



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Πτυχιακή εργασία:

«Η κοινωνική θέση και η ποιότητα των φιλιών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο.»

Φοιτήτρια: Κανταράκη Χριστίνα – Θεσσαλία

A.M.: 1010011

Επιβλέποντες καθηγητές:

Αβραμίδης Ηλίας, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ε.Α.

Στρογγυλός Βασίλης, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε.



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 12765/1
Ημερ. Εισ.: 22-07-2014
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ
2014
KAN

Περίληψη

Η χωρική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν σημαίνει απαραίτητα και την κοινωνική ένταξη τους. Ακόμη και ο ελάχιστος στιγματισμός μέσα στα πλαίσια της γενικής τάξης μπορεί να προκαλέσει αρνητική προδιάθεση των συμμαθητών τυπικής ανάπτυξης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών για την αρμονική ένταξη όλων των μαθητών της τάξης τους, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ειδικές ανάγκες, δεν είναι δεδομένη. Στην παρούσα μελέτη μέσα από την χρήση κοινωνιομετρικών μεθόδων εξετάστηκαν οι συναναστροφές των μαθητών με ειδικές ανάγκες με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα εφαρμόστηκαν η μέθοδος υποδείξεων για την κατονομασία φίλων από το πλαίσιο της τάξης, μία κλίμακα για την μέτρηση της κοινωνικής αυτοεικόνας και μία κλίμακα για την μέτρηση της ποιότητας φιλίας. Τα παραπάνω εφαρμόστηκαν με την μορφή ερωτηματολογίου σε δείγμα 412 μαθητών γενικού δημοτικού σχολείου (10-12 ετών) από τα οποία 31 ήταν μαθητές με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδωσαν βάρος στην ποιότητα φιλίας των μαθητών με ειδικές ανάγκες η οποία βρέθηκε να σχετίζεται περισσότερο θετικά με την κοινωνική αυτοεικόνα τους απ' ότι η δημοτικότητα των μαθητών. Παρόλα τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν για την ποιότητα φιλίας, ένα ανησυχητικό ποσοστό μαθητών με ειδικές ανάγκες βρέθηκε κοινωνικά απομονωμένο στο δίκτυο της τάξης τους. Καθίσταται λοιπόν αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και ειδικότερα στον Ελλαδικό χώρο. Τέλος τονίζεται και η ανάγκη για ανάληψη δράσεων από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανάπτυξη σχέσεων και φιλιών ανάμεσα στα παιδιά με Ε.Ε.Α. και τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

Περιεχόμενα

A. Εισαγωγή ...	σελ.1
1. Ένταξη, Κοινωνική Ένταξη και Ειδικές Ανάγκες	σελ.1
2. Κοινωνική αλληλεπίδραση και δίκτυα της τάξης	σελ.4
3. Ομοιοφιλία	σελ.4
4. Φιλία	σελ.5
5. Φιλία και Ειδικές Ανάγκες	σελ.6
6. Κοινωνική θέση και φιλία/ σύνδεση όρων	σελ.7
B. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	σελ.10
1. Κριτήρια επιλογής άρθρων , λέξεις κλειδιά	σελ.10
2. Τελικός αριθμός άρθρων, αποκλίσεις απορριφθέντων από τα κριτήρια	σελ. 10
3. Μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στα άρθρα της ανασκόπησης και άρθρα που συγκρίνουν τεχνικές	σελ.11
4. Περιεχόμενο ανασκόπησης που σχετίζεται αποκλειστικά με την κοινωνική κατάσταση μαθητών με ειδικές ανάγκες.	σελ.15
4.α. Σύνολο ερευνών με αρνητικά κατά βάση αποτελέσματα για την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α.	σελ.15
4.β. Σύνολο ερευνών με θετικά κατά βάση αποτελέσματα για την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α.	σελ.22
4.γ. Σύνολο ερευνών με αντιφατικά αποτελέσματα για την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. και ανασκοπήσεις βιβλιογραφίας	σελ.24
5. Συγκεντρωτικοί πίνακες ανασκόπησης και συμπεράσματα	σελ.26

Γ. Μεθοδολογία	σελ. 33
1. Γενικός σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα	σελ.33
2. Μεθοδολογικό πλαίσιο	σελ.33
3. Μέθοδοι – Τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν	σελ.35
4. Δείγμα	σελ.37
5. Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας	σελ.37
6. Ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων	σελ.38
6.α. Πιλοτική	σελ.38
6.β. Κύρια Έρευνα.....	σελ.39
7. Αναλύσεις δεδομένων	σελ.39
Δ. Αποτελέσματα	σελ.40
Ε. Συζήτηση	σελ.52
<i>Συνεισφορά της έρευνας και κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες..</i>	σελ.55
<i>Συμπεράσματα</i>	σελ.56
Στ. Βιβλιογραφία	σελ.57
Ζ. Παράρτημα	σελ.61

A. Εισαγωγή:

I. Ένταξη, Κοινωνική Ένταξη και Ειδικές Ανάγκες

Κατά την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ., αναφέρεται σε Σιδέρη, 2010), Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (ΑμΕΑ) θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη. Η μειονεξία ταξινομείται σε:

- Μειονέκτημα: κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μίας δομής ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής λειτουργίας.
- Ανικανότητα: μερική ή ολική ελάττωση της ικανότητας να επιτελούμε μια δραστηριότητα μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται ως φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον.
- Ελάττωμα: έρχεται σ' ένα δεδομένο άτομο ως αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή ανικανότητας που περιορίζει ή απαγορεύει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου που είναι ομαλός για το άτομο αυτό.

Με την Διακήρυξη της Σαλαμάνκας (The Salamanca Statement, 1994 αναφέρεται σε Γουδήρας, 2013) οι κυβερνήσεις καλούνται να λαμβάνουν ειδικά και συγκεκριμένα μέτρα για την βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να μπορούν να περιλαμβάνουν όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές και δυσκολίες. Η συγκεκριμένη διακήρυξη αποτελεί ιστορικό σταθμό στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα καλούν οργανώσεις και κυβερνήσεις:

- να λαμβάνουν πολιτικά και θεσμικά μέτρα με τα οποία θα διασφαλίζουν την αρχή της ισοτιμίας και θα προωθούν την υποχρεωτική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία,
- να εφαρμόζουν την αρχή της ενιαίας εκπαίδευσης/ inclusive education,
- να διασφαλίζουν την αρχή της ισοτιμίας υποστηρίζοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (E.E.A.) στα γενικά σχολεία.

Η ειδική αγωγή που αφορά άμεσα τα άτομα με ειδικές ανάγκες ορίζεται σε πολλά Ευρωπαϊκά κράτη ως «ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες παιδιών με μειονεξίες». Πιο αναλυτικά η Ειδική Αγωγή είναι το σύστημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που παρέχονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και για την ανάπτυξη και πλήρη αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους.»(αναφέρεται σε Σιδέρη, 2010).

Σε ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία γίνεται λόγος για την ένταξη και την ενσωμάτωση των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Η διαφορά των δύο όρων είναι ότι στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τα οποία εμπλουτίζονται και μεταβαίνουν σε διαρκών ανερχόμενα επίπεδα ολοκλήρωσης, ενώ στην ενσωμάτωση εξαφανίζονται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά, έχοντας απομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά ενός ευρύτερου συνόλου (αναφέρεται σε Σιδέρη, 2010). Παρόλο τον παραπάνω διαχωρισμό στην ελληνική βιβλιογραφία οι δύο όροι

χρησιμοποιούνται σχεδόν ως ταυτόσημοι (αναφέρεται σε Σιδέρη, 2010). Η σχολική ένταξη παίρνει την μορφή:

- χωρικής ένταξης: Τα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή σχολικά κτήρια. Η επαφή μεταξύ των δύο ομάδων είναι περιορισμένη.
- κοινωνικής ένταξης: Η εκπαίδευση παρέχεται ξεχωριστά, αλλά κατά την διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων όπως διαλείμματα, γιορτές κ.λπ. τα παιδιά με και χωρίς Ειδικές ανάγκες έχουν κοινωνικές επαφές.
- λειτουργικής ένταξης: Σ' αυτόν τον τύπο ένταξης τα παιδιά με Ειδικές ανάγκες και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης βρίσκονται στο γενικό σχολείο, συμμετέχουν σ' όλες τις δραστηριότητες τους σχολείου από κοινού, αλλά παρακολουθούν ειδικό πρόγραμμα. (αναφέρεται σε Σιδέρη, 2010).

Είναι σημαντική η επιλογή του κατάλληλου τύπου ένταξης, αλλά και η σωστή εφαρμογή του. Πολλές φορές το εκπαιδευτικό σύστημα και το εκάστοτε σχολείο καλύπτουν τις πλευρές της ακαδημαϊκής και χωρικής πλευράς της ένταξης τοποθετώντας τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης και παρέχοντας ακαδημαϊκά εφόδια, παραλείποντας όμως την κοινωνική ένταξη. Επικρατούσε και ακόμη επικρατεί η λανθασμένη άποψη ότι το να έχουμε όλους τους μαθητές στον ίδιο χώρο θα φέρει και την επιθυμητή κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Το αποτέλεσμα είναι η κοινωνική απομόνωσή ή/και απόρριψη μεγάλου αριθμού μαθητών από το σχολικό κοινωνικό πλαίσιο.

Οι Koster, Pijl et al. (2009) σε μια ανασκόπηση βιβλιογραφίας μελετούν 62 έρευνες που εστίαζαν στην ένταξη και την κοινωνική αποδοχή των μαθητών με Ε.Ε.Α. Αρχικά οι συγγραφείς αναφερόμενοι στον όρο κοινωνική ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση δίνουν μία σειρά από ορισμούς. Από το σύνολο των άρθρων ένας αριθμός μόνο έκανε αναφορά σε συγκεκριμένους ορισμούς και οι συγγραφείς συζητούν τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Οι Boutot και Bryant (2005 αναφέρεται σε Koster, Pijl et al. 2009) αναφέρουν πως: η επιτυχής κοινωνική ένταξη στην γενική τάξη σημαίνει πως ο μαθητής είναι ορατός στους συνομηλίκους τους (social impact), οι συμμαθητές του θέλουν να περάσουν χρόνο μαζί του (social preference) και αποτελεί μέλος μίας ομάδας φίλων που περνούν χρόνο μαζί (social network affiliation). Οι Cartledge και Jonshon (1996 αναφέρεται σε Koster, Pijl et al. 2009) ορίζουν την κοινωνική ένταξη ως την αποδοχή σε μία ομάδα, το να έχει ο μαθητής τουλάχιστον μία αμοιβαία φιλία και να συμμετέχει ενεργά και ισότιμα σε ομαδικές δραστηριότητες. Οι Stinson και Antia (1999 αναφέρεται σε Koster, Pijl et al. 2009) δηλώνουν πως η ένταξη στοχεύει να προωθήσει στην κοινωνική και ακαδημαϊκή ενσωμάτωση των μαθητών και πιο συγκεκριμένα τονίζουν την σημασία της αποδοχής από συνομηλίκους, την ύπαρξη φίλων και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι Junonen και Bear (1992 αναφέρεται σε Koster, Pijl et al. 2009) στους οποίους βασίστηκαν οι παραπάνω ερευνητές τονίζουν εκτός των παραπάνω και την αυτό-αντίληψη των μαθητών για να δώσουν τον ορισμό της κοινωνικής ένταξης. Μία ακόμη ομάδα ερευνητών που δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στις αντιλήψεις των μαθητών είναι οι Gable et al. (1997 αναφέρεται σε Koster, Pijl et al. 2009) που περιγράφουν την κοινωνική ένταξη ως τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο συμμετέχουν και είναι αποδεχτοί ως μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο Schmidt (2000 αναφέρεται σε Koster, Pijl et al. 2009) δίνοντας έναν λιγότερο συγκεκριμένο ορισμό δηλώνει ότι: η κοινωνική ένταξη

αναφέρεται στην συχνότητα και ένταση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ.

Σύμφωνα με τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως οι συγγραφείς όταν αναφέρονται στον όρο κοινωνική ένταξη εστιάζουν στην αλληλεπίδραση και την αποδοχή από συνομηλίκους, καθώς και τις φιλίες και τις σχέσεις. Επιπλέον αναφέρουν και άλλους παράγοντες όπως: κοινωνική συμπεριφορά/ ικανότητα, δίκτυα συνομηλίκων, αυτό-εικόνα αποδοχής από συμμαθητές, κοινωνικές επαφές, κοινωνικές προσεγγίσεις (initiations), κοινωνική θέση και συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες. Επιπλέον παρατηρήθηκαν και τρεις αρνητικοί παράγοντες: κοινωνική απομόνωση, κοινωνική απόρριψη και θυματοποίηση. Οι συγγραφείς της ανασκόπησης καταλήγουν ότι ενώ οι κοινωνικές πλευρές της ένταξης περιγράφονται με διαφορετικό τρόπο από τον κάθε συγγραφέα, το νόημα και η γενική ιδέα παραμένουν κοινά. Στην καθημερινή πρακτική-ερευνα οι όροι κοινωνική ένταξη, κοινωνική ενσωμάτωση και κοινωνική συμμετοχή χρησιμοποιούνται σχεδόν συνώνυμα.

Πιο πρακτικά και βάζοντας στην συνάρτηση τους γονείς, έρευνες έχουν δείξει το βασικό κίνητρο των γονέων που τοποθετούν τα παιδιά τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) σε γενικά πλαίσια είναι οι ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση (Nakken & Pijl, 2002, αναφέρεται σε Koster et.al, 2009). Υποστηρίζουν ότι είναι σημαντικό για το παιδί τους να μεγαλώσει σε ένα όσο πιο "φυσιολογικό" περιβάλλον γίνεται και πολλές φορές πιστεύουν πως η αλληλεπίδραση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης θα έχει ως αποτέλεσμα και αλλαγή στην συμπεριφορά των παιδιών τους, και βελτίωση της αυτοεικόνας τους (Koster et al., 2007, αναφέρεται σε Koster et al., 2009). Σε αντίθεση όμως με τις ελπίδες και τις απόψεις των γονέων, το γενικό πλαίσιο αν δεν είναι κατάλληλο και σωστά οργανωμένο μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες. Συγκεκριμένα, για την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με Ε.Ε.Α. έχει βρεθεί επανειλημμένα απόρριψη και αγνόηση από τους συνομηλίκους τους (Wiener & Harris, 1989 αναφέρεται σε Koster et.al, 2009).

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής της ένταξης είναι πολλά και αφορούν και τους μαθητές με Ε.Ε.Α., αλλά και τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης (Τ.Α.). Σχετικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο οι Ruijs και Peetsma (2009) σε μία ανασκόπηση βιβλιογραφίας κατέληξαν πως οι περισσότερες έρευνες αναφέρουν ότι η τοποθέτηση μαθητών με Ε.Ε.Α. σε ενταξιακά προγράμματα έχουν μπορεί να οδηγήσουν σε βελτίωση στην μάθηση και τη γενικότερη πρόοδο. Στην ίδια ανασκόπηση όμως προέκυψαν και ορισμένες έρευνες με αντιφατικά και αρνητικά αποτελέσματα της ένταξης. Οι ερευνητές τονίζουν την ποιότητα του προγράμματος ένταξης που εφαρμόζεται και ότι επηρεάζει άμεσα τα αποτελέσματα της ένταξης.

Σχετικά με τα κοινωνικά οφέλη της ένταξης για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. οι Ruijs και Peetsma (2009) αναφέρουν ότι η εκπαίδευση σε ειδικά πλαίσια μπορεί να έχει αρνητικές επιρροές, καθώς υπάρχει πιθανότητα να νιώσουν μη αποδεκτά ή αποτυχημένα επειδή φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Η εκπαίδευση σε ενταξιακό πλαίσιο μπορεί όμως να έχει εξίσου αρνητικές συνέπειες εάν οι μαθητές συγκρίνουν τους εαυτούς τους με τους συμμαθητές τους ή η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές δεν είναι υγιείς (απομόνωση, Bullying). Παρολαυτά οι ερευνητές εντόπισαν και πολλά θετικά αποτελέσματα της ένταξης όπως η αύξηση της κοινωνικής αποδοχής, ο αριθμός φιλιών, η ποιότητα των σχέσεων και ο περιορισμός προβληματικών συμπεριφορών.

Οι ίδιοι συγγραφείς εξέτασαν και τα αποτελέσματα της ένταξης για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών το μεγαλύτερο ποσοστό ερευνών έδειξαν ότι δεν επηρεάστηκε ούτε αρνητικά, ούτε θετικά. Σχετικά με τα κοινωνικά αποτελέσματα οι συγγραφείς αναφέρουν ότι είναι πολύ λίγες οι έρευνες που εξετάζουν το συγκεκριμένο ζήτημα για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Από αυτές τις έρευνες προκύπτει ότι οι μαθητές Τ.Α. αποκτούν θετικότερες απόψεις για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. και για την αναπηρία γενικότερα.

Συγκρίνοντας τις επιδράσεις ενταξιακού και ειδικού πλαισίου οι Nakken και Pijl (2002) σε μία ανασκόπηση βιβλιογραφίας εστίασαν στα αποτελέσματα της ένταξης των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο όσον αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών τους επαφών με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Οι 14 έρευνες που μελετήθηκαν έκαναν τους ερευνητές να καταλήξουν σε αντιφατικά συμπεράσματα. Συγκεκριμένα βρήκαν μικρό ποσοστό ερευνών με αρνητικά αποτελέσματα της ένταξης και ότι στα γενικά σχολεία οι μαθητές με Ε.Ε.Α. φαίνετε πως είχαν περισσότερες κοινωνικές επαφές και φιλίες σε σχέση με τους μαθητές Ε.Ε.Α. στα ειδικά σχολεία.

2. Κοινωνική αλληλεπίδραση και δίκτυα της τάξης

Η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών οδηγεί στην δημιουργία ομάδων/ δικτύων μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ο αριθμός των ομάδων μπορεί να ποικίλει, ενώ στην περίπτωση σχηματισμού ομάδας με δύο άτομα πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο *δυάδα* (dyad). Η αμοιβαία φιλία εμπεριέχει στην *δυάδα* που αποτελεί σημαντικό κομμάτι της κοινωνικότητας και της ψυχικής ισορροπίας του παιδιού. Το μοντέλο του Hinde για την κοινωνική πολυπλοκότητα (1987, αναφέρεται σε Bukowski 2001) έχει τρεις μορφές: άτομο, *δυάδα* και ομάδα. Μέσα σε μία ομάδα άνω των δύο ατόμων δεν είναι απαραίτητη η ύπαρξη φιλίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη. Η κοινωνική θέση ενός μαθητή στο πλαίσιο της τάξης επηρεάζεται από την κοινωνική αποδοχή/ αποδοχή από συνομηλίκους, και σχετίζεται με τις σχέσεις που αναφέρονται παραπάνω και που αναπτύσσει ο κάθε μαθητής με τους συμμαθητές του (Chan & Mrofu, 2001).

Η κοινωνική συμμετοχή και αλληλεπίδραση ήταν ένα ακόμη ζήτημα που οι Koster, Pijl et al. (2009) μελέτησαν στην ανασκόπησή τους. Οι Kennedy et al. (1997, αναφέρεται σε Koster, Pijl et al. 2009) δηλώνουν πως η κοινωνική συμμετοχή αποτελείται από δύο πλευρές: κοινωνικές επαφές ανάμεσα σε μαθητές με Ε.Ε.Α. και μαθητές Τ.Α. και δίκτυα φιλίας. Σε μεταγενέστερη έρευνα η ίδια ομάδα ερευνητών προσθέτει και έναν τρίτο παράγοντα, των κοινωνικών συμπεριφορών υποστήριξης, που περιλαμβάνει χαιρετισμούς, πρακτική βοήθεια κ.λπ. Γενικότερα οι ερευνητές φαίνετε πως εστιάζουν στο ζήτημα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ως την βάση για την κοινωνική συμμετοχή. Επιπλέον σημαντικά θεωρούν: τις φιλίες και τα δίκτυα φίλων, φιλίες μεγάλης διάρκειας, παιχνίδι με συνομηλίκους και κοινωνικές επαφές.

3. Ομοιοφιλία

Ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις σχέσεις των ατόμων και κατά προέκταση και των παιδιών είναι η ομοιοφιλία (homophily). Ο όρος ομοιοφιλία σχετίζεται με την συχνά παρατηρούμενη τάση των μαθητών να έχουν επαφές και να συμφιλώνονται με συμμαθητές τους που τους «μοιάζουν» (McPherson, Smith-Lovin, & Cook 2001, αναφέρεται σε Avramidis & Wilde, 2009). Οι παράγοντες που σχετίζονται με την ομοιότητα μπορεί να είναι η ηλικία, το φύλο, η φυλή, οι ακαδημαϊκές ικανότητες, αξίες, ενδιαφέροντα και πεποιθήσεις. Επιπλέον θεωρείται

ότι η ομοιότητα είναι ένα σημαντικό κομμάτι για την δημιουργία φιλίας (Male, 2007, αναφέρεται σε Avramidis & Wilde, 2009) καθώς:

- Αν μας αρέσουν άτομα που μοιάζουν με εμάς, υπάρχουν υψηλές πιθανότητες ότι θα τους είμαστε συμπαθείς.
- Η επικοινωνία είναι ευκολότερη μεταξύ ατόμων με περισσότερα κοινά στοιχεία.
- Άτομα που έχουν κοινά χαρακτηριστικά με εμάς μπορεί να επιβεβαιώσουν την ορθότητα των συμπεριφορών και πεποιθήσεών μας.
- Είναι λογικό να μας αρέσουν άτομα όμοια με εμάς αν μας αρέσει και ο εαυτός μας.

Σχετικά με τους μαθητές με Ε.Ε.Α. οι Avramidis και Wilde (2009) αναφέρουν ότι η ομοιοφιλία εξηγεί το γεγονός πως οι συγκεκριμένοι μαθητές, ακόμη και όταν βρίσκονται σε ενταξιακό πλαίσιο και πρόγραμμα, είναι περισσότερο πιθανό να δημιουργήσουν φιλίες μεταξύ τους βασιζόμενοι στις παρόμοιες εμπειρίες που έχουν βιώσει. Επεκτείνοντας το φαινόμενο της ομοιοφιλίας στην ομάδα, δηλαδή στα κοινωνικά δίκτυα, ο McPherson et al. (2001) αναφέρει ότι η δομή των ομάδων, όχι μόνο κατά τα σχολικά χρόνια, είναι σχηματισμένη με τέτοιο τρόπο ώστε τα μέλη τους να έχουν κοινά δημογραφικά, συμπεριφορά, κοινωνικά και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά.

4. Φιλία

Η φιλία είναι όρος που αναφέρεται στην σχέση μέσα στην δυάδα. Οι φιλίες στην παιδική ηλικία, ανάλογα με την ποιότητά τους, προσφέρουν σημαντικά εφόδια κοινωνικά και όχι μόνο στον εκάστοτε μαθητή. Έρευνες συνδέουν την ύπαρξη αμοιβαίων φιλιών με θετικά αποτελέσματα στην αυτοπεποίθηση και ψυχική ισορροπία των παιδιών (Bukowski, 2001, Bukowski et.al. 1993, Bukowski & Sippola, 2005). Ο Hartup (1996, αναφέρεται σε Cleary, Ray et al. 2002) δηλώνει ότι για την καλύτερη κατανόηση της αναπτυξιακής σημασίας των φιλικών σχέσεων για τα παιδιά πρέπει να γίνει διαχωρισμός ανάμεσα στο: «έχω φίλους», «ποιοι είναι οι φίλοι μου» και στην ποιότητα των συγκεκριμένων σχέσεων. Μια υψηλής ποιότητας φιλία χαρακτηρίζεται από υψηλού επιπέδου θετικά στοιχεία για τον μαθητή, όπως προκοινωνική συμπεριφορά, οικειότητα, εμπιστοσύνη και χαμηλά επίπεδα αρνητικών στοιχείων, όπως συγκρούσεις και ανταγωνισμός (Berndt, 2002 αναφέρεται σε Thien & Razak, 2012)

Ο W.M. Bukowski σε πολλές δημοσιεύσεις του κάνει λόγο για την φιλία και μάλιστα ανέπτυξε μια κλίμακα που μετρά την ποιότητα της φιλίας. Βασισμένοι στις έρευνες παραπάνω μπορούμε να πούμε πως η υψηλή ποιότητα φιλίας έχει και καλύτερες επιπτώσεις στην ποιότητα σχολικής ζωής των μαθητών και επομένως και καλύτερες επιδράσεις στην μελλοντική ψυχοσύνθεση των ατόμων ως ενηλίκων. Συγκεκριμένα σε μία έρευνα που εξέταζε τα χαρακτηριστικά παιδιών 10 ετών με και χωρίς αμοιβαίους φίλους βρήκε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Οι μαθητές χωρίς αμοιβαίες φιλίες εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά, ήταν απομονωμένοι από το κοινωνικό πλαίσιο και είχαν συγκριτικά χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση από τους συμμαθητές τους (French D.C. et al , 2003). Επιπλέον μελετώντας τα χαρακτηριστικά των μαθητών οι ίδιοι ερευνητές κατέληξαν ότι οι φίλοι μοιάζουν περισσότερο μεταξύ τους, που σημαίνει ότι κατά βάση επιλέγουμε άτομα με παρόμοια χαρακτηριστικά με εμάς για να δημιουργήσουμε φιλία. Το παραπάνω

αποτέλεσμα έρχεται και σε συμφωνία με το φαινόμενο της ομοιοφιλίας που αναφέρθηκε παραπάνω.

Ο Bukowski (2001) κατηγοριοποιεί τις λειτουργίες της φιλίας σε τέσσερις τομείς: πρώτον η φιλία ενημερώνει τα πρόσωπα για την αξία τους, δεύτερον εξυπηρετεί σκοπούς προστασίας, τρίτον μέσω της φιλίας αναπτύσσονται καινούριες δεξιότητες και τέταρτον οι φίλοι δημιουργούν ένα πολιτισμικό πλαίσιο με τους δικούς τους κώδικες συμπεριφοράς, στόχους και προσδοκίες, επηρεάζοντας έτσι τις ενέργειες του κάθε παιδιού. Σχετικά με τον πρώτο τομέα τονίζεται ότι τα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδραση με τους φίλους τους έχουν τις πρώτες ευκαιρίες αυτόεπικύρωσης (Sullivan αναφέρεται σε Bukowski, 2001).

Ο Bukowski (2001) τονίζει την αξία της φιλίας συγκρίνοντας την με την σχέση ενήλικα- παιδιού. Αναφέρει ότι οι σχέσεις που είχαν τα παιδιά πριν γνωρίσουν τους φίλους τους, ήταν με τους γονείς τους και επειδή είναι ιεραρχικές και άνισες δεν έχουν την ίδια επίδραση στην ψυχολογία τους με μία φιλία μεταξύ συνομηλίκων. Ο ίδιος συγγραφέας τονίζει ότι η φιλία μπορεί να λειτουργήσει και ως προστασία από το άγχος και από πιθανές αγχώδεις καταστάσεις στο μέλλον. Μία υπόθεση αναφέρει ότι η φιλία λόγω των αντί-στρεσογόνων αποτελεσμάτων συμβάλει θετικά στην εξερεύνηση και μάθηση (Piajet, Vygotski & Azmitia 1988, Montgomery, 1993, Hartup, 1996, αναφέρεται σε Bukowski 2001). Τέλος γίνεται αναφορά και στον τέταρτο τομέα όπου η φιλία δημιουργεί καινούρια περιβάλλοντα στα οποία αλληλεπιδρούν τα παιδιά. Τα περιβάλλοντα αυτά σχετίζονται με τις διαφορετικές εμπειρίες που μπορεί να έχουν δύο παιδιά πριν αναπτύξουν μια φιλία.

Μια ομάδα ερευνητών (Cleary, Ray et al. 2002), κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο με τον Bukowski εστίασαν στην οπτική των μαθητών για την ποιότητα των φιλιών τους με φίλους και καλύτερους φίλους. Επιπλέον εξέτασαν το πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται την άποψη των φίλων τους για την μεταξύ τους φιλία μεταξύ τους και στη συνέχεια έγινε εξέταση αυτής της μετά-αντίληψης. Αρχικά για το δείγμα των 54 μαθητών βεβαιώθηκε πως έχει μία αμοιβαία φιλία και έναν αμοιβαίο καλύτερο φίλο για να συμμετέχει στην έρευνα. Οι μαθητές συμπλήρωσαν συνολικά πέντε ερωτηματολόγια: ένα για τον εντοπισμό των φίλων και καλύτερων φίλων μέσα στην τάξη, δύο για τον εντοπισμό ποιότητας φιλίας (ένα για τον φίλο, ένα για τον καλύτερο φίλο) και δύο για την μετά-αντίληψη της φιλίας (ένα για τον φίλο, ένα για τον καλύτερο φίλο). Κατά τον εντοπισμό των φίλων και καλύτερων φίλων αν προέκυπταν παραπάνω από μία αμοιβαίες φιλίες τότε επιλέγονταν από μία στην τύχη. Τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν από τρία στάδια αναλύσεων των δεδομένων: πρώτα αναλύθηκαν τα δεδομένα σχετικά με της απόψεις της ποιότητας φιλίας των συμμετεχόντων, δεύτερον εξετάστηκε η σχετικότητα των απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων και των φίλων τους και τρίτον εξετάστηκε το πως οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τις απόψεις των φίλων τους για την φιλία που έχουν μαζί τους. Οι συγγραφείς μετά τις αναλύσεις τους κατέληξαν ότι για τις αμοιβαίες φιλίες για τους καλύτερους φίλους υπάρχει υψηλότερη σχετικότητα στις απόψεις των μελών της δυάδας σε σχέση με τις αμοιβαίες φιλίες για φίλους. Έτσι φαίνεται η καλύτερη ποιότητα της φιλίας με τον καλύτερο φίλο σε σχέση με τον φίλο.

5. Φιλία και Ειδικές Ανάγκες

Σχετικά με την κοινωνική θέση και τις φιλίες των παιδιών με ειδικές ανάγκες, πλήθος ερευνών έρχονται δείξουν ότι τα παιδιά που μπαίνουν σε προγράμματα με σκοπό την ένταξη και βρίσκονται στο γενικό πλαίσιο (στην Ελλάδα αντιστοιχεί στις λειτουργίες

τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης) είναι λιγότερο αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους (Larrivee & Horne 1991, Vaughn, Elbaum, & Schumm 1996 αναφέρεται σε Avramidis & Wilde, 2009, Ochoa & Olivarez, 1995, αναφέρεται σε Nikolaraizi & Reybekiel, 2001). Επιπλέον φαίνεται πως υπάρχει διαφοροποίηση σχετικά με την κοινωνική θέση και τις κοινωνικές δεξιότητες, ανάλογα με το είδος της ειδικής ανάγκης. Προκύπτει ότι μαθητές με αυτισμό ή προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα σε σχέση με μαθητές με κινητικά προβλήματα ή μαθησιακές δυσκολίες (Mand 2007, De Monchy, Pijl & Zandberg 2004, Champerlain, Kasari, & Rotheram-Fuller 2007, Monda-Amaya 2001, Meyer 2001 αναφέρεται σε Avramidis & Wilde, 2009).

Κάποιες έρευνες έρχονται να αντιτεθούν στα παραπάνω ευρήματα, παρουσιάζοντας περισσότερο θετικά αποτελέσματα όσο αφορά την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα σε μία έρευνα του Αβραμίδη (Avramidis 2010) η χρήση του κοινωνιογνωστικού χάρτη έδειξε ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. αποτελούσαν μέλη ομάδων συνομηλίκων στον ίδιο βαθμό με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Πιο αναλυτικά το 9,9% των παιδιών με ειδικές ανάγκες που άνηκαν στο δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας και το 7,7% των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης κατηγοριοποιήθηκαν ως κοινωνικά απομονωμένοι μέσω της χρήσης των τεχνικών του κοινωνιομετρικού χάρτη και την μέθοδο των υποδείξεων. Όσο αφορά τις διαφορές ανάμεσα στις διαφορετικού τύπου ειδικές ανάγκες που εμφανίζονταν στο δείγμα, η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται σε συμφωνία με τις υπόλοιπες προγενέστερες (Mand 2007, De Monchy, Pijl & Zandberg 2004, Champerlain, Kasari, & Rotheram-Fuller 2007, Monda-Amaya 2001, Meyer 2001 αναφέρεται σε Avramidis & Wilde, 2009) παρατηρώντας ότι οι μαθητές με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορές δυσκολίες ήταν λιγότερο δημοφιλείς από τους συμμαθητές τους και είχαν λιγότερες φίλιες λόγω της προβληματικής συμπεριφοράς τους.

6. Κοινωνική θέση και φιλία/ σύνδεση όρων

Οι έννοιες κοινωνική θέση – δημοτικότητα και φιλία είναι διακριτές και απαιτούν διαφορετικές μεθόδους μέτρησης. Η αποδοχή ή απόρριψη που συνδέεται με την δημοτικότητα μετρούνται συνήθως με την μέθοδο των «υποδείξεων» (nomination procedure) όπου οι μαθητές επιλέγουν έναν συγκεκριμένο αριθμό συμμαθητών (ανάλογα με τις υποδείξεις του κάθε ερευνητική - συνήθως τρεις) που επιλέγουν ως καλύτερους φίλους. Ο αριθμός επιλογών που έχει ένας μαθητής καθορίζει και την δημοτικότητα του μέσα στο δίκτυο της τάξης. Μία άλλη μέθοδος μέτρησης δημοτικότητας είναι η μέθοδος των συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας (rating scale) όπου οι μαθητές επιλέγουν για κάθε συμμαθητή τους σε μια κλίμακα Likert πόσο συμπαθείς ή αντιπαθείς τους είναι. Οι μετρήσεις αυτές αφορούν την οπτική του ατόμου στην ομάδα σε αντίθεση με τις μετρήσεις της φιλίας. (Bukowski, 1993)

Αντίθετα με τα παραπάνω η μέτρηση της φιλίας αφορά την σχέση δύο ατόμων μεταξύ τους, ασχολείται δηλαδή με την δυάδα (dyad). Το πρωταρχικό για την μέτρηση της φιλίας δύο ατόμων είναι η ύπαρξη αμοιβαίας φιλίας, δηλαδή τα άτομα αυτά να επιλέξουν ο ένας τον άλλο στις παραπάνω μεθόδους που αφορούν την δημοτικότητα. Μια δεύτερη πλευρά της μέτρησης φιλίας αφορά το ποιοτικό της κομμάτι. Πολλοί ερευνητές, όπως οι Bukowski, Asher και Parker, έχουν αναπτύξει διαδικασίες για την αξιολόγηση των καλύτερων φιλιών των παιδιών (Bukowski, 1993). Συγκεκριμένα η Κλίμακα μέτρησης ποιότητας της φιλίας του Bukowski (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994) έχει πέντε πλευρές της φιλίας για την μέτρηση της: συντροφικότητα

(companionship), διαμάχη (conflict), βοήθεια (help – aid), ασφάλεια (security) και εγγύτητα (closeness). Η συγκεκριμένη κλίμακα χρησιμοποιείται και στην παρούσα έρευνα.

Σε μεταγενέστερη δημοσίευσή του ο Bukowski (1996) προσπαθεί ερευνητικά να εντοπίσει την σύνδεση ανάμεσα στις δύο έννοιες φιλία και δημοτικότητα. Σύμφωνα με τα ευρήματα του καταλήγει ότι οι δύο έννοιες συνδέονται μέσα από την διάσταση της «αρέσκειας» που περιέχεται στην δημοτικότητα μεταξύ των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα κατέληξε ότι το να είναι κάποιος αρεστός αυξάνει τις πιθανότητες του στο να δημιουργήσει μια φιλία. Τονίζει ότι δεν είναι η αιτία της φιλίας, αλλά αυξάνει τις πιθανότητες ενός παιδιού στο να βρίσκετε σε μια αμοιβαία φιλία. Οι Parker και Asher (1993) επιχειρούν να διακρίνουν τους όρους φιλία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων. Συμπέραναν ότι κάποια από τα δημοφιλή παιδιά δεν είχαν απαραίτητα καλής ποιότητας φίλιες, ενώ ένα ικανό ποσοστό παιδιών που ήταν λιγότερο δημοφιλή είχαν φίλιες. Το συγκεκριμένο έρχεται σε αντίθεση με τα λεγόμενα του Bukowski για την σύνδεση δημοτικότητας και φιλίας καθώς δείχνουν ότι η σχέση των δύο εννοιών δεν είναι απόλυτη.

Σημαντικός παράγοντας της ποιοτικής φιλίας αποτελεί και η σταθερότητα. Ο ίδιος ο Bukowski σε μια μακροχρόνια έρευνά του (1984) ελέγχει την σταθερότητα των φιλιών και της κοινωνικής θέσης μαθητών χωρίς να περιλαμβάνει ομάδες παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δείγμα του. Έγιναν συνολικά πέντε μετρήσεις κοινωνικής κατάστασης (δύο στο νηπιαγωγείο και τρεις στο δημοτικό) με την χρήση υποδείξεων θετικών και αρνητικών και την επιλογή του καλύτερου φίλου. Έγινε προσπάθεια πρόβλεψης πιθανών αλλαγών, αλλά τα αποτελέσματα των μετρήσεων έδειξαν σταθερότητα της κοινωνικής θέσης των μαθητών. Από τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις προέκυψαν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών κοινωνικής κατάστασης. Συγκεκριμένα ο ερευνητής βρήκε στενή σχέση μεταξύ της κοινωνικής θέσης των μαθητών και τις επιλογές συμμαθητών που συμπαθούν περισσότερο ή λιγότερο. Επιπλέον βρέθηκε σταθερότητα στην απόρριψή μεταξύ συμμαθητών. Τέλος, αναφερόμενος στις απόψεις των μαθητών δηλώνει πως το να έχει κάποιος αρνητικά χαρακτηριστικά δεν επηρεάζει αρνητικά την φιλία, αρκεί να συνοδεύεται από έναν ικανοποιητικό αριθμό θετικών χαρακτηριστικών.

Οι Gifford-Smith και Brownell (2003) κάνουν σύνδεση της φιλίας, κοινωνικής αποδοχής και κοινωνικών δικτύων της τάξης εξετάζοντας εκτενή βιβλιογραφία. Συμπεραίνουν ότι οι φίλιες των παιδιών που ήταν λιγότερο αποδεκτά είχαν περισσότερα προβλήματα και ήταν χαμηλότερης ποιότητας σε σχέση με τις φίλιες παιδιών μέτριας και υψηλής δημοτικότητας. Σχετικά με την κοινωνική αποδοχή και τα κοινωνικά δίκτυα οι ερευνητές σημειώνουν πως οι μαθητές που είναι αρεστοί συνήθως συμμετέχουν σε μεγαλύτερα, πιο ανοιχτά κοινωνικά δίκτυα, ενώ τα δίκτυα όπου συμμετέχουν περισσότερο απορριπτόμενοι μαθητές είναι μικρότερα και έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτελούνται από μαθητές χαμηλής κοινωνικής θέσης. Από την στιγμή που η κοινωνική αποδοχή συσχετίζεται με την φιλία και τα κοινωνικά δίκτυα είναι προφανές ότι θα υπάρχει και σύνδεση μεταξύ φιλίας και κοινωνικών δικτύων.

Σχετικά με την συσχέτιση και των τριών όρων μεταξύ τους οι ερευνητές αναφέρουν πως το να έχει κάποιος πολλούς αμοιβαίους φίλους, υψηλή θέση στα δίκτυα και αυξημένη αποδοχή από συνομηλικούς σχετίζονταν έντονα με προκοινωνικές συμπεριφορές όπως καλό χιούμορ, ηγετική συμπεριφορά και αναγνώριση και έλεγχος

συναισθημάτων. Αντίστοιχα η χαμηλή κοινωνική αποδοχή και κοινωνική κατάσταση συσχετίστηκε με επιθετική συμπεριφορά. Τέλος οι ερευνητές τονίζουν και το θέμα του χρόνου που μπορεί να αλλάξει την κοινωνική κατάσταση των μαθητών και συνήθως να την βελτιώσει.

B. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

1. Κριτήρια επιλογής άρθρων, λέξεις κλειδιά

Για την συλλογή και χρήση δεδομένων, έγινε εξαγωγή πληροφοριών από άρθρα διεθνών περιοδικών. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η μηχανή αναζήτησης EBSCO Host με κύρια γλώσσα την Αγγλική και βάσεις δεδομένων τις: Eric, psycinfo και academic search complete. Για την επιλογή των άρθρων εφαρμόστηκαν συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία στοχεύουν στην καλύτερη προσέγγιση του θέματος και την εγκυρότητα των πληροφοριών. Να σημειωθεί ότι για το εισαγωγικό κομμάτι και για κάποιες παραπομπές που εμφανίζονται παραπάνω χρησιμοποιήθηκαν άρθρα που δεν εντάσσονται στα κριτήρια, εκτός από το κριτήριο της σχετικότητας περιεχομένου. Η εύρεση τους έγινε χωριστά από την ανασκόπηση βιβλιογραφίας.

Τα κριτήρια που εφαρμόστηκαν για την ανασκόπηση βιβλιογραφίας είναι:

1. Τα άρθρα να έχουν ημερομηνία έκδοσης από το 2000 έως το 2013
2. Να περιέχουν εμπειρικά δεδομένα (empirical data).
3. Να έχουν δημοσιευτεί σε διεθνές περιοδικό μετά από κρίση.
4. Να εστιάζουν ερευνητικά σε μαθητές ηλικίας δημοτικού και όχι σε άλλες ηλικίες.
5. Να εστιάζουν ερευνητικά στην κοινωνική θέση των μαθητών με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (EEA) στο πλαίσιο της τάξης.
6. (ή/και) Να εστιάζουν ερευνητικά στις φιλίες των μαθητών με EEA στο δίκτυο της τάξης τους (αλλά και στο σχολικό πλαίσιο γενικότερα) και την ποιότητα αυτών.
7. Να εστιάζουν ερευνητικά σε μαθητές με EEA ενταγμένους σε γενικά σχολικά πλαίσια (συμπεριλαμβανομένων και αυτών σε τμήματα ένταξης (Pull-out προγράμματα) που μπορεί να έχουν ως συνέπεια τον στιγματισμό τους.

Στην συνέχεια καθορίστηκαν οι λέξεις κλειδιά (key words) σύμφωνα με τις οποίες έγινε η αναζήτηση των άρθρων. Οι λέξεις κλειδιά: Pupils, Students, classmates, children, peers, special needs, SEN χρησιμοποιήθηκαν η κάθε μία με την σειρά συνδυασμένες κάθε φορά με τις λέξεις: social position, social status, social preference, peer acceptance, friendship, friendship quality, contact, relationship. Ένα παράδειγμα αναζήτησης είναι: “pupils” με “friendship”. Επιπλέον έγινε ξεχωριστή αναζήτηση για τους όρους: “sociometrics” και “friendship quality”. Να σημειωθεί ότι σε κάθε αναζήτηση τίθεται ο περιορισμός ηλικίας “school age”, δηλαδή σχολική ηλικία 6-12 ετών.

2. Τελικός αριθμός άρθρων, αποκλίσεις απορριφθέντων από τα κριτήρια

Συνολικά και με βάση το περιεχόμενο των τίτλων επιλέχθηκαν 114 άρθρα. Με βάση το περιεχόμενο της περίληψης – abstract απορρίφθηκαν 30 άρθρα. Στην συνέχεια έγινε ανάγνωση ολόκληρων των άρθρων και απορρίφθηκαν με βάση το συνολικό περιεχόμενο ακόμη 36 άρθρα. Επιπλέον 22 άρθρα παρότι εντοπίστηκαν στις βάσεις δεδομένων, δεν κατέστη δυνατή η απόκτηση τους (untraceable). Έτσι λοιπόν ο τελικός αριθμός άρθρων που χρησιμοποιήθηκαν για την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ήταν 26.

Τα άρθρα που απορρίφθηκαν με βάση το περιεχόμενο της περίληψης ή του συνόλου του κειμένου είχαν τις εξής αποκλίσεις από τα κριτήρια:

1. Ηλικιακά σχετιζόνταν με μαθητές στην εφηβεία ή σε προσχολικά πλαίσια (παρόλο που τέθηκε ο ηλικιακός περιορισμός κατά την αναζήτηση).
2. Το δείγμα δεν περιλάμβανε μαθητές με Ε.Ε.Α.
3. Η έρευνα δεν εστίαζε στην κοινωνική θέση ή/και τις φιλίες των μαθητών με ΕΕΑ.
4. Τα εντοπισθέντα άρθρα δεν περιελάμβαναν εμπειρικά δεδομένα.

3. Μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στα άρθρα της ανασκόπησης και άρθρα που συγκρίνουν τεχνικές

Πριν προχωρήσουμε στο περιεχόμενο της ανασκόπησης πρέπει να γίνει εκτενέστερη αναφορά στις κοινωνιομετρικές και άλλες μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή δεδομένων, για την εξαγωγή αποτελεσμάτων, θετικών ή αρνητικών, σχετικά με την κοινωνική θέση των μαθητών με Ε.Ε.Α., και τις φιλίες που αναπτύσσουν. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι κοινωνιομετρικές και άλλες τεχνικές που εντοπίστηκαν στα άρθρα της ανασκόπησης βιβλιογραφίας. Κάποιες έρευνες μπορεί να χρησιμοποιήσαν συνδυασμό μεθόδων, είτε προσπαθώντας να συγκρίνουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που δίνουν, είτε γιατί προσπαθούν να καλύψουν περισσότερους τομείς της κοινωνικότητας:

1. **Μέθοδος των υποδείξεων** (nomination procedure ή peer nomination): Είναι από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές και πρωτοεφαρμόστηκε από τον Moreno (1934) (αναφέρεται σε Avramidis & Wilde, 2009). Στην συγκεκριμένη μέθοδο ζητείται από τους μαθητές να κατονομάσουν (γραπτά συνήθως) έναν αριθμό συμμαθητών της τάξης τους με βάση κάποια κοινωνιομετρικά κριτήρια, όπως για παράδειγμα: “Γράψε τα ονόματα των συμμαθητών σου με τους οποίους θα ήθελες να παίζεις περισσότερο.” ή πιο γενικά: “Γράψε τα ονόματα των καλύτερων φίλων σου από την τάξη.” Οι υποδείξεις μπορεί να είναι θετικές ή και αρνητικές, για παράδειγμα “Με ποιους συμμαθητές σου δεν θα ήθελες να παίζεις;”. Η χρήση των αρνητικών υποδείξεων συνεπάγεται κάποια δεοντολογικά ζητήματα και πιο συγκεκριμένα μπορεί να προκαλέσει αναστάτωση σε πολλούς μαθητές. Είναι σύνηθες να δίνετε αριθμητικός περιορισμός ονομάτων σε κάθε ερώτηση – υπόδειξη, συνήθως μέχρι τρία ή και σε κάποιες περιπτώσεις πέντε ονόματα. Από την συγκεκριμένη μέθοδο προκύπτουν ρόλοι μέσα στην τάξη σχετικοί με την δημοτικότητα του κάθε μαθητή (αφορά τον αριθμό ψήφων για θετικές ή/και αρνητικές υποδείξεις). Από την μέθοδο υποδείξεων οι ερευνητές καταλήγουν σε συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών ανάλογα με την δημοτικότητα τους στη τάξη, δηλαδή τον αριθμό θετικών και αρνητικών ψήφων που έλαβαν από τους συμμαθητές τους. Οι κατηγορίες είναι : δημοφιλής μαθητής (popular), μαθητής μέσου όρου ή τυπικός μαθητής (average), αντιφατικός μαθητής (controversial), παραμελημένος (neglected) και απορριπτόμενος (rejected). Οι Pijl, Frostad και Flem (2008) συνδέουν τον αριθμό ψήφων που μπορεί να πάρει ένας μαθητής και τις κατηγορίες δημοτικότητας αναφέροντας ότι αν κάποιο παιδί δεν έχει λάβει καμία ψήφο θεωρείται κοινωνικά αποκλεισμένο. Επιπλέον όταν ελέγχεται η αμοιβαιότητα στις ψήφους προκύπτουν οι φιλίες των μαθητών. Το πόσες αμοιβαίες φιλίες έχει ένας μαθητής δίνει επιπλέον στοιχεία για την κοινωνική

του θέσης στην τάξη. Τέλος είναι προφανές ότι για προκύψουν οι κατηγορίες δημοτικότητας: αντιφατικός μαθητής (controversial) και απορριπτόμενος (rejected) θα πρέπει να εφαρμοστούν και οι αρνητικές υποδείξεις για να υπάρχουν αρνητικοί ψήφοι.

2. **Μέθοδος των συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας ή μέθοδος κοινωνιομετρικής αξιολόγησης** (rating scale ή peer rating): Στην συγκεκριμένη τεχνική “όλοι μιλάν για όλους”, δηλαδή ο κάθε μαθητής βαθμολογεί όλους τους συμμαθητές του. Συγκεκριμένα ο τρόπος που η μέθοδος χρησιμοποιείται περιλαμβάνει την κατασκευή ενός είδους ερωτηματολογίου που μοιράζεται σε όλους τους μαθητές της τάξης. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δίνεται η λίστα όλων των μαθητών και δίπλα από κάθε όνομα μια σειρά από εικόνες προσώπων με διαφορετικές εκφράσεις: χαρούμενη, ουδέτερη, αρνητική. Από τους μαθητές ζητείται να επιλέξουν μία από τις εκφράσεις που αντιπροσωπεύουν το πώς νιώθουν για τον κάθε συμμαθητή τους. Η επιλογή μπορεί να γίνει είτε ζωγραφίζοντας την εικόνα, είτε με κάρτες, είτε κυκλώνοντας την εικόνα ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών.
3. **Μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη** (social cognitive mapping): Η κοινωνιομετρική τεχνική που αναπτύχθηκε από τον Cairns και τους συνεργάτες του (Cairns, Gariepy, Kindermann & Leung, 1997, αναφέρεται σε Αβραμίδης & Θανοπούλου, 2013) περιλαμβάνει την χρήση ερωτηματολογίου που συμπληρώνουν οι μαθητές, ή την διεξαγωγή συνεντεύξεων. Από τους μαθητές ζητείται να απαντήσουν στην βασική ερώτηση: “Υπάρχουν κάποια παιδιά στην τάξη που συχνάζουν μαζί;”. Μέσα από την συγκεκριμένη ερώτηση και ερωτήσεις που ζητούν από τον μαθητή να τοποθετηθεί σε κάποια ομάδα στην τάξη, προκύπτουν οι ομάδες ή κλίκες και η θέση της κάθε ομάδας στο δίκτυο της τάξης. Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στην άποψη ότι τα παιδιά είναι πολύ καλοί γνώστες του περιβάλλοντός τους και έτσι μπορούν να ξεχωρίσουν τις ομάδες που σχηματίζονται στην τάξη τους. Αν προστεθεί και η κοινωνιομετρική μέθοδος των υποδείξεων στην συγκεκριμένη μέθοδο τότε μπορούμε να καθορίσουμε τη θέση του κάθε μέλους της ομάδας στην ομάδα του. Η κατάταξη ενός μαθητή στην ομάδα εντοπίζεται από το πόσες φορές επιλέγεται από τους συμμαθητές του στην συγκεκριμένη μέθοδο. Έτσι μπορεί ένα μέλος να έχει κατάταξη: «πυρηνικό», «δευτερεύον», «περιφερειακό» και «απομονωμένο» (Αβραμίδης & Θανοπούλου, 2013)
4. **Άλλες μέθοδοι** που χρησιμοποιήθηκαν είτε ως κύρια εργαλεία συλλογής δεδομένων είτε ως συμπληρωματικά σε κάποια κοινωνιομετρική τεχνική:
 - **Συνέντευξη:** Οι συνεντεύξεις που εφαρμόζονται στις έρευνες μπορεί να είναι σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Τα ερωτήματα μπορεί να προέρχονται από έτοιμες κλίμακες ή να προσαρμόζονται από αυτές. Επίσης μιας και κομμάτι του δείγματος είναι μαθητές με ειδικές ανάγκες η συνέντευξη είναι ένας τρόπος προσαρμογής των άλλων μεθόδων όπου υπάρχει πιθανότητα οι μαθητές να μην μπορούν να συμπληρώσουν.
 - **Παρατηρήσεις:** Οι παρατηρήσεις που εφαρμόζονται γίνονται συνήθως για τους μαθητές με ΕΕΑ και από εκπαιδευμένους παρατηρητές. Μπορεί οι μαθητές να παρατηρούνται και στην τάξη, αλλά συνήθως οι παρατηρήσεις γίνονται κατά την διάρκεια του διαλείμματος, κυρίως για να ελεγχθούν οι κοινωνικές συναναστροφές των μαθητών-στόχων.
 - **Ερωτηματολόγιο κοινωνικής συμμετοχής** (Social participation Questionnaire, SPQ) (αναφέρεται σε Koster et.al, 2011): Το συγκεκριμένο

ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς και αποτελείται από 24 ερωτήματα σε κλίμακα Likert που χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: φιλίες/ σχέσεις (friendships/relationships), αποδοχή από συμμαθητές (acceptance by classmates), επαφές/αλληλεπιδράσεις (contacts/ interactions), κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών (student's social self-perception).

- **Αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς**(Peer- Perceived Popularity) (αναφέρεται στο Bowen, 2008 και στο Avramidis 2010): Η τεχνική περιλαμβάνει τον κατονομασμό παιδιών που αντιπροσωπεύουν μία λίστα από επίθετα ή περιγραφές τύπων κοινωνικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, στην έρευνα του Bowen (2008) χρησιμοποιήθηκαν 16 ερωτήσεις (8 θετικές και 8 αρνητικές) και τα παιδιά κλήθηκαν να δώσουν 3 ονόματα συμμαθητών τους που αντιπροσώπευαν αυτούς τους χαρακτηρισμούς (π.χ. συνεργάσιμος, ξεκινά κανγάδες, δημοφιλής, αθλητικός, αρχηγός, καλός στα μαθήματα, ντροπαλός κ.λπ.. Παρόμοια, στη έρευνα του Avramidis (2010) χρησιμοποιήθηκαν 8 ανάλογες ερωτήσεις (5 θετικές και 3 αρνητικές). Μία άλλη μορφή του συγκεκριμένου εργαλείου (αναφέρεται σε Estel D. B., et al., 2008) περιλάμβανε και πάλι χαρακτηρισμούς και οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν μέχρι τρία ονόματα για κάθε χαρακτηρισμό, αλλά μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το ίδιο όνομα σε παραπάνω από έναν χαρακτηρισμό. Σε κάποιους συγγραφείς αναφέρετε και ως μέθοδος υποδείξεων (Wauters & Knoors, 2008).
- **Guess who/ Μάντεψε ποιος των Coie and Dodge (1988 αναφέρεται σε Frederickson & Furnham, 2004) έχει παρόμοια δομή με την αξιολόγηση κοινωνικής συμπεριφοράς και επιτρέπει υποδείξεις χωρίς όριο ονομάτων.**
- Το **Like to Play** (αναφέρεται σε Frederickson & Furnham, 2004) έχει παρόμοια δομή με την μέθοδο συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας.
- **Bristol Social Adjustment Guides** (BSAG Stott, 1974 αναφέρεται σε Frederickson & Furnham, 2004) που συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς και περιγράφει συμπεριφορές μαθητών.
- Ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών από γονείς, εκπαιδευτικούς και συμμαθητές είναι το **Behaviour Rating Profile** (Brown & Hammill, 1990 αναφέρεται σε Zic & Igric, 2001 και σε Boutot & Bryant, 2005). Αποτελείται από έξι εργαλεία: τρία ερωτηματολόγια - κλίμακες μαθητών, ένα ερωτηματολόγιο-κλίμακα γονέων, ένα εκπαιδευτικών και ένα κοινωνιόγραμμα. Κάποιοι ερευνητές χρησιμοποίησαν κομμάτια μόνο του συγκεκριμένου εργαλείου και κυρίως το κοινωνιομετρικό του κομμάτι.
- Ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την μέτρηση αυτοαντίληψης σε παιδιά είναι το **Προφίλ Αυτοαντίληψης για παιδιά** (the Self-Perception Profile for Children (SPPC), Harter, 1985 αναφέρεται σε Avramidis 2013). Αποτελείται από 36 ερωτήματα που εξετάζουν πέντε κεντρικούς τομείς: ακαδημαϊκή επίδοση (scholastic competence), κοινωνική αποδοχή (social acceptance), αθλητική ικανότητα (athletic competence), εξωτερική εμφάνιση (physical appearance) και διαχείριση συμπεριφοράς (behavioural conduct) και μια γενική κλίμακα αυτοεκτίμησης. Κάθε ερώτημα αποτελείται από δύο περιγραφές που είναι αντίθετες μεταξύ τους, για παράδειγμα: “κάποια παιδιά έχουν δυσκολίες στο να κάνουν φίλους” και “για κάποια άλλα παιδιά είναι εύκολο να κάνουν φίλους”. Οι

μαθητές επιλέγουν την περιγραφή που ταιριάζει περισσότερο σε αυτούς και έπειτα επιλέγουν πόσο ισχύει η πρόταση κάθε φορά.

- Ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την μέτρηση της αυτό-εικόνας των μαθητών είναι το **Perceived Competence Scale for Children** του Harter (Veerman, Straathof, Treffers, Van der Berg, & ten Brink, 1997 αναφέρεται σε Bakker, Denessen et al. 2007).
- **Κλίμακα μοναξιάς του Asher/Loneliness Scale** by Asher, Hymel, and Renshaw (1984, αναφέρεται σε Bakker, Denessen et al. 2007 και σε Chamberlain, Kasari & Fuller, 2006). Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι κλίμακα αυτοαναφοράς με 24 ερωτήματα.
- **School Questionnaire** του Smits and Vorst (1991, αναφέρεται σε Bakker, Denessen et al. 2007).
- Το **Gilliam Autism Rating Scale** (GAR, Gilliam, 1995, αναφέρεται σε Boutot & Bryant, 2005) χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση της σοβαρότητας Αυτισμού με βάση τις κύριες κατηγορίες: επικοινωνία, κοινωνικότητα (Social Relatedness) και στερεοτυπική συμπεριφορά.
- Μία μέθοδος ανεπτυγμένη από τον **Coie et al.** (1982, αναφέρεται σε Nadeau & Tessier, 2006) περιλαμβάνει την καταγραφή δύο συμμαθητών από το κάθε παιδί για κάθε χαρακτηρισμό – ερώτηση που ακούνε, για παράδειγμα “Με ποιον προτιμάς να παίζεις περισσότερο;”. Από την συγκεκριμένη μέθοδο προκύπτει το επίπεδο δημοτικότητας των μαθητών της τάξης.
- Ένα εργαλείο για την μέτρηση της κοινωνικότητας και της συμπεριφοράς των μαθητών που χρησιμοποιήθηκε ήταν το **Revised Class Play** (RCP; Masten et al. 1985, αναφέρεται σε Nadeau & Tessier, 2006).

Υπάρχουν έρευνες όπου έγινε σύγκριση μεταξύ μεθόδων και προκύπτουν αποτελέσματα που προτείνουν ότι κάποιες κοινωνιομετρικές μέθοδοι προσφέρουν καλύτερα ή αναλυτικότερα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι η τεχνική των συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας έχει το πλεονέκτημα του ότι αξιολογούνται όλα τα μέλη της ομάδας από όλους προσφέροντας μας μεγαλύτερη ακρίβεια στις κοινωνιομετρικές μετρήσεις. Το συγκεκριμένο πλεονέκτημα καλύπτει την περίπτωση αγνόησης κάποιου λιγότερο δημοφιλούς μαθητή, όπως μπορεί πολύ εύκολα να γίνει με την τεχνική των υποδείξεων. Σχετικά με την μέθοδο του κοινωνιογνωστικού χάρτη φαίνεται ότι προσφέρει πολλές σημαντικές πληροφορίες για τις συναναστροφές όλων των μαθητών της τάξης.

Σε μια έρευνα των Chan και Mrofu (2001) έγινε προσπάθεια σύγκρισης δυο βασικών κοινωνιομετρικών μεθόδων: της τεχνικής των υποδείξεων (peer nomination) και της μεθόδου των συνολικών εκτιμήσεων (peer ratings). Σχετικά με την χρήση των δύο μεθόδων αναφέρουν ότι η πρώτη χρησιμοποιείται περισσότερο για την κοινωνική θέση των μαθητών, ενώ η δεύτερη χρησιμοποιείται για να εξεταστεί η κοινωνική αποδοχή (Vaughn & Haager, 1994, αναφέρεται σε Chan & Mrofu, 2001). Γίνετε αναφορά και στις αρνητικές υποδείξεις, όπου οι συγγραφείς τονίζουν τα δεοντολογικά προβλήματα. Αναφέρουν τα πλεονεκτήματα της τεχνικής των συνολικών εκτιμήσεων έναντι της τεχνικής των υποδείξεων, συνδυάζοντας ευρήματα άλλων ερευνών με τα δικά τους. Με την τεχνική των συνολικών εκτιμήσεων είναι μειωμένη η πιθανότητα του να παραβλεφθεί κάποιος μαθητής της τάξης στις μετρήσεις (Oden & Asher, 1977, αναφέρεται σε Chan & Mrofu, 2001). Υπάρχει πιθανότητα κάποιος μαθητής να μην επιλεγεί από τους συμμαθητές τους, αλλά να

είναι στην πραγματικότητα αρεστός από αυτούς. Συμπερασματικά οι συγγραφείς καταλήγουν ότι είναι καλό να γίνετε συνδυασμός των μεθόδων, ενώ κλίνουν πιο πολύ στις προτιμήσεις τους προς την τεχνική των συνολικών εκτιμήσεων.

Σε μία άλλη έρευνα των Koster, Pijl et al. (2011) οι ερευνητές μελετώντας τις προηγούμενες έρευνες όπου αναφέρετε πως η μέθοδος των υποδείξεων φέρνει συνήθως αρνητικά αποτελέσματα για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, συγκρίνουν την συγκεκριμένη μέθοδο με τη μέθοδο του κοινωνιογνωστικού χάρτη. Αναφέρουν επίσης ότι οι μαθητές που απαντούν στις ερωτήσεις υποδείξεων είναι πολύ πιθανό να επιλέξουν τους μαθητές που συμπαθούν εκείνη τη στιγμή. Στο ίδιο δείγμα μαθητών (190 μαθητές) χρησιμοποιήθηκαν και οι δύο μέθοδοι του κοινωνιογνωστικού χάρτη και των υποδείξεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι με την μέθοδο του κοινωνιογνωστικού χάρτη οι μαθητές με ΕΕΑ είχαν περισσότερες φιλίες απ' ό,τι με την τεχνική των υποδείξεων. Επιπλέον με την πρώτη μέθοδο όλοι οι μαθητές είχαν τουλάχιστον ένα φίλο, ενώ με την δεύτερη μέθοδο υπολογίστηκαν 11 μαθητές χωρίς φίλους.

Οι Nind και Child (2012) κάνοντας κριτική στις κοινωνιομετρικές μεθόδους τονίζουν τις αρνητικές συνέπειες που αυτές μπορεί να επιφέρουν και υπογραμμίζουν την ανάγκη αναζήτησης και εφαρμογής εναλλακτικών τεχνικών κοινωνιομετρίας (φέρνουν σαν παράδειγμα τον Avramidis, 2010 και τους Farmer & Farmer, 1996) που θα έχουν λιγότερο αρνητικά αντίκτυπα στους μαθητές και από άποψη δεοντολογίας. Τονίζουν επίσης την σύνδεση της κοινωνιομετρίας με τα κοινωνικο-πολιτιστικά δεδομένα της εκάστοτε περίπτωσης.

4. Περιεχόμενο ανασκόπησης που σχετίζεται αποκλειστικά με την κοινωνική κατάσταση μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή η τοποθέτηση των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό πλαίσιο δεν εξασφαλίζει την αποδοχή τους από τους συμμαθητές και επομένως ούτε και την κοινωνική ένταξη τους στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου. Το σύνολο των ερευνών υποστηρίζουν την συγκεκριμένη άποψη και αναζητούν την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Πρέπει να σημειωθεί ότι στα άρθρα που χρησιμοποιήθηκαν για την ανασκόπηση βιβλιογραφίας οι ερευνητές δεν ασχολήθηκαν αποκλειστικά με την κοινωνική θέση και/ή τις φιλίες, αλλά επεκτάθηκαν και σε άλλα θέματα, όπως προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνική κατανόηση, μοναχικότητα.

4.α. Σύνολο ερευνών με αρνητικά κατά βάση αποτελέσματα για την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α.

Οι Manetti et al. (2001) εστιάζουν σε μαθητές με Νοητική Υστέρηση και χρησιμοποιούν μία μέθοδο υποδείξεων χωρίς όριο ονομάτων, όπου έδωσαν στους μαθητές το σύνολο των ονομάτων των συμμαθητών τους και ζήτησαν να επιλέξουν με ποιους θα ήθελαν να παίζουν και με ποιους όχι. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τρεις βινιέτες με περιγραφή καταστάσεων στο σχολείο και φωτογραφίες 2 κοριτσιών με και χωρίς σύνδρομο Down και δύο αγοριών με και χωρίς σύνδρομο Down. Από τους μαθητές ζητήθηκαν αντιδράσεις στις καταστάσεις που περιγράφονταν, να σημειώσουν από μια λίστα δραστηριοτήτων ποιες θα έκαναν μαζί με τους μαθητές στις βινιέτες και να χρησιμοποιήσουν επίθετα για να χαρακτηρίσουν τα παιδιά που

περιγράφονταν στις βινιέτες (περήφανος, χαρούμενος κ.λπ.). Τα παραπάνω εφαρμόστηκαν σε δείγμα 190 μαθητών από τους οποίους 9 ήταν μαθητές με ΝΥ, ηλικίας 9-11 ετών. Τα αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής μεθόδου ήταν αρνητικά για τους μαθητές με ΝΥ, καθώς πέντε από τους έξι που ακολουθούσαν πρόγραμμα ένταξης κατατάχθηκαν ως απορριπτέοι και ένας που είχε ήπια ΝΚ κατατάχθηκε ως τυπικός.

Οι Zic και Igric (2001) συμπεριλαμβάνουν στην ερευνητική τους προσπάθεια και την αυτό-αξιολόγηση των σχέσεων με συνομηλικούς από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Χρησιμοποίησαν το μεταφρασμένο στην μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων Behavior Rating Profile (BRP-II, Brown & Hammill, 1990 αναφέρεται σε Zic & Igric, 2001) σε δείγμα 20 παιδιών με ΕΕΑ και 20 παιδιών ΤΑ με εύρος ηλικίας 7-10,5 έτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν παρόμοια αυτό-εικόνα με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Σε γενικό βαθμό οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν έδειξαν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν διέφεραν σημαντικά από τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Όταν όμως χρησιμοποιήθηκε η κοινωνιομετρική πλευρά του εργαλείου βρέθηκε πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης είχαν την τάση να απορρίπτουν την αλληλεπίδραση (να καθίσουν μαζί, να διαβάσουν ή να παίζουν) με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το γεγονός αυτό συνδέεται και με την κοινωνιομετρική κατάταξη των συγκεκριμένων μαθητών που ήταν στα πιο χαμηλά επίπεδα δημοτικότητας. Τέλος ο αριθμός των μαθητών που ήταν πρόθυμοι να αλληλεπιδράσουν μαζί τους ήταν υπερβολικά μικρός.

Οι Davis, Howell και Cooke (2002) εστιάζοντας το δείγμα τους σε μαθητές με προβλήματα τραυλισμού χρησιμοποιούν συνεντεύξεις για να εφαρμόσουν μέθοδο των υποδείξεων με αρνητικές υποδείξεις και τρία ονόματα ως όριο επιλογών, καθώς και αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι συμμετέχοντες ήταν 403 μαθητές από τους οποίους 16 είχαν προβλήματα τραυλισμού με ηλικίες από 8 έως 14 έτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πάνω από το 50% των μαθητών με τραυλισμό ήταν απορριπτόμενα από τους συμμαθητές τους σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης που ήταν λιγότερο από το 20%. Επιπλέον οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης ήταν σημαντικά περισσότερο δημοφιλείς από τους μαθητές με προβλήματα τραυλισμού, ενώ είχαν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες να λαμβάνουν «τυπική» κατηγοριοποίηση στην κοινωνική θέση σε σχέση με τους μαθητές με τραυλισμό.

Μία έρευνα με μακροχρόνιο χαρακτήρα (έως και πέντε έτη) των Kemp και Carter (2002) χρησιμοποιεί την μέθοδο των υποδείξεων με την μορφή ατομικών συνεντεύξεων, όπως επίσης και την χρήση των σκίτσων-χαμόγελων για να εκφράσουν το πως νιώθουν για τους συμμαθητές τους. Οι υποδείξεις είχαν περιορισμό τριών ονομάτων και ο αριθμός των συμμετεχόντων με ΕΕΑ ήταν 22. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων προκύπτει από τον αριθμό των εκπαιδευτικών (19) που συμμετείχαν με τις τάξεις τους, που είχαν μέσο όρο αριθμού μαθητών περίπου 27, δίνοντας μας έναν πρόχειρο τελικό αριθμό 513 μαθητών ηλικίας 7-11 ετών. Επιπλέον ζήτησαν από γονείς, εκπαιδευτικούς και διευθυντές να εκτιμήσουν την γενική κοινωνική ικανότητα των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Τέλος για την μέτρηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των συμμετεχόντων έγιναν παρατηρήσεις και καταγραφές για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Για ακόμη μια φορά βρέθηκε ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ξόδευαν λιγότερο χρόνο στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς τους και ήταν περισσότερο απομονωμένοι στο

προαύλιο, ενώ ο αριθμός αμοιβαίων φίλων ήταν μικρός για την ομάδα των παιδιών με Ε.Ε.Α. σε σύγκρισή με την ομάδα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Οι Frederickson και Furnham (2004) εφάρμοσαν σε δείγμα 867 μαθητών, από τους οποίους 115 ήταν μαθητές με ΕΕΑ ηλικίας 9-12 ετών, ένα σύνολο εργαλείων: το Guess who/ Μάντεψε ποιος των Coie and Dodge (1988 αναφέρεται σε Frederickson & Furnham, 2004) που έχει παρόμοια δομή με την αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς και επιτρέπει υποδείξεις χωρίς όριο ονομάτων, το Like to Play που έχει παρόμοια δομή με την μέθοδο συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας και το Bristol Social Adjustment Guides (BSAG, Stott, 1974 αναφέρεται σε Frederickson & Furnham, 2004) που συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς και περιγράφει συμπεριφορές μαθητών. Με την χρήση των κοινωνιομετρικών μεθόδων οι ερευνητές εντόπισαν μαθητές με βάση την κοινωνική τους κατάσταση: δημοφιλής, απορριπτός, απομονωμένος, τυπικός και αμφιλεγόμενος. Οι ερευνητές εξέτασαν το πώς οι αρνητικές συμπεριφορές επιδρούσαν στην κοινωνική κατάσταση μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ που ήταν απορριπτόμενοι είχαν σχεδόν αποκλειστικά αρνητικές αντιδράσεις από συνομηλίκους, ενώ οι μαθητές ΤΑ είχαν και αρνητικές και θετικές αντιδράσεις σε κάποιες περιπτώσεις. Επομένως τα αποτελέσματα είναι κατά βάση αρνητικά και όσο αφορά την κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ, αλλά και όσο αφορά το αντίκτυπο της κοινωνικής θέσης για την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές.

Οι Chamberlain, Kasari και Fuller (2006) εστιάζοντας σε ζητήματα ένταξης μαθητών στο φάσμα του Αυτισμού χρησιμοποιούν την μέθοδο του κοινωνιογνωστικού χάρτη σε δείγμα 398 μαθητών από τους οποίους 17 ήταν μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή Άσπεργκερ, για να εξετάσουν την κοινωνική τους κατάσταση. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από τα 7 έως τα 11 έτη. Οι ερευνητές πέρα από την μέθοδο του κοινωνιογνωστικού χάρτη χρησιμοποίησαν: μέθοδο υποδείξεων, κλίμακα μοναξιάς του Asher (Asher Loneliness Scale, Asher et al., 1984, αναφέρεται σε Chamberlain, Kasari & Fuller, 2006) και την κλίμακα μέτρησης ποιότητα φιλίας του Bukowski (1994) που περιγράφεται στο εισαγωγικό και το μεθοδολογικό κομμάτι της εργασίας. Επιπλέον οι ερευνητές συγκέντρωσαν και ποιοτικά δεδομένα ζητώντας από τους γονείς των συμμετεχόντων στο φάσμα του αυτισμού να γράψουν ένα μικρό κείμενο σχετικά με τα παιδιά τους. Τέλος οι ερευνητές παρατήρησαν τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων με αυτισμό και δόθηκαν και ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και γονείς συζητώντας το πόσο ταιριάζει η κοινωνική κατάσταση των μαθητών που προέκυψε από τα παραπάνω μέσα με τις προσδοκίες τους. Σχετικά με την μέθοδο υποδείξεων που χρησιμοποιήθηκε πρέπει να αναφερθεί ότι συμπεριλήφθηκαν τρία ερωτήματα: “φίλοι” (χωρίς όριο ονομάτων), “3 καλύτεροι” και “καλύτερος φίλος”. Επιπλέον οι ερευνητές εξέτασαν και την αμοιβαιότητα και στα τρία παραπάνω ερωτήματα. Τα αποτελέσματα των παραπάνω εργαλείων έδειξαν ότι ενώ οι μαθητές με αυτισμό δεν είχαν διαφορές στην κλίμακα μοναξιάς του Asher με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης, είχαν χαμηλότερη αποδοχή, αμοιβαιότητα στις φιλίες και συντροφικότητα, και στα δίκτυα της τάξης κατείχαν χαμηλότερη κοινωνική θέση.

Μία έρευνα των Nadeau και Tessier (2006) που εξέταζε την κοινωνική προσαρμογή μαθητών με εγκεφαλική παράλυση σε γενικό πλαίσιο χρησιμοποιεί συνεντεύξεις κοινωνιομετρικού χαρακτήρα όπου έγραφαν δύο ονόματα συμμαθητών τους για κάθε χαρακτηρισμό που άκουγαν. Οι συμμετέχοντες ήταν 60 άτομα με ημιπληγία ή διπλιγία και 57 άτομα ΤΑ με μέσο όρο ηλικίας τα 10 έτη. Αξίζει να αναφερθεί ότι η

συγκεκριμένη έρευνα είναι κομμάτι μιας μακροχρόνιας έρευνας (Follow – up study). Άλλα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Revised Class Play (RCP, Masten et al. 1985, αναφέρετε σε Nadeau & Tessier, 2006) για την εξέταση της συμπεριφοράς των μαθητών. Επιπλέον μετρήθηκαν και τα επίπεδα θυματοποίησης. Βρέθηκε ότι οι μαθητές με εγκεφαλική παράλυση, και πολύ περισσότερο τα κορίτσια, ήταν λιγότερο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους, είχαν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες σαν σύνολο, η κοινωνική τους συμπεριφορά ήταν σχετικά χαμηλότερη και ήταν περισσότερο απομονωμένοι. Σχετικά με την θυματοποίηση παρατηρήθηκε μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με εγκεφαλική παράλυση που θυματοποιούνται λεκτικά και σωματικά σε σχέση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης.

Άλλη μια έρευνα που μελετά αυτό-εικόνα και κοινωνική θέση είναι των Bakker et al. (2007) και χρησιμοποιεί τέσσερα ερωτηματολόγια, δύο συμπληρώνονται από τους μαθητές και δύο από τους εκπαιδευτικούς. 1300 μαθητές συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα, 861 ΤΑ και 435 ΕΕΑ σε ειδικά σχολεία, με ηλικίες 9-12 έτη. Τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών εστίαζαν στο επίπεδο επίδοσης των μαθητών και στη φύση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δείγματος. Για την εξέταση της κοινωνικής θέσης χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια των μαθητών όπου: το ένα περιλάμβανε την μέθοδο των υποδείξεων με συγκεκριμένες (6) ερωτήσεις, αρνητικές υποδείξεις και μέγιστο αριθμό ονομάτων για κάθε πρόταση: πέντε. Για την αυτό-εικόνα χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από το Perceived Competence Scale for Children του Harter και το Loneliness Scale του Asher έτσι ώστε να κατασκευαστεί ένα ερωτηματολόγιο 23 ερωτήσεων για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Οι ερωτήσεις απαντώνται σε κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων και εξετάζουν συγκεκριμένα: σχέσεις με συμμαθητές, αισθήματα ικανότητας, αυτό-εικόνα σχετικά με εργασίες του σχολείου και συναισθήματα αυτό-εκτίμησης. Οι ερευνητές περισσότερο ενδιαφέρονται για τις υποομάδες ειδικών αναγκών τονίζοντας ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερη κοινωνική θέση και εικόνα σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή στο όριο των ειδικών αναγκών.

Οι Bakker, Denessen et al. (2007) αποφάσισαν να συμπεριλάβουν και τον παράγοντα φύλο στην έρευνα τους. Το δείγμα τους αποτελούταν από 861 μαθητές ΤΑ και 439 μαθητές με ΕΕΑ ηλικίας 9-12, και η αναλογία αγοριών κοριτσιών ήταν 49,5% και 50,5% αντίστοιχα. Οι ερευνητές σχεδίασαν τέσσερα ερωτηματολόγια: δύο για τους μαθητές και δύο για τους εκπαιδευτικούς. Το πρώτο ερωτηματολόγιο για τους μαθητές είχε την μορφή της μεθόδου υποδείξεων με αρνητικές υποδείξεις και μέγιστο αριθμό ονομάτων τα τρία. Στην συγκεκριμένη έρευνα, όμως, συμπεριλαμβάνονταν έξι ερωτήματα- χαρακτηρισμοί συμμαθητών για τις υποδείξεις θυμίζοντας έτσι την μέθοδο της αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς (που δεν αναφέρεται από τους συγγραφείς). Το δεύτερο ερωτηματολόγιο των μαθητών είναι ένας συνδυασμός κλιμάκων για την αυτοεικόνα με 23 ερωτήματα με κλίμακα Likert που κατασκευάστηκε από τους συγγραφείς με αναφορά στα Perceived Competence Scale for Children, Loneliness Scale και School Questionnaire. Τα υπόλοιπα δυο ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς σχετίζονταν με την επίδοση των μαθητών και την φύση της ειδικής ανάγκης των μαθητών με ΕΕΑ. Έτσι οι ερευνητές χώρισαν το δείγμα σε υποομάδες ανάλογα με την επίδοση και το είδος της ειδικής ανάγκης και συνέκριναν την δημοτικότητα των ομάδων. Η δημοτικότητα των μαθητών χωριζόταν σε: δημοφιλής, αμφιλεγόμενος, παραμελημένος, απορριπτόμενος και τυπικός.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι η κοινωνική θέση των μαθητών στην τάξη εξαρτάται από την επίδοση και την διαγνωστική τους «ετικέτα» μόνο στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Οι συγγραφείς αναφέρουν πως οι νεότεροι μαθητές πιθανών να μην κρίνουν τους συμμαθητές τους με βάση την επίδοσή τους, αλλά με βάση την συμπεριφορά τους (Bakker, Denessen, & Bosman, 2005, αναφέρεται σε Bakker, Denessen et al. 2007). Επιπλέον οι συγγραφείς εξετάζοντας τον παράγοντα φύλο συμπεράνουν πως ειδικά τα κορίτσια μεταξύ τους κρίνουν το ένα το άλλο με βάση την διαγνωστική ‘‘ταμπέλα’’ και την επίδοση, ενώ στα αγόρια δεν φαίνεται να υπάρχει συσχετισμός στις συγκεκριμένες μεταβλητές. Οι ερευνητές εξετάζοντας και την διαφορά της κοινωνικής θέσης ανάμεσα σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές με γενικές μαθησιακές δυσκολίες δεν βρήκαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Επίσης η αυτοεικόνα των μαθητών με ΕΕΑ ήταν εξαιρετικά χαμηλή σε σχέση με των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης.

Μία έρευνα που συμφωνεί με τα παραπάνω και δίνει βάση αποκλειστικά στην κοινωνική θέση των μαθητών είναι αυτή των Pijl, Frostad και Flem (2008). Χρησιμοποιείται η μέθοδος των υποδείξεων βάζοντας όμως περισσότερες ερωτήσεις («ποιοι συμμαθητές σου είναι οι καλύτεροί σου φίλοι;», «με ποιούς συμμαθητές σου θα προτιμούσες να συνεργαστείς για μια σχολική δραστηριότητα;», «με ποιους συμμαθητές θα προτιμούσες να έκανες παρέα τα διαλείμματα;») με μέγιστο επιτρεπτό αριθμό ονομάτων για κάθε ερώτηση τα πέντε, ενώ δεν συμπεριλήφθηκαν αρνητικές υποδείξεις. Το δείγμα της έρευνας απαρτιζόταν από 989 μαθητές ηλικίας 9-13, από τους οποίους 79 κατηγοριοποιήθηκαν ως μαθητές με ΕΕΑ από τους εκπαιδευτικούς τους. Εφαρμόστηκαν και συνεντεύξεις στους εκπαιδευτικούς που περιλάμβαναν και ερωτήσεις για την εργασία τους.

Τα αποτελέσματα της τεχνικής των υποδείξεων για την κοινωνική θέση των μαθητών με Ε.Ε.Α. έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι σε γενικές γραμμές λιγότερο αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, ενώ ένα 14,3% και 24,3% (διαφορετικές τάξεις) του δείγματος των μαθητών της πρώτης ομάδας δεν είχαν λάβει καμία ψήφο. Οι ερευνητές εξέτασαν και τις αμοιβαίες φιλίες και παρατήρησαν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν σημαντικά πολύ λιγότερες φιλίες σε σχέση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον σχημάτισαν ομάδες στην τάξη μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής και βρήκαν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι μέλη της ομάδας όταν έχουν τουλάχιστον μια φίλια ή είναι κοινωνικά αποδεκτά ή λαμβάνουν μέρος σε ομαδικές δραστηριότητες, ερχόμενοι σε συμφωνία και με μία έρευνα των Cullinan, Sabornie και Crossland (1992 αναφέρεται σε Pijl, Frostad και Flem, 2008). Εξετάζοντας διαφορές μέσα στο δείγμα των μαθητών με Ε.Ε.Α. οι ερευνητές παρατήρησαν ότι πάνω από το 50% των μαθητών με επικοινωνιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς δεν έχουν κανένα φίλο ή μόνο ένα φίλο, ενώ οι μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ή με κινητικά και αισθητηριακά προβλήματα έχουν την καλύτερη κοινωνική θέση στη συγκεκριμένη ομάδα. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν και με άλλες έρευνες που αναφέρονται στην ανασκόπηση και στο θεωρητικό κομμάτι. Τέλος εξετάστηκε η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με την μορφή συνέντευξης και βρέθηκε ότι ο μαθητές με ειδικές ανάγκες τείνουν να υπερεκτιμούν την κοινωνική τους θέση και τον αριθμό φίλων που έχουν. Τα ίδια συμπεράσματα αναφέρουν και για τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών.

Μία ερευνητική προσπάθεια των Estell, Jones et al. (2008) με δείγμα 1361 μαθητών από τους οποίους 55 είχαν διάγνωση ήπιας νοητικής υστέρησης με μέσο όρο IQ 86,25

(εύρος: 65 έως 102) και ηλικίες 8-12, είχε ως στόχο την σύγκριση της κοινωνικής λειτουργικότητας μαθητών με και χωρίς Ε.Ε.Α. Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μακροχρόνια με διάρκεια δυόμιση ετών περίπου (τρίτη μέχρι έκτη τάξη), ενώ τα συμπεράσματα των ερευνητών συμπίπτουν με τις προηγούμενες έρευνες, δηλαδή οι μαθητές με ΕΕΑ βρίσκονταν σε χαμηλότερη κοινωνική θέση σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Οι ερευνητές αναφέρονται και σε έρευνες προηγούμενων χρόνων που σημειώνουν αρνητικά αποτελέσματα για την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Ειδικότερα τονίζεται η χαμηλή κοινωνική ικανότητα των μαθητών που φαίνεται μέσα από ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Στην συγκεκριμένη έρευνα η συγκέντρωση δεδομένων γινόταν δύο μήνες μετά την έναρξη κάθε εξαμήνου από την άνοιξη της τρίτης μέχρι το φθινόπωρο της έκτης τάξης στους ίδιους μαθητές.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαν οι ερευνητές στις επανειλημμένες επισκέψεις τους στα τμήματα των σχολείων ήταν: μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη, μέθοδος των υποδείξεων για φίλους με μέγιστο αριθμό ονομάτων τα έξι, μία μορφή της αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς, όπου οι ερευνητές επικεντρώθηκαν αποκλειστικά στο κομμάτι της δημοτικότητας για την συγκεκριμένη έρευνα και μέθοδος θετικών και αρνητικών υποδείξεων για τις προτιμήσεις των μαθητών και όχι της φιλίας. Για την συγκεκριμένη μέθοδο ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν από την λίστα των συμμαθητών τους τρία άτομα που συμπαθούσαν περισσότερο και τρία που συμπαθούσαν λιγότερο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενώ οι μαθητές με ΕΕΑ άνηκαν σε ομάδες και είχαν παρόμοια θέση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης μέσα στην ομάδα, είχαν χαμηλότερο κοινωνικό στάτους στο σύνολο της τάξης. Συγκεκριμένα είχαν χαμηλότερο σκορ στην μέθοδο υποδείξεων και είχαν τις λιγότερες ψήφους, ενώ βαθμολογούνταν χαμηλότερα στην αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι συγγραφείς συμπεραίνουν ότι ενώ οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν την τάση να αποτελούν κομμάτι κοινωνικών ομάδων, παραμένουν σημαντικά χαμηλότερα στην τάξη από άποψη δημοτικότητας και κοινωνικής θέσης σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης.

Άλλη μια έρευνα των Koster, Pijl et al. (2010) με σχετικά αρνητικά συμπεράσματα εξετάζει τέσσερα βασικά σημεία που σχετίζονται με την κοινωνική συμμετοχή: φιλίες/σχέσεις, επαφές/αλληλεπιδράσεις, κοινωνική αυτό-εικόνα και αποδοχή από συμμαθητές. Χρησιμοποιούν το Προφίλ Αυτό-αντίληψης για παιδιά (the Self-Perception Profile for Children (SPPC), Harter, 1985, αναφέρεται σε Koster, Pijl et al., 2010), την κοινωνιομετρική μέθοδο των συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας (rating scale), την επιλογή ενός συμμαθητή ως καλύτερου φίλου και τρία φύλλα παρατήρησης (30 λεπτών) για την εξέταση των αλληλεπιδράσεων των μαθητών. Τα παραπάνω εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν σε δείγμα 590 μαθητών, ηλικίας 6-8 (πρώτη-τρίτη τάξη), από τους οποίους 237 ήταν μαθητές με ΕΕΑ, από 300 σχολεία που χωρίστηκαν σε υπό-ομάδες για τις ανάγκες της έρευνας. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τις παραπάνω, καθώς οι μαθητές του δείγματος με Ε.Ε.Α. είχαν σημαντικά λιγότερες φιλίες, άνηκαν σε λιγότερες περιπτώσεις σε ομάδες, είχαν λιγότερες αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές και περισσότερες με τον εκπαιδευτικό, σε σχέση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Τα μεγαλύτερα ποσοστά αλληλεπιδράσεων με τους εκπαιδευτικούς είναι πιθανόν να κοστίζουν στις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές, όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές. Επιπλέον η αποδοχή από τους συμμαθητές για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ήταν σημαντικά χαμηλότερη σε σχέση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Τέλος σχετικά με την κοινωνική αυτό-εικόνα προέκυψε ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν διέφεραν από τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης, ενώ οι

ερευνητές περίμεναν αντίθετα αποτελέσματα. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. είναι πιθανόν να μην έχουν σωστή αντίληψη της αυτό-εικόνας τους.

Μία ακόμη ερευνητική προσπάθεια που συνδυάζει την κοινωνική αυτό-εικόνα με την κοινωνική αποδοχή και θέση των μαθητών με Ε.Ε.Α. είναι από τους Frostad και Pijl (2010). Χρησιμοποίησαν την τεχνική των υποδείξεων με όριο πέντε ονομάτων, ενώ για την κοινωνική αυτό-εικόνα χρησιμοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο μεταφρασμένο στην μητρική γλώσσα των μαθητών, το Self Description Questionnaire I (SDQ-I) (Marsh 1990 αναφέρεται σε Frostad κ& Pijl, 2010). Το δείγμα αποτελούταν από 498 μαθητές, από τους οποίους 37 ήταν μαθητές με ΕΕΑ, 12-13 ετών. Τα αποτελέσματα των τεχνικών έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ήταν λιγότερο αποδεκτοί σε σχέση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Σχετικά με την κοινωνική αυτό-εικόνα βρέθηκε συσχετισμός της συγκεκριμένης μεταβλητής και της χαμηλής κοινωνικής αποδοχής.

Μια έρευνα των Bossaert, Colpin et al. (2012) συνδυάζει την κοινωνική θέση των μαθητών με Ε.Ε.Α. και τις φιλίες, με τα αισθήματα μοναξιάς και την κοινωνική αυτοεικόνα. Το δείγμα απαρτιζόταν από 216 μαθητές από τους οποίους 108 ήταν μαθητές με ΕΕΑ με μέσο όρο ηλικίας τα 12 έτη. Χώρισαν το δείγμα τους σε τρεις ομάδες: μαθητές τυπικής ανάπτυξης, μαθητές με διαταραχές φάσματος αυτισμού και μαθητές με κινητικές και αισθητηριακές δυσκολίες. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των υποδείξεων για την εύρεση του αριθμού των φίλων του κάθε μαθητή με μέγιστο αριθμό τα πέντε ονόματα και ένα ερωτηματολόγιο ποιότητας φιλίας με τέσσερις ερωτήσεις που απαντώνται για τον κάθε φίλο που επέλεξε ο μαθητής σε κλίμακα Likert (Malcolm, Jensen- Campbell, Rex-Lear , & Waldrip, 2006, αναφέρεται σε Bossaert, Colpin et al., 2012). Επίσης οι ερευνητές χρησιμοποίησαν και δύο κλίμακες για την μοναξιά και την κοινωνική αυτοεικόνα. Για την μέτρηση των συναισθημάτων μοναξιάς χρησιμοποιήθηκε μία σύντομη μορφή του Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents (LACA, Marcoen, Goossens, & Caes, 1987, αναφέρεται σε Bossaert, Colpin et al., 2012) ενώ για την μέτρηση της κοινωνικής αυτοεικόνας εφαρμόστηκαν δύο υποκλίμακες του Social Description Questionnaire II-Short (SDQII-S, Marsh, Ellis, Parada, Richards, & Heubeck, 2005, αναφέρετε σε Bossaert, Colpin et al., 2012).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο ένας μαθητής τυπικής ανάπτυξης, τέσσερις με διαταραχές φάσματος αυτισμού και δύο με κινητικές – αισθητηριακές δυσκολίες δεν είχαν αμοιβαίες φιλίες. Σχετικά με τα συναισθήματα μοναξιάς η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές με διαταραχές φάσματος αυτισμού ένιωθαν πιο συχνά μοναξιά σε σχέση με τους μαθητές στην ομάδα των κινητικών και αισθητηριακών δυσκολιών και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Διπλάσιο ποσοστό μαθητών με αυτισμό εκδήλωναν συναισθήματα μοναξιάς σε σχέση με τους συμμαθητές τους με κινητικές και αισθητηριακές δυσκολίες. Οι ερευνητές προσπάθησαν να συσχετίσουν τις μεταβλητές που μελέτησαν και κατέληξαν ότι υπάρχει μεγαλύτερη συσχέτιση ανάμεσα στις διαφορετικές πλευρές της φιλίας (αριθμός και ποιότητα) και την μοναξιά για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές παρά για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. Παρολαυτά η μοναχικότητα δεν ήταν προβλεπτικός παράγοντας για την φιλία σε καμία από τις τρεις ομάδες. Οι συγγραφείς καταλήγουν ότι τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν την επικινδυνότητα των μαθητών με διαταραχές φάσματος αυτισμού για την εμφάνιση συναισθημάτων μοναξιάς κατά τα σχολικά τους χρόνια και προτείνουν την εστίαση κοινωνικών παρεμβάσεων προς το συγκεκριμένο ζήτημα.

Οι Nepi και Facondini et al. (2013) εφάρμοσαν μία προσαρμοσμένη τεχνική συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας όπου χρησιμοποιούν δύο ξεχωριστά ερωτηματολόγια, το ένα αφορά την εργασία – μελέτη και το άλλο το παιχνίδι. Και στα δύο δίνονται όλοι οι μαθητές της τάξης ενώ δίπλα από τον καθένα υπάρχουν τα αντίστοιχα εικονίδια με τις εκφράσεις: χαρούμενος, ουδέτερος, λυπημένος. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές εξέτασαν και το συναίσθημα του ανήκει δίνοντας στους μαθητές την κλίμακα του ανήκει μεταφρασμένη στην μητρική γλώσσα των μαθητών (Frederickson et al. 2007, αναφέρεται σε Nepi & Facondini et al., 2013). Για τον καθορισμό της κοινωνικής θέσης των μαθητών με Ε.Ε.Α., που ήταν και το κύριο ζητούμενο της έρευνας, οι συγγραφείς κατηγοριοποίησαν τους μαθητές ως αποδεκτούς, απορριπτόμενους ή ουδέτερους αντίστοιχα με το αν είχαν περισσότερα χαμογελαστά πρόσωπα, συνοφρυωμένα ή ουδέτερα από τους συμμαθητές τους. Το δείγμα των μαθητών αποτελούταν από 418 μαθητές με εύρος ηλικίας 8-11 έτη, ενώ η κάθε τάξη είχε τουλάχιστον από ένα μαθητή με Ε.Ε.Α. Παρατηρήθηκε ότι το σύνολο των μαθητών ήταν περισσότερο αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους στο ερωτηματολόγιο που αφορούσε το παιχνίδι, ενώ το ποσοστό των μαθητών που ήταν απορριπτόμενοι ήταν μεγαλύτερο στο ερωτηματολόγιο που αφορούσε την εργασία – μελέτη. Σχετικά με τους μαθητές με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι ήταν περισσότερο απορριπτόμενοι παρά αποδεκτοί σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο αφορά και τα δύο ερωτηματολόγια. Οι διαφορές αυτές θεωρήθηκαν σημαντικές από τους ερευνητές.

4.β. Σύνολο ερευνών με θετικά κατά βάση αποτελέσματα για την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α.

Μία ερευνητική προσπάθεια των Boutot και Bryant (2005) με θετικά αποτελέσματα εστιάζει στην κοινωνική κατάσταση μαθητών στο φάσμα του Αυτισμού. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 177 μαθητές από τους οποίους 141 ήταν μαθητές τυπικής ανάπτυξης, 26 μαθητές με Ε.Ε.Α., αλλά όχι με αυτισμό και 10 μαθητές με διαταραχές φάσματος Αυτισμού ή Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 8 έως 11 ετών. Οι ερευνητές σύγκριναν τις τρεις ομάδες μαθητών ως προς την κοινωνική τους θέση στην ομάδα των συνομηλίκων, την κοινωνική τους αποδοχή και την κοινωνική τους επίδραση στην ομάδα. Πριν την συλλογή δεδομένων ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών να δώσουν πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών της τάξης τους. Για την συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το τμήμα του Behavior Rating Profile (Brown & Hammill, 1990, αναφέρεται σε Boutot & Bryant, 2005) που περιλάμβανε μέθοδο των υποδείξεων, με ερωτήματα, με αρνητικές υποδείξεις και με όριο ονομάτων τα τρία ονόματα. Επιπλέον οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την μέθοδο του κοινωνιογνωστικού χάρτη ζητώντας από τους μαθητές να κατατάξουν και τον εαυτό τους σε κάποια ομάδα. Τέλος χρησιμοποιήθηκε και ένα μέτρο για τους συμμετέχοντες με αυτισμό, το Gilliam Autism Rating Scale (GARS, Gilliam, 1995 αναφέρεται σε Boutot & Bryant, 2005) που μετρά την σοβαρότητα του αυτισμού.

Η ανάλυση των δεδομένων έδωσε αποτελέσματα που δείχνουν πως δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με αυτισμό και μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο αφορά την κοινωνική τους ένταξη. Οι ερευνητές βασισμένοι σε προηγούμενες έρευνες που εντοπίζουν διαφορές στην κοινωνική κατάσταση μαθητών με Ε.Ε.Α. ανάλογα με την ειδική τους ανάγκη εξετάζουν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών στο φάσμα του Αυτισμού και συμμαθητών τους με Ε.Ε.Α. εκτός του Αυτισμού. Τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες και έτσι οι ερευνητές έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών.

Λαμβάνοντας πληροφορίες όχι μόνο από τους μαθητές της τάξης, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για την κοινωνική θέση των μαθητών με Ε.Ε.Α., οι Koster, Pijl et al. (2007), χρησιμοποιούν μια σειρά ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και κοινωνιομετρικών τεχνικών. Για τους μαθητές χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των υποδείξεων με όριο στα τρία ονόματα και την συμπερίληψη αρνητικών υποδείξεων. Το δείγμα των μαθητών που συμμετείχε στην έρευνα αποτελούνταν από 406 μαθητές, από τους οποίους 20, ήταν μαθητές με ΕΕΑ, ηλικίας 4-11 έτη. Σχετικά με τις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν περισσότερο για την συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τάξη, την κοινωνική τους θέση, τον αριθμό των φίλων και την γνωστική και κοινωνικό συναισθηματική τους ανάπτυξη, ενώ οι γονείς ρωτήθηκαν για την γνωστική, κοινωνική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι διπλάσιο ποσοστό μαθητών τυπικής ανάπτυξης ήταν δημοφιλής, ενώ τα ποσοστά των μαθητών που ήταν απορριπτείο ή παραμελημένοι δεν είχαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Οι περισσότεροι μαθητές με ειδικές ανάγκες έτειναν να είναι «τυπικής» κοινωνική θέσης. Σχετικά με τις συνεντεύξεις οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τείνουν να υπερεκτιμούν τον αριθμό φίλων και την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι η κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες δεν διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική θέση των συμμαθητών τους με τυπική ανάπτυξη ακόμη και είναι σχετικά λιγότερο δημοφιλή τα παιδιά στην πρώτη ομάδα.

Μια έρευνα της Bowen (2008) εστιάζει το δείγμα της σε μαθητές με προβλήματα ακοής ή κώφωση και εξετάζει την κοινωνική κατάσταση των μαθητών σε δύο τάξεις: τρίτης και τετάρτης Δημοτικού (9-10 ετών). Η μία τάξη αποτελούνταν αποκλειστικά από μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ενώ η άλλη αποτελούνταν από μαθητές τυπικής ανάπτυξης, με προβλήματα ακοής και με κώφωση. Το δείγμα των μαθητών απαρτιζόταν από 40 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και 5 μαθητές ΕΕΑ. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε εκτός από κοινωνιομετρικές μεθόδους και συνεντεύξεις και αναλύσεις βιντεοταινιών παρακολούθησης. Εξετάστηκε, πέρα από την κοινωνική κατάσταση των μαθητών, και οι στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς την κώφωση, καθώς και η ευαισθητοποίηση για ορισμένες πλευρές των προβλημάτων ακοής. Η κοινωνιομετρική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η Αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς σε μια μορφή ερωτηματολογίου που η συγγραφέας ονόμασε 'Friendship Sociogram'. Στην συγκεκριμένη μορφή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν περιγραφές καταστάσεων και όχι επίθετα ή χαρακτηρισμοί. Επιπλέον με την συνέντευξη, που ήταν ημιδομημένη, εξετάστηκαν και κάποια ποιοτικά ζητήματα της κοινωνικής αποδοχής, εστιάζοντας στον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Έγινε σύγκριση των δύο τάξεων χρησιμοποιώντας δεδομένα από τις παραπάνω μεθόδους και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης στην τάξη όπου είχαν συμμαθητές με Ε.Ε.Α. είχαν καλύτερη συμπεριφορά και στάση προς την ειδική ανάγκη των συμμαθητών τους και επιπλέον η κοινωνική κατάσταση των μαθητών με προβλήματα ακοής δεν διέφερε σημαντικά από αυτή των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης.

Μια έρευνα του Avramidis (2010) όπου χρησιμοποιείται η μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη εξέταζε τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις ομάδες της τάξης, η φύση της συμμετοχής αυτής και τα συμπεριφορά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με αυτή. Επίσης χρησιμοποιείται και η αξιολόγηση

της κοινωνικής συμπεριφοράς (οι μαθητές γράφουν ονόματα συμμαθητών τους δίπλα από αρνητικούς και θετικούς χαρακτηρισμούς που δίνονται στο ερωτηματολόγιο). Το δείγμα όπου χρησιμοποιούνται οι παραπάνω μέθοδοι αποτελούνταν από 566 μαθητές Πέμπτης και Έκτης τάξης Δημοτικού, ενώ η αναλογία μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ειδικές ανάγκες ήταν 5:1.

Ερχόμενος σε συμφωνία με τις παραπάνω έρευνες ο Avramidis συμπεραίνει ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν τις ίδιες πιθανότητες να βρίσκονται σε κοινωνικές ομάδες μέσα στο δίκτυο της τάξης και είχαν παρόμοιες θέσεις σε αυτές με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Παρολαυτά οι μαθητές με Ε.Ε.Α. επιλέγονταν περισσότερο από τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης ως ταραξίες και/ή ντροπαλοί/ αποτραβηγμένοι. Ο συγγραφέας καταλήγει ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες παρά τη γενικότερά ποιά χαμηλή κοινωνική θέση κατάφεραν να ενταχθούν στα κοινωνικά πλαίσια και να διατηρήσουν θετικές κοινωνικές σχέσεις. Επομένως η συγκεκριμένη έρευνα έχει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. στο γενικό πλαίσιο, όμως ο ερευνητής θέτει κάποιους περιορισμούς της έρευνας αναφορικά με την ποιότητα του δείγματος που πιθανόν να επηρέασαν το τελικό αποτέλεσμα.

Μία έρευνα των Calder, Hill και Pelicano (2012) με γενικά θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. εστιάζει σε μαθητές με αυτισμό. Χρησιμοποιεί την κλίμακα μέτρησης ποιότητας φιλίας του Bukowski (1994), ένα σύνολο βινιετών – ιστοριών για την μέτρηση των νοητικών δεξιοτήτων τους, την μέθοδο του κοινωνιογνωστικού χάρτη, δομημένες παρατηρήσεις των μαθητών στόχων στο διάλειμμα, και συνεντεύξεις με μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη έρευνα εκτός από την κοινωνική θέση των μαθητών και την ποιότητα των φιλιών τους, στόχευε και στην διερεύνηση του πως αντιλαμβάνονται την φιλία οι μαθητές με αυτισμό. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 237 μαθητές ΤΑ και 12 μαθητές με αυτισμό, ηλικίας 9-11 ετών. Σχετικά με τα αποτελέσματα του κοινωνιογνωστικού χάρτη για τις θέσεις των μαθητών στις ομάδες βρέθηκε ότι οι μαθητές με αυτισμό είχαν είτε δευτερεύουσα, είτε πυρηνική κατάταξη, ενώ κανένας μαθητής δεν ήταν κοινωνικά απομονωμένος. Τέλος στις παρατηρήσεις βρέθηκε ότι οι μαθητές με αυτισμό έκαναν προσπάθειες για κοινωνική αλληλεπίδραση. Επομένως σε γενικές γραμμές η συγκεκριμένη έρευνα καταλήγει σε θετικά αποτελέσματα για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με αυτισμό.

4.γ. Σύνολο ερευνών με αντιφατικά αποτελέσματα για την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. και ανασκοπήσεις βιβλιογραφίας

Μία ανασκόπηση βιβλιογραφίας του Nowicki (2003) που καλύπτει δεδομένα από το 1990 σχετικά με την κοινωνική ικανότητα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης υψηλού-μετρίου ακαδημαϊκού επιπέδου ή χαμηλού ακαδημαϊκού επιπέδου. Μετά από αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων και φιλτράρισμα των άρθρων ο συγγραφέας κατέληξε στον τελικό αριθμό 32 μελετών. Σύμφωνα με το περιεχόμενο των μελετών σχετικά με το δείγμα σύγκρισης ο ερευνητής σχημάτισε δύο ομάδες: μαθητές τυπικής ανάπτυξης με υψηλό-μετριο ακαδημαϊκό επίπεδο και μαθητές χαμηλού ακαδημαϊκού επιπέδου. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στις συγκεκριμένες έρευνες ήταν: μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από εκπαιδευτικούς, μέθοδος αρνητικών υποδείξεων, μέθοδος θετικών υποδείξεων, μέθοδος συνολικών εκτιμήσεων της τάξης, αυτό-

εκτίμηση ακαδημαϊκού επιπέδου, αυτό-εκτίμηση κοινωνικής αποδοχής και συνολική αυτό-εκτίμηση. Η γενική εικόνα που αφήνει η συγκεκριμένη ανασκόπηση είναι σχετικά αρνητική για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους μαθητές με χαμηλό ακαδημαϊκό επίπεδο. Τα συμπεράσματα του συγγραφέα είναι ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές βρίσκονται σε επικινδυνότητα για την εμφάνιση κοινωνικών δυσκολιών, λόγω χαμηλότερης κοινωνικής θέσης και ελλιπούς κοινωνικής συμμετοχής, ενώ φαίνεται πως δεν έχουν ακριβή κοινωνική αυτό εικόνα σχετικά με την αποδοχή από συμμαθητές.

Μία ακόμη έρευνα με αντιφατικά αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι αυτή των Wauters και Knoors (2008). Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται αποκλειστικά από μαθητές με προβλήματα κώφωσης ή βαρηκοΐας και τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Οι συγγραφείς εστιάζουν σε μία ομάδα ειδικών αναγκών με στόχο να εξετάσουν την κοινωνική ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών. Οι ηλικίες των μαθητών κυμαίνονταν από μαθητές της Πρώτης έως μαθητές της Πέμπτης τάξης του Δημοτικού. Στην έρευνα συμμετείχαν 18 μαθητές με E.E.A. και 344 μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τα κοινωνιομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δύο: μέθοδος των συνολικών εκτιμήσεων της τάξης και μέθοδος της αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς συνδυασμένου με την μέθοδο υποδείξεων. Για την δεύτερη μέθοδο πρέπει να σημειωθεί ότι δίνονταν 15 ερωτήματα και για το κάθε ερώτημα οι μαθητές έπρεπε να δώσουν μέχρι τρία ονόματα συμμαθητών τους. Ένα από τα ερωτήματα ζητούσε από τους μαθητές να επιλέξουν τρεις φίλους από την τάξη (μέθοδος υποδείξεων) κάνοντας έτσι την σύνδεση των δύο μεθόδων. Οι ερευνητές έκαναν δύο μετρήσεις στην διάρκεια δύο ετών για να ελέγξουν την σταθερότητα της κοινωνικής θέσης των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους κωφούς μαθητές και στους μαθητές ΤΑ όσο αφορά την δημοτικότητα. Επιπλέον δεν βρέθηκαν διαφορές στον αριθμό φιλιών, αλλά εντοπίστηκαν περισσότεροι μαθητές με E.E.A. που δεν άνηκαν σε κάποιο κομμάτι του δικτύου της τάξης σε σύγκριση με τους μαθητές Τ.Α. Τέλος οι ερευνητές εξέτασαν κάποια συμπεριφορικά στοιχεία και κατέληξαν ότι για τους μαθητές με E.E.A. υπήρχε χαμηλότερο επίπεδο προκοινωνικής συμπεριφοράς και υψηλότερο επίπεδο συμπεριφοράς .

Οι Kasari, Locke et al. (2010) εστιάζοντας σε μαθητές με Αυτισμό χρησιμοποιούν ένα σύνολο εργαλείων σε 815 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και 60 μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, ηλικίας 6 έως 11 ετών. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την κλίμακα μέτρησης ποιότητας φιλίας του Bukowski (Bukowski et al., 1994 αναφέρεται σε Kasari, Locke et al., 2010), παρατηρήσεις των αλληλεπιδράσεων των μαθητών κατά την διάρκεια του διαλλείματος, ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών 24 ερωτημάτων βασισμένο σε μία σειρά εργαλείων (Personal Maturity Scale, Alexander & Entwisle 1988, Child Behavior Checklist for Preschool- Aged Children, Teacher Report, Achenbach et al. 1987 και το Behavior Problems Index, Zill 1990) και την κοινωνιομετρική μέθοδο του κοινωνιογνωστικού χάρτη. Τα αποτελέσματα των παραπάνω μεθόδων δείχνουν ότι οι μαθητές με αυτισμό είχαν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες, χαμηλότερη ποιότητα φιλίας και βρίσκονταν στην περιφέρεια των κοινωνικών δικτύων της τάξης. Στο διάλειμμα δεν αλληλεπιδρούσαν αρκετά με τους συμμαθητές τους. Παρολαυτά ένα 20% μαθητών με Αυτισμό είχαν αμοιβαίες φιλίες και ήταν δημοφιλή στην τάξη τους δίνοντας κάποια θετικά αποτελέσματα στην έρευνα. Οι ερευνητές καταλήγουν σε αντιφατικά συμπεράσματα και προτείνουν την ανάγκη προώθησης της αλληλεπίδρασης των μαθητών με αυτισμό.

Με σχετικά αντιφατικές απόψεις με τα παραπάνω αποτελέσματα μία ακόμη έρευνα του Avramidis (2013) εξετάζει την αυτό – αντίληψη, την κοινωνική θέση και την κοινωνική συμμετοχή μαθητών με Ε.Ε.Α. σε γενικά σχολεία της Αγγλίας. Για την εξέταση της αυτοαντίληψης χρησιμοποιήθηκε το Προφίλ Αυτό-αντίληψης για παιδιά (the Self-Perception Profile for Children (SPPC), Harter, 1985 αναφέρετε σε Αβραμίδης, 2013), ενώ για την εύρεση της κοινωνική θέσης των μαθητών εφαρμόστηκε η τεχνική των υποδείξεων με όριο πέντε ονομάτων και χωρίς την χρήση αρνητικών υποδείξεων για λόγους δεοντολογίας. Επιπλέον έγιναν ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 20 λεπτών με τους μαθητές και 40 λεπτά με τους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα των μαθητών που συμμετείχε στην έρευνα αποτελούνταν από 566 μαθητές από τους οποίους 113 περίπου ήταν μαθητές με Ε.Ε.Α. (5:1 αναλογία) Πέμπτης και Έκτης τάξης.

Τα αποτελέσματα του SPPC έδειξαν ότι σε τρεις από τους πέντε τομείς που εξετάζει δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών ενώ στους τομείς της εξωτερικής εμφάνισης και την αθλητικής ικανότητας παρατηρήθηκε πως οι μαθητές με Ε.Ε.Α. είχαν χαμηλότερες αντιλήψεις σε σχέση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Σχετικά με την κοινωνική θέση και τις φιλίες των μαθητών βρέθηκε πως οι μαθητές με Ε.Ε.Α. είχαν σημαντικά μικρότερο αριθμό φιλιών και υποδείξεων και χαμηλότερη κοινωνική θέση σαν ομάδα σε σχέση με την ομάδα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον μια υποκατηγορία της ομάδας των μαθητών με ειδικές ανάγκες, μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, είχαν λιγότερες φιλίες από τους υπόλοιπους και χαμηλότερη κοινωνική κατάσταση στο πλαίσιο της τάξης. Παρόλο όμως τα σχετικά αρνητικότερα αποτελέσματα σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης οι συνεντεύξεις και μια πιο ποιοτική προσέγγισή κατέληξαν στο ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν θετικές σχέσεις και κατάφεραν να είναι κομμάτι του κοινωνικού δικτύου της τάξης. Επομένως παρόλο που τα αποτελέσματα των τεχνικών ήταν αρνητικά για την κοινωνική ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών, υπήρχαν σημαντικά σημεία στην ποιοτική πλευρά της έρευνας που έδειχναν το αντίθετο.

5. Συγκεντρωτικοί πίνακες ανασκόπησης και συμπεράσματα

Πίνακες ανά κοινωνιομετρική μέθοδο

1. Μέθοδος των υποδείξεων (nomination procedure, peer nomination)

Συγγραφείς (Ημερομηνία)	Δείγμα (ηλικία)	Θετικές ή/και αρνητικές υποδείξεις – μέγιστος αριθμός υποδείξεων	Διάρκεια (Follow up)	Συνδυασμός με άλλες μεθόδους	Αποτελέσματα
Manetti et al. (2001)	181 ΤΑ 9 ΕΕΑ (9-11)	Θετικές και Αρνητικές χωρίς όριο ονομάτων	-	-Μέτρηση στάσεων με χρήση βινιετών	Αρνητικά
Kemp και Carter (2002)	491 ΤΑ 22 ΕΕΑ (7-11)	Θετικές - 3	Έως και πέντε έτη	-Συνέντευξη (εκπαιδευτικών, διευθυντών,	Αρνητικά

				γονέων, μαθητών) -Παρατήρηση	
Davis, Howell και Cooke (2002)	387 TA 16 EEA (8-14)	Θετικές και αρνητικές - 3	-	-Συνέντευξη - Αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς	Αρνητικά
Koster, Pijl et al. (2007)	386 TA 20 EEA (4-11)	Θετικές και αρνητικές - 3	-	-Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και γονέων	Θετικά
Bakker, Denessen et al. (2007)	861 TA 439 EEA (9-12)	Θετικές και αρνητικές - 3	-	-Κλίμακα αυτό-εικόνας -Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών (για επίδοση και φύση EEA)	Αρνητικά
Bakker et al. (2007)	861 TA 435 EEA (9-12)	Θετικές και αρνητικές - 5	-	-Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών (2) -Perceived Competence Scale for Children - Loneliness Scale του Asher	Αρνητικά
Pijl, Frostad και Flem (2008)	910 TA 79 EEA (9-13)	Θετικές - 5	-	-Προστέθηκαν ερωτήματα -Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών -Συνέντευξη	Αρνητικά
Frostad και Pijl (2010)	461 TA 37 EEA (12-13 ετών)	Θετικές - 5	-	- Self Description Questionnaire I (SDQ-I)	Αρνητικά
Bossaert, Colpin et al. (2012)	108 TA 108 EEA (μέσος όρος 12)	Θετικές - 5	-	-Ποιότητα φιλίας (προσαρμοσμένο) -Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents - Social Description Questionnaire II-Short	Αρνητικά
Avramidis (2013)	453 TA 113 EEA (11-12)	Θετικές - 5	-	- Self-Perception Profile for Children -Συνέντευξη	Αντιφατικά

2. Μέθοδος των συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας ή μέθοδος κοινωνιομετρικής αξιολόγησης(rating scale, peer rating)

Συγγραφείς (Ημερομηνία)	Δείγμα (αριθμός, ομάδες, ηλικίες)	Διάρκεια (Follow up)	Συνδυασμός με άλλες μεθόδους	Αποτελέσματα
Wauters και Knoors (2008)	18 EEA 344 TA (6-12)	2 έτη, 2 μετρήσεις	- Αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς (συνδυασμός με μέθοδο υποδείξεων)	Αντιφατικά
Koster, Pijl et al. (2010)	353 TA 237 EEA (6-8)	-	- Self-Perception Profile for Children -επιλογή καλύτερου φίλου -Παρατήρηση	Αρνητικά
Nepi και Facondini et al. (2013)	418(8-11) Τουλάχιστον ένας μαθητής με EEA σε κάθε τάξη	-	-Κλίμακα του ανήκειν	Αρνητικά

3. Μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη(social cognitive mapping)

Συγγραφείς (Ημερομηνία)	Δείγμα	Διάρκεια (Follow up)	Συνδυασμός με άλλες μεθόδους	Αποτελέσματα
Boutot και Bryant (2005)	141 TA 26 EEA 10 Αυτισμός (8-11)	-	- Behavior Rating Profile (κοινωνιομετρικό κομμάτι- μέθοδος υποδείξεων)	Θετικά
Chamberlain, Kasari και Fuller (2006)	381 TA 17 EEA (7-11)	-	- Asher Loneliness Scale -Μέθοδος υποδείξεων -Παρατήρηση -Κλίμακα μέτρησης ποιότητας φιλίας του Bukowski -Ερωτηματολόγια γονέων και εκπαιδευτικών	Αρνητικά
Estell, Jones et al. (2008)	1306 TA 55 EEA (8-12)	2,5 έτη (ανά δύο μήνες μετά την έναρξη εξαμήνου)	-Μέθοδος υποδείξεων για φίλους (6 ονόματα) - Αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς -Θετικές και αρνητικές υποδείξεις προτιμήσεων (3 ονόματα)	Αρνητικά
Kasari, Locke et al. (2010)	815 TA 60 EEA (6-11)	-	-Παρατηρήσεις - Κλίμακα μέτρησης ποιότητας φιλίας του	Αντιφατικά

			Bukowski -Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών	
Avramidis(2010)	453 TA 113 EEA (11-12)	-	- Αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς	Θετικά
Calder, Hill και Pelicano (2012)	237 TA 12 EEA (9-11)	-	-Κλίμακα Μέτρησης Ποιότητας φιλίας -Βινιέτες -Παρατηρήσεις -Συνεντεύξεις (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών)	Θετικά

4. Άλλες μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν

Συγγραφείς (Ημερομηνία)	Μέθοδος	Δείγμα	Διάρκεια (Follow up)	Συνδυασμός με άλλες μεθόδους	Αποτελέσματα
Zic και Igric (2001)	Behavior Rating Profile	20 TA 20 EEA (7-10,5)	-	-	Αρνητικά
Frederickson και Furnham (2004)	Guess who/ Μάντεψε ποιος	752 TA 115 EEA (9-12)	-	- Bristol Social Adjustment Guides -Like to Play	Αρνητικά
Nadeau και Tessier (2006)	Συνέντευξη	60 EEA 57 TA (μέσο όρο ηλικίας 10)	Ήταν κομμάτι μιας πολυετούς έρευνας	- Revised Class Play	Αρνητικά
Bowen (2008)	Αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς	40 TA 5 EEA (9-10)	-	-Συνεντεύξεις -Βιντεοσκόπηση	Θετικά

5. Ανασκοπήσεις

Συγγραφείς (Ημερομηνία)	Μέθοδοι	Αριθμός ερευνών	Αποτελέσματα
Nowicki (2003)	-μέθοδος υποδείξεων -μέθοδος συνολικών εκτιμήσεων της τάξης -Ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και μαθητών	32	Αρνητικά

6. Έρευνες που συγκρίνουν μεθόδους

Συγγραφείς (Ημερομηνία)	Μέθοδοι που συγκρίθηκαν	Μέθοδος με τα θετικότερα αποτελέσματα
Chan και Mrofu (2001)	-μέθοδος υποδείξεων -μέθοδος συνολικών εκτιμήσεων	Μέθοδος συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας
Koster, Pijl et al. (2011)	-μέθοδος υποδείξεων -μέθοδος κοινωνιογνωστικού χάρτη	Μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη

Συμπεράσματα της ανασκόπησης:

(Ο παρακάτω πίνακας δεξ περιλαμβάνει τις ανασκοπήσεις ή τις έρευνες που συγκρίνουν τεχνικές.)

Μέθοδος/Αποτελέσματα	Θετικά	Αρνητικά	Αντιφατικά
Μέθοδος των υποδείξεων	Koster, Pijl et al. (2007)	Manetti et al. (2001) Kemp και Carter (2002) Davis, Howell και Cooke (2002) Bakker, Denessen et al. (2007) Bakker et al. (2007) Pijl, Frostad και Flem (2008) Frostad και Pijl (2010) Bossaert, Colpin et al. (2012)	Avramidis (2013)
Μέθοδος των συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας	-	Koster, Pijl et al. (2010) Nepi και Facondini et al. (2013)	Nepi και Facondini et al. (2013)
Μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη	Boutot και Bryant (2005) Avramidis(2010) Calder, Hill και Pelicano (2012)	Chamberlain, Kasari και Fuller (2006) Estell, Jones et al. (2008)	Kasari, Locke et al. (2010)
Άλλες μέθοδοι	Bowen (2008)	Zic και Igric (2001) Frederickson και Furnham (2004) Nadeau και Tessier (2006)	-

Όπως βλέπουμε από τον παραπάνω πίνακα η τεχνική που χρησιμοποιείται με μεγαλύτερη συχνότητα είναι η τεχνική των υποδείξεων και είναι η τεχνική που φαίνεται να δίνει περισσότερο αρνητικά αποτελέσματα όπως συμπεράναν και οι ερευνητές που έκαναν συγκρίσεις μεθόδων. Ένας πιθανός λόγος συχνής χρήσης της συγκεκριμένης τεχνικής είναι η ευκολία εφαρμογής της και η ευκολία στις αναλύσεις δεδομένων ακόμα και σε μεγάλα δείγματα. Η συγκεκριμένη τεχνική δίνει περισσότερο αρνητικά αποτελέσματα, καθώς υπάρχει πιθανότητα αγνόησης μαθητών στην τάξη, ενώ με την μέθοδο κοινωνιογνωστικού χάρτη και συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας δεν υπάρχουν μαθητές που δεν αναφέρονται.

Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι ακόμη και σε περιπτώσεις συνδυασμού μεθόδων υπήρχε καλύτερη οπτική της κοινωνικής κατάστασης των μαθητών, αλλά τα αποτελέσματα δεν ήταν κατά ανάγκη θετικότερα. Τίθεται ο προβληματισμός της ποιότητας του δείγματος και των εφαρμογών Ειδικής Αγωγής ανά χώρα και περιοχή, καθώς υπάρχει πιθανότητα πληρέστερης και καλύτερης νομικής πρόβλεψης για τους συγκεκριμένους μαθητές, όπως και προθυμία των εκπαιδευτικών των τάξεων που συμμετείχαν. Καθώς όμως οι συγκεκριμένοι παράγοντες είναι δύσκολο να ελεγχθούν στο σύνολο των ερευνών ελέγχουμε την ποιότητα των αποτελεσμάτων που δίνουν οι επιμέρους τεχνικές.

Γενικότερα οι πιο ποιοτικού τύπου τεχνικές, που συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές και εξετάζουν πολλές πτυχές της κοινωνικότητας, καθώς και συνδυασμοί μεθόδων φαίνεται πως δίνουν πληρέστερα αποτελέσματα και δίνουν στους ερευνητές την δυνατότητα να κάνουν περισσότερες υποθέσεις και δηλώσεις και να τις υποστηρίξουν. Παρόλα τα οφέλη της παραπάνω μεθοδολογίας, η συγκεκριμένη απαιτεί ικανό ποσό χρόνου και καλή συνεργασία με τα σχολεία, παράγοντες που δεν είναι δεδομένοι. Επιπλέον η χρήση της συγκεκριμένης μεθοδολογίας ενώ παράγει καλύτερης ποιότητας αποτελέσματα δεν εγγυάται και θετικότερα αποτελέσματα, καθώς όπως βλέπουμε από τους πίνακες η χρήση της μπορεί να έχει αρνητικά, θετικά ή αντιφατικά αποτελέσματα.

Συμπερασματικά η χρήση συγκεκριμένων τεχνικών δεν επηρεάζει κατά πολύ τα αποτελέσματα της διερεύνησης της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μεγαλύτερο ρόλο φαίνεται πως έχει η ποιότητα του δείγματος και του πλαισίου, οι συνθήκες συλλογής δεδομένων και η σωστή εφαρμογή των τεχνικών.

Γ. Μεθοδολογία

1. Γενικός σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας είναι διπλός. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποσκοπεί (α) στον καθορισμό της κοινωνικής θέσης των παιδιών με Ε.Ε.Α. στο δίκτυο της τάξης τους μέσω της μέτρησης της δημοτικότητας τους και των διαμορφωμένων φιλιών τους και (β) στη συσχέτιση της κοινωνικής αυτοεικόνας αυτών των μαθητών με την ποιότητα της σημαντικότερης φιλίας τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι:

1. Διαφέρει η κοινωνική θέση που καταλαμβάνουν οι μαθητές με Ε.Ε.Α. από εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους?
2. Διαφέρει η κοινωνική αυτοεικόνα των παιδιών με Ε.Ε.Α. από εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους?
3. Διαφέρει η ποιότητα των σημαντικότερων φιλιών των παιδιών με Ε.Ε.Α. από εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους?
4. Σε ποιο βαθμό η κοινωνική θέση και η ποιότητα των σημαντικότερων φιλιών των παιδιών με Ε.Ε.Α. σχετίζεται με την κοινωνική αυτοεικόνα τους?

Υποθέσεις:

- Υ1: Τα παιδιά με Ε.Ε.Α. καταλαμβάνουν χαμηλότερη κοινωνική θέση στο δίκτυο της τάξης του από τους Τ.Α. συμμαθητές τους.
- Υ2: Τα παιδιά με Ε.Ε.Α. έχουν χαμηλότερη κοινωνική αυτοεικόνα από τους Τ.Α. συμμαθητές τους.
- Υ3: Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με Ε.Ε.Α. και τους Τ.Α. συμμαθητές τους όσον αφορά την ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους.
- Υ4: Η ποιότητα της καλύτερης φιλίας των παιδιών με Ε.Ε.Α. σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την κοινωνική αυτοεικόνα τους.

2. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η συγκεκριμένη έρευνα κινείται στα πλαίσια των ποσοτικών ερευνών, καθώς στοχεύει στην συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό δείγματος και περιλαμβάνει στατιστικές αναλύσεις. Οι ποσοτικές έρευνες με τον μεγάλο αριθμό δείγματος εκπροσωπούν έναν ευρύ πληθυσμό και γενικότερα στοχεύουν στην παραγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων. Επιπλέον παρουσιάζουν αριθμητικά δεδομένα και για την συλλογή τους χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια, κλίμακες, σταθμισμένα εργαλεία σε μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Τέλος μέσα από τις ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται παράγοντες κλειδιά και μεταβλητές για την εκτέλεση στατιστικών αναλύσεων που θα έχουν ως αποτέλεσμα συχνότητες (Morrison, 1993, αναφέρεται σε Cohen, Manion & Morrison, 2008)

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση της κοινωνικής θέσης – δημοτικότητας των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο δίκτυο της τάξης τους, η κοινωνική τους αυτοεικόνα, και η ποιότητα των φιλιών τους. Η κοινωνική θέση των μαθητών σχετίζεται με την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους μέσα στο δίκτυο της τάξης και συγκεκριμένα με τις επιλογές που κάνουν οι μαθητές σχετικά με το ποια από τα παιδιά της τάξης τους θέλουν να αλληλεπιδράσουν. Η κοινωνική αυτοεικόνα αφορά την προσωπική εκτίμηση των μαθητών για την κοινωνική τους θέση, δηλαδή πόσο δημοφιλή ή όχι πιστεύουν ότι είναι. Τέλος η ποιότητα φιλίας όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή αφορά τους πέντε τομείς: συντροφικότητα (companionship), διαμάχη (conflict), βοήθεια (help – aid), ασφάλεια (security) και εγγύτητα (closeness) και εξετάζει την ποιοτική πλευρά της σημαντικότερης φιλίας του εκάστοτε μαθητή.

Στη συγκεκριμένη εργασία, η κοινωνική θέση-δημοτικότητα των συμμετεχόντων παιδιών καθορίζεται με τη χρήση μιας κοινωνιομετρικής τεχνικής ενώ οι άλλες δύο μεταβλητές (κοινωνική αυτοεικόνα και ποιότητα φιλίας) διερευνούνται μέσα από μεταφρασμένα εργαλεία αυτοαναφοράς. Η επιλογή της κοινωνιομετρικής τεχνικής έγινε μετά από προσεκτική θεώρηση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων των κύριων κοινωνιομετρικών τεχνικών. Όπως αναφέρθηκε με λεπτομέρεια στο κομμάτι της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας οι πιο δημοφιλείς κοινωνιομετρικές τεχνικές είναι:

- **Μέθοδος των υποδείξεων** (nomination procedure ή peer nomination): Είναι από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές. Στην συγκεκριμένη μέθοδο ζητείται από τους μαθητές να κατονομάσουν (γραπτά συνήθως) έναν αριθμό συμμαθητών της τάξης τους με βάση κάποια κοινωνιομετρικά κριτήρια, όπως για παράδειγμα: “Γράψε τα ονόματα των συμμαθητών σου με τους οποίους θα ήθελες να παίξεις περισσότερο.” ή πιο γενικά: “Γράψε τα ονόματα των καλύτερων φίλων σου από την τάξη.” Οι υποδείξεις μπορεί να είναι θετικές ή και αρνητικές, για παράδειγμα “Με ποιους συμμαθητές σου δεν θα ήθελες να παίξεις;”
- **Μέθοδος των συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας ή μέθοδος κοινωνιομετρικής αξιολόγησης** (rating scale ή peer rating): Στην συγκεκριμένη τεχνική “όλοι μιλάν για όλους”, δηλαδή ο κάθε μαθητής βαθμολογεί όλους τους συμμαθητές του. Συγκεκριμένα ο τρόπος που η μέθοδος χρησιμοποιείται περιλαμβάνει την κατασκευή ενός είδους ερωτηματολογίου που μοιράζεται σε όλους τους μαθητές της τάξης. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δίνεται η λίστα όλων των μαθητών και δίπλα από κάθε όνομα μια σειρά από εικόνες προσώπων με διαφορετικές εκφράσεις: χαρούμενη, ουδέτερη, αρνητική.
- **Μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη** (social cognitive mapping): Από τους μαθητές ζητείται να απαντήσουν στην βασική ερώτηση: “Υπάρχουν κάποια παιδιά στην τάξη που συχνάζουν μαζί;”. Μέσα από την συγκεκριμένη ερώτηση καλείται το κάθε παιδί να τοποθετηθεί σε κάποια παρέα στην τάξη του, καθώς και να ονοματίσει παρέες συνομήλικων που έχουν πέσει στην αντίληψη του. Μέσα από αυτήν την διαδικασία καθορίζονται οι ομάδες ή κλίκες καθώς και η θέση τους στο δίκτυο της τάξης.

Από τις παραπάνω μεθόδους, για την συγκεκριμένη έρευνα, επιλέχτηκε η μέθοδος των υποδείξεων χωρίς αρνητικές υποδείξεις, για λόγους δεοντολογίας, και με όριο ονομάτων τα πέντε ονόματα. Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η συγκεκριμένη μέθοδος είναι η πιο διαδεδομένη και θεωρείται κατάλληλη για τον

καθορισμό της κοινωνικής θέσης των μαθητών. Επιπλέον, προτιμάται για πρακτικούς λόγους μια και η εφαρμογή της είναι ευκολότερη και λιγότερο χρονοβόρα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συνεργασία με τα σχολεία δεν ήταν σε καμία περίπτωση δεδομένη στο ξεκίνημα της έρευνας κι επομένως οτιδήποτε παραπάνω από απλές υποδείξεις μπορεί να αποθάρρυναν περισσότερο κάποιους εκπαιδευτικούς ή διευθυντές. Παρόλο που η συγκεκριμένη μέθοδος έχει κατηγορηθεί από ερευνητές ως λιγότερο κατάλληλη σε σχέση με τις υπόλοιπες λόγω των αρνητικότερων αποτελεσμάτων που μπορεί να παράγει (Chan & Mrofu, 2001 και Koster, Pijl et al., 2011), στη συγκεκριμένη έρευνα η χρήση της αντισταθμίζεται με ένα πιο ποιοτικό κομμάτι του ερωτηματολογίου που είναι η ποιότητα φιλιών των μαθητών.

3. Μέθοδοι – Τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν

Βασικό εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι δομημένο και περιλαμβάνει κλειστές ερωτήσεις και ερωτήσεις με απαντήσεις σε κλίμακες ιεράρχησης και συγκεκριμένα κλίμακα Likert, καθώς αποτελείται από δύο κλίμακες και μία κοινωνιομετρική τεχνική.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα τμήματα. Στο πρώτο ζητούνται κάποια δημογραφικά στοιχεία από τους μαθητές: όνομα, φύλο, τάξη, διάρκεια φοίτησης στο συγκεκριμένο σχολείο και μία επιπλέον ανοικτή ερώτηση για το τι αρέσει στους μαθητές να κάνουν στο διάλειμμα.

Το δεύτερο μέρος είναι μετάφραση στην ελληνική γλώσσα του τμήματος της κλίμακας SDQ, Self Description Questionnaire (Marsh & Hattie, 1996) που αναφέρεται στην κοινωνική αυτοεικόνα. Η συμπλήρωση έγινε σε κλίμακα Likert 1 έως 5 με δηλώσεις: Δεν ισχύει καθόλου, έως ισχύει πάρα πολύ. Τα ερωτήματα μεταφρασμένα είναι:

1. Έχω πολλούς φίλους.
2. Κάνω εύκολα φίλους.
3. Τα άλλα παιδιά έχουν περισσότερους φίλους από εμένα.
4. Είναι εύκολο για μένα να τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά.
5. Με συμπαθούν εύκολα τα άλλα παιδιά.
6. Τα άλλα παιδιά θέλουν να γίνουμε φίλοι.
7. Έχω περισσότερους φίλους από τα άλλα παιδιά.
8. Είμαι δημοφιλής στην τάξη μου.
9. Τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητά από τους μαθητές να γράψουν μέχρι πέντε ονόματα φίλων τους από την τάξη (μέθοδος των υποδείξεων). Λόγω δεοντολογικών ζητημάτων, δεν χρησιμοποιούνται αρνητικές υποδείξεις.

Το τέταρτο κομμάτι αφορά τους καλύτερους φίλους και την ποιότητα φιλίας. Αρχικά ζητείται από τους μαθητές να γράψουν το όνομα του καλύτερου τους φίλου και να σημειώσουν αν είναι από την γειτονιά τους ή από άλλη τάξη σε περίπτωση που δεν βρίσκονται στην ίδια τάξη. Στην συνέχεια καλούνται να συμπληρώσουν την μεταφρασμένη από τα αγγλικά Κλίμακα Ποιότητας Φιλίας, Friendship Quality Scale του Bukowski (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994). Οι ερωτήσεις συμπληρώθηκαν σε κλίμακα Likert 1 έως 5 και οι δηλώσεις ήταν: Διαφωνώ Πολύ, Διαφωνώ, Ούτε

διαφωνώ- Ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ Πολύ. Οι μεταφρασμένες ερωτήσεις ήταν:

1. Ο φίλος μου και εγώ περνάμε όλο μας τον ελεύθερο χρόνο μαζί.
2. Ο φίλος μου σκέφτεται διασκεδαστικά πράγματα για να κάνουμε μαζί.
3. Ο φίλος μου και εγώ πηγαίνουμε ο ένας στο σπίτι του άλλου μετά το σχολείο και τα Σαββατοκύριακα
4. Κάποιες φορές εγώ και ο φίλος μου καθόμαστε και μιλάμε για το σχολείο ή για πράγματα που μας αρέσουν (σπορ κ.λπ.).
5. Μερικές φορές τσακώνομαι με τον φίλο μου.
6. Ο φίλος μου μερικές φορές με πειράζει ή με ενοχλεί παρόλο που του ζητάω να μην το κάνει.
7. Μερικές φορές εγώ και ο φίλος μου διαφωνούμε για πολλά πράγματα.
8. Ο φίλος μου και εγώ τσακωνόμαστε πολύ.
9. Αν ξεχνούσα το κολατσιό μου και χρειαζόμουν λίγα λεφτά, ο φίλος μου θα μου δάνειζε.
10. Ο φίλος μου με βοηθά όταν έχω πρόβλημα με κάτι.
11. Ο φίλος μου θα με βοηθούσε αν το χρειαζόμουν.
12. Αν άλλα παιδιά με ενοχλούσαν ο φίλος μου θα με βοηθούσε.
13. Ο φίλος μου θα με υποστήριζε αν ένα άλλο παιδί μου προκαλούσε πρόβλημα.
14. Αν έχω πρόβλημα στο σχολείο ή το σπίτι μπορώ να μιλήσω στον φίλο μου γι' αυτό.
15. Αν κάτι με απασχολεί μπορώ να το πω στον φίλο μου ακόμη και αν είναι κάτι που δεν μπορώ να πω σε άλλους.
16. Ακόμα και αν έλεγα συγγνώμη στον φίλο μου μετά από έναν καυγά θα συνέχιζε να είναι θυμωμένος μαζί μου.
17. Αν εγώ ή ο φίλος μου κάνουμε κάτι που ενοχλεί τον έναν ή τον άλλο μπορούμε να τα ξαναβρούμε εύκολα.
18. Αν τσακωθώ ή διαφωνήσω με τον φίλο μου λέμε συγγνώμη και είναι όλα εντάξει.
19. Αν ο φίλος μου μετακόμιζε μακριά θα μου έλειπε.
20. Σκέφτομαι τον φίλο μου ακόμη και όταν δεν είναι μαζί μου.
21. Νιώθω χαρούμενος όταν είμαι με τον φίλο μου.
22. Όταν κάνω καλή δουλειά σε κάτι ο φίλος μου χαίρεται για εμένα.
23. Κάποιες φορές ο φίλος μου κάνει πράγματα για εμένα ή με κάνει να νιώθω ξεχωριστός.

Η Κλίμακα μέτρησης ποιότητας της φιλίας του Bukowski μετράει πέντε διαστάσεις της φιλίας: συντροφικότητα (companionship), διαμάχη (conflict), βοήθεια (help – aid), ασφάλεια (security) και εγγύτητα (closeness). Η διάσταση της συντροφικότητας μετρήθηκε με τα ερωτήματα 1 έως 4, η διαμάχη με τα ερωτήματα 5 έως 8, η βοήθεια με τα ερωτήματα 9 έως 13, η ασφάλεια με τα ερωτήματα 14 έως 18 και η εγγύτητα με τα ερωτήματα 19 έως 23. Η μετάφραση της κλίμακας έγινε με προσαρμογή στα Ελληνικά δεδομένα. Προσαρμογή έγινε και όσο αφορά το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην κλίμακα, έτσι ώστε οι μαθητές από Τετάρτη μέχρι Έκτη τάξη να την κατανοούν.

Πρέπει να σημειωθεί μια προγενέστερη προσπάθεια για μετάφραση της συγκεκριμένης κλίμακας στα Ελληνικά (Βαϊράμη et al., 2005). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη εργασία έγινε από το πρωτότυπο μετάφραση και προσαρμογή της κλίμακας στα Ελληνικά.

4. Δείγμα

Το δείγμα συλλέχθηκε από πληθυσμό 17 σχολείων με τμήματα ένταξης του Δήμου Βόλου σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Η επιλογή σχολείων με τμήματα ένταξης εξασφαλίζει την ύπαρξη μαθητών με Ε.Ε.Α. στις τάξεις χωρίς να χρειάζεται ο έλεγχος διαγνωστικών αρχείων, που είναι δύσκολος, έως και αδύνατος για τα Ελληνικά δεδομένα. Η επιλογή αυτή στηρίζεται στο ζήτημα του στιγματισμού των μαθητών μέσα στην τάξη. Θεωρούμε ότι από την στιγμή που ένας μαθητής φεύγει από την γενική τάξη για μερικές ώρες μέσα στην εβδομάδα και δέχεται πρόσθετη στήριξη από ειδικό παιδαγωγό, ξεχωρίζει μέσα στην τάξη και υπάρχει πιθανότητα να στιγματιστεί αρνητικά. Αυτός ο στιγματισμός επηρεάζει άμεσα την κοινωνική κατάσταση των συγκεκριμένων μαθητών.

Για την επικοινωνία με τα σχολεία αρχικά στάλθηκαν επίσημα γράμματα και μετά από μερικές ημέρες στάλθηκαν ηλεκτρονικά μηνύματα για επιβεβαίωση. Στην συνέχεια έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με τα σχολεία που δέχθηκαν να συνεργαστούν και επισκέψεις πριν την συλλογή δεδομένων. Στα επίσημα γράμματα ήταν ξεκάθαρη η διαδικασία συλλογής δεδομένων και οι λόγοι της ερευνητικής προσπάθειας. Η μέθοδος δειγματοληψίας λόγω ζητημάτων πρόσβασης και χρόνου είναι βολική, αλλά και λόγω των πολύ συγκεκριμένων κριτηρίων για την επιλογή του δείγματος που παρουσιάζεται παρακάτω είναι και δειγματοληψία σκοπιμότητας.

Ο τελικός αριθμός σχολείων ήταν 7 και ο συνολικός αριθμός μαθητών 412. Σχετικά με την ποιότητα του δείγματος συμμετείχαν μαθητές με ΕΕΑ και ΤΑ από τις τάξεις Τετάρτη, Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού, δηλαδή ηλικίας 10 έως 12 έτη. Από το σύνολο των μαθητών 381 ήταν μαθητές ΤΑ και 31 μαθητές ΕΕΑ. Επιλέχθηκαν μαθητές της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, καθώς οι συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες κρίθηκαν ικανές να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς ατομικά και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.

5. Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Καθώς το εργαλείο που χρησιμοποιείται στην συγκεκριμένη έρευνα είναι ένα ερωτηματολόγιο που απαρτίζεται από τρία μέρη (κοινωνική αυτοεικόνα, μέθοδος των υποδείξεων και ποιότητα φιλίας) από τα οποία τα δύο ήταν κλίμακες που μεταφράστηκαν από τα Αγγλικά στα Ελληνικά κατά την προετοιμασία της έρευνας, μας ενδιαφέρει η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του συγκεκριμένου εργαλείου και η εγκυρότητα περιεχομένου. Η εγκυρότητα περιεχομένου σχετίζεται με το αν το ερευνητικό όργανο καλύπτει τους τομείς ή το αντικείμενο που σκοπεύει να καλύψει εξίσου ολοκληρωμένα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στην συγκεκριμένη περίπτωση η οι δύο τομείς εγκυρότητας που μας απασχολούν αφορούν ξεχωριστά το κομμάτι του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στην αυτοεικόνα και ξεχωριστά το κομμάτι του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στην ποιότητα φιλίας. Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής αναφέρεται στο βαθμό συμβατότητας ανάμεσα στην θεωρητική έννοια και το εργαλείο μέτρησής της (Kazdin, 1992b, αναφέρεται σε Σταλίκας, 2005). Και για τα δύο μέρη του ερωτηματολογίου τα οποία αποτελούν μεταφρασμένες κλίμακες οι συγγραφείς τους βασίστηκαν σε θεωρητικό υπόβαθρο για την δημιουργία τους (Marsh & Hattie, 1996, Bukowski, Hoza & Boivin, 1994).

Η εγκυρότητα περιεχομένου εξετάζει αν το ερευνητικό όργανο καλύπτει τους τομείς που καλείται να καλύψει. Πρακτικά είναι απίθανο ένας ερευνητής να εξετάσει το κάθε ζήτημα στην ολότητα του, εφόσον δεν υπάρχει ο χρόνος για μια τόσο μεγάλη έρευνα, αλλά ούτε και η προθυμία των συμμετεχόντων να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια μεγάλης έκτασης (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επομένως είναι σημαντικό να διασφαλιστεί η κάλυψη των βασικών στοιχείων ενός θέματος. Τα στοιχεία αυτά θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικά του τομέα που εξετάζεται. Για το κομμάτι της κοινωνικής αυτοεικόνας τα ερωτήματα είναι αντιπροσωπευτικά του τομέα που εξετάζει, καθώς το περιεχόμενο τους αφορούν άμεσα την κοινωνική αυτοεικόνα (π.χ. «Με συμπαθούν εύκολα τα άλλα παιδιά.»).

Η εγκυρότητα περιεχομένου για το κομμάτι του ερωτηματολογίου που αφορά την κλίμακα ποιότητας φιλίας αφορά πέντε ξεχωριστούς τομείς που απαρτίζονται από συγκεκριμένα ερωτήματα. Το ζήτημα της εγκυρότητας στην συγκεκριμένη περίπτωση αφορά και τα ερωτήματα του κάθε τομέα, αλλά και τους τομείς μεταξύ τους. Η συγκεκριμένη κλίμακα που σχεδιάστηκε από τον Bukowski καλύπτει τους βασικούς τομείς της φιλίας.

Σχετικά με την εγκυρότητα πρέπει να αναφερθεί και η διαδικασία μετάφρασης των ερωτημάτων. Πρώτα έγινε μετάφραση των ερωτημάτων από τα Αγγλικά στα Ελληνικά και στη συνέχεια έγινε μετάφραση των συγκεκριμένων ερωτημάτων από τα Ελληνικά στα Αγγλικά από τρίτο πρόσωπο που δεν συμμετείχε στην ερευνητική διαδικασία και είχε ειδικευση στην Αγγλική γλώσσα.

Το ζήτημα της διασφάλισης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου εξετάζεται μέσα από τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha. Ο συγκεκριμένος δείκτης εξετάζει αν οι ερωτήσεις έχουν την τάση να μετρούν σε μεγάλο βαθμό το ίδιο πράγμα (Howitt & Cramer, 2008). Ουσιαστικά με την μέθοδο αυτή υπολογίζεται η συνάφεια των αποτελεσμάτων σε μία ερώτηση του τεστ με όλες τις υπόλοιπες ερωτήσεις (Σταλίκας, 2005). Η συγκεκριμένη μέθοδος στηρίζεται στην θεωρία των δειγματοληπτικών κατανομών και η τιμή του Cronbach alpha προβλέπει τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων σε άπειρα ισοπληθή δείγματα που έχουν όμοια χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος στο οποίο χορηγήθηκε το τεστ (Ρούσος και Τσανούσης, 2002, Σταλίκας, 2005). Αρχικά γίνεται μέτρηση του δείκτη Cronbach alpha με την χρήση των δεδομένων της Πιλοτικής έρευνας και έπειτα εξετάζεται και η περίπτωση ενός μεγαλύτερου δείγματος με την χρήση των δεδομένων της κύριας έρευνας.

6. Ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων

6.α. Πιλοτική

Για να γίνει έλεγχος της καταλληλότητας του ερωτηματολογίου, έγινε αρχικά πιλοτική έρευνα σε δυο σχολεία του δήμου Βόλου και συμμετείχαν 147 μαθητές Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού. Με την Πιλοτική έρευνα μας ενδιέφερε το πόσο εύκολα κατανοούσαν οι μαθητές τις ερωτήσεις, πόσο εύκολα και πόσο γρήγορα συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο. Τα προβλήματα που προέκυψαν σχετίζονταν με την σωστή συμπλήρωση της ερώτησης των θετικών υποδείξεων και της ερώτησης αναφοράς του καλύτερου φίλου. Συγκεκριμένα οι μαθητές έγραφαν παραπάνω ονόματα από όσα ζητούνταν και κάποιοι μαθητές επέμεναν, παρόλο που τους γινόταν υπενθύμιση. Ο χρόνος συμπλήρωσης κυμαίνονταν από τα 10 μέχρι 15 λεπτά.

Στα δεδομένα της πιλοτικής έρευνας έγινε ανάλυση εσωτερικής αξιοπιστίας και συγκεκριμένα υπολογίστηκαν δείκτες Cronbach alpha για την κλίμακα κοινωνικής αυτοεικόνας και για όλες τις υποκλίμακες του FQS. Στην πρώτη περίπτωση, η ανάλυση αξιοπιστίας εντόπισε ένα ερώτημα (το 3) το οποίο δεν συσχετιζόταν ικανοποιητικά με τα υπόλοιπα με αποτέλεσμα να επηρεάζεται ο συνολικός δείκτης της κλίμακας. Κρίθηκε λοιπόν σκόπιμο να αφαιρεθεί αυτό το ερώτημα από την κλίμακα. Όσον αφορά το FQS, με εξαίρεση μιας υποκλίμακας, όλοι οι υπόλοιποι δείκτες Cronbach alpha ήταν ικανοποιητικοί. Συγκεκριμένα ο χαμηλότερος δείκτης ήταν για την υποκλίμακα «ασφάλεια» και ήταν .54, ενώ ο υψηλότερος δείκτης ήταν για την υπο-κλίμακα «βοήθεια» και ήταν .78. Υπολογίζεται θεωρητικά ότι αν το δείγμα της πιλοτικής ήταν μεγαλύτερο οι δείκτες που θα προέκυπταν θα πλησίαζαν περισσότερο ικανοποιητικά νούμερα.

6.β. Κύρια Έρευνα

Στην κύρια έρευνα για την συλλογή των δεδομένων συμμετείχαν 7 σχολεία και 412 μαθητές. Οι επισκέψεις στα σχολεία για διανομή και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων κυμαίνονταν από μία έως και τρεις μέρες, ανάλογα με το εκάστοτε σχολείο. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά, εκτός από τις περιπτώσεις μερικών μαθητών με ειδικές ανάγκες για τους οποίους δόθηκε επιπλέον βοήθεια για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στις περιπτώσεις όπου μαθητές έλειπαν από την τάξη, έγινε επαναχορήγηση των ερωτηματολογίων για να έχουμε πλήρη εικόνα των κοινωνικών σχέσεων μέσα στη τάξη.

Χρησιμοποιώντας το κατά πολύ μεγαλύτερο δείγμα της κύριας έρευνας, έγινε ένας ακόμη έλεγχος για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και πιο συγκεκριμένα για το κομμάτι της ποιότητας φιλίας. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψαν κάποιοι δείκτες υψηλότεροι και κάποιοι χαμηλότεροι. Συγκεκριμένα ο υψηλότερος δείκτης ήταν αυτός της υπο-κλίμακας «βοήθεια» και ήταν .80 και ο χαμηλότερος ήταν αυτός της υπο-κλίμακας «ασφάλεια» και ήταν .63. Και οι δυο δείκτες που αναφέρθηκαν είναι υψηλότεροι όταν η ανάλυση γίνεται με την χρήση του δείγματος της κύριας έρευνας, ενώ είναι χαμηλότεροι όταν η ανάλυση γίνεται με την χρήση του δείγματος της πιλοτικής έρευνας. Οι δείκτες που προέκυψαν είναι χαμηλότεροι από τους δείκτες που βρήκε ο Bukowski (1994). Η πιθανή εξήγηση που δίνεται σχετίζεται με την ποιότητα και φύση των ερωτήσεων και χρειάζεται περαιτέρω εξέταση.

7. Αναλύσεις δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο προγράμματα: το SPSS 21 και το UCINET 6. Το SPSS (Statistical package for the Social Sciences) χρησιμοποιήθηκε για την καταχώριση και την ανάλυση των δεδομένων, ενώ το UCINET (Borgatti, Everett & Freeman, 2002) χρησιμοποιήθηκε για την εκτέλεση μίας πολύ συγκεκριμένης ανάλυσης η οποία δεν μπορεί να γίνει από το SPSS. Η ανάλυση αυτή αφορά την εύρεση αμοιβαίων φιλιών των μαθητών. Οι πίνακες σχεδιάστηκαν στο excel και έπειτα έγινε η εισαγωγή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και οι στη συνέχεια έγιναν οι κατάλληλες αναλύσεις. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων και η ερμηνεία τους παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

Δ. Αποτελέσματα

Αρχικά στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος: φύλο, τάξη, Τυπικής ανάπτυξης(Τ.Α.) ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες(Ε.Ε.Α.).

Πίνακας 1

Δημογραφικά στοιχεία των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ

	Αγόρι	Κορίτσι	4^η τάξη	5^η τάξη	6^η τάξη
ΤΑ	177	204	136	129	116
ΕΕΑ	24	7	16	7	8
Σύνολο	201	211	152	136	124

Στη συνέχεια εξετάζουμε τα ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω.

Ερώτημα 1^ο : Διαφέρει η κοινωνική θέση που καταλαμβάνουν οι μαθητές με ΕΕΑ από εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους?

Για να εξετάσουμε αν η κοινωνική θέση των μαθητών διαφέρει ανάμεσα σε μαθητές ΕΕΑ και μαθητές ΤΑ κάνουμε t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Αρχικά, η κοινωνική θέση εξετάζεται με βάση την δημοτικότητα των μαθητών (αριθμός ψήφων που έλαβαν) και τον αριθμό των αμοιβαίων φιλιών και επομένως οι παραπάνω μεταβλητές χρησιμοποιούνται για την σύγκριση των δύο ομάδων.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ψήφων και φιλιών για μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ

	Ομάδα μαθητών	N	M.O	T.A	t	p
Αριθμός ψήφων	TA	381	4,56	2,41	5,56	,001
	EEA	31	2,06	2,32		
Αριθμός αμοιβαίων φιλιών	TA	381	2,92	1,52	6,01	,001
	EEA	31	1,19	1,70		

Όπως βλέπουμε παραπάνω στον πίνακα 2 ο μέσος όρος ψήφων που έλαβαν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης (M.O = 4.56, T.A = 2.41) είναι σημαντικά υψηλότερος από τον αριθμό ψήφων που έλαβαν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες (M=2.06, SD= 2,32). Αντίστοιχα ο αριθμός αμοιβαίων φιλιών που είχαν σχηματίσει οι μαθητές ΤΑ (M.O =2.92, T.A = 1.52) είναι σημαντικά υψηλότερος από τον αριθμό αμοιβαίων φιλιών που είχαν σχηματίσει οι μαθητές ΕΕΑ (M.O.=1.19, T.A.=1.70). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ είναι λιγότερο δημοφιλείς από τους ΤΑ συμμαθητές τους.

Στη συνέχεια, ο αριθμός των ψήφων που έλαβε το κάθε παιδί μετασχηματίστηκε σε τυπικό σκορ z. Αυτή η διαδικασία τυποποίησης περιλαμβάνει την αφαίρεση του αριθμού των ψήφων που έλαβε το κάθε παιδί από το μέσο όρο ψήφων που έλαβαν όλα τα παιδιά της τάξης και τη διαίρεση του αποτελέσματος με την τυπική απόκλιση του μέσου όρου. Οι μαθητές με τυπικά σκορ μεγαλύτερα του 1 κατατάχθηκαν ως έχοντες «δημοφιλή» κοινωνική θέση, οι μαθητές με τυπικά σκορ από -1 έως 1 κατατάχθηκαν ως έχοντες 'τυπική' κοινωνική θέση, και οι μαθητές με τυπικά σκορ μικρότερα του 1 κατατάχθηκαν ως έχοντες 'χαμηλή' κοινωνική θέση. Όπως βλέπουμε στον πίνακα 3 οι μαθητές με ΕΕΑ καταλαμβάνουν κοινωνικά χαμηλότερες θέσεις στο πλαίσιο της τάξης τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους ΤΑ. Συγκεκριμένα,

κανένας μαθητής με ΕΕΑ δεν κατείχε δημοφιλή θέση, ενώ μόνο 12 κατείχαν 'τυπική' θέση σε αντίθεση με τους ΤΑ μαθητές οι οποίοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (71%) κατείχαν τυπική θέση ($\chi^2 = 43.93, p < .001$).

Πίνακας 3

Η κοινωνική θέση των μαθητών με και χωρίς Ε.Ε.Α.

Ομάδα μαθητών	Δημοφιλής Κοινωνική θέση	Τυπική Κοινωνική θέση	Χαμηλή Κοινωνική θέση	χ^2
ΤΑ	56 (14.7%)	270 (70.9%)	55 (14.4%)	43,93***
ΕΕΑ	0	12 (38.7%)	19 (61.3%)	

*** $p < .001$

Σε μία προσπάθεια να εξετάσουμε περισσότερο αυτή τη σημαντική διαφορά υπολογίστηκαν τα ποσοστά των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ που βρέθηκαν μέσω της ανάλυσης των κοινωνιομετρικών δεδομένων να είναι κοινωνικά απομονωμένοι. Συγκεκριμένα, στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα ποσοστά των μαθητών που δεν έχουν καθόλου αμοιβαίες φιλίες στο δίκτυο της τάξης τους. Επιλέγουμε τις περιπτώσεις του δείγματος που έχουν μηδέν αμοιβαίες φιλίες και ελέγχουμε την διαφορά ανάμεσα σε μαθητές ΤΑ και ΕΕΑ. Επιπλέον γίνεται και ανάλυση χ^2 για την εύρεση της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των δύο ποσοστών.

Πίνακας 4

Ποσοστά κοινωνικά απομονωμένων μαθητών με και χωρίς Ε.Ε.Α.

Ομάδα μαθητών	Κοινωνικά απομονωμένοι (0 φιλίες)	Κοινωνικά ενταγμένοι (1 ή και παραπάνω φιλίες)	χ^2
ΤΑ	28 (7,3%)	353 (92.7%)	66,45***
ΕΕΑ	17 (54,8%)	14 (45.2%)	

*** $p < .001$

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 ο αριθμός μαθητών από το δείγμα που δεν έχουν καμία αμοιβαία φιλία μέσα στο πλαίσιο της τάξης τους είναι 45, δηλαδή το 10,9 % του συνολικού δείγματος. Από το σύνολο αυτό οι 28 είναι μαθητές ΤΑ και οι 17 είναι μαθητές ΕΕΑ. Αν εξετάσουμε τα ποσοστά με βάση τον συνολικό αριθμό μαθητών για την κάθε ομάδα προκύπτει ότι το 7,3% των μαθητών ΤΑ και το 54,8% των μαθητών με ΕΕΑ δεν έχουν αμοιβαίες φιλίες μέσα στη τάξη. Η διαφορά των ποσοστών είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 66,45$, $df = 1$, $p < 0,001$). Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν το ανησυχητικά μεγάλο ποσοστό απομονωμένων μαθητών με ΕΕΑ μέσα στο κοινωνικό δίκτυο τη τάξης τους. Υπάρχει όμως η πιθανότητα οι συγκεκριμένοι μαθητές να έχουν ένα επαρκές κοινωνικό δίκτυο έξω από την τάξη. Ο μόνος τρόπος να το εξετάσουμε αυτό είναι μέσα από την επιλογή του καλύτερου φίλου, όπου οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να επιλέξουν φίλο από την γειτονιά ή από άλλη τάξη (βλ. παράρτημα για το ερωτηματολόγιο).

Στη συνέχεια εξετάζεται το σύνολο των μαθητών που έχει δηλώσει καλύτερο φίλο μέσα από την τάξη και των μαθητών που έχει δηλώσει καλύτερο φίλο εκτός τάξης σε συνάρτηση με το αν οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι μαθητές ΕΕΑ ή ΤΑ. Επιπλέον γίνεται και μέτρηση χ^2 όπως και προηγουμένως.

Πίνακας 5

Ποσοστά μαθητών που έχουν τον καλύτερο φίλο τους εντός ή εκτός της τάξης

Ομάδα μαθητών	Καλύτερος φίλος μέσα στην τάξη	Καλύτερος φίλος έξω από την τάξη	χ^2
ΤΑ	299(78,5%)	82(21,5%)	14,32***
ΕΕΑ	15(48,39%)	16(51,61%)	

*** $p < .001$

Όπως βλέπουμε από τα δεδομένα του πίνακα 5 για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης 82 (21,5%) από τους 381 έχουν καλύτερους φίλους εκτός της τάξης τους και 299 (78,5%) από τους 381 εντός της τάξης τους. Αντίστοιχα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες 16 (51,61%) από τους 31 έχουν καλύτερους φίλους εκτός της τάξης και 15 (48,39%) από τους 31 έχουν καλύτερους φίλους εντός της τάξης τους. Επομένως το 21,5% των μαθητών ΤΑ και το 51,61% των μαθητών ΕΕΑ έχει καλύτερο φίλο εκτός της τάξης τους. Η διαφορά των ποσοστών είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 14,32 =$, $df = 1$, $p < 0,001$). Σύμφωνα με τα ποσοστά αυτά μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι μισοί από τους συμμετέχοντες μαθητές με ΕΕΑ που φαίνεται να κατέχουν χαμηλή κοινωνική θέση στο δίκτυο της τάξης έχουν σχηματίσει μια πολύ καλή φιλία εκτός του κοινωνικού δικτύου της τάξης τους (είτε από τη γειτονιά ή από άλλες τάξεις). Αυτή η τάση αποτελεί μια θετική ένδειξη για τους μαθητές με ΕΕΑ, αλλά δεν

ήταν δυνατόν να εξεταστεί περαιτέρω στην συγκεκριμένη έρευνα. Θα ήταν δυνατή μόνο με παρατήρηση στο σχολείο ή συμπερίληψη όλης της σχολικής μονάδας στην μέθοδο υποδείξεων ή εναλλακτικά μέσα από συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς για τους συγκεκριμένους μαθητές. Στην περίπτωση φιλίας εκτός σχολείου, ο μόνος τρόπος επιβεβαίωσης είναι μέσα από συνέντευξη γονέα και μαθητή.

Το αποτέλεσμα πως μεγάλος αριθμός μαθητών με ειδικές ανάγκες έχουν τους καλύτερους φίλους τους εκτός της τάξης τους μας επιτρέπει να κάνουμε κάποιες υποθέσεις που έχουν γίνει και από άλλους ερευνητές. Αρχικά για το ζήτημα της ύπαρξης φίλων από άλλες τάξεις της ίδιας σχολικής μονάδας και ειδικότερα στην περίπτωση που ο συγκεκριμένος φίλος είναι μικρότερος ηλικιακά από τον μαθητή με ΕΕΑ, μία εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες λόγω της κοινωνικής τους ανωριμότητας (βλέπε Nowicki 2003) προτιμούν να σχηματίζουν φιλίες με μαθητές μικρότερης ηλικίας που έχουν το ίδιο επίπεδο ωριμότητας με τους ίδιους. Αντίστοιχα, και τα παιδιά νεαρής ηλικίας συνήθως δεν δίνουν σημασία στις ιδιαιτερότητες των συμμαθητών τους με αποτέλεσμα να σχηματίζουν ευκολότερα φιλίες με μαθητές με ειδικές ανάγκες (Bakker, Denessen, & Bosman, 2005, αναφέρεται σε Bakker, Denessen et al. 2007). Σχετικά με την περίπτωση φιλιών εκτός της σχολικής μονάδας, και μέσα στα πλαίσια της γειτονιάς τίθεται το ζήτημα παρέμβασης των γονέων. Είναι πολύ πιθανόν οι γονείς παιδιών με ΕΕΑ σε μια προσπάθεια να κοινωνικοποιήσουν το παιδί τους να το έχουν ωθήσει σε κάποιες φιλίες με άλλα ΤΑ παιδιά εκτός σχολείου, διαμορφώνοντας κατάλληλες συνθήκες για συναναστροφή και αλληλεπίδραση. Περισσότερη έρευνα χρειάζεται και μάλιστα με εφαρμογή και ποιοτικών προσεγγίσεων (π.χ. επιτέλεση συνεντεύξεων και παρατηρήσεων) για τον έλεγχο των παραπάνω εξηγήσεων.

Σε μια προσπάθεια να διερευνήσουμε περισσότερο την καλύτερη φιλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες και ειδικά για τους μαθητές που σε προηγούμενη ανάλυση κατατάχθηκαν ως απομονωμένοι, εξετάσαμε τα ερωτηματολόγια των συγκεκριμένων μαθητών για να βρούμε την τοποθεσία του καλύτερου φίλου τους. Από την αναζήτηση αυτή προέκυψε ότι από τους 17 κοινωνικά αποκλεισμένους μαθητές με ειδικές ανάγκες οι 5 δήλωσαν καλύτερο φίλο μέσα στην τάξη και οι 12 δήλωσαν καλύτερο φίλο έξω από την τάξη. Για τους 5 που δήλωσαν καλύτερο φίλο μέσα στην τάξη υπάρχει μεγαλύτερη ανησυχία από τη στιγμή που δεν επιβεβαιώθηκε η φίλα τους μέσα από την κοινωνιομετρική τεχνική των υποδείξεων. Για τους 12 μαθητές που δήλωσαν καλύτερο φίλο έξω από την τάξη οι 9 είχαν φίλο από την γειτονιά τους και οι 3 από μικρότερες τάξεις. Επομένως για τους τρεις μαθητές που δήλωσαν φίλο από μικρότερη τάξη μπορεί να ισχύει το ζήτημα της κοινωνικής ανωριμότητας που τέθηκε παραπάνω, αλλά για τους υπόλοιπους εννέα δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για τις συνθήκες της φιλικής τους σχέσης.

Ερώτημα 2^ο: Διαφέρει η κοινωνική αυτοεικόνα των παιδιών με ΕΕΑ από εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους?

Για να εξετάσουμε αν η κοινωνική αυτοεικόνα των μαθητών διαφέρει ανάμεσα σε μαθητές ΕΕΑ και μαθητές ΤΑ κάνουμε t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 6

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κοινωνικής αυτοεικόνας μαθητών Τ.Α. και Ε.Ε.Α.

	Ομάδα μαθητών	N	M.O	T.A	t	p
Κοινωνική αυτοεικόνα	ΤΑ	381	3,89	0,71	-0,96	ns
	ΕΕΑ	31	4,01	0,75		

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 6 ο μέσος όρος της μέτρησης κοινωνική αυτοεικόνας για τους μαθητές ΤΑ (M.O.=3.89, T.A.= 0.71) διαφέρει ελάχιστα από τον μέσο όρο της μέτρησης κοινωνικής αυτοεικόνας για τους μαθητές με ΕΕΑ (M.O.= 4.01, T.A.= 0.75). Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική και έτσι συμπεραίνουμε ότι η κοινωνική αυτοεικόνα των μαθητών με ειδικές ανάγκες δεν διαφέρει σημαντικά από την κοινωνική αυτοεικόνα των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης. Το αποτέλεσμα αυτό προβληματίζει, καθώς στο προηγούμενο ερώτημα προέκυψε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση από τους μαθητές ΤΑ. Υποθέτουμε ότι είτε οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν έχουν επίγνωση της κοινωνικής τους θέσης όπως έχουν υποστηρίξει κάποιοι ερευνητές (Pijl, Frostad & Flem, 2008)) είτε η κοινωνική αυτοεικόνα δεν σχετίζεται τόσο με την κοινωνική θέση, αλλά με μία περισσότερο ποιοτική πλευρά της κοινωνικότητας που εξετάζεται παρακάτω.

Ερώτημα 3^ο: Διαφέρει η ποιότητα των σημαντικότερων φιλιών των παιδιών με ΕΕΑ από εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους?

Για να εξετάσουμε αν η ποιότητα των σημαντικότερων (καλύτερων) φιλιών των μαθητών διαφέρει ανάμεσα σε μαθητές Ε.Ε.Α. και μαθητές Τ.Α. κάνουμε μία σειρά από t-test για ανεξάρτητα δείγματα όπου συγκρίνουμε τις 2 ομάδες στις 5 διαστάσεις της κλίμακας ποιότητας φιλίας του Bukowski, καθώς και στο συνολικό σκορ της κλίμακας.

Πίνακας 7

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ποιότητας φιλίας μαθητών Τ.Α. και Ε.Ε.Α.

	Ομάδα μαθητών	N	M.O.	T.A.	t	p
Συντροφικότητα	ΤΑ	381	4,02	0,72	0,26	Ns
	ΕΕΑ	31	3,97	0,96		
Διαμάχη	ΤΑ	381	3,75	0,95	1,24	Ns
	ΕΕΑ	31	3,53	0,96		
Βοήθεια	ΤΑ	381	4,42	0,66	0,98	Ns
	ΕΕΑ	31	4,23	1,03		
Ασφάλεια	ΤΑ	381	4,19	0,66	1,67	.04
	ΕΕΑ	31	3,93	0,85		
Εγγύτητα	ΤΑ	381	4,49	0,59	1,49	Ns
	ΕΕΑ	31	4,27	0,78		
Συνολικό σκορ ποιότητας φιλίας	ΤΑ	381	4,20	0,51	1,49	Ns
	ΕΕΑ	31	4,01	0,69		

Όπως βλέπουμε παραπάνω στον πίνακα 7 ο μέσος όρος των 5 διαστάσεων και του συνολικού σκορ ποιότητας φιλίας των μαθητών τυπικής ανάπτυξης δεν διαφέρει σημαντικά από τους αντίστοιχους μέσους όρους των μαθητών Ε.Ε.Α. Το σκορ που μας ενδιαφέρει περισσότερο για την γενική εικόνα είναι το συνολικό σκορ κλίμακας ποιότητας φιλίας όπου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (M.O.= 4.20, T.A.= 0.51) και στους μαθητές με ειδικές ανάγκες (M.O.= 4.01, T.A.= 0.69). Συνολικά δηλαδή και οι δύο ομάδες έχουν πολύ θετικά σκορ ποιότητας φιλίας (λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η κλίμακα του Bukowski είναι πενταβάθμια).

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα για την κάθε διάσταση ξεχωριστά βλέπουμε πως για κάποιες διαστάσεις (συντροφικότητα, διαμάχη, βοήθεια) η διαφορά ανάμεσα στις ομάδες είναι εξαιρετικά μικρή που την καθιστά μη-στατιστικά σημαντική, ενώ για κάποιες άλλες διαστάσεις (ασφάλεια και εγγύτητα) η διαφορά είναι μεγαλύτερη. Μόνο στην περίπτωση της διάστασης «ασφάλεια» η διαφορά ανάμεσα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Μ.Ο.= 4,19, Τ.Α.= 0,66) και στους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Μ.Ο.= 3,93, Τ.Α.= 0,85) είναι στατιστικά σημαντική. Η διαφορά αυτή μας προβληματίζει, περισσότερο σχετικά με την φύση των ερωτημάτων της συγκεκριμένης διάστασης. Τα ερωτήματα από τα οποία απαρτιζόταν ήταν:

24. Αν έχω πρόβλημα στο σχολείο ή το σπίτι μπορώ να μιλήσω στον φίλο μου γι' αυτό.
25. Αν κάτι με απασχολεί μπορώ να το πω στον φίλο μου ακόμη και αν είναι κάτι που δεν μπορώ να πω σε άλλους.
26. Ακόμα και αν έλεγα συγγνώμη στον φίλο μου μετά από έναν καυγά θα συνέχιζε να είναι θυμωμένος μαζί μου.
27. Αν εγώ ή ο φίλος μου κάνουμε κάτι που ενοχλεί τον έναν ή τον άλλο μπορούμε να τα ξαναβρούμε εύκολα.
28. Αν τσακωθώ ή διαφωνήσω με τον φίλο μου λέμε συγγνώμη και είναι όλα εντάξει.

Για να δούμε ποια ερωτήματα προκαλούν την στατιστικά σημαντική διαφορά ελέγχουμε τους μέσους όρους των απαντήσεων για τις δύο ομάδες μαθητών.

Πίνακας 8

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για κάθε ερώτηση της διάστασης «ασφάλεια»

Ερωτήματα	Ομάδα μαθητών	N	M.O.	T.A.	p
Ερ.14	TA	381	3,88	1,18	ns
	EEA	31	3,45	1,50	
Ερ.15	TA	381	4,12	1,10	ns
	EEA	31	4,16	1,16	
Ερ.16 (επανακωδ.)	TA	381	4,23	1,17	.001
	EEA	31	3,45	1,48	
Ερ.17	TA	381	4,32	,91	ns
	EEA	31	4,48	,85	
Ερ.18	TA	381	4,40	,89	ns
	EEA	31	4,10	1,19	

Στον πίνακα 8 βλέπουμε τους μέσους όρους για την κάθε ομάδα μαθητών και αντίστοιχα για την κάθε ερώτηση, όπως και την στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς. Η μόνη ερώτηση όπου οι απαντήσεις διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στους μαθητές Τ.Α. (Μ.Ο.=4,23, Τ.Α.=1,17) και τους μαθητές Ε.Ε.Α. (Μ.Ο.=3,45, Τ.Α.=1,48), ήταν η 16 (Ακόμα και αν έλεγα συγγνώμη στον φίλο μου μετά από έναν καυγά θα συνέχιζε να είναι θυμωμένος μαζί μου). Για την συγκεκριμένη ερώτηση τίθενται δύο ζητήματα. Αρχικά λόγω των αδυναμιών πολλών μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κοινωνικά ζητήματα υπάρχει η περίπτωση να μην ξέρουν πώς να επανορθώσουν με τους φίλους τους και ο τσακωμός να κρατά περισσότερο. Ένα ακόμη ζήτημα αφορά την καταλληλότητα της διατύπωσης της ερώτησης. Το συγκεκριμένο ερώτημα έπρεπε να επανακωδικοποιηθεί πριν γίνουν οι αναλύσεις. Πιθανόν το ερώτημα να μπερδεψε τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Επομένως το γενικό συμπέρασμα είναι ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά την ποιότητα φιλίας ανάμεσα στις δύο ομάδες, παρά τις μικροδιαφορές που εντοπίστηκαν σε κάποιες διαστάσεις ή και κάποιο υποερώτημα μιας διάστασης.

Ερώτημα 4ο: Σε ποιο βαθμό η κοινωνική θέση και η ποιότητα των σημαντικότερων φίλων των παιδιών με ΕΕΑ σχετίζεται με την κοινωνική αυτοεικόνα τους?

Επιπλέον εξετάσαμε την σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αυτοεικόνα, την δημοτικότητα των μαθητών (με βάση τον αριθμό ψήφων που έλαβαν), τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων μαθητών και συνολικό σκορ ποιότητας φιλίας. Για την εύρεση της συγκεκριμένης σχέσης γίνεται ανάλυση με βάση την συσχέτιση Pearson. Ο παρακάτω πίνακας 9 παρουσιάζει αυτές τις συσχετίσεις για όλο το δείγμα:

Πίνακας 9

Δείκτες συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας

	1	2	3	4
1. Αριθμός ψήφων	-	,81**	,16**	,23**
2. Αριθμός αμοιβαίων φιλιών		-	,15**	,15**
3. Συνολικό σκορ ποιότητας φιλίας			-	,37**
4. Κοινωνική αυτοεικόνα				-

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Όπως βλέπουμε παραπάνω στον πίνακα 9, υπάρχουν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάσαμε:

- Ανάμεσα στην μεταβλητή δημοτικότητα (number of votes) και την μεταβλητή κοινωνική αυτοεικόνα (Pupil's self concept score) υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($\rho = 0.23$, $DF = 410$, $p = 0.001$).
- Ανάμεσα στις μεταβλητές αριθμός αμοιβαίων φιλιών (Number of mutual friendships) και κοινωνική αυτοεικόνα (Pupil's self concept score) υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($\rho = 0.15$, $DF = 410$, $p = 0.002$).
- Ανάμεσα στις μεταβλητές συνολικό σκορ ποιότητας φιλίας (FQS total score) και κοινωνική αυτοεικόνα (Pupil's self concept score) υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($\rho = 0.37$, $DF = 410$, $p = 0.001$).

Από τα παραπάνω βλέπουμε πως περισσότερο στατιστικά σημαντικές σχέσεις βρίσκονται ανάμεσα στον αριθμό ψήφων και την αμοιβαιότητα φιλιών, όπως και ανάμεσα στην ποιότητα φιλίας και την κοινωνική αυτοεικόνα. Από τις συσχετίσεις συμπεραίνουμε πως η κοινωνική αυτοεικόνα των μαθητών συσχετίζεται υψηλότερα με την ποιότητα της καλύτερης φιλίας ενός μαθητή παρά με την κοινωνική του θέση (αριθμός ψήφων, αμοιβαίες φιλιές). Οι συσχετίσεις αυτές συμφωνούν με τα αποτελέσματα των προηγούμενων αναλύσεων. Αρχικά βλέπουμε την αναμενόμενη συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό ψήφων και τις αμοιβαίες φιλιές, καθώς όσους περισσότερους ψήφους έχει λάβει ένας μαθητής τόσο περισσότερες αμοιβαίες φιλιές είναι πιθανό να έχει αναπτύξει. Η έντονη συσχέτιση ανάμεσα στην ποιότητα φιλίας και την

κοινωνική αυτοεικόνα καταδεικνύει τη σημασία της ποιότητας φιλίας για τη διαμόρφωση κοινωνικής αυτοεικόνας. Κατ' επέκταση, το γεγονός ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. δε διέφεραν στις αντιλήψεις τους για την ποιότητα της καλύτερης τους φιλίας από τους ΤΑ συμμαθητές τους εξηγεί και τη μια διαφορά και στην κοινωνική τους αυτοεικόνα. Με άλλα λόγια, η κοινωνική αυτοεικόνα ενός μαθητή εξαρτάται περισσότερο από το πόσο καλή ποιοτικά είναι η καλύτερη φιλία του κι επομένως πόσο καλά νοιώθει λόγω αυτής της φιλίας παρά από την δημοτικότητα του και τον αριθμό φιλιών μέσα στην τάξη, που μπορεί να είναι αμφιβόλου ποιότητας. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα αναδεικνύει μια θετική εικόνα για την κοινωνική κατάσταση των μαθητών με Ε.Ε.Α. που δεν αναδεικνύεται συνήθως σε απλουστευτικές κοινωνιομετρικές έρευνες που παραβλέπουν το ζήτημα της ποιότητας της φιλίας.

Στη συνέχεια, εξετάσαμε την σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αυτοεικόνα, την δημοτικότητα μαθητών, αμοιβαίες φιλίες μαθητών και συνολικό σκορ ποιότητας φιλίας σε συνάρτηση με το αν οι μαθητές έχουν ειδικές ανάγκες ή όχι.

Πίνακας 10

Δείκτες συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας για τους μαθητές Τ.Α. και Ε.Ε.Α.

		1	2	3	4
1. Αριθμός ψήφων	ΤΑ	-	,79*	,16**	,26
	ΕΕΑ	-	,92	-,06	,18
2. Αριθμός αμοιβαίων φιλιών	ΤΑ		-	,16**	,18**
	ΕΕΑ		-	-,12	,03
3. Συνολικό σκορ ποιότητας φιλίας	ΤΑ			-	,39**
	ΕΕΑ			-	,32
4. Κοινωνική αυτοεικόνα	ΤΑ				-
	ΕΕΑ				-

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Ο πίνακας 10 δείχνει την διαφορά της σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές για τους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Για τους μαθητές Τ.Α. οι συσχετίσεις είναι κοντά και λίγο υψηλότερες σε σχέση με το συνολικό δείγμα, ενώ η στατιστική σημαντικότητα για όλες τις σχέσεις είναι υψηλή ($p < 0,002$). Για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. οι συσχετίσεις διαφέρουν αρκετά σε σχέση με το συνολικό δείγμα και τους μαθητές τυπικής. Εκτός από την περίπτωση σχέσης ανάμεσα στον αριθμό ψήφων και τον αριθμό αμοιβαίων φιλιών όπου η σχέση, όπως είναι αναμενόμενο, είναι υψηλότερη, οι υπόλοιπες συσχετίσεις είναι χαμηλότερες σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και σε σχέση με το συνολικό δείγμα. Στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες παρατηρούμε ότι η μόνη συσχέτιση που είναι στατιστικά σημαντική είναι αυτή ανάμεσα στις ψήφους και τον αριθμό αμοιβαίων φιλιών. Επιπλέον η υψηλότερη συσχέτιση της κοινωνικής αυτοεικόνας με την ποιότητα φιλίας, που ανιχνεύτηκε στην ανάλυση με όλο το δείγμα, φαίνεται και στην συγκεκριμένη περίπτωση, ενώ η κοινωνική αυτοεικόνα και ο αριθμός αμοιβαίων φιλιών για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν πολύ χαμηλή συσχέτιση που την καθιστά μη στατιστικά σημαντική. Επομένως αυτό που παρατηρούμε είναι ότι για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες η κοινωνική τους αυτοεικόνα περισσότερο σχετίζεται με την ποιότητα της σημαντικότερης φιλίας τους, παρά με την δημοτικότητα τους. Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύει την υπόθεση πως αν ένας μαθητής έχει μία ποιοτική φιλία, νιώθει καλά με τον εαυτό του κοινωνικά, ακόμη και αν δεν είναι δημοφιλής στην τάξη του.

Ε. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη συστηματική προσπάθεια στον Ελλαδικό χώρο να εξετάσει τα κοινωνικά αποτελέσματα της ένταξης μέσω του συνδυασμού μιας κλασσικής κοινωνιομετρικής τεχνικής με δύο εργαλεία αυτοαναφοράς. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των υποδείξεων των φίλων για τον καθορισμό της κοινωνικής θέσης των παιδιών με Ε.Ε.Α. σε γενικά σχολεία σε συνδυασμό με κλίμακες μέτρησης της κοινωνικής τους αυτοεικόνας και της ποιότητας της καλύτερης τους φιλίας. Ο παραπάνω συνδυασμός είναι πρωτότυπος μια και επιτρέπει την ερμηνεία των παρατηρούμενων τάσεων θέτοντας ταυτόχρονα και σε αμφισβήτηση κυρίαρχες αναπαραστάσεις των παιδιών με Ε.Ε.Α. στη βιβλιογραφία.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αρχικά επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες που παρουσιάζουν τους μαθητές με Ε.Ε.Α. ως κοινωνικά απομονωμένους στο κανονικό σχολείο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με Ε.Ε.Α. έλαβαν σημαντικά μικρότερο αριθμό ψήφων στην μέθοδο υποδείξεων και είχαν σχηματίσει μικρότερο αριθμό φιλιών από τους Τ.Α. συμμαθητές τους. Επιπλέον, η τυποποίηση των αποτελεσμάτων κατέδειξε ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. κατείχαν στην πλειοψηφία τους χαμηλή και μόνο σε λίγες περιπτώσεις τυπική κοινωνική θέση. Είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό ότι κανένας μαθητής με Ε.Ε.Α. δεν κατείχε δημοφιλή κοινωνική θέση στο δίκτυο της τάξης του. Μάλιστα, το 54,8% των μαθητών με Ε.Ε.Α. του δείγματος δεν είχε φιλίες στο πλαίσιο της τάξης τους, ποσοστό κατά πολύ μεγαλύτερο από αυτό των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (7,3%). Τα αρνητικά αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τις περισσότερες έρευνες που παρουσιάστηκαν στην ανασκόπηση βιβλιογραφίας για την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Οι Manetti et al. (2001) βρήκαν πως το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών νοητικής υστέρησης που συμμετείχε στην έρευνά τους ήταν απορριπτέοι, δηλαδή δεν είχαν καμία αμοιβαία φίλια. Μία ακόμη ερευνητική προσπάθεια των Frederickson και Furnham (2004) με μεγάλο αριθμό δειγμάτων βρήκε και πάλι μεγαλύτερα ποσοστά απορριπτόμενων μαθητών με ειδικές ανάγκες. Στην περίπτωση των Chamberlain, Kasari και Fuller (2006) έγινε χρήση και της κλίμακας ποιότητας φιλίας του Bukowski και επιπλέον έγινε και συνεργασία με γονείς και εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές είχαν χαμηλότερη αποδοχή στο δίκτυο της τάξης τους, κατείχαν χαμηλότερη κοινωνική θέση, είχαν αναπτύξει λιγότερες φιλίες και ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα συντροφικότητας με τον καλύτερο φίλο τους. Ακόμη και στην περίπτωση μακροχρόνιων ερευνών με ποιοτικές μεθόδους, όπως αυτή των Kemp και Carter (2002) βρέθηκε ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ήταν περισσότερο απομονωμένοι και είχαν λιγότερες φιλίες από τους συμμαθητές τους.

Από την άλλη μεριά, αξίζει να αναφερθεί ότι στη βιβλιογραφία συναντάμε και έρευνες που κατέδειξαν θετικά κοινωνικά αποτελέσματα για τους ενταγμένους μαθητές με ειδικές ανάγκες τα οποία έρχονται σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα. Για παράδειγμα, οι Boutot και Bryant (2005) χρησιμοποιώντας την μέθοδο των υποδείξεων δεν βρήκαν διαφορές στην κοινωνική θέση των μαθητών με Ε.Ε.Α. σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Ανάλογα θετικά αποτελέσματα προέκυψαν και από έρευνες των Koster, Pijl et al. (2007), Bowen (2008), Avramidis (2010) και Calder, Hill και Pelicano (2012).

Η αντιφατική εικόνα που σκιαγραφείται με τα παραπάνω αποτελέσματα ενδεχομένως να οφείλεται στη μεθοδολογία των εντοπισθέντων ερευνών, στα διαφορετικά δείγματα που συμμετείχαν στις έρευνες και σε ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαφορές ανάμεσα στα πλαίσια που διενεργήθηκαν οι έρευνες. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται πως στην πλειοψηφία τους οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι δίνουν αρνητικά αποτελέσματα για την κοινωνική θέση των μαθητών, αλλά όταν η έρευνα εξετάζει περισσότερο ποιοτικές πλευρές της κοινωνικότητας των μαθητών τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι περισσότερο θετικά ή ουδέτερα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η έρευνα του Avramidis (2013) όπου εξετάστηκε η αυτοαντίληψη και κοινωνική θέση με την μέθοδο των υποδείξεων. Ενώ στην αυτοαντίληψη δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών, σχετικά με την κοινωνική θέση οι μαθητές με Ε.Ε.Α. είχαν μικρότερο αριθμό ψήφων και αμοιβαίων φιλιών. Όταν όμως ο ερευνητής διενήργησε συνεντεύξεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς, εξετάζοντας περισσότερο ποιοτικά ζητήματα της κοινωνικότητας, προέκυψε ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είχαν καλές σχέσεις με συμμαθητές τους και αποτελούσαν μέρος παρεών συνομηλίκων μέσα στο δίκτυο της τάξης τους.

Όσον αφορά την κοινωνική αυτοεικόνα των ενταγμένων μαθητών με Ε.Ε.Α., οι Bakker et al. (2007) βρήκαν στην έρευνα τους τα παιδιά με Ε.Ε.Α. να κατέχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση και, ταυτόχρονα κοινωνική αυτοεικόνα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα μας διαφωνούν με τους Bakker et al αφού η χαμηλή κοινωνική θέση των μαθητών με Ε.Ε.Α. δε συνοδεύτηκε από αρνητική κοινωνική αυτοεικόνα. Μάλιστα η κοινωνική αυτοεικόνα των μαθητών με Ε.Ε.Α. ήταν ελαφρώς υψηλότερη από την αντίστοιχη των Τ.Α. συμμαθητών τους.

Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν στην έρευνα των Pijl, Frostad και Flem (2008) όπου η κοινωνική αυτοεικόνα των μαθητών Ε.Ε.Α. δεν διέφερε σημαντικά από την κοινωνική αυτοεικόνα των μαθητών Τ.Α., οδηγώντας τους ερευνητές στο συμπέρασμα πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μάλλον υπερεκτιμούν την κοινωνική τους αυτοεικόνα, δεν έχουν δηλαδή επίγνωση της κοινωνικής τους αυτοεικόνας. Στο παραπάνω συμπέρασμα κατέληξε και μια πρόσφατη έρευνα (Koster, Pijl et al. 2010), όπου εκτός των αντιφατικών αποτελεσμάτων που αρχικά προέκυψαν για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. (χαμηλή κοινωνική θέση αλλά θετική κοινωνική αυτοεικόνα), βρέθηκαν και υψηλά ποσοστά αλληλεπίδρασης των μαθητών Ε.Ε.Α. με τους εκπαιδευτικούς τους, κάτι που είναι πιθανόν να κοστίζει στις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους. Τέλος, μια έρευνα που ενισχύει την παραπάνω υπόθεση είναι αυτή των Estell, Jones et al. (2008) όπου εκτός από την χαμηλή κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες οι ερευνητές καταλήγουν πως οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες οδηγώντας και πάλι τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. δεν έχουν επίγνωση της κοινωνικής τους θέσης. Ωστόσο, όπως θα δούμε αργότερα, τα αποτελέσματα της επιπρόσθετης αξιολόγησης που έγινε (ποιότητα της καλύτερης φιλίας) αμφισβητούν το συγκεκριμένο συμπέρασμα.

Η χρήση της κλίμακας μέτρησης ποιότητας φιλίας του Bukowski (1994) έγινε στην παρούσα έρευνα για δύο λόγους. Πρώτον, για να αποκτηθούν πλουσιότερα δεδομένα σχετικά με τη φιλία των παιδιών με Ε.Ε.Α. (πέρα από έναν αριθμό που προέκυψε από μια κοινωνιομετρική μέθοδο). Επομένως, η χρήση της κλίμακας θα επέτρεπε τη σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων συμμετεχόντων (Ε.Ε.Α. & Τ.Α.) στις πέντε διαστάσεις ποιότητας, κάτι το οποίο δε γίνεται συχνά στη βιβλιογραφία. Δεύτερον, η

χρήση της κλίμακας θα βοηθούσε στην ερμηνεία των οποιονδήποτε αντιφατικών ή δυσερμήνευτων αποτελεσμάτων προέκυπταν. Πράγματι, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μας είχε προϋδεάσει για την αντίφαση μεταξύ κοινωνικής θέσης και κοινωνικής αυτοεικόνας.

Στην παρούσα έρευνα η σύγκριση της ποιότητας της καλύτερης φιλίας ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και στους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης δεν κατάδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές επιβεβαιώνοντας τη σχετική ερευνητική μας υπόθεση. Το συγκεκριμένο θετικό αποτέλεσμα συμφωνεί με την έρευνα των Calder, Hill και Pelicano (2012) που βρήκε τους μαθητές με αυτισμό να έχουν παρόμοιες αντιλήψεις για την ποιότητα της καλύτερης τους φιλίας με τους Τ.Α. συμμαθητές τους. Από την άλλη μεριά, αντίθετα αποτελέσματα προέκυψαν από την έρευνα των Chamberlein et al (2006) πάλι σε παιδιά με αυτισμό. Αναμφισβήτητα, χρειάζονται περισσότερες έρευνες προτού καταλήξουμε σε τελικά συμπεράσματα.

Οι αναλύσεις που διενεργήσαμε διερεύνησαν το ζήτημα της χαμηλότερης κοινωνικής θέσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες και του αυξημένου αποκλεισμού τους σε συνάρτηση με την ποιότητα της καλύτερης φιλίας των μαθητών. Συγκεκριμένα εξετάστηκε η τοποθεσία του καλύτερου φίλου για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που παρουσιάζονται ως κοινωνικά αποκλεισμένοι στο πλαίσιο της τάξης τους (μηδέν αμοιβαίες φιλίες). Το ζήτημα της τοποθεσίας δεν έχει εξεταστεί από άλλους ερευνητές που είχαν χρησιμοποιήσει και κλίμακα ποιότητας φιλίας. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πως μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με ειδικές ανάγκες (51,61%) έχουν δηλώσει καλύτερους φίλους εκτός της τάξης σε σχέση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης (21,5%). Είναι γεγονός ότι δεν μπορούμε να ελέγξουμε τις συγκεκριμένες φιλίες με τα δεδομένα που έχουμε, όπως τέθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο. Μπορούμε όμως να συζητήσουμε κάποιες πιθανές εξηγήσεις.

Η ύπαρξη φίλων από άλλες τάξεις της ίδιας σχολικής μονάδας και ειδικότερα στην περίπτωση που είναι μικρότεροι ηλικιακά από τον μαθητή με Ε.Ε.Α. μπορεί να εξηγηθεί από την πιθανή κοινωνική ανωριμότητα του μαθητή. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι τα παιδιά με Ε.Ε.Α. προτιμούν να σχηματίζουν φιλίες με μαθητές μικρότερη ηλικίας που έχουν το ίδιο επίπεδο ωριμότητας με τους ίδιους. Η ύπαρξη φίλων εκτός σχολείου (π.χ. στη γειτονιά) εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τις πρακτικές των γονέων. Είναι πολύ πιθανόν οι γονείς σε μια προσπάθεια να κοινωνικοποιήσουν το παιδί τους να το έχουν ωθήσει στο σχηματισμό κάποιων φίλων.

Όσον αφορά τις αναλύσεις συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας, κάποιες ενδιαφέρουσες τάσεις προέκυψαν που χρήζουν σχολιασμό. Συγκεκριμένα, στην υποομάδα των μαθητών με Ε.Ε.Α., η κοινωνική τους αυτοεικόνα περισσότερο σχετίζεται με την ποιότητα της σημαντικότερης φιλίας τους, παρά με την δημοτικότητα τους. Έτσι επιβεβαιώνεται και η ερευνητική υπόθεσή που τέθηκε αρχικά, ότι στους μαθητές με Ε.Ε.Α. η ποιότητα φιλίας τους σχετίζεται με την κοινωνική τους αυτοεικόνα. Το συγκριμένο αποτέλεσμα ενισχύει παλαιότερες έρευνες του Bukowski (1994, 2001), στις οποίες η υψηλή ποιότητα φιλίας βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη σχολική τους ζωή και την ψυχολογική τους ευημερία.

Επιπλέον οι Parker και Asher (1993) σε μία έρευνά τους όπου εξέτασαν την αποδοχή από συνομηλικούς και την φιλία κατέληξαν πως κάποια δημοφιλή παιδιά δεν είχαν

απαραίτητα καλής ποιότητας φιλίες, ενώ λιγότερο δημοφιλή παιδιά είχαν καλής ποιότητας φιλίες. Επομένως θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δίνουν περισσότερη σημασία σε μία καλή φιλία που θα τους κάνει να νοιώθουν καλά, ενώ για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης μπορεί να έχει σημασία και η δημοτικότητα τους για το πώς αισθάνονται για τον εαυτό τους.

Τα αντιφατικά αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών για την κοινωνική ένταξη των μαθητών μπορούν να αποδοθούν σε ένα πλήθος παραγόντων. Καταρχάς και στην ανασκόπηση βιβλιογραφίας τέθηκε το ζήτημα της μεθόδου. Το συμπέρασμα που αρχικά προέκυψε στην ανασκόπηση είναι ότι, ενώ φαίνεται πως η μεθοδολογία μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα, τελικά η χρήση συγκεκριμένων μεθοδολογιών δεν επηρεάζει κατά πολύ τα αποτελέσματα για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μεγαλύτερο ρόλο φαίνεται πως έχει η ποιότητα του δείγματος και του πλαισίου, οι συνθήκες συλλογής δεδομένων και η σωστή εφαρμογή των τεχνικών. Στην παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα είναι πιθανόν να επηρεάζονται από την κατάσταση στον Ελλαδικό χώρο, αναφορικά με την αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και τις προβλέψεις του κράτους για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες και την σωστή ένταξή τους στο γενικό πλαίσιο. Ακόμη και μέσα στον Ελλαδικό χώρο μπορεί να υπάρχουν διαφορές ανά περιοχή ή ακόμη και ανά σχολείο σχετικά με την αποδοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Το συγκεκριμένο ζήτημα σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα του δείγματος και είναι κάτι που είναι δύσκολο να ελεγχθεί στα πλαίσια μιας έρευνας τόσο μικρής χρονικής διάρκειας.

Συνεισφορά της έρευνας και κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες

Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στον Ελλαδικό χώρο και επεκτείνεται και στη διερεύνηση της ποιότητας της φιλίας των μαθητών. Ενώ πολλές έρευνες έχουν εξετάσει ζητήματα κοινωνικής θέσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, λίγες μόνο εξετάζουν σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές που αφορούν την κοινωνική θέση των μαθητών. Επιπλέον η συγκεκριμένη έρευνα επεκτείνεται και σε ζητήματα της προέλευσης των καλύτερων φιλιών των μαθητών. Το θέμα της φιλίας και της ποιότητας φιλίας είναι κάτι που παραλείπεται στον Ελλαδικό χώρο, ενώ έχει εξεταστεί αρκετά σε χώρες του εξωτερικού. Η μετάφραση και προσαρμογή της κλίμακας ποιότητας φιλίας του Bukowski θα μπορούσε να οδηγήσει μελλοντικά σε περαιτέρω ανάπτυξη και εγκυροποίηση του εργαλείου για την ποιότητα φιλίας. Επομένως, η συγκεκριμένη έρευνα, όντας ποσοτικού τύπου εξετάζει κάποια βασικά ζητήματα της κοινωνικής θέσης των μαθητών σε ένα επαρκές δείγμα, δεν παραλείπει όμως να επεκταθεί και σε ποιοτικά θέματα όπως είναι η ποιότητα φιλίας των μαθητών.

Μελλοντικά η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να γίνει με μεγαλύτερο δείγμα και σε περισσότερες περιοχές της Ελλάδος. Ιδανικά ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες θα είναι μεγαλύτερος και θα συμπεριλαμβάνει και μαθητές ευρύτερης γκάμας μαθησιακών ειδικών αναγκών. Μία ακόμη βελτίωση αφορά το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, το ερωτηματολόγιο. Για την βελτίωση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πιθανόν να χρειαστούν αλλαγές σε συγκεκριμένα ερωτήματα, χωρίς όμως να αλλάζει το νόημά τους. Επιπλέον μία καλή προσθήκη θα ήταν η πραγματοποίηση συστηματικών παρατηρήσεων των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα διαλείμματα, αλλά και η διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς και γονείς. Με αυτόν τον τρόπο θα είχαμε καλύτερη εικόνα για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εξέτασε την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες και την ποιότητα φιλίας των μαθητών αυτών σε δημοτικά γενικά σχολεία με τμήματα ένταξης. Καθώς πλήθος ερευνών από το διεθνή χώρο αναφέρουν ανησυχητικά δεδομένα για την κοινωνική θέση των μαθητών, είναι απαραίτητο να συνεχιστεί η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδωσαν βάρος στην ποιότητα φιλίας των μαθητών με ειδικές ανάγκες η οποία βρέθηκε να σχετίζεται περισσότερο θετικά με την κοινωνική αυτοεικόνα τους απ' ότι η δημοτικότητα των μαθητών. Παρόλα τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν για την ποιότητα φιλίας, ένα ανησυχητικό ποσοστό μαθητών με ειδικές ανάγκες βρέθηκε κοινωνικά απομονωμένο στο δίκτυο της τάξης τους. Καθίσταται λοιπόν αναγκαία η ανάληψη δράσεων από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανάπτυξη σχέσεων και φιλιών ανάμεσα στα παιδιά με Ε.Ε.Α. και τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

Στ. Βιβλιογραφία

- 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), 423-429
- Avramidis E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28 (4), 421-422
- Avramidis E. & Wilde A. (2009). Evaluating the social impacts of inclusion through a multi-method research design. *Education* , 37(4), 323-334
- Bakker J., Denessen E., Bosman A., Krijger E. M. & Bouts L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly February*, 30 (1), 47-62
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. & Freeman, L.C. (2002). Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Bossaert G., Colpin H., Pijl S. J. & Petry K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1888-1897
- Boutot E. A. & Bryant D. P. (2005). Social integration of students with Autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 14-23
- Bowen S. K. (2008). Coenrollment for students who are deaf or hard of hearing: Friendship patterns and social interactions. *American Annals of the Deaf*, 153(3), 285-293
- Bukowski W. M. (2001). Friendship and the worlds of childhood. *New directions for child and adolescent development*, 91, 93-106
- Bukowski W. M., Brendgen M., Markiewicz D. & Doyle A. B. (2001). The relations between friendship quality, ranked – friendship preference and adolescents' behavior with their friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(3), 395-415
- 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. & Boivin M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New directions for child and adolescent development*, 60, 23-37

- Bukowski W. M. & Newcomb A. F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology*, 20(5), 941-952
- Bukowski W. M., Pizzamiglio M. T., Newcomb A. F. & Betsy H. (1996). Popularity as an affordance for friendship: the link between group and dyadic experience. *Social Development*, 5 (2), 189-202
- Bukowski W. M., Sippola L. K. & Hoza B. (1999). Same and other: Interdependency between participation in same and other-sex friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (4), 439-459
- Calder L., Hill V. & Pellicano E. (2012). 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 17(3), 296-316
- Chamberlain B., Kasari C. & Rotheram – Fuller E. (2006). Involvement or isolation? The social networks of children with Autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230-242
- Chan S. & Mpofu E. (2001) Children's peer status in school settings: current and prospective assessment procedures. *School Psychology International*, 22 (1), 43-52
- Child S. & Nind M. (2012). Sociometric methods and difference: a force for good – or yet more harm. *Disability & Society*, 28(7), 1012-1023
- 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), 179-191
- Davis S., Howell P. & Cooke F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 939-947
- Estell D. B., Jones M. H., Pearl R., Van Acker R. , Farmer T. W. & Rodkin P. C. (2008). Peer groups, popularity and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14
- Frederickson N. L. & Furnham A. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 391-410
- Gifford – Smith M. & Brownell C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284
- Kasari C., Locke J., Gulsrud A. & Rotheram – Fuller E. (2010). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 533-544

- Kemp C. & Carter M. (2002). The Social Skills and Social Status of mainstreamed students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*, 22 (4), 391-411
- Koster M., Nakken H., Pijl S. J. & Van Houten E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140
- Koster M., Pijl S. J., Nakken H. & Van Houten E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), 59-75
- Koster M., Pijl S.J. , Van Houten E. & Nakken H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 31-46
- Manetti M., Schneider B. H. & Siperstein G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contract hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 270-286
- Marsh, H. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structures of self-concept., Handbook of self-concept. *New York, John Wiley & Sons, Inc.*
- McPherson M., Smith – Lovin L. & Cook J.M. (2001). Birds of a feather: Homophily in *social* networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415-444
- Nadeau L. & Tessier R. (2006). Social adjustment of children with cerebral palsy in mainstream classes: peer perception. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 331-336
- Nakken H. και Pijl S.J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6 (1), 47-61
- Nepi L. D., Facondini R., Nucci F. & Peru A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (3), 319-332
- Nowicki E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26 (3), 171-188
- 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 (4), 611-621
- Pijl S. J. (2007). Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 1-5
- Pijl S. J., Koster M., Hannink A. & Stratingh A. (2011). Friends in the classroom: a comparison between two methods for the assessment of students' friendship networks. *Social Psychology of Education*, 14, 475-488

- 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 (4), 387-405
- Pijl S. J. & Frostad P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 93-105
- Pijl S.J., Skaalvik E. M. & Skaalvik S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group, *Irish Educational Studies*. 29(1), 57-70
- Ruijs N. M. & Peetsma T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79
- Wauters L. N. & Knoors H. (2008). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13 (1), 21-36
- Zic A. & Igric L. (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(3) 202-211
- Αβραμίδης, Η. & Θανοπούλου, Α. (2013). *Μεθοδολογικά ζητήματα στη χρήση κοινωνιομετρικών τεχνικών για τη διερεύνηση των κοινωνικών αποτελεσμάτων της ένταξης*. Παρουσίαση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή με τίτλο: «Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση», Αθήνα, 11-14 Απρ.
- Βαϊράμη Μ., Βορριά Γ. & Κιοσέογλου Γ. (2005). Παράγοντες που σχετίζονται με τη δημοτικότητα και τις φιλίες των παιδιών και των εφήβων στο πλαίσιο του σχολείου. *Παιδί και Έφηβος : Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 7 (2), 52-67
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μετάφραση από: Κυρανάκη Σ., Μαυράκη Μ., Μητσοπούλου Χ., Μπιθάρα Π. και Φιλοπούλου Μ., *Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα*
- Howitt D. & Cramer D. (2008), "Στατιστική με το SPSS 16", *Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα*, Τέταρτη Αγγλική Έκδοση
- Γουδήρας Δ., Αβραμίδης Η., Αντωνίου Α.Σ., Γκαράνης Α., Ευσταθίου Μ., Δαράης Κ., Ζυμβρακάκης Ι., Καμπόλη Γ., Κουκούτα Α., Κουσουρέτα Ν., Λιόντου Γ. Μεσσαριτάκη Β., Μπακοπούλου Γ., Νάνου Α., Πανέρα Α.Ξ., Πατσίδου Μ., Σούλης Σ., Συμεωνίδου Σ., Τσιπούρας Σ., Φτιάκα Ε., Χαριοπολίτου Α. & Σαρίδου Χ. et.al. (2013), *Από την Ειδική Αγωγή στην Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*, *Εκδόσεις Γράφημα, Θεσσαλονίκη*
- Σιδέρη- Ζώνιου Α. (2010), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, *Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα*, 14^η έκδοση
- Σταλίκας Α. (2005), *Μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία*, *Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα*

Z. Παράρτημα

Έντυπο που στάλθηκε στους γονείς των συμμετεχόντων μαθητών:



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα,

Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε για μία ερευνητική προσπάθεια που αφορά την κοινωνική ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα γενικά σχολεία. Η έρευνα αυτή διεξάγεται στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας που εκπονείται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας από τη φοιτήτρια Κανταράκη Χριστίνα υπό την επίβλεψη του καθηγητή Αβραμίδη Ηλία. Για τη συγκεκριμένη έρευνα θα δοθούν ερωτηματολόγια σε όλους τους μαθητές της 4^{ης}, 5^{ης}, και 6^{ης} δημοτικού τα οποία θα ζητούν από του μαθητές να μιλήσουν για τις παρέες και τους φίλους τους στο σχολείο. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι ολιγόλεπτη (10 λεπτά) και δεν πρόκειται να διαταράξει το μάθημα των παιδιών. Τα ονόματα των μαθητών κωδικοποιούνται και μόνο οι ερευνητές έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές έχουν έρθει ήδη σε επαφή με το διευθυντή του σχολείου και εξασφαλίζει τη συνεργασία του σχολείου στην επιτέλεση της παραπάνω έρευνας. Απομένει λοιπόν η δική σας έγκριση για να ξεκινήσει η έρευνα.

Με εκτίμηση,

Κανταράκη Χριστίνα – Θεσσαλία

Αβραμίδης Ηλίας

Φοιτήτρια ΠΤΕΑ
Καθηγητής ΠΤΕΑ

Επίκουρος

kantarak@uth.gr

avramidis@uth.gr

24210-74853

Ο/Η υπογραφόμενος/η _____ κηδεμόνας
του/της _____ μαθήτριας της _____ τάξης συναινώ να
συμμετάσχει ο υιός/ η κόρη μου στην έρευνα για την διερεύνηση της κοινωνικής
ένταξης των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες.

Υπογραφή _____

Ημερομηνία _____

Έντυπο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς των συμμετεχόντων μαθητών:

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Αγαπητέ συνάδελφε,

Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε για μία ερευνητική προσπάθεια που εστιάζει στη διερεύνηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα γενικά σχολεία. Η έρευνα αυτή διεξάγεται στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας που εκπονείται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας από τη φοιτήτρια Κανταράκη Χριστίνα υπό την επίβλεψη του καθηγητή Αβραμίδα Ηλία.

Η συγκεκριμένη έρευνα περιλαμβάνει τη διανομή ερωτηματολογίων σε όλους τους μαθητές της 4^{ης}, 5^{ης}, και 6^{ης} δημοτικού τα οποία θα ζητούν από τους μαθητές να μιλήσουν για την κοινωνική τους ζωή και τους φίλους τους στο σχολείο. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι ολιγόλεπτη (10 λεπτά) και δεν θα διαταράξει την μαθησιακή διαδικασία.

Από εσάς ζητείται μία λίστα των ονομάτων των μαθητών της τάξης σας, τα οποία θα κωδικοποιηθούν από τους ερευνητές. Τα ονόματα και οι πληροφορίες που θα ληφθούν είναι δεδομένα στα οποία θα έχουν πρόσβαση μόνο οι ερευνητές. Υπάρχει απόλυτη ευελιξία στον χρόνο που θα επιλέξετε να διαθέσετε για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αλλά είναι απαραίτητη η ενημέρωση των ερευνητών.

Έχει γίνει ήδη επικοινωνία με τον διευθυντή του σχολείου και έχει ληφθεί άδεια από τους γονείς των μαθητών. Για περισσότερες πληροφορίες επικοινωνήστε μαζί μας.

Ευχαριστούμε για την συνεργασία.

Κανταράκη Χριστίνα – Θεσσαλία

Φοιτήτρια ΠΤΕΑ
Καθηγητής ΠΤΕΑ

kantarak@uth.gr

Αβραμίδης Ηλίας

Επίκουρος

avramidis@uth.gr

24210-74853

Έντυπο που δόθηκε στους μαθητές που συμμετείχαν:

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Αγαπητέ μαθητή,

Το φυλλάδιο αυτό σε ενημερώνει για ένα ερευνητικό πρόγραμμα και εξηγεί τι θα γίνει στο σχολείο σου.

Ποιοι είμαστε;

Είμαι η Χριστίνα Κανταράκη, Φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και αυτό το πρόγραμμά θα με βοηθήσει στην Πτυχιακή μου Εργασία. Την εργασία μου επιβλέπει ο καθηγητής μου, Ηλίας Αβραμίδης.

Ποιοι συμμετέχουν στην έρευνα;

Στην έρευνα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές της Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης.

Τι ζητάμε από εσένα;

Από εσένα ζητάμε να συμπληρώσεις ένα μικρό ερωτηματολόγιο που θα σε ρωτά για τους φίλους σου.

Μπορείς να μην συμμετάσχεις στην έρευνα. Συζήτησε το με τους γονείς και τον δάσκαλό σου. Έχουν ενημερωθεί για το πρόγραμμά και μπορούν να σε βοηθήσουν να αποφασίσεις.

Ευχαριστούμε που διάβασες το φυλλάδιο.

Αν θες να μιλήσεις με τους ερευνητές Χριστίνα και Ηλία, κάλεσε στο 24210-74853 ή στείλε mail στο kantarak@uth.gr (Χριστίνα).

	Προτάσεις	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ -ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1.	Ο φίλος μου και εγώ περνάμε όλο μας τον ελεύθερο χρόνο μαζί.	1	2	3	4	5
2.	Ο φίλος μου σκέφτεται διασκεδαστικά πράγματα για να κάνουμε μαζί.	1	2	3	4	5
3.	Ο φίλος μου και εγώ πηγαίνουμε ο ένας στο σπίτι του άλλου μετά το σχολείο και τα Σαββατοκύριακα	1	2	3	4	5
4.	Κάποιες φορές εγώ και ο φίλος μου καθόμαστε και μιλάμε για το σχολείο ή για πράγματα που μας αρέσουν (σπορ κ.λπ.).	1	2	3	4	5
5.	Μερικές φορές τσακώνομαι με τον φίλο μου.	1	2	3	4	5
6.	Ο φίλος μου μερικές φορές με πειράζει ή με ενοχλεί παρόλο που του ζητάω να μην το κάνει.	1	2	3	4	5
7.	Μερικές φορές εγώ και ο φίλος μου διαφωνούμε για πολλά πράγματα.	1	2	3	4	5
8.	Ο φίλος μου και εγώ τσακωνόμαστε πολύ.	1	2	3	4	5
9.	Αν ξεχνούσα το κολατσιό μου και χρειαζόμουν λίγα λεφτά, ο φίλος μου θα μου δάνειζε.	1	2	3	4	5
10.	Ο φίλος μου με βοηθά όταν έχω πρόβλημα με κάτι.	1	2	3	4	5
11.	Ο φίλος μου θα με βοηθούσε αν το χρειαζόμουν.	1	2	3	4	5
12.	Αν άλλα παιδιά με ενοχλούσαν ο φίλος μου θα με βοηθούσε.	1	2	3	4	5
13.	Ο φίλος μου θα με υποστήριζε αν ένα άλλο παιδί μου προκαλούσε πρόβλημα.	1	2	3	4	5

	Προτάσεις	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ -ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
14.	Αν έχω πρόβλημα στο σχολείο ή το σπίτι μπορώ να μιλήσω στον φίλο μου γι' αυτό.	1	2	3	4	5
15.	Αν κάτι με απασχολεί μπορώ να το πω στον φίλο μου ακόμη και αν είναι κάτι που δεν μπορώ να πω σε άλλους.	1	2	3	4	5
16.	Ακόμα και αν έλεγα συγγνώμη στον φίλο μου μετά από έναν καυγά θα συνέχιζε να είναι θυμωμένος μαζί μου.	1	2	3	4	5
17.	Αν εγώ ή ο φίλος μου κάνουμε κάτι που ενοχλεί τον έναν ή τον άλλο μπορούμε να τα ξαναβρούμε εύκολα.	1	2	3	4	5
18.	Αν τσακωθώ ή διαφωνήσω με τον φίλο μου λέμε συγγνώμη και είναι όλα εντάξει.	1	2	3	4	5
19.	Αν ο φίλος μου μετακόμιζε μακριά θα μου έλειπε.	1	2	3	4	5
20.	Σκέφτομαι τον φίλο μου ακόμη και όταν δεν είναι μαζί μου.	1	2	3	4	5
21.	Νιώθω χαρούμενος όταν είμαι με τον φίλο μου.	1	2	3	4	5
22.	Όταν κάνω καλή δουλειά σε κάτι ο φίλος μου χαιρέται για εμένα.	1	2	3	4	5
23.	Κάποιες φορές ο φίλος μου κάνει πράγματα για εμένα ή με κάνει να νιώθω ξεχωριστός.	1	2	3	4	5



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000124113