

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου

Παιδαγωγικό Τμήμα Εδικής Αγωγής

Η Κοινωνική θέση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο



Φοιτήτρια: Αικατερίνη Κουτσάκη

Επιβλέποντες καθηγητές:

Ηλίας Αβραμίδης

Αναστασία Βλάχου

ΕΑ

Βόλος 2012

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

Αριθ. Εισ.: 10644/1
Ημερ. Εισ.: 26-06-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ
2012
ΚΟΥ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1) ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
1.1 «Ένταξη» των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).....	4
1.2 Σκοπός της Έρευνας.....	9
2) ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΑ	11
2.1 Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία.....	11
2.2 Βασικές Έννοιες.....	13
2.3 Κοινωνιομετρικά εργαλεία.....	13
2.4 Συμβολή στη σχολική τάξη.....	19
2.5 Συμβολή της παρούσας κοινωνιομετρικής έρευνας στην εκπαίδευση.....	21
3) ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	22
4) ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	43
4.1 Η δημιουργία ενός συνδυαστικού σχεδίου έρευνας.....	43
4.2 Επιλογή κοινωνιομετρικής τεχνικής.....	44
4.3 Επιλογή Δείγματος.....	45
4.4 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	46
4.5 Διαδικασία Ανάλυσης Δεδομένων.....	47
4.6 Ηθικά ζητήματα.....	48
5) ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	49
5.1 Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα.....	49
5.2 Συστηματικές παρατηρήσεις	62
6) ΣΥΖΗΤΗΣΗ	69

6.1 Συμπεράσματα.....	69
6.1 Περιορισμοί- Πλεονεκτήματα.....	74
6.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	75
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	76
ΠΑΡΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	83

1) ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μια έρευνα που εξετάζει την κοινωνική ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο Γενικό δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει ποια είναι η κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης, κατά πόσο αλληλεπιδρούν οι μαθητές με ΕΕΑ με τους συμμαθητές τους και αν η κοινωνική τους θέση παραμένει σταθερή στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η επιλογή του θέματος της έρευνας έγινε διότι θέλαμε να διερευνήσουμε τις κοινωνικές επιπτώσεις που επιφέρει η σχολική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ, καθώς η ελληνική βιβλιογραφία δεν είναι επαρκής στην κάλυψη του συγκεκριμένου θέματος.

Προκειμένου να μην προβούμε σε εσφαλμένες αντιλήψεις όσον αφορά την σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ, παρακάτω ξεκαθαρίζουμε κάποιες βασικές έννοιες.

1.1 «Ένταξη» των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)

Οι άνθρωποι από τη στιγμή που γεννιούνται μεγαλώνουν μέσα σε διάφορες κοινότητες και αποκτούν διάφορα συστήματα αξιών και τρόπους συμπεριφοράς, συναναστρέφονται με άλλα άτομα, δικτυώνονται και αποκτούν φίλιες. Η κοινωνική ζωή του ανθρώπου δομείται εξελικτικά μέσα από την κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση κατά τη διάρκεια της ζωής. Μια απ' τις πρώτες διεργασίες κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης του ατόμου είναι η κοινωνικοποίηση (Δελλασούδας, 2006). Σύμφωνα με τον Kevin Durkin, ο όρος κοινωνικοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία εκμάθησης κανόνων συμπεριφοράς, συστήματα αξιών, πεποιθήσεων και στάσεων που καθιστούν το άτομο ως λειτουργικό μέλος μιας κοινωνίας. Μέσω της κοινωνικοποίησης το άτομο αποκτά τα απαραίτητα κοινωνικά εφόδια που του επιτρέπουν να λειτουργήσει αποτελεσματικά γνωρίζοντας τι θεωρείται αποδεκτό ή μη

αποδεκτό, καθιστώντας έτσι ευκολότερη την επικοινωνία του με τα άλλα μέλη της κοινωνίας, καθώς και την ευρύτερη κοινωνική του συμβίωση (Hewstone & Stroebe)

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Η κοινωνικοποίηση των μαθητών επιτυγχάνεται μέσω της κοινωνικής ένταξης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης στο σχολείο. Οι μαθητές στο σχολείο διευρύνουν την κοινωνική τους ζωή αποκτώντας νέες φιλίες, μαθαίνοντας κανόνες συμπεριφοράς αποδεκτούς από την κοινωνία στην οποία μεγαλώνουν, διαμορφώνοντας και ολοκληρώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την προσωπικότητά τους. Σ' αυτήν την σύγχρονη κοινωνία όπου οι μαθητές μέσω της σχολικής εκπαίδευσης εφοδιάζονται καταλλήλως ώστε να έχουν μια λειτουργική κοινωνική ζωή, ανήκει και μια μειονότητα μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, που έχουν κάθε δικαίωμα κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης όπως όλοι οι μαθητές.

Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Ακόμη στον όρο συμπεριλαμβάνονται και οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΦΕΚ 199/2008, άρθρο 3^ο).

Ο διαχωρισμός των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) σε Δομές Ειδικών Σχολείων τους αποκόβει και τους περιθωριοποιεί κοινωνικά σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές που εκπαιδεύονται σε Σχολεία Γενικής εκπαίδευσης. Η συνεκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ μαζί με μαθητές τυπικής ανάπτυξης επιτυγχάνεται στα Γενικά σχολεία μέσω των ενταξιακών πλαισίων που έχουν καθιερωθεί σε πολλές χώρες, όπως και στην Ελλάδα.

Σημείο σταθμός που καθορίζει το σημερινό χαρακτήρα των σχολείων αποτελεί η διακήρυξη της Salamanca (UNESCO 1994), στην πόλη της Ισπανίας Salamanca, η οποία προάγει την ιδέα ενός «σχολείου για όλους» όπου καταρρίπτει διαχωριστικές στάσεις, παρέχει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στην πλειοψηφία των μαθητών και παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη εικόνα του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος. Χαρακτηριστικά η διακήρυξη της Salamanca αναφέρει « Πιστεύουμε και διακηρύττουμε ότι:

- Κάθε παιδί έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση, και πρέπει να του δίνεται η ευκαιρία να επιτυγχάνει και να διατηρεί ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης,
- κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες,
- τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα λαμβάνοντας υπόψη τη μεγάλη ποικιλία από αυτά τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες,
- άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε κανονικά σχολεία που θα τους φιλοξενήσουν σ' μια παιδοκεντρική παιδαγωγική ικανή να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτές,
- τα κανονικά σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, δημιουργούν φιλόξενες κοινότητες, οικοδομούν μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και επιτυγχάνουν εκπαίδευση για όλους, επιπλέον παρέχουν μια αποτελεσματική εκπαίδευση για την πλειοψηφία των παιδιών και βελτιώνουν την αποδοτικότητα και εν τέλει τη σχέση κόστους- αποδοτικότητας για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα» (UNESCO, 1994, παράγραφος 2,).

Ο πρώτος όρος που χρησιμοποιήθηκε για την περιγραφή της εκπαίδευσης των μαθητών με ΕΕΑ σε Γενικά Σχολεία ήταν «ενσωμάτωση», όπου αργότερα αντικαταστήθηκε από τον όρο «ένταξη». Παρακάτω παραθέτονται και αποσαφηνίζονται οι ορισμοί της «ενσωμάτωσης» και της «ένταξης» σύμφωνα με την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

Όπως αναφέρει η Ζώνιου- Σιδέρη «σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας» (1996,123).

Το ενταξιακό πλαίσιο δεν είχε πάντα τη σημερινή μορφή. Αρχικά λειτουργούσε ως ενσωμάτωση (integration). Στην ενσωμάτωση το γενικό σχολείο δεν έκανε κανενός είδους αλλαγή (ούτε στον τρόπο διδασκαλίας, ούτε στο πρόγραμμα, ούτε στο περιβάλλον), έτσι τα άτομα με αναπηρία έπρεπε να προσαρμοστούν στις ανάγκες του σχολείου. Στις μέρες μας έπειτα από μετατροπές στη λειτουργία του ενταξιακού πλαισίου, έχει υιοθετηθεί ο όρος ένταξη (inclusion), όπου το σχολείο προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού. Στην ελληνική βιβλιογραφία είναι πολύ συχνή η ταύτιση των εννοιών «ένταξη» και «ενσωμάτωση».

Σύμφωνα με την Α. Ζώνιου- Σιδέρη, ο όρος «ένταξη» σημαίνει τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου στοιχείου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου. Ο όρος « ενσωμάτωση» δηλώνει τη μονοδιάστατη προσκόλληση και εξομοίωση κάποιου στοιχείου προς ένα όλο, με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών (<http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=New&file=article&sid=321>).

Αντιθέτως, σύμφωνα με τον Κόμπο (1990) η «ένταξη» είναι η εγγραφή και η κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (παιδιών με νοητική καθυστέρηση ή με σωματικές αναπηρίες ή με προβλήματα συμπεριφοράς) μέσα στις κανονικές τάξεις του συνηθισμένου σχολείου ενώ η «ενσωμάτωση» είναι η πλήρη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες (εκπαιδευτικές και άλλες) μέσα σε μια συνηθισμένη τάξη των συνομήλικων τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 1996).

Ο Τσιναρέλης (1993), υποστηρίζει πως η «ένταξη» προηγείται της «ενσωμάτωσης». Διαχωρίζει τις δύο έννοιες επισημαίνοντας πως «Ένταξη» (integration) σημαίνει την απόδοση σε μια ήδη λειτουργούσα –με τις δικές της φυσικές και κοινωνικές δυναμικές- ομάδα μιας θέσης από ένα άτομο ή μια κατηγορία ατόμων, που έχουν διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά, και την παροχή κάθε είδους βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα για τη διατήρηση της θέσης αυτής, καθώς και την απόκτηση ρόλου ή ρόλων στα πλαίσια αυτής της ομάδας. «Ενσωμάτωση» (incorporation) σημαίνει την αλληλοαποδοχή, ενός ατόμου ή μιας ομάδας από ένα σύνολο ή μια ομάδα. Την ανάπτυξη κοινωνιοδυναμικών σχέσεων, χωρίς την παροχή καμίας ιδιαίτερης βοήθειας, είτε από την ομάδα είτε από οποιονδήποτε εξωτερικό παράγοντα, με αποτέλεσμα την πλήρη απορρόφηση του ατόμου ή της ομάδας στις διαμορφούμενες σχέσεις, αλλά και τη διατήρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας αμφίπλευρα» (Σούλης, 2002).

Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ο όρος «ένταξη» αποδίδεται με τον όρο «Integration» στη γερμανόφωνη βιβλιογραφία και στην Αγγλία, «Mainstreaming» στις ΗΠΑ, Καναδά και Αυστραλία, ενώ «Integrazione» στην Ιταλία.

Ο Feuser (1989,19) αναφέρει πως «με τον όρο ένταξη περιγράφουμε (...) την κοινή αγωγή, μόρφωση και διδασκαλία αναπήρων και μη αναπήρων παιδιών και νέων (...).» (Σούλης, 2002).

Ο Cloerkes (1985,24) εκφράζει τον όρο ένταξη ως μια μέθοδο που απότερο σκοπό έχει την μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των οικογενειών τους και της ευρύτερης κοινότητας, στην εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή του «συνηθισμένου» σχολείου (Σούλης, 2002).

Οι Hallahan και Kauffman (1982) χαρακτηρίζουν την ενσωμάτωση ως μια εξατομικευμένη κατάσταση που κύριο σκοπό έχει τη σχολική και την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε βάθος χρόνου. Υποστηρίζουν επίσης, πως απαραίτητη προϋπόθεση μιας επιτυχημένης ενσωμάτωσης, είναι η επιτυχημένη κοινωνική ένταξη (Σούλης, 2002).

Από τους όρους «ενσωμάτωση» και «ένταξη», τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία φαίνεται να επικρατεί ο όρος «ένταξη» (Integration). Θεωρείται

αρκετά πιο ολοκληρωμένος και αντιπροσωπευτικός όρος που περιγράφει τη σχολική ζωή και μάθηση μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ.

Στα ελληνικά σχολεία οι κύριες δομές της ένταξης έχουν καθοριστεί από αρμόδιους νόμους ως εξής: η σχολική τάξη του γενικού σχολείου, η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση και τα τμήματα ένταξης. Στην πρώτη δομή οι μαθητές με ελαφριάς μορφής αναπηρίες υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η δεύτερη δομή παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης. Στη τρίτη δομή το παιδί παρακολουθεί κάποιες διδακτικές ώρες στη γενική τάξη με τους υπόλοιπους συνομηλίκους του, ενώ τις υπόλοιπες ώρες πηγαίνει στο τμήμα ένταξης όπου του παρέχεται εξατομικευμένη εκπαίδευση (ΦΕΚ, 2008).

1.2 Σκοπός της Έρευνας

Ανεξάρτητα από το μοντέλο ένταξης που υιοθετείται για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών και την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του παιδιού, παραμένει βασικός στόχος η κοινωνική ένταξη του παιδιού. Με τον όρο κοινωνική ένταξη εννοούμε την αποδοχή από άλλα παιδιά αλλά και τη δημιουργία θετικών σχέσεων και φιλιών. Η έρευνα μας θα επικεντρώσει στην κοινωνική πλευρά της ένταξης προσπαθώντας (α) να εξετάσει την κοινωνική θέση που κατέχουν τα παιδιά με ΕΑ στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους και (β) να φωτίσει τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στη βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών με ΕΑ στο χώρο του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα διπλωματική εργασία- έρευνα, αποσκοπεί στον εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας καθώς και στη συμβολή της κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με ΕΕΑ του σχολείου όπου διεξήχθη η έρευνα, μελετώντας τη θέση που κατέχουν μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης οι μαθητές με ΕΕΑ, οι οποίοι εκπαιδεύονται σε κάποιο ενταξιακό πλαίσιο στη γενική εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκονται να απαντηθούν, είναι τα εξής:

- Ποια κοινωνική θέση κατέχουν τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους;

- Ποιος είναι ο βαθμός αλληλεπίδρασης που έχουν με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων;
- Σημειώνονται μεταβολές στις παραπάνω μετρήσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς;
(Η δεύτερη μέτρηση δεν έγινε στο τέλος της χρονιάς για πρακτικούς λόγους αλλά τον Απρίλιο.)

Η εξέταση της κοινωνική θέσης των παιδιών στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με την υιοθέτηση ενός κοινωνιομετρικού ερευνητικού σχεδίου. Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές θεωρούνται οι πλέον καταλληλότερες μέθοδοι για μετρήσεις που αφορούν κοινωνικές ομάδες, όπως ομάδες σχολικών τάξεων κτλ. Το επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζει μία ιστορική αναδρομή της κοινωνιομετρίας, τις βασικές προσεγγίσεις της και εφαρμογές στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας.

2) ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΑ

2.1 Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία

Πρωτοπόρος στον κλάδο της Κοινωνιομετρίας θεωρείται ο Jacob Levy Moreno (1892-1974). Ο Moreno εβραϊκής καταγωγής, μεγάλωσε στη Ρουμανία και σπούδασε Ιατρική στη Βιέννη. Έδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον στη διοργάνωση θεατρικών παιχνιδιών που χαρακτηριζόταν από αυτοσχεδιασμό διότι πίστευε πως ο αυθορμητισμός και η δημιουργικότητα είναι τα κύρια χαρακτηριστικά των προσωπικών και κοινωνικών σχέσεων. Το 1914 ίδρυσε μαζί με άλλους το περιοδικό *Daimon*, όπου ο ίδιος έγραφε άρθρα για αρχέγονες τελετές που στόχο είχαν τον εξευγενισμό δαιμόνων. Ο Moreno δίνει κυρίως έμφαση στην σύσφιξη των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα απ' αυτές τις τελετές (Μπακιρτζής, 1996).

Σημαντική συμβολή στην καριέρα του αποδείχθηκε να είναι η διεύθυνση ενός στρατοπέδου με πρόσφυγες στην Αυστρία που ανέλαβε ο Moreno, μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο. Εκεί ήρθε κοντά με τους πρόσφυγες, συναναστράφηκε μαζί τους, προσπαθώντας να βρει τρόπους ώστε να κάνει τις συνθήκες διαβίωσης και προσαρμογής τους καλύτερες. Αντιλήφθηκε πως τα άτομα λειτουργούν , προσαρμόζονται και αισθάνονται πιο ήρεμα, όταν αποτελούν μέλη οργανωμένων ομάδων σύμφωνα με κριτήρια αμοιβαίας επιλογής. Έτσι λοιπόν άρχισαν μέσα από αυτή του την εμπειρία οι πρώτες ιδέες της Κοινωνιομετρίας (Μπακιρτζής, 1996).

Το 1934, ο Moreno δημοσίευσε το έργο του *Who Shall Survive* (Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία), με αυτό το βιβλίο έθεσε τις βασικές αρχές και μεθοδολογία της Κοινωνιομετρίας, με απώτερο σκοπό την μελέτη και τη μέτρηση της κοινωνικό-συναισθηματικής οργάνωσης μιας ομάδας. Ο Moreno κατά τη διάρκεια παραμονής του στις Ηνωμένες Πολιτείες, διεξήγαγε αρκετές μελέτες σε κοινωνικές ομάδες, όπως σε σχολεία και διάφορα άλλα ιδρύματα, προτείνοντας λύσεις βελτίωσης και καλύτερων συνθηκών λειτουργίας (Μπακιρτζής, 1996).

Η Κοινωνιομετρία αποτελεί μια μελέτη των διαπροσωπικών επιλογών των μελών μιας ομάδας σύμφωνα με κάποιο κριτήριο που θέτουν οι μελετητές. Κύριος άξονας της είναι η μελέτη των επιθυμητών και ανεπιθύμητων σχέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Με άλλα λόγια δείχνει πως τα άτομα συνδέονται μεταξύ τους όταν ενεργούν ως ομάδα με ένα καθορισμένο στόχο. Ο ίδιος ο Moreno ορίζει την Κοινωνιομετρία ως «τη μαθηματική μελέτη των ψυχολογικών ιδιοτήτων των πληθυσμών, την πειραματική τεχνική και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή των ποσοτικών μεθόδων (Moreno, 1953,σελ. 15-16). Η Κοινωνιομετρία βασίζεται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι κάνουν τις προσωπικές τους επιλογές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Αυτές οι επιλογές αναφέρονται σε θέματα της καθημερινότητας από πολύ απλά μέχρι πιο σύνθετα. Οι άνθρωποι όποτε συγκεντρώνονται κάνουν διάφορες επιλογές όπως το που θα καθίσουν και σε ποιο μέρος θα σταθούν ή επιλογές σχετικά με το ποιον θεωρούν πιο φιλικό και ποιον όχι, ποιος είναι το επίκεντρο της ομάδας, ποιος έχει απορριφθεί ή ποιος είναι απομονωμένος Όπως υποστηρίζει και ο Moreno «Οι επιλογές είναι θεμελιώδη στοιχεία σε όλες τις συνεχιζόμενες ανθρώπινες σχέσεις, τις επιλογές των ανθρώπων και τις επιλογές των πραγμάτων. Δεν έχει σημασία αν τα κίνητρα είναι γνωστά ή όχι σε αυτόν που κάνει τις επιλογές. Δεν έχει σημασία το εάν (οι επιλογές) είναι άναρθρες ή πολύ εκφραστικές, είτε ορθολογικές ή παράλογες. Δεν απαιτείται καμία ειδική αιτιολόγηση, αρκεί να είναι αυθόρμητες και αληθινές από αυτόν που κάνει την επιλογή. Οι επιλογές είναι γεγονότα της πρώτης υπαρξιακής τάξεως.» (Moreno,1953, σελ. 720).

Σημαντική θεωρείται και η αναγνώριση της συμβολής της Κοινωνιομετρίας σε άλλους κοινωνικούς επιστημονικούς κλάδους που μελετούν τις ανθρώπινες σχέσεις, όπως η οργανωσιακή ψυχολογία, η ατομική και ομαδική ψυχολογία, η κοινωνική ψυχοθεραπεία, η ψυχολογία της ανάπτυξης, η αθλητική ψυχολογία, η κοινωνική ιατρική και βέβαια η εκπαίδευση (Treadwell et all. 1998 στο Μπίκος, 2004)

2.2 Βασικές Έννοιες

Οι βασικές έννοιες της Κοινωνιομετρίας όπως έχουν καθορισθεί, είναι η συνάντηση, η αλληλεπίδραση και ο αυθορμητισμός. Η συνάντηση ορίζεται μέσα από τον τρόπο του να είσαι μαζί με τον άλλο ή τους άλλους και να βιώνεις την κοινή εμπειρία μέσα από διανοητικές, συναισθηματικές και σωματικές ανταλλαγές. Η αλληλεπίδραση ορίζεται μέσα από τις αλλαγές που προκαλούνται όταν δύο άτομα ή ομάδες συναντώνται. Ο αυθορμητισμός ορίζεται από τη δημιουργική στάση για απάντηση σε προβλήματα που θέτει η συνάντηση και η αλληλεπίδραση. Η Κοινωνιομετρία με λίγα λόγια στοχεύει στη μελέτη των συναισθηματικών κυκλωμάτων επικοινωνίας των ομάδων και προτείνει διαρρυθμίσεις για την καλύτερη οργάνωσή τους. (Μπακιρτζής, 1996)

2.3 Κοινωνιομετρικές τεχνικές

Οι κοινωνικές σχέσεις σε μια ομάδα και η κοινωνική θέση του κάθε μέλους μέσα στη ομάδα μπορούν να μετρηθούν με την εφαρμογή Κοινωνιομετρικών τεχνικών, οι οποίες αρχικά αναπτύχθηκαν από τον J. Moreno (Κοινωνιομετρικό τεστ). Ο Moreno στηριζόμενος στη διαπίστωση πως κάθε φορά που δύο υποκείμενα έρχονται σε επαφή υπάρχουν τρεις εναλλακτικές εκδοχές: να αισθανθούν συμπάθεια, αντιπάθεια ή αδιαφορία (Moreno 1970, στο Μπίκος, 2004) ανέπτυξε της Κοινωνιομετρικές τεχνικές βάσει τις οποίες, ζητείται από τα μέλη της ομάδας να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους για τα άλλα μέλη της ομάδας. Η καταγραφή αυτή των προτιμήσεων των μελών θεωρείται αντικειμενική, γιατί τα ίδια τα μέλη της ομάδας διαμορφώνουν το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην ομάδα και όχι ένας εξωτερικός ερευνητής που θα μπορούσε να εκφέρει υποκειμενική άποψη (Μπίκος, 2004).

Ο Moreno αν και πρωτοπόρος στον κλάδο της Κοινωνιομετρίας παρέμεινε στάσιμος χωρίς να εξελίξει την Κοινωνιομετρική μέθοδο που ανέπτυξε. «...η Κοινωνιομετρία για μεγάλο διάστημα θεωρήθηκε απλά μια επιστημονική μέθοδος ταξινόμησης.»

(Μπίκος, 2004). Η αρχική μορφή της Κοινωνιομετρικής τεχνικής, έτσι όπως την είχε αναπτύξει ο Moreno, παρουσίαζε διάφορα μεθοδολογικά προβλήματα όπως:

- ❖ *Τον περιορισμό στον αριθμό επιλογών* : Υπήρχε διαφωνία για το αν πρέπει να υπάρχει όριο στον αριθμό των προτιμήσεων και των απορρίψεων των μελών μιας ομάδας.
- ❖ *Την ιεραρχική ταξινόμηση των επιλογών που διατύπωναν τα μέλη της ομάδας*: τέθηκε το ερώτημα της σημασίας στη σειρά επιλογών (1^η, 2^η κλπ)
- ❖ *Την εκτίμηση της έντασης της απόρριψης*: Έγινε κατανοητό ότι ανάμεσα στην αποδοχή και την απόρριψη υπάρχει μία ενδιάμεση διαβάθμιση που εκφράζεται με την αδιαφορία. Η διαβάθμιση αυτή είχε σαν αποτέλεσμα τη διαχώριση των όρων παραμελημένος και απορριπτόμενος (neglected και rejected), διότι αρκετά συχνά μέσα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, υπήρχε σύγχυση μεταξύ αυτών των δύο όρων (Sherman, 1998 στο Μπίκος, 2004).

Η μεγάλη απήχηση της Κοινωνιομετρίας είχε ως αποτέλεσμα την τροποποίηση και τη βελτίωση των μεθόδων κατά το πέρασμα του χρόνου. Ιδιαίτερα, όταν η Κοινωνιομετρική μέθοδος εισχώρησε στις σχολικές τάξεις έγινε αρκετά δημοφιλής μέθοδος για την αξιολόγηση της ικανότητας *κοινωνικής προσαρμογής* (social competence) των μαθητών (Hymel, 1983 στο Μπίκος, 2004). Παρατηρείται αύξηση της χρήσης των κοινωνιομετρικών μεθόδων τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Η αύξηση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι, οι κοινωνιομετρικές μετρήσεις αφορούν την κοινωνική θέση των μαθητών, όπου οι πληροφορίες των μετρήσεων συμβάλλουν στη βελτίωση της κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών (Hymel, 1983, στο Μπίκος, 2004).

Όσον αφορά τις Κοινωνιομετρικές τεχνικές φαίνεται να επικρατούν δύο βασικές μορφές κοινωνιομετρικών μετρήσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας, αυτές είναι:

- *Η μέθοδος των Κοινωνιομετρικών υποδείξεων* (nomination measure), (συχνά συναντάται και ως Κοινωνιομετρικό τεστ)
- *Η μέθοδος των Συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας* (rating measure) (Terry & Coie, 1991 στο Μπίκος, 2004).

Στη μέθοδο των *Κοινωνιομετρικών υποδείξεων* τα μέλη της ομάδας καλούνται να επιλέξουν ή να απορρίψουν έναν αριθμό μελών της ομάδας. Ορισμένοι ερευνητές υποστήριζαν πως ο αριθμός των επιλογών πρέπει να είναι απεριόριστος για να μην περιορίζεται ο αυθορμητισμός των μελών της ομάδας, ενώ άλλοι ερευνητές χρησιμοποιούσαν τη μέθοδο περιορίζοντας το κάθε μέλος σε τρεις ή πέντε επιλογές ή απορρίψεις, για να τους επιτρέπεται η στάθμιση των τιμών και η συγκριτική χρήση τους (Coie et al., 1982 στο Μπίκος, 2004). Οι υποδείξεις των μελών της ομάδας έχουν ως κριτήρια συγκεκριμένες καταστάσεις ή δραστηριότητες. Τα μέλη της ομάδας καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου «Με ποιόν θα θέλατε να συγκατοικήσετε, να συνεργαστείτε ή να διασκεδάσετε;», ή «Ποιός νομίζετε ότι σας επέλεξε για συγκατοίκηση, για συνεργασία ή για διασκέδαση», υποδεικνύοντας μέλη της ομάδας τους. Επίσης ερωτήσεις που μπορούν να γίνουν όταν η μελέτη γίνεται σε μια σχολική τάξη μπορεί να είναι «Με ποιόν θα ήθελες να συνεργαστείς σε μια σχολική εργασία ή να περάσεις μαζί του το διάλειμα;», ή «Ποιον συμμαθητή σου συμπαθείς περισσότερο ή ποιόν λιγότερο». Οι ερωτήσεις μπορεί να έχουν και αρνητικό περιεχόμενο όπως πχ «Ποιο μαθητή δεν συμπαθείς;», εφόσον τα μέλη της ομάδας καλούνται εκτός από την επιλογή άλλων μελών αλλά και την απόρριψή τους.

Σύμφωνα με τον Bukowski (1994), η τεχνική των κοινωνιομετρικών υποδείξεων εφαρμόζεται με δύο τρόπους, ο ερευνητής μπορεί να ζητήσει από τα μέλη της ομάδας να ιεραρχήσουν τις επιλογές ή τις απορρίψεις τους ή να μην τις ιεραρχήσουν. Στην τεχνική των κοινωνιομετρικών υποδείξεων χωρίς ιεραρχική κατάταξη (nomination without raking), ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει πληροφορίες για τις απαντήσεις των μελών της ομάδας μέσω μιας έρευνας πεδίου πχ παρατήρηση ή συνέντευξη. Η τεχνική κοινωνιομετρικών υποδείξεων με ιεραρχική κατάταξη (nomination with racking), χρησιμοποιείται όταν ο ερευνητής αποσκοπεί να εξετάσει ακριβέστερα τη διαβάθμιση του κοινωνιομετρικού status των μελών μιας ομάδας (Μπίκος, 2004). Τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών συγκλίνουν στην τεχνική υποδείξεων χωρίς ιεράρχηση, συμφωνώντας με το θεωρητικό υπόβαθρο, ότι η εκτίμηση της κοινωνικής αποδοχής εξαρτάται τόσο από την κοινωνιομετρική τεχνική που εφαρμόζεται όσο και από τον τύπο των δραστηριοτήτων που ερευνώνται (Schwarzald et al., 1986 στο Μπίκος, 2004)

Η μέθοδος των Κοινωνιομετρικών υποδείξεων (ή Κοινωνιομετρικό τεστ έτσι όπως αναπτύχθηκε από το Moreno) κυρίως εφαρμόζονται για τη μελέτη μικρών ομάδων όπως μια οικογένεια, μια σχολική τάξη, μια ομάδα εργασίας κλπ. Μέσα από τα αποτελέσματα της μεθόδου διαφαίνονται οι συναισθηματικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, οι έλξεις και οι απώσεις, τα λανθάνοντα κυκλώματα επικοινωνίας, τα ζευγάρια, οι κλίκες και οι διάφορες υποομάδες, οι «αρχηγοί» (leader) και οι απομονωμένοι. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής επεξεργάζονται με δύο τρόπους ποσοτικά και ποιοτικά και αναπαριστούνται με γραφικές παραστάσεις όπου παρουσιάζεται και η δομή και η λειτουργία της ομάδας. Οι κυριότεροι τύποι γραφικής παράστασης είναι η κοινωνική μήτρα και το κοινωνιόγραμμα.

Η κοινωνική μήτρα, αφορά έναν πίνακα διπλής εισόδου όπου αναγράφονται οι επιλογές των ερωτηθέντων μελών μιας ομάδας και αφορούν μια ερώτηση του Κοινωνιομετρικού τεστ πχ «Με ποιό συμμαθητή σου θα ήθελες να συνεργαστείς σε μια σχολική εργασία;». Παρακάτω παραθέτεται ένα παράδειγμα κοινωνικής μήτρας.

Σχήμα 1

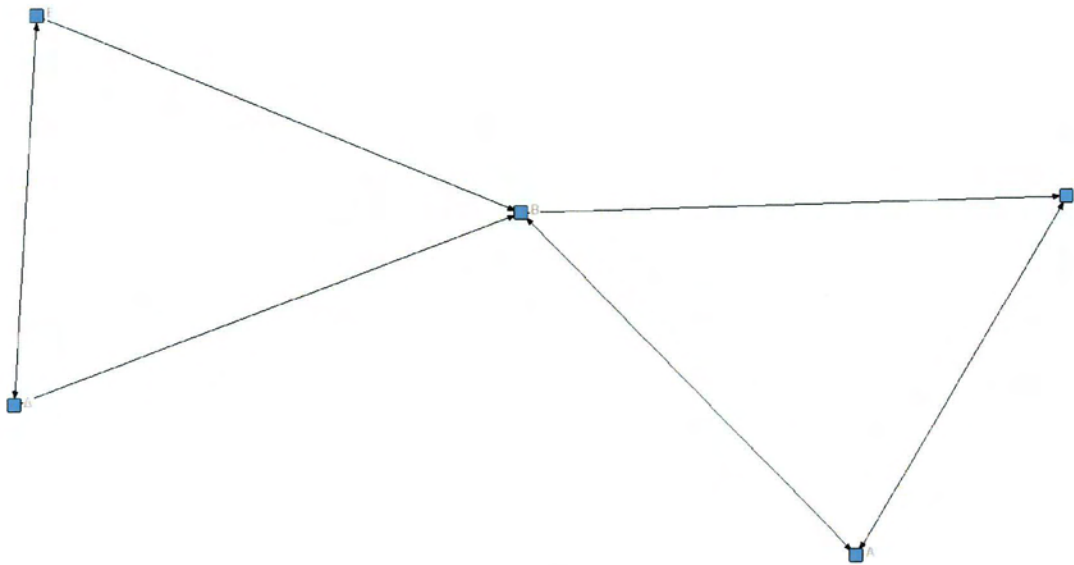
	A	B	Γ	Δ	E
A		+	+		
B	+		+		
Γ	+	+	+		
Δ		+			+
E		+		+	

Το Κοινωνιόγραμμα αποτελεί το συνδυασμό των αποτελεσμάτων γύρω από διάφορα θέματα και παραπέμπει στην αναγνώριση της συναισθηματικό-κοινωνικής οργάνωσης της ομάδας, η οποία παρουσιάζεται από το κοινωνιόγραμμα με τη χρήση

βέλων, όπως αναφέρεται και από το παρακάτω σχήμα (Σχήμα 2) το οποίο καταλήγει στην τελική του μορφή από τη χρήση δεδομένων της κοινωνική μήτρας (Σχήμα 1)

Παρατηρούμε ότι ο Β εμφανίζεται ως «αρχηγός» διότι επελέγη τα απ' όλα τα μέλη της ομάδας και επίσης παρουσιάζονται τέσσερα ζεύγη (αμοιβαίες επιλογές): τα ΑΒ, ΑΓ, ΒΓ, και ΔΕ.

Σχήμα 2



Σύμφωνα με τον Moreno, η χρήση του Κοινωνιομετρικού τεστ απαιτεί λεπτούς χειρισμούς, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζεται σε μικρές ομάδες, διότι αφορούν τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας και την εικόνα που έχουν για των εαυτό τους, γι' αυτό και απαραίτητη είναι η συγκατάθεση των μελών στην εφαρμογή του τεστ τα οποία θα έχουν ενημερωθεί και αποδεχθεί τη χρησιμότητά του. Η χρησιμότητα του τεστ δεν περιορίζεται μόνο στην καταμέτρηση των σχέσεων μιας ομάδας αλλά χρησιμεύει και στη βελτίωση στη λειτουργία της ομάδας.

Η δεύτερη βασική τεχνική κοινωνιομετρικών μετρήσεων θεωρείται η μέθοδος των *Συνολικών εκτιμήσεων* της ομάδας ή μέθοδος *κοινωνιομετρικής αξιολόγησης*. Στη συγκεκριμένη μέθοδο τα μέλη της ομάδας, συνήθως του ίδιου φύλου, εκτιμούν τα

μέλη της ομάδας σύμφωνα με κάποιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του. Όταν η μέθοδος των συνολικών εκτιμήσεων εφαρμόζεται σε μία τάξη, μπορούν οι μαθητές να εκτιμήσουν τους συμμαθητές τους σύμφωνα με κάποιο κριτήριο όπως πχ «ποιος είναι ο καλύτερος μαθητής;», «ποιος είναι ο αρχηγός της ομάδας;», «ποιος βοηθάει τα άλλα παιδιά;». Τα στοιχεία αυτά μετατρέπονται σε μέσους όρους εκτίμησης για κάθε μέλος της ομάδας και αποτελούν το δείκτη της κοινωνικής θέσης των μελών μέσα στην ομάδα (Sherman, 1998 στο Μπίκος, 2004).

Η μέθοδος των συνολικών εκτιμήσεων χρησιμοποιήθηκε τροποποιημένη σε παιδιά μικρής ηλικίας, από τον S. Asher και τους συνεργάτες του (1984). Οι ερευνητές, ζήτησαν από τα παιδιά να τους απαντήσουν πόσο πιθανόν ήταν να παίξουν με κάθε συγκεκριμένο συμμαθητή. Διάβαζαν σε κάθε ένα μαθητή ξεχωριστά τα ονόματα των υπόλοιπων μαθητών και τους ζητούσαν να επιλέξουν ανάμεσα σε μια εικόνα προσώπου με χαρούμενη, ουδέτερη ή λυπημένη έκφραση, εκφράζοντας έτσι την επιθυμία τους ή όχι να παίξουν με κάποιο μαθητή. Κάθε έκφραση προσώπου αντιστοιχούσε σε μια κλίμακα από το 1 έως το 3. Η συγκεκριμένη προσαρμογή της τεχνικής των συνολικών εκτιμήσεων, κρίθηκε από αρκετούς ερευνητές ως αρκετά αξιόπιστη και ότι οι αρνητικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με χαμηλή κοινωνική θέση, δεν παρουσιάζονται έντονα (Μπίκος, 2004). Η προσαρμογή της τεχνικής των Συνολικών εκτιμήσεων του Asher, έχει χρησιμοποιηθεί και από άλλους ερευνητές οι οποίοι ζητούσαν να αξιολογήσουν όλους τους συμμαθητές τους σε μια κλίμακα Likert (πχ βαθμός προτίμησης για να περάσετε χρόνο στο διάλειμα με ένα άτομο).

Μια άλλη κοινωνιομετρική τεχνική η οποία δεν χαρακτηρίζεται από θεωρητικής σκοπιάς ως βασική, αλλά ωστόσο έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες, είναι η τεχνική του *Γνωστικού Κοινωνιομετρικού Χάρτη* (social cognitive mapping), η οποία αναπτύχθηκε από τους Farmer και Farmer (1996). Στη συγκεκριμένη κοινωνιομετρική προσέγγιση οι μαθητές καλούνται να κατονομάσουν τις παρέες που υπάρχουν στην τάξη τους (συμπεριλαμβανομένης και της δικής τους). Οι αντιλήψεις που συγκεντρώνονται στη συνέχεια συγκρίνονται με κατάληξη έναν κοινωνικό χάρτη της τάξης. Η συγκεκριμένη μέθοδος συχνά συμπληρώνεται και από επιπλέον ερωτήσεις όπως στη μελέτη των Farmer και Farmer (1996) όπου δόθηκαν στους μαθητές συγκεκριμένες περιγραφές χαρακτήρων και μετά αυτοί κλήθηκαν να υποδείξουν τρεις από τους συμμαθητές τους που πιστεύουν ότι ταιριάζουν στις περιγραφές αυτές. Οι περιγραφές για παράδειγμα μπορεί να είναι 'συνεργάσιμος',

‘δημοφιλής’, ‘αθλητικός’, ‘αρχηγός’, ‘καλός μαθητής’, ‘ντροπαλός’, ‘παραμελημένος (neglected)’, ‘απορριπτόμενος (rejected)’ κτλ. Οι περιγραφές δίνονται αναλυτικά επεξηγημένες στους μαθητές. Η τεχνική αυτή σε συνδυασμό με άλλες κοινωνιομετρικές τεχνικές, φαίνεται να προτιμάται από αρκετούς ερευνητές για την επικύρωση της αξιοπιστίας των κοινωνιομετρικών δεδομένων.

2.4 Συμβολή στη σχολική τάξη

Η σχολική τάξη είναι μια ομάδα η οποία αποτελείται από μαθητές, εξελισσόμενους ενήλικους ανθρώπους. Από άποψη δομής λοιπόν η ομάδα της σχολικής τάξης δεν αποτελεί μια κατάσταση στατική αλλά μια εξελισσόμενη. Η κατάσταση αυτή έχει περιγραφεί ως «δυναμική» διότι αποτελεί ένα πεδίο διεξαγωγής του κοινωνικού παιχνιδιού και της έλξης ή απώθησης, της κυριαρχίας ή της απομόνωσης των μελών της σχολικής τάξης (Good & Brophy, 1990 στο Μπίκος, 2004).

Ο κάθε μαθητής ως ξεχωριστό μέλος της σχολικής τάξης έχει το δικό του χαρακτήρα και τη δική του προσωπικότητα. Διάφοροι μαθητές είναι κοινωνικοί, δυναμικοί, δραστήριοι, έχουν καλές ακαδημαϊκές και αθλητικές επιδόσεις και με ηγετικές τάσεις. Τέτοια χαρακτηριστικά κάνουν έναν μαθητή δημοφιλή μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης με αποτέλεσμα αρκετοί από τους συμμαθητές του να τον επέλεξαν για φίλο ή για να συνεργάτη τους σε μια σχολική εργασία. Στον αντίποδα έχουμε τα χαρακτηριστικά άλλων μαθητών όπου δεν είναι αρκετά κοινωνικοί, δεν κάνουν εύκολα φίλους, δεν είναι ομιλητικοί, δεν έχουν ιδιαίτερες ακαδημαϊκές και αθλητικές επιτεύξεις. Οι μαθητές αυτοί δεν φημίζονται για τις ηγετικές τους ικανότητες και οι συμμαθητές του δεν τους επιλέγουν ως φίλους ή ως συνεργάτες. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά αλλά και την προσωπικότητα των μαθητών, δημιουργούνται πλέγματα συμπαθειών μεταξύ των μαθητών που αποτελούν υποομάδες της σχολικής τάξης, αυτές οι υποομάδες αποτελούν τις ομάδες *συνομηλίκων* τα λεγόμενα *peer groups*.

Ο σχηματισμός των peer groups γίνεται από μαθητές με όμοια χαρακτηριστικά που μπορεί να είναι είτε αντικειμενικά: ηλικία, φύλο, σχολική και αθλητική επίδοση, είτε ψυχοκοινωνικά: ομοιότητα στάσεων και αξιών ή ομοιότητα ενδιαφερόντων, είτε κοινωνιολογικά: κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων ή κοινωνικοπολιτική τους προέλευση. Σπανιότερα οικολογικοί παράγοντες όπως η φυσική εγγύτητα, πχ κατοικία στην ίδια γειτονιά ή διαδρομή με το ίδιο λεωφορείο ή και τυχαίοι παράγοντες όπως πχ έτυχε να καθίσουν μαζί την πρώτη μέρα του σχολείου σε διπλανές θέσεις (Kirchler et al, 1993 στο Μπίκος, 2004).

Τα peer groups επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την λειτουργία της τάξης. Μελέτες έχουν δείξει πως η αποδοχή των μαθητών από τα peer groups αυξάνει την αυτοπεποίθηση τους, βελτιώνει την αυτό-εικόνα τους και αισθάνονται σημαντικό εντός του δικτύου της σχολικής τάξης. Η αποδοχή λοιπόν από τα peer groups έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ψυχολογία των μαθητών, όχι όμως πάντα θετικό. Τι γίνεται με τους μαθητές που απορρίπτουν τα peer groups; Οι μαθητές, έρευνες περιγράφουν που νιώθουν τον αποκλεισμό από τις ομάδες συνομηλίκων, είναι απομονωμένοι και δεν έχουν θετικοί αυτό-αντίληψη. Η ψυχολογία των μαθητών είναι καθοριστικός παράγοντας για την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης.

Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από αυτή την άτυπη δομή της σχολικής τάξης που απαρτίζεται από διάφορες ομάδες συνομηλίκων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τη δομή της τάξης ώστε να προσαρμόσει τις ομάδες κατάλληλα, να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις προσωπικές τους δυσκολίες. Οι Κοινωνιομετρικές μέθοδοι μπορούν να αποφέρουν στον εκπαιδευτικό την πληρέστερη δυνατή γνώση για τις ομάδες της τάξης, βάσει στις οποίες θα στηριχθεί για να πετύχει στόχους βελτίωσης που έχει θέσει, όσον αφορά την ομαλή λειτουργία της τάξης.

2.5 Συμβολή της παρούσας κοινωνιομετρικής έρευνας στην εκπαίδευση

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιώντας κοινωνιομετρικές τεχνικές, εξετάζει πια κοινωνική θέση κατέχουν οι μαθητές με ΕΕΑ στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Απώτερος σκοπός αυτής της έρευνας είναι να παρουσιάσει τη σημαντικότητα της χρήσης των κοινωνιομετρικών τεχνικών στην εκπαίδευση και κυρίως τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ με μαθητές χωρίς ΕΕΑ, και πως μπορούν τα αποτελέσματα από τις κοινωνιομετρικές αναλύσεις να συμβάλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο σχολείο που διεξήχθη η έρευνα, έγινε μια σχετική ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς για το σκοπό της έρευνας και περιγράφηκαν αναλυτικά οι κοινωνιομετρικές τεχνικές που θα χρησιμοποιούνταν καθώς και τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την εκμείευση σημαντικών πληροφοριών μέσω των κοινωνιομετρικών αναλύσεων.

Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν εξαιρετικό ενδιαφέρον στις κοινωνιομετρικές τεχνικές και τους έγινε γνωστό πως αμέσως μετά τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων, θα τους ενημερώναμε αναλυτικά για τα αποτελέσματα της έρευνας βοηθώντας τους έτσι να δημιουργήσουν τις κατάλληλες δυναμικές ομάδες μέσα στην τάξη, βελτιώνοντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και διευκολύνοντας την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών και ειδικότερα των μαθητών με ΕΕΑ. Αν και η συλλογή δεδομένων έγινε σε δύο φάσεις, η πρώτη στην αρχή της χρονιάς και η δεύτερη προς το τέλος της σχολικής χρονιάς για να εξετάσουμε τη σταθερότητα της κοινωνικής θέσης των μαθητών με ΕΕΑ, τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων της πρώτης φάσης δόθηκαν σχετικά εγκαίρως στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορέσουν να διεξάγουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων της δεύτερης φάσης, μπορούν να κρατηθούν ως αρχείο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της ίδιας τάξης.

3) Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια εκτενής ανασκόπηση της ξένης βιβλιογραφίας της τελευταίας δεκαετίας. Οι έρευνες που μελετήθηκαν, επικεντρώνονται στην κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ μέσα στη σχολική τάξη, την οποία εξετάζουν εφαρμόζοντας κοινωνιομετρικές τεχνικές. Οι έρευνες διαχωρίζονται σε υποενότητες, οι οποίες αφορούν τα αποτελέσματα των ερευνών (αρνητικά/ θετικά), τη συσχέτιση της κοινωνικής ένταξης με τη συμπεριφορά των μαθητών, τη σύγκριση εκπαιδευτικών πλαισίων και την εφαρμογή παρεμβάσεων.

Αρνητικά αποτελέσματα

Norwicki (2003): Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) τείνουν κατά μέσο όρο να λαμβάνουν κοινωνικά σκορ από τους συμμαθητές τους με υψηλή επίδοση, με αποτέλεσμα να καταλαμβάνουν χαμηλότερη κοινωνική θέση στο δίκτυο της τάξης τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΜΔ έχουν περισσότερες πιθανότητες να λάβουν αρνητικές ψήφους απ' ότι οι συνομήλικοί τους. Τα παιδιά με ΜΔ και τα παιδιά με μέσο όρο-προς υψηλό επίπεδο επίδοσης, δε διαφέρουν από τους συμμαθητές τους ως προς την κοινωνική αυτό-αντίληψη, αποτέλεσμα που καταδεικνύει ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών με ΜΔ μάλλον αγνοούν την κακή κοινωνική αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά με ΜΔ τείνουν να έχουν χαμηλότερη γενική αυτό-εκτίμηση από τη σφαιρική αξία τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι λείπουν από τους μαθητές με ΜΔ οι απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες σε σύγκριση με το μέσο όρο τους / υψηλής επίτευξης συμμαθητές. Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις από συνομήλικους τα παιδιά προτιμούν περισσότερο συμμαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά με Μ.Δ. δεν φαίνεται να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού απ' ότι οι χαμηλής επίδοσης μαθητές (αν και αυτοί οι μαθητές μπορεί να έχουν μη αναγνωρισμένες ΜΔ).

Οι Vaughn, Elbaum, και Boardman (2001) προέβησαν σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την κοινωνική λειτουργία των μαθητών με Μ.Δ. Από την

άποψη των κοινωνικών δεξιοτήτων, η ανασκόπηση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με Μ.Δ που παρουσιάζουν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, είχαν περισσότερες πιθανότητες να παραμελούνται ή να απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους, και όχι να είναι συμπαθείς από τους εκπαιδευτικούς (Kavale & Forness, 1996). Οι κριτικοί τονίζουν ότι οι Vaughn και Elbaum (1999) διεξήγαγαν μελέτη στην οποία συμμετείχαν περισσότεροι από 4,000 μαθητές δημοτικού (πάνω από 900 με ΜΔ) και διαπίστωσαν ότι το 96% των μαθητών με Μ.Δ ανέφεραν ότι είχαν τουλάχιστον ένα καλό φίλο και το 67% ανέφεραν έξι ή περισσότερους φίλους. Ωστόσο, το μεγάλο ποσοστό των μαθητών με Μ.Δ. οι οποίοι ανέφεραν ότι έχουν φίλους έρχεται σε αντίθεση με τις εκτιμήσεις της κοινωνικής τους θέσης. Άλλα ευρήματα δείχνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών με Μ.Δ δεν είναι κοινωνικά αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους.

Οι Ochoa και Olivares (1995) στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας τονίζουν ότι οι προηγούμενες έρευνες κατέδειξαν ότι τα παιδιά με Μ.Δ έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση απ' ό,τι οι συνομηλικοί τους χωρίς αναπηρία. Αυτό συμβαίνει σε όλα τα επίπεδα και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και είναι σταθερή κατά τη διάρκεια του χρόνου. Οι μελέτες που εξετάζουν τη διακύμανση στο εσωτερικό των ομάδων έχουν δείξει πως δεν διαθέτουν όλα τα παιδιά με Μ.Δ χαμηλή κοινωνιομετρική κατάσταση (μέγεθος επίδρασης -.69). Αξίζει να σημειωθεί ότι το φύλο του εκτιμητή αναδύθηκε ως καθοριστική μεταβλητή όσο αφορά την κατεύθυνση της εκτίμησης. Οι αξιολογήσεις από συνομηλίκους του ίδιου φύλου ήταν χαμηλότερες από τις αντίστοιχες συνομηλίκων διαφορετικού φύλου, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες.

Στον Καναδά, οι Kuhne και Weiner (2000) διεξήγαγαν μία μελέτη σχετικά με τη σταθερότητα της κοινωνικής θέσης των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Εβδομήντα έξι μαθητές (38 με Μ.Δ) 9-12 ετών συμμετείχαν σε γενικό σχολείο. Μαθητές με Μ.Δ τοποθετήθηκαν σε αυτοτελείς ειδικές εκπαιδευτικές αίθουσες διδασκαλίας με το χρονικό διάστημα της ένταξής τους στην κανονικές τάξεις κατά τη διάρκεια της μέρας να ποικίλλει. Τα παιδιά κλήθηκαν να ορίσουν τους 3 συμμαθητές που συμπαθούν περισσότερο και τους 3 που αντιπαθούν περισσότερο. Στη συνέχεια, με βάση αυτήν την κοινωνιομετρική τεχνική τα παιδιά κατηγοριοποιήθηκαν ως απορριπτόμενοι (rejected), δημοφιλείς, μέτριοι κλπ. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε επέτρεπε τη διάκριση των μαθητών που θεωρήθηκαν

ως απορριπτόμενοι ή παραμελημένοι. Τα παιδιά κλήθηκαν επίσης να ορίσουν 3 συμμαθητές τους που πίστευαν ότι ταίριαζαν περισσότερο σε 7 περιγραφές συμπεριφοράς όπως πχ. του συνεργατικού παιδιού, του παιδιού που καυγαδίζει συχνά, του ντροπαλού, του ηγέτη κλπ. Τα παιδιά με Μ.Δ βρέθηκαν να έχουν τα χαμηλότερα σκορ κοινωνικής προτίμησης και τα υψηλότερα σκορ αρνητικής εκτίμησης απ' ότι οι μαθητές χωρίς Μ.Δ. Ήταν λιγότερο πιθανό να είναι δημοφιλή και περισσότερο πιθανό να παραμεληθούν και να απορριφθούν. Οι συνομήλικοι των παιδιών με Μ.Δ, τα έβλεπαν ως λιγότερο συνεργάσιμα και ως λιγότερο πιθανά να γίνουν ηγέτες. Σε μια περίοδο 6 μηνών (οι επαναληπτικές δοκιμές πραγματοποιήθηκαν προς το τέλος του σχολικού έτους) οι κοινωνικές θέσεις των παιδιών και των δύο ομάδων μειώθηκαν, αλλά αυτή η διαφορά ήταν περισσότερο έντονη στα παιδιά με Μ.Δ. Συνεπώς οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η απόρριψη που υφίστανται οι μαθητές με ΜΔ παραμένει σταθερή στο χρόνο. Ένας περιορισμός αυτής της μελέτης είναι ότι το δείγμα αποτελούνταν κυρίως από μαθητές με Μ.Δ. οι οποίοι περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους σε ειδικές εκπαιδευτικές τάξεις.

Παρομοίως, μια μελέτη στις ΗΠΑ (Pavri & Lufting, 2000) που εξετάζει την κοινωνική ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε γενικά σχολεία έδειξε ότι οι μαθητές με Μ.Δ ήταν λιγότερο πιθανό να συμπεριληφθούν στην ομάδα των 'δημοφιλών' και ήταν περισσότερο πιθανό να είναι στην 'αμφιλεγόμενη ομάδα' απ' ότι οι συνομήλικοι τους χωρίς αναπηρία.

Στο Βέλγιο οι , Gandeyne, Ghesquiere και Onghena (2004) εκπόνησαν μία μελέτη με 276 παιδιά (43 με μία μαθησιακή δυσκολία), ηλικίας 6-7 ετών. Αξιολογήθηκαν η ακαδημαϊκή επίδοση (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά) και γνωστικές ικανότητες . Χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ένας Πίνακας Ελέγχου Συμπεριφοράς των παιδιών και μία φόρμα αξιολόγησης και χρησιμοποιήθηκαν δύο κλίμακες αυτό-αντίληψης με εικόνες, κατάλληλες για την ηλικία των παιδιών. Τα παιδιά κλήθηκαν επίσης να αναφέρουν τρεις συμμαθητές τους που συμπαθούσαν περισσότερο και τρεις που συμπαθούσαν λιγότερο (για εργασία και παιχνίδι). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βρέθηκαν να είναι λιγότερο κοινωνικά αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους.

Μια πρόσφατη Νορβηγική μελέτη από τους Pijl, Frostad και Flem, (2008) εξέτασε την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Εννιάοκτώ εννιά μαθητές συμμετείχαν, ηλικίας 9-13 (79 με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Τα παιδιά ρωτήθηκαν 'ποιοι μαθητές στην τάξη σου είναι οι καλύτεροι σου φίλοι;', 'με ποιόν θα ήθελες να κάνεις εργασίες μαζί;' Και 'με ποιον θα ήθελες να περνάς μαζί την ώρα των σχολικών σου διαλειμμάτων;'. Οι κατονομάσεις περιοριζόταν στο ανώτατο όριο των 5. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρέθηκαν λιγότερο δημοφιλείς, να έχουν λιγότερες φίλιες και να συμμετέχουν λιγότερο συχνά ως μέλη μιας υποομάδας. Οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών και η εμπειρία που υπόκεινται οι μαθητές είναι και οι δύο πιο θετικές από την πραγματικότητα.

Σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών πλαισίων

Οι Wiener και Tardif (2004) πραγματοποίησαν μια σύγκριση κοινωνικής ένταξης σε τέσσερα Καναδικά σχολικά πλαίσια. Εκατόν δέκα επτά παιδιά με Μ.Δ (μέση ηλικία 11 ετών) λάμβαναν μία απ' τις συχνά ως μέλη μιας υποομάδας. Οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών και η εμπειρία που υπόκεινται τέσσερις διαφορετικές υποστηρίξεις: Μέσα- στην τάξη (ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη για ένα μέρος της μέρας), σε τμήμα υποστήριξης (Resource Room) (τα παιδιά πηγαίνουν σε μια μονάδα για ένα μέρος της μέρας), μέσα στην τάξη με στήριξη από τον ειδικό εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας ή σε Αυτόνομες Ειδικές Εκπαιδευτικές τάξεις (τουλάχιστον το μισό της ημέρας σε μια ειδική τάξη και μόνο ενταγμένοι σε γενικές τάξεις για μερικά μαθήματα).

Όλα τα παιδιά ρωτήθηκαν «Πόσο σας αρέσει να είστε με αυτό το άτομο στο σχολείο;» για κάθε έναν από τους συμμαθητές τους και έπρεπε να απαντήσουν από το 1 (δεν μ' αρέσει) μέχρι το 5 (μ' αρέσει πολύ) και μία επιλογή «δεν ξέρω» επίσης. Παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν τους καλύτερους φίλους των μαθητών (εντός και εκτός σχολείου), τους κυρίως καλύτερους φίλους τους και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν μια κλίμακα διαβάθμισης

κοινωνικών δεξιοτήτων. Στους φίλους δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο φιλίας και οι κατονομάσεις που μπορούσαν να κάνουν ήταν απεριόριστες. Τα ερωτηματολόγια διαχειρίζονται τη μέτρηση της αντίληψης του εαυτού, την ποιότητα της φιλίας, τη μοναξιά, την κατάθλιψη και τη δυσαρέσκεια. Τα παιδιά με Μ.Δ είχαν λιγότερες φιλίες, χαμηλότερη ποιότητα φιλίας, χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή, χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτό-αντίληψη, φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες και υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς συγκριτικά με αυτά των συνομηλίκων τους χωρίς Μ.Δ.

Ωστόσο, υπήρχαν ορισμένες διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών πλαισίων. Τα παιδιά σε περισσότερο ενταξιακά πλαίσια πάντα τα πήγαιναν καλύτερα και είχαν καλύτερη κοινωνική και συναισθηματική λειτουργία. Τα παιδιά που λαμβάνουν υποστήριξη Μέσα-στην Τάξη ήταν περισσότερο κοινωνικά αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους και είχαν περισσότερο ικανοποιητικές σχέσεις με φίλους απ' ότι οι μαθητές που λαμβάνουν υποστήριξη σε τμήμα υποστήριξης. Τα παιδιά στα Ενταξιακά προγράμματα παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα μοναξιάς απ' ότι τα παιδιά σε Αυτόνομες τάξης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως οι μαθητές που βρίσκονται σε ενταξιακά προγράμματα να έχουν χαμηλότερα επίπεδα προβληματικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, οι Weiner και Tardif (2004), συμπληρώνουν ότι οι διαφορές που διαπιστώθηκαν μεταξύ των πλαισίων είναι μικρές, ειδικά όταν συγκρίνονται με τις διαφορές που διαπιστώθηκαν στην κοινωνική ένταξη μεταξύ των παιδιών με και χωρίς Μ.Δ.

Μια άλλη μελέτη από τον Καναδά (La Mare & de la Ronde, 2000), παρόμοια με την παραπάνω, συγκρίνει την κοινωνική θέση των παιδιών με και χωρίς Μ.Δ στα διαφορετικά πλαίσια (μέσα στην τάξη σε αντίθεση με έξω από την τάξη). Εκατόν είκοσι τέσσερις μαθητές (42 με Μ.Δ, 40 χαμηλής επίτευξης και 42 μέση- υψηλής επίτευξης) συμμετείχαν με περίπου το ήμισυ από τους βαθμούς 2-4 και το ήμισυ από 6-7). Κλίμακες κοινωνιομετρικής αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν για να αποδειχθεί κατά πόσο αρέσει στα παιδιά να παίζουν μαζί τους. Μια συνέντευξη επίσης πραγματοποιήθηκε, ρωτώντας τους για την ένταξη και το δωμάτιο πόρων (εκτός τάξης περιβάλλον). Η πλειοψηφία των μαθητών (τόσο αυτών με Μ.Δ όσο και αυτών χωρίς Μ.Δ) μέσα στην τάξη επέλεξαν το 'έξω από την τάξη' ως το προτεινόμενο μοντέλο απ' ότι το μέσα-στην τάξη. Διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική θέση ήταν σταθερή σε όλα τα πλαίσια για παράδειγμα εργασία και παιχνίδι. Η αυτό-αντίληψη της αποδοχής δεν ήταν συσχετισμένη σε μεγάλο βαθμό με την πραγματική αποδοχή

από τους συνομηλίκους. Από όλες τις μαθησιακές ομάδες μόνο οι μαθητές με Μ.Δ εκτίμησαν με ακρίβεια την κατάσταση τους ως συμπαίκτη και όχι ως συνάδελφο. Οι μαθητές με Μ.Δ διαπιστώθηκε να έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση και ήταν λιγότερο αποδεκτοί απ' ό,τι οι χαμηλής ή μέτριας/υψηλής επίδοσης συνομήλικοί τους. Μεταξύ των μεγαλύτερων μαθητών αυτοί με τη χαμηλή κοινωνική θέση προτίμησαν το 'εκτός τάξης' από το μέσα στην τάξη, καθώς στους μαθητές μικρότερων τάξεων δεν διαπιστώθηκε τέτοια σχέση. Ωστόσο, υπήρχε μόνο ένα μικρό δείγμα μαθητών που έλαβαν την υποστήριξη μέσα στην τάξη που περιορίζει τη γενίκευση των ευρημάτων.

Στην Αυστραλία, οι Hall και Strickett (2002) μελέτησαν 26 μαθητές (ηλικίας 5-18) επιλεγμένους από ένα δείγμα 140 μαθητών που φοιτούσαν σε ένα ξεχωριστό ειδικό σχολείο. Έξι είχαν επιλεγθεί να παρατηρηθούν ως βασικοί συμμετέχοντες. Τα δεδομένα προήλθαν και από παιδιά της 5^{ης} και της 6^{ης} τάξης ενός σχολείου με ενταξιακά πλαίσια. Οι κοινωνιομετρικές υποψηφιότητες ελήφθησαν από: παιδιά τα οποία ρωτήθηκαν να υποδείξουν 3 παιδιά με τα οποία θα ήθελα/ δεν θα ήθελα να συμμετέχουν σε μία δραστηριότητα καλλιτεχνικών, να μοιραστούν ένα μυστικό και να καθίσουν μαζί τους κατά τη διάρκεια του γεύματος. Οι παρατηρήσεις λήφθηκαν σε διάστημα δέκα λεπτών. Δομημένες συνεντεύξεις επίσης πραγματοποιήθηκαν για τις σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους τους. Δε βρέθηκε κανένας από τους τυχαία επιλεγμένους μαθητές από το ειδικό σχολείο να έχει υψηλή κοινωνική θέση, αν και όλοι είχαν τουλάχιστον 1 θετική αμοιβαία υποψηφιότητα. Σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, παρατηρήθηκε πως αυτά τα παιδιά περνούσαν λιγότερο χρόνο μοιράζοντας υλικά και περισσότερο ωθώντας τους άλλους στην παιδική χαρά. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ανεξάρτητα από το σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν ακόμη να βιώσουν αρνητική κοινωνική εμπειρία και λιγότερη κοινωνική αποδοχή. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι αυτό πρέπει να αντιμετωπισθεί με εξελίξεις των τρόπων με τους οποίους οι θετικές σχέσεις μπορούν να αναπτυχθούν σε όλα τα περιβάλλοντα.

Μελέτη η οποία πραγματοποιήθηκε στη Σλοβενία (Schmidt, 2000), μελέτησε 121 μαθητές 4^{ης} τάξης (100 από γενικό σχολείο, 21 από ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Σαράντα από τους 121 είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Χορηγήθηκε το προσαρμοσμένο στην Ελβετική κοινωνική ένταξη ερωτηματολόγιο, το οποίο καλύπτει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά και τα

κινητήρια χαρακτηριστικά επίτευξης. Οι δηλώσεις βαθμολογήθηκαν σε μία κλίμακα Likert τεσσάρων σημείων. Τα αυτό-αναφερόμενα σκορ κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σημαντικά χαμηλότερα από εκείνα των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, εκείνα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν σε ένα ειδικό σχολείο είχαν σημαντικά υψηλότερα σκορ από εκείνα που φοιτούν σε γενικό σχολείο. Οι συγγραφείς λένε ότι τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι την ανάγκη για πιο επιτυχή ένταξη μέσω της ενθάρρυνσης και προώθησης αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη, προσφέροντας επαγγελματική βοήθεια και εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς. Ένας περιορισμός αυτής της μελέτης είναι η αποκλειστική χρήση της αυτό-αναφερόμενης κλίμακας χωρίς καμιά άλλη μέθοδο. Δε συλλέχθηκαν αξιολογήσεις συνομηλίκων ή επιπρόσθετες για την κοινωνικής θέσης των παιδιών.

Μια μελέτη στο Ηνωμένο Βασίλειο το 2001 (Rees & Rees) χρησιμοποίησε κοινωνιομετρικές μετρήσεις για να εξετάσει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ (ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) από άποψη κοινωνικής θέσης και συναισθηματικών χαρακτηριστικών. Τριακόσιοι είκοσι επτά (95 με ΕΕΑ είτε καθορισμένοι από τον εκπαιδευτικό είτε από τον ψυχολόγο). Οι μαθητές ήταν ηλικίας 10 ετών κατά την έναρξη της μελέτης (φάση 1). Η μελέτη διεξήχθη σε δύο φάσεις: στη Φάση 1 τα παιδιά αξιολογήθηκαν ως αναφορά την αυτοεκτίμησης και την προσωπικότητας με τη χρήση κοινωνιομετρικών μετρήσεων. Στη Φάση 2 συλλέχθηκαν δεδομένα ακαδημαϊκά και απόδοσης από την παρακολούθηση των παιδιών για 4 χρόνια. Τα παιδιά που είχαν καθοριστεί με ΕΕΑ από τους εκπαιδευτικούς διέφεραν μόνο σημαντικά από τους συνομηλίκους τους στην αυτοεκτίμηση ενώ αυτοί που είχαν καθοριστεί από τους ψυχολόγους τείνουν να έχουν περισσότερο γενικότερες δυσκολίες στον συναισθηματικό τομέα. Τα παιδιά με ΕΕΑ τα οποία καθορίστηκαν από τους Ψυχολόγους, είχαν απορριφθεί σε μεγάλο βαθμό περισσότερο από τους συνομηλίκους τους και δεν υπήρχε καμία διαφορά μεταξύ των ποσοστών απόρριψης από τα παιδιά με ΕΕΑ τα οποία είχαν καθοριστεί από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ.

Μια μελέτη από τις ΗΠΑ (Panacek & Dunlap, 2003) εξέτασε την κοινωνική ζωή των παιδιών με ΕΕΑ, εντός και εκτός του σχολείου. Συμμετείχαν δεκατέσσερα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες (ΣΔ) από αυτόνομες ειδικές τάξεις και

δεκατέσσερα παιδιά τυπικής ανάπτυξης της ίδιας ηλικίας για συγκριτικούς σκοπούς. Όλα τα παιδιά ήταν ηλικίας των 7-11 ετών. Τα παιδιά με άλλες αναπηρίες αποκλείστηκαν από την έρευνα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδωσαν συνέντευξη για θέματα κοινωνικής ένταξης, χαρτογράφησης δραστηριοτήτων και της συμμετοχής σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο. Κλήθηκαν να προσδιορίσουν τις δραστηριότητες που έκαναν κατά τη διάρκεια της εβδομάδας και με ποιους τις έκαναν (παιδιά ή ενήλικες). Τους ζητήθηκε να διαλέξουν τους δέκα πιο σημαντικούς ανθρώπους στα δίκτυά τους. Τα παιδιά με ΜΔ σε αυτόνομες ειδικές τάξεις ανέδειξαν μικρή πιθανότητα να συμμετάσχουν σε ολοκληρωμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Τα σχολικά κοινωνικά δίκτυα της ομάδας των παιδιών με ΜΔ ήταν μικρότερα από εκείνα της ομάδας σύγκρισης- περιείχαν ελάχιστα λιγότερους φίλους και περισσότερο σχολικό προσωπικό. Είναι σημαντικό όμως, ότι τα δίκτυα των ομάδων στο σπίτι ήταν παρόμοιου μεγέθους και παρόμοιας σύνθεσης. Οι πιο σημαντικοί άνθρωποι στη ζωή των παιδιών με ΜΔ ήταν τα μέλη της οικογενείας τους και έπειτα οι φίλοι, όμως η ομάδα των παιδιών με ΜΔ προσδιόρισε ως πιο σημαντικούς τους φίλους στο σπίτι, ενώ η ομάδα σύγκρισης προσδιόρισε ως πιο σημαντικούς τους φίλους στο σχολείο.

Μια μεγάλης κλίμακας Γερμανική μελέτη του Mand (2007) σύγκρινε την κοινωνική θέση 239 μαθητών με και χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς, ηλικίας των 10 ετών, σε διάφορα σχολικά πλαίσια : και σε τάξης ένταξης στο σχολείο και σε τάξης ειδικής αγωγής. Ζητήθηκε από τους μαθητές να ορίσουν 3 συμμαθητές τους, τους οποίους ιδιαίτερος «συμπαθούν» και «αντιπαθούν». Συλλέχθηκαν επίσης και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το ιστορικό των μαθητών, τα προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθημάτων, την ακαδημαϊκή επίδοση καθώς επίσης πληροφορίες για την τάξη και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (ηλικία, φύλο, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση κλπ.). Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς αποδείχθηκε να έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση απ' ότι οι συνομήλικοι τους χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς και τους απέρριπταν συχνότερα. Ωστόσο, αυτό δεν αποδείχθηκε να είναι το μοναδικό χαρακτηριστικό των τάξεων ένταξης και είναι σταθερό και στα δυο πλαίσια, ένταξης και ειδικής εκπαίδευσης.

Οι De Monchy, Pijl, Zndberg, και Tjalling (2004) παρουσίασαν παρόμοια ευρήματα σε μια μελέτη 432 μαθητών (9-12 ετών) με ΕΕΑ (ειδικότερα προβλήματα συμπεριφοράς), η οποία διεξήχθη στην Ολλανδία. Οι μαθητές ρωτήθηκαν ποιοι τρεις μαθητές συμπαθούσαν περισσότερο και λιγότερο, καθώς επίσης, ποιους τρεις θα

ήθελαν/ δεν θα ήθελαν να επιλέξουν για να κάνουν μαζί μια σχολική δραστηριότητα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκτιμήσουν την κοινωνική θέση και τον αριθμό των φίλων των παιδιών με ΕΕΑ. Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς αποδείχθηκε να είναι λιγότερο αρεστοί και λιγότερο προτιμότεροι ως συνεργάτες σε μια σχολική εργασία. Αποδείχθηκε ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς απορρίφθηκαν ενώ αυτοί χωρίς ΕΕΑ απορρίφθηκε μόνο το 19%. Κανένας από τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς θεωρήθηκε ως δημοφιλής. Οι μισοί εκπαιδευτικοί της μελέτης είχαν πάρα πολύ θετική άποψη για την κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ.

Μια άλλη Νορβηγική μελέτη (Frostad & Pijl, 2007) εξέτασε τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ΕΕΑ και την κοινωνική τους θέση μέσα στην τάξη. Συμμετείχαν εννιακόσιοι ογδόντα εννιά μαθητές ηλικίας 9-13 (79 με ΕΕΑ). Τα παιδιά κλήθηκαν να ορίσουν ποιοι μαθητές ήταν φίλοι τους (μέγιστο αριθμό 5) από την τάξη τους και χορηγήθηκε ένα σύστημα αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων, το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και τον αυτό-έλεγχο. Το 20% έως 25% των μαθητών βρέθηκε να μην είναι ενταγμένο κοινωνικά στην ομάδα των συνομηλίκων τους (peer group). Γενικότερα, υπάρχει μια χαμηλή συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής θέσης, αλλά όχι για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (όχι με ΜΔ), η κοινωνική τους θέση ήταν στενά συνδεδεμένη με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Αυτοί οι μαθητές παρουσίασαν ιδιαίτερα χαμηλά σκορ στην ενσυναίσθηση και οι συγγραφείς υπογραμμίζουν πως αυτό θα μπορούσε να συμβαδίζει με την χαμηλή αποδοχή από τους συνομηλίκους.

Στην Ολλανδία, μια αρκετά πρόσφατη μελέτη (2011) των Marloes Koster, Sip Jan Pijl, Han Nakken και Els Van Houten, ασχολήθηκε με τη εξέταση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι φοιτούν στο κανονικό σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 148 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και 96 μαθητές με ειδικές ανάγκες, μαθητές δευτέρας και τρίτης δημοτικού, από 53 σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση του θέματος εστιάζει σε τέσσερα βασικά θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική συμμετοχή: φιλίες/ σχέσεις, επαφές/ αλληλεπιδράσεις, την κοινωνική αυτό- αντίληψη των μαθητών και την αποδοχή από τους συνομηλίκους. Για την αξιολόγηση της αποδοχής από του συμμαθητές εφαρμόστηκε η κοινωνιομετρική τεχνική των συνολικών εκτιμήσεων έτσι όπως αναπτύχθηκε από

τον Asher και τους συνεργάτες του. Ενώ για τη μέτρηση των φιλιών χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των υποδείξεων από τους συνομηλίκους (peer nomination), ζητώντας από τους μαθητές να απαντήσουν στην ερώτηση 'ποιόν θεωρείς καλύτερο σου φίλο μέσα στην τάξη;'. Η επαφές/ αλληλεπιδράσεις των μαθητών μετρήθηκαν μέσω των συστηματικών παρατηρήσεων κατά την ώρα των διαλλειμάτων και για η κοινωνική αυτό- αντίληψη μετρήθηκε χορηγώντας στο μαθητές μια κλίμακα αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων, κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ειδικές ανάγκες έχουν ικανοποιητικό βαθμό κοινωνικής συμμετοχής. Ωστόσο, σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς αναπηρία, ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό των μαθητών με ειδικές ανάγκες παρουσίασε δυσκολίες στην κοινωνική συμμετοχή. Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν λιγότερες αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους, έχουν περισσότερη αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες. Η κοινωνική αυτό-αντίληψη μεταξύ αυτών των δύο ομάδων δεν διαφέρει δεν διαφέρει. Τέλος στην σύγκριση μεταξύ των μαθητών με διαφορετικές κατηγορίες αναπηρίας, σχετικά με τα θέματα της κοινωνικής συμμετοχής δεν έδειξε σημαντικές διαφορές.

Συσχέτιση συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης

Μια Αμερικανική μελέτη (Murray & Greenberg, 2006) εξέτασε 26 μαθητές, ηλικίας 9 έως 13 ετών με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, στους οποίους παρέχονταν υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης σε ξεχωριστή τάξη για περισσότερο από τα 60% της ημέρας. Χορηγήθηκαν διάφορα ποικίλα ερωτηματολόγια, συμπεριλαμβανομένων των «Οι άνθρωποι στη ζωή μου» : σχεδιάστηκε για να μετρά τις σχέσεις με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, και « Κλίμακα Αξιολόγησης Κοινωνικής Ικανότητας για τα Παιδιά» οι οποία μετρά τις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών και αποδείχθηκε ότι συσχετίζεται με την αξιολόγηση κοινωνιομετρικής θέσης των συνομηλίκων. Η επικοινωνία με τους γονείς προέκυψε να αποτελεί μια ιδιαίτερος σημαντική μεταβλητή, η οποία συνδέθηκε με την παρουσίαση προβλημάτων συμπεριφοράς από τα παιδιά, την παραβατικότητα και την κατάθλιψη. Και η αποξένωση από τους συνομηλίκους αλλά και οι αποξένωση

από τους εκπαιδευτικούς, συσχετίζονται σημαντικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η άποψη των μαθητών για το σχολικό περιβάλλον προέκυψε να είναι ο δυνατότερος, μοναδικός παράγοντας στην αξιολόγηση των μαθητών για τις αρμοδιότητες του σχολείου, με την αίσθηση του ανήκειν να παίζει σημαντικό ρόλο.

Παρ' όλο που, οι Rodkin, Farmer van Acker, Pearl, Thompson και Fedora (2006) βρήκαν ότι αυτοί οι μαθητές (συγκεκριμένα τα αγόρια) οι οποίοι ψηφίστηκαν ως « άνετοι» (cool) από τους μαθητές με ήπιες αναπηρίες, ήταν αυτοί που έμπλεκαν σε μπελάδες και καυγάδες. Η μελέτη συντάχθηκε στις ΗΠΑ και συμμετείχαν 948 μαθητές, εκ των οποίων οι 107 είχαν ήπιες αναπηρίες. Οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια σχετικά με την άποψη τους για τα κοινωνικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των συνομηλίκων. Ζητήθηκε να ορίσουν μέχρι 3 συνομηλίκους, οι οποίοι ταίριαζαν περισσότερο σε 10 συγκεκριμένες περιγραφές όπως π.χ. συνεργάσιμος, ντροπαλός, αρχηγός κλπ. Επίσης ρωτήθηκαν « Υπάρχουν κάποια παιδιά μέσα στην τάξη με τους οποίους περνάς αρκετό χρόνο μαζί;» ως κεντρικό κοινωνικό κριτήριο. Ζητήθηκε επίσης από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν μια κλίμακα αξιολόγησης για τις Απρόσωπες Ικανότητες των μαθητών όπως π.χ. δημοτικότητα, ακαδημαϊκή, επιθετική κλπ. Οι μαθητές με ήπιες αναπηρίες ψηφίστηκαν ως πιο δημοφιλείς, οι οποίοι παρουσιάζονται ως αρχηγοί, αθλητικοί, συνεργάσιμοι και επιμελής. Τα αγόρια όρισαν δημοφιλείς αυτούς που μπλέκουν σε μπελάδες και καυγάδες. Υπήρχε μια τάση να ορίζονται παιδιά τα οποία συσχετιζόνταν με ομάδες στις οποίες υπήρχαν μαθητές με ήπιες αναπηρίες. Οι μαθητές με ήπιες αναπηρίες ψήφισαν αυτούς που αλληλεπιδρούν με αυτούς ανεξαρτήτου φύλου.

Αυτό στηρίζει μια προηγούμενη μελέτη των Farmer και Rodkin (2006) η οποία έδειξε ότι μόνο για τα κορίτσια τα αντικοινωνικά χαρακτηριστικά (π.χ. ξεκινάει καυγάδες), συσχετίζονται με τη χαμηλή κοινωνική κεντρικότητα μέσα στην τάξη. Η επιθετικότητα αποδείχθηκε να συσχετίζεται θετικά με την πυρηνική κεντρικότητα στα αγόρια. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά δεν καταπιέζει απαραίτητα την κοινωνική θέση των μαθητών.

Μια μελέτη του Ηνωμένου Βασιλείου από τους Frederickson και Furnham (2004) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς παιδιών με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες (ΜΜΔ) και τους

συμμαθητές τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κοινωνική θέση των παιδιών καθορίστηκε με βάση την κοινωνιομετρική τεχνική της επιλογής φίλων και τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς του κάθε παιδιού καθορίστηκαν με βάση τις αξιολογήσεις των συμμαθητών. Συμμετείχαν στη μελέτη εννιακόσιοι ογδόντα δύο μαθητές (115 με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες), ηλικίας των 9-12 ετών. Όλοι οι μαθητές με ΜΜΔ ήταν μέλη γενικής τάξης, κατά μέσο όρο για το 25,5% της σχολικής τους ημέρας, έφευγαν από την τάξη για ειδική εκπαίδευση, για το 29,2% της ημέρας τους λάμβαναν μαθησιακή υποστήριξη μέσα στην τάξη τους και για το 44,7% βρίσκονταν στη γενική τάξη χωρίς καμία υποστήριξη. Τα παιδιά κλήθηκαν να ορίσουν όσους περισσότερους συμμαθητές μπορούσαν να σκεφτούν ότι θα ταίριαζαν σε διάφορα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά (π.χ. ντροπαλός, αρχηγός, δυστυχής κλπ.). Ζητήθηκε επίσης από τα παιδιά να εκτιμήσουν με χαμογελαστά, λυπημένα ή ουδέτερα πρόσωπα, πόσο θα ήθελαν να παίξουν και να δουλέψουν με κάθε συμμαθητή τους. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, συμπλήρωσαν ένα μέτρο σχετικά με τη συμπεριφορά και τη στάση του παιδιού. Γι' αυτά τα παιδιά έχει προσδιοριστεί μια κατάσταση – δημοφιλή, απορριπτόμενου, μέτριου κλπ. Απορριπτόμενα παιδιά με ΜΜΔ βρέθηκε να έχουν και χαμηλά επίπεδα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και υψηλά επίπεδα αρνητικής κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ τα δημοφιλή παιδιά της γενικής τάξης είχαν και χαμηλά επίπεδα αρνητικής κοινωνικής συμπεριφοράς και υψηλά επίπεδα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Τα απορριπτόμενα παιδιά με ΜΜΔ χαρακτηρίζονται από διασπαστική συμπεριφορά αλλά από υψηλό ποσοστό ως ντροπαλά ή δυστυχισμένα. Οι παράγοντες που σχετίστηκαν με την απόρριψη των μαθητών με ΜΜΔ δεν είναι οι ίδιοι μ' αυτούς για τους ενταγμένους μαθητές. Τα απορριπτόμενα και μεσαία ενταγμένα παιδιά διαφέρουν και στην αντικοινωνική και στην φίλο-κοινωνική συμπεριφορά, ενώ τα απορριπτόμενα και μεσαία παιδιά με ΜΜΔ διαφέρουν στην φίλο-κοινωνική αλλά όχι στην αντικοινωνική συμπεριφορά.

Μια άλλη μελέτη του Ηνωμένου Βασιλείου από τους Walker και Nabuzoka (2007) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής επίδοσης και κοινωνικής δραστηριότητας. Συνολικά συμμετείχαν 236 παιδιά (39 με ειδικές ανάγκες). Τα παιδιά ήταν ηλικίας 7-11 χρονών και από ενσωματωμένο σχολείο (Οι μαθητές με ΕΕΑ απομακρύνονταν μόνο από τη γενική τάξη για 1.5 ώρες την εβδομάδα). Ζητήθηκε από τα παιδιά να ορίσουν 3 παιδιά τα οποία συμπαθούν/ αντιπαθούν περισσότερο. Ακόμη τους ζητήθηκε να ορίσουν 3 παιδιά τα οποία ταίριαζαν περισσότερο σε 8 περιγραφές-π.χ.

συνεργάσιμος, ντροπαλός, αρχηγός κλπ. Τα παιδιά με ΜΔ αποδείχθηκε να έχουν ένα σημαντικά υψηλότερο βαθμό από υποψηφιότητες ως 'λιγότερο συμπαθείς' απ' ότι αυτά τα παιδιά με υψηλότερες επιδόσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις ήταν περισσότερο δημοφιλή, έλαβαν μεγαλύτερο αριθμό υποψηφιοτήτων για φίλο-κοινωνικές συμπεριφορές (συνεργάσιμοι, αρχηγοί) και λιγότερες υποψηφιότητες για αναζήτηση βοήθειας και αντικοινωνικές συμπεριφορές (διασπαστικοί, ξεκινούν καυγάδες). Παρ' όλα αυτά, η μελέτη συντάχθηκε μόνο σ' ένα, σχετικά μικρό, σχολείο.

Ο Slade (2008) συνέταξε μια έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο, εξετάζοντας την αλληλοσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και της συμπεριφοράς. Η μελέτη περιελάμβανε 21 μαθητές στο 2^ο έτος με το 33% της τάξης να έχει ΕΕΑ. Κάθε παιδί κλήθηκε να ορίσει μέχρι πέντε συνομηλίκους ο οποίος/η οποία θα ήθελαν και δεν θα ήθελαν να επιλέξουν για να δουλέψουν/παιξουν μαζί σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια (διάλειμμα, ώρα χαλιού κλπ.). Τα παιδιά επίσης ζητήθηκαν να δώσουν τους λόγους για τους για τις υποψηφιότητες τους. Η ανάλυση των δεδομένων παρουσιάστηκε με κοινωνιογράμματα. Επίσης, έγιναν και παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος για να εντοπιστεί κάθε συμπεριφοριστικό χαρακτηριστικό και κοινωνική θέση μέσα στις ομάδες. Διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν πολύ περισσότερες υποψηφιότητες ίδιου φύλου. Οι θετικές υποψηφιότητες σχετίστηκαν με τα χαρακτηριστικά όπως δυνατότητα να μοιράζεται, εξυπηρετικός, ευγενικός, φιλικός και ικανότητα να ενεργεί λογικά. Τα κορίτσια εκτίμησαν τις καλές δεξιότητες σκέψης και ιδέες όπου τα αγόρια εκτίμησαν την επίτευξη και την ακαδημαϊκή ικανότητα. Οι λόγοι απόρριψης περιελάμβαναν τις άξεστες συμπεριφορές στο παιχνίδι και την σωματική επιθετικότητα και επίσης την αυταρχικότητα στα κορίτσια. Τα απορριπτόμενα παιδιά παρουσίασαν υψηλά επίπεδα μοναχικού παιχνιδιού και χαμηλά επίπεδα συνεργατικού παιχνιδιού. Όταν οι συνεντεύξεις επαναλήφθηκαν στο τέλος της χρονιάς (μετά από ένα πρόγραμμα παρέμβασης που εστίαζε στις κοινωνικές δεξιότητες), διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν λιγότερα 'αστέρια' και κανένας δεν ήταν απομονωμένος. Τα παιδιά τα οποία είχαν απομονωθεί, γενικά παρατηρήθηκαν να συμπλέκονται περισσότερο με τους συνομηλίκους τους.

Θετικά αποτελέσματα

Ένας αριθμός μελετών οι οποίες συντάχθηκαν πριν το 2000 στις ΗΠΑ, έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα κοινωνικής ένταξης παιδιών με αναπηρία. Για παράδειγμα, Pearl, Farmer, Van Acker, Rodkin, Bost, Coe και Henley, (1998) έδειξαν ότι τα μισά παιδιά με ελαφρά αναπηρίες συμμετείχαν σε κοινωνικές ομάδες και μια πρόσφατη μικρότερη μελέτη διαπίστωσε ότι όλα τα παιδιά με αναπηρία συμμετείχαν σε κοινωνικές ομάδες (Farmer & Farmer, 1996).

Πρόσφατες μελέτες ανέδειξαν παρόμοια θετικά αποτελέσματα στις ΗΠΑ, στο Ηνωμένο Βασίλειο, και σε άλλα μέρη του κόσμου. Στον Ηνωμένο Βασίλειο, Frederickson, Simmonds, Evans, και Soulsby (2007), σύγκριναν την κοινωνική ένταξη των παιδιών σε γενικά σχολεία τα οποία είχαν έρθει από άλλα σχολικά περιβάλλοντα. Τριακόσια ενενήντα επτά παιδιά ηλικίας των 8-11 ετών (14 μαθητές με ΕΕΑ, εκ των οποίων οι 12 είχαν Αυτισμό) είχαν μεταφερθεί από Ειδικό σχολείο σε γενικό και είχαν παραμείνει εκεί για τουλάχιστον 18 μήνες. Οι επιπλέον 89 μαθητές με ΕΕΑ ήταν πάντα στο γενικό σχολείο. Τα παιδιά κλήθηκαν να βαθμολογήσουν κάθε συμμαθητή τους ανάλογα με το πόσο τους άρεσε/ δεν τους άρεσε να εργάζονται ή να παίζουν μαζί τους καθώς επίσης να ορίσουν ποιος από τους συμμαθητές τους ταίριαζε σε συγκεκριμένες περιγραφές. Οι προηγούμενοι μαθητές του ειδικού σχολείου δεν διέφεραν στην κοινωνική θέση από τους συνομήλικους τους και δεν είχαν νιώσει απόρριψη. Ήταν πιο δημοφιλείς ως συνεργάτες απ' ότι οι άλλοι μαθητές με ΕΕΑ. Όντως, οι μαθητές με ΕΕΑ που ήταν πάντα στο γενικό σχολείο ήταν λιγότερο αποδεκτοί και είχαν απορριφθεί περισσότερο απ' ότι οι μαθητές οι οποίοι είχαν μεταφερθεί από το ειδικό σχολείο. Θεωρήθηκαν ότι ήταν λιγότερο συνεργάσιμοι και είχαν λιγότερες πιθανότητες να γίνουν αρχηγοί. Παρ' όλα αυτά, δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των ομάδων σε βαθμό να νιώσουν ότι δεν ανήκουν στο σχολείο και στην τάξη.

Όπως ο Frederickson et. Al. (2007) επισήμανε η έλλειψη της γενίκευσης των θετικών αποτελεσμάτων των μαθητών με ΕΕΑ των ειδικών και γενικών σχολείων υποδεικνύει ότι ίσως χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένες τεχνικές από τους εκπαιδευτικούς ή από την ομάδα του προσωπικού της ένταξης και δεν εφαρμόστηκαν γενικά σε όλα τα παιδιά με ΕΕΑ. Για παράδειγμα, η προετοιμασία των εργασιών από

συνομηλίκους χρησιμοποιούταν για να τονίσουν τις δυνατότητες των μεταβιβαζόμενων μαθητών και για να αποκτήσουν υποστήριξη ενσυναίσθησης σε περιοχές που ίσως να βρίσκουν δυσκολίες. Εναλλακτικά, οι διαφορές στα αποτελέσματα μπορεί να μην αποδοθούν στα διαφορετικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των δύο ομάδων: ενώ οι προηγούμενοι μαθητές του ειδικού σχολείου φαινόταν ντροπαλοί, οι μαθητές με ΕΕΑ του γενικού σχολείου φαινόταν μη συνεργάσιμοι (Frederickson et al, 2007).

Μια μελέτη στις ΗΠΑ (Meadan & Halle, 2004) εξέτασε δύο υποομάδες παιδιών ΜΔ : παιδιών με υψηλή και παιδιών με χαμηλή κοινωνική θέση. Δεκαπέντε μαθητές (από τους 141) προσδιορίστηκαν ως μαθητές με ΜΔ. Όλοι οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν μια κοινωνιομετρική κλίμακα – πόσο τους αρέσει να παίζουν με κάποιο παιδί σε κλίμακα από 1 έως 5 και χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της επιλογής από συνομηλίκους. Επίσης, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έδωσαν συνεντεύξεις οι οποίες επικεντρωνόταν στις κοινωνικές αντιλήψεις και στις κοινωνικές σχέσεις. Καθένας από τους συμμετέχοντες με ΜΔ αποδείχθηκε να έχει λίγους φίλους έως έναν καλύτερο φίλο. Αυτοί με την υψηλή κοινωνική θέση, μέσα στην τάξη είχαν πολλούς φίλους, ενώ αυτοί που είχαν χαμηλή κοινωνική θέση , μέσα στην τάξη είχαν λιγότερους φίλους. Παρ' όλα αυτά, αυτή η μελέτη δεν εξέτασε την αμοιβαιότητα και χρησιμοποιήθηκαν μόνο αγόρια. Αυτοί με την χαμηλή κοινωνική θέση αναφέρθηκαν ότι μερικές φορές δεν ήταν «καλοί» με τους άλλους και ότι είχαν δυσκολίες με τον αυτό έλεγχο, ωστόσο αυτοί με την υψηλή κοινωνική θέση αναφέρθηκαν ότι είναι καλοί με τους άλλους και ότι μπορούν να ελέγξουν τις αντιδράσεις τους.

Οι Koster, Pijl, van Houten, and Nakken (2007) βρήκαν παρόμοια αποτελέσματα με 406 μαθητές, ηλικία 4-11 ετών (20 με ειδικές ανάγκες) σε γενικό δημοτικό σχολείο στην Ολλανδία. Οι μαθητές κλήθηκαν να ονομάσουν τρία άτομα με τους οποίους τους αρέσει / δεν τους αρέσει να παίζουν μαζί. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν συνεντεύξεις για τη συμπεριφορά των μαθητών με ΕΕΑ, την κοινωνική τους κατάσταση, και την κοινωνική/γνωστική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε επίσης να χαρακτηρίσουν τους μαθητές με ΕΕΑ π.χ. δημοφιλής, μέτριος, να απορρίπτεται κλπ. Οι γονείς έδωσαν επίσης συνεντεύξεις και επικεντρώθηκαν στην γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και στα κίνητρα και τις προσδοκίες τους για την επιλογή κανονικής, γενικής εκπαίδευσης. Οι εξωτερικοί δάσκαλοι υποστήριξης έδωσαν συνέντευξη για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της

κανονικής σε αντίθεση με την ειδική εκπαίδευση και την κοινωνική/γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με ΕΕΑ. Δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της κοινωνικής κατάστασης των μαθητών με ΕΕΑ απ' αυτή των μαθητών χωρίς ΕΕΑ. Οι μαθητές με ΕΕΑ είναι λίγο λιγότερο δημοφιλείς και αναφέρονται πιο συχνά ως μέτριοι. Η άποψη των εκπαιδευτικών και των γονιών της κοινωνικής κατάστασης των μαθητών με ΕΕΑ ήταν περισσότερο θετικοί απ' αυτή των συμμαθητών.

Ακόμη μία μελέτη που διεξήχθη στην Ολλανδία (Bakker & Bosman, 2003) έδειξε παρόμοια αποτελέσματα με 419 μαθητές ηλικία μεταξύ των 7 και 13 ετών που παρακολουθούσαν την κανονική εκπαίδευση και 419 μαθητές ηλικίας 8-15 ετών που παρακολουθούσαν σε ειδικό σχολείο. Ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν μια κλίμακα Αυτό-εικόνας, καθορίζοντας την ευεξία των μαθητών, τη σχέση τους με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους. Επίσης δόθηκε ένα κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο στο οποίο τα παιδιά κλήθηκαν να ονομάσουν 3 παιδιά τα οποία θεωρούσαν φίλους, θα καλούσαν σ' ένα πάρτι γενεθλίων, και θα συνεργαζόταν σε μία άσκηση. Έπειτα οι μαθητές ρωτήθηκαν για κάθε μαθητή της τάξης τους, πόσο τους αρέσει να κάνουνε πράγματα μαζί. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι οι κοινωνιομετρική εργασία εξετάζει την δημοτικότητα, και κατά δεύτερον την γενική αποδοχή. Οι μαθητές χαμηλής επίδοσης σε κανονικά σχολεία παρουσίασαν παρόμοια αυτό-εικόνα και ήταν αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους άσχετα με τον αν δεχόταν διορθωτική ή όχι βοήθεια. Ωστόσο οι μαθητές της ειδικής αγωγής έδειξαν να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση απ' ότι οι χαμηλής επίτευξης μαθητές στο κανονικό σχολείο. Αυτά τα παιδιά αποδείχθηκε να είναι ελαφρώς πιο αποδεκτά, ορίστηκαν και ταξινομήθηκαν πιο θετικά απ' ότι η χαμηλής επίτευξης μαθητές στο κανονικό σχολείο. Η συσχέτιση μεταξύ της αυτό-εικόνας και της αποδοχής από συνομηλίκους ήταν σημαντική για τους μαθητές υψηλής/μέτριας επίδοσης και αυτών των παιδιών με ΕΕΑ- μια καλύτερη αυτό-εικόνα συσχετιζόταν με την υψηλότερη αποδοχή από τους συνομηλίκους. Στην ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ μόνο η σωματική αποδοχή και η σχέση των συμμαθητών είχαν μια σημαντική θετική συσχέτιση με την αποδοχή απ' τους συνομηλίκους.

Στην Αυστραλία οι Kemp και Carter (2002) βρήκαν θετικά αποτελέσματα για την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ όταν χρησιμοποιήθηκε η πρόωμη/έγκαιρη παρέμβαση πριν το σχολείο. Είκοσι δύο παιδιά (ηλικίας 1-5) με μέτρια νοητική αναπηρία έλαβαν έγκαιρη παρέμβαση (επικέντρωση στην ανάπτυξη των κοινωνικών

δεξιοτήτων και της ανεξαρτησίας) και στη συνέχεια παρακολούθησαν από 18 μήνες έως 5 χρόνια αργότερα. Μετρήθηκαν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (παρατήρηση στην παιδική χαρά) και η κοινωνική θέση (από τον καθορισμό και την αξιολόγηση από τους συνομηλίκους). Για αυτά τα παιδιά ζητήθηκε να ορίσουν τρεις φίλους τους με τους οποίους θα ήθελαν να παίξουν περισσότερο και να πούνε για κάθε άτομο πώς θα ήταν το πρόσωπό του, χαμογελαστό πρόσωπο, ουδέτερο ή λυπημένο πρόσωπο. Ακόμη κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να ορίσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική θέση των μαθητών. Διαφορές παρουσιάστηκαν μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ και των άλλων συμμαθητών τους όσον αφορά το χρόνο που δαπανήθηκε στην αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και στο ποσό του χρόνου που δαπανήθηκε στην απομόνωση.

Ωστόσο, δεν υπάρχουν στοιχεία που να υποδηλώνουν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν απορριφθεί. Δεν βρέθηκε καμία διαφορά μεταξύ της κοινωνικής θέσης των δύο ομάδων και τα παιδιά με ΕΕΑ περνούσαν περισσότερο από το μισό τους χρόνο αλληλεπιδρώντας με παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην παιδική χαρά. Ο αριθμός, της αμοιβαίας σχέσης που βρέθηκε για τα παιδιά με ΕΕΑ, ήταν σημαντικά χαμηλότερος απ' ό,τι αυτόν που βρέθηκε για τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ, παρ' όλα αυτά, σε πολλές περιπτώσεις λιγότερα από τα μισά παιδιά μέσα στην τάξη συμμετείχαν καταθέτοντας τις επιλογές τους με αποτέλεσμα η δυνατότητα εντοπισμού των αμοιβαίων επιλογών κι επομένως των φιλιών να είναι περιορισμένη. Από την άποψη της βαθμολογίας από συνομηλίκους δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ της μέσης βαθμολογίας των μαθητών με ΕΕΑ και των συνομηλίκων τους.

Παρ' όλα αυτά, οι συγγραφείς προειδοποιούν ότι τα αποτελέσματά τους μπορεί να μην είναι ακριβή, εξαιτίας της έγκαιρης παρέμβασης και μπορεί να έχει σχέση με τα επίπεδα της αναπηρίας του μαθητή. Οι Kemp και Carter (2002) εικάζουν ότι αυτοί οι μαθητές με μέτρια έως βαριά αναπηρία (όπως σ' αυτή τη μελέτη) μπορεί να είναι περισσότερο αποδεκτοί από αυτούς με ήπια αναπηρία και η συμπεριφορά τους να δικαιολογείται εφόσον η αναπηρία τους είναι πιο προφανής.

Μια άλλη Αυστραλιανή μελέτη (Hall & McGreogor, 2000) παρακολουθεί 3 αγόρια με αναπηρίες και τους συμμαθητές τους. Οι συμμετέχοντες φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο (6-7 χρονών) και επίσης το δημοτικό (10-13 χρονών). Εφαρμόστηκαν κοινωνιομετρικές μετρήσεις με θετικές και με αρνητικές υποψηφιότητες των

μαθητών, οι οποίοι καθόριζαν με ποιόν τους αρέσει/ δεν αρέσει να ζωγραφίζουν μια ζωγραφιά μαζί, να μοιράζονται ένα μυστικό ή να κάθονται μαζί στο διάλειμμα. Πραγματοποιήθηκαν επίσης απευθείας παρακολουθήσεις (8 x 10 λεπτά). Ακόμη οι συνομήλικοι έδωσαν μια δομημένη συνέντευξη που αφορούσε τη σχέση μεταξύ του κάθε παιδιού με τους συνομηλικούς τους. Όλα τα παιδιά με αναπηρίες επιλέχθηκαν ως συμπαίκτες και στα δύο χρονικά σημεία αλλά στο δημοτικό 2 από τα 3 αγόρια λάμβανε λιγότερες υποψηφιότητες (συμπεριλαμβανομένων των αμοιβαίων υποψηφιοτήτων), κι επιπλέον είχαν χαμηλότερη κοινωνική θέση. Παρ' όλα αυτά, όλα τα παιδιά φαινόταν να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους στην παιδική χαρά. Υπάρχουν περιορισμοί με το εν λόγω μικρό μέγεθος δείγμα και με μόνο το ένα φύλο από την άποψη της γενικότερης εφαρμογής των αποτελεσμάτων.

Μερικές μελέτες στις ΗΠΑ έχουν παρουσιάσει θετικά αποτελέσματα κοινωνικής ένταξης παιδιών με Αυτισμό. Οι Chamberlain, Kasari, και Rotheram-Fuller (2007) μελέτησαν 398 παιδιά από 2^{ης}-5^{ης} τάξης, 17 εκ των οποίων είχαν υψηλής λειτουργικότητας Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού(ΔΦΑ) ή σύνδρομο Άσπεγκερ. Όλοι βρισκόταν σ' ένα ενταξιακό σχολικό πλαίσιο. Τα παιδιά κλήθηκαν να υποδείξουν τις φιλίες τους : να καταγράψουν όλους τους συμμαθητές με τους οποίους τους αρέσει να περνούν χρόνο μαζί, έπειτα τους ζητήθηκε να κυκλώσουν τους τρεις πιο καλούς τους φίλους και τελικά να βάλουν ένα αστέρι στον καλύτερο τους φίλο μέσα στην τάξη. Ακόμη τους ζητήθηκε να και καταγράψουν οποιαδήποτε ομάδα παιδιών που τους έρχεται στο μυαλό με τους οποίους περνούν χρόνο μαζί. Χορηγήθηκαν και άλλα ερωτηματολόγια που εξέταζαν την ποιότητα της φιλίας και τη μοναξιά. Συλλέχθηκαν επίσης ποιοτικά δεδομένα από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για την ένταξη και τις φιλίες των παιδιών. Τα παιδιά με ΔΦΑ συμμετείχαν στα δίκτυα της τάξης αλλά έδειξαν να είναι λιγότερο κεντρικά εμπλεγμένοι στην κοινωνική δομή της τάξης απ' ότι οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους. Δεν υπήρχαν συσχετίσεις στις δύο ομάδες και μόνο το 6% των παιδιών με ΔΦΑ είχε κατηγοριοποιηθεί ως περιφερικός στο δίκτυο της τάξης. Αναφέρθηκε πως τα παιδιά με ΔΦΑ κάνουν λιγότερα πράγματα και περνούν λίγο χρόνο με τους καλύτερους τους φίλους μέσα στην τάξη, απ' ότι οι συνομήλικοί τους. Επίσης οι μαθητές με ΔΦΑ παρουσίασαν λιγότερη αμοιβαιότητα στις φιλίες τους. Ωστόσο, ανεξάρτητα από την χαμηλή αποδοχή από τους συνομηλικούς, τα παιδιά με

ΔΦΑ δεν παρουσιάζονται να έχουν μεγαλύτερη μοναξιά απ' ό τι ταιριάζει στην ομάδα των συνομηλίκων τους.

Μια πολύ μεγάλη Αμερικανική μελέτη που διεξήχθη από τους Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer, Rodkin (2008) διερεύνησε τις ομάδες συνομηλίκων, τη δημοτικότητα και την κοινωνική προτίμηση μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Συμμετείχε ένα δείγμα 1.362 μαθητών (55 με ήπιες ΜΔ), από τρίτη μέχρι έκτη τάξη. Όλοι οι μαθητές με ΜΔ το περισσότερο χρόνο της σχολικής τους μέρας το περνούσαν σε αυτόνομες τάξεις. Οι μαθητές ρωτήθηκαν «Υπάρχουν παιδιά μέσα στην τάξη σου περνάτε πολύ χρόνο μαζί;» για να υπολογίσουν τις ατομικές απόψεις του/της μέσα στην ομάδα και τις απόψεις τις ομάδας μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Ζητήθηκε επίσης από τα παιδιά να ορίσουν τους καλύτερους τους φίλους (πάνω από 6 συνομήλικους) και συνομηλίκους που ταιριάζουν καλύτερα σε συγκεκριμένα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά – αυτή η μελέτη επικεντρώθηκε μόνο στη δημοτικότητα. Εν τέλει, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ορίσουν 3 συμμαθητές τους που συμπαθούν περισσότερο και λιγότερο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ΜΔ ανήκουν σε μια ομάδα, σε βαθμό συγκρίσιμο με αυτής των τυπικών αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους, έχουν παρόμοια κοινωνική θέση στις ομάδες και ανήκουν σε ομάδες παρόμοιου μεγέθους και κοινωνικής θέσης στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Αν και οι μαθητές με ΜΔ έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση μεταξύ των συνομηλίκων τους, ιδίως όσον αφορά τις υποψηφιότητες καλύτερου φίλου. Είχανε οριακά χαμηλότερη υποψηφιότητα δημοτικότητας από τους συνομηλίκους και είχαν λίγες ψήφους κοινωνικής προτίμησης. Τα αποτελέσματα παραμένουν σταθερά κατά τη διάρκεια του χρόνου. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι μαθητές με ΜΔ, είναι μέλη σε κοινωνικές ομάδες μέσα στην τάξη, παρόλο που αυτοί παραμένουν να έχουν σταθερά χαμηλότερη κοινωνική θέση απ' ό τι οι συνομήλικοί τους. Η μακροχρόνια ένταξη, αυτή καθαυτή δεν μπορεί να προσφέρει σημαντικές βελτιώσεις στη γενική κοινωνική θέση και τη λειτουργία των μαθητών με ΜΔ, αν και φαίνεται να διατηρείται η σχετική κοινωνική λειτουργία. Παρ' όλα αυτά, δεν μπορούμε να πούμε ότι απ' αυτή την μελέτη, αν η ίδια η ένταξη είναι θετική ή αρνητική εφόσον δεν υπάρχει ομάδα σύγκρισης από παιδιά που δεν βρίσκονται σε πλαίσιο ένταξης.

Μια άλλη μελέτη από τις ΗΠΑ (Boutot & Bryant, 2005) η οποία περιελάμβανε 177 μαθητές δευτέρας έως πέμπτης τάξης, εξέτασε επίσης την κοινωνική ένταξη των

μαθητών με Αυτισμό. Είκοσι έξι από τους μαθητές που συμμετείχαν είχαν ΕΕΑ, 10 είχαν Αυτισμό αλλά φοιτούσαν σε γενική τάξη για τουλάχιστον 50% της ημέρας. Τα παιδιά κλήθηκαν να ορίσουν τρία παιδιά με τα οποία θα ήθελαν/ δεν θα ήθελαν να κάνουν κάτι μαζί και επίσης με ποια παιδιά περνούν πολύ χρόνο μαζί μέσα στην τάξη. Δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των μαθητών με Αυτισμό και των μαθητών χωρίς αναπηρία στην κοινωνική δομή ενσωμάτωσης. Τα παιδιά με Αυτισμό αποδείχθηκε να είναι αρεστά όπως οι υπόλοιποι συνομήλικοί τους, να επιλέγονται για να κάνουν δραστηριότητα μαζί και δεν ήταν περισσότερο ή λιγότερο ορατοί απ' ότι οι συνομήλικοί τους. Ακόμη, οι μαθητές με Αυτισμό, φαινόταν να είναι μέλη καθορισμένων ομάδων. Δεν υπήρχε επίσης διαφορά μεταξύ αυτών με Αυτισμό και αυτών με άλλες αναπηρίες, υποδεικνύοντας πως αυτού του τύπου η αναπηρία δεν έχει αντίκτυπο στην κοινωνική ένταξη. Ωστόσο, οι συγγραφείς προειδοποιούν ότι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτής της μελέτης, εφόσον το δείγμα είναι μικρό, μπορεί εύκολα να γενικευθεί σε άλλες ηλικίες, φύλο ή περιοχή.

Οι Pavri and Monda- Amaya (2001) συνέταξαν μια μελέτη με 30 μαθητές (μέσος όρος ηλικίας 10 χρονών) στις ΗΠΑ, με ΜΔ που διδάσκονταν σε τάξης ένταξης περίπου το 80% της ημέρας. Οι μαθητές απάντησαν σε πέντε ερωτήσεις ανοικτού τύπου σχετικά με το ποίος τους παρείχε υποστήριξη στο σχολείο και αν τα κοινωνικά δίκτυα καθορίστηκαν απ' αυτό. Τα παιδιά επίσης συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν συνέντευξη σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την κοινωνική υποστήριξη και την προώθηση των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αν και οι μαθητές με ΜΔ αισθανόταν μέλη ενός κοινωνικού δικτύου, πολλοί ανέφεραν ότι νιώθουν μοναξιά η οποία συσχετίζεται με το σχολείο.

Οι Cambra και Silverstre (2001) βρήκαν ότι στα γενικά Ισπανικά σχολεία που περιέχουν πλαίσια ένταξης, οι μαθητές με ΕΕΑ δεν ήταν στο περιθώριο. Ενενήντα επτά μαθητές όπου (29 μαθητές με ποικιλία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών) στην 4^η, 5^η, 6^η τάξη δημοτικού και στις δυο πρώτες χρονιές του γυμνασίου, κλήθηκαν να συμπληρώσουν μια κλίμακα Αυτό-εικόνας, επιλέγοντας απαντήσεις σωστού/λάθους σε 23 προτάσεις που αφορούσαν προσωπικά, ακαδημαϊκά και κοινωνικής διάστασης ζητήματα. Επίσης τους ζητήθηκε να ορίσουν τρεις συμμαθητές τους οποίους θέλουν περισσότερο/λιγότερο να παίζουν/εργάζονται μαζί και γιατί. Η έρευνα κατέδειξε πως τα σκορ Αυτό-εικόνας στα παιδιά με ΕΕΑ ήταν χαμηλότερα απ' ότι αυτών χωρίς

ΕΕΑ, ωστόσο έχουν θετική εικόνα για των εαυτό τους. Όσον αφορά τις υποψηφιότητες, τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ επιλέχθηκαν περισσότερο απ' ό τι τα παιδιά με ΕΕΑ. Παρ' όλα αυτά, κανένα με παιδί με ΕΕΑ δεν βρισκόταν στο περιθώριο και κανένα δεν είχε αγνοηθεί εντελώς.

Παρεμβάσεις

Οι Gibb, Tunbridge, Chua και Frederickson (2007) διεξήγαγαν μια Βρετανική μελέτη, εξετάζοντας την συντροφιά σ' ένα γενικό και ένα ειδικό σχολείο. Το θέμα της συντροφιάς περιλαμβάνει την ευαισθητοποίηση για βοήθεια της σωματικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών κατά τη μετάβαση τους από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Δόθηκαν ατομικές, ημι-δομημένες συνεντεύξεις από το προσωπικό του ειδικού και του γενικού σχολείου, περιλαμβάνοντας τους σύμβουλους ειδικής αγωγής, τους εκπαιδευτικούς της τάξης και βοηθούς εκπαιδευτικών. Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις ήταν σχετικά με τις απόψεις και τις εμπειρίες για την ένταξη των παιδιών. Μια 'Έρευνα Κοινωνικής Ένταξης' πραγματοποιήθηκε σε 14 ενταγμένους πρώην μαθητές ειδικού σχολείου (11 είχαν διαγνωστεί με Αυτισμό) να εκτιμήσουν την αποδοχή από τους συνομηλίκους. Τα παιδιά κλήθηκαν να αξιολογήσουν τους συμμαθητές ως θετικούς, αρνητικούς ή ουδέτερους προς το κατά πόσον παίζουν ή δουλεύουν μαζί τους. Κανένας από τους πρώην μαθητές ειδικού σχολείου απορρίφθηκε από τους συμμαθητές του. Οι παράγοντες οι οποίοι προσδιόρισαν την διευκόλυνση της ένταξης ήταν : η δύναμη του συντρόφου στο σχολείο π.χ. η γνώση της ομάδας των ειδικών της ένταξης (υποστήριξη των ειδικών) και η κουλτούρα του σχολείου που παρέχει ένταξη, στοχευμένη ατομική υποστήριξη και η έλλειψη κοινωνικής ικανότητας από το παιδί (αν και θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη ότι 11 από τα 14 παιδιά ήταν Αυτιστικά και έτσι μπορεί να είχαν λιγότερη κοινωνική ικανότητα), άκαμπτη στάση προσωπικού (αρνητική στάση εκπαιδευτικών στην ένταξη), και γονικό άγχος. Ο συγγραφέας δίνουν έμφαση στην σημαντική ανάγκη τριδιάστατο τρόπο συντροφιάς μεταξύ των δύο σχολείων και των γονιών. Το επαγγελματικό πρόγραμμα ανάπτυξης προσφέρει συγκεκριμένη, συμπαγή και έντονη υποστήριξη, η οποία χτίζεται στα υπάρχον σχολικά συστήματα γενικής εκπαίδευσης και στις στρατηγικές διδακτικές μέσα στην τάξη να καταστούν δυνατές τις δεξιότητες για την αυξανόμενη αφομοίωση και την κατοχή από τα γενικά σχολεία.

4) ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Η δημιουργία ενός συνδυαστικού σχεδίου έρευνας

Διεξήχθη μία συνδυαστική έρευνα χρησιμοποιώντας κοινωνιομετρικές τεχνικές και συστηματική παρατήρηση. Η κοινωνιομετρική τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μέθοδος των *Κοινωνιομετρικών υποδείξεων χωρίς ιεραρχική κατάταξη*. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε μέσω της κοινωνιομετρικής τεχνικής στην οποία οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν ποιοι είναι οι καλύτεροι τους φίλοι μέσα στην τάξη. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την αλληλεπίδραση των μαθητών που παρακολούθησαν με τους συμμαθητές τους, απαντήθηκε από τη συστηματική παρατήρηση ορισμένων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και τη συστηματική παρατήρηση μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων για την προαγωγή συγκρίσιμων αποτελεσμάτων. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε μέσω της επανάληψης των δύο παραπάνω τεχνικών μετά το διάστημα των τεσσάρων μηνών ώστε να σημειωθούν τυχόν μεταβολές στις αρχικές μας μετρήσεις. Στο σημείο αυτό να επισημάνουμε πως το πρώτο και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δεν απαντήθηκαν από συνδυασμό των κοινωνιομετρικών τεχνικών και των συστηματικών παρατηρήσεων, αλλά από την εφαρμογή αυτών των δύο μεθόδων ξεχωριστά. Αναγκαίος θεωρήθηκε ο συνδυασμός των δύο μεθόδων για την απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος. Παρακάτω αναλύονται εκτενέστερα οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν.

4.2 Επιλογή κοινωνιομετρικής τεχνικής

Το θέμα της έρευνας αφορά την κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Από τον ορισμό του θέματος ήταν ξεκάθαρο πως για τη συλλογή δεδομένων θα εφαρμοζόταν κάποια κοινωνιομετρική τεχνική. Η μέθοδος των κοινωνιομετρικών υποδείξεων θεωρήθηκε η καταλληλότερη κοινωνιομετρική τεχνική για την παρούσα έρευνα γιατί με την εφαρμογή της απαντάται ξεκάθαρα το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης.

Στη συγκεκριμένη τεχνική οι μαθητές καλούνται να προσδιορίσουν 5 από τους καλύτερους τους φίλους μέσα στην τάξη τους. Από την ανάλυση των κοινωνιομετρικών δεδομένων προκύπτει μια ξεκάθαρη εικόνα για την αποδοχή των μαθητών από την ομάδα συνομηλίκων, φίλιες των μαθητών και την κοινωνική τους θέση μέσα στην τάξη. Ο σκοπός του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος εστιάζει περισσότερο στην κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ, οποιαδήποτε άλλη επιλογή κοινωνιομετρικής τεχνικής θα παρείχε περισσότερες πληροφορίες, οι οποίες δεν θα ήταν σχετικές με την απάντηση στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα. Επιπλέον, η μέθοδος των κοινωνιομετρικών υποδείξεων με την ιδιαιτερότητα να μη γίνεται ιεραρχική κατάταξη των επιλογών, επιλέχθηκε με κριτήριο ότι εστιάζουμε στο πλήθος των επιλογών και όχι στο «σθένος» κάθε επιλογής.

Η εκτενής ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε πως η μέθοδος των κοινωνιομετρικών υποδείξεων χρησιμοποιείται όταν ερευνώνται οι προτιμήσεις στη φιλία. Ενώ η άλλη βασική κοινωνιομετρική τεχνική, οι κοινωνιομετρικές εκτιμήσεις είναι μέθοδος που η εφαρμογή της καταδεικνύει τη το εύρος των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, εξετάζει εκτενέστερα τις σχέσεις των μαθητών ανάλογα με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα που έχει προσδιορίσει ο ερευνητής.

4.3 Επιλογή δείγματος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σ' ένα ελληνικό δημοτικό σχολείο στην ευρύτερη περιοχή της περιφέρειας της Θράκης, στο οποίο φοιτούν 216 μαθητές. Το σχολείο αυτό επιλέχθηκε διότι η πρόσβαση μου ήταν ευκολότερη καθώς βρισκόταν κοντά στην μόνιμη μου κατοικία και είχα τη δυνατότητα να το επισκέπτομαι αρκετές φορές ώστε να μπορέσω να συλλέξω τα δεδομένα μου. Ένα άλλο κριτήριο επιλογής του σχολείου ήταν το δείγμα μαθητών το οποίο καλύπτει τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και είναι αντιπροσωπευτικό.

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές από οκτώ τμήματα των τάξεων Β', Γ', Δ', Ε' (Β1, Β2, Γ1, Γ2, Δ1, Δ2, Ε1, Ε2) της ηλικίας 8, 9, 10 και 11 ετών αντιστοίχως. Το δείγμα των μαθητών είναι 157 εκ των οποίων οι 16 μαθητές έχουν Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και οι υπόλοιποι 141 μαθητές είναι τυπικής ανάπτυξης. Οι μαθητές με ΕΕΑ είχαν στην πλειοψηφία τους Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) και ορισμένοι μαθητές εκτός από ΜΔ έχουν και άλλη εκπαιδευτική ανάγκη. Το ποσοστό των μαθητών με ΕΕΑ σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης είναι 10%. Να σημειωθεί πως οι μαθητές που θεωρούνται με δεν ΕΕΑ έχουν όλοι κάποια διάγνωση από αρμόδιο κέντρο διάγνωσης αλλά καθορίζονται ως μαθητές ΕΕΑ από τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Το σχολείο διαθέτει πλαίσια ένταξης όπως τμήμα ένταξης και παράλληλης στήριξης από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, οι τρεις από τους μαθητές που παρακολούθησαν συστηματικά τυχαίνει να παρακολουθούν ορισμένες διδακτικές ώρες στο τμήμα ένταξης, ενώ ακόμη ένας μαθητής λαμβάνει παράλληλη στήριξη μέσα στη γενική τάξη.

Το δείγμα της έρευνας δεν περιελάμβανε μαθητές από την Α' δημοτικού, διότι στην αρχή της χρονιάς είναι δύσκολο και μη ασφαλές να προσδιοριστεί κάποιος μαθητής με ΕΕΑ. Επίσης στο δείγμα δεν περιλαμβανόταν μαθητές από την ΣΤ' δημοτικού, διότι δεν υπήρχαν μαθητές με ΕΕΑ, σύμφωνα με τα κριτήρια των εκπαιδευτικών.

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Οκτώβριος) πραγματοποιήθηκε συλλογή δεδομένων των μαθητών του σχολείου των παραπάνω τάξεων σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τη συμμετοχή τους σε κάποιο ενταξιακό πλαίσιο, ώστε να διαπιστωθεί εάν το δείγμα θα ήταν αντιπροσωπευτικό για την παρούσα έρευνα. Στην πρώτη φάση της διεξαγωγής της έρευνας, εφαρμόστηκε η κοινωνιομετρική μέθοδος των υποδείξεων χωρίς ιεραρχική κατάταξη, όπου όλοι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «ποιοι είναι οι καλύτεροι σου φίλοι μέσα στην τάξη;». Οι μαθητές μπορούσαν να προτείνουν μέχρι το μέγιστο αριθμό 5 μαθητών ώστε να υπάρχει ένα όριο προτιμήσεων και να επιτρέπεται η στάθμιση των τιμών και η συγκριτική τους χρήση (Coie et al., 1982 στο Μπίκος, 2004). Ο περιορισμός των επιλογών συμβάλλει επίσης στη μη αλλοίωση των αποτελεσμάτων, διότι ορισμένοι μαθητές θέλοντας να μη κακοκαρδίσουν τους άλλους συμμαθητές τους θα μπορούσαν τους προτείνουν ως καλύτερους τους φίλους ακόμη κι αν δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Στη συνέχεια ακολούθησε η συστηματική παρακολούθηση που διήρκεσε οκτώ ημέρες όπου παρακολουθήθηκαν οκτώ μαθητές κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλλείματος της σχολικής ημέρας που διαρκεί 20' και του δεύτερου που διαρκεί 10'. Οι μαθητές παρατηρήθηκαν σχετικά με την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς. Βασική προϋπόθεση είναι να παρατηρηθεί εάν οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς την ώρα του διαλλείματος και ποιος ξεκινά την αλληλεπίδραση. Η παρακολούθηση του κάθε μαθητή διήρκεσε συνολικά 15' (λεπτά). Ο χρόνος παρατήρησης των μαθητών διαρκούσε 5', όπου κάθε ένδειξη αλληλεπίδρασης καταγραφόταν ανά 10'' στη φόρα παρατήρησης. Η παρατήρηση κάθε μαθητή επαναλήφθηκε τρεις φορές στη διάρκεια των διαλειμάτων την ίδια μέρα. Οι τέσσερις μαθητές από τους οποίους παρατηρήθηκαν είχαν προσδιοριστεί ως μαθητές με ΕΕΑ, οι τρεις συμμετείχαν στο τμήμα ένταξης εκ των οποίων δύο είχαν διάγνωση και αξιολόγηση από αρμόδιο κέντρο και ο τέταρτος μαθητής λάμβανε παράλληλη στήριξη από ειδική παιδαγωγό μέσα στη γενική τάξη. Οι υπόλοιποι τέσσερις μαθητές που παρατηρήθηκαν δεν είναι μαθητές με ΕΕΑ και παρακολουθούν στην ίδια τάξη (ίδιο τμήμα) και ίδιου φύλλου αντιστοίχως με τους μαθητές με ΕΕΑ, η επιλογή αυτών των μαθητών είναι τυχαία και

η παρατήρηση τους κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων αποσκοπεί στην έκβαση συγκρίσιμων αποτελεσμάτων ώστε να παρατηρηθούν διαφορές, αποκλίσεις και ομοιότητες με τους μαθητές με ΕΕΑ.

Η έρευνα ολοκληρώνεται με την εφαρμογή των παραπάνω τεχνικών στο ίδιο δείγμα μαθητών και διήρκησε το ίδιο χρονικό διάστημα. Η δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε μετά από διάστημα τεσσάρων μηνών (φάση Α: Νοέμβριος, φάση Β: Απρίλιος) για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν μεταβολές στις προτιμήσεις των μαθητών καθώς και στις μετρήσεις στη συστηματική παρατήρηση και κατά αυτό τον τρόπο να διαπιστωθεί εάν οι κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ αλλάζει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

4.5 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε μία ποσοτική προσέγγιση. Τα δεδομένα της κοινωνιομετρικής τεχνικής αναπαραστάθηκαν με δύο γραφικές παραστάσεις, με την Κοινωνική Μήτρα και το Κοινωνιόγραμμα. Για τη αναπαράσταση των δεδομένων με την μορφή της Κοινωνικής μήτρας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Excel, ενώ για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS με τη βοήθεια του οποίου πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μεταξύ των παιδιών με ΕΕΑ και των συμμαθητών τους. Το Κοινωνιόγραμμα προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων της Κοινωνικής Μήτρας μέσω της χρήσης του προγράμματος UCINET (Borgatti et al, 1999).

Τα δεδομένα της συστηματικής παρακολούθησης αναλύθηκαν με την παρουσίαση πινάκων, την αναλυτική περιγραφή των φορμών παρατήρησης και την καταγραφή της προσωπικής μαρτυρίας μου ως ερευνήτρια (μελέτες περίπτωσης, παράρτημα).

Στο Παράρτημα παρουσιάζονται τα δεδομένα με τις γραφικές παραστάσεις της Κοινωνικής Μήτρας, του Κοινωνιογράμματος καθώς και οι φόρμες παρατήρησης και οι προσωπικές καταγραφές των μελετών περίπτωσης (μαθητές με ΕΕΑ).

4.6 Ηθικά ζητήματα

Η πρόσβαση στο σχολείο προϋπόθετε την τήρηση των δεοντολογικών κανόνων, στάλθηκε λοιπόν επιστολή από τον επιτηρητή Καθηγητή της παρούσας διπλωματικής εργασίας- έρευνας, όπου εξηγούσε τους λόγους για τους οποίους διεξάγεται η έρευνα και διασφάλιζε τόσο την ανωνυμία του σχολείου καθώς και την ανωνυμία μαθητών και εκπαιδευτικών. Έπειτα σε συζήτηση μου με το διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς διασφάλισα την ανωνυμία του σχολείου, εκπαιδευτικών, μαθητών και πως η έρευνα θα διεξαχθεί ομαλά χωρίς να δημιουργηθούν προβλήματα μεταξύ των παιδιών.

Στην ανάλυση των δεδομένων αναφέρονται τα ονόματα των μαθητών του σχολείου. Διαβεβαιώνουμε πως τα ονόματα των μαθητών είναι ψευδώνυμα και δεν υπάρχει κανένα στοιχείο που θα οδηγούσε στην αποκάλυψη της πραγματικής ταυτότητας των μαθητών ή του σχολείου. Ακόμη και η αναφορά στο σχολείο γίνεται ενδεικτικά, χωρίς να προσδιορίζεται ειδικότερα. Τηρείται όσο κατά το δυνατόν καλύτερα η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα διασφαλίζοντας έτσι τους δεοντολογικούς κανόνες περί στοχοποίησης των μαθητών.

Όσον αφορά τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, οι μαθητές ενημερώθηκαν για το σκοπό και τη χρήση της κοινωνιομετρικής τεχνικής και δήλωσαν την συγκατάθεση για τη συμμετοχή τους. Επιπλέον, οι ερωτήσεις έγιναν σε κάθε ένα μαθητή ξεχωριστά και απομονωμένα από τους υπόλοιπους συμμαθητές, έτσι οι απαντήσεις για τις επιλογές τους να είναι γνωστές μόνο προς εμένα (ερευνήτρια), ώστε να μην δημιουργούνται προστριβές μεταξύ των μαθητών. Οι συστηματικές παρατηρήσεις έγιναν πολύ προσεκτικά χωρίς οι μαθητές να αντιληφθούν το σκοπό της παρουσίας μου στον προαύλιο χώρο κατά την ώρα του διαλλείματος.

5) ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα

Φάση Α

Σύγκριση μεταξύ παιδιών με ΕΕΑ και των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους.

Η πρώτη σύγκριση αφορά τον αριθμό ψήφων που πήρε η κάθε ομάδα παιδιών στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Νοέμβριος 2011). Όπως βλέπουμε και στον παρακάτω πίνακα, τα παιδιά με ΕΕΑ έλαβαν λιγότερες ψήφους από τους συμμαθητές τους. Μάλιστα το t-test για ανεξάρτητα δείγματα εντόπισε μία στατιστικά σημαντική διαφορά, $t = 4,68$, $p < .001$ (όπου μέσος όρος για τα παιδιά με ΕΕΑ ήταν 1,94 ενώ για τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους ήταν 4,41).

Πίνακας 1. Μέσος όρος ψήφων που έλαβαν οι μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ το Νοέμβριο (φάση Α)

	Ε.Ε.Α	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αριθμός υποψηφιοτήτων που ελήφθησαν στη φάση Α	Όχι	141	4,41	2,66
	Ναι	16	1,94	1,91

Σύγκριση μεταξύ τεσσάρων μαθητών με ΕΕΑ-μελέτες περίπτωσης και των τεσσάρων τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους.

Τέσσερις μαθητές επιλεχθήκαν από το δείγμα της έρευνας τυχαία, για να μελετηθούν ξεχωριστά ως μελέτες περίπτωσης. Κριτήριο επιλογής αυτών των τεσσάρων μαθητών είναι η κατηγοριοποίηση τους από τους εκπαιδευτικούς ως μαθητές με ΕΕΑ. Οι μελέτες περίπτωσης μελετήθηκαν ως προς τις ψήφους επιλογής ως 'καλύτερος φίλος/η μέσα στην τάξη' που έλαβαν και έδωσαν και τις φίλιες που είχαν μέσα στην τάξη. Τα αποτελέσματα των ψήφων των μαθητών με ΕΕΑ συγκρίθηκαν με τα αποτελέσματα τεσσάρων άλλων μαθητών χωρίς ΕΕΑ, εξετάζοντας κατά αυτό τον τρόπο την κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ μέσα στο δίκτυο της τάξης. Η επιλογή των μαθητών χωρίς ΕΕΑ εκτός του περιορισμού του φύλλο και του τμήματος που έπρεπε να αντιστοιχούν σε κάθε μαθητή-μελέτης περίπτωσης, έγινε τυχαία.

Παρακάτω δίνεται ένα σύντομο ιστορικό των τεσσάρων μαθητών με Ε.Ε.Α. Για δεοντολογικούς λόγους χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα, τα ονόματα των μαθητών δεν είναι αληθινά.

Μαθητές με Ε.Ε.Α:

1. Ο Δημήτρης Σ. είναι μαθητής της Β' δημοτικού και παρακολουθεί στο τμήμα ένταξης για τέσσερις διδακτικές ώρες, το μάθημα των Μαθηματικών. Σύμφωνα με τη διάγνωση του ΚΕΔΥΥ, ο Δημήτρης έχει Δυσαριθμησία και Νοητική Ανωριμότητα.
2. Η Σπυριδούλα είναι μαθήτρια της Β' δημοτικού έχει Μαθησιακές Δυσκολίες και σημαντικές ελλείψεις στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η μαθήτρια δεν έχει διάγνωση από το ΚΕΔΥΥ, ωστόσο η εκπαιδευτικός της τάξης τονίζει τα σημαντικά γνωστικά ελλείμματα και αναφέρει πως υποστηρίζει τη μαθήτρια όσο το δυνατόν μπορεί περισσότερο.
3. Ο Πέτρος Ντ. είναι μαθητής Γ' δημοτικού και παρακολουθεί τρεις διδακτικές ώρες στο τμήμα ένταξης. Το κυρίως σχολικό μάθημα που διδάσκεται είναι Γλώσσα και ελάχιστες ώρες Μαθηματικά όταν δημιουργηθεί κάποιο συγκεκριμένο έλλειμμα. Σύμφωνα με την αξιολόγηση

του ΚΕΔΥΥ, ο Πέτρος έχει σύνθετες γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες, ελλειμματική προσοχή, ελλείμματα στον προφορικό λόγο και την κοινωνική συνδιαλλαγή (δεν χρησιμοποιεί γ' πληθυντικό πρόσωπο), περιορισμένα μαθησιακά κίνητρα, γενικευμένα γνωστικά ελλείμματα και μειωμένη κοινωνική και κοινωνική σχολική λειτουργία. Στη γενική έκθεση αναφέρεται πως ο Πέτρος εκφράζει ανάγκη για κοινωνική σύνδεση και συνδιαλλαγή ωστόσο διακρίνεται σημαντική έκπτωση της κοινωνικής λειτουργικότητάς του. Η δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθηματικών του αντιδράσεων φαίνεται να έχει ως συνέπεια την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς . Αυτό ασκεί ιδιαίτερα αρνητική επίδραση στη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

4. Ο Ευριπίδης είναι μαθητής της Δ' δημοτικού και έχει Βαρηκοΐα και Μαθησιακές Δυσκολίες, όμως στο σχολείο δεν υπάρχει διάγνωση από το ΚΕΔΥΥ. Ο μαθητής δεν παρακολουθεί το τμήμα ένταξης αλλά υποστηρίζεται από ειδική παιδαγωγό μέσα στη γενική τάξη για 22 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Ο μαθητής γεννήθηκε κωφός αλλά με επέμβαση και εμφύτευση κοχλιακού εμφυτεύματος αξιοποιήθηκαν τα υπολείμματα της ακοής του. Χρησιμοποιεί επίσης βοηθητικό ακουστικό για την ενίσχυση της. Έχει κατακτήσει τον προφορικό λόγο αλλά όχι πλήρως, για να επικοινωνήσει χρησιμοποιεί και νοήματα. Ακόμη δεν γνωρίζει τη Νοηματική γλώσσα, οι γονείς του δεν το έκριναν απαραίτητο.

Στον Πίνακα 2., παρουσιάζονται ο αριθμός των ψήφων που έλαβαν και έδωσαν οι τέσσερις μαθητές- μελέτες περίπτωσης. Όπως παρατηρείται σε όλους τους μαθητές, ο αριθμός των ψήφων που έλαβαν και έδωσαν δεν είναι ίσος, με αποτέλεσμα να διατηρούν φιλίες με κανένα έως δύο συμμαθητές τους. Στο σημείο αυτό να διευκρινίσουμε πως με τον όρο «φιλία», εννοούμε τις αμοιβαίες ψηφοφορίες μεταξύ δύο μαθητών για τον ορισμό καλύτερου φίλου μέσα στην τάξη. Συγκριτικά με τους μαθητές με ΕΕΑ, οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ, οι οποίοι επιλέχθηκαν με κριτήριο ότι παρακολουθούν στην ίδια τάξη (ίδιο τμήμα) και είναι του ίδιου φύλλου αντιστοίχως με τους μαθητές με ΕΕΑ, έλαβαν και έδωσαν περισσότερες ψήφους με αποτέλεσμα να έχουν περισσότερες φιλίες (Πίνακας 3.). Πιο αναλυτικά οι μαθητές Δημήτρης Σ, Πέτρος Ντ, Ευριπίδης έλαβαν και έδωσαν λιγότερες ψήφους από τους συμμαθητές τους Θανάση Π2, Λευτέρη και Μάριο αντιστοίχως, έχοντας έτσι λιγότερες φιλίες

μέσα στην τάξη. Ενώ η Σπυριδούλα είχε περισσότερες φιλίες από τη συμμαθήτριά της Ίβα, αν και έδωσε λιγότερες ψήφους από την Ίβα, αλλά έλαβε περισσότερες.

Πίνακας 2. Ψήφοι που έλαβαν και έδωσαν οι μαθητές με ΕΕΑ- μελέτες περίπτωσης το Νοέμβριο. (φάση Α)

Μαθητές	Ψήφοι που έλαβαν	Ψήφοι που έδωσαν	Φιλίες
Δημήτρη Σ	0	3	0
Σπυριδούλα	2	3	2
Πέτρος Ντ	0	4	0
Ευριπίδης	1	2	1

Πίνακας 3. Ψήφοι που έλαβαν και έδωσαν οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ το Νοέμβριο. (φάση Α)

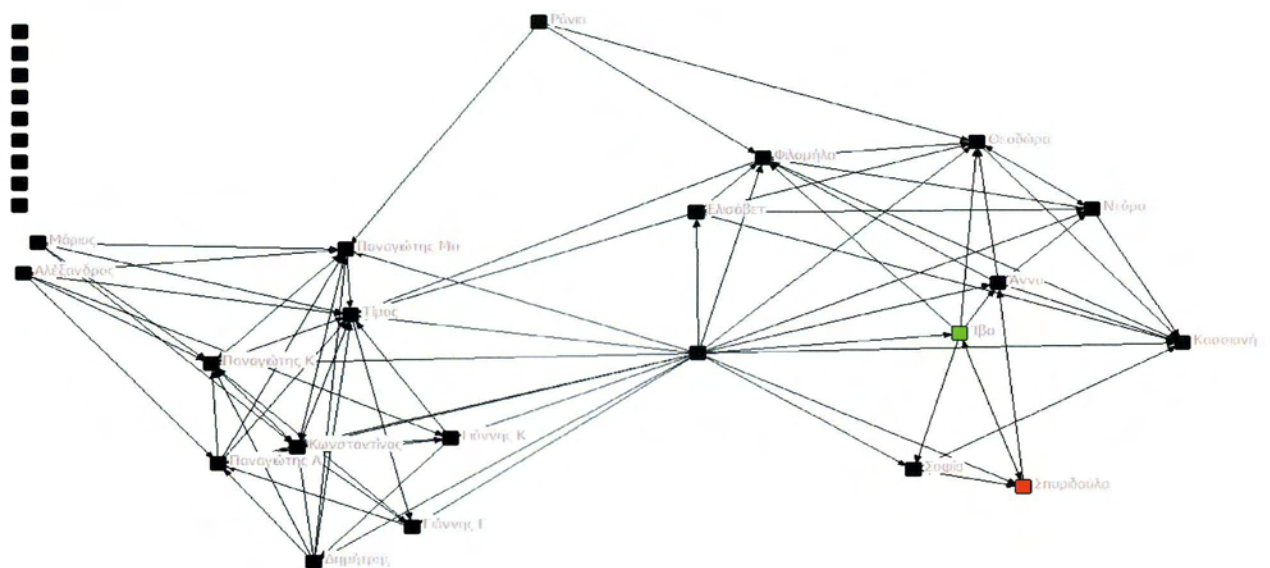
Μαθητές	Ψήφοι που έλαβαν	Ψήφοι που έδωσαν	Φιλίες
Θανάσης Π1	6	5	2
Ίβα	1	5	1
Λευτέρης	4	4	3
Μάριος	6	5	2

Παρακάτω παραθέτονται τα κοινωνιογράμματα από τις τάξεις των μαθητών-μελέτες περίπτωσης, έτσι όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της κοινωνικής μήτρας, με το πρόγραμμα UCINET 6. Με έντονο κόκκινο χρώμα παρουσιάζεται ο μαθητής-μελέτης περίπτωσης σε κάθε τάξη, ενώ για τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ, που επιλέχθηκαν για να συγκριθούν με τους μαθητές- μελέτες περίπτωσης, χρησιμοποιήθηκε πράσινο χρώμα.

Τα κοινωνιογράμματα αναπαριστούν τις φιλίες των μαθητών και την κοινωνική θέση που έχει ο κάθε μαθητής μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Αναλυτικότερα στην τάξη της Σπυριδούλας (B1), υπάρχουν δημοφιλείς μαθητές που έχουν αρκετές φιλίες όπως ο Τίμος, ο Παναγιώτης Κ, ο Παναγιώτης Μπ, ο Κωνσταντίνος, η Φιλομήλα, η Κασσιανή και η Θεοδώρα. Οι μαθητές που είναι λιγότερο δημοφιλείς

μαθητές είναι ο Δημήτρης, η Ελισάβετ, η Σοφία, η Σπυριδούλα, ο Γιάννης Κ, ο Γιάννης Γ, η Άννα, η Ντόρα και ο Παναγιώτης Α. Η Ράνια ,_ο Αλέξανδρος και ο Μάριος δεν έχουν καμία φίλια και η Ίβα έχει μία φίλια. Όπως φαίνεται η Σπυριδούλα δεν είναι δημοφιλής μαθήτρια αλλά ωστόσο έχεις φίλιες μέσα στην τάξη, σε αντίθεση με την Ίβα.

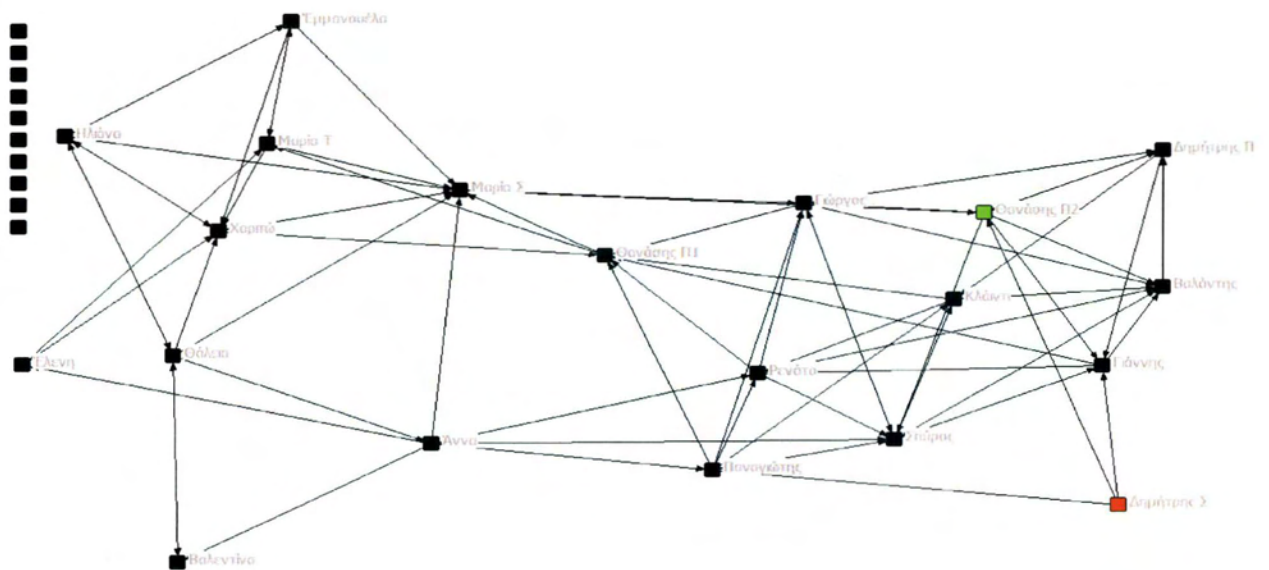
Τάξη Β1



Το κοινωνικό δίκτυο της τάξης (B2) του Δημήτρη καταδεικνύει ως δημοφιλείς μαθητές η Μαρία Σ, η Χαριτώ, ο Σπύρος, ο Βαλάντης, ο Γιώργος, ο Γιάννης και ο Θανάσης Π1. Οι λιγότεροι δημοφιλείς μαθητές είναι η Μαρία Τ, ο Παναγιώτης, ο Ρενάτο, ο Δημήτρης Π, ο Θανάσης Π2, η Εμμανουέλλα, ο Κλάιντι και η Βαλεντίνα. Ενώ οι μαθητές που δεν έχουν καθόλου φίλος και με λιγότερες προτιμήσεις για φίλου είναι ο Δημήτρης Σ , η Άννα, η Θάλεια, η Ηλιάνα και η Ελένη.

Γενικότερα παρατηρείται ότι οι φίλιες και προτιμήσεις για φίλιες κατανέμονται μέσα στην τάξη, αφού οι περισσότεροι μαθητές χαρακτηρίζονται ως λιγότερο δημοφιλείς. Ο Δημήτρης Σ ανήκει στους μαθητές χωρίς φίλιες και ο μαθητή χωρίς ΕΕΑ που συγκρίθηκε μαζί του, συγκαταλέγεται στους λιγότερο δημοφιλείς μαθητές.

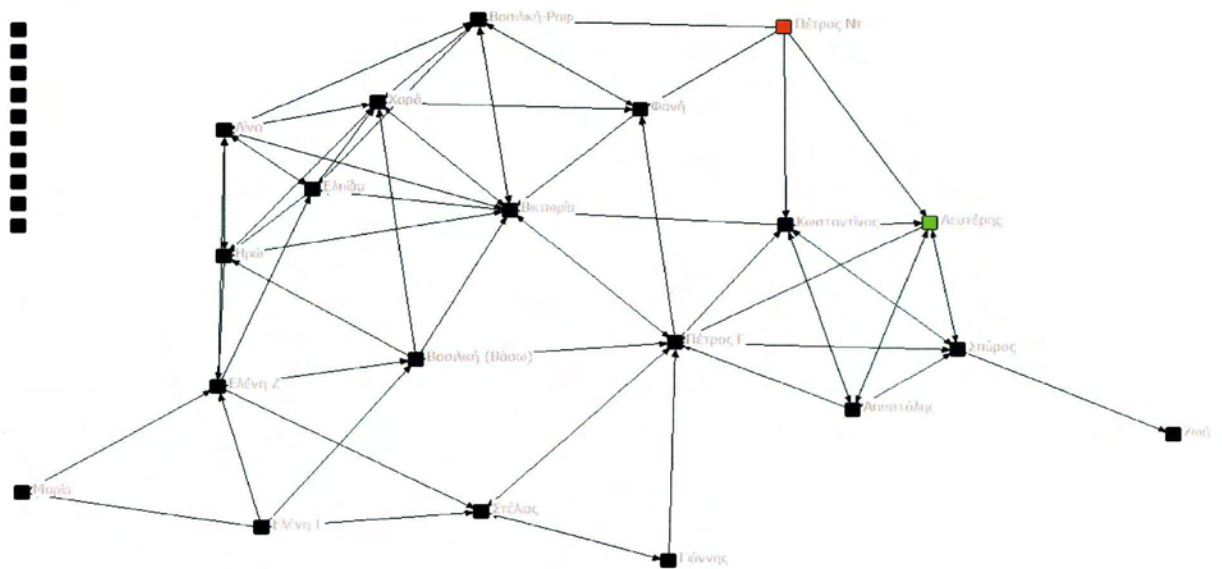
Τάξη Β2



Στην τάξη του Πέτρου Ντ (Γ1) παρατηρείται μια ισομετρική κατανομή των προτιμήσεων και των φίλων. Οι δημοφιλείς μαθητές είναι ο Πέτρος Γ, ο Κωνσταντίνος, η Βικτώρια, η Ηρώ, η Βασιλική-Ραφ, η Λίνα και η χαρά. Οι λιγότερο δημοφιλείς μαθητές η Ελπίδα, ο Στέλιος, η Φανή, ο Σπύρος, ο Λευτέρης και η Ελένη Ζ. Οι μαθητές που δεν έχουν φίλιες αλλά και ελάχιστες προτιμήσεις είναι οι Μαρία, η Ελένη Γ, η Βασιλική, ο Πέτρος Ντ, η Ζωή, ο Αποστόλη και ο Γιάννης.

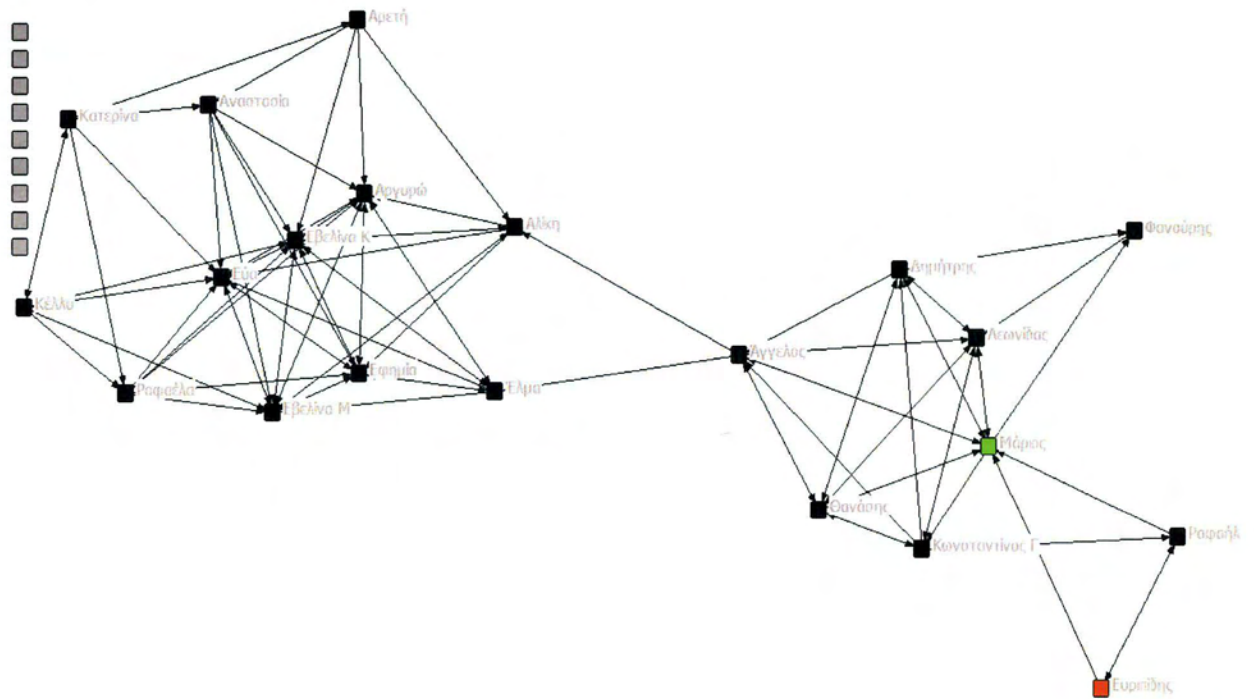
Ο Πέτρος δεν έχει σημειώσει καμία φίλια και δεν τον πρότεινε κανένας συμμαθητής του, σε αντίθεση με τον Λευτέρη που έχει φίλιες αλλά και έχει προταθεί από τέσσερις συμμαθητές του.

Τάξη Γ1



Στην τάξη του Ευριπίδη (Δ2), οι περισσότερες προτιμήσεις και φιλίες επικεντρώθηκαν στους : Μάριο, Εφημία, Εβελίνα Κ, Εύα, Άγγελο, Λεωνίδα, Εβελίνα Μ και Αργυρώ. Λιγότερες προτιμήσεις και φιλίες συγκέντρωσαν ο Κων/νος Γ, ο Θανάσης, ο Δημήτρης, η Έλμα, η Κέλλυ και η Ραφαέλα. Οι μαθητές Ραφαήλ, Ευριπίδης, Αναστασία, Αρετή, Φανούρης και Κατερίνα είχαν ελάχιστες έως καθόλου προτιμήσεις και φιλίες.

Ο Ευριπίδης απ' ότι φαίνεται είχε μια φιλία και ελάχιστες προτιμήσεις ενώ μαθητής που συγκρίθηκε μαζί του, ο Μάριος, είχε περισσότερες προτιμήσεις και φιλίες.



Φάση Β

Σύγκριση μεταξύ παιδιών με ΕΕΑ και των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους.

Η κοινωνιομετρική τεχνική εφαρμόστηκε και προς το τέλος της σχολικής χρονιάς (Απρίλιος 2012, φάση Β) με σκοπό να εξετάσει πιθανές μεταβολές στην κοινωνική θέση των παιδιών. Όπως βλέπουμε και στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4.), τα παιδιά με ΕΕΑ έλαβαν περισσότερους ψήφους απ' ότι στην αρχή της χρονιάς, γεγονός που υποδεικνύει ότι η κοινωνική τους θέση είχε βελτιωθεί. Ωστόσο και πάλι έλαβαν λιγότερους ψήφους από τους συμμαθητές τους (οι οποίοι είχαν κι αυτοί λάβει περισσότερους ψήφους από την αρχή της χρονιάς). Το t-test για ανεξάρτητα δείγματα που έγινε κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά, $t = 2,49$, $p < .01$ (όπου μέσος όρος για τα παιδιά με ΕΕΑ ήταν 2,81 ενώ για τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους ήταν 4,58).

Πίνακας 4. Μέσος όρος ψήφων που έλαβαν οι μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ τον Απρίλιο (φάση Β)

	Ε.Ε.Α	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αριθμός υποψηφιοτήτων που ελήφθησαν στη φάση Β	Όχι	141	4,58	2,7
	Ναι	16	2,81	2,04

Σύγκριση μεταξύ τεσσάρων μαθητών με ΕΕΑ-μελέτες περίπτωσης και των τεσσάρων τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την φάση Β, καταδεικνύουν στη συνολική τους εικόνα μια μικρή βελτίωση της κοινωνικής θέσης των μαθητών- μελέτες περίπτωσης, διότι έλαβαν και έδωσαν περισσότερους ψήφους και ακόμη σημειώθηκαν περισσότερες φιλίες (Πίνακας 5.). Οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ παρουσίασαν επίσης, βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης καταγράφοντας περισσότερες αμοιβαίες υποψηφιότητες φιλίας στη συνολική τους εικόνα (Πίνακας 6.) Οι δύο ομάδες παιδιών παρουσιάζουν διαφορές στις ψήφους και στις φιλίες, καθώς οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ έλαβαν και έδωσαν περισσότερες ψήφους, αλλά και είχαν περισσότερες φιλίες. Αναλυτικά ο μαθητής Δημήτρη Σ έλαβε και έδωσε περισσότερες ψήφους απ' ότι είχε να λάβει στην προηγούμενη φάση και είχε μια παραπάνω αμοιβαία ψήφο φιλίας. Συγκριτικά με το συμμαθητή του Θανάση Π2 είχε και σε αυτή τη φάση χαμηλότερη κοινωνική θέση διότι ο Θανάσης σημείωσε περισσότερες αμοιβαίες ψήφους φιλίας. Ο Πέτρος Ντ ενώ και αυτός έχει βελτιώσει την κοινωνική του θέση στη φάση Β, έχει λιγότερες αμοιβαίες ψήφους φιλίας από το συμμαθητή του Λευτέρη, που στην φάση Β είχε λιγότερες φιλίες απ' ότι στη φάση Α. Ο Ευριπίδης εάν και έλα περισσότερες ψήφους σε αυτή τη φάση, οι ψήφοι που έδωσε και οι αμοιβαίες ψήφοι φιλίας

παρέμειναν σταθερές στον αριθμό. Έτσι συνέβη και με το συμμαθητή του Ευριπίδη, Μάριο, ο οποίος έλαβε περισσότερες ψήφους στην φάση Β, αλλά οι ψήφοι που έδωσε και οι φιλίες που καταγράφηκαν παρέμειναν σταθερές, ωστόσο ήταν περισσότερες από τις φιλίες που είχε ο Ευριπίδης. Η Σπυριδούλα παρουσίασε βελτίωση της κοινωνικής της θέσης, αυξάνοντας τον αριθμό των φιλιών κατά 1 μονάδα και διατήρησε την κοινωνική της θέση υψηλότερη από τη συμμαθήτριά της Ίβα, η οποία στη φάση Β δεν είχε καθόλου φιλίες.

Πίνακας 5. Ψήφοι που έλαβαν και έδωσαν οι μαθητές με ΕΕΑ- μελέτες περίπτωσης τον Απρίλιο. (φάση Β)

Μαθητές	Ψήφοι που έλαβαν	Ψήφοι που έδωσαν	Φιλίες
Δημήτρη Σ	2	4	1
Σπυριδούλα	1	3	1
Πέτρος Ντ	2	4	1
Ευριπίδης	4	2	1

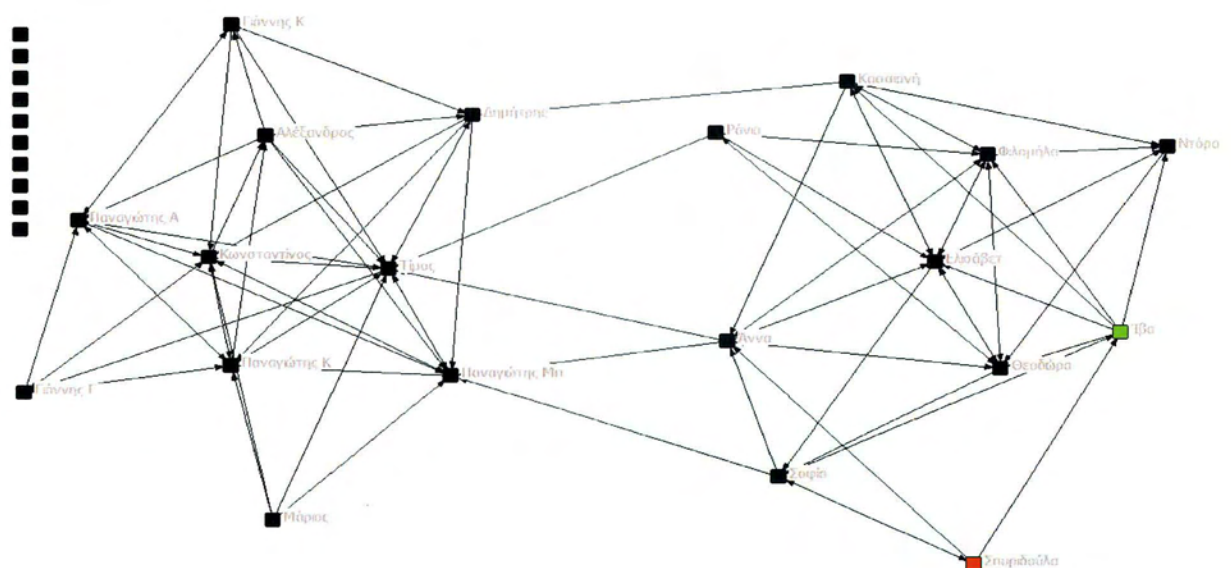
Πίνακας 6. Ψήφοι που έλαβαν και έδωσαν οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ τον Απρίλιο. (φάση Α)

Μαθητές	Ψήφοι που έλαβαν	Ψήφοι που έδωσαν	Φιλίες
Θανάσης Π2	3	5	2
Ίβα	2	5	0
Λευτέρης	2	5	2
Μάριος	5	5	3

Παρακάτω παραθέτονται τα κοινωνιογράμματα, παρουσιάζοντας οπτικά την κοινωνική θέση κάθε παιδιού μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Όπως και στα κοινωνιογράμματα της φάσης Α, οι μαθητές-μελέτες περίπτωσης με ΕΕΑ παρουσιάζονται με κόκκινο χρώμα και οι μαθητές σύγκρισης χωρίς ΕΕΑ, παρουσιάζονται με πράσινο χρώμα.

Στην τάξη της Σπυριδούλας (B1) στη φάση Β υπήρξαν αλλαγές στις φιλίες και στις προτιμήσεις των μαθητών, αλλά δεν υπήρξαν μεγάλες αλλαγές. Στους δημοφιλείς μαθητές οι περισσότεροι είχαν σταθερές προτιμήσεις και φιλίες αλλά υπήρξαν αλλαγές (Τίμος, Παναγιώτης Κ, Παναγιώτης Μπ, Κωνσταντίνος, Φιλομήλα, Άννα, Ελισάβετ, Παναγιώτης Α και Θεοδώρα). Το ίδιο ισχύει και για τους λιγότερο δημοφιλείς μαθητές Δημήτρης, Σοφία, Γιάννης Κ, Ντόρα και Αλέξανδρος) και για τους καθόλου δημοφιλείς μαθητές (Ράνια, Ίβα, Μάριος, Σπυριδούλα, Γιάννης Γ) δεν έχουν καμία φίλια. Όπως φαίνεται η Σπυριδούλα στη δεύτερη φάση είχε μια προτίμηση και μια φίλια και κατατάχθηκε στους μη δημοφιλείς μαθητές μαζί με την Ίβα που δεν έχει καθόλου φιλίες.

Τάξη Β1

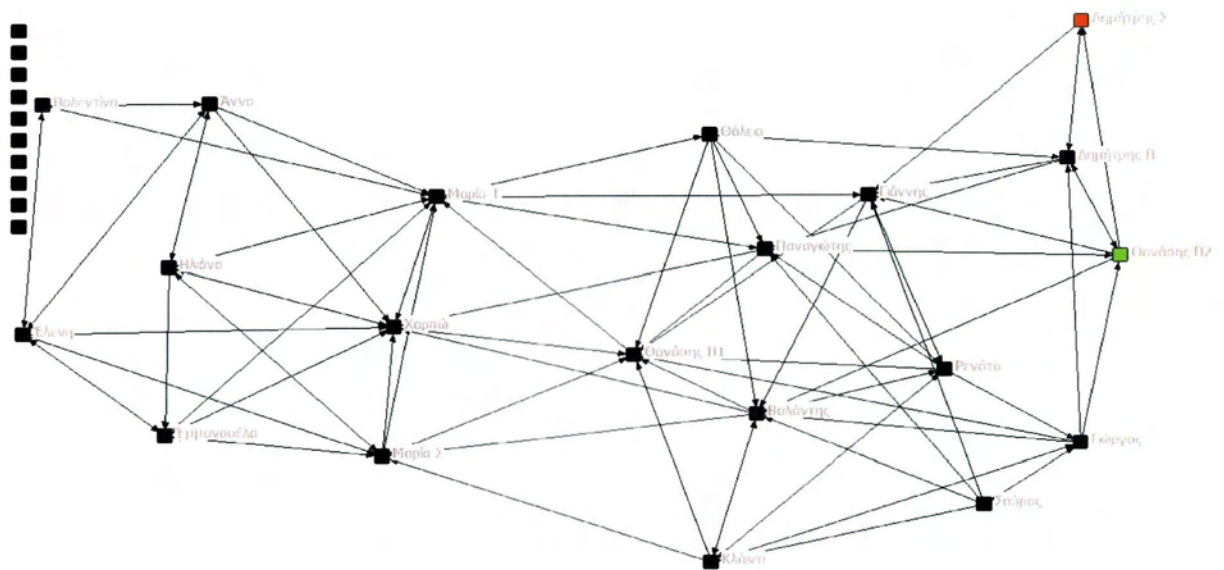


Στην τάξης (B2) του Δημήτρη υπήρξαν μεγάλες αλλαγές στις προτιμήσεις και στις φιλίες των μαθητών, με αποτέλεσμα να έχουν με ανακατατάξεις στις κατηγοριοποιήσεις. Δημοφιλείς μαθητές: Μαρία Τ, Χαριτώ, Βαλάντης, Γιάννης,

Θανάσης Π1, Παναγιώτης. Λιγότεροι δημοφιλείς μαθητές: Μαρία Σ, Ρενάτο, Δημήτρης Π, Θανάσης Π2, Εμμανουέλλα, Κλάιντι. Καθόλου δημοφιλείς μαθητές: Βαλεντίνα, Δημήτρης Σ, Άννα, Ελένη, Θάλεια. Ηλιάννα, Σπύρος.

Η κοινωνική θέση του Δημήτρη Σ και του Θανάση Π2 παρέμειναν σταθερές στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης.

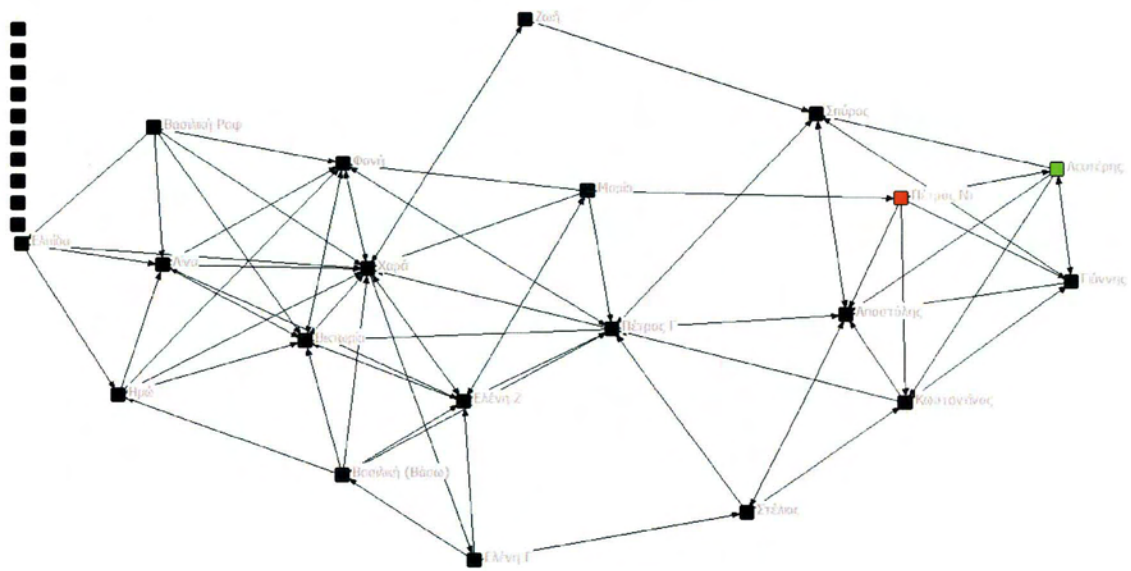
Τάξη Β2



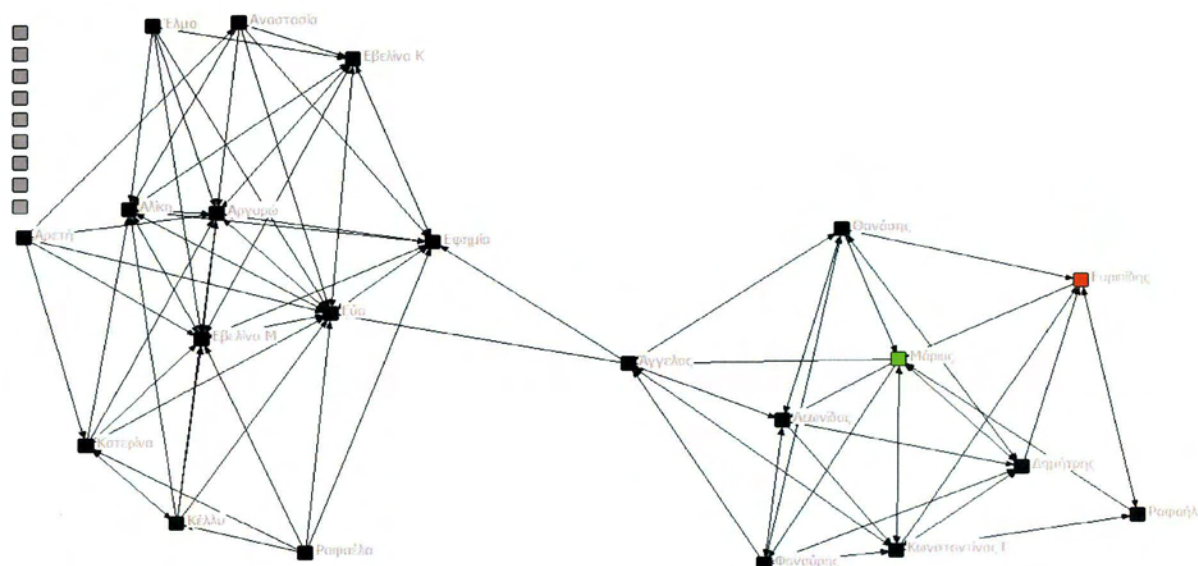
Στην τάξη του Πέτρου Ντ (Γ1) υπήρχαν σημαντικές αλλαγές στις προτιμήσεις και ανακατανομές στις φιλίες των μαθητών. Παρατηρήθηκε μεγάλη συγκέντρωση προτιμήσεων σε ορισμένους μαθητές με αποτέλεσμα να υπάρχουν περισσότερο Καθόλου δημοφιλείς μαθητές. Δημοφιλείς μαθητές: Πέτρος Γ, Κωνσταντίνος, Βικτώρια, , Λίνα, Χαρά, Φανή, Αποστόλης. Λιγότερο δημοφιλείς μαθητές: ο Σπύρος, Ελένη Ζ. Καθόλου δημοφιλείς μαθητές: Μαρία, Ελένη Γ, Βασιλική, Πέτρος Ντ, Ζωή, Γιάννης, Ηρώ, Βασιλική- Ραφ, Ελπίδα, Στέλιος, Λευτέρης.

Ο Πέτρος διατηρεί την κοινωνική του θέση στο δίκτυο της τάξης αλλά Λευτέρης από δημοφιλής μαθητής, ορίζεται σε καθόλου δημοφιλή μαθητή μέσα στην τάξη.

Τάξη Γ1'



Στη φάση Β, στην τάξη του Ευριπίδη (Δ2), υπήρξαν και εδώ αλλαγές αλλά δεν εκτείνονται σε μεγάλο βαθμό. Δημοφιλείς μαθητές: Μάριος, Εφημία, Εβελίνα Κ, Εύα, Άγγελος, Λεωνίδας, Εβελίνα Μ, Κωνσταντίνος, Αλίκη, Αργυρώ. Λιγότερο δημοφιλείς μαθητές: Ευριπίδης, Θανάσης, Δημήτρης, Κέλλυ. Καθόλου δημοφιλείς μαθητές Ραφαήλ, Αναστασία, Έλμα, Αρετή, Φανούρης, Κατερίνα, Ραφαέλα. Η κοινωνική θέση του Ευριπίδη βελτιώθηκε αλλά η θέση του Μάριου παρέμεινε σταθερή.



5.2 Συστηματικές Παρατηρήσεις

Φάση Α

Η δεύτερη τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν οι Συστηματικές Παρακολουθήσεις. Οι συστηματικές παρακολουθήσεις πραγματοποιήθηκαν στους τέσσερις μαθητές με Ε.Ε.Α που αποτελούν τις Μελέτες περίπτωσης της παρούσας έρευνας και για τη διεξαγωγή συγκρίσιμων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων, διεξήχθη συστηματική παρακολούθηση και σε τέσσερις συμμαθητές των μαθητών με Ε.Ε.Α, οι οποίοι μαθητές είναι οι ίδιοι που επιλέχθηκαν για τη σύγκριση των κοινωνιομετρικών δεδομένων. Οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε 8 ημέρες (1 ημέρα για κάθε παιδί) και διήρκεσαν 15 λεπτά (χωρισμένα σε διαστήματα των 5 λεπτών) για κάθε μαθητή. Η φόρμα καταγραφής περιελάμβανε 5 λεπτά παρατηρήσεων όπου ο παρατηρητής κατέγραφε τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών ανά 10''. Οι κατηγορίες καταγραφής παρατηρήσεων

έχουν ως εξής: ο μαθητής που παρακολουθείται(target μαθητής) ξεκινά την αλληλεπίδραση με το συμμαθητή του, ο συμμαθητής ξεκινάει την αλληλεπίδραση με τον target μαθητή, ο target μαθητής ξεκινάει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, ο εκπαιδευτικό ξεκινάει την αλληλεπίδραση με τον target μαθητή, ο target μαθητής κάνει κάτι μόνος του (βλέπε παράρτημα). Οι κατηγορίες που αφορούν τις αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό προστέθηκαν ώστε όταν ο μαθητής αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό να μην θεωρηθεί πως κάνει κάτι μόνος του.

Σύγκριση των Συστηματικών Παρατηρήσεων μεταξύ των τεσσάρων μαθητών με ΕΕΑ-μελέτες περίπτωσης και των τεσσάρων τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους.

Όπως βλέπουμε στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7.) οι μαθητές με Ε.Ε.Α στις πρώτες συστηματικές παρατηρήσεις που έγιναν τον Νοέμβριο, είχαν λιγότερες αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους που ξεκίνησαν από τους ίδιους (Μέσος όρος =26,50) και περνούσαν περισσότερο χρόνο μόνοι τους (Μέσος όρος 35,50) σε σχέση με του μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α που αλληλεπιδρούσαν με τους συμμαθητές τους περισσότερο (Μέσος όρος=25,25) και ακόμη περνούσαν λιγότερο χρόνο μόνοι τους (27,50). Σημαντικές διαφορές, ωστόσο, δεν σημειώθηκαν στις αλληλεπιδράσεις που ξεκίνησαν από τους συμμαθητές προς τους μαθητές που παρατήθηκαν (target μαθητές) (Μέσος όρος για μαθητές με Ε.Ε.Α=26,75 και Μέσος όρος για μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α=26,25) όπως επίσης δεν παρουσιάστηκαν αισθητές διαφορές στις αλληλεπιδράσεις των target μαθητών με τους εκπαιδευτικούς (Μέσος όρος για μαθητές με Ε.Ε.Α=0,50 και Μέσος όρος για μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α=0,50) και στις αλληλεπιδράσεις που ξεκίνησαν από τους εκπαιδευτικούς προς τους target μαθητές (Μέσος όρος για μαθητές με Ε.Ε.Α=0,75 και Μέσος όρος για μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α=0,50).

Πίνακας 7. Συστηματικές Παρατηρήσεις στο διάλλειμα (Νοέμβριος)

Ομάδα παιδιών		Μαθητής- συμμαθητής, αλληλεπίδραση που ξεκίνησε από τον target μαθητή, φάση Α	Μαθητής- συμμαθητής, αλληλεπίδραση η που ξεκίνησε από τον συμμαθητή, φάση Α	Μαθητής- εκπαιδευτικός, αλληλεπίδραση η που ξεκίνησε από τον target μαθητή, φάση Α	Μαθητής εκπαιδευτικός, αλληλεπίδραση η που ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό, φάση Α	Μαθητής κάνει κάτι μόνος του, φάση Α
Χωρίς ΕΕΑ N=4	Μέσος όρος Τυπική απόκλιση	35,25 (15,43)	26,25 (16,52)	,50 (1,00)	,50 (1,00)	27,50 (27,97)
Με ΕΕΑ N=4	Μέσος όρος Τυπική απόκλιση	26,50 (3,78)	26,75 (5,68)	,50 (1,00)	,75 (1,50)	35,50 (4,79)

Σημείωση: Δεν έχουν γίνει στατιστικές συγκρίσεις (π.χ. t-tests) λόγω των μικρών δειγμάτων.

Σύγκριση Συστηματικών Παρατηρήσεων μεταξύ των μαθητών-Μέλετης Περίπτωσης.

Στη συγκεκριμένη υποενότητα γίνεται σύγκριση των συστηματικών παρατηρήσεων μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ, οι οποίοι συμμετέχουν στα διάφορα ενταξιακά πλαίσια που διαθέτει το σχολείο. Αναλυτικά η Σπυριδούλα υποστηρίζεται από την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, ο Ευριπίδης υποστηρίζεται από ειδική παιδαγωγό μέσα στη γενική τάξη, ενώ ο Δημήτρης και ο Πέτρος παρακολουθούν στο τμήμα ένταξης κάποιες διδακτικές ώρες κάθε εβδομάδα.

Στη φάση Α παρατηρούμε ότι ο Ευριπίδης έχει τις περισσότερες αλληλεπιδράσεις προς συμμαθητές (32), ακολουθεί η Σπυριδούλα (26) και έπειτα ο Δημήτρης και ο Πέτρος (24-24). Δεν διαπιστώνονται μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των αριθμών των αλληλεπιδράσεων.

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από τους συμμαθητές προς τους μαθητές με Ε.Ε.Α στη φάση Α, η Σπυριδούλα και ο Πέτρος δέχθηκαν 31 αλληλεπιδράσεις, ο Δημήτρης 26 και ο Ευριπίδης 19. Φανερό είναι πως ο Ευριπίδης δέχεται τις λιγότερες αλληλεπιδράσεις από τους συμμαθητές τους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές με Ε.Ε.Α. Στις περιπτώσεις αλληλεπιδράσεων με τους εκπαιδευτικούς δεν παρατηρούνται αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Στη φάση Α, παρατηρείται μόνο ο Πάνος να αλληλεπιδρά ελάχιστα με τον Εκπαιδευτικό, όπως ελάχιστα αλληλεπιδρά και ο εκπαιδευτικός μαζί του. Στη φάση Β, αλληλεπιδράσεις με τον εκπαιδευτικό και αντίθετα φαίνεται να έχει ελάχιστες και πάλι ο Πάνος αλλά και η Σταυρούλα.

Στη φάση Α, παρατηρήθηκε αρκετές φορές οι μαθητές να κάνουν κάτι μόνοι τους. Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν να κάνουν κάτι μόνοι τους οι μαθητές είναι αρκετές στο πλήθος χωρίς σημαντικές διαφορές για όλους τους μαθητές-μελέτης περίπτωσης. Ο Δημήτρης φαίνεται να κάνει κάτι μόνος του περισσότερες φορές από ότι οι άλλοι (40), ακολουθεί ο Ευριπίδης (39), η Σπυριδούλα (33) και ο Πέτρος (30).

Πίνακας 9. Συστηματικές Παρατηρήσεις Μαθητών με Ε.Ε.Α (φάση Α)

	Μ-Σ, από target Μαθητή	Μ-Σ, από Συμμαθητή	Μ-Ε, από target Μαθητή	Μ-Δ, από Εκπαιδευτικό	Μόνος
Δημήτρης	24	26	0	0	40
Σπυριδούλα	26	31	0	0	33
Πέτρος	24	31	2	3	30
Ευριπίδης	32	19	0	0	39

Φάση Β

Στη φάση Β, η δεύτερη καταγραφή των συστηματικών δεδομένων (Απρίλιος) έγινε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο όπως και στη φάση Α. Οι 4 μαθητές- μελέτες περίπτωσης με ΕΕΑ και 4 συμμαθητές τους χωρίς ΕΕΑ, παρατηρήθηκαν συστηματικά για 8 ημέρες. Η διάρκεια των παρατηρήσεων ήταν 15 λεπτά για τον κάθε μαθητή (το διάστημα παρατηρήσεων ήταν χωρισμένα σε 3 διαστήματα των 5 λεπτών).

Σύγκριση των Συστηματικών Παρατηρήσεων μεταξύ των τεσσάρων μαθητών με ΕΕΑ-μελέτες περίπτωσης και των τεσσάρων τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους.

Στον Πίνακα 8. περιγράφονται οι Συστηματικές Παρακολουθήσεις που καταγράφηκαν τον μήνα Απρίλιο (φάση Β). Όπως παρατηρούμε τον πίνακα διαπιστώνουμε πως οι αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από τους μαθητές με Ε.Ε.Α προς τους συμμαθητές τους (Μέσος όρος=21,00) είναι λιγότερες από τις αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από τους μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α προς τους συμμαθητές τους (Μέσος όρος= 33,25), και στις δύο περιπτώσεις μαθητών οι αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από τους target μαθητές προς τους συμμαθητές τους είναι λιγότερες σε σχέση με τις παρατηρήσεις που έγιναν το μήνα Νοέμβριο (φάση Α ,Πίνακας 8.). Οι αλληλεπιδράσεις που ξεκίνησαν από τους συμμαθητές προς τους target μαθητές με Ε.Ε.Α (Μέσος όρος= 27,00) είναι περισσότερες από τις αλληλεπιδράσεις που ξεκίνησαν από συμμαθητές προς τους target μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α (Μέσος όρος=23,50), οι παρατηρήσεις στην φάση Α δεν παρουσιάζουν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών (Πίνακας 8.). Στη φάση Β όπως και στη φάση Α (Πίνακας 3), δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερες και αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των αλληλεπιδράσεων των δύο ομάδων target μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, όπως βλέπουμε οι αλληλεπιδράσεις που ξεκίνησαν από τους target μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς για τους μαθητές με Ε.Ε.Α ο Μέσος όρος είναι 0,50 και για τους μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α ο Μέσος όρος είναι 0,25. Ο Μέσος όρος των αλληλεπιδράσεων που ξεκίνησαν από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με Ε.Ε.Α είναι 1,75 ενώ προς τους μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α είναι 0,25. Στην περίπτωση που ο μαθητής target

κάνει κάτι μόνος του, οι μαθητές με Ε.Ε.Α παρατηρήθηκαν να περνούν περισσότερο χρόνο μόνοι τους (Μέσος όρος=39,75) σε σχέση με τους μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α (Μέσος όρος=32,75). Στη φάση Β οι target μαθητές και των δύο ομάδων μαθητών φαίνεται να περνάνε περισσότερο χρόνο μόνοι τους σε σχέση με τη φάση Α (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Συστηματικές Παρατηρήσεις στο διάλλειμα (Απρίλιος)

		Μαθητής- συμμαθητής, αλληλεπίδρασ η που ξεκίνησε από τον target μαθητή, φάση Β	Μαθητής- συμμαθητής, αλληλεπίδρασ η που ξεκίνησε από τον συμμαθητή, φάση Β	Μαθητής- εκπαιδευτικός, αλληλεπίδρασ η που ξεκίνησε από τον target μαθητή, φάση Β	Μαθητής εκπαιδευτικός, Αλληλεπίδρασ η που ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό, φάση Β	Μαθητής κάνει κάτι μόνος του, φάση Β
Χωρίς ΕΕΑ N=4	Μέσος όρος Τυπική απόκλιση	33,25 (6,39)	23,50 (10,66)	0,25 (0,50)	0,25 (0,50)	32,75 (14,01)
Με ΕΕΑ N=4	Μέσος όρος Τυπική Απόκλιση	21,00 (5,94)	27,00 (12,62)	0,50 (1,00)	1,75 (2,06)	39,75 (13,42)

Σημείωση: Δεν έχουν γίνει στατιστικές συγκρίσεις (π.χ. t-tests) λόγω των μικρών δειγμάτων.

Σύγκριση Συστηματικών Παρατηρήσεων μεταξύ των μαθητών-Μέλετης Περίπτωσης.

Στη φάση Β, βλέπουμε διαφορετικά αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ. Ο Ευριπίδης έχει μειώσει τις αλληλεπιδράσεις του από 32 σε 20, όπως και η Σπυριδούλα από 26 σε 13, ενώ ο Δημήτρης και ο Πέτρος αύξησαν τις αλληλεπιδράσεις τους κατά 2 μονάδες (από 24 σε 26) και 1 μονάδα (από 24 σε 25),

αντιστοίχως. Επίσης και εδώ δεν παρατηρούνται αισθητές διαφορές μεταξύ των μαθητών.

Στη φάση Β η Σπυριδούλα δέχεται και πάλι τις περισσότερες αλληλεπιδράσεις από συμμαθητές (41) και ακόμη περισσότερες από τη φάση Α, ακολουθεί ο Πέτρος με 34, όπου και αυτός δέχεται περισσότερες αλληλεπιδράσεις σε σχέση με τη φάση Α, ο Δημήτρης δέχεται 19 αλληλεπιδράσεις λιγότερες από όσες σημειώθηκαν για αυτόν στη φάση Α και ο Ευριπίδης ο οποίος δέχεται 14 αλληλεπιδράσεις, αριθμός μειωμένος σε σχέση με τη φάση Α. Όπως και στη φάση Α έτσι και στη φάση Β ο Ευριπίδης δέχεται τις λιγότερες αλληλεπιδράσεις από συμμαθητές σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές με Ε.Ε.Α.

Στη φάση Β, διαπιστώνουμε μια άνοδο στο πλήθος των καταγράφων στην περίπτωση που οι μαθητές κάνουν κάτι μόνοι τους στους μαθητές Ευριπίδη και Δημήτρη, ενώ μια ελάχιστη πτώση στο πλήθος των καταγραφών στους μαθητές Σπυριδούλα και Πέτρο. Βέβαια, στη φάση Β ο μαθητής που περνάει περισσότερο χρόνο μόνος του είναι ο Ευριπίδης με 56 καταγραφές, ακολουθεί ο Δημήτρης με 45 καταγραφές, η Σπυριδούλα με 32 και ο Πέτρος με 26 καταγραφές.

Πίνακας 10. Συστηματικές Παρατηρήσεις Μαθητών με Ε.Ε.Α (φάση Β)

	Μ-Σ, από target Μαθητή	Μ-Σ, από Συμμαθητή	Μ-Ε, από target Μαθητή	Μ-Δ, από Εκπαιδευτικό	Μόνος
Δημήτριος	26	19	0	0	45
Σπυριδούλα	13	41	0	4	32
Πέτρος	25	34	2	3	26
Ευριπίδης	20	14	0	0	56

6) ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Συμπεράσματα

Κύριος άξονας της παρούσας διπλωματικής εργασίας- έρευνας ήταν η μελέτη της κοινωνικής θέσης των μαθητών με Εδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Επίσης, εξετάστηκε ο βαθμός αλληλεπίδρασης των μαθητών με ΕΕΑ, με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς και συγκρίθηκε με το βαθμό που αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ. Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε κατά πόσο η κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Χρησιμοποιήθηκαν κοινωνιομετρικές τεχνικές και συστηματικές παρατηρήσεις, οι οποίες εφαρμόστηκαν στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, έτσι ώστε να καλυφθούν επαρκώς οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Από την επεξεργασία και την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδείχθηκαν τρία κύρια σημεία: **α)** η κοινωνική θέση των μαθητών με Εδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είναι χαμηλότερη σε σχέση με την κοινωνική θέση των μαθητών χωρίς ΕΕΑ, **β)** οι μαθητές με ΕΕΑ αλληλεπιδρούν λιγότερο με τους συμμαθητές απ' ότι οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ, και περνούν περισσότερο χρόνο μόνοι τους στα διαλλείματα, **γ)** η κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ βελτιώνεται σε μικρό βαθμό κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αλλά ωστόσο παραμένει σταθερά χαμηλότερη από την κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ στο σχολικό δίκτυο της τάξης.

Τα κοινωνιομετρικά αποτελέσματα κατέδειξαν την συνολική εικόνα για την κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης, η οποία είναι χαμηλότερη σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς ΕΕΑ. Οι μαθητές με ΕΕΑ έπειτα από την ερώτηση σχετικά με το 'ποιος είναι ο καλύτερος σου φίλος/η μέσα στην τάξη' που έγινε σε όλους τους μαθητές- συμμετέχοντες στην έρευνα, έλαβαν λιγότερες αμοιβαίες ψηφοφορίες (φιλίες) απ' ότι οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ, αποδεικνύοντας έτσι πως δεν είναι αρκετά δημοφιλείς και αποδεκτοί από τους

συμμαθητές τους χωρίς ΕΕΑ. Αρκετές έρευνες, οι οποίες έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό και απευθύνονται σε μεγάλο ερευνητικό δείγμα, έχουν εφαρμόσει κοινωνιομετρικές τεχνικές και τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά της παρούσας έρευνας, όσον αφορά την κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ.

Οι Pavní και Lufting το 2000 μελέτησαν στις ΗΠΑ την κοινωνική θέση των μαθητών με ΜΔ και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ΜΔ, ήταν λιγότερο πιθανό να συμπεριληφθούν στην ομάδα των 'δημοφιλών' και ήταν περισσότερο πιθανό να είναι στην 'αμφιλεγόμενη ομάδα' απ' ό,τι οι συνομήλικοί τους χωρίς ΜΔ.

Το 2004, εκπονήθηκε έρευνα στο Βέλγιο από τους Gandeyne, Ghesquiere και Onghena με θέμα την κοινωνική αποδοχή των μαθητών με ΜΔ. Στη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κοινωνιομετρική τεχνική των υποδείξεων καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως οι μαθητές με ΜΔ δεν είναι κοινωνικά αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους χωρίς ΜΔ.

Οι De Monchy, Pijl, Zndberg, και Tjalling (2004) σε έρευνα τους που διεξήχθη στην Ολλανδία και συμμετείχαν ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με ΕΕΑ (ειδικότερα προβλήματα συμπεριφοράς) βρέθηκε ότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς είναι λιγότερο αρεστοί και λιγότερο προτιμότεροι ως συνεργάτες σε μια σχολική εργασία. Ακόμη κανένας από τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς θεωρήθηκε ως δημοφιλής.

Τέσσερα χρόνια αργότερα, το 2008 οι Pijl, Frostad και Flem στη Νορβηγία, εξέτασαν την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Χορηγήθηκε κοινωνιομετρικό τεστ το οποίο περιλάμβανε τις ερωτήσεις 'ποιοι μαθητές στην τάξη σου είναι οι καλύτεροι σου φίλοι;', 'με ποιόν θα ήθελες να κάνεις εργασίες μαζί;' και 'με ποιον θα ήθελες να περνάς μαζί την ώρα των σχολικών σου διαλειμμάτων;'. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρέθηκαν λιγότερο δημοφιλείς, να έχουν λιγότερες φιλίες και να συμμετέχουν λιγότερο συχνά ως μέλη μιας υποομάδας.

Ωστόσο υπάρχουν μελέτες που έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Οι Koster, Pijl, van Houten, and Nakken (2007) σε έρευνά τους σε Ολλανδικά σχολεία, ζήτησαν από τους μαθητές να ονομάσουν τρία άτομα με τους

οποίους τους αρέσει / δεν τους αρέσει να παίζουν μαζί. Ακόμη πήραν συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών. Η ανάλυση αποτελεσμάτων έδειξε πως δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της κοινωνικής κατάστασης των μαθητών με ΕΕΑ απ' αυτή των μαθητών χωρίς ΕΕΑ. Οι μαθητές με ΕΕΑ είναι λίγο λιγότερο δημοφιλείς και αναφέρονται πιο συχνά ως μέτριοι.

Το 2001 οι Pavri and Monda- Amaya συνέταξαν μια μελέτη με 30 μαθητές εξετάζοντας την κοινωνική αποδοχή των μαθητών με ΜΔ από τους συνομηλίκους τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αν και οι μαθητές με ΜΔ αισθανόταν μέλη ενός κοινωνικού δικτύου, πολλοί ανέφεραν ότι νιώθουν μοναξιά η οποία συσχετίζεται με το σχολείο. Να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιεί ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.

Η ανάλυση των συστηματικών παρατηρήσεων των τεσσάρων μαθητών με ΕΕΑ- μελέτες περίπτωσης κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν λιγότερες αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους και περνούν περισσότερο χρόνο κάνοντας κάτι μόνοι τους, απ' ότι οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ. Σύμφωνα με τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, συμπεραίνουμε πως οι μαθητές με ΕΕΑ, στη γενική τους εικόνα, είναι 'απομονωμένοι' και δεν θεωρούνται ιδιαίτερα 'δημοφιλείς'. Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες.

Το 2001, οι Vaughn, Elbaum, και Boardman προέβησαν σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την κοινωνική λειτουργία των μαθητών με Μ.Δ. Από την άποψη των κοινωνικών δεξιοτήτων, η ανασκόπηση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με Μ.Δ που παρουσιάζουν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, είχαν περισσότερες πιθανότητες να παραμελούνται ή να απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους.

Αντιθέτως, τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2002 στην Αυστραλία από τους Kemp και Carter, οι οποίοι εκτός από την εκτίμηση της κοινωνικής θέσης των μαθητών με ΕΕΑ, μέτρησαν και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Αναφέρουν ότι παρουσιάστηκαν διαφορές μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ και των άλλων συμμαθητών τους όσον αφορά το χρόνο που δαπανήθηκε στην αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και στο ποσό του χρόνου που δαπανήθηκε στην απομόνωση. Ωστόσο, δεν υπάρχουν στοιχεία που να υποδηλώνουν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν απορριφθεί. Δεν βρέθηκε καμία διαφορά μεταξύ της κοινωνικής θέσης

των δύο ομάδων και τα παιδιά με ΕΕΑ περνούσαν περισσότερο από το μισό τους χρόνο αλληλεπιδρώντας με παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην παιδική χαρά.

Μια άλλη Αυστραλιανή μελέτη (Hall & McGreogor, 2000) παρακολουθεί 3 αγόρια με αναπηρίες και τους συμμαθητές τους. Εφαρμόστηκαν κοινωνιομετρικές μετρήσεις με θετικές και με αρνητικές υποψηφιότητες των μαθητών, οι οποίοι καθόριζαν με ποιόν τους αρέσει/ δεν αρέσει να ζωγραφίζουν μια ζωγραφιά μαζί, να μοιράζονται ένα μυστικό ή να κάθονται μαζί στο διάλειμμα. Επιπροσθέτως πραγματοποιήθηκαν απευθείας παρακολουθήσεις για τη μέτρηση του βαθμού αλληλεπίδρασης με τους μαθητές χωρίς αναπηρία. Παρ' όλο που η κοινωνική θέση των μαθητών με αναπηρία ήταν χαμηλότερη από τους μαθητές χωρίς αναπηρία, όλα τα παιδιά φαινόταν να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους στην παιδική χαρά.

Η κοινωνικής θέσης των μαθητών με ΕΕΑ κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αποδεικνύεται να είναι σταθερή. Η κοινωνιομετρικές τεχνικές και οι συστηματικές παρακολουθήσεις διεξήχθη δύο φορές μέσα στη σχολική χρονιά, στις αρχές της χρονιάς το μήνα Νοέμβριο (φάση Α) και προς το τέλος της σχολικής χρονιάς το μήνα Απρίλιο (φάση Β). Η ανάλυση των δεδομένων στη φάση Α έδειξε πως η κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ είναι χαμηλότερη από τη θέση των μαθητών χωρίς ΕΕΑ. Στη φάση Β υπήρξε μια μικρή βελτίωση στις κοινωνικές θέσης και των δύο ομάδων μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Ωστόσο η κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ παρέμεινε χαμηλότερη, συμπεραίνοντας έτσι πως η κοινωνική τους θέση παρέμεινε σταθερή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Έρευνες που εξετάζουν τις μεταβολές της κοινωνικής θέσης των μαθητών με ΕΕΑ, κατέδειξαν παρόμοια αποτελέσματα. Όπως για παράδειγμα οι Ochoa και Olivares (1995) στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας τονίζουν ότι οι προηγούμενες έρευνες κατέδειξαν ότι τα παιδιά με Μ.Δ έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση απ' ότι οι συνομήλικοι τους χωρίς αναπηρία και αναφέρουν επίσης πως αυτό συμβαίνει σε όλα τα επίπεδα και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και είναι σταθερή κατά τη διάρκεια του χρόνου.

Επίσης, σε έρευνα που διεξήχθη το 2000 στον Καναδά από τους Kuhne και Weiner σχετικά με τη σταθερότητα της κοινωνικής θέσης των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βρέθηκαν παρόμοια αποτελέσματα. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, στην πρώτη φάση των μετρήσεων, βρέθηκαν να έχουν τα

χαμηλότερα σκορ κοινωνικής προτίμησης και τα υψηλότερα σκορ αρνητικής εκτίμησης απ' ό τι οι μαθητές χωρίς Μ.Δ. Σε μια περίοδο 6 μηνών, οι κοινωνικές θέσεις των παιδιών και των δύο ομάδων μειώθηκαν, αλλά αυτή η διαφορά ήταν περισσότερο έντονη στα παιδιά με Μ.Δ. Συνεπώς οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η απόρριψη που υφίστανται οι μαθητές με ΜΔ παραμένει σταθερή στο χρόνο.

Ακόμη μια πολύ μεγάλη Αμερικανική μελέτη που διεξήχθη από τους Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer, Rodkin (2008) διερεύνησε τις ομάδες συνομηλίκων, τη δημοτικότητα και την κοινωνική προτίμηση μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και αν τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σταθερά στο πέρασμα του χρόνου. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι μαθητές με ΜΔ, είναι μέλη σε κοινωνικές ομάδες μέσα στην τάξη, παρόλο που αυτοί παραμένουν να έχουν σταθερά χαμηλότερη κοινωνική θέση, κατά τη διάρκεια του χρόνου, απ' ό τι οι συνομήλικοί τους.

Από την ανάλυση των κοινωνιομετρικών δεδομένων και των συστηματικών παρατηρήσεων που εφαρμόστηκαν σε δύο χρονικές περιόδους, εκτός ότι απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, προέκυψε και μια σύγκριση της κοινωνικής θέσης μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ (μελέτες περίπτωσης) οι οποίοι συμμετέχουν στα διάφορα ενταξιακά πλαίσια που διαθέτονται στο σχολείο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα (τάξη ένταξης, παράλληλη στήριξη, υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης). Οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ, οι οποίες μεταβάλλονται ελάχιστα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Έρευνες που μελέτησαν συγκρίσεις στα διάφορα ενταξιακά πλαίσια κατέδειξαν παρόμοια αποτελέσματα.

Οι Wiener και Tardif (2004) πραγματοποίησαν μια σύγκριση κοινωνικής ένταξης σε τέσσερα Καναδικά σχολικά πλαίσια. Τα πλαίσια αυτά είναι: υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, τμήμα υποστήριξης (Resource Room) (τα παιδιά πηγαίνουν σε μια μονάδα για ένα μέρος της μέρας), παράλληλη στήριξη από τον ειδικό εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας ή σε Αυτόνομες Ειδικές Εκπαιδευτικές τάξεις (τουλάχιστον το μισό της ημέρας σε μια ειδική τάξη και μόνο ενταγμένοι σε γενικές τάξεις για μερικά μαθήματα). Όσον αφορά τη σύγκριση των

μαθητών με ΕΕΑ που συμμετέχουν στα ενταξιακά πλαίσια, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι διαφορές μεταξύ των πλαισίων αν και υπήρχαν ήταν μικρές.

Μια άλλη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά από τους La Mare και de la Ronde το 2000 παρόμοια με την παραπάνω έρευνα, συγκρίνει την κοινωνική θέση των παιδιών με και χωρίς Μ.Δ στα διαφορετικά πλαίσια (μέσα στην τάξη σε αντίθεση με έξω από την τάξη). Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική θέση των μαθητών με ΜΔ ήταν σταθερή σε όλα τα πλαίσια.

Συνοψίζοντας, η κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ είναι χαμηλότερη από την αυτήν των μαθητών χωρίς ΕΕΑ και παραμένει σταθερή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Επιπλέον δεν διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές μεταξύ της κοινωνικής θέσης των μαθητών με ΕΕΑ στα διάφορα ενταξιακά πλαίσια.

6.2 Περιορισμοί – Πλεονεκτήματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία, απαρτίζεται από την εκπόνηση μιας ποσοτικής έρευνας που εστιάζει στην εφαρμογή των κοινωνιομετρικών τεχνικών. Αρχικός περιορισμός αυτής της έρευνας είναι το μικρό δείγμα της. Η επιλογή του δείγματος έγινε από ένα μόνο σχολείο και συμμετείχαν 157 μαθητές εκ των οποίων οι 16 μαθητές έχουν Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Δυστυχώς δεν ήταν δυνατόν να ληφθεί μεγαλύτερο δείγμα από περισσότερα σχολεία ώστε να είναι πιο αντιπροσωπευτικό της συγκεκριμένης περιοχής.

Όσον αφορά τη συλλογή των δεδομένων, οι τεχνικές εφαρμόστηκαν σε δύο χρονικές περιόδους, το διάστημα που μεσολάβησε δεν ήταν αρκετά μεγάλο ώστε να μπορούν να διαπιστωθούν με ακρίβεια οι τυχόν διαφορές στην κοινωνική θέση των μαθητών. Η διάρκεια των συστηματικών παρατηρήσεων (15 λεπτά για κάθε μαθητή) ήταν αρκετή αλλά θα έπρεπε να επαναληφθεί περισσότερες φορές, έτσι ώστε να σχηματιζόταν μια πιο ολοκληρωμένη και πιο αξιόπιστη εικόνα για τους μαθητές με ΕΕΑ.

Οι παραπάνω περιορισμοί έχουν ως έμμεση συνέπεια τα αποτελέσματα που προκύπτουν να μην μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό της περιοχής.

Η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας εστιάζεται στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων με ακρίβεια. Ακόμη, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν και νέα στοιχεία που δεν ανταποκρινόταν στους αρχικούς μας προβληματισμούς. Η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων διασφαλίζεται από την εξαγωγή παρόμοιων συμπερασμάτων από την κοινωνιομετρική τεχνική και τις συστηματικές παρατηρήσεις. Σ' αυτό το σημείο, θα ήθελα να αναφέρω πως εάν η έρευνα πραγματοποιούνταν από άλλο ερευνητή, χρησιμοποιώντας το ίδιο δείγμα και εργαλεία συλλογής δεδομένων, θα κατέγραφε παρόμοια αποτελέσματα.

6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της έρευνας, τελικό και πιο γενικευμένο συμπέρασμα είναι πως οι μαθητές με ΕΕΑ αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική τους ένταξη στο γενικό σχολείο. Αδιαμφισβήτητα η επιστήμη της ειδικής αγωγής είναι μια εξελισσόμενη εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη, όπου απαιτείται η διεξαγωγή ερευνητικών μελετών για την καθοδήγηση των υπευθύνων, δημιουργώντας νέες βάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνοντας και διευκολύνοντας τον τρόπο ζωής των μαθητών με ΕΕΑ.

Μια μελλοντική διεξαγωγή ερευνών με ευρύτερο θέμα την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών με ΕΕΑ και τη μελέτη της κοινωνικής τους θέσης, προϋποθέτει τη χρήση κοινωνιομετρικών τεχνικών, των οποίων η συμβολή αποδείχθηκε αρκετά σημαντική στο χώρο της εκπαίδευσης. Το δείγμα θα πρέπει να είναι αρκετά μεγάλο και αντιπροσωπευτικό, έτσι ώστε τα συμπεράσματα της έρευνας να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Η χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων θα αύξανε την αξιοπιστία των δεδομένων από τις κοινωνιομετρικές αναλύσεις (ποσοτικά δεδομένα). Τέλος, εκτός από τη διερεύνηση της κοινωνικής θέσης των μαθητών, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί και ο λόγος για τον οποίο οι μαθητές με ΕΕΑ τείνουν να έχουν στην πλειοψηφία τους, χαμηλότερη κοινωνική θέση απ' τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη βιβλιογραφία

- Bakker, J. T. A., & Bosman, M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disabilities Quarterly*, 26, 5 - 14.
- Bakker, J., T., A., & Bosman, A. M., T. (2003). Self-Image and Peer Acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26, 5- 14.
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*. 18 : 2, 197 - 208.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230- 242.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or Isolati on? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *J Autism Dev Disord*, 37: 2, 30- 242.
- Cooney, G. , Jahoda, A., Gumley A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50:6, 432- 444.
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 432 – 444.
- Dyson, L., L. (2005). Kindergarten Children’s Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. *TECSE*, 25:2, 95- 105.
- Dyson, L., L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* , 25:2, 95 – 105.
- 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.

- Farmer, T., W., & Farmer, E., M., Z. (1996). Social Relationships of Students with Exceptionalities in Mainstream Classrooms: Social networks and Homophily. *Exceptional Children*, 62: 5, 431- 450.
- Farmer, T., W., & Rodkin, P., C. (1996). Antisocial and Prosocial Correlates of Classroom Social Positions: The Social Network Centrality Perspective. *Social Development*, 5, 2.
- Frederickson, N., L., & Furnham, A., F. (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.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34: 2, 105- 115.
- Frostad, P., & Pijl, S., J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22: 1, 15- 30.
- Frostad, P., Mjaavvatn, P., & Pijl, S, J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education*, 9:1, 83 – 94.
- Fuchs, D., Fuchs, L., S., Mathes, P., G., & Martinez, E., A. (2002). Preliminary Evidence on the Social Standing of Students with Learning Disabilities in PALS and No-PALS Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17:4, 205–215.
- Gadeyne, E. Ghesquiere, P., & Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45:3, 510–521.
- Gest, S., D., Farmer, T., W., Cairns, B., D., & Xie, H. (2003). Identifying Children's Peer Social Networks in School Classrooms: Links Between Peer Reports and Observed Interactions. *Social Development*, 12: 4, 513- 529.

- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A., & Frederickson, N. (2007). Pathways to Inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23:2, 109–127.
- Hall, L. J., & McGregor, J. A. (2000). A Follow- Up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 34, 114- 126.
- Hamilton, C., Fuchs, D., Fuchs, L., S., & Roberts, H. (2000). Rates of Classroom Participation and the Validity of Sociometry. *School Psychology Review*, 29, 251- 266.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29: 3, 226-237.
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*, 22: 4, 391 – 411.
- Koster, M., Pijl, S., J., Nakken, H., & Van Houten., E. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22:1, 31–46.
- Koster, M., Pijl, S., J., Nakken, H., & Van Houten., E.(2010). Social Participation Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57:1, 59-75.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23:1.
- Lackaye, T., & Margalit, M. (2008). Self-Efficacy, Loneliness, Effort, and Hope: Developmental Differences in the Experiences of Students with Learning Disabilities and Their Non-Learning Disabled Peers at Two Age Groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 6:2, 1–20.
- Le Mare, L., & De la Ronde, M.(2000). Links among social status, service delivery mode, and service delivery preference in LD, Low – Achieving, and normally achieving elementary- aged children. *Learning Disability Quarterly*, 23:1.

- Male, D., B. (2002). Peer nominations among adolescents experiencing severe learning difficulties: an exploratory study using sociometric techniques. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2:3.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22: 1, 7–14.
- Margalit, M., Tur-Kapsa, H., & Most, T. (1999). Reciprocal Nominations, Reciprocal Rejections Loneliness among Students with Learning Disorders. *Educational Psychology*, 19: 1, 79- 90.
- Meadan, H., & Halle, J., W. (2004). Social Perceptions of Students with Learning Disabilities Who Differ in Social Status. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19: 2, 71–82.
- Monchy, M., Pijl, S., J., & Zandberg T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19:3, 317- 330.
- Murray, C., & Greenberg, M., T. (2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education*, 39:4, 220–233.
- 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, 171- 188.
- Ochoa, S., H., & Olivarez, A., J. (1995). A meta- analysis of peer rating sociometric studies of pupils with Learning Disabilities. *The Journal of Special Education*, 29: 1, 1- 19.
- Panacek, L., J., & Dunlap, G. (2003). The Social Lives of Children with Emotional and Behavioral Disorder in Self- Contained Classrooms: A Descriptive Analysis. *Exceptional Children*, 69: 3, 333- 348.
- Pavri, S., & Amaya, L., M. (2001). Social Support in Inclusive Schools: Student and Teacher Perspectives. *Exceptional Children*, 67:3, 391- 411.
- Pavri, S., & Luftig, R. (2000). The social face of Inclusive Education: Are Students With Learning Disabilities Really Included in the Classroom? *Preventing School Failure*, 45: 1, 8- 14.

- Pawson, N., Raghavan, R., & Small, N. (2005). Social inclusion, social networks and ethnicity: the development of the Social Inclusion Interview Schedule for young people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, 15–22.
- Pearl, R., Farmer, T., W., Van Acker, R., Rodkin, P., C., Bost, K., K., & Coe, M. (1998). The Social Integration of Students with Mild Disabilities in General Education Classrooms: Peer Group Membership and Peer- Assessed Social Behavior. *The Elementary School Journal*, 99: 2, 167- 185.
- Pijl, 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. (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., 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., 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: An International Journal*, 14, 475- 488.
- Pijl, S., Skaalvik, E., M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29: 1, 57- 70.
- Rees, P., & Rees C. (2001). A longitudinal study into the affective characteristics and performance of mainstream SEN and non-SEN children. *Educational and Child Psychology*. 18:4, 61- 74.
- Rodkin, P., C., Farmer, T., W., Van Acker, R., Pearl, R., Thompson, J., H., & Fedora, F. (2005). Who do students with mild disabilities nominate as cool in inclusive general education classrooms? *Journal of School Psychology*, 44, 67-84.
- Slade, M. (2008). A study of the interrelationship between the behaviour and social status of a class of Year 2 pupils. *Support for Learning*, 23: 2, 65- 70.

- Vaughn, S., Elbaum, B., & Boardman, A., G. (2001). The Social Functioning of Students With Learning Disabilities: Implications for Inclusion. *EXCEPTIONALITY*, 9: 1&2, 47–65.
- Vaughn, S., Elbaum, B., E., & Schumm J., S. (1996). The Effects of Inclusion on the Social Functioning of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29: 6, 598- 608.
- Walker, A., & Nabuzoka, A. (2007). Academic Achievement and Social Functioning of Children With and Without Learning Difficulties. *Educational Psychology*, 27:5, 635 – 654.
- Wiener, J., & Tardif, C., Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19:1, 20- 32.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2007). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δελλασούδας Λ., Γ. (2006). *Ποιότητα ζωής ατόμων με αναπηρία: Δείκτης κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης*. Αθήνα: Άτραπος.
- Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; : η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία: κριτική παρουσίασης της συμβολής των Kurt Levin, Jacob Moreno και Carl Rogers*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ., Γ. (2002) *Παιδαγωγική της Ένταξης (Τόμος Α')*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- ΦΕΚ, 2-10-2008, Νόμος υπ' αριθμόν 3699, ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ιστοσελίδες

- Ζωνίου-Σιδέρη, Α. *Ενταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα*. Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2010 από <http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=New&file=article&sid=321>
- The Salamanca statement. Αναρτήθηκε από: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ν.3699/2008) - ΦΕΚ 199/2008. Αναρτήθηκε από: <http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/137-n3699-2008-nomos-eidikhs-agwghs-fek-199-2008.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

➤ Φύλλο καταγραφής προτιμήσεων

Οι καλύτεροι μου φίλοι.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή

Ηλικία μαθητή:

Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη; (μπορείς να μου δώσεις λιγότερα από 5 ονόματα αλλά όχι περισσότερα).

.....

.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή

Ηλικία μαθητή:

Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη; (μπορείς να μου δώσεις λιγότερα από 5 ονόματα αλλά όχι περισσότερα).

.....

.....

➤ Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών

Σχολείο:

Ειδικές ανάγκες: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Τάξη:

Είδος Αναπηρίας/ανάγκης:

Όνομα παιδιού:

Όνομα παρατηρητή:

Ηλικία:

Ημερομηνία:

Φύλο:

Διάλειμμα:

Ωρα έναρξης παρατήρησης:

Χρονικά διαστήματα	Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί		Αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό		Κάνει κάτι μόνο του
	Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το συμμαθητή	Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το δάσκαλο	
0 - 0.10					
0.10 - 0.20					
0.20 - 0.30					
0.30- 0.40					
0.40- 0.50					
0.50- 1 m					
1.00- 1.10					
1.10-1.20					
1.20-1.30					
1.30-1.40					
1.40-1.50					
1.50-2 m					
2.00-2.10					
2.10-2.20					
2.20-2.30					
2.30-2.40					
2.40-2.50					

2.50-3 m					
3.00-3.10					
3.10-3.20					
3.20-3.30					
3.30-3.40					
3.40-3.50					
3.50-4 m					
4.00-4.10					
4.10-4.20					
4.20-4.30					
4.30-4.40					
4.40-4.50					
4.50-5 m					

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Τι μας ενδιαφέρει στις παρατηρήσεις:

Έναρξη κοινωνικών επαφών/αλληλεπιδράσεων συνοδευόμενη από κάποια ανταπόκριση

Η έναρξη μπορεί να γίνει από το target παιδί, από κάποιο συμμαθητή του ή τον εκπαιδευτικό.

Οδηγίες για την παρατήρηση

Η παρατήρηση θα γίνει σε 2 παιδιά, στο παιδί με την παράλληλη στήριξη και σε κάποιο άλλο ιδίου φύλου και από την ίδια τάξη αλλά χωρίς ειδικές ανάγκες.

Η παρατήρηση θα γίνει στο προαύλιο την ώρα του διαλείμματος. Κάθε παιδί θα παρατηρηθεί ξεχωριστά.

Διάρκεια παρατήρησης: συνολικά το κάθε παιδί θα παρατηρηθεί για 15 λεπτά χωρισμένα σε τρία πεντάλεπτα, δηλαδή στο μεγάλο διάλειμμα μπορείτε να παρατηρήσετε το παιδί για 5 και μετά από λίγο για άλλα 5 λεπτά, ενώ σε ένα μικρό διάλειμμα διάρκειας 10 λεπτών θα μπορούσατε να παρατηρήσετε το παιδί για 5 λεπτά (π.χ. από το 3^ο μέχρι το 8^ο λεπτό του διαλείμματος).

Επίσης, οι παρατηρήσεις του target παιδιού (με παράλληλη στήριξη) πρέπει να γίνουν όταν ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης βρίσκεται κι αυτός στο προαύλιο

Χρησιμοποιούμε τις παρακάτω κατηγορίες για την καταγραφή της συμπεριφοράς του target παιδιού:

- Ξεκινάει την επικοινωνία με κάποιο άλλο παιδί (π.χ. λεκτική ή με ένα νεύμα, μία κίνηση)
- Δέχεται επικοινωνία από άλλο παιδί
- Ξεκινάει την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό (είτε τον ειδικό είτε κάποιον άλλο)
- Δέχεται επικοινωνία από το εκπαιδευτικό (είτε τον ειδικό είτε κάποιον άλλο)
- Κάνει κάτι μόνο του (π.χ. παίζει μόνο του, περπατάει μόνο του)

Σημείωση 1:

Ο τρόπος επικοινωνίας του παιδιού πρέπει να συνοδεύεται από ανταπόκριση από το άλλα παιδί ή το δάσκαλο (θετική ή αρνητική, δεν έχει σημασία) για να τικαρισθεί το ανάλογο κουτί (τα κουτιά Α και Γ). Κατά τον ίδιο τρόπο, για να τικαρισθούν τα κουτιά Β και Δ θα πρέπει να υπάρχει ανταπόκριση από το target παιδί (θετική ή αρνητική, δεν έχει σημασία).

Σημείωση 2: Γίνεται καταγραφή του πρώτου μόνο τύπου αλληλεπίδρασης (μέσα στα 10 δευτερόλεπτα)

Ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα

Δευτέρα 28/11 Παρατήρηση παιδιού με ΕΑ		Τρίτη 29/11 Παρατήρηση παιδιού χωρίς ΕΑ	
Μεγάλο διάλειμμα	2 πεντάλεπτα (4'-8' & 12'-16')	Μεγάλο διάλειμμα	2 πεντάλεπτα (4'-8' & 12'-16')
Μικρό διάλειμμα	1 πεντάλεπτο (4' - 8')	Μικρό διάλειμμα	1 πεντάλεπτο (4' - 8')

Ορισμός κατηγοριών

ΚΑΤ 1: Ξεκινάει την επικοινωνία με κάποιο άλλο παιδί

- Λεκτική επικοινωνία δηλαδή μιλάει σε κάποιον, καλεί κάποιον*, ρωτάει κάποιον
- Βλεμματική επαφή, δηλαδή κοιτάζει έντονα κάποιον με σκοπό να του τραβήξει την προσοχή
- Κάνει ένα νεύμα, ένα σινιάλο με τα χέρια με σκοπό να τραβήξει την προσοχή κάποιου
- Έρχεται σε επαφή με άλλο παιδί, δηλαδή ακουμπάει κάποιο άλλο παιδί με σκοπό να του τραβήξει την προσοχή
- Προτάσσει ένα αντικείμενο π.χ. δίνει κάποιο παιχνίδι με σκοπό να του τραβήξει την προσοχή

(* το κάλεσμα μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες μορφές)

ΚΑΤ 2: Δέχεται επικοινωνία από άλλο παιδί

Όπως και στην κατηγορία 1 αλλά από την πλευρά ενός συμμαθητή

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: και στην κατηγορία 1 και στην κατηγορία 2, η έναρξη αλληλεπίδρασης πρέπει να συνοδεύεται από επιτυχία, να είναι δηλαδή αποδεκτή από το άλλο παιδί και να υπάρχει ανταπόκριση.

ΚΑΤ 3: Ξεκινάει την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό (είτε τον ειδικό είτε κάποιον άλλο)

Όπως και στην κατηγορία 1 αλλά απευθύνεται σε έναν εκπαιδευτικό

ΚΑΤ 4: Δέχεται επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό (είτε τον ειδικό είτε κάποιον άλλο)

Όπως και στην κατηγορία 1 αλλά από την πλευρά ενός εκπαιδευτικού

ΚΑΤ 5: Κάνει κάτι μόνο του

- παίζει μόνο του
- Κάθεται σε ένα παγκάκι και είναι αφηρημένο
- περπατάει μόνο του)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110388