

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Ειδική Αγωγή»

**ΑΥΓΕΡΗ ΓΕΩΡΓΙΑ**

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ  
ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΕ ΓΕΝΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ  
ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ**

επιβλέπων καθηγητής

**ΒΟΛΟΣ 2015**

**UNIVERSITY OF THESSALY**  
**SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES**  
**DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION**

Postgraduate Program

«Special Education»

**AVGERI GEORGIA**

**SOCIAL PARTICIPATION AND FRIENDSHIP QUALITY OF PUPILS WITH  
SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN REGULAR SCHOOLS WITH  
RESOURCE ROOM PROVISION**

MASTER'S THESIS

**AVRAMIDIS ELIAS**

supervisor

**VOLOS 2015**

**ΑΥΓΕΡΗ ΓΕΩΡΓΙΑ**

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ  
ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΕ ΓΕΝΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ  
ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΕΤΟΣ 2014-2015**

**ΥΠΟΒΛΗΘΗΚΕ ΣΤΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»  
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

Ημερομηνία Προφορικής Εξέτασης: 25/6/2015

**Εξεταστική Επιτροπή:**

Επίκουρος Καθηγητής Η. Αβραμίδης (επιβλέπων καθηγητής)  
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Επίκουρος Καθηγητής Β. Στρογγυλός (Μέλος Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής)  
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Επίκουρη Καθηγήτρια Π. Σταυρούση (Μέλος Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής)  
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

<b>Βαθμολογία</b>	<b>Αριθμητικά</b>	
	<b>Ολογράφως</b>	

© Αυγέρη Γεωργία - 2015

«Κοινωνική συμμετοχή και ποιότητας φιλίας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά δημοτικά σχολεία με τμήματα ένταξης»

*«Η έγκριση της παρούσης μεταπτυχιακής εργασίας από το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδικής αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δεν υποδηλώνει και αποδοχή των γνώμων της συγγραφέως»  
(Ν. 5343/1932.άρθρο, 2002, παρ. 2)*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πολλών χωρών στοχεύουν σε μια ενταξιακή εκπαίδευση για όλα τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η ένταξη και κυρίως η κοινωνική διάσταση της ένταξης δεν οδηγεί πάντα σε ευνοϊκά αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει μέσω μιας σειράς δεικτών (κοινωνική θέση, κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινωνική αυτοαντίληψη, ποιότητα σημαντικότερης φιλίας) τα κοινωνικά αποτελέσματα της ένταξης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε γενικά δημοτικά σχολεία με τμήματα ένταξης. Επίσης, εξετάστηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας με την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 457 μαθητές, 45 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και 412 μαθητές τυπικής ανάπτυξης από τις τάξεις 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> δημοτικού, ηλικίας 10 έως 12 ετών. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού έγινε μέσω ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, το οποίο περιλάμβανε τα εξής τμήματα: α) την τεχνική των υποδείξεων για την εκτίμηση της κοινωνικής θέσης των μαθητών στο δίκτυο της σχολικής τάξης, β) ένα τμήμα της κλίμακας “Self Description Questionnaire-SDQ” για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τη δημοτικότητα που απολαμβάνουν στο δίκτυο της τάξης τους και γ) την «Κλίμακα Ποιότητας Φιλίας» “Friendship Quality Scale” για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την ποιότητα της σχέσης τους με τον καλύτερο τους φίλο. Η διερεύνηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων έγινε με δομημένη παρατήρηση σε τυχαία επιλεγμένους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον προαύλιο χώρο την ώρα του διαλείμματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες ως προς την κοινωνική τους συμμετοχή. Συγκεκριμένα, είχαν χαμηλότερη δημοτικότητα, εντάσσονταν συχνότερα στην κοινωνική θέση των παραμελημένων, είχαν λιγότερες φίλιες και σημειώθηκαν λιγότερες φορές να δέχονται και να ξεκινούν αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι εξ αυτών είχαν φίλους, σημείωσαν έναν ικανοποιητικό αριθμό

αλληλεπιδράσεων ενώ είχαν τις ίδιες πιθανότητες με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους να βρεθούν στην τυπική κοινωνική θέση. Όσο αναφορά την κοινωνική αυτοαντίληψη, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η σύγκριση των δύο ομάδων ως προς την ποιότητα φιλίας έδειξε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφωνούσαν σε μικρότερο βαθμό με τον καλύτερο τους φίλο. Σημαντική διαφορά ως προς τις άλλες ποιοτικές διαστάσεις δεν προέκυψε. Τέλος, η έρευνα καταλήγει ότι η κοινωνική αυτοαντίληψη δεν σχετίζεται με την κοινωνική θέση. Συσχέτιση προέκυψε μεταξύ κοινωνικής αυτοαντίληψης και συντροφικότητας.

## ABSTRACT

In recent decades, educational reforms in many countries aim for inclusive education for all children with and without special educational needs (SEN) into regular schools. Nevertheless, integration and social integration in particular, does not always lead to favorable results for pupils with special educational needs.

The aim of this study was to explore through a series of indexes (social status, social interaction, social self-concept, friendship quality) the social outcomes of inclusion for pupils with special educational needs in regular primary schools with resource room provision. Correlations between social status and friendship quality with social self-concept were also examined.

All pupils enrolled in 4th, 5th and 6th grade (10-12 years old) participated in the study, resulting in a total sample of 457 pupils, 45 pupils with special educational needs and 412 typical development pupils. A self description questionnaire with individual sections was used in data collection. These sections more specifically included: a) a peer nomination technique as a measure of pupils' social position in the class network, b) a part of the scale "Self Description Questionnaire-SDQ" as a measure of pupils' perceptions about the popularity they enjoyed in the class network and c) the "Friendship Quality Scale" as a measure of pupils' best friendship quality. For the evaluation of pupils' social interactions structured observation was applied in randomly selected pupils with and without special educational needs in the yard during the break.

The results of the study showed that compared with typical development children, pupils with special needs faced more difficulties in social participation. Specifically, they had lower popularity, were ranked more frequently in social status of neglected children, formed fewer friendships and they were reported to receive and initiate interactions with their peers fewer times. Nevertheless, the majority of pupils had friends, they showed a sufficient number of interactions and they were equally likely to be found in the average social status. The social self-concept of both groups of pupils did not differ. As far as friendship quality differences were concerned, pupils with special educational needs disagreed less with their best friend. No significant differences were revealed regarding the other quality dimensions. Finally, the study concludes that social self-concept is not related to social status. Correlation emerged between social self-concept and companionship.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	1
<b>ABSTRACT</b> .....	3
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	9
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	10
<b>I. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ</b> .....	14
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Κοινωνική Θέση και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	15
1.1. Η κοινωνική διάσταση της ένταξης.....	16
1.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός κοινωνικής ένταξης.....	18
1.3. Ο δείκτης δημοτικότητας (popularity).....	19
1.4. Κοινωνιομετρικές τεχνικές αξιολόγησης της κοινωνικής θέσης.....	20
1.4.1. Η μέθοδος των υποδείξεων (nomination procedure ή peer nomination).....	21
1.4.2. Η μέθοδος κοινωνιομετρικής αξιολόγησης (rating scale ή peer rating).....	22
1.4.3. Η μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη (social cognitive mapping).....	22
1.5. Κοινωνική θέση και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	23
1.5.1. «Θετικά» αποτελέσματα.....	23
1.5.2. «Αρνητικά» αποτελέσματα.....	25
1.5.3. Γενική εκτίμηση.....	28
1.6. Βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης.....	35
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Κοινωνική Αυτοαντίληψη και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ....	37
2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός αυτοαντίληψης.....	38
2.2. Μοντέλα αυτοαντίληψης.....	40
2.3. Κοινωνική αυτοαντίληψη και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	42
2.3.1. Κοινωνική αυτοαντίληψη και πλαίσιο εκπαίδευσης.....	44
2.3.2. Κοινωνική αυτοαντίληψη και κοινωνική αποδοχή.....	46
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Σχέσεις Φιλίας και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	47
3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός φιλίας.....	48
3.2. Κάθε σχέση είναι μοναδική: Ποιότητα Φιλίας.....	50
3.3. Η αναπτυξιακή διαφοροποίηση των φιλικών σχέσεων.....	52
3.3.1. Προσχολική ηλικία.....	52
3.3.2. Σχολική ηλικία.....	53
3.3.3. Εφηβεία.....	53



3.4. Ο ρόλος της φιλίας στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών .....	54
3.5. Σχέσεις φιλίας και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	56
3.6. Ποιότητα φιλίας και κοινωνική αυτοαντίληψη .....	58
<b>II. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b> .....	60
1. Ερωτήματα που προκύπτουν από την ανασκόπηση βιβλιογραφίας .....	61
2. Στόχοι και υποθέσεις της παρούσας έρευνας .....	63
3. Το μεθοδολογικό σχέδιο της έρευνας .....	64
4. Πύλοτική Έρευνα .....	65
4.1. Δείγμα .....	65
4.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	66
4.3. Αποτελέσματα - Εγκυρότητα και Αξιοπιστία κλιμάκων .....	67
5. Δείγμα κυρίως έρευνας .....	69
6. Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	71
6.1. Ερωτηματολόγιο μαθητών .....	71
1 <sup>ο</sup> τμήμα: Δημογραφικά στοιχεία .....	71
2 <sup>ο</sup> τμήμα: Κλίμακα Αξιολόγησης Κοινωνικής Αυτοαντίληψης .....	71
3 <sup>ο</sup> τμήμα: Κοινωνική θέση-κοινωνική αποδοχή .....	73
4 <sup>ο</sup> τμήμα: Κλίμακα Αξιολόγησης Ποιότητας Σημαντικότερης Φιλίας .....	74
6.2. Παρατήρηση επιλεγμένων μαθητών .....	77
7. Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	78
8. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων .....	80
<b>III. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> .....	81
1. Ψυχομετρική ανάλυση κλιμάκων .....	83
1.1. Κλίμακα Ποιότητας Φιλίας (Friendship Quality Scale) .....	83
1.2. Κοινωνική Αυτοαντίληψη (Social Self-concept) .....	91
2. Κοινωνιομετρική Ανάλυση .....	94
2.1. Κοινωνική θέση .....	94
2.2. Δείκτες Κοινωνικής Συμμετοχής .....	97
3. Ποιότητα Σημαντικότερης Φιλίας συμμετεχόντων μαθητών .....	99
4. Κοινωνική Αυτοαντίληψη συμμετεχόντων μαθητών .....	102
5. Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών .....	103
α) Ποιότητα Σημαντικότερης Φιλίας - Κοινωνική Αυτοαντίληψη .....	103
β) Δείκτες Κοινωνικής Συμμετοχής-Κοινωνική Αυτοαντίληψη .....	105
6. Βαθμός Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης .....	108

<b>IV. ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b> .....	110
Συμπεράσματα .....	119
Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	121
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	124
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b> .....	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτηματολόγιο παιδιών .....	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών .....	147
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Έντυπο που δόθηκε στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων .....	149
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Άδεια έρευνας όπως δόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας.....	151

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελίδα
<b>Πίνακας 1.</b> Έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει τη μέθοδο των υποδείξεων	30
<b>Πίνακας 2.</b> Έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει τη μέθοδο της κοινωνιομετρικής αξιολόγησης	33
<b>Πίνακας 3.</b> Έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει τη μέθοδο του κοινωνιογνωστικού χάρτη	34
<b>Πίνακας 4.</b> Δημογραφικά στοιχεία δείγματος πιλοτικής έρευνας	65
<b>Πίνακας 5.</b> Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha$ για την «Κοινωνική Αυτοαντίληψη» και τους παράγοντες της «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας»	68
<b>Πίνακας 6.</b> Δημογραφικά στοιχεία δείγματος κυρίως έρευνας	70
<b>Πίνακας 7.</b> Ανάλυση παραγόντων της «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας»	86
<b>Πίνακας 8.</b> Δείκτης αξιοπιστίας $\alpha$ του Cronbach και δείκτες αξιοπιστίας των 2 ημίκλαστων των Spearman-Brown για τους παράγοντες της «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας» των Bukowski et al.	87
<b>Πίνακας 9.</b> Βαθμός συνάφειας των ερωτημάτων του παράγοντα «συντροφικότητα» με τη συνολική βαθμολογία του παράγοντα	87
<b>Πίνακας 10.</b> Βαθμός συνάφειας των ερωτημάτων του παράγοντα «διαμάχη» με τη συνολική βαθμολογία του παράγοντα	88
<b>Πίνακας 11.</b> Βαθμός συνάφειας των ερωτημάτων του παράγοντα «βοήθεια» με τη συνολική βαθμολογία του παράγοντα	88
<b>Πίνακας 12.</b> Βαθμός συνάφειας των ερωτημάτων του παράγοντα «ασφάλεια» με τη συνολική βαθμολογία του παράγοντα	89

<b>Πίνακας 13.</b> Βαθμός συνάφειας των ερωτημάτων του παράγοντα «εγγύτητα» με τη συνολική βαθμολογία του παράγοντα	89
<b>Πίνακας 14.</b> Βαθμός συσχέτισης των παραγόντων της «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας»	90
<b>Πίνακας 15.</b> Ανάλυση παραγόντων της κλίμακας «Κοινωνικής Αυτοαντίληψης»	92
<b>Πίνακας 16.</b> Βαθμός συνάφειας των ερωτημάτων της κλίμακας «Κοινωνικής Αυτοαντίληψης» με την συνολική βαθμολογία του παράγοντα	93
<b>Πίνακας 17.</b> Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και έλεγχος t test «Αριθμού Υποδείξεων» και «Αριθμού Αμοιβαίων Φιλιών» μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	96
<b>Πίνακας 18.</b> Κοινωνικό προφίλ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	96
<b>Πίνακας 19.</b> Δείκτες κοινωνικής συμμετοχής μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	98
<b>Πίνακας 20.</b> Επιλογή καλύτερου φίλου μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	99
<b>Πίνακας 21.</b> Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, έλεγχος t test «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας» και επιμέρους διαστάσεων μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	101
<b>Πίνακας 22.</b> Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, έλεγχος t test «Κοινωνικής Αυτοαντίληψης» μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	102
<b>Πίνακας 23.</b> Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών για το σύνολο του δείγματος	106
<b>Πίνακας 24.</b> Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών για μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	107
<b>Πίνακας 25.</b> Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	109

## Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση μιας μεταπτυχιακής εργασίας είναι το τέλος μιας κοπιαστικής πορείας. Θα ήθελα λοιπόν να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην εκπόνηση της.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επίκουρο καθηγητή κ. Αβραμίδα Ηλία, ο οποίος είχε την κύρια ευθύνη για την καθοδήγηση μου στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής εργασίας. Τον ευχαριστώ θερμά για τις συμβουλές, την παρότρυνση, τα σχόλια και τις εξαιρετικά εποικοδομητικές παρατηρήσεις του καθόλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας. Η βοήθεια του υπήρξε πολύτιμη και τον ευχαριστώ που με εμπιστεύτηκε.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους διευθυντές, στους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς τη συνεργασία και τη βοήθεια των οποίων η εργασία αυτή δεν θα είχε πραγματοποιηθεί.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά του φίλους μου που ήταν δίπλα μου σε όλες τις στιγμές και όπου ο κάθε ένας με τον δικό του μοναδικό τρόπο στήριξαν την προσπάθειά μου.

Θέλω, επίσης, να ευχαριστήσω βαθιά τον Θανάση για την κατανόηση, τη βοήθεια και τη διαχρονική του συμπαράσταση. Υπήρξε ένα ανεκτίμητο στήριγμα για μένα.

Τέλος, πολλά ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου και κυρίως στους γονείς μου για την αμέριστη ηθική και υλική υποστήριξη στους στόχους και τα όνειρά μου. Σε αυτούς οφείλω όλη τη διαδρομή των σπουδών μου, μέχρι σήμερα.

*Ιούνιος, 2015*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και η ύπαρξη φίλων στη ζωή τους διαδραματίζουν σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη (Bukowski, 2001; Parker & Asher, 1993).

Ο βαθμός αποδοχής ή απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων, καθώς και οι φιλίες που διαμορφώνει το παιδί στη σχολική τάξη συμβάλλουν σημαντικά στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Pijl, Frostad & Flem, 2008), στην ανάπτυξη κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς (Berndt, 2002) ενώ λειτουργούν ως ασπίδα προστασίας (Pijl et al., 2011) απέναντι στην εμφάνιση χαμηλής αυτοεκτίμησης (Berndt, 2002; Bukowski et al., 2006), συναισθημάτων μοναξιάς και προβλημάτων εσωτερίκευσης (Αντωνιάδου & Μπίμπου-Νάκου, 2000; Parker & Asher, 1993).

Από την άλλη πλευρά, αν και δεκαετίες γίνονται προσπάθειες υλοποίησης ενταξιακών πολιτικών σε πολλές χώρες του κόσμου συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας ευρήματα πρόσφατων ερευνών καταδεικνύουν λιγότερο ευνοϊκά κοινωνικά αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Estell et al., 2008; Koster et al., 2010; Mamas, 2012; Nepi et al., 2013; Pijl & Frostad, 2010; Pijl, Frostad & Flem, 2008; Schwab et al., 2013).

Η αρνητική εικόνα της κοινωνικής ένταξης που σκιαγραφείται για δεκαετίες και η οποία έρχεται σε αντίθεση με το όραμα ενός κοινού σχολείου για όλους τους μαθητές χωρίς ανισότητες, αποτέλεσε αφορμή για τη διερεύνηση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση.

Το τοπίο της έρευνας εξετάζοντας μεμονωμένα τους δείκτες της κοινωνικής διάστασης της ένταξης διαμορφώνεται ως εξής: Οι έρευνες που διερευνούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και τον βαθμό κοινωνικής αποδοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δίκτυο της τάξης είναι περισσότερες σε σχέση με τις έρευνες που διερευνούν τη φιλία και τις παραμέτρους της, όπως της ποιότητας φιλίας. Επίσης, οι έρευνες που εξετάζουν την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περιορισμένες ενώ ακόμη λιγότερες είναι οι έρευνες που διερευνούν τη συσχέτιση της κοινωνικής θέσης και της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας με την κοινωνική αυτοαντίληψη.

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει μέσω μιας σειράς δεικτών τα κοινωνικά αποτελέσματα της ένταξης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Κάποιοι από τους δείκτες αναμένεται ότι θα είναι χαμηλότεροι για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Συνεπώς, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούν:

- α) στη διερεύνηση διαφορών των δύο ομάδων ως προς την κοινωνική θέση
- β) στη διερεύνηση διαφορών των δύο ομάδων ως προς την κοινωνική αυτοαντίληψη
- γ) στη διερεύνηση διαφορών των δύο ομάδων ως προς την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας
- δ) στη διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ κοινωνικής αυτοαντίληψης και κοινωνικής θέσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους
- ε) στη διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ κοινωνικής αυτοαντίληψης και ποιότητας σημαντικότερης φιλίας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους
- ζ) στη διερεύνηση διαφορών των δύο ομάδων ως προς τον βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς

Στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης επιχειρείται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με την κοινωνική θέση, την κοινωνική αυτοαντίληψη και τις σχέσεις φιλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο της ανασκόπησης προσδιορίζονται εννοιολογικά η κοινωνική διάσταση της ένταξης και ο δείκτης δημοτικότητας ενώ ακολουθεί η διάκριση των κοινωνιομετρικών τεχνικών αξιολόγησης της κοινωνικής θέσης. Στη συνέχεια, παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα για την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δίκτυο της τάξης, καθώς και ερευνητικά δεδομένα για τον βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι δύο αυτές έννοιες (κοινωνική θέση, κοινωνική αλληλεπίδραση) θα αποτελέσουν και υπο διερεύνηση μεταβλητές.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αρχικά επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοαντίληψης και η παρουσίαση των μοντέλων αυτοαντίληψης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα για την κοινωνική αυτοαντίληψη (μεταβλητή διερεύνησης) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και ερευνητικά δεδομένα για τη συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αυτοαντίληψης και της κοινωνικής αποδοχής στη σχολική τάξη. Επίσης, γίνεται προσπάθεια παράθεσης ερευνητικών

δεδομένων για το αν το πλαίσιο εκπαίδευσης επηρεάζει την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών.

Στο τρίτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της φιλίας και της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας (μεταβλητή διερεύνησης), παρουσιάζονται οι αλλαγές που παρατηρούνται ανά ηλικιακό στάδιο στην έννοια και τα χαρακτηριστικά της φιλίας, καθώς και η σημασία της φιλίας στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση εμπειρικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί για τις σχέσεις φιλίας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και ερευνών που εξετάζουν τη συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής αυτοαντίληψης και ποιότητας σημαντικότερης φιλίας.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας και περιγράφονται το μεθοδολογικό σχέδιο της έρευνας, η πιλοτική έρευνα, το δείγμα της κυρίως έρευνας, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, η διαδικασία συλλογής και η διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα κοινωνιομετρικά και ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε στους μαθητές, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων.

Στο τέταρτο μέρος γίνεται η συζήτηση όλων των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και σύνδεση αυτών με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών. Επίσης, παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί της ως προς το δείγμα και τη μεθοδολογία ενώ διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας συνίσταται στο ότι δεν επιδιώκει να διερευνήσει μόνο τη δημοτικότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δίκτυο της τάξης μέσω κάποιας κοινωνιομετρικής τεχνικής αλλά εξετάζει τόσο τον παράγοντα της κοινωνικής αυτοαντίληψης όσο και τον παράγοντα της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας. Αναμφίβολα, η φιλία και κυρίως η ύπαρξη ποιοτικής φιλίας επιδρά σημαντικά στην εξέλιξη των παιδιών με θετικά αποτελέσματα στη ψυχική τους ισορροπία (Bukowski et al., 2001; Hartup & Stevens, 1999). Παρόλα αυτά, ο παράγοντας της φιλίας δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό στον ελλαδικό χώρο σε σύγκριση με χώρες του εξωτερικού.

Η πρωτοτυπία της έρευνας συνίσταται στο ότι επιχειρεί να εξετάσει την κοινωνική συμμετοχή επεκτείνοντας ταυτόχρονα και στη διερεύνηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών μέσω της επιτέλεσης παρατηρήσεων στη διάρκεια των



διαλειμμάτων. Η διερεύνηση του δείκτη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης θα δώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο περιβάλλον του σχολείου.

Τέλος, στην παρούσα έρευνα μελετάται η συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας και της κοινωνικής αυτοαντίληψης. Αν και, υπάρχουν ενδείξεις ότι η ποιότητα μιας φιλίας επιδρά θετικά στην κοινωνική αυτοαντίληψη των παιδιών (Avramidis, 2013; Berndt, 1996; 2002; Parker & Asher, 1993), ο αριθμός των ερευνών που εξετάζει τη σχέση των δύο παραγόντων τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο είναι περιορισμένος. Επίσης, περιορισμένος είναι ο αριθμός των ερευνών που διερευνά τη συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής στο δίκτυο της τάξης και της κοινωνικής αυτοαντίληψης.

## **I. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

**Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>:**  
**Κοινωνική Θέση και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές**  
**Ανάγκες**

## 1.1. Η κοινωνική διάσταση της ένταξης

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Στη διακήρυξη της Σαλαμάνκα που έλαβε χώρα στην Ισπανία το 1994 και για την οποία συμφώνησαν 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμοί γίνεται αναφορά σε σχολεία ίσων ευκαιριών, σε σχολεία με παιδοκεντρικό χαρακτήρα ικανά να ικανοποιήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες (The Salamanca Statement, UNESCO, 1994).

Ένα ενταξιακό σχολείο θα πρέπει να είναι διαθέσιμο «σε όλα τα παιδιά, κάθε στιγμή και σε οποιοδήποτε σημείο του σχολείου» (Ferguson, 2008, σελ. 118). Η ένταξη αποτελεί μια διαδικασία που σηματοδοτεί την παροχή ίσων ευκαιριών, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την άρση των προκαταλήψεων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2008).

Θερμοί υποστηρικτές της ένταξης αποτελούν οι γονείς, καθώς θεωρούν ότι αυξάνονται οι ευκαιρίες των παιδιών για κοινωνικές επαφές με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους, τα παιδιά αποκτούν ικανότητες διαχείρισης κοινωνικών καταστάσεων, η ένταξη στο κοινωνικό σύνολο πραγματοποιείται πιο εύκολα (De Monchy et al., 2004) ενώ αλλάζει η στάση που ο κοινωνικός περίγυρος αντιμετωπίζει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Koster et al., 2007).

Η ένταξη είναι μια έννοια με τρεις διαστάσεις: τη φυσική, την κοινωνική και την ακαδημαϊκή. Σύμφωνα με τους De Monchy et al. (2004), η φυσική ένταξη είναι απλά η βασική συνθήκη, ενώ η κοινωνική ένταξη και η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων είναι μια διαδικασία που διαρκεί περισσότερο και δεν πραγματοποιείται αυτόματα. Ωστόσο, σηματοδοτεί τη δημιουργία καταστάσεων που μεγιστοποιούν τις πιθανότητες για επικοινωνία και επαφή ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Εστιάζοντας στα κοινωνικά αποτελέσματα της ένταξης, οι Pijl, Skaalvik & Skaalvik (2010) εξέτασαν τις κοινωνικές σχέσεις μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, από τις 18 μελέτες που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία για μαθητές με ελαφριές και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες 2 δεν κατέδειξαν κάποια διαφορά, ενώ οι υπόλοιπες 16 ανέφεραν αρνητικά αποτελέσματα με έντονα συναισθήματα μοναξιάς και μικρό βαθμό αποδοχής. Οι ίδιοι εστίασαν και στις κοινωνικές σχέσεις μαθητών με άλλου είδους δυσκολίες, όπως

προβλήματα συμπεριφοράς (2), προβλήματα ακοής (1) και αυτισμό (1). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν έντονα συναισθήματα μοναξιάς για τους μαθητές με αυτισμό και τους μαθητές με προβλήματα ακοής, ενώ οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς απορρίπτονταν σε μεγαλύτερο βαθμό από όλους τους συμμετέχοντες.

Παρόμοια, οι Nakken & Pijl (2002) πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, από τις 14 μελέτες που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία τρεις δεν κατέδειξαν κάποια διαφορά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών, δύο ανέφεραν θετικά και αρνητικά αποτελέσματα, ενώ οι υπόλοιπες κατέδειξαν θετικά αποτελέσματα με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αυξάνονται στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.

Οι ερευνητές, αν και έχουν επιδείξει μια έντονη ενασχόληση με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το ειδικό στο γενικό σχολείο τα κοινωνικά αποτελέσματα σε διάφορες εμπειρικές μελέτες είναι διφορούμενα. Για παράδειγμα, στην πρόσφατη ανασκόπηση των Ruijs & Peetsma (2009) έξι εμπειρικές μελέτες δεν κατέληξαν σε κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πλαισίων ως προς τα αποτελέσματα της ένταξης, τέσσερις ανέφεραν αρνητικά αποτελέσματα, μια μόνο μελέτη ανέφερε θετικά αποτελέσματα, ενώ δύο ανέφεραν θετικά αποτελέσματα με κάποιες επιφυλάξεις.

Τα ακαθόριστα αποτελέσματα που προκύπτουν θα μπορούσαν να αποδοθούν στον διαφορετικό τρόπο που εφαρμόζεται και ερμηνεύεται η ένταξη στην κάθε χώρα (Ferguson, 2008). Επίσης, η συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι πρώτοι εντάσσονται αποτελεσματικά στο δίκτυο της τάξης (Pijl et al., 2008).

Έχει διαπιστωθεί ότι δεν έχει δοθεί η απαιτούμενη έμφαση στα κοινωνικά αποτελέσματα της ένταξης (Avramidis & Wilde, 2009), ενώ η έλλειψη γνώσεων για την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών δυσχεραίνει περισσότερο την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης (Frederickson et al., 2007).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υπερτιμούν και να έχουν μια πιο θετική και ευνοϊκή εικόνα για την κοινωνική αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δίκτυο της τάξης (De Monchy et al., 2004; Koster et al., 2007; Pijl et al., 2008). Ωστόσο, είναι εκείνοι που καλούνται να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση σε παιδαγωγικές στρατηγικές για την ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής όλων των μαθητών (Avramidis, 2010; De Monchy et al., 2004).

## 1.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός κοινωνικής ένταξης

Στη διεθνή βιβλιογραφία η κοινωνική διάσταση της ένταξης αποδίδεται με διάφορους όρους «ομπρέλα», όπως κοινωνική συμμετοχή (social participation), κοινωνική ενσωμάτωση (social integration), κοινωνική ένταξη (social inclusion) (Koster et al., 2010), με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η σύγκριση ανάλογων ερευνών για τα κοινωνικά αποτελέσματα της ένταξης (Bossaert et al., 2013).

Συγκεκριμένα, σε κάποιες μελέτες γίνεται αναφορά στον όρο «κοινωνική ένταξη» (De Monchy et al., 2004; Frostad & Pijl, 2007; Mamas, 2012; Mand, 2007; Pijl et al., 2008), ενώ σε άλλες στον όρο «κοινωνική ενσωμάτωση» (Cambra & Silvestre, 2003; Nakken & Pijl, 2002). Γενικά, ο κάθε ερευνητής ερμηνεύει τον όρο που χρησιμοποιεί με βάση το τι επιδιώκει να μελετήσει στην έρευνα του.

Για παράδειγμα, οι De Monchy et al. (2004) αξιολογούν την κοινωνική ένταξη με βάση την κοινωνική θέση του κάθε μαθητή και τον βαθμό που θυματοποιείται ή θυματοποιεί άλλους μαθητές. Αντίθετα, οι Frostad & Pijl (2007) με τον ίδιο όρο διερευνούν τον βαθμό αποδοχής των μαθητών στη σχολική τάξη, τη συμμετοχή στην ομάδα και τον αριθμό των φίλων. Οι Cambra & Silvestre (2003) χρησιμοποιώντας τον όρο κοινωνική ενσωμάτωση εξετάζουν τον βαθμό κοινωνικοποίησης των μαθητών στην ομάδα των συνομηλίκων, ενώ οι Nakken & Pijl (2002) εξετάζουν την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπρόσθετα, οι Koster, Pijl, Nakken & Van Houten (2009, σελ. 135) συστήνουν τον όρο κοινωνική συμμετοχή. Ο συγκεκριμένος όρος αποδίδεται σε συνάρτηση με τέσσερις δείκτες: *φιλίες/σχέσεις* (friendships/relationships), *επαφές/αλληλεπιδράσεις* (contacts/interactions), *κοινωνική αυτοαντίληψη* (social self-perception) και *βαθμός αποδοχής* (peer acceptance). Οι παραπάνω δείκτες μπορούν να αξιολογηθούν είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά (Pijl et al., 2008).

Οι τρεις όροι συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι ενώ διαφέρουν ελάχιστα έως και καθόλου ως προς το περιεχόμενό τους (Bossaert et al., 2013). Παρόλα αυτά, οι Koster et al. (2009) θεωρούν ότι ο όρος κοινωνική συμμετοχή ενδείκνυται έναντι των άλλων δύο. Σύμφωνα με τους ερευνητές (Koster et al., 2009), ο όρος κοινωνική ενσωμάτωση έχει αρνητική χροιά, ενώ ο όρος κοινωνική ένταξη είναι πλεονασμός, διότι σημασιολογικά περιλαμβάνει και τη διάσταση της ένταξης.

Στην παρούσα έρευνα για την αξιολόγηση των κοινωνικών αποτελεσμάτων της ένταξης θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο κοινωνική συμμετοχή σε συνάρτηση με τρεις δείκτες διερεύνησης: την κοινωνική αποδοχή στο δίκτυο της τάξης, τον βαθμό κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και την κοινωνική αυτοαντίληψη.

### **1.3. Ο δείκτης δημοτικότητας (popularity)**

Αναμφίβολα, οι σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με την ομάδα των συνομηλίκων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις κοινωνικές επαφές του μέσα και έξω από το σχολείο (Chan & Profu, 2001). Ωστόσο, η δημοτικότητα διαφέρει από άλλες πλευρές της συμπεριφοράς του παιδιού για παράδειγμα, τη φιλία και τη συμμετοχή του σε μια ομάδα (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Συγκεκριμένα, η δημοτικότητα αναφέρεται στον βαθμό αποδοχής του κάθε μαθητή από τους συμμαθητές του. Η δημοτικότητα ορίζεται με βάση δύο διαστάσεις: την αποδοχή (acceptance) και την απόρριψη (rejection). Η αποδοχή αναφέρεται στον βαθμό που ο μαθητής είναι αποδεκτός από τους συμμαθητές του, ενώ η απόρριψη στον βαθμό που δεν είναι αποδεκτός (Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb & Hoza, 1996). Οι μαθητές με υψηλή δημοτικότητα αξιολογούνται θετικά από τους συμμαθητές τους σε αντίθεση με τους μαθητές με χαμηλή δημοτικότητα. Η θετική ή αρνητική αξιολόγηση δηλώνει έμμεσα την προθυμία ή απροθυμία των μαθητών για συναναστροφή με κάποιον συμμαθητή τους (Bukowski et al., 2000).

Η δημοτικότητα μας βοηθάει στο να συγκεντρώσουμε πληροφορίες για το πώς ένας μαθητής αντιμετωπίζεται από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Η δημοτικότητα ενός μαθητή δεν επηρεάζεται από το πώς ο ίδιος ο μαθητής αξιολογεί τους συμμαθητές του, καθώς αποτελεί μια μονόδρομη έννοια. Αντίθετα, η φιλία ως αμφίδρομη έννοια εξαρτάται από την αμοιβαία αποδοχή των δύο πλευρών (Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb & Hoza, 1996).

Οι έρευνες που διερευνούν τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών στο δίκτυο της τάξης και τον βαθμό αποδοχής ή απόρριψης από τους συμμαθητές ανήκουν στο χώρο της κοινωνιομετρίας. Τα αποτελέσματα των κοινωνιομετρικών μεθόδων κατατάσσουν τους μαθητές σε διάφορες κοινωνικές θέσεις στην ομάδα της τάξης. Οι κοινωνιομετρικές έρευνες βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στο πρώιμο έργο του Moreno (1934) σύμφωνα με τον οποίο, οι εμπειρίες ενός παιδιού μπορούν να κατανοηθούν σε

συνάρτηση με τις τρεις ξεχωριστές διαστάσεις μιας σχέσης: την έλξη (attraction), την απώθηση (repulsion) και την αδιαφορία (indifference).

Σήμερα, μια ευρέως αποδεκτή κατάταξη των μαθητών με βάση τον βαθμό αποδοχής τους προέρχεται από το έργο των Coie, Dodge & Coppotelli (1982). Οι ερευνητές καταλήγουν στην ύπαρξη πέντε διαφορετικών κατηγοριών για τη θέση που απολαμβάνουν οι μαθητές στο δίκτυο της τάξης: τους *δημοφιλείς* (popular) (οι μαθητές που είναι αποδεκτοί από το σύνολο της τάξης), τους *απορριπτόμενους* (rejected) (οι μαθητές που απορρίπτονται από το σύνολο της τάξης), τους *αμφιλεγόμενους* (controversial) (οι μαθητές που συγκεντρώνουν ταυτόχρονα τον ίδιο βαθμό αποδοχής και απόρριψης), τους *παραμελημένους* (ignored) (οι μαθητές που συγκεντρώνουν μικρό βαθμό αποδοχής ή απόρριψης) και τους *τυπικούς* (average) (οι μαθητές που ανήκουν στο μέσο του συνεχούς της δημοτικότητας).

Με βάση τα προαναφερθέντα, τα ερωτήματα που ανακύπτουν αφορούν την κοινωνική θέση που απολαμβάνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα της τάξης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να αξιολογήσουμε την κοινωνική θέση των μαθητών.

#### **1.4. Κοινωνιομετρικές τεχνικές αξιολόγησης της κοινωνικής θέσης**

Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές αποτελούν ποιοτικά εργαλεία αξιολόγησης, τα οποία χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαιδευτική έρευνα για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τα κοινωνικά δίκτυα που σχηματίζονται στη σχολική τάξη και τα χαρακτηριστικά αυτών ενώ σημαντικός είναι ο ρόλος τους στην εκτίμηση του βαθμού αποδοχής του κάθε μαθητή (Antramidis & Wilde, 2009, σελ. 328). Τρεις είναι οι τεχνικές που αναπτύχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στην πλειοψηφία των ερευνών με στόχο την κοινωνιομετρική εκτίμηση: η μέθοδος των υποδείξεων, η μέθοδος της κοινωνιομετρικής αξιολόγησης και η μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη.



#### **1.4.1. Η μέθοδος των υποδείξεων (nomination procedure ή peer nomination)**

Η μέθοδος των υποδείξεων αποτελεί μια από τις πιο πολυχρησιμοποιημένες τεχνικές στις κοινωνιομετρικές μελέτες (Avramidis, 2013; De Boer et al., 2013; Koster et al., 2007; Mand, 2007; Pijl et al., 2008). Η τεχνική των υποδείξεων έχει τις ρίζες της στο έργο των Coie et al. (1982) σύμφωνα με τους οποίους, οι θετικές υποδείξεις σε συνδυασμό με τις αρνητικές μας δίνουν μια ολοκληρωμένη εικόνα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών στο δίκτυο της τάξης.

Συνεπώς, οι μαθητές μέσω των υποδείξεων καλούνται να κατονομάσουν έναν αριθμό συμμαθητών της τάξης τους με βάση κάποια κοινωνιομετρικά κριτήρια. Οι υποδείξεις μπορεί να είναι θετικές ή/και αρνητικές, ενώ τα κριτήρια γενικά ή συγκεκριμένα (Poulin & Dishion, 2008). Για παράδειγμα, «Γράψε τα ονόματα των συμμαθητών σου με τους οποίους θα ήθελες να παίζεις περισσότερο» ή «Με ποιους συμμαθητές σου δεν θα ήθελες να παίζεις;» ή γενικά «Γράψε τα ονόματα των καλύτερων σου φίλων από την τάξη» (βλ. Coie et al., 1982; Newcomb & Bukowski, 1983). Οι αρνητικές υποδείξεις συχνά αποφεύγονται λόγω των ηθικών ζητημάτων που ανακύπτουν (Avramidis, 2013).

Οι πληροφορίες που συλλέγονται μέσω της τεχνικής των υποδείξεων αφορούν τον βαθμό αποδοχής (acceptance) (ο μαθητής επιλέγεται από τους συμμαθητές του), τον βαθμό απόρριψης (rejection) (ο μαθητής απορρίπτεται από τους συμμαθητές του), την κοινωνική προτίμηση (social preference) (η διαφορά αποδοχής και απόρριψης) και την κοινωνική επιρροή (social impact) (το άθροισμα αποδοχής και απόρριψης) των μαθητών στην τάξη (Bukowski et al., 2000; Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η συγκεκριμένη τεχνική εμφανίζει μεθοδολογικούς περιορισμούς λόγω της περιορισμένης ελευθερίας των μαθητών ως προς τον αριθμό επιλογής φίλων (Chan & Mrofu, 2001; Poulin & Dishion, 2008). Ωστόσο, η εφαρμογή της σε συνδυασμό με ένα ποιοτικό εργαλείο έρευνας, όπως είναι η συνέντευξη ή η παρατήρηση ενδέχεται να εξισορροπήσει τα όποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν (Avramidis & Wilde, 2009).

#### **1.4.2. Η μέθοδος κοινωνιομετρικής αξιολόγησης (rating scale ή peer rating)**

Η κοινωνιομετρική αξιολόγηση ή μέθοδος των συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας είναι μια εξίσου διαδεδομένη τεχνική, η οποία βασίζεται στο πρώιμο έργο των Asher & Dodge (1986) και Maassen et al. (1996, όπως αναφέρεται στο Maassen & Verschueren, 2005). Με τη συγκεκριμένη τεχνική ο κάθε μαθητής καλείται να βαθμολογήσει όλους τους συμμαθητές του σε μια κλίμακα κατάταξης τύπου Likert με βάση κάποιο κριτήριο. Οι δείκτες που μπορούν να διερευνηθούν είναι της αποδοχής (acceptance), της απόρριψης (rejection) και της κοινωνικής αποδοχής στο δίκτυο της τάξης (social acceptance) (Bukowski et al., 2000).

Η μέθοδος της κοινωνιομετρικής αξιολόγησης θεωρείται μια εναλλακτική τεχνική της μεθόδου των υποδείξεων (Gifford-Smith & Brownell, 2003), η οποία μειώνει την πιθανότητα παράβλεψης κάποιου μαθητή (Chan & Mrofu, 2001), δεν επισκιάζει την κοινωνική θέση κυρίως των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis & Wilde, 2009) ενώ αντανακλά τα πραγματικά συναισθήματα των μαθητών για τους συμμαθητές τους (Maassen et al., 2000). Παρόλα αυτά, ο μονοδιάστατος χαρακτήρας και οι αυξημένες απαιτήσεις της, την καθιστούν λιγότερο δημοφιλή στο πεδίο της κοινωνιομετρικής μελέτης (Maassen et al., 2000).

#### **1.4.3. Η μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη (social cognitive mapping)**

Η μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη αποτελεί μια εναλλακτική κοινωνιομετρική τεχνική για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις ομάδες που σχηματίζονται στο δίκτυο της τάξης και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Farmer & Farmer, 1996).

Για τη συλλογή δεδομένων οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στην εξής ερώτηση: «Υπάρχουν κάποια παιδιά στην τάξη σου που συχνάζουν μαζί;». Η ερώτηση μπορεί να διατυπωθεί είτε μέσω ενός ερωτηματολογίου είτε μέσω μιας συνέντευξης. Με την παραπάνω ερώτηση καθορίζονται οι παρέες στις οποίες ανήκει ο κάθε μαθητής αλλά και οι παρέες των συνομηλίκων που ο μαθητής έχει αντιληφθεί (Farmer & Farmer, 1996). Με αυτή τη διαδικασία συμπεραίνουμε, αν ο μαθητής είναι μέλος μιας ομάδας, με ποιους συναναστρέφεται, ποια είναι η θέση του στην ομάδα και ποια είναι η θέση της ομάδας στο δίκτυο της τάξης (Avramidis, 2010).

## 1.5. Κοινωνική θέση και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στην ενότητα που ακολουθεί θα γίνει μια λεπτομερής αναφορά στην κοινωνική θέση (social position) που εντάσσονται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δίκτυο της σχολικής τάξης. Κριτήριο για την κατάταξη των εμπειρικών ερευνών αποτέλεσαν τα ίδια τα αποτελέσματα (θετικά, αρνητικά). Συγκεκριμένα, ο όρος «θετικά» αποτελέσματα υποδεικνύει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται σε ευνοϊκές κοινωνικές θέσεις, έχουν φίλους και αλληλεπιδρούν. Στην ίδια κατηγορία περιλαμβάνονται έρευνες που δεν καταλήγουν σε διαφορά μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς την κοινωνική τους θέση. Ο όρος «αρνητικά» υποδεικνύει το αντίθετο.

Στο τέλος της παρούσας ενότητας ακολουθούν τρεις πίνακες (Πίνακας 1, 2, 3) με εμπειρικές έρευνες (παλαιότερες και πρόσφατες), οι οποίες κατηγοριοποιούνται με βάση την κοινωνιομετρική τεχνική που επέλεξαν για την αξιολόγηση της κοινωνικής θέσης των συμμετεχόντων μαθητών.

Στο κείμενο αναλύονται κάποιες ενδεικτικές εμπειρικές μελέτες για την κοινωνική θέση που καταλαμβάνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Περισσότερες έρευνες για την κοινωνική θέση παρουσιάζονται στους τρεις πίνακες με έμφαση στο δείγμα, την κοινωνιομετρική τεχνική, τα επιπρόσθετα εργαλεία συλλογής δεδομένων και τα αποτελέσματα.

### 1.5.1. «Θετικά» αποτελέσματα

Σε έρευνα που διεξήχθη στην Αγγλία ο Avramidis (2010) διερεύνησε τις κοινωνικές σχέσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μαθησιακές, γνωστικές, σωματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες) και μαθητές τυπικής ανάπτυξης που φοιτούσαν στην 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> τάξη.

Η κοινωνική θέση των μαθητών αξιολογήθηκε μέσω της κοινωνιομετρικής τεχνικής του κοινωνιογνωστικού χάρτη. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση: «Υπάρχουν κάποια παιδιά στην τάξη που συχνάζουν μαζί;». Μέσα από αυτή τη διαδικασία καθορίστηκαν οι ομάδες και η θέση τους στο δίκτυο της τάξης.

Ειδικότερα, οι κατηγορίες ήταν η πυρηνική (nuclear), η δευτερεύων (secondary), η περιφερειακή (peripheral) και η απομονωμένη (isolate).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν τις ίδιες πιθανότητες να αποτελέσουν μέλη μιας ομάδας ή αντίθετα να βρεθούν στην απομονωμένη κοινωνική θέση. Η αξιολόγηση των κοινωνικών δικτύων έδειξε ότι οι δύο ομάδες συγκέντρωσαν τα ίδια ποσοστά και στις τέσσερις κοινωνικές θέσεις. Εστιάζοντας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το μεγαλύτερο ποσοστό παρατηρήθηκε στην πυρηνική θέση με 57.4%, ακολουθούσε η δευτερεύων με 31.7%, η απομονωμένη με 7.9% και τέλος η περιφερειακή με 3%. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών δεν αποτέλεσαν κριτήριο καθορισμού της κοινωνικής τους θέσης. Οι μαθητές ανεξάρτητα από την ομάδα των αναγκών σημείωσαν υψηλά ποσοστά στις πιο ευνοϊκές κοινωνικές θέσεις ενώ κατάφεραν να σχηματίσουν και να διατηρήσουν φιλικές σχέσεις στο δίκτυο της τάξης.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα του Avramidis (2013). Αρχικά, από τα αποτελέσματα της έρευνας και μέσω της κοινωνιομετρικής τεχνικής των θετικών υποδείξεων προέκυψε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατατάσσονταν συχνότερα στην τυπική κοινωνική θέση (62.4%), είχαν λιγότερους φίλους και μικρότερη αποδοχή σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Παρόλα αυτά, είχαν δημιουργήσει φιλικές σχέσεις στη σχολική τάξη ενώ είχαν τις ίδιες πιθανότητες με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους να αποτελέσουν μέλη μιας ομάδας.

Επιπρόσθετα, οι Koster, Pijl, Van Houten & Nakken (2007) στην Ολλανδία δεν κατέληξαν σε σημαντική διαφορά ως προς την κοινωνική θέση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ερευνητές επέλεξαν την κοινωνιομετρική τεχνική των υποδείξεων (θετικές και αρνητικές) για την αξιολόγηση της κοινωνικής θέσης. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μαθητές από διαφορετικές ομάδες αναγκών (σύνδρομο Down, κινητικές, νοητικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και/ή PDD-Nos).

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 40% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονταν στην τυπική κοινωνική θέση, ένας μαθητής εντάσσονταν στην αμφιλεγόμενη κοινωνική θέση, ενώ για τις κοινωνικές θέσεις των απορριπτόμενων και παραμελημένων δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### 1.5.2. «Αρνητικά» αποτελέσματα

Όπως θα δούμε παρακάτω, οι εμπειρικές έρευνες που καταλήγουν σε αρνητικά αποτελέσματα για την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερες σε σχέση με αυτές που καταλήγουν σε θετικά.

Σύμφωνα με τη μετανάλυση της Nowicki (2003), οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν λιγότερες ψήφους και έχουν ιδιαίτερα χαμηλό κοινωνικό προφίλ σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Συνήθως, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αποφεύγουν να συναναστρέφονται με συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα οι δεύτεροι να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο.

Η γερμανική έρευνα του Mand (2007) διερεύνησε τον βαθμό επίδρασης των προβλημάτων συμπεριφοράς στην κοινωνική θέση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές από το γενικό και ειδικό σχολείο. Η αξιολόγηση της κοινωνικής θέσης έγινε μέσω της κοινωνιομετρικής τεχνικής των υποδείξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ήταν λιγότερο δημοφιλείς, είχαν χαμηλότερο κοινωνικό προφίλ και απορρίπτονταν συχνότερα από τους συμμαθητές τους τόσο στο ειδικό όσο και στο γενικό σχολείο.

Σε ανάλογα αποτελέσματα για την ίδια ομάδα μαθητών κατέληξαν και οι De Monchy, Pijl & Zandberg (2004). Συγκεκριμένα, η τεχνική των υποδείξεων έδειξε ότι το 50% των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς εντάσσονταν στην θέση των απορριπτόμενων, ακολουθούσε η κοινωνική θέση των τυπικών (38.1%), ενώ κανένας μαθητής δεν εντάσσονταν στους δημοφιλείς. Ιδιαίτερα ανησυχητικό αποτελεί το 60% των μαθητών που απορρίπτονταν από τους συμμαθητές τους για την εκτέλεση μιας σχολικής εργασίας. Βασικός παράγοντας στις λιγότερο ευνοϊκές κοινωνικές θέσεις των μαθητών ήταν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζαν για κατάλληλη κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους.

Εξετάζοντας μεμονωμένα την κάθε μορφή διαταραχής, ο Avramidis (2013) έρχεται σε συμφωνία με τις δύο προαναφερθείσες έρευνες (De Monchy et al., 2004; Mand, 2007), καθώς οι μαθητές με συμπεριφορικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες κατατάσσονταν ως προς την πλειοψηφία τους με χαμηλό (low) κοινωνικό προφίλ σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ομάδες αναγκών.

Επιπρόσθετα, η πρόσφατη ιταλική έρευνα των Nepi, Facondini, Nucci & Peru (2013) διερεύνησε την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες εξετάζοντας με ποιους συμμαθητές επιθυμεί το κάθε παιδί να παίξει και να εκτελέσει μια σχολική εργασία (τεχνική θετικών υποδείξεων). Οι συμμετέχοντες μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν ηλικίας 8 έως 11 χρονών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές στο κοινωνικό προφίλ των δύο ομάδων. Ειδικότερα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης ήταν περισσότερο αποδεκτοί (48.3% vs. 27.1%) και λιγότερο απορριπτόμενοι (3.2% vs. 16.8%) σε σχέση με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εστιάζοντας στη δεύτερη ομάδα μαθητών, οι μαθητές με γνωστικές ή κινητικές δυσκολίες είχαν μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής σε σχέση με τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.

Όσο αναφορά το είδος των αναγκών, η έρευνα των Bakker et al. (2007) έδειξε μέσω της τεχνικής των υποδείξεων ότι το κοινωνικό προφίλ των μαθητών με γενικές μαθησιακές δυσκολίες (όπως ελαφριά νοητική υστέρηση) ήταν παρόμοιο με εκείνο των μαθητών με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Αντίστοιχα, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (όπως δυσκολίες στην ανάγνωση) συγκέντρωναν ποσοστά ανάλογα των μαθητών με μέτρια προς υψηλή επίδοση.

Από την άλλη, οι Frostad & Pijl (2007) αξιολόγησαν την κοινωνική θέση δύο ηλικιακών ομάδων μέσω της τεχνικής των θετικών υποδείξεων και βασιζόμενοι σε τρεις δείκτες (αποδοχή, φιλία, μέλη μιας ομάδας). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες μαθητές με (συμπεριφορικές, μαθησιακές, επικοινωνιακές, κινητικές δυσκολίες) και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούσαν στην 4<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup> τάξη. Παράλληλα, αξιολογήθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με το εργαλείο Social Skills Rating Scale (SSRS) (Gresham & Elliot, 1990).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν λιγότερο δημοφιλείς, είχαν λιγότερους φίλους και σπάνια αποτελούσαν μέλη μιας ομάδας. Η λιγότερο επιφανή κοινωνική θέση παρατηρήθηκε στη μεγαλύτερη τάξη, καθώς το 25% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν λιγότερο αποδεκτό σε σχέση με το 4% των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Η κοινωνική θέση στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες δεν επηρεάζεται από το αν τα παιδιά εμφανίζουν ή όχι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Bakker et al., 2007). Η συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων ήταν σημαντική μόνο στην περίπτωση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς ενώ γίνεται πιο δυνατή καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (Frostad & Pijl, 2007).

Παρατηρούμε μια ομοφωνία στις διεθνείς έρευνες για τα αρνητικά κοινωνικά βιώματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής

εκπαίδευσης σε αντίθεση με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους για τους οποίους τα αποτελέσματα είναι περισσότερο θετικά και αισιόδοξα (Avramidis & Wilde, 2009; Bakker & Bosman, 2003; Cambra & Silvestre, 2003; Chamberlain et al., 2007; Davis, Howell & Cooke, 2002; Estell et al., 2008; Kemp & Carter, 2002; Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010; Kuhne & Wiener, 2000; Mamas, 2012; Manetti et al., 2001; Nadeau & Tessier, 2006; Pijl & Frostad, 2010; Pijl, Frostad & Flem, 2008; Schwab, Gebhardt & Gasteiger-Klicpera, 2013).

Αυτό που είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι ότι το κοινωνικό προφίλ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τείνει να παραμένει σταθερό καθόλη τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας (Estell et al., 2008). Οι ερευνητές (Estell et al., 2008) διεξήγαγαν μια μακροπρόθεσμη έρευνα για την κοινωνική θέση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο. Στη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο κοινωνιομετρικές τεχνικές (κοινωνιογνωστικός χάρτης και τεχνική των υποδείξεων). Τα αποτελέσματα ήταν αποθαρρυντικά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς έδειξαν χαμηλό κοινωνικό προφίλ και μικρό βαθμό αποδοχής από τους συμμαθητές. Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε και η προγενέστερη μακροπρόθεσμη έρευνα των Kuhne & Wiener (2000). Οι ερευνητές συμπέραναν ότι, ο βαθμός αποδοχής είναι λιγότερο σταθερός σε βάθος χρόνου σε σχέση με τον βαθμό απόρριψης.

Παρόλα αυτά, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν απορρίπτονται από όλους τους συμμαθητές αλλά εντάσσονται σε ομάδες, οι οποίες αποτελούνται από μέλη με ανάλογο κοινωνικό προφίλ (Estell et al., 2008). Αν και, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιλέγονται σε μικρότερο βαθμό δεν φαίνεται να απορρίπτονται από το σύνολο των μαθητών της τάξης (Cambra & Silvestre, 2003).

Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται ότι πολλές από τις έρευνες που εξετάζουν την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταλήγουν σε αμφίροπα αποτελέσματα (Bakker & Bosman, 2003; Kasari et al., 2011; Pavri & Luftig, 2000; Wauters & Knoors, 2008). Τα αμφίροπα αποτελέσματα δηλώνουν ότι ναι μεν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερο αποδεκτοί σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους, ωστόσο η πλειοψηφία αυτών αποφεύγει τη θέση των απορριπτόμενων και εντάσσεται σε περισσότερο ευνοϊκές κοινωνικές θέσεις, όπως είναι η θέση των αμφιλεγόμενων (controversial).

Όπως προαναφέρθηκε, μια πιθανή αιτία για την χαμηλή κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η απουσία κατάλληλων κοινωνικών

δεξιοτήτων (De Monchy et al., 2004; Frostad & Pijl, 2007) ή ακόμη και η απροθυμία των μαθητών τυπικής ανάπτυξης για αλληλεπίδραση μαζί τους (Nowicki, 2003). Ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται αρνητικά με την αποδοχή και τις φιλίες των μαθητών είναι η ύπαρξη υποστηρικτικού προσωπικού στην τάξη (De Boer et al., 2013). Ο βοηθός εκπαιδευτικού φαίνεται να μειώνει τις πιθανότητες των μαθητών για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές ενώ σταδιακά οδηγεί στην περιθωριοποίηση.

Τέλος, ο Mamas (2012) παρατήρησε ότι η καθημερινή μετακίνηση των μαθητών από τη γενική τάξη στο τμήμα ένταξης επηρεάζει αρνητικά το κοινωνικό τους προφίλ. Στις συνεντεύξεις που διεξήγαγε με τους συμμαθητές των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπίστωσε τις αρνητικά λανθασμένες απόψεις τους και το πώς οι μαθητές στιγματίζονται λόγω της συμμετοχής τους σε δύο διαφορετικά τμήματα. Τα αποτελέσματα της τεχνικής των υποδείξεων (θετικών και αρνητικών) κατέδειξαν την πλειοψηφία των μαθητών στη θέση των απορριπτόμενων (rejected).

### **1.5.3. Γενική εκτίμηση**

Οι μελέτες που αναλύθηκαν στο παρόν κεφάλαιο προέρχονται από διάφορες χώρες με διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πολλές από αυτές τις χώρες χαρακτηρίζονται για την πολύ μεγάλη ιστορία στο χώρο της ενταξιακής εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι η Νορβηγία (Frostad & Pijl, 2007), η Ολλανδία (Koster et al., 2010), η Ισπανία (Cambra & Silvestre, 2003). Συνεπώς, εύκολα κανείς υποθέτει ότι σε σχολεία ίσων ευκαιριών δεν υπάρχουν μαθητές απορριπτόμενοι ή μαθητές που δεν έχουν κανέναν φίλο στην τάξη.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τόσο στις πιο πρόσφατες εμπειρικές μελέτες που συζητήθηκαν σε αυτή την ανασκόπηση (Koster et al., 2010; Mamas, 2012; Nepi et al., 2013; Pijl & Frostad, 2010) όσο και στις λιγότερο πρόσφατες (De Monchy et al., 2004; Frostad & Pijl, 2007; Mand, 2007) δεν παρατηρείται κάποια σημαντική διαφορά στην αρνητική εικόνα που σκιαγραφείται για χρόνια σχετικά με την κοινωνική θέση που απολαμβάνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους.

Επιπλέον, παρατηρώντας τους πίνακες που ακολουθούν συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των ερευνητών επέλεξε την κοινωνιομετρική τεχνική των υποδείξεων (peer nomination) για να μελετήσει την κοινωνική θέση των μαθητών με και χωρίς



ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δίκτυο της τάξης (Πίνακας 1). Με βάση τις έρευνες της ανασκόπησης, η δεύτερη πολυχρησιμοποιημένη τεχνική είναι αυτή του κοινωνιογνωστικού χάρτη (social cognitive mapping) (Πίνακας 3) ενώ ακολουθεί η μέθοδος της κοινωνιομετρικής αξιολόγησης (peer rating) (Πίνακας 2). Επίσης, πολλές είναι οι έρευνες που επιλέγουν το συνδυασμό των κοινωνιομετρικών τεχνικών (Bakker & Bosman, 2003; Boutot & Bryant, 2005; Chamberlain et al., 2007; Estell et al., 2008; Kemp & Karter, 2002; Koster et al., 2010; Wauters & Knoors, 2008).

Όσο αναφορά τη φύση των αποτελεσμάτων και το είδος της κοινωνιομετρικής τεχνικής, παρατηρούμε περισσότερο θετικά αποτελέσματα με τη μέθοδο του κοινωνιογνωστικού χάρτη σε σχέση με τις άλλες δύο μεθόδους, οι οποίες καταλήγουν σε περισσότερο αρνητικά αποτελέσματα για την κοινωνική θέση των μαθητών. Οι Pijl et al. (2011) σε μια συγκριτική μελέτη που διεξήγαγαν αμφισβήτησαν ότι η μέθοδος των υποδείξεων σε σχέση με τη μέθοδο του κοινωνιογνωστικού χάρτη σκιαγραφεί μια περισσότερο αρνητική εικόνα για τις κοινωνικές σχέσεις στην τάξη. Οι δύο τεχνικές παρουσιάζουν μικρές διαφορές μεταξύ τους, οι οποίες οφείλονται στον διαφορετικό τρόπο συλλογής δεδομένων (Pijl et al., 2011).

Τέλος, στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας την ανομοιογένεια των ερευνών ως προς το είδος των αναγκών των συμμετεχόντων μαθητών. Συγκεκριμένα, οι έρευνες που συζητήθηκαν κάλυπταν ένα εύρος αναγκών: αυτισμό (Boutot & Bryant, 2005; Calder et al., 2012; Kasari et al., 2011), προβλήματα ακοής (Wauters & Knoors, 2008), νοητική υστέρηση (Kemp & Carter, 2002; Manetti et al., 2001), προβλήματα συμπεριφοράς (De Monchy et al., 2004; Mand, 2007), κινητικά προβλήματα (Nadeau & Tessier, 2006), μαθησιακές δυσκολίες (Estell et al., 2008; Kuhne & Wiener, 2000; Pavri & Luftig, 2000), ενώ πολλές ήταν και οι έρευνες που εστίαζαν σε περισσότερες από μια ομάδες αναγκών (Avramidis, 2010; 2013; Frostad & Pijl, 2007; Koster et al., 2007; Pijl & Frostad, 2010).

Συνεπώς, η ετερογένεια των αναγκών καθιστά δύσκολη τη συγκρισιμότητα των ερευνών και κατά συνέπεια την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων ως προς την κοινωνική θέση που απολαμβάνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δίκτυο της σχολικής τάξης αλλά και ως προς το ποια κοινωνιομετρική τεχνική οδηγεί σε περισσότερο ή λιγότερο θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα για την κοινωνική θέση.

Στην παρούσα έρευνα για την αξιολόγηση του δείκτη της κοινωνικής θέσης επιλέχθηκε η μέθοδος των θετικών υποδείξεων. Οι λόγοι επιλογής αυτής αναφέρονται αναλυτικά στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

**Πίνακας 1.** Έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει τη μέθοδο των υποδείξεων

<b>Μέθοδος Υποδείξεων (Peer Nomination)</b>					
<b>Συγγραφείς &amp; Ημερομηνία Δημοσίευσης</b>	<b>Δείγμα &amp; Ηλικία συμμετεχόντων</b>	<b>Θετικές και/ή Αρνητικές Υποδείξεις / Μέγιστος Αριθμός Επιλογών</b>	<b>Μετρήσεις Διατήρησης (follow-up)</b>	<b>Συνδυασμός με άλλες μεθόδους</b>	<b>Αποτελέσματα</b>
Kuhne & Wiener (2000)	38 TA 38 EEA (9-12 χρονών)	Θετικές και Αρνητικές / έως 3	5 μήνες	- Social Behavior Nomination Scale	Αρνητικά
Pavri & Luftig (2000)	68 TA 15 EEA (10-13 χρονών)	Θετικές / έως 3	-	- Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Rating Scale	Αμφίρροπα
Manetti et al. (2001)	181 TA 9 EEA (9-11 χρονών)	Θετικές και Αρνητικές / χωρίς περιορισμούς	-	- Vignettes: Στάσεις εκπαιδευτικών και παιδιών	Αρνητικά
Kemp & Carter (2002)	491 TA 22 EEA (7-11 χρονών)	Θετικές / έως 3	5 χρόνια	- Παρατηρήσεις - Συνεντεύξεις (εκπαιδευτικοί, γονείς, παιδιά) - Μέθοδος κοινωνιομετρικής αξιολόγησης	Αρνητικά
Davis, Howell & Cooke (2002)	387 TA 16 EEA (8-14 χρονών)	Θετικές και Αρνητικές / έως 3	-	- Συνεντεύξεις (παιδιά): Αξιολόγηση κοινωνικής συμπεριφοράς	Αρνητικά
Bakker & Bosman (2003)	Γενικό σχολείο: 377 TA 42 EEA (7-13 χρονών) Ειδικό σχολείο: 149 EEA (8-15 χρονών)	Θετικές / έως 3	-	- Self Image Scale - Μέθοδος κοινωνιομετρικής αξιολόγησης	Αμφίρροπα στο γενικό σχολείο - Θετικά στο ειδικό σχολείο
Cambra & Silvestre (2003)	68 TA 29 EEA (10 - 14 χρονών) *	Θετικές και Αρνητικές / έως 3	-	- Self Concept Scale	Αμφίρροπα
De Monchy et al. (2004)	411 TA 21 EEA (9-12 χρονών)	Θετικές και Αρνητικές / έως 3	-	- Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών: κοινωνικό προφίλ παιδιών - Ερωτηματολόγιο παιδιών: bullying	Αρνητικά
Boutot & Bryant (2005)	141 TA 26 EEA 10 (αυτισμό) (8-11 χρονών)	Θετικές και Αρνητικές / έως 3	-	- Behavior Rating Profile - Μέθοδος κοινωνιογνωστικού χάρτη	Θετικά

Chamberlain, Kasari & Fuller (2007)	381 TA 17 EEA (7-11 χρονών)	Θετικές / έως 3	-	- Asher Loneliness Scale - Friendship Quality Scale - Παρατηρήσεις - Ερωτηματολόγια (εκπαιδευτικοί και γονείς) - Μέθοδος κοινωνιογνωστικού χάρτη	Αρνητικά
Nadeau & Tessier (2006)	57 TA 60 EEA (9-12 χρονών)	Θετικές και Αρνητικές / έως 2	-	- Ερωτηματολόγιο (παιδιά): Θυματοποίηση-Επιθετικότητα - Ερωτηματολόγιο (παιδιά): Αξιολόγηση κοινωνικής συμπεριφοράς	Αρνητικά
Bakker et al. (2007)	861 TA 439 EEA (9-12 χρονών)	Θετικές και Αρνητικές / έως 3	-	- Self Image Scale - Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών (2): ακαδημαϊκή επίδοση και είδος διαταραχής	Αρνητικά
Frosted & Pijl (2007)	910 TA 79 EEA (9-13 χρονών)	Θετικές / έως 5	-	- Social Skills Rating System	Αρνητικά
Koster et al. (2007)	386 TA 20 EEA (4-11 χρονών)	Θετικές και Αρνητικές / έως 3	-	- Συνεντεύξεις (εκπαιδευτικοί και γονείς)	Θετικά
Mand (2007)	144 TA 95 EEA (M.O 10 χρονών)	Θετικές και Αρνητικές / έως 3	-	- Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών (3): Teacher's Report Form (TRF), προσωπικά στοιχεία, πληροφορίες για τους μαθητές	Αρνητικά
Estell et al. (2008)	1306 TA 55 EEA (8-12 χρονών)	- Θετικές / έως 6 (επιλογή φίλων) - Θετικές / έως 3 (δημοτικότητα) - Θετικές και Αρνητικές / έως 3 (προτίμηση)	2,5 χρόνια (κάθε 2 μήνες μετά το 1ο εξάμηνο)	- Μέθοδος κοινωνιογνωστικού χάρτη	Αρνητικά
Pijl et al. (2008)	910 TA 79 EEA (9-13 χρονών)	Θετικές / έως 5	-	- Συνεντεύξεις (εκπαιδευτικοί και παιδιά)	Αρνητικά
Wauters & Knoors (2008)	344 TA 18 EEA (6-12 χρονών)	Θετικές και Αρνητικές / έως 3	2 χρόνια	- Μέθοδος κοινωνιομετρικής αξιολόγησης - Αξιολόγηση κοινωνικής συμπεριφοράς	Αμφίρροπα
Koster et al. (2010)	353 TA 234 EEA (6-8 χρονών)	Θετικές / έως 5	-	- Self-Perception Profile for Children - Παρατηρήσεις - Μέθοδος κοινωνιομετρικής αξιολόγησης	Αρνητικά

-Βιβλιογραφική ανασκόπηση-

Pijl & Frostad (2010)	461 TA 37 EEA (12-13 χρονών)	Θετικές / έως 5	-	- Self Description Questionnaire I (SDQ-I)	Αρνητικά
Mamas (2012)	63 TA 7 EEA (9-10 χρονών)	Θετικές και Αρνητικές / έως 3	-	- Παρατηρήσεις - Ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και παιδιά	Αρνητικά
Avramidis (2013)	465 TA 101 EEA (11-12 χρονών)	Θετικές / έως 5	-	- Self-Perception Profile for Children - Συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς	Αμφίρροπα
De Boer et al. (2013)	985 TA 65 EEA (8-11 χρονών)	Θετικές / έως 5	-	- Teacher's Report Form (TRF) - Ερωτηματολόγιο παιδιών: στάσεις απέναντι σε παιδιά με EEA	Αμφίρροπα

**Σημείωση:** EEA = Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και TA = Τυπικής Ανάπτυξης  
\*δεν διευκρινίζεται πόσα παιδιά προέρχονται από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου

**Πίνακας 2.** Έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει τη μέθοδο της κοινωνιομετρικής αξιολόγησης

<b>Μέθοδος Κοινωνιομετρικής Αξιολόγησης (Peer Rating)</b>				
<b>Συγγραφείς &amp; Ημερομηνία Δημοσίευσης</b>	<b>Δείγμα &amp; Ηλικία συμμετεχόντων</b>	<b>Μετρήσεις Διατήρησης (follow-up)</b>	<b>Συνδυασμός με άλλες μεθόδους</b>	<b>Αποτελέσματα</b>
Kemp & Carter (2002)	491 TA 22 EEA (7-11 χρονών)	5 χρόνια	- Παρατηρήσεις - Συνεντεύξεις (εκπαιδευτικοί, γονείς, παιδιά) - Μέθοδος υποδείξεων	Θετικά
Bakker & Bosman (2003)	Γενικό σχολείο: 377 TA 42 EEA (7-13 χρονών) Ειδικό σχολείο: 149 EEA (8-15 χρονών)	-	- Self Image Scale - Μέθοδος των υποδείξεων	Αμφίρροπα στο γενικό σχολείο - Θετικά στο ειδικό σχολείο
Wauters & Knoors (2008)	344 TA 18 EEA (6-12 χρονών)	2 χρόνια	- Μέθοδος των υποδείξεων - Αξιολόγηση κοινωνικής συμπεριφοράς	Αμφίρροπα
Koster et al. (2010)	353 TA 234 EEA (6-8 χρονών)	-	- Self-Perception Profile for Children - Παρατηρήσεις - Μέθοδος των υποδείξεων	Αρνητικά
Nepi et al. (2013)	296 TA 122 EEA (8-11 χρονών)	-	- Social belonging scale	Αρνητικά
Schwab et al. (2013)	144 TA 35 EEA (M.O 11 χρονών)	-	- Αξιολόγηση Αυτοαντίληψης (παιδιά) - Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών	Αρνητικά

**Σημείωση:** EEA = Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και TA = Τοπικής Ανάπτυξης

**Πίνακας 3.** Έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει τη μέθοδο του κοινωνιογνωστικού χάρτη

<b>Μέθοδος Κοινωνιογνωστικού Χάρτη (Social Cognitive Mapping)</b>				
<b>Συγγραφείς &amp; Ημερομηνία Δημοσίευσης</b>	<b>Δείγμα &amp; Ηλικία συμμετεχόντων</b>	<b>Μετρήσεις Διατήρησης (follow-up)</b>	<b>Συνδυασμός με άλλες μεθόδους</b>	<b>Αποτελέσματα</b>
Boutot & Bryant (2005)	141 TA 26 EEA 10 (αυτισμό) (8-11 χρονών)	-	- Behavior Rating Profile - Μέθοδος των υποδείξεων	Θετικά
Chamberlain, Kasari & Fuller (2007)	381 TA 17 EEA (7-11 χρονών)	-	- Asher Loneliness Scale - Bukowski's Friendship Quality Scale - Παρατηρήσεις - Ερωτηματολόγια (εκπαιδευτικοί και γονείς) - Μέθοδος των υποδείξεων	Αρνητικά
Estell et al. (2008)	1306 TA 55 EEA (8-12 χρονών)	2,5 χρόνια (κάθε 2 μήνες μετά το πρώτο εξάμηνο)	- Μέθοδος των υποδείξεων	Αρνητικά
Avramidis (2010)	465 TA 101 EEA (11-12 χρονών)	-	- Αξιολόγηση κοινωνικής συμπεριφοράς	Θετικά
Kasari et al. (2011)	815 TA 60 EEA (6-11 χρονών)	-	- Bukowski's Friendship Quality Scale - Ερωτηματολόγιο (εκπαιδευτικοί) - Παρατηρήσεις	Αμφίρροπα
Calder, Hill & Pelicano (2012)	237 TA 12 EEA (9-11 χρονών)	-	- Bukowski's Friendship Quality Scale - Vignettes (παιδιά) - Παρατηρήσεις - Συνεντεύξεις (εκπαιδευτικοί, γονείς, παιδιά με EEA)	Θετικά

**Σημείωση:** EEA = Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και TA = Τοπικής Ανάπτυξης

## 1.6. Βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αξιολογείται εκτός από την κοινωνική θέση που απολαμβάνουν στο δίκτυο της τάξης και με βάση τον βαθμό αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους. Η ένταξη στο γενικό σχολείο θεωρείται ότι αυξάνει τις πιθανότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κατά συνέπεια δημιουργεί τις βάσεις για τη δημιουργία φιλιών (Nakken & Pijl, 2002).

Η αναγκαιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων γίνεται εμφανής από την πρόωμη παιδική ηλικία και το χώρο του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί μαθητές προσχολικής ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εμπλέκονται λιγότερο σε ομαδικές δραστηριότητες και περισσότερο σε δραστηριότητες μοναχικού παιχνιδιού (Hestenes & Carroll, 2000).

Σε έρευνες που διερευνούν τον βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σημειώθηκαν να ξεκινούν και να δέχονται λιγότερες αλληλεπιδράσεις από και προς τους συμμαθητές τους σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Από την άλλη, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλληλεπιδρούσαν περισσότερο με τον εκπαιδευτικό στην προσπάθειά τους να αντισταθμίσουν τον μειωμένο αριθμό αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές τους (Koster et al., 2010). Η επιθυμία για αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό οφείλεται στην άμεση ανταπόκριση του εκπαιδευτικού ενώ σημαντικοί θεωρούνται οι παράγοντες της συνήθειας και των μειωμένων απαιτήσεων σε σχέση με την προσέγγιση ενός συμμαθητή (Luttrupp & Granlund, 2010).

Επίσης, ενδέχεται οι κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους να οφείλονται στην απουσία κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων (Avramidis, 2010; De Monchy et al., 2004; Farmer & Farmer, 1996; Mamas & Avramidis, 2013; Mand, 2007). Επιπρόσθετα, οι Frostad & Pijl (2007) υποστηρίζουν ότι η απροθυμία των συνομηλίκων να αλληλεπιδράσουν με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθιστά δύσκολη για τους δεύτερους την κατάκτηση των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων. Συχνά, τα παιδιά τείνουν να αλληλεπιδρούν και να έρχονται σε επαφή με παιδιά που είναι «όμοια» με αυτούς («homophily») (McPherson et al., 2001). Τα παιδιά που επιθυμούν και επιδιώκουν να αλληλεπιδράσουν με συμμαθητές τους που

αντιμετωπίζουν δυσκολίες χαρακτηρίζονται για την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη συναισθηματική τους κατανόηση (Diamond, 2001).

Ο εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να κατακτήσουν αυτόματα τις κοινωνικές δεξιότητες καλείται να ακολουθήσει κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές (ομαδικές δραστηριότητες-προγράμματα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων) για την ενίσχυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis, 2010; Mamas, 2012; Mamas & Avramidis, 2013).

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τον αριθμό των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων είναι η παρατήρηση. Μέσω της άμεσης παρατήρησης συλλέγονται πληροφορίες για το κλίμα που επικρατεί εντός του σχολείου (Gushing, Horner & Barrier, 2003). Συμπληρωματικά, ο Lindsay (2007) υποστηρίζει ότι μέσω της συνέντευξης και των παρατηρήσεων εντοπίζεται η λεπτή γραμμή μεταξύ της επιθυμίας για ένταξη και των προβλημάτων που συναντούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μετά την πραγματοποίησή της.

Στην παρούσα μελέτη το φύλλο παρατήρησης που θα χρησιμοποιηθεί θα αφορά τον αριθμό των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών. Τα δεδομένα θα εισάγονται σε έναν χρονικά καθορισμένο πίνακα.



**Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>:**  
**Κοινωνική Αυτοαντίληψη και μαθητές με Ειδικές**  
**Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

## 2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός αυτοαντίληψης

Η αυτοαντίληψη (self-concept) αποτελεί μια σύνθετη όψη του εαυτού μας με κύριο συστατικό την αντιλαμβανόμενη επάρκεια (perceived competence) (Bong & Skaalvik, 2003). Σύμφωνα με τον Lawrence et al. (2006), θα μπορούσε να οριστεί ως οι αντιλήψεις που έχει το άτομο για το σύνολο των γνωστικών και φυσικών του χαρακτηριστικών ή πιο απλά η επίγνωση της ταυτότητας μας (Allodi, 2000; Schmidt & Cagran, 2008). Κατά τους Marsh & O'Mara (2008), η αυτοαντίληψη συνιστά ένα υποθετικό σχήμα (construct), το οποίο είναι χρήσιμο για την εξήγηση και την πρόβλεψη των πράξεων του ατόμου. Αντίστοιχα, για τους Pijl, Skaalvik & Skaalvik (2010) η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει περιγραφικούς (είμαι καλός μαθητής) και αξιολογικούς τομείς (τα κατάφερα πολύ καλά).

Θεωρείται σκόπιμο να γίνει αναφορά σε έναν από τους πιο πρώιμους ορισμούς της αυτοαντίληψης και συγκεκριμένα των Shavelson et al. (1976, όπως αναφέρεται στο Shavelson & Bolus, 1982), οι οποίοι πριν σχεδόν 40 χρόνια είχαν ορίσει την αυτοαντίληψη με βάση 7 βασικά της γνωρίσματα. Συγκεκριμένα, η αυτοαντίληψη έχει **οργάνωση** (organized) και **δομή** (structured), καθώς τα άτομα μπορούν και ταξινομούν την πληθώρα των εμπειριών τους σε επιμέρους κατηγορίες. Είναι **πολυδιάστατη** (multifaceted), καθώς αποτελείται από επιμέρους διαστάσεις που αντανακλούν ένα προσωπικό ή ομαδικό σύστημα αναφοράς. Έχει **ιεραρχική δομή** (hierarchical) με τη γενική αυτοαντίληψη να βρίσκεται στην κορυφή, η οποία εν συνεχεία διαιρείται σε επιμέρους κατηγορίες (ακαδημαϊκή-μη ακαδημαϊκή).

Είναι **σταθερή** (stable), ενώ όσο κατεβαίνουμε στην ιεραρχία εξαρτάται περισσότερο από τις καταστάσεις, με αποτέλεσμα να γίνεται λιγότερο σταθερή. **Εξελίσσεται** συνεχώς (developmental), καθώς προχωράμε από την πρώιμη παιδική ηλικία στην ενηλικίωση, έχει **αξιολογικό** χαρακτήρα (evaluative) και μπορεί να **διαφοροποιηθεί** (differentiable) από άλλες ψυχολογικές δομές.

Οι συνεχείς αλλαγές στη θεωρία της αυτοαντίληψης δείχνουν ότι δεν υπάρχει ένας μόνο ορισμός που να μπορεί να καλύψει με ακρίβεια όλες τις πτυχές της έννοιας (Hattie, 1992). Οι διάφοροι όροι που έχουν δοθεί για να ορίσουν την αυτοαντίληψη καθιστούν δύσκολη τη μέτρηση των διαφόρων πτυχών της και τη συσχέτιση αυτών με άλλες μεταβλητές (όπως ακαδημαϊκή επίδοση) (Yin & Fan, 2003).

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμοι για να ορίσουν τις αντιλήψεις του ατόμου σχετικά με την απόδοση του σε έναν ή περισσότερους τομείς είναι η αυτοαντίληψη (self-concept) και η αυτοεκτίμηση (self-esteem) (Vaughn et al., 2001). Συγκεκριμένα, για τον όρο αυτοαντίληψη έχουν χρησιμοποιηθεί οι εξής εναλλακτικοί όροι: αυτοταυτότητα (self-identity), αυτοεκτίμηση (self-estimation), αυτοεικόνα (self-image), αντίληψη του εαυτού (self-perception), αυτογνωσία (self-awareness). Αντίστοιχα, για τον όρο αυτοεκτίμηση έχουν χρησιμοποιηθεί οι όροι: αυτοαξία (self-worth), αυτοαξιολόγηση (self-evaluation), αυτοσεβασμός (self-regard) (Hattie, 1992).

Η αυτοαντίληψη (self-concept) είναι ένας όρος «ομπρέλα» που περιλαμβάνει τους τρεις τομείς: την αυτοεικόνα (self-image) (ποιο είναι το άτομο), τον ιδανικό εαυτό (ideal self) (τι άτομο θα ήθελε να είναι) και την αυτοεκτίμηση (self-esteem) (πώς νιώθει το άτομο για αυτό που είναι σε σχέση με αυτό που θα ήθελε να είναι) (Lawrence et al., 2006). Οι δύο πρώτοι τομείς αφορούν το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (self-image) (cognitive) και τη συμπεριφορά του (ideal self) (behavioural), ενώ η αυτοεκτίμηση (self-esteem) (affective) (Lawrence et al., 2006) αποτελεί μια συναισθηματική αντίδραση και αφορά την αξία που προσδίδει το άτομο στις ικανότητες του (Woolfolk, 2007).

Η αυτοαντίληψη είναι πολυδιάστατη (multidimensional) (Bear, Minke & Manning, 2002; Bong & Skaalvik, 2003; Zeleke, 2004a) και περιλαμβάνει ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δομών του εαυτού. Είναι ένα σύνολο πεποιθήσεων, το οποίο «κατασκευάζεται» μέσα από τις εμπειρίες που συλλέγει το άτομο από το οικογενειακό, κοινωνικό και σχολικό του περιβάλλον (Bong & Skaalvik, 2003; Cambra & Silvestre, 2003).

## 2.2. Μοντέλα αυτοαντίληψης

Η αυτοαντίληψη δεν είναι άμεσα αισθητή ενώ αποτελείται από επιμέρους σχήματα τα οποία διαμορφώνουν μια πολυδιάστατη εικόνα του εαυτού (Waugh, 2000). Ωστόσο, παρατηρείται μια έντονη διαφωνία μεταξύ των ερευνητών για τη σχέση μεταξύ των διαφόρων πτυχών της και συγκεκριμένα για τη δομή της (Yin & Fan, 2003).

Σύμφωνα με την ανασκόπηση των Yin & Fan (2003), πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η αυτοαντίληψη είναι ένα πολυδιάστατο και ιεραρχικό μοντέλο (multidimensional-hierarchical model) (όπως Cooley, 1902; Marsh & Hattie, 1996; Shavelson et al., 1976), άλλοι υποστηρίζουν ότι είναι μονοδιάστατη (unidimensional) (όπως Rosenberg, 1979; Soares & Soares, 1982), ενώ κάποιιοι άλλοι κάνουν αναφορά στο αντισταθμιστικό ή διπολικό μοντέλο (compensatory/bipolar model) (όπως Marx & Winne, 1980) σύμφωνα με το οποίο, η γενική αυτοαντίληψη μπορεί να ερμηνευτεί σε σχέση με κάποια άλλη πτυχή της (ακαδημαϊκή, κοινωνική, σωματική).

Τα μοντέλα που συναντάμε συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία είναι το πολυδιάστατο και το μονοδιάστατο (Zelevke, 2004a). Το μονοδιάστατο μοντέλο εστιάζει σε μια μεμονωμένη, γενική πτυχή της αυτοαντίληψης (global self-concept), η οποία αναφέρεται ως αυτοεκτίμηση (self-esteem). Από την άλλη, το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο συνίσταται από επιμέρους συσχετιζόμενες πτυχές ιεραρχικά διατεταγμένες (Marsh & Martin, 2011). Η εξέλιξη και η πρόοδος που έχει επιτευχθεί στην ανάλυση των δεδομένων και κυρίως στην παραγοντική ανάλυση καθιστά την αυτοαντίληψη ένα πολυδιάστατο μοντέλο (Zelevke, 2004a).

Εστιάζοντας στο πολυδιάστατο μοντέλο, στη κορυφή της ιεραρχίας βρίσκεται η γενική αυτοαντίληψη, η οποία αναφέρεται στην αυτοεκτίμηση του ατόμου για τον εαυτό του. Στη συνέχεια, η γενική αυτοαντίληψη διαιρείται σε επιμέρους πτυχές (Marsh et al., 2006). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου, τα άτομα δεν βλέπουν τον εαυτό τους με τον ίδιο τρόπο σε κάθε τομέα, καθώς μπορεί να θεωρούν ότι υπερέρχουν στον κοινωνικό τομέα αλλά να έχουν χαμηλές αντιλήψεις για την εξωτερική τους εμφάνιση (Vaughn et al., 2001).

Από τους πρώτους που παρουσίασαν την αυτοαντίληψη ως ένα πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο ήταν οι Shavelson, Hubner & Stanton (1976, όπως αναφέρεται στο Marsh et al., 2006). Στο μοντέλο των παραπάνω ερευνητών η γενική αυτοαντίληψη διαχωρίζεται σε δύο πτυχές, την ακαδημαϊκή και μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Η

ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη διαιρείται σε επιμέρους μαθήματα και αφορά τις αντιλήψεις των παιδιών για την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη περιλαμβάνει τρεις επιμέρους πτυχές: την κοινωνική (social) (οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους και τους σημαντικούς άλλους), τη συναισθηματική (emotional) και τη συμπεριφορική (physical) (εξωτερική εμφάνιση και αθλητική ικανότητα). Το πολυδιάστατο μοντέλο ήταν ιδιαίτερα ευρηματικό, ωστόσο δεν υποστηρίζονταν από εμπειρικά δεδομένα και δεν ήταν ευρέως αποδεκτό από τους ερευνητές (Marsh, 1990).

Ο Marsh και οι συνεργάτες του βασιζόμενοι στο πολυδιάστατο μοντέλο των Shavelson et al. (1976) αποτέλεσαν μια ομάδα ερευνητών, οι οποίοι ανέπτυξαν κλίμακες αξιολόγησης της αυτοαντίληψης, ώστε να παρέχουν αξιόπιστα και έγκυρα δεδομένα. Συγκεκριμένα, ανέπτυξαν τρία εργαλεία αυτοαναφοράς (Self Description Questionnaire): το SDQI για τα παιδιά στην προεφηβεία, το SDQII για τους εφήβους και το SDQIII για τους νεαρούς ενήλικες (Marsh, 1990).

Η αποδοχή της αυτοαντίληψης ως ένα πολυδιάστατο μοντέλο σε συνδυασμό με την ερευνητική πρόοδο στον τομέα της αυτοαντίληψης καθιστά ευκολότερη τη διερεύνηση της αυτοαντίληψης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zelege, 2004a). Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες έχουν επιδιώξει να συγκρίνουν την αυτοαντίληψη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάποιες εστιάζουν σε μια από τις πτυχές της αυτοαντίληψης, ενώ άλλες σε περισσότερες.

Η αυτοαντίληψη που έχουμε για τον εαυτό μας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πώς μας βλέπουν οι άλλοι (Pijl, Skaalvik & Skaalvik, 2010; Sze & Valentin, 2007). Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σημαντικό να έχουν καλή εικόνα για τον εαυτό τους, προκειμένου να έχουν ανάλογη αντιμετώπιση από τους συμμαθητές τους (Sze & Valentin, 2007).

Στην παρούσα ανασκόπηση θα γίνει μια εκτενής παρουσίαση για μια από τις πτυχές της αυτοαντίληψης, αυτής της κοινωνικής αυτοαντίληψης. Τα ερευνητικά δεδομένα θα αφορούν την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με αυτή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

### **2.3. Κοινωνική αυτοαντίληψη και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Η κοινωνική αυτοαντίληψη (social self-concept) αφορά τις αντιλήψεις των παιδιών για τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους τους (Marsh, 1990). Τα αποτελέσματα για την κοινωνική αυτοαντίληψη που διαμορφώνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κυρίως ανάμεικτα.

Πολλές είναι οι εμπειρικές έρευνες που καταλήγουν σε χαμηλότερη κοινωνική αυτοαντίληψη για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Lackaye & Margalit, 2006; Núñez et al., 2005; Polychroni et al., 2006; Tabassam & Grainger, 2002). Σε ανάλογα αποτελέσματα για την ίδια ομάδων αναγκών καταλήγει και η πρόσφατη ανασκόπηση των Pijl, Skaalvik & Skaalvik (2010). Επίσης, λιγότερο ευνοϊκά αποτελέσματα καταδεικνύουν εμπειρικές έρευνες και για άλλες ομάδες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cambra & Silvestre, 2003; Crabtree & Rutland, 2001; Koster et al., 2009; Lindsay et al., 2002; Pijl & Frostad, 2010; Schmidt & Cagran, 2008).

Οι διαφορές στην κοινωνική αυτοαντίληψη παρατηρούνται και στη σύγκριση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με υποομάδες μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η έρευνα των Bakker et al. (2007), καθώς οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Special LD) στο γενικό σχολείο είχαν υψηλότερη κοινωνική αυτοαντίληψη από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης με χαμηλή επίδοση (Low Achieving). Η ομάδα των μαθητών με γενικές μαθησιακές δυσκολίες (General LD) σημείωσε τη χαμηλότερη κοινωνική αυτοαντίληψη.

Άλλες έρευνες δεν καταλήγουν σε κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) (Avramidis, 2013; Gans et al., 2003; Koster et al., 2010; Zeleke, 2004b). Συγκεκριμένα, στη μετανάλυση του Zeleke (2004a) το 70% των εμπειρικών ερευνών δεν κατέδειξε κάποια σημαντική διαφορά στην κοινωνική αυτοαντίληψη μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Σε ενθαρρυντικά αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα του Avramidis (2013). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριφορικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, κινητικά προβλήματα) παρουσίαζαν υψηλή κοινωνική αυτοαντίληψη, αν και είχαν λιγότερους φίλους από τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες, η ύπαρξη ενός καλού φίλου εξισορροπούσε το γεγονός ότι εντάσσονταν συχνότερα στην κοινωνική θέση των απορριπτόμενων και παραμελημένων.

Επίσης, ενδέχεται πολλοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν μια θετικά «διαστρεβλωμένη» κοινωνική εικόνα του εαυτού τους λόγω της δυσκολίας τους για ακριβείς αυτοεκτιμήσεις (Koster et al., 2010). Οι Evangelista et al. (2008) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα συμπέραναν ότι όσο πιο έντονα ήταν τα συμπτώματα της διαταραχής τόσο οι μαθητές υπερεκτιμούσαν την κοινωνική τους κατάσταση.

Οι ανακριβείς αντιλήψεις των μαθητών συνδέονται με την περίπλοκη διαδικασία κατανόησης και ενσωμάτωσης πληροφοριών για την κοινωνική ολοκλήρωση του ατόμου (αυτορρύθμιση συναισθημάτων και συμπεριφοράς, πλαίσιο, τόνος φωνής, μη λεκτικές ενδείξεις) (Nowicki, 2003). Ωστόσο, ερμηνεύοντας το παραπάνω εύρημα από άλλη οπτική, οι υπερβολικά θετικές αντιλήψεις δείχνουν τη σημασία που έχουν οι κοινωνικές σχέσεις στη σχολική ευημερία και γενικότερα στη ζωή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Allodi, 2000).

Τα αντιφατικά αποτελέσματα ως προς την κοινωνική αυτοαντίληψη δεν περιορίζονται μόνο μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι διαφορές παρατηρούνται και σε ετερογενείς ομάδες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για παράδειγμα, μαθητές με αυτισμό και μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζουν χαμηλότερη κοινωνική αυτοαντίληψη σε σχέση με μαθητές με κινητικά προβλήματα ή μαθησιακές δυσκολίες (Koster et al., 2009) ή ακόμη μαθητές με μέτριες έως σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη κοινωνική αυτοαντίληψη από τους μαθητές με άλλου είδους ανάγκες, όπως κινητικές ή αισθητηριακές (Pijl & Frostad, 2010).

Σημαντικό ρόλο στην ετερογένεια των αναγκών διαδραματίζει και ο παράγοντας της συννοσηρότητας. Χαρακτηριστικά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συννοσηρότητα με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα εμφανίζουν χαμηλότερη κοινωνική αυτοαντίληψη σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά χωρίς συννοσηρότητα (Tabassam & Grainger, 2002).

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν για την κοινωνική αυτοαντίληψη είναι ανάμεικτα, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη παράγοντες, όπως είναι το πλαίσιο εκπαίδευσης, το είδος των αναγκών, η συννοσηρότητα και η ομοιογένεια των συγκρινόμενων ομάδων. Ο

Zelege (2004a) «κρούει τον κώδωνα» και υποστηρίζει ότι, αν οι μελλοντικές έρευνες εστιάσουν σε ομοιογενείς ομάδες μαθητών θα δώσουν σαφέστερα αποτελέσματα.

Παρόλα αυτά, τα ανάμεικτα αποτελέσματα που παρατηρούνται είναι εξίσου σημαντικά, καθώς αποδεικνύουν ότι ο κάθε μαθητής απαιτεί διαφορετικό τρόπο προσέγγισης ενώ οι κοινωνικές παρεμβάσεις είναι αναγκαίες σε συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Vaughn et al., 2001).

### **2.3.1. Κοινωνική αυτοαντίληψη και πλαίσιο εκπαίδευσης**

Οι ερευνητές καταλήγουν σε ανάμεικτα αποτελέσματα για τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής αυτοαντίληψης και του πλαισίου εκπαίδευσης (γενικό-ειδικό σχολείο) ή τη μορφή υποστήριξης. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της ένταξης, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο ωφελούνται ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά, καθώς σημειώνουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, έχουν περισσότερους φίλους, αισθάνονται λιγότερη μοναξιά, νιώθουν ότι δεν στιγματίζονται ενώ εμφανίζουν υψηλότερη αυτοαντίληψη (Wiener & Tardif, 2004).

Από την άλλη, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο τείνουν να συγκρίνουν συχνότερα τον εαυτό τους με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, με αποτέλεσμα να υφίσταται αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοαντίληψη τους. Αντίθετα, στο ειδικό σχολείο η επίδοση και το είδος των αναγκών δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των μαθητών για τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συμμαθητές τους (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger & Bouts, 2007).

Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξαν οι Bakker & Bosman (2003). Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της αυτοεικόνας, δηλαδή η ευημερία και οι σχέσεις των μαθητών τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς σε δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η σύγκριση έγινε μεταξύ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν στο ειδικό σχολείο με τρεις ομάδες μαθητών που φοιτούσαν στο γενικό σχολείο (μαθητές με υψηλή επίδοση, μαθητές με χαμηλή επίδοση, μαθητές με χαμηλή επίδοση που δέχονταν ειδική υποστήριξη). Οι μαθητές που φοιτούσαν στο ειδικό σχολείο είχαν καλύτερες κοινωνικές αντιλήψεις σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση και ειδική υποστήριξη στο γενικό σχολείο. Παρόλο τις ευνοϊκές ενδείξεις που παρατηρήθηκαν, οι ερευνητές θεωρούν ότι είναι πρόωρο να θεωρήσει κάποιος ότι το ειδικό σχολείο αποτελεί ένα προστατευτικό περιβάλλον.



Οι Wiener & Tardif (2004) σύγκριναν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε τέσσερα διαφορετικά μοντέλα υποστήριξης στο γενικό σχολείο: υποστήριξη μέσα στη γενική τάξη από ειδικό παιδαγωγό για 30 έως 90 λεπτά (in class support), τμήμα ένταξης (resource room), παράλληλη διδασκαλία γενικού και ειδικού παιδαγωγού εντός της γενικής τάξης καθόλη την ακαδημαϊκή ώρα (inclusion classroom) και ειδική τάξη (self contained classroom). Στα τέσσερα αυτά μοντέλα υποστήριξης αξιολογήθηκαν οι παράγοντες της φιλίας, της μοναξιάς, της αυτοαντίληψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς την κοινωνική αυτοαντίληψη.

Η ειδική υποστήριξη που δέχονται οι μαθητές στη γενική τάξη δεν επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική τους αυτοαντίληψη. Αντίθετα, οι μαθητές που δέχονται υποστήριξη πιστεύουν ότι οι υπόλοιποι μαθητές τους συμπαθούν και ότι θέλουν να παίξουν και να εργαστούν μαζί τους σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλους μαθητές της τάξης που δεν λαμβάνουν ειδική υποστήριξη (Allodi, 2000).

Σε ανάλογα αποτελέσματα για την αρνητική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αυτοαντίληψης και του πλαισίου εκπαίδευσης ή τη μορφή υποστήριξης κατέλεξε και ο Elbaum (2002) σε μια μετανάλυση 38 ερευνών. Συγκεκριμένα, σύγκρινε τη γενική τάξη (mainstream classroom) με το τμήμα ένταξης (resource room), τη γενική τάξη (mainstream classroom) με την ειδική τάξη (self-contained class), το τμήμα ένταξης (resource room) με την ειδική τάξη (self-contained class) και τη γενική τάξη (mainstream classroom) με το ειδικό σχολείο (special school).

Οι παραπάνω έρευνες, αν και δεν κατέδειξαν κάποια σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν σημαίνει ότι το πλαίσιο εκπαίδευσης δεν επηρεάζει σε κάποιο βαθμό τους μαθητές (Prince & Hadwin, 2013). Για να κατανοήσουμε το βαθμός επίδρασης του πλαισίου εκπαίδευσης στην αυτοαντίληψη των μαθητών θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας παράγοντες, όπως είναι η κοινωνική σύγκριση που κάνουν οι μαθητές ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο φοιτούν, η δυσκολία μέτρησης του παράγοντα της αυτοαντίληψης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και η επίδραση αυτών στην αυτοαντίληψη των μαθητών, καθώς και η ασυμφωνία που συνήθως παρατηρείται ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαντίληψη των μαθητών και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από το εργαλείο αξιολόγησης αυτής (Vaughn et al., 2001).

### 2.3.2. Κοινωνική αυτοαντίληψη και κοινωνική αποδοχή

Μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας φάνηκε να υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αποδοχής και της αυτοαντίληψης, καθώς οι μαθητές που απορρίπτονται στο δίκτυο της τάξης είναι πολύ πιθανό να αναπτύξουν και χαμηλή αυτοαντίληψη σε αντίθεση με τους δημοφιλείς μαθητές. Ωστόσο, ενδέχεται να συμβεί και το αντίθετο, δηλαδή η ψηλή ή χαμηλή αυτοαντίληψη να αποτελέσει παράγοντα απόρριψης ή αποδοχής από τους συμμαθητές (Baumeister et al., 2003).

Οι έρευνες που διερευνούν τον βαθμό συσχέτισης μεταξύ της κοινωνικής αυτοαντίληψης και του βαθμού αποδοχής στο δίκτυο της τάξης είναι περιορισμένες. Οι περισσότερες εστιάζουν αποκλειστικά στην παρουσίαση και στη σύγκριση της κοινωνικής θέσης και της κοινωνικής αυτοαντίληψης μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Pijl & Frostad, 2010).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα διερεύνησης του βαθμού συσχέτισης των δύο μεταβλητών αποτελεί η έρευνα των Bakker & Bosman (2003). Οι ερευνητές παρατήρησαν μια θετική, αν και χαμηλή συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αποδοχής και της κοινωνικής αυτοαντίληψης για την ομάδα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όσο πιο αποδεκτοί είναι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους τόσο καλύτερη κοινωνική αυτοεικόνα εμφανίζουν και αντίστροφα. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Koster et al. (2011) για μαθητές με διαφορετικές ομάδες αναγκών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η έρευνα των Pijl & Frostad (2010), οι οποίοι διεξήγαγαν μια από τις πιο πρόσφατες έρευνες για τη διερεύνηση συσχέτισης των δύο μεταβλητών. Συγκεκριμένα, προέκυψε μια μέτρια συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αυτοαντίληψης και του βαθμού αποδοχής για όλες τις ομάδες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (όπως μαθησιακές, αισθητηριακές, συμπεριφορικές). Οι σχέσεις με τους συμμαθητές και το κλίμα που επικρατούσε στην τάξη επηρέαζαν την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών. Από την άλλη, οι Cambra & Silvestre (2003) δεν κατέδειξαν κάποια συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αποδοχής και της κοινωνικής αυτοαντίληψης για καμία ομάδα αναγκών.

Συμπερασματικά, ο περιορισμένος αριθμός ερευνών που έχει διερευνήσει τη συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αυτοαντίληψης και του βαθμού αποδοχής στη σχολική τάξη δεν επιτρέπει τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας.

**Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>:**  
**Σχέσεις Φιλίας και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές**  
**Ανάγκες**

### 3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός φιλίας

Η βασική επιδίωξη ενός παιδιού με την είσοδο του στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος είναι η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων και η δημιουργία προσωπικών φιλικών σχέσεων. Ωστόσο, σύμφωνα με μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ της αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων και της δημιουργίας φιλικών σχέσεων με ένα άλλο άτομο (Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb & Hoza, 1996; Parker & Asher, 1993).

Όπως προαναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο, η δημοτικότητα αποτελεί μια μονόδρομη έννοια, καθώς αντανακλά τον βαθμό αποδοχής ή απόρριψης ενός παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων. Αντίθετα, στην περίπτωση της φιλίας βασικό της χαρακτηριστικό είναι η αμοιβαία αποδοχή μεταξύ του παιδιού και του συνομηλίκου, με αποτέλεσμα να αποτελεί μια αμφίδρομη έννοια (Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb & Hoza, 1996).

Παρόλα αυτά, υπάρχει μια συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αποδοχής και του αριθμού φίλων, καθώς τα παιδιά που έχουν υψηλή αποδοχή έχουν και περισσότερους φίλους (Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb & Hoza, 1996). Ωστόσο, παρατηρούμε περιπτώσεις μαθητών που εντάσσονται σε ευνοϊκές κοινωνικές θέσεις στο δίκτυο της τάξης να έχουν λίγους ή και καθόλου φίλους, ενώ μαθητές που απορρίπτονται συχνότερα να έχουν έναν τουλάχιστον φίλο (Parker & Asher, 1993).

Οι φιλικές σχέσεις διαφέρουν από άλλες σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί κατά τη διάρκεια της ζωής του, όπως με τους γονείς, τα αδέρφια ή τον δάσκαλο (Poulin & Chan, 2010), καθώς είναι πιο συμμετρικές, δηλαδή είναι σχέσεις μεταξύ ομοίων (Hartup, 2011). Συγκεκριμένα, η φιλία αναφέρεται σε δυαδικό επίπεδο, η οποία δεν επιβάλλεται από κάποιον άλλον αλλά επιλέγεται αμοιβαία από τις δύο πλευρές των συμμετεχόντων (Αναγνωστάκη, 2008), υπάρχει εθελοντικά και στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και τη συνεργασία (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Όπως είχε αναφέρει προγενέστερα ο Hartup (1996), η φιλία χαρακτηρίζεται ως μια στενή σχέση με βασικά της συστατικά την αμοιβαιότητα, την ισότητα και την οικειότητα. Η αμοιβαιότητα αφορά την από κοινού επίλυση των συγκρούσεων, την επιθυμία για μοίρασμα και την ανάγκη για συνεργασία. Η οικειότητα δηλώνει την επιθυμία του παιδιού να περνά χρόνο με τον φίλο του σε συνδυασμό με τον παράγοντα της εμπιστοσύνης. Τέλος, η ισότητα αναφέρεται στην ισορροπία των

ρόλων μεταξύ των φίλων και στην απουσία σχέσεων εξουσίας (Hartup, 1996). Η φιλία και οι βασικές της ιδιότητες εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο και ανάλογα με το ηλικιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί (Berndt, 2004; Hartup, 1996; Hartup & Stevens, 1999; Heiman, 2000a).

Η σχέση μεταξύ δύο παιδιών που είναι φίλοι διαφέρει από εκείνη που τα παιδιά δεν είναι φίλοι αλλά γνωστοί. Στη δεύτερη περίπτωση, η σχέση αναφέρεται σε μια απλή γνωριμία χωρίς επιθυμία για συχνή αλληλεπίδραση (Αναγνωστάκη, 2008). Οι φίλοι σε αντίθεση με τους απλούς γνωστούς γνωρίζουν πολύ καλά ο ένας τον άλλον, συνεργάζονται καλύτερα, επιδιώκουν να αλληλεπιδρούν, να έρχονται σε επαφή και να περνούν χρόνο μαζί, συμπεριφέρονται με τρόπο που ενισχύει την επιθυμία για συνέχιση της φιλίας τους, μπορούν και επιλύουν τα προβλήματα και τις συγκρούσεις που εμφανίζονται στην σχέση τους, ενώ η αμοιβαιότητα, η οικειότητα και η ισότητα αποτελούν βασικές προσδοκίες μεταξύ των φίλων (Hartup, 1996).

Παλαιότερα η διερεύνηση της φιλίας πραγματοποιούνταν σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τη διερεύνηση της κοινωνικής θέσης και του βαθμού αποδοχής, ωστόσο σταδιακά η κατάσταση φαίνεται να αντιστρέφεται (Bukowski, 2001). Ο περιορισμένος αριθμός ερευνών για τη φιλία αποδίδεται στη δυσκολία διεξαγωγής τους από άποψη χρόνου και απαιτήσεων (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Η φιλία αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια (Bagwell et al., 2005; Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996) και η προσέγγιση της γίνεται με βάση δύο κατευθύνσεις: α) τι είναι φίλια και ποια είναι τα βασικά της χαρακτηριστικά και β) την επίδραση των φίλων, τα χαρακτηριστικά των φίλων και την ποιότητα της σχέσης μεταξύ των φίλων (Hartup & Stevens, 1999). Όσο αναφορά τον παράγοντα της ποιότητας, οι φιλικές σχέσεις δεν είναι όλες ίδιες (Hartup & Stevens, 1999) ενώ ενδέχεται να περιλαμβάνουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία (Berndt, 1996; 2002).

### 3.2. Κάθε σχέση είναι μοναδική: Ποιότητα Φιλίας

Όλες οι φιλικές σχέσεις δεν είναι ίδιες μεταξύ τους. Κάποιες σχέσεις χαρακτηρίζονται για την υποστήριξη και την βοήθεια, ενώ άλλες για τις συγκρούσεις. Αν και, δεν υπάρχει κάποια συμφωνία μεταξύ της ερευνητικής κοινότητας για τον όρο που προσδιορίζει την ποιότητα φιλίας (Αναγνωστάκη, 2008), θα μπορούσε να αποδοθεί με βάση τις εμφανείς (σύγκρουση) και μη (εμπιστοσύνη) επιπτώσεις τις απέναντι στους συμμετέχοντες (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Συνεπώς, όταν επιδιώκουμε να ορίσουμε την ποιότητα φιλίας (friendship quality) θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας κάποια βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία καθορίζουν τις δύο διαστάσεις της, τις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις που έχει στους δύο ενδιαφερόμενους (Berndt, 2002). Τα θετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στην πίστη, στην αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων, στην οικειότητα και την συντροφικότητα, ενώ τα αρνητικά στη σύγκρουση, στην αντιπαλότητα, στην ανισότητα και την κυριαρχία (Bowker, 2004; Hartup, 1996; Parker & Asher, 1993). Τα αρνητικά χαρακτηριστικά φαίνεται να υπάρχουν ακόμη και μεταξύ δύο πολύ καλών φίλων, ενώ η ύπαρξη τους είναι ανεξάρτητη από την εμφάνιση θετικών ποιοτικών χαρακτηριστικών (Berndt, 2002).

Οι Parker & Asher (1993) και οι Bukowski, Hoza & Boivin (1994) ήταν από τις πρώτες ομάδες ερευνητών που επιδίωξαν να εντοπίσουν τα ποιοτικά στοιχεία που καθορίζουν την ποιότητα φιλίας, καθώς και να τα αξιολογήσουν μέσα από σχετικά ερωτηματολόγια, τα οποία χρησιμοποιούνται ευρέως σε πολλές εμπειρικές μελέτες.

Τα κοινά στοιχεία στα οποία καταλήγουν οι ερευνητές και περιλαμβάνονται στα ερωτηματολόγια τους είναι η συντροφικότητα, η ασφάλεια, η βοήθεια, η εγγύτητα και η σύγκρουση. Η συντροφικότητα, δηλαδή να περνούν τα παιδιά χρόνο μαζί και να κάνουν από κοινού πράγματα αποτελεί το πιο σημαντικό στοιχείο της ποιότητας μιας φιλίας, με αποτέλεσμα να συνδέεται με το συναίσθημα της ευτυχίας (Demir & Weitekamp, 2007). Άλλωστε, όταν τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση «τι είναι φίλος;» συνήθως, περιγράφουν κάποιον που περνούν χρόνο μαζί, παίζουν και κάνουν βόλτες (Margalit, 2010).

Η πρώτη ομάδα ερευνητών (Parker & Asher, 1993) μελετώντας τις επιδράσεις των ποιοτικών στοιχείων της φιλίας κατέδειξε ότι τα παιδιά που έχουν καλούς φίλους, δηλαδή η φιλία τους εμφανίζει θετικά ποιοτικά στοιχεία νιώθουν λιγότερο μόνοι και

λιγότερο κοινωνικά απογοητευμένοι, καθώς η σχέση με τον φίλο τους εξισορροπεί τη χαμηλή δημοτικότητα τους στο δίκτυο της τάξης. Παράλληλα, η δεύτερη ομάδα (Bukowski et al., 1994) συμπέρανε ότι όσο υψηλότερη είναι η ποιότητα φιλίας τόσο πιο σταθερή είναι η φιλική σχέση μεταξύ των παιδιών.

Η επικράτηση θετικών ποιοτικών στοιχείων σε μια σχέση (εμπιστοσύνη, συντροφικότητα, βοήθεια) λειτουργεί προστατευτικά στην αυτοεκτίμηση των παιδιών (Berndt, 2002; Bukowski et al., 2006), στην κοινωνική τους προσαρμογή στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος (Schwartz et al., 2008), καθώς και στην εμφάνιση συναισθημάτων μοναξιάς (Demir & Weitekamp, 2007; Nangle et al., 2003).

Σύμφωνα με τους Demir & Weitekamp (2007), η φιλία που χαρακτηρίζεται για τα θετικά της στοιχεία αποτελεί δείκτη ευτυχίας, ενώ οι συγκρούσεις και οι διαμάχες δείκτη μοναξιάς. Θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα αρνητικά στοιχεία μιας φιλίας (διαμάχες), καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος εμφάνισης δυσκολιών κατά την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών (Margalit, 2010).

Σε παρόμοια αποτελέσματα για τις άμεσες συνέπειες που έχει η ποιότητα μιας φιλίας κατέληξε και ο Berndt (2002; 2004), καθώς συμπέρανε ότι οι φιλικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται κυρίως για τα αρνητικά τους στοιχεία οδηγούν σε φαινόμενα διαταρακτικής συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, ο ίδιος ερευνητής (Berndt, 2002; 2004) εστίασε και στις έμμεσες συνέπειες μιας φιλίας, καθώς μεταξύ δύο πολύ καλών φίλων ενδέχεται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός εκ των δύο εμπλεκομένων να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του άλλου. Για παράδειγμα, οι Rubin et al. (2006) παρατήρησαν ότι οι φίλοι παιδιών με συμπτώματα απόσυρσης (συναισθηματικές δυσκολίες) σταδιακά εμφάνιζαν και οι ίδιοι ανάλογα συμπτώματα.

Γενικά, οι φιλικές σχέσεις δεν είναι όλες στον ίδιο βαθμό επωφελείς, καθώς ενδέχεται να έχουν και αρνητικές επιπτώσεις. Παρόλα αυτά, η ποιότητα φιλίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Όσο υψηλότερη είναι η ποιότητα φιλίας μεταξύ δύο φίλων τόσο πιο θετικά είναι τα αποτελέσματα στη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Ωστόσο, η σχέση αιτιότητας δεν είναι πολύ ξεκάθαρη (Berndt, 2002; Hartup & Stevens, 1999; Hay et al., 2004), δηλαδή αν η φιλία επηρεάζει θετικά την ευημερία των παιδιών ή αν τα παιδιά που νιώθουν καλά με τον εαυτό τους δημιουργούν εύκολα φίλους. Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας παράγοντες, όπως είναι η προσωπικότητα, η ιδιοσυγκρασία και το περιβάλλον του παιδιού (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

### **3.3. Η αναπτυξιακή διαφοροποίηση των φιλικών σχέσεων**

Οι φίλιες των παιδιών εμφανίζουν μια σταθερή διαφοροποίηση με το πέρασμα της ηλικίας (Berndt, 2004; Hartup & Stevens, 1999). Οι αντιλήψεις των παιδιών για τη φιλία γίνονται πιο σύνθετες και για να κατανοήσουμε τις εξελικτικές αλλαγές θα πρέπει σε κάθε ηλικιακό στάδιο να εντοπίζουμε το βασικό της χαρακτηριστικό και τα «κοινωνικά ανταλλάγματα» που επιτυγχάνονται μέσω αυτής (Hartup & Stevens, 1999).

#### **3.3.1. Προσχολική ηλικία**

Ξεκινώντας από τις μικρές ηλικίες και συγκεκριμένα από την προσχολική ηλικία η φιλία αναγνωρίζεται με βάση το χρόνο που περνά με τον φίλο μου και κυρίως τη συμμετοχή των παιδιών σε αμοιβαίες και συνεργατικές δραστηριότητες (Αντωνιάδου & Μπίμπου-Νάκου, 2000; Hartup & Stevens, 1999).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Dietrich (2005) για τη φιλία παιδιών προσχολικής ηλικίας με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα αποτελέσματα κατέδειξαν ως κύρια χαρακτηριστικά επιλογής των φίλων τα κοινά ενδιαφέροντα και τις κοινές δραστηριότητες, τους οικογενειακούς παράγοντες και τη γειτνίαση. Συνεπώς, τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη φιλία των παιδιών στο συγκεκριμένο εξελικτικό στάδιο είναι η στοργή, η συμπάθεια, ο κοινός χρόνος, η διασκέδαση και το παιχνίδι. Σύμφωνα με τον Erwin (1998, όπως αναφέρεται στο Παπαγεωργίου, 2005) μέχρι το 8<sup>ο</sup> έτος της ζωής η φιλία αξιολογείται με βάση το «κέρδος», δηλαδή μοιράζομαι με το φίλο μου κοινές δραστηριότητες.

Τα παιδιά από την προσχολική κιόλας ηλικία φαίνεται να μπορούν να αναγνωρίσουν τους φίλους τους και να δημιουργούν σταθερές σχέσεις με τους συντρόφους τους στο παιχνίδι. Ωστόσο, οι πληροφορίες για τις φίλιες των παιδιών συλλέγονται μέσω των παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων με τους σημαντικούς άλλους του παιδιού (γονείς, εκπαιδευτικοί), καθώς σε αυτή την ηλικία η συλλογή δεδομένων μέσω αυτοαναφορών είναι δύσκολη (Margalit, 2010).



### 3.3.2. Σχολική ηλικία

Στη μέση παιδική ηλικία τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις φίλιες των παιδιών είναι η κοινωνική αποδοχή και το αίσθημα του «ανήκειν» (Cole & Cole, 2001). Οι φίλιες των παιδιών σε αυτό το στάδιο βασίζονται σε νόρμες της ομάδας και στα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, τα οποία γίνονται εμφανή μέσα από το παιχνίδι και τις συζητήσεις (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Τα παιδιά στη σχολική ηλικία δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική τους θέση, καθώς ο βαθμός αποδοχής ή απόρριψης από την ομάδα των ομηλικών αποτελεί βασικό παράγοντα για τη δημιουργία φιλίας (Bukowski Pizzamiglio, Newcomb & Hoza, 1996; Parker & Asher, 1993). Στη μέση παιδική ηλικία οι φίλιες των παιδιών είναι ήδη στενές, ωστόσο σπάνια χαρακτηρίζονται από αλληλοαποκάλυψη απόψεων και συναισθημάτων κάτι το οποίο παρατηρείται έντονα στο στάδιο της εφηβικής ηλικίας (Berndt, 2004). Γενικά, από τη μέση παιδική ηλικία έως την έναρξη της προεφηβείας (6-12 χρονών) παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στις διαπροσωπικές δεξιότητες των παιδιών και στην ποιότητα φιλίας τους (Parker et al., 2006).

### 3.3.3. Εφηβεία

Καθώς οδεύουμε προς την εφηβική ηλικία τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο μαζί, συνεργάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό, καβγαδίζουν συχνότερα, ωστόσο είναι σε θέση να διαπραγματευτούν τις διαφωνίες τους (Cole & Cole, 2001). Στην εφηβεία τα παιδιά μοιράζονται και αποκαλύπτουν ο ένας στον άλλον περισσότερες σκέψεις και συναισθήματα (Αντωνιάδου & Μπίμπου-Νάκου, 2000; Hartup & Stevens, 1999).

Οι Furman & Buhrmester (1992) σε έρευνα που πραγματοποίησαν για τις αναπτυξιακές αλλαγές της φιλίας από την προεφηβεία έως την εφηβεία εντόπισαν ορισμένα βασικά της χαρακτηριστικά, όπως την υποστήριξη, την αλληλοαποκάλυψη (self-disclosure), την οικειότητα, τη στοργή και την εμπιστοσύνη. Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της προεφηβείας είναι η κτητικότητα που νιώθουν τα παιδιά προς το φίλο τους, με αποτέλεσμα να θεωρούν εχθρούς τα νέα μέλη που επιδιώκουν να εισέλθουν στην παρέα. Τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν και φτάνουν στο τέλος της εφηβείας αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την ανάγκη του κάθε μέλους για αυτονομία και ανεξαρτησία. Το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να αποδέχεται το δικαίωμα του άλλου να γνωρίζει νέα άτομα και να ζει νέες εμπειρίες (Parker et al., 2006).

### 3.4. Ο ρόλος της φιλίας στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

Οι κοινωνικές σχέσεις και κυρίως οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους από τη πρώιμη κιόλας ηλικία έχουν αποτελέσει επίκεντρο ενδιαφέροντος για χρόνια, με τους εκπροσώπους του κονστρουκτιβισμού Piaget και Vygotsky να τονίζουν τη σημασία της φιλίας στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Hartup, 2011).

Σύμφωνα με τον Hartup (1992), οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνικογνωστική του ανάπτυξη και αποτελούν δείκτη σχολικής ωριμότητας και προσαρμογής στο δίκτυο των ομηλίκων. Επιπρόσθετα, αναφέρει τέσσερις σημαντικές λειτουργίες της φιλίας που συμβάλλουν στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Συγκεκριμένα, οι φίλεις: α) λειτουργούν ως «καταφύγιο», καθώς προσφέρουν στο παιδί ευκαιρίες για διασκέδαση (γελούν, συζητούν) και ανακούφιση από το στρες της καθημερινής ζωής (όπως συγκρούσεις με τους γονείς, ακαδημαϊκές δυσκολίες), β) παρέχουν πληροφορίες στα παιδιά για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο, γ) δημιουργούν πλαίσια μέσα στα οποία τα παιδιά αναπτύσσουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες (όπως επικοινωνία, συνεργασία, δεξιότητες ένταξης σε μια ομάδα) και δ) παρέχουν πρότυπα σχέσεων για τα μετέπειτα αναπτυξιακά στάδια της ζωής του.

Παράλληλα, ο Bukowski (2001) ακολουθώντας την ίδια γραμμή με τον Hartup (1992) για τις αναπτυξιακές λειτουργίες της φιλίας εντόπισε δύο επιπλέον χαρακτηριστικά της. Πρώτον, λειτουργεί ως ερέθισμα, με αποτέλεσμα να ενισχύει τη μάθηση και την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων (όπως διαχείριση συγκρούσεων, κατάλληλη ανταπόκριση). Η μάθηση ενθαρρύνεται όταν οι απόψεις του φίλου υποστηρίζονται ή τίθενται υπο αμφισβήτηση. Δεύτερον, η φιλία αποτελεί το μέσο για την απόκτηση και υιοθέτηση νέων συμπεριφορών. Η δημιουργία μιας νέας φιλίας επιφέρει μαζί της νέες ιστορίες, ενδιαφέροντα και προσδοκίες, τα οποία επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών.

Η φιλία λειτουργεί και ως προστατευτικός παράγοντας, καθώς μειώνονται οι πιθανότητες θυματοποίησης του παιδιού όταν έχει αναπτύξει φιλικές σχέσεις με άλλα παιδιά στο σχολείο (Andreou, Vlachou, Didaskalou, 2005). Επιπρόσθετα, η φιλία μπορεί να προλάβει την εμφάνιση αρνητικών φαινομένων, όπως είναι τα ψυχολογικά προβλήματα (οι αιτίες μπορεί να οφείλονται σε συγκρούσεις μέσα στην οικογένεια)

(Hartup & Stevens, 1999), τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς ενώ πολλές φορές ο ένας αλλά καλός φίλος έχει τη δυνατότητα να αντισταθμίσει τον μικρό βαθμό αποδοχής που συγκεντρώνει το παιδί στο δίκτυο της τάξης (Estell et al., 2009; Hay, Payne & Chadwick, 2004; Laursen et al., 2007).

Τα παιδιά που έχουν πολλούς φίλους δεν σημαίνει απαραίτητα ότι βιώνουν καλύτερα αποτελέσματα από τα παιδιά που έχουν έναν μόνο καλό φίλο στην ομάδα των ομηλικών (Laursen et al., 2007). Όταν ο φίλος λειτουργεί υποστηρικτικά και προστατευτικά είναι πιθανό να μειώσει σε μεγάλο βαθμό τις δυσκολίες κοινωνικής συμμετοχής που αντιμετωπίζει το παιδί στο σχολείο, τονίζοντας έτσι τη σημασία που έχουν τα θετικά ποιοτικά στοιχεία σε μια φιλία (Waldrip et al., 2008).

Αναμφίβολα, η φιλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Παρόλα αυτά, αποτελεί μια σύνθετη έννοια και για να κατανοήσουμε τα οφέλη της θα πρέπει να διακρίνουμε τις επιδράσεις που οφείλονται στην ύπαρξη αμοιβαίας φιλίας από εκείνες που οφείλονται στην ταυτότητα των φίλων ή στην ποιότητα που χαρακτηρίζει τη φιλία (Berndt, 2002; Hartup, 1996). Είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν περισσότερες μακροχρόνιες έρευνες, ώστε να παρατηρήσουμε τις αλλαγές και τα οφέλη της φιλίας κατά τη διάρκεια των αναπτυξιακών αλλαγών των παιδιών (Berndt, 2004).

Τέλος, θεωρείται αναγκαίο να παρουσιάσουμε τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούν φιλικές σχέσεις στο γενικό σχολείο και αν αυτές οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από υψηλή και θετική ποιότητα, όπως συχνά συμβαίνει με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους.

### 3.5. Σχέσεις φιλίας και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο αυξάνει τις πιθανότητες των παιδιών να αποκτήσουν φίλους (Linday, 2007; Wiener & Tardif, 2004) ενώ η καθημερινή συναναστροφή με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους επιφέρει θετικά οφέλη στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Koster et al., 2009). Παρόλα αυτά, η ένταξη και η απλή συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν οδηγεί αυτόματα και σε δημιουργία φιλίας (Buysse et al., 2002; Lee et al., 2003).

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή μπορεί να αποτελέσουν αιτία περιθωριοποίησης από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης (Gordon et al., 2005), με αποτέλεσμα να ελλοχεύει ο κίνδυνος εμφάνισης δυσκολιών κοινωνικής προσαρμογής, κυρίως κατά την προσχολική ηλικία (Meyer & Ostrosky, 2013).

Πρόσφατες εμπειρικές μελέτες καταλήγουν σε ενθαρρυντικά αποτελέσματα για τον παράγοντα της φιλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis, 2013; Frostad & Pijl, 2007; Koster et al., 2007; Pijl et al., 2008; Wiener & Tardif, 2004). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν φίλους στη γενική τάξη, αν και ο αριθμός αυτών είναι μικρότερος σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Επίσης, σε θετικά αποτελέσματα κατέληξαν ο Heiman (2005) για μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα και οι Rubin et al. (2006) για μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί και η έρευνα των Wiener & Schneider (2002), οι οποίοι παρατήρησαν ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν φίλους κυρίως μαθητές του ιδίου φύλου, μικρότερης ηλικίας ή μαθητές που εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες γεγονός που αποδεικνύει την επιθυμία τους για συναναστροφή με παιδιά με ανάλογες δυνατότητες με εκείνους. Σε αρκετές περιπτώσεις οι φίλοι ήταν εκτός σχολικού πλαισίου.

Ωστόσο, οι φίλιες που δημιουργούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερο σταθερές σε βάθος χρόνου (Wiener & Schneider, 2002). Οι Estell, Jones, Pearl & Van Acker (2009) σε μια μακροχρόνια έρευνα διάρκειας δύο ετών (4<sup>η</sup> έως 6<sup>η</sup> τάξη) παρατήρησαν ότι, αν και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν αμοιβαίους φίλους (κυρίως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) οι φίλιες που ανέπτυξαν ήταν λιγότερο σταθερές καθώς μεγάλωναν. Η απουσία κοινωνικών

δεξιοτήτων αποτελεί έναν αιτιώδη παράγοντα στην έλλειψη σταθερότητας των φιλικών σχέσεων (Wiener, 2004).

Όσο αναφορά την ποιότητα που χαρακτηρίζει τις φιλίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι κυρίως ανάμεικτα. Για παράδειγμα, σε κάποιες έρευνες η ποιότητα φιλίας των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαφέρει, καθώς χαρακτηρίζονται εξίσου από συντροφικότητα, εγγύτητα, υποστήριξη, ευχαρίστηση και την ανάγκη για μοίρασμα (Meyer & Ostrasky, 2013). Σε θετικά αποτελέσματα κατέληξε και ο Avramidis (2013), καθώς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι φιλίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζονταν για την ποιότητα, τη δυναμική και την ανθεκτικότητα τους. Σε ανάλογα αποτελέσματα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατέληξαν προγενέστερα οι Bear, Junonen & McInerney (1993).

Ωστόσο, ενδέχεται να συμβεί και το αντίθετο, δηλαδή οι φιλίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να χαρακτηρίζονται περισσότερο από διαμάχες και δυσκολίες επίλυσης συγκρούσεων και λιγότερο από εγγύτητα και συντροφικότητα σε σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους (Weiner, 2002; Wiener & Schneider, 2002). Επίσης, η αρνητική εικόνα της ποιότητας των σχέσεων φαίνεται να αποτελεί πιθανή αιτία εμφάνισης συναισθημάτων μοναξιάς (Langher et al., 2010; Parker & Asher, 1993). Οι Rubin et al. (2006) αξιοποιώντας το εργαλείο Friendship Quality Questionnaire (FQQ) (Parker & Asher, 1993) σε μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες κατέδειξαν χαμηλή ποιότητα φιλίας με δυσκολίες στην επίλυση συγκρούσεων και μικρό βαθμό βοήθειας, υποστήριξης και συντροφικότητας.

Επιπρόσθετα, ο Heiman (2000a; 2000b) πραγματοποίησε έρευνα σε μαθητές με ελαφριά νοητική υστέρηση από διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (γενικό και ειδικό σχολείο). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους αξιολογούσαν τους φίλους με βάση τη βοήθεια που δέχονταν και τα διασκεδαστικά πράγματα που έκαναν μαζί, ενώ εστίαζαν λιγότερο στη συντροφικότητα και το συναισθηματικό κομμάτι. Τα αποτελέσματα ήταν ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Παρόμοια, μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα περιγράφουν τον φίλο τους ως κάποιον που διασκεδάζουν μαζί και λιγότερο ως κάποιον που επενδύουν συναισθηματικά και μοιράζονται τα μυστικά και τις σκέψεις τους σε αντίθεση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Παρόλα αυτά, οι φιλικές σχέσεις των μαθητών ανεξάρτητα από την ποιότητα που τις χαρακτηρίζει

εμποδίζουν την εμφάνιση συναισθημάτων μοναξιάς (Heiman, 2005). Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας ήταν το Friendship Quality Questionnaire (Heiman, 1995), ενώ για τη μοναξιά το Loneliness Questionnaire (Asher et al., 1990).

Γενικά, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά τις δυσκολίες τους καταφέρνουν να αποκτήσουν έναν ή και περισσότερους φίλους με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δίκτυο της τάξης. Σε ό,τι αφορά την ποιότητα φιλίας, φάνηκε ο περιορισμένος αριθμός ερευνών που έχει καταφύγει στη σύγκριση αυτής μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ετερογένεια ως προς το είδος των αναγκών και ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης και αξιολόγησης της αυτοαντίληψης καθιστά τη σύγκριση των ερευνών δυσκολότερη (Wiener, 2004).

### **3.6. Ποιότητα φιλίας και κοινωνική αυτοαντίληψη**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η σημασία της φιλίας στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών είναι αδιαμφισβήτητη. Πρώιμες έρευνες τονίζουν το σημαντικό ρόλο της ποιότητας φιλίας στην κοινωνική αυτοαντίληψη των παιδιών.

Συγκεκριμένα, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζουν υψηλή ποιότητα φιλίας παρουσιάζουν θετική αυτοαντίληψη και νιώθουν λιγότερο μόνοι (Berndt, 1996; 2002; Parker & Asher, 1993), καθώς στην περίπτωση τους η ύπαρξη ενός καλού φίλου ενισχύει θετικά τις αντιλήψεις τους για το κοινωνικό προφίλ που έχουν διαμορφώσει στο δίκτυο της τάξης (Bear, Juvonen & McInerney, 1993).

Για παράδειγμα, στην εμπειρική μελέτη του Avramidis (2013) οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν διαμορφώσει θετική κοινωνική αυτοαντίληψη με την πλειοψηφία αυτών να σχηματίζει φιλικές σχέσεις που χαρακτηρίζονταν από υψηλή ποιότητα. Στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων δεν γίνεται άμεση αναφορά, ωστόσο παρατηρείται μια έμμεση συσχέτιση των δύο παραγόντων. Επίσης, ο Zeleke (2004a) επιδιώκοντας να ερμηνεύσει τη θετική κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κάνει αναφορά σε «ανθεκτικά» παιδιά, δηλαδή παιδιά που έχουν φίλους ή έστω έναν καλό φίλο που τους καθιστά ικανούς να «προστατεύσουν» την κοινωνική τους αυτοαντίληψη. Ο Wiener (2002) σε μια από τις περιορισμένες εμπειρικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κατέληξε σε άμεση

συσχέτιση για την κοινωνική αυτοαντίληψη και την ποιότητα φιλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι έρευνες που ασχολούνται με τη σύνδεση των παραπάνω παραγόντων είναι κυρίως έρευνες συσχέτισης, ενώ δεν έχουν πραγματοποιηθεί μακροχρόνιες έρευνες για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης σε βάθος χρόνου (Berndt, 2004).

Συμπερασματικά, οι μελέτες που έχουν γίνει σχετικά με την ποιότητα φιλίας και την σύνδεση αυτής με την κοινωνική αυτοαντίληψη είναι περιορισμένες. Παρόλα αυτά, συμπεραίνουμε ότι υπάρχουν σαφείς ενδείξεις για άμεση συσχέτιση των κοινωνικών αντιλήψεων με την ποιότητα που χαρακτηρίζει τις φιλίες των παιδιών. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να μελετήσει τη συσχέτιση των δύο αυτών παραγόντων.

## **II. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**



## 1. Ερωτήματα που προκύπτουν από την ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Μελετώντας κάποιος τη διεθνή βιβλιογραφία συμπεραίνει ότι η υψηλή δημοτικότητα στο δίκτυο της τάξης, η υψηλή κοινωνική αυτοαντίληψη και η ύπαρξη φιλιών που χαρακτηρίζονται από θετικά ποιότητα στοιχεία (υποστήριξη, ασφάλεια, εγγύτητα) συμβάλλουν σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε μαθητή με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τα μέχρι τώρα αποτελέσματα διεθνών ερευνών για την κοινωνική διάσταση της ένταξης, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν περισσότερο αρνητικά αποτελέσματα στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, αν και δεκαετίες γίνονται προσπάθειες για την καθιέρωση «ενός σχολείου για όλους» χωρίς περιορισμούς, ανισότητες και προκαταλήψεις.

Συγκεκριμένα, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατέχουν λιγότερο επιφανείς κοινωνικές θέσεις, καθώς είναι λιγότερο δημοφιλείς και περισσότερο απορριπτόμενοι σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Οι έρευνες που καταλήγουν σε θετικά αποτελέσματα είναι λιγότερες (Avramidis, 2010; 2013; Koster et al., 2007).

Σε ό,τι αφορά τη διάσταση της κοινωνικής αυτοαντίληψης, πολλές ήταν οι έρευνες που κατέληξαν σε αρνητικά αποτελέσματα (Cambra & Silvestre, 2003; Koster et al., 2009; Lindsay et al., 2002; Pijl & Frostad, 2010). Επιπρόσθετα, οι έρευνες που διερευνούν τη συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής στην τάξη και της κοινωνικής αυτοαντίληψης είναι περιορισμένες (Bakker & Bosman, 2003; Koster et al., 2011; Pijl & Frostad, 2010).

Συνήθως, οι έρευνες που διερευνούν τον βαθμό αποδοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δίκτυο των ομηλικών εξετάζουν και μια ακόμη παράμετρο της κοινωνικής συμπεριφοράς, αυτή της φιλίας. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατορθώνουν να συμπράξουν φιλίες στη γενική τάξη (Avramidis, 2013; Frostad & Pijl, 2007; Koster et al., 2007; Pijl et al., 2008). Ωστόσο, οι έρευνες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην ποιότητα σημαντικότερης φιλίας και στη σύγκριση αυτής μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ελάχιστες, ενώ ακόμη πιο περιορισμένος είναι ο αριθμός των ερευνών που επιδιώκει να συσχετίσει την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας με την κοινωνική αυτοαντίληψη (Avramidis, 2013; Berndt, 1996; 2002; Parker & Asher, 1993; Wiener,

2002). Η παρούσα μελέτη θα επιχειρήσει να συσχετίσει την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας των μαθητών με την κοινωνική αυτοαντίληψη. Η σημαντικότερη φίλια των μαθητών που χαρακτηρίζεται από θετικά ποιοτικά στοιχεία ενδέχεται να λειτουργήσει προστατευτικά στη διαμόρφωση της κοινωνικής αυτοαντίληψης.

Με βάση τα προαναφερθέντα αποτελέσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Διαφέρει η κοινωνική θέση που καταλαμβάνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δίκτυο της τάξης από εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους;
2. Διαφέρει η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους;
3. Διαφέρει η ποιότητα σημαντικότερης φιλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους;
4. Σε ποιο βαθμό η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζεται με την κοινωνική θέση και την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας;
5. Διαφέρει ο βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς στον προαύλιο χώρο του σχολείου από τον αντίστοιχο των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους;

## 2. Στόχοι και υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει την κοινωνική συμμετοχή και την ποιότητα φιλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής δημοτικής εκπαίδευσης. Η διερεύνηση αφορούσε και την εξέταση πιθανών διαφορών μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνας για τις δύο ομάδες μαθητών ήταν να διερευνήσει: α) την κοινωνική τους θέση με βάση το βαθμό αποδοχής και τις φιλίες που έχουν διαμορφώσει στο δίκτυο της τάξης, β) την κοινωνική τους αυτοαντίληψη, γ) την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας τους, δ) τη συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής αυτοαντίληψης και ποιότητα σημαντικότερης φιλίας, ε) τη συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής αυτοαντίληψης και κοινωνικής θέσης και ζ) τον βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Αντίστοιχα, οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

Υ1: Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταλαμβάνουν χαμηλότερη κοινωνική θέση στο δίκτυο της τάξης από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (**Υπόθεση 1**).

Υ2: Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλότερη κοινωνική αυτοαντίληψη από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (**Υπόθεση 2**).

Υ3: Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους όσο αναφορά την ποιότητα της σημαντικότερης φιλίας τους (**Υπόθεση 3**).

Υ4: Η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζεται με την κοινωνική θέση και την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας τους (**Υπόθεση 4**).

Υ5: Ο βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς διαφέρει από τον αντίστοιχο των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους (**Υπόθεση 5**).

### 3. Το μεθοδολογικό σχέδιο της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα κινήθηκε στα πλαίσια της ποσοτικής έρευνας, καθώς στόχευε στην εύρεση σχέσεων μεταξύ των διαφόρων παραγόντων ενώ περιλάμβανε αριθμητικά δεδομένα και στατιστικές αναλύσεις (Robson, 2007). Οι ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα και επιδιώκεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Για τη συλλογή των αριθμητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός τεχνικών. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν δύο έγκυρα πολυχρησιμοποιημένα εργαλεία σε μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, μια κοινωνιομετρική τεχνική και μια δομημένη, συστηματική παρατήρηση.

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της κοινωνικής θέσης, της κοινωνικής αυτοαντίληψης, της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας και του βαθμού κοινωνικής αλληλεπίδρασης επιλεγμένων μαθητών με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικά:

- Το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή η κοινωνική θέση-κοινωνική αποδοχή διερευνήθηκε μέσω της κοινωνιομετρικής τεχνικής των υποδείξεων.
- Το 2<sup>ο</sup> μέσω ενός τμήματος της κλίμακας “Self Description Questionnaire-SDQ” (Marsh & Hattie, 1996), το οποίο περιλάμβανε 8 ερωτήσεις αναφορικά με την κοινωνική αυτοαντίληψη.
- Το 3<sup>ο</sup> επίσης μέσω ενός αυτο-συμπληρούμενου ερωτηματολογίου “Friendship Quality Scale” (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994) 23 ερωτήσεων για την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας.
- Το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε μέσω των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν με τις παραπάνω τεχνικές.
- Τέλος, στο 5<sup>ο</sup> ερώτημα η απάντηση δόθηκε μέσω συστηματικής παρατήρησης που πραγματοποιήθηκε στο προαύλιο χώρο του σχολείου.

## 4. Πιλοτική Έρευνα

Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε αρχές του μήνα Μαρτίου σε πέντε δημοτικά σχολεία ενός νομού της Κεντρικής Ελλάδας. Στόχος της πιλοτικής έρευνας ήταν: α) η εξακρίβωση τυχόν προβλημάτων στη συμπλήρωση των κλιμάκων (π.χ. διαφορούμενων προτάσεων) και β) ο έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας των κλιμάκων.

### 4.1. Δείγμα

Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν 317 μαθητές τυπικής ανάπτυξης από τις τάξεις 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> δημοτικού, ηλικίας 10 έως 12 ετών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές προήλθαν από 23 επιλεγμένα τμήματα των πέντε δημοτικών σχολείων. Μοναδικό κριτήριο για την διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας ήταν η προθυμία της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών να λάβουν μέρος. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της πιλοτικής έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

**Πίνακας 4.** Δημογραφικά στοιχεία δείγματος πιλοτικής έρευνας

	ΤΑΞΗ			Σύνολο ανά ομάδα
	4 <sup>η</sup> τάξη	5 <sup>η</sup> τάξη	6 <sup>η</sup> τάξη	
Αγόρια	56	54	47	157
Κορίτσια	46	72	42	160
Σύνολο ανά τάξη	102	126	89	317

## 4.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η ερευνήτρια αφού εξασφάλισε τηλεφωνικώς τη συναίνεση της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών επισκέφθηκε τα σχολεία. Σε κάθε τάξη που επισκέφθηκε εξήγησε στους μαθητές τη διαδικασία, δηλαδή ότι θα πρέπει να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις για τους φίλους τους και συγκεκριμένα για τον καλύτερο τους φίλο. Επίσης, τους ζήτησε να είναι προσεκτικοί ώστε να μην ξεχάσουν κάποια ερώτηση, να απαντούν με ειλικρίνεια ενώ τους διαβεβαίωσε ότι οι απαντήσεις θα ήταν απόρρητες και δεν θα είχαν πρόσβαση σε αυτές οι συμμαθητές, ο εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής.

Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές ήταν κωδικοποιημένα ενώ τους ζητήθηκε να μην γράψουν κάπου το όνομα τους. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε στην αίθουσα της κάθε τάξης με όλους τους μαθητές μαζί. Το χρονικό διάστημα ολοκλήρωσης της διαδικασίας κυμαίνονταν από 10 έως 15 λεπτά. Σε κάποια τμήματα οι εκπαιδευτικοί ήταν παρόντες στη διαδικασία, ενώ σε άλλα όχι. Η συλλογή των δεδομένων για κάθε σχολείο διήρκεσε από μία έως δύο ημέρες.

Το εργαλείο\* που χορηγήθηκε στους μαθητές της πιλοτικής έρευνας αποτελούνταν από σύντομες ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, μια κοινωνιομετρική τεχνική (μέθοδος θετικών υποδείξεων) και δύο αυτό-συμπληρούμενα ερωτηματολόγια με μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και με απαντήσεις σε κλίμακα ιεράρχησης και συγκεκριμένα κλίμακα Likert.

Αναλυτικά, χρησιμοποιήθηκε: α) ένα τμήμα της κλίμακας “Self Description Questionnaire-SDQ” των Marsh & Hattie (1996) που αναφέρεται στην κοινωνική αυτοαντίληψη και β) η «Κλίμακα Ποιότητας Φιλίας» (Friendship Quality Scale) των Bukowski, Hoza & Boivin (1994).

---

\* Τα τμήματα του ερωτηματολογίου αναφέρονται αναλυτικά στην ενότητα «Εργαλείο συλλογής δεδομένων»

### 4.3. Αποτελέσματα - Εγκυρότητα και Αξιοπιστία κλιμάκων

Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας κατέδειξαν κάποια σημαντικά σημεία, τα οποία θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη για την καλύτερη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας.

Σε πρώτη φάση η πιλοτική έρευνα έδειξε ότι η έκταση του ερωτηματολογίου ήταν αρκετά καλή, καθώς ο χρόνος συμπλήρωσης κυμαίνονταν από 10 έως 15 λεπτά. Συνεπώς, οι μαθητές δεν κουράζονταν και οι εκπαιδευτικοί δεν δυσνασχετούσαν, αφού η διεξαγωγή του εκάστοτε μαθήματος δεν διακόπτονταν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ο περισσότερος χρόνος συμπλήρωσης αφιερώθηκε στην 4<sup>η</sup> τάξη, δεδομένου της ηλικίας των μαθητών χωρίς ωστόσο να προκύψουν σημαντικά προβλήματα κατανόησης του ερωτηματολογίου.

Στην πιλοτική έρευνα διαφάνηκε η δυσκολία των μαθητών στη συμπλήρωση της κοινωνιομετρικής ερώτησης των θετικών υποδείξεων των φίλων, καθώς και της ερώτησης που αφορούσε στην υπόδειξη του καλύτερου φίλου. Συγκεκριμένα, πολλοί μαθητές επέλεξαν περισσότερους φίλους από τον αριθμό που τους υποδεικνύονταν, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις μαθητών που επέλεξαν φίλους εκτός σχολικής τάξης. Στην κυρίως έρευνα, προκειμένου να αποφευχθούν λάθη και ανακρίβειες θεωρήθηκε αναγκαίο η ερευνήτρια να υπενθυμίζει στους συμμετέχοντες μαθητές τα δύο αυτά σημαντικά σημεία του ερωτηματολογίου.

Επίσης, η πιλοτική έρευνα έδειξε ότι πολλοί μαθητές δεν γνώριζαν από διαβαθμισμένες κλίμακες απαντήσεων, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στον τρόπο συμπλήρωσης τους. Η ερευνήτρια για να αποφύγει αυτού του είδους τις δυσκολίες στην κυρίως έρευνα αποφάσισε να διαβάσει σε όλη την τάξη τις πρώτες ερωτήσεις των δύο κλιμάκων και να εξηγήσει με παραδείγματα τις διαβαθμισμένες απαντήσεις.

Επιπρόσθετα, αν και η ερευνήτρια με την είσοδο της στην τάξη επισήμανε ότι οι απαντήσεις θα ήταν απόρρητες, πολλοί μαθητές είχαν αυτή την ανησυχία κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Πολλές ήταν και οι περιπτώσεις μαθητών που επιθυμούσαν να δουν τις επιλογές των συμμαθητών τους. Στην κυρίως έρευνα αποφασίστηκε να επισημαίνεται εξ αρχής ο σεβασμός του απόρρητου με την ερευνήτρια να τονίζει ότι οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές και μόνο εκείνη θα έχει πρόσβαση σε αυτές.

Τέλος, για τον έλεγχο αξιοπιστίας και εγκυρότητας των δύο κλιμάκων υπολογίστηκαν οι δείκτες Cronbach alpha για την κλίμακα της κοινωνικής αυτοαντίληψης και τους πέντε παράγοντες της «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας».

Αναφορικά με την κλίμακα της κοινωνικής αυτοαντίληψης, η ανάλυση έδειξε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας και συγκεκριμένα  $\alpha=.83$  (Πίνακας 5). Τα 8 ερωτήματα της κλίμακας σχετίζονταν ικανοποιητικά μεταξύ τους.

Στην περίπτωση της «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας», οι δείκτες αξιοπιστίας για τους επιμέρους παράγοντες είχαν ως εξής: **Συντροφικότητα** ( $\alpha=.59$ ), **Διαμάχη** ( $\alpha=.69$ ), **Βοήθεια** ( $\alpha=.82$ ), **Ασφάλεια** ( $\alpha=.61$ ) και **Εγγύτητα** ( $\alpha=.78$ ) (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5.** Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για την «Κοινωνική Αυτοαντίληψη» και τους παράγοντες της «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας»

	Cronbach Alpha	Αριθμός ερωτημάτων
<b>Κοινωνική Αυτοαντίληψη</b>	.83	8
<b>Συντροφικότητα</b>	.59	4
<b>Διαμάχη</b>	.69	4
<b>Βοήθεια</b>	.82	5
<b>Ασφάλεια</b>	.61	5
<b>Εγγύτητα</b>	.78	5



Στην ενότητα που ακολουθεί θα γίνει αναφορά στην ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων για την κύρια έρευνα. Στην κυρίως έρευνα το δείγμα ήταν σκοπιμότητας.

## 5. Δείγμα κυρίως έρευνας

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της 4<sup>ης</sup>, 5<sup>ης</sup> και 6<sup>ης</sup> τάξης των γενικών δημοτικών σχολείων ενός νομού της Κεντρικής Ελλάδας. Το δείγμα συλλέχθηκε από πληθυσμό 8 σχολείων με τμήματα ένταξης.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν σχολεία με τμήματα ένταξης, καθώς εξασφάλιζαν την ύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία έχουν ήδη λάβει διάγνωση από το Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ). Έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι η πρόσθετη υποστήριξη και η βοήθεια που δέχονται οι μαθητές από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική τους αποδοχή στη σχολική τάξη (De Boer et al., 2013).

Στην κυρίως έρευνα συμμετείχαν συνολικά 457 μαθητές, 45 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (9,64%) και 412 μαθητές τυπικής ανάπτυξης (90,35%) από τις τάξεις 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> δημοτικού, ηλικίας 10 έως 12 χρονών. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελούνταν από 148 μαθητές της Δ' δημοτικού, 145 μαθητές της Ε' δημοτικού και 164 μαθητές της Στ' δημοτικού. Τα δημογραφικά στοιχεία για το σύνολο του δείγματος της κυρίως έρευνας δίνονται στον Πίνακα 6.

Το σύνολο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σύμφωνα με τους ειδικούς παιδαγωγούς των τμημάτων ένταξης είχε λάβει διάγνωση από το Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ), με την πλειοψηφία αυτών να εμφανίζει κυρίως μαθησιακές δυσκολίες και ελάχιστες περιπτώσεις μαθητών με ελαφριά νοητική υστέρηση.

Όπως προαναφέρθηκε, τα 457 αγόρια και κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα προήλθαν από 8 δημοτικά σχολεία και πιο συγκεκριμένα από 26 τμήματα. Ωστόσο, το τελικό δείγμα προήλθε από ένα πληθυσμό 774 μαθητών της 4<sup>ης</sup>, 5<sup>ης</sup> και 6<sup>ης</sup> τάξης και σύνολο τμημάτων 42. Το βασικό κριτήριο για την επιλογή των τελικών τμημάτων ήταν η φοίτηση σε αυτά ενός ικανοποιητικού αριθμού μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το τελικό δείγμα (457 μαθητές) αντιπροσώπευε το 58% του συνολικού δείγματος (774 μαθητές).

Τέλος, οι λόγοι που οδηγούν σε δειγματοληψία σκοπιμότητας είναι τρεις. Πρώτον, τον πληθυσμό για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσαν όλα τα σχολεία του νομού με τμήματα ένταξης, δεύτερον το δείγμα επιλέχθηκε από 8 σχολεία με βάση τον αριθμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των τριών τάξεων και τρίτον οι μαθητές προέρχονταν από συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες (10-12 χρονών) που μπορούσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς.

Παρόλα αυτά, το δείγμα στην περίπτωση της δειγματοληψίας σκοπιμότητας δεν είναι δυνατόν να είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

**Πίνακας 6.** Δημογραφικά στοιχεία δείγματος κυρίως έρευνας

	4 <sup>η</sup> τάξη		5 <sup>η</sup> τάξη		6 <sup>η</sup> τάξη		Σύνολο ανά ομάδα			
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια				
Μαθητές ΤΑ	75	132	57	63	131	68	64	149	85	412
Μαθητές με ΕΕΑ	8	16	8	10	14	4	9	15	6	45
Σύνολο ανά τάξη		148			145			164		

## **6. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Στην πρώτη φάση, η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, το οποίο χορηγήθηκε σε όλους τους μαθητές. Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο, περιλάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις και ερωτήσεις με απαντήσεις σε κλίμακα ιεράρχησης και συγκεκριμένα κλίμακα Likert. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τέσσερα τμήματα, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω. Στη συνέχεια, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της επιτέλεσης συστηματικών παρατηρήσεων διάρκειας 15 λεπτών με εστίαση σε επιλεγμένους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **6.1. Ερωτηματολόγιο μαθητών**

#### **1<sup>ο</sup> τμήμα: Δημογραφικά στοιχεία**

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκαν από τους μαθητές κάποια δημογραφικά στοιχεία σχετικά με το φύλο και την τάξη στην οποία φοιτούσαν. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν εκείνη την απάντηση που ήταν σωστή για αυτούς. Στη συνέχεια, ακολούθησαν δύο ανοικτές ερωτήσεις που αφορούσαν τη διάρκεια φοίτησης των μαθητών στο συγκεκριμένο σχολείο και τι τους άρεσε να κάνουν στα διαλείμματα.

#### **2<sup>ο</sup> τμήμα: Κλίμακα Αξιολόγησης Κοινωνικής Αυτοαντίληψης**

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκε η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ένα αυτό-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο οκτώ (8) προτάσεων ενός τμήματος της κλίμακας “Self Description Questionnaire-SDQ” των Marsh & Hattie (1996). Η κλίμακα κοινωνικής αυτοαντίληψης διερευνά τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη δημοτικότητα που απολαμβάνουν στο δίκτυο της τάξης, δηλαδή πόσο δημοφιλή ή όχι πιστεύουν ότι είναι. Οι μαθητές αξιολόγησαν το πόσο ίσχυε η κάθε πρόταση σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert από το 1 έως το 5. Το 1 αντιστοιχούσε στο ότι η πρόταση «δεν ισχύει καθόλου», το 2 «ισχύει λίγο», το 3 «ισχύει μερικές φορές», το 4 «ισχύει πολύ» και το 5 «ισχύει πάρα πολύ».

Η μετάφραση της κλίμακας έγινε απευθείας από την πρωτότυπη κλίμακα των Marsh & Hattie (1996) και μετέπειτα προσαρμογή των ερωτημάτων της στην ελληνική γλώσσα.

Η κλίμακα κοινωνικής αυτοαντίληψης των Marsh & Hattie (1996) επιλέχθηκε έναντι άλλων για τους εξής λόγους:

Πρώτον, η συγκεκριμένη κλίμακα, αν και αποτελεί τμήμα του πολυδιάστατου εργαλείου αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης “Self Description Questionnaire” (SDQI) (Marsh, 1990), μας δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουμε αποκλειστικά και σφαιρικά την πτυχή της κοινωνικής αυτοαντίληψης χωρίς να επηρεάζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου.

Δεύτερον, τα ερωτήματα ανταποκρίνονται στο ηλικιακό φάσμα των μαθητών και κατά συνέπεια στο γνωστικό τους επίπεδο, διότι η κλίμακα αποτελεί τμήμα του εργαλείου αυτοαναφοράς, το οποίο σχεδιάστηκε από τους κατασκευαστές της αποκλειστικά για μαθητές στην προεφηβεία. Επίσης, έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες που μελετούν την κοινωνική αυτοαντίληψη μαθητών ηλικίας 10 έως 12 χρονών (Tabassam & Grainger, 2002).

Τρίτον, όσο αναφορά την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, τα οκτώ ερωτήματα της κλίμακας και ο τρόπος που σχετίζονται μεταξύ τους δείχνουν ότι καλύπτουν τα βασικά σημεία της πτυχής της κοινωνικής αυτοαντίληψης.

Τέλος, είναι σύντομο στη συμπλήρωση του, με αποτέλεσμα να είναι ευχάριστο σε μαθητές μικρότερης ηλικίας, είναι εύκολο λόγω της μικρής του έκτασης να δοθεί σε συνδυασμό με κάποιο άλλο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς ενώ μπορεί να χορηγηθεί και να συμπληρωθεί στη σχολική τάξη χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.

### **3<sup>ο</sup> τμήμα: Κοινωνική θέση-κοινωνική αποδοχή**

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου η εκτίμηση του βαθμού δημοτικότητας του κάθε μαθητή πραγματοποιήθηκε με την κοινωνιομετρική τεχνική των υποδείξεων (peer nomination ή nomination procedure). Η συγκεκριμένη μέθοδος αξιολόγησης έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα σε διάφορες έρευνες (Avramidis, 2013; Bakker et al., 2007; De Boer et al., 2013; Frostad & Pijl, 2007; Koster et al., 2007; Mamas, 2012; Mand, 2007; Pijl et al., 2008; Wauters & Knoors, 2008).

Στη μέθοδο των υποδείξεων ζητείται από τους μαθητές να κατονομάσουν γραπτά (στην πλειοψηφία των ερευνών) έναν αριθμό συμμαθητών τους από την τάξη με βάση κάποια κοινωνιομετρικά κριτήρια, όπως «Γράψε τα ονόματα των συμμαθητών σου με τους οποίους θα ήθελες να παίζεις περισσότερο» ή «Γράψε τα ονόματα των συμμαθητών σου με τους οποίους θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο» ή πιο γενικά «Γράψε τα ονόματα των καλύτερων σου φίλων». Οι υποδείξεις μπορεί να είναι θετικές ή και αρνητικές. Για παράδειγμα, «Με ποιους συμμαθητές σου δεν θα ήθελες να παίζεις;» ή «Με ποιους συμμαθητές σου δεν θα ήθελες να καθίσεις μαζί τους στο ίδιο θρανίο;».

Στην παρούσα εργασία οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν έως πέντε ονόματα φίλων τους από την τάξη. Είναι πολύ σύνηθες στις έρευνες που εξετάζεται η δημοτικότητα των μαθητών να ζητείται ένας συγκεκριμένος αριθμός υποδείξεων (συνήθως τρεις). Ωστόσο, επιλέγοντας πέντε ονόματα φίλων ως όριο υποδείξεων οι συμμετέχοντες μαθητές περιορίζονται λιγότερο ως προς την επιλογή φίλων (Pijl, Frostad & Flem, 2008). Η τεχνική των υποδείξεων χρησιμοποιήθηκε χωρίς αρνητικές υποδείξεις κυρίως για λόγους δεοντολογίας. Επίσης, λάβαμε υπόψη μας ότι οι αρνητικές υποδείξεις θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αρνητικά και να δυσχεραίνουν τη συνεργασία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Frostad & Pijl, 2007).

Η τεχνική των υποδείξεων προτιμήθηκε από τις άλλες δύο κοινωνιομετρικές τεχνικές (κοινωνιογνωστικός χάρτης και κοινωνιομετρική αξιολόγηση), καθώς είναι μια αρκετά διαδεδομένη μέθοδος για τον καθορισμό της κοινωνικής θέσης των μαθητών στο δίκτυο της τάξης. Επίσης, είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χορηγηθεί εύκολα, διότι είναι οικονομικό από άποψη χρόνου και ενέργειας ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που τα δεδομένα πρέπει να συλλεχθούν άμεσα λόγω των περιορισμένων χρονικών ορίων.

#### 4<sup>ο</sup> τμήμα: Κλίμακα Αξιολόγησης Ποιότητας Σημαντικότερης Φιλίας

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν ένα μόνο παιδί, αυτόν που θεωρούν ως καλύτερο τους φίλο, να σημειώσουν αν ο φίλος που επέλεξαν είναι από την γειτονιά τους ή από άλλη τάξη και στη συνέχεια να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις για αυτόν. Στην περίπτωση του καλύτερου φίλου δεν θέσαμε ως βασική προϋπόθεση την επιλογή κάποιου φίλου από το χώρο του σχολείου, ώστε να μην αποκλείσουμε την πιθανότητα ύπαρξης μιας σημαντικής σχέσης για τους μαθητές εκτός σχολικού πλαισίου.

Προκειμένου να συγκεντρώσουμε στοιχεία για τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ποιότητα της σχέσης με τον καλύτερο τους φίλο χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Ποιότητας Φιλίας» (Friendship Quality Scale) των Bukowski, Hoza & Boivin (1994).

Η «Κλίμακα Ποιότητας Φιλίας» (FQS) είναι ένα αυτό-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 23 προτάσεις (π.χ «Ο φίλος μου θα με βοηθούσε αν ένα άλλο παιδί μου προκαλούσε πρόβλημα» ή «Μερικές φορές τσακώνομαι με τον φίλο μου»). Οι μαθητές αξιολόγησαν την κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert που κυμαίνονταν από το «1» έως το «5». Το 1 αντιστοιχούσε στην απάντηση «διαφωνώ πολύ», το 2 «διαφωνώ», το 3 «ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ», το 4 «συμφωνώ» και το 5 «συμφωνώ πολύ».

Τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου μετρούν πέντε διαστάσεις της φιλίας:

- **συντροφικότητα** (companionship)
- **διαμάχη** (conflict)
- **βοήθεια** (help-aid)
- **ασφάλεια** (security) και
- **εγγύτητα** (closeness)

Καθεμία από τις διαστάσεις αποτελείται από 3 έως 5 ερωτήματα. Συγκεκριμένα,

1. Η συντροφικότητα αφορά τα ερωτήματα 1 έως 4 και εξετάζει τον βαθμό στον οποίο οι δύο φίλοι περνούν τον ελεύθερο χρόνο μαζί, καθώς και τις κοινές δραστηριότητες που έχουν (όπως «Ο φίλος μου και εγώ περνάμε όλο τον ελεύθερο χρόνο μας μαζί»).
2. Η διαμάχη αφορά τα ερωτήματα 5 έως 8 και εξετάζει τις διαφωνίες και τους τσακωμούς μεταξύ των δύο φίλων (όπως «Μερικές φορές εγώ και ο φίλος μου διαφωνούμε για πολλά πράγματα»).
3. Η βοήθεια αφορά τα ερωτήματα 9 έως 13 και εξετάζει: α) τον βαθμό βοήθειας που δέχεται το παιδί από τον φίλο του (όπως «Ο φίλος μου με βοηθά όταν έχω πρόβλημα με κάτι») και β) τον βαθμό υποστήριξης που δέχεται το παιδί από τον φίλο του σε περίπτωση θυματοποίησης (όπως «Αν άλλα παιδιά με ενοχλούσαν ο φίλος μου θα με προστάτευε»).
4. Η ασφάλεια αφορά τα ερωτήματα 14 έως 18 και εξετάζει: α) τον βαθμό εμπιστοσύνης που έχει το παιδί στον φίλο του (όπως «Αν έχω πρόβλημα στο σχολείο ή στο σπίτι μπορώ να μιλήσω στον φίλο μου γι' αυτό») και β) τη δυνατότητα επίλυσης συγκρούσεων και διαφωνιών στη μεταξύ τους σχέση (όπως «Αν τσακωθώ ή λογομαχήσω με τον φίλο μου, λέμε συγγνώμη και είναι όλα εντάξει»).
5. Η εγγύτητα αφορά τα ερωτήματα 19 έως 23 και εξετάζει: α) το πώς αισθάνεται το παιδί για τον φίλο του (όπως «Αν ο φίλος μου μετακόμιζε μακριά θα μου έλειπε») και β) τις αντιλήψεις του παιδιού για τα συναισθήματα του φίλου του (όπως «Όταν πετυχαίνω κάτι, ο φίλος μου χαίρεται για εμένα»).

Σχετικά με τη μετάφραση των ερωτημάτων της κλίμακας, η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: Αρχικά, έγινε μετάφραση των ερωτημάτων από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική. Στη συνέχεια, έγινε μετάφραση των ερωτημάτων από τα ελληνικά στα αγγλικά από τρίτο πρόσωπο με ειδίκευση στην ελληνική γλώσσα. Η κλίμακα έχει μεταφραστεί και χρησιμοποιηθεί προγενέστερα και στον ελλαδικό χώρο (Βαϊράμη, Βορριά & Κιοσέογλου, 2005; Vairami & Vorria, 2007).

Η «Κλίμακα Ποιότητας Φιλίας» προτιμήθηκε για την αξιολόγηση της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας για τους εξής λόγους:

Πρώτον, η κλίμακα έχει σταθμιστεί από τους κατασκευαστές της (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994) σε δείγμα 70 κοριτσιών και 99 αγοριών με μέσο όρο ηλικίας 10 χρονών. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας: Συντροφικότητα ( $\alpha=.71$ ), Διαμάχη ( $\alpha=.77$ ), Βοήθεια ( $\alpha=.73$ ), Ασφάλεια ( $\alpha=.71$ ) και Εγγύτητα ( $\alpha=.77$ ). Η επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου σε 2<sup>η</sup> ομάδα μαθητών μετά από 5 μήνες έδειξε επίσης υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας.

Δεύτερον, όσο αναφορά την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, τα ερωτήματα του κάθε παράγοντα αλλά και οι παράγοντες μεταξύ τους καλύπτουν τους βασικούς τομείς της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας. Ιδιαίτερα σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι η κλίμακα των Bukowski et al. (1994) περιλαμβάνει κοινά στοιχεία και εμφανίζει υψηλή συνάφεια με την κλίμακα «Friendship Quality Questionnaire» των Parker & Asher (1993).

Τρίτον, βασικό χαρακτηριστικό της κλίμακας είναι η ευχρηστία της, καθώς μπορεί ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε ερευνητή να χρησιμοποιηθεί τόσο στην πλήρη μορφή της όσο και με λιγότερες υπο-κλίμακες ή ακόμη και με λιγότερα ερωτήματα για την κάθε υπο-κλίμακα (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994).

Τέλος, περιλαμβάνει έναν ικανοποιητικό αριθμό ερωτημάτων, τα οποία συμπληρώνονται γρήγορα χωρίς μεγάλη κατανάλωση χρόνου και ενέργειας από τους μαθητές. Επίσης, τα ερωτήματα συμβαδίζουν με το γνωστικό επίπεδο της ηλικιακής ομάδας των συμμετεχόντων μαθητών μετά τις απαραίτητες προσαρμογές στη γλώσσα της χώρας διεξαγωγής της έρευνας.



## 6.2. Παρατήρηση επιλεγμένων μαθητών

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε το μήνα Μάιο σε τυχαία επιλεγμένους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο προαύλιο χώρο την ώρα του διαλείμματος. Στόχος ήταν η διερεύνηση του βαθμού αλληλεπίδρασης του παρατηρούμενου μαθητή με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Η παρατήρηση εφαρμόστηκε και σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι μαθητές ήταν τυχαία επιλεγμένοι, ωστόσο του ίδιου φύλου και από την ίδια τάξη με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η παρατήρηση εφαρμόστηκε σε τρία σχολεία με ικανοποιητικό αριθμό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο πρώτο σχολείο παρατηρήθηκαν 7 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και 7 μαθητές τυπικής ανάπτυξης, στο δεύτερο 6 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και 6 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και στο τρίτο 9 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και 9 μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Το σύνολο των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ήταν 44 (22 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και 22 μαθητές τυπικής ανάπτυξης).

Η παρατήρηση ήταν δομημένη και συγκεντρώθηκαν αριθμητικά δεδομένα, τα οποία διευκόλυναν τις συγκρίσεις, την εξαγωγή συμπερασμάτων και συχνοτήτων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η συνολική διάρκεια παρατήρησης ήταν 15 λεπτά για κάθε μαθητή με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το συνολικό χρονικό διάστημα της παρατήρησης ήταν χωρισμένο σε 3 πεντάλεπτα ενώ το κάθε πεντάλεπτο ήταν χωρισμένο σε 30 διαστήματα των 10 δευτερολέπτων.

Οι αλληλεπιδράσεις καταγράφονταν ανά 10 δευτερόλεπτα σε ειδικό φύλλο παρατήρησης και η κωδικοποίηση που χρησιμοποιήθηκε για τη συμπλήρωση του ήταν η κάθετος (/) δίπλα σε κάθε πρόταση που παρατηρούνταν.

Το φύλλο παρατήρησης αριστερά και κάθετα περιλάμβανε τα χρονικά διαστήματα της συχνότητας παρατήρησης ενώ οριζόντια υπήρχαν οι δύο κατηγορίες για το ποιος αλληλεπιδρά με ποιον, με υποκατηγορίες για το ποιος ξεκίνησε την αλληλεπίδραση. Οι κατηγορίες διαμορφώθηκαν ως εξής:

- **αλληλεπίδραση παιδί με παιδί:** - ξεκίνησε από το target παιδί, - ξεκίνησε από τον συμμαθητή ή - το παιδί κάνει κάτι μόνο του
- **αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό:** - ξεκίνησε από το target παιδί, - ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό ή - το παιδί κάνει κάτι μόνο του

## 7. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη από το μήνα Μάρτιο έως το μήνα Μάιο του σχολικού έτους 2015. Για τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και αφού εγκρίθηκε επισήμως η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τους άμεσα ενδιαφερόμενους. Αρχικά, η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους διευθυντές του σχολείου που θα συμμετείχαν στην έρευνα, προκειμένου να τους ενημερώσει για το σκοπό της έρευνας, τους λόγους της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο θα συλλέγονταν τα δεδομένα. Η ερευνήτρια σε συνεννόηση με τον διευθυντή κανόνιζε μια πρώτη συνάντηση στο εκάστοτε σχολείο, αν ο διευθυντής ήταν πρόθυμος να συμμετέχει το σχολείου του.

Σε δεύτερη φάση, η ερευνήτρια επισκέφθηκε τα σχολεία που δέχθηκαν να συμμετάσχουν, ώστε να ενημερώσει από κοντά τον διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς για το τι ακριβώς απαιτούσε η συμμετοχή τους. Αν ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συναινούν στον τρόπο διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας ξεκινούσε άμεσα και επισήμως η συλλογή δεδομένων.

Η ερευνήτρια σε κάθε τάξη που επισκέπτονταν εξηγούσε στους μαθητές τη διαδικασία, δηλαδή ότι θα πρέπει να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις για τους φίλους τους και συγκεκριμένα για τον καλύτερο τους φίλο ενώ ζήτησε προφορικά τη συναίνεση τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όταν κάποιος μαθητής δεν επιθυμούσε να συμμετάσχει το αίτημα του γινόταν αποδεκτό και σεβαστό.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε στην αίθουσα της κάθε τάξης με όλους τους μαθητές μαζί. Πριν τη χορήγηση των ερωτηματολογίων η ερευνήτρια εξήγησε προφορικά στους μαθητές κάθε τμήμα του ερωτηματολογίου χωριστά, ώστε να αποφευχθούν τυχόν λάθη, ανακρίβειες και παραποιήσεις. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εξήγηση της κλίμακας των απαντήσεων, καθώς πολλοί μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένα με αυτή τη διαδικασία. Επίσης, κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου επιστούσε συνεχώς την προσοχή των μαθητών να μην ξεχνούν και να απαντούν τις ερωτήσεις σκεπτόμενοι τον καλύτερο τους φίλο και όχι γενικώς τους φίλους τους. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε και στην ερώτηση υποδείξεων των φίλων, ώστε οι μαθητές να μην επιλέγουν φίλους εκτός σχολικής τάξης.

Στο κάθε ερωτηματολόγιο είχε σημειωθεί εξ αρχής ο κωδικός του κάθε μαθητή ενώ ζητήθηκε από τους μαθητές να μη γράψουν κάπου το όνομα τους. Η ερευνήτρια

εξήγησε στους μαθητές ότι δεν υπάρχει λάθος και σωστό στις απαντήσεις τους και δεν βαθμολογούνται από αυτές. Επίσης, τους ζήτησε να απαντούν με ειλικρίνεια, όχι στην τύχη και να μην συνεργάζονται μεταξύ τους στο ποια απάντηση να επιλέξουν. Τέλος, τους διαβεβαίωσε ότι οι απαντήσεις που θα έδιναν θα ήταν απόρρητες και δεν θα είχαν πρόσβαση σε αυτές οι συμμαθητές τους, ο εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διήρκησε 10 έως 15 λεπτά για το σύνολο της τάξης με τον περισσότερο χρόνο να αφιερώνεται στην Δ΄ τάξη, καθώς οι μαθητές ήταν μικρότεροι σε ηλικία, με αποτέλεσμα να χρειάζονται επιπλέον βοήθεια και χρόνο. Η συλλογή των δεδομένων για κάθε σχολείο διήρκησε από μία έως δύο ημέρες. Αν την ημέρα της επίσκεψης στο εκάστοτε σχολείο απουσίαζαν μαθητές από την τάξη τότε γινόταν επαναχορήγηση των ερωτηματολογίων στους συγκεκριμένους μαθητές, προκειμένου να έχουμε μια πλήρη εικόνα των κοινωνικών σχέσεων που διαμορφώνονται στο δίκτυο της κάθε τάξης.

Η συνεργασία με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς ήταν πολύ καλή. Κάποιοι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν παρόντες, ενώ άλλοι όχι. Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης ήταν εξίσου πολύ καλή. Οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν, όταν κάποιος μαθητής από το τμήμα ένταξης αντιμετώπιζε δυσκολίες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, όσο αναφορά τις παρατηρήσεις, πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, δηλαδή την ώρα που οι μαθητές βρισκόταν στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Η ερευνήτρια με το χτύπημα του κουδουνιού κατευθυνόταν στον προαύλιο χώρο και εντόπιζε το μαθητή που θα παρατηρούσε τη δεδομένη χρονική στιγμή. Στη συνέχεια, επέλεγε το κατάλληλο σημείο, ώστε να παρατηρεί εύκολα τον μαθητή αλλά ταυτόχρονα η παρουσία της να ήταν όσο το δυνατόν πιο διακριτική και να μην αποτελεί αιτία εστίασης του ενδιαφέροντος.

Η ερευνήτρια για εξοικονόμηση χρόνου επέλεγε πριν την έναρξη του διαλείμματος το μαθητή που θα παρατηρούσε. Κάθε μαθητής παρατηρήθηκε ξεχωριστά. Αν το χρονικό διάστημα της παρατήρησης δεν είχε ολοκληρωθεί στο ένα διάλειμμα, τότε η παρατήρηση συνεχίζονταν στο επόμενο διάλειμμα ή ακόμη και την επόμενη μέρα έως να συμπληρωθεί το συνολικό διάστημα των τριών πεντάλεπτων.

## 8. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο προγράμματα: το SPSS (Statistical package for the Social Sciences) και το UCINET 6 (Borgatti, Everett & Freeman, 2002).

Συγκεκριμένα, το SPSS χρησιμοποιήθηκε για την καταχώρηση και ανάλυση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών των δύο κλιμάκων του ερωτηματολογίου (κοινωνική αυτοαντίληψη και ποιότητα φιλίας), καθώς και για την εισαγωγή των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω των συστηματικών παρατηρήσεων. Επίσης, το SPSS συνέβαλλε στον υπολογισμό στοιχείων περιγραφικής στατιστικής (όπως μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις), καθώς και στις περαιτέρω συσχετίσεις των υπο μελέτη μεταβλητών με στόχο τον έλεγχο των βασικών υποθέσεων της έρευνας.

Το UCINET 6 χρησιμοποιήθηκε για την καταχώρηση και ανάλυση των κοινωνιομετρικών χαρακτηριστικών του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, με το συγκεκριμένο πρόγραμμα υπολογίστηκε το σύνολο των ψήφων που έλαβε ο κάθε μαθητής και η εύρεση των αμοιβαίων φιλιών μεταξύ των μαθητών. Στόχος ήταν η κατάταξη του κάθε μαθητή σε μια από τις τρεις κατηγορίες δημοτικότητας: δημοφιλής (popular), τυπικός (average) και παραμελημένος (low). Αρχικά, οι πίνακες σχεδιάστηκαν στο excel (ένα αρχείο για κάθε τάξη) και στη συνέχεια έγινε η εισαγωγή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Η εύρεση των αμοιβαίων φιλιών συνέβαλε στη διεξαγωγή στατιστικών συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην παρούσα έρευνα δεν πραγματοποιήθηκε κανενός είδους σύγκριση μεταξύ των οκτώ σχολείων που έλαβαν μέρος, καθώς κάτι τέτοιο θα ήταν ενάντια στους όρους άδειας διεξαγωγής της έρευνας.

Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων, όπως προέκυψαν από τα δύο προαναφερθέντα προγράμματα και η ερμηνεία αυτών παρουσιάζονται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων που ακολουθεί.

### **III. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

## Πρόλογος

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα αφορούν:

- α) τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των δύο κλιμάκων του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε (ποιότητα σημαντικότερης φιλίας και κοινωνική αυτοαντίληψη)
- β) την κοινωνιομετρική ανάλυση για την εύρεση της κοινωνικής θέσης και των δεικτών κοινωνικής συμμετοχής
- γ) τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων ως προς την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας και την κοινωνική αυτοαντίληψη (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t test)
- δ) τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών με βάση τις υποθέσεις της έρευνας
- ε) τέλος, τη διερεύνηση του βαθμού κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας οι αναλύσεις των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical package for the Social Sciences). Ο έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας έγινε με τους δείκτες Cronbach alpha και το δείκτη ημίκλαστου (split-half). Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έγινε με ελέγχους t test για ανεξάρτητα δείγματα και κριτήριο στατιστικής σημαντικότητας  $p < .05$  και  $p < .001$ , ενώ ο έλεγχος της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών έγινε με το συντελεστή συσχέτισης Pearson r.

## 1. Ψυχομετρική ανάλυση κλιμάκων

Η συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζει τον έλεγχο των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει την παραγοντική ανάλυση και τον έλεγχο αξιοπιστίας και εγκυρότητας για τις δύο κλίμακες.

### 1.1. Κλίμακα Ποιότητας Φιλίας (Friendship Quality Scale)

#### **Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity):**

Για τον έλεγχο εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής της «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας» πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών (principal components analysis). Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε σε όλο το δείγμα διερευνητική ανάλυση παραγόντων (exploratory factor analysis).

Πριν την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης στο σύνολο του δείγματος, πραγματοποιήθηκε αντιστροφή των αρνητικά εκφρασμένων ερωτημάτων του ερωτηματολογίου (ερωτήματα 5,6,7,8 και 16). Στη συνέχεια, για τον υπολογισμό των παραγόντων εφαρμόστηκε περιστροφή (rotation) τύπου Varimax και επιλέχθηκαν παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας. Η επιλογή της συγκεκριμένης περιστροφής έγινε με βάση την θεωρητική παραδοχή ότι οι παράγοντες δεν σχετίζονται μεταξύ τους. Επιπλέον, από την ανάλυση αποκλείστηκαν παράγοντες που φόρτιζαν λιγότερο του .40.

Συνολικά, από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν πέντε παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας και με ποσοστό συνολικής διακύμανσης 58.9%, ποσοστό αρκετά υψηλό και ικανοποιητικό. Ειδικότερα, στον 1<sup>ο</sup> παράγοντα φόρτιζαν οι ερωτήσεις για τη «βοήθεια», στον 2<sup>ο</sup> παράγοντα φόρτιζαν οι ερωτήσεις για τη «διαμάχη», στον 3<sup>ο</sup> παράγοντα οι ερωτήσεις για την «ασφάλεια», στον 4<sup>ο</sup> παράγοντα οι ερωτήσεις για την «εγγύτητα» και στον 5<sup>ο</sup> παράγοντα οι ερωτήσεις για την «συντροφικότητα». Οι φορτίσεις των ερωτήσεων κυμαίνονταν από .40 έως .79.

Μόνο η ερώτηση 16 φόρτιζε στην κλίμακα της διαμάχης αντί της ασφάλειας, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα που έχουν δοθεί από τους κατασκευαστές (Bukowski et al., 1994). Παρατηρούμε ότι από τη μια ο παράγοντας

της διαμάχης εξετάζει τις διαφωνίες και τους τσακωμούς μεταξύ των δύο φίλων και από την άλλη το ερώτημα 16 αφορά τη δυνατότητα επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των φίλων. Οι διαφορές στην ερμηνεία είναι μικρές, με αποτέλεσμα η ερώτηση 16 να συμπεριληφθεί στην υπο-κλίμακα της διαμάχης. Η ανάλυση των παραγόντων, η ιδιοτιμή και το ποσοστό της συνολικής διακύμανσης δίνονται στον Πίνακα 7.

#### **Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (internal consistency reliability): Cronbach's $\alpha$**

Η εκτίμηση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας για την «Κλίμακα Ποιότητας Φιλίας» έγινε με τον δείκτη alpha του Cronbach. Ο συντελεστής αξιοπιστίας για τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας ήταν αρκετά υψηλός ( $\alpha=.84$ ). Ωστόσο, σύμφωνα με τους δείκτες αξιοπιστίας που έχουν δοθεί από τους κατασκευαστές του ερωτηματολογίου (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994), ο συντελεστής Cronbach alpha για κάποιους από τους παράγοντες ήταν ικανοποιητικός, ενώ για άλλους όχι.

Συγκεκριμένα, ο συντελεστής αξιοπιστίας για κάθε παράγοντα ήταν ο εξής: **Συντροφικότητα** ( $\alpha=.55$ ), **Διαμάχη** ( $\alpha=.73$ ), **Βοήθεια** ( $\alpha=.81$ ), **Ασφάλεια** ( $\alpha=.57$ ) και **Εγγύτητα** ( $\alpha=.67$ ). Η μεγαλύτερη διαφορά σε σχέση με τους δείκτες που έχουν δοθεί από τους κατασκευαστές παρατηρήθηκε στους παράγοντες «ασφάλεια» και «συντροφικότητα». Οι δύο παράγοντες παρέμειναν σχεδόν με τον ίδιο συντελεστή (συντροφικότητα/ $\alpha=.56$  και ασφάλεια/ $\alpha=.58$ ) και όταν έγινε έλεγχος αξιοπιστίας στο σύνολο του δείγματος (δείγμα κυρίως + δείγμα πιλοτικής = 774 μαθητές). Η πιθανή εξήγηση που μπορεί να δοθεί αφορά τη φύση και την ποιότητα των ερωτημάτων, καθώς και την προσαρμογή αυτών στη γλώσσα της χώρας διεξαγωγής της έρευνας. Οι δείκτες αξιοπιστίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

#### **Συντελεστής αξιοπιστίας διχοτόμησης ή ημικλάστων (split-half reliability):**

Για να ελέγξουμε περαιτέρω την εσωτερική συνέπεια του κάθε παράγοντα χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας split-half των Spearman και Brown. Ο έλεγχος διχοτομικής αξιοπιστίας αφορούσε τη διχοτόμηση του παράγοντα σε δύο υπο-κλίμακες και στη συνέχεια τη διενέργεια συσχέτισης των δύο υπο-κλιμάκων.

Αναλυτικά, ο συντελεστής αξιοπιστίας split-half για κάθε παράγοντα ήταν ο εξής: **Συντροφικότητα** (*split-half*=.62), **Διαμάχη** (*split-half*=.71), **Βοήθεια** (*split-*



$half=.76$ ), **Ασφάλεια** ( $split-half=.47$ ) και **Εγγύτητα** ( $split-half=.65$ ). Οι δείκτες αξιοπιστίας split-half δίνονται στον Πίνακα 8.

Γενικά, οι δείκτες αξιοπιστίας split-half για τους παράγοντες της διαμάχης, της βοήθειας και της εγγύτητας δεν παρουσίαζαν μεγάλη διαφορά σε σύγκριση με τους δείκτες αξιοπιστίας Cronbach alpha. Ωστόσο, στην περίπτωση της συντροφικότητας ο βαθμός αξιοπιστίας με το δείκτη split-half ήταν μεγαλύτερος ( $split-half=.62$ ) σε σύγκριση με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha ( $\alpha=.55$ ). Αντίθετα, στην περίπτωση της ασφάλειας ο βαθμός αξιοπιστίας με το δείκτη split-half ήταν μικρότερος ( $split-half=.47$ ) σε σύγκριση με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha ( $\alpha=.57$ ). Επιπρόσθετα, ο συντελεστής αξιοπιστίας split-half για τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας ήταν χαμηλότερος ( $split-half=.67$ ) σε σχέση με τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach alpha ( $\alpha=.84$ ). Οι συνολικοί δείκτες (Cronbach και Spearman-Brown) της κλίμακας δεν μας ενδιαφέρουν, καθώς αυτή αποτελείται από διαφορετικούς παράγοντες και στις αναλύσεις που επιτελούμε χρησιμοποιούμε κυρίως τους παράγοντες.

#### **Βαθμός συσχέτισης μεταξύ των ερωτημάτων του κάθε παράγοντα:**

Τα ερωτήματα του κάθε παράγοντα παρουσίαζαν υψηλή συσχέτιση με τη συνολική βαθμολογία του εκάστοτε παράγοντα. Η υψηλότερη συσχέτιση παρατηρήθηκε στον παράγοντα «βοήθεια» και κυμαίνονταν στο .79, ενώ η χαμηλότερη στον παράγοντα «συντροφικότητα» και κυμαίνονταν στο .53. Οι συνάφειες μεταξύ των ερωτημάτων δίνονται στους Πίνακες 9, 10, 11, 12 και 13.

#### **Βαθμός συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων:**

Ο έλεγχος του βαθμού συσχέτισης κατέδειξε υψηλό βαθμό συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων «ασφάλεια» και «βοήθεια», καθώς και μεταξύ των παραγόντων «εγγύτητα» και «βοήθεια». Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε κάποιος σημαντικός βαθμός συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων «διαμάχη» και «συντροφικότητα». Οι χαμηλοί βαθμοί συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων επιβεβαιώνουν την ορθότητα περιστροφής τύπου Varimax. Οι βαθμοί συσχέτισης παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.

Πίνακας 7. Ανάλυση παραγόντων της «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας»

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	1	2	3	4	5
<b>Ιδιοτιμή</b>	8.54	3.30	1.95	1.44	1.25
<b>% Διακύμανσης</b>	30.50	11.80	6.98	5.15	4.46
<b>Βοήθεια (α=.81)</b>					
Αν άλλα παιδιά με ενοχλούσαν ο φίλος μου θα με βοηθούσε. (12)	.79				
Ο φίλος μου θα με προστάτευε αν ένα άλλο παιδί μου προκαλούσε πρόβλημα. (13)	.76				
Ο φίλος μου θα με βοηθούσε αν είχα κάποια ανάγκη. (11)	.66				
Ο φίλος μου με βοηθά όταν έχω πρόβλημα με κάτι. (10)	.64				
Αν ξεχνούσα το κολατσιό μου ή χρειαζόμουν λίγα λεφτά, ο φίλος μου θα μου δάνειζε. (9)	.54				
<b>Διαμάχη (α=.73)</b>					
Ο φίλος μου μερικές φορές με πειράζει ή με ενοχλεί, παρόλο που του ζητάω να μην το κάνει. (6)		.77			
Μερικές φορές τσακώνομαι με τον φίλο μου. (5)		.75			
Ο φίλος μου κι εγώ λογομαχούμε συχνά. (7)		.73			
Μερικές φορές εγώ και ο φίλος μου διαφωνούμε για πολλά πράγματα. (8)		.66			
Ακόμα και αν έλεγα συγγνώμη στον φίλο μου μετά από έναν καυγά, θα συνέχιζε να είναι θυμωμένος μαζί μου. (16)		.46			
<b>Ασφάλεια (α=.57)</b>					
Αν κάτι με απασχολεί, μπορώ να το πω στον φίλο μου ακόμη κι αν είναι κάτι που δεν μπορώ να πω σε άλλους. (15)			.68		
Αν έχω ένα πρόβλημα στο σχολείο ή το σπίτι, μπορώ να μιλήσω στον φίλο μου γι' αυτό. (14)			.67		
Αν εγώ ή ο φίλος μου κάνουμε κάτι που ενοχλεί τον άλλον, μπορούμε να τα ξαναβρούμε εύκολα. (17)			.52		
Αν τσακωθώ ή λογομαχήσω με τον φίλο μου, λέμε συγγνώμη και είναι όλα εντάξει. (18)			.44		
<b>Εγγύτητα (α=.67)</b>					
Είμαι χαρούμενος όταν είμαι με τον φίλο μου. (22)				.76	
Αν ο φίλος μου μετακόμιζε μακριά, θα μου έλειπε. (19)				.68	
Σκέφτομαι τον φίλο μου ακόμη και όταν δεν είμαστε μαζί. (20)				.55	
Όταν πετυχαίνω κάτι, ο φίλος μου χαίρεται για εμένα. (21)				.51	
Κάποιες φορές ο φίλος μου με τη συμπεριφορά του με κάνει να νιώθω ξεχωριστός. (23)				.42	
<b>Συντροφικότητα (α=.55)</b>					
Ο φίλος μου και εγώ περνάμε όλο μας τον ελεύθερο χρόνο μαζί. (1)					.77
Ο φίλος μου και εγώ πηγαίνουμε ο ένας στο σπίτι του άλλου μετά το σχολείο και τα σαββατοκύριακα. (3)					.72
Ο φίλος μου κι εγώ κάνουμε διασκεδαστικά πράγματα μαζί. (2)					.55
Κάποιες φορές εγώ και ο φίλος μου καθόμαστε και μιλάμε για το σχολείο ή για πράγματα που μας αρέσουν (σπορ κ.λπ.). (4)					.40

**Σημείωση:** Φορτίσεις μικρότερες του .40 έχουν παραληφθεί

**Πίνακας 8.** Δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach και δείκτες αξιοπιστίας των 2 ημίκλαστων των Spearman-Brown για τους παράγοντες της «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας» των Bukowski et al.

	alpha Cronbach	split-half Spearman-Brown	Αριθμός ερωτημάτων
<b>Ποιότητα Φιλίας</b>	.84	.67	23
<b>Συντροφικότητα</b>	.55	.62	4
<b>Διαμάχη</b>	.73	.71	4
<b>Βοήθεια</b>	.81	.76	5
<b>Ασφάλεια</b>	.57	.47	5
<b>Εγγύτητα</b>	.67	.65	5

**Πίνακας 9.** Βαθμός συνάφειας των ερωτημάτων του παράγοντα «συντροφικότητα» με τη συνολική βαθμολογία του παράγοντα

<b>ΣΥΝΤΡΟΦΙΚΟΤΗΤΑ</b>	
<b>ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	<b>Συνάφεια</b>
Ο φίλος μου και εγώ περνάμε όλο μας τον ελεύθερο χρόνο μαζί. (ερώτημα 1)	.75
Ο φίλος μου κι εγώ κάνουμε διασκεδαστικά πράγματα μαζί. (ερώτημα 2)	.59
Ο φίλος μου και εγώ πηγαίνουμε ο ένας στο σπίτι του άλλου μετά το σχολείο και τα σαββατοκύριακα. (ερώτημα 3)	.73
Κάποιες φορές εγώ και ο φίλος μου καθόμαστε και μιλάμε για το σχολείο ή για πράγματα που μας αρέσουν (σπορ κ.λπ.). (ερώτημα 4)	.53

**Πίνακας 10.** Βαθμός συνάφειας των ερωτημάτων του παράγοντα «διαμάχη» με τη συνολική βαθμολογία του παράγοντα

<b>ΔΙΑΜΑΧΗ</b>	
<b>ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	<b>Συνάφεια</b>
Μερικές φορές τσακόνομαι με τον φίλο μου. (ερώτημα 5)	.73
Ο φίλος μου μερικές φορές με πειράζει ή με ενοχλεί, παρόλο που του ζητάω να μην το κάνει. (ερώτημα 6)	.75
Ο φίλος μου κι εγώ λογομαχούμε συχνά. (ερώτημα 7)	.72
Μερικές φορές εγώ και ο φίλος μου διαφωνούμε για πολλά πράγματα. (ερώτημα 8)	.68
Ακόμα και αν έλεγα συγγνώμη στον φίλο μου μετά από έναν καυγά, θα συνέχιζε να είναι θυμωμένος μαζί μου. (ερώτημα 16)	.58

**Πίνακας 11.** Βαθμός συνάφειας των ερωτημάτων του παράγοντα «βοήθεια» με τη συνολική βαθμολογία του παράγοντα

<b>ΒΟΗΘΕΙΑ</b>	
<b>ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	<b>Συνάφεια</b>
Αν ξεχνούσα το κολατσιό μου ή χρειαζόμουν λίγα λεφτά, ο φίλος μου θα μου δάνειζε. (ερώτημα 9)	.73
Ο φίλος μου με βοηθά όταν έχω πρόβλημα με κάτι. (ερώτημα 10)	.76
Ο φίλος μου θα με βοηθούσε αν είχα κάποια ανάγκη. (ερώτημα 11)	.74
Αν άλλα παιδιά με ενοχλούσαν ο φίλος μου θα με βοηθούσε. (ερώτημα 12)	.79
Ο φίλος μου θα με προστάτευε αν ένα άλλο παιδί μου προκαλούσε πρόβλημα. (ερώτημα 13)	.78

**Πίνακας 12.** Βαθμός συνάφειας των ερωτημάτων του παράγοντα «ασφάλεια» με τη συνολική βαθμολογία του παράγοντα

<b>ΑΣΦΑΛΕΙΑ</b>	
<b>ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	<b>Συνάφεια</b>
Αν έχω ένα πρόβλημα στο σχολείο ή το σπίτι, μπορώ να μιλήσω στον φίλο μου γι' αυτό. (ερώτημα 14)	.75
Αν κάτι με απασχολεί, μπορώ να το πω στον φίλο μου ακόμη κι αν είναι κάτι που δεν μπορώ να πω σε άλλους. (ερώτημα 15)	.75
Αν εγώ ή ο φίλος μου κάνουμε κάτι που ενοχλεί τον άλλον, μπορούμε να τα ξαναβρούμε εύκολα. (ερώτημα 17)	.61
Αν τσακωθώ ή λογομαχήσω με τον φίλο μου, λέμε συγγνώμη και είναι όλα εντάξει. (ερώτημα 18)	.61

**Πίνακας 13.** Βαθμός συνάφειας των ερωτημάτων του παράγοντα «εγγύτητα» με τη συνολική βαθμολογία του παράγοντα

<b>ΕΓΓΥΤΗΤΑ</b>	
<b>ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	<b>Συνάφεια</b>
Αν ο φίλος μου μετακόμιζε μακριά, θα μου έλειπε. (ερώτημα 19)	.66
Σκέφτομαι τον φίλο μου ακόμη και όταν δεν είμαστε μαζί. (ερώτημα 20)	.75
Όταν πετυχαίνω κάτι, ο φίλος μου χαιρέται για εμένα. (ερώτημα 21)	.68
Είμαι χαρούμενος όταν είμαι με τον φίλο μου. (ερώτημα 22)	.60
Κάποιες φορές ο φίλος μου με τη συμπεριφορά του με κάνει να νιώθω ξεχωριστός. (ερώτημα 23)	.65

Πίνακας 14. Βαθμός συσχέτισης των παραγόντων της «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας»

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Συντροφικότητα	Διαμάχη	Βοήθεια	Ασφάλεια	Εγγύτητα
Συντροφικότητα	1	.07	.41**	.41**	.43**
Διαμάχη		1	.14*	.16**	.19**
Βοήθεια			1	.64**	.62**
Ασφάλεια				1	.58**
Εγγύτητα					1

Σημείωση: \* $p < .05$  και \*\* $p < .001$

## 1.2. Κοινωνική Αυτοαντίληψη (Social Self-concept)

### Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity):

Για τον έλεγχο εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας κοινωνικής αυτοαντίληψης πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών (principal components analysis). Παρόμοια με την κλίμακα ποιότητας φιλίας, εφαρμόστηκε στο σύνολο του δείγματος διερευνητική ανάλυση παραγόντων (exploratory factor analysis). Επίσης, εφαρμόστηκε περιστροφή τύπου Varimax για τον υπολογισμό των παραγόντων, επιλέχθηκαν παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας ενώ αποκλείστηκαν παράγοντες που φόρτιζαν λιγότερο του .40.

Συνολικά, από την παραγοντική ανάλυση προέκυψε ένας παράγοντας με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, ο οποίος εξηγούσε ένα αρκετά υψηλό ποσοστό της συνολικής διακύμανσης, 53.18%. Οι φορτίσεις των ερωτημάτων ήταν υψηλές και κυμαίνονταν από .60 έως .77. Η ανάλυση του παράγοντα, η ιδιοτιμή, καθώς και το ποσοστό της συνολικής διακύμανσης του παράγοντα δίνονται στον Πίνακα 15.

### Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (internal consistency reliability): Cronbach's $\alpha$

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας κοινωνικής αυτοαντίληψης υπολογίστηκε με τον συντελεστή alpha του Cronbach. Τα ερωτήματα σχετίζονταν ικανοποιητικά μεταξύ τους, με αποτέλεσμα ο συντελεστής  $\alpha$  για την συγκεκριμένη κλίμακα να είναι αρκετά υψηλός ( $\alpha=.83$ ) (Πίνακας 15).

### Συντελεστής αξιοπιστίας διχοτόμησης ή ημικλάστων (split-half reliability):

Ο συντελεστής αξιοπιστίας split-half των Spearman-Brown για την κλίμακα της κοινωνικής αυτοαντίληψης ήταν υψηλός ( $split-half=.81$ ) και αντίστοιχος με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha ( $\alpha=.83$ ) (Πίνακας 15).

### Βαθμός συσχέτισης μεταξύ των ερωτημάτων:

Τα οχτώ (8) ερωτήματα της κλίμακας παρουσίαζαν υψηλή συσχέτιση με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας κοινωνικής αυτοαντίληψης. Οι συσχετίσεις κυμαίνονταν από .60 έως .75 (Πίνακας 16).

**Πίνακας 15.** Ανάλυση παραγόντων της κλίμακας «Κοινωνικής Αυτοαντίληψης»

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	1
<b>Ιδιοτιμή</b>	4.78
<b>% Διακύμανσης</b>	53.18
<b>Κοινωνική Αυτοαντίληψη (<math>\alpha=.83</math>) (<i>split-half</i>=.81)</b>	
1. Έχω πολλούς φίλους	.70
2. Κάνω εύκολα φίλους	.67
3. Είναι εύκολο για εμένα να τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά	.60
4. Με συμπαθούν εύκολα τα άλλα παιδιά	.77
5. Τα άλλα παιδιά θέλουν να γίνουμε φίλοι	.72
6. Έχω περισσότερους φίλους από τα άλλα παιδιά	.65
7. Είμαι δημοφιλής στην τάξη μου	.61
8. Τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν	.77

**Σημείωση:** Φορτίσεις μικρότερες του .40 έχουν παραληφθεί



**Πίνακας 16.** Βαθμός συνάφειας των ερωτημάτων της κλίμακας «Κοινωνικής Αυτοαντίληψης» με την συνολική βαθμολογία του παράγοντα

<b>ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	<b>Κοινωνική Αυτοαντίληψη</b>
1. Έχω πολλούς φίλους	.68
2. Κάνω εύκολα φίλους	.66
3. Είναι εύκολο για εμένα να τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά	.60
4. Με συμπαθούν εύκολα τα άλλα παιδιά	.75
5. Τα άλλα παιδιά θέλουν να γίνουμε φίλοι	.71
6. Έχω περισσότερους φίλους από τα άλλα παιδιά	.67
7. Είμαι δημοφιλής στην τάξη μου	.65
8. Τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν	.75

## 2. Κοινωνιομετρική Ανάλυση

Η κοινωνιομετρική ανάλυση αποσκοπούσε στην εύρεση της κοινωνικής θέσης και των δεικτών κοινωνικής συμμετοχής για τις δύο ομάδες μαθητών.

### 2.1. Κοινωνική θέση

Για τον υπολογισμό της κοινωνικής θέσης των μαθητών αξιοποιήθηκε ο αριθμός των υποδείξεων που έλαβε ο κάθε μαθητής, καθώς και ο αριθμός των αμοιβαίων φιλιών.

Αρχικά, υπολογίστηκε η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση του αριθμού των υποδείξεων και για τις δύο ομάδες μαθητών, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την ανάλυση προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των δύο ομάδων. Για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας πραγματοποιήθηκε έλεγχος t test για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t test κατέδειξε ότι η μέση τιμή του αριθμού των υποδείξεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ( $M.T.=4.80$ ,  $T.A.=2.70$ ) διέφερε σημαντικά ( $t=6.83$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ) από τη μέση τιμή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ( $M.T.=2.64$ ,  $T.A.=1.92$ ) (Πίνακας 17).

Αντίστοιχα, για τον αριθμό των αμοιβαίων φιλιών υπολογίστηκε η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο έλεγχος t test κατέδειξε ότι η μέση τιμή του αριθμού των αμοιβαίων φιλιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ( $M.T.=3.07$ ,  $T.A.=1.50$ ) διέφερε σημαντικά ( $t=5.71$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ) από τη μέση τιμή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ( $M.T.=1.73$ ,  $T.A.=1.48$ ) (Πίνακας 17).

Στη συνέχεια, έγινε επεξεργασία των δεδομένων που αφορούν τις υποδείξεις που έλαβαν οι συμμετέχοντες μαθητές. Συγκεκριμένα, τα ακατέργαστα δεδομένα (raw data) μετατράπηκαν σε τυποποιημένες τιμές ή αλλιώς Z-τιμές (Z-values). Ορίζεται ως τυποποιημένη τιμή ο αριθμός των τυπικών αποκλίσεων κατά τις οποίες μια παρατήρηση βρίσκεται πάνω ή κάτω από το μέσο. Ο γενικός τρόπος υπολογισμού

της Z-τιμής ενός συνόλου παρατηρήσεων είναι  $Z = \frac{X - \mu}{\sigma}$  όπου X η συγκεκριμένη παρατήρηση,  $\mu$  η μέση τιμή του δείγματος και  $\sigma$  η τυπική απόκλιση του δείγματος. Επομένως, στην ανάλυση μας, οι Z-τιμές προέκυψαν από τη διαφορά του αριθμού των υποδείξεων που έλαβε ο κάθε μαθητής από το μέσο όρο όλων των υποδείξεων της

τάξης του και διαιρώντας το αποτέλεσμα που προέκυπτε με την τυπική απόκλιση όλων των υποδείξεων της τάξης του. Οι Z-τιμές είναι καθαροί αριθμοί (δεν εκφράζονται σε κάποια μονάδα μέτρησης), συνεπώς είναι ιδιαίτερα χρήσιμες όταν θέλουμε να συγκρίνουμε αποδόσεις που έχουν μετρηθεί σε διαφορετικές κλίμακες ή όπως στην περίπτωση μας να συγκρίνουμε μαθητές από διαφορετικού μεγέθους τάξεις.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι μια αρνητική Z-τιμή αποτελεί ένδειξη ότι μια παρατήρηση βρίσκεται κάτω από το μέσο, ενώ μια θετική Z-τιμή αποτελεί ένδειξη ότι η αντίστοιχη παρατήρηση είναι μεγαλύτερη από το μέσο. Με βάση αυτό λοιπόν, υπολογίστηκε το κοινωνικό προφίλ (social status) του κάθε συμμετέχοντος μαθητή.

Ειδικότερα, οι μαθητές που είχαν Z-τιμή από 1 και πάνω κατατάσσονταν στη «δημοφιλή» (popular) κοινωνική θέση, οι μαθητές με Z-τιμή score από -1 έως 1 κατατάσσονταν στην «τυπική» (average) κοινωνική θέση, ενώ οι μαθητές με social z score από -1 και κάτω κατατάσσονταν στην «παραμελημένη» (low) κοινωνική θέση.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατατάσσονταν συχνότερα στην κοινωνική θέση των παραμελημένων σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ενώ ήταν λιγότερο πιθανό να βρεθούν στην κοινωνική θέση των δημοφιλών μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα το 2.2% των μαθητών (1 μαθητής) με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονταν στους δημοφιλείς, το 66.7 (30 μαθητές) στους τυπικούς, ενώ το 31.1% (14 μαθητές) στους παραμελημένους. Αντίθετα, το 16.3% των μαθητών (67 μαθητές) τυπικής ανάπτυξης εντάσσονταν στους δημοφιλείς, το 69.9% (288 μαθητές) στους τυπικούς και το 13.8 (57 μαθητές) στους παραμελημένους. Ο έλεγχος  $\chi^2$  δεν ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί, καθώς το σύνολο του δείγματος μιας ομάδας ήταν μικρότερο του 5 (Πίνακας 18).

**Πίνακας 17.** Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και έλεγχος t test «Αριθμού Υποδείξεων» και «Αριθμού Αμοιβαίων Φιλιών» μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	N	M.T.	T.A.	t-test
<b>Αριθμός Υποδείξεων</b>				
Μαθητές ΤΑ	412	4.80	2.70	6.83*
Μαθητές με ΕΕΑ	45	2.64	1.92	
<b>Αριθμός Φιλιών</b>				
Μαθητές ΤΑ	412	3.07	1.50	5.71*
Μαθητές με ΕΕΑ	45	1.73	1.48	

*Σημείωση:* \* $p < .05$

**Πίνακας 18.** Κοινωνικό προφίλ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	N	Κοινωνικό Προφίλ (social status)		
		Δημοφιλής (popular)	Τυπικός (average)	Παραμελημένος (low)
Μαθητές ΤΑ	412	67 (16.3%)	288 (69.9%)	57 (13.8%)
Μαθητές με ΕΕΑ	45	1 (2.2%) <sup>1</sup>	30 (66.7%)	14 (31.1%)
Σύνολο	457	68 (14.9%)	318 (69.6%)	71 (15.5%)

*Σημείωση:* <sup>1</sup> δεν πραγματοποιήθηκε έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας καθώς το σύνολο του δείγματος μιας ομάδας ήταν μικρότερο του 5

## 2.2. Δείκτες Κοινωνικής Συμμετοχής

Η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνήθηκε μέσω δύο δεικτών (indexes): α) τον αριθμό των θετικών υποδείξεων που έλαβε ο κάθε μαθητής στο δίκτυο της τάξης και β) τον αριθμό των αμοιβαίων φιλιών (Pijl, Frostad & Flem, 2008).

Όπως προαναφέρθηκε, ο δείκτης των υποδείξεων δηλώνει τον βαθμό αποδοχής του κάθε μαθητή στο δίκτυο της τάξης του. Σύμφωνα με τους Pijl, Frostad & Flem (2008), αν ένας μαθητής δεν έχει λάβει καμία υπόδειξη (ψήφο) από τους συμμαθητές του, τότε δεν είναι κοινωνικά αποδεκτός στην τάξη του.

Στον Πίνακα 19 παρατηρούμε ότι 40 μαθητές (88.9%) με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έλαβαν ψήφους από τους συμμαθητές τους. Ο αριθμός των μαθητών τυπικής ανάπτυξης που έλαβε ψήφους εντός της τάξης ήταν μεγαλύτερος (96.4% ή 397 μαθητές) σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εξετάζοντας περαιτέρω τον δείκτη των υποδείξεων και συγκεκριμένα το κριτήριο «δεν έλαβαν ψήφους» παρατηρούμε ότι το ποσοστό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν έλαβε καθόλου ψήφους από τους συμμαθητές τους ήταν σημαντικά υψηλότερο (11.1% ή 5 μαθητές) από το ποσοστό των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (3.3% ή 15 μαθητές).

Επιπρόσθετα, ερμηνεύοντας το τρίτο κριτήριο «έλαβαν μια ή καμία ψήφο» στον δείκτη των υποδείξεων συμπεραίνουμε ότι από το σύνολο των μαθητών (40 μαθητές) με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έλαβαν ψήφους το ¼ αυτών έλαβε μια μόνο ψήφο (22.2% ή 10 μαθητές). Ο αριθμός των μαθητών τυπικής ανάπτυξης που έλαβε μια μόνο ψήφο εντός της τάξης ήταν μικρότερος (7.8% ή 33 μαθητές) συγκριτικά με τον αριθμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συνεπώς, προκύπτει ότι 10 μαθητές (22.2%) με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρισκόταν σε κίνδυνο πλήρους απόρριψης από τους συμμαθητές τους.

Παρόλα αυτά, ερμηνεύοντας τα ίδια δεδομένα από μια άλλη οπτική πιο αισιόδοξη βλέπουμε ότι 10 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν αποδεκτοί, έστω και από έναν συμμαθητή τους.

Ο δεύτερος δείκτης κοινωνικής συμμετοχής δηλώνει τον αριθμό των αμοιβαίων φιλιών του κάθε μαθητή. Στον Πίνακα 19 παρατηρούμε ότι 33 μαθητές (73.2%) είχαν φίλους στο δίκτυο της τάξης τους. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης

συγκέντρωναν υψηλότερα ποσοστά (92.7% ή 382 μαθητές). Το τρίτο κριτήριο στην τελευταία στήλη του πίνακα δηλώνει τον αριθμό των μαθητών που είχαν έναν ή κανέναν φίλο. Συγκεκριμένα, 12 μαθητές (26.7%) με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είχαν καθόλου φίλους, ενώ 11 μαθητές (24.4%) είχαν μόνο έναν φίλο. Αντίστοιχα, 30 μαθητές (7.2%) τυπικής ανάπτυξης δεν είχαν κανέναν φίλο, ενώ 46 μαθητές (11.3%) είχαν μόνο έναν φίλο. Συγκρίνοντας τα κριτήρια των δύο δεικτών, ο αριθμός των μαθητών που είχε έναν ή κανέναν φίλο αυξάνεται συγκριτικά με τον αριθμό των μαθητών που έλαβε μια ή καμία ψήφο. Στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η αύξηση ήταν μικρότερη.

**Πίνακας 19.** Δείκτες κοινωνικής συμμετοχής μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

**ΔΕΙΚΤΕΣ**

Αριθμός Υποδείξεων	Έλαβαν ψήφους	Δεν έλαβαν ψήφους	Έλαβαν: ≤ 1 ψήφο <sup>1</sup>
Μαθητές ΤΑ (412)	397 (96.4%)	15 (3.3%)	48 (11.6%)
Μαθητές με ΕΕΑ (45)	40 (88.9%)	5 (11.1%)	15 (33.3%)
Αριθμός Αμοιβαίων Φιλιών	Έχουν φίλους	Δεν έχουν φίλους	Έχουν: ≤ 1 φίλο <sup>2</sup>
Μαθητές ΤΑ (412)	382 (92.7%)	30 (7.2%)	76 (18.5%)
Μαθητές με ΕΕΑ (45)	33 (73.2%)	12 (26.7%)	23 (51.1%)

**Σημείωση:** <sup>1</sup> μια ή καμία ψήφο και <sup>2</sup> έναν ή κανέναν φίλο

### 3. Ποιότητα Σημαντικότερης Φιλίας συμμετεχόντων μαθητών

Θεωρείται σκόπιμο πριν συγκρίνουμε την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παρουσιάσουμε την επιλογή του καλύτερου φίλου (εντός ή εκτός τάξης) για τις δύο ομάδες.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 12 (26.7%) μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και 96 (23.3%) μαθητές τυπικής ανάπτυξης είχαν τον καλύτερο τους φίλο εκτός τάξης (Πίνακας 20). Όσο αναφορά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 7 μαθητές είχαν καλύτερο φίλο από τη γειτονιά, 2 από άλλη τάξη (μικρότερη) και 3 από εξωσχολική δραστηριότητα (αγγλικά).

Οι υπόλοιποι μαθητές με (33 ή 73.3%) και χωρίς (316 ή 76.7%) ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν τον καλύτερο τους φίλο μέσα στην τάξη (Πίνακας 20). Εξετάζοντας περαιτέρω την επιλογή του καλύτερου φίλου για τους 33 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προέκυψε ότι πέντε μαθητές είχαν τον καλύτερο τους φίλο από το τμήμα ένταξης, δηλαδή ο καλύτερος τους φίλος αντιμετώπιζε δυσκολίες ανάλογες με εκείνους.

**Πίνακας 20.** Επιλογή καλύτερου φίλου μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	N	Επιλογή καλύτερου φίλου	
		Εντός τάξης	Εκτός τάξης
Μαθητές ΤΑ	412	316 (76.7%)	96 (23.3%)
Μαθητές με ΕΕΑ	45	33 (73.3%)	12 (26.7%)

Αρχικά, υπολογίστηκε η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας ποιότητας σημαντικότερης φιλίας των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την ανάλυση δεν προέκυψε κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των δύο ομάδων.

Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας πραγματοποιήθηκε με t test για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t test κατέδειξε ότι η μέση τιμή της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ( $M.T.=3.98$ ,  $T.A.=.58$ ) δεν διέφερε σημαντικά ( $t=1.33$ ,  $df=455$ ,  $p=.18$ , δίπλευρος έλεγχος) από τη μέση τιμή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ( $M.T.=4.09$ ,  $T.A.=.49$ ). Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών δεν επηρέαζαν την ποιότητα της σχέσης τους με τον καλύτερο τους φίλο (Πίνακας 21).

Επιπρόσθετα, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις κάθε διάστασης (συντροφικότητα, διαμάχη, βοήθεια, εγγύτητα, ασφάλεια) και για τις δύο ομάδες μαθητών ενώ πραγματοποιήθηκε έλεγχος t test για ανεξάρτητα δείγματα σε όλες τις διαστάσεις.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μέσες τιμές των διαστάσεων *συντροφικότητα*, *βοήθεια*, *ασφάλεια* και *εγγύτητα* δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμφάνιζαν λιγότερη συντροφικότητα, ασφάλεια, βοήθεια και εγγύτητα στη σχέση με τον καλύτερο τους φίλο σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Η εικόνα αλλάζει στην περίπτωση της *διαμάχης*. Η μέση τιμή της διαμάχης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ( $M.T.=3.51$ ,  $T.A.=.87$ ) διέφερε σημαντικά ( $t=2.19$ ,  $df=455$ ,  $p=.02$ , δίπλευρος έλεγχος) από τη μέση τιμή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ( $M.T.=3.81$ ,  $T.A.=.85$ ). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφωνούσαν και τσακώνονταν λιγότερες φορές με τον καλύτερο τους φίλο σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Πίνακας 21).



**Πίνακας 21.** Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, έλεγχος t test «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας» και επιμέρους παραγόντων μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	N	M.T.	T.A.	t-test	p
<b>Ποιότητα Σημαντικότερης Φιλίας</b>					
Μαθητές ΤΑ	412	4.09	.50		
Μαθητές με ΕΕΑ	45	3.98	.58	1.33	.18 (μ.σ.)
<b>Συντροφικότητα</b>					
Μαθητές ΤΑ	412	3.98	.63		
Μαθητές με ΕΕΑ	45	4.06	.69	-.73	.46 (μ.σ.)
<b>Διαμάχη</b>					
Μαθητές ΤΑ	412	3.81	.85		
Μαθητές με ΕΕΑ	45	3.51	.87	2.19	.02*
<b>Βοήθεια</b>					
Μαθητές ΤΑ	412	4.25	.74		
Μαθητές με ΕΕΑ	45	4.22	.84	.30	.75 (μ.σ.)
<b>Ασφάλεια</b>					
Μαθητές ΤΑ	412	4.01	.75		
Μαθητές με ΕΕΑ	45	3.98	.87	.90	.36 (μ.σ.)
<b>Εγγύτητα</b>					
Μαθητές ΤΑ	412	4.35	.60		
Μαθητές με ΕΕΑ	45	4.23	.71	1.05	.30 (μ.σ.)

**Σημείωση:** \* $p < .05$  και μ.σ. = μη σημαντικό

#### 4. Κοινωνική Αυτοαντίληψη συμμετεχόντων μαθητών

Αρχικά, υπολογίστηκε η μέση τιμή και στη συνέχεια η τυπική απόκλιση της συνολικής βαθμολογίας των δύο ομάδων.

Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς μεταξύ των μέσων τιμών πραγματοποιήθηκε με t test για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t test δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Αναλυτικά, η μέση τιμή της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ( $M.T.=3.77$ ,  $T.A.=.84$ ) δεν διέφερε σημαντικά ( $t=.41$ ,  $df=455$ ,  $p=.68$ , δίπλευρος έλεγχος) από τη μέση τιμή της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ( $M.T.=3.82$ ,  $T.A.=.72$ ). Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών δεν αποτελούσαν δείκτη χαμηλής ή υψηλής κοινωνικής αυτοαντίληψης. Τα αποτελέσματα δίνονται στον Πίνακα 22.

**Πίνακας 22.** Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, έλεγχος t test «Κοινωνικής Αυτοαντίληψης» μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	N	M.T.	T.A.	t-test	p
<b>Κοινωνική Αυτοαντίληψη</b>					
Μαθητές ΤΑ	412	3.82	.72		
Μαθητές με ΕΕΑ	45	3.77	.84	.41	.60 (μ.σ.)

**Σημείωση:** μ.σ. = μη σημαντικό

## 5. Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών

Οι αναλύσεις συσχετίσεων με το δείκτη Pearson  $r$  πραγματοποιήθηκαν με στόχο να διερευνήσουμε, αν υπάρχουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Ειδικότερα, και με βάση τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας εξετάστηκε: α) αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ποιότητας σημαντικότερης φιλίας και κοινωνικής αυτοαντίληψης και β) αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δεικτών κοινωνικής συμμετοχής (αριθμός υποδείξεων, αριθμός φίλων) και της κοινωνικής αυτοαντίληψης.

Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν στο σύνολο του δείγματος, καθώς και στην κάθε ομάδα ξεχωριστά (μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

### α) Ποιότητα Σημαντικότερης Φιλίας - Κοινωνική Αυτοαντίληψη

Η ανάλυση του συντελεστή συσχέτισης Pearson  $r$  κατέδειξε μια σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αυτοαντίληψης και της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας για το σύνολο του δείγματος ( $r=.34$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ). Οι μαθητές με υψηλή ποιότητα φιλίας στη σχέση με τον καλύτερο τους φίλο είχαν και υψηλή κοινωνική αυτοαντίληψη. Ωστόσο, η συσχέτιση με τιμή  $.34$  ήταν χαμηλή και εξηγούσε μόνο το  $.11$  (11%) της διακύμανσης των μεταβλητών (Πίνακας 23).

Εξετάζοντας μεμονωμένα την κάθε ομάδα, η συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής αυτοαντίληψης και ποιότητας φιλίας ήταν σημαντική μόνο στην περίπτωση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ( $r=.36$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ). Παρομοίως, η τιμή της συσχέτισης  $.36$  ήταν μέτρια έως χαμηλή. Στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ( $r=.17$ ,  $df=455$ , ns) (Πίνακας 24).

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η συσχέτιση των επιμέρους διαστάσεων της φιλίας με την κοινωνική αυτοαντίληψη τόσο για το σύνολο του δείγματος όσο και για την κάθε ομάδα ξεχωριστά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο σύνολο του δείγματος τέσσερις από τις διαστάσεις της φιλίας: *συντροφικότητα* ( $r=.41$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ), *ασφάλεια* ( $r=.28$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ), *βοήθεια* ( $r=.30$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ) και *εγγύτητα* ( $r=.23$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ) σχετίζονταν χαμηλά έως μέτρια με την κοινωνική αυτοαντίληψη. Στη διάσταση της *διαμάχης* δεν παρατηρήθηκε σημαντική συσχέτιση με την κοινωνική αυτοαντίληψη ( $r=.05$ ,  $df=455$ , ns) (Πίνακας 23).

Όσο αναφορά την ομάδα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, τα αποτελέσματα της συσχέτισης ήταν παρόμοια με αυτά που προέκυψαν για το σύνολο του δείγματος. Συγκεκριμένα, οι διαστάσεις της *συντροφικότητας* ( $r=.42$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ), της *ασφάλειας* ( $r=.30$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ), της *βοήθειας* ( $r=.32$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ), και της *εγγύτητας* ( $r=.26$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ) σχετίζονταν χαμηλά έως μέτρια με την κοινωνική αυτοαντίληψη. Στη διάσταση της *διαμάχης*, δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση με την κοινωνική αυτοαντίληψη ( $r=.04$ ,  $df=455$ , ns) (Πίνακας 24).

Στην ομάδα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μόνο η διάσταση της *συντροφικότητας* σχετίζονταν χαμηλά έως μέτρια με την μεταβλητή της κοινωνικής αυτοαντίληψης ( $r=.41$ ,  $df=455$ ,  $p<.05$ ). Για τις διαστάσεις της *ασφάλειας* ( $r=.13$ ,  $df=455$ , ns), της *βοήθειας* ( $r=.16$ ,  $df=455$ , ns), της *εγγύτητας* ( $r=.07$ ,  $df=455$ , ns) και της *διαμάχης* ( $r=-.04$ ,  $df=455$ , ns) δεν προέκυψε σημαντική συσχέτιση με την εξαρτημένη μεταβλητή της κοινωνικής αυτοαντίληψης (Πίνακας 24).

Το παραπάνω αποτέλεσμα δηλώνει ότι η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν επηρεάζονταν από το αν η σχέση με τον καλύτερο τους φίλο εμφάνιζε υψηλή ή χαμηλή εγγύτητα, βοήθεια, ασφάλεια και διαμάχη. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών αντιλήψεων είχε η διάσταση της *συντροφικότητας*. Αντίθετα, για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης η ύπαρξη θετικών ποιοτικών στοιχείων στη σχέση με τον καλύτερο τους φίλο ήταν σημαντική για τη διαμόρφωση υψηλής κοινωνικής αυτοαντίληψης.

## β) Δείκτες Κοινωνικής Συμμετοχής-Κοινωνική Αυτοαντίληψη

Η ανάλυση του συντελεστή συσχέτισης Pearson  $r$  κατέδειξε μια σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ του αριθμού υποδείξεων (βαθμός αποδοχής) και της κοινωνικής αυτοαντίληψης ( $r=.26$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ) για το σύνολο του δείγματος. Συνεπώς, εύκολα κάποιος υποθέτει ότι οι μαθητές που έχουν υψηλό βαθμό αποδοχής εντός της τάξης έχουν και υψηλή κοινωνική αυτοαντίληψη. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι η τιμή της συσχέτισης  $.26$  ήταν χαμηλή και εξηγούσε μόνο το  $.06$  (6%) της διακύμανσης των δύο μεταβλητών (Πίνακας 23).

Η συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των υποδείξεων και της κοινωνικής αυτοαντίληψης ήταν χαμηλή ( $r=.28$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ) για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ενώ για την ομάδα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρατηρήθηκε σημαντικός βαθμός συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών ( $r=.13$ ,  $df=455$ , ns). Η δημοτικότητα που απολάμβαναν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δίκτυο της τάξης τους δεν επηρέαζε την κοινωνική τους αυτοαντίληψη (Πίνακας 24).

Ο αριθμός των αμοιβαίων φιλιών σχετίζονταν χαμηλά με την κοινωνική αυτοαντίληψη ( $r=.21$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ) για το σύνολο του δείγματος (Πίνακας 23).

Εξετάζοντας μεμονωμένα την κάθε ομάδα, παρατηρούμε μια χαμηλή συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των αμοιβαίων φιλιών και της κοινωνικής αυτοαντίληψης ( $r=.23$ ,  $df=455$ ,  $p<.001$ ) για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ενώ για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν πρόκυψε κάποια σημαντική συσχέτιση ( $r=.04$ ,  $df=455$ , ns) μεταξύ των μεταβλητών. Συνεπώς, ο αριθμός των αμοιβαίων φιλιών που είχαν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της τάξης δεν επηρέαζε την κοινωνική τους αυτοαντίληψη (Πίνακας 24).

**Πίνακας 23.** Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών για το σύνολο του δείγματος

	Κοινωνική Αυτοαντίληψη	Ποιότητα Φιλίας	Συντροφικότητα	Διαμάχη	Βοήθεια	Ασφάλεια	Εγγύτητα	Αριθμός υποδείξεων	Αριθμός φιλιών
Κοινωνική Αυτοαντίληψη	1								
Ποιότητα Φιλίας	.34**	1							
Συντροφικότητα	.41**	.60**	1						
Διαμάχη	.04	.52**	.07	1					
Βοήθεια	.30**	.80**	.41**	.14*	1				
Ασφάλεια	.28**	.78**	.41**	.16**	.64**	1			
Εγγύτητα	.23**	.78**	.43**	.19**	.62**	.58**	1		
Αριθμός υποδείξεων	.26**	.16*	.13*	-.01	.17**	.14*	.16**	1	
Αριθμός φιλιών	.21**	.11**	.13*	.00	.12*	.07	.09	.76**	1

**Σημείωση:** \* $p < .05$  και \*\* $p < .001$

Στο κείμενο σχολιάζονται μόνο οι δείκτες συσχέτισης που είναι με έντονη γραφή

**Πίνακας 24.** Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών για μαθητές με (45) και χωρίς (412) ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

		Κοινωνική Αυτοαντίληψη	Ποιότητα Φιλίας	Συντροφικότητα	Διαμάχη	Βοήθεια	Ασφάλεια	Εγγύτητα	Αριθμός υποδείξεων	Αριθμός φιλίων
<b>Κοινωνική Αυτοαντίληψη</b>	Μαθητές ΤΑ	1								
	Μαθητές με ΕΕΑ									
<b>Ποιότητα Φιλίας</b>	Μαθητές ΤΑ	<b>.36**</b>	1							
	Μαθητές με ΕΕΑ	<b>.17</b>								
<b>Συντροφικότητα</b>	Μαθητές ΤΑ	<b>.42**</b>	.60**	1						
	Μαθητές με ΕΕΑ	<b>.41**</b>	.65**							
<b>Διαμάχη</b>	Μαθητές ΤΑ	<b>.04</b>	.51**	.07	1					
	Μαθητές με ΕΕΑ	<b>-.04</b>	.58**	.12						
<b>Βοήθεια</b>	Μαθητές ΤΑ	<b>.32**</b>	.79**	.39**	.12*	1				
	Μαθητές με ΕΕΑ	<b>.16</b>	.86**	.53**	.32*					
<b>Ασφάλεια</b>	Μαθητές ΤΑ	<b>.30**</b>	.78**	.41**	.14*	.65**	1			
	Μαθητές με ΕΕΑ	<b>.13</b>	.79**	.44**	.31*	.61**				
<b>Εγγύτητα</b>	Μαθητές ΤΑ	<b>.26**</b>	.79**	.43**	.19*	.62**	.59*	1		
	Μαθητές με ΕΕΑ	<b>.07</b>	.75**	.44**	.17	.64**	.52*			
<b>Αριθμός υποδείξεων</b>	Μαθητές ΤΑ	<b>.28**</b>	.16*	.15*	-.36	.17**	.15*	.17*	1	
	Μαθητές με ΕΕΑ	<b>.13</b>	.03	.12	-.09	.13	-.01	.00		
<b>Αριθμός φιλίων</b>	Μαθητές ΤΑ	<b>.23**</b>	.13*	.16**	-.02	.13*	.09	.11*	.75*	1
	Μαθητές με ΕΕΑ	<b>.04</b>	-.12	.02	-.04	-.03	-.13	-.25	.80*	

*Σημείωση:* \* $p < .05$  και \*\* $p < .001$

Στο κείμενο σχολιάζονται μόνο οι δείκτες συσχέτισης που είναι με έντονη γραφή

## 6. Βαθμός Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης

Προκειμένου να εξετάσουμε τον βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκρίναμε τις δύο ομάδες μαθητών σε κάθε μορφή αλληλεπίδρασης.

Η διάρκεια παρατήρησης ήταν συνολικά 15 λεπτά για κάθε μαθητή με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι αλληλεπιδράσεις αυτών καταγράφονταν σε ειδικό φύλλο παρατήρησης. Το συνολικό χρονικό διάστημα της παρατήρησης ήταν χωρισμένο σε 3 πεντάλεπτα (5min) όπου το κάθε ένα περιείχε 30 διαστήματα των 10 δευτερολέπτων. Το εύρος των πιθανών τιμών για το σύνολο του διαστήματος της παρατήρησης κυμαίνονταν από 0 έως 90.

Αρχικά, υπολογίσαμε και για τα 3 πεντάλεπτα παρατήρησης το συνολικό αριθμό έναρξης μιας αλληλεπίδρασης από το παιδί προς τον συμμαθητή και τον εκπαιδευτικό, το συνολικό αριθμό έναρξης μιας αλληλεπίδρασης από τον συμμαθητή και τον εκπαιδευτικό προς το παιδί, καθώς και το συνολικό αριθμό των διαστημάτων που το παιδί δεν αλληλεπιδρούσε. Η παραπάνω διαδικασία ακολουθήθηκε για όλους τους μαθητές που παρατηρήθηκαν, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι στατιστικές αναλύσεις έδωσαν τα εξής αποτελέσματα: οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σημειώθηκαν λιγότερες φορές να ξεκινούν μια αλληλεπίδραση με κάποιον συμμαθητή τους ( $M.T.=24.50$ ,  $T.A.=13.78$ ) σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ( $M.T.=42.45$ ,  $T.A.=8.62$ ). Ο έλεγχος t test για ανεξάρτητα δείγματα κατέδειξε την παραπάνω διαφορά στατιστικά σημαντική ( $t=-5.18$ ,  $df=35.27$ ,  $p<.001$ , δίπλευρος έλεγχος). Σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν και στον αριθμό των αλληλεπιδράσεων που δέχονταν οι μαθητές. Αναλυτικά, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δέχονταν λιγότερες αλληλεπιδράσεις από κάποιον συμμαθητή τους ( $M.T.=21.36$ ,  $T.A.=11.86$ ) σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ( $M.T.=33.45$ ,  $T.A.=5.26$ ). Παρομοίως, η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική ( $t=-4.37$ ,  $df=28.96$ ,  $p<.001$ , δίπλευρος έλεγχος).

Επιπρόσθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ( $M.T.=1.55$ ,  $T.A.=2.76$ ) και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ( $M.T.=.50$ ,  $T.A.=1.14$ ) στον αριθμό έναρξης μιας αλληλεπίδρασης από το παιδί προς τον εκπαιδευτικό ( $t=1.64$ ,  $df=28.03$ ,  $p=.11$ , δίπλευρος έλεγχος). Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στον αριθμό των αλληλεπιδράσεων



που δέχονταν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ( $M.T.=2.41$ ,  $T.A.=4.75$ ) από τον εκπαιδευτικό ( $t=2.28$ ,  $df=21.33$ ,  $p=.03$ , δίπλευρος έλεγχος) σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ( $M.T.=.09$ ,  $T.A.=.42$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ξεκινήσουν πιο συχνά αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Τέλος, τα χρονικά διαστήματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα οποία δεν παρατηρήθηκε κάποιος βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης ήταν περισσότερα ( $M.T.=40.18$ ,  $T.A.=21.17$ ) σε σχέση με αυτά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ( $M.T.=13.50$ ,  $T.A.=7.65$ ). Ο έλεγχος t test κατέδειξε την παραπάνω διαφορά στατιστικά σημαντική ( $t=5.56$ ,  $df=26.40$ ,  $p<.001$ , δίπλευρος έλεγχος). Τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 25.

**Πίνακας 25.** Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	N	M.T.	T.A.	t-test	p
<b>Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί</b>					
<i>Ξεκίνησε από το target παιδί</i>					
Μαθητές ΤΑ	22	42.45	8.62		
Μαθητές με ΕΕΑ	22	24.50	13.78	5.17*	<.001
<i>Ξεκίνησε από το συμμαθητή</i>					
Μαθητές ΤΑ	22	33.45	5.26		
Μαθητές με ΕΕΑ	22	21.36	11.86	4.37*	<.001
<b>Αλληλεπίδραση παιδί με δάσκαλο</b>					
<i>Ξεκίνησε από το target παιδί</i>					
Μαθητές ΤΑ	22	.50	1.14		
Μαθητές με ΕΕΑ	22	1.55	2.76	1.64 (μ.σ.)	.11
<i>Ξεκίνησε από το δάσκαλο</i>					
Μαθητές ΤΑ	22	.09	.42		
Μαθητές με ΕΕΑ	22	2.41	4.75	2.28*	<.001
<b>Κάνει κάτι μόνο του</b>					
Μαθητές ΤΑ	22	13.50	7.65		
Μαθητές με ΕΕΑ	22	40.18	21.17	5.56*	<.001

**Σημείωση:** \* $p<.001$  και μ.σ. = μη σημαντικό

## **IV. ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την κοινωνική συμμετοχή και την ποιότητα φιλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν σε τμήμα ένταξης σε γενικά δημοτικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς την κοινωνική θέση, την κοινωνική αυτοαντίληψη, την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας και τον βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, εξετάστηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας με την κοινωνική αυτοαντίληψη.

Αρχικά, υποθέσαμε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα καταλαμβάνουν χαμηλότερη κοινωνική θέση στο δίκτυο της τάξης τους σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Πράγματι, εξετάζοντας το κοινωνικό προφίλ των μαθητών τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονταν συχνότερα στην κοινωνική θέση των παραμελημένων (low) και λιγότερο στην κοινωνική θέση των δημοφιλών (popular) σε σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Το εύρημα αυτό δηλώνει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έλαβαν λιγότερες ψήφους και είχαν λιγότερους φίλους εντός της τάξης σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα για την κοινωνική θέση των μαθητών έρχονται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες (Avramidis, 2013; Koster, Pijl, Nakken & Van Houten 2010; Pijl et al., 2008).

Επίσης, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (66.7%) εντάσσονταν στην τυπική (average) κοινωνική θέση με ποσοστό παρόμοιο με αυτό των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (69.9%). Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς αποδεικνύει ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απέφυγε την κοινωνική θέση των παραμελημένων και κατά συνέπεια την πλήρη απομόνωση στην ομάδα της τάξης και εντάσσονταν σε μια ευνοϊκότερη, αν και δευτερεύων κοινωνική θέση. Επίσης, ο παρόμοιος αριθμός μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που σημειώθηκε στην τυπική κοινωνική θέση δηλώνει ότι η ένταξη των μαθητών σε μια ευνοϊκή ή λιγότερη ευνοϊκή κοινωνική θέση δεν εξαρτάται μόνο από το αν τα παιδιά αντιμετωπίζουν ή όχι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σημαντικό ρόλο στη αλλαγή του παραπάνω σκηνικού και συγκεκριμένα στη αναδιαμόρφωση της κοινωνικής θέσης όλων των μαθητών και κυρίως των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός (De

Monchy et al., 2004), δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε στρατηγικές και τεχνικές που διευκολύνουν την κοινωνική συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (Avramidis, 2010; 2013). Με άλλα λόγια, είναι επιτακτική η ανάγκη ο εκπαιδευτικός να αναλύσει το κοινωνικό κλίμα της τάξης του, ώστε στη συνέχεια να παρέμβει με κατάλληλους παιδαγωγικούς χειρισμούς για τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Παράλληλα, το αισιόδοξο μήνυμα από την ανάλυση κοινωνικής συμμετοχής ήταν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν φίλους στην τάξη, αν και ο αριθμός αυτών ήταν μικρότερος σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Συνήθως, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταλαμβάνουν λιγότερο επιφανείς κοινωνικές θέσεις σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι απορρίπτονται από το σύνολο των μαθητών ή ότι δεν έχουν καθόλου φίλους (Cambra & Silvestre, 2003; Estell et al., 2008).

Γενικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αμφίρροπα, διότι ναι μεν οι μαθητές σημείωσαν χαμηλότερα ποσοστά στους δείκτες κοινωνικής συμμετοχής σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αλλά ως μεμονωμένη ομάδα σημείωσαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα, καθώς η πλειοψηφία αυτών έλαβε μια ή περισσότερη από μια ψήφο και είχε έναν ή περισσότερους από έναν φίλους στη σχολική τάξη.

Μια δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας προέβλεπε ότι θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ό,τι αφορά την κοινωνική τους αυτοαντίληψη. Πιο συγκεκριμένα, υποθέσαμε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα εμφανίζουν χαμηλότερη κοινωνική αυτοαντίληψη σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Γενικά, αναμένονταν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα είχαν χαμηλότερη κοινωνική αυτοαντίληψη από τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους λόγω των λιγότερων ψήφων που έλαβαν, των λιγότερων φίλων που είχαν στο δίκτυο της τάξης και του μικρότερου βαθμού κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που σημείωσαν.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επαλήθευσαν την αρχική μας υπόθεση. Συγκεκριμένα, δεν παρουσιάστηκε σημαντική διαφορά στην κοινωνική αυτοαντίληψη μεταξύ των δύο ομάδων. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων αντίστοιχων ερευνών (Avramidis, 2013; Gans, Kenny &

Ghany 2003; Koster et al., 2010). Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών δεν φαίνεται να επηρεάζουν την κοινωνική τους αυτοαντίληψη.

Το παραπάνω αποτέλεσμα μπορεί να ερμηνευτεί αν λάβουμε υπόψη μας τις εμφανείς δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ακριβείς αυτοεκτιμήσεις, με αποτέλεσμα συχνά να διαμορφώνουν πιο ευνοϊκές κοινωνικές αντιλήψεις, οι οποίες δεν συμβαδίζουν με την πραγματική κοινωνική θέση που απολαμβάνουν στο δίκτυο της τάξης τους (Koster et al., 2010; Nowicki, 2003).

Μια άλλη πιθανή εξήγηση πιο θετική και αισιόδοξη αφορά τη σημασία που αποδίδουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Allodi, 2000). Επίσης, είναι πιθανό η ύπαρξη ενός καλού φίλου στη ζωή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να λειτουργεί ως ασπίδα προστασίας στην εμφάνιση χαμηλής κοινωνικής αυτοαντίληψης (Avramidis, 2013).

Με άλλα λόγια, η ύπαρξη του καλύτερου φίλου μπορεί να δίνει στους μαθητές την αίσθηση ότι είναι αποδεκτοί και κατά συνέπεια έχουν φίλους. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ο καλύτερος φίλος ήταν μέσα από την τάξη. Συνεπώς, ενδέχεται ο καλύτερος φίλος να λειτούργησε προστατευτικά απέναντι στην μικρή αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους.

Ωστόσο, αντίστοιχες έρευνες καταλήγουν σε λιγότερο θετικά αποτελέσματα για την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cambra & Silvestre, 2003; Lindsay et al., 2002; Pijl & Frostad, 2010). Όπως χαρακτηριστικά συμπέραναν οι Pijl & Frostad (2010), όταν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν πλήρη επίγνωση του βαθμού αποδοχής τους τότε διαμορφώνουν και χαμηλή κοινωνική αυτοαντίληψη.

Μια τρίτη υπόθεση της παρούσας έρευνας προέβλεπε ότι δεν θα υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας επαλήθευσαν τις αρχικές μας υποθέσεις, καθώς δεν παρουσιάστηκαν διαφορές στην ποιότητα της σχέσης των μαθητών με τον καλύτερο τους φίλο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν τις ίδιες πιθανότητες να εμφανίσουν στη σχέση με τον καλύτερο τους φίλο «καλής» ή «κακής» ποιότητας στοιχεία. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών δεν αποτέλεσαν παράγοντα καθορισμού της ποιότητας φιλίας.

Σε ό,τι αφορά την προέλευση του καλύτερου φίλου, η πλειοψηφία των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχε τον καλύτερο τους φίλο μέσα στην τάξη. Ιδιαίτερα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με βάση τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της κοινωνικής αυτοαντίληψης, η ύπαρξη του καλύτερου φίλου μέσα στην τάξη ή και στο τμήμα ένταξης είναι πιθανό να λειτουργεί θετικά ως προς διάφορες πλευρές της κοινωνικής τους συμμετοχής στο σχολείο.

Συγκρίνοντας τα ευρήματα των επιμέρους διαστάσεων της ποιότητας φιλίας για τις δύο ομάδες μαθητών παρατηρούμε το εξής: Οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν τις ίδιες πιθανότητες να εμφανίζουν στη σχέση με τον καλύτερο τους φίλο στοιχεία όπως συντροφικότητα, ασφάλεια, βοήθεια και εγγύτητα. Όσο αφορά τη διάσταση της διαμάχης, δηλαδή τις διαφωνίες και τους τσακωμούς μεταξύ των δύο φίλων ήταν περισσότερο εμφανείς στην περίπτωση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφωνούσαν και τσακώνονταν σε μικρότερο βαθμό με τον καλύτερο τους φίλο σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν συμβαδίζουν με προγενέστερες έρευνες που καταλήγουν για τη σχέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τον καλύτερο τους φίλο σε περισσότερο «κακής» ποιότητας στοιχεία (διαμάχη, δυσκολία επίλυσης συγκρούσεων) (Rubin et al., 2006; Wiener, 2002). Μια πιθανή εξήγηση για τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της έρευνας είναι η ανάγκη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επενδύσουν συναισθηματικά στον καλύτερο τους φίλο, με αποτέλεσμα να δικαιολογείται και η μικρότερη συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων και διαφωνιών.

Μια επιμέρους ερευνητική υπόθεση αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υποθέσαμε ότι οι δύο ομάδες θα διαφέρουν ως προς τον βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να σημειώνουν λιγότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Πράγματι, παρουσιάστηκαν διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συγκρίνοντας τα ευρήματα των δύο ομάδων παρατηρούμε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν λιγότερες αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους στο διάλειμμα σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σημειώθηκαν λιγότερες φορές να ξεκινούν μια

αλληλεπίδραση με κάποιον συμμαθητή τους ή να δέχονται μια αλληλεπίδραση από κάποιον συμμαθητή τους. Σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε και στα χρονικά διαστήματα για τα οποία δεν παρατηρήθηκε κάποιος βαθμός αλληλεπίδρασης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρούνταν συχνότερα σε καταστάσεις μοναχικότητας κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Είναι χαρακτηριστικό πως η λιγότερο επιφανή κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμβαδίζει και με μειωμένο αριθμό κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Frostad & Pijl, 2007).

Οι διαφορές των δύο ομάδων ως προς τον βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές μπορεί να ερμηνευτεί, αν λάβουμε υπόψη μας έναν κυρίως βασικό λόγο. Βασική προϋπόθεση για να ξεκινήσει κάποιος μια αλληλεπίδραση με ένα άλλο άτομο ή να μπορέσει να ανταποκριθεί με κατάλληλο τρόπο σε μια αλληλεπίδραση που θα δεχτεί θα πρέπει να κατέχει βασικές κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες και αποτελούν τη βάση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Πολλοί είναι οι ερευνητές που αποδίδουν τις μειωμένες αλληλεπιδράσεις των μαθητών στην απουσία κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων (Avramidis, 2010; De Monchy et al., 2004; Mamas & Avramidis, 2013; Mand, 2007).

Ωστόσο, είναι πιθανό να ισχύει και το αντίστροφο, δηλαδή η έλλειψη προθυμίας από την πλευρά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης για αλληλεπίδραση με συμμαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να καθιστά δύσκολη για τους δεύτερους την κατάκτηση των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων. Συχνά, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης επιλέγουν να αλληλεπιδρούν με συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης, δηλαδή «ομοίους» τους («homophily») (Frostad & Pijl, 2007).

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τονίζετε για μια ακόμη φορά ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην αναδιαμόρφωση της κατάστασης. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει και να σχεδιάσει κατάλληλα προγράμματα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, τα οποία θα απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και με στόχο την αύξηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (Avramidis, 2010; Mamas, 2012; Mamas & Avramidis, 2013).

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν τα ευρήματα για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούσαν συχνότερα με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά με μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών να

αντισταθμίσουν τις μειωμένες αλληλεπιδράσεις που είχαν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους.

Από την άλλη πλευρά, η προσπάθεια αυτή των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει εις βάρος των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους συμμαθητές τους (Koster, Pijl, Nakken & Van Houten 2010). Με άλλα λόγια, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενδέχεται να επαναπαυτούν σε αυτή την κατάσταση, να κυριαρχήσει ο παράγοντας της συνήθειας για άμεση ανταπόκριση από την πλευρά του εκπαιδευτικού χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις και κατά συνέπεια να μειωθούν οι προσπάθειες προσέγγισης συμμαθητών.

Δύο επιμέρους υποθέσεις της παρούσας έρευνας αφορούσαν τη διερεύνηση της συσχέτισης της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών με την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας και την κοινωνική θέση που καταλαμβάνουν στο δίκτυο της τάξης. Υποθέσαμε ότι η ποιότητα φιλίας και η κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα σχετίζονται με την κοινωνική αυτοαντίληψη.

Όσο αναφορά την υπόθεση ότι θα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής θέσης και κοινωνικής αυτοαντίληψης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν επαληθεύτηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας. Αντίθετα, δεν προέκυψε κάποιος βαθμός συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών δεν επηρεάστηκε από τον βαθμό αποδοχής και κατ' επέκταση από την κοινωνική τους θέση στο δίκτυο της τάξης.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να έχουν υψηλή ή χαμηλή αυτοαντίληψη ανεξάρτητα από την ύπαρξη χαμηλής ή υψηλής δημοτικότητας στη σχολική τάξη. Δεδομένου ότι, οι έρευνες που εξετάζουν αν υπάρχει ή όχι συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι περιορισμένες, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για απουσία συσχέτισης έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα μιας προγενέστερης έρευνας (Cambra & Silvestre, 2003).

Όπως προαναφέρθηκε στην αξιολόγηση της κοινωνικής αυτοαντίληψης ως μεμονωμένη μεταβλητή, μια πιθανή εξήγηση για την απουσία συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι η δυσκολία των μαθητών να συνειδητοποιήσουν το πραγματικό «γίνεσθαι» της κοινωνικής τους θέσης, με αποτέλεσμα η κοινωνική αυτοαντίληψη που διαμορφώνουν να μη συμβαδίζει με τον βαθμό αποδοχής που συγκεντρώνουν από τους συμμαθητές τους (Koster et al., 2010; Nowicki, 2003).



Για να εξετάσουμε περαιτέρω την απουσία συσχέτισης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να παρατηρήσουμε ότι και στην περίπτωση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, αν και πρόκυψε μια θετική συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής αυτοαντίληψης και βαθμού αποδοχής ήταν χαμηλή έως ασθενής ( $r=.28$ ,  $p<.001$ ). Θα πρέπει να αναλογιστούμε το ενδεχόμενο σε αυτές τις ηλικίες (10 έως 12 χρονών) πολλοί μαθητές να δημιουργούν φιλικές σχέσεις και έξω από το περιβάλλον του σχολείου με παιδιά που βρίσκονται στη γειτονιά τους ή με παιδιά από κάποια εξωσχολική δραστηριότητα, με πιθανό αποτέλεσμα η κοινωνική τους αυτοαντίληψη να σχετίζεται λιγότερο με την χαμηλή δημοτικότητα στο δίκτυο της τάξης. Ενδέχεται, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να στρέφουν το κέντρο βάρους για τη διαμόρφωση της κοινωνικής αυτοαντίληψης σε πρόσωπα εκτός των συμμαθητών και με βάση την υψηλή ή χαμηλή αποδοχή που δέχονται από εκείνους.

Αυτό δικαιολογείται αν λάβουμε υπόψη μας ότι η κλίμακα της κοινωνικής αυτοαντίληψης που δόθηκε στους μαθητές περιελάμβανε και γενικές ερωτήσεις κοινωνικής αποδοχής (όπως «είναι εύκολο για εμένα να τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά» ή «με συμπαθούν εύκολα τα άλλα παιδιά» ή τα άλλα παιδιά θέλουν να γίνουμε φίλοι»). Με άλλα λόγια, αν οι μαθητές έχουν περισσότερους φίλους έξω από το σχολείο με τους οποίους κάνουν παρέα, τους συμπαθούν, τα άλλα παιδιά επιδιώκουν τη συντροφικότητα μαζί τους και γενικά περνούν ευχάριστα μαζί τότε η κοινωνική τους αυτοαντίληψη αυτόματα αυξάνεται. Με αυτό τον τρόπο εξηγείται και η απουσία συσχέτισης μεταξύ της κοινωνικής αυτοαντίληψης και του αριθμού φιλιών που έχουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη.

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι το εξής: η αποδοχή και η ύπαρξη φίλων εκτός σχολικής τάξης εξισορροπεί την μειωμένη αποδοχή και τους λίγους ή καθόλου φίλους εντός τάξης, με αποτέλεσμα η κοινωνική αυτοαντίληψη να ενισχύεται.

Σε ό,τι αφορά την ποιότητα φιλίας και κυρίως τις ποιοτικές διαστάσεις αυτής, δηλαδή τη συντροφικότητα, τη διαμάχη, τη βοήθεια, την ασφάλεια και την εγγύτητα, υποθέσαμε ότι θα υπάρχει συσχέτιση με την κοινωνική αυτοαντίληψη.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι ποιοτικές διαστάσεις της διαμάχης, της βοήθειας, της ασφάλειας και της εγγύτητας δεν σχετίζονταν σημαντικά με την κοινωνική αυτοαντίληψη. Συνεπώς, στις περιπτώσεις που η φιλία των μαθητών με τον καλύτερο τους φίλο χαρακτηρίζονταν από λιγότερη ή υψηλότερη ασφάλεια, βοήθεια, διαμάχη και εγγύτητα, η κοινωνική τους αυτοαντίληψη δεν

διαμορφώνονταν θετικά ή αρνητικά. Μόνο στη διάσταση της συντροφικότητας προέκυψε μια μέτρια ( $r=.41$ ,  $p<.05$ ) θετική συσχέτιση με την κοινωνική αυτοαντίληψη. Στην περίπτωση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης εκτός από τη διάσταση της συντροφικότητας παρατηρήθηκε μια χαμηλή έως μέτρια συσχέτιση της κοινωνικής αυτοαντίληψης με τη βοήθεια, την ασφάλεια και την εγγύτητα.

Συμπερασματικά, όταν στις φιλίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπήρχε μεγάλος βαθμός συντροφικότητας, δηλαδή οι μαθητές είχαν κοινές δραστηριότητες με τον καλύτερο τους φίλο και περνούσαν χρόνο μαζί τότε ήταν πιθανό να εμφανίσουν και υψηλή κοινωνική αυτοαντίληψη. Στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η υψηλή κοινωνική αυτοαντίληψη ισοδυναμεί περισσότερο με την ύπαρξη συντροφικότητας στη σχέση με τον καλύτερο τους φίλο.

Το αποτέλεσμα αυτό δηλώνει ότι η επικράτηση θετικών στοιχείων σε μια φιλική σχέση, όπως είναι στην παρούσα έρευνα το στοιχείο της συντροφικότητας λειτουργεί ως ασπίδα προστασίας, ώστε οι μαθητές να νιώθουν λιγότερη μοναξιά και περισσότερη ικανοποίηση ως προς την κοινωνική τους αποδοχή (Parker & Asher, 1993). Με άλλα λόγια, η συντροφικότητα του καλύτερου φίλου, δηλαδή οι δύο φίλοι περνούν χρόνο μαζί, συζητούν και κάνουν διασκεδαστικά πράγματα ενισχύει την κοινωνική αυτοαντίληψη ανεξάρτητα αν αυτός ο φίλος είναι από την τάξη, από άλλη τάξη, από κάποια εξωσχολική δραστηριότητα ή τη γειτονιά.

Η επικράτηση του στοιχείου της συντροφικότητας από τις υπόλοιπες ποιοτικές διαστάσεις της φιλίας στη συσχέτιση με την κοινωνική αυτοαντίληψη θα μπορούσε να ερμηνευτεί, αν σκεφτούμε ότι η συντροφικότητα αποτελεί ως επί το πλείστον το πιο σημαντικό στοιχείο στη σχέση μεταξύ δύο καλών φίλων (Demir & Weitekamp, 2007). Είναι χαρακτηριστικό ότι για τις περισσότερες ηλικιακές ομάδες η φιλία ορίζεται με βάση τον χρόνο που περνούν μαζί με τον καλύτερο τους φίλο και τα κοινά πράγματα που κάνουν.

## Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής ενταξιακής εκπαίδευσης εξετάζοντας την κοινωνική θέση, την κοινωνική αυτοαντίληψη, την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας και τον βαθμό των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Βασικές υποθέσεις της έρευνας ήταν ότι ορισμένοι από τους παραπάνω δείκτες θα ήταν χαμηλότεροι για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Παράλληλα, υποθέσαμε ότι η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα σχετίζεται με την κοινωνική θέση και την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδωσαν σαφείς ενδείξεις ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς την κοινωνική τους συμμετοχή στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης είχαν χαμηλότερη δημοτικότητα στη σχολική τάξη και κατ' επέκταση εντάσσονταν συχνότερα στην κοινωνική θέση των παραμελημένων, είχαν λιγότερες φιλίες, ενώ ως προς τον βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης σημειώθηκαν λιγότερες φορές να δέχονται και να ξεκινούν αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους.

Παρόλα αυτά, ερμηνεύοντας τα ίδια δεδομένα από άλλη οπτική καταλήγουμε σε πιο αισιόδοξα και ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, εξετάζοντας μεμονωμένα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αποφεύγοντας τη σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι μαθητές έλαβαν θετικές υποδείξεις, είχαν έναν ή περισσότερους από έναν φίλους στην τάξη, σημείωσαν έναν ικανοποιητικό αριθμό αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές τους την ώρα των διαλειμμάτων ενώ ενθαρρυντικό εύρημα ήταν και η θετική κοινωνική τους αυτοαντίληψη.

Με βάση τα επανειλημμένα αρνητικά ευρήματα προγενέστερων ερευνών (De Monchy et al., 2004; Frostad & Pijl, 2007; Koster et al., 2010; Mamas, 2012; Mand, 2007; Nepi et al., 2013; Pijl & Frostad, 2010) ήταν αναμενόμενο ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα κυριαρχούν στις λιγότερο επιφανείς κατηγορίες κοινωνικής συμμετοχής σε σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Άλλωστε, έχει διαπιστωθεί πως δεν έχει δοθεί η απαιτούμενη προσοχή στα κοινωνικά αποτελέσματα της ένταξης (Avramidis & Wilde, 2009; Frederickson et al., 2007).

Μετά τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα συντελέστηκαν σημαντικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας με στόχο την ακαδημαϊκή και κοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, επικρατεί μέχρι και σήμερα η λανθασμένη άποψη ότι η συνύπαρξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο θα επιφέρει και τα επιθυμητά αποτελέσματα στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η φυσική ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο είναι η απλά η βασική συνθήκη, ενώ η κοινωνική ένταξη είναι μια διαδικασία που δεν πραγματοποιείται άμεσα και αυτόματα (De Monchy et al., 2004). Αναμφίβολα, η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών αποτελεί μια από τις σημαντικότερες διαστάσεις της κοινωνικής ένταξης (Koster et al., 2010) και θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε αυτή κυρίως από τους ανθρώπους (εκπαιδευτικοί, σχολείο) που είναι υπεύθυνοι για την επιτέλεση ενός τόσο σημαντικού έργου.

Όσο αναφορά τις διαφορές των δύο ομάδων ως προς την ποιότητα φιλίας, προέκυψε ότι οι ειδικές ανάγκες των μαθητών δεν αποτελούν κριτήριο καθορισμού των διαστάσεων μιας φιλικής σχέσης. Οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν τις ίδιες πιθανότητες να εμφανίσουν στη σχέση με τον καλύτερο τους φίλο υψηλή ή χαμηλή εγγύτητα, συντροφικότητα, ασφάλεια και βοήθεια. Το ενθαρρυντικό συμπέρασμα ήταν ότι στη σχέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τον καλύτερο τους φίλο κυριαρχούσαν λιγότερο οι τσακωμοί και οι δυσκολίες επίλυσης συγκρούσεων σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων έδειξαν ότι η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν σχετίζονταν με τον βαθμό αποδοχής από τους συμμαθητές τους. Αντίθετα, σχετίζονταν θετικά με την ποιοτική διάσταση της συντροφικότητας. Όταν το παιδί περνά χρόνο μαζί με τον καλύτερο του φίλο τότε διαμορφώνει και υψηλή θετική αυτοαντίληψη.

Τα παραπάνω ευρήματα δηλώνουν ξεκάθαρα ότι η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών σχετίζεται εν μέρει με την ποιότητα φιλίας. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τη μορφή και την έκταση αυτής της συσχέτισης. Ο αριθμός των ερευνών που έχουν γίνει έως σήμερα για τη σύνδεση της ποιότητας φιλίας με την κοινωνική αυτοαντίληψη είναι περιορισμένος.

## Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Για την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων από τους αναγνώστες, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί της έρευνας σχετικά με το δείγμα και τη μεθοδολογία της, καθώς και να γίνουν προτάσεις για μελλοντική έρευνα στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

Πρώτον, αν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μας δείχνουν ότι σε κάποιους από τους δείκτες της κοινωνικής συμμετοχής που αξιολογήσαμε υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. Ο μικρός αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετείχε στην έρευνα καθιστά τη γενικευσιμότητα δύσκολη. Προκειμένου να εξασφαλίσουμε τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων χρειάζονται έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια καλή πρακτική για μεγαλύτερη δυνατή εγκυρότητα και αξιοπιστία των κοινωνικών αποτελεσμάτων της ένταξης είναι ο έλεγχος αυτών σε βάθος χρόνου, δηλαδή η διεξαγωγή μιας μακροχρόνιας έρευνας (Estell et al., 2008).

Αναφορικά με την προέλευση του δείγματος της έρευνας, η πλειοψηφία των μαθητών που έλαβαν μέρος ήταν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ελάχιστες περιπτώσεις μαθητών με ελαφριά νοητική υστέρηση. Συγκεκριμένα, δεν συμμετείχαν μαθητές από άλλες ομάδες αναγκών, όπως αυτισμό, κινητικά προβλήματα, συμπεριφορικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, προβλήματα ακοής ή όρασης. Συνεπώς, δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για την κοινωνική συμμετοχή μαθητών με άλλου είδους ανάγκες πλην των μαθησιακών δυσκολιών.

Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συλλέξει δεδομένα από διαφορετικές ομάδες αναγκών ενώ θα ήταν σκόπιμο να διερευνήσει, αν υπάρχουν διαφορές ως προς τα κοινωνικά βιώματα των μαθητών της κάθε ομάδας. Πολλές είναι οι έρευνες που καταλήγουν σε διαφορετικά αποτελέσματα για την κάθε ομάδα κυρίως ως προς την κοινωνική θέση που απολαμβάνουν οι μαθητές στο δίκτυο της τάξης (Avramidis, 2010; 2013; Mand, 2007; Nepi et al., 2013; Pijl & Frostad, 2010). Επίσης, έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καταλαμβάνουν μια περισσότερο ευνοϊκή κοινωνική θέση στη σχολική τάξη σε σύγκριση με άλλες ομάδες αναγκών (Pijl, Frostad & Flem, 2008).

Δεύτερον, όσο αναφορά τη μεθοδολογία της έρευνας, η κοινωνική θέση των μαθητών αξιολογήθηκε μέσω της κοινωνιομετρικής τεχνικής των υποδείξεων. Ένα ζήτημα που τίθεται στην περίπτωση των υποδείξεων είναι ότι δεν μας παρέχει μια σφαιρική εικόνα των κοινωνικών δικτύων που διαμορφώνονται εντός της σχολικής τάξης (Antramidis, 2013). Αν και, η επιτέλεση των συστηματικών παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων είχε ως στόχο να μας δώσει μια πληρέστερη εικόνα της κοινωνικής συμμετοχής εστίαζε αποκλειστικά στη διερεύνηση των επαφών και των αλληλεπιδράσεων των μαθητών με τους συμμαθητές τους. Συνεπώς, μέσω των δύο αυτών εργαλείων δεν ήταν δυνατή η συλλογή πληροφοριών για τις φιλίες που έχουν σχηματίσει οι μαθητές εκτός τάξης, όπως με παιδιά που προέρχονται από άλλες τάξεις ή ακόμη και με παιδιά εκτός σχολικού πλαισίου για παράδειγμα, από τη γειτονιά ή κάποια εξωσχολική δραστηριότητα.

Για το σκοπό αυτό μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει και σε αυτοαναφορές των ίδιων των μαθητών για την κοινωνική θέση που απολαμβάνουν στο δίκτυο της τάξης και τις φιλίες που σχηματίζουν (Estell et al., 2008) ή ακόμη και σε αναφορές των εκπαιδευτικών ή των γονέων (όπως Kemp & Carter, 2002; Koster et al., 2007). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα αποτελούσε η παρατήρηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με άλλους μαθητές του σχολικού περιβάλλοντος πλην των συμμαθητών τους, όπως με μαθητές από άλλες τάξεις μικρότερες ή μεγαλύτερες. Συχνά, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιλέγουν να κάνουν παρέα με μαθητές μικρότερης ηλικίας, δεδομένου των ανάλογων δυνατοτήτων τους (Wiener & Schneider, 2002).

Η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξετάστηκε μέσα από αυτοαναφορές των ίδιων των μαθητών. Σε αυτή την περίπτωση τίθεται το ερώτημα κατά πόσο οι μαθητές είναι σε θέση να παρουσιάσουν με αντικειμενικότητα και αξιοπιστία τις απόψεις τους για την κοινωνική θέση που καταλαμβάνουν μεταξύ των συμμαθητών τους. Συνήθως, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να προβούν σε ακριβείς αυτοεκτιμήσεις για την κοινωνική τους θέση, με αποτέλεσμα να έχουν μια υψηλή κοινωνική αυτοαντίληψη που δεν συμβαδίζει με την πραγματική κατάσταση (Chamberlain et al., 2007; Koster et al., 2010; Nowicki, 2003). Για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών θα μπορούσαμε να συλλέξουμε δεδομένα και από άλλες πηγές, όπως μέσω της διεξαγωγής συνεντεύξεων με τους ίδιους τους μαθητές, τους γονείς ή ακόμη και με τους εκπαιδευτικούς των μαθητών.

Τέλος, η ποιότητα σημαντικότερης φιλίας των μαθητών εξετάστηκε μέσω ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο συνέβαλε στη συλλογή πολύτιμων πληροφοριών για τις πέντε ποιοτικές διαστάσεις της φιλίας των μαθητών. Οι πληροφορίες αυτές αντανακλούν τις προσωπικές αντιλήψεις των μαθητών για τη σχέση με τον καλύτερο τους φίλο. Πολλές από αυτές τις πληροφορίες θα ήταν δύσκολο να συγκεντρωθούν από τρίτους ή ακόμη και να παρατηρηθούν. Ωστόσο, για μια ακόμη πιο σφαιρική εικόνα των φιλιών μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διεξάγει παράλληλα συνέντευξη με τους μαθητές για τον καλύτερο τους φίλο ή ακόμη και να παρατηρήσει τη σχέση των δύο φίλων για ένα χρονικό διάστημα.

Η επιλογή μιας πολυμεθοδικής προσέγγισης για τη διερεύνηση των διαφορών δεικτών της κοινωνικής διάστασης της ένταξης (Avramidis & Wilde, 2009) οδηγεί αναμφίβολα σε περισσότερο έγκυρα και αξιόπιστα ερευνητικά δεδομένα ενώ καθιστά ευκολότερη την επιβεβαίωση ή μη των βασικών υποθέσεων μιας έρευνας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**



- Allodi, M. W. (2000). Self-concept in children receiving special support at school. *European Journal of Special Needs Education, 15*(1), 69-78.
- Αναγνωστάκη, Λ. (2008). Οι σχέσεις φιλίας των παιδιών με τους συνομηλίκους και η σημασία τους για τη φυσιολογική συναισθηματική ανάπτυξή τους. *Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών, 55*, 32-37.
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The Roles of Self-Efficacy, Peer Interactions and Attitudes in Bully-Victim Incidents. Implications for Intervention Policy-Practices. *School Psychology International, 26*(5), 545-562.
- Αντωνιάδου, Ε., & Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2000). Κατανόηση των σχέσεων απόρριψης από τα παιδιά σχολικής ηλικίας: αιτίες, ερμηνείες, σύνδεση με τη μοναξιά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30*, 193-213.
- Asher, S. R., & Dodge, K. A. (1986). Identifying Children Who Are Rejected by Their Peers. *Developmental Psychology, 22*(4), 444-449.
- Avramidis, E. (2010). Social Relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education, 25*(4), 413-429.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education, 28*(4), 421-442.
- Avramidis, E., & Wlode, A. (2009). Evaluating the social impacts of inclusion through a multi-method research design. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 37*(4), 323-334.

- Bagwell, C. L., Bender, S. E., Andreassi, C. L., Kinoshita, T. L., Montarello, S. A., & Muller, J. G. (2005). Friendship quality and perceived relationship changes predict psychosocial adjustment in early adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(2), 235-254.
- Βαϊράμη, Μ., Βορριά, Π., & Κιοσέογλου, Γ. (2005). Οι φίλιες των παιδιών και των εφήβων στο πλαίσιο του σχολείου. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 7(2), 52-67.
- 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(1), 5–14.
- Bakker, J. T. A., Denessen, D., Bosman, A. M. T., Krijer, E. M., & Bouts, L. (2007). Sociometric Status and Self-Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Educational Classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 47-62.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. L., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Bear, G., Juvonen, J., & McInerney, F. (1993). Self-perceptions and peer relations of boys with and boys without learning disabilities in integrated classes. *Learning Disability Quarterly*, 16(2), 127–36.
- Bear, G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405–427.
- Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb and W. W. Hartup (Eds.), *The Company They Keep: Friendships in Childhood and Adolescence*. Ανακτήθηκε από <http://www.google.gr/books?hl=en&lr=&id>

- Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10.
- Berndt, T. J. (2004). Children's Friendships: Shifts Over a Half-Century in Perspectives on Their Development and Their Effects. *Merrill Palmer Quarterly*, 50(3), 206-223.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Freeman, L. C. (2002). *UCINET 6.0 for Windows, software for social network analysis*. Natick, MA: Analytic Technologies.
- Bossaert, G., Colpin, H., & Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.
- Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with Autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 14-23.
- Bowker, A. (2004). Predicting Friendship Stability During Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24(2), 85-112.
- Bukowski, W. M. (2001). Friendships and the Worlds of Childhood. *New Directions for Child and Adolescence Development*, 2001(91), 93-106.
- Bukowski, W. M., Adams, R. E., & Santo, J. B. (2006). Recent advances in the study of development, social and personal experience, and psychopathology. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 26-30.

- Bukowski, W. M., Hoza, B., Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Quality Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb and W. W. Hartup (Eds.), *The Company They Keep: Friendships in Childhood and Adolescence*. Ανακτήθηκε από <http://www.google.gr/books?hl=en&lr=&id>
- Bukowski, W. M., Pizzamiglio, M. T., & Newcomb, A. F., & Hoza, B. (1996). Popularity as an affordance of friendship: The link between group and dyadic experience. *Social Development*, 5(2), 189-202.
- Bukowski, W. M., Sippola, L., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (2000). Pages from a Sociometric Notebook: An Analysis of Nomination and Rating Scale Measures of Acceptance, Rejection, and Social Preference. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2000(88), 11-26.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting Effects on Friendship Formation Among Young Children With and Without Disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.
- Calder, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2012). ‘Sometimes I want to play by myself’: Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 17(3), 296-316.
- 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(2), 230-242.
- Chan, S. Y., & Mporfu, E. (2001). Children's peer status in school settings: Current and prospective assessment procedures. *School Psychology International*, 22(1), 43-52.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών (Τόμος Β')*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Crabtree, J., & Rutland, A. (2001). Self-evaluation and social comparison amongst adolescents with learning disabilities. *Journal of Community and Applied Psychology*, 11(5), 347-359.
- Davis, S., Howell, P. & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 939-947.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2013). Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer and Classroom Variables. *Social Development*, 22(4), 831-844.
- Demir, M., & Weitekamp, L. A. (2007). I am so happy cause today I found my friend: Friendship and personality as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 181-211.

- De Monchy, M., Pijl, S.J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education, 19*(3), 317-330.
- Diamond, K. E. (2001). Relationships among Young Children's Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact with Classmates Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(2), 104-113.
- Dietrich, S. L. (2005). A look at friendships between preschool-aged children with and without disabilities in two inclusive classrooms. *Journal of Early Childhood Research, 3*(2), 193-215.
- Elbaum, B. (2002). The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta Analysis of Comparisons Across Different Placement. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*(4), 216-226.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., & Van Acker, R. (2009). Best Friendships of Students With and Without Learning Disabilities Across Late Elementary School. *Council for Exceptional Children, 76*(1), 110-124.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T., & 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.
- Evangelista, N. M., Owens, J. S., Golden, S. M., & Pelham, W. E. (2008). The Positive Illusory Bias: Do Inflated Self-Perceptions in Children with ADHD Generalize to Perceptions of Others? *Journal Abnormal Child Psychology, 36*(5), 779-791.
- 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.

- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 109-120.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education, 34*(2), 105-115.
- Frostdad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 15-30.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and Sex differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Development, 63*(1), 103-115.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(3), 287-95.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235-284.
- Gordon, P. A., Feldman, D., & Chiriboga, M. A. (2005). Helping Children with Disabilities Develop and Maintain Friendships. *Teacher Education and Special Education, 28*(1), 1-9.
- Gushing, L. S., Horner, R. H., & Barrier, H. (2003). Validation and Congruent Validity of a Direct Observation Tool to Assess Student Social Climate. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*(4), 225-237.

- Hartup, W. W. (1992). *Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. ERIC Digests.
- Hartup, W. W. (1996). The Company They Keep: Friendships and their developmental significance. *Society for Research in Child Development*, 67(1), 1-13.
- Hartup, W. W. (2011). Critical Issues and Theoretical Viewpoints. In K. H. Kenneth and W. M. Bukowski (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. Ανακτήθηκε από <http://www.google.gr/books?hl=en&lr=&id=6x9cfetz-3kC&oi=fnd&pg=PA>
- Hartup, W.W., & Stevens, V. (1999). Friendships and Adaptation Across the Life Span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Ανακτήθηκε από <http://www.google.gr/books?hl=en&lr=&id=Vh0BAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&d>
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Heiman, T. (2000a). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25(1), 1-12.
- Heiman, T. (2000b). Quality and Quantity of Friendship. Students and Teachers Perceptions. *School Psychology International*, 21(3), 265-280.
- Heiman, T. (2005). An Examination of Peer Relationships of Children With and Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology International*, 26(3), 330-339.



- Hestenes, L., & Carroll, D. E. (2000). The Play Interactions of Young Children With and Without Disabilities: Individual and Environmental Influences. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 229-246.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(5), 533-544.
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The Social Skills and Social Status of mainstreamed students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology, 22*(4), 391-411.
- Koster, M., Minnaert, A., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. J. (2011). Assessing Social Participation of Students With Special Needs in Inclusive Education: Validation of the Social Participation Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(3), 199-213.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 117-140.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development, and Education, 57*(1), 59-75.
- Koster, M., Pijl, S. J., Van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 31-46.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 23*(1), 64-75.

- Lackaye, T.D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort and self perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432–446.
- Langher, V., Ricci, M, E., Reversi, S., & Citarelli, G. (2010). Disabled students and the quality of relationships within the class. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2295-2299.
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K., & Nurmi, J, E. (2007). Friendship Moderates Prospective Associations Between Social Isolation and Adjustment Problems in Young Children. *Child Development*, 78(4), 1395-1404.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-Esteem in the classroom*. Ανακτήθηκε από <http://www.google.gr/books?hl=en&lr=&id=SF6GsiiANVgC&oi=fnd&pg=PP>
- Lee, S., Yoo, S., & Bak, S. (2003). Characteristics of Friendships Between Children with and without Mild Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 157-166.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Lindsay, G., Dockrell, J., Letchford, B., & Mackie, C. (2002). Self-esteem of children with specific speech and language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 125–143.
- Luttrupp, A., & Granlund, A. (2010). Interaction it depends a comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 151-164.

- Maassen, G. H., Van der Linden, J. L., Goossens, F. A., & Bokhorst, J. (2000). A Ratings-Based Approach to Two-Dimensional Sociometric Status Determination. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2000(88), 55-73.
- Maassen, G. H., & Verschueren, K. (2005). A Two-Dimensional Rating-Based Procedure for Sociometric Status Determination as an Alternative to the Asher and Dodge System. *Merrill-Parmer Quarterly*, 51(2), 192-212.
- Mamas, C. (2012). Pedagogy, social status and inclusion in Cypriot schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1223-1239.
- Mamas, C., & Avramidis, E. (2013). Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(4), 217-226.
- 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.
- Manetti, M., Schneider, B. H., & Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contract hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 270-286.
- Margalit, M. (2010). *Lonely Children and Adolescents. Self Perceptions, Social Exclusion and Hope*. New York: Springer.
- Marsh, H. W. (1990). A Multidimensional, Hierarchical Model of Self-Concept: Theoretical and Empirical Justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172.
- Marsh, H., & Hattie, J. (1996). *Theoretical perspectives on the structures of self concept. Handbook of self-concept*. New York, John Wiley & Sons, Inc.

- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal Effects Between Academic Self Concept, Self-Esteem, Achievement, and Attainment Over Seven Adolescent Years: Unidimensional and Multidimensional Perspectives of Self-Concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O., & Baumert, J. (2006). Integration of Multidimensional Self-Concept and Core Personality Constructs: Construct Validation and Relations to Well-Being and Achievement. *Journal of Personality*, 74(2), 404-456.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). BIRDS OF A FEATHER: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415-444.
- Meyer, L. E. & Ostrosky, M. M. (2013). Measuring the Friendships of Young Children With Disabilities: A Review of the Literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(3), 1-11.
- Moreno, J. L. (1934). Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations. Washington: Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nadeau, L. & Tessier, R. (2006). Social adjustment of children with cerebral palsy in mainstream classes: peer perception. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48(5), 331-336.
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61.

- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, Friendship Quantity, and Friendship Quality: Interactive Influences on Children's Loneliness and Depression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 32(4), 546-555.
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social Impact and Social Preference as Determinants of Children's Group Status. *Developmental Psychology*, 19(6), 856-867.
- 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(1), 171-88.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J. A., González -Pumariega, S., Roses, C., Alvarez, L., González, P., Cabanach, R. G., Valle, A., & Rodriguez. S. (2005). Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(2), 86-97.
- Παπαγεωργίου, Β.Α. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.

- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A Developmental Psychopathology Perspective. In C. Dante & C. Donald (Eds.), *Developmental Psychopathology, Volume 1, Theory & Method* (419-493). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.
- Pavri, S., & Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: are students with LD really included in the classroom? *Preventing School Failure, 45*(1), 8-14.
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 93-105.
- Pijl, S. J., 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, 14*(4), 475-488.
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies, 29*(1), 57-70.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education, 21*(4), 415-430.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες* (Τόμος Α'). Αθήνα: «ΑΤΡΑΠΙΟΣ».

- Poulin, F., & Chan, A. (2010). Friendship Stability and Change in Childhood and Adolescence. *Developmental Review*, 30(3), 257-272.
- Poulin, F., & Dishion, T. J. (2008). Methodological Issues in the Use of Peer Sociometric Nominations with Middle School Youth. *Social Development*, 17(4), 908-921.
- Prince, E. J., & Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationship Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 143-157.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Schmidt, M., & Cagran, B. (2008). Self-Concept of Students in Inclusive Settings. *International Journal of Special Education*, 23(1), 8-17.
- Schwab, S., Gebhardt, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Predictors of Social Inclusion of Students with and without SEN in Integrated Settings. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 49, 106-114.
- Schwartz, D., Hopmeyer Gorman, A., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2008). Friendships with Peers Who are Low or High in Aggression as Moderators of the Link between Peer Victimization and Declines in Academic Functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(5), 719-730.

- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-Concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Sze, S., & Valentin, S. (2007). Self-Concept and Children with Disabilities. *Education*, 127(4), 552-557.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141–151.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education: access and quality*. Paris: UNESCO.
- Vairami, M., & Vorria, P. (2007). Interparental conflict and (pre) adolescents' peer relationships. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 257-280.
- Vaughn, S., Elbaum, B., & Gould Boardman, A. (2001). The Social Functioning of Students With Learning Disabilities: Implications for Inclusion. *Exceptionality*, 9(1&2), 47-65.
- Waldrip, A. M., Malcolm, K, T., & Jensen-Campbell, A. J. (2008). With a Little Help from Your Friends: The Importance of High-quality Friendships on Early Adolescent Adjustment. *Social Development*, 17(4), 832-852.
- Waugh, R. F. (2000). Self-Concept: Multidimensional or multifaceted, unidimensional?. *Education Research and Perspectives*, 27(2), 75-94.
- Wauters, L. N., & Knoors, H. (2008). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 21-36.



- Wiener, J. (2002). Friendship and Social Adjustment of Children with Learning Disabilities. In B. Y. L. Wong and M. L. Donahue (Eds.), *The Social Dimensions of Learning Disabilities: Essays in Honor of Tanis Bryan*. Ανακτήθηκε από <http://www.google.gr/books?hl=en&lr=&id=uROQAqAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA93>
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21-30.
- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A Multisource Exploration of the Friendship Patterns of Children With and Without Learning Disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 127-141.
- 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 and Practice*, 19(1), 20–32.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝ».
- Yin, P., & Fan, X. (2003). Assessing the Factor Structure Invariance of Self Concept Measurement Across Ethnic and Gender Groups: Findings from a National Sample. *Educational & Psychological Measurement*, 63(2), 296-318.
- Zelege, S. (2004a). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145–170.
- Zelege, S. (2004b). Differences in Self-Concept among Children with Mathematics Disabilities and their Average and High Achieving Peers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 253-269.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:**  
**Ερωτηματολόγιο παιδιών**



- ❖ Τώρα έχοντας τον καλύτερο σου φίλο στο μυαλό σου συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα κυκλώνοντας τους αριθμούς που αντιστοιχούν στο πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με την κάθε πρόταση που αφορά εσένα και τον φίλο σου.

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

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

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β:**  
**Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών**

**Συστηματική παρατήρηση με εστίαση σε ένα παιδί με ΕΕΑ. Επανάληψη παρατήρησης με εστίαση σε ένα παιδί τυχαία επιλεγμένο ίδιου φύλου από την ίδια τάξη αλλά χωρίς ΕΕΑ.**

Σχολείο:

Ειδικές ανάγκες: ΝΑΙ / ΟΧΙ

Τάξη:

Είδος Αναπηρίας/ανάγκης:

Όνομα παιδιού: (Κωδικός αντί για όνομα)

Όνομα παρατηρητή:

Ηλικία:

Ημερομηνία:

Φύλο:

Διάλειμμα:

Ώρα έναρξης παρατήρησης:

Χρονικά διαστήματα	Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί		Αλληλεπίδραση παιδί εκπαιδευτικό		Κάνει κάτι μόνο του
	Ξεκίνησε από target παιδί	Ξεκίνησε από το συμμαθητή	Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το δάσκαλο	
1: 0 - 0.10					
2: 0.10 - 0.20					
3: 0.20 - 0.30					
4: 0.30- 0.40					
5: 0.40- 0.50					
<b>6: 0.50- 1 m</b>					
7: 1.00- 1.10					
8: 1.10-1.20					
9: 1.20-1.30					
10: 1.30-1.40					
11: 1.40-1.50					
<b>12: 1.50-2 m</b>					
13: 2.00-2.10					
14: 2.10-2.20					
15: 2.20-2.30					
16: 2.30-2.40					
17: 2.40-2.50					
<b>18: 2.50-3 m</b>					
19: 3.00-3.10					
20: 3.10-3.20					
21: 3.20-3.30					
22: 3.30-3.40					
23: 3.40-3.50					
<b>24: 3.50-4 m</b>					
25: 4.00-4.10					
26: 4.10-4.20					
27: 4.20-4.30					
28: 4.30-4.40					
29: 4.40-4.50					
<b>30: 4.50-5 m</b>					



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ:**

**Έντυπο που δόθηκε στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
Αργοναυτών & Φιλελλήνων – 38221 Βόλος

Τηλ.: 2421074853

Fax: 2421074799

Email: avramidis@uth.gr

Προς:

Διευθυντή του ..... Δημοτικού σχολείου .....

Βόλος, 30-01-2015

Παρακαλώ να επιτρέψετε στη φοιτήτρια

**ΓΕΩΡΓΙΑ ΑΥΓΕΡΗ**

---

να επισκεφτεί το σχολείο σας για μερικές μέρες προκειμένου να συλλέξει ερευνητικά δεδομένα στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας. Η διπλωματική εργασία της φοιτήτριας αφορά στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ή/και αναπηρίες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η εργασία επικεντρώνεται σε παιδιά με ΕΕΑ 4<sup>ης</sup>, 5<sup>ης</sup> και 6<sup>ης</sup> δημοτικού που υποστηρίζονται σε τμήματα ένταξης και γι' αυτό επιλέχθηκε το σχολείο σας.

Στο πλαίσιο της παραμονής της φοιτήτριας στο σχολείο σας, οι μαθητές θα κληθούν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο ενώ θα πραγματοποιηθούν και παρατηρήσεις ενός μικρού αριθμού μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλλείματος. Σε καμία περίπτωση η παρουσία της φοιτήτριας στο χώρο του σχολείου δεν πρόκειται να επηρεάσει την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων και οποιονδήποτε άλλων σχολικών δραστηριοτήτων. Η συγκεκριμένη έρευνα εντάσσεται σε ένα ευρύτερο ερευνητικό πρόγραμμα το οποίο έχει εξασφαλίσει την άδεια του υπουργείου παιδείας (επισυνάπτεται αντίγραφο της σχετικής αδείας).

Σας διαβεβαιώνουμε ότι το όνομα του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών δεν θα εμφανίζεται στην διπλωματική εργασία ή σε οποιαδήποτε άλλη δημοσίευση.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία. Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε άλλη διευκρίνιση ή πληροφορία κρίνεται απαραίτητη.

Με εκτίμηση,

Ηλίας Αβραμίδης

Επίκουρος Καθηγητής

(Π.Τ.Ε.Α., ΠΘ)

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ:**  
**Άδεια έρευνας όπως δόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας**



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ  
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΔΙΑΓΩΓΙΚΟ  
ΠΡΩΤΑΘΛΗΤΗΣΙΑ  
Αριθ. Πρωτ.: 5056  
1-4-2015

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
& ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΟΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ Α

Μαρούσι, 26-03-2015  
Αρ. Πρωτ. 50176/Δ3

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. - Πόλη: 151 23 Μαρούσι  
Ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>  
Email: [108dea3@minedu.gov.gr](mailto:108dea3@minedu.gov.gr)  
Πληροφορίες: Χ. Τουρούκης

Τηλέφωνο: 210 3442929

Φαξ: 210 34423193

- ✓ ΠΡΟΣ:  ΑΒΡΑΜΙΔΗ ΗΛΙΑ, ΕΠΙΚΟΥΡΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ  
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
- 2) Δ/ΝΣΙΣ Π/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Α ΑΘΗΝΑΣ, Δ  
ΑΘΗΝΑΣ, ΑΝΑΤ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, ΛΑΡΙΣΑΣ, ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ,  
ΤΡΙΚΑΛΩΝ, ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ.
- 3) Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΔΩΔΕΚΑΛΗΞΟΥ
- 4) ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΙΣ (ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΟΙΚΕΙΩΝ Δ/ΝΣΕΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ).

ΠΤΔΕ  
01/04/15 ΧΧ

#### ΘΕΜΑ: Έγκριση Διεξαγωγής Έρευνας.

Απαντώντας σε σχετικό αίτημα σας και έχοντας υπόψη την με αριθμό 11/03-03-2015 πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π. σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή έρευνας του κ. Αβραμίδα Ηλία με θέμα: «Η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική δημοτική εκπαίδευση», καθώς πληροί τους επιστημονικούς όρους και τις προβλεπόμενες παιδαγωγικές προϋποθέσεις.

Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό αφενός την αξιολόγηση των κοινωνικών αποτελεσμάτων της ένταξης μέσω της εξέτασης μιας σειράς δεικτών, όπως η κοινωνική θέση, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η κοινωνική αυτοεικόνα και η ποιότητα της καλύτερης φύλλας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και αφετέρου τον εντοπισμό σχολικών πρακτικών που συμβάλλουν στη διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ.

αρχειοθετεί στο πρωτόκολλο στις 1-4-2015

**Η έρευνα πρέπει να πληροί τις εξής προϋποθέσεις:**

- 1) Η χορήγηση της άδειας να έχει διάρκεια ένα χρόνο.
- 2) Ο υπεύθυνος έρευνας να αιτείται ετησίως τη χορήγηση άδειας για επέκταση της έρευνας, συμπεριλαμβάνοντας λεπτομερή αναφορά σε ενδεχόμενες τροποποιήσεις του ερευνητικού σχεδιασμού.
- 3) Ο υπεύθυνος ερευνητής και τα μέλη της ερευνητικής ομάδας να εξασφαλίσουν τη συναίνεση των Διευθυντών, των Σχολικών Συμβούλων και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που θα επιλεγούν τελικώς για τη συμμετοχή στην έρευνα.
- 4) Για τη διεξαγωγή της έρευνας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει ενυπόγραφο- υπεύθυνη δήλωση των γονέων, έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.
- 5) Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.
- 6) Για τη διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει ενυπόγραφο- υπεύθυνη δήλωση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.
- 7) Οι ώρες και οι ημέρες των επισκέψεων του ερευνητή και των μελών της ερευνητικής ομάδας στα σχολεία θα οριστούν μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να μην δημιουργούνται προβλήματα στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος και της λειτουργίας των σχολείων.
- 8) Η απόσπαση των μαθητών από την παρακολούθησή τους, προκειμένου να λάβουν μέρος στις συνεδρίες, να έχει προεγκριθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον Διευθυντή του σχολείου.
- 9) Με την ολοκλήρωση της έρευνας, ο υπεύθυνος έρευνας να αποστέλλει ηλεκτρονικό αντίγραφο της έρευνάς του στη Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π.
- 10) Η ηχογράφηση των μαθητών θα γίνει αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας με τίτλο: «**Η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική δημοτική εκπαίδευση**».
- 11) Τα ηχητικά αρχεία δεν θα χρησιμοποιηθούν για κανένα άλλο σκοπό παρά μόνο για τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

12) Σε καμία περίπτωση δεν θα επιχειρηθεί δημόσια χρήση των ηχητικών αρχείων στο σύνολό τους ή έστω τμήματος αυτών, στο πλαίσιο οποιασδήποτε ερευνητικής ή ακαδημαϊκής δραστηριότητας της ερευνήτριας.

13) Τα ηχητικά αρχεία με τις απαντήσεις των μαθητών θα καταστραφούν αμέσως μετά την χρήση τους για τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Την απόλυτη και αποκλειστική ευθύνη για την φύλαξη, διαχείριση και καταστροφή των εν λόγω αρχείων φέρει ο ίδιος ο ερευνητής.

14) Για κάθε μαθητή που πρόκειται να ηχογραφηθεί, έχει εξασφαλιστεί από την ερευνήτρια η ενυπόγραφη συναίνεση, κατόπιν πλήρους ενημέρωσης, του γονέα ή κηδεμόνα του μαθητή, για τη διενέργεια της ηχογράφησης.

15) Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση των μαθητών. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα. Η έρευνα να διεξαχθεί με την απαραίτητη διακριτικότητα και να προστατευτούν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Σε κάθε περίπτωση, να τηρηθεί επακριβώς η επιστημονική δεοντολογία όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, το οποίο έχει υποβληθεί στο Ι.Ε.Π.

#### **Η μεθοδολογία της έρευνας:**

Στην έρευνα συνδυάζονται εργαλεία για τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Αξιοποιούνται η δομημένη συστηματική παρατήρηση και η ποιοτική ημιδομημένη συνέντευξη και μια κλασική κοινωνιομετρική τεχνική με δύο ψυχομετρικά εργαλεία. Τα ποσοτικά δεδομένα έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα και τα ποιοτικά δεδομένα θα αξιοποιηθούν για την εξήγηση των ποσοτικών ευρημάτων.

#### **Το δείγμα έρευνας:**

Στην πρώτη φάση της έρευνας το ερευνητικό δείγμα θα αποτελέσουν μαθητές της Δ, Ε, ΣΤ Δημοτικού και των τριών τάξεων του Γυμνασίου που θα επιλεγούν αντιστοίχως από 20 γενικά Δημοτικά σχολεία και από 4 Γυμνάσια. Προβλέπεται η συγκρότηση ενός ελάχιστου δείγματος 120 μαθητών με ΕΕΑ από το Δημοτικό και 80 μαθητών με ΕΕΑ από το Γυμνάσιο που φοιτούν σε τμήματα ένταξης.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας το δείγμα θα αποτελέσουν 30 μαθητές με ΕΕΑ της Ε και ΣΤ τάξης του δημοτικού που λαμβάνουν παράλληλη στήριξη, 30 συμμαθητές τους και οι 30 ειδικοί παιδαγωγοί της παράλληλης στήριξης.

#### Εργαλεία Έρευνας:

Α) Ένα ερωτηματολόγιο με τέσσερα διακριτά τμήματα:

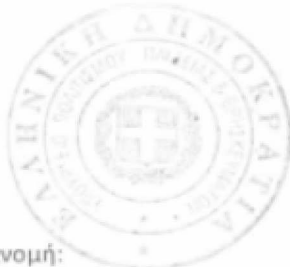
- 1) Το πρώτο μέρος αφορά ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων.
- 2) Το δεύτερο μέρος αφορά τη μεταφρασμένη στα ελληνικά κλίμακα κοινωνικής αυτοεικόνας του εργαλείου αυτοαναφοράς Self Description Questionnaire.
- 3) Στο τρίτο μέρος ζητείται από τους μαθητές να γράψουν μέχρι πέντε ονόματα φίλων τους μέσα στη τάξη και εξετάζεται η ποιότητα της φιλίας.

Β) Η συστηματική δομημένη μη συμμετοχική παρατήρηση που θα διεξαχθεί στη διάρκεια διαλλειμάτων και στις δύο φάσεις της έρευνας συμπεριλαμβάνοντας μέρος του δείγματος των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ.

Γ) Η ημιδομημένη συνέντευξη που θα πραγματοποιηθεί με τους ειδικούς παιδαγωγούς των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης και με τον διπλάσιο αριθμό παιδαγωγών γενικής αγωγής από τα συμμετέχοντα σχολεία με ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και ερωτήσεις που αφορούν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.

**Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΚΩΝ/ΝΟΣ ΛΟΛΙΤΣΑΣ**



Εσωτερική Διανομή:

1. Γραφείο Αναπληρωτή Υπουργού
2. Δ/ση Σπουδών Π.Ε & Δ.Ε
3. Δ/ση Ειδικής Αγωγής

ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤ  
Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ

ΚΩΝ/ΝΟΣ ΛΟΛΙΤΣΑΣ