

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή»

ΙΩΣΗΦΙΔΟΥ ΚΥΡΙΑΚΗ

**Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥΣ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ

επιβλέπων καθηγητής

ΒΟΛΟΣ 2016
UNIVERSITY OF THESSALY

SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

Postgraduate Program

«Special Education»

IOSIFIDOY KYRIAKI

**SOCIAL PARTICIPATION OF CHILDREN WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS IN THE REGURAL SCHOOL AND TEACHING
PRACTICES SUPPORTING THEIR SOCIALIZATION**

MASTER'S THESIS

AVRAMIDIS ELIAS

supervisor

**VOLOS 2016
ΙΩΣΗΦΙΔΟΥ ΚΥΡΙΑΚΗ**

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ
ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΕΤΟΣ 2015-2016

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

Ημερομηνία Προφορικής Εξέτασης: 08/6/2016

Εξεταστική Επιτροπή:

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

Καθηγητής Δ. Βαβουγιός (Μέλος Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής)
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

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

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

© **Ιωσηφίδου Κυριακή - 2016**

« Η Κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης της κοινωνικοποίησης τους»

«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).

«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « Η Κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης της κοινωνικοποίησης τους» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ: Ιωσηφίδου Κυριακή

Ημερομηνία: 07/06/2016

Υπογραφή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

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

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει μέσω μιας σειράς δεικτών (κοινωνική θέση, κοινωνική αυτοαντίληψη, ποιότητα σημαντικότερης φιλίας) τα κοινωνικά αποτελέσματα της ένταξης για τους μαθητές με ΕΕΑ 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. Παράλληλο στόχο αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ και τη σημασία της ως έννοια, όπως επίσης και των εκπαιδευτικών πρακτικών που υποστηρίζουν την κοινωνικοποίηση αυτών των μαθητών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δυο παράλληλες φάσεις οι οποίες συνδυάζουν την ποσοτική με την ποιοτική έρευνα για τη διερεύνηση των παραπάνω ζητημάτων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 271 μαθητές, 20 μαθητές με ΕΕΑ και 251 μαθητές τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) από τις τάξεις 4^η, 5^η και 6^η δημοτικού, ηλικίας 10 έως 12 ετών και 27 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. 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 της σημασίας της κοινωνικής ένταξης, των παραγόντων που την καθορίζουν και των εκπαιδευτικών πρακτικών που υποστηρίζουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΕΕΑ έγινε με ημι-δομημένη

συνέντευξη σε 27 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής (21 γενικής αγωγής, 6 ειδικής αγωγής).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι ΕΕΑ αποτελούν κριτήριο καθορισμού της κοινωνικής συμμετοχής, της κοινωνικής αυτοαντίληψης και της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΕΕΑ είχαν χαμηλότερη δημοτικότητα, λιγότερες φιλίες και πολύ μεγαλύτερο ποσοστό απομόνωσης σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αρνητικά ήταν τα αποτελέσματα για την κοινωνική τους αυτοαντίληψη και για την ποιότητα της σημαντικότερης φιλίας σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Συσχέτιση βρέθηκε να υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική αυτοαντίληψη με την κοινωνική θέση των μαθητών και με την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας.

Ο παράγοντας των φιλιών είναι αυτός που συνδέεται περισσότερο με τη σημασία και τον καθορισμό της επιτυχίας της κοινωνικής ένταξης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ενώ ακολουθούν η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου, η αποδοχή από τους συμμαθητές, η τήρηση και εφαρμογή των σχολικών κανόνων και η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Ο διαχωρισμός στην εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ έτσι όπως είναι διαμορφωμένο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (απόσυρση μαθητών με ΕΕΑ στα τμήματα ένταξης (ΤΕ)/ διαχωρισμός ρόλων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής) λειτουργεί ως εμπόδιο για την κοινωνική ένταξη των παιδιών μέσα στη γενική τάξη σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές κοινωνικοποίησης αναφέρθηκαν με έμφαση στην ανάγκη για την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ προέκυψαν ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής τα οποία χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών δομών και την επίτευξη της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ.

ABSTRACT

Over the last couple of decades, the educational systems of several countries have been transformed to promote the inclusion of children with and without special educational needs (SEN). However, the research evidence from various studies suggests that inclusive education does not always lead to beneficial social outcomes for pupils deemed to experience special educational needs.

The aim of this study was to explore through a series of indicators (social status, social self-concept, friendship quality) the social outcomes of inclusion for pupils with SEN in regular primary schools with resource room provision. Moreover, the possibility of correlations between the social status as well as the quality of friendship with the social self-perception of students was examined. A further research focus concerns the views of regular and special teachers on the social inclusion of the SEN students as well as the educational practices that support their socialization. The research was carried out two parallel phases that combine the quantitative with the qualitative research in order to expand the above affairs.

Participants in this study were 271 pupils, 20 pupils with special educational needs and 251 typical development pupils among the 4th, 5th and 6th classes aged 10 to 12 years old and 27 mainstream and special education teachers. A self description questionnaire with individual sections was used in data collection. Specifically these sections 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 their class network and c) the "Friendship Quality Scale" as a measure of pupils' best friendship quality. The teachers' understanding of social inclusion, the factors that affect and the educational practices that support the socialization of students with SEN were elicited through semi-structured interviews towards 27 educators specialized in general and special education (21 general educators, 6 special educators).

The results of this research have shown that students with SEN held lower popularity, fewer friendships and a high- percentage of them were found to be isolated. Additionally, the negative results were reported regarding their social self-perception as well as the quality of friendship in comparison to their peers. Last but

not least, a remarkable correlation was depicted between the social self-perception, social status and the quality of the most important friendship.

The factor of friendships is associated mostly with the meaning and the definition of social inclusion according to the educators. In addition to having friends, participation in the social life inside the school, the acceptance by the other peers, the function and effectiveness of school rules as well as the social interaction with their peers are considered to be important factors. The segregation of children in the Greek educational system (withdrawal in the resource room provision / discrimination of the roles of the teachers) functions as a hindrance for their social inclusion according to the educators. Several pedagogical practices designed to promote socialization were provided. A heavy emphasis was placed on establishing collaborative practices between the educators and the need to reform the relevant education policy was stressed in order to enhance the social inclusion of students with SEN.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ABSTRACT.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ I:	14
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	14
1. 1 Κοινωνική Θέση και Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	15
1.1.1 Η κοινωνική διάσταση της ένταξης.....	16
1.1.2. Κοινωνική θέση και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	19
1.1.3 Κοινωνιομετρικές τεχνικές αξιολόγησης της κοινωνικής θέσης.....	20
1.1.4 Αποτελέσματα ερευνών για κοινωνική θέση μαθητών με ΕΕΑ.....	21
1.2. Κοινωνική Αυτοαντίληψη παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	25
1.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοαντίληψης	26
1.2.2. Κοινωνική αυτοαντίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	28
1.2.3 Αυτοαντίληψη και κοινωνική αποδοχή	30
1.2.4. Κοινωνική αυτοαντίληψη και πλαίσιο εκπαίδευσης	31
1.3. Σχέσεις Φιλίας και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	34
1.3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός φιλίας.....	35
1.3.2. Ποιότητα φιλίας.....	38
1.3.3. Σχέσεις φιλίας και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	39
1.4 Διδακτικές στρατηγικές κι ευρύτερες σχολικές πρακτικές που προωθούν την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ.....	42
1.4.1. Κοινωνική ένταξη και κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι.....	43
1.4.2. Κοινωνικές δεξιότητες και εκπαιδευτικές στρατηγικές ανάπτυξής τους.....	44
1.4.3. Ευρύτερες σχολικές πρακτικές κοινωνικοποίησης μαθητών.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ II:	49
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	49
2.1 Γενικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	50
2.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο	53
2.3 Δείγμα.....	54

2.4 Μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν.....	56
2.4.1 Ερωτηματολόγιο μαθητών.....	56
1 ^ο τμήμα: Δημογραφικά στοιχεία	56
2 ^ο τμήμα: Κλίμακα Αξιολόγησης Κοινωνικής Αυτοαντίληψης	57
3 ^ο τμήμα: Κοινωνική θέση-κοινωνική αποδοχή	58
4 ^ο τμήμα: Κλίμακα Αξιολόγησης Ποιότητας Σημαντικότερης Φιλίας.....	58
2.4.2 Αξιοπιστία Κλιμάκων	61
2.4.3 Οδηγός για ημι-δομημένες συνεντεύξεις με ειδικούς και γενικούς παιδαγωγούς..	62
2.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	64
2.6 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ III:.....	69
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	69
3.1 Ποσοτικά δεδομένα	71
3.1.1 Ερώτημα 1 ^ο	71
3.1.2 Ερώτημα 2 ^ο	74
3.1.3 Ερώτημα 3 ^ο	75
3.1.4 Ερώτημα 4 ^ο	76
3.2 Ποιοτικά δεδομένα	78
3.2.1 Σημασία κοινωνικής ένταξης και παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της. .	78
3.2.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις φιλίες των παιδιών με ΕΕΑ και την ποιότητα τους.....	84
3.2.3 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επιτυχημένη κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο σχολικό περιβάλλον	89
3.2.4 Ο Θεσμός της Παράλληλης Στήριξης.....	93
3.2.5 Ο Θεσμός των Τμημάτων ένταξης.	96
3.3 Εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης της κοινωνικοποίησης μαθητών με ΕΕΑ ..	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV:	108
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	108
4.1 Κοινωνική συμμετοχή μαθητών με ΕΕΑ.....	109
4.2 Κοινωνική αυτοαντίληψη μαθητών με ΕΕΑ	111

4.3 Ποιότητα σημαντικότερης φιλίας.....	112
4.4. Σχέση κοινωνικής αυτοαντίληψης με κοινωνική θέση και ποιότητα σημαντικότερης φιλίας.....	113
4.5 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.....	114
4.6 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς υποστήριξης των παιδιών με ΕΕΑ.....	116
4.7 Εκπαιδευτικές Πρακτικές υποστήριξης κοινωνικοποίησης των μαθητών με ΕΕΑ.	118
Συμπεράσματα.....	122
Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις	126
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:	144
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β:.....	148
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ:	151
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ:.....	160
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε:	162
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ:.....	164

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελίδα
Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ	55
Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών γενικής αγωγής	55
Πίνακας 3. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής	55
Πίνακας 4. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για την «Κοινωνική Αυτοαντίληψη» και τους παράγοντες της «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας»	62
Πίνακας 5. <i>Ανάπτυξη κατηγοριών ανάλυση</i>	68
Πίνακας 6 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ψήφων και των φιλιών για μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ..	71
Πίνακας 7. Ποσοστά κοινωνικά απομονωμένων μαθητών με και χωρίς Ε.Ε.Α.	72
Πίνακας 8. Ποσοστά μαθητών που έχουν τον καλύτερο φίλο τους εντός ή εκτός της τάξης.	73
Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κοινωνικής αυτοαντίληψης μαθητών Τ.Α. και Ε.Ε.Α.	74
Πίνακας 10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ποιότητας φιλίας μαθητών Τ.Α. και Ε.Ε.Α.	75
Πίνακας 11. Δείκτες συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας για παιδιά με ΕΕΑ	76
Πίνακας 12. Πρακτικές προώθησης της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ (συμβολή εκπαιδευτικού)	106

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομήλικους 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, Koster, Hannink, & Stratingh, 2011) απέναντι στην εμφάνιση χαμηλής αυτοεκτίμησης (Berndt, 2002; Bukowski, Adams & Santo, 2006), συναισθημάτων μοναξιάς και προβλημάτων εσωτερίκευσης (Parker & Asher, 1993).

Από την άλλη πλευρά, αν και τις τελευταίες 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 ΕΕΑ (Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer & Rodkin, 2008; Koster, Pijl, Nakken, & Houten, 2010; Nepi, Facondini, Nucci & Peru, 2013; Pijl & Frostad, 2010; Pijl, Frostad, & Flem, 2008; Schwab, Gebhardt & Gasteiger-Klicpera, 2013). Αυτός είναι ένας λόγος που έχουν διερευνηθεί διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές με στόχο να αρθούν τα εμπόδια στη μάθηση και την κοινωνική συμμετοχή για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε διάφορους τομείς και σε διαφορετικό βαθμό (Nepi et al., 2013).

Αυτή η αρνητική εικόνα της κοινωνικής ένταξης που εκφράζεται για δεκαετίες, αποτέλεσε αφορμή στην παρούσα έρευνα για τη διερεύνηση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση. Παράλληλα, η δυνατότητα αλλαγής αυτού του αρνητικού σκηνικού με την βαθύτερη κατανόηση των διαστάσεων της κοινωνικής ένταξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και την

εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών κοινωνικοποίησης αποτέλεσε την αφορμή για τη διερεύνηση και αυτών των θεματικών πεδίων.

Το τοπίο της έρευνας εξετάζοντας μεμονωμένα τους δείκτες της κοινωνικής διάστασης της ένταξης διαμορφώνεται ως εξής: Οι έρευνες που διερευνούν τον βαθμό κοινωνικής αποδοχής των μαθητών με ΕΕΑ 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 ΕΕΑ είναι περιορισμένες ενώ ακόμη λιγότερες είναι οι έρευνες που διερευνούν τη συσχέτιση της κοινωνικής θέσης και της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας με την κοινωνική αυτοαντίληψη.

Αντίστοιχα, έχουν διερευνηθεί οι διαστάσεις της κοινωνικής ένταξης στοχεύοντας στο σαφέστερο προσδιορισμό της έννοιας ώστε οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν και να εντοπίζουν τα πιθανά προβλήματα στην κοινωνική ένταξη των μαθητών τους για να παρέμβουν άμεσα. Επίσης, διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές έχουν αναπτυχθεί με στόχο την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την υποστήριξη τους. Ωστόσο, τα αρνητικά κοινωνικά αποτελέσματα για τους μαθητές με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση είναι υπαρκτά μέχρι σήμερα.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει μέσω μιας σειράς δεικτών τα κοινωνικά αποτελέσματα της ένταξης για τους μαθητές με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση. Παράλληλα, στοχεύει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία και τον καθορισμό της κοινωνικής ένταξης και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που την υποστηρίζουν. Κάποιοι από τους δείκτες αναμένεται ότι θα είναι χαμηλότεροι για τους μαθητές με ΕΕΑ σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Συνεπώς, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούν:

- 1) στη διερεύνηση διαφορών των δύο ομάδων ως προς την κοινωνική θέση
- 2) στη διερεύνηση διαφορών των δύο ομάδων ως προς την κοινωνική αυτοαντίληψη
- 3) στη διερεύνηση διαφορών των δύο ομάδων ως προς την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας

- 4) στη διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ κοινωνικής αυτοαντίληψης και κοινωνικής θέσης για τους μαθητές με ΕΕΑ και τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους
- 5) στη διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ κοινωνικής αυτοαντίληψης και ποιότητας σημαντικότερης φιλίας για τους μαθητές με ΕΕΑ και τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους
- 6) στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη σημασία της κοινωνικής ένταξης και τους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της
- 7) στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς στήριξης [Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ)] των μαθητών με ΕΕΑ ως προς την αποτελεσματικότητά τους για την κοινωνική τους ένταξη
- 8) στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τις εκπαιδευτικές πρακτικές κοινωνικοποίησης των μαθητών με ΕΕΑ

Στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης επιχειρείται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με την κοινωνική θέση, την κοινωνική αυτοαντίληψη, τις σχέσεις φιλίας των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο και των εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούν την κοινωνική ένταξη των μαθητών.

Αναλυτικά, στην πρώτη ενότητα της ανασκόπησης προσδιορίζονται εννοιολογικά η κοινωνική διάσταση της ένταξης και η κοινωνική θέση ενώ ακολουθεί η διάκριση των κοινωνιομετρικών τεχνικών αξιολόγησης της κοινωνικής θέσης. Στη συνέχεια, παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα για την κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ στο δίκτυο της τάξης τους.

Στη δεύτερη ενότητα αρχικά επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοαντίληψης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα για την κοινωνική αυτοαντίληψη (μεταβλητή διερεύνησης) των μαθητών με ΕΕΑ, 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 την επιρροή του πλαισίου εκπαίδευσης στην κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών.

Στην τρίτη ενότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της φιλίας και της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας (μεταβλητή διερεύνησης) καθώς και η σημασία της φιλίας στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η ενότητα ολοκληρώνεται με την παρουσίαση εμπειρικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί για τις σχέσεις φιλίας μαθητών με ΕΕΑ, καθώς και ερευνών που εξετάζουν τη συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής αυτοαντίληψης και ποιότητας σημαντικότερης φιλίας.

Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται διδακτικές στρατηγικές και ευρύτερες σχολικές πρακτικές που προωθούν την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ ενώ στη συνέχεια ακολουθεί το δεύτερο μέρος της μελέτης.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας και περιγράφεται το μεθοδολογικό σχέδιο της έρευνας, το δείγμα της έρευνας, το εργαλείο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων, η μέθοδος συλλογής των ποιοτικών δεδομένων, η διαδικασία συλλογής και η διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των στατιστικών και των ποιοτικών αναλύσεων ενώ 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 στα συγκεκριμένα ερευνητικά πεδία.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας συνίσταται στο ότι δεν επιδιώκει να διερευνήσει μόνο την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ αλλά εξετάζει τόσο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ όσο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης της κοινωνικοποίησης τους. Επίσης δεν διερευνάται μόνο η κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ στο δίκτυο της τάξης μέσω κάποιας κοινωνιομετρικής τεχνικής αλλά εξετάζεται τόσο ο παράγοντας της κοινωνικής αυτοαντίληψης όσο και ο παράγοντας της ποιότητας σημαντικότερης

φιλίας. Στην παρούσα έρευνα μελετάται και η συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας και της κοινωνικής θέσης με την κοινωνική αυτοαντίληψη των οποίων η διερεύνηση ενυπάρχει σε περιορισμένο αριθμό ερευνών. Παράλληλα, η έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών προκειμένου να αναδυθούν χρήσιμα δεδομένα για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της κοινωνικής ένταξης και για τους παράγοντες που την καθορίζουν, για τις φιλίες που συνάπτουν οι μαθητές με ΕΕΑ, για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς στήριξης των μαθητών και για τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές κοινωνικοποίησης τους, θα συμβάλλουν στην βελτίωση των κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και συνθηκών με στόχο την επιτυχημένη κοινωνική τους ένταξη.

Τέλος, η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο συνδυασμό της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας για να εξετάσει την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ επεκτείνοντας ταυτόχρονα και στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνική τους ένταξη και των εκπαιδευτικών πρακτικών της κοινωνικοποίησης τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι:
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1. 1 Κοινωνική Θέση και Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

1.1.1 Η κοινωνική διάσταση της ένταξης

Μιλώντας γενικά για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ΕΕΑ, υποστηρίζεται από τα ίδια τα άτομα, ότι η κοινωνική ένταξη αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία τα οποία είναι: η συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες, οι αμοιβαίες προσωπικές σχέσεις και το αίσθημα του ανήκειν (Hall,2009).

Πιο αναλυτικά, οι κοινοί παράγοντες που δομούν την έννοια της κοινωνικής ένταξης έτσι όπως προέκυψαν από τη σύνθεση 15 ποιοτικών ερευνών στη μετα-ανάλυση της ερευνήτριας Hall (2009) είναι: 1) η αποδοχή και η αναγνώριση ως άτομο, 2) οι κοινωνικές σχέσεις, 3) η συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες, 4) η διαβίωση κάτω από κατάλληλες συνθήκες, 5) η πρόσβαση στην εργασία και 6) η στήριξη που προέρχεται από κοινωνικές υπηρεσίες, από άλλα άτομα του περιβάλλοντος καθώς και από τις ατομικές δεξιότητες της αυτο-υπεράσπισης .

Η πτυχή της αποδοχής ενός ατόμου με ΕΕΑ περιλαμβάνει την αναγνώριση με κεντρικό σημείο την προσωπικότητα του και όχι την αναπηρία ή τη δυσκολία που αντιμετωπίζει, όπως επίσης και τις θετικές αντιδράσεις των άλλων (Hall,2009). Εκτός από την αποδοχή, η οποία είναι πολύ σημαντική, διάφοροι παράγοντες είναι αυτοί οι οποίοι διευκολύνουν ή περιορίζουν την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες με την απουσία ή την παρουσία τους. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί έναν από αυτούς επιδρώντας θετικά στην ομαλή κοινωνική ένταξη (Hall,2009) των παιδιών με ΕΕΑ.

Η διεθνής τάση στρέφεται προς την ενταξιακή εκπαίδευση και την υποστηρίζει. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών στο πλαίσιο των πολιτικών που εφαρμόζουν για την ενταξιακή εκπαίδευση. Στην Ευρώπη, για παράδειγμα, υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ του αριθμού των μαθητών που φοιτούν σε ειδικές εκπαιδευτικές δομές . Επιπλέον, υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών που φοιτούν στα ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η συνεκπαίδευση απορρέει από την αρχή ότι τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν το δικαίωμα συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα που προβλέπεται για όλα τα παιδιά και υποστηρίζεται ένθερμα από την ιδέα που αναφέρει ότι η ενιαία εκπαίδευση είναι πιο αποτελεσματική (Lindsay, 2007). Συνοπτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι

αρχές του σεβασμού και της ισότητας είναι αυτές που διέπουν τη φιλοσοφία της ένταξης (Xaforoulos , Kudláček & Evaggelīnou, 2009) και ορίζουν ως σκοπούς της την ανάπτυξη του αισθήματος του ‘ανήκειν’ για όλους τους μαθητές, την ασφάλεια, τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Tavares, 2011).

Κι ενώ δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι οι προαναφερθείσες αρχές δεν μπορούν να αμφισβητηθούν σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο, υπάρχουν αμφιλεγόμενα εμπειρικά στοιχεία ως προς τα οφέλη της συμμετοχικής εκπαίδευσης για την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΕΕΑ (Nepi et al., 2013).

Όσον αφορά το πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ φαίνεται να καθορίζεται από το αν οι μαθητές είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους , αν έχουν φίλους και αν συμμετέχουν σε μια υποομάδα ενός κοινωνικού συνόλου (Pijl et al., 2008). Τα ευρήματα όμως δείχνουν ότι παρ’ όλο που η συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια ιδιαίτερα ευνοϊκή κατάσταση για να αυξήσει τις κοινωνικές ικανότητες, τα αποτελέσματα είναι αρκετά μακριά από το να είναι απόλυτα θετικά (Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες καταδεικνύουν για την κοινωνική ένταξη μια διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με ΕΕΑ και στα παιδιά χωρίς. Τα παιδιά με ΕΕΑ φαίνεται να είναι λιγότερο αρεστά από τους συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ, καθώς συχνά οι πρώτοι αξιολογούνται πιο αρνητικά (Estell et al., 2008; Frostad & Pijl, 2007; Nowicky, 2003). Με άλλα λόγια τα ερευνητικά αποτελέσματα υποστηρίζουν την άποψη ότι ακόμη και οι μαθητές με ΕΕΑ που είναι ενταγμένοι σε γενικά σχολεία αγωνίζονται να αποκτήσουν μια καλή κοινωνική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους και του σχολείου τους γενικότερα, φαίνεται να είναι λιγότερο αποδεκτοί, χαρακτηρίζονται πιο σπάνια ως κεντρικά μέλη της τάξης τους και αισθάνονται αρκετά μακριά από το σχολείο τους (Nepi et al., 2013).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΕΑ σε κοινωνικό επίπεδο προτείνεται να λυθούν στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης παίρνοντας σοβαρά υπόψη και τη γνώμη των ίδιων των παιδιών όσον αφορά τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πλαισίων, τις προσωπικές τους επιθυμίες για τις κοινωνικές συναναστροφές τους και το είδος της εκπαιδευτικής στήριξης που τους παρέχεται (Pijl, Skaalvik & Skaalvik., 2010).

Οι μαθητές με σοβαρές δυσκολίες και αναπηρίες, οι οποίοι φαίνεται να βιώνουν στο μεγαλύτερο βαθμό την κοινωνική απομόνωση, ενδεχομένως να έχουν κοινωνικά οφέλη μέσω της συναναστροφής τους με άλλους μαθητές με ΕΕΑ θέτοντας ζήτημα εκπαιδευτικών ρυθμίσεων για τη σύνθεση των τάξεων και την αύξηση του αριθμού των παιδιών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία (Pijl et al., 2010). Οφέλη φαίνεται να προκύπτουν και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης καθώς μελέτες για τα παιδιά με σοβαρές ΕΕΑ δείχνουν ότι τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ που φοιτούν σε τάξεις ενταξιακής εκπαίδευσης έχουν λιγότερες προκαταλήψεις απέναντι στα πρώτα, είναι πιο πρόθυμα να παίξουν μαζί τους και έχουν θετικότερη στάση (Nakken & Pijl, 2002).

Συμπερασματικά, τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν δείχνουν ότι οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ μπορούν να αντιμετωπιστούν καλύτερα και να επιτευχθούν θετικότερα αποτελέσματα σε περιβάλλοντα ενταξιακής εκπαίδευσης σε σχέση με την εκπαίδευση τους σε ξεχωριστά περιβάλλοντα (Ruijs & Peetsma, 2009). Βέβαια, αυτό το συμπέρασμα εμπεριέχει αρκετές επιφυλάξεις καθώς οι σχετικές έρευνες διαφέρουν ως προς τον τρόπο της ένταξης των μαθητών, τη μεθοδολογία τους και τις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις.

Ωστόσο, ένα σημαντικό επιχείρημα για την υποστήριξη της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι οι κοινωνικές επιπτώσεις που έχει στα παιδιά με ΕΕΑ καθώς η εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία θα μπορούσε να είναι επιζήμια για την αυτοπεποίθηση αυτών των μαθητών (Ruijs & Peetsma, 2009). Άλλωστε ένα σχολείο που εφαρμόζει την πολιτική της ένταξης είναι ένα μέρος όπου ο καθένας ανήκει, είναι αποδεκτός, υποστηρίζει, και υποστηρίζεται από τους συνομηλίκους του ή και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να υπάρξει ανταπόκριση στις αντίστοιχες εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες του καθένα (Panagiotou, Evaggelidou, Doukeridou, Mouratidou & Koidou, 2008).

1.1.2. Κοινωνική θέση και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η κοινωνική θέση των μαθητών παρουσιάζεται στις έρευνες ως μια έννοια πολυδιάστατη με διάφορες παραμέτρους. Η αποδοχή από τους συνομηλίκους, οι φιλίες και η ιδιότητα του μέλους μιας ομάδας ομότιμων περιγράφονται ως τρεις εννοιολογικά διαφορετικές πτυχές της κοινωνικής θέσης των μαθητών στην τάξη (βλ. Gest et al. [2001] στο Pijl et al., 2008). Ωστόσο, αυτές οι τρεις διαστάσεις της κοινωνικής θέσης αν και παρουσιάζονται ως ξεχωριστοί παράγοντες έχουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται.

Για παράδειγμα, όταν η αποδοχή από τους συνομηλίκους είναι χαμηλή επηρεάζονται αρνητικά οι κοινωνικές σχέσεις και η διαμόρφωση φιλιών μεταξύ των συνομηλίκων. Ο βαθμός της μη αποδοχής από τους συνομηλίκους μπορεί να προβλέψει μακροπρόθεσμα προβλήματα στην κοινωνική προσαρμογή, δεδομένου ότι η σύναψη φιλιών είναι σημαντική παράμετρος για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Επίσης, το να κατέχει ο μαθητής την ιδιότητα του μέλους σε μία ομάδα και να έχει κεντρική θέση σε αυτήν είναι εξίσου σημαντικό για την αξιολόγηση και το βαθμό της κοινωνικής του ανάπτυξης. Οι φιλίες είναι μια προϋπόθεση και λειτουργούν ως μια 'βάση' για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και χειρισμού στενών σχέσεων, οι οποίες με τη σειρά τους είναι σημαντικές για την διεκδίκηση μιας θέσης σε μια ομάδα ομηλίκων.

Σε έρευνες που εξέτασαν την κοινωνική θέση- δημοτικότητα των μαθητών στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους, επισημαίνεται έντονα η διαφοροποίηση ανάμεσα στην κοινωνική θέση των παιδιών (ως μια ένδειξη της δημοτικότητας) και στην κοινωνική τους συμμετοχή στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους. Η δημοτικότητα χρησιμοποιείται ως παρόμοια έννοια και ορίζεται ως η έκφραση της αρέσκειας ή της δυσαρέσκειας από ένα σύνολο προς ένα άτομο (Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb & Hoza, 1996).

Η κοινωνική συμμετοχή αποτελεί στοιχείο για την αμοιβαιότητα των κοινωνικών σχέσεων, την αποδοχή των παιδιών από μια υπο-ομάδα και το βαθμό της ουσιαστικής συμμετοχής τους σε αυτήν. Επίσης αποδεικνύεται σημαντικός

παράγοντας για την αξιολόγηση της συναισθηματικής και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών (Avramidis, 2013; Estell et al., 2008).

1.1.3 Κοινωνιομετρικές τεχνικές αξιολόγησης της κοινωνικής θέσης

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι πιο δημοφιλείς κοινωνιομετρικές τεχνικές για τη διερεύνηση της κοινωνικής θέσης-δημοτικότητας είναι οι εξής:

Η μέθοδος των υποδείξεων

Η τεχνική των υποδείξεων έχει τις ρίζες της στο έργο των Coie, Dodge, & Coppotelli (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. Όταν χρησιμοποιείται αυτή η μέθοδος πραγματοποιείται η επιλογή φίλων μεταξύ των συνομηλίκων και η ονομασία αυτών από τα παιδιά η μέθοδος αποτελεί μια κοινωνιομετρική τεχνική και χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση της κοινωνικής θέσης των μαθητών στα πλαίσια των σχολικών τάξεων. Ωστόσο, συμπεριλαμβάνει αρκετούς περιορισμούς καθώς δεν δίνει στοιχεία για την ποιότητα των φιλιών και τη δύναμη αυτών των σχέσεων που είναι πολύ σημαντικά για τη διερεύνηση και αξιολόγηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών. Στα μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου συμπεριλαμβάνεται ότι τα στοιχεία τα οποία δίνει αυτή η μέθοδος περιορίζονται στο πλήθος των φίλων, και δεν παρέχουν καμία εξήγηση για τον ενδεχόμενο κοινωνικό αποκλεισμό κάποιων μαθητών (Avramidis, 2010).

Η κοινωνιομετρική αξιολόγηση

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 κοινωνιομετρική αξιολόγηση αποτελεί μία μέθοδο όπου ο κάθε μαθητής καλείται μέσα από ένα ερωτηματολόγιο να ‘βαθμολογήσει’ του συμμαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί αξιολογεί τους συμμαθητές του τοποθετώντας εικόνες προσώπων που εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα (λύπη , χαρά, ουδετερότητα) δίπλα από τα ονόματά τους. Ωστόσο, ο μονοδιάστατος χαρακτήρας και οι αυξημένες απαιτήσεις της, την καθιστούν λιγότερο δημοφιλή στο πεδίο της κοινωνιομετρικής μελέτης (Maassen, Van der Linden, Goossens, & Bokhorst , 2000).

Η μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη

Η μέθοδος αυτή είναι η εφαρμογή ενός εναλλακτικού τρόπου χαρτογράφησης (Social Cognitive Mapping) ως εργαλείο διερεύνησης της κοινωνικής ένταξης των μαθητών μέσα στο δίκτυο της τάξης τους. 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). Η συγκεκριμένη μέθοδος παρέχει πληροφορίες σχετικά με τη θέση και το ρόλο που καταλαμβάνει ο μαθητής μέσα στην κοινωνική ομάδα στην οποία είναι μέλος και μπορεί να δώσει χρήσιμα δεδομένα για τις κοινωνικές τους σχέσεις (Avramidis, 2010).

1.1.4 Αποτελέσματα ερευνών για κοινωνική θέση μαθητών με ΕΕΑ

Αρκετές έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας υποστηρίζουν πως η κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ είναι χαμηλότερη και οι πιθανότητες κοινωνικής απόρριψης μεγαλύτερες σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Ωστόσο, η διαφορά αυτή είναι άλλες φορές μικρότερη και άλλες φορές μεγαλύτερη σύμφωνα με τα αντίστοιχα ευρήματα των μελετών.

Στη διαχρονική μελέτη των Estell et al. (2008), τα ευρήματα κατέδειξαν χαμηλότερη κοινωνική θέση για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά παρόμοια επίπεδα κοινωνικής συμμετοχής μέσα στην ομάδα στην οποία ανήκουν, συγκριτικά με αυτά των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους . Οι δείκτες οι οποίοι καθόρισαν το κοινωνικό προφίλ και τη θέση των παιδιών στο κοινωνικό

δίκτυο της τάξης τους ήταν ο αριθμός των καλύτερων φίλων, η δημοτικότητα τους και το κατά πόσο ήταν αρεστοί από τους συμμαθητές τους. Και στους τρεις αυτούς δείκτες τα παιδιά με ΕΕΑ σημείωσαν χαμηλότερα σκορ. Σε αντίθεση με αυτή τη διαφορά, το προφίλ που κατείχαν στην κοινωνική ομάδα που συμμετείχαν και τα επίπεδα συμμετοχής τους μέσα στην υπο-ομάδα, ήταν παρόμοια και συγκρίσιμα με των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Estell et al. , 2008).

Στην έρευνα των Frederickson και Furnham (2004), το ποσοστό των απορριφθέντων μαθητών με ΕΕΑ ήταν πολύ μεγαλύτερο από το ποσοστό των απορριφθέντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης (27.8% ΕΕΑ έναντι 4.5% ΤΑ). Αντίστοιχα οι συγγραφείς Frostad και Pijl (2007) στην έρευνα τους, αξιολόγησαν πόσα άτομα είχαν απορριφθεί από τους συνομηλίκους τους σε δείγμα 989 μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 79 εκ των οποίων είχαν ΕΕΑ. Το ποσοστό των ατόμων που απορρίφθηκε σε κοινωνικό επίπεδο ήταν και σε αυτήν την έρευνα πολύ υψηλότερο μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ και των ΤΑ μαθητών. Η μεγαλύτερη διαφορά σημειώθηκε στους μαθητές της πρώτης Γυμνασίου (25% οι απορριφθέντες μαθητές με ΕΕΑ, έναντι 4% στους μαθητές ΤΑ).

Οι ερευνητές Koster , Pijl , Houten και Nakken (2007) κατέδειξαν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούν στα γενικά δημοτικά σχολεία είναι λιγότερο δημοφιλείς σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, με τη διαφορά αυτή να χαρακτηρίζεται ως μικρή από τους ίδιους.

Σε μια μετα-ανάλυση 32 μελετών σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η Nowicki (2003) κατέδειξε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, σημείωσαν υψηλότερο βαθμό κινδύνου για κοινωνικό αποκλεισμό και παρουσίασαν ελλείμματα κοινωνικής επάρκειας σε σύγκριση με το μέσο όρο των μαθητών υψηλών επιδόσεων .

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και τα ευρήματα τριών μελετών από τρεις διαφορετικές χώρες (Νορβηγία, Ολλανδία και Γερμανία) που παρουσιάστηκαν σε ανασκόπηση του Pijl (2007) και κατέδειξαν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι πιο πιθανό να απορριφθούν και να καταλάβουν χαμηλότερη κοινωνική θέση στο δίκτυο της τάξης τους σε σχέση με τους ΤΑ συμμαθητές τους. Αντίστοιχο αποτέλεσμα κατέδειξε και η έρευνα των Kuhne και Wiener (2000) όπου πραγματοποιήθηκε σε σχολεία του Καναδά.

Παρόμοια εικόνα αναδύεται και από την πρόσφατη ανασκόπηση των Pijl , Skaalvik και Skaalvik (2010) όπου σε γενικές γραμμές, η εικόνα που παρουσιάζεται σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα 22 μελετών είναι ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στις γενικές τάξεις διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Στο πρώτο μέρος της παραπάνω ανασκόπησης όπου ερευνήθηκαν οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, αξίζει να αναφερθεί ότι το γενικό συμπέρασμα είναι ότι οι μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούν σε γενικά σχολεία είναι λιγότερο αποδεκτοί, έχουν λιγότερους φίλους και νιώθουν περισσότερη μοναξιά (Pijl et al., 2010). Ωστόσο επισημαίνεται από τους συγγραφείς ότι δεν επηρεάζονται όλοι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό.

Στην πρόσφατη έρευνα των Nepi , Facondini , Nucci και Peru (2013) επιβεβαιώνεται η μεγαλύτερη απόρριψη των μαθητών με ΕΕΑ σε σχέση με τους ΤΑ συμμαθητές τους, καθώς είναι λιγότερο αποδεκτοί σε κοινωνικές καταστάσεις (παιχνίδι ή διαδικασίες μάθησης). Η ακαδημαϊκή επίδοση φαίνεται να επιδρά θετικά και στην περίπτωση της κοινωνικής αποδοχής και στην περίπτωση του αισθήματος του ανήκειν (Nepi et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα, όσο υψηλότερη είναι η ακαδημαϊκή επίδοση ενός μαθητή , τόσο μεγαλύτερη είναι και η κοινωνική αποδοχή του από τους συνομηλίκους (Nowicki, 2003). Ωστόσο, εύρημα για τη σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση και του αισθήματος του ανήκειν έρχεται να υποστηρίξει το αντίθετο (Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007).

Οι Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, Bouts (2007) υποστήριξαν ότι το κοινωνικό προφίλ (sociometric status) σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση και τον τύπο δυσκολιών στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Επισημαίνουν ότι στις μικρότερες τάξεις οι μαθητές δεν κρίνουν τους συμμαθητές τους με βάση το επίπεδο της σχολικής τους επίδοσης. Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι όταν τα μικρά παιδιά κρίνουν τους συμμαθητές τους αρνητικά το κάνουν με βάση τη συμπεριφορά και όχι με βάση τις μαθησιακές δυσκολίες (βλ. Bakker, Denessen, & Bosman [2005] στο Bakker et al., 2007). Η αρνητική κρίση αποδίδεται στις εξωτερικευμένες συμπεριφορικές δυσκολίες οι οποίες συχνά συνοδεύουν τις μαθησιακές. Το αποτέλεσμα μιας γερμανικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2007 έρχεται να ενισχύσει αυτήν την άποψη καθώς κατέδειξε ότι οι μαθητές με συμπεριφορικές

δυσκολίες δεν είναι αρεστοί στους συμμαθητές τους τόσο στα γενικά όσο και στα ειδικά σχολεία τα οποία φοιτούσαν (Mand, 2007).

Από την άλλη πλευρά το εύρημα ότι οι ΕΕΑ δεν αποτελούν καθοριστικό παράγοντα κοινωνικής απομόνωσης καθώς και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν τις ίδιες πιθανότητες να τη βιώσουν, υποστηρίζεται από δυο πρόσφατες μελέτες (Antramidis, 2010; 2013). Πιο συγκεκριμένα ο ερευνητής υποστήριξε ότι οι μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ, είναι εξίσου πιθανό να είναι μέλη μίας ομάδας όπως επίσης και να απομονώνονται. Επίσης, ενισχύεται η άποψη ότι παρά τη χαμηλή κοινωνική θέση, τα παιδιά με ΕΕΑ καταφέρνουν να σχηματίσουν και να διατηρήσουν κάποιες θετικές κοινωνικές σχέσεις και να είναι μέλη ενός κοινωνικού δικτύου, ένα εύρημα το οποίο προέκυψε και στη διαχρονική μελέτη των Estell et al. (2008) .

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται πως κανένα συμπέρασμα δεν μπορεί να γενικευτεί για όλες τις περιπτώσεις των μαθητών με ΕΕΑ καθώς κάποιοι από αυτούς είναι κοινωνικά αποδεκτοί και κάποιοι όχι. Οι έρευνες που προαναφέρθηκαν καταδεικνύουν για την κοινωνική ένταξη των παιδιών μια διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με ΕΕΑ και στα παιδιά χωρίς. Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι τα παιδιά με ΕΕΑ είναι συνήθως λιγότερο αρεστά στους συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ (Estell et al, 2008; Frostad & Pijl, 2007; Nowicky, 2003).

1.2. Κοινωνική Αυτοαντίληψη παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

1.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοαντίληψης

Η αυτοαντίληψη έχει οριστεί ως «η σύνθετη προβολή του εαυτού μας» (σελ.2, Bong & Skaalvik, 2003) και περιγράφεται ως «το σύνολο των σκέψεων και των συναισθημάτων ενός ατόμου σε σχέση με τον εαυτό του» (βλ. Skaalvik [1997] στο Pijl, Skaalvik & Skaalvik., 2010; βλ. Rosenberg [1979] στο Bong & Skaalvik, 2003). Η αυτοαντίληψη έχει περιγραφική και αξιολογική διάσταση, εκφράζεται δηλαδή μέσω της περιγραφής και της αξιολόγησης του εαυτού μας για διάφορες πτυχές και καταστάσεις της ζωής μας (Pijl et al., 2010). Οι Shavelson, Hubner, και Stanton (1976) έδωσαν τον παρακάτω ορισμό της αυτοαντίληψης ως εξής:

Σε γενικές γραμμές, η αυτο-αντίληψη είναι η αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του. . . . Δεν υποστηρίζουμε ότι η αυτοαντίληψη αποτελεί μία ξεχωριστή οντότητα μέσα σε ένα άτομο. Αντί αυτού, υποστηρίζουμε ότι είναι ένα 'κατασκεύασμα' δυναμικά σημαντικό και χρήσιμο για την ερμηνεία και την πρόβλεψη των ενεργειών μας. Η αυτοαντίληψη ενός ατόμου επηρεάζει τους τρόπους με τους οποίους ενεργεί, και οι πράξεις του με τη σειρά τους, επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. . . . Επτά χαρακτηριστικά μπορεί να χαρακτηριστούν ως σημαντικά για την κατασκευή του ορισμού της αυτοαντίληψης. Η αυτοαντίληψη μπορεί να περιγραφεί ως εξής: οργανωμένη, πολύπλευρη, ιεραρχική, σταθερή, αναπτυξιακή, αξιολογική, και διαφορίσιμη (differentiable). (σελ. 411)

Η αυτοαντίληψη (self-concept) είναι ένας όρος που περιλαμβάνει τους εξής 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) (πως νιώθει το άτομο για αυτό που είναι σε σχέση με αυτό που θα ήθελε να είναι) (Lawrence, 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, 2006) αποτελεί μια συναισθηματική αντίδραση και αφορά την αξία που προσδίδει το άτομο στις ικανότητες του (Woolfolk, 2007).

Τα μοντέλα της αυτοαντίληψης 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 (Zelege, 2004a).

Οι ερευνητές έχουν διακρίνει την αυτοαντίληψη σε διάφορους τύπους, όπως την καθολική (global), η οποία απεικονίζει τη συνολική κρίση του ατόμου για τον εαυτό του, την ακαδημαϊκή, την κοινωνική και τη σωματική, οι οποίες απεικονίζουν την κρίση του ατόμου για τον εαυτό του στους αντίστοιχους τομείς. Σύμφωνα με ένα μέρος της ερευνητικής κοινότητας η αυτοαντίληψη είναι πολυδιάστατη (Bear, Minke & Manning, 2002; Bong & Skaalvik, 2003; Zelege, 2004a) αποτελείται από ένα σύνολο πεποιθήσεων και διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες και την αλληλεπίδραση από το περιβάλλον και τους σημαντικούς άλλους της ζωής μας (Bong & Skaalvik, 2003; Cambra & Silvestre, 2003; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Εστιάζοντας σε αυτό το 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, Trautwein, Ludtke, Koller, & Baumert, 2006).

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 σε μαθητές με ΕΕΑ (Zelege, 2004a). Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες έχουν επιδιώξει να συγκρίνουν την αυτοαντίληψη των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ. Στην παρούσα ανασκόπηση γίνεται αναφορά για τα ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν την κοινωνική αυτοαντίληψη των παιδιών που ανήκουν και στις δυο ομάδες.

1.2.2. Κοινωνική αυτοαντίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η αυτοαντίληψη που έχουμε για τον εαυτό μας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πώς μας βλέπουν οι άλλοι (Pijl et al., 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). Επίσης, ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ παρουσιάζεται το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες του μαθητή και θα υποστηρίζεται από τις εξειδικευμένες υπηρεσίες στο γενικό σχολείο τόσο για την ακαδημαϊκή όσο και για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Elbaum, 2002).

Η μοναξιά και τα συναισθήματα που σχετίζονται με αυτήν μπορεί να αποτελέσουν έναν δείκτη κοινωνικής συμμετοχής για έναν μαθητή και να ερμηνευτούν ως 'σημάδι' για τον πιθανό κοινωνικό αποκλεισμό του (Bossaert, Colpin, Pijl, Petry, 2012). Η πρόσφατη αυτή έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των συναισθημάτων της μοναξιάς που νιώθουν τα παιδιά με ΕΕΑ και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης στην πρώιμη εφηβεία, και στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη μοναξιά και στην κοινωνική τους αυτοαντίληψη, τις φιλίες τους και την ποιότητα αυτών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές με αυτισμό ήταν πιο πιθανό να βιώσουν τη μοναξιά σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους

αλλά και σε σχέση με τους συμμαθητές τους με άλλες αναπηρίες (κινητικές και αισθητηριακές).

Με άλλα λόγια, ο τύπος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΕΑ φαίνεται να παίζει ρόλο και να επηρεάζει την κοινωνική ένταξη σύμφωνα με την έρευνα των Bossaert et al. (2012). Επιπροσθέτως, η κοινωνική αυτοαντίληψη βρέθηκε να σχετίζεται με το συναίσθημα της μοναξιάς καθώς βρέθηκε ότι είναι ένας προβλεπτικός παράγοντας για αυτό το συναίσθημα (Bossaert et al., 2012).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει καταλήξει σε αρνητικά αποτελέσματα για την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Lackaye & Margalit, 2006; Núñez, González-Pienda, González -Pumariega, Roses, Alvarez, González, Cabanach, Valle, & Rodriguez 2005; Pijl et al., 2010; Polychroni, Koukoura, & Anagnostou, 2006; Tabassam & Grainger, 2002). Επίσης, λιγότερο ευνοϊκά αποτελέσματα κατέδειξαν έρευνες και για άλλες ομάδες μαθητών με ΕΕΑ (Cambra & Silvestre, 2003; Crabtree & Rutland, 2001; Koster, Nakken, Pijl, & Houten, 2009; Lindsay, Dockrell, Letchford, & Mackie, 2002; Pijl & Frostad, 2010; Schmidt & Cagran, 2008).

Οι μαθητές με ΕΕΑ εκτός από το ότι συνήθως είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους, φαίνεται να έχουν και πιο αρνητική αυτοαντίληψη σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Pijl and Frostad (2010). Ωστόσο άλλες έρευνες δεν καταλήγουν σε κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ) όσον αφορά την κοινωνική τους αυτοαντίληψη (Avramidis, 2013; Gans Kenny & Ghany, 2003; Koster et al., 2010; Zeleke, 2004b). Για παράδειγμα, στη μετανάλυση του Zeleke (2004a) το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών δεν κατέδειξε κάποια σημαντική διαφορά στην κοινωνική αυτοαντίληψη μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Τα διαφορετικά αποτελέσματα των ερευνών εμποδίζουν στην εξαγωγή γενικού και απόλυτου συμπεράσματος ενώ δεν παρέχουν τη δυνατότητα για μια σαφή εικόνα ως προς την κοινωνική αυτοαντίληψη των παιδιών με ΕΕΑ. 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).

Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη παράγοντες, όπως είναι το πλαίσιο εκπαίδευσης, τον τύπο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και η ομοιογένεια των συγκρινόμενων ομάδων προκειμένου να εξάγουμε κάποιο συμπέρασμα για την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ. Στη συνέχεια παρουσιάζονται έρευνες που διεξήχθησαν και μπορούν να σκιαγραφήσουν την εικόνα για την κοινωνική αυτοαντίληψη των παιδιών με ΕΕΑ και πως αυτή σχετίζεται με την κοινωνική αποδοχή και το πλαίσιο εκπαίδευσης.

1.2.3 Αυτοαντίληψη και κοινωνική αποδοχή

Η κοινωνική και η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των παιδιών φαίνεται να επηρεάζονται σημαντικά από τη σχολική ζωή καθώς βρέθηκε να έχουν δυνατή και μέτρια συσχέτιση με την κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους τους (Pijl & Frostad, 2010). Η ερμηνεία που δίνεται από τους συγγραφείς είναι ότι η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και την αυτοαντίληψη των μαθητών είναι αμφίδρομη. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι οι μαθητές που δεν είναι αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους είναι πιθανό να αναπτύξουν χαμηλή αυτοαντίληψη ή ότι οι μαθητές με χαμηλή αυτοαντίληψη είναι πιθανό να είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους.

Παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται στο δεύτερο μέρος της ανασκόπησης των Pijl et al. (2010) όπου διερευνήθηκε το επίπεδο της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριλήφθηκαν 5 πρόσφατες έρευνες από τις οποίες προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής αυτοαντίληψης σε σχέση με τους ΤΑ συμμαθητές τους. Επίσης, η έρευνα κατέδειξε ότι όσο μειώνεται η κοινωνική αποδοχή και οι φιλίες τόσο μειώνεται η κοινωνική αυτοαντίληψη και αυξάνεται το αίσθημα της μοναξιάς.

Οι Bakker & Bosman (2003) παρατήρησαν μια θετική, αν και χαμηλή συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αποδοχής και της κοινωνικής αυτοαντίληψης για την ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ. Όσο πιο αποδεκτοί είναι οι μαθητές με ΕΕΑ από τους

συμμαθητές τους τόσο πιο θετική κοινωνική αυτοεικόνα εκφράζουν και αντίστροφα. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Koster, Minnaert, Nakken, Pijl, και Houten (2011) για μαθητές με διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών αναγκών. Από την άλλη, οι Cambra & Silvestre (2003) δεν κατέδειξαν κάποια συσχέτιση μεταξύ του βαθμού κοινωνικής αποδοχής και της κοινωνικής αυτοαντίληψης ενώ κι εδώ βρέθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στην κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ με την πρώτη ομάδα να παρουσιάζει χαμηλότερα επίπεδα. Ανεξάρτητα από αυτήν τη διαφορά που σημειώθηκε ανάμεσα στα δυο γκρουπ των μαθητών οι Cambra & Silvestre (2003) χαρακτήρισαν θετική την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του ερευνητή Avramidis (2013) δεδομένου ότι οι μαθητές με ΕΕΑ αισθάνθηκαν εξίσου αποδεκτοί με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους, σημειώνοντας θετική κοινωνική αυτοαντίληψη παρά το γεγονός ότι κατείχαν αισθητά λιγότερες φιλίες στο δίκτυο της τάξης τους.

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 γι' αυτή τη σχέση.

1.2.4. Κοινωνική αυτοαντίληψη και πλαίσιο εκπαίδευσης

Οι Bakker και Bosman (2003) διερεύνησαν την κοινωνικοσυναισθηματική ευημερία Ολλανδών μαθητών που φοιτούσαν σε γενικά και ειδικά σχολεία . Ως μέρος της κοινωνικοσυναισθηματικής ευημερίας ορίστηκε η κοινωνική αποδοχή από τους συμμαθητές τους και η αυτοεικόνα τους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν στα γενικά σχολεία βρέθηκε να έχουν χαμηλότερη αυτοεικόνα σε σχέση με τους ΤΑ συμμαθητές τους. Η αυτοεικόνα φαίνεται να επηρεάζεται από την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές που είχαν καλύτερες επιδόσεις είχαν και πιο θετική αυτό-εικόνα. Αντίστοιχο αποτέλεσμα βρέθηκε και στην έρευνα των Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, και Bouts (2007) προσθέτοντας και τον τύπο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΕΑ ως παράγοντα που επηρεάζει εξίσου την αυτοεικόνα στη γενική εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ για τις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους είναι αυτή που επηρεάζεται από τους δυο αυτούς παράγοντες (Bakker et al., 2007). Επίσης, όσον αφορά τα πλαίσια του γενικού σχολείου βρέθηκε ότι οι μαθητές με γενικές μαθησιακές δυσκολίες απορρίπτονται πιο συχνά και έχουν χαμηλότερη αυτοεικόνα απ' ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Bakker et al., 2007).

Αντιθέτως, για τους μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούν στα ειδικά σχολεία η αυτοαντίληψη για τις κοινωνικές τους σχέσεις με τους συνομηλίκους τους δεν επηρεάζεται από την ακαδημαϊκή επίδοση και τον τύπο των δυσκολιών που έχουν διαγνωστεί σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές. Κοινό εύρημα εντοπίστηκε για τους μαθητές με ΕΕΑ και στα δυο περιβαλλοντικά πλαίσια το οποίο υποστηρίζει ότι οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές αξιολογούν πιο αρνητικά τις κοινωνικές σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους απ' ότι πραγματικά είναι (Bakker et al., 2007).

Τα παιδιά με ΕΕΑ στην γενική εκπαίδευση εκτός από το ότι έχουν λιγότερο θετική αυτοεικόνα από ότι τα παιδιά με ΕΕΑ στην ειδική αγωγή αξιολογούνται και πιο αρνητικά από τους συνομηλίκους τους (Bakker & Bosman, 2003). Η αυτοπεποίθηση των μαθητών που φοιτούσαν στην ειδική εκπαίδευση βρέθηκε πως ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με τους μαθητές με ΕΕΑ στην γενική εκπαίδευση. Ωστόσο η σύγκριση της αποδοχής από τους συνομηλίκους και της αυτοεικόνας ανάμεσα σε αυτά τα γκρουπ των μαθητών τα οποία φοιτούσαν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια γεννάει ερωτήματα και προβληματισμό ο οποίος εκφράζεται και από τους ίδιους τους συγγραφείς όσον αφορά την αξιοπιστία του συγκεκριμένου ερευνητικού αποτελέσματος και κατ' επέκταση την αδυναμία γενίκευσης του (Bakker & Bosman, 2003).

Οι Wiener & Tardif (2004) συγκρίνανε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε τέσσερις διαφορετικές εκπαιδευτικές ρυθμίσεις στο γενικό σχολείο: 1) υποστήριξη μέσα στη γενική τάξη από ειδικό παιδαγωγό (in class support), 2) τμήμα ένταξης (resource room), 3) παράλληλη διδασκαλία γενικού και ειδικού παιδαγωγού εντός της γενικής τάξης (inclusion classroom) και 4) ειδική τάξη (self contained classroom). Αξιολογήθηκαν οι παράγοντες της κοινωνικής αποδοχής και των φιλιών, της μοναξιάς, της αυτοαντίληψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αν και τα δεδομένα χαρακτηρίστηκαν ως ανεπαρκή από τους ίδιους τους ερευνητές και οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν σε διαφορετικές

εκπαιδευτικές ρυθμίσεις μικρές, τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν μια θετικότερη πορεία για όλους τους παράγοντες στα ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Ωστόσο, συγκρίνοντας τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους μαθητές χωρίς, οι συγγραφείς Wiener & Tardif (2004) κατέληξαν στο ότι η πρώτη ομάδα των μαθητών παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή. Στη μετανάλυση που πραγματοποίησε ο Elbaum το (2002) και συμπεριέλαβε 38 μελέτες κατέληξε στο ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν συσχετίζεται με την αυτοαντίληψη των μαθητών μετά από σύγκριση δεδομένων που αφορούσαν στα επίπεδα αυτοαντίληψης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Για να κατανοήσουμε το βαθμό 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 (Vaughn et al., 2001).

1.3. Σχέσεις Φιλίας και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

1.3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός φιλίας

Η φιλία μεταξύ δύο παιδιών αναφέρεται σε μια σχέση που υπάρχει εθελοντικά (Αναγνωστάκη, 2008; Gifford-Smith & Brownell, 2003), δεν μπορεί να την επιβάλλει ας πούμε ο εκπαιδευτικός ή ο γονιός, και αυτή η σχέση ρυθμίζεται και διατηρείται από τους δύο συμμετέχοντες (Αναγνωστάκη, 2008). Με τον όρο φιλία εννοούμε τη στενή διαπροσωπική σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εγγύτητα, αγάπη, εμπιστοσύνη, δέσμευση, μοίρασμα εμπειριών, στοργή και αμοιβαιότητα (Αναγνωστάκη, 2008).

Σύμφωνα με τους Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb και Hoza (1996) η φιλία είναι μια σχέση που αφορά δυο άτομα συγχρόνως καθώς εκφράζει τις εμπειρίες που έχει ένα άτομο με κάποιον άλλον, την αμοιβαία συμπάθεια και τη θετική σχέση ανάμεσα σε δυο ανθρώπους. Όσον αφορά τη φιλική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε δυο παιδιά, αυτή προϋποθέτει την παρουσία ενός αμοιβαίου συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα σε ένα παιδί και έναν συνομήλικό του. Η παρουσία αυτού του δεσμού πιστοποιείται όταν δύο παιδιά: 1) αναφέρουν ο ένας τον άλλον ως «φίλο τους», 2) αλληλεπιδρούν συχνά και αναζητούν ο ένας την παρέα του άλλου και 3) προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις ανάγκες του συντρόφου τους (Αναγνωστάκη, 2008).

Μία διαφορετική άποψη εκφράζεται από τον Berndt (2004) η οποία υποστηρίζει ότι η φιλία δεν έχει πάντα θετικά χαρακτηριστικά καθώς μπορεί να υπάρξουν και αρνητικά τα οποία προέρχονται από την ύπαρξη της. Ο ανταγωνισμός (rivalry) για παράδειγμα, είναι ένα στοιχείο το οποίο αποτελεί μια αρνητική διάσταση που μπορεί να προκύψει μέσα από έναν φιλικό δεσμό (Berndt, 2004).

Με άλλα λόγια μία φιλία η οποία χαρακτηρίζεται σε υψηλό βαθμό από θετικά χαρακτηριστικά μπορεί να εμπεριέχει και αρνητικά χαρακτηριστικά σε υψηλό ή χαμηλό βαθμό. Η αρνητική διάσταση της φιλίας χρήζει περαιτέρω διερεύνησης καθώς οι περισσότεροι ερευνητές τείνουν να εξετάζουν τα θετικά χαρακτηριστικά της χάνοντας πολύτιμα στοιχεία για την επιρροή που έχουν τα αρνητικά χαρακτηριστικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Berndt, 2004).

Σημαντική διαφορά επισημαίνεται στη βιβλιογραφία ανάμεσα στη σχέση παιδιών που είναι φίλοι και στη σχέση των παιδιών που είναι απλά γνωστά μεταξύ τους. Η σχέση των παιδιών που είναι απλά γνωστοί ορίζεται ως μια σχέση με ασθενή

δεσμό, πρόκειται δηλαδή για παιδιά που απλά γνωρίζονται, αλλά δεν έχουν κοντινές σχέσεις ούτε επιδιώκουν τη συχνή αλληλεπίδραση. Οι φίλοι σε σχέση με τους γνωστούς περνούν περισσότερο χρόνο μαζί, μιλούν περισσότερο μεταξύ τους, μοιράζονται και συνεργάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό, επιλέγουν παιχνίδια όπου υπάρχει μεγαλύτερη εγγύτητα και αμοιβαία συμμετοχή και εκδηλώνουν πιο έντονα τα συναισθήματά τους (Αναγνωστάκη, 2008).

Οι φιλικές σχέσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών (Hartup & Stevens, 1999) και αποτελούν στοιχείο που καθορίζει τον λειτουργικό τους ρόλο μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο τους και στην ευρύτερη κοινότητα την οποία ανήκουν (Gifford-Sith & Brownell, 2003). Ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία οι σχέσεις με άτομα της ίδιας ηλικίας αποτελούν μια ουσιαστική πτυχή στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, επηρεάζοντας σημαντικά την ανάπτυξή του (Αναγνωστάκη, 2008).

Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι δημοτικότητα μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για την ύπαρξη μιας φιλίας εφόσον εκφράζει την αποδοχή και την αρέσκεια οι οποίες αυξάνουν τις πιθανότητες για κάτι τέτοιο (Bukowski et al., 1996). Η αρέσκεια φαίνεται να είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη δημοτικότητα και τη φιλία, ενώ ο αμοιβαίος χαρακτήρας της είναι απαραίτητη και βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη μιας φιλίας (Bukowski et al., 1996). Αυτή η συνθήκη φαίνεται να ευνοεί τις φιλίες των μαθητών εν αντιθέσει με την απουσία της και την ύπαρξη της απόρριψης και της δυσαρέσκειας.

Η ανάπτυξη μιας υγιούς φιλικής σχέσης συνδέεται με τις δεξιότητες και τα στοιχεία που αφορούν στην γενικότερη αποδοχή των παιδιών από τους συνομηλικούς τους. Αντίστοιχα η συμμετοχή στο δίκτυο των συνομηλικών στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις δεξιότητες δημιουργίας και διατήρησης μιας αμοιβαίας φιλίας. Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων και τις διαπραγματευτικές ικανότητες ενός παιδιού συνδέονται με τα επίπεδα αποδοχής του από την ευρύτερη ομάδα των συνομηλικών του (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Η αποδοχή λοιπόν φαίνεται να είναι η διάσταση της δημοτικότητας η οποία σχετίζεται με τη φιλία (Bukowski et al., 1996).

Ωστόσο, σύμφωνα με σχετικά ερευνητικά δεδομένα η δημοτικότητα δεν αποτελεί την αιτία για την ύπαρξη μιας φιλίας το οποίο με άλλα λόγια σημαίνει ότι το να είναι κάποιος δημοφιλής δεν αποτελεί εγγύηση για το ότι θα έχει έναν φίλο

(Bukowski et al., 1996). Με βάση αντίστοιχο εύρημα θα ήταν ανακριβές να ειπωθεί ότι τα παιδιά που είναι λιγότερο αποδεκτά από το ευρύτερο σύνολο των συμμαθητών τους σε σχολικά πλαίσια, δεν έχουν φίλους μέσα στην τάξη (Parker & Asher, 1993).

Οι σχέσεις που δημιουργούν οι συνομήλικοι αλλάζουν ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκονται αυτοί, καθώς επίσης αλλάζουν και οι σκοποί που υπηρετεί αυτή η φιλία ανάλογα με το ηλικιακό τους στάδιο. Σε μικρές ηλικίες οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ομηλικών δομούνται σε καθορισμένα περιβαλλοντικά πλαίσια, όπως είναι το σπίτι, το σχολείο ή διάφοροι χώροι ψυχαγωγίας ενώ καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν τα περιβάλλοντα αυτά ποικίλουν όπως επίσης και οι τρόποι που επικοινωνούν μεταξύ τους. Τα περιβάλλοντα αυτά επεκτείνονται πέρα από το σχολείο και το σπίτι και η χρήση του ηλεκτρονικού τρόπου επικοινωνίας και του υπολογιστή φαίνεται να καταλαμβάνουν κυρίαρχο μέσο για την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών (Sith & Brownell, 2001).

Τα περιβαλλοντικά πλαίσια των παιδιών επηρεάζουν τις σχέσεις τους μεταξύ αυτών και των ομηλικών τους. Ως εκ τούτου, η σχέση ανάμεσα στους φιλικούς δεσμούς που αναπτύσσουν οι συνομήλικοι και τα περιβάλλοντα στα οποία ζουν, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η ως μια σχέση αμφίδρομη καθώς το ένα επηρεάζει το άλλο σε μεγάλο βαθμό.

1.3.2. Ποιότητα φιλίας

Η ποιότητα μιας φιλίας και οι φίλιες που αναπτύσσουν τα παιδιά μπορεί να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των αναγκών για οικειότητα, κοινωνική υποστήριξη, καθοριστική βοήθεια και έναν αξιόπιστο σύμμαχο. Από την άλλη πλευρά, η αποδοχή από το ευρύτερο σύνολο των συνομηλίκων μπορεί να είναι μια σημαντική προϋπόθεση για την απόκτηση και ανάπτυξη των ηγετικών και διεκδικητικών δεξιοτήτων των παιδιών και μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών να αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας, κάτι που μια ιδιαίτερη σχέση φιλίας είναι λιγότερο πιθανό να παρέχει (Parker & Asher, 1993).

Τα κοινά στοιχεία που καθορίζουν την ποιότητα της φιλίας σύμφωνα με έρευνες που διενεργήθηκαν για να τα εντοπίσουν είναι η συντροφικότητα, η ασφάλεια, η βοήθεια, η εγγύτητα και η σύγκρουση (Bukowski, Hoza & Boivin 1994; Parker & Asher, 1993). Η συντροφικότητα, φαίνεται να αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο της ποιότητας μιας φιλίας, με αποτέλεσμα να συνδέεται με το συναίσθημα της ευτυχίας (Demir & Weitekamp, 2007).

Η άποψη ότι οι φίλιες εκτός από θετική διάσταση και τα θετικά χαρακτηριστικά εμπεριέχουν και αρνητική διάσταση με αρνητικά χαρακτηριστικά αντίστοιχα, εκφράζεται από ένα μέρος της ερευνητικής κοινότητας. Η πίστη, η βελτίωση της αυτοεκτίμησης, η οικειότητα και η συντροφικότητα αφορούν στην θετική διάσταση της φιλίας και αποτελούν τα θετικά χαρακτηριστικά ενώ τα αρνητικά αφορούν στη σύγκρουση, στην αντιπαλότητα, στην ανισότητα και στην κυριαρχία (Hartup, 1996; Parker & Asher, 1993).

Σύμφωνα με τους Demir και Weitekamp (2007), η φιλία που χαρακτηρίζεται για τα θετικά της στοιχεία αποτελεί δείκτη ευτυχίας, ενώ οι συγκρούσεις και οι διαμάχες δείκτη μοναξιάς. Η επικράτηση θετικών ποιοτικών στοιχείων σε μια φιλική σχέση (εμπιστοσύνη, συντροφικότητα, βοήθεια) φαίνεται να λειτουργεί ενισχυτικά για την αυτοεκτίμηση των παιδιών (Berndt, 2002; Bukowski et al., 2006), και να έχει θετική επίδραση στην κοινωνική τους προσαρμογή σε σχολικά πλαίσια (Schwartz et al., 2008). Ωστόσο, ο στενός δεσμός μιας φιλίας δεν έχει πάντα ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, εφόσον εμπεριέχει και αρνητική διάσταση η σχέση αυτή σύμφωνα με τον Berndt (2004). Συνεπώς η ποιότητα της φιλίας έχει δύο

διαστάσεις οι οποίες επιφέρουν θετικές και αρνητικές επιπτώσεις στα άτομα που δημιουργούν μια φιλική σχέση (Berndt, 2002).

Γενικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η ποιότητα φιλίας κατέχει ξεχωριστό ρόλο στο πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων και επηρεάζει σημαντικά την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Η φιλία είναι αναγκαία για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού και οι πιθανότητες για την επιτυχία αυτής της ανάπτυξη χωρίς φιλικές σχέσεις συρρικνώνονται (Αναγνώστου, 2008). Επίσης, παράγοντες όπως είναι η προσωπικότητα, η ιδιοσυγκρασία και το περιβάλλον του παιδιού (Gifford-Smith & Brownell, 2003) επηρεάζουν τις φιλίες και την ποιότητα αυτών.

Έχει υποστηριχθεί ότι αν ένα παιδί έχει έναν ή περισσότερους φίλους έχει μικρότερες πιθανότητες να γίνει θύμα βίας από τους συνομηλίκους του (Andreou, Vlachou, Didaskalou, 2005) ενώ η έλλειψη καλύτερου φίλου φαίνεται να σχετίζεται με το συναίσθημα της μοναξιάς (Parker & Asher, 1993). Η χαμηλή ποιότητα φιλίας και η αποδοχή από το σύνολο προβλέπουν το καθένα ξεχωριστά τη μοναξιά που ενδεχομένως να βιώνει ένα παιδί. Και τα δυο παραπάνω στοιχεία που αναφέρθηκαν παίζουν σημαντικό ρόλο στην ευημερία που νιώθουν τα παιδιά σε συναισθηματικό επίπεδο.

1.3.3. Σχέσεις φιλίας και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η άποψη ότι τα παιδιά που είναι περισσότερο αποδεκτά από το σύνολο είναι πιο πιθανό να έχουν αναπτύξει μια αμοιβαία φιλία απ' ό,τι τα παιδιά που είναι λιγότερο αποδεκτά, εκφράζεται από τους ερευνητές Parker & Asher (1993). Μιλώντας για τους μαθητές με ΕΕΑ και τις φιλίες που αναπτύσσουν στα πλαίσια του σχολείου θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι λιγότερο δημοφιλείς, έχουν λιγότερες φιλίες (Avramidis, 2013; Frostad & Pijl, 2007; Pijl et al., 2008) και αποτελούν λιγότερο συχνά μέλη μιας υποομάδας (Frostad & Pijl, 2007; Pijl et al., 2008) σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Από την άλλη πλευρά άποψη η οποία υποστηρίζει ότι οι μαθητές με ΕΕΑ παρ' όλο που σημειώνουν λιγότερες φιλίες είναι εξίσου πιθανό να είναι κεντρικά μέλη μιας υποομάδας ή απομονωμένοι από το σύνολο όπως και οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ (Avramidis, 2010;

Avramidis 2013; Estell et al.,2008) αντικρούει τον απόλυτο χαρακτήρα ενός συμπεράσματος για την κοινωνική συμμετοχή αυτών των μαθητών.

Ένας αριθμός ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζεται για να περιγράψει την κατάσταση η οποία αφορά στις φιλίες των παιδιών με ΕΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές που απορρίφθηκε στην έρευνα των Frostad και Pijl (2007) ήταν πολύ μεγαλύτερο από το ποσοστό που αντιπροσώπευε την ομάδα των μαθητών χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρ' όλα αυτά, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με ΕΕΑ είχε δημιουργήσει φιλίες μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Frostad & Pijl, 2007). Αντίστοιχα δεδομένα έρχονται να ενισχύσουν το προηγούμενο αποτέλεσμα καθώς η κοινωνιομετρική ανάλυση της έρευνας που διενεργήθηκε από τον Avramidis (2013) αποκάλυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές είχε σχηματίσει κάποιες φιλίες.

Παρομοίως, οι Koster et al. (2007) κατέληξαν στο ότι οι μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούν στα γενικά σχολεία είναι λιγότερο δημοφιλείς σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους, με τη διαφορά αυτή να είναι μικρή. Συνεπώς τα παραπάνω δεδομένα αποδίδουν μια θετική εικόνα για την ύπαρξη των φιλιών των μαθητών με ΕΕΑ παρ' όλο που είναι λιγότερες σε σχέση με αυτές που συνάπτουν οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους.

Από την άλλη πλευρά, οι φιλίες των παιδιών με ΕΕΑ εκτός από το ότι φαίνεται να υστερούν αριθμητικά υποστηρίζεται, από ένα μέρος της ερευνητικής κοινότητας, ότι έχουν χαμηλότερη ποιότητα σε σχέση με αυτές των συμμαθητών τους χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Το αποτέλεσμα από την έρευνα των Wiener & Schneider (2002) κατέδειξε πως οι φιλίες που δημιουργούν οι μαθητές με ΕΕΑ είναι λιγότερο σταθερές στη διάρκεια του χρόνου. Οι Estell, Jones, Pearl & Van Acker (2009) έρχονται να προσθέσουν δεδομένα και να διαπιστώσουν την αστάθεια των φιλικών αυτών σχέσεων όταν αυτές ερευνώνται για μακρόχρονο διάστημα.

Η έρευνα των Parker και Asher (1993) κατέληξε στο ότι οι λιγότερο αποδεκτοί μαθητές εμφανίζουν χαμηλότερη ποιότητα φιλίας στις σχέσεις τους. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά που ήταν λιγότερο αποδεκτά από το σύνολο μέσα στο δίκτυο της τάξης τους βρέθηκε να παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα μέσα στις καλύτερες φιλίες που είχαν αναπτύξει με τους συνομηλίκους τους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι στην έρευνα αυτή η μοναξιά

βρέθηκε να συσχετίζεται ισχυρά με την ποιότητα φιλίας για τους μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες (Parker & Asher, 1993) .

Ωστόσο, σε κάποιες έρευνες η ποιότητα φιλίας των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ δεν φαίνεται να διαφέρει, καθώς οι φίλιες αυτές χαρακτηρίζονται από συντροφικότητα, εγγύτητα, υποστήριξη, ευχαρίστηση και αλληλεγγύη (Meyer & Ostrasky, 2013). Σε θετικά αποτελέσματα κατέληξε και ο Ανταμιδής (2013), καθώς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι φίλιες των μαθητών με ΕΕΑ χαρακτηρίζονταν για τα θετικά τους χαρακτηριστικά τα οποία απέδιδαν υψηλή ποιότητα σε αυτές τις σχέσεις.

Συνολικά τα αποτελέσματα είναι ανάμεικτα και κάνουν ανέφικτη τη γενίκευση και την εξαγωγή συγκεκριμένου συμπεράσματος για την ποιότητα των φιλιών των μαθητών με ΕΕΑ. Οι μαθητές με ΕΕΑ φαίνεται να αναπτύσσουν μία ή και περισσότερες φίλιες μέσα στο δίκτυο της τάξης τους παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν. Η έγκαιρη παρέμβαση και η ανάπτυξη των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων θα μπορούσε να βοηθήσει στην οικοδόμηση και στη διατήρηση αυτών των φιλικών σχέσεων (Frostd & Pijl, 2007;).

Επισημαίνεται από τους ερευνητές η ανάγκη για σχεδιασμό και εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με σκοπό τη βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας. Περισσότερη διερεύνηση απαιτείται για τις αντιλήψεις και την φιλοσοφία των εκπαιδευτικών που υιοθετούν καθώς και για την οργάνωση της τάξης με σκοπό τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για την επιτυχημένη κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ (Frostd & Pijl, 2007).

1.4 Διδακτικές στρατηγικές κι ευρύτερες σχολικές πρακτικές που προωθούν την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ

1.4.1. Κοινωνική ένταξη και κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, πολλές χώρες έχουν αλλάξει ριζικά τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, προκειμένου να εντάξουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, αντί για το διαχωρισμό τους σε ειδικά όπως γινόταν στο παρελθόν (Nepi et al., 2013). Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία, αυτή η στροφή που αφορά στις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις επισημαίνεται με τον όρο συμπερίληψη (inclusion). Σε αυτό το πνεύμα, εκπαιδευτικές πρακτικές έχουν αναπτυχθεί με στόχο να αρθούν τα εμπόδια στη μάθηση και τη κοινωνική συμμετοχή για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε διάφορους τομείς και σε διαφορετικό βαθμό (Nepi et al., 2013).

Η συνεργατική μάθηση είναι μια μέθοδος διδασκαλίας η οποία συμβαδίζει με τις αρχές της ενταξιακής φιλοσοφίας καθώς συμβάλλει στην αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ από τους συνομηλίκους τους, όπως επίσης αυξάνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Slavin, 1995). Ως εκ τούτου, η συνεργατική μάθηση είναι σημαντική για την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ καθώς δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συνυπάρξουν, να μάθουν ο ένας από τον άλλον, να αποκτήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και να καλύψουν τις μαθησιακές τους ανάγκες μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση (Slavin, 1995). Αυτό την κάνει ακόμη πιο χρήσιμη στην σημερινή πραγματικότητα καθώς οι ελληνικές σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία όσον αφορά τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις επιδόσεις των μαθητών .

Ο Slavin (1995) στο βιβλίο του αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα και τα οφέλη που προσφέρει η συνεργατική μάθηση στους εκπαιδευόμενους. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική με βάση τον συγγραφέα είναι μια δομημένη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές σχηματίζουν ετερογενείς ομάδες, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ενθαρρύνουν και βοηθούν ο ένας τον άλλον, για να επιτύχει η ομάδα το σκοπό της. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της συνεργατικής μάθησης έχει διαπιστωθεί η βελτίωση της ακαδημαϊκής μάθησης, της σχολικής επιτυχίας και των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών (Slavin, 1995). Αποτελείται από διάφορες μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και απαιτείται η εκπαίδευση των συμμετεχόντων προκειμένου να εμπλακούν ενεργά σε αυτήν τη διαδικασία και να συμμετέχουν ισοδύναμα (Topping, 2005). Η αξία και τα θετικά αποτελέσματα της

συνεργατικής μάθησης φαίνεται να είναι ευρύτερα τεκμηριωμένα από την έρευνα που έχει προηγηθεί σε αυτό το πεδίο (Toppling 2005; Αυγητίδου, 2008).

Το θεωρητικό υπόβαθρο των παρεμβάσεων και πιο συγκεκριμένα οι πέντε βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις αποτελούν τη βάση στην οποία μπορούν να σχεδιαστούν οι παρεμβάσεις αυτές με στόχο την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. Αυτές είναι η ψυχοδυναμική προσέγγιση, η συμπεριφοριστική προσέγγιση, η ανθρωπιστική, η γνωστικό-συμπεριφοριστική και η συστημική προσέγγιση. Αυτές οι προσεγγίσεις αναδύθηκαν από τις θεωρίες της κοινωνικής και της συναισθηματικής μάθησης και μπορούν να ερμηνευτούν και ως εκπαιδευτικές μέθοδοι (Cooper, 2011).

1.4.2. Κοινωνικές δεξιότητες και εκπαιδευτικές στρατηγικές ανάπτυξής τους

Ιδιαίτερη σημασία έχει δοθεί στις στρατηγικές ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων διότι αποτελούν βασικό τομέα της κοινωνικής επάρκειας, η οποία είναι απαραίτητη για την ομαλή κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Στη βιβλιογραφία εντοπίστηκε και ο ορισμός για τις προκοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές (prosocial) οι οποίες χαρακτηρίζονται ως οι συμπεριφορές εκείνες, οι οποίες δημιουργούν σχέσεις ανάμεσα στους συνομήλικους και χτίζουν φιλικούς δεσμούς και θετικές αλληλεπιδράσεις (Caldarella et al., 2009). Οι δεξιότητες αυτές είναι εξίσου σημαντικές για την κοινωνική επάρκεια και τη δημιουργία δεσμών που θα προσφέρουν στα παιδιά ομαλή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μελέτη των Estell et al. (2008), θέτει το ζήτημα της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες ενδεχομένως να είναι η αιτία για την χαμηλότερη αποδοχή από τους συνομηλικούς τους, επισημαίνοντας την ανάγκη για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις επικεντρωμένες στο τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να αποτελεί έναν αιτιώδη παράγοντα στην έλλειψη σταθερότητας των φιλικών σχέσεων (Wiener, 2004) ενώ η κοινωνική επάρκεια και οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την επίτευξη της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ.

Από την άλλη πλευρά ενδιαφέρουσα άποψη εκφράζεται από τους Boutot και Bryant (2005), η οποία υποστηρίζει ότι τα κοινωνικά ελλείμματα που συνοδεύουν τη διαταραχή του αυτισμού και θεωρούνται εμπόδιο για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με αυτισμό, δεν αποτελούν παράγοντα για κάτι τέτοιο. Πιο συγκεκριμένα, οι

ερευνητές Boutot και Bryant (2005) διερεύνησαν την κοινωνική ένταξη των μαθητών με αυτισμό και κατέληξαν στο ότι καμία από τις σχετικές μεταβλητές της κοινωνικής ένταξης που εξέτασαν και αφορά στο κοινωνικό προφίλ και τη συμμετοχή τους μέσα στην τάξη δεν διέφερε ανάμεσα στους μαθητές με αυτισμό και στους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Οι κοινωνικές δεξιότητες φαίνεται να μην έχουν ισχυρή συσχέτιση με την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σύμφωνα με τους Frostad & Pijl (2007), επισημαίνοντας ότι η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων ως τρόπο αντιμετώπισης της χαμηλής κοινωνικής θέσης των παιδιών δεν αποτελεί διέξοδο για κάτι τέτοιο. Ωστόσο, στην περίπτωση των παιδιών με συμπεριφορικές δυσκολίες τα δεδομένα αλλάζουν καθώς η συσχέτιση κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής θέσης είναι ξεκάθαρη και ισχυρή .

Για τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, η έγκαιρη παρέμβαση και η ανάπτυξη των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων θα μπορούσε να βοηθήσει στην οικοδόμηση και τη διατήρηση φιλιών με τους συμμαθητές τους (Frederickson et al. (2007). Ο Cooper (2011) διερεύνησε τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για την υποστήριξη των μαθητών με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και θεωρείται χρήσιμο να αναφερθούν: Ακολουθούν οι σχετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές (Cooper, 2011).

-Συστήματα ανταμοιβών (θετική ενίσχυση επιθυμητής συμπεριφοράς, επιβράβευση- λεκτική και υλική- απόσυρση προνομίου στην εμφάνιση της ανεπιθύμητης).

-Τεχνικές χαλάρωσης, αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου.

- Μοντελοποίηση, παιχνίδι ρόλων.

- Εξατομικευμένη διδασκαλία, ενσωμάτωση των ενδιαφερόντων των μαθητών στο περιεχόμενο του μαθήματος, τροποποίηση προγράμματος σπουδών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι καθοριστικό ρόλο φαίνεται να παίζει η σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παιδιού προκειμένου το παιδί να χτίσει τις δεξιότητες εκείνες που χρειάζονται για τη συναισθηματική και κοινωνική του επάρκεια (Levine & Ducharme, 2012;Fritz, 2006;Woolf, 2008). Επίσης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να καθορίσουν την έκβαση και την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών εκπαίδευσης για κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (Woolf, 2008).

Ο Cooper (2011) επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών οι οποίες τους κάνουν πιο αποτελεσματικούς στη διδασκαλία τους με

αποτέλεσμα να ωφελούνται οι μαθητές με ΕΕΑ σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν στη θετική αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου (καλοπροαίρετη στάση, απουσία αρνητικών αντιδράσεων και εκφοβισμού), στην προσωπική ‘ζεστασιά’ του (θετικά συναισθήματα, υποστήριξη), στην κατάλληλη διαχείριση των φυσικών συνθηκών της τάξης (περιβάλλον που εμπνέει άνεση και οικειότητα στους μαθητές) και στην κατάλληλη χρήση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό κατά την μαθησιακή διαδικασία.

Διαπιστώνεται από σχετικές έρευνες ότι η εκπαιδευτική πρακτική της αλληλοδιδασκτικής προσέγγισης έχει εξίσου θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΕΕΑ και κοινωνικά ελλείμματα. Πιο συγκεκριμένα αποδεικνύεται αποτελεσματική για τα παιδιά με αυτισμό και τη βελτίωση της κοινωνικής τους επάρκειας (Hughett, Kohler & Raschke., 2013; Kohler, Greteman, Raschke, & Highnam, 2007; Laushey & Helfin, 2000) με αύξηση στην ποιότητα των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων (Hughett et al., 2013). Αντίστοιχα, ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα της αλληλοδιδασκτικής προσέγγισης ήταν θετικά για όλους τους μαθητές της τάξης σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο συμπεριλαμβανομένων και εκείνων χωρίς κοινωνικά ή γνωστικά ελλείμματα (Kohler et al., 2007; Fuchs D. & Fuchs, L., 2005; Fuchs L., Fuchs, D. & Karns, 2001).

Μερικές επιπρόσθετες τεχνικές που εντοπίστηκαν και γίνεται η εκπαίδευση και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η μίμηση προτύπου, η καθοδηγούμενη πρακτική μέσα από το παιχνίδι-ρόλων, η χρήση παραμυθιών και η παιδική λογοτεχνία, οι τεχνικές αυτογνωσίας, αυτοεκτίμησης και αναγνώρισης συναισθημάτων (Κολιάδης, 2010). Άλλες τεχνικές που έχουν χρησιμοποιηθεί σε παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων στην κοινωνική επάρκεια, είναι η ανατροφοδότηση, η κοινωνική αναγνώριση και η διαφορική ενίσχυση από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους των παιδιών (Rathvon, 1999).

1.4.3. Ευρύτερες σχολικές πρακτικές κοινωνικοποίησης μαθητών

Η καθολική εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε όλο το μαθητικό πληθυσμό της τάξης προτείνεται βάσει της άποψης ότι οι ΕΕΑ δεν αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της κοινωνικής απομόνωσης (Avramidis, 2010; Avramidis, 2013). Η ενίσχυση των δεξιοτήτων που αφορούν στην ηγετική συμπεριφορά (Avramidis 2010;Frederickson & Furnham, 2004), στη συνεργασία, στην αυτονομία (Frederickson & Furnham, 2004) και στη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες (Avramidis, 2010) φαίνεται να είναι εκείνες που θα ενισχύσουν και τον κοινωνικό ρόλο μέσα στην ομάδα των παιδιών και θα επηρεάσουν θετικά την κοινωνική τους ένταξη στο χώρο του σχολείου.

Τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς βάσει των οποίων οι μαθητές με ΕΕΑ απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους διαφέρουν από τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που έχουν οι απορριφθέντες τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους σύμφωνα με την έρευνα των Frederickson και Furnham (2004). Για τα παιδιά με ΕΕΑ, οι συμπεριφορικές δυσκολίες που κυριαρχούν ως χαρακτηριστικά που ευθύνονται για την απόρριψη τους αφορούν στην εσωτερικευμένη έκφραση τους (διστακτικότητα/ λυπημένη διάθεση). Τα αντίστοιχα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά που κυριαρχούν στα προφίλ των απορριφθέντων παιδιών τυπικής ανάπτυξης αφορούν σε εξωτερικευμένες ανεπιθύμητες συμπεριφορές (όπως η επιθετικότητα και η διαταρακτική συμπεριφορά). Η διαφορά αυτή είναι πολύ μεγάλη ιδιαίτερα σε συνθήκες ομαδικού παιχνιδιού.

Η περιθωριοποίηση λόγω των εσωτερικευμένων συμπεριφορικών δυσκολιών που εκφράζουν τα παιδιά με ΕΕΑ είναι ένα πολύτιμο στοιχείο που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για το σχεδιασμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η ετερογένεια στα συμπεριφορικά προφίλ των μαθητών με ΕΕΑ οι οποίοι απορρίπτονται σε μεγαλύτερο βαθμό γεννάει την ανάγκη για διαφοροποίηση στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με στόχο την κοινωνική τους ένταξη (Frederickson & Furnham, 2004).

Από αυτή την άποψη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να σχεδιάζουν τις δραστηριότητες που μπορούν να εξυπηρετήσουν την κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών. Μερικές χρήσιμες στρατηγικές και πρακτικές που έχουν αναφερθεί από τους εκπαιδευτικούς στις συνεντεύξεις της μελέτης του Avramidis

(2013) είναι τα παρεμβατικά προγράμματα καθοδήγησης και ενθάρρυνσης των μαθητών με σκοπό να βοηθήσουν και να συναναστρέφονται με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού γεύματος ή του χρόνου ψυχαγωγίας. Κατάλληλες πρακτικές αποτελούν αυτές που ενθαρρύνουν τους ίδιους τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη για την συμπερίληψη και εκείνων που αισθάνονται ότι είναι αποκλεισμένοι, η δημιουργία μικτών ομάδων αποτελούμενες από μαθητές από διαφορετικές ηλικίες και ικανότητες όπως και η δημιουργία παιχνιδιών που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών με τελικό στόχο το ομαδικό αποτέλεσμα (όπως η συνεργατική οικοδόμηση ιστορίας, όπου κάθε παιδί με τη σειρά του προωθεί την ιστορία) (Avramidis, 2013).

Συμπερασματικά, προτείνεται η εφαρμογή αυτών των πρακτικών από το σύνολο της τάξης καθώς φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα με αυτόν τον τρόπο εφαρμογής, όπως και η χρήση βοηθημάτων που συμβολίζουν την πρόοδο των παιδιών και τα ενισχύουν για την επίτευξη του στόχου (Evans et al., 2004).

Επίσης, αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι πολλά προγράμματα κατάρτισης κοινωνικών δεξιοτήτων που απευθύνονται μόνο σε μαθητές με ΕΕΑ έχουν αποδειχθεί αναποτελεσματικά (Nowicki, 2003), οι παρεμβάσεις αυτές θα πρέπει να αντιμετωπίσουν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και όχι μόνο την ομάδα των παιδιών με ΕΕΑ ή ακόμη και εκείνα που ξεχωρίζουν ή περιθωριοποιούνται (Avramidis, 2013). Παρομοίως, όταν η αλληλοδιδασκτική προσέγγιση και η εκπαίδευση των παιδιών γίνεται στο σύνολο της τάξης και όχι σε μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών ή ορισμένων ομάδων, φαίνεται να αποφεύγεται ο στιγματισμός των παιδιών με ΕΕΑ και να γενικεύονται τα επιθυμητά αποτελέσματα (Laushey & Helfin, 2000). Τέλος γίνεται σαφές ότι αν και οι φιλίες δεν μπορούν να κατασκευαστούν, η δημιουργία συνθηκών για αλληλεπίδραση με μεγαλύτερη έμφαση σε μικτές δραστηριότητες κοινωνικοποίησης θα πρέπει να είναι στην προτεραιότητα του κάθε σχολείου (Avramidis, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II:
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Γενικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ που φοιτούν σε γενικά δημοτικά σχολεία και των εκπαιδευτικών στρατηγικών που υποστηρίζουν την κοινωνικοποίηση τους. Η διερεύνηση αυτών των ζητημάτων προσεγγίζεται μέσω της υιοθέτησης μιας μικτής μεθοδολογίας και πραγματοποιείται σε δυο διακριτές ερευνητικές φάσεις οι οποίες διεξάγονται παράλληλα, στην ποσοτική και στην ποιοτική.

Στην ποσοτική φάση διερευνάται η κοινωνική θέση/αποδοχή των μαθητών στο δίκτυο της τάξης τους, η κοινωνική τους αυτοαντίληψη και η ποιότητα της καλύτερης φιλίας των παιδιών. Διερευνάται επίσης η συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική αυτοαντίληψη με την κοινωνική θέση και την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας. Στην ποιοτική φάση διερευνώνται οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο όπως και οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές κοινωνικοποίησης τους. Η συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων έχουν ως στόχο να ορίσουν τα επίπεδα της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους και να αναδείξουν χρήσιμες εκπαιδευτικές πρακτικές για την κοινωνικοποίηση τους. Και οι δύο φάσεις αναλύονται εκτενέστερα παρακάτω.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η οποία προηγήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο προέκυψε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ κατέχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση και απορρίπτονται περισσότερο σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Επίσης, οι μαθητές με ΕΕΑ βρέθηκαν να είναι λιγότερο δημοφιλείς και να έχουν μικρότερο αριθμό φιλιών στο δίκτυο της τάξης τους. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν έρευνες που κατέδειξαν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ καταφέρνουν να συνάψουν κάποιες σημαντικές φιλίες μέσα στην τάξη τους (Avramidis, 2013; Frostad & Pijl, 2007; Koster et al., 2007; Pijl et al., 2008).

Σε ότι αφορά τη διάσταση της κοινωνικής αυτοαντίληψης, πολλές ήταν οι έρευνες που κατέληξαν σε αρνητικά αποτελέσματα για τους μαθητές με ΕΕΑ (Cambra & Silvestre, 2003; Koster et al., 2009; Lindsay et al., 2002; Pijl & Frostad, 2010) ενώ έρευνες που διερεύνησαν τη συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής

στην τάξη και της κοινωνικής αυτοαντίληψης ήταν περιορισμένες (Bakker & Bosman, 2003; Koster et al., 2011; Pijl & Frostad, 2010).

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. Ακόμη πιο περιορισμένος είναι ο αριθμός των ερευνών που επιδιώκει να συσχετίσει την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας με την κοινωνική αυτοαντίληψη (Berndt, 1996; 2002; Parker & Asher, 1993).

Ανακεφαλαιώνοντας, οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας για τους μαθητές με ΕΕΑ είναι η διερεύνηση : α) της κοινωνικής τους θέσης και των φιλιών που έχουν διαμορφώσει στο δίκτυο της τάξης, β) της κοινωνικής τους αυτοαντίληψης, γ) της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας τους, δ) της συσχέτισης μεταξύ της κοινωνικής αυτοαντίληψης και της ποιότητα σημαντικότερης φιλίας και ε) της συσχέτισης μεταξύ κοινωνικής αυτοαντίληψης και κοινωνικής θέσης. Αυτή η διερεύνηση γίνεται μέσω της ποσοτικής προσέγγισης, ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες για την εξέταση πιθανών διαφορών.

Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται την κοινωνική ένταξη οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής αγωγής έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς με βάση τις διαστάσεις της παρακολουθούν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και εντοπίζουν ενδεχόμενα προβλήματα. Οι αντιλήψεις τους σχετικά με τις φιλίες των παιδιών με ΕΕΑ και τις εκπαιδευτικές δομές που τα υποστηρίζουν στα γενικά σχολεία είναι εξίσου σημαντικές καθώς παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική τους ένταξη.

Κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές θα μπορούσαν να δράσουν θετικά για την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΕΕΑ και να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες για την κοινωνική ένταξη των παιδιών. Κάποιες από αυτές σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν εκτενέστερα στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι πρακτικές που χαρακτηρίζονται από την ενθάρρυνση των ίδιων των μαθητών να αναλάβουν την ευθύνη για την συμπερίληψη και εκείνων που αισθάνονται ότι είναι αποκλεισμένοι, από τη δημιουργία μικτών ομάδων ως προς την ηλικία και τις ικανότητες όπως και η μάθηση μέσω της συνεργασίας και του ομαδικού παιχνιδιού. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν πολύτιμα στοιχεία για τη διερεύνηση αυτών των πρακτικών

σύμφωνα με τη διδακτική τους πείρα και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την κοινωνική ένταξη.

Ως εκ τούτου, επιπλέον στόχοι της έρευνας είναι η α) η διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο και β) των εκπαιδευτικών πρακτικών που υποστηρίζουν την κοινωνικοποίηση τους.

Με βάση τα προαναφερθέντα αποτελέσματα της διεθνής βιβλιογραφίας, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και οι υποθέσεις της διαμορφώνονται ως εξής:

1. Διαφέρει η κοινωνική θέση που καταλαμβάνουν οι μαθητές με ΕΕΑ στο δίκτυο της τάξης από εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους;
2. Διαφέρει η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ 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. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ και τη σημασία της;
6. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές υποστηρίζουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΕΕΑ;

Υποθέσεις:

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

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

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

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

2.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η συγκεκριμένη μελέτη συνδυάζει την ποσοτική με την ποιοτική έρευνα, καθώς στοχεύει στη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων για τη διερεύνηση της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική τους ένταξη στο γενικό σχολείο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης της κοινωνικοποίησης τους.

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων και τη διερεύνηση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός τεχνικών. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται δύο έγκυρα πολυχρησιμοποιημένα εργαλεία σε μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και μια κοινωνιομετρική τεχνική.

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων και τη διερεύνηση των αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο και των εκπαιδευτικών πρακτικών υποστήριξης της κοινωνικοποίησης τους, χρησιμοποιείται η μέθοδος της συνέντευξης.

Όπως προαναφέρθηκε, στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της κοινωνικής θέσης, της κοινωνικής αυτοαντίληψης, και της ποιότητας σημαντικότερης φιλίας για τον προσδιορισμό της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ σε σχέση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, η διερεύνηση των αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υποστηρίζουν την κοινωνικοποίηση τους αποτελούν παράλληλους στόχους. Πιο αναλυτικά:

- Το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή η κοινωνική θέση-κοινωνική αποδοχή διερευνάται μέσω της κοινωνιομετρικής τεχνικής των υποδείξεων.
- Το 2^ο μέσω ενός τμήματος της κλίμακας “Self Description Questionnaire-SDQ” (Marsh & Hattie, 1996), το οποίο περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις αναφορικά με την κοινωνική αυτοαντίληψη.
- Το 3^ο επίσης μέσω ενός αυτο-συμπληρούμενου ερωτηματολογίου “Friendship Quality Scale” (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994) 23 ερωτήσεων για την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας.
- Το 4^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται μέσω των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν με τις παραπάνω τεχνικές.
- Τέλος το 5^ο και το 6^ο ερώτημα διερευνώνται μέσα από τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων που προέρχονται από ημι-δομημένη συνέντευξη σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.

2.3 Δείγμα

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας συλλέχθηκε από 4 σχολεία αστικών περιοχών σε πόλη της Κεντρικής Μακεδονίας και περιλαμβάνει μαθητές της 4^{ης}, 5^{ης} και 6^{ης} τάξης γενικών δημοτικών σχολείων με τμήματα ένταξης καθώς και εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που διδάσκουν στα σχολεία αυτά στις ίδιες και σε μικρότερες τάξεις.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν σχολεία με τμήματα ένταξης, καθώς εξασφάλιζαν την ύπαρξη μαθητών με ΕΕΑ, τα οποία έχουν ήδη λάβει διάγνωση από το Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ).

Όσον αφορά το ποσοτικό κομμάτι της έρευνας τα δεδομένα προήλθαν από 271 μαθητές συνολικά, 20 μαθητές με ΕΕΑ (7,4%) και 251 μαθητές τυπικής ανάπτυξης (92,6%) από τις τάξεις 4^η, 5^η και 6^η δημοτικού, ηλικίας 10 έως 12 χρονών. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από 102 μαθητές της Δ΄ δημοτικού, 114 μαθητές της Ε΄ δημοτικού και 55 μαθητές της Στ΄ δημοτικού.

Για το ποιοτικό κομμάτι της έρευνας συμμετείχαν 27 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής οι οποίοι δίδασκαν στα σχολεία απ’ όπου προήλθαν και τα ποσοτικά δεδομένα (4 γενικά δημοτικά σχολεία με τμήματα ένταξης σε πόλη της

Κεντρικής Μακεδονίας). Οι εκπαιδευτικοί ήταν είτε δάσκαλοι γενικής αγωγής, ή ειδικής αγωγής ή άλλων γνωστικών αντικειμένων. Στο δείγμα των εκπαιδευτικών συμπεριλήφθηκαν και εκπαιδευτικοί μικρότερων τάξεων για να εκφραστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και για μικρότερες ηλικίες μαθητών. Επίσης συμπεριλήφθηκε ένας εκπαιδευτικός πληροφορικής και ένας εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα από το δικό τους γνωστικό αντικείμενο και την δική τους οπτική γωνία. Πιο συγκεκριμένα 6 εκπαιδευτικοί ήταν της ειδικής εκπαίδευσης και 21 της γενικής. Από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης οι 4 δίδασκαν στην πρώτη δημοτικού, οι 3 στην δεύτερα, οι 4 στην τετάρτη, 6 στην πέμπτη, 2 στην έκτη ενώ οι άλλοι 2 ήταν εκπαιδευτικοί με διαφορετική εξειδίκευση (πληροφορικής και φυσικής αγωγής). Ακολουθούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στους παρακάτω πίνακες (1,2,3).

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ

	Αγόρι	Κορίτσι	4 ^η τάξη	5 ^η τάξη	6 ^η τάξη
ΓΑ	122	129	94	105	52
ΕΕΑ	16	4	8	9	3
Σύνολο	138	133	102	114	55

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

	Α' τάξη	Β' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Άλλες ειδικότητες
Εκπαιδευτικοί	4	3	4	6	2	2
ΓΑ						

Πίνακας 3. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

	Τμήματα Ένταξης	Παράλληλη Στήριξη
Εκπαιδευτικοί ΕΑ	4	2

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 νοητική καθυστέρηση. Ωστόσο περαιτέρω πληροφορίες για τον τύπο των δυσκολιών και πρόσβαση στις διαγνώσεις δεν δόθηκαν, καθώς αυτά τα στοιχεία θεωρούνται απόρρητα.

Η μέθοδος δειγματοληψίας λόγω ζητημάτων πρόσβασης και χρόνου είναι βολική, αλλά και λόγω των πολύ συγκεκριμένων κριτηρίων για την επιλογή του δείγματος είναι και δειγματοληψία σκοπιμότητας. Αυτό προκύπτει καθώς τον πληθυσμό για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσαν σχολεία αστικών περιοχών σε πόλη της Κεντρικής Μακεδονίας με τμήματα ένταξης, το δείγμα επιλέχθηκε από 4 σχολεία με βάση την ύπαρξη των μαθητών με ΕΕΑ των τριών τάξεων και οι μαθητές προέρχονταν από συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες (10-12 χρονών) που μπορούσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς.

2.4 Μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν

Στην ποσοτική φάση, η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, το οποίο χορηγήθηκε σε όλους τους μαθητές των σχολικών τάξεων. Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο, περιλαμβάνει κλειστές ερωτήσεις και ερωτήσεις με απαντήσεις σε κλίμακες ιεράρχησης και συγκεκριμένα κλίμακα Likert, καθώς αποτελείται από δυο κλίμακες και μία κοινωνιομετρική τεχνική (βλ. Παράρτημα Α). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα τμήματα, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

2.4.1 Ερωτηματολόγιο μαθητών

1^ο τμήμα: Δημογραφικά στοιχεία

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητούνται κάποια δημογραφικά στοιχεία από τους μαθητές για το όνομα το φύλο και την τάξη φοίτησης, διάρκεια

φοίτησης στο συγκεκριμένο σχολείο και μία επιπλέον ανοικτή ερώτηση για το τι αρέσει στους μαθητές να κάνουν στο διάλειμμα.

2^ο 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 τις φιλίες τους και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Η συμπλήρωση έγινε σε κλίμακα Likert 1 έως 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».

Σχετικά με την εγκυρότητα πρέπει να αναφερθεί και η διαδικασία μετάφρασης των ερωτημάτων. Πρώτα έγινε μετάφραση των ερωτημάτων από τα Αγγλικά στα Ελληνικά και στη συνέχεια έγινε μετάφραση των συγκεκριμένων ερωτημάτων από τα Ελληνικά στα Αγγλικά από τρίτο πρόσωπο που είχε ειδικευση στην αγγλική 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 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^ο 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). Η συγκεκριμένη μέθοδος αξιολόγησης έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα σε διάφορες έρευνες (Avramidis, 2013; Bakker et al., 2007; Frostad & Pijl, 2007; Koster et al., 2007; Mamas, 2012; Mand, 2007; Pijl et al., 2008). Η τεχνική των υποδείξεων χρησιμοποιήθηκε χωρίς αρνητικές υποδείξεις για λόγους δεοντολογίας καθώς επίσης και με βάση το γεγονός ότι οι αρνητικές υποδείξεις ενδεχομένως να λειτουργήσουν αρνητικά σε μία έρευνα καθώς μπορεί να δυσχεράνουν 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, προτιμάται για πρακτικούς λόγους καθώς η εφαρμογή της είναι ευκολότερη και λιγότερο χρονοβόρα.

4^ο τμήμα: Κλίμακα Αξιολόγησης Ποιότητας Σημαντικότερης Φιλίας

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν τον 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 να αξιολογηθεί η ποιότητα της φιλίας αυτής. Στην περίπτωση του καλύτερου φίλου δεν τέθηκε ως βασική προϋπόθεση η επιλογή κάποιου φίλου από το χώρο του σχολείου, ώστε να μην αποκλειστεί η πιθανότητα ύπαρξης μιας σημαντικής σχέσης για τους μαθητές εκτός σχολικού πλαισίου.

Προκειμένου να συγκεντρωθούν 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 ερωτήματα (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 απάντησαν στο κάθε ερώτημα 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 σε άλλες έρευνες στην Ελλάδα (Βαϊράμη, Βορριά & Κιοσέογλου, 2005; Vairami & Vorria, 2007).

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

Η κλίμακα έχει σταθμιστεί από τους κατασκευαστές της (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994) και βρέθηκε να δίνει αξιόπιστα αποτελέσματα. Όσον αφορά 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).

Επιπλέον, 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.

2.4.2 Αξιοπιστία Κλιμάκων

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 $\alpha=.85$ (Πίνακας 1). 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 ($\alpha=.64$), Διαμάχη ($\alpha=.79$), Βοήθεια ($\alpha=.84$), Ασφάλεια ($\alpha=.65$), Εγγύτητα ($\alpha=.75$).

Πίνακας 4. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για την «Κοινωνική Αυτοαντίληψη» και τους παράγοντες της «Κλίμακας Ποιότητας Φιλίας»

	Cronbach Alpha	Αριθμός Ερωτημάτων
Κοινωνική Αυτοαντίληψη	.85	8
Συντροφικότητα	.64	4
Διαμάχη	.79	4
Βοήθεια	.84	5
Ασφάλεια	.65	5
Εγγύτητα	.75	5

2.4.3 Οδηγός για ημι-δομημένες συνεντεύξεις με ειδικούς και γενικούς παιδαγωγούς

Οι ποιοτικές μέθοδοι είναι πλέον διαδεδομένες στον τομέα της εκπαίδευσης καθώς προωθούν την κατανόηση των φαινομένων που συμβαίνουν γύρω από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η συνέντευξη μπορεί να εμβαθύνει και να φθάσει σε σημεία, στα οποία άλλα εργαλεία είναι δύσκολο να προσεγγίσουν, καθώς επίσης αποτελεί εκείνο το εργαλείο το οποίο επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει σκέψεις, αξίες, προκαταλήψεις, στάσεις, συναισθήματα, εμπειρίες, απόψεις και αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων ελεύθερα και σε βάθος (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006; Ιωσηφίδης, 2008).

Προκειμένου λοιπόν, να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ και οι εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες υποστηρίζουν την κοινωνικοποίηση τους επιλέχθηκε η ποιοτική συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής δεδομένων.

Από τα τρία είδη συνεντεύξεων που υπάρχουν (δομημένη, ημι-δομημένη, μη-δομημένη), η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων στη συγκεκριμένη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός οδηγού ημι-δομημένης συνέντευξης βασισμένο σε μια σειρά από θεματικές περιοχές.

Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά τους, την τροποποίηση του περιεχομένου τους ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων συζήτησης (Ιωσηφίδης, 2008). Ως εκ τούτου, η ημι-δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται κυρίως για μία λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα θέμα και επιτρέπει στον ερευνητή περισσότερη ευελιξία. Ο συνεντευξιαστής προσπαθεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση, ενώ το διάγραμμα της ημι-δομημένης συνέντευξης θα πρέπει να καθοδηγεί και όχι να υπαγορεύει την πορεία της (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Η ποιοτική ημι-δομημένη συνέντευξη αποτελεί ένα εύελκτο και δυναμικό εργαλείο, το οποίο δεν είναι κατευθυντικό και τυποποιημένο, με ερωτήσεις που επιδέχονται ανοιχτού τύπου απαντήσεις.

Σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές ο σχεδιασμός και η διατύπωση των ερωτημάτων έγινε με βάση συγκεκριμένο οδηγό συνέντευξης. Ο οδηγός ξεκινάει με μια ενότητα που εξετάζει τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (επαγγελματική εμπειρία, σπουδές κ.τ.λ.) και ακολουθούν ερωτήσεις οι οποίες ανήκουν στις εξής θεματικές περιοχές (βλ. Παράρτημα Β):

-Κοινωνική ένταξη μαθητών με ΕΕΑ, η σημασία της έννοιας και οι παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της.

-Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θεσμών (Παράλληλη Στήριξη/ Τμήματα Ένταξης) ως προς την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.

-Εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης της κοινωνικοποίησης των παιδιών με ΕΕΑ.

-Αριθμός και ποιότητα φίλων των παιδιών με ΕΕΑ.

(Τέλος διατυπώνεται μία ανοιχτή ερώτηση για να προσθέσει ελεύθερα ότι θέλει ο ερωτώμενος.)

2.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη από το μήνα Μάρτιο έως το μήνα Ιούνιο του σχολικού έτους 2014-2015. Για τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και αφού εγκρίθηκε επισήμως η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με σχολεία αστικών περιοχών πόλεως της Κεντρικής Μακεδονίας. Αρχικά, η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους διευθυντές διάφορων δημοτικών σχολείων με τμήματα ένταξης της πόλης και τους ρώτησε εάν ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στην συγκεκριμένη έρευνα δίνοντας πληροφορίες για τον ερευνητικό σκοπό και το ερευνητικό σχέδιο. Εν συνεχεία, κανονίστηκε συνάντηση με όσους απάντησαν θετικά για την προσκόμιση των επίσημων εγγράφων που πιστοποιούν την άδεια από το υπουργείο, το σκοπό της έρευνας και την λεπτομερή αναφορά για την ερευνητική διαδικασία και τον τρόπο συλλογής δεδομένων.

Επισημαίνεται ότι ενώ η ερευνήτρια προσέγγισε μεγαλύτερο αριθμό σχολείων και ενώ είχε εκδοθεί και η σχετική άδεια από το υπουργείο παιδείας για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας μόνο 4 σχολεία από αυτά δέχτηκαν να συμμετέχουν. Σε δεύτερη φάση, η ερευνήτρια επισκέφθηκε αυτά 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. Σε δυο σχολεία από τα τέσσερα όπου απαιτούνταν και η συναίνεση των γονιών μοιράστηκε επιπλέον ανακοίνωση σε μορφή υπεύθυνης δήλωσης η οποία εξηγούσε τον σκοπό της έρευνας, την ερευνητική διαδικασία και ανέφερε τον φορέα διεξαγωγής της με τα ονόματα και τα στοιχεία των ερευνητών προκειμένου να συναινέσουν οι γονείς για τη συμμετοχή των παιδιών τους με την υπογραφή τους. Ο μικρός αριθμός των σχολείων που δέχτηκε να συμμετάσχει και η συναίνεση των γονιών σε αυτά που απαιτούνταν η οποία δεν ήταν καθολική είχε ως αποτέλεσμα να είναι μικρό το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Η ερευνήτρια σε κάθε τάξη που επισκέπτονταν εξηγούσε στους μαθητές τη διαδικασία και το λόγο που καλούνται να συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο με απλά λόγια. Πιο αναλυτικά ανέφερε ότι όσοι θέλουν να συμμετέχουν θα πρέπει να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις για τους φίλους τους και συγκεκριμένα για τον

καλύτερο τους φίλο. Έγινε σαφές ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ήταν υποχρεωτική και μόνο όποιος ήθελε το συμπλήρωνε. 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 εφιστούσε 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. Κάποιες προσαρμογές πραγματοποιήθηκαν σε περιπτώσεις μαθητών με ΕΕΑ προκειμένου να έχουν πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο όπως η ανάγνωση των ερωτήσεων από την ερευνήτρια σε μαθητές που δυσκολεύονταν να τις διαβάσουν. Ωστόσο σε ορισμένες περιπτώσεις όπου υπήρχε πρόβλημα αντίληψης και κατανόησης των ερωτήσεων η πρόσβαση αυτή δεν ήταν δυνατή με αποτέλεσμα αυτά τα ερωτηματολόγια να μην συμπεριληφθούν στα τελικά δεδομένα.

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 διήρκεσε 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 διήρκεσε από τρεις έως τέσσερις ημέρες. Αν την ημέρα της επίσκεψης στο εκάστοτε σχολείο απουσίαζαν μαθητές από την τάξη τότε γινόταν επαναχορήγηση των ερωτηματολογίων στους

συγκεκριμένους μαθητές, προκειμένου να υπάρχει μια πλήρη εικόνα των κοινωνικών σχέσεων που διαμορφώνονται στο δίκτυο της κάθε τάξης.

Όσον αφορά τις συνεντεύξεις, η διενέργεια τους έγινε παράλληλα με τη συλλογή των ερωτηματολογίων. Αρχικά έγινε μια ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τα οποία δέχτηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα. Κατά τη διάρκεια του πρώτου μεγάλου σχολικού διαλείμματος πραγματοποιήθηκε η ενημέρωση για τον ερευνητικό σκοπό και τη διαδικασία της συνέντευξης στην αίθουσα των διδασκόντων στο κάθε σχολείο ξεχωριστά και εν συνεχεία όσοι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί να συμμετάσχουν όρισαν μαζί με την ερευνήτρια συγκεκριμένη ώρα και μέρα που μπορούσαν να παραχωρήσουν τη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του κάθε σχολείου, είτε σε κάποιο γραφείο είτε μέσα στην τάξη εφόσον οι μαθητές ήταν απόντες. Έγινε σαφές ότι η ανωνυμία είναι δεδομένη και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε να συμμετέχει. Σε κάποιες περιπτώσεις που υπήρξε ακύρωση της συνέντευξης ορίστηκε νέα συνάντηση για επόμενη μέρα. Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ήταν πολύ καλή και οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν ομαλά.

2.6 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το SPSS (Statistical package for the Social Sciences) για την καταχώρηση και ανάλυση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών των δύο κλιμάκων του ερωτηματολογίου (κοινωνική αυτοαντίληψη και ποιότητα φιλίας). Επίσης, με το SPSS υπολογίστηκαν στοιχεία 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.

Τα κοινωνιομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν με την καταμέτρηση των φιλιών από πίνακες excel στους οποίους καταχωρήθηκαν τα σχετικά δεδομένα. Επισημαίνεται ότι αυτά τα δεδομένα αφορούν τους 223 από τους 271 μαθητές του δείγματος καθώς συμπεριλήφθηκαν μόνο οι πλήρεις τάξεις σε αυτήν την ανάλυση. Αυτό συνέβη διότι στις τάξεις όπου χρειαζόταν η γονική συναίνεση αρκετά παιδιά δεν συμμετείχαν με αποτέλεσμα τα δεδομένα από αυτές τις τάξεις να μην είναι πλήρη και να μην μπορούν να αναλυθούν κοινωνιομετρικά. Στις

πλήρεις τάξεις υπολογίστηκε το σύνολο των ψήφων που έλαβε ο κάθε μαθητής και πραγματοποιήθηκε η εύρεση των αμοιβαίων φιλιών μεταξύ των μαθητών. Πιο αναλυτικά, για τον υπολογισμό των φιλιών σχεδιάστηκαν πίνακες στο excel (ένα αρχείο για κάθε πλήρη τάξη) και στη συνέχεια έγινε η σχετική καταμέτρηση φιλιών ανά μαθητή. Η εύρεση των αμοιβαίων φιλιών συνέβαλε στη διεξαγωγή συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ.

Όσον αφορά τα ποιοτικά δεδομένα αυτά προήλθαν από τη διαδικασία της συνέντευξης οι οποίες απομαγνητοφωνήθηκαν. Για την ανάλυση τους εφαρμόστηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης (thematic Analysis). Πιο αναλυτικά, ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση σύμφωνα με την οποία η ερευνήτρια ξεκίνησε από τη δημιουργία κατηγοριών, οι οποίες στηρίχθηκαν αρχικά σε μία γενική θεώρηση των δεδομένων, και στη συνέχεια δημιουργήθηκε μια πιο λεπτομερή κατηγοριοποίηση. Στη θεματική ανάλυση οι ευρείες κατηγορίες δημιουργήθηκαν μέσα από τη γενικότερη αντίληψη που εισέπραξε η ερευνήτρια από τα δεδομένα, τα οποία μετά από λεπτομερή ανάλυση οδήγησαν στη δημιουργία υποκατηγοριών.

Ωστόσο, από την έρευνα προέκυψαν δεδομένα τα οποία δεν μπόρεσαν να ταξινομηθούν στις ήδη υπάρχουσες θεματικές κατηγορίες και για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε και ανοιχτή κωδικοποίηση των επιπλέον δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό καινούριες θεματικές κατηγορίες.

Αναφορικά με τη διαδικασία ανάλυσης δεδομένων, είναι κρίσιμο να επισημανθεί ότι η ερευνήτρια επιχείρησε την πληρέστερη δυνατή αποτύπωση των λεγόμενων των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, για την ποιοτική ανάλυση δημιουργήθηκαν κατηγορίες και υποκατηγορίες από τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Με τον τρόπο αυτό, ως κύριο μέσο για τη διαμόρφωση των ευρειών και μεσαίων κατηγοριών, στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι βασικοί άξονες του οδηγού συνέντευξης. Ειδικότερα στην αρχή της ανάλυσης ορίστηκαν ως βασικά θέματα οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη, για τους ειδικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς στήριξης των μαθητών με ΕΕΑ και οι εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης της κοινωνικοποίησης τους.

Στη συνέχεια για κάθε βασικό άξονα δημιουργήθηκαν ευρείες κατηγορίες. Για το βασικό θέμα «Κοινωνική Ένταξη» προέκυψαν τρεις ευρείες κατηγορίες ενώ για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς αναπτύχθηκαν άλλες δυο. Για τις εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης της κοινωνικοποίησης των παιδιών με ΕΕΑ αναπτύχθηκε μία αντίστοιχη ευρεία κατηγορία. Έπειτα για κάθε ευρεία κατηγορία διαμορφώθηκαν μεσαίες κατηγορίες. Η κατηγοριοποίηση παρουσιάζεται αναλυτικά στον πίνακα 5.

Πίνακας 5. *Ανάπτυξη κατηγοριών ανάλυσης*

Βασικό θέμα	Ευρείες κατηγορίες	Μεσαίες κατηγορίες
Κοινωνική ένταξη	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για ΚΕ	Ορισμός και έννοια κοινωνικής ένταξης
		Παράγοντες επιτυχίας
	Εμπειρίες εκπαιδευτικών για κοινωνική ένταξη μαθητών με ΕΕΑ	Θετικές αντιλήψεις/θετικές ιστορίες ΚΕ μαθητών με ΕΕΑ
		Αρνητικές αντιλήψεις/αρνητικές ιστορίες ΚΕ μαθητών με ΕΕΑ
	Φιλίες μαθητών με ΕΕΑ	Αριθμός φιλιών
		Ποιότητα φιλιών
		Προφίλ φίλων
Ειδικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί	Τμήματα ένταξης	Αποτελεσματικότητα θεσμού (ΤΕ)
	Παράλληλη στήριξη	Αποτελεσματικότητα θεσμού (ΠΣ)
Εκπαιδευτικές πρακτικές κοινωνικοποίησης	Εκπαιδευτικές πρακτικές κοινωνικοποίησης	Είδος πρακτικών και παρεμβάσεων
		Στρατηγική
		Στόχος

Τα αποτελέσματα των στατιστικών και ποιοτικών αναλύσεων καθώς και η ερμηνεία αυτών παρουσιάζονται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ:
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Πρόλογος

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

- α) την κοινωνιομετρική ανάλυση για την εύρεση της κοινωνικής θέσης και των δεικτών κοινωνικής συμμετοχής
- β) τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων ως προς την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας και την κοινωνική αυτοαντίληψη (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t test)
- γ) τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών με βάση τις υποθέσεις της έρευνας
- δ) τα αποτελέσματα για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ (σημασία έννοιας και παράγοντες που την καθορίζουν, φίλιες παιδιών με ΕΕΑ, αποτελεσματικότητα ΠΣ και ΤΕ) και των εκπαιδευτικών πρακτικών κοινωνικοποίησης των μαθητών με ΕΕΑ.

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας οι αναλύσεις των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical package for the Social Sciences) ενώ για την ποιοτική ανάλυση απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις, κωδικοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες προκειμένου να διερευνηθούν τα ερωτήματα. Επισημαίνεται ότι η κοινωνιομετρική ανάλυση συμπεριέλαβε λιγότερα δεδομένα καθώς χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα δεδομένα από τις πλήρεις τάξεις για τη συγκεκριμένη ανάλυση. Αυτό συνέβη διότι σε κάποιες σχολικές τάξεις μόνο ένας αριθμός μαθητών συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο εφόσον οι γονείς κάποιων δεν συναίνεσαν προκειμένου να συμμετέχουν στην έρευνα. Ως εκ τούτου, μόνο τα δεδομένα από τις τάξεις που απάντησαν όλοι οι μαθητές αναλύθηκαν κοινωνιομετρικά. Πιο συγκεκριμένα γι' αυτήν την ανάλυση συμπεριλήφθηκαν τα δεδομένα από 207 μαθητές από τους 251 ΤΑ και 16 μαθητές με ΕΕΑ από τους 20. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας έγινε με το δείκτη Cronbach alpha. 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.

3.1 Ποσοτικά δεδομένα

Συνολικά 271 μαθητές συμμετείχαν στην έρευνα, εκ των οποίων οι 251 ήταν Τ.Α και οι 20 ήταν μαθητές με Ε.Ε.Α. Στη συνέχεια εξετάζονται τα ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα.

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

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. Αυτός ο υπολογισμός έγινε για μικρότερο αριθμό δείγματος από το συνολικό καθώς συμπεριλήφθηκαν μόνο οι πλήρεις τάξεις όπως αναφέρθηκε αναλυτικότερα και παραπάνω.

Για να εξεταστεί αν η κοινωνική θέση των μαθητών διαφέρει ανάμεσα σε μαθητές με ΕΕΑ και μαθητές ΤΑ πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Η κοινωνική θέση εξετάστηκε με βάση τη δημοτικότητα των μαθητών (αριθμός ψήφων που έλαβαν) και τον αριθμό των αμοιβαίων φιλιών και επομένως οι παραπάνω μεταβλητές οι οποίες αποτελούν τους δείκτες κοινωνικής συμμετοχής χρησιμοποιούνται για την σύγκριση των δύο ομάδων.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ψήφων και των φιλιών για μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ

	Ομάδα μαθητών	N	M.O	T.A	T	p
Αριθμός ψήφων	TA	207	4,72	2,38	9,42	,001
	ΕΕΑ	16	1,38	1,26		
Αριθμός αμοιβαίων φιλιών	TA	207	2,98	1,39	5,75	,001
	ΕΕΑ	16	0,94	1,12		

Όπως βλέπουμε παραπάνω στον πίνακα 6 ο μέσος όρος ψήφων που έλαβαν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Μ.Ο = 4.72, Τ.Α = 2.38) είναι σημαντικά υψηλότερος από τον αριθμό ψήφων που έλαβαν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες (Μ.Ο=1.38, Τ.Α= 1.26). Αντίστοιχα ο αριθμός αμοιβαίων φιλιών που είχαν σχηματίσει οι μαθητές ΤΑ (Μ.Ο =2.98, Τ.Α = 1.39) είναι σημαντικά υψηλότερος από τον αριθμό αμοιβαίων φιλιών που είχαν σχηματίσει οι μαθητές ΕΕΑ (Μ.Ο.=0.94, Τ.Α.=1.12). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ είναι λιγότερο δημοφιλείς από τους ΤΑ συμμαθητές τους.

Σε μία προσπάθεια να εξεταστεί περισσότερο αυτή τη σημαντική διαφορά υπολογίστηκαν τα ποσοστά των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ που βρέθηκαν μέσω της ανάλυσης των κοινωνιομετρικών δεδομένων να είναι κοινωνικά απομονωμένοι (μαθητές που είχαν 0 φιλίες). Συγκεκριμένα, στον πίνακα 7 παρουσιάζονται τα ποσοστά των μαθητών που δεν έχουν καθόλου αμοιβαίες φιλίες στο δίκτυο της τάξης τους. Επιλέχθηκαν οι περιπτώσεις του δείγματος που έχουν μηδενικές αμοιβαίες φιλίες και ελέγχθηκε η διαφορά ανάμεσα στους μαθητές ΤΑ και στους μαθητές με ΕΕΑ. Επιπλέον έγινε και ανάλυση χ^2 για την εύρεση της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των δύο ποσοστών.

Πίνακας 7. Ποσοστά κοινωνικά απομονωμένων μαθητών με και χωρίς Ε.Ε.Α.

Ομάδα μαθητών	Κοινωνικά απομονωμένοι (0 φιλίες)	Κοινωνικά ενταγμένοι (1 ή και παραπάνω φιλίες)	χ^2
ΤΑ	10 (4,8%)	197 (95.2%)	40,84***
ΕΕΑ	8 (50%)	8 (50%)	

*** p < .001

Σύμφωνα με τον πίνακα 7 ο αριθμός μαθητών από το δείγμα που δεν έχουν καμία αμοιβαία φίλια μέσα στο πλαίσιο της τάξης τους είναι 18, δηλαδή το 8,1 % του συνολικού δείγματος. Από το σύνολο αυτό οι 10 είναι μαθητές ΤΑ και οι 8 είναι μαθητές με ΕΕΑ. Αν εξετάσουμε τα ποσοστά με βάση τον συνολικό αριθμό μαθητών για την κάθε ομάδα προκύπτει ότι το 4,8% των μαθητών ΤΑ και το 50% των

μαθητών με ΕΕΑ δεν έχουν αμοιβαίες φιλίες μέσα στη τάξη. Η διαφορά των ποσοστών είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 40,84$, $df=1$, $p < 0,001$). Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν το ανησυχητικά μεγάλο ποσοστό απομονωμένων μαθητών με ΕΕΑ μέσα στο κοινωνικό δίκτυο τη τάξης τους. Υπάρχει όμως η πιθανότητα οι συγκεκριμένοι μαθητές να έχουν ένα επαρκές κοινωνικό δίκτυο έξω από την τάξη. Ο μόνος τρόπος να το εξεταστεί αυτό είναι μέσα από την επιλογή του καλύτερου φίλου, όπου οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να επιλέξουν φίλο από την γειτονιά ή από άλλη τάξη (βλ. παράρτημα Α για το ερωτηματολόγιο).

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

Πίνακας 8. Ποσοστά μαθητών που έχουν τον καλύτερο φίλο τους εντός ή εκτός της τάξης

Ομάδα μαθητών	Καλύτερος φίλος μέσα στην τάξη	Καλύτερος φίλος έξω από την τάξη	χ^2
ΤΑ	144(70,2%)	61(29,8%)	1,53 (NS)
ΕΕΑ	12(85,7%)	2(14,3%)	

*** $p < .001$

Όπως βλέπουμε από τα δεδομένα του πίνακα 8 για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης 144 (70,2%) από τους 205 που συμμετείχαν στην ανάλυση έχουν καλύτερους φίλους εντός της τάξης τους και 61 (29,8%) εκτός της τάξης τους. Αντίστοιχα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες 12 (85,7%) από τους 14 που συμμετείχαν στην ανάλυση έχουν καλύτερους φίλους εντός της τάξης και μόνο 2 (14,3%) έχουν καλύτερους φίλους εκτός της τάξης τους. Επομένως το 29,8% των μαθητών ΤΑ και το 14,3% των μαθητών με ΕΕΑ έχει καλύτερο φίλο εκτός της τάξης τους. Η διαφορά των ποσοστών δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 1,53 =$, $df = 1$, $p=.22$).

Σύμφωνα με τα ποσοστά αυτά μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό από τους συμμετέχοντες μαθητές με ΕΕΑ έχουν σχηματίσει μια πολύ

καλή φιλία εκτός του κοινωνικού δικτύου της τάξης τους (είτε από τη γειτονιά ή από άλλες τάξεις). Αυτή η τάση αποτελεί μια αρνητική ένδειξη για τους μαθητές με ΕΕΑ, αφού όπως διαπιστώθηκε στην προηγούμενη ανάλυση κατείχαν χαμηλή θέση στο δίκτυο της τάξης τους και μας οδηγεί στην υπόθεση ότι οι φτωχές κοινωνικές τους δεξιότητες δεν τους επιτρέπουν να συνάψουν σχέσεις ούτε έξω από την τάξη τους.

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

Για να εξεταστεί αν η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών διαφέρει ανάμεσα σε μαθητές με ΕΕΑ και μαθητές ΤΑ πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κοινωνικής αυτοαντίληψης μαθητών Τ.Α. και Ε.Ε.Α.

	Ομάδα	N	M.O	T.A	t	P
Κοινωνική αυτοαντίληψη	ΤΑ	251	3,77	0,74	3,92	,001
	ΕΕΑ	18	3,06	0,76		

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 9 ο μέσος όρος της μέτρησης της κοινωνικής αυτοαντίληψης για τους μαθητές ΤΑ (M.O.=3.77, T.A.= 0.74) διαφέρει σημαντικά από τον μέσο όρο της μέτρησης κοινωνικής αυτοαντίληψης για τους μαθητές με ΕΕΑ (M.O.= 3.06, T.A.= 0.76). Η διαφορά αυτή είναι αρκετά μεγάλη και έτσι συμπεραίνουμε ότι η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ διαφέρει σημαντικά από την κοινωνική αυτοαντίληψη των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο με βάση το αποτέλεσμα που προέκυψε στην προηγούμενη ανάλυση που κατέδειξε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση από τους μαθητές με ΤΑ. Επομένως, υποθέτουμε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν επίγνωση της κοινωνικής τους θέσης και ότι η κοινωνική τους αυτοαντίληψη σχετίζεται με αυτήν.

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

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

Πίνακας 10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ποιότητας φιλίας μαθητών Τ.Α. και Ε.Ε.Α.

	Ομάδα μαθητών	N	M.O.	T.A.	t	P
Συντροφικότητα	ΤΑ	251	3,99	.65	1,79	Ns
	ΕΕΑ	18	3.58	.95		
Διαμάχη	ΤΑ	251	3,76	.85	2,13	.04
	ΕΕΑ	18	3.47	.54		
Βοήθεια	ΤΑ	251	4,33	.68	3,89	.001
	ΕΕΑ	18	3,67	.85		
Ασφάλεια	ΤΑ	251	4,12	.68	3,46	.001
	ΕΕΑ	18	3,54	.84		
Εγγύτητα	ΤΑ	250	4,36	.52	1,18	Ns
	ΕΕΑ	18	4,15	.70		

Ο πίνακας 10 παρουσιάζει τους μέσους όρους των 5 διαστάσεων ποιότητας φιλίας για 251 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και για 18 μαθητές με ΕΕΑ. Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν σε 3 διαστάσεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ΤΑ είχαν

υψηλότερη ποιότητα φιλίας στους δείκτες «Βοήθεια» και «Ασφάλεια» από τους συμμαθητές τους με ΕΕΑ. Ταυτόχρονα, όμως, ανέφεραν και μεγαλύτερη «Διαμάχη» στην καλύτερη φίλια τους.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα για τις άλλες δύο διαστάσεις (συντροφικότητα και εγγύτητα) διαπιστώνουμε ότι η διαφορά ανάμεσα στις ομάδες είναι εξαιρετικά μικρή που την καθιστά μη-στατιστικά σημαντική. Μας προβληματίζει ωστόσο ότι και στις δύο αυτές διαστάσεις τα παιδιά με ΤΑ είχαν υψηλότερο μέσο όρο.

Επομένως, το γενικό συμπέρασμα είναι ότι υπάρχουν κάποιες σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες και ότι τα παιδιά με ΤΑ αντιλαμβάνονται περισσότερο θετικά την ποιότητα της φιλίας τους αλλά ταυτόχρονα αισθάνονται ότι πιο συχνά μπλέκουν σε διαμάχη με τον καλύτερο τους φίλο.

3.3.4 Ερώτημα 4ο: Σε ποιο βαθμό η κοινωνική αυτοαντίληψη των παιδιών με ΕΕΑ σχετίζεται με την κοινωνική θέση και την ποιότητα της σημαντικότερης τους φιλίας?

Πραγματοποιήθηκαν επιπλέον συσχετίσεις ανάμεσα στις κύριες μεταβλητές της έρευνας (κοινωνική αυτοαντίληψη, δημοτικότητα, αμοιβαίες φιλίες και συνολικό σκορ ποιότητας φιλίας) μόνο για το δείγμα των μαθητών με ΕΕΑ . Για την εύρεση σχέσεων ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές έγινε ανάλυση συσχέτισης του Pearson. Ο παρακάτω πίνακας 11 παρουσιάζει αυτές τις συσχετίσεις:

Πίνακας 11. Δείκτες συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας για παιδιά με ΕΕΑ

		1	2	3	4
1.	Αριθμός ψήφων	-	,87**	,20**	,55*
2.	Αριθμός αμοιβαίων φιλιών		-	,16	,46
3.	Συνολικό σκορ ποιότητας φιλίας			-	,41

4.	Κοινωνική αυτοαντίληψη				-

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

Όπως βλέπουμε παραπάνω στον πίνακα 11, υπάρχουν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάσαμε:

- Ανάμεσα στη μεταβλητή δημοτικότητα (αριθμός ψήφων) και την μεταβλητή αριθμός αμοιβαίων φιλιών υπάρχει πολύ υψηλή και στατιστικά σημαντική σχέση ($\rho = 0.87, p < 0.01$).
- Ανάμεσα στη μεταβλητή δημοτικότητα (αριθμός ψήφων) και την μεταβλητή συνολικό σκορ ποιότητας φιλίας υπάρχει μία πολύ μικρή και στατιστικά σημαντική σχέση ($\rho = 0.20, p < 0.05$).
- Ανάμεσα στην μεταβλητή δημοτικότητα (αριθμός ψήφων) και την μεταβλητή κοινωνική αυτοαντίληψη υπάρχει μια μέτρια και στατιστικά σημαντική σχέση ($\rho = 0.55, p < 0.01$).

Ο πίνακας 11 περιλαμβάνει κι άλλες ενδιαφέρουσες συσχετίσεις, οι οποίες όμως δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Αυτό οφείλεται κυρίως στο μικρό δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση αυτή ($N=18$) το οποίο δεν επέτρεψε την ανίχνευση συσχετίσεων που υπάρχουν στη βιβλιογραφία.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ σχετίζεται υψηλά με τον αριθμό ψήφων που λαμβάνουν και σε μικρότερο βαθμό με την ποιότητα της καλύτερης φιλίας. Η πρώτη συσχέτιση ήταν αναμενόμενη με βάση τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Η δεύτερη συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική, ωστόσο έχει θεωρητική σημασία εφόσον σημαίνει ότι η κοινωνική αυτοαντίληψη ενός μαθητή σχετίζεται με την ποιότητα της καλύτερης φιλίας του κι επομένως είναι δυνατόν ένας μαθητής να νιώθει καλά ανεξάρτητα από τη δημοτικότητα που απολαμβάνει και τον αριθμό φιλιών που έχει δημιουργήσει μέσα στην τάξη του. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα μπορεί να αναδεικνύει μια θετική εικόνα για την κοινωνική κατάσταση των μαθητών με Ε.Ε.Α. που δεν αναδεικνύεται συνήθως σε κοινωνιομετρικές έρευνες που παραβλέπουν το ζήτημα της ποιότητας της φιλίας, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να γενικευτεί.

3.2 Ποιοτικά δεδομένα

Όπως αναφέρθηκε και στο κομμάτι της μεθοδολογίας αναλυτικότερα, στην ποιοτική φάση της έρευνας τα δεδομένα προήλθαν από 21 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής από τις τάξεις Α' ,Β' ,Δ' ,Ε' και Στ' δημοτικού και 6 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής των σχολείων απ' όπου προήλθαν και τα ποσοτικά δεδομένα. Η διερεύνηση έγινε για δυο βασικά θεματικά πεδία τα οποία αφορούν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο καθώς και για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υποστηρίζουν την κοινωνικοποίηση τους. Η ανάλυση έγινε με βάση την κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των δεδομένων με σκοπό τη διερεύνηση αυτών των δυο θεματικών πεδίων. Παρακάτω ακολουθούν τα αποτελέσματα σύμφωνα με θεματικές ενότητες και τις υποκατηγορίες τους έτσι όπως αυτές προέκυψαν από τα ποιοτικά δεδομένα.

Αντιλήψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

3.2.1 Σημασία κοινωνικής ένταξης και παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το πώς αντιλαμβάνονται την κοινωνική ένταξη ως έννοια καθώς επίσης και ποιες θεωρούν προϋποθέσεις για να θεωρηθεί αυτή επιτυχημένη προκύπτει πως η κοινωνική ένταξη ως έννοια είναι πολυπαραγοντική και πολυεπίπεδη με βασικό άξονα τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομήλικους.

Ωστόσο, αρκετοί είναι οι κοινοί παράγοντες που εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεων οι οποίοι περιγράφουν τη σημασία της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ και καθορίζουν την επιτυχία της. Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργία φιλιών, η συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή του σχολείου, η αποδοχή τους από τους συνομήλικους, η τήρηση και η εφαρμογή των σχολικών κανόνων και η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους είναι οι βασικοί παράγοντες που σχετίζονται τόσο με την έννοια της κοινωνικής ένταξης όσο και με την επιτυχία της σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Συμπληρωματικά προστέθηκαν κι άλλοι παράγοντες οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως δευτερεύοντες καθώς εντοπίστηκαν με χαμηλότερη συχνότητα

και αναφέρθηκαν κυρίως ως προϋποθέσεις και κριτήρια για την επιτυχημένη κοινωνική ένταξη. Αυτοί είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι κοινωνικές δεξιότητες, η νοημοσύνη των παιδιών με ΕΕΑ και ο τύπος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Ακολουθεί αναλυτικότερη αναφορά για κάθε παράγοντα ξεχωριστά σύμφωνα με τα αποτελέσματα.

A) Φιλίες με τους συνομήλικους: Η ύπαρξη φιλιών είναι ο βασικότερος παράγοντας που συνδέεται εννοιολογικά με την κοινωνική ένταξη και καθορίζει την επιτυχία της.

Το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

- ΚΕ: αντιλήψεις για κοινωνική ένταξη (ΚΕ)
- ΚΕ1: αντιλήψεις για ΚΕ /Ορισμός και σημασία
- ΚΕ1_Φ: αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία/φιλίες με συνομήλικους
- ΚΕ1_Π: αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία ΚΕ/παρέα με συνομήλικους
- ΚΕΠ: αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας
- ΚΕΠ_Φ:αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας/ δημιουργία φιλιών

Αυτό το αποτέλεσμα προκύπτει καθώς σύμφωνα με τα αντίστοιχα ποιοτικά δεδομένα 20 από τους 27 εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής ανέφεραν αυτόν τον παράγοντα στις απαντήσεις τους για τη σημασία της ΚΕ και τους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη δημιουργία φιλιών ως τη σημαντικότερη διάσταση η οποία συνδέεται εννοιολογικά και καθορίζει την κοινωνική ένταξη. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

...βασικό σκαλοπάτι της κοινωνικής ένταξης είναι η δημιουργία φιλιών. [Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (ΓΑ), 5^{ης} τάξης].

...οι φιλίες είναι το πιο σημαντικό κομμάτι για την κοινωνική ένταξη...Το βασικό είναι οι σχέσεις με τους συνομήλικους. Προϋπόθεση για επιτυχημένη ένταξη είναι οι καλές κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές του... (Εκπαιδευτικός ΕΑ6).

...κοινωνική ένταξη σημαίνει να παίζει με τους συμμαθητές τους. Να συμμετέχει και να δημιουργεί φιλίες όπως και το να είναι αγαπητός. (Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

...ο πυρήνας της ΚΕ είναι οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομήλικους. Δεν μιλάμε για μια απλή συνύπαρξη, η κοινωνική ένταξη είναι πολυπαραγοντική και σύνθετη έννοια. Δεν αναλύεται ακριβώς, είναι περιοριστικός ο ορισμός για την κοινωνική ένταξη. Είναι πολυεπίπεδη σαν έννοια, βασικός της άξονας είναι οι συνομήλικοι. (Εκπαιδευτικός ΕΑ3).

...να έχει δημιουργήσει φίλιες είναι πολύ σημαντικό για να ενταχθεί κοινωνικά...
(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 1^{ης} τάξης)

B) Συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου: Η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου συνδέεται εννοιολογικά με την κοινωνική ένταξη και την καθορίζει.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

-ΚΕ1: αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία ΚΕ

-ΚΕ1_ΣΠ: αντιλήψεις για ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ/ορισμός και σημασία ΚΕ/συμμετοχή στο παιχνίδι

-ΚΕ1_ΣΔ: αντιλήψεις για την ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ/ορισμός και σημασία ΚΕ/συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες

-ΚΕΠ_ΣΠ: αντιλήψεις για την ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ/παράγοντες επιτυχίας/συμμετοχή στο παιχνίδι

-ΚΕΠ_ΣΔ: αντιλήψεις για την ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ/παράγοντες επιτυχίας /συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες

Ως δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας που συνδέεται με την έννοια της κοινωνικής ένταξης και την καθορίζει ακολουθεί η συμμετοχή των παιδιών στην κοινωνική ζωή του σχολείου. Αυτό προκύπτει καθώς 18 από τους 27 εκπαιδευτικούς θεωρούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών κυρίως στο παιχνίδι και σε διάφορες άλλες σχολικές δραστηριότητες (δρώμενα της τάξης, ομαδικές δραστηριότητες) ως μία σημαντική πλευρά της κοινωνικής ένταξης που σχετίζεται με τη σημασία και την επιτυχία της. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

...Κοινωνική ένταξη σημαίνει να μπορώ να μπω σε μια παρέα συνομηλίκων και να συμμετέχω από κοινού σε διάφορες δραστηριότητες. Οι προϋποθέσεις για να υπάρχει κοινωνική ένταξη είναι η συμμετοχή στο παιχνίδι, ειδικά στο διάλειμμα και στη γυμναστική, στην θεατρική αγωγή, στα εικαστικά και σε μαθήματα που ευνοούν την ομαδικότητα... (Εκπαιδευτικός ΕΑ4)

... Η κοινωνική ένταξη συνδέεται με τη συμμετοχή στα δρώμενα του σχολείου, στην αυλή και στη γυμναστική, όπως και στα διαλείμματα να παίζει με τους φίλους του... (Εκπαιδευτικός ΕΑ5)

..Κοινωνική ένταξη σημαίνει να συμμετέχει ενεργά, να του ανατεθεί μια αρμοδιότητα να νιώθει υπευθυνότητα και να μπορέσει να ανταπεξέλθει μέσα στην ομάδα.
...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 1^{ης} τάξης)

...Κοινωνική ένταξη σημαίνει συνδρά, συνυπάρχω, συμμετέχω με τις όποιες διαφορές μου... (Εκπαιδευτικός ΕΑ2).

Γ) Αποδοχή: Η αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ από το κοινωνικό του περιβάλλον συνδέεται εννοιολογικά και καθορίζει την κοινωνική τους ένταξη .

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

- ΚΕ1: Αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία ΚΕ
- ΚΕ1_Α: Αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία ΚΕ/αποδοχή
- ΚΕ1_ΑΣ: Αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία ΚΕ/αποδοχή από τους συμμαθητές
- ΚΕ1_ΑΕ: Αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία ΚΕ/αποδοχή από τους από τους εκπαιδευτικούς
- ΚΕ1_ΑΟ: Αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία ΚΕ/αποδοχή από την οικογένεια
- ΚΕΠ_Α: Αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας/αποδοχή
- ΚΕΠ_ΑΣ: Αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας/αποδοχή από τους συμμαθητές
- ΚΕΠ_ΑΕ: Αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας/αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς
- ΚΕΠ_ΑΟ: Αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας/ αποδοχή από την οικογένεια
- ΚΕΠ_ΑΚ: Αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας/ αποδοχή από την κοινωνία

Ο παράγοντας της αποδοχής βρέθηκε ως ο τρίτος σημαντικότερος παράγοντας καθώς 16 από τους 27 εκπαιδευτικούς τον ανέφεραν ως σημαντικό παράγοντα που συνδέεται εννοιολογικά και καθορίζει την κοινωνική ένταξη. Η αποδοχή από τους συμμαθητές προς το μαθητή με ΕΕΑ ήταν αυτή που εντοπίστηκε κατά κύριο λόγο στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ενώ η αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και από την ευρύτερη κοινωνία επισημάνθηκαν από κάποιους εκπαιδευτικούς. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

Κοινωνική ένταξη σημαίνει να τον αποδέχονται οι γύρω του αλλά να αποδέχεται κι εκείνος τους υπόλοιπους...(Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

Κοινωνική ένταξη σημαίνει αποδοχή από τους συνομήλικους, τους εκπαιδευτικούς και το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο...(Εκπαιδευτικός ΕΑ5)

Η κοινωνική ένταξη είναι η άρση αποκλεισμού και η αποδοχή των ατόμων με ΕΕΑ σε κοινωνικό οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο... (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 6^{ης} δημοτικού)

Να είναι κοινωνικά ενταγμένο το παιδί σημαίνει να το αποδέχονται οι άλλοι...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 1^{ης} τάξης)

Κοινωνική ένταξη είναι η αποδοχή ενός παιδιού με πρόβλημα από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 6^{ης} τάξης)

Κοινωνική ένταξη είναι η αποδοχή των παιδιών από την κοινωνία, είναι η εκπαίδευση της κοινωνίας...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} τάξης)

Η κοινωνική ένταξη συνδέεται με την απουσία προκαταλήψεων από το κοινωνικό σύνολο και την απουσία της ανισότητας...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 2ας τάξης)

Δ)Σχολικοί κανόνες: Η εφαρμογή των σχολικών κανόνων και η επιθυμητή συμπεριφορά είναι παράγοντες που συνδέονται εννοιολογικά και καθορίζουν την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

-ΚΕ1:αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία ΚΕ

-ΚΕ1_ΣΚ: αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία ΚΕ/σχολικοί κανόνες

-ΚΕ1_ΕΣ: αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία ΚΕ/επιθυμητή συμπεριφορά

-ΚΕΠ_ΣΚ: αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας/εφαρμογή σχολικών κανόνων

-ΚΕΠ_ΕΣ: αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας/επιθυμητή συμπεριφορά

Η κατανόηση, η τήρηση και η εφαρμογή των κανόνων που ισχύουν στο σχολικό πλαίσιο φαίνεται να αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα που σχετίζεται με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ καθώς 11 εκπαιδευτικοί από τους 27 αναφέρθηκαν σε αυτόν τον παράγοντα απαντώντας στην ερώτηση για τη σημασία της κοινωνικής ένταξης και τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να θεωρείται αυτή επιτυχημένη. Αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις από αυτές.

Κοινωνική ένταξη σημαίνει να είναι ο μαθητής σε θέση να μπορεί να αντιληφθεί τους κανόνες που ισχύουν στην κοινωνία, μέρος της οποίας είναι το σχολείο που βρίσκεται και να τους τηρεί... Η κοινωνική ένταξη συνδέεται με την κοινωνική συναναστροφή και την τήρηση των κανόνων της ομάδας...(Εκπαιδευτικός ΕΑ1)

Οι προϋποθέσεις για να ενταχθεί επιτυχημένα ένας μαθητής είναι η τήρηση και η εφαρμογή των κανόνων της τάξης, η ανάπτυξη φιλιών, να αντιλαμβάνεται τους ρόλους, τις ευθύνες, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 1^{ης} τάξης).

Η κοινωνική ένταξη προϋποθέτει τον κατάλληλο τρόπο συμπεριφοράς που δεν δημιουργεί συγκρούσεις με τους άλλους...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} τάξης).

...Επιτυχημένη κοινωνική ένταξη σημαίνει η συμπεριφορά του να είναι 'φυσιολογική' απέναντι στους συμμαθητές του και στο δάσκαλο, όπως και στους γονείς του... (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 5^{ης} τάξης).

...να υπακούει σε κανόνες είναι πολύ σημαντικό για να ενταχθεί κοινωνικά..(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 6^{ης} τάξης).

Ε) Αλληλεπίδραση: Η κοινωνική αλληλεπίδραση στο σχολικό περιβάλλον είναι παράγοντας που συνδέεται εννοιολογικά και καθορίζει την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

-ΚΕ1:αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία ΚΕ

-ΚΕ1_ΑΛ: αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία ΚΕ /αλληλεπίδραση

-ΚΕ1_ΑΛ_Σ:αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία ΚΕ/αλληλεπίδραση με συμμαθητές

-ΚΕ1_ΑΛ_Ε:αντιλήψεις για ΚΕ/ορισμός και σημασία ΚΕ/αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς

-ΚΕΠ_ΑΛ: αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας /αλληλεπίδραση

Τον παράγοντα της αλληλεπίδρασης κυρίως με τους συνομήλικους και κατά δεύτερο λόγο με τους εκπαιδευτικούς ο οποίος συνδέεται εννοιολογικά με την κοινωνική ένταξη και την καθορίζει ως προς την επιτυχία της ανέφεραν στις απαντήσεις τους 7 από τους 27 εκπαιδευτικούς.

Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

Η κοινωνική ένταξη σχετίζεται με τα κοινά σημεία που υπάρχουν μεταξύ δυο ατόμων στα οποία βασίζεται η αλληλεπίδραση η οποία 'χτίζει' την κοινωνική ένταξη. Στη σημερινή εποχή κάτι τέτοιο δεν είναι δύσκολο να επιτευχθεί...(Εκπαιδευτικός Πληροφορικής).

Κοινωνική ένταξη σημαίνει το να μάθει το παιδί να λειτουργεί μέσα στο σύνολο της τάξης και να αλληλεπιδρά με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους...(Εκπαιδευτικός ΓΑ,1^{ης} τάξης)

ΣΤ) Συμπληρωματικοί παράγοντες : οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι κοινωνικές δεξιότητες, ο τύπος των δυσκολιών, η νοημοσύνη καθορίζουν την επιτυχία της κοινωνικής ένταξης ως έναν βαθμό.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

-ΚΕΠ: αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας

- ΚΕΠ_ΤΔ: αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας/τύπος δυσκολιών
- ΚΕΠ_Ν: αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας/νοημοσύνη
- ΚΕΠ_ΕΔ: αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας/επικοινωνιακές δεξιότητες
- ΚΕΠ_ΚΔ: αντιλήψεις για ΚΕ/παράγοντες επιτυχίας/κοινωνικές δεξιότητες

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι αυτές που κυριάρχησαν συμπληρωματικά (5/27) σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ενώ ακολουθούν ο τύπος δυσκολιών (3/27), η νοημοσύνη (3/27) και οι κοινωνικές δεξιότητες (2/27) ως παράγοντες που καθορίζουν την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. Αυτοί οι παράγοντες χαρακτηρίζονται ως συμπληρωματικοί καθώς αναφέρθηκαν συνδυαστικά με τους προηγούμενους παράγοντες και με χαμηλότερη συχνότητα. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

Κοινωνική ένταξη σημαίνει το να μπορεί να επικοινωνεί με τα παιδιά τόσο συμπεριφορικά όσο και στο παιχνίδι...(Εκπαιδευτικός ΦΑ)

..Προϋπόθεση για να υπάρξει κοινωνική ένταξη είναι να είναι οι ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και οι επικοινωνιακές... (Εκπαιδευτικός ΕΑ5)

...προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη είναι η νοημοσύνη καθώς καθορίζει το τι αντιλαμβάνεται το παιδί όπως και η συμπεριφορά, η ευφυΐα βοηθάει σε αυτό...(εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} τάξης)

...η κάθε περίπτωση και ο τύπος των δυσκολιών επηρεάζει τη σημασία της επιτυχημένης ένταξης του μαθητή με ΕΕΑ... (Εκπαιδευτικός ΕΑ1).

3.2.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις φιλίες των παιδιών με ΕΕΑ και την ποιότητα τους

Αριθμός φιλιών : Οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν λιγότερες φιλίες σε σχέση με τους συμμαθητές τους τοπικής ανάπτυξης.

Το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

- ΚΕ3:αντιλήψεις για ΚΕ/φιλίες μαθητών με ΕΕΑ
- ΚΕ3Α: αντιλήψεις για ΚΕ/ φιλίες μαθητών με ΕΕΑ /αριθμός φιλιών
- ΚΕ3Α_ΛΦ: αντιλήψεις για ΚΕ/ φιλίες μαθητών με ΕΕΑ/αριθμός φιλιών/λιγότερες φιλίες
- ΚΕ3Α_ΛΦ_Α: αντιλήψεις για ΚΕ/φιλίες μαθητών με ΕΕΑ/αριθμός φιλιών/λιγότερες φιλίες/αιτία

- ΚΕ3Α_ΛΦ_ΑΚΔ: αντιλήψεις για ΚΕ/φιλίες μαθητών με ΕΕΑ/αριθμός φιλιών/λιγότερες φιλίες/αιτία/κοινωνικές δυσκολίες

Ομόφωνη ήταν αυτή η απάντηση από το σύνολο των εκπαιδευτικών καθώς όλοι (27/27) απάντησαν πως οι φιλίες είναι πολύ λιγότερες στο σχετικό ερώτημα (βλ. παράρτημα Β), δεδομένο το οποίο έρχεται σε συμφωνία και με τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας. Πιο αναλυτικά, λόγω των δυσκολιών σε κοινωνικό επίπεδο που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΕΑ δεν αναπτύσσουν τον ίδιο αριθμό φιλιών με τους συμμαθητές τους σύμφωνα με την γνώμη της συντριπτικής πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (26/27). Ωστόσο μία εκπαιδευτικός (φυσικής αγωγής) δεν απέδωσε την αιτία στις ΕΕΑ αλλά στη γενικότερη δυσκολία να συνάψουν φιλίες τόσο τα παιδιά με ΕΕΑ όσο και τα παιδιά χωρίς.

Η παραδοχή της ύπαρξης ορισμένων φιλιών (σε κάποιες περιπτώσεις έστω και μίας μοναδικής) όσον αφορά τα παιδιά με ΕΕΑ ήταν σχεδόν ομόφωνη (26/27). Εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα ποσοτικά αποτελέσματα όπου σημειώθηκε μεγάλο ποσοστό μαθητών με ΕΕΑ που δεν είχαν καμία φίλια εντός της γενικής τάξης και γεννάει προβληματισμό. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις για τον αριθμό των φιλιών:

Όχι φυσικά, οι φιλίες των παιδιών με ΕΕΑ είναι πολύ λιγότερες. Συνήθως έχουν αναπτύξει μόνο μία φίλια... (Εκπαιδευτικός ΕΑ6)

Όχι, έχουν λιγότερους φίλους, όμως τα παιδιά ΤΑ πολύ εύκολα αποδέχονται τους μαθητές με ΕΕΑ, βρίσκουν σημεία αναφοράς. Επιλέγουν αυτούς που είναι κοντά τους... (Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

Δεν νομίζω, έχουν λιγότερες φιλίες...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} τάξης)

Όχι, έχουν λιγότερες... (Εκπαιδευτικός ΕΑ1)

Όχι, οι φιλίες τους περιορίζονται σε 1 με 2... (Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

Η οικογένεια επηρεάζει τις φιλίες των παιδιών με ΕΕΑ και την ποιότητα τους όπως επίσης και ο τύπος δυσκολιών

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

-ΚΕ3Α_Π: αντιλήψεις για ΚΕ/φιλίες μαθητών με ΕΕΑ/παράγοντες που τις επηρεάζουν

-ΚΕ3Α_Π_Ο: αντιλήψεις για ΚΕ/φιλίες μαθητών με ΕΕΑ/παράγοντες που τις επηρεάζουν/οικογένεια

-ΚΕ3Α_Π_ΤΔ: αντιλήψεις για ΚΕ/φιλίες μαθητών με ΕΕΑ/παράγοντες που τις επηρεάζουν/τύπος δυσκολιών

Τον παράγοντα της οικογένειας ανέφεραν 7/27 εκπαιδευτικοί θεωρώντας ότι διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη δημιουργία, τη διατήρηση και την ποιότητα των φιλιών ενώ λίγοι εκπαιδευτικοί (4/27) ανέφεραν και τον τύπο των δυσκολιών ως καθοριστικό παράγοντα. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις:

...αυτοί που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και όχι συμπεριφορικές, αναπτύσσουν πιο εύκολα φιλίες... (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 5^{ης} τάξης)

...όταν οι γονείς συνεργάζονται μαζί μας βοηθάει και αυξάνεται η ποιότητα της φιλίας... (Εκπαιδευτικός ΕΑ3)

...η οικογένεια για τις φιλίες παίζει καθοριστικό ρόλο... (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} τάξης)

Κοινωνικό Προφίλ φίλων : Οι φίλοι των παιδιών με ΕΕΑ είναι συνήθως εσωστρεφείς, χαμηλών τόνων ή απομακρυσμένοι .

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

-ΚΕ3Χ: αντιλήψεις για ΚΕ/φιλίες μαθητών με ΕΕΑ/χαρακτηριστικά φίλων

-ΚΕ3Χ_ΧΤ: αντιλήψεις για ΚΕ/φιλίες μαθητών με ΕΕΑ/χαρακτηριστικά φίλων/χαμηλών τόνων

-ΚΕ3Χ_Η: αντιλήψεις για ΚΕ/φιλίες μαθητών με ΕΕΑ/χαρακτηριστικά φίλων/ήσυχος

-ΚΕ3Χ_Ε: αντιλήψεις για ΚΕ/ φιλίες μαθητών με ΕΕΑ/χαρακτηριστικά φίλων/εσωστρεφής

-ΚΕ3Χ_Α: αντιλήψεις για ΚΕ/φιλίες μαθητών με ΕΕΑ/χαρακτηριστικά φίλων/απομακρυσμένος

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των φίλων των μαθητών με ΕΕΑ η πλειοψηφία (17/27) των εκπαιδευτικών απάντησε περιγράφοντας το προφίλ αυτών των παιδιών λέγοντας πως είναι παιδιά ήσυχα, χαμηλών τόνων, εσωστρεφή ή απομακρυσμένα. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις:

..οι φίλοι τους είναι συνήθως πιο ήρεμοι, πιο χαμηλών τόνων... (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} τάξης)

...προσεγγίζουν τους δημοφιλείς αλλά οι φίλοι τους είναι ακριβώς το αντίθετο. Χαμηλών τόνων και είναι συνήθως και αυτοί απομονωμένοι... (Εκπαιδευτικός ΕΑ5)

Κοινωνικό προφίλ φίλων: Τα παιδιά με ΕΕΑ κάνουν μεταξύ τους παρέα, είναι ίσως πιο ώριμα ή το κάνουν για λόγους χειριστικούς.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

- ΚΕ3_ΜΠ:αντιλήψεις για ΚΕ/ φίλιες μαθητών με ΕΕΑ/κάνουν μεταξύ τους παρέα
- ΚΕ3Χ_Ω:αντιλήψεις για ΚΕ/φιλίες μαθητών με ΕΕΑ/χαρακτηριστικά φίλων/ώριμος
- ΚΕ3Χ_Χ: αντιλήψεις για ΚΕ/ φιλίες των μαθητών με ΕΕΑ/χαρακτηριστικά φίλων/χειριστικός

Μερικοί εκπαιδευτικοί (7/27) εξέφρασαν την άποψη ότι τα παιδιά με ΕΕΑ κάνουν μεταξύ τους παρέα ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά που προσεγγίζουν τους μαθητές με ΕΕΑ είναι πιο ώριμα με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση (3/27) ή ότι το κάνουν για λόγους χειριστικούς (2/27). Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

...οι καλοί φίλοι είναι τα παιδιά από το ΤΕ, κάνουν μεταξύ τους παρέα κυρίως... (Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

...ίσως είναι πιο ήσυχα, πιο ώριμα παιδιά... [Εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής (ΦΑ)]

...τους κάνουν παρέα παιδιά που μπορούν να τους χειριστούν για να επιβληθούν ή είναι χαμηλών τόνων. (Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

Οι φιλίες των παιδιών με ΕΕΑ είναι σταθερές .

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τον παρακάτω κωδικό:

- ΚΕ3Σ: αντιλήψεις για ΚΕ/φιλίες μαθητών με ΕΕΑ/σταθερότητα φιλιών

Αυτό το αποτέλεσμα προέκυψε καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (19/27) θεωρεί πως οι φιλίες αυτές είναι σταθερές ενώ 3/27 θεωρούν ότι δεν υπάρχει σταθερότητα στις υπάρχουσες φιλίες. Δύο εκπαιδευτικοί των πρώτων τάξεων του δημοτικού (Α' και Β' τάξη) εξέφρασαν την άποψη πως γενικότερα δεν είναι σταθερές οι φιλίες σε μικρότερες ηλικίες που δημιουργούν οι μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (3/27)

τοποθετήθηκαν για τη σταθερότητα των φιλιών απαντώντας ότι δεν γνωρίζουν.

Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις:

Ναι, παραμένουν σταθερές...(Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

Κάποιες φορές μένουν σταθερές και κάποιες φορές όχι. Περισσότερο ναι, διατηρούνται συνήθως... (Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

Ναι είναι σταθερές...(Εκπαιδευτικός ΕΑ1)

...για μια χρονιά είναι σταθερές οι φίλιες, για περισσότερο δεν γνωρίζω...(Εκπαιδευτικός ΓΑ,6^{ης} τάξης)

...δεν ξέρω αν είναι σταθερές ή αν τα χαρακτηριστικά είναι κοινά...(Εκπαιδευτικός ΕΑ4)

...οι φίλιες τους είναι συνήθως ευκαιριακές, ανάλογα με τη συνθήκη και τη φόρτιση της στιγμής. Στις μικρές ηλικίες δεν έχει ουσιαστικές και σταθερές φίλιες...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 2ας τάξης)

... όχι δεν είναι σταθερές...(Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

Η ποιότητα των φιλιών που δημιουργούν τα παιδιά με ΕΕΑ είναι καλή.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

-ΚΕ3Π: αντιλήψεις για ΚΕ/φιλιές μαθητών με ΕΕΑ/ποιότητα φιλιών

-ΚΕ3Π_Κ: αντιλήψεις για ΚΕ/φιλιές μαθητών με ΕΕΑ/καλή ποιότητα φιλιών

-ΚΕ3Π_Χ: αντιλήψεις για ΚΕ/φιλιές μαθητών με ΕΕΑ/χαμηλή ποιότητα φιλιών

Όσον αφορά την ποιότητα των φιλιών 15/27 εκπαιδευτικοί έκριναν πως η ποιότητα των φιλιών που δημιουργούν οι μαθητές με ΕΕΑ είναι συνήθως καλή ενώ 7/27 την έκριναν ως χαμηλή. Οι υπόλοιποι 5 εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ουδέτερη άποψη για την ποιότητα της φιλίας εφόσον απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις:

...η φιλία τους έχει καλή ποιότητα, μοιράζονται χρόνο μαζί...(Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

...οι φίλιες αυτές έχουν πιο πολύ προστατευτικό ρόλο, έχουν φίλους και εκτός σχολείου...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 5^{ης} τάξης)

...σε κάποιες περιπτώσεις η ποιότητα αυτών είναι υψηλή...(Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

...καλή θα χαρακτήριζα την ποιότητα της φιλίας.(Εκπαιδευτικός ΦΑ)

...Ναι είναι καλή η ποιότητα αυτών των φιλιών...(Εκπαιδευτικός ΓΑ,4^{ης} τάξης)

...συνήθως έχουν υψηλή ποιότητα αλλά όχι απαραίτητα... (Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

Ναι είναι σταθερές αλλά η ποιότητα δεν είναι καλή, σαν να εξαναγκάζονται να κάνουν μεταξύ τους παρέα (αναφέρεται στις φιλίες των παιδιών με ΕΕΑ που κάνουν παρέα μεταξύ τους)... (Εκπαιδευτικός ΕΑ5)

...υπάρχουν έντονα περιστατικά και διαφωνίες...(Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

...Δεν είναι καλή η ποιότητα, είναι επιφανειακές οι φιλίες που αναπτύσσονται... (Εκπαιδευτικός ΕΑ6)

3.2.3 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επιτυχημένη κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο σχολικό περιβάλλον

Επιτυχημένη ως έναν βαθμό ο οποίος καθορίζεται από περιβαλλοντικούς και ατομικούς παράγοντες θεωρεί την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

-ΚΕ2: αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ

-ΚΕ2_N: αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ /θετικές απαντήσεις

-ΚΕ2_ΩΒ : αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ / ΚΕ ως ένα βαθμό

-ΚΕ2_ΠΤΔ: αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ / παράγοντας /τύπος δυσκολιών

-ΚΕ2_ΠΑΔ: αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ /παράγοντας /ατομικές διαφορές

-ΚΕ2_ΠΥΣ: αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ/παράγοντας/υποστήριξη από το σχολείο

-ΚΕ2_ΠΥΟ: αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ/παράγοντας /υποστήριξη από την οικογένεια

-ΚΕ2_ΠΣΕ:αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ/παράγοντας/συνεργασία εκπαιδευτικών

-ΚΕ2_ΠΕΠ:αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ/παράγοντας/εκπαιδευτική πολιτική

-ΚΕ2_ΘΙ: αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ/θετική ιστορία ΚΕ

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως οι μαθητές με ΕΕΑ εντάσσονται κοινωνικά ως έναν βαθμό τον οποίο τον χαρακτήρισαν ικανοποιητικό. Σε συνδυασμό με τις θετικές ιστορίες κοινωνικής ένταξης που αναφέρθηκαν από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησε σε αυτό το ερώτημα (15/24) θετικές θα χαρακτηρίζονταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στο εάν εντάσσονται ή όχι τελικά οι μαθητές με ΕΕΑ στο δίκτυο της τάξης τους.

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής απάντησαν αναφέροντας πως ο περιβαλλοντικός παράγοντας (8/27) (υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον και από τους εκπαιδευτικούς), ο ατομικός παράγοντας (6/27), (τύπος δυσκολιών και ατομικές διαφορές/ανάγκες του παιδιού ή ο συνδυασμός αυτών (4/27) καθορίζουν το βαθμό της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ. Οι υπόλοιποι 9 εκπαιδευτικοί (γενικής αγωγής στο σύνολό τους) απάντησαν καταφατικά ή αρνητικά χωρίς όμως να αναφέρουν κάποιον παράγοντα που καθορίζει την επιτυχία της κοινωνικής ένταξη των παιδιών.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής 5/6 απάντησε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ εντάσσονται κοινωνικά στο δίκτυο της τάξης τους αλλά ως έναν βαθμό ο οποίος καθορίζεται από τον τύπο δυσκολιών του παιδιού, τις συνεργατικές εκπαιδευτικές πρακτικές του ειδικού και γενικού εκπαιδευτικού, την υποστήριξη του κοινωνικού συνόλου που περιβάλλει το παιδί, την εκπαιδευτική πολιτική και την κουλτούρα του σχολείου.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής 14/21 εξέφρασε γενικά θετική γνώμη για το αν εντάσσονται κοινωνικά οι μαθητές με ΕΕΑ. Λίγες ήταν οι απόλυτα θετικές απαντήσεις ενώ οι περισσότεροι κι εδώ απάντησαν ότι η κοινωνική ένταξη του παιδιού υπάρχει μεν ως έναν βαθμό ο οποίος όμως εξαρτάται από την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη και τον τύπο δυσκολιών του παιδιού.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν πιο συγκεκριμένες και πιο ουσιαστικές στο περιεχόμενό τους σε σχέση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που θα χαρακτηρίζοντας ως πιο γενικές. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

...Το παιδί εντάσσεται κοινωνικά αναλόγως με την κατάσταση του. Ανάλογα με την περίπτωση. Ο τύπος δυσκολιών καθορίζει το βαθμό της ένταξης. Οι πολύ ελαφριές περιπτώσεις συνήθως εντάσσονται κοινωνικά. Κανένα παιδί δεν εντάσσεται κοινωνικά πλήρως, εν μέρη εντάσσονται....Γίνεται μια προσπάθεια, ένα πλησίασμα..(Εκπαιδευτικός ΕΑ4).

...Εντάσσονται ανάλογα με τη βοήθεια της ΠΣ και της γενικής τάξης. Ο τύπος δυσκολιών ο κοινός σχεδιασμός και οι συνεργατικές πρακτικές ανάμεσα στους 2 εκπαιδευτικούς (γενικής και ειδικής αγωγής) παίζουν καθοριστικό ρόλο.(Εκπαιδευτικός ΕΑ5)

..Εξαρτάται από την εκπαιδευτική πολιτική στην πράξη. Η καθυστέρηση προσλήψεων και συνθηκών δεν βοηθούν, δυσκολεύουν σε αυτό....Οι παράγοντες για την επιτυχημένη κοινωνική είναι πολλοί, η οικογένεια είναι βασικό όπως και η κουλτούρα του σχολείου...Ο διευθυντής, οι δάσκαλοι, οι γονείς και τα παιδιά τα ίδια καθορίζουν την κοινωνική ένταξη... Η στελέχωση είναι ζήτημα ύψιστης σημασίας για την επιτυχημένη κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. (Εκπαιδευτικός ΕΑ3).

...Κατά ένα μεγάλο ποσοστό ναι, πλήρως όχι. Εξαρτάται από το άτομο που είναι στην ΠΣ...(Εκπαιδευτικός ΓΑ,4^{ης} τάξης)

...Εξαρτάται από το σχολείο. Στην πλειοψηφία ναι.(Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

...Ναι, απόλυτα. (Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

Εντάσσονται ως ένα βαθμό. Χρειάζεται υποστήριξη για να ενταχθούν.(Εκπαιδευτικός ΕΑ1)

Νομίζω πως ναι, εξαρτάται και από τις δυσκολίες του παιδιού. Περίπτωση με κινητική αναπηρία αλλά με φυσιολογικό IQ ας πούμε μπορεί να ενταχθεί επιτυχώς.(Εκπαιδευτικός ΓΑ,4^{ης} τάξης)

Όταν έχουν ΠΣ ναι, εντάσσονται. Έχω βέβαια και μικρή εμπειρία. Για τα παιδιά που δεν έχουν ΠΣ είναι πιο δύσκολα τα πράγματα. (Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

Θετική Ιστορία: Μαθητής με πολλές συμπεριφορικές δυσκολίες και αρκετά επιθετικό κατάφερε να ενταχθεί κοινωνικά. Η κατάσταση αν και ήταν δύσκολη στο τέλος το αποτέλεσμα ήταν θετικό. Υπήρχε αριστη συνεργασία εκπαιδευτικού ΠΣ και ΓΑ, στην αρχή της χρονιάς συμφωνήθηκε ο τρόπος λειτουργίας και συμπεριφοράς μπροστά στους μαθητές και η εναλλαγή των ρόλων. Το πρόγραμμα ήταν παρεμβατικό για όλη την τάξη και όχι μόνο για ένα παιδί. Υπήρξε κοινωνική ένταξη, η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων εφαρμόστηκε σε όλα τα παιδιά, το παιδί απέβαλε ανεπιθύμητες συμπεριφορές, είχε έναν φίλο αλλά ήταν αποδεκτός από όλους τους υπόλοιπους μαθητές, άρχισαν να τον παίζουν στα διαλείμματα.(Εκπαιδευτικός ΕΑ5)

Θετική ιστορία: Μαθητής με αυτισμό έχει ΠΣ και είναι πλήρως αποδεκτός, περιτριγυρίζεται με αγάπη από τους συμμαθητές του και σέβονται τις ιδιαιτερότητες του. Υπήρξε και στο νηπιαγωγείο ΠΣ και έχει σημασία αυτό.(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 1^{ης} τάξης)

Θετική ιστορία: Παιδί με αυτισμό τετάρτης δημοτικού το οποίο ήταν σχεδόν πάντα μόνο του στα διαλείμματα. Δεν ήθελε ούτε ο ίδιος να πλησιάσει τα άλλα παιδιά. Δεν συμμετείχε στην κοινωνική ζωή της τάξης. Μετά από 2ετή παρέμβαση με ΠΣ και συνεργασία με την εκπαιδευτικό ΓΑ μπήκε από μόνος του να παίζει ποδόσφαιρο. Στα διαλείμματα έπαιζε με τα άλλα παιδιά και συμμετείχε και μέσα στην τάξη κατά την εκπαιδευτική πράξη. (Εκπαιδευτικός ΕΑ1)

Ορισμένες (5/21) ήταν οι ουδέτερες απαντήσεις για το αν εντάσσονται κοινωνικά στο δίκτυο της τάξης τους οι μαθητές με ΕΕΑ αναφέροντας τον τύπο δυσκολιών και την υποστήριξη από το περιβάλλον ως παράγοντες.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

-KE2_OY: αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ /ουδέτερες απαντήσεις

-KE2_OY_ΠΤΔ: αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ / ουδέτερες απαντήσεις/παράγοντας /τύπος δυσκολιών

-KE2_OY_ΠΥΕ: αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ/παράγοντας/υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό

Μερικοί εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής 5/21 απάντησαν ουδέτερα, χωρίς να απαντήσουν καταφατικά ή αρνητικά, αναφέροντας τους ίδιους παράγοντες με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (τύπος δυσκολιών, υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό). Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

...Εξαρτάται από την περίπτωση, το πρόβλημα του παιδιού και από τον εκπαιδευτικό.. (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 5^{ης} τάξης)

Εξαρτάται από το πρόβλημα. Αν οι δυσκολίες είναι σοβαρές δυσκολεύεται να ενταχθεί στο σχολείο. Επιβάλλεται η παρουσία του ειδικού παιδαγωγού. (Εκπαιδευτικός ΦΑ)

Ανάλογα με το πρόβλημα του παιδιού. Οι πιο ελαφριές περιπτώσεις εντάσσονται πιο εύκολα...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 6^{ης} τάξης)

Λιγότερες ήταν οι αρνητικές αντιλήψεις για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τον παρακάτω κωδικό:

-KE2_O:αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ /αρνητικές απαντήσεις

-KE2_AI: αντιλήψεις για την επιτυχημένη ΚΕ των μαθητών με ΕΕΑ /αρνητικές ιστορίες κοινωνικής ένταξης

Πιο αναλυτικά, δυο εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής απάντησαν αρνητικά θεωρώντας ότι δεν επιτυγχάνεται η κοινωνική ένταξη των μαθητών σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι αρνητικές ιστορίες κοινωνικής ένταξης οι οποίες αναφέρθηκαν ήταν 9/24 .Πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε βαριές δυσκολίες που αντιμετώπιζε το παιδί και στη συννοσηρότητα, ενώ 4 από αυτούς απέδωσαν την αιτία σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (εκπαιδευτική υποστήριξη, οικογένεια). Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

Το αν εντάσσονται είναι δύσκολο να το γνωρίζω καθώς δεν υπάρχει σταθερή επαφή με το μαθητή τις επόμενες χρονιές φοίτησης του στο γενικό σχολείο. Όχι σε ικανοποιητικό βαθμό, νομίζω πως όχι...(Εκπαιδευτικός ΕΑ6)

Δύσκολη η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία. Τα παιδιά αυτά είναι στο περιθώριο. Πρέπει να ασχοληθεί κυρίως η οικογένεια... Ακόμη και με υποχρεωτική παρέμβαση δεν τα αποδέχονται ως μέλη της τάξης...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 2ας τάξης).

Αρνητική Ιστορία: Παιδί με αυτισμό και βαριά ΝΚ εξαφανιζόταν στο διάλειμμα, είχε ξεσπάσματα στην τάξη, δεν επικοινωνούσε σχεδόν καθόλου, δεν μπορούσε να ανταπεξέλθει. Το απομονώνανε και οι συμμαθητές του, το αποφεύγανε, δεν του μιλούσανε. Είχε σοβαρές συμπεριφορικές δυσκολίες. (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} τάξης).

Αρνητική ιστορία: Παιδί που δεν εντάχθηκε λόγω απειρίας του εκπαιδευτικού ΕΑ την πρώτη χρονιά που δούλεψε ως ΠΣ. Ήταν περιθωριοποιημένο το παιδί. Δεν υπήρχε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΓΑ.(Εκπαιδευτικός ΕΑ5)

3.2.4 Ο Θεσμός της Παράλληλης Στήριξης: Η αποτελεσματικότητα της ως προς την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί αποτελεσματικό το θεσμό της ΠΣ για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη και επισημαίνει μέτρα βελτίωσης του (σταθερή πορεία εκπαιδευτικού, συνεργασία εκπαιδευτικών, αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού ΠΣ στη γενική τάξη)

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

-ΘΠΣ: αντιλήψεις για τον θεσμό της ΠΣ

-ΘΠΣ_N: αντιλήψεις για τον θεσμό της ΠΣ/θετικές απαντήσεις

-ΘΜΣ_N_ΓΑ: αντιλήψεις για τον θεσμό της ΠΣ/θετικές απαντήσεις/γνωστική ανάπτυξη

-ΘΠΣ_MB: αντιλήψεις για τον θεσμό της ΠΣ/μέτρα βελτίωσης

-ΘΠΣ_MB_ΣΠ: αντιλήψεις για τον θεσμό της ΠΣ/μέτρα βελτίωσης/σταθερή πορεία εκπαιδευτικού

-ΘΠΣ_MB_ΣΕ: αντιλήψεις για τον θεσμό της ΠΣ/μέτρα βελτίωσης/ συνεργασία εκπαιδευτικών

-ΘΠΣ_MB_ΑΡ: αντιλήψεις για τον θεσμό της ΠΣ/μέτρα βελτίωσης/αλλαγή ρόλου του εκπαιδευτικού ΠΣ

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής 20 από τους 27 εξέφρασε τη γνώμη ότι η παρουσία του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης και η υποστήριξη που παρέχει βοηθάει και είναι αποτελεσματική ως προς την κοινωνική ένταξη του μαθητή με ΕΕΑ στη γενική τάξη. Ωστόσο, αρκετοί από αυτούς εξέφρασαν τους προβληματισμούς για το θεσμό και προτείνανε πρακτικές βελτίωσης που θα ωφελίσουν την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.

Η σταθερή πορεία της ΠΣ στην εκπαιδευτική υποστήριξη του μαθητή για συνεχόμενες χρονιές κατά την σχολική του φοίτηση και η συνεργασία μεταξύ του γενικού και ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη είναι τα βασικότερα ζητήματα που χρήζουν βελτίωσης σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γνωστική ανάπτυξη που επιτυγχάνεται με την Παράλληλη Στήριξη του μαθητή οδηγεί στην κοινωνική. Επίσης από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού της ΠΣ ως προς τη συμμετοχή του μέσα στη γενική τάξη αλλά και την παρουσία τους δίπλα στο παιδί η οποία θα πρέπει να είναι πιο διακριτική. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις:

Ενώ οι εκπαιδευτικοί κάνουν ότι μπορούν η παρουσία κάποιου ενήλικα κάπως τα στιγματίζει και προκαλεί το ενδιαφέρον τους, ξέρουν τα παιδιά ότι έχουν πρόβλημα. Θα πρέπει να είναι πιο διακριτική η παρουσία του εκπαιδευτικού της ΠΣ, όχι συνέχεια δίπλα από τον μαθητή. Όταν το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι συνέχεια με τον ενήλικα επιδιώκουν πιο πολύ την επαφή με αυτόν και όχι με τους συμμαθητές τους. Η φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού ΠΣ ειδικά στην αυλή δεν βοηθάει. Η ΠΣ ειδικά στο κοινωνικό κομμάτι παίζει σημαντικό ρόλο, το εκπαιδευτικό είναι επιτυχημένο. Ο Εκπαιδευτικός ΠΣ μπορεί και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, διαμορφώνει κλίμα. (Εκπαιδευτικός ΕΑ2)

Η ΠΣ είναι αποτελεσματική από την εμπειρία μου... Είναι θέμα αντίληψης και φιλοσοφίας, για το θεσμό έχω αντιρρήσεις. Θα έπρεπε να είναι σταθερή για να έχει αποτέλεσμα.. Είναι λάθος να στοχοποιείται η ΠΣ, πρέπει να είναι η η δεύτερη δασκάλα στην τάξη....Οι κοινοί κώδικες μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικοί... (Εκπαιδευτικός ΕΑ3)

Ναι είναι αποτελεσματικός, εξαρτάται από την προσωπικότητα των διδασκόντων (γενικού και ειδικού) και τη συνεργασία τους.(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 6^{ης} τάξης)

Η ΠΣ είναι αποτελεσματική, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ακολουθούν το παιδί τουλάχιστον 2-3 χρόνια. Χρειάζεται σταθερή επαφή για να υπάρξει σταθερή κοινωνική εξέλιξη... (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} τάξης).

Ναι είναι αποτελεσματικός στην κοινωνική ένταξη. Τα όρια που μπαίνουν και η καθοδήγηση είναι σημαντικά. Η βοήθεια είναι μεγάλη. Έχω μέτρο σύγκρισης με μαθητή χωρίς ΠΣ στο παρελθόν και τώρα με ΠΣ.. (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 2^{ας} τάξης).

Ναι θεωρώ ότι είναι αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την περίπτωση του κάθε μαθητή και τη βοήθεια που παρέχει η ΠΣ. Η σταθερή πορεία της ΠΣ και στις επόμενες τάξεις είναι αναγκαία. Χρειάζεται συντονισμός με τον εκπαιδευτικό ΓΑ για όλα τα μαθήματα και τις ειδικότητες, κοινή γραμμή και συνεργασία με το παιδί... (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 1^{ης} τάξης).

Ο θεσμός βοηθάει γιατί ο μαθητής νιώθει καλύτερος στα μαθήματα οπότε μειώνει τις αποστάσεις καθώς οι υπόλοιποι μαθητές δεν τον βλέπουν τόσο απόμακρο.(Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

Ναι, είναι αποτελεσματικός. Βοηθάει πολύ στην κοινωνική ένταξη του παιδιού.(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} τάξης)

Η ΠΣ είναι απαραίτητη για την αποδοχή του μαθητή με ΕΕΑ ,τα παιδιά ΓΑ γίνονται πιο υπεύθυνα και τα παιδιά με ΕΕΑ γίνονται πιο αποδεκτά. Δεν στιγματίζονται, ίσα ίσα έχει θετική επίδραση στην κοινωνική τους ένταξη. Συμμετέχει περισσότερο το παιδί στην γενική τάξη με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού ΠΣ. Η ΠΣ είναι αποτελεσματική απλώς δεν μας στέλνουν...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 5^{ης} τάξης)

Δυο εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εξέφρασαν την αντίληψη πως η αποτελεσματικότητα του θεσμού υπάρχει ως προς το ότι διευκολύνει το δικό τους έργο αποφορτίζοντας μια ‘δύσκολη’ κατάσταση μέσα στην γενική τάξη.

Δεν ξέρω αλλά εγώ ηρεμώ και μπορώ να κάνω πιο εύκολα τη δουλειά μου.Ενας μαθητής με ΕΕΑ που είχα δεν είχε καμία κοινωνικότητα, ήταν βαριά περίπτωση.Τον είχα απομονώσει τα παιδιά και μιλούσαν απαξιωτικά γι αυτόν με σκληρά λόγια. Το ίδιο ηρεμούσε όταν ήταν παρών ο εκπαιδευτικός ΠΣ...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} τάξης).

Αρνητικές αντιλήψεις εξέφρασαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί (5/27) για την αποτελεσματικότητα της ΠΣ και πρότειναν κάποια επιπλέον μέτρα βελτίωσης.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

- ΘΠΣ_Ο: αντιλήψεις για το θεσμό της ΠΣ/αρνητικές απαντήσεις
- ΘΠΣ_MB_A: αντιλήψεις για το θεσμό της ΠΣ/μέτρα βελτίωσης/αξιολόγηση εκπαιδευτικών
- ΘΠΣ_MB_ΠΕ: αντιλήψεις για το θεσμό της ΠΣ/μέτρα βελτίωσης/παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών της ΠΣ

-ΘΠΣ_MB_ΕΠ: αντιλήψεις για το θεσμό της ΠΣ/μέτρα βελτίωσης/ενημέρωση περιβάλλοντος

-ΘΠΣ_MB_ΑΡ: -ΘΠΣ_MB_ΑΡ: αντιλήψεις για τον θεσμό της ΠΣ/μέτρα βελτίωσης/αλλαγή ρόλου του εκπαιδευτικού ΠΣ

Πέντε από τους 27 εκπαιδευτικούς εξέφρασαν αρνητική γνώμη για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του θεσμού προτείνοντας συστηματική αξιολόγηση από το κράτος για το έργο του εκπαιδευτικού προκειμένου να υπάρξει σωστή αποτίμηση του αποτελέσματος, κατάλληλη παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών της ΠΣ, ενημέρωση του περιβάλλοντος που πλαισιώνει το παιδί και ανάγκη για πιο ενεργή συμμετοχή του ειδικού παιδαγωγού μέσα στην γενική τάξη. Η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού της ΠΣ μέσα στη γενική τάξη είναι κοινό μέτρο βελτίωσης το οποίο αναφέρθηκε και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ενισχύοντας την ανάγκη για την άμεση αλλαγή του σε θεσμικό πλαίσιο. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις:

Θεωρώ πως όχι, σαν ιδέα είναι καλή αλλά στην εφαρμογή δεν τηρούνται αρκετές βασικές προϋποθέσεις για να είναι ο θεσμός αποτελεσματικός. Το πλαίσιο στο οποίο παρέχεται η ΠΣ είναι πολύ σημαντικό. Η τάξη δέχεται την ΠΣ όχι μόνο ο μαθητής. Το πλαίσιο είναι οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά και οι γονείς οι οποίοι πολλές φορές προκαλούν εμπόδια...Τα εμπόδια προκύπτουν από την έλλειψη ενημέρωσης... (Εκπαιδευτικός ΕΑ6)

Είναι αποτυχημένος, μπορεί να ευθύνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, μέχρι στιγμής, δεν υπάρχει διαφορά στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ. Χρειάζεται επικέντρωση κυρίως στο κοινωνικό κομμάτι και συνεργασία εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη...(Εκπαιδευτικός ΓΑ,6^{ης} τάξης)

Έτσι όπως εφαρμόζεται θεωρώ πως δεν είναι αποτελεσματικός. Ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης πρέπει να είναι ένα με τον γενικό δάσκαλο όχι ξεχωριστά με το παιδί. Θέλει πιο ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού της ΠΣ μέσα στη γενική τάξη...(Εκπαιδευτικός ΓΑ,5^{ης} τάξης)

3.2.5 Ο Θεσμός των Τμημάτων ένταξης : Η αποτελεσματικότητα των ΤΕ ως προς την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.

Θετικές οι αντιλήψεις των περισσότερων εκπαιδευτικών (11/27) για τη λειτουργία των ΤΕ. Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, η γνωστική ανάπτυξη και το εκπαιδευτικό έργο του ειδικού παιδαγωγού στα ΤΕ βοηθούν σε αυτό. Μικρή ωστόσο είναι η διαφορά σε σχέση με τις αρνητικές (9/27) και πιο διαφορούμενες οι απαντήσεις σε σχέση με την ΠΣ.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

- ΘTE: αντιλήψεις για το θεσμό των TE
- ΘTE_N: αντιλήψεις για το θεσμό των TE/θετικές απαντήσεις
- ΘTE_O: αντιλήψεις για το θεσμό των TE /αρνητικές απαντήσεις
- ΘTE_OY: αντιλήψεις για το θεσμό των TE /ουδέτερες απαντήσεις
- ΘTE_N_ΠΟΕ: αντιλήψεις για το θεσμό των TE/θετικές απαντήσεις/παράγοντας/ομάδες εργασίας
- ΘTE_N_ΠΓΑ: αντιλήψεις για το θεσμό των TE/θετικές απαντήσεις/παράγοντας/γνωστική ανάπτυξη
- ΘTE_N_ΠΕ: αντιλήψεις για το θεσμό των TE/θετικές απαντήσεις/παράγοντας/έργο εκπαιδευτικού ΕΑ

Οι αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα του θεσμού των τμημάτων ένταξης ως προς την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ είναι περισσότερο διαφορούμενες και λιγότερο θετικές σε σχέση με τις απαντήσεις για την αποτελεσματικότητα της ΠΣ. Πιο συγκεκριμένα η διαφορά των απόψεων για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς υποστήριξης των παιδιών με ΕΕΑ προκύπτει καθώς πολύ μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών απάντησε θετικά για το θεσμό των τμημάτων ένταξης 40,7 % (11/27) έναντι 74,1 % (20/27) για την ΠΣ, και μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε αρνητικά 33,3 % (9/27) έναντι 18,5 % (5/27) αντίστοιχα.

Όσον αφορά τις θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών 11/27 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής απάντησαν θετικά για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης όσον αφορά την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, η γνωστική ανάπτυξη και το εκπαιδευτικό έργο του ειδικού παιδαγωγού ήταν αυτά που αναφέρθηκαν ως αιτίες για την αποτελεσματικότητα

Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

Έχουν οικειότητα μεταξύ τους τα παιδιά. Το TE λειτουργεί θετικά για την κοινωνική ένταξη των μαθητών...Να παραμείνει έτσι όπως λειτουργεί. (Εκπαιδευτικός ΕΑ4)

Ναι, είναι αποτελεσματικός. Στην αρχή το θεωρούσα λάθος αλλά μετά αναθεώρησα. Κι εκεί βρίσκουν και άλλα παιδιά και κάνουν παρέα, είναι περίπου ίδιοι και δεν εισπράττουν αυτό που θα εισπράτταν στην γενική τάξη. Επειδή υπάρχει γνωστική βελτίωση αυτό τον βοηθάει στο κοινωνικό κομμάτι. Μακροπρόθεσμα βοηθάει ο θεσμός, η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση αυξάνεται με αποτέλεσμα αυτό να βοηθάει στην κοινωνική του ένταξη και μέσα στη γενική τάξη...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 5^{ης} τάξης).

Θεωρώ πως βοηθάει. Γίνεται και σε ομάδα η διδασκαλία οπότε βοηθάει.(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 2ας τάξης)

Ναι, διαχρονικά έχει δείξει ότι βοηθά. Εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ και αν δίνει βάση στην αυτονομία του παιδιού...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 5^{ης} τάξης)

Θεωρώ σε μεγάλο βαθμό πως ναι, σου δίνει μεγάλη ελευθερία να δουλέψεις το κομμάτι της κοινωνικής ένταξης. Προϋποθέτει τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, και είναι σε αυτό το κομμάτι πιο δύσκολο καθώς πρέπει να συνεργαστείς με περισσότερους εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές λειτουργεί σαν ενισχυτική διδασκαλία και δεν θα έπρεπε να είναι έτσι, πρέπει να μπαίνει στην γενική τάξη ο εκπαιδευτικός ΕΑ και να υπάρχει συνεργασία...(Εκπαιδευτικός ΕΑ6)

Μερικά παιδιά αντιδρούσανε δεν θέλανε να πάνε. Αλλά από την άλλη πλευρά η γνωστική ανάπτυξη τους βοηθάει να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Η γνωστική ανάπτυξη βοηθάει στην κοινωνική...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 5^{ης} τάξης)

Βέβαια, δυστυχώς δεν αφιερώνονται πολλές ώρες στον μαθητή. Λειτουργεί θετικά. Όλα εξαρτώνται από τους εκπαιδευτικούς. Αυτός είναι που θα στιγματίσει ένα παιδί. Το περιβάλλον των παιδιών είναι πολύ καλό, είναι ευαισθητοποιημένα στη διαφορετικότητα. Αν το διαχειριστεί ο δάσκαλος με τον κατάλληλο τρόπο μπορεί να λειτουργήσει επιτυχημένα. (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 5^{ης} τάξης)

Θεωρώ κάποιες φορές ναι και κάποιες φορές όχι, θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί της ΕΑ είναι καταρτισμένοι και μπορούν να βοηθήσουν. Ναι γενικά βοηθάει στην κοινωνική ένταξη, υπάρχουν προκαταλήψεις από τους γονείς και εκπαιδευτικούς για τα ΤΕ ως προς το ότι θα στιγματιστεί το σχολείο...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} τάξης)

Αρκετοί εκπαιδευτικοί (9/27) εξέφρασαν αρνητικές αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα του θεσμού των ΤΕ με βασικές αιτίες ότι επικεντρώνεται κυρίως στη γνωστική ανάπτυξη παραμερίζοντας την κοινωνική, και αποτελεί ξεχωριστή δομή εκτός τάξης.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

- ΘΤΕ: αντιλήψεις για τον θεσμό ΤΕ
- ΘΤΕ_Ο: αντιλήψεις για τον θεσμό ΤΕ/αρνητικές απαντήσεις
- ΘΤΕ_Ο_ΠΓΑ: αντιλήψεις για τον θεσμό ΤΕ/αρνητικές απαντήσεις/παράγοντας/επικέντρωση στη γνωστική ανάπτυξη
- ΘΤΕ_Ο_ΠΕΔ: αντιλήψεις για τον θεσμό ΤΕ/αρνητικές απαντήσεις/παράγοντας/ξεχωριστή δομή

Η αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης εκφράστηκε από 9/27 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και η βασική αιτία αποδόθηκε στην επικέντρωση στη γνωστική ανάπτυξη και όχι στην κοινωνική αλλά και στο ότι

αποτελεί ξεχωριστή δομή εκτός τάξης με αποτέλεσμα αυτό να συμβάλλει αρνητικά στην κοινωνική ένταξη των μαθητών μέσα στη γενική τάξη. Αν και 3 εκπαιδευτικοί ανέφεραν στις θετικές απαντήσεις τους για το θεσμό των ΤΕ ότι η γνωστική ανάπτυξη οδηγεί στην κοινωνική και γι' αυτό ο θεσμός είναι αποτελεσματικός, υπερίσχυσε η άποψη (6 εκπαιδευτικών) ότι η επικέντρωση στο γνωστικό κομμάτι που υλοποιείται στην εκπαιδευτική υποστήριξη των ΤΕ δεν αφήνει περιθώρια για την κοινωνική τους ανάπτυξη.

Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

Νομίζω πως όχι, είναι αποτελεσματικά τα ΤΕ κυρίως στο γνωστικό κομμάτι το κοινωνικό είναι παραμερισμένο. Η κοινωνική ένταξη δεν πραγματοποιείται μέσω του ΤΕ καθώς αυτό αποτελεί μια ξεχωριστή δομή εκτός τάξης... (Εκπαιδευτικός ΕΑ5)

Δεν βοηθάνε τα ΤΕ, θα έπρεπε να βρίσκονται μέσα στην τάξη προκειμένου να ενταχθεί ο μαθητής κοινωνικά, χρειάζεται αντιμετώπιση της τάξης και όχι απομόνωση. Το παιδί που πάει στο ΤΕ είναι δαχτυλοδειχτούμενο, στιγματίζεται.(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 6^{ης} τάξης)

Όχι απόλυτα συγκριτικά με την ΠΣ. Υπάρχουν αρκετά παιδιά, όχι μόνο ένα. Ο χρόνος είναι λίγος. Το ΤΕ λειτουργεί περισσότερο στο γνωστικό τομέα. Είναι δύσκολο να δουλευτεί το κοινωνικό. Δεν νομίζω ότι μπορεί να αποφέρει τα αποτελέσματα που φέρει η ΠΣ στην κοινωνική ένταξη. (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 1^{ης} τάξης)

Μόνο σε μαθησιακό επίπεδο, σε κοινωνικό όχι.(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 5^{ης} τάξης)

Όχι δεν είναι αποτελεσματικά έτσι όπως λειτουργούν. Είναι περισσότερο επικεντρωμένα στο γνωστικό κομμάτι παρά στο κοινωνικό.(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 5^{ης} τάξης).

Όχι, συνήθως τα απομακρύνουν και αυτό δεν βοηθάει στην κοινωνικοποίηση. Βοηθάει κυρίως στο μαθησιακό (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 1^{ης} τάξης).

Ουδέτερες απαντήσεις έδωσαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί (7/27) επισημαίνοντας ότι ο κοινωνικός παράγοντας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των ΤΕ.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

-ΘΤΕ_ΟΥ: αντιλήψεις για τον θεσμό ΤΕ/ουδέτερες απαντήσεις

-ΘΤΕ_ΟΥ_ΠΚΠ: αντιλήψεις για τον θεσμό ΤΕ/ουδέτερες απαντήσεις/παράγοντας/κοινωνικό περιβάλλον

Οι υπόλοιποι 7 εκπαιδευτικοί απάντησαν είτε χωρίς να τάσσονται υπέρ ή κατά της αποτελεσματικότητας του (5/27) επισημαίνοντας ωστόσο το κοινωνικό περιβάλλον (σχολική κοινότητα, γονείς, κοινωνία) ως καθοριστικό παράγοντα για την κοινωνική ένταξη, είτε ότι δεν γνωρίζουν λόγω απειρίας απέναντι στο θεσμό (2/27).

Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

Δεν μπορεί κάτι τέτοιο να απαντηθεί γενικά. Το αν είναι αποτελεσματικά τα ΤΕ ως προς την κοινωνική ένταξη των μαθητών εξαρτάται από την κουλτούρα αποδοχής και τους συναδέλφους που εργάζονται σε αυτά. Είναι θέμα σχολικής μονάδας. Είναι πολυπαραγοντικό και υπάρχουν διαβαθμίσεις. Η σχολική κουλτούρα, ο διευθυντής ο σύλλογος διδασκόντων και οι γονείς επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα...Δεν είναι μόνο ζήτημα εκπαιδευτικό. Είναι θέμα κοινωνικό. Είναι και θέμα ανθρώπου. Η λύση του δεν είναι στο σχολείο αλλά στην κοινωνία..(Εκπαιδευτικός ΕΑ3)

... Αν το περνάς με τρόπο διακριτικό το παιδί δεν στιγματίζεται από τους συμμαθητές του. Είναι ένα πακέτο που κρίνει την αποτελεσματικότητα του ΤΕ, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, όλοι μαζί.(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 1^{ης} τάξης)

Δεν ξέρω, δεν είχα εμπειρία σχετική. (Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

3.3 Εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης της κοινωνικοποίησης μαθητών με ΕΕΑ

Για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών υποστήριξης κοινωνικοποίησης των μαθητών με ΕΕΑ που διερευνήθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και τις σχετικές απαντήσεις που δώσανε, 22 από τους 27 απάντησαν προτείνοντας κάποιες πρακτικές ωστόσο ως γενικές θα χαρακτηρίζονταν οι απαντήσεις σχετικά με αυτό το πεδίο. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής έδωσαν πιο πλούσια δεδομένα ενώ οι πέντε εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν πρότειναν κάποια εκπαιδευτική πρακτική κοινωνικοποίησης των μαθητών με ΕΕΑ ήταν στο σύνολο τους της γενικής εκπαίδευσης.

3.3.1 Η Συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής και η συμμετοχή του εκπαιδευτικού ΕΑ στη διδασκαλία της γενικής τάξη συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

- Π: πρακτικές κοινωνικοποίησης
- Π_ΣΕ: πρακτικές κοινωνικοποίησης/συνεργασία εκπαιδευτικών
- Π_ΣΕ_ΑΛ: πρακτικές κοινωνικοποίησης/συνεργασία εκπαιδευτικών/αλληλοδιδασκαλία

-Π_ΣΕΑ: πρακτικές κοινωνικοποίησης/συμμετοχή εκπαιδευτικού ΕΑ στην γενική τάξη

Δώδεκα εκπαιδευτικοί από τους 22 που απάντησαν συνολικά στα ερωτήματα που διερευνούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης της κοινωνικοποίησης των μαθητών με ΕΕΑ επισήμαναν τη συνεργασία του ειδικού και του γενικού εκπαιδευτικού μέσα στη γενική τάξη ως κατάλληλη και αναγκαία εκπαιδευτική πρακτική.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμπεραίνεται η συνεργασία αυτή μάλλον δεν συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις το οποίο επισημαίνεται από όλους ότι είναι απαραίτητο και αναγκαίο. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών προτείνεται να γίνει μέσω της αλληλοδιδασκαλίας ειδικού και γενικού παιδαγωγού μέσα στη γενική τάξη, του κοινού σχεδιασμού δραστηριοτήτων με στόχο την κοινωνικοποίηση του μαθητή με ΕΕΑ και της συμμετοχής του ειδικού παιδαγωγού των ΤΕ μέσα στη γενική τάξη εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο μαθητή ή στο σύνολο της τάξης του. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις:

...Ως αναγκαία πρακτική επιβάλλεται η αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών ΕΑ με τη γενική τάξη για να υπάρχει επαφή με τους υπόλοιπους συμμαθητές, ή ας πούμε αυτό που κάνει το παιδί στο ΤΕ να εφαρμοστεί συνολικά σε όλη την τάξη... (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 2ας τάξης)

...από κοινού συνεργασία και σχεδιασμός της διδασκαλίας με γνωστικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Ο εκπαιδευτικός του ΤΕ να μπαίνει στο γενικό τμήμα να παρεμβαίνει είτε παράλληλα με τον δάσκαλο της ΓΑ είτε με συγκεκριμένα προγράμματα. Το να προτείνει απλώς είναι δύσκολο να εφαρμοστεί...(Εκπαιδευτικός ΕΑ5)

Ο εκπαιδευτικός ΕΑ να συμμετέχει στη γενική τάξη...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} τάξης)

Μια καλή πρακτική είναι να αφιερώνει ώρες ο εκπαιδευτικός του ΤΕ μέσα στη γενική τάξη και μαζί με τον εκπαιδευτικό ΓΑ να κάνει παιχνίδια κοινωνικοποίησης... (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 5^{ης} τάξης)

3.3.2 Τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης και η εφαρμογή της Βιωματικής μάθησης συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

-Π: πρακτικές κοινωνικοποίησης

-Π_Ε: πρακτικές κοινωνικοποίησης/ προγράμματα ευαισθητοποίησης

-Π_BM: πρακτικές κοινωνικοποίησης/βιωματική μάθηση

Οχτώ εκπαιδευτικοί από τους 22 ανέφεραν ως αποτελεσματική εκπαιδευτική πρακτική την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης στο χώρο του σχολείου και των γενικών τάξεων με σκοπό να αποδεχτούν το μαθητή με ΕΕΑ οι άνθρωποι που τον περιβάλλουν (εκπαιδευτική κοινότητα, γονείς, συμμαθητές).

Η βιωματική μάθηση σε αυτήν την περίπτωση είναι αποτελεσματική σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και δραστηριότητες όπως για παράδειγμα αυτές που συμπεριλαμβάνονται στο Πρόγραμμα 'Κατανοώντας τους φίλους μου' της Catherine Faherty, θα ήταν χρήσιμο να εφαρμοστούν στην γενική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν στο πρώτο μέρος τους την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση μέσα από ομαδικές συζητήσεις απέναντι στην διαφορετικότητα και στο δεύτερο μέρος του περιλαμβάνουν βιωματικές δραστηριότητες με σκοπό την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών. Ανάλογες βιωματικές δραστηριότητες με αυτό το περιεχόμενο προτάθηκαν να εφαρμοστούν. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις:

...Η εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης είναι αναγκαία όπως το πρόγραμμα παρέμβασης της Faherty (κατανοώντας τους φίλους μου), η βιωματική μάθηση με σκοπό την ευαισθητοποίηση των συμμαθητών του παιδιού με ΕΕΑ πιστεύω ότι βοηθάει αρκετά.(Εκπαιδευτικός ΕΑ6)

...να υπάρχει ενημέρωση στους γονείς, ενημέρωση από ειδικούς για την ευαισθητοποίηση αυτών που περιβάλλουν το παιδί και την αποτελεσματικότητα των ΤΕ προκειμένου να μην προκαλούνται εμπόδια... (Εκπαιδευτικός ΓΑ,4^{ης} τάξης)

Χρειάζεται ευαισθητοποίηση των μαθητών από το σχολείο για την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσω κατάλληλων προγραμμάτων...(Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

3.3.3 Η συνεργατική μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

-Π: πρακτικές κοινωνικοποίησης

-Π_ΣΔ: πρακτικές κοινωνικοποίησης/ συνεργατική διδασκαλία

-Π_ΟΕ: πρακτικές κοινωνικοποίησης/ ομάδες εργασίας

-Π_ΔΔ: πρακτικές κοινωνικοποίησης. διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η συνεργατική διδασκαλία μέσα από τη εφαρμογή των διάφορων μορφών της όπως η ομαδοποιημένη διδασκαλία και οι ομάδες εργασίας αναφέρθηκαν ως εξίσου αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές από 4 εκπαιδευτικούς. Αναφέρθηκε επίσης από δυο εκπαιδευτικούς πως η ατομοκεντρική διδασκαλία δεν βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΕΕΑ ενώ επισημάνθηκε η ανάγκη για εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

Πέρα από τις μεθόδους διδασκαλίας που υπάρχουν και χρησιμοποιούνται θεωρώ ότι η μετωπική διδασκαλία δεν βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ. Δεν εφαρμόζεται καθόλου η διαφοροποιημένη διδασκαλία η οποία είναι πολύ σημαντική όπως και η ψυχοσυναισθηματική εκπαίδευση...(Εκπαιδευτικός ΕΑ6)

Πρακτικές όπως η ομαδοποιημένη διδασκαλία, οι συζητήσεις για το πως πρέπει να δεχόμαστε ένα άτομο στην ομάδα, η συνεργατική διδασκαλία, οι ομάδες εργασίας και η εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης μαθητών μπορούν να υποστηρίξουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΕΕΑ...(Εκπαιδευτικός ΕΑ1)

Η ατομοκεντρική μάθηση και διδασκαλία δεν φέρει θετικά αποτελέσματα στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, η διδασκαλία μέσα σε μια ομάδα 2-3 ατόμων είναι αυτή που βοηθάει. Χρειάζεται όμως μετά να αλλάξει και να πηγαίνει σε άλλη ομάδα για να ενταχθεί κοινωνικά...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} δημοτικού)

3.3.4 Οι αθλητικές δραστηριότητες και το παιχνίδι συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

- Π: πρακτικές κοινωνικοποίησης
- Π_ΑΔ: πρακτικές κοινωνικοποίησης/αθλητικές δραστηριότητες
- Π_Π: πρακτικές κοινωνικοποίησης/παιχνίδι

Πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αξιοποίηση του παιχνιδιού μέσα στη γενική τάξη και την αξιοποίηση του ως μορφή διδασκαλίας προκειμένου να κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές με ΕΕΑ και να συνάψουν φιλίες. Επίσης τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αξιοποίηση των αθλητικών δραστηριοτήτων προκειμένου να αυξήσουν τα παιδιά τις αλληλεπιδράσεις τους και να κοινωνικοποιηθούν μέσα από το παιχνίδι και το μάθημα της γυμναστικής. Τα ενδιαφέροντα και τα αθλήματα που προτιμούν οι μαθητές με ΕΕΑ θα πρέπει να είναι το κριτήριο της επιλογής αυτών των αθλητικών δραστηριοτήτων προκειμένου να υπάρχει συμμετοχή του μαθητή. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις:

Μέσω του αθλητισμού μπορούν να αναπτυχθούν φιλίες, η γυμναστική βοηθάει στην κοινωνικοποίηση αρκετά όπως και τα κοινά χόμπι. (Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

...Χρειάζεται η συνεργασία εκπαιδευτικού-γυμνάστριας για την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ μέσα από ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες. (Εκπαιδευτικός ΦΑ)

...Τα ομαδικά παιχνίδια βοηθάνε πολύ στην κοινωνικοποίηση, πρέπει να μην περιθωριοποιούν τα παιδιά με ΕΕΑ οι εκπαιδευτικοί αλλά να δίνουν ίδιες ευκαιρίες για πρόσβαση στο παιχνίδι και στη μάθηση...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 2ας τάξης)

Πιο παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας εμπλέκοντας παιδιά της ίδιας τάξης ή άλλα παιδιά που είναι ηλικιακά κοντά προκειμένου να συνάψουν φιλίες με αυτά τα παιδιά.(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} τάξης)

Στις δραστηριότητες που γίνονται συνολικά να παίρνει μέρος το παιδί. Χρειάζεται συμμετοχή ενεργή κυρίως στα παιχνίδια και σιγά σιγά και στο μαθησιακό κομμάτι...(Εκπαιδευτικός, 1^{ης} τάξης).

3.3.5 Οι τεχνικές ενθάρρυνσης των μαθητών με ΕΕΑ συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τον παρακάτω κωδικό:

-Π_ΕΝ: πρακτικές κοινωνικοποίησης/ενθάρρυνση

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (5/27) ανέφεραν πρακτικές ενθάρρυνσης των παιδιών με ΕΕΑ με σκοπό την κοινωνικοποίηση τους και πρότειναν ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές. Αυτές είναι η εφαρμογή της υπηρεσίας από κάποιον δάσκαλο την ώρα του διαλείμματος με σκοπό να παρεμβαίνει και να ενθαρρύνει τους μαθητές με ΕΕΑ να συμμετέχουν στο παιχνίδι και να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. Η ανάθεση αρμοδιοτήτων στο μαθητή εν ώρα διδασκαλίας μέσα στη γενική τάξη, η ανάθεση του λόγου από τον εκπαιδευτικό και ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων όπου ο μαθητής με ΕΕΑ θα είναι το επίκεντρο της θετικής προσοχής είναι μερικές προτάσεις των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

Ο δάσκαλος υπηρεσίας ο οποίος θα επιβλέπει και θα ενθαρρύνει τους μαθητές να παίξουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος θα μπορούσε να είναι μια αποτελεσματική πρακτική. (Εκπαιδευτικός ΕΑ4)

Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων στις οποίες είναι το επίκεντρο το παιδί με ΕΕΑ προκειμένου να αναλάβει πρωτοβουλίες να αλληλεπιδράσει και να τονωθεί ψυχολογικά θα μπορούσε να βοηθήσει την κοινωνικοποίηση του παιδιού....(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 5^{ης} τάξης)

...χρειάζεται ενθάρρυνση και περισσότερη βοήθεια χωρίς να γίνεται αντιληπτή από τους υπόλοιπους μαθητές (Εκπαιδευτικός ΓΑ, 2ας τάξης)

3.3.6 Η Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ.

Αυτό το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

- Π: πρακτικές κοινωνικοποίησης
- Π_ΚΔ: πρακτικές κοινωνικοποίησης/ διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων
- Π_ΕΣ: πρακτικές κοινωνικοποίησης/τεχνικές ελέγχου συμπεριφοράς

Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων τόσο στους μαθητές με ΕΕΑ όσο και στο σύνολο της τάξης για την υποστήριξη της κοινωνικοποίησης των πρώτων. Με τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων και τον καλύτερο έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών με ΕΕΑ θα μπορέσουν να κοινωνικοποιηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι μια σχολική πρακτική η οποία είναι αναγκαία για την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ. Η διδασκαλία εναλλακτικών τρόπων έκφρασης των συναισθημάτων, και κυρίως των αρνητικών όπως ο θυμός είναι εξίσου σημαντική... (Εκπαιδευτικός ΕΑ1)

...Οι τεχνικές διαχείρισης καταστάσεων και αυτοελέγχου είναι αναγκαίες. Χρειάζεται αναδιάρθρωση του ΑΠ και εισαγωγή της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων στη γενική αγωγή, αυτό αποτελεί σημαντική έλλειψη. Πρέπει να γίνει επίσης άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και εισαγωγή προγραμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων. (Εκπαιδευτικός ΕΑ2)

Ακολουθεί ο πίνακας 12 ο οποίος συμπεριλαμβάνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές στο σύνολο τους με τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.

Πρακτικές για κοινωνική ένταξη μαθητών	Στρατηγικές	Στόχοι
Πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών ΕΑ και ΓΑ	Κοινός σχεδιασμός και εφαρμογή δραστηριοτήτων/εναλλαγή ρόλων/ αλληλοδιδασκαλία μέσα στη γενική τάξη	Συνθήκες ενταξιακής εκπαίδευσης, κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή με ΕΕΑ, απουσία στιγματισμού και καλύτερη υποστήριξη όλων των μαθητών.
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Σχεδιασμός διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του κάθε μαθητή σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο	Συνθήκες ενταξιακής εκπαίδευσης/Περιορισμός ατομοκεντρικής διδασκαλίας /δημιουργία συνθηκών για κοινωνική αλληλεπίδραση.
Παιχνίδι	Παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας / ομαδικά παιχνίδια κοινωνικοποίησης	Αύξηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων/κίνητρο για συμμετοχή στις δραστηριότητες/δημιουργία φιλιών
Παρεμβατικά προγράμματα Ευαισθητοποίησης	Συζητήσεις, παρουσίαση σχετικών πληροφοριών , ερωταποκρίσεις μαθητών /βιωματική μάθηση	Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση μαθητών ΓΑ/ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της ενσυναίσθησης/άρση προκαταλήψεων
Συνεργατική μάθηση	Ομάδες εργασίας/Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία/ Αλλαγή της σύστασης των ομάδων	Κοινωνικοποίηση μαθητή με ΕΕΑ και αύξηση των κοινωνικών του αλληλεπιδράσεων/ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Εμπλουτισμός διδασκαλίας με κοινωνικές δεξιότητες	Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων/Τεχνικές αυτοελέγχου και διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων	Ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή με ΕΕΑ και του συνόλου της τάξης /εναλλακτικοί τρόποι αντίδρασης/κοινωνικοποίηση μαθητή και ανάπτυξη συνθηκών για δημιουργία φιλιών
Εμπλουτισμός διδασκαλίας με τεχνικές ενθάρρυνσης	Δάσκαλος υπηρεσίας στα διαλείμματα για την ενθάρρυνση του μαθητή με ΕΕΑ/ανάθεση πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων μέσα στην τάξη/Σχεδιασμός δραστηριοτήτων με επίκεντρο το μαθητή με ΕΕΑ	Αύξηση αλληλεπιδράσεων και προσεγγίσεων από τους συμμαθητές του/ενεργή συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και στο παιχνίδι.
Αξιοποίηση αθλητικών δραστηριοτήτων	Αθλητικές δραστηριότητες και ομαδικά παιχνίδια	Αύξηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων/συνεργασία μαθητών/κίνητρο για συμμετοχή/κοινωνική ανάπτυξη/άρση προκαταλήψεων

Πίνακας 12. Πρακτικές προώθησης της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ (συμβολή εκπαιδευτικού)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV:

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά δημοτικά μέσω της ποσοτικής έρευνας και τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική ένταξη και τις εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης της κοινωνικοποίησης τους μέσω της ποιοτικής. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε ποσοτικά αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ ως προς την κοινωνική θέση, την κοινωνική αυτοαντίληψη και την ποιότητα της σημαντικότερης φιλίας τους. Παράλληλα, εξετάστηκε αν υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικής αυτοαντίληψης με την κοινωνική θέση και την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας. Επιπλέον, εξετάστηκε η σημασία της κοινωνικής ένταξης, οι παράγοντες που την καθορίζουν, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις φιλίες που αναπτύσσουν τα παιδιά με ΕΕΑ, για τους ειδικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς που τα υποστηρίζουν όπως επίσης και τις εκπαιδευτικές πρακτικές κοινωνικοποίησης των παιδιών με ΕΕΑ .

4.1 Κοινωνική συμμετοχή μαθητών με ΕΕΑ

Αρχικά, υποθέσαμε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ θα καταλάμβαναν χαμηλότερη κοινωνική θέση στο δίκτυο της τάξης τους σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Πράγματι, η υπόθεση αυτή επαληθεύτηκε καθώς εξετάζοντας τα παιδιά με ΕΕΑ βρέθηκε να έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση (αριθμός ψήφων, αριθμός αμοιβαίων φιλιών) στο δίκτυο της τάξης τους σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Η διαφορά στις ψήφους και στον αριθμό αμοιβαίων φιλιών ανάμεσα στις δυο ομάδες των μαθητών ήταν μεγάλη και στατιστικά σημαντική. Ανάλογα αποτελέσματα έχουν σημειωθεί σε προγενέστερες έρευνες όσον αφορά την χαμηλή κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ σε σχέση με του ΤΑ συμμαθητές τους (Avramidis, 2013; Koster, Pijl, Nakken & Van Houten 2010; Pijl et al., 2008). Σε αντιστοιχία βρέθηκαν να είναι και τα ποιοτικά αποτελέσματα που προήλθαν από τους εκπαιδευτικούς ως προς τον αριθμό των φιλιών που συνάπτουν οι μαθητές με ΕΕΑ σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

Ο βαθμός της μη αποδοχής από τους συνομηλίκους μπορεί να προβλέψει μακροπρόθεσμα προβλήματα στην κοινωνική προσαρμογή, δεδομένου ότι η σύναψη φιλιών είναι σημαντική παράμετρος για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με τη

βιβλιογραφία υπάρχουν ευρήματα που στηρίζουν την άποψη ότι η δημοτικότητα δεν αποτελεί την αιτία για την ύπαρξη μιας φιλίας το οποίο με άλλα λόγια σημαίνει ότι το να είναι κάποιος δημοφιλής δεν αποτελεί εγγύηση για το ότι θα έχει έναν φίλο (Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb & Hoza, 1996). Σε συμφωνία με αυτήν την άποψη έρχεται το ποιοτικό αποτέλεσμα της έρευνας, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (26/27) ισχυρίστηκε πως παρά τον πολύ μικρότερο αριθμό φιλιών τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν δημιουργήσει τουλάχιστον μία φίλια μέσα στο δίκτυο της τάξης τους.

Κάτι τέτοιο όμως αμφισβητείται από τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας καθώς πέρα από το μικρό αριθμό ψήφων που πήραν τα παιδιά με ΕΕΑ κατέδειξαν και μεγάλο ποσοστό απομόνωσης μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους αλλά και εκτός της τάξης (γειτονιά, άλλες τάξεις). Αντίστοιχα, η θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών για την κοινωνική θέση των μαθητών τους με ΕΕΑ σε σχέση με αυτή που διαμορφώθηκε από τους συμμαθητές τους προέκυψε και στην πρόσφατη έρευνα των Koster et al. (2007) . Η διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σύναψη ορισμένων φιλιών και έτσι όπως αυτές διαμορφώθηκαν από τους συμμαθητές των παιδιών περιπλέκει το τοπίο και γεννάει ερωτήματα.

Μία πιθανή ερμηνεία γι' αυτή τη διαφορά που σημειώθηκε ανάμεσα στα ποιοτικά και τα ποσοτικά αποτελέσματα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να υπερεκτιμούν την πραγματική κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ διότι θέλουν να πιστεύουν ότι οι μαθητές τους δεν είναι απομονωμένοι και ότι η διδασκαλία τους έχει αποτέλεσμα σε κοινωνικό επίπεδο. Μία δεύτερη ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεθόδους αξιολόγησης με αποτέλεσμα να εκφράζουν διαφορετική εικόνα για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών τους η οποία είναι θετικότερη από την πραγματική .

Η αναντιστοιχία ανάμεσα στην εικόνα που αναδύεται από τους εκπαιδευτικούς για τις υπάρχουσες φιλίες και αυτήν που διαμορφώνεται από τους συμμαθητές των παιδιών, οδηγεί σε επιτακτική ανάγκη για καλύτερη αξιολόγηση και αποτίμηση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με ΕΕΑ από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό τον σχεδιασμό της κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης και τη βελτίωση τους.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τον τύπο δυσκολιών ως παράγοντα που καθορίζει τις κοινωνικές σχέσεις και την αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ και

εξέφρασαν την αυξημένη δυσκολία σύναψης φιλιών των μαθητών με βαριές δυσκολίες, με συμπεριφορικές δυσκολίες ή με αυτισμό. Αυτό το ποιοτικό αποτέλεσμα οδηγεί στην υπόθεση ότι ενδεχομένως να υπάρχει σχέση ανάμεσα στον τύπο των δυσκολιών και στην σύναψη κοινωνικών σχέσεων. Με άλλα λόγια θα μπορούσε να ειπωθεί όσο σοβαρότερες είναι οι δυσκολίες του παιδιού με ΕΕΑ τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες κοινωνικού αποκλεισμού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Κάτι τέτοιο όμως στη συγκεκριμένη έρευνα δεν είναι δυνατό να υποστηριχτεί καθώς το δείγμα των μαθητών με ΕΕΑ ήταν κατά κύριο λόγο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενώ παράλληλα δεν υπήρξε δυνατότητα πρόσβασης στις διαγνώσεις των μαθητών για την ακριβή εικόνα των υπόλοιπων ΕΕΑ. Οι μηδενικές φιλίες οι οποίες άγγιξαν το 50% των μαθητών με ΕΕΑ (N=16) περιγράφουν μια ιδιαίτερα ανησυχητική εικόνα για την περιθωριοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ στο δίκτυο της τάξης τους, χωρίς τα παιδιά αυτά να αντιμετωπίζουν βαριές δυσκολίες. Σε συνδυασμό και με την απουσία μιας καλής φιλίας και εκτός τάξης οδηγούμαστε στην υπόθεση ότι οι φτωχές κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΕΕΑ που συμμετείχαν στην έρευνα δεν τους επιτρέπουν να συνάψουν σχέσεις ούτε έξω από αυτήν.

Ωστόσο, αυτές οι υποθέσεις δεν ήταν δυνατόν να εξεταστούν περαιτέρω στην συγκεκριμένη έρευνα. Θα ήταν δυνατό μόνο με παρατήρηση στο σχολείο ή συμπερίληψη όλης της σχολικής μονάδας στην μέθοδο υποδείξεων ή εναλλακτικά μέσα από συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς για τους συγκεκριμένους μαθητές. Στην περίπτωση φιλίας εκτός σχολείου, ο μόνος τρόπος επιβεβαίωσης θα ήταν μέσα από συνέντευξη γονέα και μαθητή. Επίσης, η συσχέτιση του τύπου δυσκολιών και της απομόνωσης θα ήταν εφικτή μόνο στην περίπτωση διερεύνησης αυτού του ζητήματος σε ομογενείς ομάδες ειδικών αναγκών.

4.2 Κοινωνική αυτοαντίληψη μαθητών με ΕΕΑ

Η δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας προέβλεπε ότι θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ σε ότι αφορά την κοινωνική τους αυτοαντίληψη. Πιο συγκεκριμένα, υποθέσαμε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ θα εμφάνιζαν χαμηλότερη κοινωνική αυτοαντίληψη σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα επαληθεύουν την υπόθεση αυτή καθώς βρέθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στην κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ και των μαθητών ΤΑ.

Αναμενόμενο θεωρείται το εύρημα αυτό λόγω των λιγότερων ψήφων που έλαβαν και των λιγότερων φιλιών που είχαν στο δίκτυο της τάξης οι μαθητές με ΕΕΑ. Αναμενόμενο θεωρείται και λόγω αντίστοιχων ευρημάτων από προηγούμενες έρευνες οι οποίες κατέληξαν σε αρνητικά αποτελέσματα για την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Lackaye & Margalit, 2006; Núñez et al., 2005; Pijl et al., 2010; Polychroni et al., 2006; Tabassam & Grainger, 2002). Επίσης, λιγότερο ευνοϊκά αποτελέσματα κατέδειξαν έρευνες και για άλλες ομάδες μαθητών με ΕΕΑ (Cambra & Silvestre, 2003; Crabtree & Rutland, 2001; Koster et al., 2009; Lindsay et al., 2002; Pijl & Frostad, 2010; Schmidt & Cagran, 2008).

Από το εύρημα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά συμπέραναν οι Pijl & Frostad (2010), όταν οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν πλήρη επίγνωση του βαθμού αποδοχής τους τότε διαμορφώνουν και χαμηλή κοινωνική αυτοαντίληψη. Επομένως, υποθέτουμε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν επίγνωση της κοινωνικής τους θέσης και ότι η κοινωνική τους αυτοαντίληψη σχετίζεται με αυτήν.

4.3 Ποιότητα σημαντικότερης φιλίας

Η τρίτη υπόθεση της παρούσας έρευνας προέβλεπε ότι δεν θα υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ ως προς την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επαλήθευσαν τις αρχικές μας υποθέσεις καθώς παρουσιάστηκαν διαφορές στην ποιότητα της σχέσης των μαθητών με τον καλύτερο τους φίλο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ΤΑ είχαν υψηλότερη ποιότητα φιλίας στους δείκτες «Βοήθεια» και «Ασφάλεια» από τους συμμαθητές τους με ΕΕΑ. Ταυτόχρονα, όμως, ανέφεραν και μεγαλύτερη «Διαμάχη» στην καλύτερη φίλια τους.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα για τις άλλες δύο διαστάσεις (συντροφικότητα και εγγύτητα) διαπιστώνουμε ότι η διαφορά ανάμεσα στις ομάδες δεν ήταν στατιστικά σημαντική με τα παιδιά ΤΑ ωστόσο είχαν και σε αυτές τις διαστάσεις υψηλότερο μέσο όρο. Επομένως, τα συγκεκριμένα ευρήματα δηλώνουν πως υπάρχουν κάποιες σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες και ότι τα παιδιά ΤΑ αντιλαμβάνονται περισσότερο θετικά την ποιότητα της φιλίας τους αλλά

ταυτόχρονα αισθάνονται ότι μπλέκουν συχνότερα σε διαμάχη με τον καλύτερο τους φίλο. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με παλαιότερη έρευνα που κατέδειξε πως οι φιλίες των παιδιών με ΕΕΑ έχουν χαμηλότερη ποιότητα σε σχέση με αυτές των συμμαθητών τους χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες (Wiener & Schneider, 2002).

Όσον αφορά την ποιότητα των φιλιών των παιδιών με ΕΕΑ οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών βρέθηκαν να είναι και πάλι διαφορετικές καθώς η πλειοψηφία εξέφρασε ότι η ποιότητα των φιλιών που συνάπτουν οι μαθητές με ΕΕΑ είναι ‘καλή’ με διάρκεια στο χρόνο. Σε θετικά αποτελέσματα είχε καταλήξει και ο Avramidis (2013), καθώς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι φιλίες των μαθητών με ΕΕΑ χαρακτηρίζονταν για τα θετικά τους χαρακτηριστικά τα οποία απέδιδαν υψηλή ποιότητα σε αυτές τις σχέσεις.

Ωστόσο, σε συνδυασμό με το υψηλό ποσοστό απομόνωσης και τις θετικότερες αντιλήψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί για τις αμοιβαίες φιλίες των μαθητών τους με ΕΕΑ στην παρούσα έρευνα, εκφράζεται μια γενικότερη τάση οι εκπαιδευτικοί να έχουν θετικότερη αντίληψη για τις φιλίες που συνάπτουν οι μαθητές τους και την ποιότητα αυτών. Ως εκ τούτου, η υπόθεση πως οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να μην χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεθόδους αξιολόγησης που αφορούν την κοινωνική αποδοχή και το κοινωνικό κλίμα της τάξης τους ενισχύει αυτήν την πιθανή εξήγηση .

4.4. Σχέση κοινωνικής αυτοαντίληψης με κοινωνική θέση και ποιότητα σημαντικότερης φιλίας

Η τέταρτη υπόθεση της έρευνας ήταν πως η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ σχετίζεται με την κοινωνική θέση και την ποιότητα της σημαντικότερης φιλίας τους. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών σχετίζεται υψηλά με τον αριθμό ψήφων που λαμβάνουν οι μαθητές και σε μικρότερο βαθμό με την ποιότητα της καλύτερης φιλίας.

Η πρώτη συσχέτιση ήταν αναμενόμενη με βάση τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών στις οποίες προέκυψε η ύπαρξη της (Bakker & Bosman, 2003; Koster et al., 2011; Pijl & Frostad, 2010). Η δεύτερη συσχέτιση η οποία δεν ήταν στατιστικά σημαντική, έχει θεωρητική σημασία εφόσον σημαίνει ότι η κοινωνική αυτοαντίληψη ενός μαθητή σχετίζεται με την ποιότητα της καλύτερης φιλίας του κι επομένως είναι δυνατόν ένας μαθητής να νιώθει καλά ανεξάρτητα από

τη δημοτικότητα που απολαμβάνει και τον αριθμό φιλιών που έχει δημιουργήσει μέσα στην τάξη του. Σύμφωνα και με τα αποτελέσματα για τη σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών από προηγούμενες μελέτες (Berndt, 2004; Wiener, 2002) συμπεραίνουμε ότι υπάρχουν σαφείς ενδείξεις για άμεση συσχέτιση των κοινωνικών αντιλήψεων με την ποιότητα που χαρακτηρίζει τις φιλίες των παιδιών.

Γενικά μιλώντας, η επικράτηση θετικών στοιχείων σε μια φιλική σχέση, όπως είναι η συντροφικότητα, η βοήθεια, η ασφάλεια και η εγγύτητα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ασπίδα προστασίας, ώστε οι μαθητές να νιώθουν λιγότερη μοναξιά και περισσότερη ικανοποίηση ως προς την κοινωνική τους αποδοχή (Parker & Asher, 1993). Αυτό το στοιχείο είναι σημαντικό να το γνωρίζει η εκπαιδευτική κοινότητα που περιβάλλει τα παιδιά με ΕΕΑ καθώς θα μπορούσε να παρέμβει με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των φιλιών τους προκειμένου να μειωθεί το αίσθημα της μοναξιάς.

4.5 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ

Το πέμπτο και το έκτο ερώτημα της έρευνας αφορούσαν δυο θεματικά πεδία τα οποία διερευνήθηκαν μέσω της ποιοτικής έρευνας. Το πέμπτο ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο. Χρήσιμα ποιοτικά αποτελέσματα αναδύθηκαν από την διερεύνηση αυτού του πεδίου τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Αρχικά διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία και τον ορισμό της κοινωνικής ένταξης. Σύμφωνα με τα ποιοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η έννοια της κοινωνικής ένταξης χαρακτηρίζεται ως μία έννοια πολυδιάστατη με βασικό άξονα τους συνομήλικους. Οι παράγοντες οι οποίοι συνδέονται με τη σημασία της κοινωνικής ένταξης και την καθορίζουν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής είναι οι φιλίες με τους συνομήλικους, η συμμετοχή των παιδιών στην κοινωνική ζωή του σχολείου, η αποδοχή από τους συμμαθητές και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, η εφαρμογή και η τήρηση των σχολικών κανόνων και η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Σε αντιστοιχία με μελέτη των Koster et al. (2009), στην οποία αναλύθηκαν 62 επιστημονικά άρθρα για τις κεντρικές διαστάσεις της έννοιας της κοινωνικής ένταξης, είναι τέσσερις παράγοντες από

αυτούς που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Οι φιλίες, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις/ κοινωνικές επαφές (αποτέλεσμα της συμμετοχής των μαθητών στην κοινωνική ζωή της τάξης) και η αποδοχή από τους συμμαθητές χαρακτηρίστηκαν ως κεντρικοί άξονες της έννοιας από τους ερευνητές Koster et al. (2009) .

Ο παράγοντας των φιλιών αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για τη σημασία και τον καθορισμό της κοινωνικής ένταξης σύμφωνα με τα ποιοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι συνομήλικοι και οι φιλίες που αναπτύσσουν τα παιδιά με ΕΕΑ με αυτούς, βοηθούν ή αντίστοιχα δυσκολεύουν την κοινωνική τους ένταξη στα σχολικά πλαίσια. Με βάση το εύρημα για τη σημαντική επίδραση των φιλιών και τα αυξημένα ποσοστά απομόνωσης που σημείωσαν τα παιδιά με ΕΕΑ στην παρούσα έρευνα θα ήταν αναμενόμενο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να απαντήσει αρνητικά για το αν εντάσσονται κοινωνικά οι μαθητές με ΕΕΑ στο δίκτυο της τάξης τους.

Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν συνέβη παρ' όλο που υπήρξε η παραδοχή από τους εκπαιδευτικούς πως οι μαθητές με ΕΕΑ υστερούν σημαντικά στον αριθμό των φιλιών που αναπτύσσουν. Εν αντιθέσει, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (19/27) απάντησε σε γενικές γραμμές θετικά εκφράζοντας την άποψη πως οι μαθητές με ΕΕΑ εντάσσονται εν μέρει στο σχολικό περιβάλλον αναλόγως την περίπτωση του μαθητή και την επίδραση διάφορων άλλων παραγόντων που καθορίζουν αυτό το βαθμό. Αυτό επιβεβαιώνει την τάση των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται θετικότερα την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ που σημειώθηκε και προηγουμένως.

Η επίδραση της οικογένειας και της εκπαιδευτικής υποστήριξης είναι αυτά τα στοιχεία που βρέθηκαν να καθορίζουν περισσότερο το βαθμό της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Ο τύπος δυσκολιών και οι ατομικές διαφορές ακολουθούν ως δεύτεροι σημαντικότεροι παράγοντες για την επιτυχία της κοινωνική ένταξης ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο συνδυασμό ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

Από αυτό το αποτέλεσμα αναδύεται μια τάση των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται τη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης ως την δημιουργία των κατάλληλων κοινωνικών συνθηκών για την ένταξη του μαθητή με ΕΕΑ παρά ως μια διαδικασία προσαρμογής του ατόμου σε αυτό.

Κοινωνική ένταξη είναι η αποδοχή των παιδιών από την κοινωνία, είναι η εκπαίδευση της κοινωνίας...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 4^{ης} τάξης)

Η κοινωνική ένταξη συνδέεται με την απουσία προκαταλήψεων από το κοινωνικό σύνολο και την απουσία της ανισότητας...(Εκπαιδευτικός ΓΑ, 2ας τάξης)

...το αν είναι αποτελεσματικά τα ΤΕ ως προς την κοινωνική ένταξη των μαθητών εξαρτάται από την κουλτούρα αποδοχής και τους συναδέλφους που εργάζονται σε αυτά. Είναι θέμα σχολικής μονάδας. Είναι πολυπαραγοντικό και υπάρχουν διαβαθμίσεις. Η σχολική κουλτούρα, ο διευθυντής ο σύλλογος διδασκόντων και οι γονείς επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα. Η σχέση με τους συνομηλίκους θέλει δουλειά για να είναι ισότιμη. Δεν είναι μόνο ζήτημα εκπαιδευτικό. Είναι θέμα κοινωνικό. Είναι και θέμα ανθρώπου. Η λύση του δεν είναι στο σχολείο αλλά στην κοινωνία.(Εκπαιδευτικός ΕΑ)

Ιδιαίτερα θετικό είναι αυτό το αποτέλεσμα καθώς οδηγεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κοινωνική ένταξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τους ίδιους καθώς περιβάλλουν το μαθητή. Η εκπαιδευτική υποστήριξη άλλωστε αναφέρθηκε ως ένας από τους δύο περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό καθώς η ευθύνη που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κατάλληλου κοινωνικού περιβάλλοντος προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο.

4.6 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς υποστήριξης των παιδιών με ΕΕΑ

Οι αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα των θεσμών που υποστηρίζουν τους μαθητές με ΕΕΑ για την κοινωνική τους ένταξη διαφέρουν ανάλογα με το θεσμό. Πιο συγκεκριμένα περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης ενώ η εικόνα αλλάζει για το θεσμό των Τμημάτων Ένταξης καθώς μειώθηκε ο αριθμός των θετικών απαντήσεων και οι απαντήσεις ήταν διφορούμενες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως το τμήμα ένταξης επειδή είναι μια ξεχωριστή δομή εκτός της γενικής τάξης δεν βοηθάει στην κοινωνική ένταξη του παιδιού με ΕΕΑ στο δίκτυο της τάξης του. Η άποψη πως ο θεσμός των ΤΕ ως ξεχωριστή εκπαιδευτική δομή μέσα στο γενικό σχολείο δεν προωθεί την ενταξιακή φιλοσοφία αλλά την εμποδίζει, υποστηρίζεται με βάση προγενέστερα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα της Vlachou (2006). Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ο οποίος διαχωρίζει το ρόλο και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών όπως διαχωρίζει τους μαθητές και τον χώρο που εκπαιδεύονται με αποτέλεσμα να οδηγεί σε διακρίσεις και αποκλεισμούς σύμφωνα με

την ίδια μελέτη (Vlachou, 2006). Παρόμοια άποψη εκφράζεται και από τους Strogilos, Nikolaraizi, Tragoulia (2012) οι οποίοι υποστήριξαν πως η ελληνική εκπαίδευση αντί να ενισχύει τη συνεργατικές μορφές διδασκαλίας τις περιορίζει δημιουργώντας ξεχωριστά περιβάλλοντα μάθησης και ξεχωριστές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Εν αντιθέσει με αυτό, η παρουσία του ειδικού παιδαγωγού μέσα στη γενική τάξη επιτρέπει την καλύτερη συνεργασία των δυο εκπαιδευτικών με σκοπό την κοινωνική ένταξη του μαθητή με ΕΕΑ και γι' αυτό φαίνεται να επιδέχεται θετικότερης κριτικής ως θεσμός από τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Όταν ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής υποστηρίζει το μαθητή με ΕΕΑ εντός της γενικής τάξης και έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζει συνεργατικές πρακτικές διδασκαλίας με τον γενικό παιδαγωγό, μπορεί να επιτευχθεί η κοινωνική του ένταξη σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Επομένως, προκύπτει η μεγάλη ανάγκη αναδιαμόρφωσης της θεσμικής λειτουργίας των ΤΕ που θα μειώσει τις πρακτικές αποκλεισμού και θα ενισχύσει τις μορφές συμπερίληψης όλων των μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση (Strogilos et al., 2012).

Επιπροσθέτως, για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς υποστήριξης των παιδιών με ΕΕΑ προτάθηκαν τρόποι βελτίωσης προκειμένου να λειτουργούν αποτελεσματικότερα ως προς την κοινωνική τους ένταξη. Όσον αφορά την ΠΣ αυτές σχετίζονται με την αλλαγή του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού και αφορούν τη σταθερή υποστήριξη του μαθητή από τον ίδιο εκπαιδευτικό για συνεχόμενες χρονιές καθώς επίσης και πιο ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής μέσα στη γενική τάξη όσον αφορά το κομμάτι της διδασκαλίας. Αυτό είναι ένα ενθαρρυντικό αποτέλεσμα καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ευθύνη που έχουν για όλους τους μαθητές και επισημαίνουν την ανάγκη για αλληλοδιδασκαλία και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών διδασκαλίας μέσα στην γενική τάξη. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να παίξει σημαντικό ρόλο στην αναδιαμόρφωση της κοινωνικής θέσης των μαθητών με ΕΕΑ καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει σημαντικά σε αυτό (De Monchy, Pijl & Zandberg, 2004).

Όσον αφορά τα ΤΕ η διδασκαλία με στόχο την κοινωνική ανάπτυξη και όχι μόνο την γνωστική η οποία υπερισχύει, αλλά και η παρουσία των εκπαιδευτικών των ΤΕ μέσα στη γενική τάξη κάποιες ώρες αποτελούν μέτρα βελτίωσης του θεσμού. Παρ' όλο που οι απαντήσεις ήταν πιο αρνητικές για τα ΤΕ, σε γενικές γραμμές οι

εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ και για τους δυο εκπαιδευτικούς θεσμούς. Με μια δεύτερη ματιά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αυτό ερμηνεύεται ως η απαραίτητη και αναγκαία παρουσία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα γενικά σχολεία και γεννιέται η επιτακτική ανάγκη για άμεση στελέχωση των σχολείων με το ανάλογο εκπαιδευτικό προσωπικό.

4.7 Εκπαιδευτικές Πρακτικές υποστήριξης κοινωνικοποίησης των μαθητών με ΕΕΑ

Από τα αποτελέσματα της έρευνας και τη διαφορά που σημείωσαν οι μαθητές με ΕΕΑ στους δείκτες κοινωνικής συμμετοχής και στην ποιότητα των φιλιών τους συμπεραίνεται ότι υπάρχει ανάγκη για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στοχευμένες στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών και την ενίσχυση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες είναι αναγκαίες για τη δημιουργία και τη διατήρηση τους. Διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές έχουν αναπτυχθεί με στόχο να αρθούν τα εμπόδια στη μάθηση και τη κοινωνική συμμετοχή για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε διάφορους τομείς και σε διαφορετικό βαθμό (Nepi et al., 2013). Ιδιαίτερη έμφαση σε στρατηγικές και τεχνικές που διευκολύνουν την κοινωνική συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (Avramidis, 2010; 2013) θα έπρεπε να δίνεται για την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΕΕΑ. Στρατηγικές με έμφαση σε αυτό κομμάτι προτάθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας όπως για παράδειγμα, η παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας και ο εμπλουτισμός του περιεχομένου της με κοινωνικές δεξιότητες και τεχνικές ενθάρρυνσης (βλ. Πίνακα 9).

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής κυριάρχησε ως ευρύτερη εκπαιδευτική πρακτική η οποία είναι απαραίτητη και αναγκαία προκειμένου να ενταχθούν κοινωνικά οι μαθητές με ΕΕΑ. Ο κοινός σχεδιασμός δραστηριοτήτων και η συμμετοχή του ειδικού παιδαγωγού μέσα στη γενική τάξη μέσω της αλληλοδιδασκαλίας αποτελούν σημαντικές στρατηγικές οι οποίες πρέπει να ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ και την εξάλειψη του διαχωρισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πρόσφατη έρευνα που διενεργήθηκε σε ελληνικά σχολεία και εξέτασε τη συνεργασία ανάμεσα στους ειδικούς και γενικούς εκπαιδευτικούς κατέληξε στις

δυσκολίες που υπάρχουν στο συνεργατικό κομμάτι και στην εκπαιδευτική πολιτική η οποία διαμορφώνει τις συνθήκες στο σχολικό σύστημα οι οποίες δεν ευνοούν τη συνεργασία (Strogilos et al., 2012). Από αυτό το αποτέλεσμα, συμπεραίνεται η επιτακτική ανάγκη για αλλαγή στο νομοθετικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών δομών οι οποίες θα είναι διαμορφωμένες με τέτοιο τρόπο που θα ενθαρρύνουν την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών δομών (γενική τάξη και τμήματα ένταξης) και η ξεχωριστή εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ φαίνεται ότι δεν κινείται στην κατεύθυνση της ενταξιακής φιλοσοφίας.

Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η εφαρμογή προγραμμάτων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης στο σχολείο και σε όσους περιβάλλουν τα παιδιά με ΕΕΑ είναι ένας τρόπος που θα μπορούσε να βοηθήσει προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ. Τα προγράμματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για τη διαφορετικότητα και τις ΕΕΑ αποτελούν μία πρακτική η οποία αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως αναγκαία και ωφέλιμη. Με αυτό τον τρόπο θα αρθούν τα εμπόδια και οι αποκλεισμοί που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον λόγω διάφορων προκαταλήψεων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και θα διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την κοινωνική ένταξη των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα δραστηριότητες οι οποίες προωθούν τη συζήτηση, τον προβληματισμό, την κριτική σκέψη και την διατύπωση της γνώμης και διάφορων ερωτημάτων από την πλευρά των παιδιών χωρίς ΕΕΑ είναι μια καλή μέθοδος έτσι ώστε να πληροφορηθούν τα παιδιά σχετικά με τις ΕΕΑ. Αυτό επίσης μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνοι τους τρόπους να δημιουργήσουν κοινωνικές επαφές και να νιώσουν και τα ίδια καλύτερα όταν συναναστρέφονται με τους συμμαθητές τους οι οποίοι έχουν ΕΕΑ. Σε συνδυασμό με την παράλληλη ατομική υποστήριξη και τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές με ΕΕΑ αλλά και στο σύνολο της τάξης όπως επισήμαναν και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για την κοινωνική τους ένταξη (Tavares, 2011).

Η βιωματική μάθηση ως κατάλληλη εκπαιδευτική πρακτική η οποία προτάθηκε από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας φαίνεται να επιδρά σημαντικά στην κοινωνική ένταξη των παιδιών σύμφωνα και με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Θετικά αποτελέσματα από εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων όπως το

«Just like you» (Tavares, 2011) και το «The Kids Are Kids Disability Awareness program (KAK)» (Ison, McIntyre, Rothery, Smitherd-Sheedy, Goldsmith, Parsonage & Foy, 2010) έχουν προκύψει όσον αφορά την αλλαγή των στάσεων από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία και την αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Προγράμματα όπως επίσης το 'Κατανοώντας τους φίλους μου' της Catherine Faherty μπορούν να εφαρμοστούν στα γενικά σχολεία και βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση σύμφωνα με την γνώμη των εκπαιδευτικών. Η φιλοσοφία που διέπει τα προγράμματα αυτά είναι κοινή και βασίζεται στην ενημέρωση των παιδιών γύρω από τις ΕΕΑ και την αναπηρία μέσω της ενημέρωσης και βιωματικών δραστηριοτήτων. Στόχος είναι η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της βαθύτερης κατανόησης για τις 'προκλήσεις' που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ως εκ τούτου, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η βιωματική μάθηση είναι κατάλληλη για να εξυπηρετήσει το σκοπό της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ.

Η συνεργατική διδασκαλία, η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας και η διαφοροποιημένη διδασκαλία προτάθηκαν ως κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς οι οποίες ενθαρρύνουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΕΕΑ. Είναι άλλωστε ευρύτερα τεκμηριωμένο πως η συνεργατική μάθηση είναι σημαντική για την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ καθώς δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συνυπάρξουν, να μάθουν ο ένας από τον άλλον, να αποκτήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και να καλύψουν τις μαθησιακές τους ανάγκες μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση (Slavin, 1995). Εν αντιθέσει με την ατομοκεντρική διδασκαλία, οι παραπάνω εκπαιδευτικές μέθοδοι και οι πρακτικές ενθάρρυνσης των μαθητών με ΕΕΑ κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν χρήσιμες πρακτικές σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υποστηρίχθηκε πως το μάθημα της γυμναστικής το οποίο βασίζεται στη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα από τη συμμετοχή σε ομαδικά αθλήματα και παιχνίδια θα μπορούσε να επιδράσει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΕΕΑ. Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία θα μπορούσε να υποστηριχτεί γενικότερα ότι οι δραστηριότητες που προσφέρονται μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής, τη φιλοσοφία του αθλητισμού και τις αρχές που τη διέπουν όπως είναι η συνεργασία, η ομαδικότητα, η κατανόηση και η αποφυγή κάθε μορφής διάκρισης ευνοούν την κοινωνική ένταξη

των μαθητών με ΕΕΑ. Ο αθλητισμός λοιπόν εξυπηρετεί παιδαγωγικούς σκοπούς και ανθρωπιστικά ιδεώδη αποτελώντας ένα μέσο με το οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαλύσουν αρνητικές αντιλήψεις και να αυξήσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με στόχο την κοινωνικοποίηση τους.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης εξετάζοντας την κοινωνική θέση, την κοινωνική αυτοαντίληψη και την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας. Βασικές υποθέσεις της έρευνας ήταν ότι ορισμένοι από τους παραπάνω δείκτες θα ήταν χαμηλότεροι για τους μαθητές με ΕΕΑ σε σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Παράλληλα, υποθέσαμε ότι η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ θα σχετίζεται με την κοινωνική θέση και την ποιότητα σημαντικότερης φιλίας. Ως δεύτερο στόχο η έρευνα είχε να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υποστηρίζουν την κοινωνικοποίηση τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδωσαν σαφείς ενδείξεις ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ ως προς την κοινωνική τους συμμετοχή στο σχολικό πλαίσιο, την κοινωνική τους αυτοαντίληψη και την ποιότητα των φιλιών τους. Οι ΕΕΑ εκτός από την κοινωνική συμμετοχή βρέθηκε να αποτελεί κριτήριο καθορισμού τόσο για την κοινωνική αυτοαντίληψη όσο και για την ποιότητα των φιλιών σε αυτήν την έρευνα.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΕΕΑ σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης είχαν χαμηλότερη κοινωνική θέση όσον αφορά τη δημοτικότητα και τον αριθμό των αμοιβαίων φιλιών. 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 ΕΕΑ θα είχαν χαμηλότερη κοινωνική συμμετοχή στο δίκτυο της τάξης τους σε σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Ωστόσο, το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας με το μεγάλο ποσοστό των απομονωμένων μαθητών με ΕΕΑ είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό για τη μοναξιά που ενδεχομένως βιώνουν οι μαθητές στο σχολικό τους περιβάλλον.

Επίσης, οι μαθητές με ΕΕΑ βρέθηκε να έχουν χαμηλότερη κοινωνική αυτοαντίληψη δείχνοντας επίγνωση της κοινωνικής τους κατάστασης ενώ και η ποιότητα των φιλιών τους διέφερε με την ποιότητα των φιλιών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Προβληματισμό γεννούν αυτές οι διαφορές κάνοντας αναγκαία τη

διερεύνηση τους σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών για την γενίκευση των αποτελεσμάτων και κατάλληλο σχεδιασμό παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς.

Η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ βρέθηκε να σχετίζεται υψηλά με την κοινωνική θέση και σε μικρότερο βαθμό με την ποιότητα της καλύτερης φιλίας. Η δεύτερη συσχέτιση εμπεριέχει μία θετική κοινωνική διάσταση σε θεωρητικό επίπεδο καθώς πέρα από τη δημοτικότητα που απολαμβάνουν οι μαθητές μπορεί να νιώθουν εξίσου καλά αν η ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους είναι καλή. Ωστόσο η εξαγωγή του συγκεκριμένου συμπεράσματος είναι παρακινδυνευμένη και θα πρέπει να επαληθευτεί μελλοντικά σε έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα.

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που συνδέονται με τη σημασία της κοινωνικής ένταξης στην παρούσα έρευνα και συμφωνούν με αποτελέσματα προγενέστερης μελέτης είναι οι φιλίες, οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές, η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή της τάξης (ομαδικές δραστηριότητες, παιχνίδι, σχολικά δρώμενα) και η αποδοχή από τους συμμαθητές. Από αυτό το αποτέλεσμα μπορούμε να αποκτήσουμε σαφέστερη κατανόηση της έννοιας προκειμένου να χρησιμοποιηθούν αυτές οι διαστάσεις για να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί πιο αποτελεσματικά την κοινωνική ένταξη των παιδιών και να παρέμβουν εγκαίρως σε ενδεχόμενα προβλήματα που παρουσιάζονται.

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 που είναι υπεύθυνοι για την επιτέλεση αυτού του σημαντικού έργου. Σε συνδυασμό με το ποιοτικό εύρημα της έρευνας ότι η δημιουργία φιλιών είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που συνδέεται με την κοινωνική ένταξη και την καθορίζει, η επικινδυνότητα να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην κοινωνική τους ένταξη οι μαθητές με ΕΕΑ που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μεγάλη. Ωστόσο, το αρκετά μικρό δείγμα μαθητών με ΕΕΑ δεν επιτρέπει σε καμία περίπτωση τη γενίκευση αυτού του συμπεράσματος.

Ο προβληματισμός για την προετοιμασία της κοινωνίας και την αδυναμία της να δεχτεί τη διαφορετικότητα εκφράζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα που συμμετείχε στην έρευνα η οποία αντιλαμβάνεται την κοινωνική ένταξη περισσότερο ως μια διαδικασία προετοιμασίας του κοινωνικού περιβάλλοντος να αποδεχτεί τα

παιδιά με ΕΕΑ παρά ως μια διαδικασία του ατόμου να προσαρμοστεί σε αυτό. Αυτό είναι ιδιαίτερα θετικό καθώς μπορεί να χρησιμεύσει ως μια καλή βάση για την αλλαγή και τη διαμόρφωση των κατάλληλων κοινωνικών συνθηκών με τη δική τους παρέμβαση με σκοπό την επιτυχημένη κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. Επιπροσθέτως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αρνητική επιρροή του διαχωρισμού των τάξεων και της ξεχωριστής εκπαίδευσης των μαθητών με ΕΕΑ δηλώνουν την υιοθέτηση μιας ενταξιακής φιλοσοφίας ενώ ταυτόχρονα οδηγούν σε ανάγκη για άμεσες αλλαγές στη θεσμική λειτουργία των ειδικών εκπαιδευτικών δομών.

Γενικότερα από την έρευνα προέκυψαν ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς η ανάγκη για ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οδηγούν σε μια σειρά από αναγκαία μέτρα που θα αναδιαμορφώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Η επαρκής στελέχωση των γενικών σχολείων με το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, η παρουσία και η ενεργή συμμετοχή των ειδικών παιδαγωγών στις γενικές τάξεις, η σταθερή υποστήριξη των μαθητών με ΕΕΑ για συνεχόμενες χρονιές από τον ίδιο εκπαιδευτικό και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι τα πιο σημαντικά από αυτά. Επίσης αναγκαία είναι και η αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τόσο για τα παιδιά με ΕΕΑ όσο και για τα παιδιά χωρίς.

Όσον αφορά την τάση των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται θετικότερα τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών σχετικά με τις φιλίες και την ποιότητα αυτών δημιουργείται μια εξίσου σημαντική ανάγκη για αποτελεσματικότερη αξιολόγηση του κοινωνικού κλίματος των τάξεων τους. Με αυτό τον τρόπο θα αποτιμήσουν πιο σωστά την κατάσταση και στη συνέχεια θα παρέμβουν με κατάλληλους παιδαγωγικούς χειρισμούς για τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών τους.

Είναι γενικότερα τεκμηριωμένο ότι το αρνητικό σκηνικό που παρουσιάζεται για την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ θα μπορούσε να αλλάξει με μία σειρά από εκπαιδευτικές στρατηγικές και τεχνικές που διευκολύνουν την συμμετοχή αυτή όπως επίσης και την αλληλεπίδραση των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (Avramidis, 2010; 2013). Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής

αγωγής ως η σπουδαιότερη ευρύτερη εκπαιδευτική πρακτική που θα ενισχύσει την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ΕΕΑ γεννάει την ανάγκη για τον επανακαθορισμό των ρόλων των εκπαιδευτικών μέσα στη γενική τάξη και των υποστηρικτικών εργαλείων που τους παρέχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα για να το πετύχουν. Το άνοιγμα του σχολείου προς στην κοινωνία και η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σε αυτούς που περιβάλλουν το παιδί είναι απαραίτητα για την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Σε συνδυασμό με τη διδασκαλία επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές με ΕΕΑ αλλά και στο σύνολο της τάξης θα μπορούσε να βελτιωθεί η κοινωνικοποίηση των πρώτων. Η υιοθέτηση αποτελεσματικότερων μορφών διδασκαλίας όπως η βιωματική μάθηση, η συνεργατική διδασκαλία και η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορούν να συμβάλλουν εξίσου στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΕΕΑ. Σημαντικό επίσης χαρακτηρίζεται το μάθημα της φυσικής αγωγής και οι αθλητικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη της ομαδικής συνεργασίας και την αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών με ΕΕΑ.

Κλείνοντας, με βάση σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο αυξάνει τις πιθανότητες των παιδιών να αποκτήσουν φίλους (Lindsay, 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 ΕΕΑ δεν οδηγεί αυτόματα και σε δημιουργία φιλίας (Buysse et al., 2002; Lee et al., 2003). Αν και οι φιλίες δεν μπορούν να κατασκευαστούν οι συνθήκες που ευνοούν τη δημιουργία τους (Avramidis, 2013) και η ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που τις διατηρούν θα μπορούσαν να επιτευχθούν. Σε αυτό το κομμάτι επισημαίνεται η έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες για αλληλεπίδραση με μεγαλύτερη έμφαση σε μικτές δραστηριότητες κοινωνικοποίησης (Avramidis, 2013). Ωστόσο, για να παρέμβουν έγκαιρα και αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί, απαιτείται τόσο η συνεισφορά από την πλευρά τους όσο και η υποστήριξη από τις σχολικές μονάδες και τους κρατικούς θεσμούς που διαμορφώνουν τη λειτουργία τους. Η κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι ένα κοινωνικό

ζήτημα το οποίο θα λυθεί με την θετική συμβολή όλων των κοινωνικών παραγόντων που την επηρεάζουν. Τέλος, το σχολείο και η υποστήριξη του θα έπρεπε να είναι η προτεραιότητα κάθε πολιτικού συστήματος προκειμένου να λειτουργήσει ως γερή βάση η οποία θα οικοδομήσει σταθερές κοινωνικές αξίες και ανθρώπινες υγιείς σχέσεις.

Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις

Για την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων 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.

Αν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μας δείχνουν ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές στην κοινωνική συμμετοχή, την κοινωνική αυτοαντίληψη και την ποιότητα της σημαντικότερης φιλίας μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ είναι παρακινδυνευμένο να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. Ο πολύ μικρός αριθμός μαθητών με ΕΕΑ που συμμετείχε στην έρευνα καθιστά τη γενικευσιμότητα αρκετά δύσκολη όπως επίσης και το ότι το δείγμα ήταν σκοπιμότητας και όχι αντιπροσωπευτικό. Προκειμένου να εξασφαλίσουμε τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων χρειάζονται έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ. Επίσης χρειάζεται αυτό το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό. Μια καλή πρακτική για μεγαλύτερη δυνατή εγκυρότητα και αξιοπιστία των κοινωνικών αποτελεσμάτων της ένταξης θα ήταν επίσης ο έλεγχος των αποτελεσμάτων σε βάθος χρόνου, δηλαδή η διεξαγωγή μιας μακροχρόνιας έρευνας (Estell et al., 2008).

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 (Avramidis, 2013). Επίσης μέσω των δύο ερευνητικών μεθόδων (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη) που χρησιμοποιήθηκαν 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. Τα αυξημένα ποσοστά απομόνωσης των μαθητών με ΕΕΑ που σημειώθηκαν για τις αμοιβαίες φιλίες εντός της τάξης οδηγούν σε επιτακτική ανάγκη

για διερεύνηση των φιλιών που ενδεχομένως υπάρχουν εκτός τάξης και εκτός του σχολείου γενικότερα.

Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη πως στις μέρες μας τα περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης επεκτείνονται πέρα από το σχολείο και το σπίτι και η χρήση του ηλεκτρονικού τρόπου επικοινωνίας και του υπολογιστή φαίνεται να καταλαμβάνουν κυρίαρχο μέσο για την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών (Sith & Brownell, 2001). Η συμπερίληψη όλου το σχολείου σε μελλοντική έρευνα και η διερεύνηση των φιλιών που αναπτύσσονται εκτός σχολείου και σε διάφορα άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα που συμμετέχουν οι μαθητές, θα επιτρέψουν την εξαγωγή συμπεράσματος για την κοινωνική τους ανάπτυξη. Αυτό είναι απαραίτητο για την έγκαιρη παρέμβαση με σκοπό την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών καθώς οι φιλίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο σε αυτήν (Αναγνώστου, 2008) .

Αναφορικά με την προέλευση του δείγματος της έρευνας, η ετερογένεια στον τύπο δυσκολιών καθιστά δύσκολη τη διεξαγωγή συμπερασμάτων και τη σύνδεση των αυξημένων δυσκολιών σε κοινωνικό επίπεδο με συγκεκριμένες ομάδες ειδικών αναγκών. Παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε τύπους δυσκολιών οι οποίοι επηρεάζουν περισσότερο αρνητικά τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών όπως ο αυτισμός και οι συμπεριφορικές δυσκολίες , η έλλειψη πρόσβασης στις διαγνώσεις των μαθητών δεν επέτρεψε την εξέταση αυτής της συσχέτισης. Οι Bakker et al., (2007) υποστήριξαν ότι το κοινωνικό προφίλ (sociometric status) σχετίζεται με τον τύπο δυσκολιών στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού ενώ 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). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν σε ομοιογενείς ομάδες μαθητών για να δώσουν σαφέστερα αποτελέσματα σχετικά με αυτό.

Όσον αφορά την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα θα μπορούσαμε να συλλέξουμε δεδομένα και από άλλες πηγές, όπως μέσω της διεξαγωγής συνεντεύξεων με τους ίδιους τους μαθητές και τους γονείς. Επίσης, η σχέση που προέκυψε μεταξύ της κοινωνικής αυτοαντίληψης και της ποιότητας φιλίας απαιτεί περισσότερη διερεύνηση με μεγαλύτερο δείγμα σε μελλοντική έρευνα για τη γενίκευση της.

Η ποιότητα της 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. Το γεγονός ότι σημειώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δεδομένα που προήλθαν από διαφορετικές πηγές για την ποιότητα των φιλιών των μαθητών με ΕΕΑ αμφισβητεί ως έναν βαθμό την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας που αφορούν την ποιότητα των φιλιών. Ως εκ τούτου, σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί παράλληλα συνέντευξη με τους μαθητές για τον καλύτερο τους φίλο ή ακόμη και να γίνει παρατήρηση στη σχέση των δύο φίλων για ένα χρονικό διάστημα. Αυτό θα έδινε μια πιο σφαιρική εικόνα και μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία στα αποτελέσματα εφόσον αυτά θα ήταν σε συμφωνία.

Επιπλέον, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης βρέθηκε να αντιλαμβάνονται θετικότερα τις φιλίες τους σε σχέση με τους μαθητές με ΕΕΑ ενώ ταυτόχρονα νιώθουν ότι μπλέκουν πιο συχνά σε διαμάχη. Σύμφωνα με την άποψη πως θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα αρνητικά στοιχεία μιας φιλίας όπως είναι η διαμάχη, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος εμφάνισης δυσκολιών κατά την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών (Margalit, 2010) το πεδίο αυτό χρήζει μεγαλύτερης διερεύνησης.

Η αναντιστοιχία ανάμεσα στα ποσοτικά και τα ποιοτικά αποτελέσματα για τις κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά με ΕΕΑ οδηγεί στη διερεύνηση των μεθόδων αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αποτιμήσουν το κοινωνικό κλίμα της τάξης τους σε μελλοντική έρευνα. Η διερεύνηση αυτού του πεδίου θα επιτρέψει την πιο έγκυρη επεξήγηση αυτής της διαφορά και θα οδηγήσει στην κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτές τις μεθόδους. Επίσης, πέρα από το πώς αντιλαμβάνονται την κοινωνική ένταξη οι εκπαιδευτικοί περισσότερη διερεύνηση απαιτείται για τις αντιλήψεις και την φιλοσοφία που υιοθετούν καθώς και για την οργάνωση της τάξης με σκοπό τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για την επιτυχημένη κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ (Frosted & Pijl, 2007). Η παρατήρηση από τον ερευνητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη πέρα από τη μέθοδο της συνέντευξης, θα μπορούσε να δώσει χρήσιμα στοιχεία για τη διερεύνηση αυτού του πεδίου.

Όσον αφορά τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που υποστηρίζουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών ως γενικές θα χαρακτηρίζονταν οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, ειδικότερα οι απαντήσεις που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης. Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνηθεί περισσότερο αυτό το πεδίο με την εφαρμογή συνεντεύξεων σε βάθος ή με τη δημιουργία ενός κατάλληλου ερωτηματολογίου αποκλειστικά για αυτές τις πρακτικές συμπεριλαμβάνοντας μεγαλύτερο δείγμα ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι φάνηκε να κατέχουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με αυτό. Επίσης χρήσιμο είναι να διερευνηθούν τα προσόντα και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών στο να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές κοινωνικοποίησης προκειμένου να υπάρξει σωστή αποτίμηση της κατάστασης και σχετική επιμόρφωση από το κράτος.

Η αρνητική επιρροή των ΤΕ για την κοινωνική ένταξη των μαθητών έτσι όπως προέκυψε από τα ποιοτικά αποτελέσματα θα μπορούσε να διερευνηθεί παράλληλα μέσω πληροφοριών οι οποίες πηγάζουν από τους ίδιους τους μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για το πώς νιώθουν οι μαθητές με ΕΕΑ όταν βγαίνουν εκτός της γενικής τάξης και οι αντιλήψεις των συμμαθητών τους για την ειδική υποστήριξη και την απόσυρση που πραγματοποιείται θα μπορούσαν να επιβεβαιώσουν την παραπάνω άποψη.

Κλείνοντας αξίζει να αναφερθεί ότι σε έναν κόσμο με οξυμμένα κοινωνικά προβλήματα όπως είναι αντίστοιχα και η κατάσταση στη χώρα μας, η ανάγκη για την ανάδειξη της φωνής των ανθρώπων που αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης γίνεται επιτακτική. Η ποιοτική κοινωνική έρευνα θα μπορούσε να υπηρετήσει αυτόν το σκοπό (Ιωσηφίδης, 2008) προκειμένου η 'φωνή' εκπαιδευτικών, των γονιών και των παιδιών να γίνει ζήτημα επιστημονικής συζήτησης το οποίο θα καταλήξει στο κέντρο λήψης των αποφάσεων που καθορίζει την εκπαίδευση και κατ' επέκταση το μέλλον των παιδιών και της κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβραμίδης, Η. & Καλυβά, Ε. (2006) *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία Και Εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήση.

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.

Αυγητίδου Σ. (2008). *Συνεργατική μαθηση στην προσχολική εκπαίδευση. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg

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.

Βαϊράμη, Μ., Βορριά, Π., & Κιοσέογλου, Γ. (2005). Οι φιλίες 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.

- 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.
- Bossaert, G., Colpin H., Pijl S.J. & Petry K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1888-1897.
- Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with Autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 14-23.
- 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., 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.
- Caldarella, P., Christensen, L., Kramer, T. & Kronmiller, K. (2009). Promoting Social and Emotional Learning in Second Grade Students: A Study of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Educ J*, 37, 51–56
- 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.
- 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.
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. *European Journal of special Needs Education*. 26 (1), 71-86.
- 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.
- 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.

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.

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.

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.

Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British journal of Educational Psychology*, 74, 391-410.

Fritz, G.(2006). The Teaching Pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*.

Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.

Fuchs, L., Fuchs, D., & Karns, K. (2001). Enhancing Kindergartners' Mathematical Development: Effects of Peer-Assisted Learning Strategies. *The Elementary School Journal*, 101 (5),495-510.

Fuchs D. & Fuchs L. (2005). Peer-Assisted Learning Strategies: Promoting Word Recognition, Fluency, and Reading Comprehension in Young Children. *The journal of special education*, 39 (1), 34-44.

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.

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., & Stevens, V. (1999). Friendships and Adaptation Across the Life Span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79.

Hughett, K., Kohler, F., & Raschke, D. (2013). The Effects of a Buddy Skills Package on Preschool Children's Social Interactions and Play. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(4), 246 –254.

Kohler F., Greteman, C., Raschke D. & Highnam, C. (2007). Using a Buddy Skills Package to Increase the Social Interactions Between a Preschooler With Autism and Her Peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27 (3), 155–163.

Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες- Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

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.

Laushey, K. & Heflin, J. (2000). Enhancing Social Skills of Kindergarten Children with Autism Through the Training of Multiple Peers as Tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (3), 183-193.

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>

Levine, G. & Ducharme, J. (2012). The Effects of a Teacher-Child Play Intervention on Classroom Compliance in Young Children in Child Care Settings. *Springer Science+Business Media*, 22, 50-65.

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.

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.

Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14.

- Margalit, M. (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., 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.
- 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.
- 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.
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332.
- Nowicki, E.A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with

learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(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.

Panagiotou, A.K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K. & Koidou, E., (2008). Attitudes of 5th and 6th grade greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31–43 .

Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.

Pijl, J. (2007). Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education, *European Journal of Special Needs Education*. 22:1, 1-5.

Pijl, S. J., & Frostad, P. (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.

Rathvon, N. (1999). *Effective School Interventions, Strategies for Enhancing Academic Achievement and Social Competence*. The Guilford Press.

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., Hubner J. & Stanton C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations *Review of Educational Research*, 46 (3) (Summer, 1976), pp. 407-441.

Slavin, S. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Strogilos, V., Nikolarazi, M. & Tragoulia, E., (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture, *European Journal of Special Needs Education*, 27:2, 185-199

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.

Tavares, W., (2011). An Evaluation of the Kids Are Kids Disability Awareness Program: Increasing Social Inclusion Among Children With Physical Disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 10, 25–35.

Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 25 (6), 631–645.

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.

Vlachou, A. 2006. Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education* 10, no. 1: 39–58

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=uROQAgAAQBAJ&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.

Woolf, A.(2008). Better Play Times training – theory and practice in an EBD primary school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(1),49-62.

Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝ».

Xafopoulos,G., Kudláček ,M., & Evaggelinou, C., (2009). Effect of the intervention program “Paralympic school day” on attitudes of children attending international school towards inclusion of student with disabilities. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn*, 39(4), 63-71.

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.

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 τσακώνομαι με τον φίλο μου.	1	2	3	4	5
6.	Ο φίλος μου μερικές φορές με πειράζει ή με ενοχλεί παρόλο που του ζητάω να μην το κάνει.	1	2	3	4	5
7.	Μερικές φορές εγώ και ο φίλος μου διαφωνούμε για πολλά πράγματα.	1	2	3	4	5
8.	Ο φίλος μου και εγώ τσακωνόμαστε πολύ.	1	2	3	4	5
9.	Αν ξεχνούσα το κολατσιό μου και χρειαζόμουν λίγα λεφτά, ο φίλος μου θα μου δάνειζε.	1	2	3	4	5
10.	Ο φίλος μου με βοηθά όταν έχω πρόβλημα με κάτι.	1	2	3	4	5
11.	Ο φίλος μου θα με βοηθούσε αν το χρειαζόμουν.	1	2	3	4	5
12.	Αν άλλα παιδιά με ενοχλούσαν ο φίλος μου θα με βοηθούσε.	1	2	3	4	5

13.	Ο φίλος μου θα με υποστήριζε αν ένα άλλο παιδί μου προκαλούσε πρόβλημα.	1	2	3	4	5
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:
Πρωτόκολλο συνέντευξης εκπαιδευτικών

Οδηγός για ημιδομημένες συνεντεύξεις

Δημογραφικά στοιχεία

1. Ποιος είναι ο ρόλος σας στο σχολείο;
2. Πόσα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας έχετε; Πόσα από αυτά αφορούν το θεσμό της παράλληλης στήριξης; Πόσα από αυτά αφορούν το θεσμό του τμήματος ένταξης;
3. Σε ποιο τμήμα εκπονήσατε τις βασικές σπουδές σας; Πως θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο γνώσεων που σας δόθηκε σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης;
4. Ποια η σχέση σας με το σχολικό σύμβουλο και/ή το σύμβουλο ειδικής αγωγής;

Αντιλήψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο.

1. Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της «κοινωνικής ένταξης»;
2. Κατά τη γνώμη σας, τα παιδιά με ΕΕΑ εντάσσονται στο δίκτυο της τάξης τους (και του σχολείου τους γενικότερα;)
3. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να πληρούνται για να είναι ένα παιδί επιτυχώς ενταγμένο κοινωνικά;
 - Να είναι αποδεκτό από τους συμμαθητές του;
 - Να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική ζωή της τάξης του;
 - Να έχει δημιουργήσει φιλίες;
4. Ο τρόπος εφαρμογής του θεσμού της παράλληλης στήριξης είναι αποτελεσματικός όσον αφορά την κοινωνική ένταξη του παιδιού στο σχολείο; Αν όχι, με ποιους τρόπους θα μπορούσε να βελτιωθεί; Τι άλλες πρακτικές προτείνετε;
5. Ο τρόπος λειτουργίας των τμημάτων ένταξης είναι αποτελεσματικός όσον αφορά την κοινωνική ένταξη του παιδιού στο σχολείο; Αν όχι, με ποιους τρόπους θα μπορούσε να βελτιωθεί; Τι άλλες πρακτικές προτείνετε;
6. Θα μπορούσατε να μας δώσετε μία θετική ιστορία, δηλαδή ένα παράδειγμα επιτυχούς κοινωνικής ένταξης ενός παιδιού με ΕΕΑ;
7. Θα μπορούσατε να μας δώσετε μία αρνητική ιστορία, δηλαδή ένα παράδειγμα ανεπιτυχούς κοινωνικής ένταξης ενός παιδιού με ΕΕΑ;

8. Θα θέλατε να μας πείτε τη γνώμη σας για τον αριθμό και την ποιότητα των φίλων που δημιουργούν τα παιδιά με ΕΕΑ; Κατά τη γνώμη σας:

-Αναπτύσσουν τον ίδιο αριθμό φίλων με τους ΤΑ συμμαθητές τους;

-Ποια είναι συνήθως τα χαρακτηριστικά των φίλων τους;

-Παραμένουν σταθερές οι φιλίες τους κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο συγκεκριμένο σχολείο;

-Ποια θεωρείτε πως είναι η ποιότητα των φίλων αυτών;

Τελική ερώτηση: Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό και δεν συζητήθηκε;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ:

Ποιοτική ανάλυση εκπαιδευτικών για πρακτικές κοινωνικοποίησης

Κωδικοποιημένες απαντήσεις εκπαιδευτικών για τις πρακτικές κοινωνικοποίησης

Εκπαιδευτικοί	Κωδικοποιημένες Απαντήσεις	Κωδικοί
1)ΓΑ/ΣΤ' (38X):	Προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό για κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων και της διαφορετικότητας των μαθητών με ΕΕΑ από τους συμμαθητές τους αλλά και από το ίδιο το παιδί. (Π_Ε) Εκμάθηση διαχείρισης των καταστάσεων που δημιουργούνται λόγω της ιδιαιτερότητας του (Π_ΕΣ). Αρμονική συνεργασία σχολείου-γονέων. Μεγαλύτερη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό. Συνεργασία δασκάλου τάξης- ειδικού παιδαγωγού.(Π_ΣΕ)	Π_Ε, Π_ΕΣ, Π_ΣΕ
2) ΓΑΠ (10X):	Χρειάζεται ευαισθητοποίηση των μαθητών από το σχολείο για την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσω κατάλληλων προγραμμάτων (Π_Ε). Μέσω του αθλητισμού μπορούν να αναπτυχθούν φιλίες, βοηθάει στην κοινωνικοποίηση αρκετά όπως και τα κοινά χόμπι (Π_ΑΑ).	Π_Ε, Π_ΑΑ
3) ΓΑ/Ε' (30X):	Τα κοινά σημεία όπως το ποδόσφαιρο, μέσω του αθλητισμού γενικότερα μπορεί να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση(Π_ΑΑ), του παιχνιδιού και των κοινών ενδιαφερόντων (Π_Π).	Π_ΑΑ, Π_Π
5)ΕΑ/ΠΣ (4X): ΕΑ1	Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων είναι μια σχολική πρακτική η οποία είναι αναγκαία για την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ (Π_ΚΑ). Η διδασκαλία εναλλακτικών τρόπων έκφρασης των συναισθημάτων και κυρίως των αρνητικών όπως ο θυμός είναι εξίσου σημαντική (Π_ΕΣ). Πρακτικές όπως η ομαδοποιημένη διδασκαλία, οι συζητήσεις για το πως πρέπει να δεχόμαστε ένα άτομο στην ομάδα, η συνεργατική διδασκαλία (Π_ΣΔ), οι ομάδες εργασίας (Π_ΟΕ) και η εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης μαθητών (Π_Ε), μπορούν να υποστηρίξουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΕΕΑ.	Π_ΚΑ, Π_ΕΣ, Π_ΣΔ, Π_ΟΕ, Π_Ε
6) ΕΑ/ΤΕ(26X-7ΤΕ-1ΕΔ-18ΓΑ): ΕΑ2	Η συνεργατική διδασκαλία ΕΑ-ΓΑ μέσα στην τάξη (Π_ΣΕ). Στην γενική αγωγή δεν διδάσκονται καθόλου οι κοινωνικές δεξιότητες. Είναι αναγκαία για να συνυπάρξουν. (Π_ΚΑ) Στο ΑΠ δεν υπάρχει χώρος για κοινωνική ένταξη και κοινωνικοποίηση. Τεχνικές διαχείρισης και αντιμετώπισης διαφόρων καταστάσεων είναι αναγκαίες. (Π_ΕΣ) Χρειάζεται αναδιάρθρωση του ΑΠ, εισαγωγή κοινωνικών δεξιοτήτων στη ΓΑ, αυτό λείπει. Ανοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και εισαγωγή προγραμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων...	Π_ΣΕ, Π_ΚΑ, Π_ΕΣ
7)ΓΑ/Ε'(30X):	Σχεδιασμός δραστηριοτήτων στις οποίες να είναι το επίκεντρο το παιδί με ΕΕΑ προκειμένου να αναλάβει πρωτοβουλίες να αλληλεπιδράσει και να τονωθεί ψυχολογικά. Τα γενέθλια είναι μια καλή αφορμή για τέτοιου είδους δραστηριότητες οι οποίες διευκολύνουν την προσέγγιση του μαθητή με ΕΕΑ από τους συμμαθητές του, είναι μια καλή ευκαιρία να δείξουν την αγάπη τους προς αυτόν και να παρευρεθεί και η οικογένεια στο χώρο του σχολείου. Ανάλογες δραστηριότητες με αφορμή ένα θέμα θα μπορούσαν να σχεδιαστούν και να βάλουν το παιδί με ΕΕΑ στο επίκεντρο με σκοπό την κοινωνικοποίηση του. (Π_ΕΝ).	Π_ΕΝ
8)ΓΑ/Α' (23X):	Να πηγαίνουν και στα 2 τμήματα οι μαθητές ΤΑ και να εφαρμόζεται η συνεργατική διδασκαλία. (Π_ΣΔ)	Π_ΣΔ
9)ΓΑ/Δ' (23X):	Κοινά παιχνίδια, κοινές δραστηριότητες, κι ενθάρρυνση στην τάξη. (Π_Π),(Π_ΕΝ)	Π_Π,Π_ΕΝ
10)ΕΑ/(14X,2ΤΕ+12ΓΑ): ΕΑ3	Η συνεργασία εκπαιδευτικών ΓΑ και ΕΑ είναι απαραίτητη. (Π_ΣΕ)	Π_ΣΕ
12) Γυμν/ (27X)	Ενημέρωση τμήματος από την ακπαιδευτικό για να δημιουργηθεί θετικό κλίμα (Π_Ε) και συνεργασία εκπαιδευτικού-γυμνάστριας (Π_ΣΕ) για την κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα από δραστηριότητες γυμναστικής (Π_ΑΑ)	Π_Ε, Π_ΣΕ, Π_ΑΑ
14)ΓΑ/Β' (25X)	Αντιμετώπιση με ισότιμο τρόπο. Αρμοδιότητες στους μαθητές με ΕΕΑ. Ομαδικά παιχνίδια, να μην τα περιθωριοποιούν οι εκπαιδευτικοί, ίδιες ευκαιρίες για πρόσβαση στο παιχνίδι και στη μάθηση (Π_Π). Ενθάρρυνση, περισσότερη βοήθεια χωρίς να γίνεται αντιληπτή από τους	Π_Π, Π_ΕΝ

	υπόλοιπους μαθητές. (Π_EN)	
16) ΕΑ/ΤΕ (28X): ΕΑ4	Ο δάσκαλος υπηρεσίας ο οποίος θα επιβλέπει και θα ενθαρρύνει τους μαθητές να παίξουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος θα μπορούσε να είναι μια αποτελεσματική πρακτική.(Π_EN)	Π_EN
17)ΓΑ/ΣΤ' (28X)	Συνεργασία εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη...(Π_ΣΕ)	Π_ΣΕ
19)ΓΑ/Δ' (25X):	Πιο παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας εμπλέκοντας παιδιά της ίδιας τάξης ή άλλα παιδιά που είναι ηλικιακά κοντά προκειμένου να συνάψουν φιλίες με αυτά τα παιδιά. (Π_Π), (Π_ΣΔ)	Π_Π, Π_ΣΔ
20) ΕΑ (11X,3 ΠΣ,6 ΤΕ,ΕΣ): ΕΑ5	Σεμινάρια των εκπαιδευτικών της ΕΑ και των εκπαιδευτικών της ΓΑ με βιωματικές ασκήσεις. (Π_BM) Από κοινού συνεργασία και σχεδιασμός της διδασκαλίας με γνωστικό και κοινωνικό περιεχόμενο (Π_ΣΕ). Ο εκπαιδευτικός του ΤΕ να μπαίνει στο γενικό τμήμα να παρεμβαίνει είτε παράλληλα με τον δάσκαλο της ΓΑ είτε με συγκεκριμένα προγράμματα (Π_ΣΕ_ΑΑ) (Π_ΣΕΑ), το να προτείνει απλώς είναι δύσκολο να εφαρμοστεί.	Π_BM, Π_ΣΕ, Π_ΣΕ_ΑΑ, Π_ΣΕΑ
21)ΓΑ/Α' (20X):	Συνεργασία εκπαιδευτικών,συμπνοια. (Π_ΣΕ)	Π_ΣΕ
22)ΓΑ/Α' (30X):	Ευαισθητοποίηση περιβάλλοντος. (Π_E)	Π_E
23)ΓΑ/Α' (27X):	Στις δραστηριότητες που γίνονται συνολικά να παίρνει μέρος το παιδί. Συμμετοχή ενεργή κυρίως στα παιχνίδια και σιγά σιγά και στο μαθησιακό κομμάτι (Π_Π). Συζήτηση από τη γενική δασκάλα μέσα στην τάξη χωρίς τα παιδιά με ΕΕΑ μέσα στην τάξη (Π_E). Η συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής θα βοηθούσε στην κοινωνική ένταξη των παιδιών (Π_ΣΕ). Να του δίνεται ο λόγος μέσα στην τάξη (Π_EN).	Π_Π, Π_E, Π_ΣΕ, Π_EN
24) ΕΑ/7X (3 ΠΣ+3ΤΕ): ΕΑ6	Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η εναλλαγή των ρόλων μέσα στη γενική τάξη είναι απαραίτητη (Π_ΣΕ) ...Πέρα από τις μεθόδους διδασκαλίας που υπάρχουν και χρησιμοποιούνται θεωρώ ότι η μετωπική διδασκαλία δεν βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ. Δεν εφαρμόζεται καθόλου η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Π_ΔΔ) η οποία είναι πολύ σημαντική όπως και η ψυχοσυναισθηματική εκπαίδευση Η εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης (Π_E) είναι αναγκαία όπως το πρόγραμμα παρέμβασης της Faherty (κατανοώντας τους φίλους μου), η βιωματική μάθηση (ΠB_M) με σκοπό την ευαισθητοποίηση των συμμαθητών του παιδιού με ΕΕΑ πιστεύω ότι βοηθάει αρκετά.	Π_ΣΕ, Π_ΔΔ, Π_E, Π_BM
25)ΓΑ/Δ (30X-28ΓΑ/2ΕΑ):	Η ατομοκεντρική μάθηση και διδασκαλία δεν φέρει θετικά αποτελέσματα στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, η διδασκαλία μέσα σε μια ομάδα 2-3 ατόμων είναι αυτή που βοηθάει. Χρειάζεται όμως μετά να αλλάζει και να πηγαίνει σε άλλη ομάδα για να ενταχθεί κοινωνικά.(Π_ΣΔ),(Π_OE) Ο εκπαιδευτικός ΕΑ να συμμετέχει στη γενική τάξη (Π_ΣΕΑ), να υπάρχει ενημέρωση στους γονείς, ενημέρωση από ειδικούς για την ευαισθητοποίηση αυτών που περιβάλλουν το παιδί και την αποτελεσματικότητα των ΤΕ προκειμένου να μην προκαλούνται εμπόδια (Π_E)	Π_ΣΔ, Π_OE, Π_ΣΕΑ, Π_E
26)ΓΑ/Ε' (11X):	Μια καλή πρακτική είναι να αφιερώνει ώρες ο εκπαιδευτικός του ΤΕ μέσα στη γενική τάξη (Π_ΣΕΑ) και μαζί με τον εκπαιδευτικό ΓΑ (Π_ΣΕ) να κάνει παιχνίδια κοινωνικοποίησης (Π_Π) ή να αφιερώσει το διάλειμμα για παιχνίδια στην αυλή αντι να κάνουν μαθημα μέσα στην τάξη.	Π_ΣΕ, Π_ΣΕΑ,Π_Π
27)ΓΑ/Β' (28):	...Ως αναγκαία πρακτική επιβάλλεται η αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών ΕΑ με τη γενική τάξη (Π_ΣΕ) για να υπάρχει επαφή με τους υπόλοιπους συμμαθητές, ή ας πούμε αυτό που κάνει το παιδί στο ΤΕ να εφαρμοστεί συνολικά σε όλη την τάξη.	Π_ΣΕ

3.3.1 Απαντήσεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία και τη συμμετοχή του ΕΑ στη διδασκαλία της γενικής τάξης

Εκπαιδευτικοί	Π_ΣΕ,Π_ΣΕ_ΑΛ,Π_ΣΕΑ,
1)ΓΑ/ΣΤ' (38X):	... Μεγαλύτερη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό. Συνεργασία δασκάλου τάξης-ειδικού παιδαγωγού.(Π_ΣΕ)
6) ΕΑ/ΤΕ(26X-7ΤΕ-1ΕΔ-18ΓΑ): ΕΑ2	Η συνεργατική διδασκαλία ΕΑ-ΓΑ μέσα στην τάξη (Π_ΣΕ)...
10)ΕΑ/(14X,2ΤΕ+12ΓΑ): ΕΑ3	Η συνεργασία εκπαιδευτικών ΓΑ και ΕΑ είναι απαραίτητη. (Π_ΣΕ)
12) Γυμν/ (27X)	...και συνεργασία εκπαιδευτικού-γυμνάστριας (Π_ΣΕ) για την κοινωνικοποίηση του παιδιού...
17)ΓΑ/ΣΤ' (28X)	Συνεργασία εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη...(Π_ΣΕ)
20) ΕΑ (11X,3 ΠΣ,6 ΤΕ,ΕΣ): ΕΑ5	...από κοινού συνεργασία και σχεδιασμός της διδασκαλίας με γνωστικό και κοινωνικό περιεχόμενο (Π_ΣΕ). Ο εκπαιδευτικός του ΤΕ να μπαίνει στο γενικό τμήμα να παρεμβαίνει είτε παράλληλα με τον δάσκαλο της ΓΑ είτε με συγκεκριμένα προγράμματα (Π_ΣΕ_ΑΛ) (Π_ΣΕΑ), το να προτείνει απλώς είναι δύσκολο να εφαρμοστεί.
21)ΓΑ/Α' (20X):	Συνεργασία εκπαιδευτικών,συμπνοια. (Π_ΣΕ)
23)ΓΑ/Α' (27X):	Η συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής θα βοηθούσε στην κοινωνική ένταξη των παιδιών (Π_ΣΕ).
24) ΕΑ/7X (3 ΠΣ+3ΤΕ): ΕΑ6	Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η εναλλαγή των ρόλων μέσα στη γενική τάξη είναι απαραίτητη (Π_ΣΕ) ...
25)ΓΑ/Δ (30X-28ΓΑ/2ΕΑ):	Ο εκπαιδευτικός ΕΑ να συμμετέχει στη γενική τάξη (Π_ΣΕΑ)
26)ΓΑ/Ε' (11X):	Μια καλή πρακτική είναι να αφιερώνει ώρες ο εκπαιδευτικός του ΤΕ μέσα στη γενική τάξη (Π_ΣΕΑ) και μαζί με τον εκπαιδευτικό ΓΑ (Π_ΣΕ) να κάνει παιχνίδια κοινωνικοποίησης
27)ΓΑ/Β' (28):	...Ως αναγκαία πρακτική επιβάλλεται η αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών ΕΑ με τη γενική τάξη (Π_ΣΕ) για να υπάρχει επαφή με τους υπόλοιπους συμμαθητές, ή ας πούμε αυτό που κάνει το παιδί στο ΤΕ να εφαρμοστεί συνολικά σε όλη την τάξη.

3.3.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα Παρεμβατικά Προγράμματα Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης και η βιωματική μάθηση

Εκπαιδευτικοί	Π_Ε,Π_ΒΜ
1)ΓΑ/ΣΤ' (38X)	Προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό για κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων και της διαφορετικότητας των μαθητών με ΕΕΑ από τους συμμαθητές τους αλλά και από το ίδιο το παιδί. (Π_Ε)
2) ΓΑΠ (10X)	Χρειάζεται ευαισθητοποίηση των μαθητών από το σχολείο για την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσω κατάλληλων προγραμμάτων (Π_Ε).
5)ΕΑ/ΠΣ (4X) ΕΑ1	οι συζητήσεις για το πως πρέπει να δεχόμαστε ένα άτομο στην ομάδα.... και η εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης μαθητών (Π_Ε), μπορούν να υποστηρίξουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΕΕΑ.
12) Γυμν/ (27X)	Ενημέρωση τμήματος από την ακπαιδευτικό για να δημιουργηθεί θετικό κλίμα...(Π_Ε)
20) ΕΑ (11X,3 ΠΣ,6 ΤΕ,ΕΣ): ΕΑ5	Σεμινάρια των εκπαιδευτικών της ΕΑ και των εκπαιδευτικών της ΓΑ με βιωματικές ασκήσεις... (Π_ΒΜ)
22)ΓΑ/Α' (30X)	Ευαισθητοποίηση περιβάλλοντος. (Π_Ε)
23)ΓΑ/Α' (27X)	Συζήτηση από τη γενική δασκάλα μέσα στην τάξη χωρίς τα παιδιά με ΕΕΑ μέσα στην τάξη..(Π_Ε).
24) ΕΑ/7X (3 ΠΣ+3ΤΕ) ΕΑ6	...Η εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης (Π_Ε) είναι αναγκαία όπως το πρόγραμμα παρέμβασης της Faherty (κατανοώντας τους φίλους μου), η βιωματική μάθηση (ΠΒ_Μ) με σκοπό την ευαισθητοποίηση των συμμαθητών του παιδιού με ΕΕΑ πιστεύω ότι βοηθάει αρκετά.

3.3.3 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργατική και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Εκπαιδευτικοί	Π_ΣΔ,Π_ΔΔ,Π_ΟΕ
5)ΕΑ/ΠΣ (4X) ΕΑ1	Πρακτικές όπως η ομαδοποιημένη διδασκαλία...η συνεργατική διδασκαλία (Π_ΣΔ), οι ομάδες εργασίας ... (Π_ΟΕ)
8)ΓΑ/Α' (23X)	Να πηγαίνουν και στα 2 τμήματα οι μαθητές ΤΑ και να εφαρμόζεται η συνεργατική διδασκαλία. (Π_ΣΔ)
19)ΓΑ/Δ' (25X)	Πιο παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας εμπλέκοντας παιδιά της ίδιας τάξης ή άλλα παιδιά που είναι ηλικιακά κοντά προκειμένου να συνάψουν φιλίες με αυτά τα παιδιά.
24) ΕΑ/7X (3 ΠΣ+3ΤΕ) ΕΑ6	Πέρα από τις μεθόδους διδασκαλίας που υπάρχουν και χρησιμοποιούνται θεωρώ ότι η μετωπική διδασκαλία δεν βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ. Δεν εφαρμόζεται καθόλου η διαφοροποιημένη διδασκαλία. (Π_ΔΔ)
25)ΓΑ/Δ (30X-28ΓΑ/2ΕΑ)	...η διδασκαλία μέσα σε μια ομάδα 2-3 ατόμων είναι αυτή που βοηθάει. Χρειάζεται όμως μετά να αλλάζει και να πηγαίνει σε άλλη ομάδα για να ενταχθεί κοινωνικά...(Π_ΣΔ),(Π_ΟΕ)

4.3.4 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των αθλητικών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού

Εκπαιδευτικοί	Π_ΑΔ,Π_Π
2) ΓΑΠ (10X):	...μέσω του αθλητισμού μπορούν να αναπτυχθούν φιλίες, βοηθάει στην κοινωνικοποίηση αρκετά όπως και τα κοινά χόμπι (Π_ΑΔ).
3) ΓΑ/Ε' (30X):	Τα κοινά σημεία όπως το ποδόσφαιρο, μέσω του αθλητισμού γενικότερα μπορεί να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση(Π_ΑΔ), του παιχνιδιού και των κοινών ενδιαφερόντων (Π_Π).
9)ΓΑ/Δ' (23X)	Κοινά παιχνίδια, κοινές δραστηριότητες...(Π_Π)
12) Γυμν/ (27X)	και συνεργασία εκπαιδευτικού-γυμνάστριας για την κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα από δραστηριότητες γυμναστικής. (Π_ΑΔ)
14)ΓΑ/Β' (25X)	...Ομαδικά παιχνίδια, να μην τα περιθωριοποιούν οι εκπαιδευτικοί, ίδιες ευκαιρίες για πρόσβαση στο παιχνίδι και στη μάθηση...(Π_Π).
19)ΓΑ/Δ' (25X)	Πιο παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας (Π_Π)...
23)ΓΑ/Α' (27X)	Στις δραστηριότητες που γίνονται συνολικά να παίρνει μέρος το παιδί. Συμμετοχή ενεργή κυρίως στα παιχνίδια και σιγά σιγά και στο μαθησιακό κομμάτι (Π_Π)

26)ΓΑ/Ε' (11X)	...(συνεργασία εκπαιδευτικών) για παιχνίδια κοινωνικοποίησης (Π_Π) ή να αφιερώσει το διάλειμμα για παιχνίδι στην αυλή αντι να κάνουν μαθημα μέσα στην τάξη.
----------------	---

3.3.5 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις τεχνικές ενθάρρυνσης

Εκπαιδευτικοί	Π_ΕΝ
7)ΓΑ/Ε'(30X)	Σχεδιασμός δραστηριοτήτων στις οποίες να είναι το επίκεντρο το παιδί με ΕΕΑ προκειμένου να αναλάβει πρωτοβουλίες να αλληλεπιδράσει και να τονωθεί ψυχολογικά. Τα γενέθλια είναι μια καλή αφορμή για τέτοιου είδους δραστηριότητες οι οποίες διευκολύνουν την προσέγγιση του μαθητή με ΕΕΑ από τους συμμαθητές του, είναι μια καλή ευκαιρία να δείξουν την αγάπη τους προς αυτόν και να παρευρεθεί και η οικογένεια στο χώρο του σχολείου...(Π_ΕΝ)
9)ΓΑ/Δ' (23X)	...κι ενθάρρυνση στην τάξη.(Π_ΕΝ)
14)ΓΑ/Β' (25X)	Ενθάρρυνση, περισσότερη βοήθεια χωρίς να γίνεται αντιληπτή από τους υπόλοιπους μαθητές. (Π_ΕΝ)
16) ΕΑ/ΤΕ (28X)	Ο δάσκαλος υπηρεσίας ο οποίος θα επιβλέπει και θα ενθαρρύνει τους μαθητές να παίζουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος θα μπορούσε να είναι μια αποτελεσματική πρακτική.(Π_ΕΝ)
23)ΓΑ/Α' (27X)	Να του δίνεται ο λόγος μέσα στην τάξη (Π_ΕΝ).

3.3.6 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και τεχνικές λέγγου συμπεριφοράς

Εκπαιδευτικοί	Π_ΚΔ,Π_ΕΣ
1)ΓΑ/ΣΤ' (38X)	Εκμάθηση διαχείρισης των καταστάσεων που δημιουργούνται λόγω της ιδιαιτερότητας του (Π_ΕΣ)
5)ΕΑ/ΠΣ (4X) ΕΑ1	Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων είναι μια σχολική πρακτική η οποία είναι αναγκαία για την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ (Π_ΚΔ) . Η διδασκαλία εναλλακτικών τρόπων έκφρασης των συναισθημάτων και κυρίως των αρνητικών όπως ο θυμός είναι εξίσου σημαντική (Π_ΕΣ) .
6) ΕΑ/ΤΕ(26X-7ΤΕ-1ΕΔ-18ΓΑ): ΕΑ2	...Στην γενική αγωγή δεν διδάσκονται καθόλου οι κοινωνικές δεξιότητες. Είναι αναγκαία για να συνυπάρξουν. (Π_ΚΔ) Στο ΑΠ δεν υπάρχει χώρος για κοινωνική ένταξη και κοινωνικοποίηση. Τεχνικές διαχείρισης και αντιμετώπισης διαφόρων καταστάσεων είναι αναγκαίες. (Π_ΕΣ) Χρειάζεται αναδιάρθρωση του ΑΠ, εισαγωγή κοινωνικών δεξιοτήτων στη ΓΑ, αυτό λείπει. Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και εισαγωγή προγραμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων...

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ:

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 1^{ου} Δημοτικού σχολείου Θεσσαλονίκης

Βόλος, 30-01-2015

Παρακαλώ να επιτρέψετε στη φοιτήτρια

ΚΥΡΙΑΚΗ ΙΩΣΗΦΙΔΟΥ

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^{ης}, 5^{ης} και 6^{ης} 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 συνεντεύξεις με ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών του σχολείου. 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)

ΠΑΡΑΤΗΜΑ Ε:

Έντυπο που δόθηκε στους γονείς των μαθητών

Έντυπο για τους γονείς των συμμετεχόντων μαθητών:



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα,

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

Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα έχει λάβει την έγκριση του υπουργείου παιδείας. Επιπλέον, οι ερευνητές έχουν έρθει σε επαφή με το διευθυντή του σχολείου και έχουν εξασφαλίσει τη συνεργασία του σχολείου στην επιτέλεση της παραπάνω έρευνας. Απομένει λοιπόν η δική σας έγκριση για να ξεκινήσει η έρευνα.

Με εκτίμηση,

Ιωσηφίδου Κυριακή

Αβραμίδης Ηλίας

Φοιτήτρια ΠΤΕΑ

Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΕΑ

kiosifidou@uth.gr

avramidis@uth.gr

24210-74853

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

Υπογραφή _____

Ημερομηνία _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ:

Άδεια έρευνας όπως δόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

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

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΡΥΤΑΝΕΙΑ
Αριθ. Πρωτοκ.: 4056
Μαρούσι, 1-4-2015

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: t08dea3@minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Χ. Τουρούκκης

Τηλέφωνο: 210 3442929

Fax: 210 34423193

✓ ΠΡΟΣ: 1) ΑΒΡΑΜΙΔΗ ΗΛΙΑ, ΕΠΙΚΟΥΡΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ✓
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
2) Δ/ΝΣΕΙΣ Π/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Α ΑΘΗΝΑΣ, Δ
ΑΘΗΝΑΣ, ΑΝΑΤ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, ΛΑΡΙΣΑΣ, ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ,
ΤΡΙΚΑΛΩΝ, ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ.
3) Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ
4) ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ (ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΟΙΚΕΙΩΝ Δ/ΝΣΕΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ).

ΠΤΔΕ
01/04/15 ΧΒ

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. Αβραμίδη 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 φιλίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και αφετέρου τον εντοπισμό σχολικών πρακτικών που συμβάλλουν στη διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ.

αριθμός 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 ενυπόγραφη- 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 ενυπόγραφη- 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 αποστείλει 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/νση Σπουδών Π.Ε & Δ.Ε
3. Δ/νση Ειδικής Αγωγής

ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙ-
Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥ



ΚΩΝ/ΝΟΣ ΛΟΛΙΤΣΑΣ