



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή»

ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΥΣΟΘΕΜΗ

**Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ
ΑΝΑΓΚΕΣ (ΕΕΑ) ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ

επιβλέπων καθηγητής

ΒΟΛΟΣ, 2022



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

Postgraduate Program

«Educational Sciences: Special Education»

NIKOLOPOULOU CHRYSOTHEMI

**SOCIAL PARTICIPATION OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
IN REGULAR SCHOOLS: EVALUATING AN INTERVENTION PROGRAM**

MASTER'S THESIS

AVRAMIDIS ELIAS

supervisor

VOLOS, 2022

ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΥΣΟΘΕΜΗ

**Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ
ΑΝΑΓΚΕΣ (ΕΕΑ) ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΕΤΟΣ 2021-2022

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

Ημερομηνία Προφορικής Εξέτασης: 16-03-2022

Εξεταστική Επιτροπή:

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

Καθηγήτρια Κ. Μπότσογλου (Μέλος Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής)
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Επίκουρος Καθηγητής Ι. Ρουσσάκης (Μέλος Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής)
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

© Νικολοπούλου Χρυσόθεμη - 2022

«Η κοινωνική συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα) στο γενικό σχολείο: αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέμβασης»

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

Ευχαριστίες

Η πορεία προς την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας απαιτούσε αυτοπειθαρχία, αφοσίωση, υπομονή και «θυσίες». Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Είναι γεγονός ότι ο επιβλέπων καθηγητής της διπλωματικής εργασίας μου, κ. Ηλίας Αβραμίδης, υπήρξε καταλυτικός παράγοντας για την ολοκλήρωση αυτής της πορείας. Θα ήθελα να εκφράσω ένα ειλικρινές «ευχαριστώ» για τις γνώσεις, τη βοήθεια και τη στήριξη σε ακαδημαϊκό και ψυχολογικό επίπεδο, καθώς και για την ευκαιρία συνεργασίας και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Το πολυτιμότερο όμως δίδαγμα ήταν ότι για αυτό που αγαπάς να κάνεις κάθε θυσία και κάθε κόπος αξίζει.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στους Καθηγητές του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που είχα την τιμή να μαθητεύσω κοντά τους και να δω μέσα από τις δικές τους γνώσεις και τα δικά τους «μάτια» τα ζητήματα της ειδικής αγωγής και το δικαίωμα στη ζωή, στην εκπαίδευση και στη συμμετοχή. Τους ευχαριστώ πολύ γιατί υπήρξαν πηγή έμπνευσης και κινήτρων. Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, την κα. Καφένια Μπότσογλου και τον κ. Ιωάννη Ρουσσάκη.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου, οι οποίοι με παρότρυναν συνεχώς να ακολουθώ τα όνειρά μου και με βοηθούσαν να μην λυγίζω μπροστά στις δυσκολίες. Τους οφείλω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» γιατί ο καθένας με τον δικό του τρόπο συμμετείχε μαζί μου στην ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας. Αποτελούν απόδειξη ότι το δίκτυο των οικογενειακών και φιλικών σχέσεων αποτελεί έρεισμα για την εξέλιξη του ανθρώπου.

Περίληψη

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους μέσα στα σχολικά πλαίσια φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την κοινωνική ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών. Η παρούσα έρευνα περιγράφει τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από την εφαρμογή στην Ελλάδα του προγράμματος παρέμβασης FRIEND-SHIP που έχει δημιουργηθεί στα πλαίσια του ERASMUS+ Funding Program (Reference: 2019-1-AT01-KA201-05 1226).

Το πρόγραμμα παρέμβασης FRIEND-SHIP αποτελείται από 12 συναντήσεις, καθεμία διάρκειας 45-60 λεπτών και έχει σχεδιαστεί για να ενδυναμώνει ορισμένες κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών (ενσυναίσθηση, συνεργασία, αυτοέλεγχος, αυτοπεποίθηση), οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την ανάπτυξη προ-κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα αλλά και των συνομηλίκων τους και αναπτύσσουν την ικανότητα να τα διαχειρίζονται. Επιπλέον, στόχος αποτελεί η ενίσχυση της αυτεπίγνωσης και η ανάπτυξη της κατανόησής τους σχετικά με τη συμπερίληψη και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 85 μαθητές (46 κορίτσια και 39 αγόρια) ηλικίας 8-12 χρονών (Δ', Ε', ΣΤ' τάξη) που προέρχονταν από 5 τάξεις δύο δημοτικών σχολείων. Οι πέντε Έλληνες εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν δύο συναντήσεις κάθε εβδομάδα. Συλλέχθηκαν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα τόσο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμετέχοντες μαθητές. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ατομικές συνεντεύξεις πριν και μετά την παρέμβαση για τη διερεύνηση των αντιλήψεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης και τις ενδεχόμενες τροποποιήσεις του. Οι συμμετέχοντες μαθητές συμπλήρωσαν έντυπα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς (ψυχομετρική αξιολόγηση) πριν και μετά την παρέμβαση, τα οποία περιλάμβαναν τα εξής τμήματα: α) δημογραφικά στοιχεία, β) ένα τμήμα της κλίμακας Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps – CATCH για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και γ) μέρος του σταθμισμένου εργαλείου Κοινωνικο-Συναισθηματικής Μάθησης και Ψυχικής Υγείας (SSIS SEL Brief and Mental Health Scales) για τη μέτρηση των υπό εξέταση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν δείχνουν ότι όλοι οι συμμετέχοντες, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, χάρηκαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα παρέμβασης. Ακόμα, εντοπίστηκαν αρκετά κοινωνικά οφέλη από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα για

τους μαθητές που ήταν κοινωνικά απομονωμένοι πριν από την έναρξη του προγράμματος. Συγκεκριμένα, οι ψυχομετρικές κλίμακες που χορηγήθηκαν κατέδειξαν ενισχυμένη αυτοπεποίθηση στις συνδιαλλαγές με τους συμμαθητές τους. Ιδιαίτερα θετικά ήταν τα αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών τους οι μαθητές αυτοί ωφελήθηκαν ιδιαίτερα από το πρόγραμμα αφού ανέπτυξαν σημαντικά τις κοινωνικές τους δεξιότητες, βελτιώνοντας παράλληλα την κοινωνική τους υπόσταση μέσα στην τάξη.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, κοινωνική συμμετοχή, πρόγραμμα παρέμβασης, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

Abstract

Relationships with peers within the school context seem to affect significantly children's social development and well-being. The present study represents an evaluation of the implementation in Greece of the FRIEND-SHIP intervention program, which was created within the ERASMUS+ Funding Program (Reference: 2019-AT01-KA201-05-1226).

The FRIEND-SHIP intervention program consists of 12 sessions, each lasting 45-60 minutes and is designed to strengthen certain socio-emotional skills of the students (empathy, cooperation, self-control, self-confidence), which are considered essential for the development of pre-social behaviour. Students learn to recognise their own feelings as well as the feelings of their peers and develop their ability to manage them. An additional goal is to strengthen self-awareness and develop their understanding of the inclusion and acceptance of diversity.

The program was attended by 85 students (46 girls and 39 boys) aged 8-12 years who were drawn from 5 classes of two primary schools. The 5 Greek teachers delivered two sessions per week. Both quantitative and qualitative data were collected from both participating teachers and participating students. Specifically, teachers participated in individual interviews before and after the intervention in order to investigate their perceptions regarding the effectiveness of the program and their suggestions about its possible improvement. Participating students completed printed self-description questionnaires (psychometric evaluation) before and after the intervention, which consisted of three sections. These sections more specifically included: a) demographic data, b) a part of the scale Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps – CATCH as a measure of pupil's attitudes toward students with special educational needs, and c) a part of the scale SSIS SEL Brief and Mental Health Scales as a measure of the improvement of socio-emotional skills.

The results of the study showed that all participants, both teachers and students, enjoyed their participation in the intervention program. In addition, several social benefits were identified especially for students who were socially isolated prior to the start of the program. In particular, the administered psychometric scales showed enhanced self-confidence in conciliation with their classmates. The results were particularly positive for the participating students with special educational needs. According to their teachers, these students benefited greatly from the program as they significantly developed their social skills and improved their social status in the classroom.

Key words: inclusive education, social participation, intervention program, children with special educational needs and/ or disabilities.

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες104

Πίνακας 2: Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και εικόνα ανησυχίας (συμπεριφορές εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης) όλων των μαθητών105

Πίνακας 3: Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και εικόνα ανησυχίας (συμπεριφορές εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....106

Πίνακας 4: Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και εικόνα ανησυχίας (συμπεριφορές εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης) μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο)....107

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
I. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	17
Κεφάλαιο 1 ^ο : Ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης	18
1.1. Η ενταξιακή εκπαίδευση.....	19
1.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ένταξης.....	20
1.3. Παράγοντες – Προϋποθέσεις επιτυχίας της ένταξης.....	22
1.4. Πλεονεκτήματα της ένταξης.....	23
1.5. Περιορισμοί της ένταξης.....	24
1.6. Η κοινωνική διάσταση της ένταξης.....	25
Κεφάλαιο 2 ^ο : Κοινωνική επάρκεια, διαχωρισμός κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	28
2.1. Κοινωνική επάρκεια και κοινωνικές δεξιότητες.....	29
2.1.1. Ορισμός κοινωνικών δεξιοτήτων.....	30
2.1.2. Διαχωρισμός κοινωνικών δεξιοτήτων.....	30
2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική επάρκεια.....	32
2.3. Κοινωνικές δεξιότητες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	33
Κεφάλαιο 3 ^ο : Κοινωνική συμμετοχή.....	37
3.1. Κοινωνική συμμετοχή.....	38
3.1.1. Εννοιολογική διασάφηση.....	38
3.2. Η κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	40
Κεφάλαιο 4 ^ο : Προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	44
4.1. Ενταξιακή εκπαίδευση και προγράμματα παρεμβάσεων για την κοινωνική συμμετοχή.....	45
4.2. Προγράμματα παρέμβασης για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής.....	46
4.2.1. Ο Κύκλος των Φίλων.....	46
4.2.1.1. Σύντομη παρουσίαση.....	46
4.2.1.2. Πορίσματα σύγχρονων ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του «Κύκλου των Φίλων».....	47
4.2.2. Άλλα προγράμματα παρέμβασης.....	52
4.2.2.1. Συνοπτική παρουσίαση.....	52

4.2.2.2. Εφαρμοσμένες στρατηγικές και τεχνικές.....	53
4.2.2.3. Αποτελέσματα προγραμμάτων παρέμβασης.....	55
4.2.2.3. Παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων παρέμβασης.....	56
II. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ FRIEND-SHIP.....	59
1. Παρουσίαση του προγράμματος παρέμβασης FRIEND-SHIP.....	60
2. Διάρθρωση και στόχοι του προγράμματος.....	61
3. Αναλυτική περιγραφή συναντήσεων και δραστηριοτήτων.....	62
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	90
1. Σκοπός της παρούσας έρευνας.....	91
2. Ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.....	91
3. Στόχοι και υποθέσεις της παρούσας έρευνας.....	92
4. Αναγκαιότητα και συμβολή της έρευνας.....	93
5. Μεθοδολογικό σχέδιο της έρευνας.....	94
5.1. Μικτή μεθοδολογία.....	94
5.2. Συμμετέχοντες.....	95
5.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	96
5.3.1. Εργαλεία ποσοτικής έρευνας.....	96
5.3.1.1. Δημογραφικά στοιχεία – Βινιέτες – Ερωτηματολόγιο CATCH	96
5.3.1.2. Ψυχομετρικό εργαλείο SSIS SEL Brief and Mental Health Scales.....	98
5.3.2. Εργαλεία ποιοτικής έρευνας.....	101
5. 4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	102
5. 5. Ηθικά ζητήματα έρευνας.....	102
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΕΩΝ.....	103
1. Ποσοτική φάση της έρευνας.....	104
1.1. Διαδικασία ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων.....	104
1.2. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.....	104
2. Ποιοτική φάση της έρευνας.....	108
2.1. Διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.....	108
2.2. Αποτελέσματα ανάλυσης.....	108
2.2.1. Συνεντεύξεις πριν την παρέμβαση.....	108
2.2.2. Συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση.....	125

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	142
Συμπεράσματα.....	155
Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	157
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	160
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	187
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτηματολόγιο παιδιών.....	188
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών.....	192
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Φόρμες συναινέσεων γονέων και εκπαιδευτικών.....	195

Εισαγωγή

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί μια νομική αναγκαιότητα και μια κοινωνική επιταγή. Η σημασία της είναι αναγνωρισμένη από τα ευρωπαϊκά σχολεία αλλά και διεθνώς σταδιακά αποτελεί μια πραγματικότητα. Το γεγονός αυτό υπαγορεύεται από τη διαφορετικότητα της κοινωνίας αλλά και του μαθητικού πληθυσμού. Οι πρωτοβουλίες για την ενταξιακή εκπαίδευση πλέον δεν αφορούν μόνο τους μαθητές με αναπηρίες αλλά απευθύνονται σε ένα ευρύ φάσμα μαθητικών διαφοροποιήσεων, όπως μαθητές από διαφορετικό εθνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο, από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα, μαθητές πρόσφυγες με διαφορετικά γλωσσικά πρότυπα και μαθητές με διαφορετικές ταυτότητες φύλου. Συνεπώς, η λογική της ενταξιακής εκπαίδευσης συνάδει με την στήριξη και την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής όλων μαθητών στο γενικό σχολείο.

Το γεγονός ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων πιθανώς επηρεάζει ανασταλτικά τη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων (Μπίκος, 2010). Οι συγκεκριμένοι μαθητές φαίνεται ότι δεν τυγχάνουν ίσης κοινωνικής αποδοχής με τους τυπικούς συμμαθητές τους και είναι πιο πιθανό να χαρακτηριστούν ως απορριπτόμενοι, περιθωριοποιημένοι ή αμφιλεγόμενοι εντός σχολικού περιβάλλοντος (Avramdis, 2010; Estell et al., 2008; Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014; Mand, 2007; Mikami, Jack & Lerner, 2009; Pijl, Frostad & Flem, 2008). Εντούτοις, υπάρχουν στοιχεία διατήρησης θετικών κοινωνικών σχέσεων εκ μέρους των συγκεκριμένων μαθητών και ικανοποιητικής κοινωνικής συμμετοχής στο κοινωνικό δίκτυο της γενικής τάξης (Avramidis, 2010; Estell et al., 2008; Koster et al., 2010).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η φοίτηση στη γενική τάξη, στην οποία θα υπάρχει ενταξιακό κλίμα, ενδέχεται να επιδράσει θετικά στην κοινωνική ζωή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω της συχνούς ακαδημαϊκής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία βοηθά τη δημιουργία φιλικών δεσμών (Bunch & Valeo, 2004). Αντίστοιχα, ο βαθμός της κοινωνικής αποδοχής ή της κοινωνικής απόρριψης από τους ομηλικούς και οι φιλικές σχέσεις αποτελούν προωθητικούς παράγοντες για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Pijl et al., 2008) και την ανάπτυξη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς (Berndt, 2002), ενώ περιχαράκωνουν το άτομο από τη χαμηλή αυτο-εκτίμηση (Bukowski, Adams & Santo, 2006), τη μοναχικότητα και τα προβλήματα εσωτερίκευσης (Αντωνιάδου & Μπίμπου-Νάκου, 2000). Ωστόσο, πολλές είναι οι έρευνες που δεν καταδεικνύουν ευνοϊκά κοινωνικά αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Koster et al., 2010; Nepi et al., 2013; Pijl, Frostad & Flem, 2008; Schwab et al., 2013).

Τα ελλείμματα στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορούν να υπάρχουν είτε επειδή κάποια δεξιότητα δεν έχει γίνει αντικείμενο διδασκαλίας, κάτι που συνεπάγεται την αδυναμία εφαρμογή της, είτε κάποιος άλλος παράγοντας ή έλλειμμα δυσχεραίνει την απόκτηση ή την εκδήλωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Kavale & Mostert, 2004). Για την εκδήλωση περισσότερο αποτελεσματικής κοινωνικής απόδοσης έχει αναπτυχθεί πληθώρα δομημένων προγραμμάτων παρέμβασης για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης FRIEND-SHIP, το οποίο φιλοδοξεί να καλλιεργήσει ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες (αυτεπίγνωση, κοινωνική επίγνωση, αυτο-διαχείριση, λήψη αποφάσεων, δεξιότητες σχέσεων) των μαθητών, να διαμορφώσει θετικότερες στάσεις απέναντι στα παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά και να ενισχύσει την κοινωνική συμμετοχή τους. Στο επιστημονικό περιβάλλον της σύγχρονης έρευνας παρατηρείται ότι είναι περισσότερες οι παρεμβάσεις που θέτουν στο επίκεντρο «μαθητές-στόχους», οι οποίοι δέχονται την παρέμβαση. Ωστόσο, πολύ λιγότερες είναι οι μελέτες στις οποίες το πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόζεται σε επίπεδο τάξης ή σχολείου.

Έτσι, κύριος στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει μέσα από μια σειρά δεικτών αλλά και μέσα από συνεντεύξεις τα κοινωνικά αποτελέσματα του προγράμματος, το οποίο εφαρμόστηκε στην ολομέλεια των συμμετεχουσών τάξεων. Επιμέρους στόχοι της έρευνας αποτελούν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος σχετικά με α) την διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στους συμμαθητές με διαφορετικά εθνικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά και β) την καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών. Επιπλέον, η έρευνα στοχεύει στην άντληση ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το πρόγραμμα παρέμβασης σχετικά με την εμπειρία τους, την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και τη διατύπωση πιθανών βελτιώσεων του προγράμματος παρέμβασης.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης επιχειρείται βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τον θεσμό της ενταξιακής εκπαίδευσης, τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική συμμετοχή και τα προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο της ανασκόπησης προσδιορίζεται ο θεσμός της ενταξιακής εκπαίδευσης, επιχειρείται ένας εννοιολογικός προσδιορισμός της ένταξης και δίνονται οι παράγοντες επιτυχίας της. Το

κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς της ένταξης, ενώ γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην κοινωνική της διάσταση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μνεία στην κοινωνική επάρκεια και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Επίσης, δίνεται ο ορισμός και οι επικρατέστερες διακρίσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων. Το τελευταίο μέρος του κεφαλαίου αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο τρίτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της κοινωνικής συμμετοχής, ενώ δίνεται έμφαση στην κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της παράθεσης εμπειρικών δεδομένων. Το τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σχετίζεται με τα προγράμματα παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζεται το πρόγραμμα ο «Κύκλος των Φίλων», ενώ δίνονται πορίσματα πειραματικών ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητά του. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης τα οποία εφαρμόζονταν κυρίως σε «παιδιά-στόχους», ενώ πολύ λίγες είναι οι παρεμβάσεις που εντοπίστηκαν να εφαρμόζονται σε επίπεδο τάξης ή σχολείου. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτών των προγραμμάτων και τους παράγοντες επιτυχίας τους.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης παρουσιάζεται αναλυτικά το πρόγραμμα παρέμβασης FRIEND-SHIP. Πιο αναλυτικά, δίνεται η γενικότερη προσέγγιση στην οποία στηρίζεται, περιγράφεται λεπτομερώς το περιεχόμενο κάθε συνεδρίας και δίνεται σαφής στοχοθεσία της κάθε συνάντησης.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας και περιγράφονται το μεθοδολογικό σχέδιο της έρευνας, το δείγμα της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία συλλογής και η διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.

Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων και της ποιοτικής ανάλυσης.

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

Η παρούσα έρευνα διαφέρει από προηγούμενες προσπάθειες, καθώς δεν εστιάζει μόνο στην αξιολόγηση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στον εντοπισμό των στάσεων απέναντι στους μαθητές με

διαφορετικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα, εφαρμόζεται και αξιολογείται ένα παρεμβατικό πρόγραμμα με στόχο την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής στη γενική τάξη. Έτσι, η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι το πρόγραμμα FRIEND-SHIP αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο καινοτόμο πρόγραμμα, που εφαρμόζεται στην ολομέλεια της τάξης με απώτερο σκοπό την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής όλων των μαθητών.

I. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο:
Ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία
γενικής εκπαίδευσης

1.1. Η ενταξιακή εκπαίδευση

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική υπογραμμίζει το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού να φοιτά στο γενικό σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, ανακύπτει το ζήτημα της ένταξης, ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και να ενισχύεται η κοινωνική συμμετοχή (Πολυχρονοπούλου, 2004). Το ζήτημα αυτό πυροδοτεί εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που θα προωθούν ενταξιακές πρακτικές στους κόλπους των σχολείων (Ferguson, 2008). Συνεπώς, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει πλέον στραφεί προς τη διερεύνηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, στοχεύοντας στο να ανακαλύψει αλλά και να εδραιώσει λυσιτελείς πρακτικές, οι οποίες θα καλλιεργούν την αίσθηση στους μαθητές πως η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση με ισότιμο τρόπο αποτελεί αναμφισβήτητο δικαίωμα και πως οποιαδήποτε είδους διάκριση ή περιθωριοποίηση λόγω διαφορετικών αναγκών είναι ανεπίτρεπτη (Αγγελίδης, 2011; Σούλης, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά μια γενικότερη κουλτούρα, η οποία προωθεί την ιδέα πως όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικού υπόβαθρου, σεξουαλικότητας ή αναπηρίας δικαιούνται να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο που αντιστοιχεί στις ικανότητές τους, σεβόμενοι πάντα τις ιδιαιτερότητές τους (Σούλης, 2002). Στόχος είναι το να βρεθούν αποτελεσματικοί τρόποι προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ παιδιών με διαφορετικά προφίλ, ελαχιστοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερο τα περιστατικά διακρίσεων και διαφοροποίησης λόγω ενός συγκεκριμένου χαρακτηριστικού. Σύμφωνα με τις Παπασταυρινίδου, Καραγιάννη και Ζώνιου-Σιδέρη (2012) κάθε πρωτοβουλία εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης πρέπει να είναι η συνισταμένη των πέντε παραγόντων της εκπαίδευσης, δηλαδή των προθέσεων, της δομής, του αναλυτικού προγράμματος, της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης. Κι αυτή η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι απαραίτητη, καθώς η έννοια της ένταξης δεν προβλέπει την συμπερίληψη των παιδιών σε ένα σχολείο άκαμπτο και χωρίς πόρους και προϋποθέσεις (Barton, 2004). Συνεπώς, η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά ένα σχέδιο πολιτισμικής πολιτικής για την προώθηση της ισοτιμίας των ταυτοτήτων, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση της συμμετοχής όλων των παιδιών, αλλά και τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας στην οποία ο σεβασμός και η ανεκτικότητα θα μειώνει τις προκαταλήψεις και κατ' επέκταση τον στιγματισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis, 2010).

Καταληκτικά, η εκπλήρωση του αιτήματος της πολυδιάστατης ένταξης όλων των μαθητών προϋποθέτει την ανάπτυξη του αισθήματος ότι όλοι νιώθουν ισότιμα και κοινωνικώς αποδεκτά μέλη της τάξης και ότι υπάρχουν τα εχέγγυα σύναψης ποιοτικών και υγιών

κοινωνικών σχέσεων (Warnock, 2005 στο Prince, 2010). Συνεπώς, τίθεται το ζήτημα της απεμπλοκής των προσδοκιών από το πλαίσιο των θεωρητικών διακηρύξεων και της σύνδεσής τους με αποτελεσματικές στρατηγικές που προωθούν την κοινωνική συμμετοχή.

1.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ένταξης

Η επιτροπή που συστάθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο στα τέλη της δεκαετίας του 1970 υπό την προεδρία της Mary Warnock (Στασινός, 2020) διέκρινε τρεις μορφές ενσωμάτωσης. Η πρώτη αφορά την ένταξη σε επίπεδο χώρου, χωρική ενσωμάτωση (locational integration), δηλαδή την προσάρτηση ειδικών μονάδων ή ειδικών τάξεων στον χώρο του γενικού σχολείου, ενώ οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών τυπικής και μη τυπική ανάπτυξης είναι ελάχιστες. Η δεύτερη μορφή αφορά το κοινωνικό επίπεδο, κοινωνική ενσωμάτωση (social integration), κατά την οποία οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαμοιράζονται τον ελεύθερο χρόνο με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και συμμετέχουν από κοινού σε οργανωμένες δραστηριότητες εκτός τάξης, ωστόσο η εκπαίδευσή τους γίνεται χωριστά (Στασινός, 2020). Η τελευταία μορφή αφορά το λειτουργικό επίπεδο, λειτουργική ενσωμάτωση (functional integration), όπου πέραν από τις κοινωνικές επαφές που συντελούνται, η εκπαίδευση παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης γίνεται από κοινού σε πλήρη ή μερική βάση (Στασινός, 2020).

Μεταγενέστερα, η παγκόσμια διακήρυξη της UNESCO (1994) στη Σαλαμάνκα σχετικά με την ειδική αγωγή αποτέλεσε την αφορμή για καινοτόμες προσπάθειες εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διακήρυξη αυτή υπογράφηκε από εκπροσώπους 92 χωρών κι από 25 διεθνείς οργανισμούς και περιχαράκωνει το δικαίωμα κάθε παιδιού στη μάθηση και τη μετατροπή των γενικών σχολείων σε «σχολεία για όλους». Στο πλαίσιο όσων υπαγόρευε αυτή η νέα επιταγή, οι κυβερνήσεις προσανατολίστηκαν στη μετεξέλιξη των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες ανεξαρτήτως ατομικών ιδιομορφιών και δυσκολιών (Γουδήρας, 2013). Συνεπώς, πλέον η φιλοσοφία της εκπαίδευσης δεν κινείται γύρω από ένα σχολείο που ενσωματώνει/αφομοιώνει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και που προσπαθεί να «ομαλοποιήσει» τον μαθητή, αλλά γύρω από ένα σχολείο που εκτιμά, σέβεται και προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών.

Αρχικά, η έννοια της ένταξης φαίνεται πως ήρθε να καλύψει ένα κενό που είχε δημιουργηθεί στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς μέχρι τότε οι μαθητές οι οποίοι

παρουσίαζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία με αποτέλεσμα την άνιση μεταχείριση, τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση τους. Η διάκριση αυτή ανάμεσα σε γενικά και ειδικά σχολεία αποτελεί την απαρχή των ρατσιστικών αντιλήψεων προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στερώντας τους τη δυνατότητα να λάβουν την εκπαίδευση που τους αξίζει συναναστρεφόμενοι με τους υπόλοιπους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους (Σούλης, 2002). Εδώ αξίζει να αναφερθεί πως η φιλοσοφία της ένταξης αφορά όχι μόνο την ενσωμάτωση των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης στη φιλοσοφία των τυπικής ανάπτυξης, αλλά και το αντίστροφο. Πολύ περισσότερο μάλλον εστιάζει στην μύηση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στην κουλτούρα της διαφορετικότητας και της ιδιαιτερότητας (Σούλης, 2002).

Στην πραγματικότητα, η ένταξη αναφέρεται στην πρακτική εκείνη που προωθεί τη συνύπαρξη παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης μέσα σε ένα κοινό πλαίσιο, το οποίο φροντίζει συστηματικά να μειώνει την αίσθηση της διαφοράς και της αποξένωσης, μαθαίνοντας στους μαθητές να αποδέχονται και να σέβονται τις γνωστικές, πολιτισμικές και κάθε είδους ιδιαιτερότητες που ενυπάρχουν στον καθένα τους ξεχωριστά ανάλογα με βιογραφία τους (Σούλης, 2002; Χαφοπουλος, Kudláček & Evaggelinou, 2009). Συνεπώς, η ένταξη των μαθητών στη γενική εκπαίδευση προσδιορίζεται ως η ανάληψη ενός πλήρως ενεργού ρόλου στο σχολικό γίνεσθαι από τον μαθητή και η αναγνώριση του μαθητή ως ένα ισότιμο και σημαντικό μέλος της σχολικής κοινότητας (Farrell, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό το πώς η φιλοσοφία της ένταξης προωθεί την καλλιέργεια ενός σχολείου που δεν θα νοείται απλώς σαν ένας χώρος που θα λαμβάνει κανείς στείρα μάθηση, αλλά θα αποτελεί κέντρο πολιτισμού, το οποίο θα εφοδιάζει τους νέους με γνώσεις για το κοινωνικό γίνεσθαι και τη μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες, ενεργοί πολίτες (Sehrbock, 2000). Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν το ομαδικό πνεύμα μέσα από κοινές συζητήσεις και διαδράσεις στην τάξη, να φροντίζουν οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σε πλούσιο υλικό, το οποίο θα προσφέρεται σε διαφορετικές μορφές και να ενισχύουν τη δουλειά σε ετερογενείς ομάδες (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Συνεπώς, η ένταξη είναι μια διαφορετική προσέγγιση που έρχεται να προκαλέσει τις αναχρονιστικές παραδοχές σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, σύμφωνα με τον Meister (2000), μια πετυχημένη ενταξιακή εκπαίδευση θα εξαρτηθεί τελικά από τη παροχή κινήτρων στους μαθητές προκειμένου να λειτουργούν με αυτενέργεια, ενσυναίσθηση, δικαιοσύνη, σεβασμό, αλληλεγγύη αλλά και με γνώμονα το ενδιαφέρον για την κοινωνική μάθηση, απαλλαγμένοι από όσο το δυνατόν περισσότερα

κοινωνικά στερεότυπα. Η στροφή αυτή των σύγχρονων σχολείων προς μια κουλτούρα ισότητας, αναμένεται να μειώσει τον κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010).

1.3. Παράγοντες – Προϋποθέσεις επιτυχίας της ένταξης

Η εισδοχή ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν συνεπάγεται *a priori* εγγύα κατάλληλης διδασκαλίας και μάθησης ούτε προδικάζει *de facto* την ύπαρξη ενός κλίματος κοινωνικής αποδοχής από τους υπόλοιπους συμμαθητές. Η μέριμνα για την εξασφάλιση των κατάλληλων προϋποθέσεων προκειμένου η ένταξη του παιδιού να πραγματοποιηθεί ομαλά και να στεφθεί με επιτυχία χρειάζεται συστηματική οργάνωση. Ο βασικότερος στόχος όλων θα πρέπει να είναι η άμεση και κατάλληλη ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις εξειδικευμένες ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, έτσι ώστε αυτές να μειώνονται στο ελάχιστο.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ορισμένες από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις είναι οι εξής:

- Μια στάση σεβασμού και αποδοχής του εκάστοτε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο από το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και από τους συμμαθητές (Σούλης, 2002).
- Η ένταξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο να γίνεται αναφορικά με τη χρονολογική και νοητική ηλικία του (Kochhar, West & Taymans, 2000).
- Το σχολείο στο οποίο θα τοποθετηθεί ο μαθητής να βρίσκεται στη γειτονιά του ώστε το μέρος να προσφέρει μεγαλύτερη αίσθηση οικειότητας (Kochhar, West & Taymans, 2000).
- Το σχολείο να διαθέτει τις κατάλληλες υποδομές ώστε να δεχθεί όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το είδος αναπηρίας τους (Kochhar, West & Taymans, 2000).
- Η ομαλή συνεργασία όλων των φορέων και των ειδικών που θα κληθούν να συνεργαστούν προκειμένου να προσφέρουν στους μαθητές τις κατάλληλες υπηρεσίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).
- Η φροντίδα για την επιμόρφωση και τη στήριξη των εκπαιδευτικών ως προς τις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία (Jordan, 2008).

- Η καλλιέργεια της ικανότητας διαμεσολάβησης των συνομήλικων μαθητών τυπικής ανάπτυξης έτσι ώστε να μυήσουν το παιδί με αναπηρία σε κοινωνικές και επικοινωνιακές συμπεριφορές μεταξύ τους (Hall, 2009).
- Η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος και η θέσπιση διαφορετικών στόχων για κάθε μαθητή (Kochhar, West & Taymans, 2000).
- Η τροποποίηση στο περιεχόμενο των βιβλίων ώστε να είναι απαλλαγμένα από ρατσιστικά στερεότυπα (Κρασανάκη, 2009).
- Η μάθηση δεν θα πρέπει να αφορά μόνο το γνωστικό αλλά και το κοινωνικό κομμάτι (Ainscow, 2004).
- Η πρόσκληση προς τους γονείς για μεγαλύτερη εμπλοκή στη σχολική ζωή με τρόπο που θα ήταν βοηθητικός για τους μαθητές (Ainscow, 2004).

Οι παραπάνω προϋποθέσεις αποτελούν καίρια σημεία για την επιτυχημένη ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Η όσο το δυνατόν έγκαιρη μύηση των μαθητών στην παραπάνω κουλτούρα αυξάνει τις πιθανότητες για τη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων που θα αποδέχονται τη διαφορετικότητα και την ετερότητα ως κάτι φυσιολογικό, αποδεκτό και σεβαστό.

1.4. Πλεονεκτήματα της ένταξης

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα θετικά αποτελέσματα της ένταξης δεν περιορίζονται απλώς στα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης, αλλά αφορούν επίσης και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Ainscow, 2004). Όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει διαπιστωθεί ότι αυξάνεται η κοινωνικότητά τους μέσα από τη συναναστροφή και τη δημιουργία στενών σχέσεων με τους συμμαθητές τους (Katz & Miranda, 2002). Επίσης, μέσα από αυτή τη συναναστροφή οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να υιοθετήσουν δεξιότητες ζωής, επικοινωνίας και αυτοεξυπηρέτησης, χρήσιμες για την καθημερινότητά τους. Ακόμη, είναι δυνατή η ανάπτυξη και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους καθώς έρχονται σε επαφή με συνομήλικους, οι οποίοι διατηρούν όνειρα και ελπίδες για το μέλλον (Kochhar, West & Taymans, 2000). Επιπλέον, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι δυνατόν να βελτιωθούν, καθώς οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσπαθούν να ενταχθούν στο ανώτερο επίπεδο της τυπικής ανάπτυξης, κάτι που τους δίνει επιπλέον κίνητρο για μάθηση, και καθώς υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας με άλλους (Salend, 2001). Τέλος,

αποφεύγονται συμπεριφορές ρατσισμού και περιθωριοποίησης, ενώ βελτιώνεται η ποιότητα της ζωής τους, καθώς βιώνουν εμπειρίες με περισσότερο νόημα από τις οποίες αντλούν ικανοποίηση (Kochhar, West & Taymans, 2000).

Από την άλλη, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης καλλιεργούν μια στάση αποδοχής (Noggle & Stites, 2018), σεβασμού και αλληλεγγύης προς τον συνάνθρωπο (Kochhar, West & Taymans, 2000), ενώ παράλληλα αμβλύνονται τα αισθήματα φόβου, οι προκαταλήψεις και οι εκδηλώσεις εχθρικότητας (Kart & Kart, 2021). Οι τυπικοί μαθητές μαθαίνουν να δένονται και να συνάπτουν φιλίες με πιο γερά θεμέλια (Ainscow, 2004), και να παρέχουν βοήθεια αλλά και να χειρίζονται καταστάσεις που ενδεχομένως να μην έχουν βρεθεί ξανά αντιμέτωποι (Kochhar, West & Taymans, 2000). Επιπροσθέτως, δέχονται και οι ίδιοι υποστήριξη και βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς τους προκειμένου να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί με τους συμμαθητές τους, ενώ αναπτύσσουν τις γνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από τη συνεργασία τους με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ιδιαίτερα σε καταστάσεις συνεργατικής μάθησης (Ainscow, 2004; Cole, Waldron & Majd, 2004). Τέλος, μαθαίνουν πως τα άτομα μη τυπικής ανάπτυξης δεν έχουν μόνο αδυναμίες αλλά και δυνατότητες, πολλές από τις οποίες ενδέχεται να υιοθετήσουν (Kochhar, West & Taymans, 2000). Συνεπώς, το ενταξιακό περιβάλλον διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και αντιλήψεων εκ μέρους των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τους μαθητές με δυσκολίες (Consiglio, Guarnera & Magnano, 2015).

1.5. Περιορισμοί της ένταξης

Ωστόσο, δεν πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά στους ανασταλτικούς παράγοντες της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Αρχικά, ενδέχεται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βιώσουν αισθήματα μειονεξίας απέναντι στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με υψηλότερο ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger & Bouts, 2007). Ακόμη, μπορεί να οδηγηθούν στην παραίτηση λόγω της έλλειψης κατάλληλων τροποποιήσεων ευθυγραμμισμένων με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Ainscow, 2004). Τέλος, μπορεί να αισθάνονται άβολα και μη οικεία σε περίπτωση που οι συμμαθητές δεν επιδεικνύουν τη στάση σεβασμού και αποδοχής, ενώ ενδέχεται να μη καταφέρουν να ενταχθούν αρμονικά, εάν και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση για να ανταποκριθούν στις εξειδικευμένες ανάγκες τους (Ainscow, 2004).

Συνεπώς, παραμένει ο κίνδυνος τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατέχουν χαμηλή κοινωνική υπόσταση στη γενική τάξη (Ruijs & Peetsma, 2009).

Συμπερασματικά, η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο θεωρείται μια διαδικασία δυναμική. Κομβικό στοιχείο επιτυχίας κρίνεται η προετοιμασία και η παροχή της απαραίτητης υποστήριξης των εκπαιδευτικών προκειμένου να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να προσφέρουν σε όλα τα παιδιά την ποιότητα της εκπαίδευσης που τους αναλογεί, κάνοντας το σχολείο χώρο γνωστικής, πνευματικής και κοινωνικής μάθησης.

1.6. Η κοινωνική διάσταση της ένταξης

Η αρχή της ισοτιμίας υπαγορεύει την αλλαγή και την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου αλλά και των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, των στρατηγικών και των πολιτικών (Miller, 2009). Η τελέσφορη ενταξιακή εκπαίδευση επαναπροσδιορίζει τους όρους της εκπαιδευτικής πράξης και δεν εστιάζει μόνο στην κάλυψη των ακαδημαϊκών αναγκών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000), αλλά μεριμνά και για την ενίσχυση της κοινωνικής τους επάρκειας και της κοινωνικής αυτο-αντίληψής τους (Stanovich, Jordan & Perot, 1998). Έτσι, η συνεκπαίδευση αντανακλά το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν σε ένα κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελεί εχέγγυο της καλλιέργειας του σεβασμού, της ισότητας και τους αισθήματος τους ανήκειν (Tavares, 2011; Χαφορούλος, Kudláček & Evaggelínou, 2009).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η σημαντικότητα της κοινωνικής διάστασης της ένταξης. Σύμφωνα με την ερευνήτρια Hall (2009), υπάρχουν ορισμένες συνιστώσες που σχετίζονται στενά με την κοινωνική ένταξη. Αυτές είναι η αποδοχή και η αναγνώριση του παιδιού ως ξεχωριστής προσωπικότητας, οι κοινωνικές σχέσεις, η συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες, η διαβίωση κάτω από κατάλληλες συνθήκες, η πρόσβαση στην εργασία και η στήριξη που προέρχεται από κοινωνικές υπηρεσίες και από άλλα άτομα του περιβάλλοντος, καθώς και από τις ατομικές δεξιότητες της αυτοεξυπηρέτησης. Το σίγουρο είναι πως η συνεκπαίδευση των παιδιών σε ένα κοινό σχολικό περιβάλλον επιδρά θετικά στην κοινωνικότητά τους (Hall, 2009).

Βασικά κίνητρα των γονέων για να επιλέξουν τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι η δυνατότητα και οι περισσότερες ευκαιρίες που δημιουργούνται για κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους (Nakken & Pijl, 2002). Οι γονείς υποστηρίζουν ότι είναι

σημαντικό για τα παιδιά τους να αναπτύσσονται στο φυσικό και οικείο τους περιβάλλον, κάτι το οποίο πραγματοποιείται με τη φοίτηση στο σχολείο της γειτονιάς τους (Koster et al., 2009). Επιπροσθέτως, θεωρούν ότι υπάρχει κέρδος και για την κοινωνία, καθώς η κοινωνία θα αναπτύξει αίσθημα σεβασμού και ανεκτικότητας απέναντι στο διαφορετικό και θα προωθηθεί η αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων απέναντι στην αναπηρία (Koster et al., 2007). Συνεπώς, αναμένονται μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα από την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο λόγω της συστηματικής επαφής με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Από τις έρευνες προκύπτουν αντικρουόμενα εμπειρικά στοιχεία σχετικά με τα πραγματικά εισπραττόμενα οφέλη της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Nepi, Facondini, Nucci, & Peru, 2013). Πιο αναλυτικά, οι περισσότερες έρευνες καταδεικνύουν διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με ΕΕΑ και τα τυπικώς αναπτυσσόμενα. Φαίνεται πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερο αρεστά στους συνομηλίκους, πράγμα που δυσκολεύει τη σύναψη φιλικών σχέσεων και γενικότερα τη δημιουργία συναισθηματικής εγγύτητας (Estell, Jones, Pearl, et al., 2008; Frostad & Pijl, 2007; Nowicky, 2003). Μάλιστα, τις περισσότερες φορές οι συγκεκριμένοι μαθητές χρειάζονται να καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια για να γίνουν αποδεκτοί από το κοινωνικό δίκτυο της τάξης, στο οποίο δεν κατέχουν κεντρική θέση με αποτέλεσμα να νιώθουν κοινωνικά αποκομμένοι (Nepi et al., 2013) και να βιώνουν δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής (Nowicky, 2003). Ακόμη, μακροπρόθεσμες έρευνες έδειξαν ότι η χαμηλή κοινωνική υπόσταση και ο μικρός βαθμός κοινωνικής αποδοχής των μαθητών με ΕΕΑ διατηρείται σε όλη τους τη σχολική πορεία (Estell et al., 2008; Kuhne & Wiener, 2000).

Στον αντίποδα, σύμφωνα με τις έρευνες των Meyer (2001) και Pavri & Monda-Amaya (2001), αν και τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν χαμηλή κοινωνική υπόσταση, είναι σε θέση να αναπτύξουν και να συντηρήσουν κοινωνικές σχέσεις στο γενικό σχολείο και να ενταχθούν στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης και του σχολείου. Σε συμφωνία με τα παραπάνω η έρευνα του Avramidis (2010) έδειξε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ συγκαταλέγονταν ως μέλη μιας ομάδας συνομηλίκων και δεν εντοπίστηκε διαφορά μεταξύ του ποσοστού απομονωμένων μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ΕΕΑ. Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι παιδιά με αναπηρία μπορούν να κατέχουν είτε κεντρικές είτε περιφερειακές θέσεις στο κοινωνικό δίκτυο της γενικής τάξης (Calder, Hill & Pelicano, 2012).

Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς την κοινωνικότητά τους, φαίνεται πως οι ανάγκες τους καλύπτονται περισσότερο στα ενταξιακά περιβάλλοντα συγκριτικά με τα περιβάλλοντα απομόνωσης (Ruijs

& Peetsma, 2009). Για αυτόν τον λόγο έμφαση πρέπει να δοθεί στα κοινωνικά αποτελέσματα της ένταξης (Avramidis & Wilde, 2009) με την εφαρμογή κατάλληλων και αποτελεσματικών πρακτικών (Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007) και παιδαγωγικών στρατηγικών που θα ενισχύσουν την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis, 2010; De Monchy, Pijl & Zandberg, 2004). Συνεπώς, αξίζει να τονιστεί ότι η φυσική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν συνεπάγεται de facto την κοινωνική ένταξη και την αποδοχή από τους συνομηλίκους, καθώς η κοινωνική ένταξη είναι μια δυναμική διαδικασία και όχι μια αυτόματη (De Monchy et al., 2004).

Κεφάλαιο 2^ο:

**Κοινωνική επάρκεια, διαχωρισμός κοινωνικών δεξιοτήτων και
κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

2.1. Κοινωνική επάρκεια και κοινωνικές δεξιότητες

Η κοινωνική επάρκεια είναι μια πολυδιάστατη έννοια, εξέχουσας σημασίας για τη δια βίου θετική λειτουργικότητα του ατόμου (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990). Ελλείμματα στον τομέα αυτό ενδέχεται να οδηγήσουν τα παιδιά στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό από τους υπόλοιπους συμμαθητές στο σχολικό πλαίσιο, ενώ η ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας οδηγεί σε θετική προσαρμογή και ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο εκδήλωσης παραβατικών και μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017). Η ανησυχία αυξάνεται ιδιαίτερα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς οι έρευνες δείχνουν πως παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες ως προς την κοινωνικοποίησή τους (Kavale & Forness, 1996; Nowicki, 2003), πράγμα που αποτελεί τροχοπέδη στη σύναψη φιλιών αλλά και στη μαθησιακή διαδικασία και ταυτόχρονα υπογραμμίζει την ανάγκη ανάπτυξης και εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα θέτουν στο επίκεντρο την εκπαίδευση των παιδιών στις κοινωνικές δεξιότητες (Estell, Jones, Pearl, Acker et al., 2008; Wiener, 2004).

Με τον όρο «κοινωνική επάρκεια» νοείται το σύνολο των ικανοτήτων που προωθούν την απόκτηση αποδοχής από τους άλλους και τη σύναψη φιλιών αλλά και τη διατήρηση αποτελεσματικών διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους, παρωθούν την αξιολόγηση των σχέσεων αυτών και ενισχύουν την ικανότητα των παιδιών να προβούν σε ενέργειες διακοπής αρνητικών ή επιζήμιων σχέσεων (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017). Στην ουσία, ο όρος αυτός αποτελεί έναν γενικό όρο αξιολόγησης, στον οποίο εμπεριέχεται η έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και άλλων προσαρμοστικών συμπεριφορών όπως η προσωπική ευθύνη, ο αυτο-προσδιορισμός και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες (Gresham & Elliott, 1987). Ως κοινωνικά επαρκές κρίνεται ένα άτομο που λειτουργεί λυσιτελώς σε συγκεκριμένες κοινωνικές δραστηριότητες βάσει καθορισμένων κριτηρίων (McFall, 1982). Η κοινωνική επάρκεια δεν είναι εγγενής και η εκδήλωση μιας επαρκούς συμπεριφοράς σε μία κοινωνική περίσταση δεν συνεπάγεται και την επάρκεια σε άλλες κοινωνικές συνθήκες (Welsh & Bierman, 1998).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Cavell (1990), τρεις διαστάσεις συνθέτουν την έννοια της κοινωνικής επάρκειας: η κοινωνική προσαρμογή, η κοινωνική απόδοση και οι κοινωνικές δεξιότητες. Έτσι, η κοινωνική προσαρμογή αναφέρεται στην ικανότητα επίτευξης καίριων αναπτυξιακών στόχων, ενώ η κοινωνική απόδοση αποτελεί την ευθυγράμμιση μιας κοινωνικής συμπεριφοράς με τη σχετική κοινωνική δραστηριότητα και είναι απαραίτητη αλλά όχι επαρκής συνιστώσα της κοινωνικής προσαρμογής. Τέλος, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι σημαντική

αλλά όχι επαρκής συνθήκη για την τέλεση της κοινωνικής απόδοσης και αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ικανότητες που βοηθούν την επαρκή ανταπόκριση του ατόμου σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες.

2.1.1. Ορισμός κοινωνικών δεξιοτήτων

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται τρία κύρια είδη ορισμού των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον ορισμό της αποδοχής από τους συνομηλίκους, οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν τις συμπεριφορές των κοινωνικά αποδεκτών ή δημοφιλών παιδιών από τους ομηλίκους τους, ενώ ο συμπεριφορικός ορισμός προσδιορίζει τις κοινωνικές δεξιότητες ως τις κατά περίπτωση εκδηλούμενες αντιδράσεις που αυξάνουν την πιθανότητα της θετικής ενίσχυσης και μειώνουν εκείνη της τιμωρίας (Gresham & Elliott, 1984). Τέλος, σύμφωνα με τον ορισμό της κοινωνικής εγκυρότητας, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι ειδικές κατά συνθήκη συμπεριφορές που προ-εκτιμούν ή συσχετίζονται με σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα, όπως η δημοτικότητα, η αξιολόγηση της συμπεριφοράς από τους σημαντικούς άλλους, η αποδοχή από τους συνομηλίκους (Gresham & Elliott, 1984).

2.1.2. Διαχωρισμός κοινωνικών δεξιοτήτων

Ακόμη, οι Caldarella και Merrell (1997) προέβησαν σε έναν διαχωρισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες ενέχουν πέντε βασικές διαστάσεις, οι οποίες αλληλοεπιδρούν άμεσα. Η πρώτη αφορά τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, δηλαδή την ικανότητα ενός παιδιού να εκφράζεται θετικά προς τους άλλους, να είναι σε θέση να προσκαλέσει τους άλλους σε παιχνίδι, να αλληλοεπιδράσει με άλλους ή να προσφέρει βοήθεια. Σύμφωνα με τη διάσταση της αυτο-διαχείρισης, το παιδί μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του, να τηρεί κανόνες, να σέβεται τα όρια, να κάνει συμβιβασμούς και να δέχεται θετικά την κριτική. Τρίτον, η ακαδημαϊκή διάσταση αντανακλά παιδιά και εφήβους, οι οποίοι προβαίνουν ανεξάρτητα και παραγωγικά στην εκπόνηση εργασιών, υπακούοντας στη καθοδήγηση των δασκάλων. Τέταρτον, η διάσταση της συμμόρφωσης/συνεργασίας αναφέρεται σε ένα παιδί ή έφηβο που τα πηγαίνει καλά με τους άλλους, υπακούει σε κανόνες και προσδοκίες, διαχειρίζεται εποικοδομητικά τον ελεύθερο χρόνο του και είναι σε θέση να μοιράζεται πράγματα με τους συνομηλίκους του. Η τελευταία διάσταση, αυτής της διεκδικητικότητας, ενέχει κοινωνικές δεξιότητες που εντοπίζονται στα κοινωνικά και εξωστρεφή παιδιά τα οποία είναι σε θέση να ξεκινούν και να τερματίζουν αλληλεπιδράσεις και να αναγνωρίζουν τα θετικά σχόλια από τους άλλους, αξιοποιώντας τα προς όφελος τους.

Τέλος, στη βιβλιογραφία γίνεται ένας διαχωρισμός ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για τον εαυτό και σε αυτές που κατευθύνονται προς τους άλλους (Garrote, 2017). Έτσι, η έναρξη και η διατήρηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι ηγετικές ικανότητες και η ικανότητα οριοθέτησης των συνομηλίκων θεωρούνται δεξιότητες κατευθυνόμενες προς τον εαυτό, καθώς έχουν ως στόχο την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών. Από την άλλη, οι κοινωνικές δεξιότητες που κατευθύνονται προς τους άλλους αφορούν τη βοήθεια, τη φροντίδα και τη συνεργασία και βασίζονται στα ενδιαφέροντα και στο όφελος των άλλων κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση (Groeben, Perren, Stadelmann, & Klitzing, 2011; Perren, Forrester-Knauss, & Alsaker, 2012). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί η σημαντικότητα της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων κατευθυνόμενων προς τον εαυτό και προς του άλλους. Για τους Caldarella, Christensen, Kramer, & Kronmiller, (2009), ο όρος «προκοινωνική συμπεριφορά» αποτελεί έννοια – κλειδί. Η προκοινωνική συμπεριφορά ορίζεται ως το σύνολο των συμπεριφορών εκείνων που βοηθούν τα παιδιά να δημιουργούν σχέσεις μεταξύ των ομοτίμων, χτίζοντας φιλικούς δεσμούς και θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Έτσι, τα χαμηλά επίπεδα διεκδικητικότητας των παιδιών με ισχνή προκοινωνική συμπεριφορά, αλλά και τα υψηλά επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς σε συνδυασμό με χαμηλά επίπεδα κοινωνικής συμμετοχής αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα συναισθηματικής συμπτωματολογίας, ενώ τα υψηλά επίπεδα διεκδικητικότητας προστατεύουν από τις συναισθηματικές δυσκολίες (Groeben et al. (2011). Αντίστοιχα, η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων προς τους άλλους σχετίζεται με υψηλή συχνότητα εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς και εκφοβισμού και καταθλιπτικής συμπτωματολογίας (Perren et al., 2012). Συνεπώς, προκύπτει ως αναγκαιότητα η ισόπλευρη καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων κατευθυνόμενων στον εαυτό και σε άλλους.

Συμπερασματικά, οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν έναν μόνο «παράγοντα» που συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής επάρκειας ενός μαθητή. Οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν συγκεκριμένες συμπεριφορές, οι οποίες είναι απόρροια διδασκαλίας, μάθησης και εφαρμογής σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Merrell & Gimpel, 2014) και για αυτό επιδέχονται καλλιέργειας και βελτίωσης. Επιπλέον, περιλαμβάνουν δράσεις όπως η λήψη πρωτοβουλιών και η απόκριση σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος, με στόχο την κοινωνική ενίσχυση (Merrell & Gimpel, 2014). Με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων αναμένεται να αυξηθούν οι πιθανότητες τα παιδιά να αλληλοεπιδράσουν επιτυχώς με το περιβάλλον τους σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. Ωστόσο, η εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων στην πράξη αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, η οποία πέρα από τις συμπεριφορές αυτές καθ' αυτές, περιλαμβάνει και γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ο συνδυασμός

των οποίων οδηγεί το παιδί στην καλύτερη προσαρμογή στο περιβάλλον του (Bierman & Welsh, 2000).

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική επάρκεια

Η κοινωνικό-συναισθηματική μάθηση μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων, ο καθορισμός και η επίτευξη θετικών στόχων, η αίσθηση και η εκδήλωση ενσυναίσθησης για τους άλλους, η δημιουργία και η διατήρηση θετικών σχέσεων και η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2017). Από τις έρευνες γίνεται αντιληπτή η θετική επίδραση που έχει η κοινωνικό – συναισθηματική μάθηση στα εσωτερικευμένα συμπτώματα του άγχους και της κατάθλιψης (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Επιπρόσθετα, φαίνεται πως η εκπαίδευση και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων στην παιδική ηλικία εξασφαλίζει καλύτερη ψυχική υγεία εν συνόλω στην ενήλικη ζωή (Goodman, Joshi, Nasim, & Tyler, 2015). Σύμφωνα με τον Humphrey (2013), η κοινωνικό – συναισθηματική μάθηση αποσκοπεί στην πρόληψη των ψυχικών δυσκολιών στους μαθητές, στην ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας και στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων.

Είναι γεγονός πως τα παιδιά καλούνται σε καθημερινή βάση να διαχειριστούν έναν μεγάλο όγκο κοινωνικών καταστάσεων και συνθηκών στα περιβάλλοντα στα οποία κινούνται. Για την επιτυχή διαχείριση των συμβάντων αυτών απαιτείται η ανάπτυξη ενός ρεπερτορίου συμπεριφορών, οι οποίες θα τα διευκολύνουν στην επιτυχή συνδιαλλαγή τους με τους άλλους. Επί της ουσίας, η παραπάνω διαδικασία προϋποθέτει πως το παιδί θα είναι σε θέση να συνδυάσει συμπεριφορικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες προκειμένου να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του (Bierman & Welsh, 2000).

Στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις υφίστανται μια σειρά από λεκτικές και μη απαντήσεις που επηρεάζουν την αντίληψη και την ανταπόκριση των ανθρώπων στην αλληλεπίδραση. Επομένως, αναμένεται από τα άτομα να μπορούν να προσαρμόζουν την ποιότητα και την ποσότητα των απαντήσεων αυτών κατά τη διάρκεια των επαφών τους με τους άλλους. Σε αυτές τις απαντήσεις συγκαταλέγονται η οπτική επαφή, οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος και η χρήση χειρονομιών. Ομοίως, λεκτικές ιδιότητες όπως ο τόνος της φωνής, η ένταση, ο ρυθμός και η καθαρότητα της ομιλίας επηρεάζουν σημαντικά την εντύπωση που δίνεται στους άλλους αλλά και τις συνακόλουθες αντιδράσεις τους (Spence, 2003).

Επιπρόσθετα, πέρα από τις προσωπικές δεξιότητες του κάθε μαθητή, χρειάζεται να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή

ως προς την επίτευξη και την κατάκτηση της αίσθησης της κοινωνικής επάρκειας ενός παιδιού. Οι έρευνες δείχνουν πως τόσο η σχέση όσο και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καλλιέργεια και την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτελούν προωθητικούς παράγοντες για την επίτευξη της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών (Fritz, 2006; Levine & Ducharme, 2012; Woolf, 2008). Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκε πως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι ικανοί εκπαιδευτικοί αφορούν τη θετική αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου (καλοπροαίρετη στάση, απουσία αρνητικών αντιδράσεων και εκφοβισμού), την προσωπική «ζεστασιά» του (θετικά συναισθήματα, υποστήριξη), την κατάλληλη διαχείριση των φυσικών συνθηκών της τάξης (περιβάλλον που εμπνέει άνεση και οικειότητα στους μαθητές) και την κατάλληλη χρήση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό κατά την μαθησιακή διαδικασία. (Fritz, 2006; Levine & Ducharme, 2012; Woolf, 2008).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί χρόνο και εξάσκηση. Οι μαθητές κατά τη σχολική τους πορεία καλούνται να εξασκηθούν συστηματικά στις συνδιαλλαγές τους στην τάξη τόσο με τους συμμαθητές όσο και με τους καθηγητές τους, με στόχο να αναπτύξουν ένα πλούσιο ρεπερτόριο κοινωνικά αποδεκτών και ευέλικτων συμπεριφορών που θα τους φανούν χρήσιμες στην κοινωνική και σχολική πορεία τους. Τέλος, ιδιαίτερη μνεία γίνεται στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι ο υπεύθυνος για την μέριμνα, την εμφύσηση και την καλλιέργεια της έννοιας της κοινωνικής επάρκειας στους μαθητές του.

2.3. Κοινωνικές δεξιότητες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε τη μεγαλύτερη δυσκολία που παρουσιάζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σύναψη και τη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Frostd, Mjaavatn & Pijl, 2011). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και συνεχώς προσπαθούν να διεκδικήσουν μια καλύτερη κοινωνική θέση μέσα στην ομάδα (Frostd, Mjaavatn & Pijl, 2011).

Για παράδειγμα, οι μαθητές με κινητικές δυσλειτουργίες ή με νοητική καθυστέρηση έχουν λιγότερα προβλήματα στην επαφή τους με τους συνομηλίκους συγκριτικά με τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθητές με αυτισμό (Koster, Pijl, Houten & Nakken, 2007; Mand, 2007; Monchy et al., 2004). Μάλιστα, οι μαθητές με δυσκολίες στη συμπεριφορά

βρέθηκαν να αισθάνονται λιγότερο ενταγμένοι στο σχολείο από τους μαθητές με μαθησιακές ή συναισθηματικές δυσκολίες (Dimitrellou & Hurry, 2018). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν αδυναμία ως προς την ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους. Αυτό έχει ως απόρροια τη χαμηλή κοινωνική αποδοχή τους, τα χαμηλά ποσοστά σύναψης φιλικών σχέσεων και την μικρότερη συμμετοχή τους σε ομάδες ομότιμων (Frostad & Pijl, 2007). Επιπλέον, φαίνεται πως η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα χρησιμοποιεί πιο συχνά τη σωματική και τη λεκτική επιθετικότητα ή την απόσυρση ως τρόπο επίλυσης των κοινωνικών της προβλημάτων. Η αδυναμία χρήσης πιο εποικοδομητικών τρόπων επίλυσης προβλημάτων οδηγεί τους μαθητές αυτούς στον κοινωνικό αποκλεισμό τους (Gumpel & Sutherland 2010; Kauffman & Landrum 2012). Από την άλλη, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση βρέθηκε ότι έχουν την τάση να είναι περισσότερο διεκδικητικοί σε περίπτωση επιθετικών καταστάσεων και λιγότερο σε περιστάσεις ένταξης στις ομάδες συνομήλικων, με αποτέλεσμα να συμπεραίνεται η ύπαρξη κοινωνικών στρατηγικών οι οποίες εφαρμόζονται μόνο σε συγκεκριμένες συνθήκες είτε διαφέρουν από εκείνες των ομηλικών (Jacobs, Turner, Faust & Stewart, 2002).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς η βιβλιογραφία δείχνει πως οι μαθητές αυτοί διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να περιθωριοποιηθούν κοινωνικά εντός της τάξης τους, βιώνουν περισσότερη μοναχικότητα και έχουν λιγότερους σταθερούς φίλους από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλικούς τους (Frostad, Mjaavatn, & Pijl, 2011; Pavri & Monda-Amaya, 2001; Schwab, 2019). Παρ' όλα αυτά, παρά τη χαμηλή κοινωνική θέση που καταλαμβάνουν στο δίκτυο της τάξης τους, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καταφέρνουν να συνάψουν κάποιες φιλίες και να γίνουν μέλη παρεών συνομηλικών (Avramidis, 2010; Estell et al., 2008). Οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά που τα εμποδίζουν να συνάψουν και να διατηρήσουν τις σχέσεις τους αφορούν τη διαχείριση των συναισθημάτων τους και την εκδήλωση συχνά επιθετικών συμπεριφορών (Norwich & Kelly, 2005), την ανεπαρκή υιοθέτηση προκοινωνικών συμπεριφορών (Hatzichristou & Hopf, 1993). Ωστόσο, στην έρευνα των Avramidis, et. al., (2018), βρέθηκε πως παρά την ύπαρξη λιγοστών φίλων, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν την ύπαρξη μιας τουλάχιστον ποιοτικής φιλικής σχέσης.

Επιπρόσθετα, παιδιά με ειδικές γλωσσικές διαταραχές φαίνεται ότι χρησιμοποιούν πολύ περιορισμένα στρατηγικές διαπραγμάτευσης και επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, ενώ πιο εύκολα κατέφευγαν στην άσκηση σωματικής βίας ή στην παθητική απόσυρση (Marton, Abramoff και Rosenzweig, 2005). Επιπλέον, οι μαθητές με ειδικές γλωσσικές

διαταραχές βρέθηκε ότι εκφράζουν ακατάλληλα σχόλια και ερωτήσεις και δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν την οπτική γωνία και τις ανάγκες των άλλων (Marton et al., 2005).

Ακόμη, ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η περίπτωση των μαθητών με αυτισμό, καθώς όπως θα περίμενε κανείς θα μειονεκτούσαν στο κοινωνικό κομμάτι καθώς όλα τα άτομα με αυτισμό αντιμετωπίζουν διαταραχές επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική τους ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από σημαντική καθυστέρηση, ενώ χρησιμοποιούν τις ίδιες λέξεις κατ' επανάληψη ή μιλάνε συνεχώς για ένα συγκεκριμένο θέμα που τους κινεί το ενδιαφέρον. Επίσης, δυσκολεύονται ιδιαίτερα με τη διατήρηση της βλεμματικής επαφής, καθώς και με την κατανόηση αφηρημένων εννοιών (Volden, Coolican, Garon, White, & Bryson, 2009). Επιπλέον, επειδή η νοητική τους ανάπτυξη είναι περιορισμένη δυσκολεύονται στις περισσότερες γνωστικές διεργασίες, όπως την επεξεργασία, συγκράτηση και ανάκληση πληροφοριών, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η επικοινωνιακή τους ανάπτυξη (Jordan, 1996). Αυτή η μη επαρκής ανάπτυξη ή η πλήρης απουσία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελεί κεντρικό γνώρισμα και ευθύνεται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά κατά τις κοινωνικές τους συναναστροφές. Ωστόσο, σε αισιόδοξα αποτελέσματα καταλήγει η έρευνα των Boutot και Bryant (2005), καθώς μικρή διαφορά διαπιστώθηκε ανάμεσα στα παιδιά με αυτισμό και στους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους σχετικά με την κοινωνική τους ένταξη. Από την άλλη, όμως, η επιβίωση στην κοινωνία και η εκπλήρωση των κοινωνικών υποχρεώσεων, προϋποθέτουν την ανάπτυξη της δεξιότητας της επίλυσης προβλημάτων και της ανάπτυξης στρατηγικών. Τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην εκμάθηση στρατηγικών και στην κατανόηση των προθέσεων των άλλων. Παράλληλα, και όσο μεγαλώνει το παιδί, αυξάνονται και οι κοινωνικές προσδοκίες και αυτό εισέρχεται σε πιο περίπλοκες καταστάσεις, συνεπώς αυξάνονται και οι κοινωνικές δυσκολίες που θα συναντήσει (White, Koenig, & Scahill, 2007). Ωστόσο, βρέθηκε πως η μάθηση μέσω μίμησης βοήθησε σημαντικά τα παιδιά να εκδηλώσουν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες και να πάρουν πρωτοβουλίες για περισσότερη κοινωνική επαφή. (Escalona et al., 2000; Field, Field, Sanders, & Nadel 2001).

Τέλος, χρειάζεται να επισημανθεί σε αυτό το σημείο πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενδέχεται να υστερούν σε ευκαιρίες εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων τους καθώς συχνά απουσιάζουν από τη γενική τάξη του σχολείου. Πράγματι, σύμφωνα με την έρευνα των Pijl, Frostad και Flem (2008), το 25% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αισθάνονταν αποδεκτοί, δεν είχαν φίλους και είχαν ελάχιστη συμμετοχή στα δρώμενα της τάξης, σε αντίθεση με το 8% των τυπικών συνομηλίκων τους οι οποίοι δήλωσαν πως είχαν αντίστοιχο βίωμα. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Nepi, Facondini,

Nucci & Peru (2013), οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αισθάνονταν λιγότερο ό,τι ανήκαν στην σχολική ομάδα, σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Ως εκ τούτου, οι μαθητές χάνουν την ευκαιρία να αλληλοεπιδράσουν με τους συνομηλίκους, να εμπλακούν σε κοινωνικές σχέσεις αλλά και να μάθουν και να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους. (Feldman, Carter, Asmus & Brock, 2016). Παρ' όλα αυτά, εάν ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει τουλάχιστον έναν φίλο στην τάξη, αυτό μπορεί να μειώσει σημαντικά τις ψυχολογικές επιπτώσεις της περιθωριοποίησης και της μοναξιάς σε αντίθετη περίπτωση (Asher, Parkhurst, Hymel & Williams, 1990). Καταληκτικά, φαίνεται πως οι μαθητές που έχουν φίλους παρουσιάζουν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, είναι πιο θετικά διακείμενοι στο σχολείο, αντιμετωπίζουν λιγότερα ψυχικά προβλήματα, ενώ παράλληλα διατηρούν υψηλότερη θετική αυτοαντίληψη συγκριτικά με τους συμμαθητές τους χωρίς φίλους (Erath, Flanagan, & Bierman, 2008; Rubin, Fredstrom & Bowker, 2008).

Συμπερασματικά, η καθολική εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με επίκεντρο τις κοινωνικές δεξιότητες, προτείνεται ως η ενδεδειγμένη παρέμβαση, λαμβάνοντας υπόψη πως οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από μόνες τους δεν ευθύνονται για την περιθωριοποίηση των μαθητών (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 ομηλίκων και θα επηρεάσουν θετικά την κοινωνική τους ένταξη στον χώρο του σχολείου. Συνεπώς, από την έρευνα αναδεικνύεται η επιτακτική ανάγκη να σχεδιαστούν εξειδικευμένα και στοχευμένα προγράμματα παρέμβασης που θα θέτουν στο επίκεντρο την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη όλων των παιδιών, αναγνωρίζοντας την σημασία της για την μετέπειτα συναισθηματική και ψυχολογική εξέλιξη των μαθητών στην ενήλικη ζωή τους.

Κεφάλαιο 3^ο:

Κοινωνική συμμετοχή

3.1. Κοινωνική συμμετοχή

Το αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα είναι βασική ψυχολογική ανάγκη (Deci & Ryan, 1985). Η θετική κοινωνική κατάσταση και η κοινωνική ένταξη στο δίκτυο της τάξης και του σχολείου είναι σημαντικοί παράγοντες για τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων (Rubin, Bukowski, & Bowker, 2015). Έτσι, η αύξηση και η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης θεωρείται ως καίριο κομμάτι της ένταξης στη γενική εκπαίδευση (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013). Ωστόσο, το ερώτημα αν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους πρωταγωνιστεί στην εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα. Συχνά αναφέρονται δυσκολίες στην πλήρη και ουσιαστική συμμετοχή στο πλαίσιο της γενικής τάξης ακόμα και αν τα ενταγμένα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ασχολούνται με κοινές δραστηριότητες με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές (Bossaert et al., 2013; Ruijs & Peetsma, 2009), ενώ αυξημένος είναι και ο κίνδυνος θυματοποίησης (Luciano & Savage, 2007; Frederickson, 2010). Αντίθετα, όταν έχουν αναπτυχθεί φιλίες οι πιθανότητες θυματοποίησης είναι αισθητά μειωμένες (Estell, Farmer, Irvin, Crowther et al., 2009). Συνεπώς, αποτελεί αδήριτη ανάγκη η δημιουργία ενός σχολικού κλίματος το οποίο θα ενέχει ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και σύναψης φιλικών σχέσεων μεταξύ παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, παράγοντες που θα δράσουν ευεργετικά στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

3.1.1. Εννοιολογική διασάφηση

Έχει διαπιστωθεί ότι στη βιβλιογραφία σχετικά με την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο οι όροι «κοινωνική ενσωμάτωση», «κοινωνική ένταξη» και «κοινωνική συμμετοχή» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να δηλώσουν παρόμοιες καταστάσεις. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten (2009) για την εννοιολογική διασάφηση των παραπάνω όρων, ο όρος «κοινωνική συμμετοχή» κρίθηκε ως προσηκών για την αποτύπωση της κοινωνικής διάστασης της ένταξης. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές που εξέτασαν την κοινωνική διάσταση της ένταξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η κοινωνική συμμετοχή περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: την ύπαρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, την αποδοχή από τους άλλους, τις σχέσεις φιλίας και την αυτο-αντίληψη της αποδοχής από τους συμμαθητές (Koster et al., 2009).

Πιο αναλυτικά, αρκετοί ερευνητές έδωσαν ρητά λειτουργικούς ορισμούς της κοινωνικής συμμετοχής. Οι Kennedy, Cushing και Itkonen (1997) αναγνώρισαν δύο διαστάσεις της κοινωνικής συμμετοχής, τις κοινωνικές επαφές μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και τα δίκτυα φιλικών σχέσεων. Σε μεταγενέστερη έρευνα (Kennedy, Shukla, & Fryxell, 1997) προστέθηκε η διάσταση των συμπεριφορών κοινωνικής υποστήριξης, η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως οι χαιρετισμοί και η συναισθηματική υποστήριξη. Ακόμα μια έρευνα που αναγνωρίζει την καίρια σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων για την κοινωνική συμμετοχή είναι εκείνη των Hunt, Soto, Maier και Doering (2003), οι οποίοι εξέτασαν την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης παιδιών με σοβαρές αναπηρίες και μαθητών τυπικής ανάπτυξης αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική συμμετοχή. Για την διερεύνηση της κοινωνικής συμμετοχής μετρήθηκαν τα επίπεδα εμπλοκής και αλληλεπίδρασης των μαθητών, όπως η έναρξη και η ανταπόκριση σε μια αλληλεπίδραση, η συμμετοχή σε συζητήσεις και η συνεργατική εργασία. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Hunt, Soto, Maier και Goetz (2002) για την κοινωνική συμμετοχή παιδιών με σοβαρά προβλήματα λόγου και ομιλίας στο πλαίσιο της γενικής τάξης κεντρική θεωρήθηκε η έννοια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μετρήθηκε η συχνότητα και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων (θετικές, ουδέτερες και αρνητικές) καθώς και η επικοινωνιακή τους λειτουργία, όπως η ζήτηση, η επιμονή, η διαμαρτυρία, ο σχολιασμός και η παροχή βοήθειας (Hunt et al., 2002). Η σημασία της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων αναγνωρίστηκε και από τον Bayliss (1995) και ιδιαίτερα η ύπαρξη οικείων και ισότιμων σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών. Τέλος, οι Harper & McCluskey (2002) συνέδεσαν την έννοια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με την κοινωνική συμμετοχή, προσδιορίζοντας τέσσερα επίπεδα κοινωνικής συμμετοχής: απομόνωση, μαθητής-παρατηρητής, παράλληλο ανεξάρτητο παιχνίδι, αλληλεπίδραση.

Συνεπώς, η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης συνίσταται από την ύπαρξη θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, κοινωνικών σχέσεων και φιλιών ανάμεσα στα παιδιά αυτά και στους συμμαθητές τους, από την αποδοχή που εισπράττουν από τους συμμαθητές και από την αντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ότι είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους (Koster et al., 2009).

Η ανασκόπηση των Bossaert et al. (2013), οι οποίοι εξέτασαν τον όρο «κοινωνική συμμετοχή» στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφενός επιβεβαίωσαν τις διαστάσεις που εντόπισε η έρευνα των Koster et al. (2009) αφετέρου προστέθηκε η υπο-ενότητα της αυτο-αντίληψης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι η αντίληψη σχετικά με την αποδοχή του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες από τους άλλους συμμαθητές και σχετικά με τη φύση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων επηρεάζουν τα συναισθήματα της μοναχικότητας και της ικανοποίησης του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον (Bossaert et al., 2013).

3.2. Η κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι το ζήτημα της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης αποτελεί μια πρόκληση. Ένα πολύ συχνό γεγονός είναι η χαμηλή βαθμολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τρεις από τις τέσσερις θεματικές της κοινωνικής συμμετοχής, συγκεκριμένα στη θεματική της κοινωνικής αποδοχής, των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και της αυτο-αντίληψης της αποδοχής από τους συμμαθητές, πράγμα που υποδηλώνει τον αυξημένο κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης από τους συμμαθητές μέσα στη γενική τάξη (Bossaert, de Boer, Frostad, Pijl, & Petry, 2015; Nepi, Facondini, Nucci, & Peru, 2013; Pijl & Frostad, 2010; Schwab, Huber, & Gebhardt, 2016). Συγκεκριμένα, τα εμπειρικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι η πλειονότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνει δυσκολίες στη σύναψη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων ή έρχεται αντιμέτωπη με την απόρριψη και τον κοινωνικό αποκλεισμό κατά τη προσπάθεια αλληλεπίδρασης με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Ladd, Kochenderfer, Visconti & Ettekal, 2012; Ruijs, Peetsma & Van der Veen, 2010), καταλαμβάνοντας μια όχι τόσο ευνοϊκή κοινωνική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης (Krull, Wilbert, & Hennemann, 2014). Εν κατακλείδι, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν λιγότερες φίλιες συγκριτικά με τους συνομήλικους τους τυπικής ανάπτυξης (Hoffmann, Wilbert, Lehofer, & Schwab, 2020).

Όσον αφορά τις φιλικές σχέσεις ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετικό φυλετικό και εθνικό υπόβαθρο και σε παιδιά που ανήκουν στην εθνική και φυλετική πλειονότητα της εκάστοτε χώρας, οι έρευνες δείχνουν υψηλά επίπεδα κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών μειονοτικών ομάδων (Krull, Wilbert, & Hennemann, 2018). Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι πιθανότερο να λάβουν λιγότερες θετικές κατονομασίες και περισσότερες αρνητικές (Kronig, Haeberlin, & Eckhart, 2000). Αντίθετα, φαίνεται να παρατηρείται το φαινόμενο της ομοιοφιλίας, καθώς οι μαθητές προτιμούν τη δημιουργία φιλιών με παιδιά από ίδια εθνικότητα ή φυλή (Graham, Taylor, & Ho, 2011). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αυτοί συναντούν και γλωσσικές δυσκολίες, στοιχείο που οδηγεί στη σύναψη φιλικών σχέσεων με άτομα με κοινά εθνικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, η περιορισμένη κοινωνική συμμετοχή φαίνεται να ισχύει μόνο για τα αγόρια (Huber et al., 2018). Συνεπώς, το

μεταναστευτικό ή φυλετικό υπόβαθρο μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τον βαθμό της κοινωνικής αποδοχής και να αυξήσει τις πιθανότητες της κοινωνικής απόρριψης (Krull et al., 2018).

Σχετικά με τη διάσταση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν λιγότερες αλληλεπιδράσεις με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, γεγονός που οφείλεται στις σημαντικά λίγες προσπάθειες αλληλεπίδρασης εκ μέρους και των δύο πλευρών (Avramidis, 2013; Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010; Petry, 2018; Schwab, 2015). Μάλιστα, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιλέγονται λιγότερο συχνά σε σχολικές δραστηριότητες από τους συμμαθητές τους (Schwab, 2018). Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό, καθώς για τις μειωμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ευθύνονται και οι αντιλήψεις των τυπικών μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες (De Leeuw, de Boer, & Minnaert, 2019).

Επιπροσθέτως, αναφορικά με τη διάσταση της κοινωνικής αποδοχής από τους συμμαθητές τους, οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δυσμενή κοινωνική θέση μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Ειδικότερα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές γίνονται λιγότερο αποδεκτοί και είναι περισσότεροι απορριπτόμενοι (Bossaert et al. 2015; Koster et al., 2010; Pijl & Frostad, 2010; Schwab, 2015). Μάλιστα, η κοινωνική κατάσταση των παιδιών ενδέχεται να επιδεινωθεί μέχρι το τέλος μιας σχολικής χρονιάς είτε στα επόμενα έτη. Για παράδειγμα, τα πορίσματα της διαχρονικής έρευνας των Frederickson & Furnham (2001) σχετικά με τη σταθερότητα της κοινωνικής υπόστασης μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 8 με 10 ετών έδειξαν ότι οι μαθητές που καταλάμβαναν απορριπτόμενη κοινωνική θέση στην πρώτη αξιολόγηση, διατηρούσαν την ίδια κοινωνική θέση δύο χρόνια μετά. Παρόμοια, από τη μελέτη των Kuhne and Wiener (2000) με συμμετέχοντες παιδιά 9 έως 12 ετών με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε ότι η «μέτρια» κοινωνική τους υπόσταση στην αρχή του σχολικού έτους ήταν πιο πιθανό να αλλάξει σε «παραμελημένος» ή «απορριπτόμενος» στο τέλος της σχολικής χρονιάς συγκριτικά με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης.

Στον τομέα των φιλιών, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνάπτουν λιγότερες φιλίες συγκριτικά με τους τυπικούς συμμαθητές τους (Koster et al., 2010; Pijl, Skaalvik, & Skaalvik, 2010; Schwab, 2015), ενώ αρκετά συχνά οι φιλίες τους δεν είναι αμοιβαίες (Frostad, Mjaavatn & Pijl, 2011), χαρακτηρίζονται από ασυμμετρία (Frederickson, 2010) και είναι λιγότερο σταθερές (Frostad et al., 2011; Schwab, 2019; Wiener & Schneider, 2002). Τέλος, όσον αφορά την αυτο-αντίληψη της κοινωνικής κατάστασης, οι έρευνες καταλήγουν σε αντικρουόμενα αποτελέσματα. Αρκετές έρευνες διαπίστωσαν χαμηλότερο βαθμό αυτο-

αντίληψης ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απ' ότι στους συμμαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες (Lackaye & Margalit, 2006; Polychroni, Koukoura, & Anagnostou, 2006), ενώ πιο σύγχρονες έρευνες δεν εντόπισαν τη διαφορά αυτή (Avramidis, 2013; Avramidis, Avgeri, & Strogilos, 2018; Koster et al., 2010).

Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο τύπος της αναπηρίας ή των δυσκολιών επηρεάζει την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών. Έτσι, τα παιδιά με κινητική αναπηρία φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα κοινωνικής συμμετοχής και να γίνονται πιο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους συγκριτικά με τα παιδιά με νοητική αναπηρία (Huber, Gerullis, Gebhardt & Schwab, 2018; Nowicki, 2006). Οι μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες (Mand, 2007; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014), συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με διάσπαση προσοχής ή/και υπερκινητικότητα (Grygiel et al., 2014) και μαθητών στο φάσμα του αυτισμού (Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller 2007; Symes & Humphrey, 2010) φαίνεται να βιώνουν προβλήματα κοινωνικής συμμετοχής, όπως χαμηλή κοινωνική αποδοχή, και μη αμοιβαίες φιλίες. Ακόμα όμως και μέσα σε αυτήν την τόσο ετερόκλητη ομάδα, φαίνεται οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης να έχουν θετικότερες στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στους μαθητές με αυτισμό παρά στους συμμαθητές με διάσπαση προσοχής ή/και υπερκινητικότητα (De Boer & Pijl, 2016). Τέλος, υψηλό κίνδυνο απομόνωσης διατρέχουν σύμφωνα με τους Pijl, Frostad και Flem (2008) τα παιδιά με συμπεριφορικές δυσκολίες ή με προβλήματα επικοινωνίας. Μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες αναφέρουν υψηλά ποσοστά μοναχικότητας και κοινωνικού αποκλεισμού αναφορικά με την ύπαρξη λιγότερων φιλικών σχέσεων (Adderley, Hope, Hughes, Jones et al., 2015). Αντίστοιχα, μαθητές με αισθητηριακή ή/και κινητική αναπηρία απολάμβαναν περισσότερο την αποδοχή των συμμαθητών τους συγκριτικά με τα παιδιά με αυτισμό και συμπεριφορικές δυσκολίες (Petry, 2018).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη επηρεάζεται από τις προσαρμογές και τις ρυθμίσεις που προβλέπονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τους Wendelborg και Tossebro (2011), οι εκπαιδευτικές προσαρμογές για τους μαθητές με νοητική αναπηρία ή με σοβαρή βλάβη, όπως η παροχή υπηρεσιών από το βοηθητικό προσωπικό και η διδασκαλία από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό εκτός της γενικής τάξης, μπορούν να οδηγήσουν σε κοινωνική απόσυρση και να εμποδίσουν τη συμμετοχή των μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες εξαιτίας των πολλών ωρών της στήριξης.

Συγκεφαλαιώνοντας, η βιβλιογραφία κατέδειξε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν περισσότερα εμπόδια σχετικά με την κοινωνική συμμετοχή στο πλαίσιο της γενικής τάξης παρά οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η ένταξη τους και διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο περιθωριοποίησης και απομόνωσης. Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι κοινωνικά αποκλεισμένοι μαθητές είναι πολύ πιθανό να οδηγηθούν σε αρνητικά ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα, όπως η μαθητική διαρροή και η κατάθλιψη (Kauffman & Landrum 2012; Ruijs, Peetsma & Van der Veen, 2010). Η ανεπαρκής κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθιστά σημαντικό διακύβευμα τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους (Wilbert, Urton, Krull, Kulawiak et al., 2020). Επομένως, τα ερευνητικά δεδομένα διαψεύδουν τις προσδοκίες και είναι εκ διαμέτρου αντίθετα με τους επιδιωκόμενους στόχους της ενταξιακής εκπαίδευσης, και κατά επέκταση, με την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι κομβικής σημασίας κρίνεται να εντοπιστούν τα βαθύτερα αίτια που προκαλούν ή διατηρούν τους ανασταλτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη της κοινωνικής συμμετοχής. Από τη συγκριτική μελέτη των Bossaert et al. (2015), η οποία διερεύνησε την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ενταξιακά σχολεία του Βελγίου, της Νορβηγίας και της Ολλανδίας, πρόκυψε ότι τα εθνικά χαρακτηριστικά ή τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα είναι απίθανο να ευθύνονται αποκλειστικά για τα συνεχώς αρνητικά αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς ακόμα και τα δεδομένα από το Νορβηγικό σύστημα που εφαρμόζει τις πιο ενταξιακές πρακτικές κατέδειξαν εξίσου αρνητικά αποτελέσματα με τις υπόλοιπες χώρες. Συνεπώς, η επικρατέστερη ερμηνεία για τις κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ίσως η μη επαρκής ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι απαιτούμενες και κατάλληλες για κάθε ηλικία με άμεσο απότοκο τη δυσκολία ή την αδυναμία σύναψης φιλικών σχέσεων (Pijl, Frostad, & Flem, 2008).

Κεφάλαιο 4^ο:
**Προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση των κοινωνικών
δεξιοτήτων και την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής
παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

4.1. Ενταξιακή εκπαίδευση και προγράμματα παρεμβάσεων για την κοινωνική συμμετοχή

Παράγοντας που κινείται προς την αποτελεσματικότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη και η εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης που καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και δημιουργούν ευκαιρίες ενίσχυσης της κοινωνικής συμμετοχής. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται αναγκαία η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα υπάρχοντα προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην αντιμετώπιση των διαπροσωπικών δυσκολιών μαθητών με υψηλό κίνδυνο κοινωνικής απομόνωσης. Τα περισσότερα προγράμματα αξιοποιούν συμπεριφορικές τεχνικές ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως μίμηση, συζήτηση και καθοδήγηση, και στρατηγικές εκπαίδευσης κοινωνικών αντιλήψεων σχετικά με την ερμηνεία των κοινωνικών σημάτων και την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Αξίζει να σημειωθεί πως πολλά από τα υπάρχοντα προγράμματα έχουν σαν μαθητική ομάδα-στόχο παιδιά με συμπεριφορικές δυσκολίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία όμως φέρνουν αδύναμα και μη ανθεκτικά στο χρόνο αποτελέσματα σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική υπόσταση αυτών των μαθητών μέσα στην τάξη (Kavale & Mostert, 2004; Soodak & McCarthy, 2006). Αντίθετα, τα αποτελέσματα είναι ισχυρά και ανθεκτικά, όταν τα προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (Social Skills Training-SST) εφαρμόζονται στο σύνολο της γενικής τάξης ή σε σχολικό επίπεδο, με αποτέλεσμα τις μεταβολές σε συστημικό επίπεδο, όπως η σχολική νοοτροπία (κουλτούρα) και οι στάσεις και αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα (Spence, 2003).

Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι τα αποτελέσματα της ανασκόπησης των Garrote, Dessemontet και Opitz (2017), οι οποίοι εντόπισαν παρεμβάσεις σε προσχολικό και πρωτοβάθμιο επίπεδο οι οποίες επιφέρουν θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και σε όλους τους μαθητές. Οι σχολικές αυτές παρεμβάσεις υιοθετούν την προσέγγιση της εκμάθησης στρατηγικών αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές με μη τυπική ανάπτυξη, της οργάνωσης ομαδικών δραστηριοτήτων σε ακαδημαϊκό πλαίσιο, όπως συνεργατικές μορφές μάθησης και διδασκαλία ομηλικών, και της δημιουργίας υποστηρικτικών ομάδων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Garrote et al., 2017). Όπως προκύπτει, λοιπόν, η ερευνητική εστίαση μετατοπίζεται σταδιακά από τις παρεμβάσεις σε επίπεδο μαθητών-στόχων σε εφαρμογή παρεμβάσεων σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια ενδεικτική καταγραφή προγραμμάτων παρέμβασης

που αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και βελτιώνουν την κοινωνική συμμετοχή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.2. Προγράμματα παρέμβασης για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής

4.2.1. Ο Κύκλος των Φίλων

4.2.1.1. Σύντομη παρουσίαση

Σκοπός του προγράμματος «ο Κύκλος των Φίλων» είναι η αποσόβηση του κινδύνου κοινωνικού αποκλεισμού παιδιών με διαφορετικές ανάγκες (Newton & Wilson, 2016), όπως αναπηρίες, συναισθηματικές, συμπεριφορικές και κοινωνικές δυσκολίες (Frederickson, Warren & Turner, 2005). Πρόκειται για μια παρέμβαση με βασικό στοιχείο τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου για τους μαθητές-στόχους, ώστε να καταστούν ευπρόσδεκτοι από τους συμμαθητές τους. Βασίζεται στη γενικότερη προσέγγιση ότι οι ομήλικοι μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην αλλαγή της συμπεριφοράς ενός συμμαθητή (Newton, Taylor & Wilson, 1996), καθώς το κοινωνικό δίκτυο της τάξης μπορεί να βοηθήσει και τον μαθητή-στόχο να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες, αλλά μπορεί να αλλάξει τη συμπεριφορά και τις στάσεις απέναντι στον μαθητή που βιώνει κοινωνικές δυσκολίες (Hassani, Alves, Avramidis, & Schwab, 2021).

Πριν την έναρξη του προγράμματος εξασφαλίζεται η στήριξη του διευθυντή και των γονέων του μαθητή με δυσκολίες, καθώς και η συναίνεση του εμπλεκόμενου προσωπικού για την εκπόνηση του προγράμματος διάρκειας 30-40 λεπτών την εβδομάδα. Αφετηρία του προγράμματος αποτελεί μια συνάντηση με την ολομέλεια της τάξης, στην οποία όμως δεν παρευρίσκεται ο «μαθητής-στόχος», εντούτοις, είναι ενήμερος για την πραγματοποίησή της και έχει δώσει την άδειά του για αυτή. Σε αυτήν μπορούν να βρίσκονται επίσης ένα άτομο που δεν εμπλέκεται στην τάξη, όπως ψυχολόγος ή κοινωνικός λειτουργός, για να αναδείξει τη σημασία του προγράμματος, και ένας δεύτερος εκπαιδευτικός που θα καταγράφει τα πρακτικά. Η συζήτηση στην ολομέλεια πραγματεύεται τα θετικά στοιχεία αλλά και τις δυσκολίες του μαθητή που είναι σημαντικό να ξεπεραστούν με τη βοήθεια των συμμαθητών. Το άτομο που είναι υπεύθυνο για τη συνάντηση έπειτα εισηγείται τα διαφορετικά είδη σχέσεων και φίλων, ώστε να διαμορφωθεί μία ευρύτερη εικόνα και αίσθηση των κοινωνικών δικτύων. Απώτερος σκοπός είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Newton & Wilson, 2016). Το επόμενο βήμα αφορά τη συλλογή και την ανάπτυξη των ιδεών των μαθητών σχετικά με το πώς αυτοί θα είναι

υποστηρικτικοί, αφού πρώτα λάβουν πληροφορίες και ενημέρωση σχετικά με τα διαφορετικά είδη σχέσεων. Τέλος, έξι με οκτώ μαθητές, πιο συχνά από την ίδια τάξη ή από μια ομάδα συνομήλικων, γίνονται εθελοντές για τον κύκλο των φίλων. Είναι πολύ σημαντικό να επιλεγούν οι κατάλληλοι μαθητές, οι οποίοι εκούσια θα συμμετέχουν στην παρέμβαση.

Η πρώτη συνάντηση ξεκινά με ασκήσεις «προθέρμανσης» και τη σύναψη συμφωνίας σχετικά με τον αποδεκτό τρόπο συμπεριφοράς. Στη συνέχεια, μέσα σε ένα κλίμα ειλικρινούς σεβασμού και ασφάλειας, δίνεται ανατροφοδότηση από τους εθελοντές, η οποία έχει ήδη διενεργηθεί κατά τη διάρκεια της συνάντησης ολόκληρης της τάξης. Μετά την αναφορά στις θετικές και στις δύσκολες πτυχές, η ομάδα οργανώνει σχέδια υποστήριξης του παιδιού (Newton & Wilson, 2016). Όσον αφορά τις εβδομαδιαίες συναντήσεις, κάθε συνάντηση θα διαρκεί περίπου 20 με 40 λεπτά. Στόχοι των συναντήσεων είναι η παροχή ενθάρρυνσης και η αναγνώριση της επιτυχίας και της προόδου, ο εντοπισμός των δυσκολιών, η στοχοθεσία και η ανάπτυξη λυσιτελών στρατηγικών (Newton & Wilson, 2016). Βέβαια, όπως εντοπίστηκε από τη μελέτη των Hassani et al. (2021), μπορούν να υπάρχουν τροποποιήσεις του προγράμματος, όπως η παρουσία του μαθητή-στόχου στην εναρκτήρια συνάντηση της ολομέλειας ή ο καθορισμός περισσότερων από ένα παιδί-στόχο.

Οι κύκλοι πραγματοποιούνται σε εβδομαδιαία βάση με ένα βασικό κορμό, ωστόσο, ο συντονιστής μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικές προσεγγίσεις και μεθόδους για να τους σχεδιάσει και να τους οργανώσει. Το εγχειρίδιο του Κύκλου των Φίλων αναφέρει την επίλυση προβλημάτων και την προσωπική και κοινωνική αναπτυξιακή προσέγγιση. Επιλέγοντας την πρώτη επιλογή, η αξιολόγηση των θετικών και των αρνητικών, η επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, η συγκεκριμενοποίηση των στόχων καθώς και ο καταγισμός ιδεών για στρατηγικές που θα επιτύχουν τους στόχους μπορεί να φανούν χρήσιμα. Η δεύτερη προσέγγιση χρησιμοποιεί δραστηριότητες οι οποίες επικεντρώνονται στις σχέσεις, εντοπίζουν και ανταποκρίνονται σε δύσκολες εμπειρίες (Bliss & Tetley, 1993; Sapon-Shevin, 1998). Εκτός από τις ψυχό- και κοινωνικό-δραματικές διεργασίες, οι προσεγγίσεις θεραπευτικών ομάδων και ο συναισθηματικός αλφαριθμητισμός (Sharp & Herrick, 2000) αναφέρονται, επίσης, στο εγχειρίδιο.

4.2.1.2. Πορίσματα σύγχρονων ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του «Κύκλου των Φίλων»

Ο κύκλος των φίλων αποτελεί μια παρεμβατική μέθοδο, η οποία αποσκοπεί στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με διαφορετικές ανάγκες, μαθαίνοντας για

παράδειγμα τι σημαίνει να είναι κανείς καλό φίλος (Bohlander, Orlich & Varley, 2012) αλλά χρησιμοποιείται και ως μέσο ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τις δυσκολίες των συμμαθητών τους (Gus, 2000).

Στην έρευνα των Smith και Cooke (2000) μαθητής-στόχος του προγράμματος παρέμβασης αποτέλεσε ένας πεντάχρονος μαθητής με ανύπαρκτο ενδιαφέρον για εμπλοκή σε ομαδικές δραστηριότητες και με σχεδόν κανένα φίλο. Έπειτα από την επτά εβδομάδων εφαρμογή διαπιστώθηκε σημαντικός περιορισμός της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και βελτίωση της ικανότητας του μαθητή για την έκφραση των ιδεών του και της αλληλεπίδρασής του με τους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια του ομαδικού παιχνιδιού. Αντίστοιχα, δεκάχρονος μαθητής με Σύνδρομο Asperger και με συνοδές μαθησιακές δυσκολίες ο οποίος παρουσίαζε περιορισμένη εμπλοκή σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές του, αποτέλεσε μαθητή-στόχο της παρέμβασης του «Κύκλου των Φίλων» στη μελέτη περίπτωσης της O'Connor (2016). Στόχος της παρέμβασης ήταν η ενίσχυση της συμπεριφοράς του μαθητή προκειμένου να ξεκινά κατάλληλες αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις συναναστροφές του. Τα πορίσματα έδειξαν μία αύξηση της πρόθεσης των παιδιών να ξεκινήσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις με το μαθητή-στόχο μετά την παρέμβαση, καθώς και μία σημαντική αύξηση της αυτοεκτίμησης και των επιπέδων της κοινωνικής αποδοχής. Τέλος, προέκυψαν περισσότερο συχνές επαφές με υψηλότερη ποιότητα ανάμεσα στο παιδί-στόχο και στην ομάδα των συνομηλίκων του.

Την αύξηση των ποσοστών κατάλληλων αλληλεπιδράσεων με συμμαθητές διαπίστωσαν και οι Miller et al. (2003). Πιο συγκεκριμένα, παρουσίασαν τα αποτελέσματα των συνεδριών στις κοινωνικές επαφές μεταξύ τριών αγοριών με ήπιες αναπηρίες και των συμμαθητών τους και τη γενίκευση των θετικών δεξιοτήτων σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα και κοινωνικές συμπεριφορές. Τα «παιδιά-στόχοι» επιλέχθηκαν με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική επάρκεια και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και το κοινωνιόγραμμα του κάθε 'παιδιού-στόχου'. Οι συγκεκριμένοι μαθητές ήταν απομονωμένοι, περιθωριοποιημένοι ή δέχονταν κακεντρεχή σχόλια και πειράγματα από τους συνομηλίκους. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλότερα ποσοστά κατάλληλων αλληλεπιδράσεων στο μεσημεριανό γεύμα για τα τρία 'παιδιά-στόχους' και τους συνομηλίκους τους μετά την παρέμβαση, τα οποία διατηρήθηκαν μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Επίσης, η παρέμβαση είχε θετικό αντίκτυπο στη συμμετοχή σε φιλικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος για τους δύο μαθητές. Ανεπίσημες αναφορές από τους εκπαιδευτικούς κατέδειξαν βελτιωμένες κοινωνικές επαφές για τους δύο μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας και βελτιωμένες κοινωνικές συμπεριφορές στη γενική τάξη, κάτι που μαρτυρά τη

γενίκευση των θετικών δεξιοτήτων. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές από τον Κύκλο Φιλίας εμφάνισαν αύξηση στην εκδήλωση υποστηρικτικών συμπεριφορών στο «παιδί-στόχο».

Θετικά αποτελέσματα σχετικά με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης εντοπίστηκαν και στην πειραματική μελέτη της Bowen (2010). Στην έρευνα αυτή εφαρμόστηκαν είτε ξεχωριστά είτε συνδυαστικά οι στρατηγικές η «ώρα του κύκλου», ο «Κύκλος των Φίλων» και η «ένας-προς-έναν καθοδήγηση». Μαθητές-στόχοι της παρέμβασης ήταν τέσσερα τυφλά παιδιά με ηλικιακό εύρος 7 έως 13 ετών προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους. Έπειτα, από την εφαρμογή διαπιστώθηκε ότι οι τέσσερις μαθητές επέδειξαν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και ότι οι μικρότεροι μαθητές φάνηκε να ανταποκρίνονται γρηγορότερα στην παρέμβαση από ότι οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όπως προαναφέρθηκε, η παρέμβαση «ο Κύκλος των Φίλων» βελτιώνει την κοινωνική αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κοινωνικές δυσκολίες (O'Connor, 2016). Παρόμοια, η μελέτη των Frederickson και Turner (2003) εφάρμοσε δύο φάσεις του «Κύκλου των Φίλων» διάρκειας έξι εβδομάδων με παιδιά-στόχους ηλικίας 6 με 12 ετών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική επίδραση και των δύο παρεμβατικών φάσεων στην κοινωνική αποδοχή των παιδιών-στόχων στις τάξεις τους. Εντούτοις, μικρές αλλαγές σημειώθηκαν στις αντιλήψεις των παιδιών-στόχων σχετικά με την κοινωνική τους αποδοχή ή τη διαχείριση της συμπεριφοράς τους, στο περιβάλλον της τάξης και στις κρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών. Στη δεύτερη πειραματική τους μελέτη, οι Frederickson, Warren και Turner (2005) διερεύνησαν τα οφέλη του «Κύκλου των Φίλων» σχετικά με διάφορες πλευρές καθώς και με τη μεσοπρόθεσμη διατήρηση της κοινωνικής ένταξης, διενεργώντας πρόσθετη αξιολόγηση τέσσερις μήνες μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 14 παιδιά από 6.8 μέχρι 11.3 ετών με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού). Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι συνεδρίες με ολόκληρη την τάξη εμφανίζουν θετική επίδραση στην κοινωνική ένταξη των «παιδιών-στόχων». Στο πλαίσιο αυτό, αυξήθηκε η αποδοχή των παιδιών με παράλληλη μείωση της απόρριψης. Ωστόσο, σε μεταγενέστερες μετρήσεις εντοπίστηκε μείωση της αποδοχής των μαθητών με δυσκολίες και ταυτόχρονη αύξηση της απόρριψης. Όμως, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι εντοπίστηκε διαφορά στη συμπεριφορά των παιδιών που συμμετείχαν στον «Κύκλο των Φίλων» και σε αυτά που δε συμμετείχαν. Έτσι, τα μέλη της υποστηρικτικής ομάδας του κύκλου φάνηκε να αποδέχονται περισσότερο και να απορρίπτουν λιγότερο το «παιδί-στόχο». Όσον αφορά στις εβδομαδιαίες συναντήσεις, με εξαίρεση ένα παιδί με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, δεν φάνηκε

σημαντική βελτίωση. Σε μεταγενέστερη μέτρηση οι αξιολογήσεις αποδοχής από τα μέλη του κύκλου φάνηκαν να επανέρχονται στις αρχικές χαμηλές μετρήσεις. Οι αξιολογήσεις απόρριψης μειώθηκαν αλλά ήταν ελάχιστα χαμηλότερες συγκρινόμενες με τις αρχικές μετρήσεις.

Πέντε μαθητές στο αυτιστικό φάσμα αποτέλεσαν τα «παιδιά-στόχους» στην παρέμβαση του «Κύκλου των Φίλων» στην μικρής κλίμακας πειραματική μελέτη των Kalyva και Avramidis (2005) με στόχο τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Δεδομένα συλλέχθηκαν κατά την αρχική φάση, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και μετά από δύο μήνες από την παρέμβαση. Θετικά αποτελέσματα εντοπίστηκαν στις μετρήσεις ακριβώς μετά την παρέμβαση καθώς και σε μεταγενέστερες μετρήσεις. Οι Kalyva και Avramidis (2005) δηλώνουν ότι σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου οι δείκτες ανεπιτυχών αντιδράσεων και έναρξης επικοινωνίας μειώθηκαν στην ομάδα παρέμβασης και οι επιτυχείς αντιδράσεις και έναρξεις επικοινωνίας αυξήθηκαν στις μετρήσεις ακριβώς μετά την παρέμβαση, όπως και σε μεταγενέστερη μέτρηση. Συνεπώς, οι Kalyva και Avramidis (2005) συνιστούν τη συγκριμένη παρέμβαση για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό και για την προώθηση της ένταξή τους στα γενικά σχολεία.

Ο Gus (2000) χρησιμοποίησε τον «Κύκλο των Φίλων» για να εξηγήσει στους μαθητές του τις δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό. Φάνηκε πως μέσω αυτής της στρατηγικής οι συμμαθητές μπορούν να υποστηρίξουν παιδιά με ειδικές ανάγκες πιο εύκολα. Στη συγκεκριμένη μελέτη σημειώθηκε αύξηση του βαθμού των πρωτοβουλιών εκ μέρους των παιδιών με αυτισμό για την ενίσχυση της επικοινωνίας με τους συνομηλίκους, με ή χωρίς την υπόδειξη του εκπαιδευτικού. Τέλος, η έρευνα της Καλύβα (2005) ανέδειξε επίσης την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για τα παιδιά με αυτισμό. Ωστόσο, για τη διαπίστωση της γενίκευσης των αποκτηθέντων κοινωνικών δεξιοτήτων από την παρέμβαση απαιτείται διεξαγωγή πρόσθετων ερευνών. Έτσι, ενδέχεται σύμφωνα με την Καλύβα (2005) ο «Κύκλος των Φίλων» να λειτουργεί προληπτικά και όχι παρεμβατικά.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Barrett και Randall (2004) σχετικά με την αξιολόγηση δύο διαφορετικών μοντέλων της παρέμβασης του «Κύκλου των Φίλων» αναφορικά με τα άμεσα αλλά και με τα γενικευμένα αποτελέσματά τους. Στο πρώτο μοντέλο, σε αντίθεση με την αρχική προσέγγιση του «Κύκλου των Φίλων», το «παιδί-στόχος» ήταν παρόν στη συνάντηση της ολομέλειας της τάξης. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε για έξι εβδομάδες και συμμετείχαν έξι παιδιά στις εβδομαδιαίες συναντήσεις του «Κύκλου των Φίλων». Οι Barrett και Randall (2004) δηλώνουν ότι το πρώτο μοντέλο έφερε περιορισμένα αποτελέσματα στις σχέσεις του «παιδιού-στόχου» με τους συνομηλίκους του. Σχετικά με τα

υπόλοιπα παιδιά που συμμετείχαν στον κύκλο, εντοπίστηκε ελάχιστη επίδραση, ενώ είναι θετικό ότι έδειξαν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν σε επερχόμενο «Κύκλο των Φίλων». Το δεύτερο μοντέλο του «Κύκλου των Φίλων» περιλάμβανε το σύνολο της τάξης ενός δημοτικού σχολείου με τρία «παιδιά-στόχους» που διέτρεχαν τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού. Οι Barrett και Randall (2004) αναφέρουν θετικά αποτελέσματα εξαιτίας της αυτο-αναφοράς των παιδιών στην αλλαγή της ποιότητας των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Ακόμα, άμεσα αποτελέσματα καταδεικνύουν θετική αλλαγή, καθώς ένα «παιδί-στόχος» ανέφερε βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων και δύο ανέφεραν την απόκτηση περισσότερων σχέσεων. Ωστόσο, οι μελετητές επισημαίνουν ότι δεν κατέστη εφικτή η βελτίωση των σχέσεων του πιο αποκλεισμένου παιδιού με τους συνομηλίκους του μέσα από τον «Κύκλο των Φίλων».

Συμπερασματικά, ο «Κύκλος των φίλων» φαίνεται να ευνοεί ιδιαίτερα κάποιες συγκεκριμένες διαστάσεις της κοινωνικότητας των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως η κοινωνική συμμετοχή, και η αύξηση των κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών, καθώς και να επιφέρει θετική αλλαγή στις αντιλήψεις των μελών του κύκλου απέναντι στους συμμαθητές του με δυσκολίες. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι κάποιες μελέτες είτε εφάρμοσαν συνδυαστικά τον «Κύκλο των Φίλων» με άλλες στρατηγικές (Bowen, 2010), οπότε είναι ασαφές αν τα θετικά αποτελέσματα αποδίδονται μόνο στη συγκεκριμένη παρέμβαση, είτε η παρέμβαση προσαρμόστηκε στις συνθήκες του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος επιλέγοντας περισσότερα «παιδιά-στόχους». Επίσης, οι περισσότερες έρευνες προτίμησαν να αξιοποιήσουν έναν μόνο τρόπο αξιολόγησης είτε ποιοτικό, όπως συνεντεύξεις (Smith & Cooke, 2000) είτε ποσοτικό, όπως κοινωνιογράμματα, ερωτηματολόγια με κλίμακες Likert, παρατηρήσεις (Bowen, 2010; Kalyva & Avramidis, 2005; Miller et al., 2003; O'Connor, 2016; Frederickson & Turner, 2003; Frederickson et al., 2005), ενώ μόνο μία αξιοποίησε μεικτή μεθοδολογία για τη συλλογή των δεδομένων (Barrett και Randall, 2004). Κάτι τέτοιο, όμως, αφενός στερεί από την έρευνα την εξασφάλιση της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης αντικειμενικότητας από τη συλλογή δεδομένων με τη χρήση μεικτής μεθοδολογίας (Schwab et al., 2018) αφετέρου έρχεται σε αντίθεση με τη σύγχρονη τάση της ενταξιακής έρευνας για τη συμπερίληψη των φωνών των «μαθητών-στόχων» (De Leeuw, de Boer, & Minnaert, 2018). Ακόμη, ακόμα και αν οι έρευνες περιλαμβάνουν μετρήσεις μετά την παρέμβαση, αυτές γίνονται αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της με αποτέλεσμα να λείπουν δεδομένα σχετικά με τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της παρέμβασης. Τέλος, λείπουν πειραματικές μελέτες που να θέτουν στο επίκεντρο της παρέμβασης μαθητές με άλλες αναπηρίες, όπως νοητική καθυστέρηση, σύνδρομα και σύνθετες αναπηρίες.

4.2.2. Άλλα προγράμματα παρέμβασης

4.2.2.1. Συνοπτική παρουσίαση

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν και φαινομενικά είναι ενταγμένοι στη γενική τάξη, συνεχίζουν να διατρέχουν τον κίνδυνο για την ύπαρξη δυσκολιών αναφορικά με την κοινωνική συμμετοχή τους (Garrote et al., 2017). Το γεγονός αυτό εγείρει ερωτήματα σχετικά με τις παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Συχνές είναι οι αναφορές στη βιβλιογραφία σχετικά με την αξιοποίηση στρατηγικών για την άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά που βιώνουν δυσκολίες (Bierman & Powers, 2009), οι οποίες όμως επιφέρουν ασθενή αποτελέσματα και δεν προωθούν σε σημαντικό βαθμό την κοινωνική αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Bellini, Peters, Benner, & Hopf, 2007; Kavale & Mostert, 2004), καθώς εφαρμόζονταν είτε σε κλινικό περιβάλλον ή σε ειδικές αίθουσες εκτός της γενικής τάξης (Bellini et al., 2007) με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η γενίκευση των κατακτημένων δεξιοτήτων σε επικοινωνιακές συνθήκες με συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης (Garrote et al., 2016) είτε εφαρμόζονταν εστιασμένα στα «παιδιά-στόχους» με συνέπεια να μην αλλάζουν οι στάσεις των υπόλοιπων μαθητών απέναντι στους μαθητές με δυσκολίες (Soodak & McCarthy, 2006).

Οι περισσότερες παρεμβάσεις προσανατολίζονται στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων με απώτερο σκοπό την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής παιδιών με κάποια διαφορετικότητα ή/και με αναπηρία, όπως μαθητές με νοητική αναπηρία κινητική αναπηρία ή με μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά, τα προγράμματα «Positive Action» (O'Hare et al., 2018), «SSIS-CIP'PATHS» (DiPerna et al., 2017), «Stanford Harmony» (Miller et al., 2017) και το «Steps for life» (Kourmousi, et al., 2018) περικλείουν δραστηριότητες για την προώθηση της κοινωνικο-συναισθηματικής εκμάθησης μέσα από την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της αυτοδιαχείρισης, της αυτογνωσίας, της κοινωνικής επίγνωσης και της λήψης αποφάσεων. Τα προγράμματα αυτά αναπτύσσουν τόσο τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με δυσκολίες όσο και την ικανότητα της κοινωνικής κατανόησης μέσα από δραστηριότητες για την αναγνώριση των συναισθημάτων και την καλλιέργεια βασικών και σύνθετων δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση η διεκδικητικότητα, η αυτορρύθμιση και η διαπροσωπική επίλυση προβλημάτων (DiPerna et al., 2017; Humphrey et al., 2018; Miller et al., 2017; O'Hare et al., 2018; Vuorinen et al., 2019). Επίσης, για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης η εκμάθηση του σεβασμού και η εκτίμηση της διαφορετικότητας είναι σημαντικές προϋποθέσεις, όπως φαίνεται από τα προγράμματα «Collaboration, help, and solidarity: Three ways to have a better time together» και «The GREI model» (Miller et al., 2017; Nota et al., 2018). Ακόμη, το

πρόγραμμα «Social Co-existence Programme» που αξιοποιήθηκε στην έρευνα των Vasileiadis et Doikou-Avliidou (2018) σε ετήσιο επίπεδο στηρίζει τη δημιουργία ενταξιακών σχολικών περιβαλλόντων και την ανάπτυξη υποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμαθητών μέσω δραστηριοτήτων που ευνοούν την επίγνωση της ποιότητας των φίλων, την αποδοχή των διαφορετικών απόψεων, και της συνεργασίας. Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί πως αναφορικά με την ομάδα εστίασης, τα προγράμματα υιοθετούν μια ολιστική προσέγγιση, εφαρμοσμένα στο πλαίσιο της τάξης, πλην των προγραμμάτων «The GREI model» και «MOSAIC» που συνδυάζουν καθολικές και εστιασμένες παρεμβάσεις (García Bacete et al., 2019; Mikami et al., 2019) σε παιδιά απορριπτόμενα, με συμπτώματα διάσπασης της προσοχής και υπερκινητικότητα και με συμπεριφορικές δυσκολίες.

4.2.2.2. Εφαρμοσμένες στρατηγικές και τεχνικές

Όσον αφορά τις τεχνικές που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, αυτές περιλαμβάνουν παροχή διδακτικού περιεχομένου σχετικού με τις δεξιότητες προς κατάκτηση (O'Hare et al., 2018), παροχή ανατροφοδότησης (Mikami et al., 2019), διερεύνηση ιστοριών σχετικά με μια επικοινωνιακή κατάσταση ή δεξιότητα (García Bacete et al., 2019) την παρουσίαση και μοντελοποίηση της δεξιότητας ή της συμπεριφοράς που πρέπει να καλλιεργηθεί (Humphrey et al., 2018), παιχνίδια ρόλων (Miller et al., 2017), δραστηριότητες προσομοίωσης (De Boer et al., 2014), ασκήσεις για το σπίτι (Vuorinen et al., 2019), συζητήσεις με την ομάδα και αναστοχασμό (De Boer et al., 2014; García Bacete et al., 2019; Humphrey et al., 2018; Vuorinen et al., 2019).

Ακόμα, στρατηγικές που διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές με δυσκολίες αφορούν την έναρξη και τη διατήρηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, όπως η πρόσκληση σε παιχνίδι, το μοίρασμα ή η ανταλλαγή αντικειμένων και η έναρξη συζήτησης (Garrote et al., 2017). Για παράδειγμα, μαθητές τυπικής ανάπτυξης που επιλέχθηκαν για το πρόγραμμα «Stay, Play, Talk» (Batchelor & Taylor, 2005) έμαθαν στρατηγικές για την έναρξη και τη διατήρηση των αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές τους με νοητική αναπηρία. Ακόμη, στο πλαίσιο του προγράμματος παρέμβασης «Keys to Play», οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού έμαθαν να ανταποκρίνονται άμεσα στο οπτικό ερέθισμα ενός χρυσού κλειδιού για την έναρξη παιχνιδιού (Nelson et al., 2007).

Συμπερασματικά, οι στρατηγικές διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να είναι αποτελεσματικές για την αύξηση των θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών με κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες, με αναπτυξιακές διαταραχές, με νοητική αναπηρία, με

αυτισμό, με μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες και μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, σημαντικά θετικά αποτελέσματα σημειώθηκαν στη διάρκεια, τη συχνότητα ή/και την ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων όλων των προαναφερόμενων ομάδων (Banda et al., 2010; Katz & Girolametto, 2013; Mason et al., 2014; Whalon et al., 2015). Τέλος, οι θετικές δεξιότητες είναι δυνατόν να γενικευτούν ή να είναι ανθεκτικές ακόμα και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης με τις στρατηγικές διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων (Batchelor & Taylor, 2005; Harper, Symon & Frea, 2008; Kamps et al., 2015; Katz & Girolametto, 2013; Nelson et al., 2007).

Ακόμα, στη βιβλιογραφία αναφέρεται η εφαρμογή ομαδικών δραστηριοτήτων σε ακαδημαϊκό πλαίσιο (διδασκαλία ομηλικών και συνεργατική μάθηση) και ομαδικών δραστηριοτήτων σε κοινωνικό πλαίσιο, όπως ομάδες υποστήριξης, ομάδες ενδιαφέροντος, συμβουλευτική ομάδας και δομημένο παιχνίδι (Garrote et al., 2017). Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων σε ακαδημαϊκό επίπεδο φαίνεται ότι έχει θετικό αντίκτυπο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την κοινωνική αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους υπόλοιπους συμμαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην πειραματική μελέτη των Fuchs, Fuchs, Mathes & Martinez (2002) συμμετείχαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, τα οποία δέχθηκαν διδασκαλία από ομηλικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν αφενός ότι οι μαθητές αυτοί μετά το πέρας της παρέμβασης ήταν περισσότερο κοινωνικά αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου και ότι απολάμβαναν την ίδια κοινωνική υπόσταση με τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μέσα στη γενική τάξη. Τέλος, η διδασκαλία ομηλικών φαίνεται να βοηθάει στη σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Carter et al., 2015), ενώ βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών ανεξάρτητα από τον τύπο της αναπηρίας (Bowman-Perrott et al., 2014) και προωθεί ένα ενταξιακό κλίμα ως συνάρτηση της εμπιστοσύνης, της συνεργασίας και της κοινωνικής αποδοχής που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Toulia, Strogilos & Avramidis, 2021). Τέλος, οι ομάδες υποστήριξης έχουν θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές, συμπεριφορικές δυσκολίες και με αυτισμό (Frederickson & Turner, 2003; Frederickson et al., 2005; Kalyva & Avramidis, 2005), ενώ οι ομάδες κοινών ενδιαφερόντων επηρεάζουν θετικά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών με και χωρίς δυσκολίες (Koegel et al., 2012).

4.2.2.3. Αποτελέσματα προγραμμάτων παρέμβασης

Αναφορικά με τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων, ο τομέας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων καθώς και η κοινωνική συμμετοχή φάνηκε να υφίστανται τη μεγαλύτερη βελτίωση. Πιο αναλυτικά, θετικά αποτελέσματα σημειώθηκαν σε δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η διαχείριση συναισθημάτων καθώς και οι δεξιότητες φιλίας («Steps for Life» Kourmoussi et al., 2018). Ακόμη, έπειτα από την εφαρμογή του «Ψυχο-εκπαιδευτικού προγράμματος για τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», διαπιστώθηκε αυξημένη συμμόρφωση στους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες (Brouzos, Vassipoulos, Vlachioti & Baourda, 2019). Η εφαρμογή του «Ψυχο-εκπαιδευτικού προγράμματος για τον περιορισμό του θυμού», έδειξε σημαντικό περιορισμό της επιθετικότητας, καθώς και μειώσεις σε λιγότερο αντιλαμβανόμενο θυμό και παράλληλη άσκηση περισσότερου αυτοέλεγχου (Vassilopoulos, Brouzos & Rentzios, 2014). Επιπλέον, είναι δυνατή η μείωση του κοινωνικού άγχους, η ελάττωση στις αρνητικές ερμηνείες αμφιβολίας, και υψηλότερη αυτό-συμπληρούμενη αίσθηση του να είσαι αρεστός/ή από μαθητές δημοτικού που βρίσκονται σε κίνδυνο εκδήλωσης κοινωνικού άγχους («Ψυχο-εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τον περιορισμό του κοινωνικού άγχους», Vassilopoulos, Banerjee, & Prantzalou, 2009). Τέλος, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης επέδειξαν ρεπερτόριο θετικών στρατηγικών διαχείρισης διενέξεων και προέβησαν σε λιγότερο ακατάλληλες συμπεριφορές («Κοινωνικές Ιστορίες», Kalyva & Agaliotis, 2009).

Επιπρόσθετα, θετικά αποτελέσματα στις απόψεις των μαθητών ως προς την αποδοχή των συμμαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία διαπιστώθηκαν αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος «Special Friends» (De Boer et al., 2014), καθώς οι μαθητές τυπική ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας εκδήλωσαν περισσότερο θετικές στάσεις και απόψεις απέναντι στους μαθητές με δυσκολίες. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έλαβαν εξηγήσεις και πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά της νοητικής και κινητικής αναπηρίας και ήρθαν σε επαφή με φανταστικές ιστορίες στις οποίες οι χαρακτήρες είχαν τα αντίστοιχα γνωρίσματα. Ωστόσο, δεν σημειώθηκε σημαντική βελτίωση των απόψεων στους μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας και δεν εντοπίστηκαν μακροπρόθεσμα οφέλη.

Σχετικά με τη διάσταση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο της προώθησης της κοινωνικής συμμετοχής, αναδεικνύονται οφέλη από την εφαρμογή του προγράμματος «GREI Model» (García Bacete, Marande & Mikami, 2019), το οποίο αποσκοπεί στον εμπλουτισμό των κοινωνικών σχέσεων στις πρωτοβάθμιες τάξεις και στη δημιουργία ενταξιακού κλίματος. Η πειραματική ομάδα στην μελέτη των García Bacete et al. (2019) έλαβαν λιγότερες αρνητικές αναφορές από τους συμμαθητές τους, είχαν υψηλότερες αυτο-

αντιλήψεις σχετικά με την αποδοχή από τους συμμαθητές και βελτιωμένες σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Τέλος, το πρόγραμμα «MOSAIC» (Mikami, Ownes, Hudec, Kassab, & Evans, 2019) αξιολογήθηκε ως κατάλληλο για τη δημιουργία θετικού κλίματος μεταξύ παιδιών με ΔΕΠΠΥ και μαθητών τυπικής ανάπτυξης σε γενικές ανώτερες τάξεις δημοτικής εκπαίδευσης μέσω των πρακτικών που υιοθέτησαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες μείωσαν τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με δυσκολίες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι και τα αποτελέσματα από τη μελέτη των Vasileiadis & Doïkou-Avliδου (2018) στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «Social Co-Existence». Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τη βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μαθητών με νοητική αναπηρία και μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Στο πρόγραμμα αξιοποιήθηκαν πρακτικές σχετικά με την εφαρμογή δραστηριοτήτων που αποσκοπούσαν στη συναισθηματική αυτο-ρύθμιση, στην κατάλληλη έκφραση, στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της συνεργασίας μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Η παρέμβαση αποδείχθηκε αποτελεσματική, καθώς σημειώθηκε σημαντική αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών με νοητική αναπηρία με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης και θετικές αλλαγές στις απόψεις των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με νοητική αναπηρία. Παράλληλα, η κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με νοητική αναπηρία φαίνεται να προωθείται και μέσω του προγράμματος «Collaboration, help, and solidarity: Three ways to have better time together», καθώς από τη μελέτη των Nota et al. (2018) διαπιστώθηκε θετική επίδραση στην κοινωνική αποδοχή των μαθητών με νοητική αναπηρία, βελτίωση στην κοινωνική τους συμπεριφορά στη γενική τάξη και αύξηση των αλληλεπιδράσεων τους με τους συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης.

4.2.2.3. Παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων παρέμβασης

Για την πραγματική επιτυχία των προγραμμάτων παρέμβασης που αποσκοπούν στην ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής κρίνεται αναγκαίος ο εντοπισμός των παραγόντων που παρωθούν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής. Ένας από αυτούς αναδεικνύεται η διάρκεια της παρέμβασης και ο τρόπος εφαρμογής. Έτσι, φαίνεται ότι η πλέον σταθερή ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας μπορεί να επέλθει με τις μακροχρόνιες παρεμβάσεις, αλλά αδήριτη κρίνεται η συνέπεια στην εφαρμογή των προγραμμάτων και η ένταση των παρεμβάσεων, όπως στα προγράμματα «Collaboration, help and solidarity», «The GREI Model», «Social Stories», «Special friends». Επίσης, φαίνεται ότι η πρώτη σχολική ηλικία

είναι η καταλληλότερη περίοδος για την εφαρμογή παρεμβάσεων, καθώς στην αναπτυξιακή ηλικία οι μαθητές είναι πιο δεκτικοί σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Vuorinen et al., 2019).

Επιπρόσθετα, σημαντικός παράγοντας επιτυχίας των προγραμμάτων είναι η ενσωμάτωσή τους στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και η δημιουργία μικρών ομάδων. Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθούν τα εχέγγυα για την ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής και την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών αφενός μέσα από τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τις κοινωνικές ικανότητες των μαθητών και την παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης (Nota, Ginevra & Soresi, 2018), αφετέρου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία μέσω των ολιγομελών ομάδων να ασχοληθούν και να αναστοχαστούν πάνω σε ένα ευρύ φάσμα σεναρίων (O'Hare, Stark, Orr, Biggart, & Bonnell, 2018). Αντίστοιχα, ευεργετικά είναι τα αποτελέσματα όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά και εφαρμόζεται μια πολυδιάστατη προσέγγιση (García Bacete et al., 2019; Kourmoussi et al., 2018; Nota et al., 2018). Τέλος, οι παρεμβάσεις που συμπεριλαμβάνουν και την οικογένεια ως σύστημα που επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στους συμμαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν θετικά αποτελέσματα στην αλληλεπίδραση μαθητών με και χωρίς δυσκολίες (De Boer et al., 2014).

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι η εφαρμογή μιας παρέμβασης δεν οδηγεί άμεσα σε βελτίωση. Είναι αναγκαίο να δοθεί επαρκής χρόνος για την εσωτερικευση των νέων κοινωνικών ικανοτήτων και να δημιουργούν επαρκείς ευκαιρίες για εξάσκηση και εφαρμογή αυτών ώστε να συντελεστεί και η γενίκευσή τους πέραν του σχολικού πλαισίου. Βέβαια, αυτό προϋποθέτει και τη συνέργεια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι χρειάζονται κατάλληλη αρχική εκπαίδευση και συνεχόμενη υποστήριξη και βοήθεια στην εφαρμογή των προγραμμάτων (Humphrey, Barlow & Lendrum, 2018).

Συμπερασματικά, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται ότι η ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής αποτελεί ακόμα πρόκληση για τους σύγχρονους ερευνητές. Εντοπίστηκε η χρήση διαφόρων προσεγγίσεων, όπως κοινωνικο-γνωστικές, συμπεριφορικές, κοινωνικο-συναισθηματικές προσεγγίσεις, οι οποίες επέδρασαν σε διαφορετικούς τομείς, όπως σε συγκεκριμένες διαστάσεις της κοινωνικής συμμετοχής ή στις απόψεις των μαθητών. Βέβαια, ο σχεδιασμός μιας παρέμβασης που να καλύπτει πλήρως όλες τις ανάγκες και να είναι κατάλληλη για όλες τις περιπτώσεις είναι έργο δυσεπίτευκτο και ίσως ανέφικτο. Συνεπώς, ένα πρόγραμμα παρέμβασης για να διασφαλίσει τη μέγιστη δυνατή επιτυχία πρέπει να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων εύκολα προσαρμόσιμων σε διαφορετικά

πλαίσια και να συμπεριλαμβάνει τις «φωνές» όλων των ατόμων που εμπλέκονται στην εφαρμογή του και, αν είναι δυνατόν, ακόμα και τις «φωνές» των μαθητών.

II. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ FRIEND-SHIP

1. Παρουσίαση του προγράμματος παρέμβασης FRIEND-SHIP

Η φιλία αποτελεί καίριο παράγοντα της κοινωνικής συμμετοχής ενός παιδιού στη μαθητική αλλά και στην ευρύτερη ζωή. Εντούτοις, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αναπηρίες, με χρόνιες παθήσεις και με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο συναντούν δυσκολίες στη διαδικασία ένταξή τους στη σχολική κοινότητα (Bhopal & Myers, 2009, Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Ειδικότερα, οι φιλίες που συνάπτουν είναι ασταθείς ή λίγες, δεν απολαμβάνουν την αποδοχή από τους συμμαθητές τους, ενώ συχνά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρουν ανεπαρκή κοινωνική αυτοαντίληψη (Cambra & Silvestre, 2003; Schwab, Gebhardt, Krammer & Gasteiger-Klicpera, 2015). Δεδομένων των δυσκολιών αυτών, το πρόγραμμα παρέμβασης FRIEND-SHIP αποσκοπεί αφενός στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμμετοχής και αφετέρου στην προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης των μαθητών με ισχυρή κοινωνική συμμετοχή, η οποία αποτελεί νομική επιταγή προς όλα τα σχολεία. Εξάλλου, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΟΗΕ, 2007) επικυρώθηκε από τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Το πρόγραμμα παρέμβασης FRIEND-SHIP εκπονείται στο πλαίσιο προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης Erasmus Plus για την εκπαίδευση με χώρες εταίρους την Αυστρία, τη Γερμανία, την Πορτογαλία και την Ελλάδα.

Το πρόγραμμα FRIEND-SHIP απευθύνεται σε τουλάχιστον 40 εκπαιδευτικούς από όλες τις συμμετέχουσες χώρες καθ' όλη τη διάρκεια του έργου και η ερευνητική ομάδα σε κάθε χώρα συνεργάζεται στενά μαζί τους εκπαιδευόντάς τους αρχικά και παρέχοντας στη συνέχεια συμβουλευτική καθοδήγηση. Επιπλέον, απευθύνεται σε 400-600 μαθητές κυρίως πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 8 έως 11 ετών σε επίπεδο τάξης. Βέβαια, οι μαθητές με αδύναμους κοινωνικούς δεσμούς δεσμούς ωφελούνται περισσότερο από το πρόγραμμα παρέμβασης.

Το έργο FRIEND-SHIP αναπτύσσει και εφαρμόζει ένα πρόγραμμα παρέμβασης διάρκειας 6 εβδομάδων. Σε αντίθεση με παραδοσιακά προγράμματα κοινωνικών ενίσχυσης δεξιοτήτων, το πρόγραμμα FRIEND-SHIP εφαρμόζεται σε επίπεδο τάξης επιδιώκοντας την βελτίωση της κοινωνικής συμμετοχής όλων των μαθητών ανεξαιρέτως. Μετά το πέρας της εφαρμογής του προγράμματος συλλέγονται συγκρίσιμα στοιχεία από όλες τις συμμετέχουσες χώρες (Αυστρία, Γερμανία, Ελλάδα και Πορτογαλία) ώστε να διαπιστωθούν οι επιδράσεις της παρέμβασης.

Κλείνοντας, ανάμεσα στα πλεονεκτήματα που θα αποκομίσουν τα συμμετέχοντα στο πρόγραμμα σχολεία είναι η ανάπτυξη ευρύτερης αντίληψης της κοινωνικής συμμετοχής των

μαθητών, η εκμάθηση του τρόπου υποστήριξης και προώθησης της κοινωνικής συμμετοχής και της ένταξης στην σχολική τάξη και η προώθηση της συμμετοχής των μαθητών σε ένα πλήρως ερευνητικά εποπτευόμενο και βελτιωμένο πρόγραμμα. Τέλος, το πρόγραμμα φιλοδοξεί ότι μέσω των δραστηριοτήτων θα βελτιωθούν οι ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών με τη χρήση πηγών ανοιχτής εκμάθησης και θα ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων σχολείων και των πανεπιστημίων.

2. Διάρθρωση και στόχοι του προγράμματος

Το πρόγραμμα παρέμβασης περιλαμβάνει 12 συναντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν 2 συναντήσεις εβδομαδιαίως, ενώ η κάθε συνάντηση προβλέπεται να διαρκεί 45-60 λεπτά και διαθέτει επιμέρους στόχους. Ευρύτερα, το πρόγραμμα στοχεύει στην προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής όλων των μαθητών μέσω:

- Της ενίσχυσης της ικανότητάς τους να αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα και τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους
- Της ανάπτυξης της ικανότητάς τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους
- Της ενδυνάμωσης της αυτο-αντίληψής τους
- Της ενίσχυσης της κατανόησής τους απέναντι στην ένταξη και στην αποδοχή της διαφορετικότητας
- Της ενδυνάμωσης των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων τους (ενσυναίσθηση, συνεργασία, αυτο-έλεγχος, διεκδικητικότητα) με σκοπό την ανάπτυξη προ-κοινωνικής συμπεριφοράς
- Της ενίσχυσης της ένταξης από συνομηλίκους και της δημιουργίας νέων φιλικών σχέσεων, αλλά και της ενδυνάμωσης των ήδη υπάρχουσών.

Όσον αφορά τη δράση των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν το πρόγραμμα, τηρούνται βασικές αρχές. Πιο αναλυτικά, κάθε δημιουργία των μαθητών είναι αποδεκτή, απαλλαγμένη από προθέσεις κριτικής και διδακτισμού. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία ευκαιριών ανάπτυξης των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και για την προώθηση των υποστηρικτικών σχέσεων. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους καθοδηγητές των μαθητών με τη χρήση ανοικτών ερωτήσεων για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης. Τέλος, απαραίτητη είναι, βέβαια, η εξασφάλιση επαρκούς χρόνου και

υποστήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, η επιμονή και η αφοσίωση για την υπερπήδηση τυχόν προσκομμάτων κατά την εφαρμογή του προγράμματος.

3. Αναλυτική περιγραφή συναντήσεων και δραστηριοτήτων

Συνάντηση 1: Σπάζοντας τον πάγο και υπογράφοντας το συμβόλαιο

Στόχοι

- Το δέσιμο της ομάδας
- Η συμμετοχή στη διαδικασία διαμόρφωσης κοινώς συμφωνημένων κανόνων
- Η συναίνεση συμμετοχής των μαθητών
- Η κατανόηση της σημασίας τήρησης των κανόνων
- Η κατανόηση των συνεπειών που υπάρχουν όταν δεν ακολουθούνται οι κανόνες

Περιγραφή

Η πρώτη συνάντηση βοηθά στην οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος μάθησης που διαπνέεται από αμοιβαίο σεβασμό και ενδιαφέρον, όπου οι γνώμες όλων των μελών έχουν αξία και είναι καλοδεχόμενες. Όλες οι δραστηριότητες στοχεύουν να διαμορφώσουν τους βασικούς κανόνες της συνεργασίας, τις αξίες του καλού συνομιλητή και να καλλιεργήσουν την αποδοχή των διαφορετικών απόψεων. Αυτό το περιβάλλον μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω θετικών συμπεριφορών και υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς.

Δραστηριότητα	Περιγραφή	Υλικά
<i>Δραστηριότητα ενεργοποίησης (Ζέσταμα) (διάρκεια 10-15 λεπτά)</i>	Όλοι οι μαθητές σηκώνονται όρθιοι και σχηματίζουν μία γραμμή με αλφαβητική σειρά βασισμένη στο πρώτο γράμμα του ονόματός τους, χωρίς να μιλούν μεταξύ τους, προκειμένου να συνεννοηθούν. Έπειτα, θα ακολουθήσουν την ίδια διαδικασία με βάση την ηλικία τους, και επειδή αναφερόμαστε σε μαθητές μίας τάξης, ο μήνας της γέννησής τους θα καθορίσει τη θέση τους στη σειρά. Σε αυτή την περίπτωση, επιτρέπεται να μιλούν μεταξύ τους για να καθορίσουν τη θέση τους.	Δε χρειάζονται υλικά
<i>Δραστηριότητα δεσίματος της ομάδας</i>	Όλοι οι μαθητές σηκώνονται όρθιοι και δημιουργούν έναν κύκλο. Ο εκπαιδευτικός κρατά την μαλακή μπαλίτσα και ρωτάει την ομάδα τι είδους υπερδυνάμεις θα ήθελαν να έχουν και πως θα τις	Μαλακή μπαλίτσα

<p>(διάρκεια 15-20 λεπτά)</p>	<p>χρησιμοποιούσαν. Έπειτα, πετά την μπάλα σε έναν μαθητή, ο οποίος όταν πιάσει την μπάλα θα πρέπει να περιγράψει τις υπερδυνάμεις που θα ήθελε να έχει. Στη συνέχεια, ο μαθητής θα πετάξει την μπάλα σε έναν συμμαθητή του ακολουθώντας την ίδια διαδικασία. Όταν όλοι οι μαθητές θα έχουν πάρει την μπάλα και θα έχουν περιγράψει τις υπερδυνάμεις τους, η δραστηριότητα ολοκληρώνεται.</p>	
<p>Υπογράφοντας το συμβόλαιο (διάρκεια 20-25 λεπτά)</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στην ομάδα τη σημασία των κανόνων προκειμένου η ομάδα να λειτουργεί συνεργατικά και αποτελεσματικά. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν πιθανούς κανόνες ή οδηγίες που θεωρούν πως είναι σημαντικοί για αυτούς. Ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να εκφράσουν με θετικό τρόπο τις ιδέες τους, όπως «Ακούω υπομονετικά μέχρι να έρθει η σειρά μου να μιλήσω». Ακόμα, ο εκπαιδευτικός βοηθά την ομάδα να σκεφτεί συγκεκριμένους κανόνες, όταν νιώθουν πως δεν έχουν να προσθέσουν κάτι στη διαδικασία σύμβασης του συμβολαίου, όπως «Μπορούμε να χτυπάμε και να κοροϊδεύουμε ο ένας τον άλλον;» ή «Μπορούμε να κρίνουμε ακατάλληλα την άποψη του συμμαθητή μας;». Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μία μη επικριτική προσέγγιση κατάλληλη για τον καταγισμό ιδεών, την αποσυμφόρηση που προκύπτει από αστείες απαντήσεις και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκήσουν την κριτική τους σκέψη. Ο εκπαιδευτικός καλεί κάθε φορά έναν διαφορετικό μαθητή να γράψει τους κανόνες σε χαρτί του μέτρου. Θα πρέπει να γίνει σαφές από τον εκπαιδευτικό ότι στην περίπτωση που υπάρξει παράβαση κάποιου κανόνα, όλη η ομάδα θα συζητήσει για να αποφασίσει πως θα χειριστεί την κατάσταση. Σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει τιμωρητική διάθεση απέναντι στον μαθητή που θα παραβεί κάποιον κανόνα. Όταν όλοι οι κανόνες αποφασιστούν και γραφτούν, όλοι οι μαθητές καλούνται από τον εκπαιδευτικό να υπογράψουν με τον τρόπο τους στο τέλος του χαρτιού. Το συμβόλαιο τοποθετείται στον τοίχο της τάξης μέχρι την ολοκλήρωση του προγράμματος.</p>	<p>Χαρτί του μέτρου</p> <p>Μαλακή μπαλίτσα</p> <p>Μαρκαδόροι σε διάφορα χρώματα</p>

	<p>Βασικοί κανόνες που προτείνουμε να συμπεριλαμβάνονται σε κάθε συμβόλαιο:</p> <p>«Συμπεριφερόμαστε μεταξύ μας με σεβασμό (π.χ. αποφεύγουμε να κοροϊδεύουμε ο ένας τον άλλον, αφήνουμε τους άλλους να ολοκληρώσουν τον λόγο τους και δεν παρεμβαίνουμε)»</p> <p>«Σεβόμαστε τις διαφορετικές απόψεις και κριτικάρουμε τις διαφορετικές απόψεις με τρόπο που να μη φέρνει τον άλλον σε δύσκολη θέση ή τον κάνει να ντρέπεται»</p> <p>«Είμαστε ευγενικοί/πρόσχαροι/ φιλικοί και υποστηρικτικοί απέναντι σε όλους (π.χ. χαιρετάμε όλους όσους γνωρίζουμε, κάνουμε θετικά σχόλια στους φίλους)»</p> <p>«Ακούμε τους άλλους (π.χ. προσέχουμε τι λένε οι άλλοι όταν μιλάνε χωρίς να τους διακόπτουμε)»</p> <p>«Σεβόμαστε τους κανόνες (π.χ. αποφεύγουμε να χτυπάμε ο ένας τον άλλον, αποφεύγουμε να αγγίζουμε τους συμμαθητές μας εφόσον δεν το επιθυμούν)»</p>	
--	---	--

Συνάντηση 2: Καλλιέργεια της συνεργασίας και της αλληλεγγύης στην τάξη

Στόχοι

- Να εξασκηθούν οι μαθητές σε συνεργατικές πρακτικές
- Να καλλιεργηθεί ο σεβασμός και η αλληλοϋποστήριξη στην τάξη

Περιγραφή

Οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν τη συνεργασία προκειμένου να αναπτυχθούν οι σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, να δημιουργηθούν ισχυροί δεσμοί με τους συμμαθητές τους και να εκτιμήσουν και να σεβαστούν κάθε μέλος της ομάδας της τάξης. Οι μαθητές μαθαίνουν ότι όταν συνεργαζόμαστε προκειμένου να πετύχουμε έναν κοινό στόχο, μπορούν να μειωθούν οι εντάσεις μεταξύ μας, να καλλιεργηθεί ο σεβασμός και η αίσθηση ότι κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να συνεισφέρει με τον τρόπο του στην κοινή δραστηριότητα.

Δραστηριότητα	Περιγραφή	Υλικά
<i>Δραστηριότητα ενεργοποίησης (Ζέσταμα) (διάρκεια 10-15 λεπτά)</i>	Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο. Κάθε μαθητής δέχεται μία μαλακή μπαλίτσα από τον συμμαθητή του και στη συνέχεια την πετάει σε έναν άλλο συμμαθητή του. Καθώς η δραστηριότητα προχωρά, και άλλες μαλακές μπαλίτσες προστίθενται μετά από 2-3 λεπτά. Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι καμία από τις μπάλες να μην ακουμπήσει στο έδαφος, απαιτώντας από τους μαθητές υψηλή συγκέντρωση. Οι μαθητές σε αυτή τη δραστηριότητα συνηθίζουν να γελούν και να έρχονται πιο κοντά.	3-4 μαλακές μπαλίτσες
<i>Ζωγραφίζοντας χέρι με χέρι (διάρκεια 35-40 λεπτά)</i>	Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο. Ο εκπαιδευτικός δίνει σε έναν μαθητή ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί του μέτρου προκειμένου να ξεκινήσει να ζωγραφίζει μία εικόνα. Κάθε μαθητής έχει περίπου στη διάθεσή του 1 λεπτό, ανάλογα και με το μέγεθος της τάξης, να συνεχίσει τη ζωγραφιά του προηγούμενου συμμαθητή του. Οι μαθητές μπορούν να ζωγραφίσουν ό,τι επιθυμούν αλλά πρέπει σε κάθε περίπτωση να σεβαστούν τις ζωγραφιές των προηγούμενων (π.χ. αποφεύγουμε να μουτζουρώνουμε τις δημιουργίες των άλλων). Στο τέλος, όλη η ομάδα συζητά και σχολιάζει την ολοκληρωμένη ζωγραφιά αλλά και τη διαδικασία που ακολούθησαν για να φτάσουν σε αυτή.	Χαρτί του μέτρου Μολύβια και μαρκαδόροι σε διάφορα χρώματα

Συνάντηση 3: Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων

Στόχοι

- Να αυξηθεί η αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων μέσω λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων
- Να αναγνωρίζουν οι μαθητές τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των συνομηλίκων τους
- Να ξεχωρίζουν και να αναγνωρίζουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα στον εαυτό τους και στους άλλους
- Να χρησιμοποιούν λέξεις προκειμένου να εκφράζουν τα συναισθήματά τους αποτελεσματικά
- Να αποδέχονται και να νιώθουν ενσυναίσθηση απέναντι στα συναισθήματα των άλλων
- Να κατανοούν τα αρνητικά συναισθήματα (π.χ., θυμό, οργή) και να μη νιώθουν ενοχή όταν τα βιώνουν
- Να κατανοούν τα συναισθήματά τους και να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους

Περιγραφή

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (και τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους). Οι μαθητές ανακαλύπτουν και εντοπίζουν θετικά και δύσκολα συναισθήματα και τον αντίκτυπό τους στους ίδιους αλλά και στους άλλους εμμέσως. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αποτελεσματικούς και κατάλληλους τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων τους.

Δραστηριότητα	Περιγραφή	Υλικά
<i>Δραστηριότητα ενεργοποίησης (Ζέσταμα) (διάρκεια 5 λεπτά)</i>	Όλοι οι μαθητές σηκώνονται όρθιοι και σχηματίζουν έναν κύκλο. Ο εκπαιδευτικός ζητά από την ομάδα να σκεφτεί και να παρουσιάσει χρησιμοποιώντας το σώμα τους, το πρόσωπό τους και τον τόνο της φωνής τους πως είναι: α) ένα λιοντάρι που προσπαθεί να προστατέψει τα μικρά του, β) ένα γατάκι που μόλις έλαβε φαγητό από τη μαμά του, και γ) ένα φοβισμένο λαγουδάκι που προσπαθεί να ξεφύγει από τον κυνηγό. Ακολουθεί μια σύντομη συζήτηση πάνω στην έκφραση των διαφορετικών συναισθημάτων.	Δε χρειάζονται υλικά
<i>Αναγνώριση συναισθημάτων (διάρκεια 20-30 λεπτά)</i>	Μέσω της χρήσης πλαστικοποιημένων καρτών συναισθημάτων που παρουσιάζουν διαφορετικά συναισθήματα, οι μαθητές συζητούν και μαθαίνουν για το ευρύ φάσμα των συναισθημάτων. Η δραστηριότητα ξεκινά με τον εκπαιδευτικό να καλεί έναν μαθητή να τραβήξει μία κάρτα από τη στοίβα των καρτών που είναι τοποθετημένη στο κέντρο του κύκλου. Οι κάρτες θα τοποθετηθούν ξεκινώντας από βασικά συναισθήματα, όπως χαρά, λύπη, θυμό, φόβο, και σταδιακά θα εμφανίζονται κάρτες με πιο σύνθετα συναισθήματα, όπως εκνευρισμός, οργή, απογοήτευση, έκπληξη, ενθουσιασμός, ντροπή και ζήλια. Όταν ο μαθητής θα τραβάει μία κάρτα, θα πρέπει να παρουσιάσει το συναίσθημα που δείχνει στην ομάδα, έτσι ώστε οι συμμαθητές του να μαντέψουν το συναίσθημα της κάρτας. Όταν η ομάδα μαντέψει σωστά, ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει την προσπάθειά τους. Στην περίπτωση που η ομάδα δεν μπορεί να μαντέψει το συναίσθημα, ο εκπαιδευτικός θα οδηγήσει την ομάδα προς το	Πλαστικοποιημένες κάρτες συναισθημάτων

	<p>συναίσθημα μέσω ερωτήσεων, όπως: «Πώς είναι το στόμα του συμμαθητή σας;», «Είναι το πρόσωπό του/της ίδιο όπως όταν είναι ήρεμος/η;», «Πώς είναι η στάση του σώματός του/της;».</p> <p>Γενικά, ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα ελέγχοντας τα σώματά τους για σφιχτούς ή χαλαρούς μύες, τα μάτια, το στόμα, το χαμόγελο, το χρώμα του προσώπου και τα φρύδια.</p>	
<p><i>Εκφραση και διαχείριση συναισθημάτων- Οι κάρτες των συναισθημάτων (διάρκεια 20-25 λεπτά)</i></p>	<p>Το παιχνίδι ξεκινά με έναν μαθητή να τραβάει μία κάρτα συναισθημάτων. Ο μαθητής κοιτά την κάρτα, ανακοινώνει το συναίσθημα που αναφέρεται στην κάρτα στην ομάδα και περιγράφει μία κατάσταση κατά την οποία βίωσε το συγκεκριμένο συναίσθημα. Ο εκπαιδευτικός ρωτά περαιτέρω τις παρακάτω ερωτήσεις, «Πώς ένιωσες το σώμα σου;», «Ένιωθες ζέστη ή κρύο;», «Πώς χτυπούσε η καρδιά σου;», «Ποια γεγονότα συνήθως σε κάνουν να νιώθεις έτσι;». Έπειτα, ο μαθητής περιγράφει πως διαχειρίστηκε το συγκεκριμένο συναίσθημα απαντώντας στην ερώτηση «Τι έκανες όταν βίωσες το συγκεκριμένο συναίσθημα;». Είναι σημαντικό να αποφευχθεί η κριτική ή οι μαθητές να αρχίσουν να κοροϊδεύουν ο ένας τον άλλον.</p>	<p>Πλαστικοποιημένες κάρτες συναισθημάτων</p>

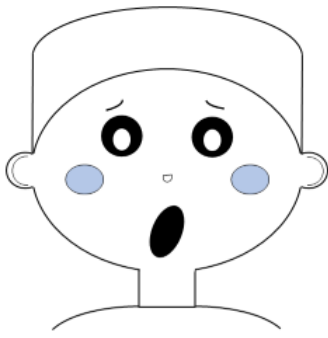
ΥΛΙΚΑ



ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ

ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ

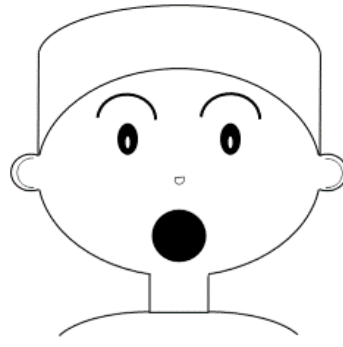
ΟΡΓΙΣΜΕΝΟΣ



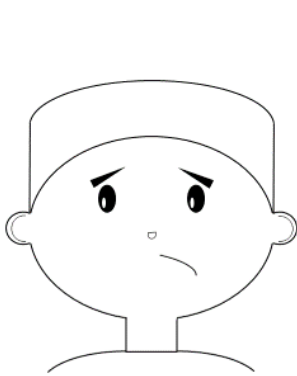
ΦΟΒΙΣΜΕΝΟΣ



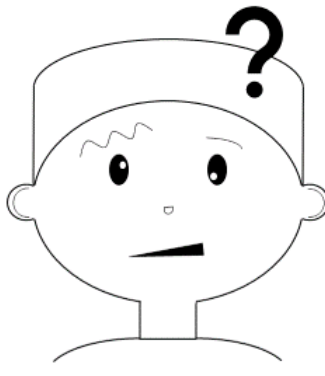
ΝΤΡΟΠΙΑΣΜΕΝΟΣ



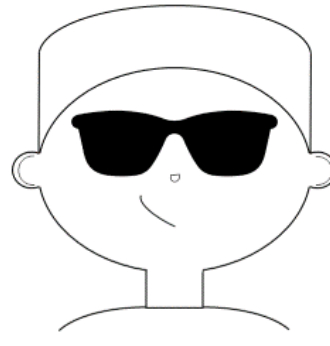
ΕΚΠΛΗΚΤΟΣ



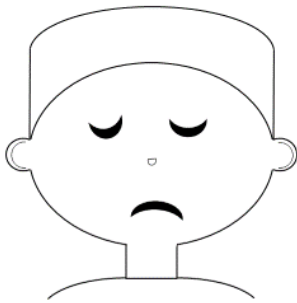
ΑΝΗΣΥΧΟΣ



ΜΠΕΡΔΕΜΕΝΟΣ



ΓΕΜΑΤΟΣ
ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΗΘΗΣΗ



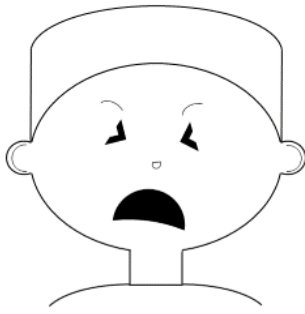
ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΟΣ



ΝΥΣΤΑΓΜΕΝΟΣ



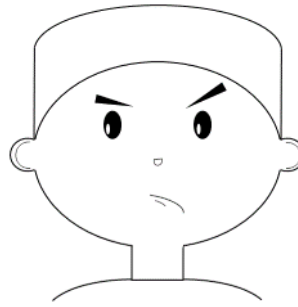
ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ



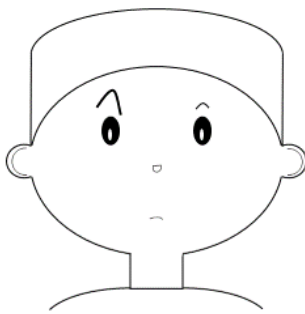
ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ



ΗΡΕΜΟΣ



ΖΗΛΙΑΡΗΣ



ΣΚΕΠΤΙΚΟΣ

Συνάντηση 4: Δυνατά σημεία και Αδυναμίες

Στόχοι

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους
- Να εκτιμήσουν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των συνομηλίκων τους
- Να κατανοήσουν ότι όλοι έχουν θετικές και αρνητικές πτυχές στην προσωπικότητά τους
- Να καλλιεργηθούν διαφορετικές κατευθύνσεις της αυτο-αντίληψής τους

Περιγραφή

Οι δραστηριότητες δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα τους και τους βοηθούν να εκτιμήσουν τα χαρακτηριστικά αυτά και στους άλλους. Ακόμα, οι μαθητές αποδέχονται το γεγονός ότι όλοι έχουν αδυναμίες, όπως έχουν και δυνατά σημεία, προκειμένου να αναπτύξουν περαιτέρω την αυτό-αντίληψή τους.

Δραστηριότητα	Περιγραφή	Υλικά
<p><i>Δραστηριότητα ενεργοποίησης (Ζέσταμα) (διάρκεια 5-10 λεπτά)</i></p>	<p>Όλοι οι μαθητές σηκώνονται όρθιοι και κινούνται μέσα στην τάξη. Πρέπει να προσπαθήσουν να κρατήσουν βλεμματική επαφή με κάθε μαθητή που συναντούν καθώς κινούνται. Πρέπει να ακολουθήσουν την ίδια διαδικασία μέχρι να βρουν έναν μαθητή με τον οποίο και οι δύο θα θελήσουν να συνδεθούν. Δεν πρέπει να μιλάνε, αλλά να χρησιμοποιούν τα μάτια τους ως μόνο μέσο επικοινωνίας. Στη συνέχεια, θα κινούνται μέσα στην τάξη σαν να είναι ενωμένοι με ένα αόρατο σκοινί.</p> <p>Αυτή η διαδικασία θα οδηγήσει στη δημιουργία των ζευγαριών που θα εργαστούν μαζί στις επόμενες δραστηριότητες. Στην περίπτωση που είναι μονός ο αριθμός των μαθητών στην τάξη, οι μαθητές μπορούν να σχηματίσουν τριάδες αντί δυάδες. Γενικά, οι μαθητές θα πρέπει να είναι ευέλικτοι στη δημιουργία δυάδων ή τριάδων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξεκαθαρίσει από την αρχή της δραστηριότητας ότι οι μαθητές δε θα πρέπει να δημιουργήσουν δυάδες με τους φίλους τους. Ο εκπαιδευτικός δε θα συμμετάσχει στη δραστηριότητα ως μέλος της ομάδας, θα έχει μόνο τον ρόλο του συντονιστή.</p>	<p>Δε χρειάζονται υλικά</p>
<p><i>Ισορροπώντας μεταξύ των δυνατών μου σημείων και των αδυναμιών μου (διάρκεια 25-30 λεπτά)</i></p>	<p>Οι μαθητές σε αυτή τη δραστηριότητα θα εργαστούν στις δυάδες ή τριάδες που σχημάτισαν κατά τη Δραστηριότητα ενεργοποίησης. Κάθε μαθητής θα πάρει 10 μικρά, χρωματιστά χαρτάκια, τα οποία θα έχουν μία τρύπα στην άκρη τους και μαρκαδόρους σε διάφορα χρώματα. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός θα ρωτήσει κάθε μαθητή στη δυάδα ή τριάδα να γράψει 3-4 χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του που θα ήθελε να βελτιώσει. Το επόμενο βήμα είναι κάθε μαθητής να γράψει 3-4 θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του συμμαθητή του ή δεξιότητες που θα ήθελε και εκείνος να έχει. Κάθε δυάδα ή τριάδα θα συζητήσει τα θετικά χαρακτηριστικά που αποδόθηκαν σε κάθε μαθητή από τους συνομηλίκους του. Μπορούν να συζητήσουν τα κοινά στοιχεία τους αλλά και τις διαφορές τους. Μπορούν ακόμα, να συζητήσουν πώς έφτασαν να κατέχουν αυτά τα χαρακτηριστικά και πώς νιώθουν που τους αποδόθηκαν αυτά από τους συμμαθητές τους.</p>	<p>10 μικρά, χρωματιστά χαρτάκια για κάθε μαθητή της τάξης</p> <p>Μαρκαδόροι σε διάφορα χρώματα</p>

<p>Συζήτηση στην ολομέλεια της ομάδας (διάρκεια 5-15 λεπτά)</p>	<p>Όλες οι δυνάδες ή τριάδες, εφόσον το επιθυμούν, μοιράζονται την εμπειρία τους από την προηγούμενη δραστηριότητα στην ολομέλεια της ομάδας. Κάθε μαθητής έχει στο χέρι του 6-8 χαρτάκια που περιγράφουν τα θετικά του χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά του/της που χρειάζονται βελτίωση. Εάν επιθυμούν, μπορούν να τα παρουσιάσουν στην ομάδα, σχολιάζοντάς τα.</p>	<p>Δε χρειάζονται υλικά</p>
<p>Το βραχιόλι των δυνατών και των αδύναμων σημείων (διάρκεια 5 λεπτά)</p>	<p>Όταν ολοκληρωθεί η συζήτηση, ο εκπαιδευτικός θα δώσει σε κάθε μαθητή ένα μικρό κομμάτι σκοινί, προκειμένου να φτιάξει ένα βραχιόλι με τα χαρτάκια του. Αυτό θα είναι το προσωπικό του βραχιόλι των δυνατών και των αδύναμων σημείων.</p>	<p>Ένα μικρό κομμάτι σκοινί για κάθε μαθητή</p>

Συνάντηση 5: Γιορτάζοντας τη διαφορετικότητα

Στόχοι

- Να αναπτύξουν την κατανόησή τους απέναντι στις ομοιότητες και τις διαφορές που έχουν μεταξύ τους
- Να μάθουν να αποδέχονται και να εκτιμούν τις διαφορετικές απόψεις και γνώμες
- Να τονιστεί και να εκτιμηθεί η διαφορετικότητα μέσα στην τάξη

Περιγραφή

Μέσω της ενασχόλησής τους σε δραστηριότητες τέχνης, οι μαθητές θα ασχοληθούν με μία πρώτη δραστηριότητα που θα διασφαλίσει την εμπλοκή τους όταν θα τους παρουσιαστεί το θέμα της «διαφορετικότητας». Θα δοθούν στους μαθητές ευκαιρίες για να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους και να εκτιμήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχουν, αλλά και να μάθουν να αποδέχονται ότι οι διαφορές κάνουν κάποιον μοναδικό και ιδιαίτερο και να εκτιμήσουν τη χρησιμότητά τους στην καθημερινότητά μας.

Δραστηριότητα	Περιγραφή	Υλικά
<p><i>Δραστηριότητα ενεργοποίησης (Ζέσταμα) (διάρκεια 5-6 λεπτά)</i></p>	<p>Όλοι οι μαθητές σηκώνονται όρθιοι και μετακινούνται στο χώρο της τάξης για περίπου 30 δευτερόλεπτα. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να περπατήσουν όπως ένας ηλικιωμένος άνθρωπος για 30 δευτερόλεπτα. Μετά, να περπατήσουν σα να φοράνε βατραχοπέδιλα για 30 δευτερόλεπτα. Στη συνέχεια, να περπατήσουν όπως όταν κουβαλάνε βαριές σακούλες για περίπου 30 δευτερόλεπτα. Έπειτα, να προσποιηθούν ότι περπατούν σε μία αμμώδη παραλία μια ζεστή μέρα για περίπου 30 δευτερόλεπτα. Η τελευταία οδηγία που δίνεται στους μαθητές είναι να προσποιηθούν ότι προσπαθούν να περπατήσουν πάνω στον πάγο για περίπου 30 δευτερόλεπτα. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με τους μαθητές να περπατούν κανονικά μέσα στην τάξη για περίπου 30 δευτερόλεπτα.</p>	<p>Δε χρειάζονται υλικά</p>
<p><i>Συνδυάζοντας διαφορετικά μέρη, κάνουμε ένα ΟΛΟ (διάρκεια 20 λεπτά)</i></p>	<p>Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί στον τοίχο της τάξης τον πίνακα της, Beatriz Milhazes «<i>Po de arroz</i>», (βλέπε παρακάτω στην ενότητα των υλικών). Κάθε μαθητής γράφει τα αρχικά του ονόματός του σε ένα μικρό post-it note. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ζητά από κάθε μαθητή να επιλέξει μία λεπτομέρεια ή ένα χρώμα από τον πίνακα και να κολλήσει σε αυτό το post-it note του. Όταν κάθε μαθητής έχει διαλέξει, ο εκπαιδευτικός τους ζητά να εξηγήσουν γιατί επέλεξαν τη συγκεκριμένη λεπτομέρεια ή σχήμα στον πίνακα. Οι μαθητές μπορούν να εξηγήσουν την επιλογή τους, εφόσον το επιθυμούν. Μετά τις εξηγήσεις ο εκπαιδευτικός τονίζει τη σημασία της κάθε λεπτομέρειας ή χρώματος όταν σχηματίζεται ο συνολικός πίνακας, ρωτώντας τους μαθητές «<i>Είναι όλες οι λεπτομέρειες ή τα χρώματα τα ίδια;</i>», «<i>Γιατί πιστεύετε ότι η ζωγράφος επέλεξε τόσα πολλά διαφορετικά σχήματα και χρώματα για να δημιουργήσει αυτόν τον πίνακα;</i>». Οι μαθητές θα δώσουν διάφορες εξηγήσεις και βασιζόμενος στις απαντήσεις, ο εκπαιδευτικός θα καθοδηγήσει τη συζήτηση να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι «<i>δε χρειάζονται όλα τα σχήματα και τα χρώματα να είναι ίδια για να δημιουργηθεί ένας συνολικός, όμορφος πίνακας</i>». Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές, «<i>Μπορείτε να βρείτε άλλα παραδείγματα από διαφορετικά πράγματα που συνδυάζονται για</i></p>	<p>Πίνακας Post-it notes</p>

	να δημιουργήσουν ένα όλο;». Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καθοδηγήσει τη συζήτηση προκειμένου να καταλήξουν στο συμπέρασμα «Κάθε ένας από εμάς είναι διαφορετικός, αλλά όλοι μαζί μπορούμε να δημιουργήσουμε μία ομάδα που σέβεται τα διαφορετικά στοιχεία του κάθε μέλους». Αυτό το συμπέρασμα θα γραφτεί σαν τίτλος σε ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί του μέτρου.	
Σαν άλλος ζωγράφος (διάρκεια 20 λεπτά)	Κάθε μαθητής θα πάρει ένα φύλλο A4 και πολλούς χρωματιστούς μαρκαδόρους. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον κάθε μαθητή να ζωγραφίσει ένα σχήμα και να το χρωματίσουν, χωρίς να κοιτά ο ένας τον άλλον. Αυτά τα σχήματα δεν έχουν καμία σχέση με τα σχήματα που απεικονίζονται στον πίνακα. Κάθε μαθητής μπορεί να δημιουργήσει διαφορετικό σχήμα. Ο εκπαιδευτικός θα τους δώσει ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί του μέτρου, όπου έγραψε τον τίτλο-συμπέρασμα στην προηγούμενη δραστηριότητα, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα νέο πίνακα χρησιμοποιώντας όλα τα διαφορετικά σχήματα που ζωγράρισαν νωρίτερα. Ο εκπαιδευτικός ζητά από κάθε μαθητή να κολλήσει το σχήμα του/της στο χαρτί του μέτρου, σε όποιο σημείο θέλουν.	Φύλλα A4 για κάθε μαθητή Μαρκαδόροι σε διάφορα χρώματα Ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί του μέτρου

Υλικά

Προτείνεται η εκτύπωση του πίνακα σε μέγεθος A3 ή και μεγαλύτερο. Ο πίνακας είναι διαθέσιμος στο διαδίκτυο έπειτα από αναζήτηση με τις λέξεις:

“Beatriz Milhazes, *Po de arroz*”



Συνάντηση 6: Βάζοντας τον εαυτό μας στη θέση του άλλου

Στόχοι

- Να μάθουν οι μαθητές να ακούν και να κατανοούν τις διαφορετικές απόψεις των συνομηλίκων τους
- Να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου δείχνοντας ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους

Περιγραφή

Οι μαθητές θα ασχοληθούν με δραστηριότητες προκειμένου να βελτιώσουν την ικανότητά τους να βιώνουν και εκείνοι τα διαφορετικά συναισθήματα των άλλων και να κατανοούν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να αντιδρούν με ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους. Με άλλα λόγια, να εναρμονίσουν τους εαυτούς τους με τα συναισθήματα των άλλων. Οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε διαφορετικές θέσεις/σενάρια, στα οποία έχουν ή δεν έχουν βρεθεί στο παρελθόν. Για παράδειγμα, θα κληθούν να έρθουν σε επαφή με το πώς είναι όταν θυματοποιούνται, ενώ ενδεχομένως είναι εκείνοι που συνήθως εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους.

Δραστηριότητα	Περιγραφή	Υλικά
<i>Δραστηριότητα ενεργοποίησης (Ζέσταμα) (διάρκεια 15-20 λεπτά)</i>	Όλοι οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο στη μέση της τάξης. Επιλέγουν τον συμμαθητή τους που βρίσκεται απέναντί τους για να σχηματίσουν δυάδα. Όταν σχηματιστούν οι δυάδες, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σηκωθούν όρθιοι κοιτάζοντας ο ένας τον άλλο. Ο ένας από τους δύο θα κάνει κάποια κίνηση (π.χ., έκφραση προσώπου, στάση σώματος) και ο άλλος θα προσπαθήσει να είναι ο «καθρέφτης» του. Δεν επιτρέπεται να μιλούν μεταξύ τους, οπότε ο εκπαιδευτικός πρέπει να τονίσει τη σημασία της βλεμματικής επαφής με το ζευγάρι τους. Όταν περάσουν 2-3 λεπτά, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αλλάξουν ρόλους, ώστε ο άλλος συμμαθητής να γίνει τώρα ο «καθρέφτης».	Δε χρειάζονται υλικά
<i>Ιστορίες ενσυναίσθησης</i>	Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο και ο εκπαιδευτικός τοποθετεί στο κέντρο τη στοιβά με τις κάρτες των κοινωνικών ιστοριών (βλέπε παρακάτω). Κάθε μαθητής διαλέγει μία κάρτα και διαβάζει την ιστορία	Κάρτες κοινωνικών ιστοριών

<p>(διάρκεια 30-40 λεπτά)</p>	<p>σε όλη την ομάδα. Έπειτα, περιγράφει πως θα ένιωθε αν ήταν ο/η πρωταγωνιστής/ρια στην ιστορία. Το παιδί προσπαθεί να βάλει τον εαυτό του στη θέση του παιδιού που περιγράφουν οι κάρτες. Μετά από αυτό, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους υπόλοιπους συμμαθητές εάν ένιωσαν το ίδιο ακούγοντας την ιστορία ή αν κάποιος ένιωσε διαφορετικά, τονίζοντας την ομοιότητα, στις περισσότερες περιπτώσεις με τα συναισθήματα του μαθητή που διαβάζει την κάρτα.</p> <p>Πώς θα ένιωθες εάν...; (Ιστορίες)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Είσαι ένα ευάλωτο παιδί και κάποια μεγαλύτερα και δυνατότερα παιδιά σε κοροϊδεύουν; 2. Σε κοροϊδεύουν επειδή φοράς γυαλιά; 3. Σε κοροϊδεύουν για το βάρος σου; 4. Σε αποκαλούν «χαζό» επειδή δυσκολεύεσαι να καταλάβεις τις ασκήσεις στα μαθηματικά; 5. Είσαι απομονωμένος από τους συμμαθητές σου και κανένας δε θέλει να παίξει μαζί σου; 6. Σε πειράζουν επειδή κατάγεσαι από διαφορετική χώρα; 7. Πήρες μέρος στον ίδιο διαγωνισμό σκακιού/χορού και ο/η φίλος/η σου κέρδισε το πρώτο βραβείο; 8. Έχεις ένα συμμαθητή που κέρδισε έναν εθνικό διαγωνισμό μαθηματικών; 	
-------------------------------	---	--

Συνάντηση 7: Συμπεριφέρομαι στους άλλους όπως θέλω να μου συμπεριφέρονται

Στόχοι

- Να αναπτύξουν οι μαθητές τις διαπροσωπικές δεξιότητες του σεβασμού, της βοήθειας και της ευγένειας όταν αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους
- Να καλλιεργήσουν αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διάρκεια των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων
- Να καλλιεργήσουν τις συνεργατικές τους δεξιότητες

Περιγραφή

Οι μαθητές θα ασχοληθούν με δραστηριότητες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τη σημασία του σεβασμού, βοήθεια και ευγένεια στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και άλλους ανθρώπους. Οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν ότι η ευγένεια και ο σεβασμός καλλιεργούν θετικά συναισθήματα και αντιδράσεις στο άτομο που τα δέχεται, δημιουργώντας ένα περιβάλλον ενσυναίσθησης και υποστήριξης.

Δραστηριότητα	Περιγραφή	Υλικά
<i>Δραστηριότητα ενεργοποίησης (Ζέσταμα) (διάρκεια 10 λεπτά)</i>	<p>Όλοι οι μαθητές σηκώνονται όρθιοι και μετακινούνται μέσα στην τάξη. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να προσποιηθούν ότι περπατούν στη γειτονιά τους και συναντούν έναν συμμαθητή τους. Αρχικά, θα πρέπει να τον χαιρετήσουν ευγενικά και έπειτα, θα πρέπει να του κάνουν ένα ευγενικό σχόλιο, όπως «τα μαλλιά σου είναι πολύ ωραία σήμερα», «η μπλούζα που φοράς σου πάει πολύ». Στη συνέχεια, ο συμμαθητής θα πρέπει να κάνει και εκείνος ένα θετικό σχόλιο. Έπειτα, συνεχίζουν να κινούνται και να συναντούν τους συμμαθητές τους. Μετά από λίγο, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να σχηματίσουν έναν κύκλο και τους ρωτά πώς ένιωσαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Στόχος είναι να τονιστούν τα θετικά συναισθήματα που βίωσαν οι μαθητές.</p>	Δε χρειάζονται υλικά
<i>Παιχνίδι ρόλων (διάρκεια 35-50 λεπτά)</i>	<p>Ο εκπαιδευτικός δίνει δύο διαφορετικά σενάρια για παιχνίδι ρόλων στους μαθητές. Κάθε σενάριο θα παρουσιάζεται αρχικά με έναν ακατάλληλο τρόπο. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός θα ζητήσει από την ολομέλεια να προτείνουν πώς θα μπορούσε να παρουσιαστεί το σενάριο ώστε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη να βιώνουν θετικά συναισθήματα και κανένας να μη βρεθεί σε δύσκολη θέση.</p> <ul style="list-style-type: none">• 1^ο σενάριο – «Το κυλικείο» <p>Ρόλοι: Ένα παιδί που πάει να αγοράσει ένα τوست από το κυλικείο του σχολείου (1 μαθητής/ρια)</p> <p>Ο/Η ιδιοκτήτης/ρια του κυλικείου (1 μαθητής/ρια)</p> <p>Οι υπόλοιποι μαθητές που περιμένουν στη σειρά για να αγοράσουν φαγητό από το κυλικείο (5-6 μαθητές με βάση το μέγεθος της τάξης)</p>	Κάρτες ρόλων για κάθε σενάριο

Σενάριο: Το πρώτο παιδί προσεγγίζει το κυλικείο χωρίς να μπει στην ουρά και ζητά με αγενή τρόπο από τον/την ιδιοκτήτη/ρια του κυλικείου ένα τοστ. Ο/Η ιδιοκτήτης/ρια του δίνει το τοστ χωρίς να σχολιάσει τη συμπεριφορά του μαθητή. Τα υπόλοιπα παιδιά παραπονιούνται και αρχίζουν να φωνάζουν τόσο στο παιδί που παρέλειψε τη σειρά όσο και στον/στην ιδιοκτήτη/ρια του κυλικείου που έδωσε το τοστ.

Διαδικασία: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να δραματοποιήσουν το σενάριο όπως περιγράφεται. Οι κάρτες ρόλων μοιράζονται στους μαθητές. Όταν η δραματοποίηση ολοκληρώνεται, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές που ενεπλάκησαν να περιγράψουν πώς ένιωσαν που είχαν τους συγκεκριμένους ρόλους. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ζητά από την ολομέλεια να προτείνουν ποιες αλλαγές θα έκαναν όσον αφορά στη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων μελών προκειμένου όλοι να νιώθουν ότι τους σέβονται και τους εκτιμούν. Στη συνέχεια, οι μαθητές θα δραματοποιήσουν ξανά το ίδιο σενάριο βασισμένο αυτή τη φορά στις αλλαγές που προτάθηκαν από την ολομέλεια.

- 2^ο σενάριο – «*Η σχολική εκδρομή*»

Ρόλοι: Ένα παιδί που κάθεται στο λεωφορείο (1 μαθητή/ρια)

Ένα παιδί που θέλει να πάρει τη θέση του/της (1 μαθητής/ρια)

Παιδιά που κάθονται δίπλα από το παιδί (5-6 μαθητές ανάλογα με το μέγεθος της τάξης)

Σενάριο: Ένα παιδί κάθεται στο λεωφορείο περιμένοντας να ξεκινήσει η σχολική εκδρομή. Ένα άλλο παιδί μπαίνει στο λεωφορείο και πηγαίνει στο πρώτο παιδί και του ζητάει αγενώς και απαιτητικά να σηκωθεί από τη θέση του για να καθίσει εκείνο. Το πρώτο παιδί αρνείται και ξεκινούν να διαφωνούν και να μαλώνουν. Τα παιδιά που κάθονται δίπλα τους τα κοροϊδεύουν και γελούν δυνατά.

Διαδικασία: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να δραματοποιήσουν το σενάριο όπως περιγράφεται. Οι κάρτες ρόλων μοιράζονται στους μαθητές. Όταν η δραματοποίηση ολοκληρώνεται, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές που ενεπλάκησαν να

	<p>περιγράψουν πώς ένιωσαν που είχαν τους συγκεκριμένους ρόλους. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ζητά από την ολομέλεια να προτείνουν ποιες αλλαγές θα έκαναν όσον αφορά στη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων μελών προκειμένου όλοι να νιώθουν ότι τους σέβονται και τους εκτιμούν. Στη συνέχεια, οι μαθητές θα δραματοποιήσουν ξανά το ίδιο σενάριο βασισμένο αυτή τη φορά στις αλλαγές που προτάθηκαν από την ολομέλεια.</p>	
--	---	--

Κάρτες ρόλων:

1^ο σενάριο

- A. Είσαι ο/η ιδιοκτήτης/ρια του κυλικείου. Οι μαθητές περιμένουν στη σειρά να αγοράσουν φαγητό. Ένας μαθητής πλησιάζει στο κυλικείο χωρίς να ακολουθεί τη σειρά ζητώντας αγενώς για τοστ. Του/της δίνεις ένα τοστ χωρίς να σχολιάσεις τίποτα.
- B. Είσαι ένας/μία μαθητής/ρια που θέλει να αγοράσει ένα τοστ από το κυλικείο. Υπάρχει σειρά, αλλά την προσπερνάς και ζητάς για ένα τοστ αγενώς.
- Γ. Είσαι ένας/μία μαθητής/ρια που θέλει να αγοράσει ένα τοστ από το κυλικείο του σχολείου και περιμένεις στη σειρά, αλλά ένα παιδί παραλείπει τη σειρά και κατευθύνεται στον/στην ιδιοκτήτη/ρια του κυλικείου και ζητάει ένα τοστ. Εσύ και τα υπόλοιπα παιδιά που περιμένετε στη σειρά παραπονιέστε και φωνάζετε τόσο στο παιδί που δεν μπήκε στη σειρά όσο και στον/στην ιδιοκτήτη/ρια του κυλικείου που του έδωσε το τοστ.

2^ο σενάριο

- A. Είσαι ένα παιδί που κάθεται στο λεωφορείο και περιμένει να ξεκινήσει η σχολική εκδρομή. Ένα άλλο παιδί μπαίνει στο λεωφορείο και έρχεται στο μέρος σου και σου ζητάει αγενώς και με απαιτητικό τρόπο να καθίσει στη θέση σου. Εσύ αρνείσαι και ξεκινάτε να διαφωνείτε και να μαλώνετε μεταξύ σας.
- B. Είσαι το παιδί που μπαίνει στο λεωφορείο και πηγαίνεις στο παιδί που ήδη κάθεται στη θέση του και του ζητάς αγενώς και με απαιτητικό τρόπο να πάρεις τη θέση του/της. Το πρώτο παιδί αρνείται και ξεκινάτε να διαφωνείτε και να μαλώνετε μεταξύ σας.
- Γ. Είσαι το παιδί που κάθεται δίπλα από τα παιδιά που μαλώνουν. Τα κοροϊδεύεις και γελάς δυνατά βλέποντάς τα να μαλώνουν μεταξύ τους.

Συνάντηση 8: Αναπτύσσοντας τον αυτο-έλεγχο και τη διεκδικητική συμπεριφορά

Στόχοι

- Να διαχειριστούν οι μαθητές αποτελεσματικά τα αρνητικά τους συναισθήματα
- Να αναγνωρίσουν και να σκεφτούν εναλλακτικές προσεγγίσεις αντί του θυμού
- Να μάθουν να υπερασπίζονται τους εαυτούς τους χωρίς να πληγώνουν του άλλους
- Να διαχειρίζονται αγχωτικές καταστάσεις

Περιγραφή

Οι μαθητές ασχολούνται με δραστηριότητες που στοχεύουν να τους βοηθήσουν ώστε να ανατύξουν την ικανότητα να ρυθμίζουν/ελέγχουν οι ίδιοι τα αρνητικά συναισθήματά τους και να υιοθετήσουν θετικές συμπεριφορές. Επιπρόσθετα, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με κατάλληλες στρατηγικές προκειμένου να συμπεριφέρονται και να μιλούν με αυτοπεποίθηση. Στο τέλος της συνάντησης, πραγματοποιείται μία δραστηριότητα χαλάρωσης για να καταλάβουν οι μαθητές πώς να ελέγχουν τον θυμό ή την οργή τους και να ηρεμούν.

Δραστηριότητα	Περιγραφή	Υλικά
<i>Δραστηριότητα ενεργοποίησης (Ζέσταμα) (διάρκεια 5-10 λεπτά)</i>	Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να του πουν ένα χαρούμενο τραγούδι ή βρίσκει κάποιο μόνος του. Εξηγεί στους μαθητές ότι θα τους δώσει κάποιες οδηγίες και πατάει να ξεκινήσει το τραγούδι. Οι μαθητές θα πρέπει να ακολουθήσουν τις οδηγίες όσο η μουσική παίζει και να ακινητοποιηθούν όταν η μουσική σταματήσει. Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες όπως: « <i>χορέψτε όπως θέλετε</i> », « <i>κάντε κάτι μόνο με το αριστερό σας χέρι</i> », « <i>κάντε κάτι μόνο με το δεξί σας χέρι</i> », « <i>κινηθείτε πολύ αργά</i> », « <i>κινηθείτε πολύ γρήγορα χωρίς να ακουμπήσετε κανέναν</i> », « <i>περπατήστε στις μύτες των ποδιών σας</i> », « <i>κινηθείτε αργά προς τα πίσω</i> ». Κάθε τόσο ο εκπαιδευτικός σταματάει τη μουσική και τα παιδιά ακινητοποιούνται. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά αν θέλουν να κάνουν κάτι ακόμα όσο παίζει η μουσική.	Μία συσκευή μουσικής
<i>Η μπάλα των κόμπων</i>	Η δραστηριότητα χωρίζεται σε δύο μέρη. Στην αρχή, ο εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη σε ομάδες των τεσσάρων μαθητών. Κάθε ομάδα	Σκοινιά 1-1,5 m

<p>(διάρκεια 15 λεπτά)</p>	<p>παίρνει 2 κομμάτια σκοινιού 1 με 1,5m. Κάθε μαθητής κρατά μία άκρη του σκοινιού. Οι μαθητές πρέπει να κινηθούν στο χώρο σαν ομάδα ενώ περνούν πάνω και κάτω από τα σκοινιά τους χωρίς να τα αφήσουν. Στο τέλος θα έχει δημιουργηθεί μία μπάλα από κόμπους των δύο σκοινιών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να πει στους μαθητές να μην τυλίζουν το σκοινί γύρω από το σώμα τους όταν περπατούν στο χώρο. Όταν κάθε ομάδα έχει δημιουργήσει τη δική της μπάλα το δεύτερο μέρος της δραστηριότητας ξεκινά. Τώρα τα παιδιά θα πρέπει να προσπαθήσουν να ξετυλίξουν τους κόμπους. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τους δώσει μερικά λεπτά και να προσέχει τη διαδικασία. Η δραστηριότητα θα σταματήσει όταν μία ομάδα θα πετύχει να ξετυλίξει τους κόμπους ή πριν αρχίσουν να μαλώνουν μεταξύ τους. Η κατάσταση δε θα πρέπει να ξεφύγει.</p> <p>Σημείωση πριν ξεκινήσετε: σε περίπτωση μονού αριθμού μαθητών στην τάξη, μπορούν να δημιουργηθούν μία ή δύο ομάδες με πέντε μαθητές. Ένας μαθητής από αυτές τις ομάδες θα πιάσει το ένα από τα σκοινιά από τη μέση. Για τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές μπορούν να δημιουργηθούν και ομάδες έξι παιδιών με 3 σκοινιά και έτσι η δραστηριότητα γίνεται πιο περίπλοκη. Για τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές, το σκοινί θα πρέπει να είναι πιο χοντρό για να μπορούν να το ξετυλίξουν πιο εύκολα.</p>	
<p>Συζήτηση « Η μπάλα των κόμπων» (διάρκεια 20 λεπτά)</p>	<p>Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο για να συζητήσουν την εμπειρία τους. Ο εκπαιδευτικός τους ρωτά: «Πώς βιώσατε την προηγούμενη δραστηριότητα;», «Πώς προσπαθήσατε σαν ομάδα να ξετυλίξετε τα σκοινιά σας;», «Πώς νιώσατε όσο προσπαθούσατε να ξετυλίξετε το σκοινί;», «Νιώσατε εκνευρισμό, θυμό ή οργή;» και «Τι πιστεύετε ότι σας βοηθάει σε καταστάσεις εκνευρισμού, θυμού ή οργής;». Οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις θα γραφτούν στον πίνακα ή σε χαρτί του μέτρου για να κολληθούν στον τοίχο της τάξης.</p>	<p>Πίνακας Μαρκαδόροι σε διάφορα χρώματα Χαρτί του μέτρου</p>
<p>Εναλλακτική-Ασκηση χαλάρωσης</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να καθίσουν στο έδαφος και τα προσκαλεί να κλείσουν τα μάτια τους για να ξεκινήσει η δραστηριότητα. Τα παιδιά αρχίζουν να εισπνέουν από τη μύτη και να εκπνέουν από το στόμα. Μετά από κάποια δευτερόλεπτα, ο</p>	<p>Δε χρειάζονται υλικά</p>

(διάρκεια 5-10 λεπτά)	εκπαιδευτικός τους ζητά να εκπνεύσουν αργά μετρώντας από το 1 μέχρι το 10. Όταν φτάσουν στο 10, εκπνέουν πλήρως και εισπνέουν ξανά ακολουθώντας την ίδια διαδικασία.	
-----------------------	--	--

Συνάντηση 9: Επίλυση κοινωνικών προβλημάτων

Στόχοι

- Να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητα να επιλύουν αποτελεσματικά τα διαπροσωπικά τους προβλήματα
- Να μάθουν να εστιάζουν στο πρόβλημα και όχι στο άτομο με το οποίο έχουν πρόβλημα
- Να προσφερθούν στους μαθητές εναλλακτικοί τρόποι να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις εκτός από αδιαφορία και θυμό

Περιγραφή

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές τους διενέξεις. Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η διένεξη είναι ένα φυσικό κομμάτι της ζωής και εξαρτάται από το πώς τη διαχειρίζονται. Μπορεί να είναι είτε εποικοδομητική, είτε καταστροφική (Humphrey et al., 2018).

Δραστηριότητα	Περιγραφή	Υλικά
<i>Δραστηριότητα ενεργοποίησης (Ζέσταμα)</i> (διάρκεια 5-10 λεπτά)	Ο εκπαιδευτικός περνά το μαλλί από μαθητή σε μαθητή και κάπως έτσι δένει το κάτω μέρος του σώματος των παιδιών (π.χ. πόδια) με ένα κουβάρι μαλλί. Τα παιδιά προσπαθούν να ξελυθούν και να ξεφύγουν. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε τα παιδιά να έχουν τον απαραίτητο χώρο να κινηθούν. Έτσι, προτείνεται να μετακινηθούν στην άκρη τα θρανία.	Ένα κουβάρι μαλλί
<i>Ας γίνουμε συγγραφείς</i> (διάρκεια 35-40 λεπτά)	Οι μαθητές εργάζονται ατομικά. Κάθε μαθητής τραβάει μία κάρτα από τη στοίβα. Κάθε κάρτα περιγράφει συνοπτικά ένα κοινωνικό πρόβλημα (βλέπε παρακάτω). Οι μαθητές θα εργαστούν για να βρουν μία πιθανή και αποτελεσματική λύση σε κάθε πρόβλημα. Θα τους δοθεί ένα φύλλο A4, προκειμένου να δημιουργήσουν το δικό τους «μικρό βιβλίο»	Φύλλα A4 Ψαλίδια

	<p>(Celestin Freinet). Θα βρείτε ένα βίντεο που δείχνει πως γίνεται το βιβλίο στον παρακάτω σύνδεσμο. Οι μαθητές θα πρέπει να συνεχίσουν την ιστορία γράφοντας και εικονογραφώντας ένα μικρό βιβλίο. Προκειμένου να βρουν οι μαθητές τις λύσεις, θα τους προσφερθεί μία λίστα με 5 ερωτήσεις που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν το βιβλίο τους (δες τη λίστα παρακάτω). Όταν όλοι οι μαθητές ολοκληρώσουν τα βιβλία τους, θα τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια, εάν νιώθουν την αυτοπεποίθηση να το κάνουν.</p> <p><u>Προβλήματα προς επίλυση:</u> 1) Είδα τον/την καλύτερο/η φίλο/η μου να παίζει στο πάρκο με έναν/μία άλλον/άλλη φίλο/φίλη μας. Νωρίτερα τον/την είχα καλέσει ζητώντας του/τη να περάσουμε το απόγευμα παίζοντας μαζί, αλλά αυτός/αυτή αρνήθηκε λέγοντάς μου ότι πρέπει να επισκεφθεί τη γιαγιά του/της.</p> <p>2) Φόρεσα την αγαπημένη μου μπλούζα, που ήταν του πατέρα μου. Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν, αλλά εμένα μου αρέσει πολύ.</p> <p>3) Οι συμμαθητές μου κοροϊδεύουν τον καλύτερο μου φίλο στο προαύλιο.</p> <p>4) Έπιασα έναν συμμαθητή μου να κλέβει από μία τσάντα.</p> <p>5) Ξέχασα να κάνω τις εργασίες για το σπίτι, ενώ όλοι οι άλλοι συμμαθητές μου τις έχουν κάνει.</p> <p>6) Είπα ψέματα στους συμμαθητές μου και αποφάσισαν να μην παίζουν μαζί μου.</p> <p>7) Η μαμά μου δε μου επιτρέπει να πάρω μέρος στη σχολική εκδρομή.</p> <p>8) Ο καλύτερος μου φίλος δεν κρατάει τα μυστικά που του/της λέω και τα λέει στην υπόλοιπη τάξη.</p> <p>9) Δεν έχω καταλάβει το μάθημα σήμερα, αλλά ντρέπομαι να το πω, γιατί όλοι οι συμμαθητές μου δείχνουν να έχουν καταλάβει τα πάντα.</p> <p>10) Ο συμμαθητής που κάθεται δίπλα μου δεν προσέχει στο μάθημα και προσπαθεί να μου αποσπάσει την προσοχή. Όταν ο εκπαιδευτικός το παρατηρεί, εκείνος/η κατηγορεί εμένα.</p> <p><u>Λίστα ερωτήσεων:</u> 1) Πώς θα ένιωθα αν έβρισκα τον εαυτό μου σε αυτή την κατάσταση;</p> <p>2) Τι πρέπει να κάνω;</p>	<p>Μολύβια και μαρκαδόροι σε διάφορα χρώματα</p>
--	--	--

3) Τι άλλες διαφορετικές επιλογές έχω;
4) Ποιες είναι οι συνέπειες των λύσεων που προτάθηκαν;
5) Είναι οι λύσεις ασφαλείς, δίκαιες και οδηγούν σε θετικά συναισθήματα για όλους τους εμπλεκόμενους;

Συνάντηση 10: Σχέσεις με τους συνομηλίκους και φίλιες

Στόχοι

- Να ορίσουν οι μαθητές τον όρο «φιλία»
- Να συμφωνήσουν στα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη «φιλία»
- Να κατανοήσουν τις αρχές υγιών φιλιών και σχέσεων με συνομηλίκους

Περιγραφή

Αρχικά, οι μαθητές θα εμπλακούν σε συζήτηση σχετική με τη «φιλία», και μετά σε δραστηριότητες που αφορούν σε διαφορετικές πτυχές της φιλίας και των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Σκοπός είναι οι μαθητές να εκτιμήσουν την έννοια της φιλίας και να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα ανάμεσα τους, όπου όλα τα μέλη της τάξης σέβονται και εκτιμούν ο ένας τον άλλον.

Δραστηριότητα	Περιγραφή	Υλικά
<i>Δραστηριότητα ενεργοποίησης (Ζέσταμα) (διάρκεια 5-10 λεπτά)</i>	Ο εκπαιδευτικός κολλά στην πλάτη κάθε μαθητή αριθμημένα φύλλα χαρτιού. Για παράδειγμα, εάν η τάξη έχει 20 μαθητές, ο εκπαιδευτικός θα ετοιμάσει 10 ζεύγη αριθμών από το 1-10. Με άλλα λόγια, δύο συμμαθητές θα έχουν τον ίδιο αριθμό. Έπειτα, οι μαθητές χωρίς να βλέπουν τους δικούς τους αριθμούς, πρέπει να βρουν τον συμμαθητή τους που έχει τον ίδιο αριθμό με τους ίδιους. Δεν επιτρέπεται να μιλούν ο ένας στον άλλον. Έπειτα, ενώνουν τους αγκώνες τους και μένουν μαζί μέχρι να ενωθούν όλα τα ζευγάρια.	Αριθμημένα φύλλα χαρτιού
<i>Δημιούργησε τον ιδανικό ΣΟΥ καλύτερο φίλο</i>	Κάθε μαθητής παίρνει ένα φύλλο χαρτιού προκειμένου να ζωγραφίσει πώς φαντάζεται τον ιδανικό καλύτερό του φίλο και να γράψει δίπλα τα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν καλύτερο φίλο. Σε αυτή τη δραστηριότητα θα εργαστούν ατομικά.	Φύλλα χαρτιού A4

(διάρκεια 15-20 λεπτά)		Μολύβια και μαρκαδόροι σε διάφορα χρώματα
Δημιούργησε τον καλύτερο φίλο (διάρκεια 25-30 λεπτά)	Όλοι οι μαθητές παρουσιάζουν στην ολομέλεια τις δημιουργίες τους και εξηγούν γιατί θεωρούν αυτά τα χαρακτηριστικά σημαντικά για τον καλύτερο φίλο προκειμένου να ξεκινήσει συζήτηση στην τάξη. Όταν όλοι οι μαθητές έχουν παρουσιάσει τον καλύτερο τους φίλο, θα πρέπει να συνδυάσουν όλες τις προτάσεις προκειμένου να δημιουργήσουν τον ιδανικό καλύτερο φίλο σε χαρτί του μέτρου και, εάν το επιθυμούν να το τοποθετήσουν στον τοίχο της τάξης τους.	Χαρτί του μέτρου Μολύβια και μαρκαδόροι σε διάφορα χρώματα

Συνάντηση 11: Δημιουργώντας καινούριους φίλους και κρατώντας τους παλιούς

Στόχοι

- Να αναπτύξουν οι μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να δημιουργούν καινούριους φίλους και να διατηρούν τους ήδη υπάρχοντες (π.χ., να ακούν, να νοιάζονται, να βοηθούν και να υποστηρίζουν)
- Να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα μεταξύ των συνομηλίκων

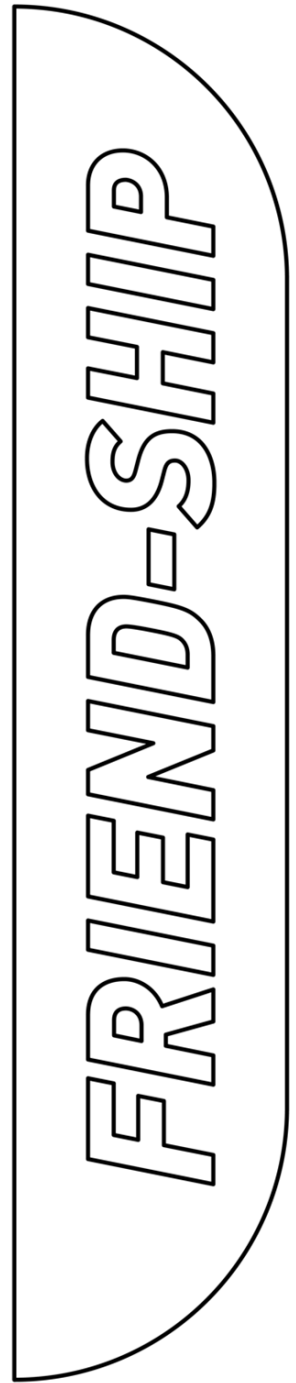
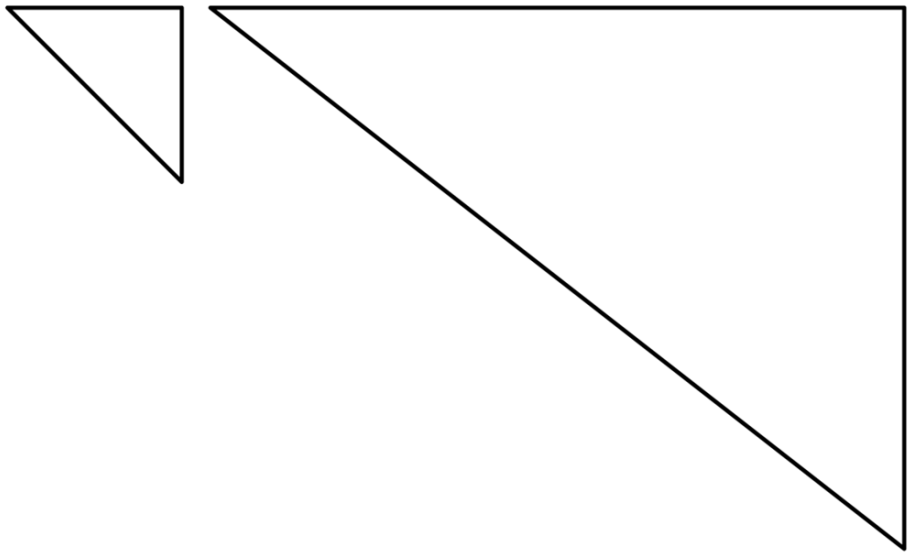
Περιγραφή

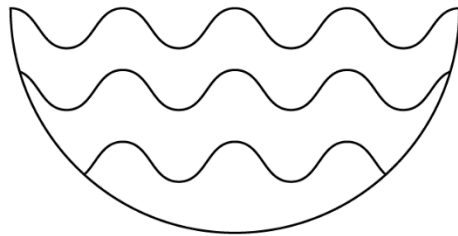
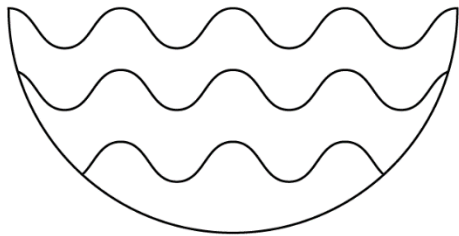
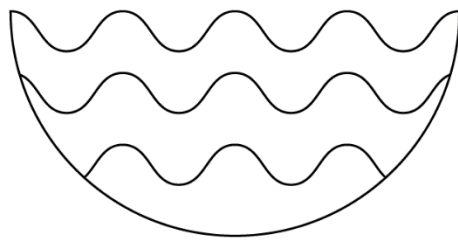
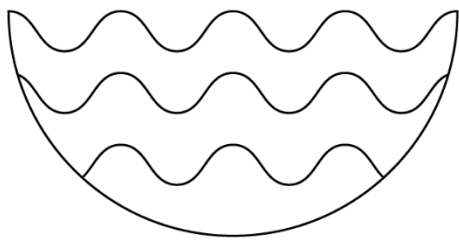
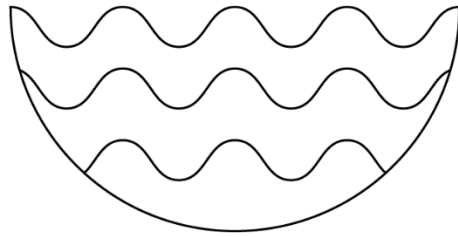
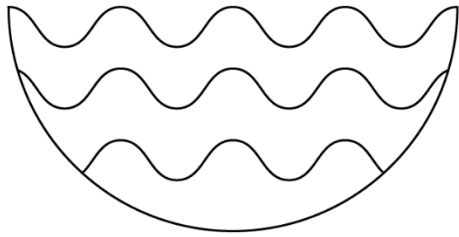
Οι μαθητές συμμετέχουν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες προκειμένου να κατανοήσουν τη σημασία της φιλίας, τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ξεκινήσει μία φιλία αλλά και τα χαρακτηριστικά του καλού φίλου.

Δραστηριότητα	Περιγραφή	Υλικά
<i>Δραστηριότητα ενεργοποίησης (Ζέσταμα)</i> (διάρκεια 15-20 λεπτά)	Οι μαθητές δημιουργούν ζευγάρια και κάθονται πλάτη με πλάτη. Κάθε μαθητής ζωγραφίζει σε ένα φύλλο Α4 τρία σχήματα (π.χ., τετράγωνο, κύκλο και τρίγωνο). Αυτά τα σχήματα σχεδιάζονται σε διάφορα σημεία στο χαρτί, σε διάφορα μεγέθη, όπου επιθυμεί ο κάθε μαθητής και μπορούν και να χρωματιστούν. Έπειτα, τους δίνονται λευκές κόλλες. Κάθε μαθητής θα πρέπει να περιγράψει στον άλλον πώς	Φύλλα Α4 Μολύβια και μαρκαδόροι

	ζωγράφισε τα σχήματα προκειμένου εκείνος να δημιουργήσει αντίγραφο της ζωγραφιάς του συμμαθητή του. Όταν ολοκληρώσει τη ζωγραφιά του συμμαθητή του ο ένας, οι ρόλοι αλλάζουν.	σε διάφορα χρώματα
<i>Τα κύματα που κινούν το πλοίο "Friendship" (διάρκεια 30 -40 λεπτά)</i>	Οι μαθητές συζητούν σε δυάδες «Τι θα πρέπει να κάνεις για να γίνεις φίλος με κάποιον;», «Τι θα πρέπει να κάνεις για να είσαι καλός φίλος κάποιου;», «Πώς έχω καταφέρει να κρατήσω τους φίλους μου στη ζωή μου; (Πώς έχω συμπεριφερθεί για να κρατήσω τους φίλους μου στη ζωή μου;);», «Πιστεύεις ότι μπορείς να κάνεις κάτι παραπάνω προκειμένου να κάνεις καινούριους φίλους στη ζωή σου;». Αυτές οι ερωτήσεις θα απαντηθούν από κάθε μαθητή. Έπειτα, κάθε ζευγάρι θα πάρει τέσσερις εικόνες κυμάτων προκειμένου να γράψει πάνω τους μία δεξιότητα/συμπεριφορά που αποτελεί το «κύμα» προκειμένου να «κινήσει» το πλοίο της φιλίας. Στο τέλος της συνάντησης, όλοι οι μαθητές θα μαζευτούν για να κολλήσουν τα κύματά τους σε ένα μεγάλο πλοίο, που θα τοποθετηθεί στον τοίχο της τάξης. Η συνάντηση ολοκληρώνεται με συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας καλός φίλος.	Εικόνα ενός πλοίου Εικόνες κυμάτων Κόλλα Μολύβια και μαρκαδόροι σε διάφορα χρώματα

Υλικά





Συνάντηση 12: Το τέλος του ταξιδιού

Στόχοι

- Να αναστοχαστούν οι μαθητές πάνω στις δραστηριότητες που συμμετείχαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος
- Να ενδυναμωθούν οι αντιλήψεις τους για τις στενές φιλίες
- Να τονιστεί η σημασία μιας τάξης που είναι ευπρόσδεκτη απέναντι σε όλους

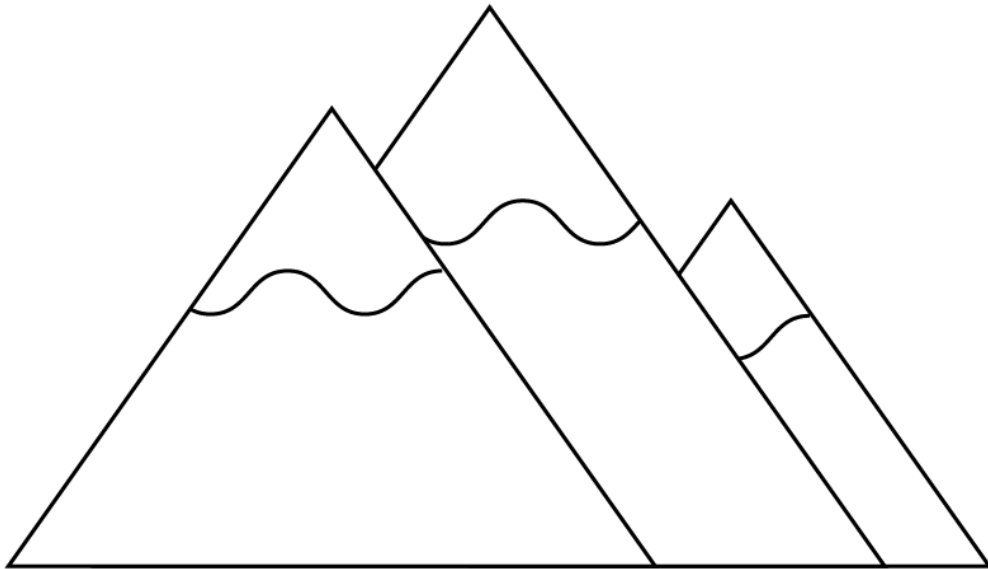
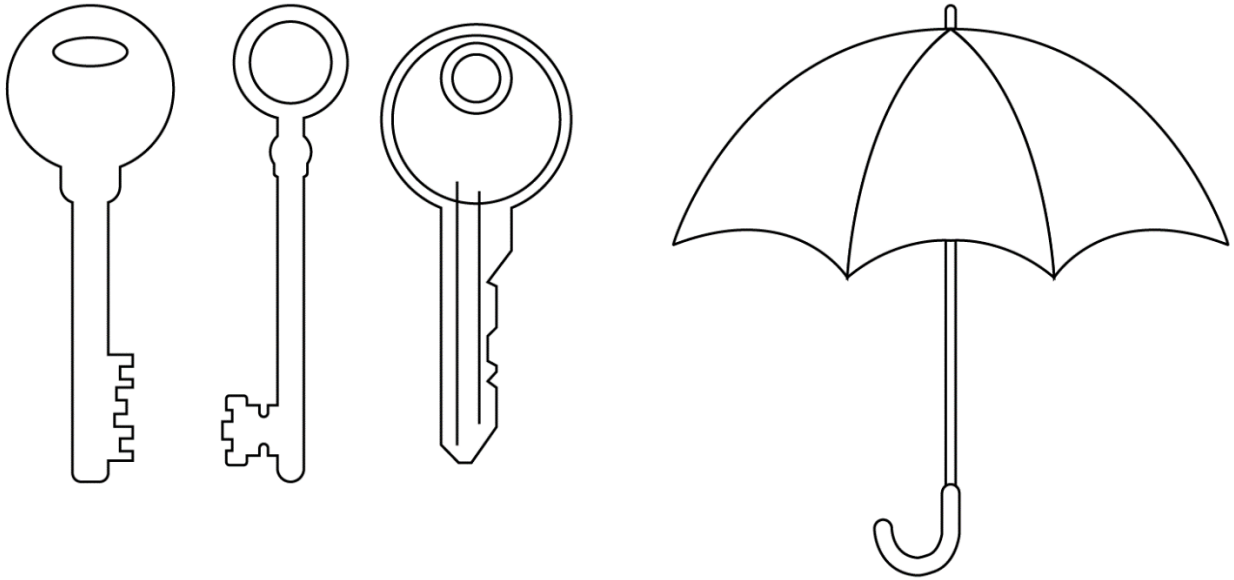
Περιγραφή

Οι μαθητές συμμετέχουν σε καταληκτικές δραστηριότητες, στις οποίες θα μιλήσουν για την εμπειρία τους από τις 11 προηγούμενες συναντήσεις, στις οποίες συμμετείχαν.

Δραστηριότητα	Περιγραφή	Υλικά
<i>Βροχή (διάρκεια 10-20 λεπτά)</i>	Στους μαθητές δίνονται μικρά κομμάτια λευκού χαρτιού προκειμένου να σημειώσουν τις αναμνήσεις τους από τις προηγούμενες συναντήσεις που συμμετείχαν. Έπειτα, τα κάνουν μία μικρή μπαλίτσα και, όταν όλοι είναι έτοιμοι, τα πετούν στον αέρα. Στη συνέχεια, κάθε μαθητής σηκώνει από κάτω ένα χαρτάκι και το διαβάζει σε όλη την ομάδα και σχολιάζει το κείμενο προσθέτοντας και τη δική του εμπειρία.	Μικρά κομμάτια λευκού χαρτιού Μολύβια και μαρκαδόροι σε διάφορα χρώματα
<i>Το κολάζ της Φιλίας (διάρκεια 35-40 λεπτά)</i>	Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές διαφορετικές χάρτινες κατασκευές, όπως μία ομπρέλα, ένα βουνό, ένα κάστρο, ένα κλειδί, ένα πλοίο, ένα σκοινί, μία μπάλα, ένα μολύβι, ένα ζευγάρι κιάλια, ένα δέντρο, μία ζυγαριά, ένα βιβλίο, μία σκάλα, έναν καθρέπτη, ένα αυτοκίνητο, ένα κουτί, ένα παράθυρο, έναν χαρταετό, τον ουρανό και τη θάλασσα. Στην αρχή οι μαθητές, αν επιθυμούν, μπορούν να τα ζωγραφίσουν και μετά να γράψουν στο πίσω μέρος της κατασκευής ατομικά τη φράση « <i>Η φίλια για μένα είναι ένας/ένα/μία ... (π.χ., ομπρέλα, κτλ.) γιατί...</i> ». Στη συνέχεια, κάθε μαθητής θα καλείται από τον εκπαιδευτικό να διαβάσει δυνατά τη φράση του/της, εάν φυσικά	Μολύβια και μαρκαδόροι σε διάφορα χρώματα Χάρτινες κατασκευές (ομπρέλα, βουνό, κτλ.)

	το επιθυμεί, και να το τοποθετήσει σε χαρτί του μέτρου προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κολάζ με τις διαφορετικές χάρτινες κατασκευές.	Χαρτί του μέτρου
--	---	------------------

Υλικά



III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1. Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης FRIEND-SHIP αναφορικά με την ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης.

2. Ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας

Η μέχρι τώρα ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι οι η αύξηση και η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης θεωρείται θεμελιώδες κομμάτι της ενταξιακής εκπαίδευσης. Εντούτοις, η εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα μελετά ακόμα αν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με διαφορετικό εθνικό και φυλετικό υπόβαθρο αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και αν αλληλοεπιδρούν επαρκώς με τους συμμαθητές τους. Όπως προαναφέρθηκε, σημειώνονται δυσκολίες των συγκεκριμένων μαθητών στην πλήρη και ουσιαστική συμμετοχή στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Bossart et al., 2013; Ruijs & Peetsma, 2009), είναι αυξημένος ο κίνδυνος θυματοποίησης (Luciano & Savage, 2007; Frederickson, 2010), η πλειονότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνει δυσκολίες στη σύναψη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων ή έρχεται αντιμέτωπη με την απόρριψη και τον κοινωνικό αποκλεισμό κατά τη προσπάθεια αλληλεπίδρασης με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, καταλαμβάνοντας μια όχι τόσο ευνοϊκή κοινωνική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης (Krull, Wilbert, & Hennemann, 2014). Ανακεφαλαιώνοντας, η βιβλιογραφία κατέδειξε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν περισσότερα εμπόδια σχετικά με την κοινωνική συμμετοχή στο πλαίσιο της γενικής τάξης σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η ένταξη τους και να διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο περιθωριοποίησης και απομόνωσης. Η ανεπαρκής κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους (Wilbert, Urton, Krull, Kulawiak et al., 2020).

Συνεπώς, αποτελεί επιτακτική ανάγκη η δημιουργία ενός σχολικού κλίματος το οποίο θα δίνει πολλαπλές ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και σύναψης φιλικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, εφαρμόζονται προγράμματα παρέμβασης που καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και δημιουργούν ευκαιρίες ενίσχυσης της κοινωνικής συμμετοχής. Τα αποτελέσματα είναι περισσότερο ισχυρά και ανθεκτικά, όταν τα προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (Social Skills Training-SST) εφαρμόζονται

στο σύνολο της γενικής τάξης ή σε σχολικό επίπεδο, με αποτέλεσμα τις μεταβολές σε συστημικό επίπεδο, όπως η σχολική νοοτροπία (κουλτούρα) και οι στάσεις και αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα (Spence, 2003).

Με βάση τα προαναφερθέντα στοιχεία της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας:

1. Συντελεί το πρόγραμμα FRIEND-SHIP στη διαμόρφωση θετικών στάσεων εκ μέρους των συμμετεχόντων μαθητών προς τους συμμαθητές τους με κοινωνικές δυσκολίες;
2. Συμβάλλει το πρόγραμμα FRIEND-SHIP στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων όλων των συμμετεχόντων μαθητών;
3. Συμβάλλει το πρόγραμμα FRIEND-SHIP στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών από διαφορετικό φυλετικό και εθνικό υπόβαθρο;
4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης FRIEND-SHIP και ποιες είναι οι προτάσεις τους για την βελτίωση του περιεχομένου και των δραστηριοτήτων του;

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα πρώτα τρία ερευνητικά ερωτήματα διερευνήθηκαν μέσα από την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς το οποίο χορηγήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση. Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω της πραγματοποίησης ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το πρόγραμμα.

3. Στόχοι και υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Επιμέρους στόχοι της έρευνας αποτελούν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος σχετικά με α) την διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στους συμμαθητές με διαφορετικά εθνικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά, και β) την καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών. Οι παραπάνω ερευνητικοί στόχοι θα επιτευχθούν μέσα από τη χρήση ποσοτικών μεθόδων έρευνας. Επιπλέον, η έρευνα στοχεύει στην άντληση ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το πρόγραμμα

παρέμβασης σχετικά με την εμπειρία τους, την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και τη διατύπωση πιθανόν βελτιώσεων του προγράμματος παρέμβασης. Ο συγκεκριμένος στόχος θα επιτευχθεί με την πραγματοποίηση ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

Αντίστοιχα, οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

Υ1: Μέσω του παρεμβατικού προγράμματος FRIEND-SHIP οι συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης θα αναπτύξουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με κοινωνικές δυσκολίες (**Υπόθεση 1**).

Υ2: Μέσω του παρεμβατικού προγράμματος FRIEND-SHIP θα καλλιεργηθούν οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες όλων των μαθητών (**Υπόθεση 2**).

Υ3: Το πρόγραμμα FRIEND-SHIP θα αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματικό για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές διαφορετικής εθνικής/πολιτισμικής προέλευσης (**Υπόθεση 3**).

4. Αναγκαιότητα και συμβολή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διαφέρει από προηγούμενες προσπάθειες, καθώς δεν εστιάζει μόνο στην αξιολόγηση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών και στον εντοπισμό των στάσεων απέναντι στους μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα, εφαρμόζεται και αξιολογείται ένα παρεμβατικό πρόγραμμα με στόχο την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής. Μάλιστα, οι περισσότερες παρεμβάσεις εντός και εκτός Ελλάδας θέτουν ως «παιδί-στόχο» έναν μαθητή ή μια πολύ μικρή ομάδα παιδιών με κοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Έτσι, η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι το πρόγραμμα FRIEND-SHIP αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο καινοτόμο πρόγραμμα, που εφαρμόζεται στην ολομέλεια της τάξης με απώτερο σκοπό την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής όλων των μαθητών. Ακόμη, η παρούσα έρευνα πραγματοποίησε δύο χορηγήσεις, μέτρηση πριν και μετά την παρέμβαση, ώστε να διαπιστωθεί η μεταβολή στις στάσεις των μαθητών και η καλλιέργεια των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων τους. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε μικτή μεθοδολογία έρευνας, ώστε να επιτευχθεί βαθύτερη κατανόηση του σύνθετου φαινομένου της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών στη σχολική κοινότητα και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πρόγραμμα παρέμβασης.

5. Μεθοδολογικό σχέδιο της έρευνας

5.1. Μικτή μεθοδολογία

Η εκπαιδευτική έρευνα χρησιμοποιεί μικτές μεθόδους για να σχηματιστεί ευρύτερη αντίληψη και να επιτευχθεί ευρύτερη κατανόηση των προς έρευνα ζητημάτων συγκριτικά με αυτή που θα επιτυγχανόταν ένα υιοθετείτο μια μεμονωμένη μέθοδος έρευνας (Mertens, 2005). Ως ερευνητικός σχεδιασμός μικτών μεθόδων (mixed methods research design) ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα συγκεντρώνονται, αναλύονται και ενοποιούνται για την εις βάθος κατανόηση ενός ερευνητικού προβλήματος (Creswell & Plano Clark, 2011). Στον σχεδιασμό αυτό η ποιοτική και η ποσοτική μέθοδος χρησιμοποιούνται ως συμπληρωματικές για να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με διάφορα ερευνητικά ερωτήματα, καθένα από τα οποία απαντιέται με διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση (Mertens, 2005). Οι μικτές μέθοδοι προσλαμβάνουν ιδιαίτερη σημασία όταν επιχειρείται η επίλυση ενός προβλήματος που υπάρχει σε ένα σύνθετο εκπαιδευτικό ή κοινωνικό πλαίσιο (Teddlie & Tashakkori, 2002) ή όταν η έρευνα περιλαμβάνει πολλά ερευνητικά ερωτήματα (Newman, Ridenour, Newman, & DeMarco, 2002). Έτσι, η συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων οδηγεί σε πιο αξιόπιστα επιστημονικά συμπεράσματα (Feuer, Towne, & Shavelson, 2002). Έτσι, δίνεται η δυνατότητα διεύρυνσης των διαστάσεων και των προοπτικών του ερευνητικού σχεδίου και πρόσβασης σε μια πληρέστερη εικόνα του υπό διερεύνηση κοινωνικού φαινομένου με αποτέλεσμα την αμεσότερη επίτευξη των ερευνητικών σκοπών (Morse, 2002). Συνεπώς, η χρήση μικτής μεθοδολογίας ενδείκνυται όταν αναζητείται η βαθύτερη κατανόηση και αντίληψη των αρχικών αποτελεσμάτων μιας μελέτης, αφού τα επιπρόσθετα δεδομένα είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά δίνουν την ευκαιρία για περαιτέρω ανάπτυξη και εξήγηση της πρώτης ομάδας δεδομένων, ενώ μπορεί να δημιουργήσει και εναλλακτικές προοπτικές σε μία ερευνητική μελέτη (Creswell, 2015).

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε σχεδιασμό μικτών μεθόδων και συγκεκριμένα υιοθετήθηκε πραγματιστικός παράλληλος σχεδιασμός μικτών μεθόδων, με τις δύο φάσεις να γίνονται ταυτόχρονα και ανεξάρτητα η μία από την άλλη. Ο λόγος που οδήγησε στην επιλογή του σχεδιασμού είναι η πρόθεση για την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που προσφέρει και η ποσοτική και η ποιοτική μέθοδος, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα το ερευνητικό πρόβλημα. Τα αριθμητικά και τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν ανεξάρτητα και αναλύθηκαν ξεχωριστά. Η πρώτη φάση της συλλογής τόσο των ποιοτικών δεδομένων όσο και των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε στις αρχές του σχολικού έτους (Οκτώβριος 2020), ενώ η δεύτερη φάση συλλογής πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του δεύτερου τετράμηνου

(Μάρτιος 2021). Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις πριν και μετά την παρέμβαση στους εκπαιδευτικούς των συμμετεχόντων δημοτικών σχολείων αναφορικά με τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών, ενώ για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων οι μαθητές συμπλήρωσαν έντυπο ερωτηματολόγιο (ψυχομετρική αξιολόγηση) που εξέταζε τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών και τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, για τη φάση της ποσοτικής μέτρησης υιοθετήθηκε πειραματικός σχεδιασμός με μια ομάδα (single-group experiment) με προ- και μετα-πειραματικό έλεγχο. Η παρέμβαση συνίσταται στην εφαρμογή του προγράμματος FRIEND-SHIP και εξαρτημένες μεταβλητές αποτέλεσαν οι στάσεις και οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι η πειραματική μέθοδος θεωρείται ως η πιο έγκυρη προσέγγιση επίλυσης εκπαιδευτικών ζητημάτων (Mertens, 2005). Σκοπός, λοιπόν, είναι η αποτύπωση της μεταβολής στις στάσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι αφενός η ποσοτική έρευνα δίνει μια γενική εικόνα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του αξιολογούμενου προγράμματος παρέμβασης αναφορικά με τη βελτίωση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφετέρου η ποιοτική έρευνα καλύπτει την ανάγκη για περισσότερη κατανόηση και παροχή ανατροφοδότησης για την πορεία της παρέμβασης και για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή και την καταλληλότητα του προγράμματος.

5.2. Συμμετέχοντες

Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 85 μαθητές (46 κορίτσια και 39 αγόρια) που αποτελούσαν τον συνολικό αριθμό μαθητών σε 5 τάξεις δύο δημοτικών σχολείων και συγκεκριμένα Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού, ηλικίας 8-12 χρονών. Στο συνολικό δείγμα (N=85) εντοπίστηκαν 9 μαθητές που προέρχονταν από διαφορετικό εθνικό και φυλετικό περιβάλλον και 17 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο εντοπισμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έγινε κατόπιν συζήτησης με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς αλλά και τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης, ενημερώνοντας και διασφαλίζοντας το γεγονός ότι τα εν λόγω παιδιά έχουν διαγνωσθεί ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, οι 17 μαθητές που εντοπίστηκαν είτε είχαν εξασφαλίσει σχετική γνωμάτευση

από επίσημο διαγνωστικό φορέα (ΚΕΣΥ) είτε είχαν διαγνωστεί από τους ειδικούς παιδαγωγούς των δύο σχολείων με τη χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων αξιολόγησης και είχαν λάβει αριθμό πρωτοκόλλου από το ΚΕΣΥ για πλήρη ψυχομετρική αξιολόγηση.

Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα, σε αυτή συμμετείχαν 5 γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες δίδασκαν στις αντίστοιχες τάξεις, είχαν εκπαιδευτική εμπειρία μεταξύ είκοσι και εικοσιεννιά χρόνων και ήταν υπεύθυνες για την εφαρμογή του προγράμματος. Όλες οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί ήταν οι γενικοί παιδαγωγοί των τάξεων, οι οποίες δίδασκαν όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος πλην των μαθημάτων που απαιτούσαν ειδίκευση. Αυτό σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί περνούσαν τις περισσότερες ώρες της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους μαθητές. Τέλος, η δειγματοληψία ήταν βολική – ευκαιριακή, καθώς τα δύο δημοτικά σχολεία βρίσκονταν ήδη σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας για εκπαιδευτικά προγράμματα Erasmus. Κριτήριο επίσης για την επιλογή τους αποτέλεσε η εκούσια συμμετοχή τους στο πρόγραμμα FRIEND-SHIP.

5.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

5.3.1. Εργαλεία ποσοτικής έρευνας

5.3.1.1. Δημογραφικά στοιχεία – Βινιέτες – Ερωτηματολόγιο CATCH

Στην ποσοτική φάση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αποσκοπεί στη συγκέντρωση δημογραφικών στοιχείων. Οι επόμενες δύο ενότητες του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου αποτελούνται από δύο κλίμακες εκ των οποίων η πρώτη ερευνά τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε παιδιά με κοινωνικές δυσκολίες, ενώ η δεύτερη μετρά τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες και την ψυχική τους υγεία. Για την πρώτη κλίμακα των στάσεων σχεδιάστηκαν τέσσερις βινιέτες με σκοπό να δοθεί ένα ερέθισμα στους μαθητές για το προφίλ διαφορετικών μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη βινιέτα αφορά μαθητή (με συμβολικό όνομα Χασάν/Αϊσέ) ο οποίος προέρχεται από διαφορετικό εθνο-πολιτισμικό περιβάλλον και δυσκολεύεται να επικοινωνήσει διότι δεν γνωρίζει επαρκώς τη κοινή γλώσσα του νέου τόπου εγκατάστασης (ελληνικά). Η δεύτερη βινιέτα αφορά μαθητή (με συμβολικό όνομα Ιορδάνης/Ασπασία) ο οποίος είναι κοινωνικά απομονωμένος και περιθωριοποιημένος, δηλαδή στερείται φιλιών και στα διαλείμματα είναι μόνος. Η τρίτη βινιέτα αποτελεί ένα προφίλ μαθητή (με συμβολικό όνομα Μάρκος/Κλεοπάτρα) με μαθησιακές δυσκολίες ο οποίος δέχεται εκπαιδευτική υποστήριξη εκτός τάξης σε τμήμα ένταξης. Τέλος, η τέταρτη βινιέτα αντιστοιχεί

σε μαθητή (με συμβολικό όνομα Ισίδωρος/Ελπινίκη) με συμπεριφορικές δυσκολίες, ο οποίος εκδηλώνει νευρικότητα, ανησυχία, διάσπαση προσοχής και δεν τηρεί τους κανόνες της τάξης.

Η βινιέτα αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τη διερεύνηση των ατομικών πεποιθήσεων (Renold, 2002) μέσω της περιγραφής μιας κατάστασης ή ενός σεναρίου που προκαλεί τον προβληματισμό και βασίζεται σε προσωπικές εμπειρίες ή υποθετικές καταστάσεις τις οποίες μπορεί να συναντήσουν ή να έχουν ήδη βιώσει οι ερωτώμενοι (Veal, 2002). Οι βινιέτες συχνά χρησιμοποιούνται ως μέρος ερωτηματολογίων, στα οποία οι συμμετέχοντες δίνουν απαντήσεις μέσω μιας προκαθορισμένης κλίμακας Likert (Poulou, 2001). Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες έδιναν κλειστές απαντήσεις σε μια τετράβαθμη κλίμακα ιεράρχησης Likert. Οι βινιέτες που σχεδιάστηκαν διαθέτουν κατανοητό περιεχόμενο και λόγο που συνάδει με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών (Seguin & Ambrosio, 2002; Wason, Polonsky, & Hyman, 2002). Για τη διατύπωση των δηλώσεων σε κάθε βινιέτα υπήρξε μέριμνα να μην κατευθύνει ή να υποδεικνύει κάποια απάντηση (Wason et al., 2002). Συνεπώς, οι σχεδιασμένες βινιέτες αποσκοπούσαν στην ενεργοποίηση της σκέψης των παιδιών ώστε να ανακαλέσουν τυχόν εμπειρίες ή αναπαραστάσεις ή να προβληματιστούν σε πιθανές καταστάσεις και να δώσουν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις σχετικά με τη στάση τους απέναντι σε μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες.

Οι δηλώσεις σε κάθε βινιέτα βασίστηκαν στο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης στάσεων και πεποιθήσεων Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps, (CATCH - Rosenbaum, Armstrong & King, 1986). Η αρχική κλίμακα σχεδιάστηκε στον Καναδά και βασίζεται στον τριαδικό μοντέλο των στάσεων όπως προτάθηκε από τον Triandis (1971) και αποτελείται από 36 στοιχεία που διακρίνονται σε τρεις διαστάσεις, τη συναισθηματική, τη συμπεριφορική και τη γνωστική και η κάθε μια περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις. Το πολυδιάστατο αυτό μοντέλο επιλέχθηκε από τους σχεδιαστές του εργαλείου, ώστε να αξιολογείται ευρύτερα η πιθανή εμπειρία των παιδιών με ομήλικο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986). Αρχικά, σχεδιάστηκε για παιδιά ηλικίας 9 – 13 ετών, με δηλώσεις κατάλληλες, αποδεκτές και σχετικές με εμπειρίες των παιδιών με μαθητές με ειδικές ανάγκες. Οι δηλώσεις που περιέχονται στο εργαλείο CATCH είναι ισόποσες θετικής και αρνητικής διατύπωσης και η οργάνωση των δηλώσεων έγινε με τυχαία σειρά (Godeau et al., 2010). Οι απαντήσεις δίνονται με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Τέλος, η συνολική βαθμολογία κάθε διάστασης διαμορφώνεται έπειτα από επανακωδικοποίηση των 5 αρνητικά διατυπωμένων ερωτημάτων και κατόπιν το άθροισμα όλων των δέκα στοιχείων διαιρεμένων με τον με το 10. Η υψηλή βαθμολογία αντικατοπτρίζει μια θετική στάση. Το εργαλείο CATCH διαθέτει πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες, ειδικά συγκρινόμενο με άλλα εργαλεία μέτρησης

στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και σε προηγούμενες χορηγήσεις του έχει καταδείξει υψηλή εσωτερική αξιοπιστία με δείκτη εσωτερικής συνοχής $\alpha = .90$ (Bossaert et al. 2011; Rosenbaum, Armstrong & King, 1986; Vignes et al, 2008).

Στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 3 δηλώσεις από το ερωτηματολόγιο CATCH με στόχο να αξιολογηθούν οι κοινωνικές συνδιαλλαγές των μαθητών. Τα ερωτήματα αφορούν την υποστήριξη ενός φίλου όταν αυτός υφίσταται πείραγμα από άλλους, τη σύναψη φιλίας και τη συνεργασία σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Στα συγκεκριμένα ερωτήματα προστέθηκε μία ερώτηση από κλίμακα μέτρησης στάσεων απέναντι σε μαθητές με αναπηρία που αναπτύχθηκε από τον Hugh Gash και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τους Καλύβα και Αγαλιώτη. Η ερώτηση αυτή σχετίζεται με το παιχνίδι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Τέλος, προστέθηκαν ακόμη τρία ερωτήματα τα οποία αναπτύχθηκαν για το σκοπό της παρούσας μελέτης, τα οποία αφορούν την ανίχνευση παρόμοιων εμπειριών, όπως αυτές περιγράφονται στις βινιέτες και στα προηγούμενα ερωτήματα. Η κλίμακα, λοιπόν, στην τελική της μορφή αποτελείται από 7 συνολικά ερωτήματα τα οποία απαντούνται σε τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= δεν ισχύει καθόλου - 4=ισχύει απόλυτα).

5.3.1.2. Ψυχομετρικό εργαλείο SSIS SEL Brief and Mental Health Scales

Η τρίτη ενότητα του έντυπου ερωτηματολογίου αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών για τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες και την ψυχική τους υγεία. Αποτελείται συνολικά από 30 δηλώσεις για την συμπλήρωση των οποίων οι μαθητές χρησιμοποιούν μια τετράβαθμη κλίμακα Likert (1=Δεν ισχύει καθόλου, 4=Ισχύει πολύ). Οι πρώτες 20 ερωτήσεις αφορούν τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και οι επόμενες 10 την αξιολόγηση της ψυχικής υγείας. Οι δηλώσεις βασίστηκαν στο εργαλείο αξιολόγησης Κοινωνικο-Συναισθηματικής Μάθησης και Ψυχικής Υγείας (SSIS SEL Brief and Mental Health Scales – Elliott, Anthony, DiPerna, Lei & Grasham, 2020) και ειδικότερα στην κλίμακα αυτοαναφοράς των μαθητών ηλικίας 8 έως 18 ετών, από την οποία παρέχονται πληροφορίες για το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες (Anthony, Brann, Elliott & Garis, 2022). Πρόκειται για ένα σταθμισμένο εργαλείο το οποίο βασίστηκε στο μοντέλο CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), το οποίο προσδιορίζει πέντε ομάδες βασικών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Elliott et al., 2020). Πιο αναλυτικά, αναφορικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εξετάζει την αυτεπίγνωση (self-awareness), την αυτοδιαχείριση (self-management), την κοινωνική επίγνωση (social awareness), τις δεξιότητες σχέσεων (relationship skills) και την

υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (responsible decision making) (Gresham, Elliott, Metallo, Byrd et al., 2020). Η αυτεπίγνωση αφορά την ικανότητα της ακριβούς αναγνώρισης των συναισθημάτων και των σκέψεων και της επίδρασης αυτών στη συμπεριφορά. Αυτό περιλαμβάνει την ακριβή αξιολόγηση των δυνάμεων και των περιορισμών, και μια ισχυρά δομημένη αίσθηση αυτοπεποίθησης και οπτισμού (Elliott et al., 2020). Η δεξιότητα της αυτοδιαχείρισης αφορά τη συναισθηματική και συμπεριφορική ρύθμιση με αποτελεσματικό τρόπο σε ποικίλες περιστάσεις. Περιλαμβάνεται η ικανότητα διαχείρισης του άγχους και των παρορμήσεων, η κινητοποίηση του εαυτού και η προσήλωση στην επίτευξη προσωπικών και ακαδημαϊκών στόχων (Anthony et al., 2022). Όσον αφορά την κοινωνική επίγνωση, αυτή αντικατοπτρίζει την ικανότητα της ενσυναίσθησης και την κατανόησης της διαφορετικής οπτικής ατόμων με διαφορετικό υπόβαθρο και διαφορετική κουλτούρα, την ικανότητα κατανόησης των κοινωνικών και ηθικών νορμών συμπεριφοράς, καθώς και της αναγνώρισης των πόρων και της υποστήριξης εκ μέρους της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας (Elliott et al., 2020). Από την άλλη, οι δεξιότητες σχέσεων σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να εδραιώσει και να διατηρήσει υγιείς και ανταποδοτικές σχέσεις με διαφορετικά άτομα και ομάδες. Περιλαμβάνονται οι δεξιότητες της σαφούς επικοινωνίας, της ενεργητικής ακρόασης, της συνεργασίας, της ανθεκτικότητας απέναντι σε ανάρμοστη κοινωνική πίεση, της εποικοδομητικής διευθέτησης συγκρούσεων και της αναζήτησης και προσφοράς βοήθειας (Anthony et al., 2022). Τέλος, η δεξιότητα υπεύθυνης λήψης αποφάσεων αφορά την ικανότητα ανάληψης γόνιμων επιλογών σχετικά με την προσωπική συμπεριφορά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι επιλογές αυτές σέβονται και ευθυγραμμίζονται με τις ηθικές επιταγές, τις κοινωνικές νόρμες, τα ζητήματα ασφαλείας, τη ρεαλιστική αξιολόγηση των συνεπειών των ποικίλων πράξεων και την ευημερία τόσο του εαυτού όσο και των άλλων (Gresham et al., 2020).

Η κλίμακα αυτή για την μέτρηση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων έχει κατά το παρελθόν δώσει υψηλό δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας $\alpha=.91$ (Anthony, Elliott, DiPerna & Lei, 2020; Elliott et al., 2020). Τα αποτελέσματα από τη μέτρηση χαρακτηρίζουν τις δυνατότητες των παιδιών ως αναδύμενες, εξελισσόμενες, επαρκείς και ανεπτυγμένες (Elliott et al., 2020). Το εργαλείο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί για τον έλεγχο του επιπέδου της κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας, για την αναγνώριση των δυνατών χαρακτηριστικών αλλά και των αδύναμων δεξιοτήτων, για τον σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης που ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες, για την παρακολούθηση και τη διαπίστωση της προόδου στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την

αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων παρέμβασης (Anthony et al., 2020; Elliott et al., 2020).

Το τελευταίο κομμάτι της τρίτης ενότητας του ερωτηματολογίου αφορά τη ψυχική υγεία. Περιλαμβάνει δέκα δηλώσεις στις οποίες οι μαθητές απαντούν με τη χρήση ίδιας τετράβαθμης κλίμακας Likert. Οι δηλώσεις αυτές βασίζονται στην προέκταση της αξιολόγησης της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης για τον έλεγχο της ψυχικής υγείας (Emotional Behavior Concerns Scales, Elliott et al., 2020). Σύμφωνα με σύγχρονα μοντέλα, η ψυχική υγεία προσλαμβάνεται ως τον συγκερασμό δύο διαστάσεων, τη διάσταση σχετικά με την ψυχοκοινωνική ευεξία (αφορά θετικές εμπειρίες) και τη διάσταση της ψυχοκοινωνικής δυσφορίας (αφορά αρνητικές εμπειρίες). Προκειμένου να ελέγχονται και να παρακολουθούνται οι δείκτες της ψυχοκοινωνικής δυσφορίας ως μέρος μιας πολυεπίπεδης αξιολόγησης και παρέμβασης αναπτύχθηκαν δύο συνοπτικές κλίμακες Emotional Behavior Concerns (EBC), οι οποίες μπορούν να συνδεθούν με το SSIS SEL για την παροχή επαρκούς και αποτελεσματικού ελέγχου της ψυχικής υγείας (Elliott et al., 2020). Με το SSIS SEL Brief + Mental Health Scales (SSIS SELb+MHS) αξιολογούνται οι διαπροσωπικές και οι ενδοπροσωπικές δυνατότητες και αδυναμίες. Τα προβλήματα εσωτερίκευσης αφορούν αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές κατευθυνόμενες προς τον εαυτό, που περιλαμβάνουν συναισθήματα μοναξιάς, άγχους, λύπης ή προβληματισμού/ανησυχίας, επίδειξη χαμηλής αυτο-εκτίμησης, έλλειψη ενδιαφέροντος ή περιορισμένη εμπλοκή με άλλους. Από την άλλη, τα προβλήματα εξωτερίκευσης σχετίζονται με αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές κατευθυνόμενες προς τους άλλους που περιλαμβάνουν λεκτική ή σωματική επιθετικότητα, απειλή ή εκφοβισμό των άλλων, φτωχό αυτό-έλεγχο και αυτοσυγκράτηση, συγκρούσεις, αποκλεισμό των άλλων από δραστηριότητες (Elliott et al., 2020).

Η βαθμολόγηση οδηγεί σε τρία επίπεδα ψυχικής υγείας, το επίπεδο στο οποίο ο μαθητής δεν χρήζει ανησυχίας, το επίπεδο πιθανής ανησυχίας και το επίπεδο ανησυχίας, όπου ο μαθητής πιστεύει ότι θα του συμβούν άσχημα γεγονότα, έχει αγχώδη συμπεριφορά κατά τις κοινωνικές συνδιαλλαγές του, νιώθει κατάθλιψη και μοναξιά και πιστεύει πως λίγα άτομα νοιάζονται για αυτόν (Elliott et al., 2020). Η βαθμολόγηση και στην κλίμακα της εξωτερίκευσης (EBC-Externalizing-EBC-E Scale) και της εσωτερίκευσης (EBC- Internalizing (EBC-I Scale) έχουν 5 δηλώσεις και στο αρχικό ερωτηματολόγιο βαθμολογούνται από το 0 έως το 3. Στη συγκεκριμένη έρευνα όμως η βαθμολόγηση έγινε σε κλίμακα 1 έως 4. Τα υψηλά σκορ αποτελούν ένδειξη για μια υψηλής συχνότητας συμπεριφοράς που χρήζει ανησυχίας. Το ψυχομετρικό αυτό εργαλείο έχει δώσει κατά το παρελθόν υψηλή εσωτερική αξιοπιστία (Elliott, Lei, Anthony & DiPerna, 2021).

Συγκεντρωτικά, για την ελληνική διατύπωση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου για το πρόγραμμα FRIEND-SHIP έγινε ανεξάρτητη μετάφραση και ακολούθησε σύγκριση των δύο μεταφράσεων. Έπειτα, έγινε μετάφραση πάλι στα αγγλικά. Από τη σύγκριση προέκυψαν κατάλληλες και αποδεκτές δηλώσεις για την ελληνική εκδοχή τους. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ανώνυμα από τους μαθητές, όμως μέσα από τα δημογραφικά στοιχεία ήταν δυνατή η ταυτοποίηση του μαθητή στην χορήγηση πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση.

5.3.2. Εργαλεία ποιοτικής έρευνας

Οι συνεντεύξεις αποτελούν τυπικό μέσο συλλογής ποιοτικών δεδομένων προκειμένου να προσεγγιστεί η ουσιώδης πραγματικότητα των συνεντευζιαζόμενων, απαγκιστρωμένη από προσκόμματα που υπονομεύουν την επικοινωνία και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Επίσης, μέσω των συνεντεύξεων επιτρέπεται η συλλογή με περιγραφικό τρόπο των οπτικών των υποκειμένων με σκοπό την αποκάλυψη ειδικών καταστάσεων (Klave, 1996).

Στην ποιοτική φάση της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις μέσω της χρήσης ενός οδηγού συνέντευξης, ο οποίος αποτελείται από 14 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις έχουν ημιδομημένη μορφή για να διασφαλιστεί ότι έχουν καλυφθεί επαρκώς τα σημαντικά ζητήματα της έρευνας (Mertens, 2005). Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν στον οδηγό είναι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στις οποίες δεν είναι προκαθορισμένος ο τύπος της απάντησης με αποτέλεσμα οι συνεντευζιαζόμενοι να έχουν την ευελιξία ελεύθερης διατύπωσης των προσωπικών απόψεων (Robson, 2007). Επίσης, οι ερωτήσεις συνοδεύονται από αίτημα παροχής αντιπροσωπευτικών παραδειγμάτων προκειμένου να μην παρατηρηθούν αποκλίσεις από το βασικό θέμα της ερώτησης. Επιπλέον, η δομή των ερωτήσεων δίνει τη δυνατότητα να εκμαιεύονται περαιτέρω πληροφορίες από τους ερωτηθέντες όπου αυτό είναι ωφέλιμο. Συνοψίζοντας, ο οδηγός έδρασε αποτελεσματικά για την ταξινόμηση των δεδομένων, αλλά δεν λειτούργησε καταστροφικά ως προς τα στοιχεία της ελευθερίας και της μεταβλητότητας που εμπεριέχονται στη διαδικασία της συνέντευξης (McCracken, 1998).

Ο συγκεκριμένος οδηγός αναπτύχθηκε από τους δημιουργούς του προγράμματος FRIEND-SHIP με σκοπό να καλύψει βασικές διαστάσεις της έννοιας της κοινωνικής συμμετοχής, να αντλήσει πληροφορίες για την κοινωνική δυναμική των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα τάξεων, και να καταγράψει τις εκπαιδευτικές πρακτικές για την αντιμετώπιση περιστατικών κοινωνικής περιθωριοποίησης και την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών.

5. 4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου πριν και μετά την παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην ολομέλεια της τάξης και η συμπλήρωση του διήρκεσε μία περίπου διδακτική ώρα. Συντελέστηκαν απαραίτητες διευκολύνσεις για τη συμπλήρωσή του από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή γλωσσικές δυσκολίες λόγω του διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου. Πιο συγκεκριμένα, ένας ενήλικας ανέγνωσε τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στους εν λόγω μαθητές και στη συνέχεια κατέγραφε τις απαντήσεις τους.

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της διενέργειας συνεντεύξεων πριν και μετά την παρέμβαση. Οι αρχικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν πριν την παροχή της προβλεπόμενης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια μιας κενής ώρας των εκπαιδευτικών και έγιναν ατομικά. Για τη διασφάλιση της εμπιστοσύνης, δόθηκε έγγραφη βεβαίωση στους συνεντευξιζόμενους για την εχεμύθεια και το απόρρητο των πληροφοριών. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τις συνεντεύξεις μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης.

5. 5. Ηθικά ζητήματα έρευνας

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ηθικά ζητήματα δεν πρόκυψαν. Η συναίνεση των γονέων και κηδεμόνων αλλά και η συγκατάθεση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα διασφαλίστηκαν πριν την έναρξη της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς υπέγραψαν έγγραφο με το οποίο συναινούσαν για τη συμμετοχή του παιδιού στο πρόγραμμα. Επίσης, δόθηκε το δικαίωμα στα παιδιά να αποχωρήσουν, ενώ στους εκπαιδευτικούς δόθηκε η δυνατότητα απόσυρσης του ενδιαφέροντος τους για συμμετοχή ακόμα και μετά τη διαδικασία της επιμόρφωσης. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο τα ηχητικά αρχεία όσο και το έντυπο υλικό ταξινομήθηκαν σε ατομικούς κωδικούς αριθμούς, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, όπως προβλεπόταν και στο έντυπο συγκατάθεσης. Τέλος, για την αξιοποίηση των ποσοτικών εργαλείων ζητήθηκε άδεια από τους κατασκευαστές.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΕΩΝ

1. Ποσοτική φάση της έρευνας

1.1. Διαδικασία ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS (Statistical package for the Social Sciences). Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αυτό αξιοποιήθηκε για την καταχώρηση και την ανάλυση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών των δύο κλιμάκων του ερωτηματολογίου (στάσεις μαθητών και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες). Επίσης, το SPSS συνέβαλε στον έλεγχο της κανονικότητας και στον υπολογισμό στοιχείων μη παραμετρικής στατιστικής, καθώς δε ικανοποιήθηκε η υπόθεση της κανονικότητας δεδομένου του μικρού δείγματος. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε έλεγχος Wilcoxon για δύο εξαρτημένα δείγματα με στόχο τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων.

1.2. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

1. Συμβολή προγράμματος FRIEND-SHIP στην ανάπτυξη θετικότερων στάσεων των μαθητών απέναντι στους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες

4 βινιέτες

Χασσάν/Αϊσέ: μαθητής από διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο που πρόσφατα εγγράφηκε στην τάξη

Ιορδάνης/Ασπασία: μαθητής ήσυχος, ντροπαλός που πρόσφατα εγγράφηκε στην τάξη

Μάρκος/Κλεοπάτρα: μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες που πρόσφατα εγγράφηκε στην τάξη

Ισίδωρος/Επλινίκη: μαθητής με συμπεριφορικές δυσκολίες που πρόσφατα εγγράφηκε στην τάξη

Πίνακας 1: Ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες

		T1		T2		z
		πριν την παρέμβαση		μετά την παρέμβαση		
Περιπτώσεις	N	M	TA	M	TA	
Χασσάν/Αϊσέ	85	3.13	.60	3.22	.55	-1.11
Ιορδάνης/ Ασπασία	85	3.26	.61	3.32	.58	-.53
Μάρκος/ Κλεοπάτρα	85	3.04	.55	3.15	.70	-1.48
Ισίδωρος/ Επλινίκη	85	2.94	.76	3.01	.80	-.87

Σημείωση: Οι z βαθμοί αναφέρονται στα εκπονούμενους ελέγχους ζευγών Wilcoxon

Για την ανάλυση τέτοιου τύπου τυπικά θα πραγματοποιηθεί *t-test* για εξαρτημένα δείγματα (paired-samples *t-test*) με την προϋπόθεση ότι τα δεδομένα θα ήταν κανονικά κατανομημένα. Ωστόσο, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Kolmogorov-Smirnov σε όλες τις μεταβλητές και εντοπίστηκε μη κανονική κατανομή του δείγματος. Κατά συνέπεια, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από μη παραμετρικούς ελέγχους και συγκεκριμένα έλεγχος ζευγών του Wilcoxon.

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, αναπτύχθηκαν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι σε όλες τις περιπτώσεις μαθητών. Ωστόσο, αυτή η αλλαγή των στάσεων δεν ήταν στατιστικώς σημαντική.

2. Συμβολή του προγράμματος FRIEND-SHIP στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων όλων των συμμετεχόντων μαθητών

Πίνακας 2: Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και εικόνα ανησυχίας (συμπεριφορές εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης) όλων των μαθητών

	N	T1 πριν την παρέμβαση		T2 μετά την παρέμβαση		z
		M	TA	M	TA	
Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες						
Αυτεπίγνωση	85	3.19	.57	3.32	.52	-1.58
Αυτο-διαχείριση	85	2.91	.62	3.17	.65	-3.68***
Κοινωνική επίγνωση	85	3.35	.53	3.51	.51	-2.16*
Δεξιότητες σχέσεων	85	3.44	.56	3.59	.45	-2.38*
Λήψη αποφάσεων	85	3.38	.57	3.52	.46	-1.95
Συναισθηματική και Συμπεριφορική Ανησυχία (Εσωτερίκευση)	85	1.87	.77	1.61	.63	-3.21***
Συναισθηματική και Συμπεριφορική Ανησυχία (Εξωτερίκευση)	85	1.75	.73	1.52	.53	-3.27***

Σημείωση1: Οι z βαθμοί αναφέρονται στους εκπονούμενους ελέγχους ζευγών Wilcoxon

Σημείωση2: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Εντοπίστηκε αξιοσημείωτη βελτίωση σε όλες τις υπό μέτρηση δεξιότητες. Ωστόσο, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν αναφορικά με τις δεξιότητες της αυτοδιαχείρισης, της κοινωνικής επίγνωσης, των δεξιοτήτων σχέσεων αλλά και στην εικόνα ανησυχίας των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων συναισθημάτων και συμπεριφορών.

3. Συμβολή του προγράμματος FRIEND-SHIP στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Πίνακας 3: Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και εικόνα ανησυχίας (συμπεριφορές εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	N	T1		T2		z
		Μ	TA	Μ	TA	
Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες						
Αυτεπίγνωση	17	3.13	.71	3.51	.45	-1.79
Αυτο-διαχείριση	17	2.85	.72	3.25	.71	-2.27*
Κοινωνική επίγνωση	17	3.28	.59	3.56	.66	-1.23
Δεξιότητες σχέσεων	17	3.34	.63	3.66	.45	-1.79
Λήψη αποφάσεων	17	3.18	.76	3.57	.48	-2.29*
Συναισθηματική και Συμπεριφορική Ανησυχία (Εσωτερίκευση)	17	2.10	.94	1.48	.60	-2,60**
Συναισθηματική και Συμπεριφορική Ανησυχία (Εξωτερίκευση)	17	2.07	1.03	1.70	.74	-1,43

Σημείωση1: Οι z βαθμοί αναφέρονται στους εκπονούμενους ελέγχους ζευγών Wilcoxon

Σημείωση2: *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση σε όλες τις υπό μέτρηση κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες. Ωστόσο, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μόνο στις δεξιότητες της αυτοδιαχείρισης, της λήψης αποφάσεων και στις δύο μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν τα

εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα συναισθήματα και συμπεριφορές. Το μικρό μέγεθος του δείγματος (N=17) δεν επέτρεψε, εντούτοις, την ανίχνευση άλλων στατιστικώς σημαντικών διαφορών.

4. Αποτελεσματικότητα του προγράμματος FRIEND-SHIP για τους μαθητές από διαφορετικό εθνικό – φυλετικό υπόβαθρο

Πίνακας 4: Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και εικόνα ανησυχίας (συμπεριφορές εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης) μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

	N	T1		T2		z
		Μ	ΤΑ	Μ	ΤΑ	
Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες						
Αυτεπίγνωση	9	3.22	.78	3.28	.42	-.10
Αυτο-διαχείριση	9	2.89	.83	3.17	.54	-1.36
Κοινωνική επίγνωση	9	3.22	.72	3.50	.48	-.91
Δεξιότητες σχέσεων	9	3.19	.63	3.47	.58	-1.62
Λήψη αποφάσεων	9	3.17	.68	3.42	.73	-1.26
Συναισθηματική και Συμπεριφορική Ανησυχία (Εσωτερίκευση)	9	2.11	1.10	1.55	.71	-1.40
Συναισθηματική και Συμπεριφορική Ανησυχία (Εξωτερίκευση)	9	1.98	.96	1.58	.85	-.95

Σημείωση1: Οι z βαθμοί αναφέρονται στους εκπονούμενους ελέγχους ζευγών Wilcoxon

Σημείωση2: *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Μικρή βελτίωση παρατηρήθηκε σε όλες τις υπό μέτρηση κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών από διαφορετικό εθνικό-φυλετικό περιβάλλον. Ωστόσο, οι παρατηρούμενες διαφορές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές εξαιτίας του μικρού μεγέθους του δείγματος, N=9).

2. Ποιοτική φάση της έρευνας

2.1. Διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Η παρούσα έρευνα για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων αξιοποίησε τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Thematic Analysis). Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά μοτίβων (θεμάτων) από τα δεδομένα (Boyatzis, 1998). Αν και δεν προσφέρεται η δυνατότητα οργάνωσης και προγραφής του συνόλου των δεδομένων σε πλούσιες λεπτομέρειες, εντούτοις δίνει την ευκαιρία ερμηνείας ποικίλων πτυχών του υπό διερεύνηση προβλήματος (Mertens, 2005).

Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα ποιοτική έρευνα προηγήθηκε η διαμόρφωση κατηγοριών, οι οποίες στηρίχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο που δομήθηκε στην παρούσα εργασία για την κοινωνική συμμετοχή και τις κοινωνικές δεξιότητες. Πιο αναλυτικά, οι προκαθορισμένες θεματικές κατηγορίες αντανακλούν τους άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης, το οποίο αποτέλεσε και τον οδηγό στη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο, κατασκευάστηκαν οι αρχικές γενικές κατηγορίες στις οποίες έπειτα κατανεμήθηκε το υλικό. Στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης, πραγματοποιήθηκε ανοικτή κωδικοποίηση ολόκληρου του υλικού και η δημιουργία υποκατηγοριών (Dey, 1993). Η ανοιχτή κωδικοποίηση είναι το κομμάτι της ανάλυσης που σχετίζεται με την επισήμανση και την κατηγοριοποίηση φαινομένων μέσω της προσεκτικής εξέτασης των δεδομένων (Mertens, 2005). Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης στην παρούσα έρευνα, τα δεδομένα χωρίστηκαν σε διακριτά μέρη τα οποία εξετάστηκαν προσεκτικά. Στο ενδεχόμενο αδυναμίας αυτόματης ένταξης των δεδομένων σε κάποια προκατασκευασμένη κατηγορία έπειτα από την κωδικοποίησή τους, δημιουργήθηκαν νέες θεματικές κατηγορίες. Τα αποτελέσματα δίνονται με τη μορφή θεωρητικών προτάσεων, ενώ παρέχονται οι κωδικοί από τους οποίους αυτά προέκυψαν.

2.2. Αποτελέσματα ανάλυσης

2.2.1. Συνεντεύξεις πριν την παρέμβαση

Θεματικές κατηγορίες

1.1. Σύνθεση της τάξης

Οι συμμετέχουσες στο πρόγραμμα τάξεις παρουσίασαν μεγάλη ετερογένεια. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες εντοπίστηκαν σε όλες τις τάξεις, ενώ

στις περισσότερες υπήρχαν παιδιά από διαφορετικό φυλετικό (Ρομά) ή εθνικό μειονοτικό υπόβαθρο.

T1: *«Έχουμε παιδιά που παρακολουθούν την ειδική τάξη.»*

T2: *«Το ιδιαίτερο είναι ότι υπάρχουν κάποια παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες»*

T4: *«Υπάρχουν αρκετά μαθησιακά επίπεδα, υπάρχουν τέσσερα παιδιά Ρομά, υπάρχουν τέσσερα παιδιά που πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης, με αποτέλεσμα αυτό φυσικά να διαφοροποιεί τα παιδιά.»*

T5: *«Αυτό που έχω να πω είναι ότι υπάρχουν ανομοιογένειες μέσα στην τάξη, αποτελείται η τάξη από παιδιά Ρομά και μη-Ρομά. Έχουν κάποιες δυσκολίες, όσον αφορά τα παιδαγωγικά, έχουν δυσκολίες και χρειάζονται εξατομικευμένη βοήθεια.»*

1.2. Χαρακτηριστικά παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τα οποία παρουσίαζαν δυσκολίες ήταν ήπιες κλίμακας, ενώ συνοδεύονταν και από συμπεριφορικές και κοινωνικές δυσκολίες. Αυτές οι δυσκολίες επηρέαζαν την κοινωνική αλληλεπίδραση των συγκεκριμένων παιδιών με τους συνομηλίκους τους, εντούτοις, οι μαθητές αυτοί δεν χαρακτηρίζονταν από τους εκπαιδευτικούς τους ως απομονωμένοι ή περιθωριοποιημένοι.

Χαν: *«Τώρα, το ένα δεν προχωράει και πολύ, γιατί ξεκίνησε έτσι, δηλαδή ούτε βιβλία δεν έφερε στην αρχή. Αλλά από κοινωνικότητα είμαστε πολύ εντάξει.»*

T3: *«... ο Γ. είναι αντιδραστικός σε πολλά πράγματα, δεν δέχεται εύκολα κανόνες, θα σε διακόψει την ώρα του μαθήματος να σου πει πράγματα τα οποία θέλει να πει.»*

T3: *«Η Αποστολίτσα έχει το κινητικό πρόβλημα... Αλλά γενικά υπάρχουν παιδάκια που είναι πιο κοντά στην Αποστολία, την κάνουν πιο αποδεκτή. Απλώς η Αποστολία δεν έχει δυνατή προσωπικότητα, ώστε να τους τραβήξει ως μαγνήτης όλους τους άλλους.»*

T2: *«Ιδιαίτερα υπάρχει μια διάγνωση από ΚΕΣΥ με δυσλεξία.»*

T5: *«...υπάρχουν ανομοιογένειες μέσα στην τάξη, αποτελείται η τάξη από παιδιά Ρομά και μη-Ρομά. Έχουν κάποιες δυσκολίες, όσον αφορά τα παιδαγωγικά, έχουν δυσκολίες και χρειάζονται εξατομικευμένη βοήθεια.»*

T4: *«Έχω ένα παιδάκι, έναν μαθητή, ο οποίος έχει επιλεκτική αλαλία. Μιλάει στο σπίτι και δεν μιλάει στο σχολείο. Μεμονωμένες λέξεις, ούτε καν προτάσεις. Κουνάει το κεφάλι, ναι/όχι.»*

1.3. Χαρακτηριστικά παιδιών από εθνικές μειονότητες

Όλα τα συμμετέχοντα παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό ή εθνικό υπόβαθρο αντιμετώπιζαν δυσκολίες κατά την μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές αυτοί λάμβαναν εντός ή εκτός τάξης εκπαιδευτική υποστήριξη από ειδικούς παιδαγωγούς. Αυτές οι εκπαιδευτικές προσαρμογές οδηγούσαν σε στιγματισμό των μαθητών και κατά συνέπεια σε μειωμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικους τους συγκριτικά με τους συμμαθητές τους τυπικής επίδοσης.

T3: *«Υπάρχει ένα παιδάκι το οποίο είναι τσιγγανόπαιδο, ο Ρ., ο οποίος έχει αμβλυωπία και δυσκολεύεται κάποια πραγματάκια να δει. Και δύο φορές την εβδομάδα έχει έναν άνθρωπο δίπλα του που τον βοηθάει.»*

T5: *«Αυτό που έχω να πω είναι ότι υπάρχουν ανομοιογένειες μέσα στην τάξη, αποτελείται η τάξη από παιδιά Ρομά και μη-Ρομά. Έχουν κάποιες δυσκολίες, όσον αφορά τα παιδαγωγικά, έχουν δυσκολίες και χρειάζονται εξατομικευμένη βοήθεια.»*

2. Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εντός τάξης

2.1. Μορφές κοινωνικών αλληλεπιδράσεων

2.1.1. Θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών εντός τάξης. Μάλιστα, ανέφεραν ότι οι μαθητές συνεργάζονταν και εργάζονταν σε ομάδες σε τακτική βάση. Επιπλέον, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, είχαν διαμορφώσει ένα υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη με βασικές συνιστώσες τον αλληλοσεβασμό και τον διάλογο.

T1: *«Καθόμαστε κατά ομάδες, δυνάδες, λόγω κορονοϊού τώρα, χμμ... συνεργάζονται, είναι όλοι φιλικοί, δεν μαλώνουν. Οι σχέσεις τους... είναι πολύ δεμένα τα παιδιά μεταξύ τους κι ούτε μαλώνουν.»*

T2: *«Από την πρώτη εβδομάδα γνωριμίας βλέπω ότι υπάρχουν κάποιες σταθερές φιλίες μεταξύ των μαθητών. Γενικά, είναι παιδιά που υποστηρίζουν το ένα το άλλο.»*

T5: «Κοιτάζτε...συμμετέχουν, εκφράζονται ελεύθερα δηλαδή πάνω σ' αυτό το κομμάτι έχουμε πετύχει να μπορούν να μιλάνε και να μη ντρέπονται για τη γνώμη τους, να μη ντρέπονται για την απάντηση που θα δώσουν αν είναι λανθασμένη και οι άλλοι γελάσουν.»

T3: «Αλληλοεπιδρούν σε έναν βαθμό σε ένα πολύ καλό επίπεδο, φιλικά, με σχέσεις που συνεχίζονται και έξω από το σχολείο. Παίζουν, περνούν ευχάριστα. ...Συγκεκριμένα θα μπορούσαμε να πούμε τις ομαδικές εργασίες, την αλληλοβοήθεια, την αλληλεγγύη που επιδεικνύουν, τον διάλογο, τη συζήτηση σε ανοιχτό επίπεδο, σε διαπροσωπικό επίπεδο, εκφράζουν συναισθήματα απόψεις και ιδέες.»

2.1.2 Αρνητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και από διαφορετικό φυλετικό ή εθνικό υπόβαθρο συχνά παραγκωνίζονταν από τους συμμαθητές τους εξαιτίας των ακαδημαϊκών ή συμπεριφορικών δυσκολιών τους. Υπάρχουν στοιχεία στα δεδομένα ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές συχνά στοχοποιούνταν με αποτέλεσμα την απομόνωσή τους. Επιπρόσθετα, οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αποδόθηκαν στην προσπάθεια αναζήτησης προσοχής εκ μέρους των μαθητών προκειμένου να ξεπεράσουν την απομόνωσή τους.

T2: «Λίγο υπάρχει μια ένταση απέναντι στον μαθητή που έχει δυσκολίες, αυτόν που ανέφερα αρχικά, κι αυτό είναι ένα στοίχημα και για μένα. Λίγο έχουν μάθει αυτόν τον τρόπο που χρησιμοποιούν το όνομά του για ό,τι γίνεται μέσα στην τάξη «ο τάδε», «ο τάδε», «ο τάδε» και χωρίς να φταίει.»

T4: «Υπάρχει ένα κοριτσάκι που έχει ένα πρόβλημα το οποίο είναι απομονωμένο.»

T5: «Ένα παιδάκι δύσκολο δημιουργούσε κάποια προβλήματα, κάποιες ίντριγκες, κάποιες καταστάσεις άσχημες. Δημιουργούσε θέματα, γιατί δεν ήταν αποδεκτός από το σύνολο της τάξης, γιατί ήταν πάρα πολύ ζωηρός, πολύ ανυπάκουος κλπ. Δημιούργησε κάποιες σχέσεις με δύο-τρία παιδιά της τάξης, τα οποία ψάχνουν απεγνωσμένα να βρουν κάποιον να τους κάνει παρέα, ξέρεις, υπάρχουν κάποια θεματάκια και μαζί με αυτά τα παιδιά άρχισαν να βγάζουν κάποια προβλήματα.»

3. Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εκτός τάξης

3.1. Μορφές κοινωνικών αλληλεπιδράσεων

3.1.1. Θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις – 3.1.2. Αρνητικές κοινωνικές επιδράσεις

Γενικά, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εκτός τάξης χαρακτηρίστηκαν ως θετικές. Οι μαθητές εμπλέκονταν όλοι μαζί σε ευχάριστες δραστηριότητες. Οι περισσότεροι μαθητές είχαν κοινές εξωσχολικές δραστηριότητες, οι οποίες ενίσχυαν τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

T4: *«Επειδή είναι μία παρέα και επειδή εδώ μεγαλώνουν σε μία γειτονιά βρίσκονται και τα απογεύματα. Οπότε ουσιαστικά το διάλειμμα είναι η πρωινή πλατεία. Πάνε μετά το βράδυ και παίζουν και συζητάνε. Οπότε, ουσιαστικά δεν δημιουργείται κάποιο πρόβλημα.»*

T5: *«Αλληλοεπιδρούν σε έναν βαθμό σε ένα πολύ καλό επίπεδο, φιλικά, με σχέσεις που συνεχίζονται και έξω από το σχολείο. Συνεργάζονται πάρα πολύ, είναι φίλοι και στο σχολείο αλλά και εκτός σχολείου.»*

T3: *«Τα πιο πολλά παιδιά έχουν και κοινές εξωσχολικές δραστηριότητες και σε γενικές γραμμές συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν αρμονικά.»*

Παρ' όλα αυτά, κάποιες ήπιες διενέξεις κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων επίσης αναφέρθηκαν. Αυτές οι διενέξεις βασίζονταν κυρίως στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των φύλων και πιο συχνά εμπλέκονταν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθητές από εθνικές μειονότητες.

T5: *«Έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, αν και υπάρχουν κάποιες κόντρες ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, αλλά γενικά ξεπερνιούνται δεν είναι κάτι το ιδιαίτερο νομίζω.»*

T2: *«Στα διαλείμματα βλέπω ότι είναι μαζί. Βέβαια, προκαλεί και ο ίδιος με τη συμπεριφορά του.»*

4. Το κλίμα της τάξης

4.1. Θετικό κλίμα της τάξης – 4.2. Αρνητικό κλίμα της τάξης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν ως θετικό το κλίμα της τάξης με βασικές παραμέτρους τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή. Επίσης, χαρακτήρισαν ως θετικές

τόσο τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

T1: «Οπότε το κλίμα της τάξης είναι πάρα πολύ καλό! Ναι, πάρα πολύ καλό! Έχουμε δημιουργήσει ένα τέτοιο κλίμα στην τάξη μας που όλα τα παιδιά είναι συνεργάσιμα, σηκώνουν το χέρι, συμμετέχουν άσχετα αν λένε κάτι σωστό ή όχι, υπάρχει πολλή επικοινωνία και διάλογος και μεταξύ τους και με τη δασκάλα.»

T4: «Το κλίμα της τάξης είναι πάρα πολύ καλό. Μπορούμε και συεννοούμαστε.»

T5: «Είναι μια τάξη ενεργητική, θα έλεγα, και συμμετέχει αρκετά και έχουν το θάρρος της γνώμης, όπως είπα και πριν, να εκφράζονται και να μιλούν.»

Ωστόσο, σύμφωνα με τη δήλωση ενός εκπαιδευτικού, υπήρχαν περιπτώσεις μαθητών με φτωχές κοινωνικές δεξιότητες στους οποίους δεν παρέχεται ικανοποιητικός χώρος για την έκφραση των ιδεών και των απόψεών τους.

T2: «...ο ρόλος του καθενός μέσα στη διαδικασία κάποιων ετών έχει αποκτήσει ένα status, έναν χαρακτήρα και είναι κάτι το οποίο πολλές φορές μας φέρνει και σε μια αμηχανία και σε μια δυσκολία από την άλλη πλευρά εμάς τους εκπαιδευτικούς, γιατί μας ενδιαφέρει πάντα να μην δημιουργούνται στερεότυπα που για τα παιδιά πιστεύω είναι εύκολο να δημιουργούνται και να περνάμε σε ένα άλλο επίπεδο όπου τα παιδιά αποκτούν πολλαπλούς ρόλους μέσα σε αυτήν την ομάδα που πρέπει να δίνει χώρο και για να φανούν άλλες ικανότητες, δεξιότητες των παιδιών, ας πούμε, που κάπως κοινωνικά υστερούν.»

4.3. Κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους

4.3.1. Ενδείξεις για ύπαρξη κοινωνικής αποδοχής

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, τα περισσότερα παιδιά ένιωθαν ευπρόσδεκτα και αποδεκτά μέσα στην τάξη. Σε πολλές τάξεις οι μαθητές έχουν φοιτήσει στο ίδιο σχολείο για πολλά χρόνια με αποτέλεσμα να έχουν μάθει να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα του άλλου.

T3: «Αλλά και ο P. ακόμα (μαθητής Ρομά αμβλύωπας) , που είναι ειδική κατηγορία, είναι ευπρόσδεκτος στην τάξη, δεν του δημιουργούν θέμα τα παιδιά. [...] Την A. (μαθήτρια με κινητικά

προβλήματα) την περιμένουν στην τάξη να έρθει, δηλαδή περιμένουν υπομονετικά τα παιδιά, δεν αντιδρούν. Δεν υπάρχει περίπτωση να αντιδράσει παιδί και να πουν «Ω, καλέ κυρία, άργησε!». Όχι, έχουν την υπομονή και περιμένουν.»

T4: «Και εννοείται πως το έχουν αποδεχτεί (μαθητής με επιλεκτική αλαλία), γιατί αυτά τα παιδιά μην ξεχνάμε ότι είναι από το νηπιαγωγείο μαζί.»

4.3.2. Ενδείξεις για έλλειψη κοινωνικής αποδοχής

Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που δεν ένιωθαν ευπρόσδεκτα από τους συνομηλίκους τους. Για παράδειγμα, από τα δεδομένα εντοπίστηκε ένας μαθητής με διαφορετικό φυλετικό υπόβαθρο (Ρομά) να είναι κοινωνικά απορριπτόμενος από τους συμμαθητές του. Μόνο έπειτα από παρέμβαση του εκπαιδευτικού συντελέστηκε έναρξη μιας βασικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές. Παρόμοια, ένα κορίτσι τυπικής ανάπτυξης βίωνε κοινωνική απομόνωση μέσα στην τάξη, γεγονός που οφειλόταν σύμφωνα με την εκπαιδευτικό στις δύσκολες οικογενειακές συνθήκες.

T2: «Έχω δύο μαθητές Ρομά που βλέπω στο διάλειμμα κάνουν μόνο μεταξύ τους παρέα και μέσα στην τάξη δηλαδή... και μάλιστα υπήρξε ένα περιστατικό με μια μαθήτριά, που είναι ο αστέρας της τάξης, που δεν ήθελε δηλαδή να καθίσει με... ενώ όλοι επέλεξαν τους συμμαθητές τους στην αρχή, τους άφησα μόνοι τους να καθίσουν μαζί στο θρανίο, δεν πήγε κάποιος μαζί της να καθίσει κι αποφάσισε ότι δεν ήθελε να καθίσει με τη μαθήτριά Ρομά. Τελικά, κάθεται μαζί της όμως. Επειδή της είπα να τη σκεφτεί δεύτερη φορά την επιλογή της.»

T4: «Υπάρχει ένα κοριτσάκι που έχει ένα πρόβλημα το οποίο είναι απομονωμένο [...] Υπάρχει κάποιο πρόβλημα στο οικογενειακό περιβάλλον...»

4.3. Συνεργασία

Υπάρχουν ενδείξεις σχετικά με την ύπαρξη αυξημένων ευκαιριών για ομαδική εργασία στις τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συχνά ανέθεταν ομαδικές εργασίες με αποτέλεσμα τη θετική ανταπόκριση των μαθητών σε αυτές. Οι μαθητές συνεργάζονταν σε ικανοποιητικό βαθμό, υπήρχε αλληλοσεβασμός και αλληλοϋποστήριξη. Ωστόσο, αυτές οι πρακτικές μειώθηκαν εξαιτίας των περιορισμών από την πανδημία COVID-19.

T1: «Έχουμε δημιουργήσει ένα τέτοιο κλίμα στην τάξη μας που όλα τα παιδιά είναι συνεργάσιμα.»

T3: «...σε κάποιες εργασίες που βάζω, ακόμα και τώρα, τις κάνουν από κοινού. [...] Κι αν τους πω και κάτι, κάνουν γκρουπάκια που συνεργάζονται δύο παιδάκια. Δεν είναι όλα ξένα μεταξύ τους. [...] Τους λέω αν μπορείτε να συνεργαστείτε για μια εργασία, να συζητήσετε τι θα γράψει ο ένας.»

T2: «Βέβαια, με δυσκολεύει το γεγονός ότι τώρα με τον κορονοϊό δεν μπορώ να κάνω και ομάδες, να δουλέψουμε και συνεργατικά.»

T5: «Επειδή δουλεύουμε πολύ σε ομάδες, πέρυσι κυρίως- φέτος δε μπορούμε να δουλέψουμε-άλλα επειδή δουλέψαμε πολύ σε ομάδες υπάρχει αυτό, ο ένας να βοηθάει τον άλλον.»

4.5. Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών – 4.6. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή – 4.7. Σεβασμός

Κάποιοι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν το κλίμα της τάξης ως πολύ θετικό τονίζοντας τις θετικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών οι οποίες έχουν ως βάση των αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη.

T1: «...συμμετέχουν άσχετα αν λένε κάτι σωστό ή όχι, υπάρχει πολλή επικοινωνία και διάλογος και μεταξύ τους και με τη δασκάλα.»

T2: «Ίσα ίσα, την πρώτη εβδομάδα που τελειώσαμε ...ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες είπε ότι είναι ίσως η καλύτερη εβδομάδα που έχω περάσει στο σχολείο.»

5. Βοήθεια και υποστήριξη μεταξύ συνομηλίκων

5.1. Ενδείξεις για την ύπαρξη βοήθειας και υποστήριξης – 5.2. Καμία ένδειξη για παροχή βοήθειας και υποστήριξης -5.3. Είδη βοήθειας και υποστήριξης – Στρατηγικές προώθησης παροχής βοήθειας και υποστήριξης μεταξύ συμμαθητών

Υπάρχει πληθώρα ενδείξεων ότι η πλειονότητα των μαθητών αλληλοϋποστηρίζονταν και ειδικά αναφορικά με ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Όμως, παρά την ύπαρξη αυτών των περιπτώσεων που έδειχναν πραγματικό ενδιαφέρον για παροχή υποστήριξης στους μαθητές που δυσκολεύονταν, υπάρχουν επίσης ενδείξεις στα δεδομένα ότι κάποιοι μαθητές βοηθούσαν

τους συμμαθητές τους με απώτερο στόχο την επιβεβαίωση της δικής τους ακαδημαϊκής υπεροχής.

T4: *«Είναι ακόμα νωρίς βέβαια, αλλά βοηθάει ο ένας τον άλλον.»*

T1: *«Υπάρχουν παιδιά που είναι εξαιρετικά και βοηθούν με πολύ καλή συμπεριφορά και καλοί μαθητές και καλά παιδιά και συνεργάσιμα.»*

T2: *«Σε αρκετό βαθμό θα μπορούσα να πω ότι βοηθούν. Βέβαια, σίγουρα μετά υπάρχουν οι στιγμές που υπερισχύει αυτό που λέμε ίσως ένας τρόπος εντός εισαγωγικών που θέλει ο μαθητής που υπερισχύει να δείξει το κάτι περισσότερο, το κάτι παραπάνω από αυτό που πιθανόν είναι, να δείξει τις ικανότητές του, να φανεί περισσότερο...και ταυτόχρονα με αυτόν τον τρόπο θέλει να υποβιάσει κάποιους άλλους για να δείξει την υπεροχή του.»*

Αναφορικά με την παροχή κοινωνικής υποστήριξης, από τα δεδομένα φαίνεται ότι υπάρχουν μαθητές που αποκλίνουν από την παραπάνω γενική τάση για υποστήριξη του συμμαθητή. Μόνο κατόπιν παρότρυνσης από τον εκπαιδευτικό οι συγκεκριμένοι μαθητές παρείχαν την υποστήριξη.

T5: *«Κάποιοι αδιαφορούν εντελώς, δεν ασχολούνται με τον άλλον.»*

T4: *«Προσπαθώ έτσι σιγά-σιγά με λίγη αυστηρότητα έως και πολλή σε αυτό το κομμάτι να καταλάβει ο καθένας τον ρόλο του.»*

T2: *«Πρέπει να τους το ζητήσω μέχρι στιγμής. Δηλαδή από μόνοι τους να πάρουν πρωτοβουλία δεν το έχω ακούσει ακόμα, να πουν «τώρα θα βοηθήσω τον φίλο μου», αλλά το διεκδικώ, δηλαδή θέλω να γίνεται αυτό.»*

6. Αίσθημα του ανήκειν

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι η πλειονότητα των μαθητών ένιωθαν ότι ανήκουν στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Ταυτόχρονα, όμως, τόνισαν περιπτώσεις μαθητών (μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο) οι οποίοι φαινομενικά ανήκαν στην τάξη, εντούτοις, δεν θεωρούνταν ισότιμα μέλη της τάξης.

T1: *«Σε πολύ καλό βαθμό!»*

T3: «Τα περισσότερα παιδιά είναι ευπρόσδεκτα και το νιώθουν.»

T5: «Η πλειοψηφία νιώθει καλά»

T4: «Παρ' όλα αυτά, υπάρχει μια τάση συνύπαρξης, υπάρχει μια τάση να ακούσουμε και το διαφορετικό, βέβαια, πολλές φορές χωρίς να του δίνουμε ιδιαίτερη σημασία, χωρίς να το εντάσσουμε στην ομάδα μας αλλά συνυπάρχουμε.»

T2: «Ισότιμα μέλη της τάξης είναι δύσκολο να πει κανένας σε μια τάξη η οποία αποκρυσταλλώνοντας και γνωρίζοντας περίπου ο καθένας τα χαρακτηριστικά τους συμμαθητή του έχει διαμορφώσει μια άποψη για τους συμμαθητές και έτσι είναι λίγο δύσκολο να αλλάξει κάτι τέτοιο προς το καλύτερο.»

7. Στάσεις μαθητών απέναντι στη σχολική εκπαίδευση

Οι ερωτηθέντες εξέφρασαν πολύ θετικές αντιλήψεις για τη στάση των μαθητών τους απέναντι στο σχολείο. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι οι μαθητές απολαμβάνουν να βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον και να περνούν χρόνο με τους συνομηλίκους τους. Αυτό το εύρημα έγινε πιο εμφανές κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού λόγω του COVID-19, όταν οι μαθητές εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για το κλείσιμο των σχολείων και την επιθυμία τους να ξεκινήσουν να πηγαίνουν ξανά στο σχολείο. Τέλος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκών επιδόσεων και θετικών στάσεων στο σχολείο. Δηλαδή, οι μαθητές με καλή ακαδημαϊκή επίδοση τείνουν να επιδεικνύουν πιο θετικές στάσεις.

T1: «Και πιστεύω τους αρέσει πάρα πολύ.»

T3: «Σε...σε μεγάλο βαθμό πιστεύω.»

T4: «Νομίζω ότι όλοι έρχονται ευχάριστα στο σχολείο. Δεν νομίζω ότι υπάρχει κάποιο παιδί που να λέει ότι δεν θέλω να έρθω μέχρι στιγμής. Νομίζω ότι όλοι έρχονται και θέλουν να έρθουν, γιατί περνάνε καλά. ... τους βλέπω χαρούμενους όταν μπαίνουν μέσα.»

T5: «...Πολλά παιδιά περνάνε καλά, το ξέρω, και παρακαλούσαν τώρα να ανοίξει και το σχολείο και μετά τον COVID-19 που μας είχαν κλείσει τα έβλεπα τα παιδάκια έξω να θέλουν να ξεκινήσουν, που σημαίνει ότι καλά περνάνε.»

T2: «Αυτός ο κύκλος δηλαδή των μαθητών της καλής επίδοσης που συναναστρέφονται με κάποιους οι οποίοι είναι στην παρέα τους, είναι στον περίγυρό τους, είναι ένας ευρύτερος κύκλος

που θα λέγαμε ότι θα τους βλέπουμε να είναι ευχάριστα και κυρίως στο διάλειμμα αλλά και στην ώρα του μαθήματος.»

8. Μοναχικότητα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν δήλωσαν ότι υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών μέσα στις τάξεις τους οι οποίοι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως μοναχικοί. Διάφορες εξηγήσεις προτάθηκαν για τη μοναξιά που βιώνουν αυτοί οι μαθητές συμπεριλαμβανομένων των φτωχών κοινωνικών δεξιοτήτων, των οικογενειακών ζητημάτων, των χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και ατομικών χαρακτηριστικών, όπως η εξωτερική εμφάνιση ή η αναπηρία. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό φυλετικό υπόβαθρο (Ρομά) των οποίων η παρουσία στο σχολείο είναι μη τακτική επηρεάζοντας έτσι την κοινωνικοποίησή τους στο σχολείο.

T1: *«Έχω έναν μαθητή που τον βλέπω λίγο... τον πλησιάζουν τα παιδιά και τον βλέπουμε και λίγο μόνο του. Αυτό δεν το ξέρω κι εγώ η ίδια (γιατί ο μαθητής είναι μόνος)»*

T2: *«Ναι. Βιώνουν ότι υπάρχουν κάποια κοινωνικά στερεότυπα. Που δεν μπορούν να τα ξεπεράσουν.»*

T4: *«Υπάρχει ένα κοριτσάκι που έχει ένα πρόβλημα το οποίο είναι απομονωμένο...Υπάρχει κάποιο πρόβλημα στο οικογενειακό περιβάλλον.»*

T5: *«Βιώνουν μοναξιά κάποια παιδιά που δεν έρχονται καθημερινά στο σχολείο, όσον αφορά εδώ και στην τάξη μου. Υπάρχουν παιδιά, κυρίως Ρομά τα οποία δεν έρχονται καθημερινά και μπορεί να έρθουν για μια βδομάδα και μετά να κάνουν δυο βδομάδες να ξαναρθούν. Αυτά βιώνουν μοναξιά και αισθάνονται όταν έρχονται ότι δεν έχουν παρέα, ότι δεν τα παίζουν και μου το λένε και μένα ότι «να, δεν με παίζουν». Δεν τα παίζουν γιατί δεν τα έχουν γνωρίσει αρκετά, γιατί έχουν χαθεί λίγο μέσα σ' αυτό το διάστημα και έχουν αναγκαστεί τ' άλλα να αναζητήσουν άλλες παρέες κάπου αλλού.»*

T3: *«Μοναχικά παιδιά χμ... Ναι υπάρχουν δύο-τρεις περιπτώσεις, υπάρχουν. «Η μία περίπτωση είναι στην πέμπτη τάξη. Είναι ένα κοριτσάκι πολύ χοντρό, ασχημούλικο και κοντό και μάλλον η εμφάνισή του είναι αυτή που το κάνει να νιώθει άσχημα.»*

9. Φιλίες

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η πλειοψηφία των μαθητών τους διατηρούν κάποιες φιλίες μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Παρόλο που οι καθιερωμένες φιλίες διαφέρουν όσον αφορά τη δύναμη και την ποιότητα, είναι σίγουρα θετικό ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν καταφέρει να γίνουν μέλη της ομάδας των συνομηλίκων τους. Κάποιες αξιοσημείωτες εξαιρέσεις περιλαμβάνουν μαθητές με περιοδική παρακολούθηση (π.χ μαθητές Ρομά), εκείνους με προβληματικό οικογενειακό υπόβαθρο και εκείνους που δεν διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να συμμετέχουν σε ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικούς τους.

T1: *«Όχι, όχι (δεν υπάρχει παιδί χωρίς φίλους)»*

T3: *«Πιστεύω ότι φίλους όλοι έχουν.»*

T2: *«Ναι (δεν έχει φίλους). Για αυτόν τον λόγο (μαθητής με Ρομά).»*

T4: *«Μόνο αυτό το κοριτσάκι (οικογενειακά προβλήματα).»*

T5: *«Μια περίπτωση που έχω είναι ένα που δεν έρχεται και όταν έρχεται δεν έχει παρέα και αισθάνεται κι αυτό άβολα και ξένο.»*

10. Θυματοποίηση/ Σχολικός εκφοβισμός

Αν και ορισμένες σποραδικές περιπτώσεις λεκτικού εκφοβισμού αναφέρθηκαν από ορισμένους εκπαιδευτικούς, τα συντριπτικά στοιχεία δείχνουν ότι ο εκφοβισμός δεν έχει προσλάβει ανησυχητικές διαστάσεις στα σχολεία που συμμετείχαν. Σε ενδεχόμενα τέτοια περιστατικά, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διαμεσολαβητές και, επιπλέον, συμμετέχουν ενεργά σε αυτή τη διαδικασία οι γονείς των μαθητών που εμπλέκονται, ώστε το πρόβλημα να αντιμετωπιστεί πριν την κλιμάκωσή του.

T4: *«Όχι, δεν υπάρχουν».*

T3: *«Υπάρχει στο σχολείο κυρίως φραστικό bullying.»*

T2: *«(περιστατικά) Θυματοποίησης μπορεί να υπάρχουν. Μπορεί να είναι περιστασιακά, δεν είναι κατ' εξακολούθηση.»*

11. Περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού – 14. Διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς των περιπτώσεων κοινωνικού αποκλεισμού

Τα στοιχεία σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό στα σχολεία που συμμετείχαν είναι μάλλον ανάμεικτα. Ενώ οι μισοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς αρνήθηκαν την ύπαρξη τέτοιων μαθητών, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κάποιες περιστασιακές περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού. Οι τελευταίοι ανέφεραν κάποια παραδείγματα μαθητών που απορρίφθηκαν από τις ομάδες συνομηλίκων τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Συγκεκριμένα, μαθητές με περιοδική παρακολούθηση ή δυσκολίες συμπεριφοράς συχνά απορρίπτονταν από τις ομάδες συνομηλίκων τους κατά τη διάρκεια ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων (π.χ. παιχνίδια) ή του μεσημεριανού γεύματος. Όταν οι εκπαιδευτικοί παρατηρήσουν τέτοια περιστατικά, όπως ανέφεραν, παρεμβαίνουν με περιορισμένη επιτυχία, επειδή πιστεύουν ότι δεν κατέχουν την απαραίτητη γνώση ή τις δεξιότητες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση τέτοιων ζητημάτων. Από αυτήν την άποψη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την αδήριτη ανάγκη για επιμόρφωση σχετικά με την εφαρμογή πιο στοχευμένων παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού.

T1: *«δεν έχουμε και τέτοια περιστατικά...»*

T5: *«Το ένα παιδάκι που έχω που δεν έρχεται, το συμερίζονται άλλα δεν βλέπω όμως να κάνουν και κάτι γιατί χάνονται πάλι, οπότε όσο και να ... νιώθουν ότι δε μπορούν να το πλησιάσουν.»*

T2: *«Απλώς έχουμε ένα παιδάκι που έχει ίσως έχει στοχοποιηθεί λιγάκι.»*

Μολαταύτα, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι καταπολεμούν ενεργά τον κοινωνικό αποκλεισμό μέσω οργανωμένων και στοχαστικών συζητήσεων μέσα στο πλαίσιο της τάξης τους. Σε αυτές τις συζητήσεις, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση μαζί με την προώθηση αξιών, όπως ο σεβασμός, η καλοσύνη και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Άλλες ευρύτερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού περιελάμβαναν τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που απαιτούν τη συνεργασία των μαθητών και κοινές ψυχαγωγικές δραστηριότητες όπως τα παιχνίδια.

T2: *«Θα αντιδράσει κατόπιν συζήτησης με τον δάσκαλο, τον εκπαιδευτικό. Δηλαδή σπανίως βλέπεις κάποιον μόνος του να πάρει τέτοια πρωτοβουλία. Αφού συζητηθεί μέσα στην τάξη, θα ευαισθητοποιηθούν και θα κάνουν κάτι . Από μόνοι τους ίσως να μην ξεκινούσαν κάτι.»*

T4: *«Κι εδώ πάλι έρχεται και ο ρόλος ο δικός μου που θα προσπαθήσω να καταλάβουν ότι ο καθένας έχει τα χαρίσματα του, ο καθένας έχει το χρόνο που μαθαίνει και που μπορεί να μάθει και έτσι σιγά-σιγά νομίζω ότι αυτό είναι ένα κομμάτι που θα το δουλέψουμε.»*

T5: *«Τώρα, όταν συμβαίνει αυτό προσπαθούμε και με τον διάλογο, έτσι με την κουβέντα μεταξύ μας, και αυτό πολλές φορές να καταλάβουν τα παιδιά πώς νιώθει ο άλλος, πώς θα ήταν στη θέση του.»*

T3: *«Εγώ βάζω πάντα ομαδικά παιχνίδια και τονίζω ότι όλα τα μέλη είναι μέλη ομάδας.»*

12. Επίλυση συγκρούσεων – 13. Διευθέτηση των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν περιστατικά συγκρούσεων, οι οποίες συνέβαιναν τόσο εντός όσο και εκτός τάξης. Όλα τα περιστατικά θεωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως ασήμαντα και ως μέρος της καθημερινής σχολικής ρουτίνας, ενώ συχνά αντιμετωπιζόνταν ειδικά από τους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων μέσω του διαλόγου. Οι μαθητές των μικρότερων τάξεων, ωστόσο, έτειναν να ζητούν τη διαμεσολάβηση κάποιου εκπαιδευτικού για την άμβλυνση των διενέξεων.

T1: *«Όλοι μαζί θα πουν τις ιδέες τους και όμορφα και συνεργάσιμα, θα έλεγα, θα προσπαθήσουν να δώσουν διάφορες λύσεις και θα βρουν την καταλληλότερη.»*

T5: *«Καταρχάς το συζητάμε...δεν προσπαθούμε ούτε να βρούμε ποιος φταίει, ούτε να αποδώσουμε ευθύνες.»*

T3: *«Τα λύνουν και τα ίδια τα παιδιά μεταξύ τους μετά από λίγη ώρα. Μπορεί να συζητήσουμε κάτι και μαζί στην τάξη και να το λύσουμε, αλλά πολλές φορές και τα ίδια, μετά από λίγη ώρα, τα βλέπεις, το έχουν λύσει το θέμα και προχωράμε καλά.»*

T2: *«Απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς [...].»*

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σε περιπτώσεις έντονων συγκρούσεων παρέμβαιναν αρχικά συζητώντας το πρόβλημα με τους εμπλεκόμενους μαθητές. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το συγκεκριμένο γεγονός προκειμένου να σχηματιστεί μια πληρέστερη και σαφέστερη εικόνα του προβλήματος. Έπειτα, λάμβανε χώρα μια συζήτηση κατευθυνόμενη από τον εκπαιδευτικό

εντός τάξης, ώστε να γίνει υπενθύμιση σε όλους τους μαθητές σχετικά με τους κανόνες κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς και οι μαθητές ενθαρρύνονταν να βρουν λύσεις αξιοποιώντας την ενσυναίσθηση και την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων. Σε περίπτωση που μια σύγκρουση ήταν ιδιαίτερα σφοδρή, τότε υιοθετείτο μια παρέμβαση σε επίπεδο τάξης στην οποία βέβαια εμπλέκονταν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των συγκεκριμένων μαθητών.

T3: *«Προσπαθούμε αρχικά μιλώντας τους να δούμε τι ακριβώς έγινε. Δεν είμαστε πάντα σίγουροι τι και πώς έγινε.»*

T2: *«[...] αν είναι κάτι πιο σοβαρό που εκεί εννοείται ότι θα μπει και θα ενημερωθεί ο εκπαιδευτικός ο υπεύθυνος της τάξης, θα ενημερωθεί ο διευθυντής και θα ενημερώσει γονείς.»*

T5: *«Όταν δημιουργείται ένα θέμα προσπαθούμε να το λύσουμε εκεί μεταξύ μας με τα παιδιά και προσπαθούμε να πούμε «αν βρισκόσουν εσύ στη θέση αυτού θα σου άρεσε αυτό να το πάθεις ή θα σου άρεσε να σου συμπεριφέρονται έτσι;». Κατ' αυτόν το τρόπο, προσπαθώ να βάλω τα παιδιά στη θέση αυτού που είναι θιγμένος ή αισθάνεται αδικημένος.»*

T1: *« [...] βρίσκουμε και σημειώνουμε πάλι και αναφερόμαστε πάλι σε αυτά που έχουμε μάθει και προχωράμε.»*

T4: *«Μάλιστα την πρώτη εβδομάδα έρχομαι αφιέρωσα αρκετό χρόνο για τη διαχείριση του θυμού το πώς μπορούμε να διαχειριστούμε τον θυμό. Κάναμε ένα μίνι προγραμματάκι για το τι μου αρέσει να μου κάνουν και το τι δεν μου αρέσει. Μέσα σε αυτό ήμουν εγώ. Και αποφασίσαμε και διαβάσαμε ο καθένας τα όριά του τι δεν μου αρέσει να μου κάνουν και προσπαθούμε τώρα να το θυμούνται αυτό και να το πράζουν.»*

15. Ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής

Η προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών αποτέλεσε υψηλή προτεραιότητα όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι η ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών είναι ένα καίριο και ζωτικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μια βασική λειτουργία του σχολείου.

T3: *«Ναι, οπωσδήποτε. Με τον άλφα ή βήτα τρόπο. Ναι ναι.»*

T4: *«Συνέχεια!»*

T2: «Στην κοινωνική συμμετοχή της τάξης πιστεύω ότι αρκετός χρόνος δίνεται. Πιστεύω ότι είναι από τα πιο σημαντικά πράγματα που μπορεί να κάνει το σχολείο, γιατί πάνω από όλα πιστεύω ότι αν δεν δώσουμε αυτό το πράγμα στα παιδιά πολλές φορές οι γνώσεις από μόνες τους δεν έχουν να δώσουν...δεν μπορούν να σχετιστούν με τις άλλες δεξιότητες για να είναι ολοκληρωμένες προσωπικότητες.»

Οι παρατεθειμένες στρατηγικές που αξιοποιούνταν για την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο επίπεδα, σε επίπεδο ατομικό και σε επίπεδο τάξης. Πρώτον, συγκεκριμένες δράσεις γίνονταν για τους μαθητές σε κίνδυνο χαμηλής κοινωνικής συμμετοχής. Πιο αναλυτικά, αυτές περιελάμβαναν ατομικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της αυτορρύθμισης, συνεδρίες συμβουλευτικής υποστήριξης με τον μαθητή και εφαρμογή παρεμβάσεων με στόχο την τόνωση της αυτοπεποίθησης των πιο αδύναμων μαθητών. Δεύτερον, σε επίπεδο τάξης, η ενέργεια των εκπαιδευτικών περιελάμβανε τη διενέργεια οργανωμένων συζητήσεων, ώστε να ενσταλάξουν την ιδέα στους μαθητές ότι όλοι είναι ισότιμα μέλη της τάξης, τη διοργάνωση ομαδικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός τάξης και την εφαρμογή παρεμβάσεων για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και τη δημιουργία θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών.

T2: «Έχει ταιριάζει πάρα πολύ με τον καινούριο μαθητή που έχει έρθει στην τάξη μας και προσπαθώ λίγο τις ώρες, γιατί του κάνω και λίγο TEACCH μέσα στην τάξη.»

T4: «Τώρα σίγουρα με τη συζήτηση και με το να είμαι κοντά στο παιδί και να αισθάνεται σιγουριά νομίζω ότι θα καταφέρουμε κάτι.»

T3: «Θα πρέπει οπωσδήποτε να συζητάμε με όλους τους μαθητές για το τι είναι αυτό που λέγεται κοινωνικός αποκλεισμός, το οποίο μπορεί να συμβεί στον καθένα, [...] Άρα, πρέπει να είμαστε πάντα ικανοί να αποδεχθούμε αυτόν που μέχρι χθες, μέχρι πριν μια χρονιά-δεν ξέρω μέχρι πότε-για κάποιον άλφα-βήτα λόγο θεωρείτο απορριπτέος και να ψάξουμε να βρούμε για ποιον λόγο ήταν απορριπτέος. Χρειάζεται να λειτουργεί ως πρότυπο (ο εκπαιδευτικός), πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο, πρέπει να δείχνει έναν τρόπο που γίνονται οι συζητήσεις, όλος ο διάλογος που έχει μια κατεύθυνση πρέπει να την έχει από τον εκπαιδευτικό που δίνει χώρο στον καθένα και ο καθένας μπορεί να εκφράζεται και να νιώθει ελεύθερος μέσα σε αυτόν. [...] Θα πρέπει καταρχάς να κοινωνικοποιηθούν μέσα από οποιαδήποτε σχετική εργασία. Δηλαδή, οι γνώσεις και οι εργασίες και οι μελέτες και οτιδήποτε συμβαίνει δηλαδή στο γνωστικό επίπεδο πρέπει να

σχετίζεται με κοινωνική συμμετοχή, με συζήτηση, με διάλογο, με ομαδικότητα, με το να ακούσουμε, το να μάθουμε να ακούμε.»

16. Προσδοκίες εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τη δέσμευσή τους στο πρόγραμμα και την προσδοκία τους για την εφαρμογή του. Επιπλέον, εξέφρασαν την εμπιστοσύνη τους για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος υπογραμμίζοντας, ταυτόχρονα, την ευχάριστη φύση για τους μαθητές τους.

T4: «Νομίζω ότι θα έχουμε επιτυχία στο πρόγραμμα και μία καλή συνεργασία.»

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι μαθητές με μαθησιακές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες αλλά και οι μαθητές με διαφορετικό φυλετικό και πολιτισμικό υπόβαθρο αντιμετώπιζαν εμπόδια στην κοινωνική ένταξή τους στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Πιο αναλυτικά, η πλειονότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραγκωνιζόταν και δεχόταν απόρριψη από τους συμμαθητές. Μάλιστα, οι μαθητές με φτωχές κοινωνικές δεξιότητες και οι μαθητές με αναπηρία προσδιορίζονταν ως μοναχικοί, ενώ από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι διέθεταν και τις λιγότερες φιλίες. Ακόμη, τα περιστατικά κοινωνικού αποκλεισμού αφορούσαν μαθητές με περιοδική φοίτηση και μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής όλων των μαθητών και ειδικά των μαθητών που βρίσκονταν σε κίνδυνο απομόνωσης αποτελούσε υψηλή προτεραιότητα, γεγονός που τους οδηγούσε στην διενέργεια συζητήσεων και ομαδικών παιχνιδιών για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και σε δραστηριότητες ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την καίρια επιθυμία τους για πρόσθετη επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και με την αντιμετώπιση των φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού.

2.2.2. Συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση

Θεματικές κατηγορίες

1. Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις

1.1. Εντός τάξης

Το σύνολο των εκπαιδευτικών παρατήρησε τη βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών εντός τάξης. Πιο συγκεκριμένα, αναπτύχθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλοϋποστήριξη και ο αλληλοσεβασμός. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν αφενός νέα στοιχεία στη στάση των παιδιών απέναντι στους συμμαθητές τους, όπως η διαλλακτικότητα και η ανεκτικότητα, αφετέρου αναπτύχθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες της αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων, του αυτοελέγχου και της ενσυναίσθησης.

T3: *«Βεβαίως, βελτιώθηκαν αρκετά σε σχέση με την αρχή. Ξεκλείδωσε ο καθένας τα χαρακτηριστικά του, κάποια παιδάκια προσεγγίσθηκαν πιο εύκολα από κάποια άλλα και μέσα και έξω από την τάξη ανάλογα».*

T4: *«Νομίζω ότι το πρόγραμμα βοήθησε πάρα πολύ και βασικά στην ενσυναίσθηση των παιδιών. Γνώρισαν άλλες πλευρές των συμμαθητών τους που δεν τους ήξεραν, το τι σκέφτονται, πώς συμπεριφέρονται σε κάποιες δεδομένες καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν. Γενικά, βοήθησε πάρα πολύ και το χάρηκαν πάρα πολύ!»*

T1: *«Εντός τάξης έχουμε μια ομαδικότητα, καλύτερη από ό,τι ήταν μέχρι τώρα, γιατί είναι και δεύτερη χρονιά που τα έχω τώρα, βλέπω μια αλληλοϋποστήριξη, έναν αλληλοσεβασμό, ακούνε περισσότερο, δέχονται περισσότερο τις απόψεις, έχει πέσει λίγο ο εγωισμός τους δηλαδή, ακούνε και μπορούν να αφομοιώσουν και την άποψη του άλλου. Δεν είναι τόσο εγωιστές και να επιμένουν στη γνώμη τους.»*

1.2. Εκτός τάξης

1.2.1. Θετικές αλληλεπιδράσεις – 1.2.2. Ουδέτερες αλληλεπιδράσεις

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι υπήρξε βελτίωση στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών εκτός τάξης. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε η ύπαρξη συνεργασίας και ομαδικότητας, ενώ διευκολύνθηκε η προσέγγιση των παιδιών που πριν ήταν πιο απομονωμένα μέσω της

αναγνώρισης των συναισθημάτων, της συζήτησης και της προώθησης συμπεριφορών που ευνοούν τη φιλία.

T1: *«Και έξω το ίδιο ισχύει. Παίζουν πιο αγαπημένοι, το βλέπω, με ομαδικότητα. Και ένα παιδί που ήταν στο περιθώριο από μόνος του όχι από τα παιδιά, τώρα μπαίνει στην ομάδα και από μόνος του δηλαδή χωρίς ζόρια. Και μου άρεσε πολύ αυτό.»*

T2: *«Γενικά, τηρούν τους κανόνες συμπεριφοράς που είχαμε κάνει στην αρχή από τις πρώτες δραστηριότητες και βλέπω ότι και εκτός της τάξης τα εφαρμόζουν ό,τι είπαμε για τη φιλία.»*

Ωστόσο, όπως ανέφερε μία εκπαιδευτικός, χρειάζεται περισσότερος χρόνος για να αφομοιωθούν οι προκοινωνικές συμπεριφορές που αναπτύχθηκαν στην τάξη κατά τη διάρκεια του προγράμματος και κατ' επέκταση να μεταφερθούν στο διάλειμμα.

T5: *«Κοίταξε... σημαντική, μεγάλη μεγάλη διαφορά για εκτός τάξης δεν υπάρχει δηλαδή σε μια σύγκρουση, σε μια αντιπαράθεση φαίνεται να ξεχνάνε κάποια πραγματάκια. Το περιβάλλον, όμως, που κάναμε το πρόγραμμα αμέσως όπου ερχόταν ο κανόνας, βλέπανε το συμβόλαιο τάξης, το συζητούσανε και λέγανε «α, ναι! Έχουμε πει να κάνουμε αυτό». Τώρα γιατί δεν γίνεται στο διάλειμμα, μάλλον θέλει το χρόνο του να αφομοιωθεί, δεν ξέρω.»*

2. Κοινωνική αποδοχή από τους συμμαθητές

2.1. Θετικά αποτελέσματα

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αυξήθηκε η αποδοχή των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, κάποιοι μαθητές που ήταν απομονωμένοι πριν την εφαρμογή του προγράμματος έγιναν περισσότερο αποδεκτοί και σύναψαν νέες φιλικές σχέσεις. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε σε παιδιά προερχόμενα από εθνικές και πολιτισμικές μειονότητες στα οποία δόθηκε η δυνατότητα να εκφραστούν μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα με αποτέλεσμα να καλλιεργηθεί ένα κλίμα κατανόησης και αποδοχής. Τέλος, σύμφωνα με αναφορές των εκπαιδευτικών, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση όλων των μαθητών που ένιωσαν κοινωνικά αποδεκτοί.

T5: *«Σίγουρα κάποια παιδάκια τα οποία δεν ήταν ελληνόπουλα πιστεύω ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφραστούν και πιστεύω ότι και οι άλλοι είχαν την ευκαιρία να τους ακούσουν και να καταλάβουν έτσι λίγο πιο βαθιά πώς αισθάνονται. Δεν είδα μεγάλη αλλαγή, αλλά σίγουρα δεν*

υπήρχε και αρνητικό κλίμα απέναντί τους εκ των υστέρων. Δηλαδή μπορεί να μην έγιναν κολλητοί κάποιοι, αλλά δεν σχολίαζαν πια, οπότε αυτό το θεωρώ πολύ σημαντικό.»

T1: «Ναι, αισθάνονται ότι υπάρχει μια αποδοχή από όλα τα παιδιά και αισθάνονται περισσότερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Έχουν γίνει και πιο συγκεντρωτικοί μπορώ να πω στον εαυτό τους, έχουν πολύ καλή αποδοχή και με τους άλλους και με τον εαυτό τους, σαν σύνολο δηλαδή.»

T2: «Αλληλοϋποστήριξη, σεβασμός στη διαφορετικότητα του άλλου, χμ... και αγάπη και φιλία τελικά...»

3. Βοήθεια και υποστήριξη από τους συμμαθητές

3.1. Θετική επίδραση

Το σύνολο των εκπαιδευτικών έκρινε ως εξαιρετικά υποστηρικτικό το κλίμα που δημιουργήθηκε μεταξύ των μαθητών με κυρίαρχα χαρακτηριστικά την αλληλεγγύη, την αλληλοβοήθεια, τη συνεργασία και την προθυμία για παροχή βοήθειας τόσο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας μέσα στην τάξη όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

T4: «Αρκετά έχει βοηθήσει η εφαρμογή του προγράμματος. Αυτό φαίνεται κάθε φορά που τα παιδιά αλληλοεπιδρούν στον διάλογο, στο να παρουσιάσουν κάτι που ο κάθε μαθητής χειροκροτείται από τους συμμαθητές του.»

T3: «Σε ικανοποιητικό βαθμό, μπορώ να πω. Έχουν αλληλεγγύη μεταξύ τους.»

4. Αίσθηση του ανήκειν

4.1. Θετικά αποτελέσματα – 4.2. Καμία επίδραση

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι το πρόγραμμα συνέβαλε στην ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν στην τάξη. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα μαθητές λειτουργούν πλέον ως μία ενωμένη ομάδα χωρίς αποκλεισμούς και έντονες προστριβές. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε σε μαθητές που ήταν κοινωνικά απομονωμένοι πριν το πρόγραμμα λόγω της συμπεριφοράς και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Επιπλέον, μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην επιτυχία του προγράμματος να ενσωματώσει στην ομάδα μία μαθήτριά που μόλις είχε εγγραφεί στο συγκεκριμένο σχολείο. Ωστόσο, υπάρχουν στα δεδομένα και αναφορές σε περιπτώσεις

διενέξων μικρής έντασης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, γεγονός που υποδηλώνει ότι χρειάζεται χρόνος προκειμένου να επιτευχθεί η δημιουργία ενός αυθεντικού ενταξιακού κλίματος σε όλες τις πτυχές της σχολικής καθημερινότητας.

T1: *«Σε πολύ μεγάλο βαθμό, σε άριστο μπορώ να πω γιατί όλοι δεχόμαστε, όλοι αποδέχονται ο ένας τον άλλον. Είναι πολύ ενωμένη ομάδα.»*

T5: *«Σε αρκετά μεγάλο βαθμό έχει βοηθήσει το πρόγραμμα σε αυτό. [...] Όμως, δεν είναι μια διαδικασία εύκολη, είναι μια διαδικασία που φαίνεται να αλλάζει προς το καλύτερο. Και αλλάζει προς το καλύτερο, καθώς τα παιδιά ενθαρρύνουν και θέλουν να ενθαρρύνουν τους κοινωνικά λιγότερο αποδεκτούς.»*

T4: *«Νομίζω όλοι. Και μάλιστα δύο περιπτώσεις, ένα κοριτσάκι που δεν έκανε πραγματικά παρέα με κανέναν, δηλαδή στα διαλείμματα ήθελε να μένει μόνο του, τώρα έχει ενταχθεί, θέλει να βγαίνει έξω, μιλάνε, έχει φίλους και πραγματικά τη βοήθησε πάρα πολύ το πρόγραμμα. Και βέβαια ήμασταν και τυχεροί, γιατί ήρθε ένα κοριτσάκι από Θεσσαλονίκη -χωρίς βέβαια κανένα πρόβλημα-, το οποίο πραγματικά το αποδέχθηκαν και το παιδί εκφράζει την ευγνωμοσύνη του [...] Και πριν κλείσουμε για το Πάσχα, κάναμε μια διαδικτυακή συζήτηση [...] και το κορίτσι είπε μπροστά σε όλους «Σας ευχαριστώ πολύ γιατί μπήκα στην ομάδα» και αυτό το πήραμε όλοι ότι «Να, τι καταφέραμε!». Πραγματικά, το χάρηκαν πάρα πολύ το πρόγραμμα τα παιδιά το ξαναλέω για δεύτερη φορά!»*

T3: *«Πιστεύω δηλαδή ότι σε πραγματικό χρόνο θέλει τον χρόνο του όλο αυτό για να γίνει μια ενστάλαξη. Σίγουρα έχουν κάποια πράγματα στο μυαλό τους, αλλά όταν γίνεται κάτι που δεν το περιμένουν η άμεση αντίδραση είναι να κάνουν αυτά που συνήθιζαν να κάνουν.»*

T2: *«Δηλαδή μπορεί να κάνει κάποιος κάτι που είναι κακό για τον συμμαθητή του, να ξέρει ότι αυτό που κάνει δεν είναι σωστό και παρ' όλα αυτά καμιά φορά το κάνει ακόμα. Γιατί αν πεις του συγκεκριμένου παιδιού «αν θυμάσαι τι είχαμε πει τότε, τι κάναμε», λέει «Θυμάμαι κυρία, αλλά είναι δύσκολο να το...». Φυσικά, αν τον ρωτήσεις το τι θα έπρεπε να κάνει έτσι εναλλακτικά, τα θυμάται όλα όσα έχουμε πει και ό,τι κάναμε.»*

5. Επίλυση Συγκρούσεων

5.1. Θετικά αποτελέσματα- 5.2. Καμία επίδραση

Ως καθοριστικής σημασίας κρίθηκε από τους εκπαιδευτικούς η παρέμβαση, καθώς μειώθηκαν σε συχνότητα αλλά κυρίως σε ένταση οι συγκρούσεις και καλλιεργήθηκαν οι δεξιότητες επίλυσής τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αξιοποιούσαν περισσότερο τον διάλογο και διαχειρίζονταν αποτελεσματικά τον θυμό τους. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι οι μαθητές διαχειρίζονταν αυτόνομα τις διενέξεις που προκύπταν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

T5: *«Μετά το πρόγραμμα έχουν μπει έννοιες όπως ο διάλογος, η συζήτηση, η αλληλοεκτίμηση και η αλληλοβοήθεια. Υπάρχουν αυτά. Και σε μεγάλο βαθμό προσπαθούμε να τα κάνουμε καθημερινή πράξη. [...] Μόνοι τους μπορούν να επιλύσουν συγκρούσεις, πολύ συχνά συμβαίνει και όλο και λιγότερο χρειάζεται η παρέμβαση κάποιου εκπαιδευτικού είτε είμαι εγώ είτε κάποιος άλλος και αν χρειαστεί θα γίνει πάλι διάλογος και θα πούμε τις απόψεις μας, τις ενστάσεις μας ο καθένας και να βρούμε μια λύση.»*

T4: *«Υπάρχει το θυμικό όταν συμβαίνουν οι προστριβές, όχι όμως πολλές σε συχνότητα. Υπάρχει το θυμικό, αλλά κάποια στιγμή αν αναφέρω εγώ το FRIEND-SHIP ή έστω μια λέξη κλειδί, αμέσως προσπαθούν να το επιλύσουν με ό,τι είχαν μάθει και ό,τι είχαν αποκτήσει βιωματικά. Δηλαδή, δεν υπάρχουν οι τσακωμοί που υπήρχαν παλιά και οι εντάσεις. Δηλαδή μπορούν και τα επιλύουν.»*

Ωστόσο, αναφέρθηκαν από κάποιους εκπαιδευτικούς και περιπτώσεις διενέξεων όπου οι εμπλεκόμενοι μαθητές επέδειξαν αδυναμία αυτόνομης επίλυσης των συγκρούσεων και χρειάστηκε υπενθύμιση από τους εκπαιδευτικούς των αρχών του προγράμματος και συγκεκριμένα των τεχνικών επίλυσης συγκρούσεων. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί απέδωσαν αυτήν την αδυναμία στον περιορισμένο χρόνο από την ολοκλήρωση του προγράμματος που δεν επέτρεψε ακόμα την εσωτερικήυση των νέων τρόπων επίλυσης συγκρούσεων.

T3: *«Πιστεύω δηλαδή ότι σε πραγματικό χρόνο θέλει τον χρόνο του όλο αυτό για να γίνει μια ενστάλαξη. Σίγουρα έχουν κάποια πράγματα στο μυαλό τους, αλλά όταν γίνεται κάτι που δεν το περιμένουν η άμεση αντίδραση είναι να κάνουν αυτά που συνήθιζαν να κάνουν. [...] Από μόνοι τους είναι δύσκολο. Μέσα στη τάξη όταν γίνει κάτι και με το που θα με δουν βλεμματικά καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουν, τι έχουμε πει και πώς πρέπει να σκεφτούν. Αλλά εκτός τάξης... Ετεροχρονισμένα ναι, το σκέφτονται και λένε έπρεπε να είχα κάνει έτσι, έπρεπε να το είχαμε πει σε εσάς πρώτα και κάνουν και παραλληλισμούς με το κυλικείο, με την εκδρομή, αυτά*

τα σεναριάκια, όπως εκεί. Φέρνουν παραδείγματα, τους έχουν μείνει κάποια πράγματα, αλλά αμέσως στο να μπει στη συμπεριφορά τους...»

6. Περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού

6.1. Δυσκολίες μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού μετά την παρέμβαση ήταν ελάχιστες. Ειδικότερα, παιδιά που παρουσίαζαν κοινωνική απόσυρση ή είχαν έλθει από διαφορετικό σχολικό περιβάλλον έτυχαν αποδοχής και ενθάρρυνσης από τους συμμαθητές και συμμετείχαν σε δραστηριότητες, πετυχαίνοντας έτσι την ένταξή τους και βελτιώνοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ωστόσο, αναφέρθηκαν από κάποιους εκπαιδευτικούς και μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών που εξακολούθησαν και μετά το πρόγραμμα να τυγχάνουν περιστασιακού κοινωνικού αποκλεισμού. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε σε ένα μαθητή με συμπεριφορικές δυσκολίες ο οποίος παρά τη θετική στάση των συμμαθητών του απέναντι του συνέχισε να συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο. Επιπρόσθετα, αναφέρθηκαν και δύο περιπτώσεις μαθητών με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση που επεδείκνυαν υπεροπτική στάση έναντι των συμμαθητών τους με αποτέλεσμα να έχουν περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

T5: «Μια περίπτωση που έχω στο μυαλό μου πρόκειται για μαθητή που είναι σχετικά απομονωμένος κυρίως με τη δική του θέληση. Είναι δηλαδή ένα παιδί που είναι κλεισμένο στον εαυτό του. Δεν υπάρχει όμως κακή αντιμετώπιση και περιθωριοποίηση. Υπάρχει μια τάση ειδικά μετά το πρόγραμμα όλο και περισσότερο να βοηθηθεί από τους υπόλοιπους και να ενθαρρυνθεί σε οποιαδήποτε μορφή επαφής έρθει μαζί τους.»

T4: «Ένα κοριτσάκι που δεν έκανε πραγματικά παρέα με κανέναν, δηλαδή στα διαλείμματα ήθελε να μένει μόνο του, τώρα έχει ενταχθεί, θέλει να βγαίνει έξω, μιλάνε, έχει φίλους και πραγματικά τη βοήθησε πάρα πολύ το πρόγραμμα. Και βέβαια ήμασταν και τυχεροί, γιατί ήρθε ένα κοριτσάκι από Θεσσαλονίκη -χωρίς βέβαια κανένα πρόβλημα-, το οποίο πραγματικά το αποδέχθηκαν.»

T3: «Υπάρχει ακόμα μαθητής, ο οποίος συνεχίζει να είναι έτσι κάπως περιθωριοποιημένος. Αλλά δυστυχώς επειδή ο ίδιος κάνει πράγματα που δεν είναι αποδεκτά από τους άλλους, αυτοί τον αποφεύγουν ας πούμε λίγο»»

T2: *«Ο μαθητής που ουσιαστικά πιστεύει ότι αποκλείεται είναι αυτός που αποκλείει τους υπόλοιπους, γιατί δεν αποδέχεται ότι κάποιος άλλον δεν μπορεί να είναι πιο καλός από τον ίδιο. Και είναι δύο αυτοί οι μαθητές που το κάνουν αυτό. Πιστεύουν ότι είναι τέλειοι, ότι έχουν δικαιώματα, ότι μπορούν να τους χαρίζονται.»*

6.2. Αντίδραση μαθητών

6.3. Αντίδραση υπόλοιπης τάξης

Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τη βελτίωση της στάσης όλης της τάξης απέναντι στις περιπτώσεις των παραπάνω μαθητών. Συγκριμένα, αναφέρθηκε ότι και κατά τη διάρκεια του προγράμματος αλλά και μετά το πέρας της παρέμβασης, η τάξη παρείχε αρκετές ευκαιρίες για συμμετοχή στους συγκεκριμένους μαθητές τις οποίες όμως δεν εκμεταλλεύονταν εκείνοι.

T5: *«Δεν υπάρχει όμως κακή αντιμετώπιση και περιθωριοποίηση. Υπάρχει μια τάση ειδικά μετά το πρόγραμμα όλο και περισσότερο να βοηθηθεί από τους υπόλοιπους και να ενθαρρυνθεί σε οποιαδήποτε μορφή επαφής έρθει μαζί τους. Δεν φαίνεται να τον αποκλείουν κοινωνικά. Ιδιαίτερα φαίνεται ότι αυτός θέλει να απομονώνεται και πολλές φορές αυτό γίνεται και σεβαστό.»*

T2: *«Ενώ βλέπω ότι όλοι οι άλλοι μαθητές αγαπούν τη συντροφικότητα, οι ίδιοι παρεξηγούν τα πάντα, ότι δηλαδή πάντοτε κάποιος έχει κάτι κακό για αυτούς. Εκλαμβάνουν ίσως λόγω των βιωμάτων τους πάντοτε όλες τις περιστάσεις έτσι.»*

7. Περιπτώσεις κοινωνικής ένταξης

7.1. Δυσκολίες μαθητών

Οι περιπτώσεις κοινωνικής ένταξης αφορούν απορριπτόμενα παιδιά με λιγότερες ευκαιρίες εμπλοκής σε συνεργασίες, παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες, όπως δυσκολία εξωτερικού συναισθημάτων και συστολή, καθώς και παιδιά με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο με φτώχη κοινωνική συμμετοχή και κοινωνικά αποκλεισμένα. Τέλος, υπήρξαν και καινούριοι μαθητές από διαφορετικό σχολικό περιβάλλον που το πρόγραμμα βοήθησε να ενταχθούν χωρίς δυσκολίες.

T5: «Από την καθημερινότητα ας πούμε ότι παλιότερα φαινόταν ότι στις οποιεσδήποτε απόψεις είτε αυτές αφορούσαν τα γνωστικά αντικείμενα είτε ένα ευρύτερο θέμα προς συζήτηση υπήρχε μια τάση αδιαφορίας ή μια τάση να γιουχάρεται/να απορρίπτεται ο συγκεκριμένος μαθητής στα λεγόμενά του.»

T4: «...ήρθε ένα κοριτσάκι από Θεσσαλονίκη -χωρίς βέβαια κανένα πρόβλημα.»

T3: «Κυρίως τα αλλοδαπά παιδάκια, τα οποία έτσι ήταν λίγο πιο μαζεμένα και απομονωμένα και τα οποία μέσω του προγράμματος πήραν θάρρος και άρχισαν να εκφράζονται. Δηλαδή, παιδάκι Αλβανάκι που δεν μιλούσε καθόλου και ήταν τόσο ντροπαλή και τόσο μαζεμένη που δεν ξέραμε πώς αισθάνεται, τι νιώθει...»

7.2. Αντίδραση μαθητών

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές επέδειξαν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές. Για παράδειγμα, μαθήτρια με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο αποτίναξε τη διστακτικότητα και ένιωσε ελεύθερη να εκφράσει τις απόψεις και να εκδηλώσει τα συναισθήματά της. Και στην περίπτωση αυτής της μαθήτριας αλλά στην περίπτωση ενός απομονωμένου παιδιού ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση του μέσα από τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές.

T3: «Μέσα από το πρόγραμμα και ειδικά εκεί με τα συναισθήματα και την έκφραση των συναισθημάτων, ανοίχτηκε και πρώτη φορά ακούσαμε τη φωνή της, να μιλάει δηλαδή και να μιλάει για τον εαυτό της.»

T1: «Είναι αυτό που είπα παραπάνω ότι τον αποδέχτηκαν οι μαθητές και με την αποδοχή ένιωσε και αυτός πιο ευπρόσδεκτος, οπότε άρχισε να ελευθερώνει και τον εαυτό του και να μιλάει και να συνδέεται με τους συμμαθητές του και στα παιχνίδια και στις ασκήσεις, να βοηθάει, να διορθώνει, όλα.»

7.3. Αντίδραση υπόλοιπης τάξης

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η τάξη ενέταξε πλήρως τους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι τάξεις ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικές και ενθαρρυντικές. Αποδέχονταν και σέβονταν τη διαφορετικότητα, έδειχναν εκτίμηση, καλούσαν τους μαθητές με δυσκολίες ή από διαφορετικά πλαίσια να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες και συζητήσεις μέσα σε ένα υποστηρικτικό

πλαίσιο. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε σε μαθήτριες εθνικής μειονότητας οι οποίες απέκτησαν σταθερές φιλίες λόγω των ευκαιριών που δόθηκαν για την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους και την εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες.

T5: *«Τώρα φαίνεται ότι σίγουρα έχουν αλλάξει προς το καλύτερο, θέλουν να ακούσουν, να φανούν απέναντί του ενθαρρυντικοί και τον βοηθούν πολλές φορές να ξεπερνά το άγχος που έχει απέναντι σε αυτό το γεγονός, ότι δηλαδή εκτίθεται κάθε φορά και πρέπει να δίνει μια άποψη.»*

T1: *«Μετά το τέλος του προγράμματος αλλά και κατά τη διάρκεια παρατήρησα ότι στα παιχνίδια, στο διάλειμμα οι μαθητές που ήταν πιο ενταγμένοι μέσα στο πρόγραμμα πήγαιναν και τους τραβούσαν από το χέρι, έλα να παίξουμε, έλα να κάνουμε, να γίνεις κι εσύ μέλος της ομάδας.»*

T3: *«Έκαναν απόλυτη ησυχία γιατί όλοι ήμασταν περίεργοι για το τι θα πει, γιατί δεν μιλούσε πριν. Και νομίζω τη βοήθησε και στις σχέσεις της. Άρχισε να έχει φίλες, δηλαδή την κατάλαβαν εκείνη τη στιγμή περισσότερο, γιατί δεν μιλούσε έτσι καθόλου να εκφραστεί. Ίσως είναι και το πλαίσιο του σχολείου τέτοιου που είναι με τα μαθήματα, και επειδή κι αυτά τα παιδιά αγχώνονται με τη γλώσσα αν θα τα καταλάβουν, αν θα τα πάνε καλά, ή δεν μπορούν να εκφραστούν σωστά με τη γλώσσα. Ίσως να είναι και αυτό ένα θέμα. Πάντως πιστεύω ότι αυτά τα παιδάκια τα βοήθησε ιδιαίτερα η παρέμβαση.»*

8. Γενική αποτίμηση του προγράμματος παρέμβασης

Οι εκπαιδευτικοί αποτίμησαν θετικά το πρόγραμμα παρέμβασης. Πιο αναλυτικά, ανέφεραν ότι το πρόγραμμα διαθέτει καλή δομή και οργάνωση, οι δραστηριότητες ήταν ευχάριστες τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς και η παρέμβαση πέτυχε την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στην επιτυχία του προγράμματος να εμπλέξει περιθωριοποιημένα παιδιά σε ομαδικές δραστηριότητες και να τονώσει την αίσθηση της ομαδικότητας.

T1: *«Πρώτα απ' όλα, εμένα το πρόγραμμα με ενθουσίασε. Το πρόγραμμα είναι καταπληκτικό και σαν στήσιμο και σε σχέση με αυτά που περιέχει. Με βάση τον στόχο του προγράμματος, δηλαδή το να αναπτύξει καλύτερες σχέσεις μεταξύ των παιδιών και να φέρει λίγο πιο κοντά τα παιδιά που είναι περιθωριοποιημένα, θεωρώ ότι είναι καταπληκτικά δομημένο.»*

T2: *« Ο στόχος μου ήταν να το διασκεδάσουμε. Πραγματικά το διασκεδάσαμε, αυτό φρόντισα, φροντίσαμε ως τάξη, το βάλαμε ως στόχο γενικό. Μ' αρέσει τους στόχους μας να τους*

ανακοινώνω στους μαθητές. Ο στόχος μας ήταν να περάσουμε ωραία. Αυτό ήταν στο πίσω μέρος του κεφαλιού μας όλων μας μέσα στην τάξη και πραγματικά περάσαμε πάρα πολύ ωραία και γι' αυτό ίσως τα παιδιά έχουν μια θετική εμπειρία από το FRIEND-SHIP και ζητήσαμε να το επαναλάβουμε και του χρόνου και άμα δε γίνεται θα το κάνουμε μόνοι μας είπαμε τώρα! Επειδή μάθαμε FRIEND-SHIP!»

8.1. Είδη επιδράσεων

- 8.1.1. Βοήθεια και υποστήριξη από τους συμμαθητές
- 8.1.2. Ενίσχυση του αισθήματος αποδοχής από τους συνομηλίκους
- 8.1.3. Δέσιμο της ομάδας
- 8.1.4. Ενδυνάμωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών
- 8.1.5. Ανάπτυξη ενσυναίσθησης
- 8.1.6. Ένταξη καινούριων μαθητών
- 8.1.7. Διευκόλυνση έκφρασης προσωπικών απόψεων και συναισθημάτων
- 8.1.8. Μείωση περιστατικών θυματοποίησης
- 8.1.9. Κοινωνικοποίηση και αύξηση κοινωνικής συμμετοχής
- 8.1.10 Διαχείριση θυμού και αυτο-έλεγχος

Οι εκπαιδευτικοί έκριναν εξαιρετικά αποτελεσματικό το πρόγραμμα παρέμβασης υπογραμμίζοντας ότι οι στόχοι της κάθε συνεδρίας επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν μία σειρά από θετικές επιδράσεις του προγράμματος οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια:

Βοήθεια και υποστήριξη από τους συνομηλίκους

Υπήρξαν αναφορές από αρκετούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι μαθητές αλληλοϋποστηρίζονταν και αλληλοβοηθιούνταν μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού.

T5: «Μετά την εφαρμογή σίγουρα τα πράγματα έχουν έρθει σε έναν βαθμό που μπορούμε να πούμε ότι έχουν προσεγγίσει και τους στόχους του προγράμματος, δηλαδή το να έρθουν πιο κοντά και να αποκτήσουν στην καθημερινότητά τους την αλληλοβοήθεια, τον αλληλοσεβασμό, την εκτίμηση, όλες αυτές τις έννοιες δηλαδή που ήταν οι στόχοι του προγράμματος. Η παρέμβαση ήταν μια θετική παρέμβαση που προσέφερε σε όλους τους στόχους που είπαμε, την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, την αλληλοβοήθεια και τον αλληλοσεβασμό τους, το να έχουν την τάση να ακούν ο ένας τον άλλον, να δώσουν χώρο και να προσεγγίσουν ο ένας τον άλλον, πράγμα που δεν συνέβαινε έως τώρα.»

Αποδοχή από συμμαθητές

Μέσω του προγράμματος βελτιώθηκαν οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και ενισχύθηκε το αίσθημα της αποδοχής κάποιων απομονωμένων μαθητών από τους συμμαθητές τους. Για παράδειγμα, μία μαθήτρια με συμπεριφορικές δυσκολίες και παγιωμένη αντικοινωνική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του προγράμματος ένωσε την αποδοχή από τους συμμαθητές της και μάλιστα σύνναψε αμοιβαία φιλία με την πιο δημοφιλή μαθήτρια της τάξης.

T2: «Ας πούμε ένα κοριτσάκι, και παλιότερα από την πρώτη Δημοτικού δημιούργησε προβλήματα στο σχολείο, στους συμμαθητές του, έκλεβε, κλωτσούσε, έκανε... Ως ένα βαθμό βέβαια συνεχίζεται αυτό, αλλά όχι με την ίδια ένταση και αγριότητα που γινόταν στην πιο μικρή τάξη. Αλλά υπάρχει ακόμα θέμα. Το ίδιο και με ένα αγοράκι, ας πούμε ναι... Ειδικά σ' αυτά τα παιδιά φάνηκε ότι μπορούν να συνεργαστούν με τους άλλους. Οπότε αυτό το κορίτσι, το οποίο σου λέω τώρα, νομίζω απέκτησε και φίλη. Δεν την έβλεπα ποτέ και τώρα είναι το άλλο το κοριτσάκι που είναι και αρκετά δημοφιλές στην τάξη, είναι καλή μαθήτρια, καλό οικογενειακό background και της άρεσε που ασχολιόταν αυτή η μαθήτρια μαζί της. Μπήκε μια, δύο, τρεις φορές μαζί έτυχε σε ζευγαράκι. Αυτό της άρεσε και συνέχιζαν να είναι μαζί.»

Ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την επιτυχία τους προγράμματος στην ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής δεξιότητας της ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι οι μαθητές γνώρισαν άλλες πλευρές των συμμαθητών τους, έμαθαν να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να βλέπουν τα πράγματα με τη δική του οπτική κατανοώντας πως η συμπεριφορά επηρεάζει τους άλλους.

T4: *«Νομίζω ότι το πρόγραμμα βοήθησε πάρα πολύ και βασικά στην ενσυναίσθηση των παιδιών. Γνώρισαν άλλες πλευρές των συμμαθητών τους που δεν τους ήξεραν, το τι σκέφτονται, πώς συμπεριφέρονται σε κάποιες δεδομένες καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν.»*

Επιπροσθέτως, ανάμεσα στα ευεργετικά αποτελέσματα της παρέμβασης κατατάσσεται η διευκόλυνση της έκφρασης των συναισθημάτων και των απόψεων μαθητών που προηγουμένως αντιμετώπιζαν δυσκολίες έκφρασης οι οποίες επηρέαζαν την κοινωνική τους θέση μέσα στην ομάδα.

T3: *«Αυτό που μπόρεσα εγώ να διαγνώσω μόνο στις έξι εβδομάδες που το δούλεμα, ίσα-ίσα που έφτασαν μετά τον κορονοϊό, είναι ότι δημιούργησε ειδικά στα παιδιά που δεν ήταν συμμετοχικά, που είχαν προβλήματα συμμετοχής, δημιούργησε μία μεγαλύτερη άνεση στο να εκφραστούν. Υπήρχε μια διαφορά και νομίζω ότι ξεκίνησε από το γεγονός -αυτό που σου είπα και στην αρχή- ότι μέσα στο πρόγραμμα βρήκαν χώρο αυτά τα παιδιά να εκφραστούν που συνήθως δεν εκφράζονται.»*

Μία άλλη δεξιότητα που αναφέρθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς αφορά την διαχείριση του θυμού και την αυτορρύθμιση. Συγκεκριμένα, υπήρξαν αναφορές σε μαθητές που επεδείκνυαν ξεσπάσματα θυμού και οι οποίοι ανέπτυξαν μέσα από το πρόγραμμα την ικανότητα να επιλύουν τις διαφορές τους μέσα από το διάλογο και χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού.

T2: *«Υπάρχουν συγκεκριμένοι μαθητές που αντιδρούν με θυμό, με φωνές και υπάρχουν και μαθητές που ήρεμα και με διάλογο μπορούν να επικοινωνούν και να λύνουν τα προβλήματά τους. Αυτό είναι θέμα καθαρά ιδιοσυγκρασίας και γενικά των αρχών και των αξιών και πώς έχουν μάθει να λύνουν τις καταστάσεις. Ίσως σε αυτό συνέβαλε κάπως το FRIEND-SHIP για να μπορούν να διαχειρίζονται τον θυμό τους για παράδειγμα.»*

Ενίσχυση του δεσίματος της ομάδας

Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες του προγράμματος συντέλεσαν στην ενίσχυση του δεσίματος μεταξύ των μαθητών και την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας.

T5: *«Όντως, τόνωνε και την εκτίμηση της ομάδας και τη σύνδεση των παιδιών.»*

Κοινωνικοποίηση και ενεργή κοινωνική συμμετοχή

Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη συμβολή του προγράμματος στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής συμμετοχής μαθητών που παρέμεναν για χρόνια αποκλεισμένοι από τις ομαδικές δραστηριότητες της τάξης. Συγκεκριμένα, οι αναφορές των εκπαιδευτικών αφορούσαν σε μαθητές που ήταν συνεσταλμένοι, ντροπαλοί, μαθητές με ιδιαιτερότητες καθώς και μαθητές εθνικών και πολιτισμικών μειονοτήτων. Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε περιπτώσεις μαθητών που είχαν πρόσφατα εγγραφεί στο σχολείο και οι οποίοι βοηθήθηκαν μέσα από το πρόγραμμα στην επιτυχή ένταξη τους στην ομάδα της τάξης.

T1: *«Βελτιώνει τη συμμετοχικότητα, βελτιώνει την κοινωνικοποίηση. [...] Επειδή ήταν καινούριος σχετικά μαθητής, δεν τον ήξερα τον μαθητή, ήρθε πέρυσι στο σχολείο. Αυτός σιγά σιγά άρχισε να δραστηριοποιείται και να εντάσσεται λίγο. Ξέρεις... λίγο η αποδοχή των άλλων, λίγο κάποιες δράσεις...ήταν πάρα πολύ καλός στις δραματοποιήσεις. Πάρα πολύ καλός! Εκεί που έβαζες τα παιδιά να δείχνουν πώς γυρνούν από το μάρκετ με σακούλες, πώς περπατά ένας γέρος, έδειχνε στοιχεία πολύ καλά και ξαφνικά τον είδαν τα παιδιά να βγάζει κάποια πράγματα κι άρχισαν να τον αποδέχονται. Σε αυτό το συγκεκριμένο παιδί ήταν εντυπωσιακή η διαφορά, ειδικά μέσα στο πρόγραμμα όμως.»*

T3: *«Κυρίως τα αλλοδαπά παιδάκια, τα οποία έτσι ήταν λίγο πιο μαζεμένα και απομονωμένα και τα οποία μέσω του προγράμματος πήραν θάρρος και άρχισαν να εκφράζονται. Δηλαδή, παιδάκι Αλβανάκι που δεν μιλούσε καθόλου και ήταν τόσο ντροπαλή και τόσο μαζεμένη που δεν ξέραμε πώς αισθάνεται, τι νιώθει... μέσα από το πρόγραμμα και ειδικά εκεί με τα συναισθήματα και την έκφραση των συναισθημάτων, ανοίχτηκε και πρώτη φορά ακούσαμε τη φωνή της, να μιλάει δηλαδή και να μιλάει για τον εαυτό της.»*

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η παρέμβαση συνέβαλε στον εμπλουτισμό των τεχνικών που μέχρι τότε διέθεταν στο ρεπερτόριο τους για την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών.

T1: *«Αν σου πω ότι έχω πάρει κάποιες δραστηριότητες και τις έχω εντάξει και στο δικό μου μάθημα.»*

T2: «...αλλά το *FRIEND-SHIP* ήταν ιδανικό και για εμάς τους εκπαιδευτικούς να μάθουμε καλύτερα τους μαθητές μας.»

8.2. Προτάσεις για βελτίωση του προγράμματος

8.2.1. Διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης

Αναφορικά με τις προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος παρέμβασης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι θα μπορούσε η παρέμβαση να έχει μεγαλύτερη διάρκεια. Συγκεκριμένα, το προτεινόμενο εύρος της χρονικής επέκτασης κυμαίνεται από μία έως δύο εβδομάδες, ενώ κάποιος εκπαιδευτικός πρότεινε την ετήσια εφαρμογή του προγράμματος για την επιτυχή εσωτερίκευση των δεξιοτήτων.

T3: «*Νομίζω ότι θέλει λίγο περισσότερο. Ξέρεις γιατί το λέω το περισσότερο; Γιατί μερικές δραστηριότητες είναι πολύ ασφυκτικές στον χρόνο να βγουν και κάτι μπορεί να μείνει μισό, χωρίς να γίνει οπότε το περιμένουν ότι θα γίνει και θέλουν να το τελειώσουν. Οπότε νομίζω έστω δύο εβδομάδες ακόμα.*»

T5: «*Γι' αυτό λέω ότι πρέπει το πρόγραμμα να είναι σε ετήσια βάση, γιατί αν είναι σε διαρκή βάση, δημιουργεί ένα υπόβαθρο καλό κι όλα αυτά, ας πούμε, αυξάνονται. Πιστεύω στο πρόγραμμα, αλλά όχι τόσο σύντομα να μην είναι.*»

8.2.2. Ένταση των συνεδριών

Κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν επαρκούσε ο προβλεπόμενος χρόνος για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων κάποιων συναντήσεων. Η συγκεκριμένη ανατροφοδότηση έγινε με βάση το γεγονός η διδακτική ώρα στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας είχε μειωθεί κατά 10 έως κ15 λεπτά (δηλαδή 35 αντί για 45 λεπτά).

T5: «*Οι δράσεις ήταν πάρα πολύ ωραίες, απλά ήθελαν περισσότερο χρόνο. Τον πετύχαινε τον σκοπό της, απλά σε κάποια σημεία ήθελε και περισσότερο χρόνο και πιο πολλή άνεση στο να το κάνουν, πιο χαλαρά, όχι πιεσμένα μέσα στον χρόνο τον δικό μας του σχολείου. Πιο όμορφα να κυλήσει.*»

T4: «*Και λίγο οι χρόνοι σε μερικά.... Με την έννοια ότι έχουμε και την πίεση του χρόνου και των υπολοίπων μαθημάτων, γιατί πολλές φορές δεν έφτανε το δίωρο.*»

8.2.3. Υλικά

Δεν υπήρξαν αναφορές σχετικά με την καταλληλότητα των υλικών και τη δυσκολία προετοιμασίας τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί τα προμηθευτήκαν από τους ερευνητές.

8.2.4. Δραστηριότητες

Η συντριπτική πλειοψηφία των δραστηριοτήτων κρίθηκε ως εξαιρετικά κατάλληλη και εύκολα εφαρμόσιμη. Μικρή δυσκολία αναφέρθηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση της δραστηριότητας της αναγνώρισης των συναισθημάτων μέσω της χρήσης καρτελών (συνεδρία 3) και της εισαγωγικής δραστηριότητας της συνεδρίας 9 με την αξιοποίηση σχοινιών.

T3: *«Απλώς με κάτι δεσίματα... τα παιδιά, να... το έβγαλα κι εγώ γιατί δυσκολεύτηκα.»*

T5: *«Τώρα σε εκείνες με τα σχοινιά και τα κορδόνια έγινε ένα μπέρδεμα...»*

T4: *«Απλώς, κάποιες από τις δραστηριότητες τροποποιήθηκαν ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και το πώς μπορούσαν να τις εκτελέσουν. Κάποια που ήθελε πολύ χρόνο ή με τις κάρτες με τα συναισθήματα δεν αναγνώριζαν τα πρόσωπα, οπότε εγώ έπρεπε να πω παραδείγματα για να μπορέσω να βγάλουμε, να εκμαιεύσουμε το συναίσθημα...»*

9. Προκλήσεις από τις συνθήκες της πανδημίας Covid-19

9.1. Περιοδική εφαρμογή

Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν εξαιτίας της πανδημίας Covid-19 δυσκόλεψαν κάπως την εφαρμογή της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, επισημάνθηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς η αναγκαστική περιοδική εφαρμογή του προγράμματος εξαιτίας της διακοπής της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και της τροποποίησης της διάρκειας των διδακτικών ωρών.

T4: *«Βέβαια, να σου πω ότι έγινε και σε μια πολύ δύσκολη στιγμή που πραγματικά δεν μπορείς να βγάλεις και το πιο σωστό συμπέρασμα, γιατί πραγματικά τη μία το αρχίζαμε, μετά με 60 παιδιά πραγματικά υπήρχε και διακοπή...απλώς σίγουρα πρέπει να γίνεται συνεχόμενα για να μπαίνουν τα παιδιά στη βιωματική κατάσταση.»*

9.2. Απουσία-Διαρροή μαθητών

Δεν υπάρχει αναφορά για θνησιμότητα δείγματος.

9.3. /Συναισθήματα μαθητών

9.3.1. Απογοήτευση

9.3.2. Αγωνία

9.3.3. Αδημονία

Υπήρξε αναφορά ότι οι μαθητές εξέφρασαν τη στενοχώρια τους για την διακοπή του προγράμματος εξαιτίας του κλεισίματος των σχολείων καθώς και την αγωνία και ανυπομονησία τους για τη συνέχιση και την ολοκλήρωσή του προγράμματος.

T1: *«Και όταν έπιασε και ο κορονοϊός έτσι και μέναμε μέσα δηλαδή στεναχωριόμουν και έλεγα τώρα θα πάει πίσω ας πούμε το πρόγραμμα ή δε θα γίνει. Στεναχωρήθηκα κι εγώ και τα παιδιά.»*

Ανακεφαλαιωτικά, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, το πρόγραμμα απέβη εξαιρετικά αποτελεσματικό. Αρχικά, βελτιώθηκαν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών τόσο εκτός όσο και εντός τάξης με ακρογωνιαίο λίθο την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας, σεβασμού, υποστήριξης και διαλλακτικότητας. Μάλιστα, οι μαθητές με κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες και οι μαθητές από διαφορετικό φυλετικό και πολιτισμικό υπόβαθρο συμμετείχαν ενεργά σε ομαδικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα την κοινωνική τους ένταξη, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησή τους και τη σύναψη νέων φιλιών. Αντίστοιχα, οι περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού περιορίστηκαν στο ελάχιστο, αφού μόνο ένας μαθητής με σοβαρές συμπεριφορικές δυσκολίες αντιστεκόταν στην παρέμβαση και συνέχιζε να επιδεικνύει μη αποδεκτές συμπεριφορές. Ακόμη, όσον αφορά την επίλυση των συγκρούσεων, παρατηρήθηκαν ικανοποιητικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς οι περισσότεροι μαθητές αξιοποιούσαν τον διάλογο ως μέσο διευθέτησης. Συνεπώς, εξετάζοντας τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει η επιτυχία του προγράμματος με τη διαπίστωση της βελτίωσης των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών, της ανάπτυξης των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και της ενίσχυσης του δεσίματος της τάξης και της τόνωσης του αισθήματος του ανήκειν.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι εμπλουτίστηκε το ρεπερτόριο τεχνικών που διέθεταν για την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής όλων των μαθητών. Ωστόσο, επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς οι δυσκολίες τήρησης του χρονοδιαγράμματος του προγράμματος λόγω της διακοπής της σχολικής λειτουργίας εξαιτίας των συνθηκών της πανδημίας Covid-19, ενώ προτάθηκε η μεγαλύτερη διάρκεια της παρέμβασης για την επιτυχή εσωτερίκευση των νέων δεξιοτήτων και τη δημιουργία ενός αυθεντικού ενταξιακού κλίματος.

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης FRIEND-SHIP. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αυτό φιλοδοξεί να ενισχύσει την κοινωνική συμμετοχή όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στις γενικές τάξεις. Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας διερευνήθηκε αν το πρόγραμμα βοηθά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων εκ μέρους των συμμετεχόντων μαθητών προς τους συμμαθητές με κοινωνικές δυσκολίες και στην ανάπτυξη ορισμένων κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων τόσο όλων των μαθητών όσο και επιμέρους των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών από διαφορετικό εθνικό και φυλετικό υπόβαθρο. Τέλος, για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το πρόγραμμα παρέμβασης σχετικά με την αποτελεσματικότητά του και την ενδεχόμενη βελτίωσή του.

Αρχικά, η πρώτη υπόθεση αφορούσε την ανάπτυξη περισσότερο θετικών στάσεων εκ μέρους των συμμετεχόντων μαθητών απέναντι στους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες. Για τον λόγο αυτό κατασκευάστηκαν 4 βινιέτες με υποθετικά προφίλ μαθητών που αφορούσαν συγκεκριμένα μαθητή από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, μαθητή με συναισθηματικές δυσκολίες, μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητή με συμπεριφορικές δυσκολίες. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα έντυπο ερωτηματολόγιο πριν και μετά την παρέμβαση. Εξετάζοντας τα ποσοτικά δεδομένα προκύπτει ότι αναπτύχθηκαν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι σε όλα τα υποθετικά προφίλ παιδιών με κοινωνικές δυσκολίες. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα του παραμετρικού ελέγχου έδειξαν τη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων απέναντι σε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά σειρά, το δεύτερο προφίλ για το οποίο αναπτύχθηκαν θετικότερες στάσεις είναι ο μαθητής με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ακολουθεί το προφίλ μαθητή με συμπεριφορικές δυσκολίες. Ουραγός αποτέλεσε το προφίλ μαθητή με κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες. Εντούτοις, για καμία από τις προαναφερθείσες ομάδες δεν σημειώθηκαν αλλαγές στις στάσεις στατιστικώς σημαντικές.

Το εύρημα αυτό δηλώνει ότι το πρόγραμμα παρέμβασης FRIEND-SHIP ευνόησε ιδιαίτερα την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διατρέχουν υψηλό κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης από τους συμμαθητές και βιώνουν περισσότερη μοναχικότητα (Frostad et al., 2011; Pavri & Monda-Amaya, 2001; Schwab,

2019). Από τα αποτελέσματα της μέτρησης, λοιπόν, διαφαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές ένωσαν πιο αποδεκτοί από το κοινωνικό δίκτυο της τάξης.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τα υποθετικά αυτά προφίλ βρήκαν εφαρμογή στην τάξη, καθώς οι συμμετέχουσες στο πρόγραμμα τάξεις περιελάμβαναν μαθητές με τις αντίστοιχες δυσκολίες. Έτσι, οι μαθητές πραγματικά ήρθαν σε επαφή και συνεργάστηκαν με παιδιά με τις συγκεκριμένες δυσκολίες. Καίριο ρόλο στην αλλαγή των στάσεων απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η εξασφάλιση της δυνατότητας μέσω του προγράμματος FRIEND-SHIP για την καλλιέργεια των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και την υιοθέτηση προ-κοινωνικών συμπεριφορών. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προσκόμματα στη διαχείριση των συναισθημάτων, εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές και διαθέτουν ανεπαρκή ανάπτυξη της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς (Hatzichristou & Hopf, 1993; Norwich & Kelly, 2005). Συνεπώς, μέσα από το πρόγραμμα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπόρεσαν να έρθουν σε επαφή με στρατηγικές διαπραγμάτευσης και επίλυσης συγκρούσεων, με τρόπους αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους, ενώ δόθηκαν ευκαιρίες για συνεργασία με μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Το πλαίσιο αυτό ενίσχυσης της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς αποτελεί σημαντικό εχέγγυο για την αύξηση της αποδοχής των μαθητών αυτών και της δημιουργίας φιλικών σχέσεων, καθώς, όπως έχει διαπιστωθεί, είναι δυνατή η σύναψη φιλιών και η ένταξη σε παρέα συνομηλίκων (Avramidis, 2010; Estell et al., 2008). Τέλος, το πρόγραμμα μέσα από τις δραστηριότητες για την καλλιέργεια τις ενσυναίσθησης όλων των μαθητών έδωσε τη δυνατότητα κατανόησης από την πλευρά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τη διαφορετικότητα των συγκεκριμένων μαθητών.

Αντίστοιχα, βελτιώθηκαν οι στάσεις απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό εθνικό ή φυλετικό υπόβαθρο. Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές μειονοτικών ομάδων βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό (Kull et al., 2018), ενώ παρατηρείται αρκετά συχνά το φαινόμενο της ομοιοφιλίας (Graham et al., 2011). Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνονται αισιόδοξα για το βαθμό της κοινωνικής αποδοχής που απολαμβάνουν οι μαθητές αυτοί. Η βελτίωση των στάσεων μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι στο πρόγραμμα FRIEND-SHIP υπήρχαν περιορισμοί σε δραστηριότητες που τα παιδιά θα εργάζονταν δυαδικά ώστε να μην επιλεγεί ο ήδη υπάρχων φίλος. Αυτός είχε ως συνέπεια οι μαθητές με διαφορετικό εθνικό ή φυλετικό υπόβαθρο να αλληλοεπιδράσουν και να συνεργαστούν με συμμαθητές που πριν δεν έρχονταν σε επαφή.

Τέλος, η μικρότερη διαφορά στάσεων εντοπίστηκε αναφορικά με το προφίλ μαθητών με συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Η βελτίωση των στάσεων μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι το πρόγραμμα FRIEND-SHIP αποτελεί ένα πρόγραμμα

κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης. Ως εκ τούτου, τα παιδιά με συμπεριφορικές και κοινωνικές δυσκολίες πλούτισαν το ρεπερτόριο των κοινωνικών συμπεριφορών. Εξάλλου, τα παρεμβατικά προγράμματα που βασίζονται στην κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά στη βελτίωση των σχέσεων και των αλληλοεπιδράσεων ανάμεσα σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και μαθητές με συμπεριφορικές και κοινωνικές δυσκολίες και είναι δυνατόν να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα, στο οποίο ο κίνδυνος κοινωνικού αποκλεισμού αυτών των μαθητών είναι μειωμένος (Garcia et al., 2019; Mikami et al., 2019; Smith & Cooke, 2000). Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα των Dimitrellou & Hurry (2018), καθώς φαίνεται ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι περισσότερο αποδεκτά συγκριτικά με μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες. Στη μελέτη των Frederickson et al. (2005) έπειτα από την εφαρμογή του «Κύκλου των Φίλων» στην ολομέλεια της τάξης παρατηρήθηκε θετική επίδραση στην κοινωνική ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών. Ωστόσο, σε μεταγενέστερες μετρήσεις εντοπίστηκε μείωση της αποδοχής και αύξηση της απόρριψης από τους συμμαθητές. Ίσως η εφαρμογή προγραμμάτων με καθολικές αλλά και εστιασμένες παρεμβάσεις κρίνονται ως πιο κατάλληλες για τους συγκεκριμένους μαθητές, όπως φαίνεται από την εφαρμογή των προγραμμάτων «The GREI model» και «MOSAIC» (Garcia et al., 2019; Mikami et al., 2019). Συνεπώς, επαληθεύεται το γεγονός ότι οι μαθητές με συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες διατρέχουν υψηλό κίνδυνο απομόνωσης και αποκλεισμού (Adderley et al., 2015; De Boer & Pijl, 2016; Pijl et al., 2008).

Σημαντικό ρόλο στην αλλαγή των στάσεων και συγκεκριμένα στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι σε όλα τα προφίλ μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες μπορεί να διαδραματίσει το κλίμα που δημιουργήθηκε από το πρόγραμμα μέσω των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τεχνικές και στρατηγικές που διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών στο σχολική τάξη (Avramidis, 2010). Πιο συγκεκριμένα, διασφαλίστηκε ότι κάθε δημιουργία των μαθητών θα ήταν αποδεκτή και δεν θα υπήρχε επικριτική και τιμωρητική διάθεση εκ μέρους τους. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν καθοδηγητικός και υποστηρικτικός, διέθετε οργάνωση και συγκεκριμένη στοχοθεσία. Δόθηκαν ευκαιρίες για την εξάσκηση του ρεπερτορίου των συμπεριφορών προς υιοθέτηση, ενώ ήταν υπεύθυνοι για την δημιουργία αλληλεπιδράσεων και υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία ενταξιακού κλίματος (Fritz, 2006; Levine et al, 2012; Wolf, 2008), ενώ καλείται να οργανώσει και να εφαρμόσει προγράμματα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων που

απευθύνονται σε όλους τους μαθητές με στόχο την αύξηση των αλληλεπιδράσεών τους (Avramidis, 2010).

Ανακεφαλαιώνοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες χαρακτηρίζονται ως ενθαρρυντικά. Το πρόγραμμα FRIEND-SHIP αποδείχθηκε ωφέλιμο για όλα τα προφίλ μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες, ακόμα και αν η αλλαγή δεν ήταν στατιστικώς σημαντική. Η αλλαγή των στάσεων μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση των αλληλεπιδράσεων μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες, καθώς οι μειωμένες κοινωνικές συνδιαλλαγές αποδίδονται και στις αντιλήψεις των τυπικών μαθητών απέναντι στους συμμαθητές με ειδικές ανάγκες (Avramidis, 2013; De Leeuw et al., 2019; Koster et al., 2010; Petry, 2018).

Μια δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας αφορούσε την καλλιέργεια ορισμένων κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (αυτεπίγνωση, κοινωνική επίγνωση, λήψη αποφάσεων, δεξιότητες σχέσεων, αυτοδιαχείριση) όλων των συμμετεχόντων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, υποθέσαμε ότι θα υπάρξει διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα ανάπτυξης των συγκεκριμένων κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Αναμενόταν ότι το πρόγραμμα FRIEND-SHIP θα ενισχύσει τις δεξιότητες όλων των παιδιών, καθώς οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει βασίζονται στη κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επαλήθευσαν την αρχική υπόθεση. Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε βελτίωση όλων των υπό εξέταση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Εξετάζοντας το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών (N=85) προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις δεξιότητες της αυτοδιαχείρισης, των δεξιοτήτων σχέσεων και της κοινωνικής επίγνωσης. Παράλληλα, στατιστικώς σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε και στις κλίμακες ανησυχίας εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης συμπεριφορών και συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες στις οποίες τα προγράμματα παρέμβασης εφαρμόστηκαν στην ολομέλεια της τάξης και αποτελούν ένδειξη ότι τα προγράμματα παρέμβασης που προωθούν την κοινωνική συμμετοχή μπορούν να διαμορφώσουν ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο για όλους τους μαθητές (Barrett & Randall, 2004; Frederckson et al., 2005).

Η σημαντική βελτίωση που παρατηρήθηκε στις προαναφερθείσες δεξιότητες μπορεί να ερμηνευθεί αν ληφθούν υπόψη οι δραστηριότητες του προγράμματος FRIEND-SHIP. Πιο αναλυτικά, μια βασική αρχή του προγράμματος ήταν ότι όλα τα παιδιά που θα συμμετέχουν αποτελούν ισότιμα μέλη και θα υπάρχουν συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Ιδιαίτερα, η βελτίωση της δεξιότητας της κοινωνικής επίγνωσης κατέστη εφικτή μέσα από τις

δραστηριότητες που καλλιεργούσαν τόσο την αυτεπίγνωση όσο και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ενσυναίσθηση. Στις συναντήσεις του προγράμματος δίνονταν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ συμμαθητών που πριν δεν είχαν επαφή, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με κοινωνικές δυσκολίες έρχονται αντιμέτωπα με την απόρριψη και τον κοινωνικό αποκλεισμό κατά την προσπάθεια αλληλεπίδρασης με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Ladd et al., 2012; Ruijs et al., 2010) και επιλέγονται λιγότερα συχνά σε σχολικές δραστηριότητες (Schwab, 2015).

Για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αλλά και της κριτικής σκέψης που οδηγεί σε ενδοσκόπηση και αναστοχασμό αξιοποιήθηκαν δραστηριότητες προσομοίωσης, παιχνίδια ρόλων, κοινωνικές ιστορίες και η τεχνική των ανολοκλήρωτων ερωτήσεων. Στο πλαίσιο αυτό, δόθηκε η ευκαιρία σε μαθητές με έλλειμμα στην ανεκτικότητα και την αποδοχή του διαφορετικού να υποδυθούν πρόσωπα που θα ενσαρκώνουν αυτό που δυσκολεύονται να αποδεχθούν. Έτσι, ήταν δυνατόν να έρθουν αντιμέτωποι και να πάψουν να φοβούνται αυτό που απλά δεν γνωρίζουν ή με το οποίο δεν είναι εξοικειωμένοι. Συχνά σε τέτοιες δράσεις ο εκπαιδευτικός αναθέτει στον μαθητή που έχει αντικοινωνική ή ρατσιστική στάση να υποδυθεί το θύμα μιας λεκτικής ή άλλου τύπου κακοποίησης είτε το παιδί που βιώνει κοινωνικές δυσκολίες. Οι στρατηγικές και οι τεχνικές αυτές έχουν αξιοποιηθεί και έχουν εκτιμηθεί ως αποτελεσματικές και σε άλλα προγράμματα παρέμβασης (De Boer et al. 2014; Garcia et al., 2019; Miller et al., 2017). Ακόμη, το πρόγραμμα αξιοποίησε δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με έργα τέχνης και με τεχνικές από τη θεατρική πράξη με έντονο κοινωνικό χαρακτήρα. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η αισθητική εμπειρία (νοείται ως η συστηματική εξερεύνηση των έργων τέχνης) μπορεί να συμβάλει στην αποκάλυψη της ολοκληρωμένης γνώσης, που θα περιλαμβάνει κριτικές, στοχαστικές και συναισθηματικές διαστάσεις στη μάθηση (Κόκκος, 2011). Έτσι, η ένταξη έργων τέχνης στην διδακτική πρακτική οδηγεί στην ανατροπή στερεοτυπικών αντιλήψεων μέσα από την παρατήρηση και τον σχολιασμό τους (Κόκκος, 2011). Οι συμμετέχοντες μαθητές είχαν τη δυνατότητα να στοχαστούν πάνω στη ζωή των άλλων και να πλάσουν τα δικά τους σενάρια για το πώς νιώθουν οι άνθρωποι που απεικονίζονται σε αυτά. Έτσι, το πρόγραμμα FRIEND-SHIP περιέχει δραστηριότητες που ευνοούν την αποδοχή των διαφορετικών απόψεων και της συνεργασίας με απότοκο την εκτίμηση της διαφορετικότητας, την ανάπτυξη σεβασμού και την προώθηση της ένταξης.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επαληθεύουν το γεγονός ότι οι παρεμβάσεις με επίκεντρο την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση δεν επιφέρουν θετικά αποτελέσματα μόνο στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και σε όλους τους

μαθητές, καθώς έρχονται σε επαφή με στρατηγικές αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές μη τυπικής ανάπτυξης, καλλιεργείται η συνεργασία και ο σεβασμός και δημιουργούνται υποστηρικτικές ομάδες για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Garrote et al., 2017).

Μια τρίτη υπόθεση της παρούσας έρευνας προέβλεπε την καλλιέργεια των προαναφερθεισών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, υποθέσαμε ότι θα υπάρξει διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα ανάπτυξης των υπό εξέταση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Αναμενόταν ότι το πρόγραμμα FRIENDSHIP θα ενισχύσει τις δεξιότητες των συγκεκριμένων μαθητών, καθώς οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει βασίζονται στην κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση. Όσον αφορά τα αποτελέσματα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (N=17) σημειώθηκε στατιστικώς σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες της λήψης αποφάσεων και της αυτοδιαχείρισης, ενώ μειώθηκε το επίπεδο ανησυχίας για τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα εσωτερίκευσης. Από την άλλη, για τους μαθητές με διαφορετικό εθνικό ή φυλετικό υπόβαθρο παρατηρήθηκε κάποια βελτίωση όλων των δεξιοτήτων και ιδιαίτερα των δεξιοτήτων σχέσεων, της αυτοδιαχείρισης και της λήψης αποφάσεων, ενώ βελτιώθηκε η εικόνα ανησυχίας για τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα εσωτερίκευσης. Ωστόσο, λόγω του μικρού δείγματος (N=9) δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η δεξιότητα της αυτο-διαχείρισης και της λήψης αποφάσεων βελτιώθηκε αξιοσημείωτα και για τις δύο ομάδες μαθητών. Ειδικότερα, η ομάδα για την οποία ήταν στατιστικώς σημαντική η βελτίωση αποτελούσε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η βελτίωση μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απόρροια διδασκαλίας, μάθησης και εφαρμογής σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Merrell & Gimpel, 2014). Με άλλα λόγια, οι κοινωνικές δεξιότητες επιδέχονται καλλιέργειας και βελτίωσης. Έτσι, μέσω του προγράμματος FRIENDSHIP τα παιδιά με κοινωνικές δυσκολίες αλλά και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης συμμετείχαν ενεργά σε δραστηριότητες που ενίσχυαν τη δεξιότητα της συναισθηματικής επίγνωσης και ρύθμισης. Επίσης, στο πρόγραμμα αξιοποιήθηκαν στρατηγικές εκπαίδευσης κοινωνικών αντιλήψεων σχετικά με την ερμηνεία των κοινωνικών σημάτων και την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές αναγνώρισαν τα εξωγλωσσικά και τα παραγλωσσικά στοιχεία ως έναν παράγοντα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες προσομοίωσης, ενώ οι δραστηριότητες έκλειναν με συζήτηση στην ομάδα και αναστοχασμό, τεχνικές που σε προγενέστερες έρευνας έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές (De

Boer et al, 2014; Garcia et al., 2019; Humphrey et al., 2018; Vuorinen et al., 2019). Βέβαια, δεν πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά στο γεγονός ότι συμπεριλήφθηκαν στο πρόγραμμα ρεαλιστικές προβληματικές καταστάσεις, για τις οποίες οι μαθητές καλούνταν να ρυθμίσουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους και να αποφασίσουν τους τρόπους επίλυσης.

Η ενίσχυση της προαναφερθείσας δεξιότητας συντέλεσε καταλυτικά και στη βελτίωση της εικόνας ανησυχίας αναφορικά με τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές εξάσκησαν τη δεξιότητα του αυτο-ελέγχου και της διεκδικητικής συμπεριφοράς μέσα από το πρόγραμμα FRIEND-SHIP. Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούν στη προσδοκία μείωσης των συναισθηματικών δυσκολιών των μαθητών λόγω της ενίσχυσης της διεκδικητικότητας και τη βελτίωση της προκοινωνικής συμπεριφοράς (Groeben et al., 2011) και της αποκλιμάκωσης του αισθήματος μοναχικότητας (Pavri et al., 2001; Schwab, 2019). Συνεπώς, δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σύναψη ή τη διατήρηση φιλιών και τη συμμετοχή σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Avramidis, 2010; Marton et al., 2005), καθώς αναπτύχθηκαν οι δεξιότητες σχέσεων με την καλλιέργεια του θετικού κλίματος, της ικανότητας για ενεργητική ακρόαση και τη μύηση στην αξία της προσφοράς βοήθειας.

Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επαληθεύουν τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με τη βελτίωση της δεξιότητας της αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων, γεγονός που συνεπάγεται μείωση της επιθετικότητας, άμβλυνση του αντιλαμβανόμενου θυμού, άσκηση περισσότερου αυτοελέγχου, συμμόρφωση σε αποδεκτούς κανόνες και βελτιωμένη ικανότητα διαχείρισης διενέξεων, όταν εφαρμόζονται προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Brouzos et al., 2019; Kalyva & Agalioitis, 2009; Kourmoussi et al., 2018).

Καταληκτικά, το συμπέρασμα που εξάγεται από τα ποσοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ότι τα προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ωφελούν μόνο τους συγκεκριμένους μαθητές, αλλά ευνοούν την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Αυτό δημιουργεί την αισιοδοξία για τη δημιουργία ενός υγιούς περιβάλλοντος επικοινωνίας, όπου όλα τα μέλη είναι δυνατόν να διαχειρίζονται, να αξιολογούν και να ευθυγραμμίζουν την κοινωνική τους συμπεριφορά με τις απαιτήσεις της κοινωνικής κατάστασης και της επικοινωνιακής συνθήκης.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης FRIEND-SHIP και τις ενδεχόμενες προτάσεις τους για βελτίωση του περιεχομένου και των δραστηριοτήτων του. Το

ερώτημα αυτό απαντήθηκε μέσα από τη διενέργεια ημι-δομημένων συνεντεύξεων στους εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το πρόγραμμα.

Αρχικά, όσον αφορά τη θεματική κατηγορία των αλληλεπιδράσεων εντός τάξης παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, δεν αναφέρθηκαν οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών που υπήρχαν πριν την παρέμβαση, οι οποίες αποδίδονταν από τους εκπαιδευτικούς στις συμπεριφορικές ή ακαδημαϊκές δυσκολίες κάποιων μαθητών ή στην αναζήτηση προσοχής για να ξεφύγουν από την απομόνωση. Εντοπίστηκαν μάλιστα μετά την παρέμβαση νέες δεξιότητες των μαθητών κατά την αλληλεπίδρασή τους, όπως η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλοϋποστήριξη, ο αλληλοσεβασμός, η αυτο-ρύθμιση, ο αυτο-έλεγχος και η ενσυναίσθηση. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν τα ποσοτικά αποτελέσματα, καθώς εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων της αυτό-διαχείρισης της κοινωνικής επίγνωσης και των δεξιοτήτων σχέσεων. Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών εκτός τάξης, η ύπαρξη τους πριν την παρέμβαση οφειλόταν κυρίως σε κοινές εξωσχολικές δραστηριότητες, ενώ σε διενέξεις εμπλέκονταν πιο συχνά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, μετά την παρέμβαση οι μαθητές αλληλοεπιδρούσαν θετικά λόγω των βελτιωμένων κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων τους, όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων, η συνεργασία και οι συμπεριφορές που προωθούν τη φιλία. Ωστόσο, υπήρχε αναφορά ότι χρειάζεται περισσότερος χρόνος για την εσωτερίκευση των προκοινωνικών συμπεριφορών και τη γενίκευσή τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας.

Ακόμη, τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης έδειξαν αύξηση της αποδοχής των μαθητών, οι οποίοι πριν την παρέμβαση ήταν περιθωριοποιημένοι. Ιδιαίτερα επισημάνθηκαν οι περιπτώσεις μαθητών με διαφορετικό φυλετικό ή εθνικό υπόβαθρο και μαθητών με φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του προγράμματος, με αποτέλεσμα να καλλιεργηθεί κλίμα κατανόησης και αποδοχής στην τάξη. Μάλιστα, εφικτή κατέστη και η σύναψη νέων φιλικών σχέσεων, ενώ ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι μαθητές που δημιουργούν φιλικές σχέσεις διατηρούν υψηλότερη θετική αυτοαντίληψη συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς φίλους (Erath et al., 2008; Rubin et al., 2008). Έτσι, η κοινωνική αποδοχή ενδυνάμωσε τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των συγκεκριμένων μαθητών, γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί από τη μείωση του επιπέδου ανησυχίας για τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα εσωτερίκευσης, όπως

παρατηρήθηκε στα ποσοτικά αποτελέσματα. Συνεπώς, η προώθηση της κοινωνικής αποδοχής συντείνει στην ενίσχυση των ενδοπροσωπικών δεξιοτήτων.

Αναφορικά με τη θεματική κατηγορία της παροχής βοήθειας και υποστήριξης μεταξύ των συνομηλίκων είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι μετά την παρέμβαση υπήρχε αυτόβουλη προσφορά βοήθειας τόσο κατά τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες όσο και στη διάρκεια του διαλείμματος. Αντίθετα, πριν την παρέμβαση η παροχή υποστήριξης σε παιδιά με κοινωνικές δυσκολίες συντελείτο τις περισσότερες φορές κατόπιν παρότρυνσης του εκπαιδευτικού για την εκπόνηση εργασιών. Τα αποτελέσματα αυτά είναι ενθαρρυντικά για τη γενίκευση των συμπεριφορών που στηρίζουν τις θετικές αλληλεπιδράσεις μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης σε περιβάλλοντα εκτός τάξης. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τη μελέτη των Miller et al. (2003), καθώς παρατηρήθηκε γενίκευση των κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και εκδήλωση υποστηρικτικών συμπεριφορών προς τους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες έπειτα από την εφαρμογή του «Κύκλου των Φίλων». Επίσης, όπως έχει υποστηριχθεί, οι στρατηγικές διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων μπορούν να βοηθήσουν στη γενίκευση τους (Batchelor et Taylor, 2005; Harper et al., 2008; Kamps et al., 2015; Katz et al., 1023). Ακόμη, τα αποτελέσματα για το αίσθημα του ανήκειν ήταν θετικά, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές λειτουργούσαν ομαδικά και συνεργατικά, ενώ πριν την παρέμβαση οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές πολιτισμικών μειονοτήτων δεν θεωρούνταν πραγματικά ισότιμα μέλη στο δίκτυο της τάξης ακόμα και αν συμμετείχαν σε κοινές δραστηριότητες με τους υπόλοιπους συμμαθητές, φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί και στο παρελθόν από τους Bossaert et al. (2013) και Ruijs et Peetsma (2009). Η βελτίωση της κατάστασης μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι μαθητές ανέπτυξαν θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες, όπως παρατηρήθηκε από τα ποσοτικά αποτελέσματα.

Ως καθοριστικής σημασίας αξιολογήθηκε το πρόγραμμα FRIEND-SHIP για τη δεξιότητα της διαχείρισης συγκρούσεων. Σημαντική διαφορά αναφέρθηκε σε αυτή τη διάσταση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών, καθώς μετά την παρέμβαση περιορίστηκαν και αμβλύθηκαν οι διενέξεις, ενώ η πλειονότητα μαθητών αυτόνομα επιστράτευε για την επίλυση προβλημάτων τις τεχνικές με τις οποίες ήρθε σε επαφή κατά τη διάρκεια του προγράμματος, σε αντίθεση με τα δεδομένα πριν την παρέμβαση σύμφωνα με τα οποία ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν εξαιρετικά επεμβατικός. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από την καλλιέργεια των δεξιοτήτων σχέσεων και της αυτοδιαχείρισης μέσα από τις δραστηριότητες του προγράμματος. Βέβαια, οι αναφορές των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη κάποιων

διενέξων συμφωνεί με τα βιβλιογραφικά στοιχεία, καθώς απαιτείται χρόνος και εξάσκηση για την επιτυχή εσωτερική και γενίκευση των δεξιοτήτων (Bierman & Welsh, 2000).

Αναφορικά με τις περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού τα αποτελέσματα βρίσκονται σε κοινό άξονα με τα βιβλιογραφικά στοιχεία. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών μετά την παρέμβαση μειώθηκαν οι περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού, ειδικά για τις περιπτώσεις μαθητών από διαφορετικό φυλετικό ή εθνικό περιβάλλον. Ωστόσο, εξακολούθησαν να υπάρχουν μαθητές που βίωναν περιστασιακό αποκλεισμό λόγω των συμπεριφορικών δυσκολιών. Μάλιστα, παρόλο που οι συμμαθητές έδιναν ευκαιρίες συμμετοχής στους συγκεκριμένους μαθητές, εκείνοι συνέχιζαν να εκδηλώνουν διασπαστικές και διαταρακτικές συμπεριφορές. Αποτελεί ερευνητική διαπίστωση πως οι μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες αντιστέκονται περισσότερο στην αλλαγή και πως η βελτίωση της κοινωνικής τους αποδοχής μπορεί να είναι παροδική ή εύθραυστη (Frederickson et al., 2005). Αντίστοιχα, οι Frederickson & Turner (2003) παρατήρησαν μικρές αλλαγές στις αντιλήψεις των μαθητών-στόχων με συμπεριφορικές δυσκολίες σχετικά με την κοινωνική τους αποδοχή. Αυτό ίσως να σημαίνει πως τα παιδιά με συμπεριφορικές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλή ή ανεπαρκώς ανεπτυγμένη κοινωνική αυτο-αντίληψη. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Pijl & Frostad (2010), Pijl et al. (2010) και Schwab (2015), οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλότερη κοινωνική αυτο-αντίληψη από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους και έχουν αρνητικές πεποιθήσεις για την κοινωνική τους ένταξη. Ακόμα, αναφέρθηκαν περιπτώσεις μαθητών με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση οι οποίοι διατήρησαν την υπεροπτική στάση απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με αποτέλεσμα τον περιορισμό των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με τους DeLeew et al. (2019) οι μειωμένες κοινωνικές συνδιαλλαγές οφείλονται στις αντιλήψεις των τυπικών μαθητών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συνεπώς, είναι πιθανό οι παρεμβάσεις που αξιοποιούν ολιστικές αλλά και εξατομικευμένες παρεμβάσεις να είναι πιο αποτελεσματικές για τους μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες. Ωστόσο, αναφέρθηκε μια περίπτωση μαθήτριας με συμπεριφορικές δυσκολίες και αντικοινωνική συμπεριφορά η οποία λόγω της αποδοχής που ένιωσε συνήψε αμοιβαία φιλία με την πιο δημοφιλή μαθήτριά της τάξης. Το γεγονός αυτό αποτελεί μια ευοίωνη περίπτωση, αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι φίλιες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν χαρακτηρίζονται από σταθερότητα (Frostad et al., 2011) ή συμμετρία (Frederickson et al., 2010). Έτσι, είναι δυνατός ο περιορισμός της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και η βελτίωση των αλληλεπιδράσεων κατόπιν εφαρμογής προγραμμάτων που δημιουργούν υποστηρικτικά περιβάλλοντα (Smith & Cooke, 2000).

Τέλος, όσον αφορά τη θεματική κατηγορία των περιπτώσεων κοινωνικής ένταξης, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση της κατάστασης. Αναλυτικότερα, τα κοινωνικά απορριπτόμενα παιδιά πριν την παρέμβαση (μαθητές με μαθησιακές, συμπεριφορικές, συναισθηματικές δυσκολίες, μαθητές από πολιτισμικές μειονότητες και μαθητές από διαφορετικό σχολικό περιβάλλον) απέκτησαν τη δυνατότητα έκφρασης και εκδήλωσης των συναισθημάτων τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Άμεσο απότοκο ήταν η διαμόρφωση ενός κλίματος κατανόησης, αποδοχής και υποστήριξης. Μάλιστα, μαθητές από διαφορετικό σχολικό και πολιτισμικό περιβάλλον συνήψαν σταθερές φιλίες λόγω της ευκαιρίας συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες. Τα συγκεκριμένα ευρήματα αντανακλούν τις παρατηρήσεις των Wilbert et al. (2020) σύμφωνα με τις οποίες διακυβεύεται η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών εξαιτίας της ανεπαρκούς κοινωνικής συμμετοχής. Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι η κοινωνική συμμετοχή και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη βρίσκονται σε παραλληλωματική σχέση.

Ανακεφαλαιωτικά, διαπιστώνεται πως το παρεμβατικό πρόγραμμα FRIEND-SHIP σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών βοήθησε την ανάπτυξη ενός ρεπερτορίου συμπεριφορών, οι οποίες διευκόλυναν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τυπικών μαθητών και μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες. Όπως διαπιστώνεται, τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα σε ικανοποιητικό βαθμό μπόρεσαν να συνδυάσουν γνωστικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές δεξιότητες προκειμένου να διαμορφωθεί ένα υποστηρικτικό κλίμα απέναντι στη διαφορετικότητα. Εντούτοις, επισημάνθηκε ότι χρειάζεται περισσότερος χρόνος και εξάσκηση για τη γενίκευση των συμπεριφορών σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα εκτός τάξης και τη δημιουργία ενός αυθεντικού ενταξιακού κλίματος. Καταληκτικά, τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης φαίνεται να προσφέρουν ισχυρά ερείσματα για την προσδοκία της επιτυχούς αλληλεπίδρασης και καλύτερης προσαρμογής στο περιβάλλον, όταν καλλιεργούνται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες όλων των μαθητών (Bierman & Welsh, 2000; Merrell & Gimpel, 2014).

Όσον αφορά τη γενικότερη αποτίμηση, το πρόγραμμα παρέμβασης FRIEND-SHIP κρίθηκε ως ένα καλά δομημένο και οργανωμένο πρόγραμμα με ευχάριστες δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ενισχύθηκε η κοινωνική συμμετοχή όλων των μαθητών και ειδικότερα των μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες. Στα πλεονεκτήματα του προγράμματος συγκαταλέχθηκαν η ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, η αύξηση της κοινωνικής αποδοχής, η ενίσχυση του δεσίματος της ομάδας, η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης και της ενεργούς κοινωνικής συμμετοχής. Τα θετικά αυτά αποτελέσματα μπορούν να ερμηνευθούν από το γεγονός ότι δόθηκε χρόνος και χώρος για εξάσκηση των

κοινωνικών δεξιοτήτων προς κατάκτηση. Εξάλλου, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απόρροια της διδασκαλίας, της μάθησης και της εφαρμογής σε επικοινωνιακές συνθήκες (Merell & Gampel, 2014). Συνεπώς, στην αλλαγή του σκηνικού συντέλεσε και η ένταξη της κοινωνικο-συναισθηματικής εκπαίδευσης στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών, κάτι που δυστυχώς δεν προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης, με αποτέλεσμα να μην δίνεται η απαραίτητη προσοχή στις κοινωνικές πτυχές της ένταξης (Avramidis & Wilde, 2009; Frederickson et al., 2007).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τη συμβολή του προγράμματος στον εμπλουτισμό των στρατηγικών και των τεχνικών τους για την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής όλων των μαθητών και τη διευκόλυνση των σχέσεων μεταξύ παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Πριν την παρέμβαση αξιοποιούσαν κυρίως τις ομαδικές ακαδημαϊκές εργασίες και τη συζήτηση. Αντίθετα, μέσα από το πρόγραμμα FRIEND-SHIP οι εκπαιδευτικοί έγιναν κοινωνοί σε συμπεριφορικές στρατηγικές αλληλεπίδρασης, στη δημιουργία υποστηρικτικών ομάδων και σε στρατηγικές εκπαίδευσης κοινωνικών αντιλήψεων.

Οι προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος αφορούσαν τη διάρκεια, καθώς προτάθηκε ακόμα και η ετήσια εφαρμογή του. Η πρόταση αυτή συνάδει με προγενέστερη μελέτη στην οποία το ψυχοκοινωνικό πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε για έναν χρόνο με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ενταξιακού περιβάλλοντος, την ανάπτυξη αποτελεσματικών αλληλεπιδράσεων μέσα από δραστηριότητες που ευνοούν την επίγνωση της ποιότητας της φιλίας, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη συνεργασία (Vasileiadis & Doïkou-Avlidou, 2018). Τέλος, προβλήματα αναφέρθηκαν στην ένταση των συνεδριών, καθώς η διάρκεια της διδακτικής ώρας μειώθηκε λόγω ποικίλων τροποποιήσεων του σχολικού προγράμματος που επέβαλλε η πανδημία COVID-19. Αυτό αποτελεί μια σημαντική καταγραφή για την έκβαση των συνεδριών αλλά και εν γένει του προγράμματος, καθώς η διάρκεια, η ένταση και η συνέπεια στην εφαρμογή των παρεμβάσεων αποτελούν παράγοντας επιτυχίας (Garcia-Bacete et al., 2019; De Boer et al., 2014; Nota et al., 2018).

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης FRIEND-SHIP. Σκοπός του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και η προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και όλων των συμμετεχόντων τυπικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της γενικής ενταξιακής εκπαίδευσης. Η αποτελεσματικότητα διερευνήθηκε εξετάζοντας τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες, τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες όλων των μαθητών και λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το πρόγραμμα σχετικά με την αποτελεσματικότητά του. Βασικές υποθέσεις της έρευνας ήταν ότι το πρόγραμμα παρέμβασης θα συντελέσει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες και ότι θα βελτιωθούν οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες όλων των μαθητών και ειδικότερα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδωσαν σαφείς ενδείξεις ότι υπάρχουν διαφορές αναφορικά με τις στάσεις απέναντι σε μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές διαμόρφωσαν θετικότερες στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες καθώς και απέναντι σε μαθητές από μειονοτικά περιβάλλοντα. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να οδηγήσουν σε αισιόδοξα συμπεράσματα σχετικά με τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και κατανόησης της διαφορετικότητας. Παράλληλα, τα δεδομένα έδειξαν ότι καλλιεργήθηκαν οι υπο-εξέταση κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες όλων των συμμετεχόντων μαθητών. Μάλιστα, στατιστικώς σημαντικά βελτιώθηκαν η δεξιότητα της αυτοδιαχείρισης, οι δεξιότητες των σχέσεων και η κοινωνική επίγνωση, ενώ ταυτόχρονα μειώθηκε το επίπεδο ανησυχίας για τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης. Όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βελτιώθηκαν σημαντικά η δεξιότητα της λήψης αποφάσεων και της αυτοδιαχείρισης, ενώ μειώθηκε το επίπεδο ανησυχίας της εσωτερίκευσης. Τέλος, οι μαθητές από διαφορετικό εθνικό ή φυλετικό υπόβαθρο ανέπτυξαν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, αν και δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές εξαιτίας του μικρού δείγματος.

Από τα παραπάνω είναι δυνατόν να αντιληφθεί κανείς ότι τα προγράμματα παρέμβασης που εντάσσουν στο περιεχόμενό τους δραστηριότητες κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και υποστηρίζουν την κοινωνική συμμετοχή έχουν ως αντίκτυπο και την καλλιέργεια των

κοινωνικών δεξιοτήτων. Η παραδοχή αυτή είναι δυνατόν να ισχύσει και αντίστροφα, καθώς η ενίσχυση των παιδιών με φτωχές κοινωνικές δεξιότητες αποτελεί παρωθητικό παράγοντα της ενίσχυσης της κοινωνικής συμμετοχής στη γενική τάξη.

Κινούμενη στο πλαίσιο της σύγχρονης ερευνητικής εστίασης, η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης που δεν επικεντρώνονται σε «μαθητές-στόχους» αλλά εφαρμόζονται στο σύνολο της γενικής τάξης επιφέρουν θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες αλλά και σε όλους τους μαθητές (Garrote et al., 2017), γεγονός που συντελεί σε μεταβολές των στάσεων και των αντιλήψεων σε συστημικό επίπεδο. Αντίθετα, προγράμματα που εφαρμόζονται εστιασμένα στα «παιδιά-στόχους» δεν προάγουν την αλλαγή των στάσεων απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Soodak & McCathy, 2006). Πρέπει, εξάλλου, να ληφθεί υπόψη ότι οι ομήλικοι μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην αλλαγή συμπεριφοράς ενός μαθητή (Newton et al., 1996) και το κοινωνικό δίκτυο της τάξης είναι σε θέση να ενδυναμώσει τις κοινωνικές δεξιότητες του και ταυτόχρονα το δίκτυο της τάξης να βελτιώσει τις δικές του στάσεις απέναντι στον μαθητή (Hassani et al., 2021). Έτσι, το πρόγραμμα FRIEND-SHIP δημιούργησε ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και εφοδίασε όλους τους μαθητές με τεχνικές διαχείρισης των συναισθημάτων και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, ενώ συντέλεσε στην ανάπτυξη του σεβασμού και της κατανόησης. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην ενδυνάμωση των υπάρχουσών φιλικών σχέσεων αλλά και στη σύναψη νέων φιλικών δεσμών. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι καλλιεργήθηκαν οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ηλικία των συμμετεχόντων μαθητών με κατάλληλα προσαρμοσμένες δραστηριότητες, πράγμα που διευκολύνει τη δημιουργία φιλιών (Pijl et al., 2008) και στηρίζει την επαρκή ανταπόκριση στις διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες.

Ανακεφαλαιώνοντας, το πρόγραμμα FRIEND-SHIP επέφερε θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της αυτεπίγνωσης, της αυτο-διαχείρισης, της κοινωνικής επίγνωση, της λήψης αποφάσεων και των δεξιοτήτων σχέσεων, ενώ ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των μαθητών στις κοινωνικές τους συνδιαλλαγές. Το πρόγραμμα αξιοποίησε ενεργητικές τεχνικές, οι οποίες προώθησαν την αναζήτηση και την εκτίμηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, την κατανόηση του εαυτού και της σχέσης του με τον ευρύτερο περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Ακόμη, διασφαλίστηκε ένα κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας, ενδιαφέροντος και εμπιστοσύνης, το οποίο λειτούργησε ως βασική παράμετρος για την αύξηση της κοινωνικής αποδοχής και της συμμετοχής. Επιπλέον, διενεργήθηκαν συζητήσεις ενθάρρυνσης, προωθήθηκε ο διάλογος, συντελέστηκαν διαδικασίες ανοιχτών ερωτοαποκρίσεων και ανολοκλήρωτων ερωτήσεων με συνεχή ανατροφοδότηση χωρίς επικρίσεις και αρνητικούς

χαρακτηρισμούς με συνέπεια οι μαθητές να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο. Οι μαθητές ξεδίπλωσαν ακόμα και άγνωστες πτυχές του εαυτού τους και έγιναν αποτελεσματικότεροι κοινωνοί σκέψεων, κινήτρων, φόβων και επιθυμιών. Τέλος, εξασκήθηκε η κριτική ικανότητα και η δημιουργικότητα των μαθητών με σκοπό την ενίσχυση της γνωστικής ικανότητας για την κατανόηση των άλλων. Συνεπώς, το πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει παράγοντα αύξησης της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών, καθώς προωθεί την απόκτηση αποδοχής από τους άλλους, βοηθά τη σύναψη φιλικών σχέσεων και την καλύτερη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Συμπερασματικά, το πρόγραμμα παρέμβασης FRIEND-SHIP βοήθησε και τους εκπαιδευτικούς να καταρτιστούν στη διαπροσωπική αντίληψη και τον τρόπο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και της κατανόησης των μαθητών. Η επαφή με στρατηγικές και τεχνικές που στηρίζουν και προωθούν την κοινωνική συμμετοχή όλων των μαθητών αλλά ειδικά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσει την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και καλλιεργεί την αυτονομία τους. Συνεπώς, το πρόγραμμα παρέμβασης FRIEND-SHIP είναι δυνατόν να γεφυρώσει την απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και να δημιουργήσει αυθεντικές ενταξιακές συνθήκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης.

Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα συναχθέντα αποτελέσματα παρέχουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, την κοινωνική συμμετοχή και τις συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Ωστόσο, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί της έρευνας που αφορούν το δείγμα και τις μεθοδολογικές επιλογές που έγιναν στην παρούσα έρευνα.

Είναι γεγονός ότι τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σημαντικά και μπορούν να αποτελέσουν έρεισμα για αισιόδοξες εξελίξεις στον τομέα της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρχικά, ο πρώτος περιορισμός ήταν το χρονοδιάγραμμα, το οποίο κατέστη δύσκολο να ακολουθηθεί λόγω των συνθηκών που δημιούργησε η πανδημία COVID-19. Συγκεκριμένα, υπήρξε μείωση της διάρκειας των διδακτικών ορών (30 λεπτά από 45 λεπτά), επιβλήθηκαν μέτρα υγειονομικής προστασίας (τήρηση αποστάσεων, χρήση προστατευτικής μάσκας) και περιοδικό κλείσιμο των σχολείων. Επομένως, η εγγύτητα και η επαφή, που αποτελούν βασικά στοιχεία ενδυνάμωσης των

δεσμών, παρακωλύθηκαν. Επιπρόσθετα, οι περισσότερες τάξεις κατάφεραν να εφαρμόσουν το πρόγραμμα σύμφωνα με τις προδιαγραφές, ωστόσο κάποια ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους μαθητές αφού είχε περάσει αρκετό διάστημα (2-3 εβδομάδες) από την ολοκλήρωση της παρέμβασης ή κάποιες τελευταίες συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν με μεγάλη χρονική απόσταση από τις προηγούμενες λόγω της διακοπής λειτουργίας των σχολείων, με αποτέλεσμα να μην τηρείται η εβδομαδιαία εφαρμογή τους.

Ένας ακόμα περιορισμός σχετίζεται με το δείγμα της έρευνας. Όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτοί αποτελούσαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες και μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες, ενώ μόνο μια μαθήτρια αντιμετώπιζε κινητικά προβλήματα. Συνεπώς, δεν υπήρξαν μαθητές με νοητική αναπηρία, αναπηρία όρασης ή/ και ακοής, καθώς και μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ή σύνθετες αναπηρίες. Έτσι, η εξαγωγή συμπερασμάτων για την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών περιορίζεται σε αυτές τις ομάδες αναγκών. Ακόμα, ένας περιορισμός σχετίζεται με το βολικό δείγμα της έρευνας και τον μικρό αριθμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Mertens, 2005). Ωστόσο, γι' αυτόν το λόγο επιλέχθηκε μικτή μεθοδολογία έρευνας, ώστε να υπάρξει τριγωνοποίηση για την εξασφάλιση περισσότερης εμπιστοσύνης στα αποτελέσματα (Creswell, 2015). Συνεπώς, η παρούσα μελέτη αποτελεί μια μικρής κλίμακας έρευνα. Επίσης, το ερευνητικό σχέδιο αποτελούσε πείραμα με μία ομάδα και δύο μετρήσεις. Η χρήση μιας ομάδας ελέγχου θα αύξανε την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας (Creswell, 2015).

Όσον αφορά τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων, αυτή στηρίχθηκε στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς από τους ίδιους τους μαθητές και τη διενέργεια συνεντεύξεων στους εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το πρόγραμμα παρέμβασης. Δυστυχώς, για τεχνικούς λόγους (αδυναμία σχηματισμού κοινωνιογράμματος από την αρμόδια ομάδα ερευνητών), δεν ήταν δυνατή η συμπερίληψη των αποτελεσμάτων από την κοινωνικομετρική αξιολόγηση, η οποία σαφώς θα φώτιζε τα αποτελέσματα σχετικά με την κοινωνική υπόσταση των μαθητών και την σύναψη νέων φιλιών στη γενική τάξη. Τέλος, για την εξασφάλιση πιο τεκμηριωμένων αποτελεσμάτων θα ήταν χρήσιμο να διενεργούνταν παρατηρήσεις αλλά και συνεντεύξεις στους ίδιους τους μαθητές. Αφενός με την παρατήρηση θα ήταν η διαπίστωση αν αυξήθηκαν και αν βελτιώθηκαν οι κοινωνικές συνδιαλλαγές των μαθητών, αφετέρου μέσω των συνεντεύξεων οι ίδιοι οι συμμετέχοντες μαθητές θα αποκτούσαν «φωνή», ώστε να παρουσιάσουν οι ίδιοι την εμπειρία τους και την ενδεχόμενη αλλαγή που βίωσαν.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς, θα γίνει αναφορά σε ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Αρχικά, για την πληρέστερη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών θα ήταν λυσιτελής η αξιοποίηση της κοινωνιομετρικής μεθόδου του κοινωνιογνωστικού χάρτη. Ακόμη, στην περίπτωση της συμπερίληψης παρατηρήσεων των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στη μέθοδο συλλογής δεδομένων, θα ήταν δυνατόν να διαπιστωθεί αν είναι δυνατή η γενίκευση των κοινωνικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων και σε άλλα περιβάλλοντα επικοινωνίας εκτός από της σχολικής τάξης. Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί η δυνατότητα γενίκευσης των δεξιοτήτων έπειτα από την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (Miller et al., 2003). Επίσης, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συλλέξει δεδομένα από διαφορετικές ομάδες αναγκών ή/και να πραγματοποιηθούν μελέτες περίπτωσης μαθητών που παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές τους δεξιότητες ή και των μαθητών με μικρή ή καμία βελτίωση. Αυτό θα μπορούσε να διαφωτίσει για ποιες ομάδες είναι καταλληλότερο το πρόγραμμα και αν για κάποιους μαθητές συγκεκριμένων αναγκών χρειάζονται τόσο καθολικές όσο και εστιασμένες παρεμβάσεις, όπως στην περίπτωση των Garcia et al. (2019) και Mikami et al. (2019).

Τέλος, κρίνεται απαραίτητος για τη μέγιστη δυνατή εγκυρότητα και αξιοπιστία των κοινωνικών αποτελεσμάτων της ένταξης ο επανέλεγχος τους σε βάθος χρόνου, δηλαδή η διεξαγωγή μιας μακροχρόνια έρευνας (Estell et al., 2008), ώστε να διαπιστωθεί αν τα προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται στην ολομέλεια της τάξης είναι δυνατόν να επιφέρουν αποτελέσματα ανθεκτικά στον χρόνο και να βελτιώσουν την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Garrote et al., 2017).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw., P. A. (2015). Exploring Inclusive Practices in Primary Schools: Focusing on Children's Voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106 – 121.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer - assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers In Education*, 28(4), 421-442.
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221–234.
- Avramidis, E., & Wlodek, A. (2009). Evaluating the social impacts of inclusion through a multi-method research design. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 57(4), 323-334.
- Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: School improvement through special needs. In: D. Mitchell, (ed.) *Special education needs and inclusive education: Major themes in education*. (pp. 265-279). New York: RoutledgeFalmer.
- Anthony, C. J., Brann, K. L., Elliott, S. N., & Garis, E. J. (2022). Examining the structural validity of the SSIS SEL brief scales—Teacher and student forms. *Psychology in the Schools*, 59, 260-280.
- Anthony, C. J., Elliott, S. N., DiPerna, J., & Lei, P. (2020). The SSIS SEL Brief Scales—Student Form: Initial Development and Validation. *School Psychology*, 35(4), 277-283.
- Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E. M., & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning

- disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, 30, 47–62.
- Banda, D. R., Hart, S. L., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619-625.
- Barrett, W., & Randall, L. (2004). Investigating the circle of friends approach: Adaptations and implications for practice. *Educational Psychology in Practice*, 20(4), 353-368.
- Barton, L. (2004). Market ideologies, education and the challenges for inclusion. In: D. Mitchell (ed.). (2004). *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. (pp. 341-352). London: RoutledgeFalmer.
- Batchelor, D., & Taylor, H. (2005). Social inclusion - next step: User-friendly strategies to promote social interaction and peer acceptance of children with disabilities. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(4), 10-18.
- Bayliss, P. (1995) Integration and interpersonal relations: interactions between disabled children and their non-disabled peers, *British Journal of Special Education*, 22(3), 131–139.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153-162.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10.
- Bhopal, K., & Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and good practice. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 299-314.

- Bierman, K. L., & Powers, C. J. (2009). Social skills training to improve peer relations. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. P. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press, 603-621.
- Bierman, K., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 526– 539.
- Bliss, T., & Tetley, J. (1993). *Circle Time*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Bohlander, A., Orlich, F., & Varley, C. (2012). Social Skills Training for Children with Autism. *Pediatric Clinics of North America*, (59), 165–174.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 504–509.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.
- Bossaert, G., De Boer, A., Frostad, P., Pijl, S., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34 (1), 43-54.
- Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with Autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 14-23.
- Bowen, J. (2010). Visual impairment and self-esteem: What makes a difference? *British journal of visual impairment*, 28(3), 235-243.

- Bowman-Perrott, L., H. Davis, K. Vannest, L. Williams, C. Greenwood, and R. Parker. 2013. "Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-analytic Review of Single-case Research." *School Psychology Review*, 42 (1), 39–55.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., Vlachioti, A., & Baourda, V. A (2019). A coping-oriented group intervention for students waiting to undergo secondary school transition: Effects on coping strategies, self-esteem, and social anxiety symptoms. *Psychology in the Schools*, 57(1), 31-43.
- 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.
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools, *Disability & Society*, 19, 61-76.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- 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 Educational Journal*, 37, 51–56.
- Calder, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2012). 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 17(3), 296-316.
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197–208.

- Carter, E.W., C.K. Moss, J. Asmus, E. Fesperman, M. Cooney, M.E. Brock, G. Lyons, H.B. Huber, and L.B. Vincent. 2015. "Promoting Inclusion, Social Connections, and Learning through Peer Support Arrangements." *Teaching Exceptional Children*, 48(1): 9–18.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2006). Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 37(2), 230-242.
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42, 136–144.
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (2017). What is SEL? Chicago: CASEL. Ανακτήθηκε από <http://www.casel.org/what-is-sel/>.
- Consiglio, A., Guarnera, M., & Magnano, P. (2015). Representation of disability: Verification of the contact hypothesis in school. *Social and Behavioral Science.*, 191, 1964–1969.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Boer, A., & Pijl, S. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *The Journal Of Educational Research*, 109(3), 325-332.
- De Boer, A., Pijl, S., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 44. 572-583.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum. doi: 10.1007/978-1-4899-2271-7

- De Leeuw, R. R., de Boer, A. A., & Minnaert, A. E. M. G. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 166-186.
- De Leeuw, R., de Boer, a., & Minnaert, A. (2019). Student voices on social exclusion in general primary schools. In: S. Schwab, M. Nel & F. Hellmich (eds). (2019). *Social Participation of Students with Special Educational Needs in Mainstream Education*. London and New York: Routledge, 4-24.
- DeMonchy, 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.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London; New York: Routledge.
- Dimitrellou, E., & Hurry, J. (2018). School belonging among young adolescents with SEMH and MLD: the link with their social relations and school inclusivity. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 312-326.
- DiPerna, J. C., Lei, P., Cheng, W., Hart, S. C., & Bellinger, J. (2017). A cluster randomized trial of the Social Skills Improvement System-Classwide Intervention Program (SSIS-CIP) in first grade. *Journal of Educational Psychology*. 110(1), 1–16.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Elliott, S., Anthony, C., DiPerna, J., Lei, P., & Gresham, F. (2020). *SSIS SEL Brief + Mental Health Scales: Expanded user guide & technical manual*. USA: Sail Colab.

- Elliott, S., Lei, P., Anthony, C., & DiPerna, J. (2021): Screening the Whole Social-Emotional Child: Expanding a Brief SEL Assessment to Include Emotional Behavior Concerns, *School Psychology Review*, DOI: 10.1080/2372966X.2020.1857659
- Escalona, A., Field, T., Lundy, B. & Nadel, J. (2000). Imitation Effects on Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 141-144.
- Estell, D.B., Farmer, T.W., Irvin, M.J., Crowther, A., Akos, P., Boudah, D.J (2009). Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2), 136-150.
- 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.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153–162.
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J., & Brock, M. E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), 192-208.
- Ferguson, D., L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 109-120.
- Feuer, M. J., Towne, L. & Shavelson, R. J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31(8), 4-14.
- Frederickson, N. (2010) Bullying or befriending? Children’s responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, 37, 4-12.

- Frederickson, N., & Furnham, A. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 42(5), 581-592.
- 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.
- Frederickson, N., & Turner, J. (2003). Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: An evaluation of the Circle of Friends intervention approach. *The Journal of Special Education*, 36(4), 234-245.
- Frederickson, N., Warren, L., & Turner, J. (2005). "Circle of Friends"—An Exploration of Impact Over Time. *Educational psychology in practice*, 21(3), 197-217.
- 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., Mjaavatn, P. & Pijl, S. J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway, *London Review of Education*, 9(1), 83-94.
- 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, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Martinez, E. A. (2002). Preliminary Evidence on the Social Standing of Students with Learning Disabilities in PALS and No-PALS Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 205–215.

- García Bacete, F., Marande, G., & Mikami, A. (2019). Evaluation of a multi-component and multi-agent intervention to improve classroom social relationships among early elementary school-age children. *Journal of School Psychology*, 77, 124-138.
- Garrote, A. (2017). The Relationship between Social Participation and Social Skills of Pupils with an Intellectual Disability: A Study in Inclusive Classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15.
- Garrote, A., Dessemontet, R. S., & Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12-23.
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: A cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 236-242.
- Graham, S., Taylor, A., & Ho, A. (2011). Race and Ethnicity in Peer Relations Research. In: K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (eds). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. (pp. 394–413). New York: The Guilford Press.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13(3), 292–301.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Gresham, F., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilon, E., Erisckson, Cassidy, K., & Altman, R. (2020). Psychometric Fundamentals of the Social Skills Improvement System: Social–Emotional Learning Edition Rating Forms. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), 194-209.

- Grygiel, P., Humenny, G., Rębisz, S., Bajcar, E., & Świtaj, P. (2014). Peer Rejection and Perceived Quality of Relations with Schoolmates Among Children With ADHD. *Journal Of Attention Disorders*, 22(8), 738-751.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C., (2015) *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life*. UCL, Institute of Education.
- Groeben, M., Perren, S., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2011). Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: Associations with self-and other-oriented social skills. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20(1), 3-15.
- Gumpel, T. P., and K. S. Sutherland. (2010). The Relation between Emotional and Behavioral Disorders and School-based Violence. *Aggression and Violent Behavior*, 15(5), 349–356.
- Gus, L. (2000). Autism: Promoting peer understanding, *Educational Psychology in Practice*, 16 (4), 461-468.
- Hall, S. A. (2009). The Social Inclusion of People with Disabilities: A Qualitative Meta-analysis. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3, 162-173.
- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. (2002) Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs, *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 148–166.
- Harper, C. B., Symon, J. B. G., & Frea, W. D. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 815-826.
- Hassani, S., Alves, S., Avramidis, E., & Schwab, S. (2021) The Circle of Friends intervention: a research synthesis. *European Journal of Special Needs Education*, 1-19. doi: 10.1080/08856257.2021.1911522

- Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1993). Students with learning disabilities: Academic and psychosocial aspects of adaptation. *School Psychology International*, 14(1), 43-56.
- Hoffmann, L., Wilbert, J., Lehofer, M., and Schwab, S. (2020). Are we good friends? – friendship preferences and the quantity and quality of mutual friendships. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 502-516.
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: an experimental study in primary school settings. *European Journal Of Special Needs Education*, 33(2), 269-285.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. SAGE Publications Ltd.
- Humphrey, N., Barlow, A., & Lendrum, A. (2018). Quality Matters: Implementation Moderates Student Outcomes in the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 19(2), 197-208
- Humphrey, N., Hennessey, A., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Turner, A., Panayiotou, M., & Calam, R. (2018a). The PATHS curriculum for promoting social and emotional well-being among children aged 7–9 years: a cluster RCT. *Public Health Research*, 6(10).
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. (2003) Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms, *Council for Exceptional Children*, 69(3), 315–332.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Müller, E. & Goetz, L. (2002) Collaborative teaming to support students with augmentive and alternative communication needs in general education classrooms, *Augmentive and Alternative Communication*, 18, 20–35.
- Jacobs, L., Turner, L. A., Faust, M., & Stewart, M. (2002). Social problem solving of children with and without mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1), 37-50.

- Jordan, R. (1996). *Autism: An introduction handbook for practitioners*. University of Birmingham: School of Education.
- Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), 11-15.
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD? *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 192-202.
- Kalyva, E., & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through the 'Circle of Friends': a small-scale intervention study. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 18(3), 253-261.
- Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R., et al. (2015). A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: A randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1809-1824.
- Kart, A. & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences*. 11(1), 16. doi.org/10.3390/educsci11010016.
- Katz, E., & Girolametto, L. (2013). Peer-mediated intervention for preschoolers with ASD implemented in early childhood education settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(3), 133-143.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 26-36.

- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 29(3), 226-237.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31–43.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2012). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. 10th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kennedy, C. H., Cushing, L. S. & Itkonen, T. (1997). General education participation improves the social contacts and friendship networks of students with severe disabilities, *Journal of Behavioral Education*, 7(2), 167–189.
- Kennedy, C. H., Shukla, S. & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities, *Exceptional Children*, 64(1), 31–47.
- Klave, S. (1996). *Interviews*. London: Sage publications.
- Kochhar, C.A., West, L. & Taymans, J. M. (2000). *Successful Inclusion. Practical Strategies for a Shared Responsibility*. New Jersey: Merrill.
- Koegel, L. K., Vernon, T. W., Koegel, R. L., Koegel, B. L., & Paullin, A. W. (2012). Improving social engagement and initiations between children with autism spectrum disorder and their peers in inclusive settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 220-227.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. J. (2009). Being part of the peer group: A literature study focussing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117–140.

- Koster, M., Pijl, S., 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.
- Kourmoussi, N., Markogiannakis, G., Tzavara, C., Kounenou, K., Mandrikas, A., Christopoulou, E., & Koutras, V. (2018). Students' psychosocial empowerment with the 'Steps for Life' personal and social skills Greek elementary programme. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 535–549.
- Kronig, W., U. Haeberlin, and M. Eckhart. 2000. *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren* [Children of Immigrants and Educational Selection in Schools]. Bern: Haupt.
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169–190.
- Krull J., Wilbert J., Hennemann T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A crosslagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 235-253.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In: S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.) *Peer Rejection in Childhood*. (pp. 274- 308). New York: Cambridge University Press.

- Lackaye, T., & 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.
- Ladd, G. W., B. Kochenderfer Ladd, Visconti, K. J., & Ettekal, I. (2012). Classroom Peer Relationships and Children's Social and Academic Development: Risk Factors and Resources. In: A. M. Ryan, & G. W. Ladd (eds). *Peer Relationships and Adjustment at School*. (pp. 11 – 49). Charlotte, NC: Information Age Publishing,
- 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 and Business Media*, 22, 50–65.
- Luciano, S. & Savage, R.S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22, 14-31.
- 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.
- Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., & Miller, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 334-344.
- McCracken, G. (1998). *The long interview. Qualitative Research Methods Series* (Vol. 13). Newbury Park, CA: Sage.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral assessment*. 4(1), 1–33.
- Merrell, K. W., & Gimpel, P. G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.

- Meyer, L. H. (2001). The impact of inclusion on children's lives: Multiple outcomes, and friendship in particular. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 9-31.
- Mikami, A. Y., Owens, J. S., Hudec, K. L., Kassab, H., & Evans, S. W. (2019). Classroom Strategies Designed to Reduce Child Problem Behavior and Increase Peer Inclusiveness: Does Teacher Use Predict Students' Sociometric Ratings? *School Mental Health*.
- Miller, F. (2009). Inclusive education: a Pacific perspective. In: Puamau, P. & Pene, F. (Eds.), *Inclusive Education in the Pacific* (29-37). Pacific Islands: PRIDE.
- Miller, M. C., Cooke, N. L., Test, D. W., & White, R. (2003). Effects of friendship circles on the social interactions of elementary age students with mild disabilities. *Journal of Behavioural Education*, 12(3), 167-184.
- Miller, C. F., Kochel, K. P., Wheeler, L. A., Updegraff, K. A., Fabes, R. A., & Martin, C. L. et al. (2017). The efficacy of a relationship building intervention in 5th grade. *Journal of School Psychology*, 61, 75–88.
- Morse, J. (2002). Principles of mixed methods and multi-method research design. . In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Nelson, C., McDonnell, A. P., Johnston, S. S., Crompton, A., & Nelson, A. R. (2007). Keys to play: A strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(2), 165-181.

- 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.
- Newman, I., Ridenour, C.S., Newman, C. & DeMarco, G.M. (2002). A typology research purposes and its relationship to mixed method. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (pp. 167-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circles of friends: an inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs. *Educational Psychology in Practice*, 11(4), 41-48.
- Newton, C., & Wilson, D. (2016). *Creating Circles of Friends. A Peer Support and Inclusion Workbook*. (3rd ed.). Nottingham: Russell Press Ltd.
- Noggle, A. K., & Stites, M.L. (2018). Inclusion and preschoolers who are typically developing: The lived experience. *Early Childhood Education Journal*, 46, 511–522.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2005). *Moderate learning difficulties and the future of inclusion*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2018). School inclusion of children with intellectual disability: An intervention program. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*.
- 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.
- O'Connor, E. (2016). The use of ‘Circle of Friends’ strategy to improve social interactions and social acceptance: a case study of a child with Asperger's Syndrome and other associated needs. *Support for Learning*, 31(2), 138-147.

- O'Hare, L., Stark, P., Orr, K. Biggart, A., & Bonnell C. (2018). Positive Action. Pilot report and executive summary.
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional children*, 67(3), 391-411.
- Perren, S., Forrester-Knauss, C., & Alsaker, F. D. (2012). Self-and other-oriented social skills: Differential associations with children's mental health and bullying roles. *Journal for Educational Research*, 4(1), 99-123.
- Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal Of Special Needs Education*, 33(2), 254-268.
- Pijl, S., 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., & 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., Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010) Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), 57-70.
- Polychroni, F., K. Koukoura, and I. Anagnostou. (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, 415–430.
- Poulou, M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioral difficulties. *Emotional and behavioral Difficulties*, 6(1), 50-62.
- Prince, E. (2010). *Exploring the effectiveness of inclusion: is a sense of school belonging the key factor in understanding outcomes?* Doctoral thesis, University of Southampton, Southampton. Ανακτήθηκε από: <http://eprints.soton.ac.uk/170595/>

- Renold, E. (2002) Using Vignettes in Qualitative Research. *Building Research Capacity*, 3, 3-5.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα στον πραγματικό κόσμο*. Αθήνα: Guttenberg.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 517–530
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., and Bowker, J. C. (2015). Children in Peer Groups, In: R.M. Lerner, M.H. Bornstein, & T. Leventhal Hoboken (eds). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, (pp. 175–222). NJ: Wiley.
- Ruijs, M., N., & Peetsma, T., T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67–79.
- Ruijs, N., Peetsma T. D., & Van der Veen, I. (2010). The Presence of Several Students with Special Educational Needs in Inclusive Education and the Functioning of Students with Special Educational Needs. *Educational Review*, 62(1), 1 – 37.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices*. New Jersey: Prentice- Hall, Inc.
- Sapon-Shevin, M. (1998). *Because We Can Change the World – A Practical Guide to Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities*. New York: Allyn & Bacon.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research In Developmental Disabilities*, 43-44, 72-79.
- Schwab, S. (2018). Peer-relations of students with special educational needs in inclusive education. In: Polenghi, S., Fiorucci, M., & Agostinetto, L. (eds.). *Diritti Cittadinanza Inclusione*. (pp. 15-24). Rovato: Pensa MultiMedia,

- Schwab, S. (2019). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies*, 45(3), 390-401.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1-14.
- Schwab, S., Huber, C., & Gebhardt, M. (2016). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*, 36, 1501 - 1515.
- Schwab, S., Nel, M., & Hellmich, F. (2018). Social participation of students with special educational needs in general education. Special Issue. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 163-165.
- Seguin, C. A. & Ambrosio, A. L. (2002). Multicultural vignettes for teacher preparation. *Multicultural Perspectives*, 4, 10-16.
- Sehrbrock, P. (2000). Intergration and inclusion: two sides of the same story. In: A. Zoniou-Sideri (Ed.), *Inclusion: utopia or reality. The educational and political dimension of integrating pupils with special needs*. (pp. 71-106) Athens: Ellhnika Grammata.
- Sharp, P., & Herrick, E. (2000). Promoting Emotional Literacy: Anger Management Groups. In Barwick, N. (Ed.), *Clinical counselling in schools*. London: Routledge, 124-141.
- Smith, C., & Cooke, T. (2000). Collaboratively managing the behaviour of a reception class pupil. *Educational Psychology in Practice*, 16(2), 235-242.
- Soodak, L. C., & McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, (pp. 461-489). N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

- Spence, S. H., (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84–96.
- Stanton-Chapman, T. L., & Brown, T. S. (2015). A strategy to increase the social interactions of 3-year-old children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 4–14.
- Spence, S. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child And Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Symes, W. & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478–494.
- 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.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2002). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Toulia, A., Strogilos, V., & Avramidis, E. (2021): Peer tutoring as a means to inclusion: a collaborative action research project. *Educational Action Research*, doi.org/10.1080/09650792.2021.1911821
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- Vasileiadis, I., & Doikou-Avlidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 267-277.
- Vassilopoulos, S. P., Banerjee, R., & Prantzalou, C. (2009). Experimental modification of interpretation bias in socially anxious children: Changes in interpretation, anticipated

interpersonal anxiety, and social anxiety symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 47, 1085–1089.

Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., Damer, D. E., Mellou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A psychoeducational school-based group intervention for socially anxious children. *The Journal for Specialists in Group Work*, 38(4), 307-329.

Veal, W. R. (2002). Content Specific Vignettes as Tools for Research and Teaching. *Electronic Journal of Science Education*, 6(4), 1-37.

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., et al. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51, 473–479.

Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J. & Bryson, S. (2009). Brief Report: Pragmatic Language in Autism Spectrum Disorder: Relationships to Measures of Ability and Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 388-393.

Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character-strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45-57.

Wason, K. D., Polonsky, M. J., & Hyman, M. R. (2002). Designing vignette studies in marketing. *Australasian Marketing Journal*, 10 (4), 1-58.

Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (1998). In J. Kagen & S. Gall. (Eds.), *Gale Encyclopedia of childhood and adolescence* (pp. 580-587). Detroit, MI: Gale Research.

Wendelborg, C., & Tossebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal Of Inclusive Education*, 15(5), 497-512.

Whalon, K. J., Conroy, M. A., Martinez, J. R., & Werch, B. L. (2015). School-based peer-related social competence interventions for children with autism spectrum disorder: A

- meta-analysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1513-1531.
- 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. (2002). *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 127-141.
- Wilbert, J., Urton, K, Krull, J, Kulawiak, P. R., Schwalbe, A., & Hennemann, T. (2020). Teachers' Accuracy in Estimating Social Inclusion of Students With and Without Special Educational Needs. *Frontiers in Education*, 5, 598330. doi: 10.3389/educ.2020.598330
- White, S. W., Koenig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1858-1868.
- Woolf, A. (2008). Better Play Times training – theory and practice in an EBD primary school. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 13(1),49-62.
- 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 Universitatis Palackianae. Olomucensis Gymnica*, 39(4), 63-71.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αντωνιάδου, Ε., & Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2000). Κατανόηση των σχέσεων απόρριψης από τα παιδιά σχολικής ηλικίας: αιτίες, ερμηνείες, σύνδεση με τη μοναξιά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 193-213.
- Αβραμίδης, Η. & Διαλεκτάκη, Κ. (2010). Μεταβάλλοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη: Από την ιδεολογία της αυθεντίας στην αυθεντική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου και Β. Στρογγυλός (επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. (σελ. 85-102). Αθήνα: Πεδίο.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γουδήρας, Δ. (2013). Η ενιαία εκπαίδευση. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, & Α. Χαριοπολίτου, (2013). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μία κοινωνία για όλους* (σελ. 21-40). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Creswell, J. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2009). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός-Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου: Παραδείγματα εφαρμογής. Στο: Α. Κόκκος και συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. (σελ. 85- 96). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κρασανάκης, Γ. (2009). *Παιδιά με Νοητική Ανεπάρκεια*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Meister, H. (2000). Παιδαγωγικές- διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη. Στο: Α. Ζώνιου- Σιδέρη (επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. (σελ. 92 – 105) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mertens, D. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίκος, Κ. (2010). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπασταυρινίδου, Γ., Καραγιάννη, Π. & Ζωνίου-Σιδερα, Α. (2012). Ανακτώντας την ελπίδα για την Παιδαγωγική της Ένταξης. Στο: Α. Ζωνίου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.) (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. (σελ.180- 196). Αθήνα: Πεδίο.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία*, 4(1), 72-81.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες* (10η εκδ). Αθήνα: Ατραπός.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το “Σχολείο του Διαχωρισμού” σε ένα “Σχολείο για Όλους”*, Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός, Δ. Π. (2020). *Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027*. Αθήνα: Παπαζήση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:
Ερωτηματολόγιο παιδιών

ΚΩΔΙΚΟΣ ΜΑΘΗΤΗ: _____

1.1	Φύλο : <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/> Αγόρι <input type="checkbox"/> Άλλο
1.2	Ημερομηνία γέννησης: Μήνας και Χρόνος: _____
1.3	Ποια είναι η μητρική σου γλώσσα; <input type="checkbox"/> Ελληνικά <input type="checkbox"/> Άλλη: _____
1.4	Ποια γλώσσα μιλάς κυρίως μέσα στην οικογένειά σου; _____
1.6	Τι βαθμό πήρες στο τελευταίο τρίμηνο στο μάθημα της Γλώσσας; <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10
1.7	Τι βαθμό πήρες στο τελευταίο τρίμηνο στο μάθημα των Μαθηματικών; <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10

Αναφέρετε όσους συμμαθητές θέλετε (ακόμα και τον εαυτό σας) γράφοντας τον κωδικό τους:

2.	Ποιος/Ποια είναι ο/η πιο δημοφιλής στην τάξη;
3.	Ποιος/Ποια βοηθά τους άλλους πιο συχνά;
4.	Ποιος/Ποια χτυπάει, κλωτσάει ή σπρώχνει άλλα παιδιά στην τάξη;
5.	Ποιος/Ποια προσπαθεί να κάνει άλλους μαθητές να μην είναι αρεστοί από τους συμμαθητές τους διαδίδοντας φήμες για αυτούς και μιλώντας πίσω από την πλάτη τους;

Ο Χασάν/Αϊσέ είναι συνομήλικός σου και μόλις μετακόμισε στην πόλη. Είναι στην ίδια τάξη με εσένα. Ο Χασάν/Αϊσέ δεν καταλαβαίνει ακόμα καλά τα Ελληνικά και τα μιλάει με δυσκολία.

		Δεν ισχύει καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει	Μάλλον ισχύει	Ισχύει απόλυτα
1	Θα υποστήριζα τον Χασάν/Αϊσέ όταν τον/την ενοχλούν οι άλλοι.				
2	Θα μου άρεσε να έχω τον Χασάν/Αϊσέ για φίλο/η.				
3	Θα μου άρεσε να κάνω μία σχολική εργασία μαζί με τον Χασάν/Αϊσέ.				
4	Στα διαλείμματα θα μου άρεσε να παίζω με τον Χασάν/ Αϊσέ.				
5	Έχω κάνει παρέα με κάποιον/α σαν τον Χασάν/Αϊσέ.				
6	Έχω παίξει με κάποιον σαν τον Χασάν/Αϊσέ.				
7	Έχω ήδη συνεργαστεί σε σχολική εργασία με κάποιον σαν τον Χασάν/Αϊσέ.				

Ο Ιορδάνης/ Ασπασία είναι συνομήλικός σου και μόλις μετακόμισε στην πόλη. Είναι στην ίδια τάξη με εσένα. Δεν έχει κανένα φίλο. Ο Ιορδάνης/ Ασπασία στα διαλείμματα είναι μόνος του.

		Δεν ισχύει καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει	Μάλλον ισχύει	Ισχύει απόλυτα
8	Θα υποστήριζα τον/την Ιορδάνη/ Ασπασία όταν τον/την ενοχλούν οι άλλοι.				
9	Θα μου άρεσε να έχω τον/την Ιορδάνη/ Ασπασία για φίλο/η.				
10	Θα μου άρεσε να κάνω μία σχολική εργασία μαζί με τον/την Ιορδάνη/ Ασπασία .				

11	Στα διαλείμματα θα μου άρεσε να παίζω με τον/την Ιορδάνη/ Ασπασία.				
12	Έχω κανει παρέα με κάποιον/α σαν τον/την Ιορδάνη/ Ασπασία.				
13	Έχω παίξει με κάποιον σαν τον/την Ιορδάνη/ Ασπασία .				
14	Έχω ήδη συνεργαστεί σε σχολική εργασία με κάποιον σαν τον/την Ιορδάνη/ Ασπασία .				

Ο Μάρκος/Κλεοπάτρα είναι συνομήλικός σου και μόλις μετακόμισε στην πόλη. Είναι στην ίδια τάξη με εσένα. Ο Μάρκος/Κλεοπάτρα δυσκολεύεται πολύ να διαβάζει και να γράφει, και έχει δυσκολίες και στα μαθηματικά. Μπορεί να παίξει και να τρέξει όπως όλοι, αλλά κάποιες φορές ξεχνάει τους κανόνες από τα παιχνίδια. Χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να λύσει τις ασκήσεις και κάποιες φορές ξεχνάει πράγματα. Μερικές φορές είναι δύσκολο να καταλάβεις τι λέει ο Μάρκος/Κλεοπάτρα. Για κάποιες ώρες μέσα στη μέρα, ο Μάρκος/Κλεοπάτρα κάνει μάθημα εκτός τάξης.

	Δεν ισχύει καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει	Μάλλον ισχύει	Ισχύει απόλυτα
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

Θα υποστήριζα τον/την Μάρκο/ Κλεοπάτρα όταν τον/την ενοχλούν οι άλλοι.

Θα μου άρεσε να έχω τον/την Μάρκο/ Κλεοπάτρα για φίλο/η.

Θα μου άρεσε να κάνω μία σχολική εργασία μαζί με τον/την Μάρκο/ Κλεοπάτρα .

Στα διαλείμματα θα μου άρεσε να παίζω με τον/την Μάρκο/ Κλεοπάτρα.

Έχω κανει παρέα με κάποιον/α σαν τον/την Μάρκο/ Κλεοπάτρα.

Έχω παίξει με κάποιον σαν τον/την Μάρκο/ Κλεοπάτρα.

Έχω ήδη συνεργαστεί σε σχολική εργασία με κάποιον σαν τον/την Μάρκο/ Κλεοπάτρα.

Ο Ισίδωρος/ Ελπινίκη είναι συνομήλικός σου και μόλις μετακόμισε στην πόλη. Είναι στην ίδια τάξη με εσένα. Στο σχολείο, ο Ισίδωρος/Ελπινίκη είναι συχνά ανήσυχος, υπερδραστήριος/α, και η προσοχή του αποσπάται εύκολα. Συχνά δεν μπορεί να ακολουθήσει τις οδηγίες του εκπαιδευτικού.

	Δεν ισχύει καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει	Μάλλον ισχύει	Ισχύει απόλυτα
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				

Θα υποστήριζα τον/την Ισίδωρο/ Ελπινίκη όταν τον/την ενοχλούν οι άλλοι.

Θα μου άρεσε να έχω τον/την Ισίδωρο/ Ελπινίκη για φίλο/η.

Θα μου άρεσε να κάνω μία σχολική εργασία μαζί με τον/την Ισίδωρο/ Ελπινίκη .

Στα διαλείμματα θα μου άρεσε να παίζω με τον/την Ισίδωρο/ Ελπινίκη.

Έχω κανει παρέα με κάποιον/α σαν τον/την Ισίδωρο/ Ελπινίκη .

Έχω παίξει με κάποιον σαν τον/την Ισίδωρο/ Ελπινίκη .

Έχω ήδη συνεργαστεί σε σχολική εργασία με κάποιον σαν τον/την Ισίδωρο/ Ελπινίκη .

Θα δεις μία σειρά από πράγματα που οι μαθητές της ηλικίας σου συνήθως κάνουν. Παρακαλούμε διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και σκέψου τον εαυτό σου. Αποφάσισε **πόσο αληθινή** είναι η κάθε πρόταση για σένα..

εάν πιστεύεις ότι **δεν ισχύει καθόλου** για σένα, επέλεξε **Δεν ισχύει**.

εάν πιστεύεις ότι **ισχύει λίγο** για σένα, τότε επέλεξε το **Ισχύει Λίγο**.

εάν πιστεύεις ότι **ισχύει πολύ**, τότε επέλεξε το **Ισχύει πολύ**.

εάν πιστεύεις ότι **ισχύει πάρα πολύ**,

τότε επέλεξε το **Ισχύει πάρα πολύ**.

Παρακαλούμε απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις με την απάντηση που σου ταιριάζει περισσότερο, ακόμα και αν είναι δύσκολο για σένα να αποφασίσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Παρακαλούμε ρώτησε τον δάσκαλο ή τη δασκάλα σου, εάν δεν ξέρεις τι να κάνεις. Ξεκίνα να απαντάς όταν σου πούνε.

		Δεν ισχύει ΚΑΘΟΛΟΥ	Ισχύει ΛΙΓΟ	Ισχύει ΠΟΛΥ	Ισχύει ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1.	Ζητώ βοήθεια όταν τη χρειάζομαι.				
2.	Παραμένω ήρεμος/η όταν αντιμετωπίζω προβλήματα.				
3.	Βοηθάω τους φίλους μου όταν έχουν πρόβλημα.				
4.	Συνεργάζομαι καλά με τους συμμαθητές μου.				
5.	Κάνω το σωστό χωρίς να μου το πούνε.				
6.	Κάνω τη δουλειά που μου αναλογεί σε μία ομαδική δραστηριότητα.				
7.	Παραμένω ήρεμος/η όταν διαφωνώ με τους άλλους.				
8.	Υποστηρίζω τους άλλους όταν δεν τους φέρονται καλά.				
9.	Κοιτάζω τους ανθρώπους όταν τους μιλάω.				
10.	Είμαι προσεκτικός/ή όταν χρησιμοποιώ πράγματα που δεν είναι δικά μου.				
		Δεν ισχύει	Ισχύει ΛΙΓΟ	Ισχύει ΠΟΛΥ	Ισχύει ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
11.	Όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, το λέω στους άλλους.				
12.	Προσέχω τον δάσκαλο ή τη δασκάλα μου όταν μιλάει στην τάξη.				
13.	Προσπαθώ να κάνω τους άλλους να νιώσουν καλύτερα.				
14.	Λέω «ευχαριστώ» όταν κάποιος με βοηθά.				
15.	Κρατάω τις υποσχέσεις μου.				
16.	Προσέχω τους άλλους όταν λένε τις ιδέες τους.				

17.	Προσπαθώ να βρίσκω έναν καλό τρόπο να λύνω μία διαφωνία.				
18.	Προσπαθώ να σκέφτομαι πως νιώθουν οι άλλοι.				
19.	Προσπαθώ να συγχωρώ τους άλλους όταν μου ζητάνε «συγγνώμη».				
20.	Ακολουθώ τους κανόνες του σχολείου.				
		Δεν ισχύει	Ισχύει ΛΙΓΟ	Ισχύει ΠΟΛΥ	Ισχύει ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
21.	Σκέφτομαι ότι θα μου συμβούν άσχημα πράγματα.				
22.	Συχνά κάνω πράγματα χωρίς να σκέφτομαι.				
23.	Πιστεύω ότι κανείς δε νοιάζεται για μένα.				
24.	Αναγκάζω τους άλλους να κάνουν αυτό που θέλω.				
25.	Νιώθω μόνος/η.				
26.	Μαλώνω με τους άλλους.				
27.	Νιώθω λυπημένος/η.				
28.	Δεν υπακούω στους κανόνες.				
29.	Εκνευρίζομαι με τους συμμαθητές μου.				
30.	Δεν επιτρέπω σε άλλους να μπουν στην ομάδα των φίλων μου.				

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ!

Παράρτημα Β:
Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών

A. Οδηγός συνέντευξης πριν την παρέμβαση

Αυτός ο οδηγός συνέντευξης στοχεύει στην άντληση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις φιλικές σχέσεις και την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα παρέμβασης FRIEND-SHIP.

- Υπάρχει κάτι ιδιαίτερο που θα θέλατε να μας πείτε σχετικά με τη σύσταση της τάξης σας;
- Πώς αλληλοεπιδρούν οι μαθητές μεταξύ τους μέσα στην τάξη;
 - ο Μπορείτε να μας δώσετε κάποια παραδείγματα που σας οδηγούν σε αυτό το συμπέρασμα;
- Πώς αλληλοεπιδρούν οι μαθητές έξω από την τάξη;
 - ο Μπορείτε να μας δώσετε κάποια παραδείγματα που σας οδηγούν σε αυτό το συμπέρασμα;
- Πώς θα περιγράφατε το κλίμα της τάξης;
 - ο Μπορείτε να μας δώσετε κάποια παραδείγματα που σας οδηγούν σε αυτό το συμπέρασμα;
- Σε ποιο βαθμό οι μαθητές της τάξης βοηθούν ο ένας τον άλλον;
 - ο Μπορείτε να μας δώσετε κάποια παραδείγματα που σας οδηγούν σε αυτό το συμπέρασμα;
- Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι όλοι οι μαθητές νιώθουν ευπρόσδεκτοι και ισότιμα μέλη της τάξης;
 - ο Μπορείτε να μας δώσετε κάποια παραδείγματα που σας οδηγούν σε αυτό το συμπέρασμα;
- Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αρέσει στους μαθητές σας να βρίσκονται στο σχολείο;
 - ο Μπορείτε να μας δώσετε κάποια παραδείγματα που σας οδηγούν σε αυτό το συμπέρασμα;
- Υπάρχουν μαθητές που βιώνουν μοναξιά; Γιατί;
- Υπάρχουν μαθητές που δεν έχουν φίλους στην τάξη; Γιατί;
- Υπάρχουν περιστατικά θυματοποίησης (bullying)?
- Πώς αντιδρούν οι μαθητές απέναντι σε καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στην τάξη;
 - ο Μπορείτε να μας δώσετε κάποια παραδείγματα;

- Πώς η τάξη επιλύει τα προβλήματα/διενέξεις που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών;
 - ο Μπορείτε να μας δώσετε παραδείγματα;
- Πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις διενέξεις μεταξύ των μαθητών και τα περιστατικά κοινωνικού αποκλεισμού;
 - ο Μπορείτε να μας δώσετε παραδείγματα;
- Σε ποιο βαθμό επικεντρώνεστε στην καθημερινότητά σας στην προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής στην τάξη;
 - ο Μπορείτε να μας δώσετε παραδείγματα;
- Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;
- Έχετε κάποια ερώτηση να θέσετε;

B. Οδηγός συνέντευξης μετά την παρέμβαση

«Σε σύγκριση με την αρχή του προγράμματος παρέμβασης»:

Πώς αλληλοεπιδρούν οι μαθητές μεταξύ τους στην τάξη; Και πώς εκτός τάξης;

Πώς θα περιγράφατε την αποδοχή που λαμβάνουν οι μαθητές σε αυτήν την τάξη;

Σε ποιο βαθμό οι μαθητές σε αυτήν την τάξη βοηθούν ο ένας στον άλλο;

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι όλοι οι μαθητές νιώθουν ευπρόσδεκτοι και μέλη της τάξης;

Πώς οι μαθητές επιλύουν τα προβλήματα/συγκρούσεις που προκύπτουν κατά τις αλληλεπιδράσεις τους;

Μπορείτε να περιγράψετε μια κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στην τάξη; Πώς αντέδρασαν οι μαθητές και η υπόλοιπη τάξη;

Μπορείτε να περιγράψετε μια κατάσταση κοινωνικής ένταξης; Πώς αντέδρασαν οι μαθητές και η υπόλοιπη τάξη;

Έχετε κάποια ερώτηση ή σχόλιο σχετικά με τις επιδράσεις της παρέμβασης που θα θέλατε να προσθέσετε;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ:
Φόρμες συναινέσεων γονέων και εκπαιδευτικών

A. Φόρμα συναίνεσης γονέων

Πληροφορίες για τους συμμετέχοντες και δήλωση συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα FRIEND-SHIP

Αγαπητοί γονείς,
Αγαπητοί κηδεμόνες,

Θα θέλαμε να σας ζητήσουμε την άδειά σας για να συμμετάσχει το παιδί σας στην προαναφερόμενη έρευνα.

Η συμμετοχή είναι εθελοντική. Υπάρχει η δυνατότητα να αρνηθείτε τη συμμετοχή οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια του προγράμματος, χωρίς να χρειαστεί να αιτιολογήσετε την απόφασή σας. Δε θα υπάρξουν αρνητικές συνέπειες για εσάς ή το παιδί σας.

Έχουμε αναπτύξει ένα νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προκειμένου να προωθηθεί η έννοια της φιλίας και θα θέλαμε να το δοκιμάσουμε με μαθητές και εκπαιδευτικούς. Είναι, επομένως, σημαντικό να συμφωνήσετε γραπτά. Είμαστε στη διάθεσή σας να απαντήσουμε σε οποιαδήποτε ερώτησή σας, εάν κάτι σας φαίνεται ασαφές.

Παρακαλούμε υπογράψτε τη δήλωση συγκατάθεσης μόνο εάν

- Έχετε καταλάβει απολύτως τις διαδικασίες της έρευνας.
- Επιτρέπετε στο παιδί σας να συμμετάσχει.
- Γνωρίζετε τόσο τα δικά σας δικαιώματα όσο και του παιδιού σας ως συμμετέχων στην έρευνα.

Ποιος είναι ο σκοπός της έρευνας;

Οι φίλοι είναι πολύ σημαντικοί για τα παιδιά και τους εφήβους στο σχολείο. Επομένως, αναπτύξαμε ένα πρόγραμμα για να τους βοηθήσουμε να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους και να δημιουργήσουν καινούργιους φίλους. Παραμένει, όμως, ακόμα να εξετασθεί εάν το πρόγραμμά μας εκπληρώνει αυτά που υπόσχεται. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο ζητάμε τη συμβολή των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

Ποια είναι η διαδικασία της έρευνας;

Κάθε φωνή είναι σημαντική! Θέλουμε να μάθουμε πως νιώθουν τα παιδιά πριν και μετά το πρόγραμμα στο σχολείο, ποιους βοήθησαν και από ποιους βοηθήθηκαν. Για αυτό τον λόγο, χρησιμοποιούμε ερωτηματολόγια.

Πώς θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα;

Η προστασία των δεδομένων και η εμπιστευτικότητα είναι σημαντικά για εμάς! Κάθε παιδί θα λάβει έναν κωδικό (αριθμός). Τα ονόματα τους ΔΕ θα χρησιμοποιηθούν! Οι κωδικοί (αριθμοί) θα μας επιτρέψουν να συγκρίνουμε τα δεδομένα μεταξύ τους και να δούμε αν κάτι άλλαξε μέσα στο χρόνο (μετά την υλοποίηση του προγράμματος). Τα ονόματα του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών δε θα αναφερθούν ΠΟΥΘΕΝΑ.

Γιατί θα πρέπει να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα;

Οι εκπαιδευτικοί μέσω αυτής της έρευνας θα λάβουν περισσότερες πληροφορίες σχετικές με τις σχέσεις των μαθητών τους μέσα στην τάξη. Αυτό θα τους δώσει τη δυνατότητα να αξιολογήσουν και να προωθήσουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών στις τάξεις τους. Η συμμετοχή σε αυτή την έρευνα θα μας βοηθήσει να αναπτύξουμε ένα πρόγραμμα που θα είναι διαθέσιμο δωρεάν σε όλα τα

δημοτικά σχολεία της Ελληνικής επικράτειας.

Παρακαλούμε επικοινωνήστε μαζί μας εάν έχετε περαιτέρω ερωτήσεις! Ανυπομονούμε να δεχθούμε τις ερωτήσεις σας και θα κάνουμε το καλύτερο δυνατό να τις απαντήσουμε.



Website:

<https://friendship.univie.ac.at/>



E-Mail:



Ακολουθήστε μας στο [Researchgate](#), μείνετε ενημερωμένοι και μοιραστείτε το project μας!

Δήλωση συγκατάθεσης

Όνοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα με κεφαλαία γράμματα:

Βεβαιώνω πως επιτρέπω στο παιδί μουνα συμμετάσχει στην έρευνα FRIEND-SHIP.

Κατανοώ με τι σχετίζεται η έρευνα. Έχω διαβάσει τις πληροφορίες για τους συμμετέχοντες και τη δήλωση συγκατάθεσης. Οι όποιες απορίες μου έχουν απαντηθεί. Είχα αρκετό χρόνο στη διάθεσή μου να αποφασίσω εάν επιτρέπω στο παιδί μου τη συμμετοχή του στην έρευνα. Για την ώρα δεν έχω άλλες απορίες.

Εγώ και το παιδί μου έχουμε το δικαίωμα να σταματήσουμε την εθελοντική συμμετοχή του παιδιού μου οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της έρευνας. Δεν έχουμε την υποχρέωση να εξηγήσουμε τον λόγο και δεν υπάρχουν συνέπειες για εμάς. Ένα σύντομο γραπτό μήνυμα στην είναι αρκετό.

Συμφωνώ ότι τα δεδομένα του παιδιού μου που συλλέγονται κατά τη διάρκεια της έρευνας καταγράφονται και αναλύονται. Δε θα αναφερθεί ΚΑΝΕΝΑ όνομα!

Μπορώ να ζητήσω μέχρι το τέλος της έρευνας απόνα διαγράψει τα δεδομένα του παιδιού χωρίς να κληθώ αν αιτιολογήσω την απόφασή μου.

Έχω λάβει αντίγραφο των πληροφοριών για τους συμμετέχοντες και της δήλωσης συγκατάθεσης. Το πρωτότυπο παραμένει στην κατοχή του εκπαιδευτικού.

.....
(Ημερομηνία και υπογραφή του γονέα/κηδεμόνα)

.....
(Ημερομηνία, όνομα και υπογραφή του συντονιστή της έρευνας)

B. Φόρμα συναίνεσης εκπαιδευτικών

Πληροφορίες για τους συμμετέχοντες και δήλωση συγκατάθεσης για τη συμμετοχή σας στην έρευνα FRIEND-SHIP

Αγαπητέ εκπαιδευτικέ,
Αγαπητέ συνάδελφε,

Θα θέλαμε να σε προσκαλέσουμε να συμμετάσχεις στην έρευνα που αναφέρεται παραπάνω.

Η συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη έρευνα είναι εθελοντική. Μπορείς να αρνηθείς τη συμμετοχή σου οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια του project, χωρίς αιτιολογία. Δε θα υπάρχουν συνέπειες για εσένα, εάν αρνηθείς τη συμμετοχή σου ή αποχωρήσεις (πρώωρα) νωρίς από την έρευνα.

Αυτού του είδους η μελέτη κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να υπάρξει σύγχρονη, (και έγκυρη) αξιόπιστη ακαδημαϊκή έρευνα που να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα του προγράμματος FRIEND-SHIP στην προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής. Η γραπτή συναίνεσή σου για τη συμμετοχή στην έρευνα είναι απαραίτητο στοιχείο προκειμένου να εκπονηθεί η μελέτη. Παρακαλούμε να αφιερώσεις λίγο χρόνο να διαβάσεις τις ακόλουθες πληροφορίες προσεκτικά συνδυαστικά με τη συζήτηση που είχαμε, και παρακαλούμε να μη διστάσεις να ρωτήσετε ό,τι επιθυμείτε.

Παρακαλούμε να υπογράψεις τη δήλωση συγκατάθεσης εάν

- Έχεις καταλάβει απόλυτα τον σκοπό και τις διαδικασίες της έρευνας,
- Επιθυμείς να δώσεις τη συγκατάθεσή σου για τη συμμετοχή σου, και
- Γνωρίζεις τα δικαιώματά σου ως συμμετέχων στην έρευνα.

Ποιος είναι ο σκοπός της έρευνας;

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αξιολογήσει

- Τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών στις τάξεις τους
- Πως αισθάνονται οι μαθητές στις τάξεις τους
- Εάν το πρόγραμμα παρέμβασης FRIEND-SHIP μπορεί να προωθήσει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών μιας τάξης

Ποιες είναι οι διαδικασίες της έρευνας;

Η έρευνα αποτελείται από τις ακόλουθες διαδικασίες συλλογής δεδομένων πριν και μετά την παρέμβαση:

- Συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να προσδιοριστεί η τρέχουσα κατάσταση μέσα στις τάξεις τους. Οι ημερομηνίες των συνεντεύξεων καθορίζονται ύστερα από ατομική συνεννόηση.
- Διαδικτυακή ανάλυση δικτύου μαθητών για να καθοριστούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.
- Χορήγηση ερωτηματολογίου στους μαθητές για να καθοριστούν οι προσωπικές τους δεξιότητες και η προσωπική τους ευεξία στο σχολείο.
- Παρατηρήσεις για πιθανή τροποποίηση του προγράμματος FRIEND-SHIP.

Η ανάλυση δικτύου μαθητών και η χορήγηση του ερωτηματολογίου στους μαθητές θα πραγματοποιηθεί στο σχολείο. Παρακαλούμε βεβαιωθείτε ότι οι μαθητές (όλη η τάξη ταυτόχρονα) έχουν πρόσβαση σε υπολογιστές/tablets για τη διαδικτυακή ανάλυση δικτύου.

Πως θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα που θα συλλεχθούν κατά τη διάρκεια της έρευνας;

Η προστασία των δεδομένων και η τήρηση της εμπιστευτικότητας είναι υψίστης σημασίας κατά τη διάρκεια της έρευνας και διασφαλίζονται από την ερευνητική ομάδα. Για αυτόν τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές λαμβάνουν τον προσωπικό τους κωδικό-ID, ο οποίος θα επιτρέψει στην ερευνητική ομάδα να συγκεντρώσει τα δεδομένα πριν και μετά την παρέμβαση και συγχρόνως να διασφαλίσει την εμπιστευτικότητα. Στις δημοσιεύσεις που θα προκύψουν από την έρευνα δε θα αναφέρονται τα ονόματα τόσο των σχολείων όσο και των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Ποια είναι τα οφέλη από τη συμμετοχή στη συγκεκριμένη έρευνα;

Οι εκπαιδευτικοί θα λάβουν πληροφορίες σχετικές με τις σχέσεις των μαθητών τους που συμμετέχουν στη μελέτη. Αυτό θα τους βοηθήσει να καλλιεργήσουν την κοινωνική συμμετοχή έτσι ώστε όλα τα παιδιά να νιώθουν ενταγμένα. Η συμμετοχή στην έρευνα θα βοηθήσει ακόμα στη δημιουργία ενός αξιολογημένου προγράμματος παρέμβασης, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί μελλοντικά από όλα τα δημοτικά σχολεία της Ελληνικής επικράτειας δωρεάν.

Παρακαλούμε μη διστάσεις να επικοινωνήσεις μαζί μας! Είναι χαρά μας να απαντήσουμε σε οποιαδήποτε ερώτησή σου σχετική με την έρευνα καθώς και με το πρόγραμμα παρέμβασης.



Website:

<https://friendship.univie.ac.at/>



E-Mail:



Ακολουθήστε μας στο [Researchgate](#), για να παραμείνετε ενημερωμένοι και μοιραστείτε το project!

Δήλωση συγκατάθεσης

Όνομα συμμετέχοντος με κεφαλαία γράμματα:

Δέχομαι να συμμετάσχω στην έρευνα «FRIEND-SHIP»

Η ερευνητική ομάδα μου προσέφερε ξεκάθαρες και λεπτομερείς πληροφορίες σχετικές με τους στόχους, τη σημασία και το αντικείμενο της έρευνας, καθώς και με τις υποχρεώσεις που πηγάζουν από τη συμμετοχή μου στην έρευνα. Ακόμα, έχω διαβάσει το σχετικό πληροφοριακό κείμενο για τους συμμετέχοντες και τη δήλωση συγκατάθεσης. Ο συντονιστής της έρευνας απάντησε σε όλες μου τις ερωτήσεις ικανοποιητικά και με κατανοητό τρόπο. Είχα αρκετό χρόνο στη διάθεση μου για να αποφασίσω τη συμμετοχή μου στην έρευνα. Την προκειμένη στιγμή δεν έχω άλλες ερωτήσεις.

Θα ακολουθήσω τις οδηγίες που απαιτούνται για τη διενέργεια της έρευνας. Παρόλα αυτά, διατηρώ το δικαίωμά μου να αποσύρω την εθελοντική μου συμμετοχή κατά τη διάρκεια της έρευνας, χωρίς αυτό να με επηρεάσει. Εάν επιθυμώ να αποχωρήσω από την έρευνα, μπορώ να το κάνω ενημερώνοντας γραπτά τον/τηνκαι χωρίς να εξηγήσω τον λόγο της αποχώρησής μου.

Επίσης, συμφωνώ ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν κατά τη διάρκεια της έρευνας μπορούν να καταγραφούν και να αναλυθούν.

Συμφωνώ ότι τα δεδομένα που θα καταγραφούν και θα χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικά με τη χρήση του κωδικού-ID ότι θα αποθηκευτούν σύμφωνα με τις κείμενες προδιαγραφές.

Εάν επιθυμώ τα δεδομένα μου να διαγραφούν, μπορώ να το ζητήσω επικοινωνώντας γραπτά μέχρι το τέλος της έρευνας με τον/τηνκαι χωρίς να αιτιολογηθώ.

Έχω διαβάσει και κατανοήσει τις πληροφορίες για τους συμμετέχοντες. Οι ερωτήσεις μου απαντήθηκαν πλήρως και με κατανοητό τρόπο.

Έχω λάβει αντίγραφο αυτών των πληροφοριών για τους συμμετέχοντες και της δήλωσης συγκατάθεσης. Τα πρωτότυπα παραμένουν στον συντονιστή της έρευνας.

.....
(Ημερομηνία και υπογραφή του συμμετέχοντος)

.....
(Ημερομηνία, όνομα και υπογραφή του συντονιστή της έρευνας)