

**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**Μαντζάρης Κωνσταντίνος**

**Μαθησιακές δυσκολίες και φιλικές σχέσεις: Η οπτική των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «Πρόγραμμα Χορήγησης Υποτροφιών για Μεταπτυχιακές Σπουδές Δευτέρου Κύκλου Σπουδών» (MIS-5003404), που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).



**Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση**  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



This research is co-financed by Greece and the European Union (European Social Fund- ESF) through the Operational Programme «Human Resources Development, Education and Lifelong Learning» in the context of the project “Scholarships programme for post-graduate studies - 2<sup>nd</sup> Study Cycle” (MIS-5003404), implemented by the State Scholarships Foundation (IKY).



**Operational Programme  
Human Resources Development,  
Education and Lifelong Learning**  
Co-financed by Greece and the European Union



**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2019**

**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**Μαντζάρης Κωνσταντίνος**

**Μαθησιακές δυσκολίες και φιλικές σχέσεις: Η οπτική των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

Τριμελής επιτροπή:

Επίκουρη Καθηγήτρια Μάρω Δόικου-Αυλίδου, Επιβλέπουσα

Καθηγήτρια Σουζάνα Παντελιάδου, μέλος τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής

Καθηγητής Κωνσταντίνος Μπίκος, μέλος τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής

Μαθησιακές δυσκολίες και φιλικές σχέσεις: Η οπτική των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων

Μαντζάρης Κωνσταντίνος

«Η έγκριση της παρούσης Διδακτορικής Διατριβής από το τμήμα Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης δεν υποδηλώνει την αποδοχή των γνωμών του συγγραφέως» (N. 5343/1932, άρθρο 202, παρ. 2).

Στους γονείς μου,  
που είναι δίπλα μου σε κάθε βήμα.

## Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτελεί το «τέλος» ενός ταξιδιού στη μάθηση και στη γνώση που διήρκεσε σχεδόν πέντε χρόνια. Η εκπόνησή της δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την καθοδήγηση και την ουσιαστική συμπαράσταση των παρακάτω ανθρώπων τους οποίους αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτρια της διατριβής μου, την κ. Μάρω Δόικου-Αυλίδου, επίκουρη καθηγήτρια του τομέα Παιδαγωγικής, του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Την ευχαριστώ ολόψυχα αφενός για την επιστημονική καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχε όλα αυτά τα χρόνια και αφετέρου για την ουσιαστική συμπαράσταση, υποστήριξη και εμπιστοσύνη που μου έδειξε σε όλη αυτή τη διαδρομή. Η συνδρομή της ήταν σημαντική καθώς αφιέρωσε σημαντικό μέρος του χρόνου της για την εποπτεία της παρούσας διατριβής. Μέσα από τις προτάσεις και τις συμβουλές της σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, η παρούσα εργασία.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, την κ. Σουζάνα Παντελιάδου, καθηγήτρια του τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. για τις χρήσιμες συμβουλές, τις εύστοχες παρατηρήσεις και τις καίριες παρεμβάσεις της και τον κ. Κωνσταντίνο Μπίκο, καθηγητή του τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. για την καθοδήγηση που παρείχε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω στους έφηβους που με προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς την πολύτιμη συνδρομή τους η διατριβή αυτή δεν θα είχε ολοκληρωθεί.

Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους «αφανείς ήρωες», τους φίλους και τις φίλες μου, με τους οποίους μοιράστηκα τις χαρές, τις αγωνίες, τις ευχάριστες και δυσάρεστες στιγμές που βίωσα κατά τη διάρκεια αυτού του ταξιδιού. Ο κάθε ένας με στήριξε με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην Έλενα, για την ηθική στήριξη που μου παρείχε σε προσωπικό επίπεδο.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, οι οποίοι όλα αυτά τα χρόνια συμμερίζονται τα όνειρα, τις αγωνίες μου και με στηρίζουν με κάθε δυνατό τρόπο. Δίχως την αμέριστη ηθική και υλική υποστήριξή τους δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση αυτού του έργου.

## Περιεχόμενα

<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Θεωρητικό πλαίσιο .....</b>	<b>9</b>
1.1. Προοπτική της κοινωνικής ένταξης.....	9
1.2. Θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα.....	20
<b>2. Μαθησιακές δυσκολίες.....</b>	<b>26</b>
2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση και κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών .....	26
2.2. Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών.....	30
2.3. Γνωστικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	34
2.4. Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	40
2.4.1. Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς .....	41
2.4.2. Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς .....	45
2.5. Έννοια του εαυτού.....	50
2.6. Κοινωνικές δεξιότητες.....	56
<b>3. Φιλικές σχέσεις.....</b>	<b>63</b>
3.1. Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της φιλίας.....	63
3.1.1. Η έννοια της φιλίας .....	63
3.1.2. Η δημιουργία των φιλικών σχέσεων .....	65
3.1.3. Η ποιότητα των φιλικών σχέσεων .....	67
3.2. Φιλικές σχέσεις στην εφηβεία .....	75
3.2.1. Σχέσεις εφήβων με τους συνομηλίκους.....	75
3.2.2. Οι φιλικές σχέσεις κατά την εφηβεία .....	78
<b>4. Φιλικές σχέσεις εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες .....</b>	<b>88</b>
4.1. Ο έφηβος με μαθησιακές δυσκολίες στην ομάδα συνομηλίκων .....	88
4.2. Φιλικές σχέσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	96
4.3. Μοναξιά.....	100

<b>5. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας.....</b>	<b>104</b>
5.1. Σκοπός της έρευνας .....	104
5.2. Μέθοδος.....	106
5.3. Συμμετέχοντες και συμμετέχουσες.....	107
5.3.1. Προφίλ συμμετεχόντων .....	111
5.4. Ερευνητικό εργαλείο .....	118
5.5. Πιλοτική έρευνα .....	120
5.6. Ερευνητική διαδικασία .....	121
5.7. Ανάλυση δεδομένων.....	122
6. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων.....	129
<b>7. Συζήτηση.....</b>	<b>178</b>
7.1. Η ύπαρξη φίλων και τα χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων .....	179
7.2. Οι λόγοι επιλογής των στενών φίλων και οι εμπειρίες από τις στενές φιλικές σχέσεις.....	188
7.3. Η επιρροή των μαθησιακών δυσκολιών στις φιλικές σχέσεις.....	198
7.4. Οι απόψεις των εφήβων για τις φιλικές σχέσεις.....	203
<b>8. Συμπεράσματα.....</b>	<b>207</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>217</b>
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>255</b>
Οδηγός συνέντευξης.....	256
Φόρμα συγκατάθεσης σε εκπαιδευτική έρευνα.....	258
Πίνακες συμφωνίας ερευνητή-κωδικογράφων.....	259





## Εισαγωγή

Η επιλογή του θέματος της εργασίας σχετίζεται με την ψυχοκοινωνική διάσταση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες<sup>1</sup>. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στο μαθησιακό και γνωστικό πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ σε σημαντικά λιγότερες έρευνες φαίνεται να μελετάται η συναισθηματική όψη των μαθησιακών δυσκολιών (Δόικου-Αυλίδου, 2016: 13). Οι γνωστικές δυσκολίες των μαθητών επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και είναι πιθανόν να τους οδηγήσουν σε διάφορα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα. Ενδεχομένως, κάποιοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίσουν άγχος, καταθλιπτικά συμπτώματα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, οι δυσκολίες τους ενδέχεται να επηρεάσουν με αρνητικό τρόπο τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, την κοινωνική τους αποδοχή μέσα στην ομάδα συνομηλίκων αλλά και τις φιλικές σχέσεις τους, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Οι φιλικές σχέσεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, όπως φαίνεται από την βιβλιογραφική επισκόπηση, δεν έχουν μελετηθεί εκτενώς καθώς τα ερευνητικά δεδομένα αφορούν μαθητές που είτε βρίσκονται στην παιδική ηλικία, είτε στην πρώιμη εφηβεία. Από την άλλη πλευρά, ο αριθμός των ερευνών που αφορούν το ηλικιακό φάσμα 15-18 ετών είναι σχετικά περιορισμένος.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις φιλικές σχέσεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο γενικό σχολείο και συγκεκριμένα στο λύκειο. Στην έρευνα, εκτός από τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, συμμετείχαν και οι στενοί τους φίλοι με σκοπό να μελετηθεί η ποιότητα της στενής φιλικής σχέσης, ο βαθμός επίδρασης των μαθησιακών δυσκολιών πάνω σε αυτή και οι απόψεις τους γενικότερα για τη και ειδικότερα για τη σχέση με τον στενό τους φίλο.

Η εργασία αποτελείται από οκτώ κεφάλαια. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας σχετικά με την κοινωνική ένταξη και κοινωνική συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και το

---

<sup>1</sup> Στην εργασία αναφερόμαστε στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αλλά χρησιμοποιείται ο όρος μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι τα ερευνητικά δεδομένα από τη σχετική βιβλιογραφία που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία αφορούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities), ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (specific learning disabilities), αναγνωστικές δυσκολίες (reading disabilities) και δυσλεξία.

ισχύον νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με τις ενταξιακές δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ακολουθούν, τα τρία κεφάλαια που αφορούν την βιβλιογραφική ανασκόπηση, ενώ τα άλλα τέσσερα την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία. Αναλυτικότερα, στο δευτερο κεφάλαιο περιγράφονται ζητήματα ορισμού και εννοιολογικής αποσαφήνισης των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας. Στη συνέχεια, μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζονται συνοπτικά οι γνωστικές και μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές και στη συνέχεια, πιο αναλυτικά, οι δυσκολίες στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα. Συγκεκριμένα τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφορά, ζητήματα ορισμού των κοινωνικών δεξιοτήτων, την εκπαίδευση σε αυτές και τις δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές στον τομέα αυτό.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις φιλικές σχέσεις. Στο πρώτο μέρος να γίνεται αποσαφήνιση των εννοιών της φιλίας και την κοινωνικής αποδοχής, ενώ παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων. Στη συνέχεια, εξετάζονται οι σχέσεις των εφήβων με τους συνομηλίκους τους καθώς και φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν μέσα στο σχολικό πλαίσιο και τα χαρακτηριστικά αυτών.

Το τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται στα ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με την κοινωνική θέση των παιδιών και των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη σχολική τάξη, τις φίλιες που δημιουργούν και την ποιότητα αυτών. Ωστόσο, εξαιτίας της περιορισμένης ερευνητικής δραστηριότητας, τα δεδομένα που παρουσιάζονται αφορούν έφηβους αλλά και μαθητές παιδικής ηλικίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας περιγράφονται ο σκοπός της εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε, οι λόγοι επιλογής της, ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων και ζητήματα που σχετίζονται με την αξιοπιστία της έρευνας. Επίσης, παρουσιάζονται στοιχεία σχετικά με το προφίλ των συμμετεχόντων και η πιλοτική έρευνα. Στο έκτο κεφάλαιο πραγματοποιείται αναλυτική περιγραφή των δεδομένων, όπως προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Εν συνέχεια, στο έβδομο κεφάλαιο επιχειρείται η συζήτηση των δεδομένων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τους σκοπούς της έρευνας. Στο όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, γίνονται προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση και τίθενται οι περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα της εργασίας. Σε αυτό παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο, οι πίνακες με τον βαθμό αξιοπιστίας ανάμεσα στον ερευνητή και τους κωδικογράφους αναφορικά με το επαγωγικό σύστημα

κατηγοριών και η φόρμα συγκατάθεσης που δόθηκε στους έφηβους για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική έρευνα.

# 1. Θεωρητικό πλαίσιο

## 1.1. Προοπτική της κοινωνικής ένταξης

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις φιλικές σχέσεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο γενικό σχολείο και συγκεκριμένα στο λύκειο. Για τη δημιουργία και ανάπτυξη των κοινωνικών και φιλικών σχέσεων κρίνεται σημαντικός ο βαθμός ένταξης του μαθητή μέσα στο σχολικό πλαίσιο καθώς και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ανάγκες του.

Για τη διασαφήνιση των όρων «κοινωνική ένταξη» και «συνεκπαίδευση» θα παρουσιαστούν αρχικά συνοπτικά τα μοντέλα περιγραφής και ερμηνείας της αναπηρίας βάσει βιολογικών ή κοινωνικών κριτηρίων. Τα δύο βασικά μοντέλα βάση που κυριαρχούν διεθνώς για την αναπηρία, είναι το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο.

Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο η αναπηρία του ατόμου οφείλεται σε δυσλειτουργίες και ως εκ τούτου το άτομο θεωρείται ασθενής. Για αρκετά χρόνια το ιατρικό μοντέλο επηρέασε τον χώρο της ειδικής αγωγής, καθώς οι παρεμβάσεις και η αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών ήταν αποκλειστική ευθύνη των ιατρών, χωρίς να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Lindsay, 2003: 5· Olkin, 1999: 26). Επιπλέον, στο ιατρικό μοντέλο δεν λαμβάνονται υπόψη οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που σχετίζονται με την αναπηρία, καθώς υποστηρίζεται ότι τα προβλήματα προέρχονται μόνο από το άτομο (Lindsay, 2003: 5). Η συμμετοχή μόνο των επαγγελματιών υγείας στη διαγνωστική διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα την ιατρική αντιμετώπιση των δυσκολιών. Αναλυτικότερα, αρχικά ανάλογα με τα ελλείμματα που εμφάνιζαν οι μαθητές γινόταν η διάγνωση από τους ιατρούς ώστε να προσδιοριστεί το είδος της αναπηρίας και στη συνέχεια οι τελευταίοι προχωρούσαν σε υποθέσεις σχετικά με την εξέλιξη της αναπηρίας. Με βάση την πρόγνωση για την αναπηρία, σχεδιαζόταν η παρεμβατική διαδικασία η οποία τις περισσότερες φορές περιελάμβανε τη χρήση φαρμακευτικής αγωγής, τη αντιμετώπιση του προβλήματος σε κέντρα αποκατάστασης, τη συμμετοχή σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης και την ψυχοθεραπεία (Reiter, 2000: 4). Η κριτική που ασκήθηκε στο ιατρικό μοντέλο αφορούσε δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με τον περιορισμένο ρόλο του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες εφόσον η διάγνωση, όπως και οποιαδήποτε μορφή παρέμβασης, πραγματοποιούνταν από τους γιατρούς. Επίσης, οι γονείς

είχαν περιορισμένη συμμετοχή στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δεύτερη διάσταση της κριτικής που ασκήθηκε στο ιατρικό μοντέλο ήταν ότι προωθούσε τον διαχωρισμό των μαθητών καθώς η ύπαρξη της αναπηρίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οφειλόταν σε ενδοατομικούς παράγοντες (Lindsay, 2003: 5). Για τον λόγο αυτό, οι μαθητές τοποθετούνταν σε ξεχωριστά σχολεία, δεν ήταν σε θέση να συναναστραφούν συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ως εκ τούτου περιθωριοποιούνταν.

Η αμφισβήτηση και η κριτική που δέχτηκε το ιατρικό μοντέλο, οδήγησε στην ανάπτυξη του κοινωνικού μοντέλου (social model), σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία αποτελεί κοινωνική κατασκευή και διαμορφώνεται με βάση τις κοινωνικές συνθήκες. Με βάση αυτό το μοντέλο, η αναπηρία δημιουργείται από την κοινωνία και αυτή θα προσφέρει λύσεις μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική, την ειδική αγωγή και τη νομοθεσία στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2008: 33· Michailakis, 2003: 210). Οι γενικές αρχές στις οποίες βασίζεται το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας είναι οι εξής:

- Η αναπηρία δημιουργείται εξαιτίας των στάσεων και των συμπεριφορών της κοινωνίας απέναντι σε αυτή.
- Αναγνωρίζονται και λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Αναγνωρίζεται ότι οι πολιτικές διεργασίες και πρακτικές δημιουργούν αισθήματα καταπίεσης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, τους στερούν βασικά ανθρώπινα δικαιώματα.
- Οι οργανώσεις των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποκτούν δύναμη. (Johnstone, 2001 στο Hodkinson, 2007: 58).

Με το κοινωνικό μοντέλο οι αναπηρίες θεωρούνται κοινωνικά κατασκευασμένες και βρίσκονται εκτός της σφαίρας επιρροής του ατόμου, καθώς δεν ευθύνεται το άτομο για την ύπαρξη αυτών, αλλά η κοινωνία. Συνεπώς, προκειμένου να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρίες ίσα δικαιώματα είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν αλλαγές σε θεσμικό και κοινωνικό επίπεδο (Shakespeare & Watson, 2001: 11). Πολλές ακτιβιστικές και ακαδημαϊκές οργανώσεις στη Βρετανία και τις ΗΠΑ τόνιζαν ότι οι δυσκολίες των ατόμων προκαλούνται από τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας, επειδή δεν αναγνωρίζεται η διαφορετικότητά τους (Marks, 1997: 88).

Ωστόσο, διαφάνηκαν σημεία κριτικής και στο κοινωνικό μοντέλο. Η κριτική εστιάστηκε στο γεγονός ότι το κοινωνικό μοντέλο παραβλέπει τους ιατρικούς και ατομικούς

παράγοντες με τον ίδιο τρόπο που το ιατρικό μοντέλο παραγνωρίζει το κοινωνικό στοιχείο (Lindsay, 2003: 5-6· Shakespeare, 2013: 217-218). Ακόμα ένα σημείο κριτικής είναι ότι στο κοινωνικό μοντέλο θεωρείται ότι τα άτομα καταπιέζονται. Επομένως, έχοντας αυτό ως βάση όλα τα άτομα με αναπηρία θεωρούνται καταπιεσμένα, οπότε η ερευνητική δραστηριότητα σχετίζεται με τη διερεύνηση του βαθμού καταπίεσης αυτών των ατόμων (Shakespeare, 2013: 217). Επίσης, στο κοινωνικό μοντέλο έχει ασκηθεί κριτική επειδή περιορίζεται σε συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηριών (πχ. κινητικές αναπηρίες) ενώ παραγκωνίζονται άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες ή οι αισθητηριακές αναπηρίες. Ως εκ τούτου, οι περιβαλλοντικές και κοινωνικές αλλαγές μπορεί να είναι χρήσιμες για συγκεκριμένες ομάδες ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ για άλλες να αποτελούν εμπόδιο (Marks, 1997: 89· Shakespeare, 2013: 219).

Εκτός από το κοινωνικό και το ιατρικό μοντέλο υπάρχουν και άλλα μοντέλα για την κατασκευή της αναπηρίας, τα περισσότερα εκ των οποίων εκπορεύονται από το κοινωνικό μοντέλο. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε το πολιτισμικό μοντέλο, του οποίου η βασική θεώρηση ήταν πρώτον ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες των ατόμων αλλά τα άτομα με αναπηρία προσπαθούν προσαρμοστούν στην «κανονική τάξη» (Σούλης, 2008: 44). Δεύτερον, η ταυτότητα των ατόμων με αναπηρίες δομείται με λανθασμένο τρόπο, καθώς είτε παρουσιάζονται ως υπεράνθρωποι είτε ως παθητικά θύματα (Oliver, 2009: 149). Με βάση το παραπάνω υπόβαθρο, στο πολιτισμικό μοντέλο αναπηρίας η αναπηρία είναι φορέας κουλτούρας και η κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι σε θέση βοηθήσουν τα άτομα να την αναδείξουν, κάτι που θα έχει ως αποτέλεσμα να εμπλουτιστεί η πολιτισμική πλευρά του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί με τις κατάλληλες πρακτικές θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναδείξουν την κουλτούρα τους, γεγονός που θα τους οδηγήσει στην ισότιμη συμμετοχή μέσα στην τάξη. (Σούλης, 2008: 45-46).

Με το κοινωνικό μοντέλο για την περιγραφή της αναπηρίας προωθείται η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Οι ισχύουσες συνθήκες περιορίζουν τη συμμετοχή του ατόμου με αναπηρία στην κοινωνική δράση και κάποιες φορές παραβλέπονται τα δικαιώματά του. Για τον λόγο αυτό, μέσω της συνεκπαίδευσης των ατόμων με και χωρίς αναπηρία, γίνεται προσπάθεια ώστε να αρθούν τα εμπόδια και οι περιορισμοί. Στα σχολεία στα οποία εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση, δεν γίνεται η διάκριση των μαθητών με βάση την ύπαρξη ή όχι κάποιας αναπηρίας, ούτε προσαρμόζονται οι μαθητές στις εκάστοτε συνθήκες. Αντίθετα, το σχολείο είναι αυτό που διαμορφώνει και τροποποιεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές ώστε να

ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών (Σούλης, 2008: 37). Στο Σχολείο για Όλους, δεν διαχωρίζονται οι μαθητές σε άριστους ή μη άριστους ανάλογα με την επιτυχία τους στα σχολικά καθήκοντα, αλλά δίνεται βαρύτητα στα ενδιαφέροντα και στις κλίσεις τους. Επίσης, με την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη και απαλλάσσονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Ακόμη, στο Σχολείο για Όλους, ενισχύεται ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του επειδή καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και τα άτομα αναπτύσσονται σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Σούλης, 2008: 326-328).

Στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ορισμών αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο (Σούλης, 2002: 40-45). Σύμφωνα με τον Σούλη (2002), η ένταξη αφορά στην *από κοινού σχολική ζωή και μάθηση παιδιών και εφήβων με ή χωρίς ειδικές ανάγκες* (Σούλης, 2002: 45). Οι μαθητές με αναπηρία τοποθετούνται στα γενικά σχολεία και εκπαιδεύονται μαζί με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία με τη χρήση του ίδιου αναλυτικού προγράμματος και των ίδιων πόρων (Tilstone, 2004: 195).

Ο στόχος της ένταξης, είναι η συνύπαρξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη και η συμφιλίωση με τη διαφορετικότητα (Σούλης, 2002: 48). Έτσι, λοιπόν, η ένταξη δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην φυσική τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη και στην από κοινού διδασκαλία των μαθημάτων, αλλά θα πρέπει να προωθείται η κοινωνική δράση και η αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω της συμβίωσης των μαθητών με και χωρίς αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β: 38). Ωστόσο, της περισσότερες φορές, απλώς τοποθετούνται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην σχολική τάξη, χωρίς να γίνεται κάποια προσπάθεια για την ένταξη τους στο κοινωνικό επίπεδο. Σύμφωνα με την έκθεση της επιτροπής Warnock, το 1978, περιγράφονται τρία είδη σχολικής ένταξης:

- Η χωρική ένταξη: στην οποία τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο του αλλά σε διαφορετικές μονάδες, όποτε η επαφή των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περιορισμένη.
- Η κοινωνική ένταξη: Οι μαθητές συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες αλλά εκπαιδεύονται σε διαφορετικούς χώρους.
- Η λειτουργική ένταξη: Η φοίτηση πραγματοποιείται στο γενικό σχολείο και οι μαθητές συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Ωστόσο, τα παιδιά με

αναπηρία παρακολουθούν μαθήματα σε ειδική τάξη, έξω από τη γενική τάξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998α: 130-131).

Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, θα πρέπει να συνοδεύεται από την ανάλογη εκπαιδευτική πολιτική η οποία προωθεί τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004), στην Ελλάδα η ένταξη δεν θεωρήθηκε επιτυχημένη γιατί δεν υπήρχε το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο για την εφαρμογή της. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολευόταν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, με αποτέλεσμα να στιγματίζονται και να αποκλείονται από τη γενική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β: 39-40). Έτσι, λοιπόν, αφού η ένταξη δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, αναπτύχθηκε η προσέγγιση της συνεκπαίδευσης (inclusion). Στην ελληνική βιβλιογραφία αποδίδεται ως συνεκπαίδευση ή συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς σχετίζεται με την εκπαίδευση η οποία αφορά όλους τους μαθητές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β: 37). Ακόμη, αφορά και τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν σε θεσμικό πλαίσιο στο σχολείο, προκειμένου αυτό να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι αλλαγές αφορούν σε επίπεδο πολιτικής του σχολείου αλλά και στην αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. Με αυτό τον τρόπο, όλοι οι μαθητές θα είναι σε θέση να επωφεληθούν από το γενικό σχολείο, καθώς αυτό θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Ainscow, 2005: 9). Τα βασικά αξιώματα της συνεκπαίδευσης σχετίζονται με:

- Την αλλαγή της ιδεολογίας όσον αφορά τον προσδιορισμό των εννοιών της επιτυχίας και της αποτυχίας.
- Την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης όλων των μαθητών, την κατάργηση των στερεοτύπων σχετικά με την αναπηρία, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων τους.
- Την ανάπτυξη των δεξιοτήτων όλων των μαθητών. Για τον λόγο αυτό η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί σκοπό αλλά εργαλείο μέσω του οποίου θα αναπτυχθούν οι δεξιότητες τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι στρατηγικές διδασκαλίας, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να αλλάζουν προκειμένου να επιτυγχάνονται οι πρακτικές της συνεκπαίδευσης (βλ. Σούλης, 2008: 53-54).

Τα μοντέλα συνεκπαίδευσης που καταγράφονται στη βιβλιογραφία, είναι τα εξής:



- Το μοντέλο της πλήρους συνεκπαίδευσης (full inclusion): στο οποίο όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα σε αυτό το μοντέλο, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν δέχονται υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς το σχολείο μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους.
- Το μοντέλο συμμετοχής στην ίδια τάξη (participation in the same place): σε αυτό το μοντέλο παρέχεται στήριξη από ειδικό παιδαγωγό εντός της γενικής τάξης και όχι σε ειδική τάξη.
- Το μοντέλο που επικεντρώνεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών (focus on individual needs): σύμφωνα με το οποίο αξιολογούνται οι ανάγκες των μαθητών και κατά περίπτωση, είναι πιθανό να φοιτήσουν σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία. Οι περιπτώσεις αυτές αφορούν τους μαθητές οι οποίοι δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα ή η φοίτηση τους εμποδίζει την κοινωνική προσαρμογή και συμπεριφορά των υπολοίπων μαθητών της τάξης.
- Το μοντέλο επιλογής της συνεκπαίδευσης (elective inclusion) κατά το οποίο οι γονείς συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του μαθητή. Συγκεκριμένα θα είναι σε θέση να αποφασίσουν αν επιθυμούν οι μαθητές να φοιτήσουν στη γενική τάξη ή σε ειδική τάξη, για μερικά χρόνια. (Norwich, 2002: 488-489).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η συνεκπαίδευση στοχεύει στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών. Ο δημοκρατικός χαρακτήρας της συνεκπαίδευσης είναι εμφανής, καθώς γίνεται προσπάθεια να προσαρμοστεί το σχολείο στις ανάγκες των μαθητών και όχι το αντίθετο. Η διαφορά με την ένταξη είναι ότι πλέον γίνονται όλες οι απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να επωφεληθούν όλοι οι μαθητές από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης σταδιακά καταργούνται οι «ετικέτες» και η διαφορετικότητα αποτελεί έναυσμα για περαιτέρω γνώση. Τέλος, σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης έχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές όσο και οι γονείς τους (Σούλης, 2008: 72-73).

Αναφορικά με την εκπαίδευση, σύμφωνα με την κοινωνική προσέγγιση η κυρίαρχη ομάδα, δηλαδή αυτή των μη αναπήρων, αξιολογεί την αναπηρία με βάση τα κριτήρια που θέτει η ίδια και καθορίζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές. Αποτέλεσμα αυτού είναι τα παιδιά με αναπηρία να τοποθετούνται σε ειδικά σχολεία και να χρήζουν ειδικής

εκπαίδευσης προκειμένου να διατηρηθεί η υπεροχή της κυρίαρχης ομάδας (Σούλης, 2008: 37). Από την άλλη πλευρά, όπως αναφέρεται από τον Σούλη (2008), το Σχολείο για Όλους θα βοηθήσει την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και την ανάδειξη της κουλτούρας τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, οι σχέσεις που θα δημιουργηθούν μέσα στο σχολείο θα βασίζονται στον αλληλοσεβασμό και την εκτίμηση, επειδή αφενός τα άτομα χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα συμπεριφέρονται με απαξιωτικό τρόπο στους συνομηλίκους τους και αφετέρου οι μαθητές με αναπηρία θα είναι σε θέση να διεκδικούν και να μην αισθάνονται αισθήματα κατωτερότητας έναντι των άλλων (Σούλης, 2008: 38).

Αυτό το πλαίσιο φοίτησης διαμορφώνει τις αρχές της κοινωνικής ένταξης (social integration) και της κοινωνικής συνεκπαίδευσης (social inclusion) των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με την ενεργή συμμετοχή τους μέσα στην γενική τάξη. Τονίζεται η κοινωνική διάσταση της ένταξης, καθώς μέσω αυτής δεν πραγματοποιείται απλώς η χωρική τοποθέτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη τάξη, αλλά γίνεται προσπάθεια για την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών για την ενίσχυση των δυνατοτήτων των μαθητών τόσο στο γνωστικό όσο και στο ψυχοσυναισθηματικού τομέα (Γενά, 1997: 237).

Ως προς την κοινωνική ένταξη διαπιστώνεται ιδιαίτερα δύσκολο η ύπαρξη ενός αποδεκτού ορισμού καθώς και τις διαστάσεις αυτής. Σε επισκόπηση ερευνών που πραγματοποίησαν ο Koster και οι συνεργάτες του (2009) διαπιστώθηκε ότι στις περισσότερες έρευνες η κοινωνική ένταξη εμφανίζεται με τις ακόλουθες τρεις διαστάσεις: την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, την κοινωνική αποδοχή και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Σε άλλες έρευνες, εκτός από τις παραπάνω διαστάσεις της κοινωνικής ένταξης, διακρίνονται και οι κοινωνικές και συμπεριφορικές δεξιότητες των μαθητών, οι αντιλήψεις τους σχετικά με την αποδοχή, οι κοινωνικές επαφές που έχουν, η κοινωνική θέση κλπ (Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009: 122). Ως προς την κοινωνική συνεκπαίδευση (social inclusion), αυτή χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τη συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις παραμέτρους της κοινωνικής ζωής και δεν περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο του σχολείου (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996: 359). Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης αφορούν τόσο το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, όσο και το συναισθηματικό επίπεδο καθώς και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

επωφελούνται από τους συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες καθώς βελτιώνεται η συμπεριφορά τους, οι δεξιότητές τους και οι γνώσεις τους (Anderson, Klassen, & Gerogiou: 137).

Σχετικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αυτοί είναι πιθανό να εμφανίσουν δυσκολίες ως προς τις παραπάνω διαστάσεις της κοινωνικής ένταξης. Οι δυσκολίες που εμφανίζουν στις κοινωνικές δεξιότητες, τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και το περιβάλλον φοίτησης είναι πιθανό να επηρεάσουν την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, να βιώσουν συναισθήματα μοναξιάς εξαιτίας της χαμηλής αποδοχής τους και τέλος να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλικές σχέσεις στο πλαίσιο του σχολείου (Δόικου-Αυλίδου, 2016· Kavale & Forness, 1996· Valås, 1999· Wiener, 2002· Wiener & Tardif, 2004).

Αναλυτικότερα, ως προς την κάθε διάσταση της κοινωνικής ένταξης αρχικά διαπιστώνεται ότι η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί σημαντικό κομμάτι της σχολικής ζωής και της ένταξής τους. Η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών φαίνεται ότι επηρεάζει και τον βαθμό ένταξής τους στο πλαίσιο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως καταδεικνύουν τα ερευνητικά δεδομένα, εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς και πολλές φορές την ερμηνεύουν με λάθος τρόπο (Wiig & Harris, 1974: 240). Επίσης, από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά και έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώθηκε ότι εμφανίζουν αδυναμίες στην ερμηνεία των συναισθημάτων. Στην έρευνα της Bauminger και των συνεργατών της (2005) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στη ερμηνεία των συναισθημάτων των άλλων και της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Ακόμη, εμφανίζουν δυσκολίες στην υιοθέτηση της κατάλληλης συμπεριφοράς ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις (Bauminger, Edelsztein, & Morash, 2005: 50-51). Επίσης, σε παλαιότερη έρευνα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων διαπιστώθηκε ότι οι εν λόγω μαθητές εμπλέκονται λιγότερο σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους (πχ. να κάνουν ερωτήσεις, να πάρουν την πρωτοβουλία να ξεκινήσουν τη συνομιλία κλπ). Η στάση αυτή των μαθητών οφείλεται τόσο στις γνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οδηγώντας τους να υιοθετούν πιο παθητικό στυλ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην στάση των εκπαιδευτικών οι οποίοι τους εμπλέκουν λιγότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία (McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager, & Lee, 1993: 258).

Η κοινωνική αποδοχή είναι ακόμα μία συνιστώσα της κοινωνικής ένταξης η οποία μελετάται στη σχετική βιβλιογραφία, καθώς ο βαθμός αποδοχής από τους συνομηλίκους

μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας σε σχέση με την εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων ή προβλημάτων συμπεριφοράς (LaGreca & Lopez, 1998: 92· Newman, Lohman, & Newman, 2007: 257-258). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (που φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις στο γενικό σχολείο διαπιστώθηκε ότι βίωναν σε μεγαλύτερο βαθμό την απομόνωση μέσα στο γενικό σχολείο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Margalit, 1991: 170-171· Pavri & Luftig 2000: 11· Wiener, 2004: 22-23). Σε αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν καταλήξει και άλλες σχετικές έρευνες στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι παρακολουθούσαν μαθήματα σε ειδικές τάξεις, ήταν λιγότερο αποδεκτοί από του συνομηλίκους τους σε σύγκριση με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούσαν μαθήματα στη γενική τάξη (Wiener & Tardif 2002: 22, 27-29· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2015: 163). Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις διαπιστώνεται ότι το πλαίσιο εκπαίδευσης δεν καθορίζει τον βαθμό αποδοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Meadan & Halle, 2004: 188) ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιθυμούν να φοιτούν σε ειδικές τάξεις καθώς νιώθουν μεγαλύτερη οικειότητα με τους συνομηλίκους τους που αντιμετωπίζουν ίδιες δυσκολίες (Rosetti & Henderson, 2013: 9).

Τέλος η δημιουργία φιλικών σχέσεων μέσα στην τάξη διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την μετέπειτα εξέλιξη των ατόμων (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998). Ο αριθμός των φιλικών σχέσεων αποτελεί ένα σημαντικό δείκτη της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ύπαρξη τριών και περισσότερων φιλικών σχέσεων έχει χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο της ένταξης τους σε σχετικές έρευνες (Taylor & Houghton, 2008: 217). Επιπλέον, η ύπαρξη φιλικών σχέσεων μέσα στην τάξη έχει φανεί ότι αποτελεί πηγή στήριξης για τους έφηβους (Doïkou-Avλίδου, 2015· Νιζάμη & Δοϊκού-Αυλίδου, 2017)

Σχετικά με την κοινωνική συνεκπαίδευση, από την επισκόπηση των ερευνών που πραγματοποίησαν ο Bossaert και οι συνεργάτες του (2013) διαπιστώθηκε ότι στις περισσότερες έρευνες ως βασικές διαστάσεις της κοινωνικής συνεκπαίδευσης θεωρούνται η κοινωνική αλληλεπίδραση σε δραστηριότητες, η αποδοχή από τους συνομηλίκους και η ανάπτυξη τουλάχιστον μίας φιλικής σχέσης. Επιπρόσθετα, ως διάσταση της κοινωνικής συνεκπαίδευσης θεωρούνται οι κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και η ανάπτυξη αυτών. Να σημειωθεί ότι στις έρευνες που μελέτησαν συμμετείχαν μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων που παρουσίαζαν περισσότερες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013: 65-67).

Αναλυτικότερα, έχει διαπιστωθεί οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στη γενική τάξη, εμπλέκονται με τους συνομηλικούς τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικού πλαισίου (Plata, Trusty, & Glashow, 2005: 137, 141). Επίσης, σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο έχει διαπιστωθεί ότι οι εν λόγω μαθητές είναι πιο απομονωμένοι τους συνομηλικούς και συμμετέχουν λιγότερο στις υποομάδες που σχηματίζονται στην τάξη (Pijl, Frostad, & Flem, 2008: 402).

Ως προς τη διάσταση της κοινωνικής αποδοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στη γενική τάξη, έχει διαπιστωθεί ότι οι τελευταίοι δεν είναι αποδεκτοί από τους συνομηλικούς χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στην έρευνα του Valås (1999) οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες φοιτούσαν σε τάξεις συνεκπαίδευσης, ωστόσο διαπιστώθηκε ότι ήταν λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλικούς τους (Valås, 1999: 188) Σε πρόσφατη έρευνα σε επτά σχολεία της Βρετανίας από τα οποία τα τέσσερα διέθεταν πρόγραμμα πλήρους συνεκπαίδευσης διαφάνηκε ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες βρίσκονται σε χαμηλότερη κοινωνική θέση σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους, ωστόσο παρά τη χαμηλή δημοτικότητά τους, δεν βίωσαν απομόνωση καθώς είχαν δημιουργήσει φιλικές σχέσεις (Angramidis, 2010: 427). Αντίθετα, στην έρευνα των Junoven και Bear διαπιστώθηκε, μέσω κοινωνιομετρικών αξιολογήσεων, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούσαν μαθήματα σε τάξεις πλήρους συνεκπαίδευσης ήταν αποδεκτοί από τους συνομηλικούς τους. Το εύρημα αυτό αποδόθηκε στο πλαίσιο φοίτησης καθώς αυτό ήταν που ανέπτυξε το αίσθημα αποδοχής στους συνομηλικούς τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Junoven & Bear, 1992: 326-328). Ακόμη, το επίπεδο αποδοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να βελτιώνεται με τη βοήθεια διαφορετικών διδακτικών πρακτικών, όπως είναι η καθοδήγηση με τη βοήθεια των συνομηλικών (peer-tutoring). Στα ερευνητικά δεδομένα τονίζονται οι θετική επιπτώσεις αυτού του τρόπου διδασκαλίας, τόσο σε γνωστικό, όσο και σε κοινωνικό-συμπεριφορικό επίπεδο (Wexler et al., 2015: 464).

Τέλος, μία διάσταση της κοινωνικής συνεκπαίδευσης είναι η δημιουργία φιλικών σχέσεων. Οι φιλικές σχέσεις, εξετάζονται ως προς τον αριθμό αλλά και την ποιότητα αυτών. Σχετικά με τον αριθμό των φιλικών σχέσεων, έχει διαπιστωθεί σε κάποιες έρευνες ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε τάξεις συνεκπαίδευσης, έχουν περισσότερους φίλους από εκείνους που φοιτούν σε ειδικές τάξεις (Wiener-Tardif, 2002: 27-29). Ωστόσο, αν και σε κάποιες περιπτώσεις δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς

τον αριθμό των φίλων σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αυτός φαίνεται να μειώνεται με την πάροδο του χρόνου (Estell et al., 2008: 12). Από την άλλη πλευρά, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα μοναξιάς (Pavri & Luftig, 2000: 11). Ακόμη διαφοροποιήσεις ως προς τον αριθμό αλλά και την ποιότητα των φιλικών σχέσεων παρατηρούνται και σε διαφορετικά περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης. Οι μαθητές που δέχονται την στήριξη του ειδικού παιδαγωγού για λίγες ώρες μέσα στη γενική τάξη, έχουν περισσότερες αμοιβαίες φιλικές επιλογές από τους συνομηλίκους τους που δέχονται στήριξη σε όλη τη διάρκεια της ημέρας (Vaughn, Elbaum, Schuum, & Hughes, 1998: 434).

Ακόμη, η ποιότητα των φιλικών σχέσεων φαίνεται ότι επηρεάζεται με θετικό τρόπο από το περιβάλλον συνεκπαίδευσης, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης διατηρούν ποιοτικές φιλικές σχέσεις (Vaughn et al., 1998: 434) οι οποίες χαρακτηρίζονται από λιγότερες συγκρούσεις και μεγαλύτερη οικειότητα. Αντίθετα, οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε ειδικές τάξεις τονίζουν την έλλειψη συντροφικότητας και την εμφάνιση περισσότερων συγκρούσεων (Wiener, 2002). Τέλος, σημαντική διάσταση της ποιότητας των φιλικών σχέσεων είναι η παροχή στήριξης. Μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα γίνεται εμφανές ότι οι μαθητές που φοιτούν σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης, πιθανόν να αισθάνονται λιγότερη μοναξιά όταν στην ίδια τάξη υπάρχουν και άλλοι μαθητές με αντίστοιχες δυσκολίες. Η φοίτηση πολλών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη, είναι πιθανό να οδηγήσει σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικοποίησης τους και σε μείωση του στιγματισμού τους. Από την άλλη πλευρά, η δημιουργία μικρών υποομάδων από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι προσπαθούν να διατηρήσουν χαμηλά τα επίπεδα μοναξιάς που βιώνουν εξαιτίας της απόρριψης από τους συνομηλίκους τους (Reversi, Langher, Grisafulli, & Ferri, 2007: 416). Σε πιο πρόσφατες έρευνες, έχει διαπιστωθεί ότι οι φίλοι με αντίστοιχες μαθησιακές δυσκολίες λειτουργούν υποστηρικτικά μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Doikou-Avliδου, 2015: 139).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η κοινωνική ένταξη και η κοινωνική συνεκπαίδευση στοχεύουν στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη δημιουργία κλίματος αποδοχής, στη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες και στην ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων. Σε μελέτη περίπτωσης των Barbas, Birbilli, Stagiopoulos και Tzivinikou, (2006) σε δύο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες και η συμμόρφωση με τους

κανόνες της ομάδας καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την κοινωνική ένταξη των μαθητών (Barbas, Birbilli, Stagiopoulos, & Tzivinikou, 2006: 224-225). Η συνεκπαίδευση είναι μια δυναμική διαδικασία, η οποία για να πραγματοποιηθεί είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ενός κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας και της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να επιτευχθεί αυτό, δεν αρκεί η χωρική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον σχολικό χώρο αλλά είναι σημαντική η συμμετοχή τους σε όλες τις παραμέτρους της κοινωνικής ζωής.

Όπως φάνηκε από τα ερευνητικά δεδομένα, οι περισσότερες μελέτες επικεντρώνονται στην αποδοχή και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, το οποίο ουσιαστικά μέσα από την επισκόπηση των ερευνών φαίνεται να σχετίζεται με την κοινωνική ένταξη και κοινωνική συνεκπαίδευση. Η απόκτηση φίλων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα και ειδικότερα για τα παιδιά και τους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί σημαντικό δείκτη για την κοινωνική τους ένταξη.

## **1.2. Θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα**

Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα, μέχρι και τη δεκαετία του 1980 η ειδική αγωγή αποτελούσε ξεχωριστό εκπαιδευτικό κλάδο και αφορούσε στην παροχή ειδικής εκπαίδευσης μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στη λήψη ιατρικών και άλλων μέτρων. Γίνεται αντιληπτό ότι η κατεύθυνση της ειδικής αγωγής βρισκόταν στα πρότυπα του ιατρικού μοντέλου για την περιγραφή της αναπηρίας, γεγονός που αποτυπώθηκε και στον νόμο 1143/1981, τον πρώτο σχετικό νόμο για την ειδική αγωγή (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β: 13). Σε αυτόν τον νόμο τα άτομα με αναπηρία αναφέρονται ως «αποκλίνοντα του φυσιολογικού», προσδιορίζονται οι κατηγορίες των ειδικών αναγκών, αναφέρεται ότι η παροχή ειδικής εκπαίδευσης και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης πραγματοποιείται στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία και ότι η παροχή της εκπαίδευσης πραγματοποιείται σε ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις, καθώς και ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία «δύναται να καταστή υποχρεωτική» από το 6<sup>ο</sup> ως το 17<sup>ο</sup> έτος. Ακόμη, με προεδρικά διατάγματα καθορίζονται οι κατηγορίες των αναπηριών που απαλλάσσονται από την υποχρεωτική εκπαίδευση (Ν.1143/1981: 788). Ο συγκεκριμένος νόμος αν και αποτελεί την πρώτη συστηματική προσπάθεια για τη θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής, δέχτηκε έντονη κριτική επειδή ενίσχυε τον διαχωρισμό των ατόμων σε «φυσιολογικά» και «μη φυσιολογικά» και δεν προωθούσε την ένταξη των ατόμων με

αναπηρία. Αντ' αυτού, οι μαθητές με αναπηρία βρίσκονταν περιθωριοποιημένοι (Σούλης, 2002: 291).

Στην συνέχεια ακολούθησε ο νόμος 1566/1985 στον οποίο περιγράφεται η δομή και η λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντική αλλαγή, στον εν λόγω νόμο, είναι ότι πλέον η ειδική εκπαίδευση αποτελεί μέρος της γενικής εκπαίδευσης και τέθηκαν οι βάσεις, ως προς το νομοθετικό πλαίσιο, της ένταξης. Με αυτόν τον τρόπο, προωθήθηκε η δημιουργία ενός σχολείου χωρίς διαχωρισμούς, στο οποίο συμμετέχουν ισότιμα όλα τα παιδιά και οι έφηβοι (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998β: 247). Επίσης, αντικαθίσταται ο όρος «άτομα αποκλίνοντα του φυσιολογικού» με τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000: 161). Επιπλέον, με τον συγκεκριμένο νόμο το υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για όλα τα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β: 31). Από την άλλη πλευρά, ο εν λόγω νόμος δέχτηκε κριτική η οποία εστιάστηκε κυρίως στον συγκεντρωτικό του χαρακτήρα, καθώς οι περισσότερες αρμοδιότητες βρισκόταν στο υπουργείο Παιδείας και όχι στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, η ιατροδιαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιούνταν από το υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας, δεν προβλεπόταν η ίδρυση τμήματος ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και δεν υπήρχε ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στη λήψη των αποφάσεων με στόχο την προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία (Σούλης, 2002: 292-293). Οι επόμενες σχετικές νομοθεσίες που ακολούθησαν αφορούσαν τη θεσμοθέτηση της ενισχυτικής διδασκαλίας σε συγκεκριμένα μαθήματα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Νόμος 1824/1988) και την αλλαγή του τρόπου εισαγωγής στη τριτοβάθμια εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τον νόμο 1771/19 (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α: 32-33).

Το 2000 με τον νόμο 2817/2000 επαναπροσδιορίζεται το πλαίσιο της ειδικής αγωγής και καταργείται ο όρος ειδικές ανάγκες και χρησιμοποιείται πλέον ο όρος «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Επίσης, δίνεται περισσότερη έμφαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και λιγότερο στην αιτιολογία της αναπηρίας τους. Σταδιακά αρχίζει να προωθείται η πολιτική της ένταξης, καθώς το νέο νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη εκτός από σοβαρές περιπτώσεις οι οποίες χρήζουν εκπαίδευσης στα ειδικά σχολεία. Επίσης, προβλέπεται η παροχή εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδρύεται το τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο είναι υπεύθυνο για θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α:



33). Ωστόσο, παρά την προσπάθεια για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διατηρείται ακόμα το κατηγορικό μοντέλο (categorical model) σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και τοποθετούνται στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Ημέλλου, 2003: 81-82).

Το 2008 πραγματοποιήθηκε νέα προσπάθεια με τη θεσμοθέτηση του νόμου 3699/2008, σύμφωνα με τον οποίο εισάγεται ο όρος «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» σε αντικατάσταση του όρου «Ειδική Αγωγή». Ακόμη, ο νέος νόμος, ο οποίος ισχύει μέχρι σήμερα, διέπεται από τις αρχές της συνεκπαίδευσης και προβλέπεται η παροχή παράλληλης εκπαιδευτικής στήριξης στο πλαίσιο του γενικού σχολείου από κατάλληλο εκπαιδευμένο προσωπικό στην ειδική αγωγή. Για τους μαθητές οι οποίοι λόγω των εκπαιδευτικών αναγκών τους δυσκολεύονται να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο, υπάρχει πρόβλεψη να φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Ν. 3699/2008: 3503). Επίσης, γίνεται προσπάθεια για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως φαίνεται μέσα από το 2ο άρθρο του σχετικού νόμου. Συγκεκριμένα, οι στόχοι της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι: α) η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) η βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη τους στο γενικό σχολείο, γ) η αντίστοιχη με τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και δ) η αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη (Ν. 3699/2008). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο<sup>2</sup> δημιούργησε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) που στοχεύει στη διαθεματική προσέγγιση των μαθημάτων με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Για τον λόγο αυτό το ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνει γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους και εφαρμόζεται

---

<sup>2</sup> Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μετονομάστηκε σε Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) το 2011. Το Ι.Ε.Π., σύμφωνα με το καταστατικό του, είναι επιτελικός επιστημονικός φορέας που υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, στα θέματα που αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη μεταλυκειακή εκπαίδευση, τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, με στόχο τη διασφάλιση του δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Σκοπός του Ι.Ε.Π. είναι η επιστημονική έρευνα και μελέτη των θεμάτων που αναφέρονται και η διαρκής επιστημονική και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά (ΙΕΠ, 2011· Ν. 3966/2011).

σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Μερικοί από τους στόχους του ΔΕΠΠΣ με στόχο την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών είναι η ανάπτυξη: α) δεξιοτήτων της επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, επιχειρηματολογία, διάλογος κτλ.), β) δεξιοτήτων συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες, γ) κριτικής ικανότητας επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών, δ) ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010: 7). Συγκεκριμένα, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αναγκαίος ο *σχεδιασμός και η υλοποίηση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Ε.Ε.Π.) προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους καθώς επίσης και εξειδικευμένη βοήθεια για την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος, ανάλογα με το εμπόδιο που αντιμετωπίζουν*. Ακόμη, μέσω του ΔΕΠΠΣ γίνεται μία συστηματική προσπάθεια για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρία καθώς οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω εναλλακτικών δραστηριοτήτων θα μαθαίνουν ανάλογα με τις δυνατότητές τους και δεν θα αποκλείονται από τη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010: 8).

Ως προς τις οργανωτικές δομές που υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την εκπαίδευση και την στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτές είναι οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη. Οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως αναφέρονται στον τελευταίο νόμο, είναι «κλειστού» τύπου σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι δεν μπορούν να εκπαιδευτούν στο πλαίσιο του γενικού σχολείου (Ν. 3699/2008). Τα σχολεία ειδικής αγωγής έχουν δεχτεί κριτική, επειδή ενισχύουν τον διαχωρισμό καθώς οι μαθητές παραμένουν απομονωμένοι και δεν κοινωνικοποιούνται. Επίσης, τα συγκεκριμένα σχολεία παρουσιάζουν ομοιογένεια ως προς τον μαθητικό πληθυσμό, ο οποίος εμφανίζει χαμηλό νοητικό δυναμικό και δυσκολίες επικοινωνίας και λόγου. Αποτέλεσμα αυτού είναι η μαθητική τους σύνθεση να μην ανταποκρίνεται στην κοινωνική πραγματικότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β: 18-19).

Τα τμήματα ένταξης αποτελούν μία δομή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μέσα στο γενικό σχολείο, στελεχώνονται από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και δεν έχουν κάποια διοικητική υπόσταση, καθώς προσαρτώνται στη γενική τάξη (Χαρούπιας, 2005: 2-3). Αξίζει να σημειωθεί ότι πριν τη θεσμοθέτηση των τμημάτων ένταξης, λειτουργούσαν οι ειδικές τάξεις, οι οποίες ιδρύθηκαν το 1983. Αν και ειδικές τάξεις λειτουργούσαν πριν το 1983, αυτές

περιελάμβαναν μικρό αριθμό μαθητών οι οποίοι αντιμετώπιζαν κυρίως αισθητηριακές αναπηρίες (Μπάρμπας, 2007: 34). Παρά την πρόθεση του νομοθέτη για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών μέσα στο γενικό σχολείο, διαπιστώνεται ότι αυτό δεν καθίσταται εφικτό. Τα τμήματα ένταξης αποτελούν μια επιπλέον σχολική μονάδα με στόχο τη φοίτηση σε αυτά μαθητών που χρήζουν ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, πρόκειται για μία εκπαιδευτική πρακτική η οποία δεν παρεμποδίζει τη λειτουργία του γενικού σχολείου (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006: 287-288) καθώς οι μαθητές παρακολουθούν συγκεκριμένα μαθήματα εκτός της γενικής τάξης, με αποτέλεσμα να ενισχύεται ακόμα περισσότερο ο στιγματισμός και ο αποκλεισμός τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β: 20). Ακόμη, σύμφωνα με τη Vlachou (2006), τα τμήματα ένταξης προσιδιάζουν περισσότερο με τα resource rooms ή pull-out programs<sup>3</sup> του βρετανικού και αμερικάνικου εκπαιδευτικού συστήματος και υποστηρίζεται ότι ο όρος «support room» (τάξη υποστήριξης) ανταποκρίνεται καλύτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Vlachou, 2006: 41-43).

Ακόμη, η παράλληλη στήριξη θεσμοθετήθηκε με τον Ν. 2817/2000 και προβλέπει την παράλληλη στήριξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής μέσα στη γενική τάξη (Ν. 2817/ 2000· Ν. 3699/2008). Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης. Η εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης γίνεται στο πλαίσιο εφαρμογής της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν παράλληλη στήριξη αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και σε συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τον σχολικό σύμβουλο συντάσσουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους εν λόγω μαθητές. Για την υλοποίηση του προγράμματος αυτού συνεργάζονται με τον διευθυντή, τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Τέλος, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόζεται τόσο εντός, όσο και εκτός της τάξης και οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κ.λπ.) στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις η παρουσία των εκπαιδευτικών και η παροχή στήριξης στη γενική τάξη είναι πιθανό να περιορίσουν την κοινωνική ένταξη των μαθητών, καθώς σύμφωνα με τα λεγόμενα κάποιων μαθητών, η συμμετοχή των

---

<sup>3</sup> Resource rooms/pull out programmes: Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στη γενική τάξη και για συγκεκριμένες ώρες παρακολουθούν μαθήματα σε ξεχωριστή τάξη (Wiener & Tardif, 2004: 23).

εκπαιδευτικών σε όλες τις δραστηριότητες μπορεί να διευρύνει αντί να περιορίσει το χάσμα ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη (Logan, 2006: 97).

## 2. Μαθησιακές δυσκολίες

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται συχνά εναλλακτικά με διάφορους άλλους όρους. Αναλυτικότερα, οι όροι που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία είναι «μαθησιακές δυσκολίες» (learning disabilities), «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» (specific learning disabilities), αναπτυξιακή δυσλεξία (developmental dyslexia), ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία (specific developmental dyslexia) και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (specific learning difficulties) (Πολυχρόνη, 2011: 121). Οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε γενικές και ειδικές. Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται κυρίως με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού λόγου (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006: 17). Οι δυσκολίες των μαθητών οφείλονται είτε σε ενδογενείς ανεπάρκειες, όπως είναι η νοητική αναπηρία είτε σε εξωγενείς παράγοντες, όπως η απουσία ερεθισμάτων από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον (Πολυχρόνη, 2011: 120· Χατζηχρήστου, 2004: 331).

Από την άλλη πλευρά, οι «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» σχετίζονται με δυσκολίες οι οποίες δεν είναι αποτέλεσμα αισθητηριακής ανεπάρκειας, νοητικής αναπηρίας ή συναισθηματικών διαταραχών. Αντίθετα, αποδίδονται σε ήπια ενδογενή διαταραχή και είναι πιθανό να εμφανίζονται ακόμα και όταν επικρατούν επαρκείς συνθήκες διδασκαλίας (Πολυχρόνη, 2011: 120). Γενικότερα, οι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με τις δεξιότητες επεξεργασίας του γραπτού λόγου (Πολυχρόνη κ.ά., 2006: 17). Οι δυσκολίες τους εμφανίζονται κυρίως στην ανάγνωση, τη γραφή, την κατανόηση του γραπτού λόγου, την αριθμητική κλπ. Έτσι, ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» αφορά διάφορες μορφές μαθησιακών δυσκολιών, όπως η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσαριθμησία και η δυσορθογραφία (Πολυχρόνη κ.ά., 2006: 27· Anastasiou & Polychronopoulou, 2009: 56).

### 2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση και κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, καθώς οι μαθητές εμφανίζουν προβλήματα στη γλώσσα, τη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να επωφεληθούν από την τυπική εκπαίδευση και να χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011: 186· Τζουριάδου, 1995: 139). Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1962 από τον ειδικό παιδαγωγό και ψυχολόγο Samuel Kirk. Σύμφωνα με τον ορισμό του Kirk, ο όρος

μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται στις δυσκολίες μιας ομάδας παιδιών, τα οποία εμφανίζουν διαταραχές στη γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση καθώς και στις δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Στην ομάδα αυτή δεν εντάσσονται τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες εξαιτίας αισθητηριακών προβλημάτων (πχ. τύφλωση, κώφωση), νοητικής αναπηρίας ή περιβαλλοντικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων (Kirk 1962 στο Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011: 187· Kirk 1962: 263 στο Kavale & Forness, 2000: 241). Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με ψυχολογικές διεργασίες, και αποδίδονται σε νευρολογικές διαταραχές ή/και σε συναισθηματικά ή συμπεριφορικά αίτια (Kavale & Forness, 2000: 242). Ο ορισμός που προτάθηκε από τον Kirk δίνει έμφαση στον παιδαγωγικό χαρακτήρα των μαθησιακών δυσκολιών και αποτέλεσε το έναυσμα για τη δημιουργία προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης (Τζουριάδου, 1995: 143). Όμως, η έμφαση στα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών έχει ως αποτέλεσμα να δυσχεραίνει τον σαφή προσδιορισμό τους (Kavale & Forness, 2000: 242).

Παρόλο που ο όρος μαθησιακές δυσκολίες προτάθηκε από τον Kirk, ο ορισμός που είναι ευρύτερα αποδεκτός είναι εκείνος που προτάθηκε από την Ενιαία Εθνική Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities- NJCLD). Ο ορισμός αναφέρει τα εξής:

*«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και στη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, Leigh, McNutt, & Larsen, 1987: 109· NJCLD, 1988 στο Pumfrey & Reason, 1991: 17).*

Τα βασικά σημεία του παραπάνω ορισμού είναι ότι:

α) Οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες αφορούν στην εκμάθηση των λειτουργιών της γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Επιπλέον, στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται και προβλήματα

αυτορρύθμισης, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα τα άτομα να δυσκολεύονται στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Δόικου-Αυλίδου, 2016: 18· Τζουριάδου 1995: 145-146).

β) Χρησιμοποιείται ο όρος «άτομα» και όχι «παιδιά» για να τονιστεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής κάποιου και όχι μόνο κατά τη σχολική φοίτηση (Hammill et al., 1987: 109-110· Τζουριάδου, 1995: 146).

γ) Ως αιτιολογία αναφέρονται οι δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος

δ) Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες αισθητηριακές ή συναισθηματικές δυσκολίες, ωστόσο δεν οφείλονται σε αυτές και δεν πρέπει να συγχέονται με αυτές (Δόικου-Αυλίδου, 2016: 20· Τζουριάδου, 1995: 146· Kavale & Forness, 2000: 242).

Στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ οι μαθησιακές δυσκολίες περιγράφονται ως: *«διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων η διαταραχή είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες»* (IDEA, 2002 στο Τζουριάδου, 2011: 6). Στην τελευταία αναθεώρηση του παραπάνω νόμου, το 2004, εισάγεται ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (specific learning disabilities), προσδιορίζεται ότι οι διαταραχές αφορούν συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες και δεν επηρεάζουν το σύνολο της νοητικής λειτουργίας. Φυσικά, πρέπει να τονιστεί ότι οι δυσκολίες στην γλωσσική επεξεργασία είναι πιθανό να επηρεάσουν την ανάγνωση και την γραφή όμως, δεν επηρεάζεται η ανάπτυξη άλλων γνωστικών ικανοτήτων (Αναστασίου, 2007: 389).

Στη τελευταία έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου για τις Ψυχικές διαταραχές (Diagnostic and Statistic Manual for Mental Disorders- DSM-V) ο όρος ειδική μαθησιακή διαταραχή (specific learning disorder) λειτουργεί ως ένας όρος-ομπρέλα για να περιγράψει τις δυσκολίες των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά. Αναλυτικότερα, τα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται αφορούν δυσκολίες στη μάθηση και στη χρήση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων οι οποίες είναι εμφανείς για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των έξι μηνών. Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που προσδιορίζονται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο για τις Ψυχικές Διαταραχές αφορούν την αργή ανάγνωση, τις δυσκολίες στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου, τις

δυσκολίες στην ορθογραφία και την παραγωγή γραπτού λόγου, τις δυσκολίες στα μαθηματικά και στη μαθηματική σκέψη. Το δεύτερο διαγνωστικό κριτήριο αφορά στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών οι οποίες είναι χαμηλότερες από τις αναμενόμενες με βάση την ηλικία, την τάξη φοίτησης και τον δείκτη νοημοσύνης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζονται οι ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιδόσεις των ατόμων, καθώς και οι δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Επίσης, οι μαθησιακές δυσκολίες των ατόμων εμφανίζονται κατά τη σχολική ηλικία, ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να μην είναι εμφανείς. Παρόλα αυτά, με την πάροδο των ετών καθώς οι σχολικές υποχρεώσεις αυξάνονται οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών γίνονται πιο εμφανείς. Αυτό αποτελεί και το τρίτο κριτήριο διάγνωσης. Τέλος, σύμφωνα με το τέταρτο κριτήριο, οι μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να διακρίνονται και να μην είναι απόρροια νοητικών ή αισθητηριακών αναπηριών (APA, 2013).

Μία σημαντική αλλαγή στο DSM-V είναι ότι οι όροι διαταραχή της ανάγνωσης (δυσλεξία), διαταραχή της γραφής (δυσγραφία) και διαταραχή στα μαθηματικά (δυσαριθμησία) έχουν αντικατασταθεί από τους όρους ειδική μαθησιακή διαταραχή με ελλείμματα: στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά, αντίστοιχα. Επίσης, προσδιορίζονται τα ελλείμματα που εμφανίζουν οι μαθητές σε κάθε μία από τις παραπάνω περιοχές (APA, 2013· Fortes et al. 2016: 197). Ακόμα μια σημαντική αλλαγή στο DSM-V είναι η αφαίρεση του κριτηρίου της διάστασης μεταξύ σχολικής επίδοσης και νοητικής ικανότητας για τον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών καθώς πολλές φορές οδηγούσε σε υψηλά ποσοστά διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών (Francis et al., 2005: 99· Tannock, 2012: 11).

Η δυσλεξία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία στη οποία εμφανίζονται δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και την ορθογραφημένη γραφή (spelling) (Snowling, 2000: 25). Ωστόσο, η διατύπωση ενός ορισμού για τη δυσλεξία έχει αποτελέσει πρόβλημα για τους ερευνητές διαφόρων επιστημονικών κλάδων εξαιτίας των διαφοροποιήσεων που εμφανίζονται τόσο στη διάγνωση και στην αιτιολογία της δυσλεξίας όσο και στην αντιμετώπισή της (Οικονόμου & Πανταζοπούλου, 2000: 537). Σύμφωνα με την Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας διατυπώθηκε ότι, η ειδική εξελικτική δυσλεξία είναι μια «*διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης παρά την επαρκή εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικό-πολιτισμικές ευκαιρίες. Εξαρτάται από βασικές γνωστικές δυσλειτουργίες, οι οποίες συχνά είναι ιδιοσυστασιακής προέλευσης*». Ο παραπάνω ορισμός επικεντρώνεται στις γνωστικές δυσκολίες του ατόμου και μόνο στις



δυσκολίες στην ανάγνωση (Καραπέτσας, 1993: 14· Στασινός, 1993: 119). Επίσης, σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, χρησιμοποιείται ως κριτήριο προσδιορισμού της δυσλεξίας ο αποκλεισμός άλλων καταστάσεων και δεν διασαφηνίζονται οι όροι: επαρκής νοημοσύνη, επαρκής εκπαίδευση και κοινωνικο-πολιτισμικές ευκαιρίες (Στασινός, 1993: 119).

Ο ορισμός που διατυπώθηκε από τη Βρετανική Ένωση για τη δυσλεξία το 1997 αναφέρει ότι: *«η δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάσουν πολλούς τομείς της μάθησης και συναφείς λειτουργίες, και μπορούν να περιγραφούν ως μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή και στο γραπτό λόγο. Ένας ή περισσότεροι από αυτούς τους τομείς μπορούν να επηρεαστούν»* (Δόικου-Αυλίδου, 2016: 20-21). Ένας ακόμη ορισμός που διατυπώθηκε από τη Διεθνή Εταιρεία Δυσλεξίας, το 2002, αναφέρει ότι: *«η δυσλεξία είναι μια διαταραχή με νευρολογική βάση, συχνά κληρονομική, η οποία εμποδίζει την κατάκτηση της γλώσσας. Διαφέρει σε σοβαρότητα από άτομο σε άτομο και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση της γλώσσας, ιδιαίτερα στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση και στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τα παραπάνω. Αν και η δυσλεξία διαρκεί καθ' όλη τη ζωή του ατόμου, τα άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση»* (Πολυχρόνη κ.ά., 2006: 24).

Για ορισμένους επιστήμονες ο όρος «δυσλεξία» είναι ταυτόσημος με τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», ενώ για άλλους η δυσλεξία αποτελεί μία ειδική μαθησιακή δυσκολία (Pumfrey & Reason, 1991 στο Δόικου-Αυλίδου, 2016: 25-26). Στην ελληνική νομοθεσία, στους σχετικούς νόμους και στις διατάξεις εμφανίζεται τόσο ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και ο όρος «δυσλεξία».

## **2.2. Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών**

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών εξαιτίας της ποικιλομορφίας και των πολλών διαγνωστικών κριτηρίων θεωρείται δύσκολη. Οι περισσότεροι ορισμοί που έχουν προταθεί αποδίδουν τις μαθησιακές δυσκολίες σε νευρολογικά αίτια (Torgesen, 2004: 25) και στους περισσότερους υιοθετείται το κριτήριο της διάστασης ανάμεσα στη σχολική επίδοση των μαθητών και της νοητικής τους ικανότητας (Δόικου-Αυλίδου, 2016: 23· Wong, 2008: 21). Το κριτήριο της διάστασης μεταξύ νοητικής ικανότητας και σχολικής επίδοσης

εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ευρέως (Gresham & Vellutino, 2010: 195· Snowling, 2000: 16) αλλά διατυπώνονται πολλά σημεία κριτικής σχετικά με αυτό.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι είναι πιθανό σε κάποιους μαθητές να εμφανιστεί χαμηλό επίπεδο μάθησης και διάσταση ανάμεσα στη νοητική τους ικανότητα και την ακαδημαϊκή επίδοση ενώ, σε κάποιους άλλους, δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη νοητική ικανότητα τους παρά το χαμηλό επίπεδο μάθησής τους (Kavale, Holdnack, & Mostert, 2006: 116). Επίσης, οι δοκιμασίες νοημοσύνης δεν αξιολογούν τα ελλείμματα που ενδεχομένως οι μαθητές εμφανίζουν στη φωνολογική επίγνωση, τα οποία σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 11). Στην έρευνα της η Siegel (1989) τονίζει ότι ο δείκτης νοημοσύνης και η αναγνωστική ικανότητα δεν ταυτίζονται, οπότε είναι πιθανό να μην γίνεται ακριβής διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Siegel, 1989 στο Wong, 2008: 22). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα από τη μια πλευρά να εμφανίζεται πληθώρα διαγνώσεων μαθησιακών δυσκολιών, εξαιτίας των χαμηλών επιδόσεων (Τζουριάδου, 2006: 17) και από την άλλη πλευρά, κάποιοι μαθητές να μην διαγιγνώσκονται με αυτές (Αγαλιώτης, 2006: 19-20). Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες που σχετίζονται με την πρακτική νοημοσύνη και χαμηλότερες σε αυτές που σχετίζονται με τη λεκτική νοημοσύνη και τις αναγνωστικές δεξιότητες (Ματή-Ζήση, 2004: 166· Miles, 1994: 106· Gunderson & Siegel, 2001: 50· Swanson, 2000: 39· Sternberg & Grigorekno, 2002: 74). Επιπλέον, οι λεκτικές δοκιμασίες νοημοσύνης είναι πιθανό να οδηγήσουν σε διαφορετικά αποτελέσματα από τις μη λεκτικές δοκιμασίες (Αναστασίου, 2007: 397). Ακόμη, με τη χρήση του κριτηρίου του ελλείμματος ανάμεσα στη νοητική ικανότητα και τη σχολική επίδοση, δεν λαμβάνονται υπόψη και άλλοι παράγοντες οι οποίοι είναι πιθανό να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών, όπως οι περιβαλλοντικοί, οι πολιτισμικοί και οι οικογενειακοί παράγοντες (Κανδαράκης, 2004: 60· Siegel, 2003: 2· Wong, 2008: 22-23). Τέλος, χρησιμοποιώντας το εν λόγω κριτήριο, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται σε ηλικία περίπου 8 ετών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν ήδη βιώσει τις σχολικές αποτυχίες και να μην έχουν πραγματοποιηθεί έγκαιρες παρεμβάσεις (Πολυχρόνη, 2011: 91). Με το κριτήριο της απόκλισης δεν λαμβάνονται υπόψη αρκετοί παράγοντες στον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών και για τους παραπάνω λόγους προτείνεται η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών να γίνεται από μια διεπιστημονική ομάδα και να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν τις επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα (Χατζηχρήστου, 2004: 334).

Με αυτό το σκεπτικό, πραγματοποιήθηκε η αναθεώρηση του νόμου για την ειδική αγωγή στις ΗΠΑ (IDEA 2004), καθώς το κριτήριο της απόκλισης ανέδειξε μια σειρά προβλημάτων, όπως ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έφτασαν να αντιπροσωπεύουν το 50% των μαθητών που φοιτούν στην ειδική αγωγή. Οι εν λόγω μαθητές μπορεί να εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση, χαμηλές σχολικές επιδόσεις ή να προέρχονται από μειονότητες. Ο λόγος που οδηγήθηκαν στην ειδική εκπαίδευση πιθανόν να οφείλεται στην ανεπάρκεια της γενικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Fletcher, Coulter, Reschly, & Vaughn, 2004: 307· Τζιβινίκου, 2015: 88). Γι αυτόν τον λόγο προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις που θα έχουν ως στόχο τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών (Fletcher et al., 2004: 312).

Το μοντέλο που προτείνεται για τον εντοπισμό τους σε ένα μαθητή ονομάζεται ανταπόκριση στη διδασκαλία ή ανταπόκριση στην παρέμβαση (response to instruction or intervention). Βασικοί στόχοι του μοντέλου είναι να προληφθεί ή να περιοριστεί η σχολική αποτυχία και ο προσδιορισμός των μαθησιακών δυσκολιών να γίνεται με γνώμονα την ανταπόκριση ή όχι των μαθητών και όχι με σταθμισμένα τεστ και ψυχομετρικές κλίμακες (Αγαλιώτης, 2015: 11). Το συγκεκριμένο μοντέλο σχετίζεται με την πρόωπη παρέμβαση, καθώς εφαρμόζονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με στόχο να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των μαθητών πριν αυτές εδραιωθούν και είναι δύσκολο να ξεπεραστούν (Fletcher et al., 2004: 309· Τζιβινίκου, 2015: 89). Αρχικά, γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών με στόχο να εντοπιστούν εκείνοι οι μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις και κινδυνεύουν με σχολική αποτυχία (Bradley, Danielson, & Doolittle, 2007: 8-9· Vaughn, Linan-Thompson & Hickman, 2003: 394-396). Στη συνέχεια, εφόσον κάποιοι από τους μαθητές δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν από τη διδασκαλία στη γενική τάξη, υλοποιείται η δεύτερη βαθμίδα της διδασκαλίας η οποία διαρκεί το λιγότερο 8-10 εβδομάδες και το μέγιστο 2-15 εβδομάδες. Στη διάρκεια του δεύτερου επιπέδου παρέχεται εξειδικευμένη διδασκαλία και γίνεται διαρκής έλεγχος της προόδου των μαθητών (Τζιβινίκου, 2015: 91· Kavale & Spaulding, 2008: 171· Speece, Casey, & Molloy, 2003: 150· Vaughn et al., 2003: 401-403). Οι μαθητές που θα ανταποκριθούν κατά το δεύτερο επίπεδο, επιστρέφουν στο προηγούμενο επίπεδο διδασκαλίας. Όσοι από τους μαθητές δεν καταφέρουν να ανταποκριθούν, χρειάζονται εντατικότερη παρέμβαση, εξατομικευμένη διδασκαλία και παροχή βοήθειας από επαγγελματίες επιστημονικών κλάδων (λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι κ.α). Στην περίπτωση που οι μαθητές δεν ανταποκριθούν επαρκώς και στο τρίτο επίπεδο, τότε παραπέμπονται για περαιτέρω αξιολόγηση με την ένδειξη για την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών (Bradley et al.,

2007· Τζιβινίκου, 2015: 92). Τα πλεονεκτήματα του μοντέλου της ανταπόκρισης στη διδασκαλία είναι ότι εντοπίζονται μαθητές που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών πριν την δευτέρα δημοτικού, γεγονός το οποίο δεν συμβαίνει με το κριτήριο της απόκλισης καθώς είναι δύσκολο να γίνει οποιαδήποτε διάγνωση πριν από αυτή την τάξη. Υιοθετείται μία παιδαγωγική προσέγγιση (Τζιβινίκου, 2015: 87) καθώς το πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάζεται με άξονα της ανάγκης του μαθητή και προωθείται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με στόχο την ανάπτυξη του προγράμματος και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων του. Επίσης, καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης των μαθητών παρακολουθείται και αξιολογείται η πορεία τους, ενώ οι γονείς έχουν άμεση εμπλοκή στη διαδικασία (Berkley, Bender, Peaster, & Saunders, 2009: 86· Elkins, 2001: 191· Marston, 2005: 540).

Επιπροσθέτως, μειώνεται ο αριθμός των μαθητών οι οποίοι καταφεύγουν στις διαγνωστικές υπηρεσίες, καθώς εντοπίζονται οι μαθητές των οποίων οι χαμηλές επιδόσεις οφείλονται στις μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και περιορίζεται η χρήση σταθμισμένων διαγνωστικών κριτηρίων για τον προσδιορισμό τους (Αγαλιώτης, 2015: 13· Dykeman, 2006: 272). Παρά τα πλεονεκτήματα της παραπάνω μεθόδου, πρέπει να σημειωθεί ότι η ανταπόκριση στη διδασκαλία δεν μπορεί να αποτελεί την μοναδική προσέγγιση για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος να μην εμφανιστούν διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών που εμφανίζουν διάσπαση προσοχής, νοητική αναπηρία ή οριακή νοημοσύνη. Γι αυτούς τους λόγους, σήμερα στις ΗΠΑ εφαρμόζονται και τα δύο κριτήρια (Berkeley et al., 2009: 86· Mastropieri & Scruggs, 2005: 528· Kavale & Spaulding, 2008: 175-176).

Στην Ελλάδα, η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980 με τους νόμους 1143/1981 και 1566/1985. Στον πρώτο νόμο γινόταν διάκριση ανάμεσα στην γενική και ειδική εκπαίδευση, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να ενισχύεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τον επόμενο νόμο τίθεται η βάση για την ένταξη, καθώς πλέον η ειδική αγωγή αποτελεί τμήμα της γενικής εκπαίδευσης και αρχίζει η λειτουργία ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α: 30-31). Τη δεκαετία του 2000 ορίζεται εκ νέου το νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής, με δύο νόμους, τον 2817/2000 στον οποίο πλέον γίνεται αναφορά στις κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών όπως η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η δυσαναγνωσία. Επίσης, με τον ίδιο νόμο οργανώνονται και στελεχώνονται τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και

Υποστήριξης-Κ.Δ.Α.Υ (νυν ΚΕ.Δ.Δ.Υ) τα οποία είναι υπεύθυνα για τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ακόμη, εκτός από τη διάγνωση απαραίτητη είναι και η δημιουργία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για την διευκόλυνση των μαθητών κατά τη διδασκαλία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007: 53). Τέλος, με τον νόμο 3699/2008 εισάγεται ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες για να περιγράψει τη δυσλεξία, τη δυσαρθμισία, δυσαναγνωσία και τη δυσγραφία. Ακόμη, σύμφωνα με Υπουργική Απόφαση «*Εξέταση μαθητών Ημερήσιων και Εσπερινών Γυμνασίων, με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» (ΦΕΚ Β/276/16-3-2010) οι μαθητές που έχουν διαγνωστεί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εξετάζονται προφορικά. Σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο νόμο της ειδικής αγωγής (Ν. 3699/2008, άρθρα 4 και 5) η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών πραγματοποιείται από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΚ) του Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης. Αρχικά, πραγματοποιείται ιατρικός έλεγχος που έχει ως στόχο να αποκλειστούν διάφορα παθολογικά αίτια και δυσλειτουργίες, όπως οπτική αναπηρία ή κώφωση και στη συνέχεια προσδιορίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή (Ν. 3699/2008· Παντελιάδου, 2011: 94-95). Η αξιολόγηση και ο προσδιορισμός του είδους των μαθησιακών δυσκολιών πραγματοποιείται από τη διεπιστημονική ομάδα αποτελούμενη από ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή, ειδικό παιδαγωγό και ψυχίατρο οι οποίοι πραγματοποιούν μια σειρά από δοκιμασίες και καταλήγουν στη διάγνωση (Πολυχρόνη κ.ά., 2006: 53-62). Αρχικά, λαμβάνονται πληροφορίες που αφορούν το οικογενειακό, κοινωνικό και ιατρικό ιστορικό των μαθητών (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991: 67-68), στην συνέχεια ο μαθητής αξιολογείται σε βασικούς τομείς μάθησης, όπως είναι η γραφή, η ανάγνωση, η ορθογραφία και τα μαθηματικά καθώς και σε βασικές γνωστικές λειτουργίες με σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης. (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009: 57) για να αποκλειστεί το ενδεχόμενο ύπαρξης νοητικής αναπηρίας (Ματή-Ζήση, 2004: 165· Χατζηχρήστου, 2004: 144-145).

### **2.3. Γνωστικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ετερογενή ομάδα και τα οι αδυναμίες που εμφανίζουν στον γνωστικό τομέα ποικίλουν και δεν εμφανίζονται σε όλους τους μαθητές με την ίδια συχνότητα (Πολυχρόνη, 2011: 142). Ωστόσο, οι βασικοί τομείς στους οποίους εμφανίζουν αδυναμίες οι μαθητές περιλαμβάνουν τους τομείς της αντίληψης,

της γλώσσας, της μνήμης, της φωνολογικής επεξεργασίας και των μεταγνωστικών στρατηγικών (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 21).

Αρχικά, οι δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν στην ακουστική και στην οπτική αντίληψη. Ως προς την τελευταία παρουσιάζουν αδυναμία στη διάκριση χαρακτήρων ή λεπτομερειών (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 22). Για τον λόγο αυτό, πολλές φορές, δυσκολεύονται να διακρίνουν τη διαφοροποίηση ανάμεσα σε γράμματα και σύμβολα τα οποία μοιάζουν. Επίσης, δεν αντιλαμβάνονται τον προσανατολισμό και τη σειρά των γραμμάτων μέσα στη λέξη (Πολυχρόνη, 2011: 144· Τζουριάδου, 1995: 150). Σε επίπεδο ακουστικής αντίληψης δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα διάφορα φωνήματα, να ξεχωρίσουν τους φθόγγους που μοιάζουν μεταξύ τους (π.χ. δ-θ, β-φ), να διακρίνουν τις λεκτικές καταλήξεις και τους αρχικούς φθόγγους (π.χ π-μπ, κ-γκ). (Πολυχρόνη κ.ά., 2006: 36· Uhry, 2013: 11-12).

Βασικό ρόλο στις μαθησιακές δυσκολίες διαδραματίζουν τα ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές στη φωνολογική επεξεργασία, καθώς αυτή αποτελεί απαραίτητη δεξιότητα για την κατάκτηση της γλώσσας. Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη φωνολογική δομή της γλώσσας και την αντιστοιχία μεταξύ φωνήματος και γραφήματος. Ακόμη, δυσκολίες παρατηρούνται στην ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές ,φωνήματα και στην απαλοιφή συλλαβών (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 23· Πολυχρόνη, 2011: 145), καθώς και στην ανάγνωση ψευδολέξεων (Παντελιάδου, 2011: 51). Αν και όπως φαίνεται από τα ερευνητικά δεδομένα οι δυσκολίες των μαθητών στη φωνολογική επεξεργασία είναι εντονότερες κατά την προσχολική ηλικία, ωστόσο εξακολουθούν να υπάρχουν και κατά την ενήλικη ζωή (Gottardo, Siegel, & Stanovich, 1997: 51-52).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα στη μνήμη, τα οποία αλληλεπιδρούν με τις δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία (Παντελιάδου, 2011: 55). Σύμφωνα με το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών που προτάθηκε από τους Atkinson και Shiffrin, το 1968, η μνήμη περιλαμβάνει τρία συστήματα, τη βραχύχρονη μνήμη, τη μνήμη εργασίας και τη μακρόχρονη μνήμη. Αρχικά, μέσω των αισθητηριακών οργάνων γίνεται η πρόσληψη των πληροφοριών, από τις οποίες κάποιες θα ξεχαστούν και κάποιες θα περάσουν στο πρώτο τμήμα του μνημονικού συστήματος, τη βραχύχρονη μνήμη. Στη βραχύχρονη μνήμη γίνεται η επεξεργασία των πληροφοριών και όσες από αυτές ισχυροποιηθούν μεταφέρονται στο επόμενο τμήμα του μνημονικού συστήματος, τη μακρόχρονη μνήμη, στην οποία θα αποθηκευτούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Σε αυτό το σημείο, οι

πληροφορίες αποθηκεύονται και τα άτομα με την κατάλληλη χρήση στρατηγικών είναι σε θέση να τις ανακαλέσουν (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 25-27· Slavin, 2007: 225).

Η σημαντικότερη πλευρά της βραχύχρονης μνήμης, είναι η εργαζόμενη μνήμη η οποία επεξεργάζεται και οργανώνει της πληροφορίες με σκοπό είτε να αποθηκευτούν, να συνδεθούν με την προϋπάρχουσα γνώση είτε να απορριφθούν. Ουσιαστικά η εργαζόμενη μνήμη έχει πιο ενεργητικό ρόλο καθώς επεξεργάζεται και αποθηκεύει τις πληροφορίες, ενώ η βραχύχρονη μνήμη επικεντρώνεται στην αποθήκευση των πληροφοριών κάθε δεδομένη στιγμή (Swanson, Cooney, & McNamara, 2004: 68). Επίσης, η εργαζόμενη μνήμη περιλαμβάνει τέσσερις λειτουργίες, την βραχυπρόθεσμη αποθήκευση πληροφοριών οι οποίες προσλαμβάνονται μέσω του ακουστικού και οπτικού αισθητηριακού συστήματος, την κωδικοποίησή τους ώστε να αποθηκευτούν στη μακρόχρονη μνήμη, την ανάκληση των ήδη αποθηκευμένων πληροφοριών και την αυτοματοποίηση μαθημένων δεξιοτήτων. Η αυτοματοποίηση των δεξιοτήτων παρέχει υψηλό επίπεδο ταχύτητας και απαιτείται ελάχιστη νοητική προσπάθεια. Ένα παράδειγμα αυτοματοποιημένης δεξιότητας είναι η ανάγνωση, καθώς ένας ικανός αναγνώστης διαβάζει με ταχύτητα και δεν καταβάλλεται νοητική προσπάθεια (Chasty, 1990: 273· Slavin, 2007: 244-245). Το τελικό σύστημα του μοντέλου επεξεργασίας πληροφοριών, είναι η μακρόχρονη μνήμη, στην οποία αποθηκεύονται οι πληροφορίες για απεριόριστο χρόνο, ενσωματώνονται νέες πληροφορίες στην ήδη υπάρχουσα γνώση ή αντικαθίστανται λανθασμένες πληροφορίες, οι οποίες οργανώνονται με τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007: 27· Slavin, 2007: 230).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στη βραχύχρονη μνήμη, οι οποίες σχετίζονται με τις αδυναμίες στη φωνολογική επεξεργασία, καθώς δυσκολεύονται στην κωδικοποίηση και επεξεργασία της λεκτικής πληροφορίας κυρίως ώστε αυτή να διατηρηθεί (Στασινός, 1999: 147· Swanson et al., 2004: 56). Ακόμη, οι έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν σημαντικές λειτουργικές δυσκολίες στη μακρόχρονη μνήμη. Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που εμφανίζονται στη μακρόχρονη μνήμη σχετίζονται με τις δυσκολίες οργάνωσης των πληροφοριών, με την έλλειψη κατάλληλων στρατηγικών ανάκλησής τους και με την ενσωμάτωση νέων πληροφοριών στην ήδη υπάρχουσα γνώση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προχωρούν σε επιφανειακή επεξεργασία των λεκτικών και οπτικών πληροφοριών, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα αυτές να μην ενσωματώνονται με αποτελεσματικό τρόπο στις ήδη αποθηκευμένες πληροφορίες (Παντελιάδου, 2011· Swanson et al., 2004: 61-62· Wong, 2008: 63-64).

Τα τελευταία χρόνια, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στην εργαζόμενη μνήμη στην οποία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μικρότερη ικανότητα, δυσκολίες στην ανάκληση συλλαβών, φωνημάτων και λέξεων. Επίσης, εμφανίζουν δυσκολίες στην πορεία παρακολούθησης της ανάκλησής των φωνημάτων, των συλλαβών και των λέξεων (Παντελιάδου, 2011: 57· Wong, 2008: 70-71). Η ανάγνωση για τους εν λόγω μαθητές είναι μία ιδιαίτερα κοπιαστική εργασία επειδή χρησιμοποιούνται όχι μόνο οπτικά αλλά και ακουστικά μέρη του εγκεφάλου (Slavin, 2007: 245). Καθώς λοιπόν οι πληροφορίες στη μνήμη εργασίας παραμένουν για μικρό χρονικό διάστημα (Swanson et al., 2004: 63) και λόγω της μειωμένης ικανότητας της, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να συγκρατήσουν πληροφορίες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης με αποτέλεσμα όταν θα έχουν φτάσει στο τέλος της πρότασης, να έχουν ξεχάσει την αρχή της. Γι αυτό τον λόγο, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο κατά τη γραφή ή την ανάγνωση, καθώς απαιτείται μεγαλύτερη χρονική διάρκεια για την επεξεργασία των πληροφοριών. Το μεγάλο χρονικό διάστημα που απαιτείται για την ανάγνωση μιας παραγράφου, έχει ως αποτέλεσμα οι εν λόγω μαθητές να μην καταλαβαίνουν το νόημα της παραγράφου που διάβασαν (Πολυχρόνη κ.ά., 2006: 37· Graham & Bellert, 2004: 255). Επιπλέον, οι δυσκολίες στη μνήμη γίνονται πιο εμφανείς κατά την αντιγραφή λέξεων ή προτάσεων από τον πίνακα, όπου, ενώ απαιτείται ελάχιστη συγκράτηση πληροφοριών, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες θα καθυστερήσει, με αποτέλεσμα να αντιγράψει λάθος τα ζητούμενα ή ακόμη και να παραλείψει λέξεις ή αριθμούς (Πολυχρόνη, 2011: 146-147).

Η μάθηση διευκολύνεται με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών καθώς οι μαθητές είναι σε θέση να παρακολουθούν την πορεία του έργου και να ελέγχουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 29). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές περιλαμβάνουν στρατηγικές που σχετίζονται με τον προσανατολισμό, τον σχεδιασμό, τη ρύθμιση, τον έλεγχο του αποτελέσματος, την αξιολόγηση και την ανακεφαλαίωση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005: 148-149). Οι ικανοί αναγνώστες εφαρμόζουν στρατηγικές πριν την ανάγνωση, αξιολογούν τον βαθμό κειμενικής δυσκολίας και σχεδιάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα το προσεγγίσουν. Επίσης, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, επικεντρώνουν την προσοχή τους στις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου, κρατούν σημειώσεις και επιβραδύνουν τον ρυθμό ανάγνωσης στα δύσκολα σημεία του κειμένου. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης ενδέχεται να ξαναδιαβάσουν το κείμενο, να σχεδιάσουν διαγράμματα με άξονα τις βασικές πληροφορίες του κειμένου και να καταλήξουν σε συμπεράσματα (Pressley & Afflerbach, 1995 στο Pressley & Gaskins, 2006: 100-102).



Τα προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πεδίο των μεταγνωστικών στρατηγικών αρχικά σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην αναγνώριση των απαιτήσεων του έργου και στον κατάλληλο σχεδιασμό της δράσης τους (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 29). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα είτε να οδηγηθούν στην αποτυχία είτε σε λανθασμένες τεχνικές σχετικά με την προσέγγιση του έργου (Graham & Bellert, 2004: 260· Παντελιάδου, 2011: 58-59). Ακόμη, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής όταν προσεγγίζουν ένα κείμενο, παρόλο που μπορεί να γνωρίζουν τις στρατηγικές και τη χρησιμότητα αυτών (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 31). Επίσης, διαπιστώνεται ότι διαθέτουν περιορισμένο ρεπερτόριο στρατηγικών και δεν είναι σε θέση να τις αλλάξουν όταν πλέον αυτές δεν είναι αποτελεσματικές (Πολυχρόνη, 2011: 153). Ένας τομέας όπου εμφανίζονται δυσκολίες αφορά στον έλεγχο και στη ρύθμιση της γνωστικής πορείας. Συνεπώς, ελλοχεύει ο κίνδυνος να συνεχίσουν να εκτελούν με λανθασμένο τρόπο το έργο καθώς δεν διαθέτουν τις κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές και να οδηγούνται στην αποτυχία (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 31· Παντελιάδου, 2011: 60). Τέλος, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας των ελλειμμάτων στις μεταγνωστικές δεξιότητες μετά την ολοκλήρωση του έργου δεν προχωρούν σε περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων, ούτε αναστοχάζονται σχετικά με αυτά. Έτσι, δυσκολεύονται να διακρίνουν αν η λύση που επέλεξαν για την ολοκλήρωση του έργου ήταν επιτυχημένη και χρησιμοποιούν υπολογιστικά κριτήρια για να κρίνουν την επιτυχία ενός έργου. Για παράδειγμα, έχουν την εντύπωση ότι έμαθαν το μάθημα αφού έχουν τελειώσει το διάβασμα (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 32).

Στο μαθησιακό τομέα, οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά. Όσον αφορά την ανάγνωση δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση των κειμένων. Σχετικά με την αποκωδικοποίηση οι δυσκολίες τους σχετίζονται με τη φωνολογική επεξεργασία, καθότι δυσκολεύονται στην μετατροπή του γραφημικού σε φωνημικού κώδικα, κάτι που επηρεάζει την αναγνωστική ευχέρεια. Επίσης, εξαιτίας των δυσκολιών στην αποκωδικοποίηση οι μαθητές καταβάλουν προσπάθεια για να διαβάσουν το οποίο υπερφορτώνει τη μνήμη εργασίας και οδηγούνται σε αργή, συλλαβιστή ανάγνωση χωρίς προσωδία με τον κίνδυνο να κάνουν αρκετά λάθη (Archer, Gleason, & Vachon, 2003: 96· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007: 42· Πολυχρόνη, 2011: 155). Όταν δυσκολεύονται στην ανάγνωση συγκεκριμένων λέξεων τείνουν να τις μαντεύουν ή να προσπαθούν να εντοπίσουν το νόημα του κειμένου από τα συμφραζόμενα (Ματή-Ζήση, 2004: 170· Στασινός, 1999: 184).

Στην παραγωγή γραπτού λόγου οι μαθητές δυσκολεύονται στον σχηματισμό των γραμμάτων και των λέξεων, παραλείπουν τα σημεία στίξης, δεν ακολουθούν τις γραμμές του τετραδίου και κάποιοι δυσκολεύονται στο κράτημα του μολυβιού (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007: 46). Στην ορθογραφημένη γραφή, τα κυριότερα λάθη που εντοπίζονται σχετίζονται με αντιστροφές ή προσθαφαιρέσεις γραμμάτων και συλλαβών, λάθη σε βασικούς γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες όπως και λανθασμένη χρήση των σημείων στίξης (Ματή-Ζήση, 2004: 171· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007: 46· Πολυχρόνη κ.ά., 2006: 43). Οι δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου γίνονται εντονότερες κυρίως κατά τη φοίτηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς κάνουν λάθη στα σημεία στίξης, στη χρήση κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη (Στασινός, 1999: 197). Λόγω των παραπάνω δυσκολιών παράγουν κείμενα μικρής έκτασης (Σπαντιδάκης, 2011: 6) στα όποια εντοπίζονται προβλήματα ως προς την αλληλουχία των ιδεών και την ανάπτυξη των κεντρικών ιδεών (Πατσιοδήμου & Παντελιάδου, 2007: 47). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να εμφανίζουν αδυναμίες και στα μαθηματικά. Οι αδυναμίες αυτές οφείλονται κυρίως στις δυσκολίες στην οπτική αντίληψη που σχετίζεται με την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό (πχ. πολλές φορές μπερδεύουν το + με το χ ή το 9 με το ρ) (Ματή-Ζήση, 2004: 176), και στην οπτικοχωρική αντίληψη (για παράδειγμα, είναι πιθανό να τοποθετούν σε λάθος σημείο τις μονάδες και τις δεκάδες). Οι αδυναμίες στην απεικόνιση τρισδιάστατων αντικειμένων στο χαρτί (Ματή-Ζήση, 2004: 176· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007: 48-49), η αντιστροφή των αριθμών, η αδυναμία κατανόησης των προβλημάτων και οι αδυναμίες στην εκμάθηση των απόλυτων και τακτικών αριθμών, η αδυναμία εκτέλεσης νοερών μαθηματικών πράξεων, είναι μερικές ακόμη από τις δυσκολίες που εμφανίζονται (Παντελιάδου, 2004: 73· Πολυχρόνη κ.ά., 2006: 45). Επιπρόσθετα, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες αφαιρετικού συλλογισμού με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ομαδοποιήσουν τα αντικείμενα με βάση τα κοινά τους χαρακτηριστικά και να μην είναι σε θέση να κατανοήσουν τις έννοιες του μήκους και της ποσότητας. Επίσης, δυσκολεύονται με τους δεκαδικούς αριθμούς και με τα κλάσματα (Αγαλιώτης, 2000: 109-111· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007: 50-51· Πολυχρόνη, 2011: 164).

Τέλος, λόγω των δυσκολιών τους στη βραχύχρονη μνήμη οι μαθητές δεν μπορούν να συγκρατήσουν τα βήματα ενός αλγόριθμου και νέων μαθηματικών δεδομένων (Χρηστάκης, 2000: 176), ενώ τα ελλείμματα στην εργαζόμενη μνήμη είναι πιθανό να τους οδηγήσουν σε δυσκολίες επίλυσης προβλημάτων που απαιτούν πολλά βήματα. Ακόμη, εξαιτίας των

προβλημάτων στη μακρόχρονη μνήμη δεν τους είναι εύκολο να ανακαλέσουν τις κατάλληλες στρατηγικές για την επίλυση του προβλήματος με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν πιο απλούς τρόπους υπολογισμού (πχ. μέτρημα με τα δάχτυλα) (Ματή-Ζήση, 2004: 176· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007: 51).

Παρόλα αυτά, οι δυσκολίες στα μαθηματικά δεν φαίνεται να συσχετίζονται με τις δυσκολίες στην ανάγνωση (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007: 48) και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι απαραίτητο ότι θα εμφανίσουν δυσκολίες στα μαθηματικά. Σε σχετική έρευνα σε μαθητές 9-10 ετών, διαπιστώθηκε ότι το 37% από αυτούς εμφάνισε καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά σε σύγκριση με την ανάγνωση, ενώ το αντίθετο συνέβαινε σε 23% των συμμετεχόντων (Αγαλιώτης, 2000: 115).

#### **2.4. Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες**

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν δυσκολίες μόνο στον γνωστικό και τον μαθησιακό τομέα, αλλά και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Δόικου-Αυλίδου, 2016). Όπως επισημαίνεται στον ορισμό της Ενιαίας Εθνικής Επιτροπής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτές μπορεί να συνυπάρχουν με συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες αλλά υπογραμμίζεται ότι δεν οφείλονται σε συναισθηματικά προβλήματα (Kavale & Forness, 2000: 243-244). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν συχνά προβλήματα άγχους, κοινωνικής απόσυρσης, βιώνουν αισθήματα απογοήτευσης εξαιτίας των σχολικών αποτυχιών και σε κάποιες περιπτώσεις είναι πιθανό να εμφανίσουν καταθλιπτικά συμπτώματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Πολυχρόνη, 2011: 166-167). Τα προβλήματα αυτά τις περισσότερες φορές θεωρούνται αποτέλεσμα των μαθησιακών αδυναμιών (Ματή-Ζήση, 2004: 167) και των ελλειμμάτων στις γνωστικές λειτουργίες (Singer, 2005: 411).

Επιπλέον είναι πιθανό να οφείλονται, ως ένα βαθμό, στην στάση του κοινωνικού περίγυρου (οικογένεια, εκπαιδευτικοί, παρέα συνομηλίκων) απέναντι στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στα αισθήματα ματαίωσης και ανασφάλειας που βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές (Δόικου-Αυλίδου, 2016: 52· Τάνταρος, 2011: 184· Sharma, 2004: 138· Svetaz, Ireland, & Blum, 2000: 340). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές να βιώνουν αισθήματα κατωτερότητας το οποίο έχει ως επακόλουθο την σχολική αποτυχία (Greenham, 1999: 172).

Στη βιβλιογραφία υιοθετείται η διάκριση σε εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Δόικου-Αυλίδου, 2007: 593· Μπίμπου-Νάκου, 2004: 291·

Hinshaw, 1992: 127· Johnson, 2002: 1-3). Στα εσωτερικευμένα προβλήματα συγκαταλέγονται, το άγχος, τα καταθλιπτικά συμπτώματα, η κοινωνική απόσυρση, η φοβία και η κοινωνική αναστολή (Δόικου-Αυλίδου, 2016: 70· Πολυχρόνη κ.ά., 2006: 49-52). Από την άλλη πλευρά, στα εξωτερικευμένα προβλήματα, συμπεριλαμβάνονται οι διαταραχές της διαγωγής, η παραβατική και αντικοινωνική συμπεριφορά, η απειθαρχία, η επιθετικότητα, η διάσπαση προσοχής, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα (Δόικου-Αυλίδου, 2016). Τα εσωτερικευμένα προβλήματα είναι δύσκολο να εντοπιστούν καθώς δεν είναι εμφανή από τους άλλους, ενώ τα εξωτερικευμένα προβλήματα γίνονται αντιληπτά από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές και είναι πιο δύσκολο να αποκατασταθούν (Δόικου-Αυλίδου, 2007: 593· Dahle, Knivsberg, & Andreassen, 2011: 167· Hinshaw, 1992: 127). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

#### *2.4.1. Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς*

Σε επισκόπηση ερευνών που πραγματοποιήθηκε από τους Huntington και Bender (1993) σχετικά με τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα που εμφανίζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώθηκε ότι εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα άγχους σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, από την πρωτοβάθμια ως την τριτοβάθμια, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Huntington & Bender, 1993: 161-162). Το άγχος ορίζεται ως «μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που εκδηλώνεται ως αντίδραση σε προκλήσεις ή κινδύνους του περιβάλλοντος» (Beck, 1987· Lazarus, 1966 στο Μπίμπου-Νάκου, 2004: 289) και εκδηλώνεται με πολλά συμπτώματα, όπως σωματικοί πόνοι, ονυχοφαγία, τάση προς έμετο, κλάμα ακόμα και αντικοινωνική συμπεριφορά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 169-170). Σύμφωνα με τον Spielberger (1966) το άγχος διακρίνεται σε άγχος κατάστασης (state anxiety) που αφορά μια παροδική συναισθηματική κατάσταση και σε άγχος προδιάθεσης (trait anxiety) το οποίο σχετίζεται «με τις ατομικές διαφορές και με την τάση των ατόμων να αντιλαμβάνονται αγχογόνες καταστάσεις ως απειλητικές ή επικίνδυνες και να ανταποκρίνονται σε αυτές με διακυμάνσεις στην ένταση του άγχους κατάστασης δυσανάλογες προς το μέγεθος του αντικειμενικού κινδύνου» (Τσοβίλη, 2003: 74). Τα προβλήματα άγχους που βιώνουν οι μαθητές κατά την εφηβεία είναι εντονότερα, καθώς το άτομο βιώνει αλλαγές αφενός σε σωματικό και συναισθηματικό επίπεδο, αφετέρου σε σχέση με την οικογένεια και τον εαυτό του (Καραδήμας, 2004: 407· Herbert, 1999: 88-90·

Κουρκούτας, 2001: 38). Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εφήβους, έχει διαπιστωθεί ότι το άγχος προέρχεται από ανησυχία κυρίως για τις σχολικές επιδόσεις, τις σχέσεις με τους γονείς και με τους συνομηλίκους (Καραδήμας, 2004: 407). Επίσης, στο γυμνάσιο και το λύκειο οι αυξημένες σχολικές απαιτήσεις, ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, οι δυσκολίες στην εκμάθηση πολύπλοκων γνωστικών διεργασιών και τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες έχουν ως επακόλουθο να εντείνεται το άγχος των συγκεκριμένων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009: 64· Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991: 127).

Σύμφωνα με έρευνες σε μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διακατέχονται από υψηλά επίπεδα άγχους που αφορά τόσο στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, όσο και στη σχέση τους με τους γονείς και τους συνομηλίκους τους. Στον ελληνικό χώρο, η έρευνα της Τσοβίλη σε 68 μαθητές με δυσλεξία, ηλικίας 13-16 ετών, και τους εκπαιδευτικούς τους κατέληξε στο συμπέρασμα ότι έφηβοι διακατέχονται από άγχος κατά την ανάγνωση (άγχος κατάστασης). Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με το άγχος προδιάθεσης ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Τσοβίλη, 2003: 146). Επίσης, στην έρευνα της Whitaker Sena και των συνεργατών της (2007) σε 774 μαθητές ηλικίας 9-19 ετών εκ των οποίων οι 195 είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώθηκε ότι οι τελευταίοι εμφάνιζαν περισσότερο άγχος κατά τη διάρκεια των εξετάσεων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επιβαρύνεται η μνήμη εργασίας καθώς επικεντρώνονταν περισσότερο στην αναζήτηση τρόπων για την καταπολέμηση του άγχους και λιγότερο στο γνωστικό έργο (Whitaker Sena, Lowe, & Lee, 2007: 370-372).

Όσον αφορά τις σχέσεις με τους άλλους, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να εμφανίζουν κοινωνικό άγχος, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στις ακαδημαϊκές δυσκολίες. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρήθηκε ότι οι στενές τους σχέσεις χαρακτηρίζονται από πιο υψηλά επίπεδα άγχους και αισθήματα αποφυγής σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Al-Yagon & Mikulincer, 2004a: 15).

Επίσης, η Peleg (2009) στην έρευνά της σε 52 αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας 15-17 ετών, και 50 αγόρια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διαπίστωσε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους με αποτέλεσμα να επηρεάζονται οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Επιπλέον, το άγχος τους φαίνεται να εντείνεται εξαιτίας του φόβου απογοήτευσης απέναντι στην οικογένειά τους (Peleg, 2009: 14, 15-16).

Ακόμη, η ίδια ερευνήτρια σε σχετική έρευνα με 70 έφηβους εκ των οποίων οι 40 είχαν μαθησιακές δυσκολίες διαπίστωσε ότι οι έφηβοι που φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις εμφάνιζαν μεγαλύτερα επίπεδα κοινωνικού άγχους απ' ό,τι οι συνομήλικοί τους που παρακολουθούσαν μαθήματα στη γενική και στην ειδική τάξη. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να οφείλεται στον στιγματισμό που βιώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς το συναισθήματα διαφορετικότητας ενισχύονται από τη διδασκαλία στην ειδική τάξη (Peleg, 2011: 166, 168, 170). Ανάλογα συμπεράσματα προέκυψαν από πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Bozas και τους συνεργάτες του (2016) σε κλινικό δείγμα 110 εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνιζαν υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους. Επίσης, διαφάνηκε ότι τα προβλήματα άγχους συνυπάρχουν με τα προβλήματα συμπεριφοράς γεγονός που δυσχεραίνει τις σχέσεις με τους συνομήλικους τους (Bozas, Bonti, Kouimtzi, Kyritsis, & Karageorgiou, 2016: 9-10). Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και από την έρευνα των Carroll και Pes (2006) σε φοιτητές με δυσλεξία οι οποίοι διακατέχονταν από υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους, εύρημα το οποίο αποδόθηκε στις ακαδημαϊκές δυσκολίες τους. Οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών δημιουργούνται μέσα στο σχολικό πλαίσιο και ως εκ τούτου το άγχος που βιώνουν εξαιτίας των ακαδημαϊκών δυσκολιών είναι πιθανό να γενικεύεται και στις υπόλοιπες κοινωνικές περιστάσεις (Carroll & Pes, 2006: 657).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, καθώς τα κορίτσια συνήθως εκδηλώνουν περισσότερο άγχος από τα αγόρια (Bozas et al., 2016), είναι σε θέση να παραδεχτούν ότι εμφανίζουν κάποια αγχώδη διαταραχή (Maccoby & Jacklin, 1974, Zeidner, 1998 στο Whitaker Sena et al., 2007: 371) και αναζητούν ευκολότερα βοήθεια (Bozas et al., 2016). Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι ορισμένες έρευνες κατέληξαν σε αντίθετα αποτελέσματα ως προς την ύπαρξη άγχους. Στην έρευνα των Geisthardt και Munsch η οποία πραγματοποιήθηκε σε μαθητές και μαθήτριες με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, διαφάνηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες εμφάνιζαν το ίδιο επίπεδο άγχους (Geisthardt & Munsch, 1996: 289-292).

Εκτός από το άγχος, οι μαθητές και οι μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να εμφανίζουν καταθλιπτική συμπτωματολογία εξαιτίας των συνεχόμενων ακαδημαϊκών αποτυχιών με αποτέλεσμα να βιώνουν την κοινωνική απομόνωση (Thomson, 1995: 35). Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες βρίσκονται σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν κατάθλιψη σε σχέση με τους συνομήλικους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

και μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες<sup>4</sup> (Mammarella et al., 2016: 135-136· Maughan, Rowe, Loeber, & Stouthamer-Loeber, 2003: 225-227). Επιπλέον, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες διατρέχουν διπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν καταθλιπτική συμπτωματολογία απ' ότι οι συνομήλικοι τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Maag & Reid, 2006: 6-7· Svetaz et al., 2000: 346). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα που βασίστηκαν σε αναφορές του εκπαιδευτικού προσωπικού οι μαθητές και οι μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν αισθήματα μοναξιάς, έχουν αρνητική αυτοεικόνα σχετικά με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Wiener, 2002: 102).

Σε αρκετές περιπτώσεις τα καταθλιπτικά συμπτώματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται στην αρνητική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους εξαιτίας των ακαδημαϊκών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Stone & May, 2002: 376-379). Ωστόσο, στην έρευνα της Carroll και των συνεργατών της (2005) που πραγματοποιήθηκε σε εθνικό δείγμα μαθητών ηλικίας 9-15 ετών διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις σχετικά με την εμφάνιση κατάθλιψης και καταθλιπτικής διάθεσης. Στο σύνολο του δείγματος δεν παρατηρήθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στις αναγνωστικές δυσκολίες και την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Ωστόσο, με βάση τις αυτοαναφορές των εφήβων διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 11-15 ετών, ήταν πιθανό να εμφανίσουν καταθλιπτική διάθεση. Ακόμη, αναφορικά με το φύλο, τα κορίτσια δεν εμφάνιζαν καταθλιπτική διάθεση, ενώ ο κίνδυνος για την εμφάνισή της ήταν αυξημένος στα μικρότερα αγόρια του δείγματος. Παρόλα αυτά, τα δεδομένα που προέρχονταν από το οικογενειακό περιβάλλον, δεν φανέρωσαν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ αναγνωστικών δυσκολιών και καταθλιπτικής συμπεριφοράς (Carroll, Maughan, Goodman, & Meltzer, 2005: 529).

Από την άλλη πλευρά, σε κάποιες έρευνες φάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των καταθλιπτικών συμπτωμάτων και του φύλου. Η έρευνα των Heath και Ross σε μαθητές γυμνασίου κατέδειξε ότι τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνισαν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα σε σχέση με τα κορίτσια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ενώ δεν

---

<sup>4</sup> Οι μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται με αδεξιότητα στην κίνηση, φτωχές οπτικοχωρικές δεξιότητες, προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις και χαμηλές οργανωτικές δεξιότητες. Τα άτομα αυτά εμφανίζουν υψηλές λεκτικές λειτουργίες, όπως η καλή χρήση του λεξιλογίου, πρώιμη ανάγνωση, αναπτυγμένες ορθογραφικές δεξιότητες και ευφράδεια στην έκφραση. Συνήθως υπάρχει μεγάλη διάσταση ανάμεσα στις λεκτικές δεξιότητες και στις κινητικές, οπτικοχωρικές και κοινωνικές δεξιότητες. Τυπικά, ένα άτομο με μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία έχει δυσκολία στην ερμηνεία των μη λεκτικών στοιχείων, όπως οι εκφράσεις του προσώπου ή η γλώσσα του σώματος και μπορεί να μην έχει καλό συντονισμό (Τζιβινίκου, 2015: 38).

υπήρξε κάποια διαφοροποίηση μεταξύ των αγοριών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Heath & Ross, 2000: 31-33). Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Maag & Reid, 2006: 6-7· Valås, 1999: 187-189). Σε επισκόπηση ερευνών που διεξήχθησαν από το 2000 έως το 2008, ο Mugnaini και οι συνεργάτες του (2009) κατέληξαν στο συμπέρασμα, μεταξύ άλλων, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αναγνωστικές δυσκολίες/δυσλεξία όλων των ηλικιών εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά κατάθλιψης σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Mugnaini, Lassi, La Malfa, & Albertini, 2009: 257).

Αντιθέτως, σε άλλες έρευνες δεν φάνηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Casey, Levy, Brown, & Brooks-Gunn, 1991: 258· Valås, 1999: 187-189). Αναλυτικότερα, στην έρευνα της Casey και των συνεργατών της (1992) σε 67 μαθητές ηλικίας 8 έως 11,5 ετών, εκ των οποίων οι 28 είχαν διαγνωστεί με αναγνωστικές δυσκολίες, η απουσία κατάθλιψης αποδόθηκε στο υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον και στο υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Casey et al., 1992: 258). Επιπροσθέτως, στην έρευνα του Valås (1999) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις εμφάνισαν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα απ' ότι οι συνομήλικοί τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η διαπίστωση αποδόθηκε από τον ερευνητή στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για την απόδοσή τους τα ακαδημαϊκά καθήκοντα και είχαν αποδεχτεί την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών τους (Valås, 1999: 188). Επίσης σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με βάση τις αναφορές τόσο των παιδιών όσο και των γονέων τους και του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές όσον αφορά την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων στους συγκεκριμένους μαθητές (Miller, Hynd, & Miller, 2005: 433).

#### *2.4.2. Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς*

Εκτός από τα εσωτερικευμένα προβλήματα, οι μαθησιακές δυσκολίες συχνά συνοδεύονται και από εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία είναι πιο δύσκολο να αποκατασταθούν. Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζουν και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα



(ΔΕΠΥ)<sup>5</sup>. Οι ακαδημαϊκές δυσκολίες που εμφανίζουν σε συνδυασμό με τη σχολική αποτυχία λειτουργούν ως προγνωστικοί παράγοντες στην εκδήλωση παραβατικής και επιθετικής συμπεριφοράς και σε αρνητική εικόνα για τον εαυτό (Goldstein, 1997: 12· Svetaz et al., 2000: 346).

Στην έρευνα των Willcutt και Pennington (2000) σε ζευγάρια διδύμων ηλικίας 8-18 ετών που είτε εμφάνιζαν δυσκολίες και οι δύο ή μόνο ο ένας και σε ζευγάρια διδύμων οι οποίοι δεν εμφάνιζαν αναγνωστικές δυσκολίες (ομάδα ελέγχου). Προέκυψε ότι οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση εμφανίζουν συμπτώματα ΔΕΠΥ σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι συνομήλικοί τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Willcutt & Pennington, 2000: 181, 187). Ανάλογα είναι και τα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, καθώς σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Smith και Adams (2006) το 51% των συμμετεχόντων που είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν και ΔΕΠΥ. Ακόμη, σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων, από τους μαθητές που εμφάνιζαν ΔΕΠΥ το 43,4% εμφάνιζε και μαθησιακές δυσκολίες. (Smith & Adams, 2006: 102-108).

Ενώ η υπερκινητικότητα φαίνεται να περιορίζεται σε βάθος χρόνου, η ελλειμματική προσοχή παραμένει και σε μεγαλύτερους μαθητές (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991: 51· Miranda, Soriano, Fernández & Meliá, 2008: 173). Ακόμη, οι έρευνες έχουν δείξει ότι στα αγόρια είναι συχνότερη η εμφάνιση της υπερκινητικότητας, ενώ στα κορίτσια είναι συχνότερη η εμφάνιση ελλειμματικής προσοχής. Το γεγονός αυτό εξηγεί τα μεγάλα ποσοστά αγοριών που παραπέμπονται στις διαγνωστικές υπηρεσίες καθώς η συμπεριφορά τους είναι ενοχλητική και κεντρίζει την προσοχή των εκπαιδευτικών (Willcutt & Pennington, 2000: 183). Σε αντίθετα αποτελέσματα, αναφορικά με το φύλο, κατέληξε η έρευνα της Carroll και των συνεργατών της (2005) που προαναφέρθηκε, καθώς δεν διαπιστώθηκε διαφοροποίηση στην ύπαρξη της ΔΕΠΥ ανάλογα με το φύλο (Carroll et al., 2005: 529).

Η Miranda και οι συνεργάτες της (2008) εξέτασαν την ύπαρξη συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων σε 76 μαθητές 6-14 ετών, εκ των οποίων οι μισοί είχαν διαγνωστεί μόνο με ΔΕΠΥ και οι υπόλοιποι με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ

---

<sup>5</sup> Σύμφωνα με το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών DSM-V η Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) διακρίνεται στους παρακάτω τύπους: α) απροσεξία, στην οποία παρατηρείται αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής στην εκτέλεση βασικών δραστηριοτήτων, β) υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα κατά την οποία τα παιδιά εμφανίζουν βιασύνη, δυσκολία στο να ακολουθήσουν οδηγίες και να σκεφτούν πριν την εκτέλεση ενός έργου και γ) ο συνδυασμένος τύπος, κατά τον οποίο οι δύο προηγούμενοι τύποι συνυπάρχουν (APA, 2013· Vitola et al., 2017: 744).

εμφανίζουν συναισθηματικά προβλήματα και συμπεριφορικές δυσκολίες. Επίσης, από τις εκτιμήσεις των γονέων προέκυψε ότι οι μαθητές που εμφανίζουν σε μεγαλύτερη συχνότητα συμπεριφορικά προβλήματα, παρουσιάζουν και περισσότερες γνωστικές δυσκολίες. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές μόνο με ΔΕΠΥ εμφανίζουν κυρίως συναισθηματικά προβλήματα (Miranda et al., 2008: 174, 181-182).

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν τα ευρήματα δύο διαχρονικών ερευνών. Η Auerbach και οι συνεργάτες της (2008) διερεύνησαν την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς σε 58 μαθητές με ειδικές δυσκολίες στα μαθηματικά και 58 μαθητές χωρίς δυσκολίες. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις, όταν οι συμμετέχοντες ήταν 10-11 ετών, 13-14 ετών και 16-17 ετών. Τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαίωσαν την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με δυσαριθμησία. Ωστόσο, οι μαθητές που είχαν συμπτώματα ΔΕΠΥ, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, εμφάνιζαν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα συμπεριφοράς (Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev, 2008: 264, 265, 269). Σε άλλη διαχρονική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Φινλανδία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθησιακές δυσκολίες της παιδικής ηλικίας λειτουργούν προγνωστικά για χαμηλές σχολικές επιδόσεις κατά την εφηβεία σε μαθητές με και χωρίς ΔΕΠΥ. Επιπλέον, εξετάστηκε η συσχέτιση των μαθησιακών δυσκολιών με τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, όταν οι συμμετέχοντες ήταν 7-8 ετών και 15-16 ετών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που εμφανίζουν συννοσηρότητα μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠΥ είχαν λιγότερες ακαδημαϊκές επιτυχίες κατά τη σχολική τους φοίτηση και εμφάνιζαν χαμηλότερες εκπαιδευτικές φιλοδοξίες σε σύγκριση με τους έφηβους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ. Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα ήταν ότι οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις στη γλώσσα και στα μαθηματικά, σχετίζονταν περισσότερο με τη ΔΕΠΥ και λιγότερο με τις μαθησιακές δυσκολίες (Taanila et al., 2014: 62-64, 68-69).

Στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς περιλαμβάνονται οι διαταραχές της διαγωγής<sup>6</sup> και η παραβατική συμπεριφορά οι οποίες υποστηρίζεται ότι είναι πιθανόν να

---

<sup>6</sup> Τα διαγνωστικά κριτήρια για τις διαταραχές διαγωγής, σύμφωνα με το DSM-V, αφορούν την επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε ανθρώπους ή ζώα, την καταστροφή περιουσίας και την παραβίαση κανόνων. Επίσης, το μέγεθος της επιθετικότητας είναι δυσανάλογο με την αιτία που την προκάλεσε. Επιπρόσθετα, η εκδήλωση τέτοιου είδους συμπεριφορών δεν αποσκοπούν κάπου ούτε είναι αποτέλεσμα προετοιμασίας. Ακόμη, η επιθετική συμπεριφορά δυσχεραίνει την καθημερινότητα του ατόμου, προκαλεί δυσκολίες στις σχέσεις με τους άλλους και για τη διάγνωσή της τα παιδιά πρέπει να βρίσκονται πάνω από την ηλικία των έξι ετών. Από την άλλη πλευρά, η εναντιωματική συμπεριφορά εκδηλώνεται με ξεσπάσματα θυμού, καβγάδες με άτομα του οικείου περιβάλλοντος τους, εμφάνιση απειθαρχίας απέναντι σε κανόνες και εκδικητικότητα (APA, 2013).

εκδηλωθούν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004: 266). Επίσης, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να οδηγηθούν σε επικίνδυνες συμπεριφορές (πχ χρήση ναρκωτικών ουσιών) εξαιτίας των δευτερογενών προβλημάτων των μαθησιακών δυσκολιών, όπως είναι τα αυξημένα επίπεδα άγχους και η αρνητική εικόνα του εαυτού (Bender, 2008 στο McNamara & Willoughby, 2010: 12· Vallace, Cummings, & Humphrey, 1998: 168) και εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά βίας, είτε ως θύματα αλλά είτε ως θύτες. (Kaukiainen et al., 2002: 275-276· Svetaz et al., 2000: 346). Σε σχετική διαχρονική έρευνα σε μαθητές που φοιτούσαν στην πρώτη και τρίτη δημοτικού, διαπιστώθηκε συσχέτιση ανάμεσα στις αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών και στα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις στο τεστ αναγνωστικής ικανότητας στην πρώτη δημοτικού ήταν πιθανό να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς στο τέλος της τρίτης δημοτικού. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που εμφάνιζαν δυσκολίες αυτορρύθμισης κατά τη διδασκαλία στην πρώτη δημοτικού, είναι πιθανόν να εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις στο τεστ αναγνωστικής ικανότητας στην τρίτη δημοτικού (Morgan, Farkas, Tufis & Sperling, 2008: 421, 430). Σε αρκετές περιπτώσεις, οι διαταραχές της διαγωγής και η εναντιωματική συμπεριφορά εμφανίζεται με τη ΔΕΠΥ. Στην έρευνα των Willcutt και Pennington (2000) μόνο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ εμφάνιζαν εναντιωματική και προκλητική συμπεριφορά (Willcutt & Pennington, 2000). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 25 μαθητές με δυσλεξία, οι οποίοι φοιτούσαν σε σχολείο τη Νορβηγίας, ηλικίας 10-12 ετών, και τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσλεξία διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες με δυσλεξία εμφάνιζαν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Ακόμη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα αγόρια με δυσλεξία που συμμετείχαν στην έρευνα εκδήλωναν σε μεγαλύτερο βαθμό εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα κορίτσια (Heiervang, Lund, Stevenson, & Hugdahl, 2001: 254-255).

Όσον αφορά την παραβατικότητα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες στα μαθηματικά διαπιστώθηκε ότι οι εν λόγω μαθητές εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό παραβατική συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσκολίες (Prior, Smart, Sanson, & Oberklaid, 1999: 433). Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των McNamara και Willoughby (2010) στην οποία συμμετείχαν 307 έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες και οι συνομήλικοί τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι

με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό διαταραχές της διαγωγής και παραβατική συμπεριφορά σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Το εύρημα αυτό, σύμφωνα με τους ερευνητές, ίσως οφείλεται στην αρνητική αυτοεικόνα των συμμετεχόντων και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Για αυτόν τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να διδάξουν στους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να αντιληφθούν τις δυνατότητες τους, καθώς και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις που μπορεί να έχει η συμπεριφορά τους στην μετέπειτα πορεία τους (McNamara & Willoughby, 2010: 22-23). Οι διαταραχές της διαγωγής και η παραβατική συμπεριφορά συνυπάρχει με την εμφάνιση της ΔΕΠΥ (Hinshaw, 1992: 127· Μάνος, 1997: 479).

Από την άλλη πλευρά, στην έρευνα των Nabuzoka και Smith (1993) σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας με και χωρίς μαθησιακές φανέρωσε, ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις σχετικά με την παραβατική συμπεριφορά ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα κατέδειξε, ότι τα κορίτσια εκδηλώνουν συχνότερα βίαιη συμπεριφορά σε σχέση με τα κορίτσια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Nabuzoka & Smith, 1993: 1445), εύρημα το οποίο έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες. Στην έρευνα της Svetaz και των συνεργατών της (2000) η ερμηνεία για τη βίαιη συμπεριφορά των κοριτσιών αποδόθηκε στο γεγονός ότι τα που έχουν υποστεί βία είναι πιθανότερο να εκδηλώσουν και βίαιη συμπεριφορά (Svetaz et al., 2000: 346-347). Συνοψίζοντας, από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι η εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών συνυπάρχει με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Παρόλο που τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι το 80% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Kavale & Forness, 1996: 232) η αιτιολογία τους δεν είναι ξεκάθαρη. Συγκεκριμένα, τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανό να υπάρχουν πριν τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Τσοβίλη, 2003: 42-43), να εμφανίζονται ως αποτέλεσμα των σχολικών αποτυχιών που βιώνει ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ή να είναι το αποτέλεσμα από την εμφάνιση της ΔΕΠΥ (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου, & Λαρδούτσου, 2004: 266).

Οι έρευνες έχουν καταλήξει σε διάφορες ερμηνείες καθώς τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανό να εμφανίζονται εξαιτίας των αναγνωστικών δυσκολιών. Οι μαθητές λόγω των συνεχόμενων αποτυχιών τους βιώνουν αισθήματα ματαίωσης τα οποία φαίνεται να επηρεάζουν και την αυτοεκτίμησή τους. Σύμφωνα με άλλο ερμηνευτικό μοντέλο οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα των διαταραχών διαγωγής, ενώ σύμφωνα με άλλους ερευνητές επικρατεί σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα συμπεριφορικά

προβλήματα και στις αναγνωστικές δυσκολίες. Τέλος, τα προβλήματα που εμφανίζονται στη συμπεριφορά των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες είναι πιθανό να οφείλονται είτε σε γνωστικές δυσλειτουργίες είτε σε οικογενειακά προβλήματα. Για τον λόγο αυτό, η διερεύνηση της συσχέτισης των προβλημάτων συμπεριφοράς με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι σκόπιμο να γίνεται με τη βοήθεια διαχρονικών μελετών καθώς και με εξέταση των οικογενειακών και γνωστικών παραγόντων που επιδρούν στην εμφάνισή τους (Δόικου-Αυλίδου, 2016: 106, 111).

## **2.5. Έννοια του εαυτού**

Η έννοια του εαυτού είναι η αντίληψη που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του, η οποία διαμορφώνεται μέσα από τις ενισχύσεις που λαμβάνει από το περιβάλλον και τους σημαντικούς άλλους (Shavelson, Stanton, & Hubner, 1976: 411) και σχετίζεται και με τον τρόπο που τον βλέπουν οι άλλοι τον εαυτό (Thomson & Hartley, 1980 στο Δόικου-Αυλίδου 2016: 116). Οι αντιλήψεις του ατόμου για τον εαυτό επηρεάζουν τον τρόπο που ενεργεί, ενώ ο τρόπος δράσης επηρεάζει και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Η έννοια του εαυτού είναι οργανωμένη, έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα, έχει περιγραφικό και αξιολογικό χαρακτήρα, διακριτή από άλλες δομές και διαθέτει ιεραρχική δομή. Επίσης, η μεταβάλλεται λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα της και με την πάροδο των ετών (Shavelson et al., 1976: 412-415).

Στην έννοια του εαυτού περιλαμβάνονται δύο διαστάσεις, η αυτοαντίληψη (self-perception) ή αυτοεικόνα (self-image) και η αυτοεκτίμηση (self-esteem) ή σφαιρική αυτοαξία (global self-worth) (Ευκλείδη, Κάντα, Λεονταρή & Μόνιμη Επιτροπή Ορολογίας της ΕΛΨΕ, 2003: 218· Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 19). Αναλυτικότερα, η αυτοαντίληψη είναι μία πολυδιάστατη έννοια, καθώς σχετίζεται με τη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και ουσιαστικά αναφέρεται με την εικόνα που έχει το άτομο ως προς διάφορους τομείς, όπως είναι οι σχολικές ή αθλητικές ικανότητες, η εμφάνισή του, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, η κοινωνική του αποδοχή κλπ (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 19). Από την άλλη πλευρά, η αυτοεκτίμηση προσδιορίζει την αξία που προσδίδει το άτομο στον εαυτό του και σχετίζεται με τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 19). Η έννοια του εαυτού, όπως αναφέρθηκε, δεν παραμένει σταθερή στη ζωή του ατόμου, αλλά μεταβάλλεται με την πάροδο των ετών, συνήθως κατά τη μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κατά την περίοδο της μετάβασης είναι πιθανό να

δημιουργήσουν μια αρνητική εικόνα του εαυτού τους η οποία όμως στη συνέχεια βελτιώνεται και σταθεροποιείται (Καψάλης, 2006: 89). Επίσης, όπως έχει διαπιστωθεί, η αυτοεκτίμηση των παιδιών και των εφήβων είναι πιθανό να επηρεάζεται από την αυτοαντίληψή τους ως προς διάφορους τομείς, όπως είναι οι σχολικές επιδόσεις (Polychroni, Koukoura, & Anagnostou, 2006: 419).

Σχετικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι αρκετές φορές οι σχολικές επιδόσεις τους είναι πιθανό να επηρεάσουν την τόσο την ακαδημαϊκή, όσο και τη γενική έννοια του εαυτού. Οι δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σε συνδυασμό με τις ακαδημαϊκές αποτυχίες που βιώνουν κατά τη σχολική φοίτηση είναι πιθανό να οδηγήσουν σε αρνητική εικόνα του εαυτού, καθώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με λιγότερο θετικό τρόπο (Γωνίδα, 2006: 168). Στην μετα-ανάλυση του Bear και των συνεργατών του εξετάστηκαν 61 δημοσιευμένες έρευνες με στόχο να διερευνηθεί τυχόν διαφοροποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ως προς την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συμπεριφορική αυτοαντίληψη καθώς και αν έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την κοινωνική και συμπεριφορική αυτοαντίληψη, ενώ διαπιστώθηκαν ως προς την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνιζαν πιο αρνητική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Bear, Minke, & Manning, 2002: 419). Στη μετα-ανάλυση της Nowicki (2003) παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών με χαμηλές και υψηλές επιδόσεις. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνιζαν πιο αρνητική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους με μέτριες και υψηλές επιδόσεις. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των συνομηλίκων τους με χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Επίσης, δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στην κοινωνική αυτοαντίληψη (Nowicki, 2003: 185).

Αναλυτικότερα, αναφορικά με τον ακαδημαϊκό τομέα, σε έρευνα των Polychroni, Koukoura & Anagnostou (2006) πραγματοποιήθηκε σε 242 μαθητές που φοιτούσαν στην πέμπτη και έκτη δημοτικού, εκ των οποίων οι 42 είχαν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Διαπιστώθηκε ότι οι τελευταίοι είχαν πιο αρνητική ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού σε σύγκριση με τους συνομηλίκους με υψηλές ή μέτριες σχολικές επιδόσεις. Επιπλέον, η αρνητική εικόνα που είχαν σχετιζόταν κυρίως με την αναγνωστική τους ικανότητα, τα μαθηματικά και τη γραφή (Polychroni et al., 2006: 421). Όπως έχει διαπιστωθεί σε άλλες

έρευνες οι υψηλές επιδόσεις σε μαθήματα όπως είναι τα μαθηματικά και η γλωσσά συμβάλλουν στην δημιουργία υψηλής αυτοαντίληψης στους μαθητές (Γιαννέλος, 2003: 139-140).

Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν και από ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ενήλικους οι περισσότεροι από τους οποίους είχαν αρνητική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη κατά τη φοίτησή τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Riddick, Sterling, Farmer & Morgan, 1999). Επιπροσθέτως έρευνες σε εφήβους κατέδειξαν ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες ότι έχουν πιο αρνητική ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού απ' ότι οι συνομήλικοί τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με τις σχολικές τους επιδόσεις, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Stone & May, 2002: 379-380· Terras, Thompson, & Minnis, 2009: 315· Wei & Marder, 2012: 253). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Schmidt, Prah και Čagran (2014) που πραγματοποιήθηκε σε 90 έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες και 90 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Μεταξύ άλλων διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν αρνητικότερη έννοια του εαυτού αναφορικά με τον ακαδημαϊκό αλλά και τον κοινωνικό τομέα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Schmidt, Prah, & Čagran, 2014: 415). Αντίθετα, σε άλλες έρευνες διαπιστώθηκε ότι παρά τις χαμηλές επιδόσεις τους, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διατηρούσαν υψηλή αυτοεκτίμηση και θετική γενική έννοια του εαυτού (Hagborg, 1996: 122). Διαφοροποιήσεις φαίνεται να υπάρχουν και στην κοινωνική αντίληψη των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης σε σχετική επισκόπηση ερευνών που προχώρησε ο Zeleke (2004) διαπιστώθηκε ότι στο 70% των ερευνών που μελετήθηκαν, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφάνιζαν σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά την κοινωνική αυτοαντίληψη σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Zeleke, 2004: 156). Οι δυσκολίες των μαθητών στον ακαδημαϊκό τομέα φαίνεται, επίσης, να επηρεάζουν αρνητικά και την αυτοεκτίμηση τους γεγονός το οποίο οφείλεται στις συγκρίσεις στις οποίες προχωρούν σχετικά με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Valås, 1999). Όπως φάνηκε στην έρευνα της Ingesson (2007), τα αισθήματα κατωτερότητας που ένιωθαν οφείλονταν στις δυσκολίες τους, καθώς και στις χαμηλές σχολικές επιδόσεις τους (Ingesson, 2007: 580). Αντίστοιχα αποτελέσματα διαφάνηκαν και από την έρευνα της Doïkou-Avliδου (2015). Ωστόσο, στην συγκεκριμένη έρευνα μερικοί από τους συμμετέχοντες τόνισαν ότι οι δυσκολίες τους στάθηκαν αφορμή να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες και τις δυνατότητες τους

και σε κάποιες περιπτώσεις να αναπτύξουν δεξιότητες σε άλλους τομείς πέραν των ακαδημαϊκών (Doikou-Avliδου, 2015: 140).

Όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση στην έρευνα του Núñez και των συνεργατών του (2005) σε 173 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 9-14 ετών και 172 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 9-12 ετών, αν και φάνηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλότερη εικόνα του εαυτού σε όλους τους επιμέρους τομείς, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που υιοθετούν ένα προσαρμοστικό προφίλ (adaptive profile) απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή αποδίδουν την επιτυχία τους, στην προσπάθεια και στις ικανότητες τους, φαίνεται να έχουν και καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που πιστεύουν ότι οι επιτυχίες τους οφείλονται κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες και οι αποτυχίες τους σε ελλείμματα των ικανοτήτων τους, υιοθετούν το προφίλ του «αβοήθητου» μαθητή, γεγονός που επηρεάζει τη γενική αυτοαντίληψη τους, αλλά και την αντίληψη σε σχέση με τα ακαδημαϊκά καθήκοντα και τις κοινωνικές τους σχέσεις (Núñez et. al., 2005: 90-92).

Επίσης, μία ενδιαφέρουσα έρευνα πραγματοποιήθηκε που από τη Meltzer και του συνεργάτες της (2004) σε μαθητές ηλικίας 11-15 ετών κατέδειξε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που κατέβαλαν μεγαλύτερη προσπάθεια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και ήταν σε θέση να χρησιμοποιούν στρατηγικές κατά την εκτέλεση των έργων είχαν θετικότερη ακαδημαϊκή εικόνα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους με μαθησιακές δυσκολίες που δεν κατέβαλαν προσπάθεια. Ωστόσο, οι ερευνητές υποστήριξαν ότι υπάρχει αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού και στις κρίσεις των δασκάλων. Συγκεκριμένα, η αρνητική εικόνα που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν για τις ακαδημαϊκές τους εξαιτίας των σχολικών αποτυχιών, ενισχύεται και από τις αρνητικές κρίσεις των εκπαιδευτικών (Meltzer et al., 2004: 34-36, 40-41).

Ακόμη, τα ερευνητικά δεδομένα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους εκπαιδευτικούς τους εμφανίζουν διαφοροποιήσεις σχετικά με την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού. Στην έρευνα της Meltzer και των συνεργατών της (2001) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν θετική ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού. Το εύρημα αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι εν λόγω μαθητές αξιολογούσαν θετικά την προσπάθεια που κατέβαλλαν στα σχολικά καθήκοντα, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι κατέβαλαν ένα μέτριο επίπεδο προσπαθειών, οι οποίες, ωστόσο, βρίσκονταν πολύ χαμηλότερα από το επίπεδο προσπάθειας των συνομηλίκων τους. Για τους μαθητές με και



χωρίς μαθησιακές δυσκολίες η προσπάθεια που καταβάλλουν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής τους επιτυχία. Επιπροσθέτως, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εργάζονται σκληρά, υιοθετούν κατάλληλες στρατηγικές και έχουν κίνητρα για μάθηση. Με αυτό τον τρόπο, διατηρούν θετική εικόνα για τον εαυτό. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν με θετικό τρόπο την προσπάθεια και τη χρήση στρατηγικών των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι εμφάνιζαν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις αποδεικνύοντας ότι οι αντιλήψεις τους δεν επηρεάστηκαν από την ύπαρξη ή όχι των μαθησιακών δυσκολιών. Αντιθέτως, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που είχαν χαμηλές επιδόσεις, κρίθηκαν με πιο αρνητικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς απ' ό,τι οι συνομήλικοι τους με χαμηλές επιδόσεις αλλά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Meltzer, Katzir-Cohen, Miller, & Roditi, 2001: 91-96).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού φαίνεται ότι διαδραματίζει αφενός η στήριξη που λαμβάνει το άτομο από κοινωνικό τον περίγυρο (γονείς, εκπαιδευτικό προσωπικό, συμμαθητές και φίλοι), αφετέρου το περιβάλλον φοίτησης. Η θετική στάση των γονέων απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες και η υποστήριξη τους συμβάλλει στη δημιουργία θετικής αυτοαντίληψης (Terras et al., 2009: 315). Επίσης, το σχολικό πλαίσιο, η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης καθώς και η φοίτηση σε ειδική τάξη φαίνεται ότι επηρεάζει και τη στάση της οικογένειας απέναντι στις δυσκολίες του παιδιού και τις συναναστροφές του παιδιού (Δόικου-Αυλίδου, 2016: 130). Ιδιαίτερα η στήριξη των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρολό στην αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Doïkou-Avλίδου, 2015). Η επιβράβευση της προσπάθειας των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία θετικής ακαδημαϊκής έννοια εαυτού (Meltzer, Roditi, Houser, & Perlman, 1998: 443-444). Από την άλλη πλευρά, η απουσία στήριξης, τα χλευαστικά σχόλια απέναντι τους και σε μερικές περιπτώσεις η άσκηση βίας, είχε ως αποτέλεσμα να έχουν αρνητική αυτοαντίληψη (Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Humphrey και Mullins (2002) οι μαθητές που φοιτούσαν στη γενική τάξη δέχονταν λιγότερη στήριξη από τους εκπαιδευτικούς και πολλές φορές γίνονταν αποδέκτες αρνητικών σχολίων κάτι που επέδρασε αρνητικά στην αυτοαντίληψη των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις διαπιστώθηκε ότι είχαν θετικότερη αυτοαντίληψη γεγονός που αποδόθηκε στη μεγαλύτερη στήριξη που τους παρείχαν οι εκπαιδευτικοί των εν λόγω τμημάτων (Humphrey & Mullins, 2002).

Ανάλογα ευρήματα αναφέρονται στη βιβλιογραφία και ως προς την κοινωνική αυτοαντίληψη καθώς οι μαθητές που φοιτούν σε ειδικές τάξεις έχουν πιο θετική αυτοαντίληψη σχετικά με τις κοινωνικές τους σχέσεις, επειδή δέχονται υποστήριξη από τους συνομηλίκους τους (Westling-Allodi, 2000: 75). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 8-15 ετών που φοιτούσαν στο ειδικό σχολείο είχαν θετικότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούσαν στη γενική τάξη. Το εύρημα αποδόθηκε στο γεγονός ότι στο ειδικό σχολείο οι μαθητές συγκρίνουν τον εαυτό τους με μαθητές που βρίσκονται στο ίδιο ακαδημαϊκό επίπεδο, ενώ εκείνοι που φοιτούν στη γενική τάξη συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη, γεγονός που τους οδηγούσε σε χαμηλή αυτοεκτίμηση (Humphrey, 2002). Στον ελληνικό χώρο οι Συγκολλίτου και Λουράκη (2005) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης δεν εμφάνιζαν διαφορές ως προς τη συνολική αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Όμως, η σχολική και κοινωνική αυτοεκτίμησή τους ήταν χαμηλότερη, γεγονός που οφειλόταν στις γνωστικές δυσκολίες τους αλλά και στις συνεχόμενες αποτυχίες. Επιπλέον, εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα σχετικά με την κοινωνική αυτοεκτίμηση (Συγκολλίτου & Λουράκη, 2005: 222-223).

Από την άλλη πλευρά, στη μετά-ανάλυση που πραγματοποίησε η Elbaum (2002) σε σχετικές έρευνες που μελετούσαν την έννοια του εαυτού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι φοιτούσαν σε τέσσερα διαφορετικά περιβάλλοντα δηλαδή στη γενική τάξη, σε τμήματα ένταξης (resource room), παρακολουθούσαν τα περισσότερα μαθήματα σε άλλη τάξη (self-contained) ή σε ειδικές τάξεις. Από την ανάλυση των δεδομένων δεν προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις σχετικά με την έννοια του εαυτού στους μαθητές που φοιτούσαν σε αυτά τα διαφορετικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, όπως τονίστηκε από την ερευνήτρια, η απουσία ισχυρής συσχέτισης ανάμεσα στην έννοια του εαυτού και του περιβάλλοντος φοίτησης, δεν συνεπάγεται ότι το περιβάλλον δεν επηρεάζει την έννοια του εαυτού καθώς οποιαδήποτε τοποθέτηση θα πρέπει να βασίζεται στην επιλογή του μαθητή και αυτή είναι που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην έννοια του εαυτού (Elbaum, 2002: 221-222). Επίσης, σε πρόσφατη έρευνα σε μαθητές που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης κατά τη φοίτησή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώθηκε ότι οι εν λόγω μαθητές εμφανίζουν ικανοποιητική και υψηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, η οποία ωστόσο βρίσκεται χαμηλότερα από τους συμμαθητές τους στη γενική τάξη (Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2014: 209).

Τέλος, σημαντικό ρόλο στην κοινωνική αυτοαντίληψη φαίνεται να διαδραματίζει και η συννοσηρότητα με άλλες δυσκολίες, όπως είναι η ΔΕΠΥ. Στην έρευνα των Tabassam και Grainger (2002) συμμετείχαν 172 παιδιά από τα οποία 44 είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, 42 εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ και 86 ήταν μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ εμφανίζουν χαμηλότερη κοινωνική αυτοαντίληψη από τους συνομηλίκους τους με μαθησιακές δυσκολίες αλλά χωρίς ΔΕΠΥ (Tabassam & Grainger, 2002: 149). Επίσης, στην έρευνα του Avramidis (2013) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες, με συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και με κινητικές αναπηρίες διαπιστώθηκε ότι, όλοι οι συμμετέχοντες αν και είχαν σταθερά λιγότερους φίλους από τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη, ωστόσο διατηρούσαν θετική κοινωνική αυτοαντίληψη (Avramidis, 2013: 438).

Από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα διαφαίνονται αντιφάσεις σχετικά με την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό ενδεχομένως συμβαίνει λόγω των διαφορετικών παραγόντων οι οποίοι επιδρούν στην κοινωνική αυτοαντίληψη και σχετίζονται είτε με το περιβάλλον φοίτησης, είτε με την ύπαρξη και άλλων δυσκολιών μαζί με τις δυσκολίες στον μαθησιακό τομέα, είτε με τις δυσκολίες που συχνά εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες και στην ερμηνεία των κοινωνικών καταστάσεων.

## **2.6. Κοινωνικές δεξιότητες**

Η προσαρμοστική συμπεριφορά αφορά την ικανότητα του ατόμου να δρα υπεύθυνα και να ανταποκρίνεται στα ακαδημαϊκά καθήκοντα. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την αλληλεπίδραση των ατόμων με άλλα άτομα του περιβάλλοντος και αντικατοπτρίζουν την ικανότητα του ατόμου να εκδηλώνει, ανάλογα με την περίσταση, την κατάλληλη συμπεριφορά και να είναι σε θέση να ερμηνεύει τα κοινωνικά ερεθίσματα. (Smith et al., 1995: 21). Οι κοινωνικές δεξιότητες ποικίλουν ανάλογα με το πλαίσιο, το χρόνο, τον πομπό και το δέκτη του μηνύματος, την προσωπικότητα και τις εμπειρίες του καθενός (Rubin, Bukowski & Parker, 1998· Wilkinson & Carter, 1991: 12). Η προσαρμοστική συμπεριφορά και οι κοινωνικές δεξιότητες οδηγούν το άτομο σε κοινωνική αποδοχή καθώς η τελευταία οριοθετείται από τον βαθμό που τα άτομα μέσα στην ομάδα είναι συμπαθή ή όχι

και από τη δημοτικότητα τους (Gresham & Reshly, 1987: 367· Rose-Krasnor, 1997: 115· Μπίκος, 2004: 91-92).

Ο προσδιορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές, για τον αυτόν τον λόγο οι ορισμοί που υπάρχουν διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές δεξιότητες προσδιορίζονται με βάση την κοινωνική αποδοχή, την κοινωνική εγκυρότητα (social validity) και την συμπεριφορά του παιδιού (Gresham & Elliot, 1987: 132-133).

Σύμφωνα με τους ορισμούς όπου υιοθετείται ως κριτήριο η αποδοχή των συνομηλίκων, το επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων κρίνεται από τον βαθμό αποδοχής ή απόρριψης τους από την ομάδα συνομηλίκων. Η αδυναμία του συγκεκριμένου ορισμού είναι ότι δεν καθορίζονται οι συμπεριφορές που θα οδηγήσουν σε αποδοχή ή απόρριψη των μαθητών και συνεπώς δεν είναι εφικτός ο σχεδιασμός παρεμβάσεων (Gresham & Elliot, 1987: 132). Ο προσδιορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων με βάση τη κοινωνική εγκυρότητα υπογραμμίζει ότι ως κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται εκείνες οι συμπεριφορές οι οποίες λειτουργούν προγνωστικά για θετικά κοινωνικά αποτελέσματα, όπως είναι η αποδοχή και η δημοτικότητα των μαθητών, η καλή σχολική επίδοση, οι θετικές αξιολογήσεις από σημαντικούς άλλους (γονείς, εκπαιδευτικοί) και η αυτοεκτίμηση (Gresham & Elliot, 1987: 133). Τέλος, οι περισσότερες προσεγγίσεις για τον ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων χρησιμοποιούν κριτήρια συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό προσδιορίζονται οι λεκτικές και οι μη λεκτικές συμπεριφορές οι οποίες είναι σκόπιμο να χρησιμοποιούνται σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις με στόχο να οδηγηθούν τα παιδιά σε κοινωνική επιτυχία (Gresham & Elliot, 1987: 133· Heiman & Margalit, 1998: 155· Rubin et al., 1998). Οι συμπεριφορές αυτές περιλαμβάνουν τη βλεμματική επαφή, τις εκφράσεις του προσώπου και τον τόνο της φωνής, την ενσυναίσθηση, τις δεξιότητες συνομιλίας και τις δεξιότητες που αφορούν τη διεκδικητική συμπεριφορά (Γαλανάκη, 2000: 151). Ακόμα, στην κατηγοριοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων που προτάθηκε από τους Elksin και Elksin (2001) περιλαμβάνονται οι δεξιότητες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές συμπεριφορές, οι δεξιότητες που έχουν θετικό αντίκτυπο στους συνομηλίκους (peer-pleasing social skills), η συμπεριφορά του ατόμου που έχει θετικό αντίκτυπο στον εκπαιδευτικό (teaching-pleasing social skills), οι δεξιότητες διεκδίκησης (assertiveness skills), οι δεξιότητες που σχετίζονται με την ατομική συμπεριφορά του ατόμου (self-related behaviors) και οι επικοινωνιακές δεξιότητες (communication skills). (Elksnin & Elksnin, 2001: 92)

Τέλος, σε μια άλλη κατηγοριοποίηση που προτείνεται από τους Rubin, Bukowski και Parker (1998) διακρίνονται οι ακόλουθες επιμέρους κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων: α) κοινωνικές γνωστικές δεξιότητες που αφορούν την ικανότητα του άτομου να κατανοεί τα συναισθήματα και τις σκέψεις του άλλου καθώς και τις συνέπειες που μπορεί να έχει μια συμπεριφορά τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στους υπόλοιπους, β) δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες συντελούν ώστε το άτομο να μπορεί να ξεκινήσει μια συζήτηση, να επικοινωνεί με λεκτικό και με μη λεκτικό τρόπο και να προσαρμόζει την επικοινωνία ανάλογα με την κατάσταση και το άτομο στο οποίο απευθύνεται, γ) προκοινωνική συμπεριφορά η οποία συνίσταται στην ικανότητα του ατόμου να συνεργάζεται με τους άλλους και να διαθέτει ηγετικές ικανότητες και δ) δεξιότητες ρύθμισης των συναισθημάτων αφορούν την έκφραση θετικών απόψεων για τους άλλους και τη ρύθμιση των αρνητικών σκέψεων που κάνει το άτομο έτσι ώστε να μην οδηγείται σε αρνητικές συμπεριφορές (Rubin et al., 1998).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκτός από τις δυσκολίες που εμφανίζουν στον ακαδημαϊκό τομέα, είναι πιθανό να εμφανίσουν και προβλήματα στον κοινωνικό τομέα. Οι δυσκολίες που ενδεχομένως να εμφανίσουν σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες και τις δυσκολίες που εμφανίζουν σε αυτές. Από τη μετα-αναλυτική έρευνα των Kavale & Forness (1996), μεταξύ άλλων, διαπιστώθηκε ότι το 75% των συμμετεχόντων με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνιζαν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Kavale & Forness, 1996: 229). Δύο διαχρονικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού έδειξαν ότι το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν διέφερε από εκείνο των παιδιών με χαμηλές επιδόσεις (low achievers), αλλά διέφερε από το επίπεδο των παιδιών με μεσαίες και υψηλές επιδόσεις (average and high achievers) (Vaughn & Haager, 1994: 262· Vaughn, Zaragoza, Hogan, & Walker, 1993: 409-410). Επίσης, από την έρευνα των Martinez και Clikeman (2004) που πραγματοποιήθηκε σε έφηβους που εμφάνιζαν μόνο αναγνωστικές δυσκολίες και σε έφηβους που εμφάνιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση και στα μαθηματικά προέκυψε ότι οι έφηβοι που είχαν διαγνωστεί με μία μαθησιακή δυσκολία είχαν πιο ανεπτυγμένες τις κοινωνικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους με πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες. Το εύρημα αυτό αποδόθηκε στο γεγονός ότι οι μαθητές με μία μαθησιακή δυσκολία μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τις δυσκολίες τους και ως εκ τούτου να βιώσουν λιγότερες σχολικές αποτυχίες (Martinez & Clikeman, 2004: 415).

Τα ερευνητικά δεδομένα συγκλίνουν στην άποψη ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες στην ερμηνεία της λεκτικής και μη λεκτική συμπεριφορά

των άλλων καθώς επίσης και στην υιοθέτηση της κατάλληλης συμπεριφοράς ανάλογα με την περίπτωση. Συγκεκριμένα, στην έρευνα του Kravetz και των συνεργατών του (1999) μελετήθηκε η διαδικασία επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάστηκε γραπτώς μία κοινωνική κατάσταση και κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τις προτεινόμενες λύσεις στο πρόβλημα που τους παρουσιάστηκε. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονταν στην ερμηνεία των κοινωνικών καταστάσεων σε σύγκριση με τους συνομήλικους τους (Kravetz, Faust, Lipshitz, & Shalhav, 1999: 253). Σε αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν καταλήξει και παλαιότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά και εφήβους, οι οποίες έδειξαν ότι οι μαθητές δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά, τις εκφράσεις του προσώπου και να κατονομάσουν τα συναισθήματα θυμού (Holder & Kirkpatrick, 1991 στο Δόικου-Αυλίδου, 2016: 143). Ωστόσο, στην έρευνα της Bauminger και των συνεργατών της (2005) δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με την ερμηνεία των κοινωνικών καταστάσεων και της απόδοσης των κατάλληλων λύσεων (Bauminger et al., 2005: 56-57)

Τα ελλείμματα τις κοινωνικές δεξιότητες που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς παρατηρείται πιο περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, αποφεύγουν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους και είναι λιγότερο διακριτικοί (Greenham, 1999: 174· Nabuzoka & Smith, 1993: 1444-1445). Επίσης, εμφανίζουν δυσκολίες ως προς τη μη λεκτική συμπεριφορά. Αναλυτικότερα, στις έρευνες των Pearl και Cosden (1982) και των Wiig και Harris (1974) παρουσιάστηκε βιντεοσκοπημένο υλικό σε μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας. Στο συγκεκριμένο υλικό παρουσιάζονταν με μη λεκτικό τρόπο συναισθήματα και κοινωνικές αντιδράσεις. Τα αποτελέσματα των ερευνών κατέδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονταν στην ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς καθώς και των αντιδράσεων και των συναισθημάτων των πρωταγωνιστών (Pearl & Cosden, 1982: 371· Wiig & Harris, 1974: 240). Επιπλέον, οι Gresham και Reschly (1986) στην έρευνά τους μελέτησαν 200 μαθητές (100 με μαθησιακές δυσκολίες και 100 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) και διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων τους, στην υιοθέτηση της κατάλληλης συμπεριφοράς ανάλογα με την κοινωνική περίπτωση στην οποία βρίσκονται και δυσκολίες στην ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών έργων (Gresham & Reschly, 1986: 24-30·

Στασινός, 1993: 25). Σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα των Agalioti και Kalyva (2008) σε παιδιά δημοτικού (6-12 ετών) τα οποία φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης. Από την έρευνα προέκυψε, κατόπιν παρατήρησης, ότι τα μεγαλύτερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν διαφοροποιήσεις στη μη λεκτική συμπεριφορά σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, τα μικρότερα παιδιά εμπλέκονταν λιγότερο σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κάνοντας χρήση κυρίως λεκτικής συμπεριφοράς και όχι μη λεκτικής συμπεριφοράς. (Agaliotis & Kalyva, 2008: 7).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν πολλές φορές προβλήματα στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και κατά συνέπεια εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, όταν θυμώνουν ή απογοητεύονται, και εμπλέκονται σε παραβατικές συμπεριφορές (Meadan & Halle, 2004: 79· Svetaz et al., 2000: 346). Εκτός από αυτά τα προβλήματα παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα ενσυναίσθησης. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της Bauminger και των συνεργατών της η οποία πραγματοποιήθηκε σε 100 μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 9-12 ετών διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Bauminger et al., 2005: 57). Επίσης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες στην επίλυση συγκρούσεων. Σε μία ενδιαφέρουσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κίνα, σε 34 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν στο δημοτικό και 167 παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διερευνήθηκε η κοινωνική προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στο σχολείο. Οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες τόνισαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και δυσκολεύουν την προσαρμογή τους μέσα στην τάξη, καθώς και τη δυσκολία τους να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών χαμηλότερα σε σύγκριση με τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Η ερμηνεία που δόθηκε από τους ερευνητές είναι ότι οι μαθητές σε αυτή την ηλικία δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τον βαθμό προσαρμογής τους μέσα στην σχολική τάξη και πιθανόν βαθμολογούν θετικότερα τη συμπεριφορά τους (Yuen, Westwood, & Wong, 2006: 172).

Στον τομέα της επικοινωνίας, τα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν από την ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ελλείμματα, καθώς δεν συμμετέχουν στις συζητήσεις, δεν επιχειρηματολογούν και κατά τη διάρκεια της συζήτησης υιοθετούν ένα παθητικό τρόπο συμπεριφοράς (Bryan, Donahue, Pearl & Sturm, 1981: 256-257· Wong, 2003: 70). Σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε μαθητές δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώθηκε ότι οι δυσκολίες τους στις επικοινωνιακές δεξιότητες

έχουν ως αποτέλεσμα να συμμετέχουν λιγότερο σε ομαδικές εργασίες (Palinscar, Magnusson, Collins & Cutter, 2001: 29). Επιπλέον, σε σχετική έρευνα στην οποία έγινε παρατήρηση της συμπεριφοράς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Διαφάνηκε ότι οι εν λόγω μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται από παθητικότητα, εμπλέκονται λιγότερο σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες με τους συνομηλίκους τους και αποφεύγουν να θέτουν ερωτήματα στον εκπαιδευτικό. Αυτή η συμπεριφορά αποδίδεται είτε στο γεγονός ότι οι μαθητές υιοθετούν στη συμπεριφορά του παθητικού μαθητή, είτε στο ότι οι πρακτικές του εκπαιδευτικού δεν διαφοροποιούνται, ώστε να μπορέσουν ισότιμα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (McIntosh et al., 1993: 258).

Από όσα αναφέρθηκαν γίνεται σαφές ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες με αποτέλεσμα να επηρεάζονται οι φιλικές τους σχέσεις, η κοινωνική τους αποδοχή και η κοινωνική τους ένταξη στο πλαίσιο της τάξης. Για τον λόγο αυτό είναι χρήσιμο οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αυτού του είδους τα προβλήματα, να εκπαιδεύονται στις κοινωνικές δεξιότητες κάτι που είναι πιθανό να συντελέσει ώστε να βελτιωθούν οι κοινωνικές τους σχέσεις. Η εκπαίδευση, ενδεχομένως θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και κατ' επέκταση να βελτιωθούν στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων χρησιμοποιούν τις ακόλουθες τεχνικές για την εκπαίδευση των μαθητών. Η μίμηση προτύπου (modeling), το παιχνίδι ρόλων, η άμεση διδασκαλία. Ακολουθεί, η εξάσκηση των δεξιοτήτων (rehearsal) και η ανατροφοδότηση. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι αρχίζουν να μαθαίνουν τον τρόπο χρήσης της δεξιότητας στην καθημερινότητά τους (Elliot, Sheridan, & Gresham, 1989: 202· Kavale & Mostert, 2004: 33· Vaughn, Sinagub, & Kim, 2011: 353). Σε επισκόπηση σχετικών ερευνών που πραγματοποίησαν ο Gresham και οι συνεργάτες του (2001) διαπίστωσαν ότι πιο αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές είναι η παρουσίαση προτύπου, η καθοδηγημένη εξάσκηση (coaching) και στρατηγικές ενίσχυσης. Αντίθετα, λιγότερα θετικά αποτελέσματα είχε η τεχνική επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Gresham et al., 2001: 335).

Από διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε παιδιά και έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώθηκε βελτίωση στη συμπεριφορά τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν δεξιότητες για τη διαχείριση του άγχους και της αποτυχίας, έμαθαν τρόπους να προτείνουν, να αρνούνται και να αποδέχονται την άρνηση του συνομηλίκη τους (Miller, Midgett, & Wicks, 1992: 294). Επίσης, παρατηρήθηκε βελτίωση



στις δεξιότητες ακρόασης και διατήρησης της προσοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τέλος δεξιότητες συζήτησης (Swenson, 2003: 30).

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε από τις Court και Givon (2003) για την εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε 12 έφηβους με λεκτικές και μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες. Από την αξιολόγηση του προγράμματος διαφάνηκε ότι οι μαθητές με λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες ήταν σε θέση να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, να εκφράζουν τα δικά τους και να κατανοούν διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Οι εν λόγω έφηβοι δημιούργησαν φιλίες εντός και εκτός σχολικού πλαισίου ενώ παρουσιάστηκε βελτίωση στην κοινωνική τους θέση μέσα στην ομάδα συνομηλίκων (Court & Givon, 2003: 50-52). Επιπροσθέτως, κατά την αξιολόγηση αντίστοιχων προγραμμάτων διαφάνηκε μικρή βελτίωση στην κοινωνική επάρκεια, σύμφωνα με την εκτίμηση των συμμετεχόντων. Αντίθετα, από την πλευρά τους οι γονείς δήλωσαν σημαντικές αλλαγές ως προς την κοινωνική επάρκεια των παιδιών τους και βελτίωση στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Ακόμη, οι μαθητές μετά το τέλος του προγράμματος υιοθέτησαν δεξιότητες, όπως το να θέτουν ερωτήσεις, κάνουν προτάσεις σχετικά με ένα θέμα και να είναι σε θέση να ξεκινήσουν μια συνομιλία. Το σημαντικότερο είναι ότι από τις συνεντεύξεις των γονιών προέκυψε ότι οι μαθητές διατήρησαν τις δεξιότητες και εκτός σχολικού πλαισίου (Milligan et al., 2016: 864-867).

Γενικά, από την επισκόπηση σχετικών ερευνών διαπιστώνεται ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τις κοινωνικές δεξιότητες, επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, τη συζήτηση, τη φιλία, την έκφραση των συναισθημάτων, τη συνεργασία, την αποδοχή κ.α. Σε έρευνες για τον βαθμό αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων παρέμβασης για ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων διαπιστώθηκε ότι τα προγράμματα αυτά είχαν μικρή χρονική διάρκεια με αποτέλεσμα να μην παρατηρούνται αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών. Επιπλέον, το ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τις κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζει τη δομή και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων (Kavale & Mostet, 2004: 36-38). Επιπρόσθετα, για να είναι επιτυχημένη η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες πρέπει οι εκπαιδευτικοί της τάξης να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και οι παρεμβάσεις να πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη και όχι εκτός αυτής. Ακόμη, οι δεξιότητες που διδάσκονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα τις περισσότερες φορές δεν γενικεύονται με στόχο να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα περιβάλλοντα εκτός τάξης (Bryan, Burstein, & Ergul, 2004: 48).

Μία σημαντική παράμετρος είναι οι παρεμβάσεις να δομούνται με βάση την αναπτυξιακή πρόοδο των μαθητών, να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους και να πραγματοποιούνται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Για αυτό τον λόγο πριν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι αναγκαία η αξιολόγηση των μαθητών, έτσι ώστε να εντοπίζονται οι επιμέρους δυσκολίες τους (Gresham, Sugai, & Horner, 2001: 335). Είναι σημαντικό να διαφοροποιείται η διδασκαλία ώστε να διαφαίνονται οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές που έχουν κατακτήσει την δεξιότητα αλλά δεν την χρησιμοποιούν και σε εκείνους οι οποίοι δεν μπορούν να την κατακτήσουν. Τέλος, στα εργαλεία αξιολόγησης υπάρχει μια πληθώρα δεξιοτήτων οι οποίες αν και δεν διδάσκονται κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αξιολογούνται στο τέλος αυτών (Cartledge, 2005: 180). Σχετικά με την καταλληλότητα των εργαλείων διαπιστώνεται ότι η χρήση κοινωνιομετρικών εργαλείων επηρεάζει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, για τον λόγο ότι αυτά ερευνούν το επίπεδο κοινωνικής αποδοχής και δεν αξιολογούν τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς (Gresham et al., 2001).

### **3. Φιλικές σχέσεις**

#### **3.1. Έννοια και χαρακτηριστικά της φιλίας**

##### *3.1.1. Η έννοια της φιλίας*

Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και των εφήβων καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, καθώς επεκτείνονται από τη συμμετοχή στην ομάδα και την παρέα έως τη στενή φιλική σχέση. Ωστόσο, η παρέα των συνομηλίκων διαφοροποιείται από τη φιλική σχέση, καθώς βασικό γνώρισμα της σχέσης αυτής είναι η αποδοχή ή η απόρριψη των παιδιών και των εφήβων από αυτή. Αντιθέτως, η φιλία έχει ως βασικό χαρακτηριστικό της την αμοιβαιότητα μεταξύ των δύο ατόμων, δεδομένου ότι χωρίς αυτή δεν αναπτύσσεται ο φιλικός δεσμός (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998: 140· Bukowski, Hoza, & Boivin, 1993: 24-25).

Η φιλία είναι μια «συνεργατική» σχέση που στοχεύει στην ικανοποίηση των άλλων και στην επιβεβαίωση της προσωπικής αξίας του ατόμου (Newcomb & Bagwell, 1995b: 290-291). Ακόμη, η φιλία βασίζεται και στην αμοιβαία επιλογή, καθώς για την δημιουργία της στενής φιλικής σχέσης είναι απαραίτητο να υπάρχει αμοιβαιότητα ως προς την επιλογή των

δύο φίλων (Newcomb & Bagwell, 1995a: 310). Σημαντικά στοιχεία της φιλίας είναι ο εθελοντικός χαρακτήρας της, η αμοιβαιότητά της, καθώς και το συναισθηματικό δέσιμο που υπάρχει ανάμεσα στους φίλους (Dunn, 2004: 2· Ladd & Kochendefter, 1996: 325). Σύμφωνα με τον Hartup (1996), η στενή φιλική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δύο ατόμων έχει ως βασικά χαρακτηριστικά την οικειότητα, την αμοιβαιότητα και τη δέσμευση. Οι στενοί φίλοι αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλο ως ισότιμο και ασκούν ο ένας στον άλλο επιρροή (Hartup, 1996: 214· Urberg, 1992: 440). Πρόκειται για μια δυαδική σχέση, βασικό στοιχείο της οποίας είναι η οικειότητα, η οποία προέρχεται από τον βαθμό αυτόαποκάλυψης και συναισθηματικής στήριξης και την ισότητα των μελών της (Berndt, 1982: 1449· Rubin et al., 1998: 67).

Οι μαθητές είναι σε θέση να διακρίνουν τους συνομηλικούς τους, από την φιλική παρέα και τους στενούς φίλους στη διάρκεια της εφηβείας. Σε έρευνα στην οποία μελετήθηκαν τα μηνύματα στη επετηρίδα του σχολείου (yearbook) διαπιστώθηκε, μεταξύ άλλων, ότι ο λόγος τους προς τους στενούς φίλους χαρακτηριζόταν από την κατανόηση, την εμπιστοσύνη και την έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων (Giordano, 1995: 671-673). Ως εκ τούτου, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι και οι σχέσεις των παραπάνω διέθεταν τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Η έρευνα του Claes (1992) που πραγματοποιήθηκε σε έφηβους ηλικίας 12-18 ετών είχε ως στόχο να αξιολογήσει τα δίκτυα φιλίας (friendship networks) στην εφηβεία και τα χαρακτηριστικά της, τα οποία σχετίζονται με το φύλο και την ηλικία. Ακόμη, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του δικτύου φιλίας, της φύσης της φιλίας και διάφορων πτυχών της προσαρμογής των εφήβων. Μεταξύ άλλων, διαπιστώθηκε, ότι, αν και ο αριθμός των στενών φίλων μειώνεται με την πάροδο των ετών, πολλές φιλικές σχέσεις των μαθητών στο λύκειο διατηρήθηκαν από το δημοτικό (Claes, 1992: 51).

Οι φιλικές σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να είναι περιστασιακές (casual friendships) ή στενές. Στην πρώτη κατηγορία, αν και υπάρχει συχνή επαφή μεταξύ των φίλων, ωστόσο παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα οικειότητας και παροχής βοήθειας (Oden, Herzberger, Magnione, & Wheeler, 1984: 135). Αντιθέτως, οι στενές φιλικές σχέσεις ξεχωρίζουν κυρίως λόγω του βαθμού οικειότητας και αμοιβαιότητας, της συναισθηματικής στήριξης, της εμπιστοσύνης, της προτεραιότητας στις ανάγκες του άλλου και της ισότητας (Berndt, 1982: 1448). Οι φίλοι μεταξύ τους δίνουν προτεραιότητα στις απόψεις των φίλων τους και τους παρέχουν στήριξη όταν το χρειάζονται (Krappman, 1996: 19-20). Ο εθελοντικός χαρακτήρας της φιλίας διαφαίνεται τόσο στη διαδικασία έναρξής της όσο και στη διατήρησή της και στον τερματισμό της. Μέσα στο σχολικό πλαίσιο, για την ύπαρξη της στενής φιλικής σχέσης είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός συναισθηματικού

δεσίματος. Τα παιδιά, προκειμένου να αναπτύξουν αυτό το συναισθηματικό δέσιμο, αποκαλούν ο ένας τον άλλο «φίλο» τους, μοιράζονται κοινές δραστηριότητες, επιζητούν τη συντροφιά του άλλου και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τις ανάγκες του φίλου τους (Ladd & Kochendefter, 1996: 325-326).

Το ενδιαφέρον για την μελέτη της φιλίας ξεκίνησε από τις θεωρίες του J. Piaget και του H. Sullivan. Στο πλαίσιο της θεωρίας του για την ηθική ανάπτυξη του παιδιού, ο Piaget αναφέρθηκε με έμμεσο τρόπο στη φιλία. Περιέγραψε την ισότητα που χαρακτηρίζει τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, η οποία βοηθά στην επίτευξη κοινωνικών στόχων. Η σπουδαιότητα της ισότητας μέσα στις φιλικές σχέσεις έχει τονιστεί και από άλλους ερευνητές, καθώς χωρίς αυτή οι φιλικές σχέσεις των παιδιών και των εφήβων χαρακτηρίζονται από χαμηλά ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως περισσότερες συγκρούσεις και δυσκολίες στην επίλυση αυτών (Piaget, 1932 στο Berndt, 1996: 348-350). Ο Sullivan μελέτησε τις φιλικές σχέσεις των παιδιών και των εφήβων με βάση την ψυχιατρική προσέγγιση και υποστήριξε ότι αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων. Στη θεωρία του Sullivan αναγνωρίζεται η οικειότητα ως βασικό συστατικό για την ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων καθώς αυτή είναι που καθορίζει και την ποιότητά τους (Sullivan, 1953 στο Berndt, 1996: 350-351).

Σύμφωνα με τον Hartup (1992), εντοπίζονται τέσσερις λειτουργίες στις φιλικές σχέσεις. Μέσα από τις φιλικές σχέσεις τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, να αντλούν πληροφορίες για τον κόσμο και να μαθαίνουν τον εαυτό τους. Επίσης, αναπτύσσονται σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο και οι φιλικές σχέσεις λειτουργούν ως πρότυπο για τις μελλοντικές τους σχέσεις (Hartup, 1992: 184).

### *3.1.2. Η δημιουργία των φιλικών σχέσεων*

Όπως τονίζεται σε σχετικές έρευνες, βασικό χαρακτηριστικό για τη δημιουργία και την εδραίωση των φιλικών σχέσεων και κυρίως των στενών φιλικών σχέσεων, είναι η ομοιότητα. Η ομοιότητα αναφέρεται σε πολλές πτυχές όπως είναι η ηλικία, το φύλο, τα κοινά ενδιαφέροντα, τα κοινά γνωρίσματα στον χαρακτήρα και οι δημογραφικές συνθήκες, όπως το ότι οι φίλοι μένουν στην ίδια γειτονιά και πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο (Aboud & Mendelson, 1996: 89). Πέρα από αυτό, σημαντικό ρόλο στην δημιουργία και την εξέλιξη των φιλικών σχέσεων διαδραματίζει η ομοιότητα ως προς την κοινωνικοοικονομική θέση και τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά (Rubin et al., 2015) όπως είναι η θετική ή αντικοινωνική

συμπεριφορά (Poulin & Boivin, 2000: 237· Haselager, Hartup, van Lieshout & Riksen-Walraven, 1998: 1204). Ακόμη, σημαντικό ρόλο στην επιλογή των φίλων διαδραματίζουν η δημοτικότητα και οι ακαδημαϊκές επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά και οι έφηβοι επιλέγουν ως φίλους τους άτομα που βρίσκονται στο ίδιο ή μεγαλύτερο επίπεδο δημοτικότητας (Dijkstra, Cillessen, & Borch, 2013: 1249· Hartup, 1996: 7) και έχουν παρόμοιες ακαδημαϊκές επιδόσεις και κίνητρα (Altermatt & Pomerantz, 2003: 120). Από την άλλη πλευρά, με το πέρασμα των ετών τα παιδιά και οι έφηβοι, μέσω των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων και της επιρροής που ασκούν ο ένας στον άλλο, τείνουν να αποκτούν παρόμοια χαρακτηριστικά και συμπεριφορές (Goodwin, Mrug, Borch, & Cillessen, 2012: 321, 327· Hartup, 1996: 7· Hartup & Stevens, 1997: 362).

Στην μετα-αναλυτική έρευνα που πραγματοποίησαν οι Newcomb και Bagwell (1995a) διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν συγκεκριμένες λειτουργίες οι οποίες βοηθούν στη δημιουργία και στην ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων. Αυτές είναι οι εξής: α) η αλληλεπίδραση των μαθητών δηλαδή ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή, συνομιλούν, συνεργάζονται, παρέχουν βοήθεια ο ένας στον άλλον, τόσο σε υλικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, β) η διαχείριση των συγκρούσεων, η οποία αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο εμφανίζονται συγκρούσεις αλλά και στις στρατηγικές που οι μαθητές διαθέτουν για τη διαχείριση αυτών, γ) οι κοινές δραστηριότητες, που αφορούν το κατά πόσο οι μαθητές συνεργάζονται για να φέρουν εις πέρας τις δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί, δ) τα χαρακτηριστικά των φίλων, δηλαδή ο βαθμός ομοιότητας και η αμοιβαιότητα στη σχέση (θαυμασμός, συμπάθεια κ.α) και ε) ο βαθμός στον οποίο υπάρχει ανταγωνισμός μέσα στις φιλικές σχέσεις (Newcomb & Bagwell, 1995a: 337).

Οι φιλικές σχέσεις μελετώνται συνήθως με βάση δύο προσεγγίσεις. Στην πρώτη προσέγγιση η διερεύνηση της φιλίας πραγματοποιείται μέσω των περιγραφών των μαθητών και εξετάζονται οι διαστάσεις, τα χαρακτηριστικά της φιλίας και ο τρόπος που αυτά μεταβάλλονται με την πάροδο των ετών. Στη δεύτερη προσέγγιση εξετάζεται η σημασία της ύπαρξης των φίλων στη ζωή των παιδιών και των εφήβων και η ποιότητά τους όπως επίσης και η ύπαρξη ή όχι αμοιβαίων φιλικών σχέσεων (Bukowski & Hoza, 1989 στο Parker & Asher, 1993: 612· Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996: 2· Parker & Asher, 1993: 612). Επιπλέον, οι Parker και Asher (1993), εκτός από τα παραπάνω, μελέτησαν και τα επίπεδα ικανοποίησης των παιδιών από τις στενές φιλικές τους σχέσεις (Parker & Asher, 1993: 612).

Για την διερεύνηση της ύπαρξης των φιλικών σχέσεων χρησιμοποιούνται δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Με βάση την πρώτη, οι μαθητές κατονομάζουν οι ίδιοι τους

φίλους τους, ενώ με βάση τη δεύτερη, γίνεται χρήση κοινωνομετρικών εργαλείων (Furman, 1996: 51). Οι δύο αυτές προσεγγίσεις εμφανίζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η πρώτη προσέγγιση είναι πιο εύχρηστη κυρίως σε παιδιά εφηβικής ηλικίας, αλλά ελλοχεύει ο κίνδυνος οι συμμετέχοντες να αναφέρουν τις προσδοκώμενες φιλικές τους σχέσεις, οι οποίες είναι πιθανό να μην υφίστανται στην πραγματικότητα (Furman, 1996: 51). Η δεύτερη προσέγγιση, αν και μπορεί να δώσει μία ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με την αποδοχή ή την απόρριψη των μαθητών μέσα στην τάξη εμφανίζει και αρκετά μειονεκτήματα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να κατατάξουν τους συνομηλίκους τους στο δίπολο «φίλος- όχι φίλος» και περιορίζονται σε τρεις επιλογές. Οι μαθητές που έχουν αρκετούς φίλους θα περιορίσουν τις επιλογές τους, με αποτέλεσμα να χαθούν σημαντικά δεδομένα που αφορούν τόσο τις φιλικές τους σχέσεις και το ευρύτερο δίκτυο των φίλων τους (παρέα συνομηλίκων, φιλική κλίκα, στενοί φίλοι) όσο και τα αισθήματά τους για αυτές τις σχέσεις (Furman, 1996: 52· Parker & Asher, 1993: 611-612).

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι γίνεται προσπάθεια συγκερασμού των παραπάνω με τη χρήση τόσο της κατονομασίας των στενών φίλων, όσο και της κατάταξης με τη χρήση του κοινωνιομετρικού εργαλείου (Asher, Singleton & Taylor, 1982: 5-7· Berndt & Perry, 1986: 641· Parker & Asher, 1993: 612· Parker & Seal, 1996: 2253). Έτσι, οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν ποιον συμπαθούν μέσα στην τάξη και όχι ποιος είναι φίλος τους. Μόνο όταν προκύπτει αμοιβαιότητα στην επιλογή θεωρείται ότι υπάρχει στενή φιλική σχέση. Γίνεται σαφές ότι, σε κάποιες περιπτώσεις, είναι πιθανό να μην ισχύει το κριτήριο της αμοιβαιότητας, ωστόσο να εμφανίζονται μονόδρομες επιλογές γεγονός που αποδεικνύει την αποδοχή του μαθητή από τους συνομηλίκους του. (Asher, Parker & Walker, 1996: 368-369).

### *3.1.3. Η ποιότητα των φιλικών σχέσεων*

Η ποιότητα των στενών φιλικών σχέσεων εξετάζεται με βάση δύο προσεγγίσεις. Στην πρώτη προσέγγιση διερευνώνται οι θετικές και οι αρνητικές διαστάσεις της φιλίας με τη χρήση ερωτηματολογίων (dimensional assessment) (Berndt & Perry, 1986· Furman & Adler, 1982 στο Furman, 1996: 45· Parker & Asher, 1993: 612-613). Στη δεύτερη δομείται ένα μοντέλο, στο οποίο στον ένα πόλο τοποθετούνται η στενή σχέση και οικειότητα (closeness-intimacy) και στον άλλο η ατομικότητα. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση διακρίνονται τρεις τύποι φιλικών σχέσεων, α) οι αλληλοεξαρτώμενες στις οποίες υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στη συνεργασία και την αυτονομία, β) οι αποξενωμένες, στις οποίες απουσιάζει η εγγύτητα μεταξύ των φίλων και γ) οι συναινετικές (consensus/enmeshed) οι οποίες χαρακτηρίζονται

από συνεκτικότητα. Τα εμπειρικά δεδομένα, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, προέρχονται από τις αλληλεπιδράσεις των έφηβων με τους φίλους τους κατά τη συμμετοχή τους σε ομαδικές εργασίες (Hartup & Stevens, 1997: 363-364· Hartup, 1996: 8-9).

Ο προσδιορισμός των ποιοτικών χαρακτηριστικών της φιλίας είναι συνυφασμένος με τη χρήση των ερωτηματολογίων. Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκαν οι έρευνες των Bigelow και La Gaïra οι οποίοι προσπάθησαν να προσδιορίσουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων μέσα από τις προσδοκίες των μαθητών που φοιτούσαν στις τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου. Από την ερευνητική δραστηριότητα προσδιορίστηκαν χαρακτηριστικά, όπως η οικειότητα, η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, η ομοιότητα, η αφοσίωση, ο θαυμασμός του χαρακτήρα του άλλου, η ενσυναίσθηση κλπ. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί, ότι στις εν λόγω έρευνες οι φιλικές σχέσεις προσδιορίστηκαν με βάση μόνο θετικά χαρακτηριστικά χωρίς να λαμβάνονται υπόψη και οι αρνητικές διαστάσεις των φιλικών σχέσεων (Bigelow & La Gaïra, 1975: 858· Bigelow, 1977: 247-249). Προς την αναζήτηση της αρνητικής διάστασης των φιλικών σχέσεων κινήθηκαν αρκετές ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες κατέδειξαν, ότι στην αρνητική διάσταση της ποιότητας των φιλικών σχέσεων συγκαταλέγονται οι συγκρούσεις και η προδοσία (Berndt, 1996: 354-355· Berndt, 2002: 7· Parke & Asher, 1993: 612-613). Μία κλίμακα που δημιουργήθηκε από τους Furman και Adler (1982), το Friendship Questionnaire, περιλαμβάνει 16 επιμέρους χαρακτηριστικά της ποιότητας των φιλικών σχέσεων τα οποία εμπίπτουν σε τέσσερις κατηγορίες, που είναι η ζεστασιά-υποστήριξη, η σύγκρουση, η υπεροχή (στην οποία περιλαμβάνονται αξιολογήσεις σχετικά με τις επιδόσεις στα ακαδημαϊκά καθήκοντα, στις αθλητικές δραστηριότητες και στο επίπεδο δημοτικότητας) (relative/status power) και η αποκλειστικότητα (Furman & Adler, 1982 στο Furman, 1996: 45).

Η ερευνητική δραστηριότητα ως προς τα χαρακτηριστικά της φιλίας συνεχίστηκε και τα επόμενα χρόνια με πολλούς ερευνητές να διατείνονται ότι έπρεπε να γίνει διάκριση ανάμεσα σε εκείνα που αφορούν παρατηρήσιμες συμπεριφορές οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν την ποιότητα της σχέσης (πχ. αυτοαποκάλυψη, θετική συμπεριφορά, συγκρούσεις και επίλυση συγκρούσεων) και στις παροχές (provisions), δηλαδή στα οφέλη που αποκομίζει το παιδί μέσα από τις φιλικές σχέσεις (πχ ασφάλεια, εμπιστοσύνη, οικειότητα, συντροφικότητα κ.α) (Ladd & Kochenderfer, 1996: 328-329). Σε έρευνά τους οι Furman και Bierman προχώρησαν στην κατηγοριοποίηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της φιλίας σε πέντε κατηγορίες α) προκοινωνική υποστήριξη β) οικειότητα γ) σύνδεση (association) δ) συναίσθημα και ε) κοινά ενδιαφέροντα. Από τις παραπάνω κατηγορίες,

διακρίθηκαν και οι επιμέρους συμπεριφορές που σχετίζονται με αυτές (Furman & Bierman, 1984: 926). Επίσης, ένα ακόμα εργαλείο για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των φιλικών σχέσεων είναι εκείνο των Furman και Buhrmester (1985) που βασίστηκε στη θεωρία του Weiss (1974), σύμφωνα με την οποία τα άτομα αναζητούν συγκεκριμένο είδος κοινωνικής στήριξης από τα άτομα του περιβάλλοντος τους. Αναλυτικότερα, η εν λόγω κλίμακα (Network of Relationships Inventory) περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά: 1) αξιόπιστη συμμαχία (reliable alliance) που αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο το άτομο μπορεί να βασιστεί στον άλλο, 2) ενίσχυση της προσωπικής αξίας (enhancement of worth): εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο επιβεβαιώνεται η αξία και η ικανότητα του άλλου, 3) στοργή και αφοσίωση: μελετάται ο βαθμός στον οποίο η σχέση χαρακτηρίζεται από αφοσίωση και εμπιστοσύνη, 4) η συντροφικότητα, 5) καθοδήγηση: ερευνάται ο βαθμός στον οποίο παρέχεται βοήθεια σε λειτουργικό και συναισθηματικό επίπεδο, 6) φροντίδα των άλλων, 7) οι συγκρούσεις, 8) οι τιμωρίες, 9) η ενόχληση: εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο ενοχλείται ο άλλος από τη συμπεριφορά του φίλου, 10) η υπεροχή (relative/status power) και 11) μελετάται το επίπεδο ικανοποίησης από τη φιλική σχέση (Furman & Buhrmester, 1985: 1017· Furman, 1996: 46). Στη συγκεκριμένη κλίμακα τα δεδομένα συλλέγονται τόσο από τους μαθητές όσο και από το εκπαιδευτικό προσωπικό και την οικογένεια.

Ένα ακόμα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε από τους Parker και Asher (1993) προκειμένου να αξιολογηθεί η ποιότητα των στενών φιλικών σχέσεων, περιλαμβάνει τις ακόλουθες διαστάσεις: 1) επιβεβαίωση και φροντίδα: εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο μία φιλική σχέση χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο ενδιαφέρον υποστήριξη και φροντίδα, 2) σύγκρουση/προδοσία: σε αυτή τη διάσταση μελετάται ο βαθμός διαφωνίας και η έλλειψη εμπιστοσύνης, 3) συντροφικότητα και διασκέδαση: ερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι φίλοι περνούν χρόνο μαζί εντός και εκτός σχολείου, 4) βοήθεια και καθοδήγηση: αξιολογείται κατά πόσο οι φίλοι βοηθούν ο ένας τον άλλον, 5) οικειότητα: αφορά την αυτοαποκάλυψη και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μέσα στη φιλική σχέση και 6) διαχείριση των συγκρούσεων: εκτιμάται ο τρόπος με τον οποίο λύνονται οι διαφωνίες μέσα στην φιλική σχέση (Parker & Asher, 1993: 612-613).

Επίσης, οι Bukowski, Boivin και Hoza (1994) ανέπτυξαν μία κλίμακα, στην οποία περιλαμβάνονται πέντε χαρακτηριστικά για τη αξιολόγηση της ποιότητας των φιλικών σχέσεων. Αναλυτικότερα, τα χαρακτηριστικά που μελετώνται είναι: 1) η συντροφικότητα, 2) η παροχή βοήθειας: περιλαμβάνει την παροχή βοήθειας αλλά και την προστασία σε



περιπτώσεις θυματοποίησης, 3) ασφάλεια: εξετάζεται η εμπιστοσύνη και ο βαθμός στον οποίο η φιλική σχέση βοηθά το άτομο στο να ξεπεράσει συγκεκριμένα προβλήματα, 4) η οικειότητα (closeness): σχετίζεται με τα συναισθήματα του παιδιού για τον φίλο του, αλλά και με τις αντιλήψεις για τα συναισθήματα του φίλου του και 5) οι συγκρούσεις (Bukowski, Boivin & Hoza, 1994 στο Furman, 1996: 43). Η εν λόγω κλίμακα, προσαρμόστηκε στην έρευνα των Rabaglietti και Ciairano (2008) προκειμένου να αξιολογηθεί η ποιότητα των φιλικών σχέσεων σε έφηβους ηλικίας 14-20 ετών. Από την έρευνα προέκυψαν δύο διαστάσεις της ποιότητας των φιλικών σχέσεων. Η πρώτη διάσταση σχετιζόταν με την υποστήριξη, την εμπιστοσύνη και το μοίρασμα, στην οποία περιλαμβάνονταν δηλώσεις σχετικές με τις κοινές δραστηριότητες, την παροχή βοήθειας, την συζήτηση προσωπικών προβλημάτων και την επίλυση των συγκρούσεων. Η δεύτερη διάσταση σχετιζόταν με τις συγκρούσεις, στην οποία περιλαμβάνονταν δηλώσεις όπως, η συχνότητα των συγκρούσεων, τα αισθήματα θυμού που βιώνουν οι έφηβοι στη διάρκεια των συγκρούσεων καθώς και η αδυναμία επίλυσης αυτών (Rabaglietti & Ciairano, 2008: 187-188).

Στις κλίμακες μέτρησης της ποιότητας των φιλικών σχέσεων που αναφέρθηκαν η βαθμολόγηση γίνεται με τη χρήση πεντάθμης κλίμακας Likert. Από την παρουσίαση των παραπάνω κλιμάκων γίνεται σαφές ότι σε αυτές περιλαμβάνονται θετικές και αρνητικές διαστάσεις της ποιότητας των στενών φιλικών σχέσεων. Επίσης, από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι στενές φιλικές σχέσεις διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες καθώς διακρίνονται υψηλά επίπεδα οικειότητας και σεβασμού.

Στις περισσότερες έρευνες ο προσδιορισμός των στενών φιλικών σχέσεων γίνεται με βάση τις δυαδικές σχέσεις που αναπτύσσονται και όπως, φάνηκε παραπάνω, χρησιμοποιούνται εργαλεία μέτρησης, όπως είναι οι κλίμακες μέτρησης και τα ερωτηματολόγια. Στη έρευνα των Jaccard, Blanton και Dodge (2005) ζητήθηκε από τους εφήβους να απαντήσουν σε πέντε ερωτήσεις σε σχέση με τις στενές φιλικές σχέσεις. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούσαν τη διάρκεια του χρόνου που περνούν οι έφηβοι με τους στενούς τους φίλους, πού περνούν τον χρόνο τους (πχ. αν πηγαίνει ο ένας στο σπίτι του άλλου), τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν, αν μιλάνε μεταξύ τους για θέματα που τους απασχολούν και αν συνομιλούν στο τηλέφωνο (Jaccard, Blanton, & Dodge, 2005: 138). Ωστόσο, ασκήθηκε κριτική στην εν λόγω έρευνα επειδή δεν αξιολογήθηκε το επίπεδο της ασφάλειας και η σταθερότητα της φιλικής σχέσης. Αντιθέτως, αξιολογήθηκε το πλαίσιο διαμόρφωσης της φιλικής σχέσης καθώς και οι συνθήκες που επικρατούν σε αυτό, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη φιλική σχέση (Zurko, 2011: 28).

Αξίζει, να σημειωθεί ότι κάποιοι ερευνητές προτείνουν τη χρήση ποιοτικών τεχνικών για τη μελέτη των φιλικών σχέσεων. Η χρήση αφηγηματικών τεχνικών και η χρήση της συνέντευξης παρέχουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει με πληρέστερο τρόπο τις δυαδικές φιλικές σχέσεις καθώς και τις θετικές ή αρνητικές επιδράσεις στη ζωή των συμμετεχόντων. Επίσης, προτείνεται στην ερευνητική διαδικασία να συμμετέχουν και οι δύο φίλοι που εμπλέκονται στη σχέση (Zurko, 2011: 32, 34).

Συνοψίζοντας, τα θετικά χαρακτηριστικά της ποιότητας των φιλικών σχέσεων είναι η οικειότητα, η αφοσίωση, η αυτοαποκάλυψη, η εμπιστοσύνη και η παροχή βοήθειας, ενώ στα αρνητικά εντάσσονται οι συγκρούσεις και η επίλυση αυτών. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε έφηβους και ενήλικα άτομα διαπιστώθηκε ότι, η οικειότητα είναι το σημαντικό χαρακτηριστικό για τη διατήρηση μια φιλικής σχέσης και αυξάνεται με την πάροδο των ετών, ενώ άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά παρουσιάζουν μείωση (DeSousa & Cerqueira-Santos, 2012: 329· Laursen, 1996: 193). Η Fehr (2004) πραγματοποίησε έξι διαδοχικές έρευνες σε ενήλικα άτομα που φοιτούσαν στο πανεπιστήμιο με στόχο τη δημιουργία ενός μοντέλου αλληλεπίδρασης σχετικά με τις προσδοκίες των ατόμων για την οικειότητα. Διαπιστώθηκε, μεταξύ άλλων, ότι οι βασικές συνιστώσες της οικειότητας είναι η αυτοαποκάλυψη, η συναισθηματική στήριξη και η έκφραση των συναισθημάτων, χαρακτηριστικά τα οποία επισημαίνονται και στη σχετική βιβλιογραφία. Από την άλλη πλευρά, διαφάνηκαν και άλλες συνιστώσες της, όπως είναι ο σεβασμός στις επιθυμίες του άλλου, η ενσυναίσθηση και η εμπιστοσύνη (Fehr, 2004: 269, 273). Η οικειότητα βοηθά το παιδί και τον έφηβο να αναπτυχθεί σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, και συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του (Buhrmester, 1990: 1107-1108· Collins & Steinberg, 2008: 573). Επιπλέον, ένα άτομο που εμπλέκεται σε μια φιλική σχέση με υψηλά επίπεδα οικειότητας, έχει λιγότερες πιθανότητες να αισθανθεί μοναξιά (Hoza, Bukowski, & Beery, 2000: 126).

Από τα ερευνητικά δεδομένα διαφαίνεται ότι η οικειότητα μεταξύ των παιδιών και των εφήβων αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου, ενώ μειώνεται στη σχέση με την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς (Furman & Buhrmester, 1992: 108). Επίσης, η οικειότητα στις φιλικές σχέσεις συσχετίζεται με τη σταθερότητα, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι οι φιλικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από χαμηλότερα επίπεδα οικειότητας είναι πιο ασταθείς (Berndt, Hawkis, & Hoyle, 1986: 1294· Berndt & Keefe, 1995: 1321). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές δημοτικού, η οικειότητα και η στήριξη φαίνεται να εδραιώνονται ως χαρακτηριστικά της φιλίας με την πάροδο των ετών,

όπως επίσης η ομοιότητα και το συναισθηματικό δέσιμο. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά της φιλίας, όπως οι κοινές απόψεις και στάσεις δεν εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό στα παιδιά του δημοτικού, αλλά εμφανίζονται κυρίως κατά την εφηβική ηλικία (Furman & Bierman, 1984: 929-930). Τέλος θα πρέπει να σημειωθεί ότι η οικειότητα σχετίζεται με το φύλο καθώς στις φιλικές σχέσεις των κοριτσιών αναφέρονται υψηλότερα επίπεδα οικειότητας (Berndt, 1982: 1457· DeGoede, 2009: 1117-118· Erwin, 1998: 81).

Στις αρνητικές διαστάσεις των φιλικών σχέσεων συγκαταλέγονται οι συγκρούσεις και η επίλυση αυτών. Σύμφωνα με τον Shantz (1987), η σύγκρουση ορίζεται ως μια κατάσταση κατά την οποία δύο άτομα διαφωνούν ή έχουν διαφορετικές συμπεριφορές (Shantz, 1987 στο Laursen, 1993a: 40). Οι συγκρούσεις, σύμφωνα με τον Shantz (1987), χαρακτηρίζονται με βάση τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται, το περιστατικό το οποίο οδηγεί σε σύγκρουση, τις συμπεριφορές οι οποίες είναι υπεύθυνες για τη σύγκρουση, την επίλυσή της τελευταίας και το αποτέλεσμα της (Shantz, 1987 στο Laursen & Collins, 1994: 198). Με βάση σχετικά ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνονται πέντε τρόποι για την επίλυση των συγκρούσεων: 1) η υποχώρηση απέναντι στον άλλο 2) ο συμβιβασμός μέσω της διαπραγμάτευσης, 3) η μετατόπιση του ενδιαφέροντος σε άλλα θέματα συζήτησης ή δραστηριότητες, 4) η αποχώρηση, κατά την οποία ένα από τα δύο άτομα αποχωρεί, χωρίς να έχει λυθεί η σύγκρουση, 5) η παρέμβαση τρίτων με σκοπό να λυθεί η διαφωνία (Laursen & Collins, 1994: 201).

Στις στενές φιλικές σχέσεις εμφανίζονται συγκρούσεις οι οποίες αν δεν ξεπεραστούν είναι πιθανό να οδηγήσουν στη διάλυση της φιλίας (Hartup, 1992: 186). Η επίλυση των συγκρούσεων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τους τρόπους που θα υιοθετήσουν προκειμένου να ξεπεραστούν (Laursen, 1993a: 52). Για τον λόγο αυτό, κρίνεται σημαντική η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης, καθώς χωρίς αυτές είναι πιθανό οι φιλικές σχέσεις να τερματιστούν εξαιτίας των δυσκολιών στη επίλυση τους (Bowker, 2004: 90). Από τα ερευνητικά δεδομένα γίνεται φανερό ότι οι έφηβοι αναφέρουν χαμηλά επίπεδα θυμού μετά τη σύγκρουση το οποίο έχει ως αποτέλεσμα να συνεχίζονται οι συναναστροφές και η φιλική σχέση να βελτιώνεται (Laursen, 1993b: 546). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι έφηβοι τείνουν να λύνουν τις διαφορές τους μέσω της συζήτησης, έχοντας αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές διαπραγμάτευσης και είναι πρόθυμοι να βρουν τρόπους για την επίλυση της διαφωνίας (Bowker, 2004: 204· Laursen, 1993a: 52). Σε μια μετα-ανάλυση σχετικών ερευνών που πραγματοποίησε ο Laursen με τους συνεργάτες του, διαπιστώθηκε ότι στις φιλικές σχέσεις οι συγκρούσεις λύνονται κυρίως με τη χρήση εποικοδομητικών στρατηγικών, όπως η

διαπραγμάτευση, η συνεργασία και ο συμβιβασμός (Howe, Rinaldi, Jennings & Petrakos, 2002: 1461· Laursen, Finkelstein, & Betts, 2001: 440). Σημαντικό ρόλο στην επίλυση των συγκρούσεων διαδραματίζει και η ενσυναίσθηση των εφήβων, καθώς από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε έφηβους 13-16 ετών διαφάνηκε ότι τα ανεπτυγμένα επίπεδα ενσυναίσθησης σχετίζονται με καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων και την ανάπτυξη στρατηγικών, όπως είναι η διαπραγμάτευση (Wied, Branje, & Meeus, 2007: 50, 53). Τέλος, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις επηρεάζεται από την αυτοεκτίμηση των εφήβων. Συγκεκριμένα, οι έφηβοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση δυσκολεύονται να επιλύσουν τις συγκρούσεις και να συγχωρέσουν τους φίλους τους, σε σχέση με τους εφήβους με υψηλή αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, επιζητούν μεγαλύτερη συναισθηματική στήριξη από τους στενούς φίλους, γεγονός που οδηγεί τους τελευταίους να τερματίζουν τη φιλική σχέση (Berndt, 1996: 346-365).

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες για την σχολική προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων, για τη διαμόρφωση θετικής εικόνας για τον εαυτό καθώς και για τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Στην έρευνα των Berndt και Keefe (1995), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 297 μαθητές που βρίσκονταν στην πρώιμη εφηβεία εξετάστηκε, μεταξύ άλλων, η επίδραση της ποιότητας των φιλικών σχέσεων στη σχολική προσαρμογή. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαφάνηκε ότι οι έφηβοι των οποίων οι φίλες εμφανίζουν υψηλά ποσοστά θετικών στοιχείων παρουσιάζουν καλύτερη σχολική προσαρμογή και ευρύτερη κοινωνική αποδοχή. Επιπλέον, οι έφηβοι που διατηρούσαν σταθερές φιλικές σχέσεις παρουσίαζαν χαμηλότερα ποσοστά διαταρακτικής συμπεριφοράς και υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Αντιθέτως, οι έφηβοι που διατηρούσαν χαμηλής ποιότητας φιλικές σχέσεις, εμπλέκονταν λιγότερο στις δραστηριότητες της τάξης και εμφάνιζαν μεγαλύτερα ποσοστά διαταρακτικής συμπεριφοράς (Berndt & Keefe, 1995: 1315-1321). Σε πιο πρόσφατη έρευνα, στην οποία μελετήθηκε η συσχέτιση των εμπειριών των μαθητών πριν την μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο με την μετέπειτα προσαρμογή τους, διατυπώθηκε η ερευνητική υπόθεση ότι οι φιλικές σχέσεις (αποδοχή από την ομάδα συνομηλίκων, ο αριθμός των φίλων και η ποιότητα της φιλικής σχέσης) αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα όσο αφορά την εμφάνιση μοναξιάς, κατάθλιψης και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Από την έρευνα διαπιστώθηκε, μεταξύ άλλων, ότι οι μαθητές που διατηρούσαν υψηλής ποιότητας φιλικές σχέσεις πριν τη μετάβαση στο γυμνάσιο είχαν καλύτερη προσαρμογή και υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που διατηρούσαν χαμηλής ποιότητας

φιλικές σχέσεις (Kingery, Erdley, & Marshall, 2011: 222, 236). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, οι έφηβοι που διαθέτουν υψηλής ποιότητας φιλικές σχέσεις εμφανίζουν καλύτερη προσαρμογή και λιγότερα προβλήματα συμπεριφορά απ' ό τι οι συνομήλικοί τους που δεν έχουν φίλους ή διατηρούν φιλικές σχέσεις χαμηλής ποιότητας (Waldrip, Malcolm, & Jensen-Campbell, 2008: 847).

Σε αντίθετα αποτελέσματα φαίνεται να κατέληξαν άλλες έρευνες κατά τις οποίες δεν διαπιστώθηκε σημαντική σχέση ανάμεσα στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων και την εικόνα του εαυτού. Συγκεκριμένα, στην έρευνα του Berndt και των συνεργατών του (1999) αξιολογήθηκε η κοινωνική προσαρμογή των μαθητών κατά τη μετάβαση τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο και η γενική αυτοεκτίμηση (general self-esteem) σε σχέση με την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η ποιότητα των φιλικών σχέσεων δεν επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τη γενική αυτοεκτίμηση των μαθητών (Berndt, Hawkins, & Jiao, 1999: 14, 25).

Σε άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με την αυτοεκτίμηση και την ποιότητα των φιλικών διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Συγκεκριμένα, σε σχετική έρευνα σε 164 έφηβους που φοιτούσαν στη δευτέρα και τρίτη λυκείου διαφάνηκε ότι οι φιλικές σχέσεις των κοριτσιών χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη οικειότητα, γεγονός που οδηγεί σε υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Αντιθέτως, τα αγόρια σε αυτή την ηλικία τείνουν να αξιολογούν τον εαυτό τους με βάση τις ακαδημαϊκές ή τις αθλητικές επιδόσεις και ως εκ τούτου οι φιλικές τους σχέσεις θα επηρεάσουν σε μικρότερο βαθμό την αυτοεκτίμησή τους. Ένα ενδιαφέρον εύρημα ήταν, ότι τα κορίτσια ανέφεραν ότι νιώθουν την ίδια οικειότητα και με τους φίλους τους από το ίδιο φύλο αλλά και με τους φίλους τους από το αντίθετο φύλο. Αντιθέτως, τα αγόρια περιέγραψαν μεγαλύτερα επίπεδα οικειότητας με τα κορίτσια παρά με τα αγόρια (Thomas & Daubman, 2001: 62).

Οι φιλικές σχέσεις, κυρίως οι στενές φιλικές σχέσεις, παρέχουν στον έφηβο τη δυνατότητα να αναπτυχθεί σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύξει δεξιότητες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν στην προσαρμογή του στην ενήλικη ζωή (Stanton-Salazar & Spina, 2005: 385). Οι μαθητές που έχουν φίλους τείνουν να είναι πιο συνεργάσιμοι, διακρίνονται από υψηλά επίπεδα κοινωνικοποίησης και έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς φίλους (Newcomb & Bagwell, 1995b). Επίσης, τα παιδιά με αμοιβαίες φιλικές σχέσεις είναι περισσότερο συνεργάσιμα και παρέχουν μεγαλύτερη συναισθηματική στήριξη στους φίλους τους. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν έχουν φίλους διακρίνονται από επιθετική συμπεριφορά και

φαίνεται ότι εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα εξάρτησης από τους άλλους (Aboud & Mendelson, 1996). Σε διαχρονική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές γυμνασίου, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που διατηρούσαν φιλικές σχέσεις από την αρχή της χρονιάς ή ήταν σε θέση να δημιουργήσουν εύκολα φιλικές σχέσεις είχαν καλύτερη κοινωνική και ακαδημαϊκή προσαρμογή. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που δεν είχαν φίλους κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς αν και αντιστάθμισαν την έλλειψη φίλων με τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, ήταν πιο πιθανό λόγω της απουσίας φίλων να παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα και δυσφορία κατά τη σχολική φοίτηση. (Wentzel, McNamara, & Caldwell, 2004: 200). Σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων διαπιστώθηκε ότι οι φιλικές σχέσεις που εμφανίζουν σε υψηλό ποσοστό τα θετικά στοιχεία που προαναφέρθηκαν συντελούν στη βελτίωση της εικόνας του εαυτού των παιδιών και των εφήβων, τους βοηθούν στην κοινωνική προσαρμογή και στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων (Hartup & Stevens, 1999: 360-361).

### **3.2. Φιλικές σχέσεις στην εφηβεία**

#### *3.2.1. Σχέσεις εφήβων με τους συνομηλίκους*

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους κρίνονται σημαντικές για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών καθώς προσδιορίζουν το επίπεδο κοινωνικής προσαρμογής τόσο εντός σχολικού πλαισίου όσο και εκτός αυτού. (Chan & Mrofu, 2001: 43). Οι μαθητές μέσα από την ομάδα συνομηλίκων σταδιακά αρχίζουν να ανεξαρτητοποιούνται από την οικογένεια, να σχηματίζουν ισότιμες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, να διαμορφώνουν την ταυτότητά τους και να αναπτύσσονται σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (Asher, 1990: 4-5· Newcomb & Bagwell, 1995a: 337-338). Η περιγραφή της θέσης του μαθητή μέσα στην ομάδα συνομηλίκων αποδίδεται με δύο όρους, κοινωνική θέση (social status) και κοινωνική αποδοχή (social acceptance). Η κοινωνική αποδοχή περιγράφει τον βαθμό αποδοχής του μαθητή μέσα στην τάξη, όπως αυτή περιγράφεται από τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Gifford-Smith & Brownell, 2003: 238). Η αποδοχή ενός μαθητή μέσα στην τάξη δείχνει τον βαθμό στον οποίο είναι αρεστός ή όχι μέσα στην τάξη, χωρίς να σημαίνει ότι έχει δημιουργήσει φιλικές σχέσεις μέσα σε αυτή. Για τον λόγο αυτό, είναι μια μονόδρομη επιλογή καθώς δεν διακρίνεται η αμοιβαιότητα των επιλογών (Asher et al., 1996: 368-369). Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική θέση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνική αποδοχή και αναφέρεται στον βαθμό ένταξης του παιδιού μέσα στην τάξη

και στις φιλικές σχέσεις που δημιουργεί με τους συνομηλίκους του (Chan & Mrofu, 2001: 44).

Για την αξιολόγηση της αποδοχής των μαθητών μέσα στην ομάδα συνομηλίκων χρησιμοποιούνται οι κοινωνιομετρικές μετρήσεις, οι οποίες βασίζονται στις αναφορές των μαθητών. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιούνται οι κλίμακες αξιολόγησης (peer rating scales), οι οποίες προσδιορίζουν τη δημοτικότητα του μαθητή μέσα στην ομάδα συνομηλίκων (Chan & Mrofu, 1997: 46· Terry & Coie, 1991: 867). Κατά τη χρήση αυτής της μέθοδο, οι συμμετέχοντες επιλέγουν τα άτομα με τα οποία θέλουν να συνεργαστούν μέσα στην τάξη και η βαθμολόγηση γίνεται με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Οι αναφορές των μαθητών δείχνουν και τον βαθμό αποδοχής του κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Asher, Markell & Hymel, 1981: 1240· Asher & Parker, 1993: 614· Chan & Mrofu, 1997: 46· Terry & Coie, 1991: 867). Μια άλλη μέθοδος είναι εκείνη της κατονομασίας των μαθητών (peer nominations) κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κατονομάσουν τρία άτομα που συμπαθούν περισσότερο και τρία άτομα που συμπαθούν λιγότερο μέσα στην τάξη (Furman, 1996: 52· Parker & Asher, 1993: 611-612). Οι αναφορές των μαθητών αποκαλύπτουν τον βαθμό αποδοχής ή απόρριψης του κάθε μαθητή μέσα στην τάξη και με βάση αυτόν γίνεται και η κατηγοριοποίηση των μαθητών μέσα στην ομάδα συνομηλίκων. Συγκεκριμένα, με τη χρήση των κλιμάκων αξιολόγησης διακρίνονται τρεις ομάδες παιδιών: τα δημοφιλή, που έχουν λάβει περισσότερες θετικές αξιολογήσεις, τα απορριπτόμενα, που έχουν λάβει περισσότερες αρνητικές αξιολογήσεις και εκείνα που εμπίπτουν στον μέσο όρο της τάξης (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982: 558). Από την άλλη πλευρά, τα εργαλεία που χρησιμοποιούν τις κατονομασίες οδηγούν στη διάκριση πέντε τύπων μαθητών μέσα στην ομάδα συνομηλίκων. Αναλυτικότερα, εμφανίζονται οι δημοφιλείς (popular) μαθητές που επιλέγονται και κατ' επέκταση είναι συμπαθείς στους περισσότερους συνομηλίκους τους, οι απορριπτόμενοι (rejected) οι οποίοι συγκεντρώνουν τις περισσότερες αρνητικές αξιολογήσεις, οι αγνοημένοι (neglected) οι οποίοι δεν επιλέγονται από τους συνομηλίκους τους, οι αμφιλεγόμενοι (controversial) που συγκεντρώνουν αρνητικές και θετικές αξιολογήσεις και εκείνοι που εμπίπτουν στον μέσο όρο (average) καθώς συγκεντρώνουν ένα μέσο αριθμό θετικών και αρνητικών αξιολογήσεων. Οι τελευταίοι παρουσιάζουν ανεπαρκή αριθμό θετικών αξιολογήσεων ώστε να βρεθούν στους δημοφιλείς, αλλά και λιγότερες αρνητικές αξιολογήσεις από τους απορριπτόμενους (Chan & Mrofu, 2001: 48· Coie, Dodge, & Coppotelli 1982: 558· Μπίκος, 2004: 110). Σύμφωνα με τους ερευνητές κρίνεται σημαντική η μελέτη της κοινωνικής θέσης και της αποδοχής του μαθητή από την ομάδα

συνομηλίκων καθώς ο έγκυρος προσδιορισμός τους θα οδηγήσει σε στοχευμένες παρεμβάσεις. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά με χαμηλή κοινωνική θέση ενδέχεται εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής προσαρμογής ή ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα όπως άγχος ή καταθλιπτικά συμπτώματα (Asher, 1990: 5· LaGreca & Lopez, 1998: 92· Newman, Lohman, & Newman, 2007: 257-258).

Η συμμετοχή των μαθητών στην ομάδα συνομηλίκων και η αποδοχή ή απόρριψη από την ομάδα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική τους ανάπτυξη και στην κοινωνική τους προσαρμογή. Οι έφηβοι που δεν είναι αποδεκτοί από την ομάδα συνομηλίκων έχουν λιγότερες πιθανότητες να δημιουργήσουν ποιοτικές και υποστηρικτικές φιλικές σχέσεις, ενώ είναι μεγαλύτερη η πιθανότητα να αναπτύξουν αγχώδεις διαταραχές, καταθλιπτικά συμπτώματα και να πέσουν θύματα εκφοβισμού (Goldbaum, Craig, Pepler, & Connolly, 2003: 151· Newman et al., 2007: 245). Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Newman και οι συνεργάτες της σε μαθητές ηλικίας 11-18 ετών σχετικά με τη συμμετοχή στην ομάδα συνομηλίκων και με τον αν αυτή λειτουργεί ως ένας προστατευτικός παράγοντας για μελλοντικά προβλήματα συμπεριφοράς διαπίστωσε, ότι οι μαθητές που ήταν απομονωμένοι από την ομάδα συνομηλίκων εμφάνιζαν περισσότερα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης, διαφάνηκε ότι τα απομονωμένα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα εμφάνιζαν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα σε σύγκριση με τα αγόρια. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια αυξάνονταν με την πάροδο του χρόνου (Newman et al., 2007: 246, 252-255).

Η Goldbaum και οι συνεργάτες της (2003) μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στην αποδοχή από την ομάδα συνομηλίκων και την ποιότητα των φιλικών σχέσεων των εφήβων και της θυματοποίησης και της εμφάνισης εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε παιδιά προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας και ανάδειξε ότι οι έφηβοι που εμφάνιζαν εσωτερικευμένα προβλήματα όπως το άγχος, εμπλέκονταν λιγότερο στις κοινωνικές συναναστροφές με αποτέλεσμα να έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να πέσουν θύματα εκφοβισμού. Αυτό προκύπτει επειδή οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιο απομονωμένοι μέσα στην τάξη, γεγονός το οποίο τους καθιστά απροστάτευτους και αποτελούν εύκολο στόχο εκφοβισμού. Καταλήγοντας, από την έρευνα φάνηκε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς και η απομόνωση κάποιων μαθητών μέσα στην τάξη μπορεί να είναι λειτουργούν ως προβλεπτικοί παράγοντες για μελλοντική θυματοποίηση μέσα στην ομάδα της τάξης (Goldbaum et al., 2003: 151).



Σε παρόμοια αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα των LaGreca και Harrison, οι οποίοι μελέτησαν την αποδοχή ή την απόρριψη από τους συνομηλίκους και τον βαθμό κατά τον οποίο το άγχος και η κατάθλιψη είναι πιθανό να λειτουργήσουν ως προγνωστικοί ή προστατευτικοί παράγοντες για τη θυματοποίηση των εφήβων (LaGreca & Harrison, 2005: 52). Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι απομονωμένοι έφηβοι είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν άγχος και καταθλιπτικά συμπτώματα και να είναι θύματα εκφοβισμού σε σύγκριση με τους μαθητές οι οποίοι ήταν αποδεκτοί από την ομάδα συνομηλίκων. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που είχαν χαμηλής ποιότητας φιλικές σχέσεις μέσα στην τάξη διέτρεχαν κίνδυνο να εμφανίσουν καταθλιπτικά συμπτώματα, άγχος και να πέσουν θύματα εκφοβισμού (LaGreca & Harrison, 2005: 53-55).

### *3.2.2. Οι φιλικές σχέσεις κατά την εφηβεία*

Οι ομάδες στις οποίες συμμετέχουν οι έφηβοι διακρίνονται μεταξύ τους σε πλήθη (crowds), φιλικές κλίκες (clique) και στενές φιλικές σχέσεις (Berndt, 1982: 1448· Sheffield-Morris, 2001: 93· Μπίκος, 2004: 105). Τα πλήθη είναι οι ευρύτερες ομάδες συνομηλίκων που διαμορφώνονται με βάση συγκεκριμένες συμπεριφορές και συμβάλλουν στην εικόνα που έχουν οι έφηβοι για τον εαυτό τους, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο τους βλέπουν οι συνομήλικοί τους (Collins & Steinberg, 2007: 557· Steinberg & Sheffield-Morris, 2001: 93). Τα πλήθη συμβάλλουν με έναν τρόπο στη δημιουργία των φιλικών σχέσεων καθώς με τη συμμετοχή σε αυτά, οι έφηβοι γνωρίζουν άτομα με τα οποία έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι σε θέση να επιλέξουν αν θα δημιουργήσουν φιλικό δεσμό με κάποια από αυτά (Urberg, Değirmencioğlu, Tolson, & Halliday-Scher, 2000: 428). Η φιλική κλίκα αποτελείται από λιγότερα μέλη και οι παράγοντες που συνήθως οδηγούν στον σχηματισμό της είναι η ομοιότητα ως προς την ηλικία, τη σχολική επίδοση, το φύλο, τα κοινά ενδιαφέροντα και τις κοινές συμπεριφορές (Μπίκος, 2004: 105). Στη φιλική κλίκα δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει αμοιβαία φιλική σχέση μεταξύ όλων των μελών της, καθώς μπορεί να μην υπάρχει και αμοιβαία συμπάθεια μεταξύ κάποιων από αυτούς (Bagwell, Coie, Terry, & Lochman, 2000: 283· Urberg, Değirmencioğlu, Tolson, & Halliday-Scher, 1995: 541). Από τα ερευνητικά δεδομένα διαφαίνεται ότι κατά τη διάρκεια της εφηβείας οι φιλικές κλίκες αλλάζουν και σε αυτές συμμετέχουν έφηβοι και από τα δύο φύλα (Steinberg & Morris, 2001: 93).

Οι φιλικές σχέσεις των μαθητών κατά την εφηβική διακρίνονται από τις υπόλοιπες σχέσεις των προηγούμενων ετών καθώς χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη οικειότητα,

αμοιβαιότητα και σταθερότητα. Στην αναπτυξιακή θεωρία του ο Sullivan (1953) αναφέρει ότι οι διαπροσωπικές ανάγκες του ατόμου διαφοροποιούνται ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται. Συγκεκριμένα, η ανάγκη του παιδιού για συμμετοχή στην ομάδα συνομηλίκων και στο παιχνίδι δίνει τη θέση της, κατά την εφηβεία, στη δημιουργία φιλικών σχέσεων που βασίζονται στην οικειότητα (Sullivan, 1953 στο Newcomb & Bagwell, 1995a: 308). Τα ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν ότι υπάρχουν διαφορές ως προς την ποιότητα των φιλικών σχέσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Συγκεκριμένα, οι φιλικές σχέσεις των κοριτσιών χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερο βαθμό οικειότητας, αυτοαποκάλυψης και συντροφικότητας σε σύγκριση με τις στενές φιλικές σχέσεις των αγοριών (Berndt, 1982: 1457· Erwin, 1998: 81). Από την άλλη πλευρά, οι φιλικές σχέσεις των αγοριών διακρίνονται για τη συντροφικότητα, τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες και τα κοινά ενδιαφέροντα (Elkins & Peterson, 1993: 506· Erwin, 1998: 81). Σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα των McNelles και Connolly (1999) στην οποία δεν φάνηκαν διαφοροποιήσεις στα επίπεδα οικειότητας ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (McNelles & Connolly, 1999 στο Collins & Steinberg, 2007: 572).

Η μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως έχει διαπιστωθεί από άλλες ερευνητικές προσπάθειες φαίνεται να επηρεάζει την ποιότητα των φιλικών σχέσεων. Στην έρευνα της Brendgen και των συνεργατών της (2002) μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων και τη συμπεριφορά με τους φίλους τους σε δείγμα 80 εφήβων (Brendgen, Vitaro, Turgeon & Poulin, 2002: 398). Για την αξιολόγηση της ποιότητας των φιλικών σχέσεων χρησιμοποιήθηκε ειδική κλίμακα μέτρησης, ενώ η συμπεριφορά τους αξιολογήθηκε με βάση τη συμμετοχή τους σε βιντεοσκοπημένες συζητήσεις σχετικά με τρία θέματα συζήτησης (Brendgen et al., 2001: 400, 402). Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι η ποιότητα της φιλίας αντικατοπτρίζεται στη συμπεριφορά απέναντι στο φίλο ή τη φίλη τους. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι στις περιπτώσεις που οι έφηβοι ήταν πιο επικριτικοί απέναντι στους φίλους, οι φίλοι τους ήταν πιο εχθρικοί και η φιλική σχέση χαρακτηριζόταν περισσότερο από αρνητικές πτυχές παρά από θετικές. (Brendgen et al. 2001: 407-409). Σε σχετικές έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις παιδιών και εφήβων για τις φιλικές σχέσεις διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι τείνουν να χαρακτηρίζουν τις φιλικές τους σχέσεις με χαρακτηριστικά όπως είναι η οικειότητα, η εμπιστοσύνη, η αυτοαποκάλυψη η συναισθηματική βοήθεια και η εμπιστοσύνη (Bigelow & LaGaipa, 1980: 20-21· Buhrmester & Furman, 1987: 1110-1112· Furman & Buhrmester, 1992: 111-112· Buhrmester, 1990: 1107-1108· Shulman & Knafo, 1997: 698).

Η οικειότητα η οποία αναπτύσσεται κατά την εφηβική ηλικία φαίνεται ότι έχει σημαντικά οφέλη για την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου, καθώς ο έφηβος μέσω της συναναστροφής με τους συνομηλίκους είναι σε θέση να αναπτυχθεί σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Buhrmester & Furman, 1987: 1109). Στην έρευνα της Buhrmester (1990) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας και τους στενούς τους φίλους, διαπιστώθηκε ότι η οικειότητα ήταν περισσότερο ανεπτυγμένη στους έφηβους σε σύγκριση με τους μαθητές προεφηβικής ηλικίας. Επιπλέον, μέσα από την έρευνα διαφάνηκε ότι οι έφηβοι που χαρακτηρίζονταν τόσο μέσα από τις αυτοαναφορές τους, όσο και μέσα από τις αναφορές των στενών τους φίλων ως συντροφικοί και εχέμυθοι ήταν περισσότερο κοινωνικοί, εμφάνιζαν λιγότερο άγχος και είχαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση απ'ότι οι συνομηλικοί τους των οποίων οι φιλικές σχέσεις διακρινόταν που χαμηλότερα επίπεδα οικειότητας (Buhrmester, 1990: 1107-1108).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα η αύξηση της οικειότητας κατά την εφηβική ηλικία αποδίδεται σε διάφορους παράγοντες, όπως το γεγονός ότι είναι σε θέση να αξιολογούν καλύτερα τις ανάγκες των συνομηλίκων τους, έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και στα αυξημένα επίπεδα του άγχους αποχωρισμού. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα του Shulman και των συνεργατών του (1997) στην οποία συμμετείχαν 288 έφηβοι ηλικίας 12-16 ετών. Διαφάνηκε ότι οι συμμετέχοντες που βρίσκονταν στη μέση εφηβική ηλικία είναι σε θέση να αξιολογούν τόσο τις ανάγκες τους, όσο και τις ανάγκες των φίλων τους, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνεται η οικειότητα μεταξύ τους. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες που βρίσκονταν στην πρώιμη εφηβεία έτειναν να χρησιμοποιούν την επιβολή ελέγχου στις φιλικές τους σχέσεις (Shulman, Laursen, Kalman, & Karponsky, 1997: 606). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε η διαχρονική έρευνα της De Goede και των συνεργατών της στην οποία εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των εφήβων σχετικά με την υποστήριξη, την αρνητική αλληλεπίδραση και την επίδειξη δύναμης/υπεροχής. Η εν λόγω έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα επίπεδα οικειότητας αυξάνονται με την πάροδο του χρόνου και οι τα αρνητικά ποιοτικά χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων περιορίζονται κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Μία εξήγηση που δίνεται είναι το γεγονός ότι οι έφηβοι έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και είναι σε θέση να επιλύσουν τις διαφορές τους, ενώ παράλληλα οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη σταθερότητα και ισότητα (DeGoede, 2009: 1117-1118). Η οικειότητα των στενών φιλικών σχέσεων κατά την εφηβική ηλικία σχετίζεται με το άγχος αποχωρισμού. Σε πρόσφατη έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε

σε μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας διαπιστώθηκε ότι υψηλά επίπεδα άγχους αποχωρισμού οδηγούν σε φιλικές σχέσεις με μεγαλύτερη οικειότητα. Αυτό το γεγονός φαίνεται να προκύπτει από το ότι οι έφηβοι με άγχους αποχωρισμού, αναζητούν και δημιουργούν πιο στενές σχέσεις με τους φίλους τους (Chow, Ruhl, & Buhrmester, 2016: 138).

Στην έρευνα της Azmitia και των συνεργατών της (2005) μελετήθηκαν οι εμπειρίες των εφήβων από τις φιλικές τους σχέσεις, η οπτική τους σχετικά με αυτές, οι προσδοκίες που έχουν από τις φιλικές τους σχέσεις και τις συγκρούσεις και με ποιον τρόπο αυτές επιδρούν στην αυτοεικόνα τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 196 έφηβοι εκ των οποίων οι 81 βρίσκονταν στην πρόωμη εφηβεία και οι 105 στην ύστερη εφηβεία. Αρχικά, η χρήση των ερωτηματολογίων αποσκοπούσε στον προσδιορισμό του αριθμού των φιλικών σχέσεων, την ποιότητα αυτών καθώς και την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις από την ανάλυσή των οποίων διαφάνηκε ότι η οικειότητα και η εμπιστοσύνη είναι σημαντικά χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι οι φιλικές σχέσεις πρέπει να διέπονται από οικειότητα και εμπιστοσύνη, δεδομένο το οποίο σύμφωνα με τις αναφορές τους ίσχυε για τις φιλικές τους σχέσεις. Διαφοροποιήσεις φάνηκαν μεταξύ των μαθητών, με χαμηλή και υψηλή αυτοεκτίμηση. Στις προσδοκίες για τη φιλική σχέση οι συμμετέχοντες με υψηλή αυτοεκτίμηση τόνισαν χαρακτηριστικά της φιλίας, όπως η οικειότητα και η εμπιστοσύνη τα οποία εμφανίστηκαν στις φιλικές σχέσεις που μελετήθηκαν. Αντίθετα, στις περιπτώσεις των συμμετεχόντων με χαμηλή αυτοεκτίμηση παρόλο που οι ίδιοι θεωρούσαν την οικειότητα και την εμπιστοσύνη βασικά χαρακτηριστικά της φιλίας, δεν φάνηκε αυτά να είναι παρόντα στις φιλικές τους σχέσεις (Azmitia, Ittel, & Radmacher, 2005: 27-29).

Διαφοροποιήσεις παρατηρούνται ως προς την ποιότητα και το φύλο στις φιλικές σχέσεις. Συγκεκριμένα, από τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια αναφέρουν περισσότερες θετικές παρά αρνητικές πτυχές στις φιλικές τους σχέσεις. Αυτό συμβαίνει γιατί συνήθως τα αγόρια έχουν περισσότερες συγκρούσεις με τους φίλους τους, σε σύγκριση με τα κορίτσια (Brendgen et al., 2001: 407-409). Ωστόσο, σε διαχρονική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές ηλικίας 14-20 ετών διαφάνηκε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα συγκρούσεων μέσα στις φιλικές σχέσεις απ' ότι τα αγόρια. Από την άλλη, με την πάροδο του χρόνου φάνηκε ότι οι συγκρούσεις ανάμεσα στα αγόρια μειώνονται, ενώ αυτές αυξάνονται στα κορίτσια (Rabaglietti & Ciairano, 2008: 190). Σε πρόσφατη έρευνα διαφάνηκε ότι τα κορίτσια χαρακτηρίζαν πιο οικείες τις φιλικές τους

σχέσεις, ενώ τα αγόρια έδιναν μεγαλύτερη σημασία στη συντροφικότητα, τον ανταγωνισμό και την άσκηση ελέγχου (DeGoede, 2009: 1117-1118). Ακόμη, διαφοροποίηση παρατηρείται ως προς τις συμπεριφορές που εδραιώνουν το αίσθημα της οικειότητας, καθώς τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε κοινές δραστηριότητες, ενώ τα κορίτσια σε αυτοαποκαλύψεις (McNelles & Connolly, 1999 στο Collins & Steinberg, 2007: 572).

Ακόμα μια σημαντική παράμετρος των φιλικών σχέσεων κατά την εφηβεία είναι η εμπιστοσύνη. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας διαπιστώθηκε ότι η εμπιστοσύνη είναι σημαντική παράμετρος για τη φιλική τους σχέση, καθώς επίσης και η παροχή βοήθειας σε υλικό και συναισθηματικό επίπεδο προκειμένου ο έφηβος να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες του σχολικού περιβάλλοντος (Allard & Yates, 2001: 7-8).

Τα ερευνητικά δεδομένα που προέρχονται από μαθητές παιδικής, προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας καταδεικνύουν ότι τα αισθήματα εμπιστοσύνης και αφοσίωσης αυξάνονται με τη μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία καθώς οι έφηβοι δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εμπιστοσύνη, μοιράζονται περισσότερο με τους συνομηλίκους τους και μειώνεται ο ανταγωνισμός μεταξύ τους (Berndt & Perry, 1986: 646· Berndt et al., 1986: 1294-1295). Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη εμπιστοσύνης είναι πιθανό να οδηγήσει σε τερματισμό της στενής φιλικής σχέσης. Η έρευνα των Azmitia, Lippman και Ittel (1999) που πραγματοποιήθηκε σε άτομα ηλικίας 11-14 ετών κατέδειξε ότι η απουσία εμπιστοσύνης είναι ο δεύτερος σημαντικότερος λόγος, μετά τις συγκρούσεις, που είναι πιθανό να οδηγήσει στον τερματισμό της φιλικής σχέσης. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 76 έφηβοι ηλικίας 11 ετών, 78 έφηβοι ηλικίας 12 ετών και 72 έφηβοι ηλικίας 13 ετών. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι το 21% των συμμετεχόντων θεωρούσε ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης είναι πιθανό να οδηγήσει σε διάλυση της φιλίας (Azmitia, Lippman, & Ittel, 1999: 281-282). Σημαντικές διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, καθώς τα κορίτσια είναι πιθανότερο σε σύγκριση με τα αγόρια της ίδια ηλικίας να οδηγηθούν στον τερματισμό της φιλικής σχέσης όταν παραβιάζεται η εμπιστοσύνη. Αυτό το εύρημα αποδίδεται στο γεγονός ότι τα κορίτσια δημιουργούν φιλικές σχέσεις με μεγαλύτερη οικειότητα εξαιτίας της αυτοαποκάλυψης επομένως η παραβίαση της εμπιστοσύνης είναι πιθανό να οδηγήσει σε τερματισμό της φιλίας. Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με την ηλικία (Azmitia et al., 1999: 287).

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι, εκτός από τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν, οι συγκρούσεις είναι πιθανό να οδηγήσουν σε διακοπή των φιλικών

σχέσεων. Όπως προαναφέρθηκε, στην έρευνα των Azmitia, Lippman και Ittel (1999) διαπιστώθηκε ότι η πιθανότερη αιτία για τον τερματισμό της φιλίας είναι οι συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ των στενών φίλων. Άλλες αιτίες είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης, η μη παροχή βοήθειας και τέλος ο χαρακτήρας των στενών φίλων και η άσχημη συμπεριφορά τους. Τέλος, υπάρχουν και φιλικές σχέσεις οι οποίες οδηγούνται στον τερματισμό όταν προκύπτουν δυσκολίες, όπως είναι η μετακόμιση σε άλλη πόλη, η δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων (Azmitia et al., 1999: 282,286). Για τους μαθητές εφηβικής ηλικίας η απώλεια της φιλικής σχέσης φαίνεται να έχει σημαντικές επιπτώσεις καθώς μπορεί να οδηγήσει σε εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων, ψυχικών διαταραχών και προβλημάτων προσαρμογής (Ford, Collinshaw, Meltzer, & Goodman, 2007: 958· Rubin et al., 1998: 56). Επιπλέον, τα παιδιά και που έρχονται αντιμέτωπα με τον τερματισμό μιας φιλικής σχέσης είναι πιθανό να εμφανίσουν υψηλά επίπεδα μοναξιάς καθώς και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς εξαιτίας του θυμού που νιώθουν για τη διάλυση της σχέσης τους (Parker & Asher, 1993: 619). Κατά τη διάρκεια της πρώιμης εφηβείας στην έρευνα της Bowker (2004) διαπιστώθηκε ότι σε χρονικό διάστημα 6 μηνών από τις καλύτερες φιλικές σχέσεις (best friendships) που μελετήθηκαν, το 54% αυτών διατηρήθηκε, το 16% άλλαξε μορφή και χαρακτηρίζονταν πλέον ως στενές φιλικές σχέσεις (close friendships), ενώ 30% των φιλικών σχέσεων δεν ήταν πλέον αμοιβαίες (Bowker, 2004: 98). Ακόμη, από τις στενές φιλικές σχέσεις διαπιστώθηκε ότι το μόνο το 13% των φιλικών σχέσεων άλλαξε μορφή, δηλαδή οι συμμετέχοντες τη χαρακτήριζαν ως η καλύτερη φιλική σχέση και όχι ως στενή φιλική σχέση φιλική σχέση. Επιπλέον, το 63% των στενών φιλικών σχέσεων (close friendships) δεν ήταν πλέον αμοιβαίες (Bowker, 2004: 98).

Σε άλλη έρευνα της Bowker (2011) συμμετείχαν 77 έφηβοι που διένυαν την πρώιμη εφηβεία. Στόχος της έρευνας ήταν να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο οι φιλικές σχέσεις της πρώιμης εφηβείας οδηγούνται σε οριστικό τερματισμό ή σε αλλαγή μορφής, καθώς και τα συναισθήματα που βιώνουν οι έφηβοι (Bowker, 2011: 660). Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι η αλλαγή μορφής των φιλικών σχέσεων ήταν συχνότερη σε σύγκριση με τον ολοκληρωτικό τερματισμό τους (πχ. η καλύτερη φιλική σχέση μετατρέποταν σε στενή φιλική σχέση). Συγκεκριμένα, το 66% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι είχαν βιώσει τουλάχιστον μια φορά τον τερματισμό κάποιας στενής φιλικής σχέσης, ενώ το 84% των κοριτσιών ανέφερε είτε υποβάθμιση της φιλικής σχέσης είτε τον τερματισμό αυτής. Διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια καθώς τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να βιώσουν κάποιον και τους δυο τύπους τερματισμού της σχέσης σε

σύγκριση με τα αγόρια. Αναφορικά με τα συναισθήματα, τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα θυμού μετά την αλλαγή στη μορφή της φιλικής σχέσης απ' ό,τι τα κορίτσια, εύρημα το οποίο αποδόθηκε από την ερευνήτρια στο γεγονός ότι οι έφηβοι νιώθουν ότι χάνουν την κυριαρχία τους απέναντι στους άλλους όταν η φιλική σχέση υποβαθμίζεται. Τέλος, από την έρευνα διαφάνηκε ότι οι έφηβοι που είχαν βιώσει την αλλαγή μορφή στη στενή φιλική τους σχέση και δεν είχαν καταφέρει να δημιουργήσουν νέες φιλικές σχέσεις βίωναν εντονότερα αισθήματα μοναξιάς απ' ό,τι εκείνοι που είχαν καταφέρει να δημιουργήσουν καινούριες στενές φιλικές σχέσεις. Η δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων βοηθάει των έφηβο, ώστε να διαχειριστεί καλύτερα τον τερματισμό ή την αλλαγή μορφής της προηγούμενης φιλίας (Bowker, 2011: 665-667).

Η αυτοαποκάλυψη σχετίζεται με τη δημιουργία φιλικών σχέσεων που χαρακτηρίζονται από οικειότητα και προσφέρουν στους έφηβους συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια. Στην έρευνα της von Salisch (2018) εξετάστηκε η αυτοαποκάλυψη μεταξύ των φίλων, η κοινωνικοποίησή τους και η υιοθέτηση στρατηγικών διαχείρισης της στενοχώριας (sadness). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα 30 μηνών και αφορούσε τη μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις: κατά την πρώτη γυμνασίου, στο τέλος αυτής και στο μέσον της τρίτης γυμνασίου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι που ήταν πρόθυμοι να προχωρήσουν σε αυτοαποκάλυψη συναισθημάτων κατά την πρώτη φάση της έρευνας, στη συνέχεια εμφάνιζαν περισσότερες αμοιβαίες φιλικές σχέσεις. Με τη σειρά τους, οι αμοιβαίες φιλικές σχέσεις οδήγησαν σε μεγαλύτερη αυτοαποκάλυψη κατά την τρίτη φάση της έρευνας. Από την άλλη πλευρά, οι έφηβοι που ήταν πιο απομονωμένοι κατά την αρχική φάση, διαπιστώθηκε ότι στη δεύτερη φάση είχαν λιγότερους φίλους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα κατά την τελική συλλογή των δεδομένων να υιοθετήσουν λιγότερες στρατηγικές σχετικά με την στενοχώρια. Από την παραπάνω έρευνα παρατηρείται μια κυκλική σχέση ανάμεσα στην αυτοαποκάλυψη, την εμπιστοσύνη και την εδραίωση της φιλίας καθώς η αυτοαποκάλυψη οδηγεί σε σχέσεις εμπιστοσύνης οι οποίες με τη σειρά τους γίνονται πιο οικείες και οδηγούν σε μεγαλύτερη αυτοαποκάλυψη συναισθημάτων (von Salisch, 2018: 688-689).

Σχετικά με τις μορφές κοινωνικής στήριξης των φιλικών σχέσεων στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί διαφορετικές μορφές κοινωνικής στήριξης. Σύμφωνα με τους ερευνητές διακρίνονται τέσσερις μορφές κοινωνικής στήριξης (social support). Αναλυτικότερα, η πρώτη μορφή κοινωνικής στήριξης σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση (esteem support) και

περιλαμβάνει τα θετικά σχόλια και την κοινωνική αναγνώριση για τα επιτεύγματα του άλλου. Αυτή η μορφή συντελεί στην εμφάνιση υψηλότερων επίπεδων αυτοεκτίμησης. Οι φιλικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα οικειότητας, εμφανίζουν σε σημαντικό βαθμό αυτού του είδους τη στήριξη. Η δεύτερη μορφή κοινωνικής στήριξης αφορά, στην παροχή συμβουλών (informational support) όταν τα άτομα αντιμετωπίζουν προβλήματα και δύσκολες καταστάσεις. Αυτού του είδους η στήριξη σχετίζεται αφενός με την ενεργητική ακρόαση του προβλήματος και αφετέρου με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Οι φίλοι μεταξύ τους ακούνε προσεκτικά τις συμβουλές των άλλων επειδή είναι πιθανό να έχουν αντιμετωπίσει παρόμοιες καταστάσεις. Ακόμη ένα είδος στήριξης είναι αυτό της πρακτικής βοήθειας (instrumental help), όπου παρέχεται βοήθεια σε προβλήματα της καθημερινότητας. Σε επίπεδο φιλικών σχέσεων οι έφηβοι επιλέγουν να συνεργαστούν με τους φίλους και να τους βοηθήσουν στα σχολικά καθήκοντα. Τέλος, η τέταρτη μορφή στήριξης σχετίζεται με τη συντροφικότητα (companionship) και τον χρόνο που περνούν οι φίλοι μεταξύ τους. Η συχνότητα των επαφών είναι αυτή που καθορίζει και την ανάπτυξη της συντροφικότητας (Berndt & Hestenes, 1996: 79-81· Wills & Shinar, 2000: 88).

Η συναισθηματική στήριξη που παρέχεται στους έφηβους μέσα από τις φιλικές σχέσεις διαφαίνεται και σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη θυματοποίηση των εφήβων. Οι Bibou-Nakou και Markos (2013) πραγματοποίησαν έρευνα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές χαρακτηρίζονται ως θύτες, θύματα ή θύτες/θύματα κατά τη φοίτηση στο γυμνάσιο καθώς επίσης και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 502 έφηβοι ηλικίας 12-14 ετών, από αυτούς οι 112 είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού κατά τη σχολική τους φοίτηση. Από τους εν λόγω μαθητές, το 64,8% των θυμάτων αποκάλυπτε στους φίλους του τα περιστατικά θυματοποίησης και αναζητούσε στήριξη από αυτούς (Bibou-Nakou & Markos, 2013: 89). Σε παρόμοια αποτελέσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες τόσο του δημοτικού, όσο και του γυμνασίου στρέφονται στους φίλους τους και τους αποκαλύπτουν τα περιστατικά βίας αναζητώντας από αυτούς την παροχή στήριξης (Kalati, Psalti & Deliyianni-Kouimtzi, 2010: 4). Γενικά, σε τέτοιους είδους φαινόμενα η στήριξη των φίλων λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας (Sharp, Thompson, & Aroga, 2000: 40). Ωστόσο, σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι εμφανίζονται διαφοροποιήσεις σχετικά με το φύλο και την αποκάλυψη των περιστατικών βίας και θυματοποίησης που υφίστανται οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης. Συγκεκριμένα σε ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με ομάδες εστίασης σε



έφηβους ηλικίας 15-16 ετών διαπιστώθηκε, μεταξύ άλλων, ότι κυρίως τα κορίτσια αναζητούν τη στήριξη από τους στενούς φίλους. Τα αγόρια συνήθως αποφεύγουν να αποκαλύψουν τα περιστατικά βίας τόσο στους φίλους όσο και στα εκπαιδευτικό προσωπικό ή στους γονείς (Athanasiades & Deliyianni-Kouimtzi, 2010: 336, 338). Όπως έχει διαπιστωθεί οι μαθητές γυμνασίου και λυκείου προτιμούν την παροχή στήριξης από τους συνομηλίκους, παρά από το εκπαιδευτικό προσωπικό ή τους γονείς (Bolton, 2005: 491-492).

Τέλος, η σταθερότητα των φιλικών σχέσεων φαίνεται να επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες. Αρχικά, η σταθερότητα των φιλικών σχέσεων φαίνεται να σχετίζεται με την ποιότητά τους. Όπως φάνηκε από την επισκόπηση των ερευνών στην οποία προχώρησε ο Berndt οι φιλικές σχέσεις που εμφανίζουν περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά (οικειότητα, αυτοαποκάλυψη, συναισθηματική στήριξη κ.α) έχουν μεγαλύτερη σταθερότητα, σε αντίθεση με εκείνες που εμφανίζουν περισσότερα αρνητικά χαρακτηριστικά (συγκρούσεις και δυσκολίες στην επίλυσή τους) (Berndt, 2002: 8-9). Σε πιο πρόσφατη έρευνα ο Hiatt και οι συνεργάτες του (2015) μελέτησαν την ποιότητα και τη σταθερότητα των φιλικών σχέσεων σε 230 έφηβους ηλικίας 11-13 ετών. Μεταξύ άλλων, μελέτησαν τις μορφές των φιλικών σχέσεων που δημιουργούνται κατά την εφηβική ηλικία, ανάλογα με την ποιότητα τους και αν η ποιότητα επηρεάζει τη σταθερότητα. Οι ερευνητές μελέτησαν τις δυαδικές σχέσεις που αναπτύσσονται και καταγράφηκαν οι απόψεις και των δύο μελών της φιλικής σχέσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκαν αρχικά τρεις τύποι φιλικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάλογα με την ποιότητα. Οι φιλικές σχέσεις στην οποία και τα δύο μέλη συμφωνούν ότι η φιλία τους διέπεται από θετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά, οι φιλικές σχέσεις που διέπονται από αρνητικά ποιοτικά χαρακτηριστικά, άποψη με την οποία συμφωνούν και τα δύο μέλη και οι φιλικές σχέσεις στις οποίες δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι φίλιες που χαρακτηρίζονται ως υψηλής ποιότητας έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να παραμένουν σταθερές στη διάρκεια ενός χρόνου, σε αντίθεση με εκείνες που χαρακτηρίζονται από υψηλά ποσοστά αρνητικών ποιοτικών χαρακτηριστικών. Στην συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι περίπου οι μισές φίλιες θα τερματιστούν στη διάρκεια ενός χρόνου (Hiatt, Laursen, Mooney, & Rubin, 2015: 154).

Ακόμα, ένας παράγοντας που ενδέχεται να επηρεάζει τη σταθερότητα των φιλικών σχέσεων είναι το περιβάλλον φοίτησης. Η πλειονότητα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί αξιολογούν τις φιλικές σχέσεις των μαθητών μέσα στο σχολείο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι οι φιλικές σχέσεις μπορεί να υπάρχουν και εκτός σχολικού πλαισίου (Poulin & Chan,

2010: 262). Παρόλα αυτά, ο έφηβος βρισκόμενος σε διαφορετικά περιβάλλοντα έχει τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με διαφορετικές συμπεριφορές σε διαφορετικά πλαίσια και να υιοθετήσει κάποιες από αυτές (Kiesner, Poulin, & Nicotra, 2003: 1339) Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι στις περιπτώσεις που οι έφηβοι έχουν φιλικές σχέσεις εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, αυτές τείνουν να είναι πιο σταθερές από εκείνες που αναπτύσσονται μόνο σε ένα περιβάλλον (Chan & Poulin, 2007: 595). Επιπρόσθετα, η αλλαγή του περιβάλλοντος φοίτησης καθώς και η αλλαγή σχολικών βαθμίδων (πχ. η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο) ενδέχεται να επηρεάσουν τη σταθερότητα των φιλικών σχέσεων. Αναλυτικότερα, στην έρευνα των Cantin και Boivin (2004) μελετήθηκαν οι φιλικές σχέσεις των εφήβων κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο και αν επηρεάζεται σταθερότητα τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 200 μαθητές και από τις αναλύσεις των δεδομένων προέκυψε ότι, αν και οι φιλικές σχέσεις μεταβάλλονται, οι νέες φιλιές που δημιουργούνται χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα συντροφικότητας και οικειότητας. Επίσης, οι έφηβοι δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από αυτές, σε σύγκριση με τις σχέσεις που είχαν αναπτύξει κατά το δημοτικό. Η ερμηνεία που δόθηκε από τους ερευνητές σχετίζεται με τις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι μαθητές κατά τη μετάβαση από το ένα ακαδημαϊκό πλαίσιο στο άλλο. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές γίνονται περισσότερο κοινωνικοί για να αντιμετωπίσουν το στρες της μετάβασης στο γυμνάσιο. Ακόμη, η ανάγκη για δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων ενδεχομένως να υποδηλώνει ότι οι προηγούμενες σχέσεις χαρακτηρίζονταν από μικρό βαθμό υποστήριξης (Cantin & Boivin, 2004: 566-567).

Επίσης, από τα ερευνητικά δεδομένα γίνεται αντιληπτό ότι η σταθερότητα των φιλικών σχέσεων είναι πιθανό να επηρεαστεί από ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς. Αναφορικά, με το ζήτημα αυτό, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε κορίτσια τα οποία εμφάνιζαν ΔΕΠΥ διαπιστώθηκε ότι πιθανόν να μην είναι σε θέση να διατηρήσουν τη φιλική σχέση εξαιτίας της συμπεριφοράς τους (Blachman & Hinshaw, 2002: 36). Επίσης, οι μαθητές που εκδηλώνουν εναντιωματική και παραβατική συμπεριφορά δεν εμφανίζουν προβλήματα στη δημιουργία των φιλικών σχέσεων, αλλά στη διατήρησή τους. Ακόμη, όταν και τα δύο κορίτσια είναι έχουν υπάρξει θύματα εκφοβισμού είναι πιθανό να διατηρήσουν τη φιλική σχέση. Αντίθετα, όταν μόνο το ένα κορίτσι υπήρξε θύμα εκφοβισμού, τότε υπάρχουν πολλές πιθανότητες να διαλυθεί η φιλική σχέση (Ellis & Zarbatany, 2007: 94-95).

## 4. Φιλικές σχέσεις εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες

Η φιλία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική κατά την εφηβική ηλικία καθώς, όπως προαναφέρθηκε, μέσα από τις φιλικές σχέσεις και τις επαφές με του συνομηλίκους τους, σταδιακά διαμορφώνουν την ταυτότητά τους και μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα και αξίες (Cole & Cole, 2002: 39· Herbert, 1999: 24, 72). Επίσης, οι έφηβοι επιθυμούν να περνούν περισσότερο χρόνο με τους φίλους με αποτέλεσμα οι φιλικές τους σχέσεις να χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη οικειότητα και συναισθηματική στήριξη (Aboud & Mendelson, 1996: 102· Rubin, Bukowski, & Parker, 2006: 66). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύναψη σταθερών φιλικών σχέσεων, συνήθως έχουν λιγότερους φίλους (Wiener & Tardif, 2004: 27), εμφανίζουν προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Kavale & Forness, 1996: 229) και κάποιοι από αυτούς είναι πιθανό να βιώσουν αισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής απομόνωσης μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Margalit & Al-Yagon, 2002: 54-55· Margalit, 1991: 170-171· Margalit, Tur-Kaspa, & Most, 1999).

### 4.1. Ο έφηβος με μαθησιακές δυσκολίες στην ομάδα συνομηλίκων

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές καθώς το παιδί μέσα από την επαφή του με τους συνομηλίκους του αναπτύσσεται σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Γαλανάκη, 2003: 175· Κουρκούτας, 2001: 115). Οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών στηρίζονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους και η τάξη αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα με θέσεις και ρόλους (Μπίκος, 2004: 75). Η κοινωνική επάρκεια (social competence) ορίζεται ως «η ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί και να διατηρεί ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του αλλά και με τους ενηλίκους» (Goor et al., 1995 στο Δόικου-Αυλίδου, 2016: 137).

Η κοινωνική επάρκεια σχετίζεται με δύο συνιστώσες: την αποδοχή ή την απόρριψη του μαθητή από την ομάδα συνομηλίκων και το επίπεδο ανάπτυξης των κοινωνικών του δεξιοτήτων (Gresham, 1988 στο Δόικου-Αυλίδου, 2016: 137). Ακόμα ένας ορισμός της κοινωνικής επάρκειας προτείνεται από τους Vaughn και Hogan (1990) και σε αυτόν συμπεριλαμβάνονται τέσσερις διαστάσεις όπως οι θετικές σχέσεις με τους άλλους, η εκδήλωση της κατάλληλης συμπεριφοράς ανάλογα με την ηλικία, η απουσία συμπεριφορών που μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα προσαρμογής και η εμφάνιση συμπεριφορών που

οδηγούν σε θετικά κοινωνικά αποτελέσματα (Vaughn & Hogan, 1990: 176). Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, στην κοινωνική επάρκεια εμπεριέχονται α) οι κοινωνικές δεξιότητες, β) οι σχέσεις με τους άλλους, είτε πρόκειται για φιλικές σχέσεις, είτε για κοινωνική αποδοχή, γ) η κοινωνική γνωστική διεργασία (social cognition), δ) η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σε κάθε περίπτωση (Vaughn & Elbaum, 1999: 81). Επίσης, η Nowicki (2003) προτείνει ότι η κοινωνική επάρκεια αποτελείται από τις κοινωνικές δεξιότητες και τον βαθμό στον οποίο είναι ανεπτυγμένες και την αυτοαντίληψη του ατόμου για την κοινωνική του ικανότητα (Nowicki, 2003: 171). Κατά άλλους ερευνητές, στην κοινωνική επάρκεια συμπεριλαμβάνονται γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά τα οποία προσδιορίζουν τον βαθμό δημιουργίας και διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων (Cummings, Kaminski, & Merrell, 2008· Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008: 21).

Η κοινωνική επάρκεια και οι κοινωνικές δεξιότητες πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι όροι, αλλά οι κοινωνικές δεξιότητες, αφορούν συγκεκριμένες συμπεριφορές τις οποίες θα πρέπει να έχει κατακτήσει ένα άτομο προκειμένου να θεωρείται ικανό σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Gresham, 1983 στο Kavale & Forness, 1996: 227). Για τον λόγο αυτό η κοινωνική επάρκεια ιεραρχικά τοποθετείται πάνω από τις κοινωνικές δεξιότητες και σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου και τους συνεργάτες της (2008) η κοινωνική επάρκεια ορίζεται ως «η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους σε ένα δομημένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς για τους άλλους» (Χατζηχρήστου κ.α., 2008: 22).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως αναφέρθηκε, εμφανίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που ενδέχεται να δημιουργήσει προβλήματα με τους συνομηλίκους τους. Η κοινωνική επάρκεια κρίνεται σημαντική, καθώς σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν στο δημοτικό διαφάνηκε ότι τα ελλείμματα που εμφανίζουν στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να οδηγήσουν σε σειρά προβλημάτων, όπως είναι η απόρριψη από τους συνομηλίκους και η αντικοινωνική συμπεριφορά, ενώ αντιθέτως, οι μαθητές οι οποίοι εκδηλώνουν περισσότερες θετικές συμπεριφορές τείνουν να έχουν και καλύτερη κοινωνική προσαρμογή (Cummings et al., 2008: 941). Επιπροσθέτως, στην μετα-ανάλυση που πραγματοποιήθηκε από τη Nowicki (2003) διαφάνηκε ότι η κοινωνική θέση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη σχολική τάξη βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους (Nowicki, 2003: 185).

Αναλυτικότερα, οι εν λόγω μαθητές, όπως έχει διαπιστωθεί μέσα από ερευνητικές μαρτυρίες, είναι πιθανό να εμφανίζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η κοινωνική τους αποδοχή και η κοινωνική τους ένταξη στο πλαίσιο της τάξης. Για το λόγο αυτό, τα εκπαιδευτικά προγράμματα αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, με στόχο να ενταχθούν στην ομάδα συνομηλίκων και να είναι σε θέση να δημιουργήσουν σταθερές και ποιοτικές φιλικές σχέσεις.

Σε αρκετές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχει φανεί η σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και τη χαμηλή τους αποδοχή στο πλαίσιο της τάξης και της ομάδας συνομηλίκων (Gresham & Reshly, 1986: 31· Wiener, 2004: 22-23). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους χωρίς μαθησιακές, πέφτουν συχνότερα θύματα εκφοβισμού, βιώνουν αισθήματα μοναξιάς εξαιτίας της περιθωριοποίησης τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο και γίνονται αποδέκτες αρνητικών σχολίων (Al-Yagon & Mikulincer, 2004: 17· Nabuzoka & Smith, 1993:1445· Wiener, 2004: 22-23· Rosetti & Henderson, 2013: 2· Wiener & Schnieder, 2004: 137). Σε έρευνα του Valås (1999) συμμετείχαν 1434 μαθητές ηλικίας 10-16 ετών εκ των οποίων, 194 εμφάνιζαν χαμηλές επιδόσεις και 82 είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες και παρακολουθούσαν μαθήματα σε ειδικά τμήματα κάποιες ώρες τη μέρα. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνιζαν χαμηλά ποσοστά αποδοχής μέσα στην τάξη σε σύγκριση με τους συνομηλίκους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Valås, 1999: 187). Επιπλέον, μέσα από την έρευνα διαφάνηκε ότι «ετικέτα» των μαθησιακών δυσκολιών σχετίζεται αφενός με την χαμηλή αποδοχή από τους συνομηλίκους μέσα στην τάξη και αφετέρου με τα αισθήματα μοναξιάς που μπορεί να βιώνουν (Valas, 1999: 188).

Οι Kuhne και Wiener (2000) πραγματοποίησαν έρευνα σε 76 μαθητές ηλικίας 9-12 ετών, εκ των οποίων οι 36 είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Για την αξιολόγηση της κοινωνικής θέσης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν κοινωνιομετρικές κλίμακες αξιολόγησης και κλίμακες κατονομασίας λίγο μετά την έναρξη της σχολική χρονιάς και στο τέλος αυτής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνισαν χαμηλότερα ποσοστά δημοτικότητας και χαρακτηρίζονταν ως απορριπτόμενοι ή αγνοημένοι καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Επίσης, στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, καθώς τα αγόρια λάμβαναν περισσότερες αρνητικές αξιολογήσεις απ' ό,τι τα κορίτσια (Kuhne & Wiener, 2000: 71-73). Ακόμη, στην έρευνα των Pavri και Luftig (2001) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν λιγότεροι αποδεκτοί από τους

συνομηλικούς τους, εμφάνιζαν χαμηλή δημοτικότητα και ένιωθαν μεγαλύτερη μοναξιά σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Pavri & Luftig 2000: 11). Επίσης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να πέσουν θύματα εκφοβισμού και να γίνουν αποδέκτες κοροϊδευτικών σχολίων. Στην έρευνα της, η Singer (2005) μέσα από συνεντεύξεις με 60 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν στο δημοτικό, διαπίστωσε ότι το 83% των συμμετεχόντων είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού (Singer 2005: 421). Ωστόσο, από άλλη έρευνα προκύπτει, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι συχνότερα θύτες σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους. Αυτή η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να αποδοθεί στην υπερνητικότητα που εμφανίζουν. Επιπλέον, στην εν λόγω έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι λεκτικές δυσκολίες, οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς και η παρορμητικότητα οδήγησαν δύο περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να σκιαγραφηθούν ως θύματα-θύτες (bully-victims) (Kaukiainen et al., 2002: 275-276). Ακόμη, ερευνητικά δεδομένα από συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 8-12 ετών, σχετικά με τις εμπειρίες τους στο σχολείο, μεταξύ άλλων κατέδειξαν τις κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν εξαιτίας της απόρριψης από τους συνομηλικούς τους (Watson, 2007: 56).

Οι δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλικούς διαπιστώθηκαν και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες 8-16 ετών καθώς το 31% των συμμετεχόντων εμφάνιζε προβλήματα στις σχέσεις τους, γεγονός το οποίο αποδόθηκε στη χαμηλή αυτοεκτίμηση εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών (Terras et al., 2009: 308, 315-316). Σε έρευνα της Doϊκου-Avλίδου (2015) που είχε ως στόχο να διερευνήσει τις εμπειρίες 10 ενηλίκων ατόμων με δυσλεξία κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο και αν η δυσλεξία επηρέασε τη σχέση με τους συνομηλικούς τους καθώς και τη συναισθηματική τους ζωή, μέσα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων διαφάνηκε ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες βίωναν αισθήματα απόρριψης και γίνονταν αποδέκτες αρνητικών σχολίων κατά τη σχολική τους φοίτηση. Ακόμη, σε πρόσφατη έρευνα της Bakracevic Vukman και των συνεργατών της (2018) συμμετείχαν 417 έφηβοι ηλικίας 15-18 ετών, εκ των οποίων οι 105 είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, διερευνήθηκε ο βαθμός ένταξης των εφήβων μέσα στο σχολικό πλαίσιο, εξετάζοντας τα επίπεδα κοινωνικού άγχους και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, μεταξύ άλλων, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες δεν θεωρούν τους εαυτούς τους κοινωνικά επιδέξιους και θεωρούν ότι δεν διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες

ώστε να εμπλακούν σε κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Bakracevic ,Vukman, Lorger, & Schmidt, 2018: 590).

Οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως προς την αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τους συνομηλίκους. Ωστόσο, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, σημαντικό ρόλο στην αποδοχή τους παίζει και η ύπαρξη ή όχι ΔΕΠΥ. Ο Willcutt και οι συνεργάτες του (2007) πραγματοποίησαν μία διαχρονική έρευνα σε δίδυμους ηλικίας 8-18 ετών συμμετείχαν 71 μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, 66 μαθητές με ΔΕΠΥ, 51 μαθητές που εμφάνιζαν συννοσηρότητα και 118 παιδιά που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από δίδυμους, οι οποίοι δεν εμφάνιζαν αναγνωριστικές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δίδυμους οι οποίοι είχαν διαγνωστεί και οι δυο με αναγνωστικές δυσκολίες ή ο ένας από τους δύο εμφάνιζε αναγνωστικές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με συννοσηρότητα εμφανίζουν περισσότερες δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις και συμμετέχουν λιγότερο σε εξωσχολικές δραστηριότητες σε σύγκριση με τους μαθητές και τις μαθήτριες που εμφάνιζαν μόνο αναγνωστικές δυσκολίες ή μόνο ΔΕΠΥ (Willcutt et al., 2007: 183). Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με άλλες έρευνες στις οποίες διαπιστώθηκε, μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών, ότι οι συμμετέχοντες με συννοσηρότητα εμφανίζουν περισσότερα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς απ' ότι οι μαθητές μόνο με αναγνωστικές δυσκολίες (Wei et al., 2014: 215).

Το περιβάλλον φοίτησης καθώς και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται μπορούν να βοηθήσουν την αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη. Σε σχετική έρευνα της Putnam και των συνεργατών της (1996) συμμετείχαν 417 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και 41 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 10-15 ετών καθώς και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων που φοιτούσαν οι μαθητές. Η διάρκεια της έρευνας ήταν οκτώ μήνες στη διάρκεια των οποίων συγκροτηθήκαν δύο ομάδες διδασκαλίας, στη μία ομάδα εφαρμόστηκαν συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας (Ομάδα Α), ενώ στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκαν οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας (Ομάδα Β). Στο τέλος της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια των οποίων ρωτήθηκαν αν ήταν ικανοποιημένοι από τη συνεργατική διδασκαλία, αν προτιμούσαν τη συνεργατική διδασκαλία από τις παραδοσιακές μεθόδους και αν δημιούργησαν νέες φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που

συμμετείχαν στην ομάδα Α ήταν πιο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και άλλαξαν οι αντιλήψεις των τελευταίων για τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προτιμούσαν τις συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς κατάφεραν στο τέλος της χρονιάς να δημιουργήσουν καινούριες φιλικές σχέσεις ενώ /όπως φάνηκε από τις αναφορές τους βελτιώθηκε η συμπεριφορά τους. Τέλος, όπως φάνηκε από την έρευνα η συνεργατική διδασκαλία προωθεί την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη βελτιώνοντας την αυτοεκτίμησή τους καθώς και τη σχέση τόσο των συνομηλίκων όσο και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους (Putman, Markonchick, Johnson, & Johnson, 1996: 744, 746, 749-751). Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε η έρευνα των Fuchs και των συνεργατών του (2002) στην οποία μελετήθηκε η επίδραση της διδασκαλίας από τους συνομηλίκους (peer-tutoring) σε μαθητές δημοτικού που φοιτούσαν από τη δεύτερα ως την έκτη δημοτικού. Από την έρευνα διαπιστώθηκε, ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική βελτίωσε την κοινωνική θέση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη (Fuchs, Fuchs, Mathes, & Martinez, 2002: 213).

Το περιβάλλον φοίτησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να επηρεάζει την αποδοχή τους από τους συνομηλίκους. Όμως, τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα έρχονται σε αντίθεση. Αρχικά, η διαχρονική έρευνα της Vaughn και Haager (1994) μελέτησε το επίπεδο κοινωνικής αποδοχής μαθητών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική αποδοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρέμενε σταθερή από το νηπιαγωγείο ως τη δεύτερα δημοτικού. Αναλυτικότερα, στη δεύτερα δημοτικού εμφανίστηκε αύξηση της αποδοχής τόσο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και στους μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Οι ερευνήτριες προχώρησαν σε διερεύνηση της κοινωνικής αποδοχής πριν και μετά τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η αποδοχή από την ομάδα συνομηλίκων παρέμενε στα ίδια επίπεδα πριν και μετά τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και πριν την τοποθέτησή τους σε τμήματα ειδικής εκπαίδευσης (Vaughn & Haager, 1994: 258).

Οι Sale και Carey (1995) εξέτασαν την κοινωνική αποδοχή των μαθητών που φοιτούσαν σε τάξεις συνεκπαίδευσης στο δημοτικό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες, εκείνους που είχαν διαγνωστεί για ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκείνους που εμφάνιζαν δυσκολίες αλλά δεν είχαν επίσημη διάγνωση και σε εκείνους που δεν είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές



ανάγκες που συμμετείχαν στην έρευνα εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Για την ανάλυση των δεδομένων αρχικά, οι δύο κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγχωνεύτηκαν σε μία κατηγορία και πραγματοποιήθηκε η σύγκριση με τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας είναι ότι η σύγκριση των τριών κατηγοριών μεταξύ τους έδειξε ότι οι μαθητές που δεν είχαν επίσημη διάγνωση ήταν λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ερμηνεία που δόθηκε από τους ερευνητές έχει να κάνει με το γεγονός, ότι οι εν λόγω μαθητές εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, με αποτελέσματα να είναι λιγότερο συμπαθείς από τους συνομηλίκους τους (Sale & Carey, 1995: 8-9 12, 17). Επίσης, στην έρευνα των Meadan και Halle (2004) διαπιστώθηκε ότι οι τάξεις συνεκπαίδευσης δεν καθορίζουν το βαθμό αποδοχής ή απόρριψης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε ότι σε δείγμα 15 μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν σε τάξεις συνεκπαίδευσης, οι 9 είχαν χαμηλή κοινωνική θέση (Meadan & Halle, 2004: 188). Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν από την έρευνα των Junonen και Bear (1992) η οποία πραγματοποιήθηκε με μαθητές τρίτης δημοτικού που φοιτούσαν σε τάξης συνεκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονταν από 5 δημοτικά σχολεία και ήταν 199 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και 46 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και η μέση αναλογία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ήταν επτά προς είκοσι. Από αποτελέσματα της έρευνας, τα όποια προέκυψαν τόσο με τη χρήση κοινωνιομετρικών εργαλείων όσο και με τις αναφορές των ίδιων των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν κοινωνικά αποδεκτοί μέσα στην τάξη. Ακόμη, είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις και θεωρούσαν ότι ήταν κοινωνικά αποδεκτοί από τους υπόλοιπους. Διαφοροποιήσεις φάνηκαν μεταξύ αγοριών και κοριτσιών καθώς τα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα, αν και είχαν θετική εικόνα για την κοινωνική τους αποδοχή, ωστόσο εμφάνιζαν λιγότερες αμοιβαίες φιλικές σχέσεις και κατά συνέπεια λιγότερους φίλους. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με τους ερευνητές ίσως οφείλεται στο μικρό αριθμό κοριτσιών που συμμετείχαν στην έρευνα (Junonen & Bear, 1992: 327-328).

Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν από την έρευνα της Vaughn και των συνεργατών της (1998) στην οποία συμμετείχαν 185 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με χαμηλές επιδόσεις και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες προερχόμενοι από επτά τάξεις δύο δημοτικών σχολείων. Οι μαθητές φοιτούσαν από την τρίτη ως την έκτη δημοτικού και

παρακολουθούσαν μαθήματα σε τάξης συνεκπαίδευσης. Σε ορισμένες τάξεις η διδασκαλία πραγματοποιούνταν από τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής (co-teaching), ενώ σε άλλες τάξεις ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής βρισκόταν στην τάξη για κάποιες ώρες της ημέρας (collaboration teaching). Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν στο πρώτο περιβάλλον συνεκπαίδευσης είχαν χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούσαν στο δεύτερο περιβάλλον εκπαίδευσης (Vaughn et al., 1998: 431-433).

Στην έρευνα της Wiener και Tardif (2004) μελετήθηκε ο αντίκτυπος που έχει η φοίτηση σε ενταξιακά περιβάλλοντα στην αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στην αυτοεκτίμηση τους, στην εμφάνιση ή όχι προβλημάτων συμπεριφοράς καθώς και στη σχέση τους με τον στενό τους φίλο. Στη έρευνα συμμετείχαν 117 μαθητές δημοτικού και γυμνασίου, οι οποίοι φοιτούσαν σε τέσσερα ενταξιακά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα υπήρχαν μαθητές που δέχονταν υποστήριξη στη γενική τάξη (in-class support), και διδάσκονταν από τον δάσκαλο γενικής αγωγής τον οποίο βοηθούσε για 30-90 λεπτά της μέρας ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής. Επιπλέον, υπήρχαν μαθητές που φοιτούσαν στη γενική τάξη, αλλά για 30-90 λεπτά της μέρας παρακολουθούσαν μάθημα σε άλλο τμήμα (resource room). Στο τρίτο ενταξιακό πλαίσιο φοιτούσαν μαθητές οι οποίοι παρακολουθούσαν τα περισσότερα μαθήματα σε ξεχωριστή τάξη μαζί με συνομηλίκους τους με μαθησιακές δυσκολίες (self-contained classroom). Τέλος, υπήρχαν μαθητές που παρακολουθούσαν όλα τα μαθήματα στη γενική τάξη με συνδιδασκαλία δύο εκπαιδευτικών, έναν γενικής αγωγής και έναν ειδικής αγωγής (inclusion classroom). Από τα αποτελέσματα της έρευνας έγινε φανερό ότι οι μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν μόνο στη γενική τάξη είχαν μεγαλύτερη αποδοχή από τους συνομηλίκους τους, είχαν περισσότερους φίλους και ένιωθαν λιγότερη μοναξιά σε σύγκριση με τους μαθητές που παρακολουθούσαν μαθήματα σε ξεχωριστές τάξεις. Επιπλέον, η φοίτηση στη γενική τάξη, όπως φάνηκε από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, οδηγούσε σε λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, το τελευταίο αυτό εύρημα αποδίδεται είτε στο γεγονός ότι τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες λειτουργούν ως πρότυπο σχετικά με τη συμπεριφορά. Ακόμη, το εκπαιδευτικό προσωπικό που είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι σε θέση να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών με στόχο οι τελευταίοι αφενός να επωφεληθούν από την εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου να βελτιωθεί το επίπεδο αποδοχής τους από τους συνομηλίκους τους (Wiener & Tardif, 2004: 22, 27-29).

Το περιβάλλον φοίτησης επιδρά στην αποδοχή ή όχι των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Εκτός από αυτό, σημαντικό ρόλο στην αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες διαδραματίζουν και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές που βρίσκονται σε επικινδυνότητα είναι πιο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους όταν οι δάσκαλοί τους είναι πιο δεκτικοί απέναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Jordan & Stanovich, 2001: 36, 41-44). Στην έρευνα της Vaughn και των συνεργατών της (1998), που προαναφέρθηκε, διαπιστώθηκε ότι στα τμήματα συνεκπαίδευσης όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με τη βοήθεια για κάποιες ώρες της ημέρας του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή και οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερες προσδοκίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Από την άλλη πλευρά, στα τμήματα όπου γινόταν συνδιδασκαλία, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλότερες (Vaughn et al., 1998: 433). Σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των David και Kuyini (2012) που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Ινδίας στα οποία φοιτούσαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τα συμπεράσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν επηρεάζουν την κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους και η αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συνομηλίκους τους ήταν στα ίδια επίπεδα με τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις συνεντεύξεις τους δήλωσαν ότι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προέρχονται από μικρές επαρχιακές πόλεις και χωριά και συναναστρέφονται με τους συνομηλίκους τους πριν τη σχολική φοίτηση με αποτέλεσμα να συντελείται αυτό που ανέφεραν ως «φυσική» κοινωνική ένταξη (David & Kuyini, 2012: 160, 162, 164-165).

#### **4.2. Φιλικές σχέσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες**

Οι μαθησιακές δυσκολίες των εφήβων, όπως καταδεικνύουν τα ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται ότι επηρεάζουν τον αριθμό των φιλικών σχέσεων, την ποιότητα αυτών και τα κριτήρια επιλογής των φίλων (Doikou-Avliidou, 2015: 142· Geisthardt & Munch, 1996· Wenz-Gross & Siperstein, 1997· Wiener & Tardif, 2004: 27). Επιπλέον, οι φιλικές σχέσεις των παιδιών φαίνεται να επηρεάζονται τόσο από το περιβάλλον φοίτησης (Wiener & Tardif, 2004: 27· Wiener & Schnieder, 2002: 138), όσο και από τα εσωτερικευμένα προβλήματα που

αντιμετωπίζουν, καθώς εξαιτίας αυτών μπορεί να οδηγηθούν σε μοναξιά (Al-Yagon & Mikulincer, 2004a: 17).

Όσον αφορά τα κριτήρια με βάση τα οποία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιλέγουν τους φίλους τους στην έρευνα των Wiener και Schneider (2002) στην οποία συμμετείχαν 117 μαθητές δημοτικού και γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες και 115 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διαφάνηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επέλεξαν ως φίλους τους άτομα μικρότερης ηλικίας και με μαθησιακές δυσκολίες. Ο λόγος αυτών των επιλογών, όπως αποδίδεται από τις ερευνήτριες, ίσως είναι η ανωριμότητα που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στο γεγονός ότι η φοίτηση τους σε ειδικές τάξεις τους έδινε την ευκαιρία να συναναστρέφονται συνομηλίκους τους με παρόμοιες μαθησιακές δυσκολίες (Wiener & Schneider, 2002: 137-138). Ένας άλλος λόγος για την επιλογή φίλων με αντίστοιχα μαθησιακά προβλήματα είναι η κατανόηση και υποστήριξη που λαμβάνουν οι μαθητές από αυτούς. Συγκεκριμένα στην έρευνα της Doikou-Avliδου (2015) δύο από τους δέκα συμμετέχοντες στην έρευνα, δήλωσαν ότι είχαν στενούς φίλους με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι τους παρείχαν την στήριξη που είχαν ανάγκη (Doikou-Avliδου, 2015: 142).

Ο αριθμός των φίλων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν φαίνεται να εμφανίζει διαφορές σε σύγκριση με εκείνου των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Wenz-Gross & Siperstein, 1997: 98· Wiener & Schneider, 2002: 137) αν και με την πάροδο των ετών ο αριθμός παρουσιάζει μείωση (Estell et al., 2008: 12). Διαφορές παρατηρούνται στον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών επιλογών, καθώς αυτός προσδιορίζει αφενός το επίπεδο αποδοχής των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη και αφετέρου την ύπαρξη στενής φιλικής σχέσης. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν λιγότερες αμοιβαίες επιλογές σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και είναι λιγότεροι αποδεκτοί από αυτούς (Estell et al., 2008: 11· Tur-Kaspa, Margalit, & Most, 1999: 45· Wiener & Schneider, 2002: 138).

Ο αριθμός των αμοιβαίων φιλικών επιλογών φαίνεται ότι σχετίζεται και με το περιβάλλον φοίτησης, καθώς σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα αυτός αυξήθηκε στους μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν σε τάξεις συνεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους (Vaughn et al., 1998: 434). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα της Vaughn και των συνεργατών της, καθώς διαπιστώθηκε ότι η τάξη συνεκπαίδευσης ευνόησε τους μαθητές στο να αυξήσουν τις φιλικές τους σχέσεις (Vaughn et al., 1996 στο Tur-Kaspa, 2002: 93). Από την άλλη πλευρά, στην έρευνα της Martinez (2006) διαπιστώθηκε ότι οι

μαθητές γυμνασίου που συμμετείχαν στην έρευνα, παρόλο που φοιτούσαν σε τάξης συνεκπαίδευσης, είχαν λιγότερη υποστήριξη από τους συμμαθητές τους και τους στενούς τους φίλους (Martinez, 2006: 204). Ανάλογα ευρήματα αναφέρονται στην έρευνα των Wenz-Gross και Siperstein (1998) στην οποία μελετήθηκε το άγχος που βιώνουν οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με την κοινωνική προσαρμογή τους στο σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 397 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και 40 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι φοιτούσαν στο γυμνάσιο. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, παρακολουθούσαν μαθήματα στη γενική τάξη αλλά τους παρέχόταν βοήθεια από ειδικό παιδαγωγό. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι διακατέχονταν από υψηλά επίπεδα άγχους, γεγονός που τους εμπόδιζε στη δημιουργία φιλικών σχέσεων και οι φιλικές τους σχέσεις χαρακτηρίζονταν από την έλλειψη υποστήριξης από τους συνομηλίκους τους, λιγότερη οικειότητα και αφοσίωση από αυτούς (Wenz-Gross & Siperstein, 1998: 92, 97-98). Στην επισκόπηση των ερευνών που προχώρησαν οι Vaughn και Klinger (1998) διαφάνηκε ότι ορισμένοι μαθητές και μαθήτριες προτιμούσαν να συμμετέχουν σε ειδικές τάξεις καθώς τους ήταν πιο εύκολο να δημιουργήσουν φιλίες, ενώ από την άλλη μεριά υπήρχαν μαθητές που προτιμούσαν περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης καθώς σε αυτά είχαν περισσότερες ευκαιρίες για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων (Vaughn & Klinger, 1998: 86).

Σχετικά με την ποιότητα των φιλικών σχέσεων τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλής ποιότητας φιλικές σχέσεις σε σύγκριση με τους συνομηλίκους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι φιλικές τους σχέσεις χαρακτηρίζονται από λιγότερη οικειότητα και επαφή με τους συνομηλίκους, ενώ εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι αρνητικές διαστάσεις της ποιότητας των φιλικών σχέσεων. Επιπλέον, εμφανίζουν δυσκολίες στην επίλυση των συγκρούσεων, γεγονός το οποίο οφείλεται στα ελλείμματα που εμφανίζουν στις κοινωνικές δεξιότητες (Vaughn & Elbaum, 1999· Wenz-Gross & Siperstein, 1998: 98· Wiener & Schneider, 2002: 138). Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Margalit και Efrati (1996) σε 94 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, 65 μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και 71 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώθηκε ότι η ποιότητα των φιλικών σχέσεων των συμμετεχόντων με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηριζόταν από λιγότερη συντροφικότητα και δυσκολίες στη διαχείριση των συγκρούσεων (Margalit & Efrati, 1996: 70, 76). Παρομοίως, η έρευνα της Tur-Kaspa (2002) κατέδειξε ότι οι φιλικές σχέσεις των αγοριών εφηβικής ηλικίας χαρακτηρίζονται από λιγότερη οικειότητα και ενσυναίσθηση απ' ό,τι οι φιλικές σχέσεις των κοριτσιών (Tur-Kaspa, 2002: 94). Επίσης, αντίστοιχα ευρήματα αναφέρονται στην έρευνα

των Al-Yagon και Mikulincer (2004b) σε 98 μαθητές ηλικίας 8-11 ετών, με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες και 107 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων που φοιτούσαν οι εν λόγω μαθητές. Οι αξιολογήσεις από τους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση κλιμάκων μέτρησης και από τα αποτελέσματα διαφάνηκε ότι οι μαθητές νιώθουν ανασφάλεια μέσα στις στενές τους σχέσεις και απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b: 114, 119-121).

Στην έρευνα των Matheson, Olsen και Weisner (2007) διερευνήθηκαν οι εμπειρίες των εφήβων για τις φιλικές τους σχέσεις. Στην έρευνα συμμετείχαν 27 έφηβοι, ηλικίας 16-17 ετών, με αναπτυξιακές δυσκολίες εκ των οποίων οι τρεις είχαν μαθησιακές δυσκολίες, οι δύο λεκτικές ή κινητικές αναπηρίες (speech or motor delays), ένας συμμετέχων είχε αναπτυξιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ και ένας είχε πολλαπλές αναπηρίες. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία ή παρακολουθούσαν μαθήματα σε τάξεις συνεκπαίδευσης (Matheson, Olsen, & Weisner, 2007: 322). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με συνεντεύξεις και με εθνογραφική παρατήρηση όλων των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν οι έφηβοι. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι φιλικές τους σχέσεις διακρίνονταν από συντροφικότητα, κοινά ενδιαφέροντα, οικειότητα και παροχή συναισθηματικής και υλικής βοήθειας. Ένας έφηβος με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσε, ότι στενός φίλος είναι «κάποιος με τον οποίο μοιράζεσαι κοινές ιδέες» (Matheson et al., 2007: 323-324). Ωστόσο, εξαιτίας των αναπτυξιακών δυσκολιών των εφήβων παρατηρήθηκε ότι τείνουν να περιγράφουν τις φιλικές τους σχέσεις με χαρακτηριστικά που εμφανίζονται κατά την παιδική ηλικία και νιώθουν ικανοποίηση από αυτές. Τέλος, από τα δεδομένα της παρατήρησης φάνηκε ότι οι έφηβοι που εκπαιδεύονταν σε ειδικές τάξεις ή σχολεία ανέφεραν λιγότερα χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων αλλά εξακολουθούσαν να εκφράζονται θετικά για αυτές (Matheson et al., 2007: 327). Βέβαια, στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της εν λόγω έρευνας είναι σκόπιμο να ληφθεί υπόψη η ανομοιογένεια του δείγματος, επειδή μόνο τρία άτομα εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες.

Από την άλλη πλευρά, στην έρευνα των Vaughn και Elbaum (1999) διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα συντροφικότητας στο λύκειο απ' ό,τι στο γυμνάσιο και στο δημοτικό. Εξίσου υψηλά ήταν και τα επίπεδα οικειότητας τόσο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο για τους συνομήλικους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Vaughn & Elbaum, 1999: 99). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Forgan και Vaughn (2000) καθώς δεν παρατηρήθηκαν διαφορές

στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Forgan & Vaughn, 2000: 40).

Σχετικά με την στήριξη από τους συνομηλίκους, η έρευνα της Eissa (2010) πραγματοποιήθηκε σε 35 έφηβους ηλικίας 12-18 ετών με διαγνωσμένη δυσλεξία και 21 έφηβους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στην εν λόγω έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες διατηρούσαν υψηλής ποιότητας φιλικές σχέσεις, καθώς χάρη σε αυτές μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές δυσκολίες. Επίσης, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν φαίνεται να επέδρασαν με αρνητικό τρόπο στις φιλικές σχέσεις επειδή, όπως δήλωσαν οι συμμετέχοντες, αυτές δεν στάθηκαν εμπόδιο στη δημιουργία σταθερών και υποστηρικτικών φιλικών σχέσεων (Eissa, 2010: 21). Στην έρευνα της Doϊκου-Avλίδου (2015) διαπιστώθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες, παρόλο που είχαν δυσκολίες στη δημιουργία φιλικών σχέσεων εξαιτίας των ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες, είχαν δημιουργήσει στενές φιλικές σχέσεις. Ένα ενδιαφέρον ευρημα ήταν ότι οι φίλιες τους στηρίζονταν στην κατανόηση και στην παροχή βοήθειας κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων (Doϊκου-Avλίδου, 2015: 142). Αντιστοίχως, στην έρευνα των Νιζάμη και Δόικου-Aυλίδου (2017) οι συμμετέχοντες αν και είχαν βιώσει την απόρριψη κατά τη σχολική φοίτηση, είχαν δημιουργήσει στενές φιλικές σχέσεις. Ωστόσο, πέντε άτομα ανέφεραν ότι είχαν δημιουργήσει μόνο μια φιλική σχέση, ενώ ένα άτομο τόνισε ότι δεν είχε δημιουργήσει φιλική σχέση κατά τη σχολική φοίτηση (Νιζάμη & Δόικου-Aυλίδου, 2017: 90). Σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε μέσω αφηγηματικών περιγραφών, οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες περιέγραψαν την συναισθηματική στήριξη που εισέπραξαν κατά τη σχολική τους φοίτηση από τους στενούς τους φίλους που αντιμετώπιζαν ανάλογες δυσκολίες (Marita, 2018: 96).

#### **4.3. Μοναξιά**

Η μοναξιά μπορεί να οριστεί ως μια εμπειρία η οποία περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις. Τη συναισθηματική διάσταση, η οποία αφορά στην ύπαρξη δυσαρεστών συναισθημάτων, όπως είναι η λύπη και η ανία, τη γνωστική διάσταση κατά την οποία το παιδί εκτιμά ότι οι φιλικές και κοινωνικές του σχέσεις παρουσιάζουν ελλείμματα σε βασικές συνιστώσες των φιλικών σχέσεων (συντροφικότητα, συναισθηματική στήριξη, εγγύτητα, αξιόπιστη συμμαχία, ενίσχυση της αυτοεικόνας), τη διάσταση των διαπροσωπικών πλαισίων, όπως ο φυσικός ή ψυχικός αποχωρισμός. Ο φυσικός αποχωρισμός σχετίζεται με την απουσία και την απώλεια, ενώ ο ψυχικός αποχωρισμός με την εμφάνιση συγκρούσεων και τη διάλυση

των σχέσεων. Τέλος, η τέταρτη διάσταση είναι εκείνη του κινήτρου, κατά την οποία το άτομο αναζητά νέες επαφές ή προσπαθεί να ανανεώσει τις ήδη υπάρχουσες (Γαλανάκη & Βογιατζόγλου 2007: 8· Galanaki 2004: 435· Hymel, Tarulli, Thomson & Terrell-Deutsch, 1999: 104). Στη σχετική βιβλιογραφία των φιλικών σχέσεων η συναισθηματική μοναξιά είναι συνδεδεμένη με τις φιλικές σχέσεις καθώς η ύπαρξή της υποδηλώνει την έλλειψη οικειότητας, συντροφικότητας και ουσιαστικής επικοινωνίας μέσα στις φιλικές σχέσεις των εφήβων (Junttila & Vauras, 2009: 214, 216· Margalit, 2010: 135).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εξαιτίας της μειωμένης αποδοχής τους από την ομάδα συνομηλίκων και πολλές φορές εξαιτίας της απόρριψης που βιώνουν από τους συμμαθητές τους είναι πιθανό να βιώσουν συναισθήματα μοναξιάς. Η απουσία υποστηρικτών φιλικών σχέσεων κατά την εφηβική περίοδο μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων και δυσκολίες προσαρμογής. Άλλωστε οι φιλικές σχέσεις αποτελούν προστατευτικό παράγοντα και βοηθούν στη διατήρηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και την αποφυγή των αισθημάτων μοναξιάς (Wong, 2003). Στην έρευνα του Valàs (1999) φάνηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στα επίπεδα μοναξιάς που βιώνουν οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα μοναξιάς σε σχέση με τους συνομήλικους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και με τους συνομηλίκους τους με χαμηλές επιδόσεις (Valàs, 1999: 186). Από την άλλη πλευρά, σε ορισμένες έρευνες δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις σχετικά με τα επίπεδα μοναξιάς στους έφηβους με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, κατά τη μετάβασή τους από δημοτικό στο γυμνάσιο. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός, ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη μέση της σχολικής χρονιάς, οι έφηβοι είχαν ολοκληρώσει τη μετάβαση τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο και είχαν καταφέρει να εδραιώσουν σταθερές φιλικές σχέσεις (Tur-Kaspa, 2002: 96).

Η μοναξιά στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σημαντικό βαθμό οφείλεται στη χαμηλή κοινωνική τους θέση μέσα στην ομάδα συνομηλίκων, καθώς απορρίπτονται συχνότερα από τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες γεγονός το οποίο επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους και τους δυσκολεύει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων (Majorano, Brondino, Morelli, & Maes, 2017: 697). Επιπλέον, στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρεις προβλεπτικοί παράγοντες οι οποίοι είναι πιθανό να οδηγήσουν σε μοναξιά και κοινωνικές δυσκολίες. Αφενός, τα γνωστικά ελλείμματα εμποδίζουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αναπτύξουν τη κοινωνική τους νοημοσύνη και αφετέρου δεν διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να μπορέσουν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά



τους ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις. Τέλος, υιοθετούν τη συμπεριφορά του απορριπτόμενου και μοναχικού παιδιού (Margalit & Al-Yagon, 2002: 54-55).

Σε έρευνα των Stone και LaGreca (1990) στο Margalit (1994), διαπιστώθηκε ότι το 75% των συμμετεχόντων με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετώπιζε δυσκολίες στις φιλικές σχέσεις και ήταν περιθωριοποιημένοι μέσα στην τάξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι μαθητές που απορρίπτονταν από τους συνομηλίκους τους εμφάνιζαν επιθετική και διαταρακτική συμπεριφορά, ενώ οι μαθητές που αγνοούνταν από τους συνομηλίκους τους εμφάνιζαν συμπτώματα κοινωνικής απόσυρσης και αισθήματα ντροπής (Margalit, 1994: 66). Σύμφωνα με έρευνα, στην οποία συμμετείχαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 9-15 ετών και οι δάσκαλοι τους, εντοπίστηκαν δύο ομάδες μοναχικών παιδιών και εφήβων. Στην πρώτη ομάδα υπήρχαν μαθητές οι οποίοι ήταν περιθωριοποιημένοι, εμφάνιζαν υψηλά επίπεδα μοναξιάς και παρόλο που δεν επιθυμούσαν να είναι μόνοι, διακρίνονταν από παθητικότητα και δεν έπαιρναν πρωτοβουλίες ώστε να συμμετέχουν στις κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης. Ωστόσο, οι εν λόγω μαθητές, σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, διατηρούσαν καλές σχέσεις με τους ενήλικες και εμφάνιζαν υψηλό επίπεδο αυτοελέγχου. Από την άλλη πλευρά, στην δεύτερη ομάδα ανήκαν οι μαθητές που βίωναν τη μοναξιά, εμφάνιζαν εξωτερικευμένα προβλήματα, και ήταν λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους. Επίσης, αν και είχαν επίγνωση των κοινωνικών τους δυσκολιών, δυσκολεύονταν στη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων εξαιτίας του χαμηλού αυτοελέγχου και της διαταρακτικής συμπεριφοράς τους (Margalit & Al-Yagon, 1994: 307).

Επίσης, στην έρευνα της Margalit και των συνεργατών της (1999) στην οποία συμμετείχαν 110 μαθητές με μαθησιακές και 128 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, προέκυψε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που είχαν έστω μία αμοιβαία απόρριψη, ένιωθαν μεγαλύτερη μοναξιά σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και με τους συνομηλίκους τους με μαθησιακές δυσκολίες που δεν είχαν αμοιβαίες απορρίψεις (Margalit et al., 1999: 87-88).

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η εμφάνιση της μοναξιάς στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να σχετίζεται και με το περιβάλλον φοίτησης. Πιο αναλυτικά, η Margalit (1991) πραγματοποίησε σχετική έρευνα που σε 76 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 12-15 ετών, οι οποίοι παρακολουθούσαν μαθήματα σε ειδικές τάξεις για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από τις αναφορές των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού διαπιστώθηκε ότι σχεδόν το 23% των συμμετεχόντων εμφάνιζε διαταρακτική συμπεριφορά και βίωνε αισθήματα μοναξιάς, το 40% αισθανόταν μοναξιά αλλά

δεν εμφάνιζε δυσκολίες προσαρμογής, το 34% δεν ένιωθε μοναξιά ούτε εμφάνιζε προβλήματα συμπεριφοράς και τέλος το 2.6% δήλωσε ότι ένιωθε έντονα αισθήματα μοναξιάς. Τα αισθήματα μοναξιάς που εμφάνισαν οι συμμετέχοντες οφείλονταν στα ελλείμματα που παρουσίαζαν στις κοινωνικές δεξιότητες και στη χαμηλή δημοτικότητά τους μέσα στην τάξη. Επίσης, οι μαθητές που εμφάνιζαν προβλήματα συμπεριφοράς βίωναν σε μικρότερο βαθμό τη μοναξιά, κάτι που αποδόθηκε από την ερευνήτρια είτε στο γεγονός ότι αυτοί οι μαθητές υπερεκτιμούν την κοινωνική τους αποδοχή και δημιουργούν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους, είτε στο ότι συναναστρέφονταν άλλους συνομηλίκους τους με παρόμοια προβλήματα συμπεριφοράς (Margalit, 1991: 170-171). Η έρευνα του Sabornie (1994) πραγματοποιήθηκε σε 38 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν στην έκτη δημοτικού και πρώτη γυμνασίου και 38 συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. σε 11 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής καθώς και σε 19 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρακολουθούσαν κάποιες ώρες της ημέρας μαθήματα σε ειδικές τάξεις (resource room). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βίωναν μεγαλύτερα αισθήματα μοναξιάς σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Sabornie, 1994: 269, 276).

Αναφορικά με τα επίπεδα μοναξιάς σε σχέση με το φύλο, τα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζουν αρκετές αντιφάσεις, καθώς στην έρευνα των Idan και Margalit (2014) η οποία πραγματοποιήθηκε σε 529 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και 327 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 15-18 ετών, διαφάνηκε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα μοναξιάς σε σύγκριση με τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που δείχνει ότι τα κορίτσια είναι ενταγμένα σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα στην τάξη, έχουν αναπτύξει ένα δίκτυο φίλων και αξιολογούν σε πιο ικανοποιητικό βαθμό τις φίλιές τους, σε σχέση με τα αγόρια (Idan & Margalit, 2014: 149). Σε παρόμοια αποτελέσματα είχε καταλήξει η έρευνα των Margalit, Tur-Kaspa και Most (1999), η οποία αν και πραγματοποιήθηκε σε μαθητές που φοιτούσαν στο δημοτικό, έδειξε ότι τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς σε σχέση με τα κορίτσια, διαπίστωση η οποία αποδίδεται στο γεγονός ότι το αίσθημα ελέγχου είναι πιο έντονο στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια (Margalit et al., 1999: 88).

Από τα όσα προαναφέρθηκαν διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκτός από τις δυσκολίες στο γνωστικό και το μαθησιακό πεδίο, φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο σε συναισθηματικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, αν και είναι περιορισμένα, διαπιστώνεται ότι σε κάποιες

περιπτώσεις οι φιλικές σχέσεις επηρεάζονται με αρνητικό τρόπο από τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό μπορεί να συμβαίνει εξαιτίας των ελλειμμάτων που οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν στις κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης, το περιβάλλον φοίτησης φαίνεται ότι επηρεάζει τη δημιουργία και τη διατήρηση των φιλικών τους σχέσεων. Σε κάποιες περιπτώσεις, είναι πιθανό οι μαθητές να βιώσουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους και μερικοί από αυτούς να εμφανίσουν καταθλιπτική συμπτωματολογία.

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά και οι έφηβοι είναι σε θέση να δημιουργήσουν υποστηρικτικές φιλικές σχέσεις και στενές φιλίες οι οποίες βασίζονται στην συντροφικότητα και την οικειότητα. Επίσης, από τα ποιοτικά δεδομένα διαφαίνεται ότι η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και στους δύο στενούς φίλους, έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνεται η συναισθηματική στήριξη και η κατανόηση. Πρέπει να αναφερθεί ότι με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε στις έρευνες για τις στενές φιλικές σχέσεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχει μελετηθεί η οπτική του στενού του φίλου. Επίσης, από την επισκόπηση των ερευνών που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο μέρος της εργασίας διαπιστώνεται ότι κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη προγραμμάτων κοινωνικής στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο. Όμως, σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχή ένταξη των μαθητών στο σχολείο και την ανάπτυξη υποστηρικτικών φιλικών σχέσεων είναι η εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε κοινωνικές δεξιότητες καθώς η επιτυχής εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων αφενός θα βοηθήσει τα παιδιά επειδή θα ενισχυθεί η αυτοεικόνα τους και αφετέρου θα βελτιώσει τις φιλικές τους σχέσεις και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

## **5. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας**

### **5.1. Σκοπός της έρευνας**

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι ο αριθμός των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τις στενές φιλικές σχέσεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένος. Στην πλειονότητά τους οι σχετικές έρευνες μελετούν τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στην τάξη, χωρίς να εξετάζονται οι φιλίες που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών. Στη σχετική βιβλιογραφία, από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι μαθητές

με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν συχνά προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, καθώς δεν γίνονται αποδεκτοί από τους τελευταίους και το επίπεδο της κοινωνικής τους ένταξης είναι χαμηλό, σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Al-Yagon & Mikulincer, 2004a· Kuhne & Wiener, 2000· Nabuzoka & Smith, 1993· Rosetti & Henderson, 2013· Wiener, 2004· Wiener & Schnieder, 2004). Οι περισσότερες έρευνες αφορούν μαθητές που φοιτούν στο δημοτικό ή στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου (Heiman, 2002· Martinez, 2006· Meadan & Halle· 2004 Watson, 2007). Σε κάποιες έρευνες τα δεδομένα προέρχονται από ενήλικα άτομα (Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017· Doikou-Avliidou, 2015· Ingesson, 2007· Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009) ενώ περιορισμένες είναι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε μαθητές εφηβικής ηλικίας (Eissa, 2010· Rosetti & Henderson, 2013· Terras et. al., 2009).

Επιπλέον, ορισμένες έρευνες εξέτασαν την απομόνωση και τη μοναξιά που βιώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη σχολική τάξη, την αποδοχή τους από τους συνομηλίκους και την ένταξή τους σε κάποια μικρότερη ομάδα (φιλική κλίκα) (Avramidis, 2010· Margalit et al., 1999). Στην πλειονότητά τους, αυτές οι έρευνες είχαν ποσοτικό χαρακτήρα και διεξάγονταν είτε με ερωτηματολόγια είτε με σταθμισμένες κλίμακες, γεγονός που περιόριζε τη δυνατότητα κατανόησης και εμβάθυνσης των εμπειριών των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες από τις φιλικές τους σχέσεις (Avramidis, 2010· Leichtentritt & Shechtman, 2010· Margalit et al., 1999). Αντίθετα, είναι περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών στις οποίες υιοθετείται η ποιοτική προσέγγιση (Eissa, 2010· Ingesson, 2007· Rosetti & Henderson, 2013). Επίσης, τις περισσότερες φορές δεν μελετάται η άποψη των φίλων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Wiener, 2002) με αποτέλεσμα οι έρευνες να αποτυπώνουν μόνο την άποψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για τις κοινωνικές σχέσεις και την φιλία.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η οπτική των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με τις φιλικές σχέσεις γενικότερα και με τις στενές φιλικές σχέσεις δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς στον ελληνικό αλλά και στον διεθνή χώρο. Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε, όσες σχετικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί μελετούν τις εμπειρίες από την οπτική των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και δεν εξετάζεται η άποψη των φίλων τους. Η παρούσα εργασία εστιάζει στους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο λύκειο και αποσκοπεί στη διερεύνηση των εμπειριών και των απόψεων τόσο των ιδίων όσο και των στενών τους φίλων σχετικά με τις φιλικές σχέσεις.

Ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις εμπειρίες των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων για τις φιλικές σχέσεις και την ποιότητα αυτών, καθώς και τις απόψεις τους για τη φιλία. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν από την οπτική τόσο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και των καλύτερών τους φίλων: α) η ύπαρξη φιλικών σχέσεων, β) τα κριτήρια στα οποία βασίζεται η αμοιβαία επιλογή τους με τους φίλους τους, γ) η ποιότητα των φιλικών σχέσεων, δ) η ικανοποίησή τους από τις φιλικές τους σχέσεις, ε) η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στις φιλικές σχέσεις και στ) οι απόψεις τους για τη φιλία.

Με βάση τους παραπάνω στόχους διαμορφώθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι τα εξής:

- Έχουν οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες φίλους/φίλες και ποια είναι τα χαρακτηριστικά των σχέσεων τους με αυτούς;
- Για ποιους λόγους επιλέγουν και επιλέγονται από τους στενούς φίλους και ποιες είναι οι εμπειρίες τους από τις στενές φιλικές τους σχέσεις;
- Επηρέασαν οι μαθησιακές δυσκολίες τις φιλικές σχέσεις (παρέα και στενούς φίλους); Αν ναι με ποιον τρόπο;
- Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων για τη φιλία;

## 5.2. Μέθοδος

Στην παρούσα εργασία επιλέχτηκε η ποιοτική προσέγγιση με στόχο να καταγραφούν οι εμπειρίες των συμμετεχόντων καθώς και η κοινωνική πραγματικότητα, όπως γίνεται αντιληπτή από αυτούς (Κουιμτζή & Στογιαννίδου, 2006: 193). Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, όπως αυτά αποδίδονται από τα υποκείμενα (Ιωσηφίδης, 2008: 21). Επιπλέον, τα ίδια τα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν για τις δικές τους εμπειρίες (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugagh, & Richardson, 2005: 199). Συγκεντρωτικά, τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής προσέγγισης είναι ότι οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να περιγράψουν τα γεγονότα από τη δική τους οπτική και συνήθως προκύπτουν αρκετά δεδομένα, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να κατανοούνται σε βάθος τα γεγονότα. Η συλλογή των δεδομένων μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους οι οποίοι τροποποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας. Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων είναι πιθανό να

προκύψουν ευρήματα τα οποία δεν περιλαμβάνονταν στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke, 2013: 24).

Βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι χρησιμοποιείται μικρός αριθμός συμμετεχόντων καθώς αυτή δεν στοχεύει στη γενίκευση αλλά στην αναλυτική περιγραφή των εμπειριών και στην εμβάθυνση των γεγονότων (Ιωσηφίδης, 2008: 24· Κυριαζή, 2011). Επιπλέον, στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχει μια προκαθορισμένη υπόθεση η οποία πρέπει να επαληθευτεί ή να απορριφτεί. Αντιθέτως, υπάρχουν ένα ή δυο βασικά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αναφέρονται στο υπό εξέταση φαινόμενο και κάποια υποερωτήματα σχετικά με αυτό (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004· Creswell, 2014). Στην παρούσα έρευνα, το θέμα των φιλικών σχέσεων και της φιλίας προσεγγίστηκε από την μεριά των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων. Για το λόγο αυτό, δεν διατυπώθηκαν υποθέσεις οι οποίες έπρεπε να επαληθευτούν, αλλά μελετήθηκαν και αναδείχθηκαν οι δικές τους εμπειρίες και απόψεις.

**Στην παρούσα εργασία υιοθετείται μια φαινομενολογική προσέγγιση** καθώς κρίθηκε η καταλληλότερη για το υπό εξέταση θέμα. Στη φαινομενολογία οι συμμετέχοντες αποτυπώνουν την πραγματικότητα με τον τρόπο που την έχουν βιώσει και γίνεται προσπάθεια από τον ερευνητή να διαφανούν τα κοινά σημεία που έχουν οι συμμετέχοντες μεταξύ τους, όταν βιώνουν ένα φαινόμενο/κατάσταση (Creswell, Hanson, Plano Clark, & Morales, 2007: 253).

### **5.3. Συμμετέχοντες και συμμετέχουσες**

Με βάση τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, οι συμμετέχοντες στην έρευνα προβλεπόταν να είναι 30 έφηβοι ηλικίας 16-18 ετών, δηλαδή να είναι μαθητές και μαθήτριες των τριών τάξεων του γενικού λυκείου. Επιπλέον, οι 15 έφηβοι θα ήταν με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες και θα υποδείκνυαν στον ερευνητή τον στενό τους φίλο. Ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν αποτελεί κριτήριο του ποιοτικού παραδείγματός. Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι 15-30 συμμετέχοντες είναι ένας ικανοποιητικός αριθμός για να προσδιοριστούν και να εντοπιστούν τα μοτίβα στο υλικό (Braun & Clarke, 2013: 55· Marshall, Cardon, Poddar, & Fontenot, 2013: 17-20· Mason, 2010: 3, 9-13).

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία (purposeful sampling) και στη συνέχεια η δειγματοληψία «χιονοστιβάδας» (snowball sampling) (Patton, 1990: 169, 176). Σύμφωνα με αυτή, αρχικά εντοπίζονται τα άτομα που διαθέτουν τα

απαραίτητα χαρακτηριστικά για τον σκοπό της έρευνας και στη συνέχεια οι συμμετέχοντες στην έρευνα, προτείνουν στον ερευνητή και άλλα άτομα με παρόμοια χαρακτηριστικά (Ιωσηφίδης, 2008: 61· Cohen, Manion & Morisson, 2007: 179).

Η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας βασίστηκε στη διαπίστωση ότι οι περισσότερες σχετικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε μαθητές που φοιτούσαν είτε στο δημοτικό ή στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου (Agaliotis & Kalyva, 2008· Sabornie, 1994· Wiener & Tardif, 2004· Wiener & Schneider, 2002). Από την άλλη πλευρά, είναι περιορισμένα τα δεδομένα που αφορούν τις φιλικές σχέσεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες (Eissa, 2010· Ingesson, 2007· Rosetti & Henderson, 2013· Terras et al., 2009). Ακόμη, περιορισμένος αριθμός σχετικών ερευνών έχει πραγματοποιηθεί σε ενήλικα άτομα και φοιτητές ή φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι περιέγραφαν και ανακαλούσαν τις εμπειρίες τους από τα μαθητικά τους χρόνια (Doikou-Avlidou, 2015· Stamboltzis & Polychronopoulou, 2009· Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017).

Στην κυρίως έρευνα συμμετείχαν 26 έφηβοι, ηλικίας 16-18 ετών, εκ των οποίων οι 17 ήταν με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι εννέα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η διαφοροποίηση οφείλεται στο γεγονός ότι σε τέσσερις περιπτώσεις και οι δύο έφηβοι που συνδέονταν με στενή φίλια εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Η διάγνωση για τις μαθησιακές δυσκολίες σε 14 περιπτώσεις είχε πραγματοποιηθεί από τα ΚΕΔΔΥ ενώ σε τρεις από τα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα του Γενικού Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης Γ. Παπανικολάου. Επίσης, σε εννέα περιπτώσεις οι μαθησιακές δυσκολίες διαγνωστεί κατά τη φοίτησή των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών στην πρώτη γυμνάσιου, σε μία περίπτωση στη δευτέρα γυμνασίου, σε τέσσερις περιπτώσεις στην έκτη δημοτικού και σε τρεις στην πέμπτη δημοτικού. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μητέρες των συμμετεχόντων, σε κατ' ιδίαν συνομιλία με τον ερευνητή, τόνισαν την μεγάλη χρονικής διάρκειας αναμονή στα ΚΕΔΔΥ, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η διαγνωστική διαδικασία. Μετά τη διάγνωση, συνήθως την επόμενη σχολική χρονιά, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες παρακολουθούσαν μαθήματα σε τμήματα ένταξης (Τ.Ε). Συγκεκριμένα, είχαν δεχτεί υποστήριξη στα τμήματα ένταξης κατά τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο και σε κάποιες περιπτώσεις στο δημοτικό. Επίσης, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των ίδιων, εξετάζονταν προφορικά στις τελικές εξετάσεις του γυμνασίου και του λυκείου. Έξι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια της χρονιάς στα σχολικά διαγωνίσματα εξετάζονταν τόσο γραπτώς όσο και προφορικά (Πίνακας 1).

Από τον συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών οι 18 ήταν αγόρια, ενώ τα οχτώ ήταν κορίτσια. Πιο αναλυτικά, από τους συμμετέχοντες με μαθησιακές

δυσκολίες στο δείγμα συμμετείχαν 11 αγόρια και έξι κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες. Από την άλλη πλευρά, τα αγόρια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν έξι, ενώ τα κορίτσια ήταν τρία.

Δώδεκα άτομα φοιτούσαν σε σχολεία της Ξάνθης, ενώ 14 σε σχολεία της Θεσσαλονίκης (Πίνακας 2). Πιο αναλυτικά, στους πίνακες 2 και 3 παρουσιάζεται η κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο, περιοχή, τάξη φοίτησης και εμφάνιση ή όχι μαθησιακών δυσκολιών.

**Πίνακας 1: Φορέας διάγνωσης, τάξη διάγνωσης και διάρκεια φοίτησης σε Τ.Ε.**

Όνομα	Φορέας διάγνωσης	Τάξη φοίτησης κατά τη διάγνωση	Χρονική διάρκεια φοίτησης στο Τ.Ε
Στάθης	ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Στ' δημοτικού	Α', Β' και Γ' γυμνασίου
Νικήτας	ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Α' Γυμνασίου	Β' και Γ' γυμνασίου
Θαλής	ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Α' γυμνασίου	Γ' γυμνασίου
Λυδία	Ιατροπαιδαγωγικό κεντρο	Στ' δημοτικού	Α' Β' και Γ' γυμνασίου
Βίκυ	ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Α' γυμνασίου	Β' και Γ' γυμνασίου
Φίλιππος	ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Α' γυμνασίου	Β' και Γ' γυμνασίου
Ουρανία	ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Ε' δημοτικού	Στ' δημοτικού, Α' και Β' γυμνασίου
Αιμίλιος	Ιατροπαιδαγωγικό κεντρο	Α' γυμνασίου	Β' και Γ' γυμνασίου
Ερμής	ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Ε' δημοτικού	Στ' δημοτικού, Α' έως Γ' γυμνασίου
Γιάννα	ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Στ' δημοτικού	Β' και Γ' γυμνασίου
Φώτης	ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Β' γυμνασίου	Γ' γυμνασίου
Κίμωνας	ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Α' γυμνασίου	Β' και Γ' γυμνασίου
Τρύφων	ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Ε' δημοτικού	Στ' δημοτικού, Α' έως Γ' γυμνασίου
Φανή	ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Α' γυμνασίου	Β' και Γ' γυμνασίου
Μίνα	ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Α' γυμνασίου	Β' και Γ' γυμνασίου



Ισαάκ	ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Α΄ γυμνασίου	Β΄ και Γ΄ γυμνασίου
Μάρκος	Ιατροπαιδαγωγικό κεντρο	Στ΄ δημοτικού	Α΄, Β΄ και Γ΄ γυμνασίου

**Πίνακας 2: Συνολικός αριθμός συμμετεχόντων ανά περιοχή και τάξη φοίτησης**

	Αγόρια	Κορίτσια	Ξάνθη	Θεσσαλονίκη
Α' Λυκείου	6	2	2	6
Β' Λυκείου	6	4	6	4
Γ' Λυκείου	6	2	4	4
<b>Σύνολο</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>14</b>

**Πίνακας 3: Συνολικός αριθμός συμμετεχόντων με βάση την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, την τάξη φοίτησης και το φύλο**

	Με μαθησιακές δυσκολίες			Χωρίς μαθησιακές δυσκολίες		
	Α' λυκείου	Β' λυκείου	Γ' λυκείου	Α' λυκείου	Β' λυκείου	Γ' λυκείου
Αγόρια	3	4	4	3	2	2
Κορίτσια	2	3	1	-	1	1
<b>Σύνολο</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
	17			9		

Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 4) εμφανίζονται ανά ζεύγη οι μαθητές και οι μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες και οι στενοί τους φίλοι. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι έφηβοι φοιτούσαν στο ίδιο σχολείο και σε αυτό είχαν γνωριστεί. Σε μερικές περιπτώσεις η γνωριμία των εφήβων είχε πραγματοποιηθεί σε εξωσχολικά πλαίσια (γειτονιά, αθλητικές δραστηριότητες, φροντιστήριο).

**Πίνακας 4: Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες και οι στενοί τους φίλων<sup>7</sup>**

Έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες		Στενοί φίλοι εφήβων	
Όνομα	Τάξη φοίτησης	Όνομα	Τάξη φοίτησης
Στάθης	Α΄ Λυκείου	Μήνας	Α΄ Λυκείου
Νικήτας	Α΄ Λυκείου	Φοίβος	Α΄ Λυκείου
Θαλής	Α΄ Λυκείου	Αργύρης	Α΄ Λυκείου
Λυδία*	Α΄ Λυκείου	Φανή	Α΄ Λυκείου
Βίκυ*	Β΄ Λυκείου	Μίνα	Β΄ Λυκείου
Φίλιππος*	Β΄ Λυκείου	Ισαάκ	Β΄ Λυκείου
Ουρανία	Β΄ Λυκείου	Μυρτώ	Β΄ Λυκείου
Αιμίλιος	Β΄ Λυκείου	Σάββας	Β΄ Λυκείου
Ερμής	Β΄ Λυκείου	Ιάσων	Β΄ Λυκείου
Γιάννα	Γ΄ Λυκείου	Δάφνη	Γ΄ Λυκείου
Φώτης*	Γ΄ Λυκείου	Μάρκος	Γ΄ Λυκείου
Κίμωνας	Γ΄ Λυκείου	Θωμάς	Γ΄ Λυκείου
Τρύφων	Γ΄ Λυκείου	Σταμάτης	Γ΄ Λυκείου

\*Στις περιπτώσεις αυτές και οι δύο μαθητές που συνδέονταν με στενή φιλία είχαν μαθησιακές δυσκολίες

### 5.3.1. Προφίλ συμμετεχόντων

Οι 26 συμμετέχοντες προέρχονταν από αστικά κέντρα και διέφεραν ως προς τα δημογραφικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά. Η εικόνα κάθε συμμετέχοντα βασίστηκε στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις σχολικές τους εμπειρίες και τις φιλικές τους σχέσεις. Οι πληροφορίες συλλέχθηκαν τόσο από τους ίδιους τους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και από τους στενούς τους φίλους. Επιπλέον, ένα μέρος των πληροφοριών, σχετικά με την ηλικία που πραγματοποιήθηκε η διάγνωση, καθώς και τον φορέα που την υλοποίησε παρασχέθηκε από τις μητέρες των συμμετεχόντων κατά την πρώτη συνάντηση με τον ερευνητή. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν, ανά ζεύγη συμμετεχόντων, κάποιες βασικές πληροφορίες.

<sup>7</sup> Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών

Στάθης-Μηνάς: Ο Στάθης κατοικεί στη Θεσσαλονίκη με την οικογένεια του, τους δύο γονείς του και τη μεγαλύτερη αδερφή του. Προέρχεται από οικογένεια μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, η μητέρα του είναι εκπαιδευτικός και ο πατέρας τους απασχολείται στον ιδιωτικό τομέα. Η διάγνωση των δυσκολιών του πραγματοποιήθηκε στην Στ' δημοτικού και για τρία χρόνια στο γυμνάσιο φοιτούσε σε τμήματα ένταξης. Σύμφωνα με τον ίδιο, δυσκολεύεται να συγκρατήσει πληροφορίες, εμφανίζει δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση και έχει χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Επίσης, η διάγνωση των δυσκολιών του προκάλεσε αισθήματα σύγχυσης και ανασφάλειας και σύμφωνα με την εκτίμηση τη δική του και του φίλου του ορισμένες φορές εκδηλώνει αντιδραστική συμπεριφορά. Ο Μηνάς, κατοικεί στη Θεσσαλονίκη με τους γονείς του και είναι μοναχοπαίδι. Προέρχεται επίσης από οικογένεια μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου ο πατέρας του είναι ιδιωτικός υπάλληλος και η μητέρα του ελεύθερη επαγγελματίας. Χαρακτηρίζεται από υψηλές σχολικές επιδόσεις και είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακός. Ακόμη, κατά την εκτίμηση του στενού του φίλου (του Στάθη), είναι κοινωνικός και αρκετά δημοφιλής. Η γνωριμία τους πραγματοποιήθηκε στο φροντιστήριο, ύστερα από πρωτοβουλία του Μηνά. Στον ελεύθερό χρόνο τους, ασχολούνται με τη μουσική.

Νικήτας-Φοίβος: Ο Νικήτας και ο Φοίβος είναι κάτοικοι Ξάνθης. Η οικογένεια του Νικήτα είναι μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, οι γονείς του απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα και έχει δύο μικρότερα αδέρφια. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών του έγινε κατά τη φοίτησή του στην Α' γυμνασίου, γεγονός που του δημιούργησε αισθήματα χαράς και ανακούφισης. Έχει μέτριες σχολικές επιδόσεις και δεν του άρεσαν τα μαθήματα στο τμήμα ένταξης καθώς ένιωθε αποκομμένος από την παρέα του. Είναι κοινωνικός και δημοφιλής, πρόσχαρος χαρακτήρας και ασχολείται με τον αθλητισμό. Ο Φοίβος έχει έναν μεγαλύτερο αδερφό και οι γονείς του είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι. Ασχολείται με τον αθλητισμό, συγκεκριμένα με το μπάσκετ. Αν και φοιτούσαν στο ίδιο σχολείο, η γνωριμία και η ανάπτυξη του φιλικού δεσμού έγινε κατά τη συμμετοχή τους στην ίδια αθλητική ομάδα. Ήταν ιδιαίτερα δημοφιλής και εμφάνιζε αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τον στενό του φίλο. Στον ελεύθερό τους χρόνο ασχολούνται με αθλητικές δραστηριότητες.

Θαλής-Αργύρης: Οι δύο έφηβοι έχουν καταγωγή από τη Θεσσαλονίκη και προέρχονταν από οικογένειες μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Συγκεκριμένα, οι γονείς του Θαλή απασχολούνταν στον δημόσιο τομέα και οι γονείς του Αργύρη στον ιδιωτικό τομέα. Ο Θαλής

είχε μία μεγαλύτερη αδελφή, η οποία σπούδαζε στην Κρήτη, ενώ ο Αργύρης είχε έναν μικρότερο αδερφό που φοιτούσε στο γυμνάσιο. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών του Θαλή πραγματοποιήθηκε στην Α΄ γυμνασίου αλλά φοίτησε σε τμήμα ένταξης μόνο στην Γ΄ γυμνασίου. Σύμφωνα με τη μητέρα του, όταν βρισκόταν στη Β΄ γυμνασίου δεν επιθυμούσε να παρακολουθήσει μαθήματα στο τμήμα ένταξης, ενώ την επόμενη χρονιά φοίτησε σε αυτό, κατόπιν δικής της πίεσης. Ακόμη, η άγνοια και η απουσία ενημέρωσης σχετικά με τις δυσκολίες του δημιούργησε αισθήματα σύγχυσης. Εμφάνιζε μέτριες προς χαμηλές σχολικές επιδόσεις και, όπως ο ίδιος τόνισε, διακατεχόταν από έντονα αισθήματα άγχους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων. Ωστόσο θεωρούσε ευκολότερες τις προφορικές εξετάσεις. Γενικά η συμπεριφορά του χαρακτηριζόταν από συστολή κάτι που επιβεβαιώθηκε από τον στενό φίλο και έγινε αντιληπτό κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η γνωριμία τους έγινε όταν κάθισαν στο ίδιο θρανίο. Ο Αργύρης πήρε την πρωτοβουλία να του μιλήσει και με αυτό τον τρόπο δημιουργήθηκε ο φιλικός δεσμός. Τα κοινά τους ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την παρακολούθηση ποδοσφαιρικών αγώνων.

Λυδία-Φανή: Η Λυδία και η Φανή διέμεναν στη Θεσσαλονίκη, έχουν από ένα αδερφό η κάθε μία και οι γονείς τους απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα. Και οι δύο μαθήτριες εμφάνισαν μαθησιακές δυσκολίες. Στην περίπτωση της Λυδίας αυτές διαγνώστηκαν όταν φοιτούσε στην Στ' δημοτικού και τα επόμενα τρία χρόνια παρακολουθούσε μαθήματα σε τμήμα ένταξης. Από την άλλη πλευρά, οι δυσκολίες της στενής της φίλης διαγνώστηκαν κατά τη φοίτησή της στο γυμνάσιο. Και η εν λόγω μαθήτρια παρακολούθησε μαθήματα στο τμήμα ένταξης. Οι δύο συμμετέχουσες ανέφεραν ότι ένιωσαν στιγματισμένες λόγω της φοίτησής τους στο τμήμα ένταξης αν και η Λυδία αναγνώρισε ότι τη βοήθησε στις σχολικές της επιδόσεις. Ακόμη, θεωρούσαν τις προφορικές εξετάσεις αγχωτική διαδικασία. Η Λυδία εμφάνισε περισσότερη συστολή, αλλά είχε αναπτύξει φιλικούς δεσμούς και σταθερές φίλιες το σχολείο. Ωστόσο, οι άσχημες εμπειρίες από τις φιλικές σχέσεις την έκαναν περισσότερο διστακτική και επιφυλακτική απέναντι στις φίλες της. Από την άλλη πλευρά, η Φανή χαρακτηρίζεται από έντονη κοινωνικότητα και έχει αναπτύξει αρκετές κοινωνικές σχέσεις μέσα στο σχολείο, κάτι που επιβεβαιώθηκε από τις αναφορές της φίλης της. Επίσης, αυτή πήρε την πρωτοβουλία να ώστε να γνωρίσει την στενή της φίλη. Στα ενδιαφέροντά τους είναι η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και η παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών.

Βίκυ-Μίνα: Οι έφηβες έχουν καταγωγή από την Ξάνθη και είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Η Βίκυ προέρχεται από οικογένεια μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, ο πατέρας της είναι δημόσιος υπάλληλος και η μητέρα της είναι εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έχει μία μικρότερη αδερφή. Η Μίνα προέρχεται από μία οικογένεια χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, η μητέρα της ασχολείται με τα οικιακά και ο πατέρας της εργάζεται ως ιδιωτικός υπάλληλος. Επίσης, έχει άλλα δύο μικρότερα αδέρφια. Στις δύο μαθήτριες οι μαθησιακές δυσκολίες διαγνώστηκαν στην Α΄ γυμνασίου και για δύο χρόνια παρακολουθούσαν μαθήματα στο τμήμα ένταξης όπου και έγινε η γνωριμία τους. Η Βίκυ κατά τη διάγνωση βίωσε αισθήματα ανησυχίας και σύγχυσης, ενώ η Μίνα περιέγραψε συναισθήματα ανακούφισης. Οι δυσκολίες τους εντοπίζονταν κυρίως στα φιλολογικά μαθήματα και είχαν μέτριες σχολικές επιδόσεις. Ως προς τον κοινωνικό τομέα, η Βίκυ παρουσιάστηκε ως λιγότερο κοινωνική σε σχέση με την Μίνα. Στον ελεύθερο τους χρόνο ασχολούνται με το θέατρο και τον κινηματογράφο.

Φίλιππος-Ισαάκ: Έχουν καταγωγή από τη Θεσσαλονίκη και εμφάνισαν και οι δύο μαθησιακές δυσκολίες. Ο Φίλιππος προέρχεται από μία οικογένεια χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, ο πατέρας του είναι ιδιωτικός υπάλληλος, ενώ η μητέρα του κατά τη χρονική στιγμή της έρευνας δεν εργαζόταν. Επίσης έχει έναν αδερφό. Ο Ισαάκ προέρχεται από οικογένεια μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, οι γονείς τους απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα και έχει ένα αδερφό. Οι σχολικές τους επιδόσεις χαρακτηρίζονται μέτριες. Και οι δύο αναφέρθηκαν στο πολύωρο διάβασμα και στις δυσκολίες συγκεντρώσεως. Παρόλο που η στάση των καθηγητών ήταν υποστηρικτική απέναντι τους, δεν είχαν τις καλύτερες εμπειρίες από τη φοίτηση στο τμήμα ένταξης επειδή θεωρούσαν ότι στιγματίζονται. Ως προς τον κοινωνικό τομέα, είχαν δημιουργήσει φιλικές σχέσεις μέσα στο σχολείο. Χαρακτηρίστηκαν και οι δύο ως κοινωνικοί, αν και στην περίπτωση του Φίλιππου η κοινωνικότητα εμφάνιζε κάποιους περιορισμούς. Οι φίλοι του ήταν λίγα άτομα αν και είχε αρκετούς γνωστούς. Από την άλλη πλευρά, ο Ισαάκ δήλωσε ότι έχει πολλούς φίλους και γνωστούς από διάφορα περιβάλλοντα. Στα κοινά τους ενδιαφέροντα περιλαμβάνονταν οι αθλητικές δραστηριότητες και οι βόλτες με την φιλική παρέα.

Ουρανία-Μυρτώ: Η Ουρανία κατάγεται από την Ξάνθη και οι γονείς ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι. Οι μαθησιακές τις δυσκολίες είχαν διαγνωστεί κατά τη διάρκεια φοίτησης στην Ε΄ δημοτικού και από την επόμενη χρονιά παρακολουθούσε μαθήματα στο τμήμα ένταξης

μέχρι και την Β΄ γυμνασίου. Η φοίτηση διακόπηκε γιατί δεν επιθυμούσε να παρακολουθεί μαθήματα στο τμήμα ένταξης. Κατά τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών της, όπως η ίδια ανέφερε, βίωσε αισθήματα ντροπής καθώς θεωρούσε ότι έχει κάποιο πρόβλημα. Αυτό φαίνεται να επηρέασε και την κοινωνικότητά της, καθώς εμφάνισε ντροπαλότητα και ανασφάλεια μέσα στις φιλικές σχέσεις. Οι σχολικές της επιδόσεις ήταν σχετικά μέτριες. Η στενή της φίλη, η Μυρτώ έχει καταγωγή από την Ξάνθη και προέρχεται από οικογένεια μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Ο πατέρας ήταν ελεύθερος επαγγελματίας και η μητέρα της δημόσια υπάλληλος. Η ίδια δεν εμφάνιζε μαθησιακές δυσκολίες και είχε χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Ως προς τον κοινωνικό τομέα, σύμφωνα με την εκτίμηση της ίδιας και της στενής της φίλης δεν ήταν ιδιαίτερα κοινωνική και είχε λίγες φίλες. Η γνωριμία με την Ουρανία πραγματοποιήθηκε στο σχολείο. Στον ελεύθερό τους χρόνο προτιμούσαν να παρακολουθούν σειρές στον υπολογιστή ή να πηγαίνουν βόλτες.

Αιμίλιος-Σάββας: Ο Αιμίλιος και ο Σάββας κατάγονται από τη Θεσσαλονίκη και φοιτούσαν στο ίδιο σχολείο και στο ίδιο φροντιστήριο. Επίσης, όταν ήταν μικροί διέμεναν στην ίδια γειτονιά στην οποία έπαιζαν ποδόσφαιρο. Ωστόσο, αν και γνωρίζονταν, η φιλική σχέση άρχισε να δημιουργείται με την καθημερινή επαφή στο φροντιστήριο, καθώς στο σχολείο φοιτούσαν σε διαφορετικά τμήματα. Προέρχονται από μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου οικογένειες (οι γονείς τους απασχολούνταν στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα) και έχουν από έναν μεγαλύτερο αδερφό. Ο Αιμίλιος είχε διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη φοίτηση στο γυμνάσιο και παρακολουθούσε μαθήματα στο τμήμα ένταξης. Όταν ενημερώθηκε για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών ανέφερε πως βίωσε κυρίως συναισθήματα χαράς και ανακούφισης. Οι σχολικές του επιδόσεις χαρακτηρίστηκαν ως μέτριες και ανέφερε ότι προτιμούσε τις προφορικές εξετάσεις. Ο Σάββας δεν εμφάνισε μαθησιακές δυσκολίες και είχε υψηλές σχολικές επιδόσεις. Ως προς τον κοινωνικό τομέα, ο Αιμίλιος εμφανίστηκε πιο κοινωνικός σε σύγκριση με τον Σάββα. Στα ενδιαφέροντά τους περιλαμβάνονται οι βόλτες και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στον υπολογιστή.

Ερμής-Ιάσων: Οι έφηβοι κατάγονται από την Ξάνθη και ο Ερμής είχε μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες διαγνώστηκαν κατά τη φοίτηση στο δημοτικό. Στη τελευταία τάξη του δημοτικού και καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης στο γυμνάσιο παρακολουθούσε μαθήματα και στο τμήμα ένταξης. Γενικότερα, δεν ένιωθε άνετα με τη διάγνωση των δυσκολιών του και προσπάθησε να ενημερωθεί σχετικά με αυτές. Οι σχολικές του επιδόσεις κυμαίνονταν σε μέτρια επίπεδα

και, όπως δήλωσε ο ίδιος διακατεχόταν από αισθήματα άγχους. Προτιμούσε τις προφορικές από τις γραπτές εξετάσεις. Προερχόταν από οικογένεια μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, η μητέρα του είναι ιδιωτικός υπάλληλος και ο πατέρας του ελεύθερος επαγγελματίας. Επίσης, δεν έχει αδέρφια. Ο Ιάσωνας δεν εμφάνισε μαθησιακές δυσκολίες, προερχόταν από οικογένεια μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Ο πατέρας του ήταν ιδιωτικός υπάλληλος και η μητέρα του ασχολούνταν με τα οικιακά. Επίσης, είχε μία μικρότερη αδερφή. Γενικότερα εμφάνιζε υψηλές σχολικές επιδόσεις και προσπαθούσε σε κάποια μαθήματα να βοηθήσει τον στενό του φίλο. Ως προς τον κοινωνικό τομέα, ήταν πιο κοινωνικός σε σύγκριση με τον Ερμή, μάλιστα ήταν εκείνος που πήρε την πρωτοβουλία ώστε να γνωριστούν κατά την κοινή τους φοίτηση στο φροντιστήριο. Στις κοινές δραστηριότητες τους περιλαμβάνονταν η συμμετοχή τους σε μουσικό συγκρότημα.

Γιάννα-Δάφνη: Η Γιάννα και η Δάφνη κατάγονται από τη Θεσσαλονίκη και προέρχονταν από οικογένειες μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Οι γονείς και των δύο κοριτσιών απασχολούνταν στον ιδιωτικό τομέα και η καθεμία είχε μια αδερφή. Η Γιάννα εμφάνισε μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες διαγνώστηκαν στην τελευταία τάξη του δημοτικού. Αναφορικά με τη διάγνωση, τόνισε την ανησυχία την ως προς της αντιμετώπιση των άλλων συνομηλίκων απέναντί της. Για δύο χρόνια φοιτούσε τμήμα ένταξης. Γενικότερα, είχε χαμηλές σχολικές επιδόσεις και διακατεχόταν από έντονα αισθήματα άγχους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ήταν υποστηρικτικοί απέναντί της και την βοηθούσαν στα σχολικά μαθήματα. Η Δάφνη είχε υψηλές σχολικές επιδόσεις και σύμφωνα με την ίδια διακατεχόταν από τα ίδια επίπεδα άγχους. Όπως φάνηκε, η μία εμπύχωνε την άλλη πάνω σε αυτό το θέμα. Ως προς τον κοινωνικό τομέα, η Γιάννα εμφανίστηκε να είναι πιο κοινωνική με αρκετές παρέες και φίλους, σύμφωνα με την εκτίμηση τη δική της αλλά και της στενής της φίλης. Αντίθετα, η Δάφνη είχε δημιουργήσει φιλικές σχέσεις αλλά, όπως δήλωσε, ήταν λιγότερο κοινωνική σε σύγκριση με τη Γιάννα. Έχουν αναπτύξει έναν δικό τους κώδικα επικοινωνίας και τα κοινά τους ενδιαφέρονταν περιλαμβάνουν τις κινηματογραφικές ταινίες και κάποιες φορές βόλτες με το ποδήλατο.

Φώτης-Μάρκος: Οι εν λόγω έφηβοι κατάγονται από τη Θεσσαλονίκη και προέρχονταν από οικογένειες υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Συγκεκριμένα, ο πατέρας του Φώτη ήταν ιδιωτικός υπάλληλος και η μητέρα του ελεύθερη επαγγελματίας. Επίσης, είχε μία μεγαλύτερη αδερφή. Οι γονείς του Μάρκου ήταν και οι δύο ελεύθεροι επαγγελματίες και είχε

έναν μικρότερο αδερφό. Οι έφηβοι εμφάνισαν μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες διαγνώστηκαν στην περίπτωση του Φώτη κατά τη φοίτηση στο γυμνάσιο, ενώ στην περίπτωση του Μάρκου στην τελευταία τάξη του δημοτικού. Ως προς τη διάγνωση, ο Φώτης περιέγραψε αισθήματα ανακούφισης και δικαίωσης ενώ ο Μάρκος εξέφρασε τις απορίες του σχετικά με αυτές. Οι σχολικές τους επιδόσεις σε κάποια μαθήματα ήταν υψηλές ενώ σε άλλες μέτριες προς χαμηλές. Η γνωριμία τους προέκυψε κατά την κοινή τους φοίτηση στο τμήμα ένταξης. Ως προς τον κοινωνικό τομέα και οι δύο συμμετέχοντες, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους, δεν ήταν ιδιαίτερα δημοφιλείς στο σχολικό πλαίσιο. Στην περίπτωση του Μάρκου αυτό πιθανόν να οφειλόταν στη διαταρακτική και αντιδραστική συμπεριφορά του. Τα κοινά τους ενδιαφέροντα περιελάμβαναν την παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών και τις βόλτες με τους φίλους τους.

Κίμωνας-Θωμάς: Ο Κίμωνας και ο Θωμάς κατάγονται από την Ξάνθη και προέρχονταν από οικογένειες μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Ο Κίμωνας είχε δύο μεγαλύτερους αδερφούς και ο Θωμάς είχε μία μικρότερη αδερφή. Οι γονείς του Κίμωνα απασχολούνταν στον ιδιωτικό τομέα, ενώ οι γονείς του Θωμά ήταν δημόσιοι υπάλληλοι. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών του Κίμωνα έγινε όταν φοιτούσε στην Α΄ γυμνασίου και στη συνέχεια φοίτησε σε τμήμα ένταξης. Έδινε προφορικές εξετάσεις στο τέλος της χρονιάς, ενώ στη διάρκειά της εξεταζόταν τόσο γραπτώς όσο και προφορικώς. Οι σχολικές του επιδόσεις, σύμφωνα με την εκτίμηση του ίδιου και της μητέρας του, ήταν χαμηλές. Ο Θωμάς, δεν εμφάνισε μαθησιακές δυσκολίες και είχε μέτριες προς υψηλές σχολικές επιδόσεις. Ως προς τον κοινωνικό τομέα, η γνωριμία πραγματοποιήθηκε στο σχολείο και όπως δήλωσε ο Κίμωνας, κατά το παρελθόν είχε συναναστροφές με άτομα εξίσου περιθωριοποιημένα με εκείνον. Λιγότερο δημοφιλής διαπιστώθηκε ότι ήταν και ο Θωμάς. Στον ελεύθερο τους χρόνο ασχολούνταν με ηλεκτρονικά παιχνίδια και παρακολουθούσαν κινηματογραφικές ταινίες και ποδόσφαιρο.

Τρύφων-Σταμάτης: Ο Τρύφωνα και ο Σταμάτης, κατάγονται από την Ξάνθη. Ο πατέρας του Τρύφωνα εργαζόταν σε δημόσια υπηρεσία και η μητέρα του ήταν εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, είχε ένα μικρότερο αδερφό. Οι γονείς του Σταμάτη εργάζονταν στον ιδιωτικό τομέα και είχαν ακόμα μία κόρη μικρότερη σε ηλικία από τον Σταμάτη. Οι μαθησιακές δυσκολίες του Τρύφωνα είχαν διαγνωστεί κατά τη φοίτησή του στην προτελευταία τάξη του δημοτικού και παρακολούθησε μαθήματα σε τμήματα ένταξης από την Στ΄ δημοτικού έως τη Γ΄ γυμνασίου. Ως προς τη διάγνωση, βίωσε αισθήματα



ντροπής. Επίσης αν και προτιμούσε τις προφορικές εξετάσεις, θεωρούσε ότι αυτές τον στιγματίσαν ως άτομο με μαθησιακές δυσκολίες. Ο Σταμάτης δεν είχε μαθησιακές δυσκολίες και είχε σχετικά υψηλές σχολικές επιδόσεις. Ο Σταμάτης γνώριζε τον Τρύφωνα από την γειτονιά αλλά αρχικά δεν είχαν δημιουργήσει φιλικές σχέσεις. Στο γυμνάσιο γνωρίστηκαν καλύτερα και σταδιακά δημιουργήθηκε η στενή φιλική σχέση. Ως προς τον κοινωνικό τομέα, κατά τις εκτιμήσεις τους, χαρακτηρίζονταν ως λιγότεροι κοινωνικοί από τους συμμαθητές τους. Παρόλα αυτά είχαν δημιουργήσει φιλικές σχέσεις μέσα στο σχολείο. Οι άσχημες εμπειρίες του Τρύφωνα από την προηγούμενη φιλική του σχέση του δημιούργησαν αισθήματα ανασφάλειας. Για τον λόγο αυτό, όπως ανέφερε, εμφάνιζε ντροπαλότητα και διστακτική συμπεριφορά απέναντι στους άλλους. Ως προς τα κοινά τους ενδιαφέροντα, αναφέρθηκαν στη μουσική και το ποδόσφαιρο.

#### **5.4. Ερευνητικό εργαλείο**

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η συνέντευξη αποτελεί ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει σε βάθος, μέσω της προσωπικής επαφής με τους συμμετέχοντες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 94· Cohen et al., 2007: 450-451). Επιπλέον, μέσω των συνεντεύξεων είναι δυνατό να μελετηθούν θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί και ενδεχομένως να οδηγήσουν σε τροποποίηση του αρχικού ερευνητικού σχεδιασμού (Ιωσηφίδης, 2008: 113). Ακόμη, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είναι πιθανό να καταγραφούν επιπρόσθετα στοιχεία, τα οποία αφορούν τις ερευνητικές συνθήκες καθώς και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων (Κυριαζή, 2011: 255).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη για τον λόγο ότι, αν και υπήρχαν προκαθορισμένες ερωτήσεις οι οποίες λειτουργούν ως «βάση» για τη διεξαγωγή της έρευνας, ωστόσο παρέχονταν αρκετή ευελιξία στον ερευνητή καθώς ήταν σε θέση να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης, να εμβαθύνει σε κάποια θέματα και να προσθαφαιρέσει ερωτήσεις ή θέματα συζήτησης (Braun & Clarke, 2013: 78-79· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 92· Ιωσηφίδης, 2008: 112). Παρόλο που δεν υπάρχει προκαθορισμένη σειρά ερωτήσεων, είναι χρήσιμο στην αρχή κάθε συνέντευξης να χρησιμοποιείται η ίδια ερώτηση με σκοπό πρώτον να εισαχθεί ο συμμετέχων στο θέμα και δεύτερον να δημιουργηθεί ευχάριστο κλίμα μεταξύ του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου (Mason, 2003: 102-103). Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η καλλιέργεια

ευχάριστου κλίματος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, καθώς αυτό θα βοηθήσει στη ομαλότερη διεξαγωγή της (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006: 184). Στην παρούσα έρευνα οι πρώτες ερωτήσεις ήταν γενικού χαρακτήρα και διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να εισάγουν τους έφηβους στο θέμα. Συγκεκριμένα, οι πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν στις φιλικές σχέσεις, την παρέα και τους φιλικούς δεσμούς που είχαν αναπτύξει οι έφηβοι. Επίσης, προς το τέλος της συνέντευξης τέθηκαν πιο «ευαίσθητες» ερωτήσεις σχετικά με την επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στις φιλικές σχέσεις. Οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας είχαν διερευνητικό χαρακτήρα, και συνεπώς οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτές ώστε οι απαντήσεις να μην είναι κατευθυνόμενες. Μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τις απόψεις και τα συναισθήματά του, ενώ ο ερευνητής μπορεί να θέσει επιπλέον ερωτήσεις όταν αυτό κριθεί αναγκαίο (Κυριαζή, 2011: 253). Έκτος από τις ανοιχτές ερωτήσεις, υπήρχαν και ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008: 116). Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του οδηγού συνέντευξης, μελετήθηκαν σχετικές έρευνες (Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017· Ingesson, 2007) καθώς και οδηγοί συνέντευξης άλλων ερευνών (Rosetti & Henderson, 2013: 16-17). **Επιπλέον, για να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος σχετικά με τη δομή του οδηγού συνέντευξης, αυτός δόθηκε σε δύο συναδέλφους φιλολόγους, οι οποίες δεν είχαν καμία εμπλοκή στην έρευνα και δεν ήταν ενημερωμένες για τον σκοπό αυτής. Εξετάστηκε η σαφήνεια των ερωτήσεων, ο τρόπος διατύπωσής τους και ο βαθμός κατά τον οποίο ο οδηγός μπορεί να διερευνήσει τις φιλικές σχέσεις των εφήβων και αν αυτές επηρεάζονται από τις μαθησιακές δυσκολίες (Castillo-Montoya, 2016: 826).** Ο οδηγός συνέντευξης (Παράρτημα Α) αποτελούνταν από 17 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι οποίες διαμορφώθηκαν με βάση τους στόχους της έρευνας. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να σημειωθεί ότι στους έφηβους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν τέθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούσαν τη διάγνωση αυτών. Οι βασικοί ερευνητικοί άξονες του οδηγού συνέντευξης ήταν οι εξής:

*Η ύπαρξη φιλικών σχέσεων και τα κριτήρια επιλογής των φίλων:* Σε αυτό τον άξονα συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις σχετικά με το αν οι συμμετέχοντες είχαν δημιουργήσει φιλικές σχέσεις, τον τρόπο γνωριμίας με τους φίλους τους, τη γνωριμία με τον στενό τους φίλο και τους λόγους που τους οδήγησαν ώστε να αναπτυχθεί η στενή φιλική σχέση μεταξύ τους.

*Η ικανοποίηση από τις φιλικές σχέσεις:* σε αυτόν τον άξονα εντάχθηκαν ερωτήσεις που σχετίζονται με τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών από τις φιλικές σχέσεις, τη σταθερότητα των στενών φιλικών σχέσεων καθώς και τα συναισθήματα που οι έφηβοι ένιωθαν ή νιώθουν για τις φιλικές τους σχέσεις.

*Ποιότητα των φιλικών σχέσεων:* Οι ερωτήσεις αυτού του άξονα αποσκοπούσαν στη διερεύνηση της ποιότητας της στενής φιλικής σχέσης, τον βαθμό και το επίπεδο στήριξης που παρείχαν οι φίλοι μεταξύ τους, τις ασχολίες τους στον ελεύθερο τους χρόνο καθώς και τα θέματα για τα οποία που συνήθιζαν να συζητούν.

*Η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στις φιλικές σχέσεις:* Σε αυτόν τον άξονα συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν τη διάγνωση της δυσλεξίας, τα συναισθήματα των εφήβων πριν και μετά τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, την ενημέρωση του στενού φιλικού περιβάλλοντος σχετικά με την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το αν οι τελευταίες επηρεάζουν με οποιοδήποτε τρόπο τις φιλικές τους σχέσεις.

*Απόψεις σχετικά με τη φιλία:* Οι ερωτήσεις του τελευταίου άξονα σχετίζονταν με τη φιλία γενικότερα, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν οι συμμετέχοντες τη φιλία και πώς βίωναν τη φιλική σχέση με τον στενό τους φίλο.

## **5.5. Πιλοτική έρευνα**

Για να ελεγχθεί η καταλληλότητα του οδηγού συνέντευξης πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με τέσσερις εφήβους. Η πραγματοποίηση της πιλοτικής συνέντευξης κρίνεται σημαντική, καθώς μέσω αυτής μπορεί να διαπιστωθεί: αν απαντήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό οι ερωτήσεις, αν χρειάζονται αλλαγές στον οδηγό συνέντευξης (τόσο στη σειρά των ερωτήσεων, όσο και στη διατύπωση των ερωτήσεων) και να υπάρξει μία εκτίμηση σχετικά με τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 129· Κυριαζή, 2011: 139). Πριν τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας επιλέχθηκαν άτομα, τα οποία εμφάνιζαν παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά που θα είχαν οι συμμετέχοντες στην τελική έρευνα (Κυριαζή, 2011: 138). Αναλυτικότερα, επιλέχθηκαν δύο αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν στο γενικό λύκειο. Στη συνέχεια οι έφηβοι μας υπέδειξαν τους στενούς τους φίλους (ένα αγόρι και ένα κορίτσι) που ήταν συνομήλικοί τους αλλά δεν εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες.

Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν από 16 έως 18 χρόνων, οι δύο από αυτούς φοιτούσαν στη Β' λυκείου και οι άλλοι δύο στη Γ' λυκείου. Ο ερευνητής αρχικά ήρθε σε επαφή με την μητέρα του κάθε συμμετέχοντα και εξήγησε τον σκοπό της έρευνας προκειμένου να λάβει τη συγκατάθεσή της για τη συμμετοχή του έφηβου στην ερευνητική διαδικασία. Στη συνέχεια, ο ερευνητής πραγματοποίησε συνάντηση και με τον έφηβο

προκειμένου να τον ενημερώσει σχετικά με την έρευνα και να λάβει τη συγκατάθεσή του για τη συμμετοχή του σε αυτή. Ακολούθησε η διεξαγωγή της συνέντευξης στο σπίτι του έφηβου ο οποίος στη συνέχεια υποδείκνυε στον ερευνητή τον στενό του φίλο. Με την παραπάνω διαδικασία πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με τους στενούς φίλους των δύο συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις κατά την πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκαν τον Ιούνιο του 2016 στην Ξάνθη και είχαν διάρκεια από 23 έως 32 λεπτά.

Από την πιλοτική έρευνα διαπιστώθηκε η καταλληλότητα του οδηγού συνέντευξης, καθώς οι ερωτήσεις κάλυπταν σε ικανοποιητικό βαθμό τα ερευνητικά ερωτήματα. Η μοναδική αλλαγή που πραγματοποιήθηκε στον οδηγό συνέντευξης ήταν η σύμπτυξη κάποιων ερωτημάτων με αποτέλεσμα ο τελικός οδηγός συνέντευξης να περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις. Επίσης, η χρήση νύξεων (prompts) κρίθηκε σημαντική καθώς, βοήθησαν στην ομαλή ροή της συνέντευξης (Jacob & Furgerson, 2012: 4). Οι συμμετέχοντες της πιλοτικής έρευνας δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα των συμμετεχόντων για λόγους αξιοπιστίας και εγκυρότητας της ερευνητικής διαδικασίας.

## **5.6. Ερευνητική διαδικασία**

Μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής έρευνας και έχοντας προχωρήσει στις απαραίτητες αλλαγές στον οδηγό συνέντευξης, πραγματοποιήθηκε η κυρίως έρευνα. Ο ερευνητής αρχικά είχε τηλεφωνική επικοινωνία με τη μητέρα του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας με μαθησιακές δυσκολίες και εξηγούσε τον σκοπό την έρευνας. Στη συνέχεια οριζόταν μία συνάντηση μεταξύ τους κατά την οποία ο ερευνητής ενημέρωνε για την ιδιότητά του, τον σκοπό της έρευνας καθώς και για τη διασφάλιση του απορρήτου των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων (Λυδάκη, 2001: 73). Η επαφή με την κάθε μητέρα ξεχωριστά ήταν απαραίτητη, για να εξασφαλιστεί η συγκατάθεση των γονέων για τη συμμετοχή των εφήβων στην έρευνα (Παράρτημα Β). Στη συνέχεια πραγματοποιούνταν συνάντηση με τον έφηβο προκειμένου να ενημερωθεί για τον σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας και να συναινέσει για τη συμμετοχή του. Η συνέντευξη πραγματοποιούνταν στο σπίτι του εφήβου, συγκεκριμένα στο δωμάτιο του, και ο ερευνητής προσπαθούσε να δημιουργήσει φιλικό κλίμα πριν τη συνέντευξη ώστε να νιώσουν άνετα οι συμμετέχοντες. Αφού ολοκληρωνόταν η συνέντευξη με έφηβο με μαθησιακές δυσκολίες, ο ερευνητής τους ζητούσε να υποδείξουν τον στενό τους φίλο και ερχόταν σε επαφή με τη μητέρα του τελευταίου για να την ενημερώσει σχετικά με την έρευνα και αν επιθυμεί να

συμμετέχει το παιδί της. Να σημειωθεί, ότι σε όλες τις περιπτώσεις η τηλεφωνική επικοινωνία έγινε με τις μητέρες των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών. Αφού, λοιπόν, ολοκληρωνόταν η πρώτη συνάντηση με τη μητέρα του στενού φίλου του εφήβου με μαθησιακές δυσκολίες, στη συνέχεια καθοριζόταν συνάντηση με τον έφηβο με σκοπό να ενημερωθεί σχετικά με την ερευνητική διαδικασία. Στη συνέχεια, αφού είχε ληφθεί η συγκατάθεση του στενού φίλου, ο ερευνητής μετέβαινε στο σπίτι του και πραγματοποιούνταν η συνέντευξη. **Αξίζει να σημειωθεί ότι ο στενός φίλος επιβεβαίωσε την ύπαρξη αμοιβαίου στενού φιλικού δεσμού με τον έφηβο με μαθησιακές δυσκολίες.**

Η χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 21 ως 37 λεπτά και η μέση χρονική διάρκειά τους ήταν 27,3 λεπτά. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα επτά μηνών, συγκεκριμένα κατά τη χρονική περίοδο από τον Νοέμβριο του 2016 ως Ιούνιο του 2017. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κυρίως σαββατοκύριακα και σε κάποιες περιπτώσεις, όταν το επέτρεπε το πρόγραμμα των εφήβων, καθημερινές κατά τις απογευματινές ώρες. Επίσης, αρκετές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των διακοπών των Χριστουγέννων και του Πάσχα. Αφού, ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις στη συνέχεια το υλικό απομαγνητοφωνήθηκε και σε δέκα περιπτώσεις δόθηκε στους συμμετέχοντες προκειμένου να γίνει ο έλεγχος από τους ίδιους και να πιστοποιήσουν τα λεγόμενά τους (Brantlinger et al., 2004).

## **5.7. Ανάλυση δεδομένων**

Η ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Για την ανάλυση περιεχομένου ο κάθε ερευνητή είναι απαραίτητο να ακολουθήσει κάποια βασικά στάδια. Αρχικά, πρέπει να αποσαφηνιστεί το ερευνητικό περιεχόμενο και να οριστούν με σαφήνεια τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, προσδιορίζεται το ποιοτικό υλικό, το οποίο στην παρούσα έρευνα είναι οι συνεντεύξεις των 26 εφήβων. Το τρίτο στάδιο της ανάλυσης περιεχομένου περιλαμβάνει, την μονάδα ανάλυσης, δηλαδή τη λέξη, το κείμενο ή την παράγραφο που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον. Το τέταρτο στάδιο αφορά στη δημιουργία του συστήματος κατηγοριών στο οποίο κατατάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα. Τέλος, το πέμπτο στάδιο αφορά στην κατηγοριοποίηση του υλικού εντός κάθε κατηγορίας και υποκατηγορίας (Ιωσηφίδης, 2008: 147-149· Elo & Kyngäs, 2008: 109-110).

Στην παρούσα έρευνα ως μέθοδοι ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και η ερμηνευτική μέθοδος. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου είναι χρήσιμη στην ανάλυση δεδομένων που προέρχονται από συνεντεύξεις (Stemler, 2001: 140-141), καθώς εξετάζεται στο σύνολό της η συνέντευξη, τα δεδομένα υπάρχουν σε σταθερή μορφή και μέσω επαναλαμβανόμενων αναλύσεων είναι δυνατό να γίνει έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Επιπλέον, εντοπίζονται τα βασικά θέματα της συνέντευξης, τα οποία κωδικοποιούνται και κατηγοριοποιούνται (Κυριαζή, 2011: 287· Ιωσηφίδης, 2008: 148· Graneheim & Lundman, 2004). Η ερμηνευτική μέθοδος στοχεύει στην κατανόηση της συμπεριφοράς του ατόμου και τους λόγους που οδηγούν τα άτομα σε αυτή τη συμπεριφορά (Μπονίδης, 2004: 85).

Μετά τη συλλογή των δεδομένων καθορίστηκαν οι τεχνικές ανάλυσης. Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η μονάδα καταγραφής και ως μονάδα καταγραφής καθορίστηκε το θέμα (Μπονίδης, 2004: 117· Weber, 1990: 22). Στη συνέχεια, δημιουργήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και χρησιμοποιήθηκε το παράδειγμα της δόμησης και της εξήγησης. Επίσης, εξετάστηκαν οι σχέσεις ανάμεσα στις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες και στις περιπτώσεις που διαπιστώθηκε επικάλυψη μεταξύ δυο κατηγοριών, αυτές συγχωνεύτηκαν σε μία μεγαλύτερη. Ως προς την «εξήγηση», η ανάλυση του υλικού αναφέρεται στο εγγύς πλαίσιο, δηλαδή τις σχέσεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες με τους στενούς τους φίλους. Ως προς το «άπω πλαίσιο», αυτό συνίσταται στο θεωρητικό πλαίσιο και στη βιβλιογραφία (Μπονίδης, 2004: 121). Επιπλέον, για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε και η τεχνική της «δόμησης» και συγκεκριμένα το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης. Στο παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου, το υλικό της έρευνας αποδελτιώνεται και ταξινομείται στις κατηγορίες και υποκατηγορίες. Στη συνέχεια, το υλικό περιγράφεται μέσω της «παράφρασης». Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε και το παράδειγμα της «πρότυπης δόμησης», κατά το οποίο χρησιμοποιούνται τα πρότυπα, εκείνες οι αναφορές δηλαδή που είναι χαρακτηριστικές για την κάθε κατηγορία και υποκατηγορία (Μπονίδης, 2004: 128-133).

Για την διασφάλιση της εμπιστευσιμότητας (trustworthiness) της ποιοτικής έρευνας τα κριτήρια που έχουν προταθεί από τους Lincoln και Guba (1986) είναι τα εξής: η αξιοπιστία-φερεγγυότητα (credibility), η βασιμότητα (dependability), η επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) και η μεταβιβασιμότητα (transferability) (Lincoln & Guba, 1986: 77-78). Η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα είναι ανάλογη με αυτή της εσωτερικής εγκυρότητας (internal validity) της ποσοτικής έρευνας (Lincoln & Guba, 1982) και αναφέρεται στην ισχύ

της ερευνητικής διαδικασίας, στην εμπιστοσύνη ότι τα δεδομένα θα οδηγήσουν σε αληθινά ευρήματα τα οποία αναπαριστούν την πραγματικότητα (Connelly, 2016: 435· Συμεού, 2007· Χασσάνδρα & Γούδας, 2004). Η βασιμότητα της ποιοτικής έρευνας σχετίζεται με τη μεθοδολογική συνέπεια σχετικά με την συλλογή των δεδομένων, την ανάλυση και την ερμηνεία τους και εξυπηρετεί τη δυνατότητα επανάληψης της διαδικασίας της έρευνας από άλλους ερευνητές (Lincoln & Guba, 1985· Miles & Huberman, 1994: 278· Shenton, 2004: 71). Ο ερευνητής προχωρά σε αναλυτική περιγραφή της μεθοδολογίας και των λόγων που οδήγησαν στον συγκεκριμένο ερευνητικό σχεδιασμό. Ακόμη, αναφέρει τις πιθανές τροποποιήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια της έρευνας και τους λόγους που οδήγησαν σε αυτές (Graneheim & Lundman, 2004· Shenton, 2004: 71). Η επιβεβαιωσιμότητα της έρευνας σχετίζεται με την αντικειμενικότητα των πληροφοριών, ότι αυτές παρήχθησαν από τους συμμετέχοντες και δεν είναι δημιούργημα του ερευνητή (Polit & Beck, 2012: 43). Τέλος, η μεταβιβασιμότητα αντιστοιχεί στην εξωτερική εγκυρότητα της ποσοτικής έρευνας (Lincoln & Guba, 1982), αν και δεν έχει την ίδια σημασία. Η μεταβιβασιμότητα αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο τα δεδομένα της έρευνας μπορούν να μεταφερθούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Για να το διασφαλίσει αυτό ο ερευνητής προχωρά σε αναλυτική περιγραφή της ερευνητικής πορείας, της ανάλυσης των δεδομένων και των χαρακτηριστικών του δείγματος (Connelly, 2016: 435· Graneheim & Lundman, 2010: 110· Συμεού, 2007).

Για την αξιοπιστία της επιστημονικής έρευνας εφαρμόστηκαν: ο έλεγχος από τους συμμετέχοντες (member checks). Συγκεκριμένα μετά το πέρας διεξαγωγής των συνεντεύξεων και έπειτα από την απομαγνητοφώνηση του υλικού, δόθηκε σε 10 συμμετέχοντες στην έρευνα το απομαγνητοφωνημένο υλικό ώστε να πιστοποιήσουν τα λεγόμενα τους. Με αυτόν τον τρόπο, επιβεβαιώθηκαν τα δεδομένα της έρευνας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (participant validation). (Brantlinger et al., 2004: 201· Χασσάνδρα & Γούδας, 2004). Επιπλέον, για την καταλληλότητα του επαγωγικού συστήματος κατηγοριών πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων από άλλους ερευνητές (Brantlinger et al., 2004: 201· Graneheim & Lundman, 2004: 110). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, αρχικά πραγματοποιήθηκε ο προσδιορισμός των βασικών θεμάτων του απομαγνητοφωνημένου υλικού και στη συνέχεια δημιουργήθηκαν οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες του επαγωγικού συστήματος. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από δύο ανεξάρτητους ερευνητές οι οποίοι έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή και είναι εξοικειωμένοι με τη μεθοδολογία (Ιωσηφίδης, 2008: 272· Μπονίδης, 2004: 55· Mayring, 2014· Holsti, 1969: 135). Αρχικά, δόθηκε το

απομαγνητοφωνημένο υλικό στους δύο ερευνητές, οι οποίοι το ταξινόμησαν κατά κατηγορία και υποκατηγορία. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε η συνθήκη του διπλού ελέγχου (test-retest) η οποία στηρίχθηκε στη συμφωνία μεταξύ των κωδικογράφων και του ερευνητή. Ο ελάχιστος βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους δύο κωδικογράφους και τον ερευνητή ορίστηκε στο 0.80 και υπολογίστηκε από σύμφωνα με τον τύπο  $V2=2M/Ne+N1$ , όπου ως M ορίζεται ο αριθμός των δελτίων στην ταξινόμηση των οποίων συμφωνούν οι κωδικογράφοι, ως Ne ορίζεται ο συνολικός αριθμός που ταξινομήθηκε από τον ερευνητή και ως N1 ορίζεται ο συνολικός αριθμός των δελτίων που ταξινομήθηκαν από τον κωδικογράφο (Μπονίδης, 2004: 58-59). Η συμφωνία ανάμεσα στον ερευνητή και τον πρώτο κωδικογράφο ήταν 0,95 και η συμφωνία ανάμεσα στον ερευνητή και τον δεύτερο κωδικογράφο ήταν 0,96. Τέλος, η συνολική συμφωνία ανάμεσα στον ερευνητή και στους δύο κωδικογράφους ήταν 0,96. (βλ. παραρτήματα Γ και Δ). Επίσης, για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας εφαρμόστηκε η τριγωνοποίηση σύμφωνα με την οποία γίνεται χρήση πολλών και διαφορετικών μεθόδων για την μελέτη του ίδιου φαινομένου (Cohen et al., 2007: 189· Ιωσηφίδης, 2008: 274). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η τριγωνοποίηση δεδομένων (triangulation data) κατά την οποία τα δεδομένα συλλέγονται από διαφορετικές πηγές (Creswell, 2014: 259). Στην παρούσα έρευνα τα δεδομένα προήλθαν από δύο διαφορετικές πηγές (τους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες και τους στενούς τους φίλους).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η μεταβιβασιμότητα (transferability), η αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, των συμμετεχόντων, του περιβάλλοντος και παρουσιάζεται επαρκής αριθμός αποσπασμάτων ώστε να είναι δυνατό σε κάθε αναγνώστη να καταλήξει σε συμπεράσματα για το αν τα στοιχεία είναι δυνατό να φανούν χρήσιμα και να μεταφερθούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004· Graneheim & Lundman, 2004: 110). Επιπλέον, για να ενισχυθεί η βασιμότητα, παρουσιάζεται με αναλυτικό τρόπο η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, οι λόγοι που οδήγησαν στην χρήση της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης, ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε, σημειώσεις σχετικά με την πιλοτική έρευνα (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004). Τέλος, για την εμπιστευσιμότητα (trustworthiness) εφαρμόστηκε και η επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) καθώς είναι διαθέσιμα, ο οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης, το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, όπως αυτό προέκυψε από την ανάλυση περιεχομένου, το απομαγνητοφωνημένο υλικό, η εξήγηση των εννοιών, τα αποτελέσματα και οι διαπιστώσεις της έρευνας ώστε να είναι πραγματοποιήσιμος ο έλεγχος από άλλους ερευνητές (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004· Anney, 2014: 279).



Το επαγωγικό σύστημα κατηγορών με το οποίο πραγματοποιήθηκε η ανάλυση είναι το παρακάτω:

## **ΕΠΑΓΩΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ**

### **1. ΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

#### **1.1. Δυσκολίες φοίτησης**

1.1.1. Χαμηλές σχολικές επιδόσεις

1.1.2. Αδυναμία συγκέντρωσης

1.2.2. Δυσκολίες στις εξετάσεις

#### **1.2. Συναισθήματα μετά τη διάγνωση**

1.2.1. Ανακούφιση

1.2.2. Αισθήματα κατωτερότητας

1.2.3. Αδυναμία κατανόησης των μαθησιακών δυσκολιών

#### **1.3. Στάση των εκπαιδευτικών**

1.3.1. Αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών στους εκπαιδευτικούς

1.3.2. Στήριξη από τους εκπαιδευτικούς

### **2. ΟΙ ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ**

#### **2.1. Αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών στους συμμαθητές**

2.1.1. Αντιδράσεις συμμαθητών

2.1.2. Συναισθήματα των εφήβων μετά την αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών στους συμμαθητές τους

#### **2.2. Δημιουργία φιλικών σχέσεων στην ομάδα συνομηλίκων**

2.2.1. Ύπαρξη φιλικών σχέσεων

2.2.2. Αποφυγή ανάληψης πρωτοβουλίας για δημιουργία φιλικών σχέσεων

2.2.3. Αποδέκτες κοροϊδευτικών σχολίων

2.2.4. Αισθήματα απομόνωσης και στιγματισμού

2.2.5. Αισθήματα απομόνωσης εξαιτίας ακατάλληλης συμπεριφοράς

### **2.3. Θετικές εμπειρίες από τις φιλικές σχέσεις**

2.3.1. Αποδοχή από τους φίλους

2.3.2. Αίσθημα οικειότητας

2.3.3. Βοήθεια από φίλους στα ακαδημαϊκά καθήκοντα

2.3.4. Διαχείριση συγκρούσεων

2.3.5. Προσδιορισμός της φιλίας

### **2.4. Αρνητικές εμπειρίες από τις φιλικές σχέσεις**

2.4.1. Ανασφάλεια μέσα στις φιλικές σχέσεις

2.4.2. Διαπληκτισμοί με τους φίλους

2.4.3. Απόκρυψη ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών

## **3. ΣΤΕΝΗ ΦΙΛΙΚΗ ΣΧΕΣΗ**

### **3.1. Ανάπτυξη της σχέσης με τον στενό φίλο**

3.1.1. Γνωριμία

3.1.2. Ομοιότητες και διαφορές στον χαρακτήρα τους

3.1.3. Κοινά ενδιαφέροντα

3.1.4. Κοινός κώδικας επικοινωνίας

### **3.2. Χαρακτηριστικά των στενών φίλων**

3.2.1. Δημοφιλείς

3.2.2. Απομονωμένοι

3.2.3. Ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών

3.2.4. Απουσία μαθησιακών δυσκολιών

### **3.3. Ποιότητα της σχέσης με τον στενό φίλο**

3.3.1. Συναισθηματική στήριξη

3.3.2. Συντροφικότητα

3.3.3. Αυτοαποκάλυψη

3.3.4. Εμπιστοσύνη

3.3.5. Συγκρούσεις και επίλυση αυτών

3.3.6. Βοήθεια σε καθήκοντα

3.3.7. Συναισθηματικό δέσιμο

3.3.8. Σταθερότητα και διάρκεια της φιλικής σχέσης

## **4. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΣΤΕΝΗ ΦΙΛΙΚΗ ΣΧΕΣΗ**

### **4.1. Αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών στον στενό φίλο**

4.1.1. Η πρώτη αντίδραση των στενών φίλων

4.1.2. Συναισθήματα των εφήβων κατά την ανακοίνωση

4.1.3. Συναισθήματα των εφήβων στην αντίδραση των στενών φίλων

### **4.2. Αλλαγή συμπεριφοράς των στενών φίλων μετά την αποκάλυψη**

4.2.1. Μεγαλύτερη βοήθεια στα ακαδημαϊκά καθήκοντα

4.2.2. Παροχή βοήθειας σε συναισθηματικό επίπεδο

4.2.3. Συναισθήματα των εφήβων από την στάση των στενών τους φίλων

## 6. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων

Με βάση το επαγωγικό σύστημα που παρουσιάστηκε, επιχειρήθηκε η παρακάτω ανάλυση των δεδομένων. Ως προς την πρώτη κατηγορία, όλες οι αναφορές προέρχονται μόνο από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια κατά την παρουσίαση των αποσπασμάτων των εφήβων, οι μαθησιακές δυσκολίες σημειώνονται ως ΜΔ δίπλα στο όνομα του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας.

### 1.1. Δυσκολίες φοίτησης

#### 1.1.1. Χαμηλές σχολικές επιδόσεις

Οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι συμμετέχοντες στον μαθησιακό τομέα αφορούσαν κυρίως δυσκολίες στα σχολικά μαθήματα. Οι περισσότεροι μαθητές είχαν χαμηλές σχολικές επιδόσεις κυρίως στα φιλολογικά μαθήματα, στα μαθήματα που απαιτούν αποστήθιση και στα μαθηματικά. Επίσης μια έφηβη ανέφερε ότι στο μάθημα της έκθεσης, ενώ έχει ιδέες, δυσκολεύεται να τις αποτυπώσει.

*«Οι δυσκολίες ήταν πολλές κυρίως στα φιλολογικά μαθήματα και στα μαθήματα που θέλουν πολύ γράψιμο. Δεν μπορούσα να γράψω, και αργούσα πάρα πολύ» (Μίνα).*

*«Και...στα μαθηματικά...εκεί είναι χάος...δεν μπορώ να μάθω τίποτα» (Βίκυ).*

*«Μόνο δυσκολίες έχουν τα μαθήματα, δεν μου αρέσει τίποτα. Τώρα στο λύκειο τα μαθηματικά και η έκθεση είναι τα χειρότερα. Δεν μπορώ με τίποτα» (Στάθης).*

*«Δεν τα καταφέρνω και πολύ με τα μαθήματα και αυτά που θέλουν διάβασμα και παπαγαλία δεν μπορώ με τίποτα. Στην ιστορία, την φυσική με τους κανόνες, αυτά δεν μπορώ και έχω χαμηλούς βαθμούς πάντα» (Νικήτας).*

*«Η έκθεση είναι δύσκολη. Έχω ιδέες αλλά δυσκολεύομαι στο γραπτό» (Γιάννα).*

#### 1.1.2. Αδυναμία συγκέντρωσης

Αρκετοί από τους εφήβους έκαναν λόγο για δυσκολίες που αφορούσαν τη συγκέντρωση και τη μνήμη. Οι αδυναμίες τους στη γραφή και την ανάγνωση δεν τους επέτρεπαν να συγκεντρωθούν στο μάθημα, με αποτέλεσμα να αισθάνονται πλήξη στην τάξη. Ακόμη, η

αδυναμία στη συγκέντρωση είχε ως αποτέλεσμα να διαβάζουν πολλές ώρες. Επίσης, οι αδυναμίες στη μνήμη έκαναν δυσκολότερη τη συγκέντρωση στα σχολικά καθήκοντα.

*«Αφού δεν μπορώ, ξεχνάω και τα μπερδεύω» (Στάθης).*

*«Το μυαλό μου σκορπάει, διαβάζω ώρες, πολλές ώρες όμως, αλλά είναι λες και δεν διάβασα τίποτα. Δεν μπορώ να μείνω πάνω από το χαρτί, θα πάω να πιω νερό, θα σηκωθώ, τέτοια χαζά, όλοι τα κάνουν» (Ισαάκ).*

*«Δεν μπορώ να διαβάσω καλά, πώς θα καθίσω πάνω από γραπτό; Ε μιλάω με τη διπλανή μου και μετά με βγάζει έξω ο καθηγητής, δεν μπορώ, βαριέμαι. Οι άλλοι διαβάζουν, γράφουν, εγώ τι να κάνω;» (Φανή).*

### 1.1.3. Δυσκολίες στις εξετάσεις

Οι περισσότεροι έφηβοι έκαναν λόγο για τις δυσκολίες και το άγχος που αντιμετώπιζαν κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, είτε αυτές ήταν γραπτές είτε προφορικές. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι μερικοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι στα διαγωνίσματα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δεν εξετάζονταν προφορικά. Όσον αφορά τις γραπτές εξετάσεις οι συμμετέχοντες έκαναν λόγο για τη δυσκολία τους στη διαχείριση του χρόνου καθώς πολλές φορές αυτός δεν επαρκούσε για την ολοκλήρωση των θεμάτων. Επίσης, συχνά είχαν χαμηλές επιδόσεις στις γραπτές εξετάσεις, γεγονός που τους δημιουργούσε αισθήματα απογοήτευσης. Κάποιοι συμμετέχοντες προτιμούσαν τις γραπτές εξετάσεις, καθώς είχαν χρόνο να σκεφτούν, κάτι που δεν ίσχυε στις προφορικές εξετάσεις. Αναφορικά με τις προφορικές εξετάσεις, περιέγραψαν εμπειρίες κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός συνήθιζε να επισπεύδει την εξέταση με αποτέλεσμα να τους δημιουργούνται αισθήματα άγχους.

*«Δεν μου αρέσουν τα προφορικά, όταν σε κοιτάει ο καθηγητής με πιάνει άγχος. Όταν τα γράφω είναι πιο καλά, τα σκέφτομαι καλύτερα» (Λυδία).*

*«Όταν γράφω δεν προλαβαίνω. Είναι αγώνας για να τελειώσω αυτό που γράφω και δεν προλαβαίνω» (Μάρκος).*

*«Στα γραπτά δυσκολευόμουν γιατί διάβαζα πολλές ώρες και δεν έγραφα τίποτα και απογοητευόμουν μετά. Αφού τα ξέρω όλα γιατί δεν μπορώ να τα γράψω;» (Ερμής).*

«Στις εξετάσεις...το χειρότερο. Και να γραφώ και να διαβάζω τα ίδια. Χάλια. Στα διαγωνίσματα δεν προλαβαίνω να τα γράψω όλα» (Γιάννα).

«Όταν είναι προφορικά είναι λίγο καλύτερα, αλλά στα τεστ μέσα στην τάξη...λευκή κόλλα. Διαβασμένος, όχι καλά αλλά πάνω κάτω τα ξέρω. Τίποτα. Μέχρι να τα διαβάσω έχει περάσει η ώρα. [...]. Στα προφορικά εντάζει πιο εύκολα, αλλά είναι μόνο στο τέλος και μέσα στη χρονιά τα γράφω, δεν τα λέω» (Αιμίλιος).

Για τους περισσότερους μαθητές οι εξετάσεις ήταν μια διαδικασία που στους περισσότερους δημιουργούσε άγχος. Όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά δεν μπορούσαν να διαχειριστούν το άγχος και μάλιστα αυτό σχετιζόταν τόσο με τις γραπτές όσο και με τις προφορικές εξετάσεις. Ένας έφηβος ανέφερε ότι προσποιούνταν τον άρρωστο προκειμένου να αποφύγει τις εξετάσεις. Ακόμη, μία έφηβη δήλωσε ότι πιθανόν οι δυσκολίες της να ευθύνονται για τα αισθήματα άγχους. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις οι προφορικές εξετάσεις βοηθούσαν τους μαθητές να πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις απ' ό,τι με τις γραπτές.

«Μερικές φορές είχα πει ψέματα, ότι είμαι άρρωστος, για να μην πάω στο διαγώνισμα γιατί... τόσο άγχος για να πάρω βάση; Έλεγα ότι είμαι άρρωστος και τέλος, δεν έγραφα» (Θαλής).

«Στις εξετάσεις και τα διαγωνίσματα είχα άγχος, σχεδόν έτρεμα. Γιατί δεν ήξερα τι θα κάνω, αν θα προλάβω, αν θα είναι γραπτά και προφορικά. Όλο αυτό με άγχωνε αν και διάβαζα πάρα πολύ» (Ερμής).

«Πάντα είχα άγχος για τις εξετάσεις από το γυμνάσιο. Δεν ξέρω αν φταίει η δυσλεξία ή αν θα είχα έτσι κι αλλιώς αλλά νομίζω παίζει ρόλο. Δεν είναι το ίδιο να τα γράφεις και το ίδιο να τα λες. Σε κοιτάει ο καθηγητής και εσύ τα χάνεις» (Φανή).

«Στα προφορικά ήταν καλά, τα γραπτά όμως με άγχωναν, δεν ήθελα να γράφω διαγωνίσματα και τεστ» (Τρύφων).

«Δυσκολεύομαι να τα διαβάσω (τα μαθήματα), αν δεν μπορώ να διαβάσω κάτι μετά πώς θα το πω;» (Στάθης).

«Στα προφορικά, στο τέλος, βιάζονται να τελειώσουν και αυτό με αγχώνει. Αγχώνομαι και από μόνη μου και τα χάνω» (Γιάννα).

Από την άλλη πλευρά, υπήρχαν και έφηβοι που δήλωσαν ότι δεν έχουν άγχος κατά τη διάρκεια των εξετάσεων.

*«Πλέον δεν έχω γιατί με βοηθούν τα προφορικά, είναι πιο εύκολα και τα πάω καλύτερα»* (Ερμής).

*«Με εξετάζουν προφορικά και είναι καλύτερα από τα γραπτά, είναι πιο εύκολο να τα πω»* (Θαλής).

*«Στις εξετάσεις δεν είχα άγχος, ποτέ δεν είχα. Θα τα πω και τέλος, δεν είναι ότι είμαι άριστος μαθητής αλλά κάτι κάνω»* (Αιμίλιος).

## **1.2. Συναισθήματα μετά τη διάγνωση**

### **1.2.1. Ανακούφιση**

Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν ότι ένιωσαν αισθήματα ανακούφισης όταν διαγνώστηκαν οι μαθησιακές δυσκολίες τους, καθώς πλέον ήταν σε θέση να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους δυσκολεύονταν στη γραφή και στην ανάγνωση. Λόγω των μαθησιακών δυσκολιών βίωναν συχνά απογοήτευση εξαιτίας των σχολικών αποτυχιών. Επίσης, τόνισαν ότι κατέβαλλαν μεγάλη προσπάθεια με αρκετές ώρες διαβάσματος η οποία, όμως, δεν είχε ανάλογα αποτελέσματα. Μάλιστα, πολλοί από αυτούς, εκτός από ανακούφιση, ένιωσαν και χαρά καθώς για καιρό καταλάβαιναν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, αλλά δεν μπορούσαν να τις εξηγήσουν.

*«Κυρίως χαρά»* (Αιμίλιος).

*«Όταν το έμαθα, είπα «επιτέλους!». Τώρα ξέρω, δεν είμαι χαζός. Ένιωθα χαρά...ε...ανακούφιση, ε, όπως όταν βάζει γκολ ο Ολυμπιακός (γέλια). Δεν ξέρω, πώς να σας το πω αλλιώς, ήταν μεγάλη η χαρά μου»* (Νικήτας).

*«Τώρα όμως έχω και το χαρτί που λέει τι έχω και δεν είμαι χαζή, δεν τα βγάζω από το μυαλό μου, έτσι σκέφτηκα όταν το έμαθα. [...] Οπότε ένιωσα δικαίωση, δικαιώθηκα γιατί κόντευα να τρελαθώ. Μετά ένιωσα και χαρά γιατί μου είπαν από το κέντρο που έκανα τα τεστ ότι έχω μεγαλύτερο δείκτη νοημοσύνης από τους συμμαθητές μου»* (Μίνα).

Από τις πιο χαρακτηριστικές αναφορές είναι εκείνη ενός έφηβου ο οποίος ανέφερε ότι η διάγνωση τον βοήθησε να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και του παρείχε μία αίσθηση δικαίωσης με την αναγνώριση των δυνατοτήτων του.

*«Ήταν τέλεια. Το έλεγα στη μάνα μου και στον μπαμπά μου, αλλά δεν με πίστευαν. Ήταν αδύνατον να γράψω, αλλά...ναι τώρα το έμαθα και εγώ και όλοι. Ξαλάφρωσα, πώς το λένε, άλλος άνθρωπος σας λέω. Μέχρι τη δευτέρα γυμνασίου δεν ήξερα, μετά όμως τα πράγματα άλλαξαν, αφού ήξερα μπορούσα να κάνω κι άλλα πράγματα, με έμαθα» (Φώτης).*

### 1.2.2. Αισθήματα κατωτερότητας

Από την άλλη πλευρά, σε αρκετές περιπτώσεις, όταν οι συμμετέχοντες έμαθαν ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες, βίωσαν έντονα συναισθήματα κατωτερότητας. Ο λόγος που αυτό συνέβη, ήταν επειδή θεωρούσαν ότι αντιμετωπίζουν κάποια μειονεξία σε σύγκριση με τους άλλους λόγω των δυσκολιών στον γραπτό και προφορικό λόγο. Έτσι, η διαφορετικότητα που ένιωθαν ήταν η πηγή της στενοχώριας τους. Επίσης, αισθάνονταν ντροπή εξαιτίας του φόβου τους για τη γνώμη των άλλων. Οι αναφορές των εφήβων για τα εν λόγω συναισθήματα είναι χαρακτηριστικές:

*«Ανυπόμονο γιατί έβλεπα ότι είμαι διαφορετικός από τους άλλους και...δεν θες να είσαι διαφορετικός...γιατί...πού να πάω; Πού να κολλήσω; Πώς θα με κοιτάνε οι άλλοι;» (Στάθης).*

*«Δεν είναι και το καλύτερο να το μαθαίνεις, για μένα δηλαδή. Αυτό που νιώθεις, λες και...να...ντρέπεσαι για αυτό που έχεις και...δεν γουστάρεις να είσαι διαφορετικός, ειδικά στο δημοτικό. Όλοι σε κοροϊδεύουν όταν σηκωθείς στον πίνακα» (Τρύφων).*

*«Δεν ήθελα να το μάθουν οι άλλοι, ντρεπόμουν. Εγώ δεν ντρεπόμουν που το έχω, αλλά... οι άλλοι δεν ξέρουν πώς είναι και λένε, πάντα λένε. Γι αυτό ντρεπόμουν, για τους άλλους, όχι για μένα» (Γιάννα).*

*«Δεν ένιωθα καλά, δεν... μου ήταν δύσκολο. Όλοι ήξεραν να γράφουν και να διαβάζουν και εγώ δεν μπορούσα.[...] ντρεπόμουν πολύ για αυτό και πριν το μάθω και μετά, ένιωθα σαν χαζή» (Ουρανία).*



### 1.2.3. Αδυναμία κατανόησης των μαθησιακών δυσκολιών

Κάποιοι συμμετέχοντες τόνισαν ότι μετά τη διάγνωση δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τις δυσκολίες τους και διακατέχονταν από αισθήματα σύγχυσης. Επίσης, οι απορίες που δημιουργήθηκαν στους έφηβους αφορούσαν τη φύση και την αιτία των δυσκολιών, τον τρόπο μελέτης των μαθημάτων καθώς και το σχολικό πλαίσιο όπου θα έπρεπε να φοιτούν. Εκείνο που διαφάνηκε ότι τους οδήγησε στο να βιώσουν αισθήματα σύγχυσης και άγνοιας ήταν η απουσία ενημέρωσης σχετικά με τις δυσκολίες τους.

*«Δεν ήξερα, ένιωθα μέσα στο σκοτάδι, δεν ήξερα τι είναι όλα αυτά, ένα χάος» (Στάθης).*

*«Είχα πολλές απορίες στην αρχή και ήμουν μπερδεμένος» (Μάρκος).*

*«Δυσλεξία, μια λέξη και εγώ χαμένη. Τι είναι; Περνάει; Γι αυτό δεν μπορώ να γράψω και τα ξεχνάω; Δεν μου είπαν τίποτα, ίσως γιατί ήμουν μικρή. Δεν...δεν ξέρω, δεν είχα ιδέα τι ήταν» (Λυδία).*

*«Μας ενημέρωσαν από εκεί, τι και πώς αλλά εγώ δεν μπορούσα να καταλάβω. Ήταν κάτι που έκανα εγώ; Θα πρέπει να διαβάζω αλλιώς; Θα αλλάξω σχολείο; Είχα πολλές απορίες στην αρχή γιατί δεν μπορούσα να καταλάβω τι έχω» (Θαλής).*

## 1.3. Στάση των εκπαιδευτικών

### 1.3.1. Αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών στους εκπαιδευτικούς

Οι έφηβοι περιέγραψαν την πρώτη αντίδραση των καθηγητών και των καθηγητριών τους όταν αυτοί ενημερώθηκαν για την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τις δυσκολίες του έφηβου είτε από τον ίδιο, είτε από την οικογένειά του. Στις περισσότερες περιπτώσεις, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, δεν είχαν κάποια αρνητική αντίδραση αλλά κράτησαν μια μάλλον ουδέτερη στάση και ακολούθησαν αυτά που προβλέπει ο νόμος σχετικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

*«Η μάνα μου ήρθε στο σχολείο και το είπε στην φιλόλογο. Εντάξει, δεν είπε κάτι, με εξέταζε συνήθως προφορικά. Ούτε κρύο ούτε ζέστη» (Αιμίλιος).*

«Στο γυμνάσιο το είπα εγώ, τους είπα αυτό και αυτό, μετά πήραν και το χαρτί και έτσι έγινε η φάση. Δεν το έψαζαν πολύ, ούτε ρώτησαν, ασκήσεις κανονικά και στο τέλος εξετάσεις προφορικά. Στο λύκειο είχα τη διάγνωση και οι καθηγητές πάλι το ίδιο. Δεν είπαν κάτι, ήταν κάπως μαζί μου» (Ερμής).

«Οι καθηγητές, τους το είπε η μαμά μου γιατί μέχρι να έρθει το χαρτί θα τελείωνε η χρονιά. Δεν είπαν αλλά εγώ ένιωθα κάπως, ένιωθα σα να με κοιτούσαν κάπως, σαν το χαζό της τάξης. Αλλά αυτοί δεν είπαν κάτι. Με εξέταζαν όπως έπρεπε και αυτό» (Γιάννα).

Τα συναισθήματά των εφήβων όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό ενημερώθηκε σχετικά με τις μαθησιακές τους δυσκολίες, ήταν ποικίλα. Σε κάποιες περιπτώσεις ένιωσαν ντροπή και αμηχανία επειδή φοβήθηκαν ότι θα στιγματιστούν. Αντιθέτως, άλλοι έφηβοι δήλωσαν ότι δεν είχαν πρόβλημα που το εκπαιδευτικό προσωπικό έμαθε για τις δυσκολίες τους. Μάλιστα, το ανέφεραν οι ίδιοι σε αυτούς καθώς ήθελαν να έχουν δίκαιη αντιμετώπιση από τους καθηγητές τους.

«Δεν ένιωσα καλά, ντράπηκα όταν το είπε η μαμά μου. Είναι δύσκολο να έχεις την ταμπέλα γιατί...[...] δεν ξέρουν, δεν ξέρουν τίποτα. Σε θεωρούν χαζό και επειδή δίνεις εξετάσεις προφορικά, νομίζουν γι αυτό το κάνουν» (Μάρκος).

«Ντράπηκα λίγο στην αρχή, γιατί το έμαθε από τον διευθυντή και ήρθε να με ρωτήσει τι και πώς» (Κίμωνας).

«Δεν ήταν και ό,τι καλύτερο, έτσι κι έτσι» (Ουρανία).

«Όλα καλά όταν το έμαθαν γιατί ήρθε το χαρτί στο σχολείο, με ρώτησε η φιλόλογος και τέλος. [...] Δεν το κρύβω και δεν ντρέπομαι, αυτός είμαι» (Ισαάκ).

«Ναι, μια χαρά όλα. Από την αρχή το ήξεραν οι καθηγητές στο γυμνάσιο και τώρα στο λύκειο. Και εγώ το έλεγα. Ήθελα να το ξέρουν για να είναι δίκαιοι απέναντι μου και να μη νομίζουν ότι δεν διαβάζω» (Φώτης).

### 1.3.2. Στήριξη από τους εκπαιδευτικούς

Σε κάποιες περιπτώσεις οι έφηβοι ανέφεραν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικό απέναντι τους. Οι καθηγητές, αφού ενημερώθηκαν, συζήτησαν με τους μαθητές για τον τρόπο με τον οποίο θέλουν να εξετάζονται. Επίσης, μέσα από τις

δηλώσεις των εφήβων γίνεται φανερό ότι κάποιοι καθηγητές και καθηγήτριες ήταν επιεικείς και πρόθυμοι να τους βοηθήσουν. Ένας έφηβος αναγνώρισε την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, ενώ αναφέρε ότι αν και είχε δυσκολίες, αυτές δεν τον οδήγησαν στην επανάληψη της τάξης. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι μερικοί καθηγητές ή καθηγήτριες έδειχναν επιείκεια σχετικά με τη βαθμολογία. Σε δύο μόνο περιπτώσεις αναφέρθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν διαφορετικές τεχνικές διδασκαλίας για να βοηθήσουν τους μαθητές να ανταποκριθούν στο μάθημα και να μάθουν πιο εύκολα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που στήριζαν τους μαθητές ήταν κυρίως φιλόλογοι.

*«Οι καθηγητές είναι καλοί και με βοηθάνε, αλλά τι να κάνουν και αυτοί; Να μου βάλουν είκοσι; Ευτυχώς δεν έχω μείνει, τυχερός είμαι σε αυτό» (Στάθης).*

*«[Η φιλόλογος] με ρώτησε πώς ήθελα να με εξετάζει, αν θέλω να τα γράφω ή να με εξετάζει προφορικά άλλη ώρα» (Φίλιππος).*

*«Στο γυμνάσιο ήταν πολύ καλή (η φιλόλογος). Με ρωτούσε αν ήθελα να γράψω τα τεστ και στην ιστορία μου έδινε σχεδιάγραμμα για να μάθω το μάθημα. Με βοήθησε αρκετά γιατί θυμόμουν περισσότερα έτσι» (Γιάννα).*

*«Μία καθηγήτρια μου δίνει φωτοτυπία το μάθημα, γραμμένο με τα βασικά για να μπορώ να το διαβάσω πιο εύκολα. Βλέπω την φωτοτυπία και την παρακολουθώ καλύτερα μέσα στην τάξη γιατί αλλιώς βαριέμαι» (Ερμής).*

*«Οι καθηγητές ήταν εντάξει, δεν είχαν θέμα. Με εξέταζαν προφορικά και δεν έγραφα. Μερικοί δεν μου έβαζαν ασκήσεις να τις γράφω, τις έλεγα προφορικά (Ισαάκ).*

Από την άλλη πλευρά, μερικοί καθηγητές και καθηγήτριες ήταν αδιάφοροι, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εφήβων. Επίσης, μερικοί συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι ήταν υποτιμητική η συμπεριφορά μερικών εκπαιδευτικών απέναντί τους. Κάποιοι άλλοι δεν έδειχναν κατανόηση απέναντι στις δυσκολίες των εφήβων και δεν προσπαθούσαν να τους βοηθήσουν. Ακόμη, δεν γινόταν κάποια προσαρμογή του μαθήματος ώστε οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να συμμετέχουν στη διδασκαλία. Αποτέλεσμα αυτού ήταν οι συμμετέχοντες να αδιαφορούν για το μάθημα.

*«Σε δέχονται κάποιοι και θέλουν να σε βοηθήσουν, ενώ άλλοι δεν δίνουν σημασία» (Ισαάκ).*

*«Μερικοί καθηγητές είναι καλοί, σε βοηθούν αλλά άλλοι τίποτα. Δεν ασχολούνται μαζί σου, κατάλαβες δεν κατάλαβες δεν τους νοιάζει. Έρχονται κάνουν το μάθημα και φεύγουν» (Ερμής).*

*«Αυτός που μας έκανε χημεία με τρέλανε [...] και ήθελε να τα γράφω. Όλα αυτά, αριθμούς σύμβολα, δεν θυμόμουν και δεν έγραφα» (Νικήτας).*

*«Κάποιοι σε ρωτούσαν, μπροστά σε όλους αν κατάλαβες το μάθημα. Λες και είμαι ηλίθιος και δεν καταλαβαίνω» (Κίμωνας).*

Η παροχή στήριξης από ορισμένους εκπαιδευτικούς δεν αφορούσε μόνο τα ακαδημαϊκά καθήκοντα αλλά και σε άλλους τομείς. Όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες, οι εκπαιδευτικοί τους παρείχαν καθοδήγηση και συμβουλές σχετικά με το μέλλον, τις σπουδές τους και την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι εκτιμάται από τους έφηβους.

*«Μας συμβουλεύει περισσότερο και μας λέει τι να κάνουμε τώρα που θα τελειώσουμε [...] Δείχνει ότι δεν είναι μόνο για τα μαθήματα» (Γιάννα).*

*«Θέλει να βοηθήσει και όταν έχουμε κάποιο πρόβλημα μας συμβουλεύει» (Νικήτας).*

*«Την είχα ρωτήσει (τη φιλόλογο) για τις σχολές, τι είναι καλύτερο να σπουδάσω και ήταν πολύ βοηθητική απέναντι μου. Μου είπε κάποια πράγματα και έτσι είναι με όλους [...] μου αρέσει, όχι μόνο σε μένα και στους άλλους» (Μάρκος).*

## **2. ΟΙ ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ**

### **2.1. Αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών στους συμμαθητές**

#### **2.1.1. Αντιδράσεις των συμμαθητών**

Οι έφηβοι, σε κάποιες περιπτώσεις ενημέρωσαν οι ίδιοι τους συμμαθητές τους για την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι τελευταίοι ενημερώθηκαν από τους καθηγητές ή τις καθηγήτριες. Ορισμένοι έφηβοι ανέφεραν ότι οι συνομήλικοί τους το διαπίστωσαν κατά τη διάρκεια των εξετάσεων καθώς παρατήρησαν ότι εξετάζονταν προφορικά. Οι περισσότεροι συμμαθητές είχαν μια ουδέτερη στάση, όμως ορισμένοι

χαρακτήρισαν τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες «τυχερό» ή «τυχερή» καθώς θεωρούσαν την εξέταση πιο εύκολη.

*«Στα παιδιά από το σχολείο, δεν χρειάστηκε να πω κάτι, δεν το ανακοίνωσα, το κατάλαβαν. Έχουμε και άλλα παιδιά στο σχολείο και έτσι κατάλαβαν για μένα. [...] Όλα καλά, δεν μου είπαν κάτι, δεν τους ένοιαζε, καμία αντίδραση, λες και δεν το είπα. Το είπα, δεν το είπα το ίδιο ήταν για αυτούς» (Στάθης-ΜΔ).*

*«Το έμαθαν από έναν καθηγητή όταν τον ρώτησαν γιατί θα με εξετάζει προφορικά» (Φώτης-ΜΔ).*

*«Ένας συμμαθητής μου στην δευτέρα γυμνασίου μου έλεγε: "είσαι τυχερή, δεν θα γράφεις εξετάσεις στο τέλος, θα πηγαίνεις θα τους τα λες και σε δέκα λεπτά θα έχει ξεμπερδέψει". Αλλά στους περισσότερους δεν έκανε ιδιαίτερη εντύπωση» (Μίνα- ΜΔ).*

Από την άλλη πλευρά, υπήρχαν και συνομήλικοι που εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους και θέλησαν να ενημερωθούν σχετικά με τις δυσκολίες των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οι τελευταίοι αν και ήθελαν να ενημερώσουν τους συμμαθητές τους, δεν γνώριζαν αρκετές πληροφορίες σχετικά με αυτές.

*«Εντάξει. Δεν έγινε κάτι, δεν μου είπαν. Ρωτούσαν να μάθουν τι είναι η δυσλεξία και τους έλεγα και εγώ...δεν ήξερα πολλά τότε αλλά τους έλεγα» (Βίκυ-ΜΔ).*

*«Ήθελαν να μάθουν, να τους πω τι έχω, όχι από περιέργεια μάλλον, αλλά από ενδιαφέρον» (Τρύφων-ΜΔ).*

#### 2.1.2. Συναισθήματα των εφήβων μετά την αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών στους συμμαθητές

Η αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών στις περιπτώσεις που έγινε από το εκπαιδευτικό προσωπικό προκάλεσε αισθήματα ντροπής και αμηχανίας σε κάποιους μαθητές, με μαθησιακές δυσκολίες. Οι τελευταίοι ένιωσαν ότι εκτίθενται μπροστά σε όλη την τάξη και φοβήθηκαν για την αντίδραση των φίλων και των συμμαθητών τους.

*«Ένιωθα περίεργα γιατί με κοιτούσαν λες και έβλεπαν κάτι ... Λες και είχα κάτι» (Θαλής-ΜΔ).*

*«Ντράπηκα γιατί δεν ήξερα εγώ τι είναι. Και αυτός [ο καθηγητής] το είπε στους φίλους μου» (Κίμωνας-ΜΔ).*

Σε κάποιες περιπτώσεις ,οι έφηβοι ένιωσαν ανακούφιση και χαρά όταν οι συμμαθητές τους έμαθαν για τις μαθησιακές δυσκολίες. Η ανακούφιση που ένιωσαν σχετιζόταν με το γεγονός ότι δεν ήθελαν να αποκρύπτουν τις δυσκολίες. Επιπλέον, μπόρεσαν να διαπιστώσουν το ενδιαφέρον των συνομηλίκων τους για τους ίδιους.

*«Δεν είχαν πρόβλημα και για μένα όμως ήταν μεγάλη ανακούφιση. Αυτή είμαι. Αλλά ναι, χάρηκα και ακόμα χαίρομαι γιατί... να... τους ένοιαζε. Έδειξαν ενδιαφέρον και ήθελαν να μάθουν»* (Βίκυ-ΜΔ).

*«Ήθελα να τους το πω, να ξέρουν ποια είμαι γιατί δεν είναι κάτι κακό για να το κρύβω»* (Φανή-ΜΔ).

Σε μερικές περιπτώσεις η στάση των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με την ανακοίνωση των δυσκολιών τους χαρακτηριζόταν από ουδετερότητα. Χαρακτηριστικό είναι ότι ένας έφηβος ανέφερε ότι δεν ενδιαφερόταν για τη γνώμη των συνομηλίκων του, καθώς τον ενδιαφέρει περισσότερο η στάση και η αντίδραση των φίλων του. Επίσης, ένας έφηβος χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ανέφερε τόσο την δική του ουδέτερη στάση όσο και των συμμαθητών του στην αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών του στενού του φίλου.

*«Το έμαθαν και η ζωή συνεχίζεται. Αν δεν τους κάνω, δεν πειράζει, θα τελειώσει το σχολείο και δεν θα ξαναβρεθούμε. Δεν με νοιάζει για αυτούς (τους συμμαθητές), οι φίλοι με ενδιαφέρουν»* (Φίλιππος-ΜΔ).

*«Δεν είπαν κάτι [οι συμμαθητές], ούτε θετικό ούτε αρνητικό [...]ούτε εγώ είπα κάτι. Εντάξει»* (Σάββας).

## **2.2 Δημιουργία φιλικών σχέσεων στην ομάδα συνομηλίκων**

### **2.2.1. Ύπαρξη φιλικών σχέσεων**

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις μέσα στο σχολείο στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν οι στενοί φίλοι. Η γνωριμία με τους περισσότερους φίλους έγινε στο σχολείο και μάλιστα συνήθως είχαν τους ίδιους φίλους από το γυμνάσιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες είχαν δημιουργήσει φιλίες και εκτός σχολείου. Ορισμένοι έφηβοι με μαθησιακές

δυσκολίες δήλωσαν ότι την παρέα τους αποτελούσαν λίγα άτομα. Αντιθέτως, οι έφηβοι χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διατηρούν περισσότερες φιλικές σχέσεις, εντός και εκτός σχολείου.

*«Ναι, έχω και παρέες και πολλούς φίλους. Κάνω παρέα με τα παιδιά από το σχολείο» (Βίκυ-ΜΔ).*

*«Έχω κάποια παιδιά που κάνουμε παρέα και είναι φίλοι μου. [...] Τους ξέρω από το σχολείο. Με τον κολλητό μου είμαστε φίλοι από το γυμνάσιο και τους άλλους τους γνωρίσαμε στο λύκειο» (Φίλιππος-ΜΔ).*

*«Έχω πολλούς φίλους και γνωστούς, από το σχολείο, το φροντιστήριο και το σχέδιο. Με τους περισσότερους είμαστε μαζί από το δημοτικό, σχεδόν δέκα χρόνια περίπου, μαζί στο ίδιο σχολείο και τώρα στο λύκειο» (Μηνάς).*

*«Έχω κάποιες φίλες που είναι η παρέα μου» (Δάφνη).*

*«Έχω φίλους από το σχολείο και στο μπάσκετ γνώρισα τον κολλητό μου» (Φοίβος).*

## 2.2.2. Αποφυγή ανάληψης πρωτοβουλίας για δημιουργία φιλικών σχέσεων

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις διακατέχονται από αισθήματα ανασφάλειας, καθώς δεν έπαιρναν την πρωτοβουλία για τη δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων. Η διστακτικότητα που εκδήλωναν οφειλόταν στον στιγματισμό που υφίσταντο εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτή η συμπεριφορά είχε γίνει αντιληπτή και από τους στενούς φίλους οι οποίοι κάποιες φορές ήταν εκείνοι που προσέγγισαν τους εν λόγω έφηβους.

*«Είχαμε βγεί για διάλειμμα και μιλούσα με κάτι άλλα παιδιά και ο Στάθης καθόταν μόνος τους, σε ένα πάγκο. Δεν είχαμε μιλήσει, πήγα του είπα το όνομά μου και αρχίσαμε να μιλάμε» (Μηνάς).*

*«Ντρέπομαι να κάνω την αρχή, πάντα ντρεπόμουν. Από το δημοτικό με ακολουθούσε η φήμη της τεμπέλας και στο γυμνάσιο το ίδιο [...] αυτό ίσως φταίει που δεν ανοιγόμουν στους άλλους και δεν προσπαθούσα να δημιουργήσω φιλίες. Η κολλητή που έχω τώρα με πλησίασε και μου μίλησε πρώτη» (Λυδία-ΜΔ).*

*«Ήταν μόνος, στα διαλείμματα συνέχεια, μόνος. Κατάλαβα ότι κάτι παίζει γιατί αργούσε να τα γράψει από τον πίνακα και συνήθως του τα έδινα εγώ. Δίνει προφορικά και κατάλαβα... είχαμε*

*και άλλο παιδί στο γυμνάσιο που ήταν έτσι. Μαζεμένος και μόνος. Αρχίσαμε σιγά σιγά να μιλάμε» (Σταμάτης).*

### 2.2.3. Αποδέκτες κοροϊδευτικών σχολίων

Ορισμένοι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν ότι έγιναν αποδέκτες κοροϊδευτικών σχολίων από τους συμμαθητές τους εξαιτίας των δυσκολιών που εμφάνιζαν κυρίως στην ανάγνωση. Τα φαινόμενα αυτά εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια φοίτησης στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο και τους δημιουργούσαν αισθήματα στεναχώριας, φόβου και ντροπής. Αντιθέτως, στο λύκειο οι έφηβοι δεν ήρθαν αντιμέτωποι με τέτοιου είδους συμπεριφορές, γεγονός που απέδωσαν στην ωριμότητα της ηλικίας.

*«Με κοροΐδευαν γιατί δεν διάβαζα καλά. Ειδικά όταν διάβαζα φωναχτά και έκανα λάθος, όλη ή τάξη φώναζε τη λέξη, πώς θα έπρεπε να την πω σωστά» (Ισαάκ-ΜΔ).*

*«Μια φορά μόνο ένας συμμαθητής μου που ήξερε μου πέταξε ένα: μάθε να διαβάζεις και μετά μας το εξηγείς κιόλας [...] στεναχωρέθηκα και ντράπηκα» (Φανή-ΜΔ).*

*«Όταν ήμουν πιο μικρός, κοροΐδευαν γιατί διάβαζα αργά και όταν με σήκωνε η δασκάλα να διαβάσω ήταν φρίκη, τι ντροπή» (Τρύφων-ΜΔ).*

*«Πιο παλιά στο γυμνάσιο, υπήρχαν κάποια σχόλια και... με έκαναν να φοβάμαι και να ντρέπομαι. Εντάξει, είμαστε πιο μικροί και δεν ξέρουμε αλλά τώρα στο λύκειο τα παιδιά ωριμάζουν και δεν έχω κάποιο πρόβλημα. Δεν μου λένε κάτι δηλαδή» (Ουρανία-ΜΔ).*

### 2.2.4. Αισθήματα απομόνωσης και στιγματισμού

Σε κάποιες περιπτώσεις οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες βίωσαν την απομόνωση από τους συνομηλίκους τους, εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν, καθώς και του γεγονότος ότι για κάποια χρόνια στο γυμνάσιο φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης. Όπως ανέφεραν, δεν τους άρεσε η φοίτηση στο τμήμα ένταξης επειδή ένιωθαν αποκομμένοι από το σύνολο της τάξης και θεωρούσαν ότι στιγματίζονται.

*«Για δύο χρόνια στο γυμνάσιο πήγαινα σε τάξη ένταξης με άλλα παιδιά. Δεν μου άρεσε γιατί ήμουν μακριά από τους φίλους μου και όλοι με περνούσαν για χαζό γιατί έκανα αλλού τα μαθήματα» (Νικήτας-ΜΔ).*



«Ωραία ήταν γιατί καταλάβαινα [στο τμήμα ένταξης] αλλά είχαν τον χαβαλέ στην άλλη τάξη και το χαβαλέ με τις φίλες μου. Έπρεπε να φεύγω, να κάνω αλλού κάποια μαθήματα και ώρες ώρες ένιωθα ξεκομμένη» (Λυδία-ΜΔ).

«Κάναμε μαθήματα αλλού, εννοώ σε άλλη τάξη. Ήταν παιδιά από όλες τις τάξεις και μας έκανα κάποια μαθήματα εκεί, δεν ήταν και το καλύτερο μου. Ένιωθα σαν... να, θα πάρουμε τα χαζά από δω να τα κάνουμε μάθημα και αυτό σε ξεχωρίζει από τους άλλους και νιώθεις ο περίγελος του σχολείου» (Ισαάκ-ΜΔ).

«Στο γυμνάσιο κάναμε μαθήματα σε άλλη τάξη. Δεν πολυήθελα να πηγαίνω γιατί δεν ήμουν με τους συμμαθητές μου. [...] Εντάξει ήταν, 6-7 άτομα κάναμε μάθημα περίπου» (Φίλιππος-ΜΔ).

Από την άλλη πλευρά, δεν βίωσαν όλοι οι έφηβοι κάποιου είδους στιγματισμό ή απομόνωση εξαιτίας της φοίτησής τους στο τμήμα ένταξης. Οι συμμαθητές τους έδειξαν ενδιαφέρον και θέλησαν να πληροφορηθούν σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων στο τμήμα ένταξης. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Έκανα τα φιλολογικά εκεί [στο τμήμα ένταξης] και τα άλλα μαθήματα με τους άλλους. Οι φίλοι μου με ρωτούσαν πώς είναι το μάθημα αλλά τίποτα άλλο. Έτσι κι αλλιώς αυτό γινόταν μόνο για δύο τάξεις, τώρα στο λύκειο είμαι μαζί με τους άλλους» (Γιάννα-ΜΔ).

«Οι φίλοι μου ήταν περίεργοι για το μάθημα, όταν δεν ξέρεις, θες να μάθεις. Δεν είπαν κάτι και εγώ δεν κατάλαβα κάτι» (Φώτης-ΜΔ).

Επίσης, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνθηκαν ότι στιγματίζονται λόγω των προφορικών εξετάσεων. Ο διαφορετικός τρόπος εξέτασης έκανε τους συμμαθητές τους να αντιληφθούν ότι αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες στα σχολικά μαθήματα. Μάλιστα, μερικοί εκπαιδευτικοί τους εξέταζαν προφορικά κατά τη διάρκεια των γραπτών εξετάσεων των υπολοίπων μαθητών. Αν και οι έφηβοι θεωρούσαν ότι οι προφορικές εξετάσεις δεν είναι ιδιαίτερα βοηθητικές, δεν μπορούσαν να τις αποφύγουν. Επιθυμούσαν όμως πιο διακριτική συμπεριφορά από την πλευρά των καθηγητών και των καθηγητριών ώστε να μην νιώθουν αμήχανα μπροστά στους συμμαθητές τους.

«Το καταλαβαίνουν από τα προφορικά» (Τρύφων-ΜΔ).

«Στο πρώτο διαγώνισμα, χωρίς να πω εγώ κάτι με πήρε και με εξέτασε στην έδρα χαμηλόφωνα. Ε... μια-δύο μετά το κατάλαβαν και μου κόλλησαν την ταμπέλα» (Φώτης-ΜΔ).

*«Οι προφορικές εξετάσεις είναι αναγκαίο κακό γιατί υποτίθεται σε βοηθάνε. Αλλά...να...θέλει μια διακριτικότητα από την πλευρά του καθηγητή. Σε παίρνει από την τάξη ή σου λέει έλα μετά στο γραφείο για το διαγώνισμα. Ε... θα καταλαβαίνουν ότι κάτι τρέχει με σένα. Δεν θέλει και πολύ να σε πουν χαζό» (Μάρκος-ΜΔ).*

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι έφηβοι δεν ήθελαν να εξετάζονται προφορικά για να μην ξεχωρίζουν από τους συνομηλίκους τους. Για τον ίδιο λόγο μερικοί έφηβοι προτιμούσαν να δίνουν γραπτές και προφορικές εξετάσεις ενώ άλλοι απέφευγαν να εξετάζονται προφορικά στη διάρκεια της χρονιάς. Από την άλλη πλευρά, στις εξετάσεις στο τέλος του σχολικού έτους ήταν υποχρεωμένοι να δίνουν προφορικά.

*«Όταν μπορούσα να το αποφύγω, το έκανα» (Φίλιππος-ΜΔ).*

*«Στο τέλος δεν μπορώ [να δώσει γραπτές εξετάσεις], αλλά στα διαγωνίσματα και στα τεστ δεν δίνω προφορικά» (Ισαάκ-ΜΔ).*

*«Γραπτά και προφορικά μαζί. Γράφω ό,τι μπορώ και κάποια άλλη ώρα δίνω και προφορικά στον καθηγητή» (Κίμωνας-ΜΔ).*

#### 2.2.5. Αισθήματα απομόνωσης εξαιτίας ακατάλληλης συμπεριφοράς

Σε κάποιες περιπτώσεις, τόσο οι ίδιοι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες όσο και οι στενοί τους φίλοι αναγνώρισαν ότι η συμπεριφορά των πρώτων συνετέλεσε ώστε να περιθωριοποιηθούν μέσα στην ομάδα συνομηλίκων και να νιώθουν απομονωμένοι. Συγκεκριμένα, συχνά εμπλέκονταν σε καβγάδες είτε εξαιτίας του χαρακτήρα τους είτε εξαιτίας της έλλειψης κατανόησης που αντιμετώπιζαν. Ακόμη, τα αγόρια διαπληκτιζόνταν πιο συχνά με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους σε σύγκριση με τα κορίτσια. Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν αφενός να τους επιβάλλονται κυρώσεις (πχ αποβολή από τα σχολικά μαθήματα), αφετέρου να ενοχλούνται οι φίλοι τους από αυτή τη συμπεριφορά.

*«Πολλά παιδιά δεν με γουστάρουν γιατί τα λέω, χύμα. Μπάμ και κάτω, δεν θα το παίξω καλός για να με γουστάρουν και μετά να με δουλεύουν από πίσω μου» (Αιμίλιος-ΜΔ).*

*«...η συμπεριφορά του δεν είναι εντάξει [του Αιμίλιου] [...] μιλάει άσχημα όταν εκνευρίζεται και χάνει το δίκιο του. Γιατί ποιος θα τον πάρει στα σοβαρά όταν φωνάζει;» (Σάββας).*

«Με καταλαβαίνει [ο στενός φίλος] αλλά όταν είναι κάτι άδικο νιώθω, ότι πνίγομαι και αυτό σε πολλούς δεν αρέσει και με θεωρούν τον αλήτη της τάξης [...] Μου το λένε ότι παλιά ήμουν ζωηρός και ο εφιάλτης των δασκάλων. Φασαρία συνέχεια, με όλους, τους συμμαθητές μου, την έλεγα στους καθηγητές και έτρωγα αποβολές» (Μάρκος-ΜΔ).

«Δεν ξέρω τι φταίει, αλλά δεν με καταλαβαίνουν και πολλές φορές μαλώνω, με όλους σχεδόν. Με τους φίλους μου, τα παιδιά από το σχολείο [...] Δεν με καταλαβαίνουν και εγώ δεν μπορώ να κρατηθώ» (Στάθης-ΜΔ).

«Δεν έχουμε μαλώσει μαζί, αλλά με άλλους μαλώνει συχνά [ο Στάθης] για πολλούς λόγους, δεν κρατιέται, δεν σκέφτεται και αυτό, του έχει βγάλει το όνομα στο σχολείο» (Μηνάς).

«Ωρες ώρες και εγώ νευριάζω με τη συμπεριφορά του [του Μάρκου], είναι στην πρίζα, έτοιμος για καυγά» (Φώτης-ΜΔ).

Ένας έφηβος απέδωσε τη συμπεριφορά του στη συναναστροφή με άτομα που ήταν εξίσου περιθωριοποιημένα. Προκαλούσαν φασαρίες μέσα στον σχολικό χώρο και αντιμετώπιζαν τις κυρώσεις των εκπαιδευτικών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αποκτήσει την ταμπέλα του «αλήτη». Έτσι, η συμπεριφορά του σε συνδυασμό με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις συνετέλεσαν στο να βρίσκεται στο περιθώριο της τάξης. Όμως με την αναφορά τα συγκεκριμένα άτομα δεν τα θεωρούσε φίλους του. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οδηγήθηκε σε αυτού του είδους τις συναναστροφές εξαιτίας της περιθωριοποίησής του.

«Είχα φίλους, αλλά ήταν, οι αλήτες της τάξης. Αυτή τη φήμη είχαν. Εγώ δεν κολλούσα πουθενά και άρχισα να κάνω παρέα μαζί τους. Μετά κατάλαβα ότι είχα και εγώ την ίδια φήμη. Αυτοί που κάναμε φασαρία, που τρώγαμε τις αποβολές βροχή και είχαν καλέσει και τους δικούς μου στο σχολείο. Δεν είναι δύσκολο εκεί μέσα να σου κολλήσουν τη ρετσινιά του αλήτη. Δεν διάβαζα, οι βαθμοί κοντά στη βάση και αυτό. Μόνο αυτοί ήταν οι φίλοι μου, αν μπορείς να τους πεις έτσι δηλαδή» (Κίμωνας-ΜΔ).

## **2.3 Θετικές εμπειρίες από τις φιλικές σχέσεις**

### **2.3.1. Αποδοχή από τους φίλους**

Οι περισσότεροι έφηβοι έκαναν λόγο για τις θετικές εμπειρίες που έχουν αποκομίσει μέσα από τις φιλικές τους σχέσεις. Από τις αναφορές τους διαφάνηκε ότι το βασικό γνώρισμα

των φιλικών σχέσεων ήταν η αποδοχή, παρά τις διαφορές στον χαρακτήρα τους. Οι έφηβοι χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τόνισαν ότι οι δυσκολίες των φίλων τους δεν αποτελούν κριτήριο απόρριψης αυτών. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω αναφορές.

*«Φίλοι είμαστε, δεν με νοιάζει αν ξέρει να γράφει ή να διαβάζει, αρκεί να είναι εντάξει με μένα»* (Θωμάς).

*«Τον έχουμε επιλέξει για τον χαρακτήρα του, γιατί θα βοηθήσει, θα μιλήσετε [...] είμαστε ο ένας δίπλα στον άλλον»* (Φοίβος).

*«Δε νομίζω ότι μας νοιάζει αυτό [οι μαθησιακές δυσκολίες] γιατί έτσι είναι. Όλοι έχουμε τα καλά μας και τα στραβά μας και μας θέλουν [οι φίλοι]»* (Σάββας).

*«[...] οι φίλοι με θέλουν γι αυτό που είμαι. Έχω λίγους και καλούς όσοι δεν με γουστάρουν ας κάνουν πέρα»* (Νικήτας-ΜΔ).

*«Είμαστε διαφορετικές αλλά αυτό μας δένει νομίζω».* (Βίκυ-ΜΔ).

### 2.3.2. Αίσθημα οικειότητας

Οι συμμετέχοντες έκαναν λόγο για την οικειότητα που υπάρχει ανάμεσα σε αυτούς και στους φίλους τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, αποτελεί παράγοντα για να εξελιχθεί η φιλική σχέση και κυρίως αναπτύσσεται μέσα από τις κοινές εμπειρίες, τις δραστηριότητες και την αφιέρωση χρόνου στους φίλους. Ακόμη, στην ανάπτυξη της οικειότητας σημαντικό στοιχείο είναι η συζήτηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, μέσα στις φιλικές σχέσεις οι έφηβοι νιώθουν είναι σε θέση να προβάλλουν όλες τις πτυχές του χαρακτήρα τους.

*«Περνάμε χρόνο μαζί, στο σχολείο και εκτός από το σχολείου. Θα μιλήσουμε συνέχεια από το facebook, θα πάμε βόλτες και για καφέ και σινεμά. Όλα αυτά που κάνουν οι φίλοι μεταξύ τους, δεν κάνουμε κάτι διαφορετικό»* (Δάφνη).

*«[...] είναι ωραία γιατί καταλαβαίνουμε η μία την άλλη και βοηθάμε η μία την άλλη. Με καταλαβαίνει».* (Μίνα-ΜΔ)

*«Του λέω τα πάντα και αυτό μας έχει κάνει κολλητούς»* (Ισαάκ-ΜΔ).

*«Στο σχολείο βρισκόμαστε, θα μιλήσουμε θα πάμε για καφέ»* (Φοίβος).

*«Μιλάμε, με όλους μιλάω για τα προβλήματα και αυτά που με απασχολούν [...] γιατί είναι οι φίλοι μου και μου λένε τη γνώμη τους» (Ιάσων).*

*«Έχουμε πολλές κοινές εμπειρίες, έχουμε μοιραστεί πολλά και ξέρουν τον χαρακτήρα μου και εγώ ξέρω τον δικό τους» (Μυρτώ).*

*«Νιώθω άνετα με τις φίλες μου και είμαι ο εαυτός μου» (Γιάννα-ΜΔ).*

Από την άλλη πλευρά, σε δύο περιπτώσεις διαφάνηκε έλλειψη οικειότητας ανάμεσα στους φίλους. Μία έφηβη δεν ένιωθε άνετα να συζητάει τα προβλήματα που αντιμετώπιζε φοβούμενη ότι μία ενδεχόμενη διάλυση της φιλίας μπορεί να οδηγήσει και σε αποκάλυψη των μυστικών της. Επίσης, ακόμα μια συμμετέχουσα τόνισε ότι δεν μοιράζεται όλες τις σκέψεις και τα προβλήματα με τις φίλες της φοβούμενη ότι θα την κρίνουν.

*«Τα κρατάω για μένα, δεν μπορώ να τους τα λέω όλα. Όταν αντιμετωπίζω κάτι μέσα στην οικογένεια δεν θέλω να το πω, δε νιώθω άνετα. Μερικές φορές δεν μου αρέσει να μιλάω για δικά μου θέματα, τα πολύ προσωπικά. Τα κρατάω για μένα γιατί μπορεί να μαλώσουμε και να χαλάσει η φιλία μας» (Δάφνη).*

*«Δεν τα λέω όλα, ντρέπομαι για κάποια και φοβάμαι μην με κρίνουν» (Λυδία-ΜΔ).*

### 2.3.3. Βοήθεια από φίλους στα ακαδημαϊκά καθήκοντα

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μερικοί φίλοι και συμμαθητές τους παρείχαν βοήθεια στα σχολικά μαθήματα. Η βοήθεια αφορούσε κυρίως την αντιγραφή από τον πίνακα και κάποιες ασκήσεις του μαθήματος. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι έφηβοι εκτιμούσαν τη στάση και την προσπάθεια των φίλων και των συμμαθητών τους.

*«Με βοηθάνε. Όταν δεν προλαβαίνω να αντιγράψω από τον πίνακα μου δίνει το τετράδιο του και τα αντιγράφω» (Τρύφων-ΜΔ).*

*«[τα μαθηματικά] μου τα εξηγεί. Όταν δεν μπορώ να καταλάβω κάτι, μου τα λένε αλλιώς. Δεν τα καταλαβαίνω πάντα, αλλά προσπαθεί και αυτό μετράει» (Θαλής-ΜΔ).*

*«Στην πρώτη λυκείου είχαμε κάνει ένα project για τη διαφήμιση. [...] στην ομάδα ήταν 6 άτομα και όλοι κάναμε από κάτι. Διαβάσαμε στο ίντερνετ, ψάξαμε εφημερίδες, βρήκαμε εικόνες και φωτογραφίες [...] όλοι βοηθήσαμε τον [Τρυφώνα] στο γράψιμο και το διάβασμα [...] αλλά έκανε την παρουσίαση στον υπολογιστή μόνος του γιατί ξέρει και του αρέσει» (Σταμάτης).*

*«Θα βοηθήσουν μερικοί στα μαθήματα ή θα του δώσουν να αντιγράψει καμία άσκηση από το τετράδιο. Απλά πράγματα, αλλά είναι σημαντικά και τον βοηθούν [...] γιατί διαβάζει αλλά δεν προλαβαίνει πάντα» (Θωμάς).*

#### 2.3.4. Διαχείριση συγκρούσεων

Οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι οι συγκρούσεις με τους φίλους ήταν σπάνιες και επιλύονταν άμεσα. Όπως τόνισαν, η εμφάνιση πολλών συγκρούσεων μέσα σε μια παρέα φίλων δεν αποτελούν θετικό στοιχείο για την εξέλιξη της φιλίας καθώς υποδηλώνουν ότι οι διαφορές στο χαρακτήρα τους είναι περισσότερες από τις ομοιότητες.

*«Δεν μαλώνουμε, δεν έχουμε να χωρίσουμε κάτι» (Σταμάτης).*

*«Δεν έχουμε μαλώσει [με τον στενό φίλο] ούτε με τούς άλλους [τους φίλους της παρέας]» (Αργύρης).*

*«Δεν θα μαλώσω μαζί τους, μπορεί να έχουμε κάποιες διαφορετικές απόψεις αλλά δεν θα μαλώσω κιόλας. Αν μαλώνουμε, τη χάσαμε τη μπάλα, καλύτερα να μην κάνουμε ούτε παρέα» (Λυδία-ΜΔ).*

Χαρακτηριστική ήταν η αναφορά μίας έφηβης που σχολίασε την θετική επίδραση που μπορεί να έχει η αναζήτηση των ομοιοτήτων αλλά και η ύπαρξη διαφορετικών απόψεων και χαρακτήρων στη διατήρηση των φιλικών σχέσεων.

*«Είμαστε διαφορετικές, πέντε διαφορετικές κοπέλες, με άλλες απόψεις, άλλο χαρακτήρα αλλά δεν τσακωνόμαστε. Αυτό είναι και το σημαντικό σε μια φιλία, να βρίσκεις την ομοιότητα μέσα από τις διαφορές και με τα κορίτσια το έχουμε βρει» (Φανή-ΜΔ).*

#### 2.3.5. Προσδιορισμός της φιλίας

Στην πλειονότητά τους οι έφηβοι διέκριναν την φιλική σχέση από την παρέα καθώς η ειδοποιός διαφορά ανάμεσά τους είναι η οικειότητα, η αυτοαποκάλυψη, η εμπιστοσύνη και η συναισθηματική στήριξη. Αντιθέτως, με τα άτομα της ευρύτερης παρέας θα διασκεδάσουν αλλά δεν θα αναζητήσουν σε αυτά συναισθηματική στήριξη. Οι περισσότεροι έφηβοι τόνισαν ότι οι φίλοι τους ήταν υποστηρικτικοί, προστατευτικοί και σε κάποιες περιπτώσεις παρομοίασαν τις φιλικές τους σχέσεις με την οικογένεια.

«Με τους φίλους μας περνάμε καλά, αλλά υπάρχουν και άσχημες στιγμές και... όταν δεν είσαι καλά, οι φίλοι πρέπει να είναι δίπλα σου και σου κρατάνε το χέρι» (Μίνα-ΜΔ).

«Μου αρέσει να μιλάω με τους φίλους μου είναι τα άτομα που σε καταλαβαίνουν και θα σε βοηθήσουν» (Στάθης-ΜΔ).

«Βγαίνεις με την κολλητή σου, την εμπιστεύεσαι και ξαφνικά γίνεσαι το ανέκδοτο της τάξης [...] Η εμπιστοσύνη είναι το πιο σημαντικό πράγμα για τους φίλους [...] Φυσικά και την έχασα [την εμπιστοσύνη] και έμαθα να κρατάω μικρό καλάθι, ήμουν...τους έβλεπα όλους με πιο πολλή καχυποψία και δεν ανοιγόμουν εύκολα. Πέρασε καιρός για να είμαι άνετη με τις φίλες μου» (Λυδία-ΜΔ).

«Στη φιλία πάνω απ' όλα πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη. Αν δεν εμπιστεύομαι την κολλητή μου πώς θα της μιλήσω για τα προσωπικά μου;» (Ουρανία-ΜΔ).

«Οι φίλοι πρέπει να είναι εκεί για σένα, όπως και εσύ θα είσαι για εκείνους. Αν δεν είναι, δεν είναι φιλία, δεν είστε φίλοι» (Ιάσων).

«Οι φίλοι είναι οικογένεια, σε στηρίζουν στα εύκολα στα δύσκολα. Όταν μαλώνω με τη μάνα μου, σε αυτούς πηγαίνω να μιλήσω, να μου πουν τι να κάνω» (Αργύρης).

«Η παρέα αποτελείται από τους φίλους αλλά δεν είσαι με όλους κοντά. Θα συζητήσεις με τους φίλους σου για κάποια πράγματα αλλά τα πιο, πιο προσωπικά θα τα πεις με την κολλητή σου» (Δάφνη).

Αντίθετα, για μερικούς έφηβους δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη φιλία και στην παρέα καθώς διακρίνουν το ίδιο συναισθηματικό δέσιμο με όλους τους φίλους τους οι οποίοι αποτελούν την παρέα τους.

«Αν κάνεις παρέα με κάποιον, τότε είναι και φίλος σου. Εγώ έχω 4-5 φίλους, που είναι και η παρέα μου. Δεν έχει καμία διαφορά. Παρέα ίσον φίλοι» (Στάθης-ΜΔ).

«Αυτοί που είναι στην παρέα μου είναι και φίλοι μου» (Κίμωνας-ΜΔ).

«Κάνω παρέα με τους φίλους μου, δεν έχει διαφορά» (Ερμής-ΜΔ).

«Όχι δεν είναι διαφορετικά. [...] Γιατί όλοι στην παρέα είναι φίλοι μου» (Θαλής-ΜΔ).

## 2.4. Αρνητικές εμπειρίες από τις φιλικές σχέσεις

### 2.4.1. Ανασφάλεια μέσα στις φιλικές σχέσεις

Από τις αναφορές των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες διαφάνηκε ότι είχαν βιώσει αισθήματα ανασφάλειας μέσα στις φιλικές τους σχέσεις. Όπως ανέφεραν, όταν βρίσκονταν με πολλά άτομα απέφευγαν να μιλήσουν φοβούμενοι ότι θα πουν κάτι λάθος ή ότι δεν θα καταλάβουν αυτό που θα τους πουν. Επίσης, για κάποιους η γρήγορη ομιλία αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους στη συνομιλία.

*«Στην αρχή δε μιλούσα, φοβόμουν ότι θα πω κάτι λάθος» (Ερμής-ΜΔ).*

*«Όταν βρεθώ με πολλά άτομα, σε μεγάλη παρέα, ακόμα και να τους ξέρω, δεν μιλάω, δεν...νιώθω ότι κάτι θα γίνει, κάτι δεν θα πω, δεν θα καταλάβω και δεν μιλάω» (Τρύφων-ΜΔ).*

*«Μιλάω γρήγορα, το κατάλαβες. Και νομίζω δεν θα με καταλάβουν. Όταν το σκέφτομαι, μιλάω πιο αργά» (Νικήτας-ΜΔ).*

Η ανασφάλεια εξαιτίας των δυσκολιών τους, αναφέρθηκε και από τους στενούς φίλους, καθώς το είχαν παρατηρήσει και οι ίδιοι.

*«Είναι πιο μαζεμένος [ο Θαλής]...συνήθως δεν μιλάει πολύ [...] μπορεί να φταίει αυτό [οι μαθησιακές δυσκολίες]» (Αργύρης).*

*«Σαν εμένα [πιο κλειστή] αλλά ακόμα περισσότερο. Με το τσιγκέλι να της πάρεις κουβέντα όταν είμαστε σε μεγάλη παρέα [...] ούτε εγώ νιώθω καλά, αλλά αυτή [η Ουρανία] είναι χειρότερη από μένα» (Μυρτώ).*

Σε μερικές περιπτώσεις οι έφηβοι δεν ήταν σε θέση να αντιληφθούν το χιούμορ των φίλων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να είναι συγκρατημένοι απέναντί τους, φοβούμενοι μια ενδεχόμενη απόρριψη.

*«Δεν καταλάβαινα τα αστεία τους και φοβόμουν ότι θα με κάνουν πέρα, θα με κόψουν» (Φώτης-ΜΔ).*

*«Δεν μου αρέσουν τα αστεία...ε δεν τα καταλαβαίνω γιατί...εεε...οι άλλοι γελάνε, εγώ δεν...δεν ξέρω, δεν τα καταλαβαίνω... αυτό μόνο» (Μίνα-ΜΔ).*



Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες ένιωθαν ανασφάλεια εξαιτίας των χαμηλών τους επιδόσεων στα ακαδημαϊκά καθήκοντα. Συγκεκριμένα, ανησυχούσαν ότι οι φίλοι θα τους χαρακτήριζαν τεμπέληδες και θα απέφευγαν τη συναναστροφή μαζί τους με αποτέλεσμα να βρεθούν απομονωμένοι. Ο φόβος αυτός φαίνεται ιδιαίτερα στην περίπτωση μιας έφηβης η οποία θεωρούσε ότι οι φίλες της την απέφευγαν και την χλεύαζαν εξαιτίας των χαμηλών της επιδόσεων. Ωστόσο, με την πάροδο των ετών αντιλήφθηκε ότι οι φίλες της τη συμπαθούν και ότι η γνώμη τους δεν επηρεαζόταν από τις σχολικές της επιδόσεις.

*«Για τους άλλους δεν με νοιάζει, ας σκέφτονται ό,τι θέλουν, οι φίλοι μου δεν θέλω να με νομίζουν για τεμπέλη γιατί δεν παίρνω κάλους βαθμούς» (Αιμίλιος-ΜΔ).*

*«Καλά τα πάω με τις φίλες μου, δεν έχω παράπονο. Τώρα είναι καλά, παλιά νόμιζα ότι με κοροϊδεύουν γιατί έκανα λάθη, δεν ήμουν καλή μαθήτριά και νόμιζα δεν με ήθελαν στην παρέα. Τώρα όμως άλλαξε, κατάλαβα ότι δεν είναι έτσι, γιατί οι φίλες μου δεν ενδιαφέρονται για αυτά, τα μαθήματα. Θέλουν να είμαστε φίλες γιατί με συμπαθούν και είμαι εντάξει απέναντί τους» (Ουρανία-ΜΔ).*

#### 2.4.2. Διαπληκτισμοί με τους φίλους

Σε κάποιες περιπτώσεις τόσο οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες όσο και οι στενοί τους φίλοι αναφέρθηκαν σε διαπληκτισμούς (άλλοτε έντονους και άλλοτε όχι) που είχαν με τους φίλους, οι οποίοι όμως λύθηκαν στη συνέχεια. Μερικοί έφηβοι επέλεξαν να μην εμπλέκονται σε διαφωνίες. Από τις αναφορές των εφήβων φάνηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν συχνότερα διαπληκτισμούς και συγκρούσεις με τους φίλους τους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

*«Κάποιες φορές, μαλώνω γιατί δεν μπορώ το άδικο» (Νικήτας-ΜΔ).*

*«Ετυχε να μαλώσω στο γυμνάσιο, μου είπε, του είπα και έγινε [...] Το θέμα λύθηκε και εντάζει, φίλος είναι, δεν θα μέναμε για πάντα τσακωμένοι» (Φίλιππος-ΜΔ).*

*«Έχουμε μαλώσει αλλά τίποτα σοβαρό» (Γιάννα-ΜΔ).*

*«Δεν μαλώνω, δεν έχει ουσία. Όταν με ενοχλεί κάτι, θα το πω, θα προσπαθήσω να το λύσω χωρίς φωνές. Με όλες τις φίλες και τους φίλους μου έτσι κάνω» (Δάφνη).*

*«Σπάνια θα μαλώσω με κάποιον, αν δεν καταλαβαίνει δεν ασχολούμαι περισσότερο και δεν δίνω σημασία» (Σάββας).*

Σε μία περίπτωση ο έφηβος με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε να αναγνωρίζει ότι ο τρόπος που προσεγγίζει τα θέματα ίσως αποτελεί την αιτία των διαπληκτισμών καθώς δεν ανέχεται την άδικη συμπεριφορά και νευριάζει εύκολα.

*«Με κάποιους έχω μαλώσει γιατί τα λέω χύμα, αλλά όχι κάτι τρομερό, απλώς αρπαχτήκαμε. Δεν μπορώ το άδικο και όταν γίνεται, εγώ ξεσπάω, δεν μπορώ να μιλήσω ήρεμα και μου ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι» (Αιμίλιος-ΜΔ).*

#### 2.4.3. Απόκρυψη ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών

Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες στην αρχή κάποια φιλικής σχέσης συχνά απόκρυπταν τις δυσκολίες τους. Αυτό συνέβαινε όταν η γνωριμία με συνομηλίκους γινόταν εκτός σχολείου. Στο σχολείο αυτό δεν συνέβαινε επειδή οι δυσκολίες τους είτε είχαν κοινοποιηθεί από τους καθηγητές είτε είχαν γίνει αντιληπτές λόγω των προφορικών εξετάσεων. Η απόκρυψη των δυσκολιών προερχόταν από τα αισθήματα ντροπής και φόβου, τα οποία πιθανόν να οφείλονταν στην απόρριψη που είχαν βιώσει κατά το παρελθόν.

*«Οι φίλοι μου από το σχολείο το ξέρουν, αναγκαστικά δηλαδή. Αλλά στην παρέα που παίζουμε μπάσκετ δεν το έχω πει. Γιατί να το ξέρουν;» (Θαλής-ΜΔ).*

*«Ντρεπόμουν στην αρχή και δεν το έλεγα. Ήθελα να τους εμπιστευτώ πρώτα και μετά. Δεν θέλω να μιλάω γι αυτό και στην αρχή δεν το έλεγα σε κανένα» (Λυδία-ΜΔ).*

*«Κάποιους από την παρέα μου τους φίλους μου τους γνώρισα μέσω του Σταμάτη. Ε τι; Θα το πω; Αμέσως δεν το είπα, μετά πάνω στην κουβέντα, το είπα» (Τρύφων-ΜΔ).*

Ειδικά σε μια περίπτωση η συμμετέχουσα, η οποία είχε βιώσει έντονα την απόρριψη και τον στιγματισμό στο δημοτικό, στην πρώτη τάξη του γυμνασίου απέκρυψε τις δυσκολίες της από τις φίλες της. Όπως αναφέρει στιγματίστηκε εξαιτίας των δυσκολιών που εμφάνιζε στον γραπτό και προφορικό λόγο. Είναι ενδιαφέρον ότι το ανακοινώσε στις υπόλοιπες φίλες με τις οποίες έκαναν παρέα κατόπιν παραίνεσης της στενής φίλης.

*«Δεν ήθελα ούτε να το συζητήσω το θέμα της δυσλεξίας στο γυμνάσιο γιατί στο δημοτικό δεν πέρασα καλά. Δυσκολευόμουν να διαβάσω και αυτό αρκούσε για μερικούς να μου κολλήσουν*

την ταμπέλα της χαζής και της τεμπέλας. Οπότε και εγώ μετά το έκρυβα όσο μπορούσα, αλλά στο γυμνάσιο και στο λύκειο πώς να το κρύψεις; Στην κολλητή το είπα πρώτα και μετά από δική της πίεση το είπα και στις άλλες της παρέας» (Λυδία-ΜΔ).

### 3. ΣΤΕΝΗ ΦΙΛΙΚΗ ΣΧΕΣΗ

#### 3.1. Η ανάπτυξη της σχέσης με τον στενό τους φίλο

##### 3.1.1. Γνωριμία

Οι έφηβοι ανέφεραν ότι γνώριζαν τους στενούς τους φίλους από το δημοτικό ή το γυμνάσιο. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η γνωριμία έγινε είτε στο σχολείο είτε στο φροντιστήριο.

«Είμαστε φίλοι από το φροντιστήριο και κάνουμε πολύ παρέα» (Σάββας).

«Με τα παιδιά κάνουμε παρέα από το γυμνάσιο αλλά δεν είναι στο ίδιο τμήμα με εμένα» (Νικήτας-ΜΔ).

«Στο γυμνάσιο αρχίσαμε να κάνουμε παρέα» (Λυδία-ΜΔ).

«Γνωριστήκαμε στο φροντιστήριο πριν κανά δυο χρόνια. Τον ήξερα λίγο από το σχολείο, αλλά πιο καλά γνωριστήκαμε εκεί [στο φροντιστήριο]» (Ιάσων).

Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες η γνωριμία με τον στενό τους φίλο έγινε στο τμήμα ένταξης.

«Την γνώρισα γιατί στο τμήμα [στο τμήμα ένταξης] ήμασταν τα μόνα κορίτσια» (Μίνα-ΜΔ).

«Είχαμε ίδια μαθήματα στο τμήμα και καθόμασταν μαζί» (Μάρκος-ΜΔ).

«Με τον Ισαάκ γνωριστήκαμε στο τμήμα ένταξης στη Β' γυμνασίου. Τον ήξερα στο ίδιο σχολείο πηγαίναμε αλλά δεν κάναμε παρέα. Ένα γεια είχαμε μόνο. Όταν τον είδα εκεί κατάλαβα ότι μάλλον έχει και αυτός θέματα, σαν εμένα. Λίγο η κουβέντα για το μπάσκετ, λίγο το ένα, λίγο το άλλο, γίναμε φίλοι και αρχίσαμε να μιλάμε» (Φίλιππος-ΜΔ).

Αρκετά συχνά η γνωριμία έγινε εκτός σχολικού πλαισίου, όπως στη γειτονία ή σε κάποια αθλητική δραστηριότητα.

«Πηγαίνουμε μαζί μπάσκετ» (Φοίβος).

«Μένουμε κοντά και από μικροί παίζαμε μπάλα στη γειτονιά» (Αιμίλιος-ΜΔ).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες έπαιρναν λιγότερο την πρωτοβουλία για να ξεκινήσουν τη γνωριμία. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις, γνωρίστηκαν με τον στενό τους φίλο όταν ο εκπαιδευτικός στο δημοτικό ή το γυμνάσιο τους τοποθέτησε στο ίδιο θρανίο και στη συνέχεια αναπτύχθηκε ο φιλικός δεσμός.

«Καθίσαμε τυχαία μαζί και δεν ήξερε κανέναν γιατί ήταν καινούριος εδώ, όποτε στο διάλειμμα αρχίσαμε να μιλάμε σιγά σιγά. Δεν μιλούσε πολύ, είναι μαζεμένος και ντροπαλός. Αν δεν τον έσπρωχνα λίγο, αυτός δεν θα μιλούσε» (Αργύρης).

«Εγώ έκανα την αρχή στο φροντιστήριο γιατί... ήταν απόμακρος [ο Ερμής]. Δεν... τον έβλεπες ενώ οι άλλοι μιλούσαμε, κάναμε χαβαλέ, αυτός δεν συμμετείχε [...] δεν μιλούσε με πολλούς. Και στο σχολείο έτσι ήταν» (Ιάσων).

«Αρκετά χρόνια την ξέρω. Από το γυμνάσιο. Δεν γίναμε αμέσως φίλες αν και ήμασταν στο ίδιο τμήμα δεν μιλούσαμε [...] τα τυπικά [...] δεν υπήρχε συγκεκριμένος λόγος απλά δεν έτυχε [...] καθίσαμε μαζί στα αγγλικά, αρχίσαμε να μιλάμε στο διάλειμμα. Ε... γίναμε φίλες» (Μυρτώ).

### 3.1.2. Ομοιότητες και διαφορές

Μέσα από τα λεγόμενά τους, οι έφηβοι ανέδειξαν τις ομοιότητες και τις διαφορές που είχαν με τους στενούς τους φίλους. Τα κοινά χαρακτηριστικά στα οποία αναφέρθηκαν ήταν η κοινωνικότητα, η εχεμύθεια, η εμπιστοσύνη και η κοινή αίσθηση του χιούμορ. Επίσης, έχουν κοινούς τρόπους διασκέδασης και συζητούν τα προβλήματα που τους απασχολούν.

«Ταιριάζουμε σε κάποια γιατί είμαστε αξιόπιστες και κρατάμε μυστικά» (Φανή-ΜΔ).

«Είναι κοινωνικός σαν εμένα» (Ισαάκ-ΜΔ).

«Από την αρχή κατάλαβα ότι είναι ευαίσθητη και ένιωσα πιο κοντά της, να, σαν εμένα κι αυτή λέω και γι αυτό τη συμπάθησα και αρχίσαμε την πιο στενή παρέα» (Ουρανία-ΜΔ).

«Είναι σαν να βλέπω τον εαυτό μου, είναι νορμάλ τυπάκι, με ωραίο χιούμορ, περνάμε πολύ ωραία και γουστάρω την παρέα του. Κάνουμε πλάκα, γελάμε αλλά θα μιλήσουμε και σοβαρά» (Φοίβος).

*«Τον εμπιστεύομαι και ξέρω ότι δεν θα μιλήσει. Το ίδιο κάνω και εγώ με τα δικά του [...] έχουμε ίδιο χιούμορ, μαύρο χιούμορ» (Σταμάτης).*

Σε πολλές περιπτώσεις υπήρχαν διαφορές στον χαρακτήρα μεταξύ των στενών φίλων. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, κάποιοι έφηβοι ήταν πιο ντροπαλοί και μαζεμένοι τόσο με τους φίλους, όσο και στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο, ενώ κάποιοι άλλοι εμφανίζονταν πιο κοινωνικοί από τους φίλους τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι τελευταίοι προσπάθησαν να ενθαρρύνουν τους φίλους τους ώστε να γίνει περισσότερο κοινωνικοί.

*«Διαφέρουμε σε πολλά, όπως εγώ είμαι πιο καλή στις παρέες, πιο κοινωνική από την Λυδία» (Φανή-ΜΔ).*

*«Δεν το 'χω, εκείνος είναι πιο κοινωνικός [ο Αιμίλιος] και με τις κοπέλες το 'χει πολύ άσχημα. Προσπαθεί να με κάνει και μένα έτσι αλλά δεν τα καταφέρνει, εγώ είμαι πιο δειλός» (Σάββας).*

*«Περισσότερες διαφορές έχουμε παρά ομοιότητες, γιατί εγώ γνωρίζω κόσμο και από άλλα σχολεία, από τη γειτονιά. [...] δεν έχει πολλούς φίλους και είναι μετρημένοι στα δάχτυλα. Είναι κλειστός χαρακτήρας σε σχέση με μένα» (Ιάσων).*

Σε μια περίπτωση, οι στενοί φίλοι συμμετείχαν σε μουσικό συγκρότημα. Ο ένας από τους δύο ήταν πιο άνετος όταν έπαιζαν μουσική μπροστά σε κοινό, ενώ ο άλλος πιο ντροπαλός και συνήθως αγχωνόταν.

*«[...] είμαστε στην ίδια μπάντα, μαζί με άλλους φίλους. Εγώ συνήθως αγχώνομαι μπροστά στον κόσμο, κάνουμε κάποια live, έτσι ερασιτεχνικά, μεταξύ μας και πάντα φοβάμαι μην πάει κάτι λάθος, μην μπερδέσω τις νότες και τα σχετικά ενώ εκείνος [ο Ιάσων] τίποτα. Το απολαμβάνει και δεν το νοιάζει, είναι πιο χαλαρός» (Ερμή-ΜΔ).*

Οι διαφορές στον χαρακτήρα κάποιες φορές έχουν θετικό αντίκτυπο στις φιλικές σχέσεις. Οι έφηβοι τόνισαν ότι ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο ενεργούν τους παρέχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις από διαφορετική οπτική γωνία. Δήλωσαν ότι εμφανίζουν διαφορές στον χαρακτήρα παρά τις ομοιότητες στα ενδιαφέροντά τους.

*«Έχουμε πολλές διαφορές στον χαρακτήρα και γενικά δεν είμαστε ίδιοι αλλά από τις διαφορές βλέπεις πώς είναι ο άλλος και πώς σκέφτεται. Γιατί βλέπεις τα πράγματα αλλιώς, σου δίνει μια*

*άλλη ματιά και τα βλέπεις αλλιώς. Έχουμε κάποια κοινά ενδιαφέροντα αλλά σαν χαρακτήρες διαφέρουμε» (Σταμάτης).*

*«Έχουμε πολλές διαφορές, δεν είμαστε ίδιοι. Οι άλλοι απορούν πώς κάνω παρέα μαζί του, μου το λένε. Αλλά δεν είμαστε όλοι ίδιοι, δεν κάνουμε για όλους. Είμαστε διαφορετικοί χαρακτήρες και γι αυτό ίσως ταιριάζουμε» (Μηνάς).*

### 3.1.3. Κοινά ενδιαφέροντα

Στη στενή φιλική σχέση των συμμετεχόντων σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν τα κοινά ενδιαφέροντα όπως είναι οι αθλητικές δραστηριότητες και οι δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο.

*«Με το μπάσκετ ασχολούμαστε, μας αρέσει και παίζουμε» (Ισαάκ-ΜΔ).*

*«Μας αρέσει η μπάλα και πηγαίνουμε στο γήπεδο να δούμε τον ΠΑΟΚ» (Αργύρης).*

*«Από μικροί παίζουμε ποδόσφαιρο, παλιά στις γειτονιές και στο σχολείο και τώρα κανά πέντε επί πέντε, το Σάββατο συνήθως που δεν έχουμε φροντιστήρια» (Σταμάτης).*

*«Θα πάμε καμιά βόλτα, για κανά καφέ» (Μάρκος-ΜΔ).*

*«Πηγαίνουμε για καφέδες, αυτό που κάνουν όλοι» (Φίλιππος- ΜΔ).*

*«Έρχεται και παίζουμε Playstation» (Θωμάς).*

Σε άλλες περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ένα στοιχείο που τους συνδέει με τους στενούς τους φίλους είναι οι κοινές προτιμήσεις ως προς τη μουσική, τον κινηματογράφο.

*«Μου αρέσει η ροκ, όπως και σε εκείνον και παίζουμε σε ένα συγκρότημα που έχουμε» (Ιάσων).*

*«Μας αρέσει το ίδιο στυλ μουσικής, οπότε πηγαίνουμε και σε καμία συναυλία, το καλοκαίρι πιο πολύ που έχουμε και πιο πολύ χρόνο» (Στάθης-ΜΔ).*

*«Ο κινηματογράφος και μας αρέσουν οι περιπέτειες» (Φώτης-ΜΔ).*

*«Βλέπουμε σειρές στον υπολογιστή» (Ουρανία-ΜΔ).*

Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες δεν είχαν κοινά ενδιαφέροντα με τους στενούς τους φίλους. Όμως το γεγονός αυτό δεν εμπόδισε την φιλία τους να εξελιχθεί. Μάλιστα, από τις αναφορές τους διαφαίνεται η τάση ορισμένων εφήβων να ασχολούνται με δραστηριότητες που προτιμούν οι στενοί τους φίλοι. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω αναφορές των εφήβων

*«Δεν ταιριάζουμε σε όλα, αλλά τα βρίσκουμε»* (Ερμής-ΜΔ).

*«Κάποιες φορές πηγαίνουμε και στο θέατρο αλλά εμένα δεν μου αρέσει πολύ γιατί το βαριέμαι»* (Μίνα-ΜΔ).

*«Στο σινεμά βλέπουμε ταινίες με υπερήρωες αν και εμένα δεν μου αρέσουν αλλά υποχωρώ για να μην πάει μόνος του»* (Νικήτας-ΜΔ).

*«Του αρέσει (του Τρύφωνα) η ηλεκτρονική μουσική και πάμε μαζί όταν παίζει κανας ντι-τζέι [...] δεν τρελαίνομαι να πηγαίνω, αλλά πηγαίνω για την παρέα»* (Σταμάτης).

*«Για ποδήλατο στην παραλία το καλοκαίρι και την άνοιξη αν και δεν ξέρω να κάνω καλά, ζορίζομαι, όμως της κάνω παρέα»* (Δάφνη).

#### 3.1.4. Κοινός κώδικας επικοινωνίας

Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες και οι στενοί τους φίλοι είχαν αναπτύξει κοινό κώδικα επικοινωνίας, καθώς είχαν κοινό χιούμορ και σε κάποιες περιπτώσεις είχαν δημιουργήσει δικό τους λεξιλόγιο.

*«Είναι τρομερό αυτό που συμβαίνει γιατί πολλές φορές σκέφτομαι κάτι και πριν προλάβω να το πω το λέει η [Ουρανία][...] δεν μπορώ τα εξηγήσω, είναι σαν να είναι η μια στο μυαλό της άλλης»* (Μυρτώ).

*«Μια ματιά αρκεί για να πεθάνουμε στα γέλια και δεν χρειάζεται να πούμε τίποτα άλλο»* (Ισαάκ-ΜΔ).

*«Έχουμε δικές μας λέξεις, για να μην καταλαβαίνουν οι άλλοι τι λέμε, αν θέλουμε να πούμε κάτι και είναι άλλοι μπροστά»* (Δάφνη).

## 3.2. Χαρακτηριστικά των στενών φίλων

### 3.2.1. Δημοφιλείς

Μέσα από τις αναφορές κάποιων εφήβων διαφάνηκε ότι διέφεραν από τους στενούς τους φίλους ως προς την κοινωνικότητα και τη δημοτικότητά τους στο χώρο του σχολείου. Έτσι, έφηβοι που ήταν δημοφιλείς στους συμμαθητές τους, είχαν στενή φιλική σχέση με κάποιον έφηβο που δεν ήταν το ίδιο δημοφιλής με εκείνους.

*«Ξέρει όλο το σχολείο, ενώ εγώ δεν είμαι έτσι. Εκείνος θα μιλήσει, θα βγει, έχει παντού φίλους και γνωστούς. Εγώ κάνω με 4-5 άτομα παρέα και με τους άλλους έχω ένα γεια. Δεν είναι φίλοι μου» (Φίλιππος-ΜΔ).*

*«Μου αρέσει να γνωρίζω κόσμο και έχω παρέες από το σχολείο και το φροντιστήριο, γενικά λένε είμαι κοινωνικός και όπου και αν με βάλουν, θα βρω άτομα να γνωρίσω» (Νικήτας-ΜΔ).*

*«Έχουμε και ομοιότητες και διαφορές [...] μία διαφορά είναι ότι... ξέρει πολλούς ο Νικήτας από πολλά μέρη ενώ εγώ κάνω παρέα, έχω κάποιους φίλους. Αυτοί είναι, δεν έχω ούτε γνωστούς ούτε θα μιλήσω με όλους» (Φοίβος).*

*«Εντάξει δεν έχω και πάρα πολλούς φίλες όπως έχει η Φανή» (Λυδία-ΜΔ).*

*«Είμαι πιο κοινωνική, μου αρέσει να είμαι με κόσμο» (Φανή-ΜΔ).*

Χαρακτηριστική είναι η αναφορά μιας συμμετέχουσας η οποία τόνισε ότι η στενή της φίλη είναι ιδιαίτερα αγαπητή και δημοφιλής στο σχολείο, έχει πολλές παρέες και αρκετούς γνωστούς. Μάλιστα η εν λόγω έφηβη υπογράμμισε τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσά τους κάτι το οποίο αντιλαμβανόταν και η ίδια.

*«Με την Γιάννα διαφέρουμε σε αρκετά [...] Είμαι πιο μαζεμένη, εντάξει δεν είναι ότι δεν μιλάω κιόλας αλλά δεν ανοίγομαι εύκολα. Αν βρεθώ με άλλους, με άλλη παρέα που δεν τους ξέρω και τόσο καλά δεν θα μιλήσω, θα είμαι πιο μαζεμένη. [...] Έχει πολλούς φίλους και από το σχολείο και από το φροντιστήριο και από την κατασκήνωση που πήγαινε παλιά» (Δάφνη).*



### 3.2.2. Απομονωμένοι

Σε κάποιες περιπτώσεις οι έφηβοι δεν ήταν ιδιαίτερα δημοφιλείς και κοινωνικοί μέσα στο σχολικό πλαίσιο, χαρακτηριστικά τα οποία ήταν κοινά με τους στενούς τους φίλους. Οι αναφορές είναι χαρακτηριστικές:

*«Όπως και εγώ είναι. Δεν έχει ιδιαίτερες παρέες στο σχολείο» (Σταμάτης).*

*«Δεν έχω και την καλύτερη φήμη στο σχολείο, ούτε στο γυμνάσιο ούτε τώρα. Ήμουν αυτός που έκανε φασαρία, οπότε έκανα παρέα και με άλλους που βρίσκονταν στην άκρη, όπως και ο κολλητός μου, δεν είναι δημοφιλής» (Μάρκος-ΜΔ).*

*«Είμαι λίγο πιο κλειστή και γι αυτό ταιριάζαμε» (Μυρτώ).*

Αξιοσημείωτη είναι η δήλωση μιας έφηβης, η οποία ανέφερε ότι οι απομονωμένοι μαθητές συναναστρέφονταν με άτομα που ήταν εξίσου απομονωμένα καθότι δεν είχαν άλλη επιλογή. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

*«Όταν δεν έχει πολλούς φίλους στο σχολείο, γιατί έτσι, έτσι είναι ο χαρακτήρας σου, αυτόματα σε βάζουν σε μια κατηγορία, αυτή που δεν μιλάει πολύ, που δεν σηκώνει το χέρι στον πίνακα, που μπορεί να κάθεται μόνη στο διάλειμμα. Όταν έτσι θα βρεις και θα ταιριάζεις με κάποια άλλη σαν εμένα. Δεν θα σου μιλήσουν οι ντίβες του σχολείου, σιγά μην έρθουν αν κάνουν παρέα με μένα» (Μυρτώ).*

### 3.2.3. Ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών

Σε κάποιες περιπτώσεις οι στενοί φίλοι των συμμετεχόντων με μαθησιακές δυσκολίες είχαν και εκείνοι μαθησιακές δυσκολίες. Όπως τόνισαν οι έφηβοι, το γεγονός αυτό ήταν ιδιαίτερα σημαντικό επειδή οι φίλοι τους μπορούσαν να αντιληφθούν καλύτερα τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στα σχολικά μαθήματα, δεδομένου ότι είχαν παρόμοιες εμπειρίες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναπτυχθεί μεταξύ των φίλων η κατανόηση, η αποδοχή και η υποστήριξη στα μαθήματα.

*«Είναι αλλιώς, γιατί με βοηθάει με τα μαθήματα και τη βοηθάω και εγώ» (Λυδία-ΜΔ).*

*«Μπορεί να καταλάβει πόσο δύσκολο και κουραστικό είναι να διαβάζεις με τις ώρες, οι άλλοι δεν το καταλαβαίνουν» (Ισαάκ-ΜΔ).*

*«Ξέρει [ο στενός φίλος] τι θα πει να διαβάζεις από το πρωί μέχρι το βράδυ και να μην έχεις τα ανάλογα αποτελέσματα, τόσοσ κόπος να πηγαίνει τζάμπα» (Φώτης-ΜΔ).*

*«Έχει δυσλεξία όπως και εγώ και έχει ίδιες δυσκολίες με έμενα, οπότε είναι να έχεις κάποια φίλη που ξέρει πώς είναι, περνάει τα ίδια με σένα και σε καταλαβαίνει» (Μίνα-ΜΔ).*

*«Με καταλαβαίνει και με δέχεται. Οι άλλοι φίλοι μου, δεν...δεν με δουλεύουν αλλά η κολλητή μου ξέρει τι περνάω. Διαβάζω πολλές ώρες και τα άλλα παιδιά δεν ξέρουν πώς είναι. Προσπαθώ, αλλά δεν τα καταφέρνω πάντα...κουράζομαι» (Βίκυ-ΜΔ).*

*«Εκτός από τα μαθήματα, που παίζει ρόλο να έχεις κάποιον να σε βοηθήσει, να σε καταλαβαίνει είναι σημαντικό. Ξέρει την κούραση, πόσες ώρες χρειάζομαι για να διαβάσω ένα μάθημα γιατί περνάει τα ίδια» (Φίλιππος- ΜΔ).*

#### 3.2.4. Απουσία μαθησιακών δυσκολιών

Στις περισσότερες περιπτώσεις των συμμετεχόντων μόνο ο ένας από τους δύο έφηβους είχε μαθησιακές δυσκολίες. Από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων προκύπτει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούσαν κριτήριο απόρριψης συγκριμένων μαθητών. Αντιθέτως, οι έφηβοι έδιναν μεγαλύτερη σημασία στον χαρακτήρα του στενού τους φίλου και στη συμπεριφορά του απέναντί τους.

*«Είτε είχε είτε όχι εγώ πάλι θα έκανα παρέα μαζί του» (Φοίβος).*

*«Είναι εντάξει με μένα, δεν μου έχει φερθεί άσχημα και δεν με απασχολεί αν είναι καλή ή όχι στο σχολείο» (Μυρτώ).*

*«Δεν θα διάλεγα κάποιον για κολλητό με αυτό το κριτήριο γιατί είναι το τελευταίο που με νοιάζει. Είναι ντόμπρος και οκ απέναντι μου» (Σάββας)*

### 3.3. Ποιότητα της σχέσης με τον στενό φίλο

#### 3.3.1. Συναισθηματική στήριξη

Οι συμμετέχοντες τόνισαν την συναισθηματική στήριξη ως βασικό στοιχείο των στενών φιλικών σχέσεων. Αναλυτικότερα, αναφέρθηκαν στην κατανόηση, την παροχή συμβουλών, την επιβεβαίωση και την ακρόαση των προβλημάτων. Μάλιστα, αυτά τα

χαρακτηριστικά εντοπίστηκαν τόσο από τους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες όσο και από τους στενούς τους φίλους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες γεγονός που απέδειξε την αμοιβαιότητα που υπήρχε στη σχέση τους.

*«Αυτό σημαίνει «κολλητός» να σε ακούει και να σε καταλαβαίνει» (Θαλής-ΜΔ).*

*«Γιατί καταλαβαίνουμε η μία την άλλη και βοηθάμε η μία την άλλη. Με καταλαβαίνει. Και...δεν ξέρω... δεν ξέρω αν μπορεί κάποιος να με καταλάβει όπως αυτή» (Μίνα-ΜΔ).*

*«Διαβάζει πολλές ώρες και αυτό δεν φαίνεται γιατί είναι σαν αδιάβαστος την άλλη μέρα [...] κάποιες φορές δεν βγαίνουμε γιατί...αν έχουμε διαγώνισμα τη Δευτέρα θα διαβάζει όλη μέρα και Σάββατο και Κυριακή [...] δεν θα πάμε για καφέ και όπως και να έχει, εγώ το καταλαβαίνω και βλέπω από πρώτο χέρι την προσπάθεια που κάνει» (Σάββας).*

Η στήριξη αρκετές φορές εκφραζόταν με την παροχή συμβουλών και ήταν αμφίδρομη. Μάλιστα οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν την συναισθηματική στήριξη, ως βασικό και σημαντικό χαρακτηριστικό των στενών φιλικών σχέσεων. Μάλιστα, για κάποιους συμμετέχοντες, η συναισθηματική στήριξη αποτελεί την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στους φίλους και υπόλοιπους συνομηλίκους.

*«Στις δυσκολίες την υποστηρίζω και εκείνη κάνει το ίδιο [...] σε διάφορα πράγματα, όπως για την οικογένεια για το σχολείο για τα μαθήματα για πολλά... Θα μιλήσουμε και εγώ θα προσπαθήσω να της φτιάξω την ψυχολογία, να την ανεβάσω όταν είναι στα κάτω της» (Μυρτώ).*

*«Είναι σημαντικό να βοηθάει ο ένας τον άλλο όταν έχει κάποιο πρόβλημα, να του δώσει μια συμβουλή, μια λύση, να ξεπεραστεί το πρόβλημα» (Γιάννα-ΜΔ).*

*«Με βοηθάει όταν μπορεί και με ακούει, τα προβλήματα μου τα ακούει και προσπαθεί να μου δώσει λύσεις και συμβουλές» (Δάφνη).*

*«Αν δεν με συμβουλέψει και δεν με βοηθήσει ο κολλητός μου ποιος θα το κάνει; Ο ξένος; Γι αυτό είναι οι φίλοι, όχι μόνο για χαβαλέ και να περνάμε καλά. Εκεί φαίνεται η αληθινή φιλία» (Μάρκος-ΜΔ).*

*«Όταν ο κολλητός μου έχει ανάγκη τον βοηθάω, το ίδιο θέλω να κάνει και αυτός. Να με βοηθάει, να με συμβουλεύει και όλα και καταλαβαίνω είναι πραγματικός φίλος» (Στάθης-ΜΔ).*

Μία έφηβη τόνισε τη σημασία της ανταπόδοσης μέσα από τις πράξεις και όχι από τα λόγια. Ακόμη, από τα λεγόμενά της φάνηκε ότι κατά το παρελθόν είχε πληγωθεί από κάποιες φιλικές σχέσεις. Η αναφορά της είναι ενδεικτική:

*«Η φιλία φαίνεται στις πράξεις και σε αυτά που κάνεις για τους φίλους σου. Να σας πω, στα λόγια όλοι είμαστε καλοί, αλλά στις πράξεις φαίνεται ο χαρακτήρας μας. Μπορεί η άλλη να λέει ότι είναι η κολλητή σου και πως θα είναι δίπλα σου αλλά όταν θα την χρειαστείς να σου πει δεν έχω χρόνο για τέτοια, θα τα πούμε άλλη ώρα και τελικά να μην τα λέτε ποτέ»* (Βίκυ-ΜΔ).

Ακόμη, από τις αναφορές των εφήβων διαφάνηκε τον ενδιαφέρον των φίλων τους και η επιβεβαίωση που εισέπρατταν από τη φιλική σχέση. Από τα λεγόμενά τους η εκδήλωση τους ενδιαφέροντος αποτυπώθηκε στην εμπύχωση κατά τη διάρκεια των εξετάσεων και στην ενθάρρυνση των συμμετεχόντων όταν αντιμετώπιζαν δυσκολίες σε σχολικά ή προσωπικά θέματα.

*«Προσπαθεί να με εμπυχώνει και να μου δίνει θάρρος στις εξετάσεις όταν αγχώνομαι»* (Δάφνη).

*«Μου δίνει δύναμη και αυτό με κάνει να πιστεύω στις δυνάμεις μου και να έχω αυτοπεποίθηση [...] γιατί αυτό σε κάνει να συνεχίζεις της προσπάθεια και να λες 'θα τα καταφέρω'»* (Ουρανία-ΜΔ).

*«Συμβουλεύει και στα άλλα θέματα [ο Αιμίλιος]...με τα κορίτσια μου λέει να είμαι πιο δυναμικός, να μην φοβάμαι να μιλήσω, να έχω θάρρος [...] με βοηθάει να πιστέψω σε μένα, γιατί θέλω σπρώξιμο»* (Σάββας).

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις οι έφηβοι επισήμαναν ότι είναι αρκετή η ακρόαση του προβλήματος καθώς με αυτό τον τρόπο αντιλαμβάνονταν ότι ο στενός φίλος ενδιαφερόταν πραγματικά για αυτούς και προσπαθούσε να τους στηρίξει. Οι έφηβοι δήλωσαν ικανοποιημένοι από αυτή τη στάση του στενού τους φίλου επειδή ένιωθαν ανακούφιση όταν μοιράζονταν το πρόβλημα τους με τον στενό τους φίλο. Μάλιστα, η πρόθεση των στενών φίλων να τους βοηθήσουν φάνηκε να είναι αρκετή για μερικούς από τους συμμετέχοντες. Ενδεικτικά ανέφεραν:

*«Δεν μου έλεγε κάτι αλλά με άκουγε και λίγο με έκανε να νιώθω καλά»* (Μάρκος-ΜΔ).

*«Με ακούει και αυτό μου φτάνει»* (Κίμωνας-ΜΔ).

«(συζητάμε) για πολλά, αλλά άλλες φορές μιλάω εγώ και ακούει και χρειάζεται κι αυτό, να τα πεις, να ξεσκάσεις για να φύγει το βάρος από μέσα σου» (Δάφνη).

«Ξέρω ότι θα με ακούσει και θα με συμβουλέψει ακόμα και λάθος να μου πει, θα με ακούσει» (Φοίβος).

Αξίζει να αναφερθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι έφηβοι μέσα από τη στενή φιλική σχέση σκέφτονταν τα συναισθήματα του άλλου, αυξανόταν η ενσυναίσθησή τους και προχωρούσαν σε αμοιβαίες υποχωρήσεις. Επίσης, μέσα από τις φιλικές σχέσεις καταλάβαιναν τη βελτίωση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα τους.

«Στη φίλια μαθαίνεις να νοιάζεσαι την κολλητή σου, υπάρχει αμοιβαιότητα και για να προχωρήσει χρειάζεται να γίνονται και από τις δύο μεριές υποχωρήσεις» (Δάφνη).

«Σκέφτεσαι τους άλλους και όχι μόνο τον εαυτό σου. Όταν η κολλητή μου χαίρεται, χαίρομαι και εγώ μαζί της και όταν λυπάται είμαι και εγώ λυπημένη» (Βίκυ-ΜΔ).

«Κάποιες φορές πηγαίνουμε και στο θέατρο αλλά εμένα δεν μου αρέσει πολύ γιατί το βαριέμαι (γέλια). Η [Βίκυ] έχει πάθος με το θέατρο και δεν της χαλάω χατίρι όταν θέλει να πάμε» (Μίνα-ΜΔ).

«Δεν διασκεδάζουμε με τον ίδιο τρόπο γιατί του αρέσει το σινεμά αλλά εγώ βαριέμαι. Όταν έχει καμιά καλή ταινία πηγαίνουμε αν δεν βρει κάποιον άλλο για παρέα. Τι να κάνω;» (Σταμάτης).

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούσαν ότι κάποιες φορές ο στενός τους φίλος δεν τους παρείχε κάποια μορφή συναισθηματικής στήριξης. Αν και οι συγκεκριμένοι έφηβοι εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για τη στάση των φίλων τους, προσπαθούσαν να την κατανοήσουν και να τη δικαιολογήσουν επειδή και εκείνοι αντιμετώπιζαν διάφορα προβλήματα στην καθημερινότητά τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτού του είδους οι συμπεριφορές αναφέρθηκαν μόνο από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και όχι από τους στενούς τους φίλους.

«Μιλάμε, συζητάμε για πολλά αλλά κάποιες φορές δεν είναι εκεί, δεν με καταλαβαίνει και νιώθω ότι τα λέω στον βρόντο» (Νικήτας-ΜΔ).

«Γελάμε, κάνουμε βόλτες, πηγαίνουμε για καφέ και μιλάμε. [...] αλλά δεν θα πει πολλά. [...] έχει κι αυτός διάφορα στο κεφάλι του. Θέλω να του μιλήσω για κάτι και το σκέφτομαι» (Ισαάκ-ΜΔ).

*«Κάποιες φορές θέλω να ακούσω τη γνώμη του, να μου την πει και από αυτόν βλέπω κάτι σαν αδιαφορία. Δεν το λέω με άσχημο τρόπο γιατί έχει και αυτός τα δικά του» (Φώτης-ΜΔ).*

*«Μαλώσαμε πριν λίγους μήνες γιατί αρχίσαμε να απομακρυνόμαστε και το κατάλαβα από τον τρόπο που μου μιλούσε και όπως εκφραζόταν αλλά δεν έφταιγε γιατί πέρασε κάποια προβλήματα με την οικογένεια της» (Ουρανία-ΜΔ).*

### 3.2.2. Συντροφικότητα

Για τους έφηβους σημαντική παράμετρος των φιλικών σχέσεων είναι η συντροφικότητα οποία άλλωστε θεωρείται βασικό στοιχείο των στενών φιλικών σχέσεων. Οι έφηβοι την επεδίωκαν μέσω της εγγύτητας. Βρίσκονταν και επικοινωνούσαν καθημερινά με τους στενούς τους φίλους και μέσω αυτών των επαφών σταδιακά αναπτυσσόταν η συντροφικότητα.

*«Κάθε μέρα στο σχολείο βρισκόμαστε». (Ισαάκ-ΜΔ).*

*«Στο σχολείο και όταν έχει αγώνα πηγαίνουμε να τον δούμε» (Αργύρης).*

*«Μας αρέσει το ποδόσφαιρο [...] παίζουμε από παλιά και στη τηλεόραση βλέπουμε ευρωπαϊκό πρωτάθλημα» (Σταμάτης).*

*«Μιλάμε στο τηλέφωνο και λέμε τα νέα μας. Κάπως έτσι κυλάει η εβδομάδα και βλέπουμε το σαββατοκύριακο, θα βγούμε ή θα πάμε κανά σινεμά την Κυριακή» (Ουρανία-ΜΔ).*

### 3.3.3. Αυτοαποκάλυψη

Ακόμη ένα στοιχείο που προσδιορίζει την ποιότητα των φιλικών σχέσεων το οποίο αναδύθηκε μέσα από τα λεγόμενα των εφήβων, ήταν η αυτοαποκάλυψη. Οι έφηβοι μοιράζονταν με τους στενούς τους φίλους προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα που αντιμετώπιζαν. Αναλυτικότερα, τα θέματα που συζητούσαν μεταξύ τους αφορούσαν τις σχέσεις με το άλλο φύλο καθώς και προβλήματα τις σχολικής καθημερινότητας, όπως είναι το άγχος των εξετάσεων.

*«Είναι εντάξει άτομο και μιλάμε για πιο προσωπικά θέματα, τον ακούω πολλές φορές. Ανησυχώ για τις εξετάσεις, έχω άγχος και θα πει κάτι χαζό, θα κάνει καμιά βλακεία, θα γελάσω*

και θα ξεχαστώ[...]*Τώρα μου αρέσει ένα κορίτσι και δεν ξέρω...δεν ξέρω πώς να την πλησιάσω. Είναι καλός σε αυτά και με σπρώχνει*» (Μηνάς).

*«Πώς θα την πλησιάσω, το συζητάμε και μου λέει»* (Φίλιππος-ΜΔ).

*«Τα λέμε όλα, για το σχολείο, για τα μαθήματα, για τις σχέσεις με... να.... ξέρετε... για τα αγόρια αλλά κάποιες φορές συζητάμε και για την οικογένεια μας»* (Μίνα-ΜΔ).

*«Δεν κρατάω μυστικά από την κολλητή μου. Της λέω τα πάντα, ακόμα και αυτά που είναι πολύ προσωπικά και δικά μου»* (Δάφνη).

Σε κάποιες περιπτώσεις οι έφηβοι εκμυστηρεύτηκαν στον στενό τους φίλο την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών πριν ακόμα το μάθουν οι υπόλοιποι φίλοι τους. Μάλιστα, μία έφηβη ανέφερε ότι το εκμυστηρεύτηκε στη στενή της φίλη η οποία αντιμετώπιζε τις ίδιες δυσκολίες.

*«Ήταν ο πρώτος που το έμαθε από τους φίλους μου»* (Αιμίλιος-ΜΔ).

*«Της το είπα γιατί αντιμετωπίζει τις ίδιες δυσκολίες και ήθελα να το ξέρει»* (Μίνα-ΜΔ).

Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση ενός έφηβου η αποκάλυψη μυστικών είχε κάποιους περιορισμούς, καθώς δεν αποκαλύπτει τα πάντα στους φίλους του.

*«Κάποια θέματα δεν θέλω να τα λέω σε όλους. Είναι δικά μου»* (Φοίβος).

#### 3.3.4. Εμπιστοσύνη

Βασικό στοιχείο των φιλικών σχέσεων κατά την εφηβική ηλικία το οποίο σχετίζεται και με την αυτοαποκάλυψη είναι η εμπιστοσύνη. Οι έφηβοι εμπιστεύονταν τον στενό τους φίλο και φάνηκε να θεωρούν ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης είναι πιθανό να οδηγήσει σε διάλυση του φιλικού δεσμού. Σε κάποιες περιπτώσεις τους εμπιστεύονταν γεγονότα τα οποία δεν γνώριζε ούτε η οικογένειά τους. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

*«Συζητάμε τα πάντα, της λέω όλα μου τα μυστικά, τα προβλήματα και την εμπιστεύομαι»* (Δάφνη).

*«Γι αυτό είναι οι φίλοι, για να τους λες τα πάντα. Ακόμα και αυτά που δε λες ούτε στην οικογένεια»* (Φώτης-ΜΔ).

«Με τον Θαλή λέμε τα πάντα. Ξέρει πολλά για μένα και δεν έχει πει λέξη σε κανέναν τα κρατάει για εκείνον» (Αργύρης).

«Τον εμπιστεύομαι, σαν αδερφό» (Θαλής-ΜΔ).

«Για να δημιουργηθεί και να χτιστεί μια φιλία πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη» (Φανή-ΜΔ).

«Σέβομαι αυτά που θα μου πει και την εμπιστεύομαι» (Λυδία-ΜΔ).

Σε μια περίπτωση αναφέρθηκε ότι η εμπιστοσύνη μεταξύ των εφήβων είχε διαταραχτεί, καθώς η στενή φίλη αποκάλυψε στην υπόλοιπη παρέα τις μαθησιακές δυσκολίες της φίλης της. Η έφηβη έγινε αντικείμενο σχολιασμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον και αυτό είχε ως αποτέλεσμα αφενός να τερματιστεί η φιλική σχέση και αφετέρου η εν λόγω μαθήτρια να είναι πιο επιφυλακτική στις μελλοντικές της φιλίες.

«Είχα μία κολλητή και όταν έμαθα για τη δυσλεξία της το είπα, πρώτα σε εκείνη το είπα γιατί ήταν η κολλητή μου. Μετά από λίγο το είχε μάθει όλη η τάξη. Με πείραζε γιατί...δεν ντρέπομαι αλλά ήθελα εγώ να το πω σε κάποιους φίλους και όχι αυτή. Ήταν δικό μου θέμα και ήθελα να αποφασίσω εγώ πότε θα το πω, αλλά αυτή το είπε και έγινα το κουτσομπολιό μέσα στην τάξη» (Λυδία-ΜΔ).

### 3.3.5. Συγκρούσεις και επίλυση

Από τις αναφορές των εφήβων φάνηκε ότι οι συγκρούσεις με τους στενούς τους φίλους δεν ήταν συχνές, ενώ οι παρεξηγήσεις επιλύονταν γρήγορα. Επίσης, οι περισσότεροι εμφανίστηκαν πρόθυμοι στο να επιλύσουν τις συγκρούσεις, καθώς όταν αυτές συμβαίνουν τους δημιουργούσαν συναισθήματα στεναχώριας και θλίψης.

«Πολλές φορές διαφωνούμε για κάποια πράγματα αλλά μέχρι εκεί, δεν έχουμε μαλώσει» (Μίνα-ΜΔ).

«Δεν έχουμε μαλώσει ποτέ. Δεν έγινε κάτι πότε για να μαλώσουμε» (Βίκυ-ΜΔ).

«Δεν έχει γίνει κανά χοντρό σκηνικό, μόνο όταν νεύριασε που ήθελα να τον βοηθήσω στα μαθήματα και νευριάσαμε, αλλά εντάξει τώρα, αυτό δεν ήταν κάτι, σε μισή ώρα τα είχαμε βρει. Κάτι άλλο τώρα...δεν μπορώ να θυμηθώ. Ούτε με τους άλλους μαλώνω, σπάνια» (Μηνάς).



*«Δεν έχουμε μαλώσει-μαλώσει πολύ, αλλά έχουμε παρεξηγηθεί. Μετά όμως μιλήσαμε και τα βρήκαμε, δεν ήταν κάτι τρομερό» (Φοίβος).*

Σε μία περίπτωση οι έντονες συγκρούσεις μεταξύ στενών φίλων κατά τη φοίτηση στο γυμνάσιο οδήγησαν σε διακοπή της φιλίας.

*«Με αυτόν τον κολλητό μου όχι, αλλά παλιά στο γυμνάσιο είχα μαλώσει άσχημα τότε και κόψαμε» (Κίμωνας-ΜΔ).*

Από την άλλη πλευρά, μία έφηβη επεσήμανε ότι μέσω της διαφωνίας κατάλαβε καλύτερα τον χαρακτήρα της φίλης γεγονός που την έκανε να απομακρυνθεί και να διακοπεί η φιλία. Όπως ανέφερε, κατάλαβε ότι ήταν καλύτερο που εξελίχτηκαν τα γεγονότα με αυτό τον τρόπο. Τα λόγια της είναι χαρακτηριστικά:

*«Την κολλητή μου από το δημοτικό και το γυμνάσιο, μαλώσαμε και σταματήσαμε να κάνουμε παρέα. Με πείραζε πάρα πολύ αλλά καλύτερα έτσι, τώρα βρήκα άλλες κολλητές που αξίζουν» (Δάφνη).*

Επίσης, χαρακτηριστική είναι αναφορά μιας έφηβης η οποία όταν μάλωσε με την καλύτερη της φίλη βίωσε έντονη στεναχώρια και αισθήματα μοναξιάς. Μάλιστα, είχε την εντύπωση ότι θα διαλυόταν η φιλία. Αν και πέρασε σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα, η εν λόγω έφηβη προσέγγισε τη φίλη της και μέσω του διαλόγου έλυσαν τη διαφωνία.

*«Στο γυμνάσιο είχαμε μαλώσει πολύ άσχημα και κάναμε περίπου έξι μήνες να μιλήσουμε. Έγινε παρεξήγηση στην αρχή και μετά όλα πήραν το δρόμο τους. Φώναξα εγώ, φώναξε και αυτή, άκρη δεν βγάλαμε και σταματήσαμε να μιλάμε. [...] ένιωθα μόνη και νόμιζα ότι πάει, δεν θα ξαναμιλήσουμε και τέλος, αυτό ήταν. [...] Έκανα εγώ την προσέγγιση και τα βάλουμε κάτω, μιλήσαμε ήρεμα και από τότε δεν έχουμε μαλώσει» (Μυρτώ).*

### 3.3.6. Βοήθεια σε καθήκοντα

Η παροχή βοήθειας σε ακαδημαϊκό επίπεδο αφορά στη μελέτη κάποιων μαθημάτων, κυρίως μαθημάτων των θετικών επιστημών, μαζί με τους στενούς φίλους. Μάλιστα οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν τις δεξιότητες που είχαν οι φίλοι τους σε συγκεκριμένα μαθήματα. Επίσης, στις περιπτώσεις που και οι δύο φίλοι εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες, ο ένας έφηβος βοηθούσε τον άλλο στα μαθήματα στα οποία είχε καλύτερες επιδόσεις.

*«Όσο μπορώ τον βοηθάω στα μαθηματικά και εκείνος στη φυσική κατεύθυνσης» (Φώτης-ΜΔ).*

*«Τα μαθηματικά μου αρέσουν και το προσπαθώ με βοηθάει και ο...που είναι αστέρι. Δεν δυσκολεύομαι πολύ, κυρίως στην έκθεση δεν τα πάω καλά που θέλει σκέψη και ιδέες αλλά δεν το χω καθόλου. Στα μαθηματικά μου έχει δείξει φοβερούς τρόπους για να τα θυμάμαι» (Μάρκος-ΜΔ).*

*«Το μυαλό της κόβει και πολλές φορές έρχεται στο σπίτι και με βοηθάει στις ασκήσεις. Αλλά και εγώ την βοηθάω στη γεωμετρία. Γενικά εμένα μου αρέσει η γεωμετρία και είμαι καλή σ' αυτή. Την βοηθάω και στη φυσική γιατί είναι από τα αγαπημένα μου μαθήματα. Είναι πολύ καλή στην Άλγεβρα. Το μυαλό της κόβει και πολλές φορές έρχεται στο σπίτι και με βοηθάει στις ασκήσεις» (Βίκυ-ΜΔ).*

*«Κάνουμε μαζί μαθηματικά, στο σπίτι και τον βοηθάω» (Αργύρης).*

### 3.3.7. Συναισθηματικό δέσιμο

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι έφηβοι τόνισαν ότι η στενή φιλική χαρακτηριζόταν από έναν έντονο συναισθηματικό δεσμό παρόμοιο με εκείνο της οικογένειας. Μέσα από τις αναφορές τους διαφάνηκε ότι το συναισθηματικό δέσιμο ενισχύεται από τις κοινές εμπειρίες, τις συζητήσεις, τη στήριξη και την κατανόηση. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι τα κορίτσια εξέφρασαν περισσότερο τα συναισθήματά τους σε σύγκριση με τα αγόρια που συμμετείχαν στην έρευνα.

*«Γεμίζεις με συναισθήματα και νιώθεις ηρεμία. Έχεις όμορφα συναισθήματα για τους φίλους σου» (Βίκυ-ΜΔ).*

*«Είναι οι άνθρωποι μου. Μιλώ μαζί τους, γελάω, κάνουμε όνειρα, είναι πολύ ωραία. Δεν θα ήθελα να μην έχω φίλους, δεν μπορώ να σκεφτώ τη ζωή μου χωρίς φίλους» (Λυδία-ΜΔ).*

*«Είναι η κολλητή μου και την αγαπώ» (Γιάννα).*

*«Γενικά είναι εντάξει [η φιλική σχέση], βλέπουμε μπάλα ταινίες, περνάμε καλά. Εμένα με γεμίζουν όλα αυτά. Διασκεδάζουμε, μιλάμε και λίγο για πιο σοβαρά θέματα» (Θωμάς).*

### 3.3.8. Σταθερότητα και διάρκεια της φιλικής σχέσης

Η σταθερότητα στις φιλικές σχέσεις κατά τη διάρκεια των μαθητικών χρόνων είναι κάτι που επιθυμούσαν οι έφηβοι. Στις περισσότερες περιπτώσεις διατηρούσαν σταθερές φιλικές σχέσεις από το δημοτικό ή το γυμνάσιο και υπογράμμισαν ότι με τις κοινές εμπειρίες ισχυροποιήθηκε ο φιλικός δεσμός.

*«Είναι ωραίο να έχεις ίδιους φίλους» (Μηνάς).*

*«Είναι καλό να μένουν ίδιοι, να κάνεις παρέα με τα ίδια παιδιά γιατί σε καταλαβαίνουν καλύτερα, κάνετε μαζί τα ίδια πράγματα, περνάτε ωραία. Εγώ... δηλαδή τα άλλα παιδιά, οι άλλοι φίλοι μου, κάνουμε παρέα από το δημοτικό» (Στάθης-ΜΔ).*

*«Δεν μου αρέσει να αλλάζω φίλες συνέχεια, θέλω να έχω ίδιες εμπειρίες με τα ίδια άτομα» (Δάφνη).*

*«Έχω φίλους που είμαστε μαζί από το σχολείο, τα κορίτσια που σας είπα και πιο πριν, μου αρέσει να έχω ίδιους φίλους. Δεν θέλω να αλλάζω» (Βίκυ-ΜΔ).*

Σε κάποιες περιπτώσεις, όμως, οι φιλικές σχέσεις των εφήβων παρουσίασαν μεταβολές, αν και αυτό ήταν κάτι που δεν επιθυμούσαν να γίνει.

*«Πήγε σε άλλο γυμνάσιο και αρχίσαμε να χανόμαστε» (Μάρκος-ΜΔ).*

Σε άλλες περιπτώσεις οι έφηβοι υπογράμμισαν ότι αν δεν υπάρχει αμοιβαιότητα και συναισθηματικό δέσιμο είναι πιθανό η φιλία να τερματιστεί. Χαρακτηριστικά, μια συμμετέχουσα αναφέρθηκε στην στήριξη που παρείχε στη στενή της φίλη, αλλά από την πλευρά της δεν βρήκε την ίδια ανταπόκριση. Επίσης, ένας έφηβος μέσα από συγκεκριμένα περιστατικά αντιλήφθηκε ότι η φιλική σχέση με τον φίλο του δεν ήταν ισότιμη.

*«Δίνεις, δίνεις αλλά και η κολλητή πρέπει να προσφέρει γιατί δεν γίνεται μόνο ο ένας να δίνει γιατί δείχνει ότι δεν με σκέφτεται» (Λυδία-ΜΔ).*

*«Κάναμε καλή παρέα και μετά από κάποια σκηνικά, απομακρύνθηκα γιατί κατάλαβα ότι δεν κάνει για μένα, δεν νοιαζόταν» (Φοίβος).*

*«Αν δεν υπάρχει ανταπόδοση, στα συναισθήματα πιο πολύ και εσύ προσπαθείς να είσαι δίπλα της και εκείνη δεν κάνει τίποτα, τότε δεν σε θεωρεί σημαντική και σε εκμεταλλεύεται» (Δάφνη).*

Από την άλλη πλευρά, υπήρχαν αναφορές όπου οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι δεν είχαν μακροχρόνιες σταθερές φιλικές σχέσεις, καθώς η εξέλιξη των σχέσεων δεν συμβαδίζει με την εξέλιξη των εφήβων. Μάλιστα, από την πλευρά τους η απουσία σταθερότητας θεωρήθηκε ως κάτι θετικό.

*«Στο δημοτικό και στο γυμνάσιο είχα άλλη παρέα και άλλους κολλητούς. Αν βλέπω ότι δεν μου κάνουν ή δεν έχουμε τα ίδια θέλω τότε δεν μπορώ να κάνω παρέα μαζί τους» (Σάββας).*

*«Υπάρχει σταθερότητα αλλά και να μην υπήρχε δεν είναι κακό γιατί αλλάζεις και αν δεν αλλάζουν μαζί σου, τότε δεν μπορείτε να τα βρείτε» (Φοίβος).*

*«Αν δεν ταιριάζω με κάποιον θα αλλάζω, έτσι είναι οι σχέσεις. Αν δεν προχωράτε μαζί, αν δεν είστε στα ίδια τότε θα πας παρακάτω» (Μάρκος-ΜΔ).*

#### **4. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΣΤΕΝΗ ΦΙΛΙΚΗ ΣΧΕΣΗ**

##### **4.1. Αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών στον στενό φίλο**

###### **4.1.1. Η πρώτη αντίδραση των στενών φίλων**

Στις περισσότερες περιπτώσεις όταν οι στενοί φίλοι έμαθαν για την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών έδειξαν ενδιαφέρον και θέλησαν να ενημερωθούν σχετικά με αυτές. Όμως συχνά ούτε οι ίδιοι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες ήταν σε θέση να παρέχουν τις κατάλληλες πληροφορίες επειδή και οι ίδιοι δεν γνώριζαν πολλά. Ένας έφηβος απευθύνθηκε στους γονείς του για του εξηγήσουν σε τι συνίσταντο οι δυσκολίες του φίλου του.

*«Με ρώτησε, όλοι στην αρχή έχουν απορίες και ρωτάνε, αλλά αυτό. Δεν είπε κάτι άλλο και δεν άλλαξε κάτι, ο ίδιος είναι και είμαστε εντάξει» (Νικήτας-ΜΔ).*

*«Τον ρώτησα να μάθω γιατί ήθελα να ξέρω, να μου πει τί είναι και πώς μπορώ να τον βοηθήσω. Πιο πολύ στην ψυχολογία του, όχι στα μαθήματα, γιατί για μερικούς ανθρώπους μπορεί να είναι σοκαριστικό όταν μαθαίνουν κάτι, δεν ξέρω [...] αλλά ο [Αιμίλιος] έδειχνε εντάξει σαν... λες και το ήξερε από καιρό και το περίμενε, σαν επιβεβαίωση» (Σάββας).*

*«Είχε πολλές απορίες, όπως και εγώ. Δεν ήξερα και πολλά τότε αλλά με τα χρόνια και όταν το έψαχνα άρχισα να μαθαίνω όλο και πιο πολλά» (Ερμής-ΜΔ).*

*«Δεν ήξερα τι είναι η δυσλεξία και τον ρώτησα να μου πει αλλά ούτε εκείνος ήξερε καλά καλά. Με τον καιρό έμαθα, ρώτησα και τους γονείς μου και μου είπαν. Ξέρω ότι δυσκολεύεται να διαβάσει και να γράψει και μπερδεύει τις λέξεις κάποιες φορές. Αλλά εντάξει, εγώ δεν έχω πρόβλημα, σιγά» (Αργύρης).*

Σε κάποιες περιπτώσεις, ήταν η άγνοια ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες που δημιούργησε αισθήματα ανησυχίας στους στενούς φίλους. Ωστόσο, δεν τα εκδήλωσαν επειδή δεν ήθελαν να στενοχωρήσουν τους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες.

*«Όταν μου το είπε, τρόμαξα λίγο, δεν ήξερα τότε και ήμουν και μικρός. Αλλά δεν του έδειξα κάτι για να μην ανησυχήσει. Μετά κατάλαβα και έμαθα ότι δεν είναι κάτι φοβερό» (Σταμάτης).*

*«Δεν ήθελα να φανεί αλλά ανησύχησα λίγο, δεν ήξερα πώς θα είναι για εκείνη τα πράγματα, τι θα κάνει με τα μαθήματα, πώς θα διαβάσει, αν θα πάει σε άλλο σχολείο ή σε άλλο φροντιστήριο [...] πολλά είχα στο μυαλό μου να την ρωτήσω αλλά σκέφτηκα ότι ήταν καλύτερα να μου τα πει μόνη της. Και εκείνη δεν θα ήξερε πολλά, όποτε να άρχιζα τις ερωτήσεις θα την άγχωνα περισσότερο» (Δάφνη).*

*«Λίγο ανησύχησα γιατί δεν ήξερα τι είναι» (Αργύρης).*

Σε μία περίπτωση η στενή φίλη της έφηβης με μαθησιακές δυσκολίες είχε καταλάβει τις δυσκολίες της φίλης της από το γεγονός ότι εξεταζόταν προφορικά. Ωστόσο, δεν της το ανέφερε επειδή περίμενε τη στιγμή που θα ένιωθε άνετα η στενή της φίλη για να της το αποκαλύψει. Επίσης, ανησύχησε ότι θα διακοπτόταν η φιλία τους αν αποκάλυπτε ότι γνώριζε για τις δυσκολίες της. Μέσα από αυτή την αναφορά διαφαίνεται αφενός το συναισθηματικό δέσιμο και η ενσυναίσθηση προς τη στενή φίλη και αφετέρου η ανησυχία για την πιθανή διακοπή της φιλίας.

*«Είναι αστείο αυτό που έγινε γιατί μου το είπε λες μου έλεγε το μεγαλύτερο μυστικό του κόσμου. Εγώ κάτι είχα καταλάβει γιατί την έβλεπα που δεν έγραφε στα διαγωνίσματα αλλά την εξέταζαν μετά, σε κάποιο κενό ή σε κάποια άλλη ώρα. Δεν είπα κάτι, γιατί μόλις είχαμε αρχίσει να κάνουμε παρέα και δεν ήθελα να χαλάσει κάτι. Μου το είπε μόνη της. Χάρηκα γιατί μου είχε εμπιστοσύνη» (Φανή-ΜΔ).*

Σε άλλες περιπτώσεις οι στενοί φίλοι δεν είχαν κάποια αντίδραση όταν έμαθαν για τις μαθησιακές δυσκολίες του στενού τους φίλου.

*«Δεν είπε κάτι, χαλαρά» (Νικήτας-ΜΔ).*

*«Καμία αντίδραση, δεν είπε κάτι» (Τρύφων-ΜΔ).*

#### 4.1.2. Συναισθήματα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες κατά την αποκάλυψη της ύπαρξης των μαθησιακών δυσκολιών

Οι έφηβοι όταν ανακοίνωσαν τις δυσκολίες τους στους στενούς φίλους αρχικά ένιωσαν ανακούφιση αφενός γιατί δεν ήθελαν να τις αποκρύπτουν και αφετέρου επειδή δεν ήθελαν οι φίλοι τους να προχωρούν σε εικασίες σχετικά με αυτές.

*«Εμένα μου έφυγε ένα βάρος που το είπα και είχα άγχος, τι θα κάνει, τι θα πει και... να όλα...αλλά εντάξει, είναι κούλ με αυτό. Όλα καλά» (Στάθης-ΜΔ).*

*«Δεν είχα κάποιο πρόβλημα, τον ρώτησα γιατί δεν ήξερα» (Μηνάς).*

*«Είναι κολλητός μου και ήθελα να το ξέρει, να μου φύγει γιατί όταν δεν ξέρεις κάνεις υποθέσεις. Τι μπορεί να έχει αυτός; Γιατί τον εξετάζουν διαφορετικά και όλα αυτά. Του το είπα αμέσως και ένιωσα καλύτερα» (Αιμίλιος-ΜΔ).*

*«Άρχισε να κάνει κάποιες ερωτήσεις [ο Θωμάς]. Γιατί συμβαίνει αυτό, πώς γίνεται να μην μπορώ να γράψω και να διαβάσω [...] όλοι αυτά σκέφτονται [...] έδειξε να καταλαβαίνει και ήταν ενθαρρυντικό που με ρωτούσε [...] φάνηκε το ενδιαφέρον του» (Κίμωνας-ΜΔ).*

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες ένιωθαν άγχος και φόβο για μια ενδεχόμενη απόρριψη από την πλευρά των φίλων τους. Οι συγκεκριμένοι έφηβοι είχαν βιώσει παρόμοιες εμπειρίες κατά το παρελθόν και θεωρούσαν δικαιολογημένους τους φόβους τους. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά μίας συμμετέχουσας, η οποία κατά την αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών βίωσε αισθήματα άγχους όμοια με αυτά των εξετάσεων. Σύμφωνα με την εκτίμησή της, η αντίδραση του στενού φίλου ήταν ικανή να καθορίσει τη συνέχιση ή την διακοπή της φιλίας.

*«Είχα λίγο άγχος γιατί την άλλη φορά δεν είχε καλή εξέλιξη» (Τρύφων-ΜΔ).*

*«Ανάμικτα συναισθήματα, αλλά περισσότερο άγχος για την αντίδραση. Δεν ήξερα πώς θα το πάρει, τι θα με ρωτούσε γιατί είναι φυσιολογικά όλα αυτά» (Ερμής-ΜΔ).*

*«Κανένα πρόβλημα, δεν με ένοιαζε τι έχει και τι δεν έχει [...] υποθέτω θα χάρηκε γιατί φαινόταν στα χαμένα όταν μου το έλεγε [...] Μάλλον φοβόταν την αντίδραση μου αλλά ήταν χαζό αυτό, του το είπα μετά [...] δεν έπρεπε να φοβάται, δεν θα τον έκρινα» (Ιάσων).*

*«Φοβόμουν, είχα άγχος όπως όταν δίνεις εξετάσεις και λογικό για τότε. Τώρα που το σκέφτομαι, είναι παράλογο. Τότε ήμουν πιο μικρή όλα τα έβλεπα βουνό αλλά αν κάποιος δεν αντιδράσει σωστά όταν το μάθει τότε δεν έχει θέση να είναι φίλος σου» (Γιάννα-ΜΔ).*

Ένας έφηβος με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη φοίτηση του στο γυμνάσιο αποκάλυψε ο ίδιος στον στενό του φίλο ότι έχει δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Ο τελευταίος παρόλο που δεν αρχικά δεν αντέδρασε, στη συνέχεια απομακρύνθηκε. Ως εκ τούτου ο έφηβος βίωσε στενοχώρια. Στο τέλος, σύμφωνα με τα λεγόμενα του, κατάλαβε τον χαρακτήρα του από την αντίδρασή του.

*«Στο γυμνάσιο το είπα στον Π, κάναμε κολλητή παρέα τότε. Δεν μου είπε κάτι, το πέρασε στο ντούκου αλλά μετά κατάλαβα ότι μάλλον δεν ήθελε να κάνει παρέα μαζί μου. Δεν κατάλαβα γιατί άλλαξε αλλά μάλλον φταίει που έδινα προφορικά και έκανα αλλού μαθήματα [...] Με το ζόρι μου μιλούσε στα διαλειμματα και βρήκε άλλους φίλους. [...] Στεναχωρήθηκα στην αρχή αλλά τώρα καλύτερα έτσι. Σε πολλές περιπτώσεις, το πρόβλημα σου...καταλαβαίνεις τον χαρακτήρα του άλλου, βλέπεις τι είναι πραγματικά ο άλλος» (Τρύφων-ΜΔ).*

#### 4.1.3. Συναισθήματα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες ως προς την αντίδραση των στενών φίλων

Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες χάρηκαν για την αντίδραση που είχαν οι φίλοι τους όταν έμαθαν για τις δυσκολίες τους επειδή εξέλαβαν αυτή τους η συμπεριφορά ως ενδεικτικό στοιχείο της αποδοχής τους.

*«Ε χαρά φυσικά, τι άλλο; Ξέρεις ότι σε αποδέχονται οι φίλοι σου όπως είσαι» (Φανή-ΜΔ).*

*«Έδειξε ενδιαφέρον και με έκανε χαρούμενο» (Μάρκος-ΜΔ).*

*«Μετά όταν άρχισε να ρωτάει και να δείχνει ενδιαφέρον, τότε κατάλαβα ότι είναι πραγματική φίλη και ένωσα χαρά και ανακούφιση μαζί» (Ουρανία-ΜΔ).*

*«Δεν με ένοιαζε γιατί δεν άλλαζε κάτι [στη φιλία] [...] μου έδειξε ότι χάρηκε, λες και της έφυγε ένα βάρος όταν μου το είπε» (Δάφνη).*

Στις περιπτώσεις που και οι δύο στενοί φίλοι εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες εκτός από συναισθήματα χαράς, ένιωσαν και μεγαλύτερη οικειότητα μαζί τους. Οι έφηβοι

μοιράζονταν πλέον τα ίδια άγχη και τις ίδιες ανασφάλειες σχετικά με το σχολείο και τα σχολικά καθήκοντα.

*«Κάποιος που θα με καταλαβαίνει και θα νιώθει τι περνάω στο σχολείο» (Φίλιππος- ΜΔ).*

*«Χάρηκα που βρήκα μια συμμαθήτρια που έχει το ίδιο πρόβλημα με εμένα και μπορεί να με καταλάβει» (Φανή-ΜΔ).*

*«Δεν ξέρω να το περιγράψω, ήταν χαρά αλλά και ευγνωμοσύνη γιατί πλέον θα έχω μια σύμμαχο. Ξέρει πόσο προσπαθώ και το αναγνωρίζει ενώ οι άλλοι δεν το καταλαβαίνουν. Από μέσα το βλέπει αλλιώς» (Βίκυ-ΜΔ).*

## **4.2. Αλλαγή συμπεριφοράς των στενών φίλων μετά την αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών**

### **4.2.1. Μεγαλύτερη βοήθεια στα ακαδημαϊκά καθήκοντα**

Αξιοσημείωτη ήταν η αλλαγή στη συμπεριφορά κάποιων στενών φίλων μετά την αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών. Σε κάποιες περιπτώσεις, ο έφηβοι χωρίς μαθησιακές δυσκολίες παρείχαν περισσότερη βοήθεια στα μαθήματα σε σύγκριση με την περίοδο πριν την αποκάλυψη, ενώ, στις περιπτώσεις που δεν έκαναν κάτι τέτοιο πριν την αποκάλυψη, σταδιακά άλλαξε η στάση τους και βοηθούσαν τους φίλους τους. Μία έφηβη επεσήμανε ότι με την παροχή βοήθειας δεν αποσκοπούσε στη βελτίωση των βαθμολογιών της φίλης της αλλά κυρίως στην συναισθηματική της ενίσχυση.

*«Καταλαβαίνει ότι δυσκολεύομαι σε αρκετά μαθήματα και τώρα που είμαστε στο λύκειο είναι ακόμα πιο δύσκολα γιατί είναι όλα πολύ απαιτητικά [...] Στο γυμνάσιο της το είπα και έδειξε ενδιαφέρον [...] ερχόταν και διαβάζαμε μαζί, μου εξηγούσε και κάναμε ιδιαιτέρα στο σπίτι της [...] Αφιέρωνε πολύ χρόνο στα φιλολογικά μαθήματα και στην ιστορία, επειδή είναι καλή και της αρέσει. Προσπαθούσε από τότε να με κάνει να την αγαπήσω και την καταλάβω» (Γιάννα-ΜΔ).*

*«Στη βιολογία περισσότερο γιατί κάνει σχεδιάγραμμα και μου τα δίνει μήπως και καταλάβω τίποτα» (Τρύφων-ΜΔ).*



«Μου το είπε όταν αρχίσαμε να κάνουμε περισσότερη παρέα...σκέφτηκα ότι μπορεί να θέλει κάποια βοήθεια, δεν ήξερα [...] κάναμε παρέα, αλλά δεν ήθελα να τον προσβάλω αν τον βοηθούσα σε κανά μάθημα [...] Στα δύσκολα μαθήματα τον βοηθάω, όπως τώρα στη βιολογία» (Σταμάτης).

«Από όταν μου το είπε και μετά προσπαθώ να τη βοηθήσω λίγο με τα μαθήματα γιατί έχει χαμηλούς βαθμούς, όχι ότι με νοιάζει αλλά... θέλω το καλύτερο γι αυτή» (Δάφνη).

«Καθόμαστε μαζί και αν μπορώ καμιά φορά τον βοηθάω, πιο πολύ με κάποιες ασκήσεις γιατί δεν τα καταφέρνει» (Αργύρης).

#### 4.2.2. Παροχή στήριξης σε συναισθηματικό επίπεδο

Οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες τόνισαν ότι οι φίλοι τους ήταν πιο υποστηρικτικοί, έδειχναν μεγαλύτερη υπομονή και κατανόηση τόσο στις δυσκολίες τους, όσο και στα δευτερογενή προβλήματα που προέρχονταν από αυτές. Έτσι, λοιπόν, έδειχναν μεγαλύτερη κατανόηση όταν ο στενός τους φίλος, λόγω διαβάσματος, δεν μπορούσε να συμμετέχει στις δραστηριότητες μαζί τους. Επίσης, ήταν πιο υπομονετικοί επειδή μερικοί έφηβοι εμφάνιζαν δυσκολίες συγκέντρωσης. Οι ίδιοι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες επεσήμαναν ότι η ενημέρωση των φίλων τους σχετικά με αυτές συνετέλεσε στη βελτίωση του φιλικού δεσμού.

«Του μιλάω ορισμένες φορές και είναι...σαν χαμένος στον δικό του κόσμο. Στην αρχή νόμιζα ότι το κάνει επίτηδες, ότι με γράφει [...] αλλά όταν μου είπε για τη δυσλεξία ρώτησα τους γονείς μου που είναι δάσκαλοι. Ε...μου είπαν ότι κάποια παιδιά έχουν αυτά τα συμπτώματα και να μην νευριάζω μαζί του [...] πάλι θα με εκνευρίσει αλλά έχω περισσότερη υπομονή μαζί του» (Αργύρης).

«Είναι καλό γιατί είναι πιο ανεκτική [η Μυρτώ]» (Ουρανία-ΜΔ).

«Καταλαβαίνει καλύτερα γιατί πολλές φορές δεν μπορώ να βγω, γιατί διαβάζω πολλές ώρες και θέλω τον διπλάσιο χρόνο από εκείνον» (Αιμίλιος-ΜΔ).

«Διαβάζει πολλές ώρες και συνήθως είναι κουρασμένος για να πάμε καμιά βόλτα [...] δεν με ενοχλεί, γιατί είναι πιο δύσκολο γι αυτόν [...] εγώ διαβάζω 2-3 ώρες μετά το σχολείο και τα φροντιστήρια, ενώ ο [Αιμίλιος] μπορεί να διαβάζει πολλές ώρες, μέχρι αργά το βραδύ [...] εγώ να ήμουν στη θέση του θα ήμουν κουρασμένος για να βγω» (Σάββας).

«Ήταν πιο αποκομμένος από τα άλλα παιδιά στο σχολείο [...]στο γυμνάσιο, οι συμμαθητές μας...γενικά έπεφτε πολύ δούλεμα. Έκανε παρέα με έναν άλλον, αλλά σταμάτησαν [...] Δεν του είπε τον λόγο, αλλά ο Τρύφωνας πιστεύει λόγω της δυσλεξίας και καλά για να μην τον κοροϊδεύουν [τον άλλον]. Αυτό μάλλον [το γεγονός] τον επηρέασε και τον έκανε πιο κλειστό, μαζεμένο από τους άλλους [...] Μου το είπε στο γυμνάσιο και τότε κατάλαβα γιατί έκανε μαθήματα αλλού [...] εμείς [εννοεί την παρέα] προσπαθούσαμε να τον στηρίζουμε και τον υπερασπιζόμασταν [τον Τρύφωνα] στους άλλους» (Σταμάτης).

Ένας έφηβος τόνισε ότι αναγνωρίζει την κατανόηση και την υποστήριξη από την πλευρά του στενού του φίλου. Ωστόσο, σύμφωνα με την εκτίμησή του, δεν υπάρχει η δυνατότητα για απόλυτη κατανόηση καθώς οι φίλοι τους δεν αντιμετώπιζαν τις ίδιες δυσκολίες που αντιμετώπιζε εκείνος. Μέσα από τα λεγόμενά του διαφάνηκε ότι εκτιμούσε την προσπάθεια του φίλου του και εξέφρασε την αισιοδοξία του για την συνέχιση της φιλίας τους.

«Με κατανοούν και με υποστηρίζουν, ακόμα κι όταν διαφωνούμε [...] Δε με καταλαβαίνουν απόλυτα [οι φίλοι], γιατί αν δεν είσαι μέσα στο πρόβλημα, αν δεν περνάς τα ίδια, δεν μπορείς να ξέρεις πώς είναι. Αλλά μου δίνει υποστήριξη [ο Ιάσωνας], ειδικά από όταν το έμαθε και μετά είναι πιο...είναι δίπλα μου πιο ενεργά. Αυτό μου δίνει σιγουριά για το μέλλον και τη φιλία μας. Δεν θα με απογοητεύσει» (Ερμής-ΜΔ).

Επίσης, σε δύο περιπτώσεις οι στενοί φίλοι των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες άκουγαν και συζητούσαν μαζί τους όταν οι τελευταίοι δεν έβρισκαν την κατανόηση και την στήριξη από τους γονείς τους. Οι έφηβοι τόνισαν ότι οι γονείς τους αδυνατούσαν να κατανοήσουν τις δυσκολίες τους και τον κόπο που κατέβαλλαν ώστε να φέρουν εις πέρας τα σχολικά καθήκοντα.

«Όταν δεν είμαι καλά στο σπίτι από τη μάνα μου περισσότερο, μιλάμε ή θα βγούμε. Με πιέζει πολύ, να διαβάσω συνέχεια, με τις ώρες πάνω από το κεφάλι μου. Δεν μπορώ έτσι, γιατί δεν καταλαβαίνει; Το ξέρει και εκείνη ότι ζορίζομαι» (Τρύφων-ΜΔ).

«Με τους γονείς μου και με τη μαμά μου περισσότερο [...] δεν έχουμε πολλά θέματα, εντάξει είναι οι σχέσεις μας αλλά καμιά φορά θα με πιέσει να...με πιέζει να διαβάσω και όλη η πίεση φέρνει γκρίνιες και η γκρίνια καβγάδες [...] τα συζητάω με την Δάφνη και μου μιλάει, πολλές φορές την παίρνω τηλέφωνο και της το λέω, κατεβαίνουμε καμία βόλτα στην παραλία [...] Την επηρεάζουν [τη φιλία, οι δυσκολίες] γιατί σε βλέπει με άλλο μάτι, σε συμπονάει περισσότερο» (Γιάννα-ΜΔ).

Τέλος, στις περιπτώσεις που οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εκδήλωναν διαταρακτική συμπεριφορά τότε οι στενοί τους φίλοι τους προσπάθησαν να τους βοηθήσουν να αντιληφθούν την οπτική του άλλου. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να διαχειριστούν καλύτερα τα συναισθήματά τους.

*«Πολλές φορές, όταν έχω νεύρα, μιλάμε στο τηλέφωνο ή από κοντά μετά το φροντιστήριο. Μου λέει πάντα να μην είμαι τόσο νευρικός και να σκέφτομαι τους άλλους. Αυτά που λέω μπορεί να μην αρέσουν στους άλλους, αλλά δεν έχουμε όλοι...δεν είμαστε όλοι ίδιοι και αυτό προσπαθεί να μου πει αλλά, άλλες φορές το καταφέρνει, ενώ άλλες όχι» (Στάθης-ΜΔ).*

*«Όταν είναι φάουλ με διάφορα θέματα θα του το πω αμέσως [...] Με πολλά θέματα, με τους συμμαθητές μας, με φίλους, με την οικογένειά του, με όλους. Όταν έχει άδικο θα του το πω κοίτα να δεις, εδώ έχεις άδικο. Αλλά όταν έχει δίκιο θα τον υποστηρίξω όσο μπορώ, δεν είναι κακό παιδί [ο Στάθης] αλλά ενέξαρτος. [...] Θα πιαστεί από το παραμικρό και είναι έτοιμος για φασαρία [...] με ακούει αλλά όχι πάντα [...] Δεν ξέρω γιατί, ίσως είναι η πίεση του σχολείου, από τους γονείς του για να διαβάσει περισσότερο, μπορεί και όλα μαζί» (Μηνάς).*

#### 4.2.3. Συναισθήματα των εφήβων από την στάση των στενών τους φίλων

Οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρθηκαν στα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν από την αλλαγή της συμπεριφοράς των στενών φίλων μετά την αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών. Από τις αναφορές των εφήβων διαφάνηκε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις η παρεχόμενη βοήθεια πραγματοποιούνταν σε ακαδημαϊκό και συναισθηματικό επίπεδο (βοήθεια στα μαθήματα και παροχή συμβουλών για προσωπικά θέματα). Οι έφηβοι εμφανίστηκαν ικανοποιημένοι και χαρούμενοι από την στάση των συνομηλίκων τους στις περισσότερες περιπτώσεις. Από τις αναφορές των στενών φίλων, διαπιστώθηκε αφενός η προθυμία τους να βοηθήσουν, αφετέρου περιέγραψαν και οι ίδιοι τα συναισθήματα χαράς των φίλων τους.

*Είμαι χαρούμενη γιατί με στηρίζει [...] Νιώθω ότι είναι πραγματική φίλη και το δείχνει (Μίνα-ΜΔ).*

*«Χαίρομαι που έχω για φίλο ένα τόσο καλό παιδί, είναι καλός και προσπαθεί και όλο αυτό μου αρέσει, αλλά στενοχωριέμαι κιόλας γιατί νιώθω ότι είναι τζάμπα κόπος όλα αυτά που κάνει. Όταν ήθελε να με βοηθήσει στα μαθήματα, ένιωθα άσχημα γιατί προσπαθούσε και εγώ δεν τα έπιανα. Ήθελε να βοηθήσει... αλλά... εντάξει, δεν είναι υποχρεωμένος να με διαβάσει και το*

έκανε και εγώ δεν μπορούσα και τα έβαζα με μένα και νευρίαζα και...Ο... δεν είχε κάποιο πρόβλημα, ήθελε μάλιστα να προσπαθήσουμε κι άλλο, εγώ δεν ήθελα, ένιωθα αμήχανα και εντελώς χαζός» (Στάθης-ΜΔ).

«Δεν θα είχε πρόβλημα [με τις μαθησιακές δυσκολίες], ήμουν σίγουρος γι αυτό, αλλά είχα και ένα άγχος μήπως κάνω λάθος και τελικά δεν έκανα [λάθος] [...] Διαβάζουμε μαζί και προσπαθεί αρκετά. [...] νιώθω χαρά γιατί στέκεται δίπλα μου και με βοηθάει σε όλα [...] στα προσωπικά και στα μαθήματα» (Τρύφων-ΜΔ).

«Δεν έχει άλλη επιλογή επειδή έτσι γεννήθηκε, αυτός είναι [...] μου έδειξε εμπιστοσύνη, το είπε πρώτα σε έμένα και γι αυτό θέλω να τον βοηθήσω [...] σε όλες [τις δυσκολίες], στα προσωπικά, στα οικογενειακά, στο σχολείο» (Ιάσων).

«Έτσι κάνουν οι φίλοι, εγώ έτσι κάνω. Όταν ο κολλητός μου έχει ανάγκη τον βοηθάω, το ίδιο θέλω να κάνει και αυτός. Να με βοηθάει, να με συμβουλεύει και όλα και καταλαβαίνω είναι πραγματικός φίλος» (Μηνάς).

Τέλος, η έφηβη που προδόθηκε από την στενή της στις μελλοντικές φιλικές της σχέσης δυσκολεύτηκε να αποκαλύψει την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών της και την έκανε περισσότερο επιφυλακτική στις γνωριμίες της.

«Δεν το περίμενα [...] Πληγώθηκα που το είπε σε όλους γιατί εγώ την εμπιστεύτηκα. [...] με είχε στεναχωρήσει τότε και μετά δεν το έλεγα εύκολα» (Λυδία-ΜΔ).

## 7. Συζήτηση

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι φιλικές σχέσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, από την οπτική των ίδιων και από την οπτική των στενών τους φίλων. Κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν τόσο τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων, όσο και η ποιότητα αυτών. Ακόμη, εξετάστηκε η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στις φιλικές σχέσεις και οι απόψεις των εφήβων σχετικά με τη φιλία. Η ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο αφενός στην ομαλή ένταξη των μαθητών μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αφετέρου στη δημιουργία θετικής εικόνας για τον εαυτό τους. Μάλιστα από τα ερευνητικά δεδομένα γίνεται φανερό ότι μία διάσταση της κοινωνικής ένταξης είναι η δημιουργία φιλικών σχέσεων μέσα στην τάξη (Koster et al., 2009).

Αρχικά είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών των εφήβων που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε από κάποιο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ σε δύο περιπτώσεις έγινε από τις μητέρες των συμμετεχόντων καθότι οι τελευταίες ήταν εκπαιδευτικοί. Συνήθως ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται από τους γονείς (Doikou-Avliδου, 2015: 135· Riddick, 1996: 77· Stampoltzis & Polychronopolou, 2009: 314) πριν απευθυνθούν σε κάποιον επίσημο φορέα. Επιπρόσθετα, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι σε λίγες περιπτώσεις η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών έγινε στην Ε΄ ή Στ΄ δημοτικού, κάτι που έχει διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες (Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017: 88). Αντιθέτως, οι μαθησιακές δυσκολίες των περισσότερων συμμετεχόντων διαγνώστηκαν κατά τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000: 232· Reis, Neu, & McGuire, 1997: 470· Stampoltzis & Polychronopolou, 2009: 314). Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι αυξάνονται οι σχολικές απαιτήσεις και γίνονται πιο εμφανείς οι αδυναμίες των μαθητών σε συγκεκριμένα σχολικά καθήκοντα.

Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης στο γυμνάσιο. Φυσικά, η χρονική διάρκεια της φοίτησης στο τμήμα ένταξη διαφοροποιούνταν ανάλογα με τον χρόνο διάγνωσης και φυσικά την επιθυμία των μαθητών να παρακολουθήσουν μαθήματα σε αυτά. Για παράδειγμα υπήρχαν συμμετέχοντες οι οποίοι παρακολουθήσαν μαθήματα για μία χρονιά και έπειτα δεν συνέχισαν την φοίτηση στο τμήμα ένταξης.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα επιχειρηθεί η συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τους αρχικούς στόχους της έρευνας.

### **7.1. Η ύπαρξη φίλων και τα χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων**

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε την ύπαρξη φιλικών σχέσεων και τα χαρακτηριστικά τους, προέκυψε ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες είχαν αναπτύξει φιλικούς και κοινωνικούς δεσμούς μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, όλοι είχαν ένα στενό φίλο και μια ευρύτερη παρέα, την οποία αποτελούσαν συνήθως 4-5 άτομα κατά τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Doikou-Avliδου, 2015: 139· Eissa, 2010: 21). Αντιθέτως, στην έρευνα των Νιζάμη και Δόικου-Αυλίδου (2017) κάποιοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είχαν αναπτύξει μόνο μία φιλική σχέση κατά τη σχολική τους φοίτηση (Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017: 96). Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες έκαναν παρέα με άτομα συνομήλικα που είχαν γνωρίσει είτε στο σχολείο, είτε στη γειτονιά ή σε κάποια κοινή δραστηριότητα εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες στις οποίες διαπιστώθηκε ότι επέλεγαν άτομα μικρότερης ηλικίας (Wiener & Schnieder, 2002).

Ωστόσο, από τις αναφορές των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν δυσκολίες τόσο στη δημιουργία των φιλικών σχέσεων όσο και στην αλληλεπίδραση των εφήβων με τους συμμαθητές τους επειδή οι μαθησιακές δυσκολίες προκαλούσαν στους έφηβους συναισθήματα ανασφάλειας και φόβο απόρριψης. Ακόμη, δέχονταν χλευαστικά σχόλια και σε κάποιες περιπτώσεις η φοίτηση στο τμήμα ένταξης επηρέασε τις φιλικές σχέσεις.

Στο σημείο αυτό, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούμε στις δυσκολίες που εμφάνισαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, όπως τις περιέγραψαν οι ίδιοι. Κυρίως αναφέρθηκαν σε δυσκολίες στον γραπτό λόγο και την ανάγνωση. Αναλυτικότερα, οι δυσκολίες τους σχετίζονται με την παράγωγη γραπτού λόγου, καθώς δυσκολεύονταν να αποτυπώσουν τις ιδέες τους (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Ακόμη, οι μαθητές ανέφεραν ότι δυσκολεύονται στα φιλολογικά μαθήματα και γενικότερα στα μαθήματα που απαιτούν ανάγνωση και αποστήθιση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να είναι αργοί αναγνώστες και να μην επαρκεί ο χρόνος κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (Πολυχρόνη, 2011). Επίσης, σε άλλες περιπτώσεις αναφέρθηκαν δυσκολίες στα μαθηματικά, γεγονός που σχετίζεται με προβλήματα στη μνήμη και την αντίληψη (Αγαλιώτης, 2000· Ματή-Ζήση, 2004· Παντελιάδου, 2011). Άλλωστε, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν μπορούσαν να συγκρατήσουν τις μαθηματικές πληροφορίες. Γενικά, οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν, τόσο

στον γλωσσικό όσο και στον μαθηματικό τομέα σχετίζονται με τα προβλήματα στη μνήμη και στις μεταγνωστικές δεξιότητες (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007· Πολυχρόνη, 2011· Swanson et al., 2004· Wong, 2008). Ακόμη, η διαδικασία των εξετάσεων δημιουργούσε στους συμμετέχοντες και στις συμμετέχουσες υψηλά επίπεδα άγχους (Whitaker Sena et al., 2007) αν και μερικοί και μερικές δήλωσαν ότι προτιμούσαν τις γραπτές από τις προφορικές εξετάσεις καθώς με αυτές είχαν περισσότερο χρόνο να σκεφτούν. Από την άλλη πλευρά, οι γραπτές εξετάσεις είναι ιδιαίτερα αγχογόνες, πιθανόν επειδή απαιτούν ανάγνωση των θεμάτων, γεγονός που στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προκαλεί άγχος (Τσοβίλη, 2003). Ωστόσο, οι προφορικές εξετάσεις δεν είναι βοηθητικές για όλους τους μαθητές επειδή δεν ανταποκρίνονται στις μαθησιακές τους ανάγκες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007: 56).

Οι έφηβοι ανέφεραν ότι πριν τη διάγνωση αντιλαμβάνονταν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή, την ανάγνωση ή τα μαθηματικά αλλά δεν μπορούσαν να εξηγήσουν τους λόγους εμφάνισης των δυσκολιών αυτών των δυσκολιών. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε η διαχρονική έρευνα της Higgins και των συνεργατών της (2002) καθώς διαφάνηκε ότι οι μαθητές είχαν αντιληφθεί τις δυσκολίες τους, πριν την επίσημη διάγνωση (Higgins, Raskind, & Goldberg, 2002: 8). Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκαν και τα συναισθήματα των εφήβων μετά τη διάγνωση, καθώς αυτή σε κάποιους προκάλεσε ανακούφιση, ενώ σε κάποιους άλλους συναισθήματα κατωτερότητας και σύγχυσης. Πιο αναλυτικά, βίωσαν αισθήματα ανακούφισης επειδή πλέον αντιλαμβάνονταν και γνώριζαν το είδος των δυσκολιών τους και σε κάποιες περιπτώσεις με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού προσωπικού γινόταν προσπάθεια να τις αντιμετωπίσουν. Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, συγκλίνουν με άλλα ερευνητικά δεδομένα καθώς πολλοί μαθητές μετά τη διάγνωση νιώθουν αισθήματα ανακούφισης και χαράς (Τσοβίλη, 2003: 173· Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000: 232), γεγονός που τους βοηθά να αποδεχτούν ευκολότερα τις δυσκολίες τους, να τις κατανοήσουν και να δημιουργήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους (Riddick, 1996: 85· Riddick, Farmer & Sterling, 1997: 164). Από την άλλη πλευρά, κάποιοι συμμετέχοντες τόνισαν ότι τα αισθήματα ντροπής που ένιωθαν πριν τη διάγνωση εξαιτίας τη διαφορετικότητας τους συνεχίστηκαν και κατόπιν αυτής, καθώς ήδη τους είχε αποδοθεί η ταμπέλα του «τεμπέλη» και του «αδιάβαστου». Παρόμοια αποτελέσματα έχουν καταγραφεί σε έρευνες σε φοιτητές και ενήλικα άτομα (Doïkou-Avliδου, 2015· Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000: 231). Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις, η ντροπή που ένιωθαν ίσως οφειλόταν και στην ελλιπή ενημέρωση σχετικά με τις δυσκολίες τους και στη σύγχυση σχετικά με αυτές, καθώς δεν μπορούσαν να τις κατανοήσουν (Ingesson, 2007: 583).

Τα αισθήματα ντροπής και κατωτερότητας που βίωσαν οι μαθητές αποτυπώθηκαν και στην ανακοίνωση των δυσκολιών στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στους συνομηλίκους τους. Οι έφηβοι που ένιωθαν αμηχανία και ντροπή για τις δυσκολίες τους ήταν αυτοί που βίωσαν αισθήματα ντροπής κατά την ανακοίνωση των δυσκολιών στους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που ένιωσαν ανακούφιση κατά τη διάγνωση και γενικότερα είχαν μια πιο θετική στάση απέναντι στις δυσκολίες τους δεν βίωσαν αισθήματα ντροπής ή γενικότερα κάποια αρνητικά συναισθήματα κατά την ανακοίνωση στους εκπαιδευτικούς. Να σημειωθεί ότι η ενημέρωση πραγματοποιούνταν είτε από τη μητέρα του έφηβου είτε από τον ίδιο τον έφηβο. Ανάλογα συναισθήματα καταγράφηκαν και στην αποκάλυψη των δυσκολιών στους συμμαθητές και στους φίλους των εφήβων. Οι έφηβοι ένιωσαν αμηχανία και ντροπή φοβούμενοι τα αρνητικά και χλευαστικά σχόλια των συνομηλίκων τους. Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, οι μαθητές τείνουν να αποκρύπτουν τις μαθησιακές δυσκολίες (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000: 231· Riddick, 1996: 148) εξαιτίας των αισθημάτων διαφορετικότητας που τους δημιουργούνται (Singer, 2005: 418-420 ) και φοβούμενοι τα αρνητικά σχόλια των υπολοίπων (Doikou-Avliδου, 2015: 139). Σε πρόσφατη έρευνα σε ενήλικα άτομα με δυσλεξία, διαπιστώθηκε ότι αυτή δημιουργούσε αισθήματα διαφορετικότητας στο 76.9% των συμμετεχόντων (Alexander-Passe, 2015: 220).

Όπως αναφέρθηκε, στις περισσότερες περιπτώσεις οι έφηβοι βίωσαν την απορριπτική στάση των συμμαθητών τους και τα χλευαστικά σχόλια κατά τα χρόνια φοίτησης στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Η ανασφάλεια και τα χλευαστικά σχόλια άσκησαν αρνητική επιρροή στην αυτοεικόνα των συμμετεχόντων, γεγονός που δημιούργησε προβλήματα στη σύναψη των φιλικών σχέσεων καθώς φοβούνταν μία ενδεχόμενη απόρριψη από τη μεριά των φίλων τους. Οι συνεχόμενες σχολικές αποτυχίες σε συνδυασμό με την απορριπτική στάση των συνομηλίκων τους, οδηγεί τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και σε κοινωνική απομόνωση (Thomson, 1995). Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε η έρευνα του Lovitt και των συνεργατών του (1999), καθώς από τους 52 έφηβους που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 15 περιέγραψαν αρνητικές εμπειρίες αναφορικά με τη σχέση τους με τους συνομηλίκους (Lovitt, Plavins, & Cushing, 1999: 76). Επίσης, στην ποιοτική έρευνα των Rosetti και Henderson (2013) οι έφηβοι περιέγραψαν τις δύσκολες εμπειρίες που είχαν κατά τη φοίτηση στο δημοτικό (Rosetti & Henderson, 2013: 10-11). Στην παρούσα εργασία διαπιστώθηκε ότι η φοίτηση στο λύκειο, δεν συνοδευόταν από δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, ούτε από χλευαστικά σχόλια, αντιθέτως οι



έφηβοι περιέγραψαν ευχάριστες εμπειρίες με τους φίλους και τους συμμαθητές τους. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες των εφήβων, δεν τους εμπόδισαν τους έφηβους ώστε να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις κατά τη διάρκεια φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ingesson, 2007: 582· Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009: 315). Αντιθέτως, στην έρευνα των Gibson και Kendall (2010) οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι δέχτηκαν πειράγματα από τους συμμαθητές τους κατά τη φοίτηση στο γυμνάσιο και στο λύκειο (Gibson & Kendall, 2010: 19). Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα, οι δυσκολίες των εφήβων γίνονταν αντιληπτές από τους συμμαθητές τους με αποτέλεσμα κάποιοι από αυτούς να βιώσουν αισθήματα απομόνωσης και χλευαστικά σχόλια κατά τη φοίτηση στο δημοτικό και το γυμνάσιο. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώθηκαν και από τα αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα, σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο με μαθητές που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και με φοιτητές (Doikou-Avliδου 2015: 141· Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009: 313).

Η μείωση των φαινομένων περιθωριοποίησης και των χλευαστικών σχολίων κατά τη φοίτηση στο λύκειο είναι πιθανό να οφείλεται στην ηλικία και την επίδραση αυτής στις φιλικές σχέσεις καθώς αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης που βρίσκεται το κάθε άτομο. Συγκεκριμένα, στην παιδική ηλικία οι φιλικές σχέσεις διαμορφώνονται κυρίως με βάση τη συμμετοχή στο παιχνίδι, ενώ στην εφηβική ηλικία βασίζονται στην οικειότητα (Erwin, 1998: 74· Sullivan 1953 στο Newcomb & Bagwell, 1995: 308). Οι μαθητές που φοιτούν στο λύκειο έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και είναι σε θέση να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα συναισθήματα του άλλου. Για τον λόγο αυτό αυξάνεται η οικειότητα μεταξύ τους (Shulman et al., 1997: 606). Επιπλέον, με την πάροδο του χρόνου οι φιλικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερα ποσοστά αφοσίωσης, αυτοαποκάλυψης και εμπιστοσύνης καθώς οι έφηβοι μοιράζονται περισσότερο με τους συνομηλίκους τους και μειώνεται ο ανταγωνισμός μεταξύ τους (Berndt & Perry, 1986: 646· Berndt et al., 1986: 1294-1295· von Salisch, 2018).

Η κοινοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών στον περίγυρο των συνομηλίκων δεν έγινε σε κάποιες περιπτώσεις, καθώς οι τελευταίοι το είχαν καταλάβει εξαιτίας των προφορικών εξετάσεων και των δυσκολιών των μαθητών στα σχολικά μαθήματα. Πιο αναλυτικά, η αργή ανάγνωση, τα λάθη στον γραπτό λόγο, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και οι προφορικές εξετάσεις ήταν αυτά που έκαναν τους συμμαθητές να αντιληφθούν τις δυσκολίες των εφήβων και σε κάποιες περιπτώσεις να τους αποδώσουν την ταμπέλα του

«τεμπέλη» ή του «καθυστερημένου» (Higgins et al. 2002: 9· Νιζάμη & Δοϊκου, 2017: 94). Όπως επεσήμαναν οι ίδιοι οι έφηβοι, ο προφορικός τρόπος εξέτασης συνετέλεσε ως ένα βαθμό στο να βιώσουν αισθήματα διαφορετικότητας και για αυτό τον λόγο επιθυμούσαν να μην εξετάζονται προφορικά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ερευνητικά δεδομένα από φοιτητές και φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δείξει ότι απέφευγαν να χρησιμοποιήσουν τις υποστηρικτικές υπηρεσίες των πανεπιστημίων εξαιτίας του φόβου στιγματισμού (Mortimore & Crozier, 2006: 248· Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, το 71,1% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρεί ότι οι προφορικές εξετάσεις συντελούν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών στην ομάδα συνομηλίκων, ενώ μόλις το 24.7% πιστεύει το αντίθετο (Τζουριάδου, Βουγιούκας, Αναγνωστοπούλου, & Μενεξες, 2015: 195). Φυσικά, ο στιγματισμός των προφορικών εξετάσεων είναι πιθανό να οδηγήσει τους εν λόγω μαθητές να μην αποκαλύπτουν τις δυσκολίες τους κατά τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο (Doïkou-Avliδου, 2015: 139· Riddick, 2000: 65· Stamboltzis & Polychronopoulou, 2009: 315).

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι υπάρχουν τέσσερα προφίλ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία. Στο πρώτο προφίλ εμπίπτουν οι μαθητές που προσπαθούν αποκρύψουν τις δυσκολίες τους και αισθάνονται ντροπή για αυτές. Στο δεύτερο προφίλ εντάσσονται οι μαθητές που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς και οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους χαρακτηρίζονται από συγκρούσεις. Στην τρίτη ομάδα οι μαθητές που διαβάζουν και προσπαθούν προκειμένου οι επιδόσεις τους να είναι ίδιες με αυτές των συμμαθητών τους και τέλος είναι και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν με άνεση τις δυσκολίες καθώς τις έχουν αποδεχτεί και ζητούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων τους (Singer, 2005: 418-420). Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι αρκετοί συμμετέχοντες εμφάνισαν ανάλογα χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, δύο έφηβοι θα μπορούσαν να ενταχθούν στο πρώτο προφίλ, τρεις έφηβοι στο δεύτερο προφίλ, τέσσερις στο τρίτο προφίλ και πέντε έφηβοι στο τέταρτο προφίλ.

Σε πολλές περιπτώσεις η απομόνωση και ο στιγματισμός που βίωσαν οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στο σχολικό πλαίσιο οφείλονταν στη φοίτησή τους σε τμήματα ένταξης. Χαρακτηριστικά τόνισαν ότι δεν επιθυμούσαν να φοιτούν σε αυτά, γεγονός το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις οδηγούσε στη διακοπή της φοίτησής τους. Από την άλλη πλευρά, αναγνώριζαν ότι η φοίτησή τους είχε θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις και στην πληρέστερη κατανόηση των σχολικών μαθημάτων. Από τα ερευνητικά δεδομένα διαφαίνεται ότι η φοίτηση σε ενταξιακά περιβάλλοντα είναι πιθανόν να επηρεάσει τις σχέσεις των μαθητών με

τους συνομηλίκους τους καθώς αυτοί που φοιτούσαν σε ξεχωριστές τάξεις εμφανίζουν χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή σε σχέση με τους συνομηλίκους που φοιτούν σε τμήματα συνεκπαίδευσης (Meadan & Halle, 2004). Επιπλέον, οι μαθητές που φοιτούν στη γενική τάξη τείνουν να είναι πιο αποδεκτοί σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δέχονται στήριξη για κάποιες ώρες σε ειδική τάξη (Wiener & Tardif, 2004). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες δημιούργησαν φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις ο στενός τους φίλος, ήταν μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, κάτι που έχει διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες (Doïkou-Avλίδου, 2015· Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017). Επίσης, καταδεικνύεται ότι οι ευκαιρίες για δημιουργία φιλικών σχέσεων είναι περισσότερες στις ειδικές τάξεις ή στα τμήματα ένταξης απ' ό,τι στη γενική τάξη (Vaughn & Klinger, 1998: 86) και μάλιστα κάποιοι μαθητές προτιμούν να φοιτούν σε τάξεις μαζί με συνομηλίκους τους που αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες (Lovitt et al., 1999: 76· Rosetti & Henderson, 2013: 9). Από την άλλη πλευρά, μερικοί έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες στην παρούσα έρευνα δεν αντιμετώπισαν προβλήματα απομόνωσης, ενώ οι φίλοι τους έδειξαν ενδιαφέρον και επιθυμούσαν να ενημερωθούν για τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων στο τμήμα ένταξης.

Το πλαίσιο φοίτησης και η εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται ότι επηρέασαν τις φιλικές σχέσεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες στη διάρκεια της σχολική φοίτησης. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστούν και τα προβλήματα συμπεριφοράς που ενδεχομένως εμφανίσουν κάποιοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τα οποία είναι πιθανό να δυσχεράνουν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Στην παρούσα έρευνα μερικοί έφηβοι ανέφεραν ότι οι δυσκολίες στη δημιουργία των φιλικών σχέσεων πιθανόν να οφείλονταν στη διαταρακτική και αντιδραστική συμπεριφορά τους. Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και οι στενοί τους φίλοι ανέφεραν ότι οι πρώτοι δυσκολεύονται να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, είναι συνήθως ευέξαπτοι, με αποτέλεσμα να εμπλέκονται συχνά σε καβγάδες με τους συνομηλίκους τους (Meadan & Halle, 2004: 79· Svetaz et al., 2000: 346). Επίσης, η δυσκολία στην επίλυση των συγκρούσεων ενδεχομένως οφείλεται στην αδυναμία υιοθέτησης των κατάλληλων δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης και επίλυσής τους. Όπως έχει διαπιστωθεί σε άλλες έρευνες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται συχνότερα σε διαπληκτισμούς και δεν είναι σε θέση να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης (Yuen, Westwood & Wong, 2006). Συγκεκριμένα, ένας έφηβος τόνισε ότι εξαιτίας της συμπεριφοράς του δεν έχει αρκετές κοινωνικές συναναστροφές μέσα στην τάξη. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρθηκαν κυρίως στις δυσκολίες τους σε

μαθησιακό επίπεδο, ενώ σε μικρότερο βαθμό επεσήμαναν τις κοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Από την άλλη πλευρά, οι στενοί τους φίλοι ανέφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό τα προβλήματα συμπεριφοράς των φίλων τους, καθώς αυτά είναι που τους ενοχλούν περισσότερο. Αντιθέτως, οι ακαδημαϊκές δυσκολίες των εφήβων δεν φάνηκε να αποτελούν πρόβλημα στη δημιουργία και διατήρηση των φιλικών σχέσεων. Στη σχετική βιβλιογραφία έχει διαπιστωθεί η συσχέτιση ανάμεσα στα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και τις μαθησιακές δυσκολίες (McNamara & Willoughby, 2010· Higgins et al., 2002: 4, 11-12). Οι μαθητές εμφανίζουν υψηλά επίπεδα μοναξιάς, παραβατική συμπεριφορά και αισθήματα ντροπής και κοινωνικής απόσυρσης (Margalit & Al-Yagon, 1994: 307· Valås, 1999: 186). Επίσης, τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανό να σχετίζονται με τα ελλείμματα των εφήβων στις κοινωνικές δεξιότητες και τη δυσκολία προσαρμογής της συμπεριφοράς τους στην εκάστοτε κοινωνική κατάσταση (Kavale & Forness, 1996). Συγκεκριμένα, η παθητικότητα και τα ελλείμματα στις δεξιότητες διεκδίκησης έχουν ως αποτέλεσμα δυσκολίες στην ανάληψη πρωτοβουλιών (Watson 2007: 53). Έτσι, λοιπόν, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν στη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Στην έρευνα διαπιστώθηκαν επίσης, δυσκολίες στην κατανόηση και την ερμηνεία του χιούμορ, εύρημα το οποίο συγκλίνει με δεδομένα που αναφέρουν δυσκολίες στην ερμηνεία των κοινωνικών καταστάσεων, της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Kravetz, Faust, Lipshitz, & Shalhav, 1999: 253) και της ερμηνείας των συναισθημάτων των άλλων στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Bauminger et al., 2005: 57).

Ως προς τα χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων, μέσα από τις αναφορές των εφήβων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώθηκε ότι αυτές διακρίνονται από αίσθημα αποδοχής, οικειότητας και απουσίας συγκρούσεων. Πιο αναλυτικά, το αίσθημα της αποδοχής φαίνεται ότι ήταν κυρίαρχο στις φιλικές σχέσεις των εφήβων που συμμετείχαν στην έρευνα. Η αποδοχή του χαρακτήρα και της διαφορετικότητας αναφέρθηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες. Οι έφηβοι χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν ότι οι δυσκολίες των φίλων τους δεν αποτέλεσαν εμπόδιο στο να τους αποδεχτούν καθώς θεωρούν ότι αυτές δεν επηρεάζουν τη φιλική σχέση τους. Επίσης, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες τόνισαν ότι, αν και σε κάποιες περιπτώσεις είχαν λίγους φίλους, αυτοί τους αποδέχονταν. Η αποδοχή μέσα στην ομάδα συνομηλίκων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς οι μαθητές που βιώνουν απόρριψη από τους συνομηλίκους τους είναι πιθανό να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς και κατάθλιψης (Newman et al., 2007). Ακόμη ένα στοιχείο που αναδείχθηκε από τις συνεντεύξεις είναι η ύπαρξη της οικειότητας η οποία, σύμφωνα με τους

συμμετέχοντες, θεωρείται σημαντικό στοιχείο για την εξέλιξη της φιλικής σχέσης. Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις που διακρίνονταν από υψηλά επίπεδα οικειότητας, εύρημα το οποίο επιβεβαιώθηκε και από τους στενούς φίλους. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα παρατηρείται αύξηση της οικειότητας κατά τη μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία καθώς οι έφηβοι έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, είναι σε θέση να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα συναισθήματα του άλλου (Erwin, 1998· Shulman et al., 1997: 606) και αναπτύσσονται σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Collins & Steinberg, 2008). Ακόμη, από τους συμμετέχοντες τονίστηκε ότι η οικειότητα μεταξύ των εφήβων ενισχύθηκε μέσω της αυτοαποκάλυψης, καθώς έτειναν να συζητούν τα προβλήματα που τους απασχολούν, είτε αυτά ήταν προσωπικά είτε προβλήματα της καθημερινότητας. Η αυτοαποκάλυψη οδηγεί σε μεγαλύτερη οικειότητα μέσα στις φιλικές σχέσεις (von Salisch, 2018) και σε υψηλότερη αυτοεκτίμηση των ατόμων (Azmitia et.al., 2005). Ακόμη, οι έφηβοι που εμφάνιζαν δυσκολίες ανέφεραν ότι οι συμμαθητές τους τους βοηθούσαν στην εκτέλεση κάποιων καθηκόντων μέσα στο σχολείο, όπως στην αντιγραφή των ασκήσεων από τον πίνακα ή στη λύση κάποιων ασκήσεων.

Σημαντικό στοιχείο των φιλικών σχέσεων ήταν ο περιορισμένος αριθμός συγκρούσεων μεταξύ των εφήβων και των φίλων τους. Οι έφηβοι με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν ότι σε κάποιες περιπτώσεις ήταν πιθανή η εμφάνιση συγκρούσεων και διαπληκτισμών που όμως επιλύονταν άμεσα. Μέσω του διαλόγου και της κατάλληλης ανάπτυξης στρατηγικών διαπραγμάτευσης και συμβιβασμού οι έφηβοι διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με τους συνομηλίκους τους (Bowker, 2004). Το εύρημα ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμπλέκονταν τόσο συχνά σε συγκρούσεις με τους φίλους και τους συμμαθητές τους και ήταν σε θέση να συμφιλιωθούν με τους φίλους τους έρχεται σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά, περισσότερες συγκρούσεις και δυσκολία στην επίλυση αυτών (Margalit & Efrati, 1996· Wiener, 2002) κάτι που αποδίδονταν στις ελλειμματικές κοινωνικές τους δεξιότητες. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι οι έφηβοι που συμμετείχαν στην έρευνα, φοιτούσαν στο λύκειο και είχαν δημιουργήσει υποστηρικτικές φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι δεν ανέφεραν οποιαδήποτε μορφή υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς ως προς την ενίσχυση των κοινωνικών και φιλικών σχέσεων με τους

συννομηλίκους τους. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση συνεντεύξεων σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί παρείχαν βοήθεια στα μαθήματα ακόμα και πριν την επίσημη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών τους καθώς τις είχαν εντοπίσει. Επιπλέον, τονίστηκε η γενικότερη στήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η προσπάθειά τους να δημιουργήσουν θετικό κλίμα μέσα στην τάξη (Watson, 2007: 54-55). Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες (με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) αναφέρθηκαν στη βοήθεια που τους παρείχαν κάποιοι εκπαιδευτικοί στα σχολικά μαθήματα και στην παροχή συμβουλών σχετικά με τις μελλοντικές σπουδές. Η ακαδημαϊκή στήριξη που παρείχαν τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού ορισμένες φορές περιοριζόταν στο να εφαρμόζουν αυτά που προβλέπει η σχετική νομοθεσία, δηλαδή να εξετάζουν προφορικά τους έφηβους. Λίγοι έφηβοι έκαναν λόγο για διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως η παροχή διαφορετικού υλικού (πχ. σχεδιαγράμματα και φωτοτυπίες), οι οποίες αναδεικνύουν μία υποστηρικτική τους στάση. Αντιθέτως, σε άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί παρείχαν ουσιαστική βοήθεια σε ακαδημαϊκό επίπεδο όπως η εκμάθηση μνημονικών στρατηγικών, η αφιέρωση περισσότερου χρόνου για επεξηγηματικές ερωτήσεις και η παροχή εξατομικευμένης βοήθειας (Kortering & Braziel, 2002: 179, 185· Long, MacBlain, & MacBlain 2007).

Σε πρόσφατη έρευνα της Τζουριάδου και των συνεργατών της (2015) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την παροχή εξατομικευμένης βοήθειας στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, δεν διευκρινίστηκε, στην εν λόγω έρευνα, αν η παρεχόμενη βοήθεια αφορά μόνο στα σχολικά μαθήματα ή και στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου κ.α., 2015). Γενικότερα, είναι πιθανό η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών πιθανόν να οφείλεται στις περιορισμένες γνώσεις τους και για αυτόν τον λόγο κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση τους σχετικά με αυτές (Δόικου-Αυλίδου, 2007: 245· Παπανικολάου, 2015: 171-174).

## 7.2. Οι λόγοι επιλογής των στενών φίλων και οι εμπειρίες από τις στενές φιλικές σχέσεις

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη στενή φιλική σχέση καθώς και τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των εφήβων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις φιλικές τους σχέσεις. Μέσα από τις αναφορές τους αναδείχθηκαν ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με την γνωριμία των εφήβων με τους στενούς τους φίλους, τα χαρακτηριστικά των τελευταίων και τα χαρακτηριστικά της σχέσης τους.

Αρχικά, οι έφηβοι περιέγραψαν τη γνωριμία τους με τους στενούς τους φίλους. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η γνωριμία πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια φοίτησης στο δημοτικό ή το γυμνάσιο καθώς το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικοποίησης πραγματοποιείται στο σχολικό πλαίσιο (Claes, 1992· Hartup, 1993· Urberg et al., 1995) ενώ κάποιοι έφηβοι ανέφεραν ότι γνωρίστηκαν στο φροντιστήριο ή στη γειτονιά. Η εγγύτητα, λοιπόν, διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη γνωριμία των εφήβων μεταξύ τους, καθώς αποτελεί βασικό κριτήριο για την έναρξη της γνωριμίας. Επίσης, σύμφωνα με τις αναφορές των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, κάποιες φιλικές σχέσεις δημιουργήθηκαν σε εξωσχολικά περιβάλλοντα καθώς τους ήταν ευκολότερο συνάψουν φιλικές σχέσεις επειδή ήταν απαλλαγμένοι από το άγχος του σχολείου και μπορούσαν να αναδείξουν τα ταλέντα τους στη μουσική ή τον αθλητισμό. Σε ανάλογα ευρήματα οδηγήθηκαν και άλλες έρευνες στις οποίες τονίζεται ότι οι μαθητές που είναι λιγότερο δημοφιλείς μέσα στην τάξη, είναι σε θέση να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλικές σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου (George & Hartmann, 1996: 2314· Vaughn, Elbaum & Boardman, 2001: 58).

Τα αισθήματα ανασφάλειας που βιώνουν τα παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να επηρεάσουν τις σχέσεις με τους συνομήλικους και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Από τα ευρήματα της έρευνας φάνηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις, οι στενοί φίλοι πλησίασαν τους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες με σκοπό να γνωριστούν. Τα υψηλά επίπεδα συστολής ορισμένων εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στην έρευνα, επηρέασαν την κοινωνική προσαρμογή τους (Αργυρακούλη, 2005: 330) και οδήγησαν στην απουσία ανάληψης πρωτοβουλίας για τη γνωριμία με τους συνομηλικούς τους.

Εκτός από το πλαίσιο γνωριμίας, οι συμμετέχοντες έκαναν λόγο και για τα κριτήρια με βάση τα οποία επέλεξαν τους φίλους. Βασικό κριτήριο για τη δημιουργία και την ανάπτυξη της φιλικής σχέσης, ήταν η ομοιότητα. Η ομοιότητα σχετιζόταν με το κοινό περιβάλλον φοίτησης, καθώς μερικοί έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες είχαν γνωρίσει τον

στενό τους φίλο στο τμήμα ένταξης. Όπως ανέφεραν οι μαθητές, σε κάποιες περιπτώσεις, γνώριζαν το άτομο αλλά ήταν η κοινή τους φοίτηση αυτή που τους έφερε πιο κοντά και οδήγησε στη δημιουργία του φιλικού δεσμού. Ακόμη, ένα άλλο στοιχείο που συνετέλεσε στη δημιουργία και τη διατήρηση των στενών φιλικών σχέσεων των εφήβων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ήταν τα κοινά ενδιαφέροντα (αθλητικές δραστηριότητες, περίπατοι, ενασχόληση με μουσική και ηλεκτρονικά παιχνίδια).

Από την άλλη πλευρά, οι ομοιότητες μεταξύ των στενών φίλων, σχετίζονταν με τη δημοτικότητα και την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο αναλυτικά, κάποιοι έφηβοι συναναστρέφονταν άτομα με τα οποία βρίσκονταν σε περίπου ίδιο επίπεδο δημοτικότητας μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τις αναφορές τους, τα ίδια χαρακτηριστικά εμφάνισαν και οι στενοί τους φίλοι, γεγονός που επιβεβαιώθηκε από τους ίδιους. Επίσης, επέλεξαν άτομα που κάποιες φορές χαρακτηρίζονταν από την ίδια συνεσταλμένη συμπεριφορά με αυτούς. Η συναναστροφή με άτομα που θεωρούνται εξίσου απομονωμένα μέσα στην τάξη πιθανόν να οφείλεται στην αρνητική αυτοαντίληψη που ενδεχομένως έχουν οι μαθητές σχετικά με την κοινωνικότητά τους. Αν και δεν είναι ξεκάθαρη η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στην κοινωνική αυτοαντίληψη (Zelege, 2004) κάποιοι απομονωμένοι έφηβοι στην παρούσα εργασία χαρακτηρίζονταν από συστολή και αισθήματα κατωτερότητας εξαιτίας των χαμηλών σχολικών τους επιδόσεων (Ingesson, 2007· Schmidt et al., 2014). Επίσης, ένα ενδιαφέρον εύρημα που αναδείχθηκε ήταν ότι τέσσερις έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες είχαν επιλέξει για στενό φίλο κάποιον έφηβο με τις αντιστοιχίες δυσκολίες. Οι έφηβοι τείνουν να επιλέγουν ως φίλους τους άτομα με τα οποία εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά, τόσο στη συμπεριφορά και τη δημοτικότητα, όσο και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Aboud & Mendelson, 1996: 89· Altermatt & Pomerantz, 2003: 120· Dijkstra et al., 2013: 1249· Rubin et al., 2015: 560). Όπως διαπιστώθηκε σε άλλες έρευνες σε παιδιά, έφηβους και ενήλικα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι επέλεξαν για φίλους τους άτομα που βρίσκονταν στο περιθώριο, με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς, ή άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Doikou-Avliδου, 2015: 142· Vaughn et al., 1998: 434· Νιζάμη & Δοίκου-Αυλίδου, 2017: 96).

Εκτός από τις ομοιότητες οι συμμετέχοντες επεσήμαναν και κάποιες διαφορές που εμφάνιζαν ως προς κάποια χαρακτηριστικά με τους στενούς τους φίλους. Οι διαφορές τους αφορούσαν κυρίως το επίπεδο δημοτικότητας, επειδή κάποιοι έφηβοι σύμφωνα τόσο με τα λεγόμενα τους, όσο και με τα λεγόμενα των στενών τους φίλων διαπιστώθηκε ότι ήταν αρκετά δημοφιλείς σε αντίθεση με τους στενούς τους φίλους. Επίσης, διαφορές υπήρξαν και



ως προς τον χαρακτήρα, σε κάποιες περιπτώσεις, καθώς μερικοί έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονταν από κοινωνικότητα ενώ οι στενοί τους φίλοι εμφάνιζαν περισσότερη συστολή. Το ενδιαφέρον που παρατηρήθηκε ήταν ότι στα τρία από τα τέσσερα ζεύγη εφήβων που εμφάνιζαν και οι δύο μαθησιακές δυσκολίες, ο ένας έφηβος χαρακτηρίστηκε ως δημοφιλής, ενώ ο άλλος ως απομονωμένος. Στις περιπτώσεις αυτές αν και οι έφηβοι εμφάνισαν ομοιότητες ως προς την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, διέφεραν ως προς την κοινωνικότητά τους. Επιπλέον, διαφάνηκε ότι κάποιοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν δημοφιλείς μέσα στο σχολείο, το οποίο πιθανόν να οφείλεται στις επιτυχίες που είχαν σε διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ενασχόληση με μη ακαδημαϊκές εξωσχολικές δραστηριότητες μπορεί να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες καθώς μπορεί να τους βοηθήσει να αποκτήσουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση, καθώς μέσω αυτών δίνεται η δυνατότητα στον έφηβο να αναπληρώσει τις αποτυχίες που εμφανίζει στον ακαδημαϊκό τομέα (Cilligan, 2000: 42· Κουρκούτας, 2001: 71).

Σχετικά με την ποιότητα των φιλικών σχέσεων, οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία κατέδειξαν ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με αυτήν. Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι έφηβοι είχαν αναπτύξει ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας ο οποίος διαφαίνεται από την χρήση του δικού τους λεξιλογίου και του χιούμορ. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι έφηβοι αναπτύσσουν ένα δικό τους κώδικα επικοινωνίας και χρησιμοποιούν διαφορετικό λεξιλόγιο με τους στενούς τους φίλους από εκείνο που χρησιμοποιούν με τους υπόλοιπους φίλους τους (Giordano, 1995· Μπίκος, 2004). Επίσης το χιούμορ αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των φιλικών σχέσεων καθώς εξυπηρετεί στη δημιουργία και την εδραίωση των φιλικών σχέσεων (Erickson & Feldstein, 2007: 267) και αποτελεί ένα χαρακτηριστικό το οποίο οι έφηβοι επιθυμούν να διαθέτουν οι στενοί τους φίλοι (Sprecher & Regan, 2002: 475·Vigil, 2007: 151).

Με βάση την βιβλιογραφία, η ποιότητα των φιλικών σχέσεων προσδιορίζεται με θετικές και αρνητικές διαστάσεις (Bukowski, Boivin, & Hoza 1994 στο Furman, 1996· Furman, 1996· Parker & Asher, 1993). Σύμφωνα με τους Parker και Asher (1993), μία διάσταση είναι η συντροφικότητα και η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες. Στην παρούσα εργασία οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι βρίσκονταν σχεδόν καθημερινά με τους στενούς τους φίλους στο σχολείο και ότι διασκεδάζαν με τον ίδιο τρόπο. Η κοινή φοίτηση (στο σχολείο ή στο φροντιστήριο) ήταν αυτή που βοήθησε στην ανάπτυξη και την εξέλιξη της φιλίας τους. Εκτός σχολικού πλαισίου, οι συμμετέχοντες ασχολούνταν με δραστηριότητες, όπως η

μουσική και η παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών (Hartup, 1993). Η συντροφικότητα αναπτύσσεται μέσα από τις κοινές δραστηριότητες, καθώς τα παιδιά και οι έφηβοι που συμμετέχουν σε αυτές αποκτούν κοινές εμπειρίες (Erwin, 1998: 8). Αν δεν αναφέρθηκαν διαφορές ως προς τη συντροφικότητα μεταξύ των εφήβων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο αξίζει να αναφερθεί ότι διαφάνηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα αγόρια ανέφεραν περισσότερες φορές τις κοινές δραστηριότητες για να τονίσουν την συντροφικότητα στη σχέση με τον στενό τους φίλο. Αντιθέτως, από τις αναφορές των κοριτσιών προκύπτει ότι αν και ανέφεραν τις κοινές δραστηριότητες, η αυτοαποκάλυψη ήταν ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της συντροφικότητας και της οικειότητας (DeGoede, 2009: 1117-118· McNelles & Connolly, 1999 στο Collins & Steinberg, 2007: 572).

Μια διάσταση της ποιότητας των φιλικών σχέσεων που μελετήθηκε και αναδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων ήταν αυτή της οικειότητας. Οι έφηβοι αναφέρθηκαν εκτενώς σε αυτή τη διάσταση καθώς οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν με τους συνομηλίκους τους χαρακτηρίζονταν από υψηλά επίπεδα οικειότητας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ανάπτυξη της οικειότητας επιτυγχάνεται μέσω της αυτοαποκάλυψης και των συναισθημάτων που αναπτύσσονται μέσα στη στενή φιλική σχέση (Erwin, 1998· von Salisch, 2018). Οι έφηβοι συζητούσαν για προσωπικά και οικογενειακά θέματα με τους στενούς τους φίλους, καθώς εκτιμούσαν τη γνώμη τους και τους συμβουλευόνταν. Επίσης, σε περιόδους έντονου στρες (πχ. εξετάσεις) συζητούσαν για τα θέματα που το προκαλούσαν με τους στενούς τους φίλους. Επιπλέον, σύμφωνα με τις αναφορές κάποιων εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, αποκάλυψαν πρώτα στους στενούς τους φίλους την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών. Μάλιστα, σε μία περίπτωση η μαθήτριά αποκάλυψε τις δυσκολίες της στη φίλη της, η οποία επίσης, αντιμετώπιζε τις ίδιες δυσκολίες. Το γεγονός αυτό ισχυροποίησε τη φιλική σχέση και αναπτύχθηκε περισσότερο η οικειότητα και εμπιστοσύνη.

Σχετικά με την ανάπτυξη της οικειότητας και της αυτοαποκάλυψης παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία. Οι έφηβοι που φοιτούσαν στη Γ' λυκείου χαρακτήριζαν τις φιλικές σχέσεις ως σχέσεις με μεγαλύτερη οικειότητα δίνοντας έμφαση στην εμπιστοσύνη, την αυτοαποκάλυψη, το συναισθηματικό δέσιμο και την παροχή στήριξης. Αντίθετα, οι μαθητές της Α' λυκείου τόνιζαν κυρίως τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες και τη συντροφικότητα, ενώ σε μικρότερο βαθμό έκαναν λόγο για αυτοαποκάλυψη και συναισθηματικό δέσιμο. Με βάση την αναπτυξιακή θεωρία και ευρήματα από σχετικές έρευνες, η οικειότητα, η αυτοαποκάλυψη, η εμπιστοσύνη και η συναισθηματική στήριξη

αυξάνονται με την πάροδο των ετών και είναι χαρακτηριστικά της ποιότητας των φιλικών σχέσεων που εμφανίζονται κυρίως στην εφηβεία (DeGoede, 2009· Shulman, et al., 1997· Thomas & Daubman, 2001). Ωστόσο, παρά τις διαφοροποιήσεις, γίνεται αντιληπτό ότι οι έφηβοι επέλεξαν τους στενούς τους φίλους για να αποκαλύψουν σημαντικές πτυχές και γεγονότα, καθώς δεν συζητούσαν με όλα τα άτομα της παρέας για αυτού του είδους τα θέματα. Στην παρούσα εργασία φάνηκε ότι η εμπιστοσύνη και η αυτοαποκάλυψη αποτελούσαν βασικές διαστάσεις της ποιότητας των φιλικών σχέσεων, εύρημα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες (Fehr, 2004· Parker & Asher, 1993). Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είχαν δημιουργήσει φιλικές σχέσεις οι οποίες βασίζονταν στην εμπιστοσύνη και την οικειότητα. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες (Doikou-Avliidou, 2015· Eissa, 2010· Stampoltzis & Polychonopoulou, 2009). Διαπιστώνεται μία κυκλική σχέση καθώς με την αυτοαποκάλυψη δημιουργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης οι οποίες χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη οικειότητα. Επίσης, η ανεπτυγμένη οικειότητα οδηγεί σε περισσότερη εμπιστοσύνη μέσω της αυτοαποκάλυψης (von Salisch, 2018). Όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν την σημαντικότητα της εμπιστοσύνης στην διατήρηση της φιλικής σχέσης. Πολλοί από τους συμμετέχοντες εμπιστεύονταν τους φίλους τους όπως την οικογένεια τους ενώ σε κάποιες περιπτώσεις εμπιστεύτηκαν στους φίλους τους γεγονότα και καταστάσεις τα οποία δεν μοιράζονταν με την οικογένεια τους. Τους εμπιστεύονταν προσωπικά και οικογενειακά ζητήματα και σέβονταν την άποψή τους. Δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εφήβων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ούτε ανάμεσα στα δύο φύλα. Ωστόσο, μία έφηβη ανέφερε ότι κατά το παρελθόν είχε σταματήσει να συναναστρέφεται την στενή της φίλη επειδή διαταράχτηκε η εμπιστοσύνη στη σχέση τους καθώς η φίλη της στην οποία είχε αποκαλύψει τις δυσκολίες της, το ανακοινώσε σε όλη την τάξη. Αυτό, σύμφωνα με τα λεγόμενα της συμμετέχουσας, την έκανε πιο επιφυλακτική στις μετέπειτα σχέσεις της. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας έχει διαπιστωθεί ότι τα επίπεδα εμπιστοσύνης μεταξύ των φίλων αυξάνονται με την πάροδο των ετών (Berndt & Perry, 1986: 646· Berndt, Hawkins & Hoyle 1986: 1294-1295) ενώ η έλλειψη εμπιστοσύνης και οδηγεί στον τερματισμό της φιλίας.. Μάλιστα αποτελεί τη δεύτερη πιο συχνή αιτία μετά τις συγκρούσεις, για τη διακοπή της φιλίας (Azmitia, et. al., 1999: 287).

Από την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων διαφάνηκε το συναισθηματικό δέσιμο το οποίο κυριαρχούσε στις στενές φιλικές σχέσεις. Οι έφηβοι αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη του συναισθηματικού δεσμού, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αυτοαποκάλυψης και

της συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες. Επίσης, αναγνώρισαν ότι μέσω των στενών φιλικών σχέσεων αναπτύσσονται και οι ίδιοι σε συναισθηματικό επίπεδο, καθώς ανταλλάσσουν συναισθήματα και υπάρχει αμοιβαίο ενδιαφέρον. Αν και δεν φάνηκαν διαφορές μεταξύ των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, υπήρχαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Πιο αναλυτικά, τα κορίτσια εξέφραζαν τα συναισθήματά τους προς τις φίλες τους σε μεγαλύτερο βαθμό, κάτι που συντελεί στην αύξηση της οικειότητας. Τα αγόρια δεν εκφράζουν συχνά τα συναισθήματά τους ωστόσο το συναισθηματικό δέσιμο γίνεται αντιληπτό μέσω της συμπεριφοράς και των ενεργειών τους (Elkins & Peterson, 1993: 506· Erwin, 1998). Αυτού του είδους οι συμπεριφορές αρχίζουν να διαφαίνονται από την παιδική ηλικία και με το πέρασμα στην εφηβεία οι φιλικές σχέσεις των κοριτσιών χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη οικειότητα, ανταλλαγή συναισθημάτων και συμμετοχή σε μεγαλύτερο βαθμό σε υποστηρικτικές συζητήσεις και στην παροχή κοινωνικής και συναισθηματικής στήριξης (Dunn, 2004). Γενικότερα πάντως, οι έφηβοι φάνηκε ότι ήταν ικανοποιημένοι από τις φιλικές τους σχέσεις καθώς σε αυτές κυριαρχούσαν συναισθήματα, όπως είναι η αγάπη και η εκτίμηση στο πρόσωπο του άλλου.

Η κοινωνική και συναισθηματική στήριξη φάνηκε ότι χαρακτήριζε όλες τις φιλικές σχέσεις των συμμετεχόντων που μελετήθηκαν, τόσο μεταξύ των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, όσο και των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών φίλων τους επίσης με μαθησιακές δυσκολίες. Η κοινωνική στήριξη κρίνεται σημαντική για την ανάπτυξη του έφηβου, καθώς η απουσία αυτής από τα άτομα του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία αρνητικής εικόνας για τον εαυτό (Birkeland et al., 2013: 51). Επίσης, στην εφηβική περίοδο τα άτομα τείνουν να ζητούν περισσότερη συναισθηματική υποστήριξη από τους φίλους τους και λιγότερο από την οικογένεια και το εκπαιδευτικό προσωπικό, γεγονός που αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου (Bokhorst, Sumter, & Westenberg, 2010: 424). Οι μορφές της παρεχόμενης στήριξης, αφορούν τη συναισθηματική στήριξη, την πρακτική βοήθεια (instrumental support), την υποστήριξη σε επίπεδο πληροφόρησης (informational support) και την στήριξη σε επίπεδο συντροφικότητας με τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες (Wills & Shinar, 2000: 88). Οι έφηβοι έκαναν λόγο για την κατανόηση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτούς και τους στενούς τους φίλους, καθώς οι έφηβοι μοιράζονται τα ίδια προβλήματα και τις ίδιες ανησυχίες για το μέλλον. Τόσο οι συμμαθητές τους όσο και οι φίλοι τους φάνηκε ότι ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικοί απέναντι τους. Η υποστήριξη που

έδειξαν στους φίλους τους με μαθησιακές δυσκολίες αφορούσε τόσο στην εκτέλεση των σχολικών καθηκόντων, όσο και σε κάποιες περιπτώσεις συναισθηματική στήριξη. Από την άλλη πλευρά, η παρεχόμενη βοήθεια από την πλευρά των στενών φίλων εμφανίζει κάποιες διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, τόσο οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και οι στενοί τους φίλοι υπογράμμισαν ότι η βοήθεια που προσφέρουν αφορά και το συναισθηματικό κομμάτι εκτός από το ακαδημαϊκό. Όμως, ο βαθμός κατανόησης στις περιπτώσεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων που επίσης είχαν μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε ότι ήταν μεγαλύτερος, καθώς, όπως ανέφεραν, οι έφηβοι οι στενοί τους φίλοι αναγνώριζαν και κατανοούσαν καλύτερα τις προσπάθειες που κατέβαλλαν στα σχολικά μαθήματα και στις ώρες μελέτης. Συνεπώς η συναισθηματική στήριξη από τους στενούς φίλους ήταν μεγαλύτερη, καθώς αντιμετώπιζαν και οι ίδιοι τα ίδια προβλήματα γεγονός που αύξησε τον βαθμό κατανόησης μεταξύ τους εύρημα το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες (Doikou-Avlidou, 2015· Marita, 2018· Rosetti & Henderson, 2013).

Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν ότι οι στενοί τους φίλοι άκουγαν προσεκτικά τα προβλήματα των φίλων τους και παρείχαν συμβουλές σχετικά με την εύρεση λύσης. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές των εφήβων που τόνισαν ότι ήταν σημαντική η ακρόαση του προβλήματος ακόμα και στην περίπτωση που δεν προτεινόταν κάποια λύση. Επίσης, με τους παραπάνω τρόπους γινόταν αντιληπτό στους έφηβους ότι οι φίλοι τους ενδιαφέρονταν πραγματικά για αυτούς κάτι που συντελεί στην αυτοεπιβεβαίωση τους (Doikou-Avlidou, 2015· Terras et al., 2009). Επίσης, θεώρησαν ότι η παρεχόμενη στήριξη είναι μια αμφίδρομη σχέση καθώς εφόσον στηρίζουν τους φίλους τους, το ίδιο περίμεναν να κάνουν και εκείνοι από την πλευρά τους. Ωστόσο, σε μία περίπτωση η συμμετέχουσα ανέφερε ότι κατά το παρελθόν η στήριξη που παρείχε στην στενή της φίλη της ήταν μονόπλευρη καθώς η ίδια δεν είχε ανάλογη συμπεριφορά με αποτέλεσμα να διακοπεί η φιλία. Επιπροσθέτως, η παροχή στήριξης και η εκδήλωση ενδιαφέροντος απέναντι στον στενό φίλο διαφάνηκε από τις αναφορές των εφήβων οι οποίοι τόνισαν ότι σε κάποιες περιπτώσεις τοποθετούσαν τις επιθυμίες του φίλου τους πάνω από τις δικές τους.

Από την άλλη πλευρά, αναφέρθηκαν και στις αρνητικές διαστάσεις της ποιότητας των φιλικών σχέσεων, που σχετίζονται με την εμφάνιση ή την απουσία συγκρούσεων καθώς και την επίλυση αυτών. Διαπιστώθηκε ότι οι διαφωνίες με τους στενούς τους φίλους ήταν περιορισμένες και τις περισσότερες φορές λύνονταν άμεσα. Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες τόνισαν ότι κατά το παρελθόν είχαν εμπλακεί σε διαφωνίες και καβγάδες με μέλη της φιλικής τους παρέας. Σε μία περίπτωση μάλιστα ο έφηβος παραδέχτηκε ότι δυσκολεύεται

να συγκρατήσει τον θυμό του και έχει δυσκολίες στην επίλυση των συγκρούσεων. Στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συγκρούονται περισσότερο με τους άλλους και δυσκολεύονται στην επίλυση των διαφωνιών, γεγονός που οφείλεται στις περιορισμένες κοινωνικές τους δεξιότητες και συγκεκριμένα, στις αδυναμίες στην ερμηνεία της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς και στην ερμηνεία των συναισθημάτων των άλλων (Bauminger et al., 2005· Pearl & Cosden, 1982· Wiig & Harris, 1974). Οι συχνές συγκρούσεις με τους συνομηλίκους, οι δυσκολίες στη διαχείριση των συναισθημάτων σε συνδυασμό με την εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς έχουν ως αποτέλεσμα να βιώνουν εντονότερα την κοινωνική απομόνωση και τη μοναξιά μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Tur-Kaspa, 2002: 93· Wiener, 2002: 102).

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν την εμφάνιση λίγων περιστατικών συγκρούσεων με τους στενούς τους φίλους. Μάλιστα τόνισαν ότι όσες φορές διαπληκτίστηκαν με τον στενό τους φίλο, κατάφεραν να επιλύσουν τη διαφωνία. Οι διαπληκτισμοί είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε τερματισμό της φιλικής σχέσης ή στην υποβάθμισή της. Μια συμμετέχουσα τόνισε ότι μετά από έντονη διαφωνία που είχε με την καλή της φίλη βίωσε έντονα αισθήματα στενοχώριας, στη συνέχεια όμως και μέσω του διαλόγου και των αμοιβαίων υποχωρήσεων η διαφωνία επιλύθηκε. Η επίλυση των συγκρούσεων σχετίζεται αφενός με τις στρατηγικές διαπραγμάτευσης που έχουν αναπτύξει οι έφηβοι και αφετέρου με τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης καθώς όσο πιο ανεπτυγμένες είναι οι δεξιότητες που προαναφέρθηκαν τόσο πιο πιθανό είναι να επιλυθούν οι συγκρούσεις (Bowker, 2004: 104· Laursen, 1993: 52· Weid, Branje, & Meeus, 2007: 50, 53). Στην περίπτωση μίας έφηβης χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, τονίστηκαν τα οφέλη της διαφωνίας και της σύγκρουσης καθώς μέσω αυτών γνώρισε καλύτερα τον χαρακτήρα της φίλης της και συνειδητοποίησε ότι οι διάφορες τους ήταν περισσότερες από τις ομοιότητες και γι αυτόν τον λόγο απομακρύνθηκαν. Στο σύνολο τους, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν σε θέση να επιλύουν τις διάφορες τους με τους στενούς τους φίλους, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά δεδομένα. Η ηλικία των συμμετεχόντων πιθανόν να σχετίζεται με την απουσία συγκρούσεων, καθώς τα μικρότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συγκρούονται συχνότερα με τους συνομηλίκους τους (Wiener, 2002: 102) και γενικότερα οι φιλικές σχέσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από λιγότερη οικειότητα και απουσία υποστήριξης από τους συνομηλίκους τους (Vaughn & Elbaum, 1999· Wenz-Gross & Siperstein, 1998).

Τέλος, ακόμη μία παράμετρος που αναδείχθηκε είναι η σταθερότητα των φιλικών σχέσεων. Η ερευνητική μαρτυρία καταδεικνύει ότι οι λόγοι που μπορούν να οδηγήσουν σε ασταθείς φιλικές σχέσεις σχετίζονται με την ποιότητα αυτών. Η ύπαρξη περισσότερων αρνητικών χαρακτηριστικών σε μια σχέση συνήθως οδηγεί και στο τερματισμό της (Berndt, 2002: 8-9). Ακόμη, τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να οδηγήσουν σε ασταθείς φιλικές σχέσεις, καθώς οι φιλικές σχέσεις των εφήβων που εμφανίζουν καταθλιπτική συμπτωματολογία χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αστάθεια (Chan & Roulin, 2009: 16). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι, σε κάποιες περιπτώσεις οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε να είναι πιο υποχωρητικοί από τους φίλους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και να βάζουν τις προτιμήσεις των φίλων τους, πάνω από τις δικές τους. Τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα είναι σχετικά περιορισμένα, ωστόσο ο λόγος που πιθανόν οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται πιο υποχωρητικοί είναι επειδή γενικότερα χαρακτηρίζονται από μια πιο παθητική στάση, καθώς δεν διεκδικούν το λόγο και δεν υπερασπίζονται τις απόψεις τους. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας των ελλειμμάτων που εμφανίζουν στις κοινωνικές δεξιότητες και κυρίως στις δεξιότητες επικοινωνίας και στην προκοινωνική συμπεριφορά. Οι σχετικές έρευνες σε παιδιά και εφήβους καταδεικνύουν ότι εμφανίζουν προβλήματα στη συνεργασία και δεν διαθέτουν ηγετικές ικανότητες (Bryan et al., 1981: 256· Wong, 2003: 70· Kuhne & Wiener, 2000: 73). Επίσης, ακόμη μια παράμετρος που σχετίζεται με την σταθερότητα των φιλικών σχέσεων είναι και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι έφηβοι που εμφανίζουν διαταρακτική συμπεριφορά είναι πιθανόν να μην έχουν σταθερές φιλικές σχέσεις σε βάθος χρόνου, όπως μαρτυρούν οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε μαθητές με ΔΕΠΥ και εναντιωματική συμπεριφορά (Blachman & Hinshaw, 2002: 36· Ellis & Zarbatany, 2007: 94-95).

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι ήταν σε θέση να διατηρήσουν τις φιλικές σχέσεις τους σε βάθος χρόνου, καθώς οι στενοί τους φίλοι ήταν συγκεκριμένα άτομα τα οποία τους συντρόφευαν στο δημοτικό ή το γυμνάσιο. Οι συμμετέχοντες επιθυμούσαν τη σταθερότητα στις φιλίες τους, καθώς πιστεύουν ότι τα κοινά βιώματα και οι εμπειρίες είναι τα στοιχεία εκείνα που κάνουν μια σχέση να διαρκεί στο πέρασμα του χρόνου. Επιπλέον, νοιάζονταν για τους φίλους τους και λάμβαναν υπόψη τις ανάγκες και τις προτεραιότητές τους. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με άλλες έρευνες στις οποίες διαπιστώνεται ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι σε θέση να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σταθερές φιλίες (Stampoltzis & Polychonopoulou 2009: 313· Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017: 96).

Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι φιλίες δεν ήταν σταθερές, γεγονός που οδήγησε, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σε διακοπή της φιλίας εξαιτίας της έλλειψης εμπιστοσύνης ή τη συχνή εμφάνιση συγκρούσεων. Ακόμη, μερικοί έφηβοι με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες θεωρούσαν ότι η αστάθεια στις φιλικές σχέσεις είναι κάτι θετικό καθώς οι άνθρωποι με την πάροδο του χρόνου εξελίσσονται και αλλάζουν. Με αντίστοιχο τρόπο μεταβάλλονται και οι φιλικές σχέσεις. Η σταθερότητα των φιλικών σχέσεων είναι σημαντικό να μελετάται μέσα από διαχρονικές έρευνες, καθώς αυτές εξελίσσονται με το πέρασμα των ετών με τον ίδιο τρόπο που αλλάζουν και εξελίσσονται οι ανάγκες και οι στόχοι των ατόμων (Cairns, Leung, Buchanan, & Cairns, 1995· Savin-Williams & Berndt, 1990: 283).

Γενικά, αναφορικά με την ποιότητα των στενών φιλικών σχέσεων οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι η στενή φιλία τους χαρακτηρίζεται από τον βαθμό οικειότητας, συντροφικότητας, συναισθηματικής στήριξης και από απουσία συγκρούσεων. Η οικειότητα, όπως τόνισαν οι έφηβοι, επιτυγχάνεται μέσα από τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, την αυτοαποκάλυψη και τη συναισθηματική στήριξη. Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την ποιότητα των φιλικών σχέσεων των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, σε κάποιες περιπτώσεις, είναι αντικρουόμενα. Σε κάποιες έρευνες, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται να διατηρούν φιλικές σχέσεις χαμηλής ποιότητας, στις οποίες εμφανίζονται αρκετές συγκρούσεις και χαμηλά επίπεδα συντροφικότητας (Wiener & Schneider, 2002), ενώ σε άλλες δεν παρατηρούνται διαφορές στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων, ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στην έρευνα των Forgan και Vaughn (2000) δεν καταγράφηκαν διαφορές στα επίπεδα της ποιότητας των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι διαπιστώσεις αυτές αποδόθηκαν από τους ερευνητές στη φοίτηση των παιδιών σε τάξη συνεκπαίδευσης, γεγονός που ίσως έκανε τους συμμαθητές πιο δεκτικούς απέναντι στις δυσκολίες τους (Forgan & Vaughn, 2000: 40). Άλλες έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι φιλικές σχέσεις των εφήβων χαρακτηρίζονταν από συντροφικότητα, εμπιστοσύνη και αμοιβαιότητα (Doikou-Avliδου, 2015: 139· Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017: 91). Στην παρούσα εργασία δεν διαφάνηκαν διαφοροποιήσεις σχετικά με τη συντροφικότητα και την οικειότητα ανάμεσα στους έφηβους με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η γνωριμία των εφήβων είχε πραγματοποιηθεί κατά τη φοίτηση τους στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο και πιθανόν για αυτόν τον λόγο να μην εμφανίστηκαν διαφοροποιήσεις στα επίπεδα οικειότητας και συντροφικότητας. Επίσης, οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφάνισαν



διαφοροποιήσεις ως προς τις συγκρούσεις σε σύγκριση με τους συνομήλικους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, ως προς τη στήριξη, τόσο οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και οι συνομήλικοί τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν υψηλά επίπεδα στήριξης μέσα στις φιλικές τους σχέσεις.

### **7.3. Η επιρροή των μαθησιακών δυσκολιών στις φιλικές σχέσεις**

Οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρθηκαν στην επίδραση που είχαν οι μαθησιακές δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλικούς και τους στενούς φίλους. Περιέγραψαν αρνητικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό και το γυμνάσιο. Αν και στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθησιακές δυσκολίες διαγνώστηκαν στο γυμνάσιο, οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες ήταν εμφανείς από το δημοτικό γεγονός που τους έκανε αποδέκτες κοροϊδευτικών σχολίων και στιγματισμού (Riddick, 2000). Ακόμη, μερικοί από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι σε κάποιες περιπτώσεις πιθανόν να ευθύνονταν οι δυσκολίες τους και η αρνητικές σχολικές εμπειρίες για τα αισθήματα ανασφάλειας (Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017· Marita, 2018). Επιπλέον, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνισαν σχετικά υψηλά επίπεδα ανασφάλειας μέσα στις φιλικές τους, καθώς όπως δήλωσαν ανησυχούσαν ότι δεν θα καταλάβαιναν τα λεγόμενα των φίλων και των συμμαθητών τους γι αυτό εμφάνιζαν μία συστολή. Επίσης, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις έκαναν τους έφηβους είναι ιδιαίτερα ανήσυχους και ανασφαλείς για τις φιλικές τους σχέσεις καθώς θεωρούσαν ότι θα κριθούν με αρνητικό τρόπο από τους φίλους τους. Οι στενοί φίλοι των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν τις συμπεριφορές των φίλων τους και μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις διαφάνηκε η προσπάθεια στήριξης και εμπύχωσης τους, ώστε να είναι πιο κοινωνικοί και περισσότερο ομιλητικοί με τους υπόλοιπους. Η απορριπτική στάση των συνομηλικών προς τους έφηβους είναι πιθανό να οφειλόταν στις δυσκολίες τους στις κοινωνικές δεξιότητες και σε κάποιες περιπτώσεις στα προβλήματα συμπεριφοράς (Kavale & Forness, 1996). Οι αρνητικές εμπειρίες από τους συνομηλικούς και η απουσία στήριξης από αυτούς είναι πιθανόν να οδηγήσουν τους έφηβους σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και σε αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 96). Η ανασφάλεια καθώς και τα χλευαστικά σχόλια που είχαν δεχτεί οι έφηβοι κατά το παρελθόν οδήγησε κάποιους από αυτούς στην απόκρυψη των μαθησιακών δυσκολιών τους. Έτσι, οι έφηβοι όταν γνώριζαν συνομηλικούς εκτός σχολικού πλαισίου απέκρυπταν τις δυσκολίες τους φοβούμενοι μία ενδεχόμενη απόρριψη. Σύμφωνα με τη Δόικου-Αυλίδου (2016) τα

παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες διακατέχονται από αισθήματα ανασφάλειας, καθώς νιώθουν ότι τα άτομα του περιβάλλοντός τους θα τους υποτιμήσουν όταν εμφανιστούν οι αδυναμίες τους (Δόικου-Αυλίδου, 2016: 74). Γι' αυτό τον λόγο πολλές φορές αποκρύπτουν τις δυσκολίες φοβούμενοι την απόρριψη ή τον σιγματισμό (Barga, 1996: 418· Riddick, 1995:463).

Σε άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι και ως ενήλικα άτομα αποφεύγουν να κοινοποιήσουν τις δυσκολίες τους στους εργοδότες και στους συναδέλφους τους (Madaus, Ruban, Foley, & McGuire, 2002: 367). Από την άλλη πλευρά, στην παρούσα έρευνα υπήρχαν έφηβοι οι οποίοι τόνισαν ότι δεν είχαν κάποιο προβλήματα που οι συμμαθητές και οι φίλοι τους έμαθαν για τις δυσκολίες γιατί δεν ήθελαν να το κρύβουν. Κάποιοι έφηβοι ανέφεραν ότι γνωστοποίησαν οι ίδιοι τις δυσκολίες στους φίλους και στους συμμαθητές τους κατά τη φοίτηση στο γυμνάσιο. Από τη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι οι έφηβοι, κατά τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση νιώθουν έτοιμοι να αποκαλύψουν τις δυσκολίες τους (Ingesson, 2007). Το εύρημα αυτό ενδεχομένως σχετίζεται με την αποδοχή των δυσκολιών τους και την αναζήτηση βοήθειας από τους συνομηλίκους και τους φίλους (Singer, 2005). Ακόμη, η αποκάλυψη των δυσκολιών στους φίλους σχετίζεται με την οικειότητα που έχει αναπτυχθεί ανάμεσά τους, καθώς οι φίλοι τείνουν να είναι πιο υποστηρικτικοί από τους συμμαθητές και τους γνωστούς (Rubin et al., 1998· Γαλανάκη, 2003: 179). Από την άλλη πλευρά, παρά τις αρνητικές εμπειρίες που είχαν οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη φοίτηση στο δημοτικό και στο γυμνάσιο η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στη στενή φιλική σχέση λειτούργησε με θετικό τρόπο. Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, ένιωσαν την επιθυμία να μιλήσουν στους στενούς τους φίλους και τους αποκαλύψουν την ύπαρξη των δυσκολιών. Βέβαια, σε κάποιες περιπτώσεις, περιέγραψαν συναισθήματα άγχους κατά την αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών τους επειδή διακατέχονταν από τον φόβο απόρριψης εξαιτίας των αρνητικών εμπειριών του παρελθόντος. Από την άλλη πλευρά, η αντίδραση των στενών τους φίλων κατά την ανακοίνωση σε κάποιες περιπτώσεις χαρακτηρίστηκε από ενδιαφέρον, καθώς θέλησαν να μάθουν σχετικά με τις δυσκολίες του φίλου τους. Επίσης, αναφέρθηκε από την πλευρά ορισμένων στενών φίλων χωρίς μαθησιακές δυσκολίες εκτός από την περιέργεια σχετικά με αυτές και κάποιο είδος ανησυχίας καθώς φοβήθηκαν μήπως είχαν και οι ίδιοι παρόμοιες δυσκολίες. Ωστόσο, οι ανησυχίες τους δεν έγιναν φανερές στους φίλους τους καθώς δεν ήθελαν να τους τρομάξουν. Αυτού του είδους η αντίδραση από πλευράς των στενών φιλιών φανερώνει και την ανεπτυγμένη ενσυναίσθησή τους, καθώς λάμβαναν υπόψη τα συναισθήματα των φίλων τους και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις των

αντιδράσεων τους σε αυτά (Καψάλης, 2006). Παρά τις δυσκολίες κάποιοι από τους συμμετέχοντες είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις κατά το γυμνάσιο, οι οποίες παρέμειναν μέχρι τη φοίτηση στο λύκειο. Αντίθετα, στην έρευνα των Νιζάμη και Δόικου-Αυλίδου (2017) κάποιοι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι εξαιτίας των δυσκολιών τους βρίσκονταν περιθωριοποιημένοι κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων (Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017: 94).

Επίσης, από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων διαφάνηκε η θετική επιρροή των μαθησιακών δυσκολιών στις φιλικές σχέσεις αρχικά σχετίστηκε με την έμπρακτη παροχή βοήθειας κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων. Οι συμμαθητές και οι φίλοι των εφήβων τους βοηθούσαν με τα σχολικά μαθήματα ή κατά την αντιγραφή των ασκήσεων από τον πίνακα. Θα πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι αυτές οι συμπεριφορές εμφανίστηκαν μόνο από τους φίλους κατά τη φοίτηση στο γυμνάσιο, ενώ αντίστοιχες συμπεριφορές εμφανίστηκαν και από τους συμμαθητές στο λύκειο. Στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται η διαφορετική στάση των φίλων και των συμμαθητών απέναντι στους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες. Οι φίλοι είναι υποστηρικτικοί αποδέχονται τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Eissa, 2010: 21· Gibson & Kendall, 2010) ενώ οι συμμαθητές εμφανίζονται λιγότερο υποστηρικτικοί και συνήθως η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από χλευαστικά σχόλια σχετικά με τις δυσκολίες τους (Gibson & Kendall, 2010· Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017). Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων με μαθησιακές δυσκολίες η παρεχόμενη ακαδημαϊκή στήριξη από τους στενούς φίλους αυξήθηκε μετά την κοινοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών καθώς οι τελευταίοι τους παρείχαν περισσότερη βοήθεια στα μαθήματα που εμφάνιζαν χαμηλές επιδόσεις επειδή αναγνώριζαν την προσπάθεια που κατέβαλλαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι στενοί φίλοι των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες είχαν μέτριες ή υψηλές επιδόσεις σε κάποια σχολικά μαθήματα γεγονός που έχει αναδειχθεί και από άλλες έρευνες (Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017). Επίσης, η παρεχόμενη ακαδημαϊκή βοήθεια στους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες από τους στενούς φίλους, οι οποίοι εμφάνιζαν παρόμοιες δυσκολίες ήταν μεγαλύτερη. Αυτό συνέβαινε επειδή οι από κοινού δυσκολίες αντιμετωπίζονταν καλύτερα. Η βοήθεια στα σχολικά μαθήματα από τους συνομηλίκους έχει διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες, καθώς οι έφηβοι τείνουν να επιζητούν συχνότερα τη βοήθεια των φίλων τους (Stenhoff & Lingugaris/Kraft, 2007· Γαλανάκη, 2003: 181). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να στραφούν για βοήθεια στα άτομα του οικογενειακού ή του φιλικού περιβάλλοντος. Στα σχετικά ερευνητικά δεδομένα παρατηρούνται αντιφάσεις, καθώς σε κάποιες έρευνες έχει

διαπιστωθεί ότι στρέφονται κυρίως στην οικογένεια για την αναζήτηση βοήθειας (Riddick, 1996: 143) ενώ σε άλλες έρευνες ότι απέφευγαν να συζητήσουν με τους φίλους τις δυσκολίες τους (Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017) και κάποιοι από αυτούς δεν αναζητούσαν τη βοήθειά τους (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009: 316). Σύμφωνα με ευρήματα ποιοτικών ερευνών στις οποίες συμμετείχαν επιτυχημένα ενήλικα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, η αναζήτηση στήριξης και βοήθειας από τους σημαντικούς άλλους, όπως η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί και οι φίλοι, αποτελούσε μία στρατηγική την οποία είχαν υιοθετήσει (Barga, 1996· Goldberg, Higgins, Raskind, & Herman, 2003: 228).

Επίσης, διαπιστώθηκε αύξηση της συναισθηματικής στήριξης από τους έφηβους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες προς τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες. Η συμπεριφορά τους χαρακτηριζόταν από μεγαλύτερη κατανόηση όταν οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες σε κάποιες περιπτώσεις λόγω του πολύωρου διαβάσματος τύχαινε να ακυρώνουν τις εξόδους μαζί τους. Επίσης, άλλη μια κατάσταση για την οποία έδειχναν κατανόηση ήταν η έλλειψη συγκέντρωσης που εκδήλωναν οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες. Οι φίλοι τους ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια των συζητήσεων ήταν πιθανόν ο έφηβος με μαθησιακές δυσκολίες να μιλήσει για άλλο θέμα συζήτησης ή να διακόψει τον συνομιλητή του. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτού του είδους τις συμπεριφορές τις ανέφεραν μόνο οι στενοί φίλοι. Αντιθέτως, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζουν κυρίως τις ακαδημαϊκές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν ενώ δυσκολεύονταν να προσδιορίσουν τα προβλήματα στη συμπεριφορά τους (Higgins et al., 2002: 11-12). Επιπλέον, ανέφεραν την ανεκτική στάση των φίλων τους αλλά δεν προσδιόρισαν σε τί συνίσταντο η ανοχή τους. Στις περιπτώσεις που τόσο οι έφηβοι όσο και οι στενοί τους φίλοι είχαν μαθησιακές δυσκολίες υπήρξε μεγαλύτερη οικειότητα μεταξύ τους και περισσότερη συναισθηματική στήριξη. Σε σχετικές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με δυσκολίες τείνουν να συναναστρέφονται άτομα με αντίστοιχες ή παρόμοιες δυσκολίες (Doïkou-Avλίδου, 2015: 142· Wiener, 2004: 22· Wiener & Schneider, 2002: 134). Αυτό υποστηρίζεται από το γεγονός ότι η κοινή εμπειρία των μαθησιακών δυσκολιών και η συμμετοχή σε ομάδες με μαθητές που αντιμετώπιζαν αντίστοιχες δυσκολίες ενισχύουν τα αισθήματα της αποδοχής και μειώνουν τα αισθήματα απομόνωσης (Roer-Strier, 2002: 919).

Η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών σχετίζεται και με τη φοίτηση στο τμήμα ένταξης, η οποία φαίνεται να διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη δημιουργία και την εξέλιξη των φιλικών σχέσεων. Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες σε κάποιες περιπτώσεις περιέγραψαν αισθήματα απομόνωσης εξαιτίας της φοίτησής τους στο τμήμα ένταξης και μερικοί από αυτούς δήλωσαν ότι δεν επιθυμούσαν να φοιτούν σε αυτά επειδή θεωρούσαν ότι

στιγματίστηκαν ως οι δυσλεξικοί του σχολείου, γεγονός που δημιουργούσε δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων (Marita, 2018). Ακόμη, κάποιοι συμμετέχοντες αναγνώρισαν την βοήθεια που δέχτηκαν στα τμήματα ένταξης, παρόλα αυτά τόνισαν ότι επιθυμούσαν να παρακολουθούν τα μαθήματα στη γενική τάξη επειδή ήθελαν να είναι με τους φίλους τους. Στην έρευνα της Padeliađu (1990) σχεδόν το 40% των συμμετεχόντων τόνισε ότι πολλές φορές η παρακολούθηση μαθημάτων σε ειδικές τάξεις δεν τους επέτρεπε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της γενικής τάξης (Padeliadu, 1990: 111). Κάποια ερευνητικά δεδομένα τονίζουν τον θετικό ρόλο που έχουν τα περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθώς είναι πιο αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και έχουν περισσότερες ευκαιρίες να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις (Junoven & Bear, 1992· Wiener & Tardif, 2004· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2015). Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχή στο τμήμα ένταξης φάνηκε να ευνοεί του έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες επειδή αφενός βελτιώθηκαν οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και αφετέρου αναπτύχθηκαν σε κοινωνικό επίπεδο καθώς δημιούργησαν στενές φιλικές σχέσεις με άτομα που φοιτούσαν στο ίδιο τμήμα ένταξης. Σε συμφωνία με άλλες έρευνες, οι μαθητές επιθυμούσαν να συναναστρέφονται συνομηλίκους που εμφάνιζαν παρόμοιες δυσκολίες (Rosetti & Henderson, 2013). Ακόμη, όπως προαναφέρθηκε, μερικοί συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα επισήμαναν τη βοήθεια που δέχτηκαν από τους εκπαιδευτικούς του τμήματος ένταξης καθώς με τη διδασκαλία τους ήταν σε θέση να κατανοήσουν το καλύτερα τα μαθήματα. Το παραπάνω εύρημα συγκλίνει με τα ευρήματα της έρευνας της Padeliađu (1990) στην οποία οι μαθητές τόνισαν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές ως βασικό λόγο για τον οποίο επιθυμούσαν να συμμετέχουν στο τμήμα ένταξης (Padeliadu, 1990: 88). Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι έφηβοι υπογράμμισαν ότι οι φιλικές τους σχέσεις και γενικότερα οι σχέσεις με τους συνομηλίκους τους δεν επηρεάστηκαν από τη φοίτηση στο τμήμα ένταξης (Vaughn & Klinger, 1998).

Έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα που αποδέχονται από την αρχή τις δυσκολίες τους και αντιμετωπίζουν τη διάγνωση με ανακούφιση και χαρά, αναγνωρίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, έχουν καλύτερη σχολική προσαρμογή, λιγότερο άγχος και θετικότερη αυτοαντίληψη (Τσοβίλη, 2003· Givon & Court, 2010). Με βάση ερευνητικά δεδομένα που προέρχονται από ενήλικα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχει διαπιστωθεί η ύπαρξη τεσσάρων σταδίων κατά τη διαδικασία αποδοχής των δυσκολιών τους. Το πρώτο στάδιο αφορά τον χρόνο πριν τη διάγνωση κατά τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες τους στον ακαδημαϊκό τομέα, κυρίως στη γραφή και την ανάγνωση. Το δεύτερο στάδιο σχετίζεται με τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Σε αυτό το στάδιο, το ίδιο το άτομο

και η οικογένειά του προσπαθούν να προσδιορίσουν το είδος των δυσκολιών απευθυνόμενοι σε ειδικούς διαφόρων ειδικοτήτων. Σε αυτή την προσπάθεια είναι πιθανό να γίνουν διαφορετικές εκτιμήσεις σχετικά με την αιτιολογία των δυσκολιών του παιδιού. Στο επόμενο στάδιο, αφού προσδιοριστούν με ακρίβεια οι δυσκολίες του, τότε το άτομο περνά μια περίοδο κατά την οποία προσπαθεί να τις κατανοήσει, και να αντιληφθεί τι είναι σε θέση να κάνει και τι όχι. Επίσης, είναι η περίοδος κατά την οποία θα διασαφηνιστεί το είδος της σχολικής βοήθειας που θα λάβει ο εν λόγω μαθητής. Στο τέταρτο στάδιο το άτομο είναι σε θέση να αναγνωρίσει και να αποδυναμώσει τις επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών και να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητές του εντός και εκτός σχολικής τάξης. Τέλος, το πέμπτο στάδιο σχετίζεται με το γεγονός ότι το άτομο αντιμετωπίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως κάτι που επηρεάζει με θετικό τρόπο τη ζωή του, όπως, για παράδειγμα, συμβαίνει όταν αυξάνεται η επιμονή του επειδή αντιμετωπίζει τις δυσκολίες τους και δεν παραιτείται (Higgins et al., 2002: 8-13).

Οι έφηβοι που συμμετείχαν στην εργασία πέρασαν από κάποια στάδια που προαναφέρθηκαν, καθώς δήλωσαν ότι αντιλαμβάνονταν τις δυσκολίες τους πριν την επίσημη διάγνωση και κάποιοι από αυτούς πέρασαν μία περίοδο σύγχυσης σχετικά με τις δυσκολίες τους. Στη συνέχεια, κατά τη φοίτησή τους στο λύκειο ήταν σε θέση να αντιληφθούν τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους. Μερικοί έφηβοι ανέφεραν τον θετικό αντίκτυπο που είχαν οι μαθησιακές δυσκολίες στις σχέσεις.

#### **7.4. Οι απόψεις των εφήβων για τις φιλικές σχέσεις**

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να εξεταστούν οι απόψεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων σχετικά με τη φιλία και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να εμφανίζονται στη στενή φιλική σχέση. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι απόψεις και η αντίληψη που έχουν οι συμμετέχοντες σχετικά με τη φιλία συνέκλιναν με τα χαρακτηριστικά των σχέσεων με τους φίλους τους, όπως αυτά καταγράφηκαν από τα λεγόμενα τους. Έτσι, λοιπόν, οι θετικές διαστάσεις των φιλικών σχέσεων διακρίνονταν και στις απόψεις των παιδιών και των εφήβων σχετικά με αυτές. Οι έφηβοι ανέφεραν χαρακτηριστικά όπως η αμοιβαία επιλογή, η αυτοαποκάλυψη, η εμπιστοσύνη, η παροχή κοινωνικής στήριξης, οι κοινές δραστηριότητες και η συντροφικότητα (Fehr, 2004· Hall, 2011· Parker & Asher, 1993). Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα παραπάνω χαρακτηριστικά και θα γίνει προσπάθεια να

αναδειχθούν οι διαφοροποιήσεις που υπήρχαν μεταξύ των εφήβων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Αρχικά, οι συμμετέχοντες ξεχώρισαν τις φιλικές σχέσεις από άλλες σχέσεις με συνομηλίκους έχοντας ως με κριτήριο, μεταξύ άλλων, την επιλογή των φίλων. Στην μελέτη των φιλικών σχέσεων, για τη δημιουργία της φιλικής σχέσης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αμοιβαία επιλογή, επειδή η ύπαρξή της υποδηλώνει τον φιλικό δεσμό (Asher et al., 1996). Επίσης, οι περισσότεροι έφηβοι στην έρευνα διέκριναν την φιλική παρέα από τη στενή φιλική σχέση. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι με τα άτομα της παρέας τους συμμετείχαν σε κοινές δραστηριότητες αλλά έδειχναν περισσότερη εμπιστοσύνη στους στενούς τους φίλους, καθώς με εκείνους συζητούσαν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και επιζητούσαν τη στήριξη από αυτούς. Οι φιλικές σχέσεις των παιδιών και των εφήβων αποτελούν ένα «συνεχές» στο ένα άκρο του οποίου τοποθετούνται οι γνωστοί και στο άλλο οι στενοί φίλοι (Berndt & McCandles, 2009: 65). Η στενή φιλική σχέση χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερο βαθμό οικειότητας, σε αντίθεση με τις φιλικές κλίκες οι οποίες, αν και δημιουργούνται με βάση την ομοιότητα και τα κοινά ενδιαφέροντα, είναι πιθανό, ορισμένες φορές, να μην καλύπτουν πάντα το κριτήριο της αμοιβαιότητας στη επιλογή (Hartup, 1996· Newcomb & Bagwell, 1995a· Urberg et al., 2000). Ωστόσο, μερικοί έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες δεν τόνισαν τη διαφορετική διάσταση ανάμεσα στην παρέα και τη στενή φιλική σχέση καθώς, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, θεωρούσαν ότι ταυτίζονται αυτές οι δύο έννοιες. Αντιθέτως, ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι στενοί φίλοι των συγκεκριμένων εφήβων, οι οποίοι δεν εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες, είχαν διαφορετική άποψη. Θεωρούσαν, λοιπόν, ότι η παρέα είναι διαφορετική από τους φίλους και η διαφορετικότητα προσδιοριζόταν σύμφωνα με την ανάπτυξη του βαθμού οικειότητας. Η απόκλιση αυτή ανάμεσα στις απόψεις των εφήβων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν να οφείλεται στις δυσκολίες των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες να ερμηνεύσουν με ορθό τρόπο τις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις στις οποίες συμμετείχαν καθώς και τη συμπεριφορά των άλλων (Kravetz et al., 1999· Wiener, 2004).

Στην παρούσα έρευνα οι έφηβοι έδιναν μεγάλη βαρύτητα στην εμπιστοσύνη μέσα στη φιλική σχέση καθώς θεωρούσαν ότι χωρίς αυτή δεν μπορεί να εδραιωθεί η φιλία. Ανάμεσα στις απόψεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και σε αυτές των εφήβων χωρίς μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε μικρή διαφοροποίηση σχετικά με την εμπιστοσύνη. Παρόλο που θεωρήθηκε σημαντική από τους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο μία έφηβη με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίστηκε επιφυλακτική σχετικά με την εμπιστοσύνη στις

φιλικές της σχέσεις. Αυτό πιθανόν να οφείλεται είτε στην απόρριψη που βίωσε κατά το παρελθόν, είτε στα υψηλά επίπεδα άγχους και ανασφάλειας που νιώθουν μερικοί έφηβοι μέσα στις φιλικές σχέσεις (Al-Yagon & Mikulincer, 2004: 17).

Ακόμη, ένα χαρακτηριστικό της φιλίας που αναδείχθηκε ήταν η παροχή στήριξης. Οι μορφές της στήριξης έχουν αναφερθεί σε προηγούμενο σημείο της παρούσας εργασίας και οι έφηβοι, τόσο με μαθησιακές δυσκολίες όσο και χωρίς αυτές υποστήριζαν ότι είναι σημαντική η παροχή συμβούλων και η στήριξη από τους στενούς φίλους σε δύσκολες περιόδους της ζωής τους (πχ. οικογενειακά ή προσωπικά προβλήματα). Ως προς αυτό το χαρακτηριστικό δεν διαφάνηκε διαφοροποίηση ανάμεσα στους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες και στους στενούς τους φίλους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια στις περιπτώσεις που οι στενοί φίλοι εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες, οι συμμετέχοντες τόνισαν και την ακαδημαϊκή στήριξη. Αναλυτικότερα, μεταξύ άλλων ανέφεραν ότι στην φιλία σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η έμπρακτη βοήθεια στα μαθήματα αλλά και η εμπύχωση και η παροχή θετικών σχολίων σχετικά με τις επιδόσεις. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες αν και εμφάνιζαν χαμηλή ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού, ωστόσο η γενική έννοια του εαυτού δεν διέφερε από εκείνη των συνομηλίκων τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Το εύρημα αυτό αποδόθηκε στο υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον και στην κοινωνική αποδοχή των μαθητών από τους συμμαθητές τους (Gans, Kenny, & Ghany, 2003: 291-292). Ακόμη, σε μία διαχρονική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε έφηβους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διαφάνηκε ότι η κοινωνική στήριξη βελτιώνει την αυτοαντίληψη και περιορίζει τα προβλήματα συμπεριφοράς (DuBois, et al., 2002: 832, 835).

Εκτός από τα παραπάνω ποιοτικά χαρακτηριστικά, οι συμμετέχοντες ξεχώρισαν ως βασικά στοιχεία των φιλικών σχέσεων την οικειότητα, την αυτοαποκάλυψη και την ενσυναίσθηση. Όπως έχει αναφερθεί, μέσω της αυτοαποκάλυψης ενισχύεται η οικειότητα των στενών φιλικών σχέσεων. Στις απόψεις των κοριτσιών, διαπιστώθηκε ότι το αίσθημα της οικειότητας ήταν εντονότερο σε σύγκριση με τα αγόρια. Τα αγόρια, τόνισαν την συμμετοχή σε δραστηριότητες και την απόκτηση κοινών εμπειριών επειδή συνήθως προσδιόριζαν τη φιλία βάσει αυτών (Erwin, 1998· DeGoede, 2009· Dunn, 2004).

Σε κάποιες περιπτώσεις, η φοίτηση των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες στο τμήμα ένταξης φάνηκε να επηρέασε με αρνητικό τρόπο τόσο τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, όπως ήδη αναφέρθηκε, όσο και τις απόψεις τους για τη φιλία. Πιο αναλυτικά, σε τέσσερις περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι μέσα από την εκτίμηση



τόσο των ίδιων όσο και των στενών τους φίλων δεν ήταν ιδιαίτερα δημοφιλείς και κοινωνικοί μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι αρνητικές εμπειρίες που είχαν εξαιτίας της φοίτησης στο τμήμα ένταξης επηρέασε εν μέρει τις απόψεις τους για τη φιλία. Θεωρούσαν ότι η απομόνωση εξαιτίας των δυσκολιών τους και η παρακολούθηση μαθημάτων στο τμήμα ένταξης επηρέασαν με αρνητικό τρόπο τόσο τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους όσο και τις σχέσεις με τους φίλους τους. Μία συμμετέχουσα είχε την πεποίθηση ότι οι σχέσεις με τους συμμαθητές της θα παρέμεναν έτσι, άποψη την οποία άλλαξε όταν δημιουργήθηκε η σχέση με τη στενή της φίλη. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν μαθήματα σε ξεχωριστές τάξεις είναι πιθανό να βιώσουν κοινωνική απομόνωση και αισθήματα μοναξιάς, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι συνομήλικοι τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Margalit, 1991· Valås, 1999). Επίσης, από ποιοτικά δεδομένα έχει διαπιστωθεί ότι το υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον ευνοεί τις φιλικές σχέσεις μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Eissa, 2010· Ingesson, 2007· Stampoltzis & Polychonopoulou, 2009). Στο λύκειο οι κοινωνικές και φιλικές σχέσεις των συμμετεχόντων με μαθησιακές δυσκολίες βελτιώθηκαν και με τη σειρά τους διαφοροποιήθηκαν οι απόψεις τους για τη φιλία. Η ηλικία πιθανόν να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς οι ανάγκες των εφήβων διαφοροποιούνται από αυτές των παιδιών. Με την πάροδο των ετών οι έφηβοι είναι σε θέση να αξιολογούν τις ανάγκες των συνομηλίκων τους, επιζητούν μεγαλύτερη οικειότητα στις σχέσεις, αυξάνεται η εμπιστοσύνη και ο βαθμός αυτοαποκάλυψης (Bigelow & LaGaipa, 1980). Επίσης, αυξάνεται η ενσυναίσθηση και παρατηρείται μείωση στον εγωκεντρισμό και η τάση επιβολής στις φιλικές σχέσεις (Dunn, 2004· Herbert, 1999· Shulman et al., 1997).

Οι έφηβοι που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν ότι ακόμα ένα χαρακτηριστικό των φιλικών σχέσεων γενικότερα είναι η αυτοαποκάλυψη. Εξάλλου, οι πιο πολλοί έφηβοι μοιράζονταν με τους φίλους τους τις σκέψεις και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στην καθημερινότητα. Μάλιστα, ανέφεραν ότι αποκάλυπταν στους στενούς τους φίλους, ακόμα και αυτά που δεν συζητούσαν με την οικογένειά τους. Οι διαπιστώσεις της έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με άλλες σχετικές έρευνες στις οποίες η αυτοαποκάλυψη, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο των φιλικών σχέσεων (Fehr, 2004· Hartup & Stevens, 1997). Πάρα τις μικρές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους έφηβους με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τον βαθμό αυτοαποκάλυψης, το εν λόγω χαρακτηριστικό εμφανίστηκε στις περισσότερες αναφορές σχετικά με τις απόψεις τους για τη φιλία.

Ακόμα δύο χαρακτηριστικά της ποιότητας των φιλικών σχέσεων που διατυπώθηκαν σχετικά με τις φιλικές σχέσεις ήταν η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες και η

συντροφικότητα, η οποία σχετίζεται με τον χρόνο που περνούν οι έφηβοι με τους φίλους τους. Στην παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι οι κοινές εμπειρίες κατά την ενασχόληση με δραστηριότητες και ο χρόνος με τους φίλους αποτελούσαν βασικά στοιχεία των φιλικών σχέσεων. Επίσης, στα ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις τους για τη φιλία, οι έφηβοι ανέφεραν ότι οι φιλίες δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν μέσω της συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες.

Τέλος, στις απόψεις τους για τη φιλία οι έφηβοι δεν αναφέρθηκαν στις αρνητικές διαστάσεις της ποιότητας των φιλικών σχέσεων. Ένας πιθανός λόγος είναι ότι συμμετέχοντες δεν εμπλέκονταν συχνά σε συγκρούσεις με τους στενούς τους φίλους, ενώ όταν αυτές προέκυπταν επιλύονταν άμεσα. Ωστόσο, χαρακτηριστική είναι η αναφορά μίας έφηβης χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, η οποία επεσήμανε τη χρησιμότητα της διαφωνίας ή της σύγκρουσης στα πλαίσια των στενών φιλικών σχέσεων. Όπως αναφέρεται από την Ντάβου (2015) οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις οδηγούν στην καλύτερη γνώση του άλλου, στην επίλυση των διαφορών και στην ουσιαστικότερη και βαθύτερη επικοινωνία (Ντάβου, 2015: 125-127).

## **8. Συμπεράσματα**

Ο στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι εμπειρίες των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες από τις φιλικές σχέσεις από την οπτική τη δική τους και των στενών τους φίλων. Συγκεκριμένα στην έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθούν η ύπαρξη φιλικών σχέσεων, η ποιότητά τους, ο βαθμός κατά τον οποίο οι μαθησιακές δυσκολίες επηρέασαν τις φιλικές τους σχέσεις και τέλος μελετήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη φιλία.

Αν και η δημιουργία των σχέσεων αυτών ήταν δύσκολη, σε πολλές περιπτώσεις, εξαιτίας της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του στιγματισμού που επέφεραν οι προφορικές εξετάσεις και η φοίτηση στο τμήμα ένταξης. Συγκεκριμένα, οι εν λόγω έφηβοι είχαν γίνει αποδέκτες χλευαστικών σχολίων και είχαν βιώσει την απορριπτική στάση των συνομηλίκων τους λόγω των δυσκολιών τους. Οι προφορικές εξετάσεις ενίσχυαν την αίσθηση κάποιων εφήβων ότι στιγματίζονται καθώς ξεχώριζαν από τους συνομηλίκους τους και γίνονταν αντιληπτές οι δυσκολίες τους πριν ακόμα τις γνωστοποιήσουν οι ίδιοι στους συμμαθητές τους. Για αυτόν τον λόγο, μερικοί συμμετέχοντες έδιναν γραπτές και προφορικές εξετάσεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Βέβαια οι τελευταίες οδήγησαν, κατά τη γνώμη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων. Επίσης, η

φοίτηση σε τμήμα ένταξης ενίσχυσε την «ταμπέλα» των μαθητών σχετικά με τις δυσκολίες τους γεγονός που ορισμένες φορές δημιουργούσε προβλήματα στη σύναψη φιλικών σχέσεων.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρέασε αρνητικά τη δημιουργία φιλικών σχέσεων ήταν η ύπαρξη εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων δυσκολιών, οι οποίες φάνηκε να σχετίζονται, ένα βαθμό, με τις μαθησιακές δυσκολίες. Με βάση τις αναφορές των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, οι εμπειρίες απόρριψης είναι πιθανόν να επηρέασαν με αρνητικό τρόπο την κοινωνική τους αυτοαντίληψη. Η διαφορετικότητά τους μπορεί να συνετέλεσε στην εμφάνιση συνεσταλμένης συμπεριφοράς και ανασφάλειας οι οποίες οδήγησαν στην απουσία πρωτοβουλιών ως προς τη δημιουργία των φιλικών σχέσεων. Εξάλλου, η συστολή και η ντροπαλότητα των συγκεκριμένων μαθητών αναφέρθηκαν και από τους στενούς τους φίλους. Επιπλέον, η συστολή τους διαφάνηκε από τη μη λεκτική συμπεριφορά, τη χαμηλόφωνη ομιλία και τις μονολεκτικές τους απαντήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Επίσης, η δημιουργία φιλικών σχέσεων επηρεαζόταν αρνητικά από το άγχος και την ανασφάλεια που διακατέχονταν οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, τα αισθήματα ανησυχίας ότι μπορεί να κάνουν κάποιο λάθος όταν συμμετείχαν σε μία συζήτηση, οδηγούσαν τους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες να αποφεύγουν τη συνομιλία όταν βρίσκονταν με πολλά άτομα. Εξαιτίας των συναισθημάτων ανασφάλειας που ένιωθαν λόγω των μαθησιακών δυσκολιών και ενδεχομένως εξαιτίας του φόβου απόρριψης κάποιοι έφηβοι απέκρυπταν τις δυσκολίες τους όταν γνώριζαν συνομηλίκους τους εκτός σχολικού πλαισίου. Οι ακαδημαϊκές δυσκολίες (Carroll & Pies, 2006) και το περιβάλλον φοίτησης (Peleg, 2011) είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε αισθήματα κοινωνικού άγχους. Σε πρόσφατη έρευνα του Bozas και των συνεργατών του (2016) διαπιστώθηκε ότι το κοινωνικό άγχος σε συνδυασμό με τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανό να επιφέρουν δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Bozas et al., 2016). Οι παραπάνω δυσκολίες είναι πιθανό να οφείλονται σε ελλείμματα που εμφανίζουν οι εν λόγω μαθητές στις κοινωνικές δεξιότητες (Kavale & Forness, 1996) καθώς εμφανίζουν αδυναμίες στην υιοθέτηση της κατάλληλης συμπεριφοράς ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση (Margalit & Al-Yagon, 2002· Wiener & Schneider, 2002). Επομένως, είναι αναγκαίο να ενισχυθούν αυτές μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Court & Givon, 2003· Milligan et al., 2016).

Τέλος, άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει τη δημιουργία ή τη διατήρηση φιλικών σχέσεων ήταν οι εξωτερικευμένες δυσκολίες που εμφάνιζαν οι εν λόγω μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα η διαταρακτική και αντιδραστική συμπεριφορά. Αυτού του είδους οι δυσκολίες επισημάνθηκαν τόσο από τους ίδιους τους έφηβους με

μαθησιακές δυσκολίες τους όσο και από τους στενούς τους φίλους. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ ορισμένοι στενοί φίλοι τόνισαν ότι ενοχλούνται από αυτή τη συμπεριφορά του φίλου τους, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες που εμφάνισαν αυτού του είδους τις συμπεριφορές ανέφεραν ότι ήταν η έλλειψη κατανόησης από την πλευρά των συμμαθητών τους, που τους οδηγούσε στην εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς. Η διαφορετική εκτίμηση των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων ως προς το ζήτημα αυτό ενδεχομένως υποδηλώνει τη δυσκολία των πρώτων στην ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς των άλλων. Σε σχετικές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες στην ερμηνεία των κοινωνικών καταστάσεων (Kravetz et al., 1999) στην ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς και των συναισθημάτων των άλλων (Bauminger et al., 2005· Kaukiainen et al. 2002) γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να συγκρούονται συχνότερα με τους συνομηλίκους τους και να μην είναι σε θέση να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους (Margalit & Efrati, 1996· Meadan & Halle, 2004). Από την άλλη πλευρά, παρά τα προβλήματα στη συμπεριφορά τους, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες είχαν δημιουργήσει φιλικές σχέσεις μέσα στο σχολείο και αναφέρθηκαν στις θετικές εμπειρίες τους από αυτές. Οι εμπειρίες της κοινωνικής απομόνωσης και οι δυσκολίες στη δημιουργία φιλικών σχέσεων εμφανίζονταν κυρίως κατά τη φοίτηση στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Αντιθέτως, αναφέρθηκε βελτίωση των φιλικών και κοινωνικών σχέσεων των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη φοίτηση στο λύκειο, το οποίο πιθανόν να οφείλεται στη δεκτική και υποστηρικτική στάση των συμμαθητών και των φίλων τους προς τις δυσκολίες τους. Πιθανόν με την πάροδο των ετών αυξήθηκαν τα αισθήματα ενσυναίσθησης και κατανόησης των εφήβων χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (DeGoede, 2009) γεγονός που ίσως εξηγεί και τη διαφορετική στάση τους απέναντι στους συμμαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαφάνηκε πως η δημιουργία των στενών φιλικών σχέσεων δεν επηρεάστηκε με αρνητικό τρόπο από την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών καθώς αυτή δεν αποτέλεσε κριτήριο επιλογής ή απόρριψης των εφήβων. Αντιθέτως, μετά τη γνωστοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών οι στενοί φίλοι έδειξαν το ενδιαφέρον, τη στήριξή τους και θέλησαν να ενημερωθούν σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, κάτι που προκάλεσε αισθήματα χαράς και ανακούφισης στους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες.

Η γνωριμία των συμμετεχόντων με τους στενούς τους φίλους πραγματοποιήθηκε στο σχολείο ή στο φροντιστήριο, ή σε κάποιες περιπτώσεις σε κάποιο εξωσχολικό περιβάλλον (γειτονιά ή εξωσχολική δραστηριότητα) ή στο τμήμα ένταξης. Οι έφηβοι με μαθησιακές

δυσκολίες δημιούργησαν φιλικές σχέσεις με άτομα που εμφάνιζαν παρόμοια με εκείνους συστολή και ντροπαλότητα. Ωστόσο, εμφανιστήκαν και κάποιες διαφοροποιήσεις ως προς τα χαρακτηριστικά των στενών φίλων καθώς, σε κάποιες περιπτώσεις, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες και με χαμηλή δημοτικότητα είχαν για στενούς φίλους εφήβους με υψηλή δημοτικότητα. Σε άλλες περιπτώσεις οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πιο κοινωνικοί από τους στενούς τους φίλους των οποίων η συμπεριφορά χαρακτηριζόταν από συστολή και ντροπαλότητα. Ως προς τη σταθερότητα των στενών φιλικών σχέσεων, ορισμένες φορές η στενή φιλική σχέση τερματίστηκε είτε εξαιτίας της διατάραξης της εμπιστοσύνης, είτε λόγω απομάκρυνσης του στενού φίλου, είτε λόγω μεταβολών στις ανάγκες των ατόμων που επέρχονται με την ηλικία. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι στενές φιλικές σχέσεις διατηρήθηκαν σταθερές έως το λύκειο. Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθησιακές δυσκολίες επηρέασαν τη σταθερότητα των φιλικών σχέσεων επειδή η αποκάλυψη αυτών είχε ως αποτέλεσμα να απομακρυνθούν κάποιοι από τους φίλους τους, γεγονός που, αν και στεναχώρησε τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, συνετέλεσε ώστε να καταλάβουν ότι δεν θα μπορούσαν να «επενδύσουν» σε αυτή τη φιλική σχέση.

Οι στενές φιλικές σχέσεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν θετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά των σχέσεων τους, όπως η αναπτυγμένη οικειότητα, η αυτοαποκάλυψη και η εμπιστοσύνη. Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πρόθυμοι να αποκαλύψουν στους φίλους τους τις μαθησιακές δυσκολίες και να αναζητήσουν στήριξη από αυτούς, γεγονός που συνετέλεσε στη διαμόρφωση πιο ποιοτικών και σταθερών φιλικών σχέσεων. Επίσης, είχαν αναπτύξει ένα δικό τους κώδικα επικοινωνίας οι έφηβοι με τους στενούς τους φίλους, περνούσαν χρόνο μαζί σε εξωσχολικές δραστηριότητες και διασκεδάζαν με τον ίδιο τρόπο. Ακόμη, όταν υπήρχαν διαφωνίες γίνονταν αμοιβαίες υποχωρήσεις που είχαν ως στόχο την αποφυγή των συγκρούσεων. Βέβαια, διαφάνηκε από τις αναφορές των συμμετεχόντων μια τάση υποχωρητικότητας από την πλευρά των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Μία ερμηνεία για την υποχωρητική στάση των εν λόγω εφήβων είναι ότι δεν διαθέτουν τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες για να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και τις απόψεις τους. Επομένως, εμφανίζουν παθητική στάση κατά τη διάρκεια των συζητήσεων (McIntosh et al., 1993· Palinscar et al., 2001) και φοβούμενοι ότι θα κριθούν αρνητικά από τους συνομηλίκους τους δεν εμπλέκονται σε συγκρούσεις.

Ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος των στενών φιλικών σχέσεων των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, ήταν η συναισθηματική στήριξη που τους παρείχαν οι στενοί τους φίλοι, οι οποίοι έδειχναν κατανόηση για τις δυσκολίες τους και ήταν πρόθυμοι να τους

ακούσουν. Το γεγονός αυτό επισημάνθηκε τόσο από τους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες όσο και από τους στενούς τους φίλους. Η στήριξη των συνομηλίκων θεωρείται σημαντική στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων αλλά και των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών που προκύπτουν από τις μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα, η στήριξη ήταν μεγαλύτερη στις περιπτώσεις που οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες είχαν φίλους με ανάλογες δυσκολίες. Η εμπειρία των μαθησιακών δυσκολιών συνετέλεσε στην αύξηση της κατανόησης και της ενσυναίσθησης με αποτέλεσμα την ενίσχυση της συναισθηματικής στήριξης ανάμεσά τους. Ένα ενδιαφέρον εύρημα αφορά τη στήριξη στα μαθήματα που παρείχαν τόσο οι στενοί φίλοι όσο και οι συμμαθητές των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες τόνισαν την προθυμία των συμμαθητών τους να τους βοηθήσουν στα μαθήματα που το είχαν ανάγκη. Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν έχοντας συνειδητοποιήσει τις δυσκολίες τους και θεωρώντας ότι δεν πλέον θέμα «ταμπού» δεν δίσταζαν να αναζητούν και να δέχονται τη βοήθεια από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτού του είδους η συμπεριφορά, όπως αναφέρθηκε, εκδηλώθηκε κατά τη φοίτηση στο λύκειο. Η ηλικία ενδεχομένως να σχετίζεται με την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών, επειδή με την πάροδο των ετών και την πορεία προς την ενηλικίωση, αυξάνεται η οικειότητα και η ενσυναίσθηση των εφήβων (DeGoede, 2009· Furman & Buhrmester, 1992). Ακόμη, οι στενοί φίλοι των συμμετεχόντων παρείχαν βοήθεια στα μαθήματα ενδεχομένως ως ένδειξη έμπρακτης στήριξης και αποδοχής των μαθησιακών δυσκολιών των φίλων τους. Επίσης, ως μαθητές του λυκείου μοιράζονταν τις ίδιες αγωνίες σχετικά με το μέλλον και τις σπουδές και αναγνώριζαν ενδεχομένως περισσότερο την προσπάθεια των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα. **Τέλος, η αυξημένη στήριξη στα σχολικά μαθήματα πιθανόν να οφείλεται και στις δυσκολίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αυξημένες απαιτήσεις του λυκείου στο ελληνικό σχολείο και οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν ως αποτέλεσμα να παρέχουν βοήθεια ο ένας στον άλλο, καθώς αντιμετωπίζουν από κοινού τις ίδιες δυσκολίες στα μαθήματα. Σε σχετικές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητες χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο λύκειο παρέχουν βοήθεια στα σχολικά μαθήματα στους συνομηλίκους τους με μαθησιακές δυσκολίες (Αποστόλου, 2011).**

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους στενούς φίλους με στόχο όχι τη σύγκριση ανάμεσα στις αναφορές των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων αλλά για να εξετάσουμε την οπτική και των δύο πλευρών, ώστε να

υπάρχει μια ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τις φιλικές τους σχέσεις, την ποιότητα αυτών και τις εμπειρίες τους από αυτές. Οι αναφορές και των δύο πλευρών συνέκλιναν ως προς τα περισσότερα θέματα τα οποία εξετάστηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μαθησιακές δυσκολίες επηρέασαν με θετικό τρόπο τις στενές φιλικές τους σχέσεις καθώς παρατηρήθηκε, μετά την αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών, αύξηση στην παροχή βοήθειας στα σχολικά μαθήματα, στην κοινωνική στήριξη και στο αμοιβαίο ενδιαφέρον. Από την άλλη πλευρά, η αρνητική επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών συνίστατο στα αισθήματα ανασφάλειας και στιγματισμού που προκάλεσαν. Ακόμη, και οι δύο πλευρές υπογράμμισαν τα ίδια ποιοτικά χαρακτηριστικά που κυριαρχούσαν στις φιλίες τους. Επίσης, οι έφηβοι ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν και να επισημάνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές στον χαρακτήρα με τον στενό τους φίλο. Τέλος, δεν σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς τις απόψεις τους για τη φιλία. Η μοναδική διαφοροποίηση που διαφάνηκε σχετιζόταν με τις δυσκολίες των μαθητών καθώς οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρθηκαν κυρίως στις ακαδημαϊκές δυσκολίες τους, ενώ οι στενοί τους φίλοι, όπως προαναφέρθηκε, τόνισαν κυρίως τις συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς, σύμφωνα με την άποψή τους, αυτές είναι που επηρεάζουν με αρνητικό τρόπο τη φιλία τους.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνισαν δυσκολίες στη δημιουργία φιλικών σχέσεων στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Παρόλα αυτά, δημιούργησαν στενές φιλικές σχέσεις οι οποίες χαρακτηρίζονταν από θετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά. Επίσης, διαφάνηκε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες επηρέασαν με έμμεσο τρόπο τη σύναψη φιλικών σχέσεων εξαιτίας των αισθημάτων στιγματισμού και ανασφάλειας που προκαλούν στους μαθητές και των κατάλληλων συμπεριφορών που σχετίζονται με δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί σε ελάχιστες περιπτώσεις εφάρμοσαν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης του μαθήματος προκειμένου να βοηθήσουν τους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες. Ορισμένοι από αυτούς, έδειχναν επιείκεια ως προς τη βαθμολογία ή τους απάλασσαν από κάποιες γραπτές ασκήσεις, κάτι που φάνηκε να εκτιμάται από τους έφηβους. Όμως, από τις αναφορές των εφήβων, δεν διαφάνηκε η ύπαρξη άλλων μορφών στήριξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στο σχολικό πλαίσιο και των διαπροσωπικών σχέσεών τους. Ανάλογα ευρήματα αναφέρονται στη βιβλιογραφία καθώς διαπιστώνεται απουσία συναισθηματικής και κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς (Long et al., 2007: 130-13· Murray & Greenberg 2001: 35-381). Βέβαια, επισημαίνονται και

εξαιρέσεις καθώς έχει διαπιστωθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι υποστηρικτικοί απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Doikou-Avliidou, 2015).

**Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι ενδεχομένως τα αισθήματα απόρριψης που βίωσαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται είτε στις δυσκολίες στις κοινωνικές τους δεξιότητες, είτε στα δευτερογενή προβλήματα συμπεριφοράς που προκαλούσαν οι μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, οι προφορικές εξετάσεις και η φοίτηση σε ξεχωριστές τάξεις ήταν ακόμα δύο παράγοντες που συνετέλεσαν στα βιώματα μοναξιάς, απομόνωσης και εμφάνισης συνεσταλμένης συμπεριφοράς. Επιπροσθέτως, δεν αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες ότι έγιναν προσπάθειες ενίσχυσης της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από του εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μέσω έγκαιρων παρεμβάσεων στο σύνολο της τάξης θα μπορούσαν να βελτιώσουν την κοινωνική θέση αυτών των μαθητών.**

Σε έρευνες για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επισκοπήσεις ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι η διδασκαλία με τη βοήθεια των συνομηλίκων (peer-tutoring) συντελεί από τη μια πλευρά στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και από την άλλη στην ενίσχυση του επιπέδου ένταξής τους στην ομάδα συνομηλίκων (Mastropieri et al. 2001: 22, 24· Wexler, Reed, Pyle, Mitchell, & Barton, 2015: 464). Η διδασκαλία με τη βοήθεια συνομηλίκων είναι ωφέλιμη για το σύνολο των μαθητών της τάξης, επειδή οι ρόλοι μεταξύ των μαθητών εναλλάσσονται. Έτσι, λοιπόν, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή και τα οφέλη αυτού του τρόπου διδασκαλίας θα είναι εμφανή τόσο στον καθοδηγητή, όσο και στον καθοδιγούμενο (Γενά, 2005: 214· Πολυχρόνη, 2011: 255).

Η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επιτευχθεί και μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εκμάθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Με τα εν λόγω προγράμματα έχει αποδειχθεί ότι αφενός βελτιώνονται οι κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων και αφετέρου ενισχύεται η ένταξή τους στην ομάδα συνομηλίκων με την απόκτηση των κατάλληλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Επιπλέον, σημειώνεται μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και βελτίωση της κοινωνικής θέσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Court & Givon, 2003· Milligan et al. 2016). Ωστόσο, τα προγράμματα εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητο να δομούνται με βάση το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών, να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους και να επιδιώκουν τη διδασκαλία εκείνων των επιμέρους



δεξιότητων στις οποίες οι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες (Kavale & Mostert, 2004). Επίσης, είναι σκόπιμο να πραγματοποιούνται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση (Bryan et al., 2004) και να αξιολογούνται με εργαλεία που αξιολογούν μόνο τις δεξιότητες οι οποίες έχουν διδαχθεί (Cartledge, 2005). Αν και έχουν επισημανθεί αδυναμίες στα προγράμματα εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων (Gresham et al., 2001· Kavale & Forness, 1996· Kavale & Mostet, 2004) φαίνεται, μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα, ότι ως ένα βαθμό κρίνονται αποτελεσματικά. Για να κριθεί ως επιτυχημένο ένα πρόγραμμα παρέμβασης, αυτό θα πρέπει να γίνεται με πιο συστηματικό τρόπο και να έχει σχετικά μεγάλη διάρκεια. Επίσης, μετά τη λήξη των προγραμμάτων παρέμβασης θα πρέπει να πραγματοποιείται επανεξέταση ώστε να διαφανεί αν οι μαθητές αφομοίωσαν τις δεξιότητες που διδάχτηκαν και αν τις εφάρμοσαν στην καθημερινότητά τους, πέραν του σχολικού πλαισίου (Bryan et al., 2004· Gresham et al., 2001).

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από στάση αποδοχής και να διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες προκειμένου να συντελέσει στην ενίσχυση των σχέσεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τους συνομηλίκους τους και στη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης. Η στάση αποδοχής, η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές και η ανάπτυξη κινήτρων είναι καθοριστικής σημασίας για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και για την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης τους (Δόικου-Αυλίδου 2016: 214· Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 90). Για τον λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο το εκπαιδευτικό προσωπικό να είναι πιο καταρτισμένο σε θέματα που αφορούν τις δυσκολίες των εν λόγω μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όχι μόνο στον ακαδημαϊκό, αλλά και στον κοινωνικό τομέα. Από τα βιβλιογραφικά δεδομένα διαφαίνεται ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών επηρεάζει και τις εκπαιδευτικές πρακτικές τις οποίες υιοθετούν, καθώς οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια είναι πιθανότερο να παρέχουν κοινωνική στήριξη στους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση (Δόικου-Αυλίδου, 2007· Παπανικολάου, 2015). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν κατάρτιση και έχουν διδάξει κατά το παρελθόν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο θετικοί και δεκτικοί απέναντι στις δυσκολίες τους, υιοθετούν υποστηρικτική στάση απέναντι τους, δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση και προσπαθούν να καλλιεργήσουν θετικό κλίμα συνεργασίας μέσα στην τάξη (Doikou-Avlidou, 2015: 138· Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009: 312· Watson, 2007).

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στην διερεύνηση των εμπειριών των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες από τις φιλικές τους σχέσεις. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι ο αριθμός των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τις φιλίες των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένος. Παράλληλα, τις περισσότερες φορές, οι έρευνες αποτυπώνουν μόνο την άποψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για τις κοινωνικές και φιλικές τους σχέσεις, ενώ δεν μελετάται η άποψη των φίλων τους (Wiener, 2002: 93). Επιπλέον, στις περισσότερες περιπτώσεις τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι ποσοτικά, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα κατανόησης και εμβάθυνσης των εμπειριών των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες από τις φιλικές τους σχέσεις. Στην Ελλάδα, από όσο γνωρίζουμε, το ζήτημα των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχει διερευνηθεί με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων. Δεδομένης της σημασίας των φιλικών σχέσεων για τους εφήβους και ιδιαίτερα για εκείνους που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, μέσα από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκε η ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων αλλά και οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι εν λόγω μαθητές. Έτσι, λοιπόν, η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων αφενός θα μπορούσε να βελτιώσει το επίπεδο των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και αφετέρου τις σχέσεις τους με τους συνομήλικους. Επίσης, τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα θα ήταν είναι σκόπιμο να εφαρμόζονται κατά τη φοίτηση στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, καθώς διαπιστώθηκε ότι σε αυτές τις ηλικίες οι μαθητές εμφάνιζαν τις περισσότερες δυσκολίες στη σύναψη και στη διατήρηση των φιλικών σχέσεων. Ακόμη, θα ήταν χρήσιμο να ενισχυθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς εκτός από την παροχή γνώσεων στους νέους θα ήταν ωφέλιμο να εξεταστεί και η συμβουλευτική πλευρά του ρόλου του. Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες θα ήταν σκόπιμο να αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος ώστε αυτές να διδάσκονται συστηματικά και όχι αποσπασματικά από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η υλοποίηση της εκπαίδευσης αυτής θα μπορούσε να είναι ωφέλιμη για το σύνολο των μαθητών επειδή θα βελτιωνόταν το επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων τόσο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και των συνομηλίκων τους με τυπική ανάπτυξη.

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Αρχικά, πρόκειται για μια έρευνα ποιοτικού χαρακτήρα και ως εκ τούτου τα αποτελέσματά της δεν μπορούν γενικευτούν. Βέβαια, ο στόχος της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η γενίκευση των ευρημάτων και η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπούσε στην κατανόηση των στενών φιλικών σχέσεων τόσο από την οπτική των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων. Ένας

μεθοδολογικός περιορισμός ήταν ότι τα δεδομένα της έρευνας προέρχονταν από αυτοαναφορές οπότε θα πρέπει να ερμηνευτούν με την κατάλληλη προσοχή. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων των συμμετεχόντων σχετικά με τις φιλικές σχέσεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσε να εμπλουτίσει την έρευνα και να παρέχει πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με αυτές. Επιπροσθέτως, η στενή φιλική σχέση δεν προσδιορίστηκε με τη χρήση κάποιου ερευνητικού εργαλείου (όπως είναι οι κοινωνιομετρικές δοκιμασίες) αλλά υποδείχθηκε από τον έφηβο με μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, η υπόδειξη των στενών φίλων από τους συμμετέχοντες με στόχο τη διεξαγωγή συνέντευξης και με αυτούς, έχει υιοθετηθεί και σε άλλες έρευνες (Rosenblum, 1998).

Εν κατακλείδι, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας μπορούν να αποβούν χρήσιμα για την ενίσχυση της κοινωνικής τους ένταξης μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός μέσω της παροχής κοινωνικής στήριξης των μαθητών, θα είναι σε θέση να δημιουργήσει ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη, να ενισχύσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές του. Επίσης, η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και του μαθητή μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσά τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση
- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: Αιτιολογία αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: οικοπροσαρμοστική προσέγγιση, Τομ. Α' Οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση. Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2015). *Σύγχρονες προσεγγίσεις του προσδιορισμού των μαθησιακών αναγκών των ατόμων με αναπηρία*. Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης «Επικαιροποίηση γνώσεων αποφοίτων στις σύγχρονες προσεγγίσεις στην προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στην ανήλικη και ενήλικη ζωή». Θεσσαλονίκη.
- Αναστασίου, Δ. (2007). Διαγνωστική προσέγγιση της δυσλεξίας: Προβλήματα με τα κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 4, 387-410.
- Αποστόλου, Π. (2011). *Μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της δυσλεξίας: η οπτική των εφήβων μαθητών και των γονέων τους*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Φιλοσοφική σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα .
- Αργυρακούλη, Ε. (2005). Συναισθηματικές δυσκολίες: Συστολή, ντροπαλότητα, εσωστρέφεια. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 330-353). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλανάκη, Ε., & Βογιατζόγλου, Π. (2007). Εκφοβισμός/Θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο και μοναξιά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 7-24.
- Γαλανάκη, Ε. (2000). Παιδιά με κοινωνικές αναστολές. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.). *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σσ. 147-172). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας: γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γαλανάκη, Ε. (2004). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 137-151). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γενά, Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Ταφα, (Επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφορά* (σσ.231-245). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (2005). Παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς: Προϋποθέσεις και διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευση τους στη γενική τάξη-Το παράδειγμα της συνεργατικής μάθησης. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 193-221). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννέλος, Ι. (2003). Διερεύνηση της αυτοαντίληψης- αυτοεκτίμησης μαθητών Στ' Δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8(10), 128-143.
- Γωνίδα, Ε. Κ. (2006). Αντιλήψεις για τον εαυτό μαθητών/τριών με δυσκολίες μάθησης. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ.), *Έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σσ. 167-200). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Κυριακίδη.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διδασκάλου, Ε., Ανδρέου, Ε., & Βλάχου, Α. (2011). Διαστάσεις της κοινωνικής ένταξης των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Στο Π. Γιαβρίμης, Ε. Παπάνης, & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σσ. 79–90). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Κυριακίδη.
- Δόικου, Μ. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 41, 93-116.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2007). Η αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Η συμβολή των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο *Η ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής: Ανάδυση μιας άλλης φυσιγνωμίας-Πανευρωπαϊκό συνέδριο-Βιβλίο Πρακτικών* (σσ. 240-253). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2016). *Δυσλεξία, συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Gutenberg

- Ευκλείδη, Α., Κάντας, Α, Λεονταρή, Α., & Μόνιμη Επιτροπή Ορολογίας της ΕΛΨΕ (2003). Γλωσσάρι. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 10(4, Παράρτημα), 183-225.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998α). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998β). Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Ε. Ταφα (Επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφορά* (σσ.246-259). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις Τόμος Α' Θεωρία* (σσ. 29-53). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004β). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις Τόμος Β' Πράξη* (σσ. 9-31). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ημέλλου, Ο. Ι. (2003). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης: Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας* (Α. Καλαντζή-Αζίζι, μτφρ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2011). *Αρχική σελίδα*. <http://iep.edu.gr/el/>. (Τελευταία πρόσβαση 10/1/2019).
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Κανδαράκης. Α. Γ. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς;*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραδήμας, Ε. Χ. (2004). Η έννοια του στρες. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 405-423). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Κουιμτζή, Ε. Μ., & Στογιαννίδου, Α. (2006). Παραπομπή παιδιών σε ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου, & Α. Στογιαννίδου (Επιμ.), *Πλαίσια συνεργασίας*

- ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο.* (σσ. 180-218). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2001). *Η ψυχολογία του εφήβου: Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Πεδίο
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορύθμιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα-Κριτική θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σσ.156-170). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας.* Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα ανάπτυξης, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχολογίας.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη.* Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Mason, J. (2008). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ε. Δημητριάδου, μτφ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματή-Ζήση, Ε. (2004). Σχολικο-μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 161-191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α. Χ., & Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 255-286). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και μάθηση. Μια αποκλίνουσα σχέση.* Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

- Μπίκος, Κ. Γ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2004). Το άγχος και η φοβία σε παιδιά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 287-327). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Γ. Μπότσας, & Σ. Παντελιάδου (Επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 21-41). Βόλος: Γράφημα.
- Ντάβου, Μ. (2015). *Σύγκρουση και συγκίνηση στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Νιζάμη, Χ., & Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2017). Δυσλεξία και κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους στο γενικό σχολείο: Η οπτική ενηλίκων με δυσλεξία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34(63), 86-101.
- Νόμος 1143/1981. *Ειδική Αγωγή, Ειδική επαγγελματική εκπαίδευση κι αποκατάσταση ατόμων που αποκλίνουν του φυσιολογικού*.
- Νόμος 1566/1985. *Δόμη και λειτουργία Α/θμιας και Β/θμιας εκπ/σης και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος 2817/2000. *Ειδική αγωγή ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.
- Νόμος 3966/2011. *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις*.
- Οικονόμου, Κ., & Πανταζοπούλου, Μ. (2000). Προοπτικές και εξέλιξη των παιδιών με δυσλεξία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους. Ο ρόλος της δια βίου εκπαίδευσης. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής: Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σσ. 536-556). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική* (Θ. Μπεκερίδου, μτφρ). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.



- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. <http://ebooks.edu.gr/new/>. (Τελευταία πρόσβαση 19/12/2018).
- Παντελιάδου, Σ. (2004). *Πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης*. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες: Η ελληνική πραγματικότητα. Στο Γ. Μπότσας, & Σ. Παντελιάδου (Επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 53-56). Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Στο Γ. Μπότσας, & Σ. Παντελιάδου (Επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 42-52). Βόλος: Γράφημα.
- Παπανικολάου, Γ. (2015). Η συμβολή της επιμόρφωσης στην ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο *Διλλήματα και προοπτικές στην ειδική εκπαίδευση: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή* (σσ.157-164). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πατηνιώτη, Δ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα τμήματα ένταξης. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης-Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ.199-210). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2015). Διερευνώντας την ενσωμάτωση των μαθητών με δυσκολίες στο σχολείο. Στο *Διλλήματα και προοπτικές στην ειδική εκπαίδευση: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή* (σσ.157-164). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Slavin, R. E., (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Θεωρία και πράξη* (Ε. Εκκεκάκη, μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης Τόμος 1*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης Τόμος 2*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Στασινός, Δ. (1993). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συγκολλίτου, Ε., & Λουράκη, Ε. (2005). Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 12(2), 210-231.
- Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Στο *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας "25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας"* Τόμος Β (σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Τάνταρος, Σ. (2011). Οι δυσκολίες μάθησης των παιδιών και οι συναισθηματικοί παράγοντες. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Δυσκολίες μάθησης: Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σσ. 173-191). Αθήνα: Πεδίο.
- Tilstone, C. (2004). Πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις Τόμος Α' Θεωρία* (σσ. 193-205). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου Μ., (2006). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεωρητικό πλαίσιο ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικά προγράμματα μαθησιακών δυσκολιών, Ενημέρωση, Ευαισθητοποίηση.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις. Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., Βουγιούκας, Κ., Αναγνωστοπούλου, Ε., & Μενεξές, Γ. (2015). *Γνώσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία*. Επιστημονική επετηρίδα - Τμήμα Ψυχολογίας ΑΠΘ.

- Τσοβίλη, Θ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος μια σχέση ζωής: Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλολόγου καθηγητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΦΕΚ 449/3-4-2007. *Ωράριο εργασίας προσωπικού ΣΜΕΑ, Λειτουργία ΚΔΑΥ, Καθήκοντα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής*.
- ΦΕΚ Β/276/16-3-2010 *Εξέταση μαθητών Ημερήσιων και Εσπερινών Γυμνασίων, με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.
- Χαρούπιας, Α.(2005). *Διαδικασίες ίδρυσης και πρώτης λειτουργίας τμήματος ένταξης*.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας ή τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής: Περιγραφή εργαλείου*. ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδ. Εκπαιδευτικών "Περιβολάκι" & Ατραπός.
- Wilkinson, J., & Canter, S. (1991). *Εγχειρίδιο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων* (Κ. Παπαϊωάννου & Β. Παππάς, μτφρ). Θεσσαλονίκη: Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης.

## Ξενόγλωσση

- About, F. E., & Mendelson, M. J. (1996). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*, (pp. 87-112). New York: Cambridge University Press.
- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(1), 1–10.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Allard, A. C., & Yates, L. (2001). Exploring positive cross-gender peer relations: Year 10 students' perspectives on cross-gender friendships. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 33-46.

- Alexander-Passe, N. (2015). The dyslexia experience: Difference, disclosure, labelling, discrimination and stigma. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 2(2), 202–233.
- Alternatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2003). The developemnt of competence-related and vational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 111-123.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004a). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 12-19.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004b). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal Of Special Education*, 38(2), 111-123.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed). Washington: American Psychiatric Association.
- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 55-69.
- Anderson, C. J., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(2), 272-281.
- Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, L. L. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling readers. *Learnind Disabilty Quarterly*, 26, 89-101.
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection, in S. R. Asher, & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 3-16). New York: Cambridge University Press.
- Asher, S., Markell, R., & Hymel, S. (1981). Identifying children at risk in peer relations: A critique of the rate-of-interaction approach to assessment. *Child Development*, 52(4), 1239-1245.
- Asher, S. R., Parker, J. G., & Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. In W. M. Bukowski, A. F.

- Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 366-408). New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., & Taylor, A. R. (1982, April). *Acceptance versus friendship: A longitudinal study of racial integration*. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association, New York.
- Athanasiaides, C., & Deliyanni-Kouimtzi, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools, 47*(4), 328-341.
- Auerbach, J. G., Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shalev, R. S. (2008). Emotional and behavioral characteristics over a six-year period in youths with persistent and nonpersistent dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities, 41*(3), 263–273.
- Avramidis, E. (2010) Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education, 25*(4), 413-429.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education, 28*(4), 421-442.
- Azmitia, M., Ittel, A., & Radmacher, K. (2005). Narratives of friendship and self in adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development, 107*, 23–39.
- Azmitia, M., Lippman, D. N., & Ittel, A. (1999). On the relation of personal experience to early adolescents' reasoning about best friendship deterioration. *Social Development, 8*(2), 275-291.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development, 69*(1), 140-153.
- Bagwell, C., Coie, J., Terry, R., & Lochman, J. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(2), 280-305.
- Bakracevic Vukman, K., Lorger, T., & Schmidt, M. (2018). Perceived self-efficacy and social anxiety changes in high school students with learning disabilities (LD) during first year of secondary vocational education. *European Journal of Special Needs Education, 33*(4), 584-594.
- Barbas, G., Birbilli, M., Stagiopoulos, P., & Tzivinikou, S. (2006). A pilot study of factors affecting the process of integration in Greek nursery schools. *European Journal of Special Needs Education, 21*(2), 217-226.
- Barga, N. K. (1996). Students with learning disabilities in education: Managing a disability. *Journal of Learning Disabilities, 29*(4), 413–421.

- Bauminger, N., Edelsztein, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 38*(1), 45-61.
- Bear, G. G., Juvonen, J., & McInerney, F. (1993). Self-perceptions and peer relations of boys with and boys without learning disabilities in an integrated setting: A longitudinal study. *Learning Disability Quarterly, 16*(2), 127-136.
- Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review, 31*(3), 405-427
- Berkeley, S., Bender, W., Peaster, L., & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention. *Journal of Learning disabilities, 42* (1), 85-95.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development, 53*(6), 1447-1460.
- Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 346-365). New York: Cambridge University Press.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11*(1), 7-10.
- Berndt, T. J., Hawkins, J., & Hoyle, S. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development, 57*(5), 1284-1297.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill - Palmer Quarterly, 45*(1), 13-40.
- Berndt, T. J., & Hestenes, S. L. (1996). The developmental course of social support: Family and peers. In L. Smolak, M. P. Levine, & R. Striegel-Moore (Eds.), *The developmental psychopathology of eating disorders: Implications for research, prevention, and treatment* (pp. 77-106). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*(5), 1312-1329.
- Berndt, T., & McCandless, M. (2009). Methods for investigating children's relationships with friends. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 63-81). New York, NY: Guilford Press.

- Berndt, T. J., & Perry, B. T. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22(5), 640-648.
- Bibou-Nakou, I., & Markos, A. (2013). Coping strategies of secondary school students experiencing bullying: Frequency, type of bullying and psychosocial difficulties. In K. Dekker, & M. Dijkstra. (Eds.), *School bullying* (pp. 69-96). New York: Nova Science Publishers.
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study. *Child Development*, 48(1), 246-253.
- Bigelow, B. J., & La Gaipa, J. J. (1975). Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis. *Developmental Psychology*, 11(6), 857-858.
- Bigelow, B. J., & La Gaipa, J. J. (1980). The development of friendship values and choice. In H. C. Foot, A. J. Chapman, & J. R. Smith. (Eds.), *Friendship and social relations in children* (pp. 15-44). New York: Wiley.
- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I., & Wold, B. (2013). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal Of Adolescence*, 35(1), 43-54.
- Blachman, D. R., & Hinshaw, S.P. (2002). Patterns of friendship among children with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 625-640.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive?. *Social Development*, 19(2), 417-426.
- 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.
- Boulton, M. J. (2005). School peer counselling for bullying services as a source of social support: a study with secondary school pupils. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(4), 485-494.
- Bowker, A. (2004). Predicting friendship stability during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(2), 85-112.
- Bowker, J. C. (2011). Examining two types of best friendship dissolution during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 31(5), 656-670.
- Bozas, A. A., Bonti, E., Kouimtzi, E-A., Kyritsis, Z., & Karageorgiou, I. (2016). Psychosocial functioning in special learning difficulties. Self – reports in a sample of Greek

- adolescents with SLDs. *International Journal of Education and Psychological Research*, 5(4), 8-12.
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2007). Responsiveness to intervention: 1997 to 2007. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 8-12.
- Brantlinger, E., Jeminez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education.,*Exceptional Childern*, 71(2), 195-207.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. London: Sage Publications.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., & Poulin, F. (2002). Assessing aggressive and depressed children's social relations with classmates and friends: A matter of perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 609-624.
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-Based presentation of the state of the art.*Learning Disability Quarterly*, 27(1), 45–51.
- Bryan, T., Donahue, M., Pearl, R., & Sturm, C. (1981). Learning disabled children's conversational skills: The "TV Talk Show". *Learning Disability Quarterly*, 4(3), 250-259.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence and adjustment in preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58(4), 1101-1113.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 60, 23-37.
- Bukowski, W., Newcomb, A. F., & Hartup, W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: introduction and comment. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 1-15). New York: Cambridge University Press.
- Cairns, R. B., Leung, M.-C., Buchanan, L., & Cairns, B. D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development*, 66(5), 1330–1345.



- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development, 28*(6), 561–570.
- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology, 76*(3), 651-662.
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(5), 524-532.
- Cartledge, W. (2005). Learning disabilities and social skills: Reflections. *Learning Disability Quarterly, 28*(2), 179-181.
- Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, N., & Gomersall, H. (2005). Social anxiety in children: Social skills deficit, or cognitive distortion?. *Behaviour Research and Therapy, 43*(1), 131-141.
- Casey, R., Levy, S. E., Brown, K., & Brooks-Gunn, J. (1992). Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 13*(4), 256-260.
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report, 21*(5), 811-831.
- Chan, A., & Poulin, F. (2007). Monthly changes in the composition of friendship networks in early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly, 53*(4), 578-602.
- Chan, S., & Mpofo, E. (2001). Children's peer status in school settings: Current and prospective assessment procedures. *School Psychology International, 22*(1), 43–52.
- Chasty, H. T. (1990). Meeting the challenges of specific learning difficulties. In P. D. Pumfrey, & C. D. Elliot (Eds.), *Children's difficulties in reading, spelling, and writing: Challenges and responses* (pp. 269-288). London: The Falmer Press.
- Chow, C., Ruhl, H., & Buhrmester, D. (2016). Reciprocal associations between friendship attachment and relational experiences in adolescence, *Journal of Social and Personal Relationships, 33*(1), 122-146.
- Claes, M. E. (1992). Friendship and personal adjustment during adolescence. *Journal of Adolescence, 15*(1), 39-55.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*(4), 557-570.

- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435-436.
- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2007). Adolescent development in interpersonal context. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 551-592). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Court, D., & Givon, S. (2003). Group intervention: Improving social skills of adolescents with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 50–55.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. USA: Sage publications.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark, V. L. P., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., & Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45(10), 930-946.
- Dahle, A. E., Knivsberg, A. M., & Andreassen, A. B. (2011). Coexisting problem behaviour in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 162–170.
- David, R., & Kuyini, A. B. (2012). Social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 157-168.
- De Goede, I. H. A., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2009). Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1105-1123.
- DeSousa, D. A., & Cerqueira-Santos, E. (2012). Intimate friendship relationships among young adults. *Paidéia*, 22(53), 325-333.
- Dijkstra, J. K., Cillessen, A. H. N., & Borch, C. (2013). Popularity and adolescent friendship networks: Selection and influence dynamics. *Developmental Psychology*, 49(7), 1242-122.
- Doikou-Avlidou, M. (2015). The educational, social and secondary emotional experiences of students with dyslexia: The perspective of postsecondary education students. *International Journal of Special Education*, 30(1), 132-145.\
- Dubois, D. L., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P., Tevendale, H. D., Lockerd, E. M., & Moran, B. L. (2002). Getting by with a little help from self and others: Self-esteem and

- social support as resources during early adolescence. *Development Psychology*, 38(5), 822-839.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Malden: Blackwell Publishing.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Dykeman, B. F. (2006). Alternative strategies in assessing special education needs. *Education*, 127(2), 265-273.
- Eissa, M. (2010). Behavioral and emotional problems associated with dyslexia in adolescence. *Current Psychiatry*, 17(1), 39-47.
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(4), 216-226.
- Elkins, J. (2001). Learning-Disabilities in Australia. In D. P. Hallahan, & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning-disabilities* (pp.181-196). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Elkins, L. E., & Peterson, C. (1993). Gender differences in best friendships. *Sex Roles*, 29(7), 497-508.
- Elksnin, N., & Elksnin, L. K. (2001). Adolescents with disabilities: The need for occupational social skills training. *Exceptionality*, 9(1-2), 91-105.
- Elliot, S. N., Sheridan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner, *Journal of School Psychology*, 27(2), 197-222.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Erickson, S. J., & Feldstein, S. W. (2007). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress, and well-being. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(3), 255-271.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer Groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among

- students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5–14.
- Fehr, B. (2004). Intimacy expectations in same-sex friendships: A prototype interaction-pattern model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 265-284.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 304-331.
- Ford, T., Collinshaw, S., Meltzer, H., & Goodman, R. (2007). A prospective study of childhood psychopathology: Independent predictors of change over three years. *Social psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42, 953-961.
- Forgan, J. W., & Vaughn, S. (2000). Adolescents with and without LD make the transition to middle school. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 33-43.
- Forness, S., & Kavale, K. (1996). Treating social skill deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research. *Learning Disabilities Quarterly*, 19(1), 2-13.
- Fortes, I. S., Paula, C. S., Oliveira, M. C., Bordin, I. A., De Jesus Mari, J., & Rohde, L. A. (2016). A cross-sectional study to assess the prevalence of DSM-5 specific learning disorders in representative school samples from the second to sixth grade in Brazil. *European Child Adolescent Psychiatry*, 25(2), 195-207.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Reid Lyon, G., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2005). Psychometric approaches to the identification of LD: IQ and achievement scores are not sufficient. *Journal of Learning Disabilities*, 38(2), 98–108.
- 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.
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski, A.F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 41-65). New York: Cambridge University Press.
- Furman, W., & Bierman, K. L. (1984). Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental Psychology*, 20(5), 925-931.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024.

- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development, 63*(1), 103-115.
- Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among concepts of aloneness, loneliness, and solitude?. *International Journal of Behavioral Development, 28*(5), 435-443.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(3), 287–295.
- Geisthardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 287-296.
- George, T. P., & Hartmann, D. P. (1996). Friendship networks of unpopular, average and popular Children. *Child Development, 67*(5), 2301-2316.
- Gibson, S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning, 25*(4), 187-193.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235-284.
- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children & Society, 14*(1), 37-47.
- Giordano, P. C. (1995). The wider circle of friends in adolescence. *American Journal of Sociology, 101*(3), 661-667.
- Givon, S., & Court, D. (2010). Coping strategies of high school students with learning disabilities: a longitudinal qualitative study and grounded theory. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 23*(3), 283-303.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning, 25*(2), 63-69.
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J. (2003). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and protective factors. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 139–156.
- Goldstein, S. (1997). *Managing attention and learning disorders in late adolescence and adulthood: A guide for practitioners*. New York: John Wiley.
- Goodwin, N.P., Mrug, S., Borch, C., & Cillessen, A. H. N. (2012). Peer selection and socialization in adolescent depression: The role of school transitions. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(3), 320-332.

- Gottardo, A., Siegel, L. S. and Stanovich, K. E. (1997), The assessment of adults with reading disabilities: What can we learn from experimental tasks?. *Journal of Research in Reading*, 20(1), 42-54.
- Graham, L., & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. In B. Y. E Wong (Eds.), *Learning about learning disabilities* (pp. 251-271). San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Graneheim U.H., & Lundman B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24(2), 105–112.
- Greenham, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5(3), 171-196.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1987). Social skills deficits of learning disabled students: Issues of definition, classification, and assessment. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 3(2), 131-148.
- Gresham, F. M., & Vellutino, F. R. (2010). What is the role of intelligence in the identification of specific learning disabilities? Issues and clarifications. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 194-206.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, S. D., & Kern, L. (2004). Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders*, 30(1), 32-46.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidents disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Gresham, F., & Reschly, D. (1986). Social skill deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 9(1), 23-32.
- Gunderson, L., & Siegel, L. S. (2001). The evils of the use of IQ tests to define learning disabilities in first- and second-language learners. *The Reading Teacher*, 55(1), 48-55.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children, *American Journal on Mental Retardation*, 100(4), 359- 377.

- Hagborg, W. J. (1996). Self-concept and middle school students with learning disabilities: A comparison of scholastic competence subgroups. *Learning Disability Quarterly, 19*(2), 117–126.
- Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1987). A new definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 20*(2), 109–113.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development* (pp. 175-205). UK: Erlbaum.
- Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. In B. Laursen (Eds.), *Close friendships in adolescence* (pp. 3– 22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*(1), 1-13.
- Hartup, W. W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 213-237). New York: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 121*(3), 355-370.
- Hartup, W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science, 8*(3), 76-79.
- Haselager, G. J. T., Hartup, W. W., van Lieshout, C. F. M., & Riksen-Walraven, J. M. A. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development, 69*(4), 1198–1208.
- Hazel, J. S., Schumaker, J. B., Sherman, J. A., & Sheldon, J. (1982). Application of a group training program in social skills and problem solving to learning disabled and non-learning disabled youth. *Learning Disability Quarterly, 5*(4), 398-408.
- Heath, N., & Ross, S. (2000). Prevalence and expression of depressive symptomatology in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 23*(1), 24-36.
- Heiervang, E., Stevenson, J., Lund, A., & Hugdahl, K. (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry, 55*(4), 251–256.
- Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education, 32*(3), 154-163.

- Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education, 21*(4), 227–239.
- Hiatt, C., Laursen, B., Mooney, K. S., & Rubin, K. H. (2015). Forms of friendship: A person-centered assessment of the quality, stability, and outcomes of different types of adolescent friends. *Personality and Individual Differences, 77*, 149-155.
- Higgins, E. L., Raskind, M. H., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (2002). Stages of acceptance of a learning disability: The impact of labeling. *Learning Disability Quarterly, 25*(1), 3–18.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement: pragmatics and issues. *Current directions in Psychological Science, 13*(4), 161-164.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: Recipe for disaster or catalyst of change? An examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with disabilities. *Research in Education, 77*(1), 56-76.
- Holsti, Ole R. (1969). *Content Analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison Wesley Publishing Company
- Howe, N., Rinaldi, C. M., Jennings, M., & Petrakos, H. (2002). “No! The lambs can stay out because they got cozies”: Constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding. *Child Development, 73*(5), 1460-1473.
- Hoza, B., Bukowski, W. M., & Beery, S. (2000). Assessing peer network and dyadic loneliness. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(1), 119-128.
- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education, 29*(1), 29-36.
- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs, 2*(2), 1-11.
- Huntington, D. D., & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities, 26*(3), 159–166.
- Hymel, S., Tarulli, L., Thomson H., & Terrell-Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of children. In K. J. Rotenberg, & S. Hymel. (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 88-106). Cambridge, MA: Cambridge University Press.



- Idan, O., & Margalit, M. (2014). Socioemotional self-perceptions, family climate, and hopeful thinking among students with learning disabilities and typically achieving students from the same classes. *Journal of Learning Disabilities, 47*, 136-152.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International, 28*(5), 574-591.
- Jaccard, J., Blanton, H., & Dodge, T. (2005). Peer influences on risk behavior: An analysis of the effect of a close friend. *Developmental Psychology, 43*(1), 135–147.
- Jacob, S. A., & Furgerson, S. P. (2012). Writing interview protocols and conducting interviews: Tips for students new to the field of qualitative research. *The Qualitative Report, 17*(42), 1-10.
- Johnson, B. (2002) Behaviour problems in children and adolescents with learning disabilities. *The Internet Journal of Mental Health, 1*(2), 1-6.
- Johnson, E., Hmphrey, M., Mellard, D., Woods, K., & Swanson, L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly, 33*(1), 3-18.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student selfconcept. *International Journal of Disability, Development and Education, 48*(1), 33–52.
- Junttila, N., & Vauras, M. (2009). Loneliness of school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology, 50*, 211-219.
- Juvonen, J., & Bear, G. (1992). Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 322-330.
- Kalati, V., Psalti, A., & Deliyianni-Kouimtzi, V. (2010). Greek students' perception of school bullying: The profiles of victims and perpetrators. In K. K. P. Vanhoutte & M. Lang (Eds.), *Bullying and the Abuse of Power* (pp. 91–98). Oxford, UK: Inter-Disciplinary Press.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*(3), 269–278.
- 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.
- Kavale, K. A., & Spaulding, L. S. (2008). Is response to intervention good policy for specific learning disability?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(4), 169–179.
- Kavale, K. A., Holdnack, J. A., & Mostert, M. P. (2006). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly*, 29(2), 113-127.
- Kavale, K. A., & Forness, S. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256.
- Kiesner, J., Poulin, F., & Nicotra, E. (2003). Peer relations across contexts: Individual-network homophily and network inclusion in and after school. *Child Development*, 74(5), 1328-1343.
- Kingery, J., Erdley, C., & Marshall, K. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243.
- Kortering, L., & Braziel, P. (2002). A look at high school programs as perceived by youth with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(3), 177–188.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. P., & van Houten, E. (2009) Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Krappmann, L. (1996). Amicitia, drujba, hin-yu, freundschaft, friendship: On the cultural diversity of human relationship. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 19-40). New York: Cambridge University Press.
- Kravetz, S., Faust, M., Lipshitz, S., & Shalhav, S. (1999). LD, interpersonal understanding, and social behavior in the classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 32(3), 248–255.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer, B. J. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 322-345). New York: Cambridge University Press.

- LaGaipa, J. (1979). A developmental study of the meaning of friendship in adolescence. *Journal of Adolescence*, 2, 201-213.
- LaGreca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94.
- LaGreca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression?. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 34(1), 49-61.
- Laursen, B. (1993a). Conflict management among close peers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 60, 39-54.
- Laursen, B. (1993b). The perceived impact of conflict on adolescent relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(4), 535-550.
- Laursen, B. (1996). Closeness and conflict in adolescent peer relationships: Interdependence with friends and romantic partners In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 186-210). New York: Cambridge University Press.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(2), 197-209.
- Laursen, B., Finkelstein, B. D., & Betts, N.T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review*, 21(4), 423-449.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1982, March). *Establishing dependability and confirmability in naturalistic inquiry through an audit*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. In D. D. Williams (Ed.), *Naturalistic evaluation* (pp. 73-84). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1) 3-12.
- Logan, A. (2006). The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for Learning*, 21(2), 92-99.

- Long, L., MacBlain, S., & MacBlain, M. (2007). Supporting students with dyslexia at the secondary level: An emotional model of literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 124-134.
- Lovitt, T. C., Plavins, M., & Cushing, S. (1999). What do pupils with disabilities have to say about their experience in high school? *Remedial and Special Education*, 20(2), 67–83.
- Maag, J., & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 3-10.
- Madaus, J. W., Ruban, L. M., Foley, T. E., & McGuire, J. M. (2003). Attributes contributing to the employment satisfaction of university graduates with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 159–169.
- Majorano, M., Brondino, M., Morelli, M., & Maes, M. (2017) Quality of relationships with parents and emotional autonomy as predictors of self-concept and loneliness in adolescents with learning disabilities: The moderating role of relationships with teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 690–700.
- Mammarella, I., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2014). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical Development. *Journal of Learning disabilities*, 49(2), 130-139.
- Margalit, M. (1991). Understanding Loneliness among students with learning disabilities, *Behaviour Change*, 8(4), 167–173.
- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self-perceptions, social exclusion and hope*. New York, NY: Springer.
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (1994). Learning disability subtyping, loneliness, and classroom adjustment. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 297-310.
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In B. Y. L. Wong, & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 53-75). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Margalit, M., & Efrati, M. (2006) Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorders. *Educational Psychology*, 16(1), 69-79.
- Margalit, M., Tur-Kaspa, H., & Most, T. (1999). Reciprocal nominations, reciprocal rejections and loneliness among students with learning disorders. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 19(1), 79-90.

- Marita, S. (2018). *Understanding the educational experiences of individuals with learning disabilities: A narrative perspective* (Unpublished Phd's thesis). University of Cincinnati, Cincinnati, Ohio. Ανακτήθηκε από <https://etd.ohiolink.edu/>
- Marks, D. (1997). Models of disability. *Disability & Rehabilitation*, 19(3), 85-91.
- Marshall, B., Cardon, P., Poddar, A., & Fontenot, R. (2013). Does sample size matter in qualitative research?: A review of qualitative interviews in IS research. *Journal of Computer Information Systems*, 54(1), 11-22.
- Marston, D. (2005). Tiers of intervention in responsiveness to intervention: Prevention outcomes and learning disabilities identification patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 539-544.
- Martínez, R. S., & Semrud-Clikeman, M. (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 411-420.
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3). Ανακτήθηκε από <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1428/3027>.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2005). Feasibility and consequences of response to intervention: Examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 525-31.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T., Mohler, L., Beranek, M., Spencer, V., Boon, R. T., & Talbott, E. (2001). Can middle school students with serious reading difficulties help each other and learn anything?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(1), 18-27.
- Matheson C., Olsen R., & Weisner T. (2007). A good friend is hard to find: Friendship among adolescents with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 112(5), 319–329.
- Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2003). Reading problems and depressed mood, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 219-229.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Austria: Beltz

- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children, 60*(3), 249-261.
- McNamara, J. K., & Willoughby, T. (2010). A Longitudinal study of risk-taking behavior in adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(1), 11-24.
- Meadan, H., & Halle, J. W. (2004). Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status. *Learning Disabilities Research and Practice, 19*(2), 71-82.
- Meltzer, L., Katzir-Cohen, T., Miller, L., & Roditi, B. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: Student and teacher perceptions. *Learning Disability Quarterly, 24*(2), 85–98.
- Meltzer, L. J., Reddy, R., Pollica, L. S., Roditi, B., Sayer, J., & Theokas, C. (2004). Positive and negative self-perceptions: Is there a cyclical relationship between teachers' and students' perceptions of effort, strategy use, and academic performance?. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(1), 33–44.
- Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R. F., & Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 31*(5), 437–451.
- Michailakis, D. (2003). The systems theory concept of disability: One is not born a disabled person, one is observed to be one. *Disability & Society, 18*(2), 209-229.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, T. R. (1994). Towards a rationale for diagnosis. In G. Hales (Eds.). *Dyslexia matters*, (pp. 101-108). London: Whurr Publishers Ltd.
- Miller, C. J., Hynd, G. W., & Miller, S. R. (2005). Children with dyslexia: Not necessarily at risk for elevated internalizing symptoms. *Reading and Writing, 18*(5), 425-436.
- Miller, M. G., Midgett, J., & Wicks, M. L. (1992). Student and teacher perceptions related to behavior change after skillstreaming training. *Behavioral Disorders, 17*(4), 291.
- Milligan, K., Phillips, M., & Morgan, A. (2015). Tailoring social competence interventions for children with learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies, 25*(3), 856-869.

- Miranda, A., Soriano, M., Fernández, I., & Meliá, A. (2008). Emotional and behavioral problems in children with attention deficit-hyperactivity disorder: Impact of age and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *31*(4), 171-185.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A., & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other?. *Journal of Learning Disabilities*, *41*(5), 417-436.
- Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education *Studies in Higher Education*, *31*(2), 235-251.
- Most, T., & Greenbank, A. (2000). Auditory, visual and auditory-visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities and their relationship of social skills. *Learning Disabilities Research and Practice*, *15*(4), 171-178.
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G., & Albertini., G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*, *5*(4), 255-264.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, *38*(1), 25-41.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *34* (8), 1435-1448.
- Nangle, D, Erdley, C., Newman, J. C., Mason, G., & Carpenter, E. (2003) Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *32*(4), 546-555.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995a). Children friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *117*(2), 306-347.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995b). The developmental significance of children's friendship relations. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 289-321). New York: Cambridge University Press.
- Newman, B. M., Lohman, B. J., & Newman, P. R. (2007). Peer group membership and a sense of belonging: Their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence*, *42*(166), 241-63.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, *50*(4), 482-502.

- Nowicki, E. A. (2003). A Meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171–188.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L., Gonzalez, P., & Rodriguez, S. (2005). Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 86- 97.
- Oden, S., Herzberger, S. D., Magnione, P., & Wheeler, V. A. (1984). Children's peer relationships: An examination of social processes. In J. C. Masters, & K. Yarkin-Levin (Eds.), *Boundary areas in social and developmental psychology* (pp. 131-160). London: Academic Press INC.
- Olkin, R. (1999). *What psychotherapists should know about disability*. New York: Guilford Press.
- Padeliadu, S. (1990). *Perspectives and preferences of students with learning disabilities for alternative service delivery models*. (Unpublished Phd's thesis). University of Pittsburgh, PA, USA.
- Palincsar, A., Magnusson, S., Collins, K., & Cutter, J. (2001). Making science accessible to all: Results of a design experiment in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(1), 15-32.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Parker, J. G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development*, 67(5), 2248–2268.
- Patton., M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Newbury Park, California: Sage.
- Pavri, S., & Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom?. *Preventing School Failure*, 45(1), 8-14.
- Pearl, R., & Cosden, M. (1982). Sizing up a situation: Ld children's understanding of social interactions. *Learning disability Quarterly*, 5(4), 371-373.



- Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 11-20.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.
- Plata, M., Trusty, J., & Glasgow, D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Are they allowed to participate in activities?. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 136-143.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). *Nursing research: Principles and methods*. Philadelphia: Lippincott, Williams, & Wilkins.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers?. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-430.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology*, 36(2), 233-240.
- Poulin, F., & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review*, 30(3), 257-272.
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?. *Metacognition and Learning*, 1(1), 99-113.
- Prior, M., Smart, M., Sanson, A., & Oberklaid, F. (1999). Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *Child & Adolescent Psychiatry*, 38(4), 429-436.
- Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Social Psychology*, 136(6), 741
- Rabaglietti, E., & Ciairano, S. (2008). Quality of friendship relationships and developmental tasks in adolescence. *Cognition, Brain, Behavior*, 28(2), 183-203.
- Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1997). Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children*, 63(4), 463-479.

- Reversi, S., Langher, V., Crisafulli, V., & Ferri, R. (2007). The quality of disabled students' school integration: A research experience in the Italian state school System. *School Psychology International*, 28(4), 403–418.
- Riddick, B. (1995). Dyslexia: Dispelling the myths. *Disability and Society*, 10(4), 457-473.
- Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning disability*. London: Routledge
- Riddick, B. (2000). An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference to dyslexia. *Disability & Society*, 15(4), 653-667.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, 5(4), 227-248.
- Roer-Strier, D. (2002). University students with learning disabilities advocating for change. *Disability and Rehabilitation*, 24(17), 914–924.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rosetti, C. W., & Henderson, S. J. (2013). Lived experiences of adolescents with learning disabilities. *The Qualitative Report*, 18(24), 1-18.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social Emotional and Personality Development (5th edition)* (pp. 621-700). New York: Wiley.
- Rubin, K.H., Coplan, R., Chen, X., Bowker, J.C., McDonald, K., & Heverly-Fitt, S. (2015). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental Science: An Advanced Textbook. (7th edition)*. (pp. 587-644). New York: Psychology Press.
- Sabornie, E. J. (1994). Social–affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 268–279.
- Sale, P., & Carey, D. M. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, 62(1), 6-19.
- Savin-Williams, R. C., & Berndt, T. (1990). Friendship and peer relations. In S. S. Feldman, & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 277-307). United States of America; Harvard University Press.
- Schmidt, M., Prah, A., & Čagran, B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. *Educational Studies*, 40(4), 407–422.

- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2002). On babies and bathwater: Addressing the problems of identification of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(3), 155–168.
- Shakespeare, T. (2013). The social model of disability. In L J. Davis (Eds.), *The disability studies reader* (pp. 214-221). New York: Routledge.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). The social model of disability: an outdated ideology?. *Research in Social Science and Disability*, 2, 9-28.
- Shany, M., Wiener, J., & Assido, M. (2013). Friendship predictors of global self-worth and domain-specific self-concepts in university students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 46(5), 444–452.
- Sharma, G. (2004). A comparative study of the personality characteristics of primary-school students with learning disabilities and their nonlearning disabled peers. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 127-140.
- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). How long before it hurts?: An investigation into long-term bullying. *School Psychology International*, 21(1), 37–46.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Shulman, S., & Knafo, D. (1997). Balancing closeness and individuality in adolescent close relationships, *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 687-702.
- Shulman, S., Laursen, B., Kalman, Z., & Karpovsky, S. (1997). Adolescent intimacy revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(5), 597–617.
- Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 411-423.
- Smith, T. J., & Adams, G. (2006). The effect of comrbid ad/hd and learning disabilities on parent-reported behavioral and academic outcomes of children. *Learning Disability Quarterly*, 29(2), 101-112.
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*, U.S.A: Allyn & Bacon
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

- Snowling, M. J., Muter, V., & Carrol, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow up study in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609–618.
- Sprecher, S., & Regan, P. C. (2002). Liking some things (in some people) more than others: Partner preferences in romantic relationships and friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19(4), 463–481.
- Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2009) Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 307-321.
- Stanton-Salazar, R. D., & Spina, S. U. (2005). Adolescent peer networks as a context for social and emotional support. *Youth & Society*, 36(4), 379–417
- Steinberg, L., & Sheffield-Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Stenhoff, D. M., & Lignugaris/Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional Children*, 74(1), 8–30.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). Difference scores in the identification of children with Learning Disabilities. It's time to use a different method. *Journal of School Psychology*, 40(1), 65–83.
- Stone, A. C., & May, A. L. (2002). The accuracy of academic self-evaluations in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 370-383.
- Svetaz, M. V., Ireland, M., & Blum, R. (2000). Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well-being: Findings from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 27(5), 340-348.
- Swanson, H. L. (2000). Issues facing the field of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 37-50.
- Swanson, H. L., Cooney, J. B., & McNamara, J. K. (2004). Learning disabilities and memory. In B. Y. L. Wong (Eds.), *Learning about learning disabilities (3rd edition)* (pp 41-92). San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Swenson, P. M. (2003). *The effect of social skills training for elementary students with learning disabilities*. (Unpublished master's thesis). Rowan University, Glassboro, New Jersey, USA.
- Taanila, A., Ebeling, H., Tiihala, M., Kaakinen, M., Moilanen, I., Hurtig, T., & Yliherva, A. (2014). Association between childhood specific learning difficulties and school

- performance in adolescents with and without ADHD symptoms. *Journal of Attention Disorders*, 18(1), 61-72.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141-151.
- Tannock, R. (2012). Rethinking ADHD and LD in *DSM-5*: Proposed changes in diagnostic criteria. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 5-25.
- Tarabia, E., & Abu-Rabia, S. (2016). Social competency, sense of loneliness and self-image among reading disabled (RD) Arab adolescents. *Creative Education*, 7(9), 1292-1313.
- Taylor, M., & Houghton, S. (2008). Focus on practice: Difficulties in initiating and sustaining peer friendships: perspectives on students diagnosed with AD/HD. *British Journal of Special Education*, 35(4), 209-219.
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327.
- Terry, R., & Coie, J. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27(5), 867-880.
- Thomas, J.J., & Daubman, K.A. (2001). The relationship between friendship quality and self-esteem in adolescent girls and boys. *Sex Roles*, 45(1-2), 53-65.
- Thomson, P. (1995). Stress factors in early education. In T. R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress* (pp. 33-48). London: Whurr Publishers.
- Torgesen, J. K. (2004). Learning disabilities: An historical and conceptual overview. In B. Wong (Eds.). *Learning about learning disabilities* (pp. 3-34). San Diego: Academic Press.
- Tur-Kaspa, H. (2002). The socio-emotional adjustment of adolescents with LD in the kibbutz during high school transition periods. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 87-96.
- Tur-Kaspa, H., Margalit, M., & Most, T. (1999) Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: the social experiences of children with learning disorders over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 37-48.
- Uhry, J. K. (2013). The role of phonemic awareness in learning to read and spell successfully. *Perspectives on Language and Literacy*, 39(1), 11-16.

- Urberg, K. A. (1992). Locus or peer influence: Social crowd and best friend. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(4), 439-450.
- Urberg, K. A., Değirmencioğlu, S. M., Tolson, J. M., & Halliday-Scher, K. (1995). The structure of adolescent peer networks. *Developmental Psychology*, 31(4), 540-547.
- Urberg K. A., Değirmencioğlu, S. M., Tolson, J. M., & Halliday-Scher, K. (2000). Adolescent social crowds: Measurement and relationship to friendships. *Journal of Adolescent Research*, 15(4), 427-445.
- Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
- Vaughn, S., & Elbaum, B. (1999). The self-concept and friendships of students with learning disabilities: A developmental perspective. In R. Gallimore, L. P. Bernheimer, D. L. MacMillan, D. L. Speech, & S. Vaughn (Eds.), *Developmental perspectives on children with high-incidence disabilities* (pp. 81-107). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vaughn, S., Elbaum, B., & Boardman, A. G. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implications for inclusion. *Exceptionality*, 9(1-2), 47-65.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., Schumm, J. S., & Hughes, M. T. (1998). Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 428-436.
- Vaughn, S., & Haager, D. (1994). Social competence as a multifaceted construct: How do students with learning disabilities fare?. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 253-266.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson, & B. Keogh (Eds.), *Learning Disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175-191). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Vaughn, S., & Klingner, J. K. (1998). Students' perceptions of inclusion and resource room settings. *The Journal of Special Education*, 32(2), 79-88.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-409.
- Vaughn, S., Sinagub, J., & Kim, A. (2004). Social competence/social skills of students with learning disabilities: Interventions issues. In B. Wong (Eds.), *Learning about learning disabilities (3rd edition)* (pp. 341-373). London: Elsevier Academic Press.

- Vaughn, S., Zaragoza, N., Hogan, A., & Walker, J. (1993). A four-year longitudinal investigation of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26*(6), 404-412.
- Vigil, J. M. (2007). Asymmetries in the friendship preferences and social styles of men and women. *Human Nature, 18*(2), 143-161.
- Vitola, E., Bau, C., Salum, G., Horta, B., Quevedo, L., Barros, F., & Grevet, E. (2017). Exploring DSM-5 ADHD criteria beyond young adulthood: Phenomenology, psychometric properties and prevalence in a large three-decade birth cohort. *Psychological Medicine, 47*(4), 744-754.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education, 10*(1), 39–58.
- von Salisch, M. (2018). Emotional competence and friendship involvement: Spiral effects in adolescence. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(6), 678-693.
- Waldrip, A. M., Malcolm, K. T., & Jensen-Campbell, L. A. (2008). With a little help from Your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development, 17*(4), 832–852.
- Watson, J. (2007). Hear my voice: Mainstream secondary students with learning difficulties speak out. *Australian Journal of Learning Disabilities, 12*(2), 51-59.
- Weber, R. Ph. (1990). *Basic content analysis*. USA: Sage publications
- Wei, X., Yu, J. W., & Shaver, D. (2014). Longitudinal effects of ADHD in children with learning disabilities or emotional disturbances. *Exceptional Children, 80*(2), 205-219.
- Wentzel, K. R., McNamara, B. C., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 195-203.
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support, and adjustment. *Exceptional Children, 65*(1), 91-100.
- Westling-Allodi, M. (2000). Self-concept in children receiving special support at school. *European Journal of Special Needs Education, 15*(1), 69-78.
- Wexler, J., Reed, D. K., Pyle, N., Mitchell, M., & Barton, E. E. (2015). A synthesis of peer-mediated academic interventions for secondary struggling learners. *Journal of Learning Disabilities, 48*(5), 451–470.

- Whitaker Sena, J. D., Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 40*(4), 360-367.
- Wied, M. , Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior, 33*(1), 48-55.
- Wiener, J. (2002). Friendship and social adjustment of children with learning disabilities. In B. Y. L. Wong, & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan* (pp. 91-112). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities?. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 21-30.
- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(2), 127-141.
- Wiener, J., & Tardif, Ch. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference?. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(1), 20–32.
- Wiig, E. H., & Harris, S. P. (1974). Perception of interpretation of nonverbally expressed emotions by adolescents with learning disabilities. *Perceptual and Motor Skills, 38*(1), 239-245.
- Willcutt, E. G., Betjemann, R. S., Pennington, B. F., Olson, R. K., DeFries, J. C., & Wadsworth, S. J. (2007). Longitudinal study of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Implications for education. *Mind, Brain, and Education, 1*(4), 181–192.
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities, 33*(2), 179–191.
- Wong, B. Y. L. (2003). General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(2), 68–76.
- Wong, B. Y. L. (2008). *The ABCs of learning disabilities*. California: Academic Press.
- Yuen, M. T, Westwood, P., & Wong, G. (2006). School-related social adjustment of Chinese primary school students with specific learning difficulties: A perspective from Hong Kong. *Australian Journal of Learning Disabilities, 11*(4), 165-174.



- Zarbatany, L., Conley, R., & Pepper, S. (2004). Personality and gender differences in friendship needs and experiences in preadolescence and young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), 299–310.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145–170.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2-3), 279–291.
- Żurko, M. (2011). Friendship during adolescence: The necessity for qualitative research of close relationships. *Polish Journal of Applied Psychology*, 9(1), 21-38.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Όνομα:

Τάξη:

Ηλικία

Φοίτηση σε τμήμα ένταξης:

Ηλικία:

Πόλη/Περιοχή:

Επάγγελμα πατέρα

Επάγγελμα μητέρας

Διάρκεια συνέντευξης:

1. Έχεις κάποια παρέα; Μπορείς να μου πεις κάποια πράγματα για τα παιδιά με τα οποία κάνεις παρέα; (Πόσοι είναι; Πώς γνωριστήκατε; Αυτά τα άτομα πως θα τα αποκαλούσες -πχ φίλοι, παρέα, γνωστοί;)
2. Πιστεύεις ότι η παρέα και η φιλία διαφέρουν; (Αν ναι για ποιο λόγο; Αν όχι, για ποιο λόγο;).
3. Έχεις κάποιο στενό φίλο; αυτό που θα λέγαμε "κολλητό"; Μπορείς να μου πεις κάποια πράγματα γι αυτόν/αυτήν; (Κάποια χαρακτηριστικά του;).
4. Πόσο καιρό γνωρίζεις τον/την "κολλητό/κολλητή" σου; Πού και πώς γνωριστήκατε; Τι ήταν εκείνο που σας έκανε να γίνετε στενοί φίλοι/στενές φίλες;
5. Σε ποια ηλικία έμαθες ότι έχεις μαθησιακές δυσκολίες; Ποια ήταν η αντίδραση σου; Μπορείς να μου περιγράψεις τα συναισθήματά σου;
6. Ποιες ήταν οι δυσκολίες που αντιμετώπιζες στα σχολικά μαθήματα; Πέρα από τις δυσκολίες στα μαθήματα, έχεις αντιμετωπίσει και αλλού δυσκολίες;
7. Οι συμμαθητές σου και οι φίλοι σου γνωρίζουν για τις μαθησιακές σου δυσκολίες; (Πώς το έμαθαν; Ποια ήταν η αντίδρασή τους; Πώς ένιωσες;). Αν όχι, για ποιο λόγο δεν τους μίλησες;

8. Ο στενός σου φίλος το γνωρίζει; (Με ποιον τρόπο το έμαθε; Ποια ήταν η αντίδρασή του;). Εσύ πώς αισθάνθηκες με την αντίδραση του φίλου σου;
9. Μίλησέ μου λίγο για τη σχέση σου με τον στενό σου φίλο. Πώς περνάτε τον ελεύθερο χρόνο σας; Συζητάτε; Για τι είδους θέματα;
10. Όταν αντιμετωπίζεις κάποια δυσκολία ποια είναι η στάση/αντίδραση του στενού σου φίλου-κολλητού σου; Εσύ πώς νιώθεις με αυτή τη στάση του φίλου σου;
11. Με τον στενό σου φίλο έχει τύχει να μαλώσετε; Αν ναι, για ποιο λόγο; Τελικά λύθηκε η διαφωνία; Με ποιο τρόπο;
12. Γενικά, πώς θα χαρακτήριζες τη σχέση σου με τον στενό σου φίλο;
13. Κατά τη διάρκεια των μαθητικών σου χρόνων είχες πολλούς στενούς φίλους; Είναι τα ίδια άτομα ή αλλάζουν; Για ποιο λόγο πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό (είτε αλλάζουν είτε όχι);
14. Πώς νιώθεις για τις μέχρι τώρα φιλικές σου σχέσεις;
15. Αν θα μπορούσες να περιγράψεις τη φιλία, πώς θα την περιέγραφε; Τι είναι για σένα η φιλία;
16. Τι ρόλο παίζει η φιλία στη ζωή σου;
17. Πιστεύεις ότι οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν τη δημιουργία φιλικών σχέσεων; (Αν ναι/αν όχι, γιατί πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό;).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Φόρμα συγκατάθεσης σε εκπαιδευτική έρευνα

Ονομάζομαι Κωνσταντίνος Μαντζάρης

Θα ήθελα να σε ευχαριστήσω που δέχτηκες να λάβεις μέρος στην έρευνά μου. Είμαι φοιτητής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και πραγματοποιώ έρευνα στο πλαίσιο της διατριβής μου. Θα ήθελα να συζητήσουμε για ορισμένα θέματα που σχετίζονται με τη φίλια. Η συμμετοχή σου είναι εθελοντική. Στη συνέχεια θα μιλήσω και με τον στενό σου φίλο/την στενή σου φίλη. Δεν θα πω σε κανέναν αυτά που θα συζητήσουμε και θα μείνουν μεταξύ μας. Δεν τα πω ούτε στον φίλο σου/στη φίλη σου, ούτε στους γονείς σου. Θέλω να σε παρακολουθώ προσεκτικά στη διάρκεια της συνέντευξης, γι' αυτό θα χρησιμοποιήσω μαγνητόφωνο, καθώς δεν θα μπορώ να κρατήσω σημειώσεις.

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σου

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

**Πίνακας 5: Βαθμός αξιοπιστίας μεταξύ του ερευνητή και των κωδικογράφων ανά κατηγορία**

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	E-K1	E-K2
1. Οι εμπειρίες στο σχολείο σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες	0,92	0,96
2. Οι φιλικές σχέσεις στο πλαίσιο της ομάδας	0,99	0,98
3. Η στενή φιλική σχέση	0,98	0,97
4. Η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στη στενή φιλική σχέση	0,93	0,95

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

**Πίνακας 6: Βαθμός αξιοπιστίας ανάμεσα στον ερευνητή και τους κωδικογράφους ανά κατηγορία και υποκατηγορία**

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ-ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	E-K1	E-K2
1.1. Δυσκολίες φοίτησης	0,96	0,99
1.2. Συναισθήματα μετά τη διάγνωση	0,95	0,94
1.3. Στάση των εκπαιδευτικών	0,85	0,95
2.1. Αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών στους συμμαθητές	1	0,99
2.2. Δημιουργία φιλικών σχέσεων στην ομάδα συνομηλίκων	0,99	0,96
2.3. Θετικές εμπειρίες από τις φιλικές σχέσεις	0,99	1
2.4. Αρνητικές εμπειρίες από τις φιλικές σχέσεις	1	0,98
3.1. Ανάπτυξη της σχέσης με τον στενό τους φίλο	1	1
3.2. Χαρακτηριστικά των στενών φίλων	1	1
3.3. Ποιότητα της σχέσης με τον στενό φίλο	0,95	0,90
4.1. Αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών στον στενό φίλο	0,92	0,98
4.2. Αλλαγή συμπεριφοράς των στενών φίλων μετά την αποκάλυψη	0,94	0,92