



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με μαθησιακές
δυσκολίες στη γενική εκπαίδευση**

Αρώνη Α. Αικατερίνη

Ψυχολόγος

«Η διδακτορική διατριβή υλοποιήθηκε με υποτροφία του ΙΚΥ, η οποία χρηματοδοτήθηκε από την Πράξη «Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών για μεταπτυχιακές σπουδές δεύτερου κύκλου σπουδών» από πόρους του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», 2014-2020 με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (Ε.Κ.Τ.) και του Ελληνικού Δημοσίου

Βόλος, 2019

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή:

Αβραμίδης Ηλίας (επιβλέπων), Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα
Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βλάχου Αναστασία, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βλάχος Φίλιππος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας

Επταμελής εξεταστική επιτροπή:

Αβραμίδης Ηλίας (επιβλέπων), Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα
Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βλάχου Αναστασία, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βλάχος Φίλιππος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας

Ανδρέου Ελένη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Δερμιτζάκη Ειρήνη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μπονότη Φωτεινή, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Στρογγυλός Βασίλης, Associate Professor, Southampton Education School,
University of Southampton

©Αρώνη Αικατερίνη- 2019

«Η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική εκπαίδευση»

Ευχαριστίες

Η πορεία προς την ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής απαιτούσε αφοσίωση, πειθαρχία και αρκετές «δύσκολες» αποφάσεις. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εκπόνηση αυτής της διατριβής.

Είναι γεγονός ότι σημαντικός σύμμαχος σε αυτήν την προσπάθεια υπήρξε ο επιβλέπων καθηγητής της διδακτορικής διατριβής μου, κ. Ηλίας Αβραμίδης. Θα ήθελα να τον ευχαριστήσω για τις γνώσεις και τη βοήθεια σε ακαδημαϊκό επίπεδο, τις ευκαιρίες που μου παρείχε καθώς και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε και η ηθική στήριξη από μεριάς του, καθώς μου δίδαξε ότι με την επιμονή, τη συνεχή προσπάθεια και δουλειά μπορούμε να καταφέρουμε τα πάντα.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στους Καθηγητές του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κα Αναστασία Βλάχου και κ. Φίλιππο Βλάχο για την υποστήριξη και τις συμβουλές που μου παρείχαν, καθώς και στον κ. Βασίλη Στρογγυλό, ο οποίος μέχρι πρότινος αποτελούσε μέλος της τριμελούς επιτροπής. Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, κα Ελένη Ανδρέου, κα Ειρήνη Δερμιτζάκη και κα Φωτεινή Μπονώτη.

Πολύ σημαντική υπήρξε και η βοήθεια των διευθυντών των συμμετεχόντων σχολείων καθώς και των μαθητών που έλαβαν μέρος στις έρευνες της εν λόγω διδακτορικής διατριβής, χωρίς την αρωγή των οποίων δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους γονείς μου, Αποστόλη και Ελένη, και την αδερφή μου, Ευαγγελία, οι οποίοι με δίδαξαν να ακολουθώ τα όνειρά μου και με υποστηρίζουν για να τα υλοποιώ. Επιπρόσθετα, ευχαριστώ πολύ τους φίλους μου, οι οποίοι με συντροφεύουν από τα σχολικά χρόνια κι αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για αυτήν τη διατριβή επιβεβαιώνοντας τη σημασία τόσο της ποιότητας όσο και της διάρκειας της φιλίας. Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σύζυγό μου, Σίμο, που αποτέλεσε στήριγμα αλλά και συνοδοιπόρο σε αυτό το ταξίδι. Η ηθική και συναισθηματική του στήριξη, ο σεβασμός του στις επιλογές μου και η στάση ζωής του με έμαθαν να μη δειλιάζω στα δύσκολα.

Περίληψη

Σύμφωνα με πρόσφατες κοινωνιομετρικές έρευνες, οι μαθητές ¹με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) που φοιτούν σε γενικά σχολεία είναι λιγότερο αποδεκτοί και απορρίπτονται συχνότερα από τους συμμαθητές τους, έχουν χαμηλότερη δημοτικότητα και λιγότερες φιλίες, και γενικά βιώνουν περισσότερες κοινωνικές δυσκολίες συγκρινόμενοι με τους συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης. Σε αντίθεση με τις περισσότερες έρευνες, οι οποίες περιλαμβάνουν ποσοτικές μετρήσεις σε ένα χρονικό σημείο, η παρούσα έρευνα εξετάζει μια σειρά από κοινωνικούς δείκτες κατά τη διάρκεια μίας περιόδου 3 ετών και συνδυάζει τα ποσοτικά αυτά δεδομένα με ποιοτικά. Η αρχική συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 και περιλάμβανε την εφαρμογή μίας κοινωνιομετρικής τεχνικής σε δείγμα 34 μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) και στους 293 τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους, οι οποίοι φοιτούσαν στην Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη επτά γενικών δημοτικών σχολείων. Επιπρόσθετα, μετρήθηκαν η κοινωνική αυτο-αντίληψη και η ποιότητα των καλύτερων φιλικών σχέσεων όλων των συμμετεχόντων μαθητών. Η δεύτερη αξιολόγηση διενεργήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 και περιλάμβανε τον εντοπισμό του μεγαλύτερου μέρους των ίδιων μαθητών με ΜΔ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την εφαρμογή του ίδιου ερευνητικού σχεδιασμού με την προσθήκη της διερεύνησης των αντιλήψεων των μαθητών για τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες. Η ποιοτική φάση της έρευνας περιλάμβανε τη διενέργεια συνεντεύξεων σε 20 μαθητές με ΜΔ και 20 τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι αντιλήψεις τους αναφορικά με την ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους και το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο. Σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες,

¹ Χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος για την αποφυγή των διπλών τύπων, οι οποίες ενδεχομένως κουράσουν τον αναγνώστη και για την οικονομία του χώρου.

οι μαθητές με ΜΔ βρέθηκαν και στις δύο ποσοτικές αξιολογήσεις να είναι περισσότερο απομονωμένοι και λιγότερο αποδεκτοί στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους. Ωστόσο, οι μαθητές με ΜΔ δε διέφεραν από τους συμμαθητές τους όσον αφορά στην κοινωνική αυτοαντίληψη και την ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους. Όλοι οι παραπάνω δείκτες παρέμειναν σταθεροί στο χρόνο όπως φάνηκε από τη δεύτερη αξιολόγηση τρία σχολικά έτη αργότερα. Στην δεύτερη αυτή μέτρηση, βρέθηκε ότι η αντιλαμβανόμενη ποιότητα της καλύτερης φιλίας σχετίζεται με τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ανέδειξε κάποιες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ΜΔ αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για την ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους, ενώ βρέθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες αισθάνονται μέλη της σχολικής τους κοινότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της ποιότητας φιλίας για την ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και υπογραμμίζουν την ανάγκη εφαρμογής παρεμβάσεων κοινωνικής ενδυνάμωσης στο σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, κοινωνική συμμετοχή, κοινωνιομετρία, ποιότητα φιλίας, αίσθημα του ανήκειν

Abstract

According to recent sociometric studies, integrated pupils with Special Educational Needs (SEN) are less accepted and more rejected by their mainstream classmates, they tend to occupy a less favourable social position, they have fewer friendships and generally experience more social difficulties than their average-to-high-achieving peers. However, most research on the social relations of pupils with SEN has described static situations and only a few studies performed measurements at two different points in the same school year or annually at the same time of the year. The present study differs from its predecessors since it examined differences in the sociometric status of children with Learning Difficulties (LD) over a period of three academic years and, moreover, combines sociometric and psychometric measurements with qualitative data. The first assessment was conducted in the academic year 2013-2014 and involved applying a sociometric technique to a sample of 327 pupils (34 with LD and their 293 typically achieving peers) aged between 10 and 12 years, drawn from the 4th, 5th and 6th grades of seven regular primary schools. Additionally, the pupils' social self-concept and the quality of their best friendship were determined through the administration of two relevant psychometric instruments. The second assessment was conducted in the academic year 2016-2017 and involved locating most of the same students with LD in secondary settings and implementing the same research design coupled with an additional measurement of the students' perceptions' of their socio-emotional skills. The social status of students with LD remained stable over the period of three years, while their perceived quality of best friendship was found to be highly correlated with the socio-emotional skills they possessed. The qualitative phase of this study consisted of semi-structured interviews with 20 students with LD and 20 typical developing peers. This qualitative fieldwork was adopted in order to clarify students'

perceptions regarding the quality of their best friendship and their sense of belonging to school. In line with previous research efforts, students with LD were found to be more isolated and less accepted in the social network of their class. However, pupils with LD did not differ from their classmates in terms of social self-concept and the quality of their best friendship. Despite some differences between pupils with and without LD in the ways they perceived the quality of their best friendship, all participants felt members of their school community. Friendship quality emerged as a key factor affecting the pupils' psycho-social development thus highlighting the need for implementing social enhancement interventions in school contexts to promote friendships and ultimately the students' sense of belonging.

Key words: learning difficulties, social participation, sociometry, friendship quality, sense of belonging

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

<i>Πίνακας 1. Αποτελέσματα παραγοντικών αναλύσεων κατά την πρώτη χορήγηση των εργαλείων (2013-2014)</i>	135
<i>Πίνακας 2. Αποτελέσματα παραγοντικών αναλύσεων κατά τη δεύτερη χορήγηση των εργαλείων (2016-2017)</i>	136
<i>Πίνακας 3. Κοινωνική αποδοχή, φιλίες, κοινωνική αυτο-αντίληψη και ποιότητας καλύτερης φιλίας μαθητών με και χωρίς ΜΔ κατά την πρώτη χορήγηση (2013-2014)</i>	138
<i>Πίνακας 4. Κοινωνική αποδοχή, φιλίες, κοινωνική αυτο-αντίληψη, ποιότητας καλύτερης φιλίας και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες μαθητών με και χωρίς ΜΔ κατά τη δεύτερη χορήγηση (2016-2017)</i>	140
<i>Πίνακας 5. Κοινωνική αποδοχή, φιλίες, κοινωνική αυτο-αντίληψη και ποιότητας καλύτερης φιλίας των 20 μαθητών με ΜΔ κατά την πρώτη και δεύτερη χορήγηση</i>	142
<i>Πίνακας 6. Κοινωνική υπόσταση μαθητών με ΜΔ κατά τις δύο χορηγήσεις</i>	143
<i>Πίνακας 7. Συσχετίσεις κοινωνικής αποδοχής, διαστάσεων ποιότητας φιλίας και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με ΜΔ (N=46)</i>	145

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1 Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	1
1.2 ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 2	
1.3 ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	5
1.4 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	6
1.5 Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	12
2.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ	12
2.1.1 Είδη κοινωνικών τύπων	14
2.1.1.1 Δημοφιλή παιδιά	14
2.1.1.2 Απορριπτόμενα παιδιά.....	16
2.1.1.3 Παραμελημένα παιδιά.....	18
2.1.1.4 Αμφιλεγόμενα παιδιά.....	18
2.1.1.5 Τυπικά παιδιά.....	19
2.1.2 Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές.....	20
2.1.2.1 Μέθοδος κατονομασμού/ υποδείξεων των φίλων.....	21
2.1.2.2 Η μέθοδος συνολικών εκτιμήσεων ή κοινωνιομετρικής αξιολόγησης	22
2.1.2.3 Η μέθοδος της ανάλυσης των κοινωνικών δικτύων	22
2.1.2.4 Η μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη.....	23
2.1.2.5 Σύγκριση και κριτική των κοινωνιομετρικών μεθόδων.....	23
2.1.3 Αποτελέσματα ερευνών σε υποστηρικτικές δομές ένταξης.....	26
2.1.3.1 Θετικά αποτελέσματα.....	29
2.1.3.2 Αμφιλεγόμενα αποτελέσματα.....	30
2.1.3.3 Αρνητικά αποτελέσματα	32
2.1.3.4 Αποτελέσματα διαχρονικών ερευνών.....	37
2.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ.....	40
2.2.1 Η κοινωνική αυτο-αντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ	42
2.3 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΦΙΛΙΑΣ	46
2.3.1 Ορισμός και δομή της φιλίας	48
2.3.2 Φιλία και κοινωνική υπόσταση.....	50
2.3.3 Η εξέλιξη των φιλικών σχέσεων κατά την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών .	52
2.3.3.1 Πρώτη παιδική ηλικία.....	52
2.3.3.2 Μέση παιδική ηλικία και προεφηβεία.....	53
2.3.3.3 Εφηβεία.....	54

2.3.4	Διαστάσεις της φιλίας	55
2.3.4.1	<i>Η παρουσία φίλου</i>	56
2.3.4.2	<i>Η ταυτότητα του φίλου</i>	57
2.3.4.3	<i>Η ποιότητα της φιλικής σχέσης.....</i>	58
2.3.5	Η σταθερότητα των φιλικών σχέσεων	60
2.3.6	Ο ρόλος της οικογένειας στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων.....	62
2.3.7	Τα οφέλη των φιλικών σχέσεων.....	66
2.3.8	Η φιλία σε άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	70
2.3.8.1	<i>Η ποιότητα των φιλικών σχέσεων</i>	70
2.3.8.2	<i>Η παρουσία ενός φίλου</i>	74
2.3.8.3	<i>Η ταυτότητα του φίλου</i>	75
2.4	Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	76
2.4.1	Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων	80
2.4.2	Οι κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά με ΕΕΑ.....	82
2.4.3	Κοινωνική θέση και κοινωνικές δεξιότητες μαθητών με ΕΕΑ	85
2.5	ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΟΥ ΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΗΚΕΙΝ	87
2.5.1	Θεωρίες γύρω από το αίσθημα του ανήκειν.....	87
2.5.1.1	<i>Η θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών του Abraham Maslow.....</i>	90
2.5.1.2	<i>Η θεωρία του δεσμού του John Bowlby</i>	91
2.5.1.3	<i>Η υπόθεση του ανήκειν</i>	93
2.5.2	Θεωρητικά μοντέλα αναφορικά με το αίσθημα του ανήκειν στο σχολικό πλαίσιο	95
2.5.2.1	<i>Το μοντέλο συμμετοχής- ταύτισης του Finn (1989).....</i>	95
2.5.2.2	<i>Το μοντέλο του συγχρονισμού του αναπτυξιακού σταδίου και του περιβάλλοντος των Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, & Mac Iver (1993).....</i>	96
2.5.2.3	<i>Το μοντέλο του αισθήματος του ανήκειν ως ενδιάμεσου παράγοντα για την ευημερία.....</i>	97
2.5.2.4	<i>Το μοντέλο κοινωνικής ενσωμάτωσης, ταυτότητας και διδασκαλίας του Faircloth (2009).....</i>	98
2.5.2.5	<i>Το μοντέλο της κοινωνικής περιθωριοποίησης του Crosnoe.....</i>	100
2.5.3	Ο ρόλος του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική ζωή	100
2.5.3.1	<i>Σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή.....</i>	102
2.5.3.2	<i>Σχέσεις μαθητών με συνομηλίκους.....</i>	104
2.5.3.3	<i>Η συμμετοχή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες</i>	105
2.5.4	Το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με ΕΕΑ στη σχολική κοινότητα.....	107

2.5.4.1	<i>Οι απόψεις των παιδιών με ΕΕΑ σχετικά με το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο.....</i>	107
2.5.4.2	<i>Ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με ΕΕΑ στη σχολική κοινότητα.....</i>	109
2.6	ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ, ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	114
2.6.1	Σκοπός της έρευνας.....	114
2.6.2	Ερευνητικά ερωτήματα	115
2.6.3	Αναγκαιότητα και συμβολή της έρευνας.....	115
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	117
3.1	ΜΙΚΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	117
3.2	ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ: ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΜΔ	121
3.3	ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΚΑΤΑΛΛΗΛΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ	121
3.4	ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ: ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΦΑΣΗ.....	123
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΦΑΣΗ	124
4.1	ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	124
4.2	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	125
4.2.1	Σχεδιασμός της έρευνας.....	125
4.2.2	Συμμετέχοντες.....	126
4.2.3	Εργαλεία της έρευνας.....	128
4.2.3.1	<i>Αξιολόγηση της αποδοχής από τους συνομηλίκους και καθορισμός του αριθμού των φίλων τους</i>	128
4.2.3.2	<i>Αξιολόγηση της κοινωνικής αυτο-αντίληψης.....</i>	129
4.2.3.3	<i>Αξιολόγηση της ποιότητας της καλύτερης φιλίας.....</i>	129
4.2.3.4	<i>Αξιολόγηση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων</i>	132
4.2.4	Διαδικασίες συλλογής δεδομένων.....	133
4.2.5	Ανάλυση δεδομένων	134
4.3	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΦΑΣΗΣ	137
4.3.1	Αποδοχή από τους συνομηλίκους και ποιότητα φιλίας των μαθητών με ΜΔ κατά την προεφηβεία.....	137
4.3.2	Η αποδοχή από τους συνομηλίκους, η ποιότητα της φιλίας και οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών με ΜΔ κατά την πρώιμη εφηβεία.....	138
4.3.3	Διαχρονική αξιολόγηση των μαθητών με ΜΔ	141
4.3.4	Σταθερότητα της κοινωνικής υπόστασης των μαθητών με ΜΔ.....	142

4.3.5	Συνδέοντας τις αντιλήψεις κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων με την κοινωνική αποδοχή και τις διαστάσεις της ποιότητας φιλίας των μαθητών με ΜΔ.....	143
4.4	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	146
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΦΑΣΗ		152
5.1	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΦΑΣΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	152
5.1.1	Σχεδιασμός της έρευνας.....	152
5.1.2	Συμμετέχοντες.....	152
5.1.3	Μεθοδος συλλογής δεδομένων	153
5.1.4	Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	155
5.1.5	Ανάλυση δεδομένων	155
5.2	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΦΑΣΗΣ ΓΙΑ ΦΙΛΙΑ.....	156
5.2.1	Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης Φιλίας μαθητών με ΜΔ.....	156
5.2.2	Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης Ποιότητας Φιλίας μαθητών με ΜΔ	161
5.2.3	Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης φιλίας μαθητών τυπικής ανάπτυξης	187
5.2.4	Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης Ποιότητας Φιλίας τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.....	192
5.3	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	216
5.3.1	Συζήτηση αποτελεσμάτων φιλίας για μαθητές με και χωρίς ΜΔ	216
5.3.2	Συζήτηση αποτελεσμάτων ποιότητας φιλίας για μαθητές με και χωρίς ΜΔ .	218
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΑΝΗΚΕΙΝ		224
6.1	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΦΑΣΗΣ ΓΙΑ ΑΙΣΘΗΜΑ ΑΝΗΚΕΙΝ	224
6.1.1	Ποιοτική ανάλυση αποτελεσμάτων αισθήματος του ανήκειν μαθητών με ΜΔ	224
6.1.2	Ποιοτική ανάλυση αποτελεσμάτων αισθήματος του ανήκειν μαθητών τυπικής ανάπτυξης.....	249
6.2	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΗΚΕΙΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΜΔ.....	276
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....		284
7.1	ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	284
7.2	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	289
7.3	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	291
7.3.1	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	291
7.3.2	Προτάσεις για σχολικές πρακτικές.....	292
7.3.3	Προτάσεις για εκπαιδευτική πολιτική.....	295
7.3.4	Προτάσεις για συστηματικές παρεμβάσεις στα παιδιά	298
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....		302

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	350
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	351
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: ΕΠΙΣΤΟΛΕΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ/ ΓΟΝΕΙΣ	366

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η παιδαγωγική της ένταξης έχει πλέον διεθνώς καθιερωθεί ως το κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Η συνεκπαίδευση, λοιπόν, παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες σε γενικά σχολεία θεωρείται σήμερα ως η πιο ενδεδειγμένη μορφή εκπαίδευσης κι αποτελεί προτεραιότητα στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας.

Οι διάφορες καινοτόμες προσπάθειες ανά τον κόσμο μπορούν να εκληφθούν ως απόρροια της παγκόσμιας διακήρυξης της UNESCO (1994) στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας σχετικά με την ειδική αγωγή. Η συγκεκριμένη διακήρυξη, που υπογράφηκε από εκπροσώπους 92 χωρών κι από 25 διεθνείς οργανισμούς, υποστηρίζει το θεμελιώδες δικαίωμα του κάθε παιδιού στη μάθηση και τη μετεξέλιξη των γενικών σχολείων σε «σχολεία για όλους». Όπως επισημαίνει ο Γουδής (2013), με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκας οι κυβερνήσεις κλήθηκαν να λάβουν συγκεκριμένα μέτρα για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων με στόχο την προσφορά ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές και δυσκολίες. Δε γίνεται πλέον λόγος για ένα σχολείο που έχει ως στόχο την ενσωμάτωση/ αφομοίωση των μαθητών, αλλά για ένα σχολείο που εκτιμά και σέβεται τις ανάγκες όλων των μελών του (Cologon, 2010).

Ως εκ τούτου, έχοντας θέσει τα θεμέλια στη βασική αρχή της ισοτιμίας, η ενιαία εκπαίδευση υποστηρίζει ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές, τις πολιτικές και τις στρατηγικές (Miller, 2009). Σκοπός αυτής της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους της γενικής

εκπαίδευσης, περιορίζοντας την εστίαση στην ακαδημαϊκή πρόοδο και διαφοροποιώντας και προσαρμόζοντας τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στις ανάγκες και ικανότητες κάθε παιδιού (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Σύμφωνα με τους Stanovich, Jordan και Perot (1998) η αποτελεσματική ένταξη δεν πρέπει να διασφαλίζει μόνο την εκπλήρωση των ακαδημαϊκών αναγκών των παιδιών με ΕΕΑ αλλά και την ενίσχυση της κοινωνικής τους επάρκειας και αυτο- αντίληψης.

1.2 ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Είναι γεγονός ότι η ιστορία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα δε μετρά πολλά χρόνια, καθώς στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και μέχρι τα χρόνια της μεταπολίτευσης αντιμετωπίζονταν με την πρωτοβουλία ιδιωτικών και συλλογικών φορέων ιδρύοντας φιλανθρωπικά ιδρύματα, άσυλα ή σχολές, ενώ από την πλευρά του κράτους ψηφίζονταν αποσπασματικές νομοθετικές ρυθμίσεις και διατάγματα. Η αναθεώρηση του θεσμού της ειδικής αγωγής άρχισε να διαφαίνεται από το 1980 κι έπειτα, όπου άρχισαν να παρατηρούνται αλλαγές τόσο σε φιλοσοφικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, όπως η σχετική με την ειδική αγωγή ορολογία και οι τρόποι παροχής της ειδικής εκπαίδευσης (Στασινός, 2001).

Στον διεθνή χώρο, καταλυτικό ρόλο έπαιξε η έκθεση μιας επιτροπής στο Ηνωμένο Βασίλειο με επικεφαλής τη Mary Warnock που αφορούσε στην ένταξη των αναπήρων στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και κυρίως την εκπαίδευση. Ακρογωνιαίο λίθο αποτέλεσε η πεποίθηση για ισότιμα μέλη παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση, απόφαση που μεταφέρθηκε και στον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε ολόκληρη σχεδόν την Ευρώπη. Συγκεκριμένα, ασκήθηκε έντονη κριτική στην αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως μία κατηγορία ξεχωριστή από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ

υποστηρίχθηκε η άποψη να παρέχονται κοινά προγράμματα για όλα τα παιδιά. Η έκθεση της Warnock περιγράφει τρεις τύπους σχολικής ένταξης. Αρχικά, υπάρχει η χωρική ένταξη (locational), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τα μη ανάπηρα, αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή σχολικά κτήρια με αποτέλεσμα την περιορισμένη επαφή μεταξύ των δύο ομάδων. Ο δεύτερος τύπος σχολικής ένταξης είναι η κοινωνική (social), κατά την οποία η εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται ξεχωριστά, ωστόσο, η κοινωνική επαφή αυξάνεται και ευνοείται μέσω κοινών δραστηριοτήτων, όπως σχολικές γιορτές, διαλείμματα, εκδρομές κ.ά. Ο τελευταίος τύπος αφορά στη λειτουργική/ διδακτική (functional) σχολική ένταξη, με την οποία τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται στο γενικό σχολείο και συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες από κοινού αλλά παρακολουθούν πρόγραμμα ειδικά προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 2009).

Στον απόηχο του κινήματος ενσωμάτωσης, το 1981 ψηφίζεται ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Ανάμεσα στις διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) αναλαμβάνει την αποκλειστική ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ιδρύονται ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις ή τμήματα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Αξίζει να αναφερθεί ότι υπήρξαν έντονες αντιδράσεις για αυτόν τον νόμο, καθώς είναι εμφανές ότι τα ανάπηρα παιδιά στιγματίζονται και περιθωριοποιούνται. Ως εκ τούτου, με τον Ν. 1566/1985 «περί Δομής και Λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», η Ειδική Αγωγή ενσωματώνεται στο σύστημα της Γενικής Εκπαίδευσης και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της. Στη συνέχεια, με τον Ν.

1824/1988 θεσμοθετείται η ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών με ΜΔ της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σταθμό στον χώρο της Ειδικής Αγωγής αποτέλεσε η συνδιάσκεψη της UNESCO στη Σαλαμάνκα το 1994. Στα χρόνια που ακολούθησαν τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, συντελέστηκαν σημαντικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών καθώς και στο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο αναφορικά με την ειδική αγωγή. Βασικός σκοπός ήταν η υλοποίηση ενταξιακών πολιτικών με κυριότερη τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών για την αποτελεσματική στήριξη των παιδιών με ΕΕΑ μέσα στα γενικά σχολεία. Ως εκ τούτου, με το Ν. 2817/2000 μεταξύ των διαφόρων διατάξεων, η Ειδική Αγωγή μετονομάζεται σε Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, οι Ειδικές Τάξεις αντικαταστάθηκαν από τα Τμήματα Ένταξης και ιδρύθηκαν οι θεσμοί της Παράλληλης Στήριξης και της Κατ' οίκον Διδασκαλίας, ενώ μειώθηκαν τα Ειδικά Σχολεία. Τέλος, με αυτό τον νόμο θεσμοθετήθηκαν τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης, τα οποία με το Ν. 3699/2008 μετεξελίχθηκαν σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), ενώ με τον πρόσφατο νόμο 4547/2018 από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ).

Η θεσμοθέτηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης αποτέλεσε μία ενταξιακή πρακτική, η οποία στοχεύει στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στο γενικό σχολείο. Τα τμήματα αυτά αποτελούν δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και έχουν στόχο τη στήριξη και την εκπαιδευτική παρέμβαση με Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, εντός του σχολικού ωραρίου. Σε αυτά μπορούν

να φοιτήσουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι έχουν γνωμάτευση από διαγνωστική υπηρεσία όπως τα ΚΕΣΥ και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Σε περίπτωση απουσίας γνωμάτευσης από διαγνωστικό φορέα, η παρακολούθηση του Τμήματος Ένταξης μπορεί να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων του μαθητή, κατόπιν σχετικής πρότασης του εκπαιδευτικού της τάξης, έγκρισης του διευθυντή του σχολείου και των οικείων Σχολικών Συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής του σχολικού συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 3699/2008).

1.3 ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Στη χώρα μας, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται:

1. Οι μαθητές που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης ή ακοής (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση, κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία αυτή δεν emπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

2. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας.

3. Οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (ΦΕΚ 3699/2008).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας είναι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ). Ως εκ τούτου, πρόκειται για μαθητές με δυσκολίες στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στην ακουστική αντίληψη, το λόγο, την ανάγνωση, τη γραφή, τη σκέψη και τη μαθηματική ικανότητα. Επιπρόσθετα, τα αίτια των ΜΔ είναι ενδογενή και οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Κατά συνέπεια, οι ΜΔ ενδέχεται να συνυπάρχουν με άλλες αναπηρίες, όπως αισθητηριακή ανεπάρκεια, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική και συναισθηματική διαταραχή ή άλλους δυσμενείς εξωτερικούς παράγοντες (κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες, πολιτισμικές διαφορές και άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες), όμως, σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν αποτέλεσμα αυτών (Hammill, Leigh, McNutt, & Larsen, 1987)

1.4 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω η φοίτηση των παιδιών με ΕΕΑ σε γενικά σχολεία έχει ως σκοπό να παρέχει σε αυτά τα παιδιά τη δυνατότητα να ζουν και να μαθαίνουν μαζί με τους τυπικής ανάπτυξης συνομήλικους μαθητές και ταυτόχρονα να θεωρούνται ισότιμα μέλη τόσο της τάξης όσο και της σχολικής κοινότητας (Garrote, Dessemontet, & Opitz, 2017). Από την άλλη πλευρά, η πρόσφατη έρευνα των de Leeuw, de Boer και Minnaert (2018) αποδεικνύει ότι αυτό δεν ισχύει για όλους τους

ενταγμένους μαθητές με ΕΕΑ, καθώς τα παιδιά με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες είναι συνήθως κοινωνικά αποκλεισμένα, συχνά θυματοποιούνται, ενώ οι μέθοδοι επίλυσης προβλημάτων που επιλέγουν είναι λιγότερο αποδεκτές από τους άλλους οδηγώντας σε έναν φαύλο κύκλο κοινωνικής απομόνωσης. Είναι γεγονός ότι επικρατούσε και ακόμη επικρατεί η λανθασμένη άποψη ότι και μόνο η παρουσία των παιδιών με ΕΕΑ στη γενική τάξη θα σημάνει αυξημένη κοινωνική αλληλεπίδραση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά οδηγώντας έτσι στην επιθυμητή κοινωνική ένταξη τους στο δίκτυο της τάξης (Pijl, Frostad, & Flem, 2008). Ωστόσο, φαίνεται ότι η φυσική ένταξη είναι απλά η βασική συνθήκη, ενώ η κοινωνική ένταξη και η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων είναι μια διαδικασία που διαρκεί περισσότερο και δεν πραγματοποιείται αυτόματα (De Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004).

1.5 Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Η αρνητική εικόνα της κοινωνικής ένταξης που σκιαγραφείται για δεκαετίες και η οποία έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους της ενιαίας εκπαίδευσης, αποτέλεσε αφορμή για τη διερεύνηση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι οι όροι «κοινωνικής ένταξη» και «κοινωνική συμμετοχή» συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι (βλέπε την ανασκόπηση των Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009) συμπεριλαμβάνοντας τους ίδιους δείκτες κοινωνικών αποτελεσμάτων. Στην παρούσα εργασία, έχει υιοθετηθεί ο όρος «κοινωνική συμμετοχή» ως ο καταλληλότερος μιας και βασίζεται σε ένα ξεκάθαρο θεωρητικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, οι Koster et al. (2009) πρότειναν την ύπαρξη τεσσάρων διαστάσεων για τον προσδιορισμό της κοινωνικής συμμετοχής: την κοινωνική αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ, τις πεποιθήσεις

τους σχετικά με την κοινωνική αποδοχή που απολαμβάνουν από τους συνομηλίκους τους, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ και τις κοινωνικές και φιλικές σχέσεις των παιδιών με ΕΕΑ. Είναι γεγονός ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ και των τυπικής ανάπτυξης συμμαθητών τους θεωρούνται ως η πιο σημαντική διάσταση της κοινωνικής συμμετοχής, καθώς απουσία αυτών είναι εξ ορισμού αδύνατο για τα παιδιά με ΕΕΑ να δημιουργήσουν φιλίες ή να είναι κοινωνικά αποδεκτά από τους άλλους. Επιπλέον, η κοινωνική αποδοχή εμπεριέχεται και διευκολύνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και κατά επέκταση τις φιλικές σχέσεις. Η παρουσία φίλων και η αίσθηση ότι είναι κανείς αποδεκτός από τους άλλους είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντες για τη βίωση θετικών εμπειριών στην κοινωνική συμμετοχή.

Ένας επιπλέον παράγοντας που συνετέλεσε στην ενασχόληση με το ζήτημα της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με ΕΕΑ είναι η «υπόθεση της ομοιοφιλίας» (homophily) (McPherson, Smith-Lovin, & Cook, 2001), η τάση, δηλαδή, των μαθητών να προτιμούν την αλληλεπίδραση με «όμοιους» συνομηλίκους. Η ομοιοφιλία βασίζεται σε διαφορετικές διαστάσεις της ταυτότητας, όπως η ηλικία, το φύλο, η φυλή, το μορφωτικό επίπεδο, οι αξίες, τα συμφέροντα και οι πεποιθήσεις. Κατά συνέπεια, οι μαθητές με ΕΕΑ όντες συχνά στερούμενοι ορισμένων ιδιοτήτων σε μία ή περισσότερες από τις διαστάσεις της ομοιοφιλίας, τείνουν να αποκλείονται από μαθητές τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996). Επιπρόσθετα, η Male (2007) αναφερόμενη στην «υπόθεση της ομοιοφιλίας» ως «υπόθεση ομοιότητας», υποστηρίζει ότι η ύπαρξη όμοιων στοιχείων ανάμεσα στα άτομα είναι σημαντική για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Ως εκ τούτου, η υπόθεση της ομοιοφιλίας ή ομοιότητας εξηγεί σε μεγάλο βαθμό γιατί ακόμα και σε ενταξιακά περιβάλλοντα τα παιδιά με ΕΕΑ είναι πιο πιθανό

να σχηματίσουν φιλίες μεταξύ τους κι όχι με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους ή να κατέχουν λιγότερο δημοφιλή θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους, γεγονός που ενισχύεται και από την απομάκρυνση των παιδιών με ΕΕΑ από τη γενική τάξη και φοίτηση στο τμήμα ένταξης.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω προβληματισμούς, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν με τη χρήση κοινωνιομετρικών και ψυχομετρικών εργαλείων τα κοινωνικά αποτελέσματα της ένταξης μέσω της εξέτασης μίας σειράς δεικτών όπως η κοινωνική θέση, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η κοινωνική αυτοαντίληψη, οι κοινωνικές δεξιότητες και η ποιότητα της καλύτερης φιλίας των παιδιών με ΜΔ σε δύο διαφορετικές στιγμές (κατά τη φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κι έπειτα από τρία χρόνια κατά τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε μαθητές Γυμνασίου προκειμένου να εξεταστεί σε βάθος η ποιότητα της καλύτερης φιλικής σχέσης τους αλλά και το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα υιοθέτησε μία μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση που περιλαμβάνει τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η εισαγωγή στην παρούσα διδακτορική διατριβή και παρουσιάζονται οι κεντρικές έννοιες της έρευνας. Το κεφάλαιο περιλαμβάνει σύντομη ιστορική αναδρομή της παιδαγωγικής της ένταξης ως κινήματος και την εφαρμογή ενταξιακών προγραμμάτων στον Ελλαδικό χώρο και τεκμηρίωση της επιλογής του συγκεκριμένου θέματος που διαπραγματεύεται η παρούσα διατριβή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διατριβής με ιδιαίτερη αναφορά στις έννοιες της κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής συμμετοχής όπως αυτές παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Στη συνέχεια γίνεται ανασκόπηση των πιο σύγχρονων ερευνών που σχετίζονται με το θέμα της

παρούσας διδακτορικής διατριβής, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση αυτού του επιστημονικού πεδίου. Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας συστηματικής ανασκόπησης των κοινωνιομετρικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν διεθνώς. Στη συνέχεια γίνεται συνοπτική παρουσίαση του όρου της κοινωνικής συμμετοχής και των διατάσεων που περιλαμβάνει σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Ακολούθως, πραγματοποιείται παράθεση βιβλιογραφικών αναφορών σχετικά με την έννοια της ποιότητα φιλίας, μία διάσταση που σπάνια συμπεριλαμβάνεται στις υπάρχουσες κοινωνιομετρικές έρευνες. Η ανασκόπηση συνεχίζεται με αναφορά στις έννοιες της κοινωνικής αυτοαντίληψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων και παράθεση σχετικών ερευνών από το χώρο της ειδικής αγωγής. Ξεχωριστή αναφορά γίνεται επίσης και στην έννοια του αισθήματος του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα. Το δεύτερο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη διατύπωση του ερευνητικού σκοπού και των συγκεκριμένων ερωτημάτων που διερευνήθηκαν υπογραμμίζοντας παράλληλα την καινοτομία και τη σημαντικότητα της παρούσας διατριβής.

Στο τρίτο κεφάλαιο τεκμηριώνεται η εναλλακτική μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα. Στο κεφάλαιο αυτό δίνονται πληροφορίες αναφορικά με κεντρικές μεθοδολογικές επιλογές, όπως το δείγμα και τα εργαλεία της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής φάσης μέσω πινάκων και για τις δύο χορηγήσεις.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται οι ποιοτικές αναλύσεις των δεδομένων της ποιότητας της καλύτερης φιλικής σχέσης, ενώ τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή θεωρητικών προτάσεων. Σε κάθε θεωρητική πρόταση αναφέρονται η θεματική κατηγορία στην οποία εντάσσεται καθώς και οι συγκεκριμένοι κωδικοί

από τους οποίους προήλθε το αποτέλεσμα. Στο τέλος της ενότητας πραγματοποιείται αντιπαράθεση των αντιλήψεων των μαθητών με ΜΔ με τις αντίστοιχες των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ποιοτικές αναλύσεις των δεδομένων του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο. Ομοίως, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή θεωρητικών προτάσεων, ενώ σε καθεμία αναφέρονται η θεματική κατηγορία στην οποία εντάσσεται καθώς και οι συγκεκριμένοι κωδικοί από τους οποίους προήλθε το αποτέλεσμα. Ακολουθεί σύγκριση των αποτελεσμάτων που αναδύθηκαν από τις αντιλήψεις των μαθητών με ΜΔ και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους.

Στο έβδομο κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής συνοψίζονται τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας κι εξάγονται συμπεράσματα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δυσκολίες τις οποίες συνάντησε η ερευνήτρια κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και παρέχονται κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες. Το κεφαλαίο καταλήγει με την παράθεση προτάσεων για αλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά και για τη διαμόρφωση σχολικών παρεμβάσεων με στόχο την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με ΜΔ και την ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

Είναι γεγονός ότι η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων παίζει σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή σε κοινωνικό, συμπεριφορικό και συναισθηματικό επίπεδο, γεγονός που ισχύει τόσο για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Vandell & Hembree, 1994), όσο και για τα παιδιά με ΕΕΑ (Murray & Greenberg, 2006). Πολλοί ερευνητές έχουν κάνει έναν διαχωρισμό ανάμεσα στις εμπειρίες που προκύπτουν από τις ομάδες συνομηλίκων και σε αυτές που προκύπτουν από τις δυαδικές σχέσεις με συγκεκριμένα παιδιά για την καλύτερη περιγραφή των κοινωνικών σχέσεων (Bukowski & Hoza, 1989· Parker & Asher, 1993).

Όσον αφορά στις σχέσεις που προκύπτουν στο επίπεδο της ομάδας, η δημοτικότητα (popularity) φαίνεται να είναι ο όρος ομπρέλα, ο οποίος αποτελείται από την αποδοχή (acceptance) –κατά πόσο ένα παιδί είναι αρεστό από τα μέλη της ομάδας συνομηλίκων- και από την απόρριψη (rejection) - κατά πόσο ένα παιδί είναι μη αρεστό από τα μέλη της ομάδας συνομηλίκων. Συνεπώς, κάθε φορά που ένα παιδί επιλέγεται ως καλύτερος φίλος από έναν συνομήλικο, αποτελεί ένδειξη αποδοχής, ενώ το αντίστροφο ισχύει για την απόρριψη (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1993). Ένας περαιτέρω διαχωρισμός που μπορεί να γίνει είναι στις έννοιες του κοινωνικού αντίκτυπου (social impact) και της κοινωνικής προτίμησης (social preference). Συγκεκριμένα, ο κοινωνικός αντίκτυπος προκύπτει από το άθροισμα των ψήφων αποδοχής και απόρριψης που έχει συλλέξει ένα παιδί και αποτελεί δείκτη του κατά πόσο είναι «ορατό» μέσα στην ομάδα συνομηλίκων. Από την άλλη, η διαφορά ανάμεσα στην αποδοχή και την απόρριψη οδηγεί στην κοινωνική προτίμηση, η οποία δίνει πληροφορίες κατά πόσο ένα παιδί είναι αρεστό ή όχι από τα μέλη της ομάδας (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Με αυτόν τον τρόπο καθορίζεται και η κοινωνική

υπόσταση (social status) των παιδιών, η οποία επηρεάζεται αλλά και σχετίζεται με την κοινωνική αποδοχή οδηγώντας στη διάκριση των παιδιών σε δημοφιλή, αμφιλεγόμενα, απομονωμένα απορριπτόμενα και τυπικά (Chan & Mprofu, 2001).

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι μπορεί να υπάρχει διάσταση στον τρόπο ερμηνείας του όρου δημοτικότητα ανάμεσα στους ερευνητές και στα παιδιά. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Parkhurst και Horrmeyer (1998) ζητήθηκε από τα παιδιά να κατονομάσουν τους συνομηλίκους που είναι περισσότερο και λιγότερο αρεστοί σε αυτούς και στη συνέχεια να υποδείξουν τρία παιδιά που θεωρούν δημοφιλή. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η δημοτικότητα σχετίζεται μέτρια με την κοινωνική προτίμηση, ενώ βρέθηκαν ισχυρές συσχετίσεις με τον κοινωνικό αντίκτυπο. Συνεπώς, η κοινωνιομετρική προτίμηση είναι ένδειξη του κατά πόσο ένα παιδί είναι αρεστό/ συμπαθές ή όχι από τους συνομηλίκους του, ενώ η θεωρούμενη δημοτικότητα (perceived popularity) αποτελεί ένδειξη της κοινωνικής φήμης και του κοινωνικού αντίκτυπου (LaFontana & Cillessen, 1999). Ο Cairns (1983) κάνοντας αυτόν τον διαχωρισμό θεώρησε το κοινωνιομετρικό επίπεδο ως μία ψυχομετρική μέτρηση συμπάθειας απαλλαγμένης από τις κοινωνιολογικές έννοιες του κοινωνικού ρόλου ή της κοινωνικής δομής. Για παράδειγμα, ένα παιδί που είναι κοινωνιομετρικά δημοφιλές δεν είναι απαραίτητο να ανήκει στα δημοφιλή παιδιά. Αντιστρόφως, ένα παιδί που θεωρείται δημοφιλές δεν είναι απαραίτητα και ταυτόχρονα αρεστό από τους συνομηλίκους · αν και πολλές φορές μπορεί οι δύο αυτές έννοιες να συμπίπτουν.

Εν συνεχεία παρουσιάζονται τα διάφορα είδη κοινωνικών τύπων, στα οποία κατηγοριοποιούνται οι μαθητές με τη χρήση των κοινωνιομετρικών μεθόδων.

2.1.1 Είδη κοινωνικών τύπων

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η έννοια της κοινωνικής αποδοχής αναφέρεται στο βαθμό που ένα παιδί είναι αρεστό ή όχι από τους άλλους και καθορίζει την κοινωνική θέση του. Ο πιο αποδεκτός διαχωρισμός των παιδιών σε κοινωνιομετρικές θέσεις στην ομάδα των ομηλικών είναι αυτός των Coie, Dodge και Coppotelli (1982), σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά κατατάσσονται σε δημοφιλή, απορριπτόμενα, παραμελημένα, αντιπατικά και τυπικά καταμετρώντας τις θετικές και αρνητικές ψήφους που έλαβαν από τους συμμαθητές τους έπειτα από τη χρήση των κοινωνιομετρικών μεθόδων. Από τη μετα-ανάλυση των Newcomb, Bukowski και Pattee (1993) προκύπτει ότι κάθε κοινωνιομετρική ομάδα υιοθετεί διαφορετικές συμπεριφορές, οι οποίες επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών.

2.1.1.1 Δημοφιλή παιδιά

Τα δημοφιλή παιδιά απολαμβάνουν την κοινωνική αποδοχή των συνομηλικών τους, ενώ σπάνια απορρίπτονται από αυτούς (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Σύμφωνα με τους Asher και McDonald (2009) έχουν προκοινωνικές δεξιότητες, ικανότητα να αρχίζουν και να διατηρήσουν ποιοτικές σχέσεις, είναι διεκδικητικά και χαρακτηρίζονται ως αρχηγοί από τους συνομηλικούς τους. Πιο αναλυτικά, κατά την είσοδό τους σε μία ομάδα παιδιών τείνουν να μιλούν με σαφήνεια, να ανταποκρίνονται κατά περίπτωση και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους συνομηλικούς τους (Black & Hazan, 1990· Black & Logan, 1995). Ταυτόχρονα, είναι λιγότερο πιθανό να τραβήξουν αδικαιολόγητα την προσοχή των υπόλοιπων μελών της ομάδας, καθώς αποφεύγουν να μιλούν υπεροπτικά ή κολακευτικά για τον εαυτό τους, τις επιθυμίες ή τους στόχους τους (Dodge, McClaskey, & Feldman, 1985). Αξίζει να αναφερθεί ότι σε περιπτώσεις συγκρούσεων, τα δημοφιλή παιδιά τείνουν να διαπραγματεύονται και να

συμβιβάζονται προκειμένου να οδηγηθούν στην επίλυση αυτών διατηρώντας τη θετική σχέση με τους συνομηλίκους τους (Hart, DeWolf, Wosniak, & Burts, 1992). Ομοίως, οι Newcomb, Bukowski και Pattee (1993) υποστηρίζουν ότι τα δημοφιλή παιδιά έχουν τις κοινωνικές δεξιότητες για να επιτύχουν διαπροσωπικούς στόχους και να διατηρήσουν καλές κοινωνικές σχέσεις. Από την άλλη πλευρά, διαπιστώθηκε ότι τόσο η διεκδικητικότητα όσο και η επιθετικότητα αποτελούν ενίοτε στοιχεία της συμπεριφοράς αυτών των παιδιών, χωρίς να επηρεάζονται οι κοινωνικές σχέσεις τους, καθώς η κοινωνικά άρτια συμπεριφορά αυτών των παιδιών λειτουργεί εξισορροπητικά (Dodge, Schlundt, Schocken, & Delugach, 1983).

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά στα παιδιά που θεωρούνται δημοφιλή ως αποτέλεσμα της υποκειμενικής δημοτικότητας (perceived popularity), τα οποία έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και συνηθίζουν να υιοθετούν συμπεριφορές που δεν ομοιάζουν με τα κοινωνιομετρικά δημοφιλή παιδιά. Η υποκειμενική δημοτικότητα είναι συνδεδεμένη με χαρακτηριστικά που αφορούν σε ικανότητες όπως η ακαδημαϊκή επάρκεια και οι αθλητικές επιδόσεις, με κοινωνικά κριτήρια όπως ο πλούτος, με εξωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως η ομορφιά και η ελκυστικότητα καθώς και με στοιχεία της προσωπικότητας όπως η αίσθηση του χιούμορ, οι επαναστατικές και παραβατικές συμπεριφορές (Becker & Luthar, 2007). Παράλληλα, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζουν το φύλο, η καταγωγή και το κοινωνικό περιβάλλον. Επί παραδείγματι, η ελκυστικότητα μπορεί να κατατάσσει ένα κορίτσι ως δημοφιλές, ενώ η κατάχρηση ουσιών ή οι αθλητικές επιτυχίες να προκαλούν το θαυμασμό των συνομηλίκων για ένα αγόρι. Επιπρόσθετα, η υποκειμενική δημοτικότητα φαίνεται να σχετίζεται θετικά τόσο με τη σωματική επιθετικότητα όσο και την επιθετικότητα που βλάπτει τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, ενδεχομένως ως ένας τρόπος διατήρησης της προβολής στο κοινωνικό σύνολο κατά τη διάρκεια της εφηβείας (LaFontana &

Cillessen, 2002· Prinstein & Cillessen, 2003· Cillessen & Mayeux, 2004), γεγονός που δεν ισχύει για την κοινωνική προτίμηση και κατά επέκταση για τα κοινωνιομετρικά δημοφιλή παιδιά.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο διαχωρισμός των δημοφιλών παιδιών που γίνεται από τους Rodkin, Farmer, Pearl και Acker (2006) κάνοντας διάκριση σε παιδιά «υπόδειγμα» και σε «δύσκολα» παιδιά. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα δημοφιλή παιδιά που θεωρούνται «άνετα» και έχουν ακαδημαϊκές και σωματικές ικανότητες, είναι κοινωνικά, ενώ δεν επιδεικνύουν επιθετική συμπεριφορά. Αντίθετα, τα «δύσκολα» παιδιά της δεύτερης κατηγορίας θεωρούνται επίσης «άνετα», αλλά ταυτόχρονα είναι επιθετικά και έχουν σωματικές ικανότητες.

2.1.1.2 Απορριπτόμενα παιδιά

Τα απορριπτόμενα παιδιά είναι συνήθως μη αρεστά από τους συνομηλίκους τους και λαμβάνουν λιγότερη αποδοχή (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Αρκετές έρευνες έχουν καταδείξει ως κύριο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των απορριπτόμενων παιδιών την επιθετικότητα (Crick, Casas, & Mosher, 1997· Haselager, Cillessen, VanLieshout, Riksen-Walraven, & Hartup, 2002· Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine, & Price, 2003). Σύμφωνα με τους Newcomb, Bukowski και Pattee (1993) σημειώνουν υψηλά επίπεδα σε τρεις μορφές επιθετικότητας- την αταξία, τη σωματική επιθετικότητα και την αρνητική συμπεριφορά, ενώ ταυτόχρονα δυσκολεύονται σημαντικά στον κοινωνικό και στο γνωστικό τομέα. Οι Cillessen, Van IJzendoorn, van Lieshout και Hartup (1992) υπογραμμίζουν ότι τα επιθετικά-απορριπτόμενα παιδιά τείνουν να παραμένουν σταδιακά σε αυτή την κοινωνική θέση συχνότερα, καθώς είναι πιθανότερο να απολαμβάνουν αρνητικής μεταχείρισης από τους συνομηλίκους τους με το πέρασμα του χρόνου, να χαίρουν λιγότερων ευκαιριών

εμπλοκής σε συνεργασίες και υιοθέτησης αποτελεσματικών τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων και να διαμορφώνουν στενές σχέσεις με άλλα παιδιά.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι τα επιθετικά παιδιά δεν είναι όλα απαραίτητως και απορριπτόμενα. Αυτό εξηγείται είτε λόγω της παρουσίας προκοινωνικών συμπεριφορών και κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι δυνατό να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά διευκολύνοντας τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αυτών των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (Farmer, Estell, Bishop, O' Neal, & Cairns, 2003· Hawley, 2003), είτε λόγω της μείωσης της σύνδεσης της επιθετικότητας με την απόρριψη καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, γεγονός που οφείλεται στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων με συνομηλίκους που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Gariepy, 1988).

Επιπρόσθετα, τα απορριπτόμενα παιδιά δεν είναι μόνο επιθετικά. Έχει διαπιστωθεί ετερογένεια στη συμπεριφορά των απορριπτόμενων παιδιών, καθώς σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αυτών παρατηρούνται συμπεριφορές απόσυρσης, συστολής και διστακτικότητας (Cillessen, Van IJzendoorn, van Lieshout, & Hartup, 1992). Σύμφωνα με τους Deater- Dechard (2001) η κοινωνική απόσυρση σχετίζεται και αποτελεί συνέπεια της κοινωνικής απόρριψης κατά τη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία. Αυτή η συμπεριφορά φαίνεται να αποτελεί ένα φαύλο κύκλο, καθώς τα αποσυρμένα παιδιά αποφεύγουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, γεγονός που προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και πεποιθήσεις για τον εαυτό, άγχος και μοναχικότητα, τα οποία οδηγούν σε περαιτέρω κοινωνική απόσυρση (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009).

Η απόρριψη αυτών των παιδιών φαίνεται να οφείλεται στο γεγονός ότι υιοθετούνται συμπεριφορές συστολής και απομόνωσης, οι οποίες αποκλίνουν από τις αντίστοιχες των παιδιών αυτής της ηλικίας αναφορικά με την εμπλοκή σε ομάδες

συνομηλίκων και τις κοινωνικές σχέσεις (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce, & Burgess, 2006). Σύμφωνα με τον Ladd (2006) αυτό το μοτίβο είναι περισσότερο εμφανές καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα αποσυρμένα παιδιά περιθωριοποιούνται ακόμη περισσότερο έχοντας ως αποτέλεσμα να βιώνουν πιο έντονα συναισθήματα απομόνωσης, άγχους και μοναξιάς. Επιπλέον, τα αποσυρμένα- απορριπτόμενα παιδιά διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για θυματοποίηση από τους συνομηλίκους τους (Kochenderfer- Ladd, 2003· Hanish & Guerra, 2004). Ως εκ τούτου, ο κίνδυνος των προβλημάτων εσωτερικευσης αυξάνεται με την ηλικία κυρίως για τα παιδιά που είναι συνεσταλμένα και διστακτικά από τα πρώτα σχολικά χρόνια (Rubin, LeMare, & Lollis, 1990).

2.1.1.3 Παραμελημένα παιδιά

Είναι γεγονός ότι ο πληροφορίες σχετικά με τα παραμελημένα παιδιά είναι λίγες και αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα της συμπεριφοράς τους. Τα παιδιά αυτά δεν είναι ιδιαίτερος ορατά ανάμεσα στις ομάδες συνομηλίκων και επιδίδονται κυρίως σε μοναχικό παιχνίδι (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990). Σύμφωνα με τους Newcomb, Bukowski και Pattee (1993) τα παιδιά αυτά είναι λιγότερο επιθετικά και κοινωνικά, ενώ υιοθετούν περισσότερο συμπεριφορές απόσυρσης σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά. Ωστόσο, η σπάνια συμμετοχή τους στην ομάδα συνομηλίκων δε φαίνεται να είναι ανησυχητική, καθώς δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μετέπειτα προσαρμογή τους.

2.1.1.4 Αμφιλεγόμενα παιδιά

Τα αμφιλεγόμενα παιδιά παρουσιάζουν ένα συνδυασμό συμπεριφορών τόσο των δημοφιλών όσο και των απορριπτόμενων παιδιών με αποτέλεσμα να είναι

αποδεκτά και ταυτόχρονα να απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Coie και Dodge (1988), η οποία πραγματοποιήθηκε σε αγόρια, διαπιστώθηκε ότι η συμπεριφορά αυτών των παιδιών έχει στοιχεία που ομοιάζουν σε αυτή των δημοφιλών, όπως ικανότητα ηγεσίας, συνεργασία και βοήθεια. Από την άλλη πλευρά, βρέθηκε ότι αυτά συνυπάρχουν με χαρακτηριστικά των απορριπτόμενων παιδιών καθιστώντας τα επιθετικά, άτακτα, επιρρεπή στο θυμό και στην παραβίαση κανόνων, ιδιαίτερα δραστήρια, και αποσυρμένα. Ωστόσο, παρά την αναμενόμενη απόρριψη αυτών των παιδιών, τα αμφιλεγόμενα παιδιά φαίνεται να διαθέτουν στοιχεία που λειτουργούν προστατευτικά κατά της κοινωνικής απομόνωσης. Το επίπεδο των κοινωνικών και γνωστικών ικανοτήτων αυτών των παιδιών είναι μακράν υψηλότερο από αυτό των απορριπτόμενων παιδιών (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993).

2.1.1.5 Τυπικά παιδιά

Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει τα παιδιά που δεν πληρούν τα κριτήρια για κανένα από τα παραπάνω τέσσερα είδη κοινωνικής υπόστασης. Τα τυπικά παιδιά σε μία τάξη είναι αυτά που λαμβάνουν και θετικούς αλλά και αρνητικούς κατονομασμούς που αντιστοιχούν στο μέσο όρο των αντίστοιχων κατονομασμών που έχουν γίνει στη συγκεκριμένο δίκτυο.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές προκειμένου να εκτιμηθεί η κοινωνική υπόσταση των παιδιών μέσα στο κοινωνικό δίκτυο των συνομηλίκων.

2.1.2 Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές

Οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο για τη μέτρηση της κοινωνικής θέσης των μαθητών, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για τη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων. Ο Moreno (1943), ο οποίος υπήρξε ο θεμελιωτής των κοινωνιομετρικών μεθόδων, διαπίστωσε ότι όταν δύο άτομα έρχονται σε επαφή μπορούν να αισθανθούν συμπάθεια, αντιπάθεια ή αδιαφορία. Με την ανάπτυξη των κοινωνιομετρικών μεθόδων είχε ως στόχο την αντικειμενική καταγραφή των προτιμήσεων των μελών μίας ομάδας για τα άλλα μέλη, αδιάβλητης από υποκειμενικές επιρροές. Άλλωστε, τα παιδιά αποτελούν άριστες πηγές πληροφόρησης αναφορικά με την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων, καθώς βιώνοντας εκ των έσω μία πραγματικότητα είναι σε θέση να έχουν πιο ολοκληρωμένη άποψη για την κοινωνική θέση των συνομηλίκων τους (Parker & Asher, 1987).

Με το πέρασμα του χρόνου οι τεχνικές του Moreno βελτιώθηκαν, εξελίχθηκαν από άλλους ερευνητές και χρησιμοποιήθηκαν ευρέως σε ερευνητικές μελέτες. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή των κοινωνιομετρικών τεχνικών στο χώρο της εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στις κοινωνιομετρικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση της κοινωνικής αποδοχής και της θέσης μέσα στην ομάδα συνομηλίκων. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν στη μέθοδο των υποδείξεων/ κατονομασμού των φίλων (nomination measure), τη μέθοδο της κοινωνιομετρικής αξιολόγησης (rating measure), τη μέθοδο του κοινωνιογνωστικού χάρτη (Social Cognitive Mapping- SCM) και την τεχνική της ανάλυσης των κοινωνικών δικτύων (Social Network Analysis- SNA).

2.1.2.1 Μέθοδος κατονομασμού/ υποδείξεων των φίλων

Η κοινωνιομετρική μέθοδος του κατονομασμού/ υποδείξεων των φίλων αποτελεί τη συχνότερα χρησιμοποιούμενη κοινωνιομετρική τεχνική. Σύμφωνα με αυτήν τη μέθοδο, οι μαθητές καλούνται να κατονομάσουν ένα μικρό αριθμό συμμαθητών τους – συνήθως τρεις ή πέντε-, οι οποίοι τους αρέσουν περισσότερο ή λιγότερο (Jiang & Cillessen, 2005). Οι πιο συχνές μορφές ερωτήσεων κατονομασμού περιλαμβάνουν δηλώσεις προτιμήσεων (π.χ. «Ονόμασε τρεις συμμαθητές σου που συμπαθείς περισσότερο/ λιγότερο») ή δηλώσεις σχετιζόμενες με δραστηριότητες (π.χ. «Ονόμασε τρεις συμμαθητές σου που θα ήθελες/ δε θα ήθελες να καθίσεις μαζί τους») (Mrofú, 1997). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά δημοτικού έχει βρεθεί ότι αυτοί οι κατονομασμοί παραμένουν σταθεροί στο χρόνο (Nowicki, 2003). Στις περισσότερες περιπτώσεις αποφεύγονται οι αρνητικές ερωτήσεις (δηλαδή δε ζητούνται απορρίψεις) προκειμένου να αποφευχθούν τα ηθικά προβλήματα. Οι θετικές υποδείξεις κατονομασμού παρέχουν τη δυνατότητα υπολογισμού του αριθμού των φιλικών σχέσεων του/της μαθητή/τριας, του εντοπισμού των υποομάδων των μαθητών (Richards, 1995) καθώς και του προσδιορισμού της κοινωνικής υπόστασής (Vaughn & Haager, 1994). Συγκεκριμένα, τα παιδιά κατηγοριοποιούνται ως δημοφιλή, απορριπτόμενα, μεσαία, αμφιλεγόμενα και παραμελημένα. Είναι γεγονός ότι καθεμία από αυτές τις κατηγορίες αντιπροσωπεύει μία διαφορετική συμπεριφορά, παρά την ύπαρξη αλληλοεπικαλύψεων ανάμεσα τους (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). Επιπλέον, οι McMullen, Veermans και Laine (2014) κατέληξαν ότι οι μέθοδοι κατονομασμού έχουν υψηλότερο επίπεδο συνέπειας στην κατηγοριοποίηση των μαθητών σε κοινωνιομετρικές κατηγορίες.

2.1.2.2 Η μέθοδος συνολικών εκτιμήσεων ή κοινωνιομετρικής αξιολόγησης

Κατά την κοινωνιομετρική μέθοδο της αξιολόγησης των συνομηλίκων, οι μαθητές εκτιμούν όλους τους άλλους συμμαθητές τους με βάση κάποια στοιχεία της προκοινωνικής συμπεριφοράς, τα οποία διαφαίνονται σε διαφορετικά πεδία, όπως το παιχνίδι, η μελέτη ή ο αθλητισμός. Ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων δηλώσεων είναι: «είναι χαρούμενος/η, έχει αίσθηση του χιούμορ και οι άλλοι θέλουν να είναι μαζί του/της», «τον/ την θεωρώ ως έναν/μία από τους/τις καλύτερους/ες φίλους/ες», «χαιρετάει άλλα άτομα, όταν τα συναντά», «είναι το άτομο με το οποίο μοιράζομαι προσωπικά μου θέματα ή μυστικά», «μπορεί να είναι αρχηγός» (Μροφύ, 1997). Οι απαντήσεις δίνονται συνήθως σε κλίμακα Likert από το 1-3 για παιδιά προσχολικής ηλικίας και από 1-5 για μεγαλύτερα παιδιά. Συχνά, δίνεται σε κάθε μαθητή μία λίστα με τα ονόματα όλων των παιδιών της τάξης και του ζητείται να επιλέξει για κάθε ένα από αυτά μία εικόνα προσώπου με χαρούμενη, ουδέτερη ή λυπημένη έκφραση, εκφράζοντας έτσι την επιθυμία του να παίξει με το συγκεκριμένο άτομο. Τα παιδιά που λαμβάνουν υψηλότερη βαθμολογία, φαίνεται να είναι περισσότερο αρεστά. Ως εκ τούτου, αυτή η κοινωνιομετρική μέθοδος δίνει πληροφορίες σχετικά με την κοινωνική αποδοχή των παιδιών μέσα στην ομάδα συνομηλίκων (Vaughn & Haager, 1994).

2.1.2.3 Η μέθοδος της ανάλυσης των κοινωνικών δικτύων

Στην προσπάθεια των ερευνητών να εκτιμήσουν τις κοινωνικές ομάδες και τα κοινωνικά δίκτυα αναλύοντας πληροφορίες, οι οποίες προέρχονταν από αυτό-αναφορές παιδιών, ανήκει και η τεχνική της ανάλυσης των κοινωνικών δικτύων (Social Network Analysis- SNA, Richards, 1995). Αυτή η μέθοδος βασίζεται σε κατονομασμούς φίλων, ζητώντας από τα παιδιά να κάνουν μία λίστα αναφέροντας τα

ονόματα έως 10 φίλων με τους οποίους περνούν τον περισσότερο χρόνο στο σχολείο. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται με τη χρήση του προγράμματος NEGOPY, το οποίο ανιχνεύει τα μέλη των ομάδων, τα παιδιά που έχουν φίλους με κάποια μέλη μίας ομάδας αλλά δεν ανήκουν σε αυτή, τις αμοιβαίες δυαδικές σχέσεις και τα απομονωμένα παιδιά.

2.1.2.4 Η μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη

Μία άλλη πιο πρόσφατη κοινωνιομετρική τεχνική είναι η μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη, η οποία παρέχει πληροφορίες σχετικά με τη φύση των κοινωνικών δικτύων και των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές (Cairns, Gariepy, Kindermann, & Leung, 1997). Συγκεκριμένα, τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση «Υπάρχουν κάποια παιδιά στην τάξη σας που συχνάζουν μαζί; Ποια είναι αυτά;». Οι απαντήσεις όλων των παιδιών συγκεντρώνονται και δημιουργείται ένας κοινωνικός χάρτης της τάξης στον οποίο αποτυπώνονται όλες οι ομάδες παιδιών, η θέση του κάθε παιδιού μέσα στην ομάδα (ή στις ομάδες που ανήκει) και η θέση της κάθε ομάδας μέσα στο δίκτυο της τάξης. Το βασικό πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου έγκειται στο ότι συλλέγονται πολλές σημαντικές πληροφορίες για τις «πραγματικές» συναναστροφές των παιδιών (Gest, Farmer, Cairns, & Xie, 2003). Επιπλέον, δεν είναι αναγκαία η συμμετοχή όλων των παιδιών προκειμένου να σχηματιστεί μία ολοκληρωμένη εικόνα των κοινωνικών ομάδων, καθώς η συμμετοχή των μισού αριθμού των παιδιών είναι επαρκής.

2.1.2.5 Σύγκριση και κριτική των κοινωνιομετρικών μεθόδων

Είναι γεγονός ότι η μέθοδος του κατονομασμού και αυτή της αξιολόγησης είναι οι δύο κυριότερες και πιο συχνά χρησιμοποιούμενες κοινωνιομετρικές τεχνικές

προκειμένου να εκτιμηθούν οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών. Σε γενικές γραμμές, η μέθοδος του κατονομασμού χρησιμοποιείται συνήθως για τον προσδιορισμό της κοινωνικής θέσης των παιδιών, ενώ η μέθοδος της αξιολόγησης για τον καθορισμό της κοινωνικής αποδοχής (Vaughn & Haager, 1994). Επιπλέον, τόσο το πλαίσιο, στο οποίο εκπονείται η εκάστοτε έρευνα, όσο και οι πληροφορίες που επιθυμεί να αντλήσει ο ερευνητής φαίνεται να παίζουν ρόλο στην επιλογή της κοινωνιομετρικής μεθόδου. Οι Terry και Coie (1991) προτείνουν την εφαρμογή της κοινωνιομετρικής μεθόδου της αξιολόγησης σε πολύ συγκεκριμένα και σταθερά πλαίσια, όπως μία σχολική τάξη, ενώ η μέθοδος του κατονομασμού θεωρείται καταλληλότερη για τη συγκέντρωση πληροφοριών από ένα ευρύτερο ερευνητικό πλαίσιο.

Συγκρίνοντας τις δύο αυτές μεθόδους, η μέθοδος κοινωνιομετρικής αξιολόγησης φαίνεται να έχει κάποια πλεονεκτήματα έναντι της μεθόδου κατονομασμού. Συγκεκριμένα, η πρώτη μειώνει την πιθανότητα παράβλεψης κάποιου μαθητή, παρέχοντας πληροφορίες για την κοινωνική αποδοχή των παιδιών από όλα τα μέλη της ομάδας (Oden & Asher, 1977). Ταυτόχρονα, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναφερθούν σε κάποιον/α συμμαθητή/τρια τους, ο οποίος μπορεί μεν να είναι αρεστός αλλά να μην έχει υποδειχθεί ως «φίλος» από τους συμμαθητές του (Asher & Hymel, 1981). Επιπλέον, η μέθοδος αξιολόγησης των συμμαθητών παρέχει πληροφορίες για όλα τα μέλη της τάξης (Asher & Taylor, 1982) σε αντίθεση με τη μέθοδο του κατονομασμού, κατά την οποία δίνονται πληροφορίες μόνο για τα παιδιά που έχουν υποδειχθεί από τους συμμαθητές τους. Στις περιπτώσεις δε που το μέγεθος της τάξης είναι μεγάλο, πολλοί μαθητές δεν υποδεικνύονται ως αρεστοί ή μη, έχοντας ως αποτέλεσμα να ταξινομούνται ως μεσαία ή παραμελημένα παιδιά, παρόλο που μία τέτοια πληροφορία μπορεί να μην αληθεύει.

Επιπρόσθετα, οι Terry και Coie (1991) υπογραμμίζουν ένα μειονέκτημα της κοινωνιομετρικής αξιολόγησης, το οποίο αφορά στην ταξινόμηση των παιδιών μόνο σε τρεις κοινωνικές θέσεις (θετικοί, απορριπτόμενοι και τυπικοί), έναντι της μεθόδου κατονομασμού, η οποία ταξινομεί τα παιδιά σε πέντε κατηγορίες παρέχοντας περισσότερα στοιχεία για τη συμπεριφορά τους, όπως προαναφέρθηκε. Ωστόσο, φαίνεται ότι καμία από τις δύο μεθόδους δε δίνει αξιόπιστα αποτελέσματα σχετικά με την κοινωνική θέση των παιδιών που είτε αγνοούνται από τους συμμαθητές τους είτε είναι άγνωστοι σε αυτούς. Προκειμένου να επιλυθεί αυτό το μεθοδολογικό έλλειμμα, οι Chan και Mrofu (2001) προτείνουν μία τεχνική, η οποία συνδυάζει τα πλεονεκτήματα και των δύο μεθόδων. Συγκεκριμένα, για να μειωθεί η πιθανότητα της ανακριβούς αξιολόγησης των συνομηλίκων ή της μη υπόδειξης από τους συμμαθητές, εισάγεται μία επιπλέον εκτίμηση: «Δε γνωρίζω καλά αυτόν/ην το/τη μαθητή/τρια», στην οποία μπορούν να απαντήσουν σε μία κλίμακα από το 1 έως το 5. Με την προσθήκη αυτής της δήλωσης δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού των μαθητών που αγνοούνται ή απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους κάνοντας αναφορά σε όλα τα παιδιά της τάξης ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζονται τα παιδιά που έχουν υποδειχθεί ως παραμελημένα, αμφιλεγόμενα ή τυπικής κοινωνικής θέσης.

Η οξεία κριτική που δέχεται η τεχνική του κατονομασμού συνεχίζεται και από τους Chambers και Kay (1992), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η εν λόγω τεχνική συχνά καταλήγει σε αρνητικά αποτελέσματα, ενώ οι Farmer, Estell, Leung, Trott, Bishop και Cairns (2003) συμπεραίνουν ότι συνήθως δε δίνει μία ολοκληρωμένη εικόνα για τις φιλικές σχέσεις των παιδιών. Σε έρευνα των Pijl, Koster, Hannink και Stratingh (2011), κατά την οποία έγινε σύγκριση της μεθόδου του κατονομασμού με αυτή του κοινωνιογνωστικού χάρτη, διαπιστώθηκε ότι με τη χρήση της πρώτης οι μαθητές είχαν λιγότερους φίλους και κατηγοριοποιούνταν πιο συχνά ως «απομονωμένοι». Ωστόσο,

τα αρνητικά αυτά αποτελέσματα βρέθηκαν να μην είναι σημαντικά, με αποτέλεσμα η μέθοδος του κατονομασμού να μη θεωρείται «υπεύθυνη» για την παροχή αρνητικών πληροφοριών σχετικά με τις φιλικές σχέσεις μέσα στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με την ανασκόπηση ερευνών στις οποίες συμμετείχαν μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ που φοιτούσαν σε ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια βρέθηκε ότι οι έρευνες που χρησιμοποίησαν την κοινωνιομετρική μέθοδο του κατονομασμού κατέληξαν στην πλειονότητά τους σε αρνητικά αποτελέσματα, ενώ το ίδιο ισχύει και για τις έρευνες που χρησιμοποίησαν τη μέθοδο της αξιολόγησης. Περισσότερο θετικά αποτελέσματα είχαν οι έρευνες που εφάρμοσαν την τεχνική του κοινωνιογνωστικού χάρτη (Avramidis, Strogilos, Aroni & Kantaraki, 2017).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών που εφάρμοσαν τις παραπάνω κοινωνιομετρικές τεχνικές αναφορικά με την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

2.1.3 Αποτελέσματα ερευνών σε υποστηρικτικές δομές ένταξης

Οι θιασώτες της ενταξιακής πολιτικής διατείνονται ότι οι ενταξιακές δομές αποτελούν την πιο αποτελεσματική μέθοδο για τη μείωση των προκαταλήψεων, καταπολεμώντας τις στερεότυπες αντιλήψεις και συντελώντας στη δημιουργία μίας περισσότερο δεκτικής κοινωνίας (Booth & Ainscow, 2013). Η δυνατότητα διαβίωσης σε μία ισότιμη κοινωνία αποτελεί το βασικό κίνητρο των γονέων των μαθητών με ΕΕΑ και πυροδοτεί την επιθυμία τους να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε γενικά σχολεία. Συγκεκριμένα, οι γονείς των παιδιών με ΕΕΑ θεωρούν σημαντικό τα παιδιά τους να φοιτήσουν στο ίδιο σχολείο με τα άλλα παιδιά της γειτονιάς, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την πιθανότητα ενσωμάτωσης στο κοινωνικό δίκτυο της τοπικής κοινότητας, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να έρθουν σε

επαφή με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να αλλάξουν τη συμπεριφορά απέναντί τους, γεγονός που ενδέχεται να επιφέρει –μακροπρόθεσμα- αλλαγές στις αντιλήψεις για την αναπηρία (Koster, Pijl, Van Houten, & Nakken, 2007).

Από την άλλη πλευρά, αξίζει να δοθεί περισσότερη προσοχή στα κοινωνικά αποτελέσματα της ένταξης (Avramidis & Wilde, 2009). Για παράδειγμα, η ανασκόπηση των ερευνών του Lindsay (2007), κατά την οποία συγκρίθηκαν τα κοινωνικά αποτελέσματα διαφόρων ενταξιακών μορφών εκπαίδευσης, κατέδειξε ελάχιστες διαφορές των κοινωνικών βιωμάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία και των ενταγμένων σε γενικά, ενώ βρέθηκαν περισσότερα θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα ως απόρροια της ένταξης. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η ανασκόπηση των Ruijs και Peetsma (2009), η οποία υποστήριξε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ φαίνεται να τα καταφέρνουν καλύτερα σε ακαδημαϊκό επίπεδο όταν φοιτούν σε ενταξιακά περιβάλλοντα, αλλά παράλληλα να βρίσκονται σε λιγότερο ευνοϊκή κοινωνική θέση σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Ωστόσο, δύο αμερικάνικες μετα-αναλύσεις εστίασαν αποκλειστικά σε παιδιά πλήρως ενταγμένα σε γενικά σχολεία διερευνώντας την κοινωνική τους θέση μέσα στο δίκτυο της τάξης τους. Πιο συγκεκριμένα, στη μετα-ανάλυση 17 ερευνών κατά τη χρονική περίοδο 1978-1991 των Ochoa και Olivarez (1995) βρέθηκε ότι η κοινωνιομετρική υπόσταση των μαθητών με ΕΕΑ είναι χαμηλότερη συγκρινόμενη με τους τυπικής ανάπτυξης μαθητές, συμπεραίνοντας ότι η σταθερά χαμηλή κοινωνική υπόσταση συχνά οδηγεί σε μελλοντικές δυσκολίες προσαρμογής, γεγονός που έρχεται σε σύγκρουση με τα αναμενόμενα πλεονεκτήματα της ένταξης. Ομοίως, η πιο πρόσφατη μετα-ανάλυση 32 ερευνών από τη Nowicki (2003) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν

περισσότερα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής από τους μέσης και υψηλής επίτευξης συμμαθητές τους.

Αυτό που είναι όμως ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι ότι εξίσου αρνητικά αποτελέσματα έχουν αναφερθεί σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως της Αγγλίας (Frederickson & Furnham, 2004· Avramidis, 2013), του Καναδά (Kuhne & Wiener, 2000), της Ισπανίας (Cambra & Silvestre, 2003), των ΗΠΑ (Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer, & Rodkin, 2008), της Νορβηγίας (Pijl, Frostad, & Flem, 2008), της Ολλανδίας (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, & Bouts, 2007· Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010), της Κύπρου (Mamas, 2012), της Ιταλίας (Nepi, Facondini, Nucci, & Peru, 2013) και της Γερμανίας (Mand, 2007· Krull, Wilbert, & Hennemann, 2014). Ακόμη πιο ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι η κοινωνική υπόσταση των παιδιών τείνει να παραμένει σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας (Kuhne & Wiener, 2000).

Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που οδηγούν σε πιο αισιόδοξα αποτελέσματα. Αν και τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν χαμηλότερη κοινωνική υπόσταση, καταφέρνουν να συνάψουν και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις στα ενταξιακά περιβάλλοντα και να γίνουν μέλη του κοινωνικού δικτύου (Meyer, 2001· Pavri & Monda-Amaya, 2001). Μια σημαντική παρατήρηση που προκύπτει από τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών είναι ότι πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στην «κοινωνική υπόσταση» ή «κοινωνική θέση» που έχουν οι μαθητές με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία και την «κοινωνική συμμετοχή» τους στις ομάδες συνομηλίκων.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν έρευνες, οι οποίες με τη χρήση των κοινωνιομετρικών μεθόδων εξετάζουν την κοινωνική θέση των παιδιών με ΕΕΑ και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή των γενικών εκπαιδευτικών μονάδων. Οι εν λόγω

έρευνες θα κατηγοριοποιηθούν με βάση με τα αποτελέσματά τους, τα οποία είναι θετικά, αρνητικά και αμφιλεγόμενα. Με τον χαρακτηρισμό «θετικά αποτελέσματα» υποδηλώνεται ότι η ενταξιακή εκπαίδευση επηρεάζει θετικά τα κοινωνικά αποτελέσματα των μαθητών με ΕΕΑ, ενώ ο όρος «αρνητικά αποτελέσματα» δηλώνει το αντίθετο. Πιο αναλυτικά, οι έρευνες, των οποίων τα αποτελέσματα χαρακτηρίστηκαν ως θετικά, κατέληξαν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ ήταν αποδεκτοί και απολάμβαναν παρόμοια κοινωνική υπόσταση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Από την άλλη πλευρά, ο όρος «αρνητικά αποτελέσματα» αποδόθηκε σε έρευνες στις οποίες οι μαθητές με ΕΕΑ βρέθηκαν να είναι λιγότερο αποδεκτοί ή/ και απορριπτόμενοι και να διατηρούν χαμηλή κοινωνική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς ΕΕΑ. Οι έρευνες που κατέληξαν σε αμφιλεγόμενα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η ένταξη είχε μικτά ή αντικρουόμενα αποτελέσματα στην κοινωνική ζωή των παιδιών με ΕΕΑ. Επιπλέον, θα πραγματοποιηθεί παρουσίαση διαχρονικών ερευνών, οι οποίες θα δώσουν μία εικόνα της κοινωνικής ζωής των παιδιών με ΕΕΑ σε βάθος χρόνου.

2.1.3.1 Θετικά αποτελέσματα

Σε έρευνα του Anramidis (2010) στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος του κοινωνιογνωστικού χάρτη σε μαθητές ανώτερων τάξεων του δημοτικού, βρέθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές με ΕΕΑ ήταν μέλη μίας ομάδας συνομηλίκων το ίδιο συχνά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ενώ ταυτόχρονα το ποσοστό των απομονωμένων μαθητών με ΕΕΑ ήταν ίσο με αυτό των απομονωμένων μαθητών ΤΑ. Κάποιες διαφορές που εντοπίστηκαν αναφορικά με το φύλο έχουν να κάνουν με το ότι τα αγόρια με ΕΕΑ ήταν περισσότερο ενταγμένα στις ομάδες συνομηλίκων, καθώς συχνά χαρακτηρίζονται ως αρχηγοί και έχουν καλές επιδόσεις

στα αθλήματα, γεγονός που λειτουργεί αντισταθμιστικά στη συνήθη αντικοινωνική συμπεριφορά τους. Τα κορίτσια φαίνεται να μειονεκτούν ως προς τα προκοινωνικά αυτά χαρακτηριστικά λόγω της συστολής και της έλλειψης ηγετικών δεξιοτήτων. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η ολλανδική έρευνα των Koster et al. (2007) που διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία, σύμφωνα με τους οποίους δε φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην κοινωνική θέση των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ.

Θετικά αποτελέσματα βρέθηκαν και σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Οι Boutot και Bryant (2005) συνέκριναν παιδιά με ΕΕΑ, παιδιά με αυτισμό και τυπικής ανάπτυξης, τα οποία φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις γενικών δημοτικών σχολείων του Τέξας, ενώ ταυτόχρονα με την κοινωνιομετρική μέθοδο του κατονομασμού εφάρμοσαν και την τεχνική του κοινωνιογνωστικού χάρτη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές με αυτισμό είναι το ίδιο αποδεκτοί –κυρίως σε κοινωνικές και σπανιότερα σε γνωστικές δραστηριότητες-, έχουν τον ίδιο κοινωνικό αντίκτυπο και αποτελούν το ίδιο συχνά μέλη μίας ομάδας συνομηλίκων με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και με τα παιδιά έχουν κάποια άλλη ΕΕΑ, υποδηλώνοντας ότι το είδος της δυσκολίας δεν επιδρά στην κοινωνική προτίμηση. Ομοίως, οι Calder, Hill και Pelicano (2012) κατέληξαν σε θετικά αποτελέσματα στην έρευνά τους σε μαθητές ανώτερων τάξεων γενικών δημοτικών σχολείων του Ηνωμένου Βασιλείου. Συγκεκριμένα, βρήκαν ότι τα παιδιά με αυτισμό ήταν μέλη του κοινωνικού δικτύου της τάξης κατέχοντας είτε κεντρικές είτε περιφερειακές θέσεις.

2.1.3.2 Αμφιλεγόμενα αποτελέσματα

Στην ολλανδική έρευνα των Bakker και Bosman (2003), στην οποία συμμετείχαν μαθητές με ΜΔ ηλικίας 7- 13 ετών που φοιτούσαν σε γενικά και ειδικά

σχολεία, τα αποτελέσματα ήταν διφορούμενα. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι οι μαθητές με ΜΔ, οι οποίοι φοιτούσαν στη γενική εκπαίδευση και λάμβαναν ειδική βοήθεια είχαν χειρότερη αυτο-εικόνα και ήταν λιγότερο αποδεκτοί σε σύγκριση με τους μέσης και υψηλής επίτευξης συμμαθητές τους. Ωστόσο, είχαν ίδια αυτο-εικόνα και ήταν το ίδιο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους όσο και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους με χαμηλή ακαδημαϊκή επίτευξη, οι οποίοι δε λάμβαναν υποστήριξη, οδηγώντας στην «απενοχοποίηση» της επιπρόσθετης βοήθειας εντός ή εκτός σχολικής τάξης. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές του ειδικού σχολείου είχαν καλύτερη αυτο-εικόνα και ήταν γενικά περισσότερο αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους σε σύγκριση με τους ομόλογούς τους που φοιτούσαν στο γενικό σχολείο.

Ομοίως, ο Avramidis (2013) σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο σε παιδιά που φοιτούσαν στις μεγάλες τάξεις γενικών δημοτικών σχολείων κατέληξε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ (το δείγμα αποτελούνταν κυρίως από παιδιά με ΜΔ και σε πολύ μικρότερο βαθμό από παιδιά με αισθητηριοκινητικές αναπηρίες και προβλήματα συμπεριφοράς) έλαβαν λιγότερους κατονομασμούς και είχαν λιγότερους φίλους συγκρινόμενοι με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Από την άλλη, είχαν θετικές εκτιμήσεις αυτο-αντίληψης, είχαν καταφέρει να σχηματίσουν κάποιες θετικές σχέσεις και είχαν τις ίδιες πιθανότητες με τους συμμαθητές τους χωρίς ΕΕΑ να είναι μέλη μίας μικρής κοινωνικής ομάδας και να μην είναι πια απομονωμένοι ή να έχουν αγνοηθεί εντελώς.

Επιπρόσθετα, παρόμοια αποτελέσματα εντοπίζονται και σε αμερικάνικη έρευνα, στην οποία έλαβαν μέρος μαθητές γενικών δημοτικών σχολείων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Οι Kasari, Locke, Gulsrud και Rotheram-Fuller (2011) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με αυτισμό κατέχουν πιο συχνά περιφερειακές θέσεις στο κοινωνικό δίκτυο ή ανήκουν σε μικρότερα κοινωνικά δίκτυα και έχουν χαμηλότερης

ποιότητας ή λιγότερες φιλίες. Ωστόσο, ένα ποσοστό 20% των συμμετεχόντων παιδιών οδηγεί σε πιο ενθαρρυντικά αποτελέσματα, καθώς κατέχει υψηλή θέση στο κοινωνικό δίκτυο.

Αντιφατικά φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα όσον αφορά στον παράγοντα του φύλου σε συνδυασμό με την κοινωνική συμπεριφορά. Σύμφωνα με την ολλανδική έρευνα σε παιδιά 8-11 ετών των De Boer, Pijl, Post και Minnaert (2013) τα κορίτσια με ΕΕΑ είναι λιγότερο αποδεκτά από τα συνομήλικα κορίτσια, όταν επιδεικνύουν θέματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, ενώ αυτό δεν ισχύει για τα αγόρια, υποδηλώνοντας ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς για τα αγόρια με ΕΕΑ δεν είναι σημαντικός παράγοντας για την αποδοχή από τους συνομηλίκους του ίδιου φύλου. Ως εκ τούτου φαίνεται να υιοθετούνται διαφορετικά κριτήρια από τα δύο φύλα για την αποδοχή από τους συνομηλίκους, με τα κορίτσια να οδηγούνται από εσωτερικούς και πιο προσωπικούς παράγοντες. Παράλληλα, στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι η υποστηρικτική βοήθεια που παρέχεται στα παιδιά με ΕΕΑ λειτουργεί αρνητικά, καθώς δεν εγγυάται την κοινωνική αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ από τους συμμαθητές τους.

Οι Ισπανοί Cambra και Silvestre (2003), των οποίων η έρευνα καλύπτει ένα ευρύτερο ηλικιακό φάσμα, καθώς συμμετείχαν μαθητές δημοτικού (Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις) αλλά και γυμνασίου (Α' και Β'), κατέληξαν ότι κανένα παιδί με ΕΕΑ δεν ήταν περιθωριοποιημένο ή απομονωμένο, παρόλο που τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά επιλέγονταν πιο συχνά από τους συνομηλίκους τους.

2.1.3.3 Αρνητικά αποτελέσματα

Από την άλλη πλευρά, τα κοινωνικά αποτελέσματα πολλών ερευνών αναφορικά με τους ενταγμένους σε γενικά σχολεία μαθητές με ΕΕΑ είναι συχνά αρνητικά, καθώς έχει βρεθεί να είναι περιθωριοποιημένοι και να βιώνουν μοναξιά

(Valås, 1999· Lackaye & Margalit, 2006· Bakkaloglu, 2010· Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2012). Για παράδειγμα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν λιγότερο δημοφιλείς (Pavri & Luftig, 2000), με λιγότερες φίλιες και μικρότερη συμμετοχή ως μέλη σε κάποια υποομάδα (Frostdad & Pijl, 2007· Pijl, Frostdad, & Flem, 2008). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα παιδιά με ΕΕΑ φαίνεται να προτιμούν την αλληλεπίδραση με παιδιά που έχουν επίσης ΕΕΑ, παρόλο που ο αριθμός των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων για αυτά τα παιδιά είναι ιδιαίτερα χαμηλός (Reed, McIntyre, Dusek, & Quintero, 2011). Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Manetti, Schneider και Siperstein (2001), η οποία έλαβε χώρα στην Ιταλία με συμμετέχοντες μαθητές μεσαίων τάξεων δημοτικών σχολείων, βρέθηκε ότι αν και οι περισσότεροι από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ήταν θετικοί στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε υποθετικά σενάρια που τους δόθηκαν, τα ρεαλιστικά κοινωνιομετρικά αποτελέσματα έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν στο γενικό σχολείο ήταν κοινωνικά απορριπτόμενοι.

Όσον αφορά στην κοινωνική συμμετοχή των μαθητών, οι Koster et al. (2010) βρήκαν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ, που φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, φαίνεται να βιώνουν δυσκολίες έχοντας μικρότερο αριθμό φίλων, όντες λιγότερο αποδεκτοί και πιο σπάνια μέλη μιας ομάδας, έχοντας λιγότερες αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους και περισσότερες με εκπαιδευτικούς. Σε έρευνα της Schwab (2015) στην Αυστρία, στην οποία συμμετείχαν μαθητές δημοτικού αλλά και γυμνασίου βρέθηκε ότι η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ ήταν προβληματική σε όλες τις διαστάσεις της. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΕΕΑ είχαν λιγότερους φίλους, λιγότερες αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους, ήταν λιγότερο κοινωνικά αποδεκτοί και είχαν πιο αρνητικές πεποιθήσεις αναφορικά με την κοινωνική ενσωμάτωσή τους στο σχολικό

δίκτυο σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα ήταν λίγο πιο θετικά για τους μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης σε σύγκριση με αυτούς που βρίσκονταν σε γενικές τάξεις αναφορικά με την αποδοχή από τους συνομηλίκους και τον αριθμό των φιλικών σχέσεων. Ομοίως, η ολλανδική έρευνα σε παιδιά δημοτικού των Bakker et al. (2007) κατέληξαν ότι οι μαθητές με γενικές μαθησιακές δυσκολίες απορρίπτονται πιο συχνά και έχουν χαμηλότερη αυτο-εικόνα σε σύγκριση με τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που φαίνεται να ισχύει περισσότερο για τα κορίτσια και για τους μαθητές με γενικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν σε σχολεία γενικής αγωγής, ενώ τα αποτελέσματα ήταν πιο θετικά για τους μαθητές ειδικών σχολείων.

Αρνητικά αποτελέσματα φαίνεται να προκύπτουν και από την ολλανδική έρευνα των De Monchy, Pijl και Zandberg (2004) που αφορά σε μαθητές δημοτικού με προβλήματα συμπεριφοράς, οι οποίοι ενσωματώνονται πιο δύσκολα στο σχολικό περιβάλλον, ενώ συχνά είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι, γεγονός με το οποίο δε συμβαδίζει η άποψη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είτε υπερτιμούν την κοινωνική θέση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, είτε υποτιμούν τη συχνότητα με την οποία οι μαθητές εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται. Η χαμηλή κοινωνική θέση και η απόρριψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε συνδυασμό με προβλήματα συμπεριφοράς ισχύει και για τους μαθητές γερμανικών δημοτικών σχολείων που φοιτούν τόσο σε ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια, όσο και σε ειδικά σχολεία (Mand, 2007). Η ανεπάρκεια της ένταξης τονίζεται και στην, επίσης, γερμανική έρευνα σε μαθητές Α΄ δημοτικού των Krull, Wilbert και Hennemann (2014), οι οποίοι κατέληξαν ότι μόνο οι μαθητές που είχαν προβλήματα συμπεριφοράς ήταν κοινωνικά απορριπτόμενοι. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Schwab, Gebhardt και Gasteiger-Klicpera

(2013) στην έρευνά τους με μαθητές δημοτικού με μέσο όρο ηλικίας τα 11 έτη. Ταυτόχρονα, οι ίδιοι προσπάθησαν να προσδιορίσουν τα πιθανά αίτια της δυσχερούς αυτής θέσης των παιδιών με ΕΕΑ αποδίδοντας την ευθύνη της φτωχής κοινωνικής ένταξης κυρίως στη δύσκολη κοινωνική συμπεριφορά ορισμένων παιδιών με ΕΕΑ και όχι στο στιγματισμό αυτών των παιδιών ως άτομα με ΕΕΑ. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να ενισχύονται και από τους Τούρκους Baydik και Bakaloglu (2009), στην έρευνα των οποίων συμμετείχαν μαθητές από ευρεία κλίμακα τάξεων του δημοτικού. Συγκεκριμένα, οι τελευταίοι υποστήριξαν ότι τα προβλήματα της συμπεριφοράς προβλέπουν την κοινωνική απόρριψη, ενώ προσθέτουν ότι η ακαδημαϊκή επάρκεια, η εξωτερική εμφάνιση και τα προβλήματα συμπεριφοράς φαίνεται να αποτελούν προβλεπτικές μεταβλητές για την κοινωνική αποδοχή των παιδιών με ΕΕΑ.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται τα ευρήματα της έρευνας των Ιταλών Neri, Fioravanti, Nannini και Peru (2015), στην οποία συμμετείχαν μαθητές δημοτικού και γυμνασίου (7-14 ετών). Σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης σημείωσαν το υψηλότερο σκορ ανάμεσα στους μαθητές με ΕΕΑ όσον αφορά στην αποδοχή από τους συμμαθητές τους, σχεδόν ίσο με το σκορ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης χαμηλού επιπέδου. Παράλληλα, σε μία άλλη έρευνα σε μαθητές δημοτικού των Neri, Facondini, Nucci και Peru (2013) βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς αισθάνονται περισσότερο ενταγμένοι στο σχολικό πλαίσιο όσο και οι χαμηλής επίδοσης μαθητές χωρίς ΕΕΑ. Στην ίδια έρευνα αν και οι μαθητές με γνωστικές και αισθητηριακές αναπηρίες ήταν περισσότερο αποδεκτοί από ότι τα παιδιά με άλλες ΕΕΑ, αισθάνονταν ότι ανήκουν λιγότερο στο σχολείο, γεγονός που υποδηλώνει ότι η αποδοχή από τους συνομηλίκους δεν εγγυάται και το δέσιμο με το σχολείο. Ωστόσο, και από τις δύο έρευνες προκύπτει ότι οι μαθητές με ΕΕΑ ήταν

λιγότερο αποδεκτοί σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, γεγονός που ισχύει τόσο για το δημοτικό όσο και για το γυμνάσιο, αν και υπάρχει ελαφρώς πιο θετική εικόνα για τους μαθητές του δημοτικού.

Σε κοινό άξονα με τα παραπάνω αρνητικά αποτελέσματα κινούνται και έρευνες που έχουν εστιάσει σε άλλα είδη ειδικών αναγκών. Για παράδειγμα, η αμερικάνικη έρευνα των Grygiel, Humenny, Rebisz, Bajcar και Switaj (2014) σε μαθητές δημοτικού επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι λιγότερο ικανοποιημένα με τη συμμετοχή τους στα κοινωνικά δίκτυα, καθώς οι κοινωνικές επαφές τους είναι προβληματικές. Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από την έρευνα των Nadeau και Tessier (2006), η οποία πραγματοποιήθηκε στον Καναδά με συμμετέχοντες μαθητές δημοτικού με και χωρίς εγκεφαλική παράλυση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές με εγκεφαλική παράλυση είχαν λιγότερες αμοιβαίες φιλικές σχέσεις, λιγότερο κοινωνική/ηγετική συμπεριφορά και ήταν περισσότερο θυματοποιημένοι και απομονωμένοι σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν είχαν κάποια αναπηρία. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με διπληγία δεν είχαν περισσότερα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής από τα παιδιά με ημιπληγία, γεγονός που υποδηλώνει ότι η σοβαρότητα του προβλήματος δεν είναι καθοριστικός παράγοντας, ενώ η διαφορά ως προς την κοινωνική εμπειρία ανάμεσα στα κορίτσια με και χωρίς εγκεφαλική παράλυση ήταν μεγαλύτερη σε σύγκριση με τα αγόρια, γεγονός που φανερώνει ότι το φύλο παίζει σημαντικό ρόλο. Λίγο πιο ενθαρρυντικά φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα της αμερικανικής έρευνας των Chamberlain, Kasari και Rotherham-Fuller (2007), στην οποία συμμετείχαν μαθητές δημοτικού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, οι οποίοι παρά την περιορισμένη εμπλοκή τους στην κοινωνική δομή της τάξης, δεν ήταν απομονωμένοι και δεν παρουσίασαν μεγαλύτερη μοναξιά σε σχέση με την ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους.

Είναι γεγονός ότι οι παραπάνω έρευνες δεν καταλήγουν σε ενθαρρυντικά ενταξιακά αποτελέσματα. Ο Mamas (2013) κατέληξε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ ήταν λιγότερο δημοφιλή, ενώ υποστήριξε ότι οι ρυθμίσεις της διδασκαλίας και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε επίπεδο σχολείου και τάξης αποτελούν κεντρικές έννοιες στη διαμόρφωση του κοινωνικού επιπέδου και την προώθηση της ένταξης στα δημοτικά σχολεία, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη όλων των μαθητών και κυρίως αυτών με ΕΕΑ.

2.1.3.4 Αποτελέσματα διαχρονικών ερευνών

Τα αρνητικά αποτελέσματα που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα υπογραμμίζονται και από τα ευρήματα της αμερικανικής έρευνας των Kuhne και Wiener (2000), στην οποία ο συμμετέχοντες ήταν παιδιά δημοτικού ηλικίας 9-12 ετών. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά με ΜΔ καταλαμβάνουν χαμηλότερα σκορ κοινωνικής προτίμησης και υψηλότερα σκορ αρνητικής εκτίμησης σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ΜΔ, ενώ τα αποτελέσματα είναι ανησυχητικά μετά από περίοδο πέντε μηνών, καθώς οι κοινωνικές θέσεις των παιδιών και των δύο ομάδων δεν παρέμειναν σταθερές, αλλά ακολούθησαν καθοδική πορεία με αυτήν τη διαφορά να είναι περισσότερο έντονη για τα παιδιά με ΜΔ. Ως εκ τούτου, με το πέρασμα του χρόνου αυξάνεται η πιθανότητα για τα παιδιά με ΜΔ να παραμεληθούν ή να απορριφθούν από τους συμμαθητές τους διατηρώντας τη χαμηλή κοινωνική θέση στο δίκτυο της τάξης τους.

Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκαν και οι Frostad, Mjaavatn και Pijl (2011), σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές με ΕΕΑ, που φοιτούσαν σε γυμνάσια της Νορβηγίας, είχαν πιο αδύναμες κοινωνικές σχέσεις που είτε διατηρήθηκαν με το πέρασμα ενός έτους, είτε χειροτέρεψαν. Αναλυτικότερα, οι έφηβοι με ΕΕΑ είχαν

λιγότερους φίλους και κατείχαν πιο περιφερειακές θέσεις στο κοινωνικό δίκτυο των συνομηλίκων τους έπειτα από ένα χρόνο, σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι σημείωσαν πρόοδο στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων. Επιπρόσθετα, η διαγρονική έρευνα της Schwab (2018), στην οποία συμμετείχαν τόσο μαθητές πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Γερμανίας υπογράμμισε το γεγονός ότι τα παιδιά με ΕΕΑ είχαν λιγότερους φίλους και πιο ασταθείς φιλικές σχέσεις σε χρονικό διάστημα ενός έτους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με ΕΕΑ υπεδείκνυαν πιο συχνά ως φίλο έναν άλλο μαθητή με ΕΕΑ, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι φιλίες ανάμεσα σε παιδιά με ΕΕΑ και συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης βρέθηκαν να είναι λιγότερο σταθερές, γεγονός που δεν ισχύει για τα παιδιά που δεν έχουν ΕΕΑ.

Τα αποτελέσματα της αμερικάνικης έρευνας σε μαθητές δημοτικού των Estell et al. (2008) φαίνεται να είναι ελαφρώς πιο ενθαρρυντικά, καθώς οι μαθητές με ΜΔ είχαν ίσες πιθανότητες να ανήκουν σε μία ομάδα συνομηλίκων και να κατέχουν παρόμοια κοινωνική θέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, οι μαθητές με ΜΔ είχαν χαμηλότερο κοινωνικό επίπεδο ανάμεσα στους συνομηλίκους και οριακά χαμηλότερη δημοτικότητα, ενώ ταυτόχρονα προτιμώνται λιγότερο από τους συνομηλίκους τους. Αυτά τα ευρήματα φαίνεται να παραμένουν σταθερά σε διάστημα δύο χρόνων, οδηγώντας τους συγγραφείς στο συμπέρασμα ότι η διαγρονική ένταξη δεν είναι μεν επαρκής από μόνη της ώστε να βελτιώσει το κοινωνικό επίπεδο των μαθητών με ΜΔ και να γίνει ισάξιο με αυτό των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, αλλά συντελεί στη διατήρηση -και κατά επέκταση στην αποφυγή της μείωσης- της κοινωνικής λειτουργικότητας των παιδιών με ΜΔ.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Frederickson και Furnham (2001) στην έρευνά τους σε γυμνάσια μίας πόλης του Ηνωμένου Βασιλείου. Σύμφωνα με τους

παραπάνω διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ ταξινομούνται σπανιότερα ως δημοφιλή και συχνότερα ως απορριπτέα με γνώμονα τα κοινωνιομετρικά κριτήρια του παιχνιδιού και της σχολικής εργασίας. Επιπλέον, όσον αφορά στη σταθερότητα των κοινωνιομετρικών αποτελεσμάτων και των κατηγοριών ταξινόμησης και στις δύο περιπτώσεις (παιχνίδι και σχολική εργασία) βρέθηκε ότι η αποδοχή και η απόρριψη των μαθητών με ΕΕΑ παραμένουν σταθερές σε χρονικό διάστημα δύο ετών.

Από την άλλη πλευρά, η διαγρονική πενταετής έρευνα των Kemp και Carter (2002) σε μαθητές δημοτικών σχολείων της Αυστραλίας κατέληξε σε διαφορετικά αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές με ΕΕΑ φαίνεται να απολάμβαναν την κοινωνική αποδοχή των συνομηλίκων τους διατηρώντας ικανοποιητικές αλληλεπιδράσεις μαζί τους, ενώ ταυτόχρονα κατείχαν χαμηλότερη κοινωνική θέση όντες λιγότερο δημοφιλείς, σπανιότερα μέλη μίας κοινωνικής ομάδας και έχοντας μικρότερο αριθμό φίλων σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Συγκρατημένα θετικά φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα της ολλανδικής έρευνας των Wauters και Knoors (2008), οι οποίοι συγκρίνοντας μαθητές δημοτικού με και χωρίς προβλήματα ακοής κατέληξαν ότι δεν υπάρχουν διαφορές στην αποδοχή από τους συνομηλίκους, το κοινωνικό επίπεδο, τον αριθμό των αμοιβαίων φίλων ή αντιπαθειών ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών, γεγονός που παρέμεινε σταθερό στο διάστημα των δύο χρόνων. Ωστόσο, βρέθηκε ότι τα κωφά παιδιά φαίνεται να περιλαμβάνονται πιο συχνά σε ένα κοινωνικό δίκτυο χωρίς, όμως, να έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις, ενώ διαφορές υπάρχουν και στην κοινωνική επάρκεια με τα κωφά παιδιά να έχουν λιγότερο ανεπτυγμένες προκοινωνικές δεξιότητες και να υιοθετούν μία κοινωνικά αποσυρμένη συμπεριφορά.

Εν συνεχεία, θα γίνει αναφορά στην έννοια της κοινωνικής αυτο-αντίληψης όπως βιώνεται από τους μαθητές με ΕΕΑ.

2.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Η αυτο-αντίληψη ορίζεται ως η σύνθετη εικόνα που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του και μπορεί να περιγραφεί ως το σύνολο των ιδεών και των συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό του (Skaalvik, 1997 όπως αναφέρεται στο Pijl, Skaalvik, & Skaalvik, 2010). Το σύνολο των πεποιθήσεων «κατασκευάζεται» μέσα από τις εμπειρίες που συλλέγει το άτομο από το οικογενειακό, κοινωνικό και σχολικό του περιβάλλον (Bong & Skaalvik, 2003) και έχουν ιδιαίτερη σημασία, καθώς δίνουν πληροφορίες για τον τρόπο που λειτουργεί ένα άτομο. Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις ενός ατόμου για τον εαυτό του επηρεάζουν τον τρόπο που λειτουργεί, ενώ από την άλλη οι ενέργειές του παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Σύμφωνα με τους Marsh και Hattie, (1996) αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια οδηγώντας τους ερευνητές να μελετήσουν όλες τις διαστάσεις της.

Οι Bong και Skaalvik (2003) υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη αποτελεί μια σύνθετη όψη του εαυτού μας με κύριο συστατικό την αντιλαμβανόμενη επάρκεια. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Lawrence (2006) η έννοια της αυτοαντίληψης είναι η επίγνωση που έχει κάθε άτομο για την ταυτότητά του και περιλαμβάνει τρεις τομείς: την αυτοεικόνα (self-image) (ποιο είναι το άτομο), τον ιδανικό εαυτό (ideal self) (τι θα ήθελε να είναι) και την αυτοεκτίμηση (self-esteem) (πως νιώθει το άτομο για αυτό που είναι σε σχέση με αυτό που θα ήθελε να είναι). Οι δύο πρώτοι τομείς αφορούν το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (self-image) (cognitive) και τη συμπεριφορά του (ideal self) (behavioural), ενώ η αυτοεκτίμηση (self-esteem) (affective) αποτελεί μια συναισθηματική αντίδραση και αφορά την αξία που προσδίδει το άτομο στις ικανότητές του.

Πολύ σημαντική φαίνεται να είναι η συμβολή των Shavelson, Hubner και Stanton (1976) στην περιγραφή και την κατανόηση της έννοιας της αυτο-αντίληψης. Έχει διαπιστωθεί ότι η εννοιολογική δομή της αυτο-αντίληψης αποτελείται από επτά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, η αυτο-αντίληψη είναι μία δομημένη έννοια προκειμένου το άτομο να οργανώσει το πλήθος των πληροφοριών που παίρνει από διάφορες σημαντικές πηγές πληροφόρησης, όπως η οικογένεια, οι φίλοι, το σχολείο. Παράλληλα, η έννοια της αυτο-αντίληψης είναι πολυδιάστατη, αντανακλώντας κάθε φορά το σύστημα που υιοθετεί ένα άτομο ή μία ομάδα. Ως εκ τούτου, ορισμένες ενδεικτικές πτυχές της αυτο-αντίληψης περιλαμβάνουν τομείς όπως η σχολική επίδοση, η εξωτερική εμφάνιση και η κοινωνική αποδοχή. Ένα τρίτο χαρακτηριστικό της αυτο-αντίληψης είναι η ιεραρχική δομή της, με τη γενική αυτο-αντίληψη να βρίσκεται στην κορυφή και να διακρίνεται σε ακαδημαϊκή και μη ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη, οι οποίες χωρίζονται σε συγκεκριμένες επιμέρους κατηγορίες. Επιπρόσθετα, η γενική αυτο-αντίληψη είναι σταθερή. Ωστόσο, όσο κατεβαίνουμε στην ιεραρχία η αυτο-αντίληψη εξαρτάται περισσότερο από συγκεκριμένες καταστάσεις έχοντας ως συνέπεια να παραμένει λιγότερο σταθερή. Για παράδειγμα, μία επιτυχία ή μία αποτυχία σε μία αθλητική δραστηριότητα μπορεί να αλλάξει την αυτο-αντίληψη του αθλητή για τις σωματικές του ικανότητες, όχι όμως τη γενική του αυτο-αντίληψη. Ένα πέμπτο χαρακτηριστικό της έννοιας της αυτο-αντίληψης είναι ο εξελικτικός χαρακτήρας της. Είναι γεγονός ότι καθώς το παιδί μεγαλώνει και προχωρά προς την ενηλικίωση, αναπτύσσει πεποιθήσεις γύρω από το πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε ολοένα και περισσότερο συγκεκριμένους τομείς. Επιπλέον, η εν λόγω έννοια έχει αξιολογικό και περιγραφικό χαρακτήρα, δίνοντας τη δυνατότητα σε κάθε άτομο είτε να αξιολογήσει τον εαυτό («Τα πηγαίνω καλά στο σχολείο»), είτε να περιγράψει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται («Είμαι χαρούμενος»). Το τελευταίο χαρακτηριστικό της αυτο-

αντίληψης είναι η δυνατότητα διαφοροποίησής της από άλλες έννοιες με τις οποίες συνδέεται, όπως η ακαδημαϊκή επίδοση.

Αναμφισβήτητα, η αυτο-αντίληψη θεωρείται ένας καθοριστικής σημασίας παράγοντας, ο οποίος συνδέεται στενά με τη συμπεριφορά κάθε άτομου, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Οι θετικές πεποιθήσεις αυτο-αντίληψης έχουν αντίκτυπο σε πολλούς τομείς της ψυχολογίας όπως στην εκπαιδευτική, την εξελικτική, την αθλητική, την κοινωνική, την κλινική και την ανάπτυξη της προσωπικότητας αλλά και σε τομείς άλλων κοινωνικών επιστημών. Είναι γεγονός ότι η ενίσχυση των πεποιθήσεων αυτο-αντίληψης αποτελεί κεντρικό στόχο της εκπαίδευσης, καθώς παίζει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των κοινωνικών δυσκολιών που βιώνουν οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Marsh & Craven, 2006· Marsh & Martin, 2011).

2.2.1 Η κοινωνική αυτο-αντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ

Σύμφωνα με τη θεωρία του Rohner (1980, όπως αναφέρεται στους Mrug & Wallander, 2002) το αίσθημα αποδοχής ή απόρριψης από τους σημαντικούς άλλους μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ένα άτομο τον εαυτό του και τον κόσμο. Κατά συνέπεια, όταν ένα άτομο αισθάνεται ότι είναι αποδεκτό από τους άλλους, βιώνει λιγότερη εχθρότητα, έχει θετικές πεποιθήσεις αυτο-αντίληψης, συναισθηματική σταθερότητα και ευαισθησία. Αντίθετα, όταν ένα άτομο απορρίπτεται υιοθετεί πιο αρνητικές αντιλήψεις για τον ίδιο και τον υπόλοιπο κόσμο.

Είναι γεγονός ότι η ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ είναι πιο αρνητική σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, καθώς οι πρώτοι τείνουν να υιοθετούν λιγότερο ευνοϊκές αντιλήψεις αναφορικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους (Bear, Minke, & Manning, 2002). Παρόμοια

αποτελέσματα παρατηρούνται και στην παλαιότερη μετα-ανάλυση του Charman (1988), με τους μαθητές με ΕΕΑ να διατηρούν πιο αρνητικές πεποιθήσεις ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι οι πεποιθήσεις τους αναφορικά με τη γενική τους αυτο-αντίληψη ήταν μεν χαμηλότερες από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αλλά κοντά ή και πάνω από τον μέσο όρο. Αυτή η διαφορά ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και τη γενική αυτο-αντίληψη μπορεί να εξηγηθεί λαμβάνοντας υπόψη ότι η πρώτη σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση και τις αντιλήψεις γύρω από τις ικανότητες στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, η γενική αυτο-αντίληψη περιλαμβάνει και άλλες διαστάσεις, όπως μη ακαδημαϊκούς, σωματικούς και κοινωνικούς παράγοντες, στους οποίους οι μαθητές με ΜΔ ενδεχομένως τα καταφέρνουν καλύτερα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται να παρουσιάζουν τα ευρήματα σχετικά με την κοινωνική αυτο-αντίληψη, η οποία βρέθηκε να συσχετίζεται με την κοινωνική αποδοχή που απολαμβάνουν οι μαθητές με ΕΕΑ (Pijl & Frostad, 2010). Όπως αναφέρθηκε, τα ευρήματα των περισσότερων κοινωνιομετρικών ερευνών καταδεικνύουν τη χαμηλή κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ. Ως εκ τούτου, βρέθηκε ότι οι μαθητές με ΜΔ είχαν χαμηλότερη κοινωνική αυτο-αντίληψη από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, Rocés, Alvarez, González, Cabanach, Valle & Rodríguez, 2005· Pijl & Frostad, 2010· Pijl, Skaalvik & Skaalvik, 2010· Krull, Wilbert & Hennemann, 2014). Για παράδειγμα, η Schwab (2015) υποστήριξε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν αρνητικές πεποιθήσεις για την κοινωνική τους ένταξη.

Επιπλέον, οι Schmidt και Cagran (2008) κατέληξαν ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία είχαν πιο φτωχές πεποιθήσεις ακαδημαϊκής, κοινωνικής και γενικής αυτό-αντίληψης σε σύγκριση με τους τυπικά

αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Είναι γεγονός ότι η χαμηλή κοινωνική αυτο-αντίληψη των παιδιών με προβλήματα στην ακοή οφείλεται στη δυσκολία στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους και κατά συνέπεια στην ύπαρξη περισσότερων εμποδίων στη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το μη αναμενόμενο εύρημα ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής είχαν υψηλότερη σωματική αυτο-αντίληψη, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται τόσο στο γεγονός ότι λαμβάνουν υπόψη τους διάφορα εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως η σωματική εμφάνιση και το ντύσιμο, όσο και στο ότι έχουν αποδεχθεί τον εαυτό τους.

Περισσότερο αισιόδοξα είναι τα αποτελέσματα των Gans, Kenny και Ghany (2003) αλλά και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης του Zeleke (2004), σύμφωνα με την οποία η πλειοψηφία των ερευνών που αφορούν στην κοινωνική αυτο-αντίληψη κατέληξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με ΕΕΑ και τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει και η συννοσηρότητα στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτο-αντίληψης. Οι Tabassam και Grainger (2002) υποστήριξαν ότι οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) και ΜΔ βρέθηκαν να έχουν χαμηλότερη κοινωνική αυτο-αντίληψη σε σύγκριση με τους μαθητές με ΜΔ και τους τυπικά αναπτυσσόμενους, υποδηλώνοντας ότι η ύπαρξη της ΔΕΠΥ πιθανότατα επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Παράλληλα, δεν εντόπισαν σημαντικές διαφορές στη μη σχετιζόμενη με ακαδημαϊκές δραστηριότητες αυτο-αντίληψη ανάμεσα στους μαθητές με ΜΔ και τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Σε κοινό άξονα κινούνται και τα αποτελέσματα των Koster et al. (2010), οι οποίοι δε βρήκαν αξιοσημείωτες αποκλίσεις στις πεποιθήσεις κοινωνικής αυτο-αντίληψης των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ, παρά τη χαμηλότερη κοινωνική υπόσταση των πρώτων.

Θετική χροιά έχουν και τα αποτελέσματα των Cambra και Silvestre (2003), οι οποίοι κατέληξαν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν θετική κοινωνική αυτο-αντίληψη, αν και σημαντικά χαμηλότερη από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Παρομοίως, σε πιο πρόσφατες μελέτες οι μαθητές με ΕΕΑ βρέθηκαν να έχουν πιο θετικές πεποιθήσεις κοινωνικής αυτο-αντίληψης, καθώς αισθάνονταν το ίδιο αποδεκτοί με τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης παρά τη χαμηλή κοινωνική αποδοχή που απολάμβαναν (Avramidis, 2013· Avramidis, Avgeri, & Strogilos, 2018). Λιγότερο αναμενόμενα ήταν τα αποτελέσματα των ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές με ΕΕΑ είχαν σημαντικά πιο θετικές πεποιθήσεις κοινωνικής αυτο-αντίληψης από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Vaughn, Hogan, Kouzekanani, & Shapiro, 1990· Coleman & Minnett, 1992). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η εξήγηση που δίνει η Nowicki (2003), κατά την οποία οι θετικές πεποιθήσεις αυτο-αντίληψης των μαθητών με ΕΕΑ παρά τη χαμηλή κοινωνική τους υπόσταση υποδηλώνουν την άγνοια αυτών των μαθητών για την ισχύουσα κοινωνική τους κατάσταση. Μία άλλη εξήγηση του οξύμωρου συνδυασμού της χαμηλής κοινωνικής αποδοχής και της θετικής κοινωνικής αυτο- αντίληψης των μαθητών με ΕΕΑ αφορά στην τάση αυτών των παιδιών να εστιάζουν στις θετικές πτυχές των κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και να απορρίπτουν τις αρνητικές εμπειρίες. Ως εκ τούτου, ένας μαθητής με ΕΕΑ αντλεί τόση ευχαρίστηση από τη σχέση του με έστω έναν καλό φίλο ώστε να εξισορροπεί τις δυσκολίες που βιώνει λόγω της απόρριψης ή της περιθωριοποίησης από την πλειονότητα των συμμαθητών (Bear, Juvonen, & McInerney, 1993).

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται η έννοια, οι διαστάσεις και τα οφέλη της ποιότητας φιλίας καθώς και τα ερευνητικά αποτελέσματα τόσο για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές όσο και για τους μαθητές με ΕΕΑ.

2.3 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΦΙΛΙΑΣ

Η φιλία αποτελεί ένα από τα βασικότερα αναπτυξιακά θέματα από τα πρώτα χρόνια μελέτης της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Monroe, 1898 όπως αναφέρεται στο Bukowski, 2001) με αποτέλεσμα να προκύπτει συνεχώς ως αντικείμενο ενδιαφέροντος μέσα στα χρόνια ακόμη κι όταν η έρευνα εστίαζε σε άλλους τομείς. Ωστόσο, απαρχή της συστηματικής μελέτης των φιλικών σχέσεων φαίνεται να αποτέλεσαν τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και οι αρχές του 1990, καθώς μέχρι τότε το ενδιαφέρον στρεφόταν στην έννοια της δημοτικότητας, παρόλο το γεγονός ότι η θεωρία που αφορά στις σχέσεις των συνομηλίκων αναφέρεται σε φαινόμενα που προκύπτουν στο πλαίσιο της δυαδικής σχέσης. Μόνο όταν το ενδιαφέρον για τη μελέτη της κοινωνιομετρικής υπόστασης μειώθηκε, σημειώθηκε στροφή από το άτομο και την ομάδα στη μελέτη της δυαδικής φιλικής σχέσης (Hartup, 1996), η οποία ενδεχομένως να είναι και η πιο «ανθεκτική» στη ζωή ενός ατόμου.

Αυτή η στροφή στην έννοια της φιλίας οφείλεται σε τέσσερις παράγοντες. Αναλυτικά, σημαντικό ρόλο έπαιξε το γεγονός ότι οι μέχρι τότε μελέτες, οι οποίες εστίαζαν στο σύστημα της οικογένειας, είχαν μεθοδολογικά και εννοιολογικά προβλήματα. Επιπλέον, η ανάγκη δημιουργίας ενός εννοιολογικού μοντέλου κοινωνικής συνθετότητας έδωσε στους ερευνητές μία πιο δομημένη εικόνα γύρω από την έρευνα του συστήματος των παιδιών (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998), ενώ ταυτόχρονα είχαν πλέον στη διάθεσή τους προγράμματα για πολυπαραγοντικές αναλύσεις. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι τα ευρήματα πολλών ερευνών συνέκλιναν στο συμπέρασμα ότι οι σχέσεις των συνομηλίκων είναι σημαντικές για την περαιτέρω κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη κι ως εκ τούτου για τη μετέπειτα προσαρμογή του παιδιού κατέστησε τη μελέτη της φιλίας σημαντική (Parker & Asher, 1987). Τέλος, οι μέθοδοι μέτρησης των χαρακτηριστικών των φιλικών σχέσεων εξελίχθηκαν, είτε

αναθεωρώντας ήδη υπάρχοντα εργαλεία είτε χρησιμοποιώντας κοινωνιομετρικές μεθόδους, ενώ στα τέλη του 1980 και τις αρχές του 1990 σημαντική θέση κατείχαν η δημιουργία ορισμών για την εμπλοκή των παιδιών στη φιλία και η ανάπτυξη τεχνικών για να μετρηθεί η ποιότητα της φιλίας.

Είναι γεγονός ότι έχουν αποδοθεί πολλές ιδιότητες και οφέλη στις φιλικές σχέσεις από τις πρώτες κιάλας αναφορές που έγιναν σε αυτές από αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, οι οποίες προέκυψαν από την κοινή παραδοχή ότι η φιλία προσφέρει τα απαραίτητα για την ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπου (Bukowski & Sippola, 2005). Η δημιουργία ενός νέου περιβάλλοντος, ενός είδους κουλτούρας ανάμεσα στους φίλους, καθορίζει το περιεχόμενο και τη διαδικασία της σχέσης και παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του παιδιού, καθώς μπορεί να επιδρά θετικά αλλά και αρνητικά. Αυτό προκύπτει από τις εμπειρίες, τις ιστορίες και τα ενδιαφέροντα που φέρουν μέσα στη φιλική σχέση καθώς και τις προσδοκίες που έχει κάθε παιδί από τον έτερο φίλο.

Κεντρική ιδέα τόσο των λειτουργιών της φιλίας όσο και της έρευνας αυτής της έννοιας αποτελεί το γεγονός ότι οι φιλικές σχέσεις λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος μεταξύ του ατόμου και του άλλου. Συγκεκριμένα, το άτομο επηρεάζεται από τις εμπειρίες που βιώνει με ένα φίλο, ενώ ταυτόχρονα ενδιαφέρεται και για τις ανάγκες του δεύτερου (Youniss & Smollar, 1985). Οι εμπειρίες που προκύπτουν μέσω της συντροφικότητας και της αποδοχής που υπάρχει σε μία φιλική σχέση και η δυνατότητα απόκτησης εικόνας για τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο εκλαμβάνεται από κάποιον άλλον, οδηγούν στην ουσιαστική ενδυνάμωση του εαυτού (Cooley, 1909· Mead, 1934). Λαμβάνοντας, επομένως, ως βάση τις ιδέες των θεωρητικών της συμβολικής αλληλεπίδρασης αναφορικά με τη δυνατότητα των φιλικών σχέσεων να διαμορφώσουν την προσωπικότητα του ατόμου και να επηρεάσουν την προσαρμογή του, μπορούμε να επιβεβαιώσουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των σύγχρονων ερευνών συγκλίνουν στο ίδιο

αποτέλεσμα (Newcomb & Bagwell, 1995). Ωστόσο, οι Bukowski και Sippola (2005) υποστηρίζουν ότι οι περισσότερες μελέτες παρέχουν λίγες ή και καθόλου πληροφορίες για την ουσία της έννοιας της φιλίας, η οποία αποτέλεσε και το ζητούμενο των θεωρητικών της συμβολικής αλληλεπίδρασης, προτείνοντας ότι μόνο με την επιστροφή στο παρελθόν, υπάρχει η δυνατότητα η έρευνα των φιλικών σχέσεων να προχωρήσει και να φανερώσει τη σπουδαιότητά της για την ανάπτυξη του ατόμου. Ως εκ τούτου, προτείνουν την ανάγκη για αλλαγή του τρόπου μελέτης της φιλίας, υποστηρίζοντας ότι η κατανόηση της φιλίας διευκολύνεται μέσω της προσπάθειας κατανόησης της έννοιας αυτής καθ' αυτής. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού είναι η επιστροφή στις εννοιολογικές «ρίζες» μέσω της εξέτασης βασικών και θεμελιωδών θεωριών του παρελθόντος. Επιπλέον, προτείνουν να γίνονται μετρήσεις για τη φιλία με βάση πολλαπλά κριτήρια λόγω της συνθετότητας της έννοιας και του πλούσιου αλλά ανομοιογενούς θεωρητικού υπόβαθρου. Όσον αφορά στις μεθόδους μέτρησης υπογραμμίζουν ότι η χρήση ποιοτικών μεθόδων μπορεί να δώσει πληθώρα πληροφοριών παρατηρώντας τη δυναμική της φιλίας κατ' άτομο και αποκτώντας επίγνωση για τη φιλία ως μέσο διαχείρισης των προβλημάτων μέσα από την αλληλεπίδραση δύο ατόμων. Σημαντικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη για τη μελέτη της φιλίας είναι η διαφορετικότητα με την οποία συναντάται στις διάφορες κουλτούρες, αναγνωρίζοντας τις παραλλαγές στον τρόπο κατασκευής της φιλίας και το ρόλο που της έχει αποδοθεί στη ζωή του κάθε παιδιού.

2.3.1 Ορισμός και δομή της φιλίας

Μελετώντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι αρκετοί θεωρητικοί και φιλόσοφοι έχουν προσπαθήσει να ορίσουν την έννοια της φιλίας. Κοινή παραδοχή αποτελεί ο ορισμός ότι ως φιλία θεωρείται μία αμοιβαία σχέση, η οποία αναγνωρίζεται

και είναι αποδεκτή και από τις δύο πλευρές. Η αμοιβαιότητα αποτελεί τον όρο- κλειδί που διαχωρίζει τη φιλική σχέση από οποιοδήποτε άλλο είδος σχέσης (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Επιπρόσθετα, σημαντική αλλά όχι απαραίτητη προϋπόθεση των φιλικών σχέσεων είναι η αμοιβαιότητα των συναισθημάτων, καθώς αποτελεί χαρακτηριστικό που ενώνει τους φίλους (Hays, 1988). Παράλληλα, οι φιλίες αποτελούν ελεύθερες επιλογές του κάθε ατόμου, οι οποίες δε διαμορφώνονται κατόπιν εντολής ή υποδείξεως (Kruppman, 1996). Σύμφωνα με τον Hartup (1992) η φιλία περιγράφεται ως μία σχέση που χαρακτηρίζεται από στοργή, αμοιβαιότητα και δέσμευση μεταξύ ανθρώπων που θεωρούν πως είναι ίσοι μεταξύ τους. Βασικό κριτήριο για την επιλογή του φίλου φαίνεται να είναι η ομοιότητα. Οι φιλίες είναι πιο συνηθισμένες μεταξύ παιδιών της ίδιας φυλής, του ίδιου επιπέδου δεξιοτήτων σε διάφορες δεξιότητες και κυρίως του ίδιου φύλου και κοινών ενδιαφερόντων (Thorne, 1986· Rubin, Lynch, Coplan, Rose-Krasnor, & Booth, 1994).

Αναμφισβήτητα, οι αναπτυξιακές αλλαγές μεταβάλλουν τις φιλικές σχέσεις και όπως είναι αναμενόμενο αυτό συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου (Hartup & Stevens, 1997). Η εξέταση των φιλικών σχέσεων κατά την πορεία της ζωής απαιτεί να γίνει η διάκριση ανάμεσα στη βαθιά και επιφανειακή δομή της φιλίας.

Η βαθιά δομή της φιλίας αναφέρεται στην κοινωνική σημασία, στη συμμετρική αμοιβαιότητα αυτών των σχέσεων. Με τον όρο συμμετρική αμοιβαιότητα εννοούνται η έλξη, η ομοιότητα και η ισότητα, στοιχεία που πλαισιώνουν μία ιδανική φιλία (Laurson & Hartup, 2002). Παρακολουθώντας τις φιλικές σχέσεις κατά την αναπτυξιακή πορεία ενός παιδιού παρατηρείται ότι υπάρχει εξέλιξη, καθώς οι σχέσεις από απλές συναναστροφές και μοίρασμα υλικών αντικειμένων, όπως συμβαίνει στην προσχολική ηλικία, μετουσιώνονται σε μοίρασμα προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων κατά την εφηβεία (Hartup & Stevens, 1997). Αξίζει να σημειωθεί ότι

η μορφή της αμοιβαιότητας είναι αυτή που μεταβάλλεται κι όχι η ποσότητα, καθώς παρατηρείται σταδιακή αλλαγή από την πιο «εγωιστική» μορφή της αμοιβαιότητας των πρώτων χρόνων στη μακροχρόνια οικειότητα και αφοσίωση των εφηβικών σχέσεων (Damon, 1977 όπως αναφέρεται στο Laursen & Hartup, 2002).

Η επιφανειακή δομή των φιλικών σχέσεων αναφέρεται στην κοινωνική συνδιαλλαγή μεταξύ των φίλων. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο, στο οποίο βρίσκεται το άτομο, παρατηρούνται αλλαγές στην επιφανειακή δομή των φιλικών σχέσεων, καθώς το αντικείμενο των δραστηριοτήτων και των συζητήσεων μεταξύ των φίλων μεταβάλλεται ανάλογα με την ηλικία και τις περιστάσεις. Ως εκ τούτου, οι αναπτυξιακές ανάγκες καθορίζουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Hartup & Stevens, 1997), με αποτέλεσμα τη μετάβαση από το παιχνίδι και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στις αυτοαποκαλύψεις και τη συναισθηματική υποστήριξη (Laursen & Hartup, 2002).

Συμπερασματικά, οι φιλικές σχέσεις που διαμορφώνονται στο πέρασμα των χρόνων είναι ταυτόχρονα ίδιες και διαφορετικές. Αυτό συμβαίνει επειδή η συμμετρική αμοιβαιότητα (βαθιά δομή) είναι αναπτυξιακά σταθερή, ενώ οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (επιφανειακή δομή) μεταβάλλεται με τα διάφορα αναπτυξιακά ορόσημα.

2.3.2 Φιλία και κοινωνική υπόσταση

Η δημοτικότητα και η φιλία αποτελούν δύο κεντρικές έννοιες για τη μελέτη των σχέσεων ανάμεσα στους συνομηλίκους. Πρόκειται για δύο ξεχωριστές έννοιες, καθώς η δημοτικότητα θεωρείται μονόπλευρη, παρέχοντας μόνο την πληροφορία αναφορικά με το αν ένα άτομο είναι αρεστό ή μη από τους άλλους, ενώ η έννοια της φιλίας έχει αμφίπλευρη δομή, παρέχοντας πληροφορίες για τη σχέση μεταξύ δύο ατόμων.

Ταυτόχρονα, οι εν λόγω έννοιες φαίνεται να συνδέονται η μία με την άλλη μέσω της διάστασης της συμπάθειας (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1993). Σύμφωνα με τους Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb και Hoza (1996) η δημοτικότητα προηγείται της φιλίας, υποδηλώνοντας ότι το να είναι κανείς δημοφιλής προβλέπει την ύπαρξη φιλικών σχέσεων στο μέλλον, ενώ αντίθετα οι φίλιες δε σχετίζονται με τη μετέπειτα δημοτικότητα. Επομένως, η δημοτικότητα δε λειτουργεί ως συνέπεια ή αιτία των φιλικών σχέσεων, αλλά ως προπομπός της φιλίας αυξάνοντας την πιθανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων με την έννοια της συμπάθειας να αποτελεί συνδυαστικό κρίκο των δύο αυτών εννοιών.

Σε συμφωνία με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, οι Bukowski και Newcomb, (1984) καταλήγουν ότι τα πιο δημοφιλή παιδιά θα κάνουν πιο σταθερές φιλιές. Οι Gest, Graham-Bermann και Hartup (2001) υποστηρίζουν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνιομετρικό επίπεδο και την κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο, υποδηλώνοντας ότι οι φίλιες συναντώνται πιο συχνά σε παιδιά που είχαν κεντρικές θέσεις στο κοινωνικό δίκτυο και λιγότερο συχνά σε παιδιά με λιγότερο κεντρικές θέσεις. Αναλυτικά, βρέθηκε ότι τα δημοφιλή και τα αμφιλεγόμενα παιδιά κατείχαν κεντρικές θέσεις, τα απορριπτόμενα παιδιά ανήκαν λιγότερο συχνά σε ομάδες συνομηλίκων, ενώ τα παραμελημένα παιδιά είχαν περισσότερες πιθανότητες να μην ανήκουν σε κοινωνική ομάδα.

Από την άλλη πλευρά, οι Kerns, Klerac και Cole (1996) βρήκαν ότι η ποιότητα της φιλίας δε συνδέεται με την αποδοχή από τους συνομηλίκους (δημοτικότητα), προτείνοντας ότι η ποιότητα αποτελεί μία ξεχωριστή πτυχή των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Ομοίως, οι Erdley, Nangle, Newman και Carpenter (2001) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ της δημοτικότητας και της ποιότητας φιλίας, ενώ οι Demir και Urberg (2004) κατέληξαν ότι οι δύο αυτές έννοιες

είναι ανεξάρτητες. Αυτές οι απόψεις, ενδεχομένως, να αποτελούν κάποια εξήγηση στις περιπτώσεις κατά τις οποίες δημοφιλή και αρεστά παιδιά δεν έχουν αμοιβαίους φίλους και αντίστροφα μαθητές που δεν ανήκουν σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο (π.χ. παραμελημένα) να διατηρούν έστω μία αμοιβαία φιλική σχέση.

Σε γενικές γραμμές, παρατηρείται ότι τόσο η έννοια της δημοτικότητας όσο και αυτή της φιλίας παίζουν σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα προσαρμογή στην ενήλικη ζωή (Vandell & Hembree, 1994). Σύμφωνα με τους Bagwell, Schmidt, Newcomb και Bukowski (2001) τα παιδιά που δεν ήταν αποδεκτά από ένα μεγάλο μέρος συνομηλίκων κατά την προεφηβεία διέτρεχαν μεγαλύτερο κίνδυνο να έχουν μία μη ικανοποιητική κοινωνική ζωή κατά την εφηβεία, ενώ η παρουσία ενός στενού φίλου δημιουργούσε τις κατάλληλες συνθήκες για θετικές σχέσεις στην ενήλικη ζωή. Σύμφωνα με τους Nangle, Erdley, Newman, Mason και Carpenter (2003) η δημοτικότητα φαίνεται να έχει έμμεσο αντίκτυπο στην προσαρμογή, ασκώντας ισχυρή επιρροή στην φιλία, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την κατάθλιψη μέσω της ισχυρής σύνδεσής της με τη μοναξιά. Η δημοτικότητα κατέχει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη σχέσεων, ενώ οι αμοιβαίες φιλικές σχέσεις με τη σειρά τους φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα την προσαρμογή.

2.3.3 Η εξέλιξη των φιλικών σχέσεων κατά την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών

2.3.3.1 Πρώτη παιδική ηλικία

Κατά την πρώτη παιδική ηλικία, τα παιδιά φαίνεται να προτιμούν και να επιλέγουν τους συνομηλίκους που θα τους συντροφεύσουν στο παιχνίδι τους. Είναι γεγονός ότι η συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας διαφοροποιείται απέναντι στους φίλους και τείνει να χαρακτηρίζεται περισσότερο από υποστήριξη και αποκλειστικότητα (Seban, 2003). Επιπρόσθετα, η συνεργασία, η επίδειξη πιο συχνά

θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και η εμπλοκή σε περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και πιο σύνθετες μορφές παιχνιδιού αποτελούν στοιχεία των φιλικών σχέσεων για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Dunn, Cutting, & Fisher, 2002). Οι προσδοκίες τους από τις φιλικές σχέσεις φαίνεται να εστιάζουν κυρίως στο μοίρασμα κοινών δραστηριοτήτων και στη «χειροπιαστή» αμοιβαιότητα (ανταλλαγή υλικών αντικειμένων) (Hartup & Stevens, 1997). Όσον αφορά στη σταθερότητα των φιλικών σχέσεων, οι Ladd, Kochenderfer και Coleman (1996) υποστηρίζουν ότι η ποιότητα των φιλικών σχέσεων παίζει σημαντικό ρόλο στη σταθερότητα αυτών, με τις φιλικές σχέσεις που διέπονται από περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά να έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι και πιο σταθερές.

2.3.3.2 Μέση παιδική ηλικία και προεφηβεία

Οι φιλικές σχέσεις των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας διατηρούν σε ένα βαθμό τη λογική και συγκεκριμένη δομή των προηγούμενων χρόνων. Σύμφωνα με τον Bigelow (1977) τα πρώτα χρόνια οι φίλιες είναι συνώνυμες με την ανταμοιβή, καθώς τα παιδιά θεωρούν φίλο κάποιον που έχει ενδιαφέροντα παιχνίδια και κοινές προσδοκίες που αφορούν σε διασκεδαστικές δραστηριότητες. Καθώς τα χρόνια περνούν, τα παιδιά σχολικής ηλικίας αποδίδουν στους φίλους τους χαρακτηριστικά όπως η πίστη, η αξιοπιστία και η κατανόηση, δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα για να περνούν χρόνο μαζί προκειμένου να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο (Hartup & Stevens, 1997). Κατά την προεφηβεία οι φίλοι αρχίζουν να μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα, κάνουν προσπάθειες να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον και να μοιράζονται προσωπικές πληροφορίες (Berndt, 2002), ενώ οι συνομήλικοι φαίνεται να παίρνουν σταδιακά τη θέση της οικογένειας και να αποτελούν σημαντικές πηγές συναισθηματικής υποστήριξης (Mayeux & Cillessen, 2008). Με

άλλα λόγια, δημιουργείται η ανάγκη για οικειότητα, η οποία οδηγεί στη σύναψη αμοιβαίων φιλικών σχέσεων (Sullivan, 1953).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι έχουν παρατηρηθεί ποιοτικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Πιο αναλυτικά, οι φιλικές σχέσεις των κοριτσιών διέπονται από περισσότερη οικειότητα, αυτο-αποκάλυψη, επιβεβαίωση και φροντίδα σε σύγκριση με τις σχέσεις ανάμεσα στα αγόρια (Rubin, Dwyer, Kim, Burgess, & Rose-Krasnor, 2004). Οι φίλιες των αγοριών χαρακτηρίζονται από περισσότερες σωματικές δραστηριότητες και λιγότερη ανταλλαγή πληροφοριών, γεγονός που δεν ευνοεί τόσο την ανάπτυξη της οικειότητας. Ωστόσο, όταν μία φιλική σχέση αποτελείται από ένα αγόρι και ένα κορίτσι, τότε η οικειότητα είναι υψηλότερη (Zarbatany, McDougall, & Hymel, 2000).

2.3.3.3 *Εφηβεία*

Αναμφισβήτητα, οι φιλικές σχέσεις παίρνουν όλο και περισσότερο κεντρική θέση στη ζωή των εφήβων, καθώς αισθάνονται μία αυξανόμενη ανάγκη για προσωπική επιβεβαίωση μέσω της οικειότητας των διαπροσωπικών σχέσεων. Η υποστήριξη, η αξιοπιστία και η αφοσίωση κατέχουν κεντρικές θέσεις στις φιλικές σχέσεις μεταξύ των εφήβων (Hartup & Stevens, 1997). Επιπρόσθετα, η οικειότητα και η αυτο- αποκάλυψη αποτελούν ορόσημο κατά την εφηβεία. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα χρόνια οι έφηβοι τείνουν να μοιράζονται προσωπικές ανησυχίες με τους φίλους τους μέσω ουσιαστικών και συναισθηματικά φορτισμένων συζητήσεων αναφορικά με τη φύση και την επίλυση του εκάστοτε προβλήματος (Buhrmester & Furman, 1987).

Ένα λιγότερο αναμενόμενο στοιχείο των φιλικών σχέσεων της εφηβικής ηλικίας είναι η ανάγκη των νέων να δημιουργήσουν φίλιες και με άλλους συνομηλίκους. Ενδεχομένως, η προσπάθεια των εφήβων να ανεξαρτητοποιηθούν από

τους γονείς τους, οδηγεί στην παραχώρηση του δικαιώματος της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας στους φίλους τους. Συνεπώς, φαίνεται ότι η ανάγκη για διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας παίρνει σταδιακά τη θέση της κτητικότητας και της ζήλειας, που χαρακτήριζαν τις φιλικές σχέσεις μέχρι πρότινος (Berndt & Hoyle, 1985).

2.3.4 Διαστάσεις της φιλίας

Είναι γεγονός ότι η παρουσία ενός φίλου σχετίζεται με την ευημερία στην πορεία της ζωής, ενώ η απουσία φίλου λειτουργεί ως παράγοντας επικινδυνότητας (Parker & Asher, 1987). Η διατήρηση φιλικών σχέσεων αυξάνει τις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες με τη σειρά τους αυξάνουν τις πιθανότητες δημιουργίας ή διατήρησης μία φιλικής σχέσης. Ωστόσο, τα αναπτυξιακά οφέλη των φιλικών σχέσεων συνδέονται και με την ταυτότητα του φίλου καθώς και με την ποιότητα της φιλικής σχέσης (Hartup & Stevens, 1997).

Σύμφωνα με τον Hartup (1996) φαίνεται να υπάρχουν εντυπωσιακές διαφορές στις φιλικές σχέσεις, λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία στις συμπεριφορές, τα βιώματα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των φίλων. Επιπρόσθετα, διαφορές παρατηρούνται και στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων όσον αφορά στο περιεχόμενό τους (αν τα παιδιά εμπλέκονται σε αντικοινωνικές συμπεριφορές ή όχι), τη δομή τους (αν η επίλυση συγκρούσεων πραγματοποιείται μέσω διαπραγματεύσεων ή μέσω υπερίσχυσης του δυνατότερου), την εγγύτητα (αν τα παιδιά περνούν πολύ χρόνο μαζί), τη συμμετρία τους (αν τα παιδιά ασκούν ίση επιρροή το ένα στο άλλο ή η κοινωνική ισχύς είναι άνισα κατανεμημένη) και το συναισθηματικό χαρακτήρα τους (αν οι σχέσεις είναι υποστηρικτικές και παρέχουν ασφάλεια ή χαρακτηρίζονται από καυγάδες και απουσία υποστήριξης). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ταυτότητα του φίλου

καθώς και η ποιότητα της φιλικής σχέσης έχουν τη δυνατότητα να μετατρέψουν τη φιλία σε πλεονέκτημα αλλά και σε εμπόδιο στη ζωή του ατόμου.

2.3.4.1 Η παρουσία φίλου

Η ύπαρξη μίας φιλικής σχέσης στη ζωή ενός παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας και στην αποφυγή κλινικών διαταραχών. Οι Newcomb και Bagwell (1995) υποστηρίζουν ότι η θετική αλληλεπίδραση, η διαχείριση των συγκρούσεων, οι κοινές δραστηριότητες και μια σειρά χαρακτηριστικών είναι σημαντικά στοιχεία για την ύπαρξη φιλικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, ο χρόνος που περνούν τα παιδιά με τους φίλους τους χαρακτηρίζεται από διάθεση να μοιραστούν, να συνεργαστούν, να βοηθήσουν και να ανταλλάξουν θετικά συναισθήματα, τα οποία δηλώνονται μέσω λεκτικών (συχνότερες συζητήσεις) και μη λεκτικών μηνυμάτων (συχνότερα χαμόγελα, γέλια, αγγίγματα και βλεμματική επαφή). Όσον αφορά στη διαχείριση των συγκρούσεων φαίνεται ότι παρόλο που οι φίλοι δε διαφέρουν στην πρόκληση καυγάδων, ωστόσο ενδιαφέρονται περισσότερο να καταλήξουν σε μία χρυσή τομή. Επιπρόσθετα, οι φίλοι περνούν περισσότερο χρόνο μαζί, καθώς μοιράζονται κοινές δραστηριότητες και έχουν συχνή αλληλεπίδραση καθιστώντας τη φιλική σχέση τους πιο δυνατή. Τέλος, οι φιλίες φαίνεται να χαρακτηρίζονται από ισότητα, ομοιότητα, εγγύτητα, αφοσίωση, αμοιβαία συμπάθεια και η λιγότερο έντονο ανταγωνισμό.

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά που έχουν φίλους είναι πιο κοινωνικά, συνεργατικά, λιγότερο μοναχικά, έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και υιοθετούν πιο συχνά αλτρουιστικές συμπεριφορές σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν έχουν φιλικές σχέσεις (Newcomb & Bagwell, 1998). Παρακάτω θα γίνει εκτενής αναφορά στα πλεονεκτήματα της διατήρησης φιλικών σχέσεων.

2.3.4.2 Η ταυτότητα του φίλου

Βασικό χαρακτηριστικό της ταυτότητας του φίλου αποτελεί η ομοιότητα, καθώς η επιλογή των φίλων γίνεται με βάση τα κοινά ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες. Επομένως, οι ομοιότητες μεταξύ των φίλων διαφέρουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και την ηλικία (Hartup, 1996) και πηγάζουν από τρεις παράγοντες: τις κοινωνικές- δημογραφικές συνθήκες, την κοινωνική επιλογή και την αμοιβαία κοινωνικοποίηση.

Οι κοινωνικές- δημογραφικές συνθήκες φαίνεται να επηρεάζουν τις επιλογές των παιδιών, καθώς τα παιδιά τείνουν να επιλέγουν ως φίλους άτομα που έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τα ίδια ως προς τη γειτονιά, την τάξη, το σχολείο, την ηλικία, την εθνικότητα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Goldman, 1981).

Όσον αφορά στην κοινωνική επιλογή, φαίνεται ότι τα παιδιά έλκονται από συνομηλίκους που υιοθετούν όμοιες συμπεριφορές με αυτά (Rubin, Lynch, Coplan, Rose-Krasnor, & Booth, 1994). Επιπλέον, η επιλογή των φίλων έγκειται στις διαδικασίες ταιριάσματος που συμβαίνουν εντός μεγαλύτερων κοινωνικών δικτύων. Οι Dishion, Patterson και Griesler (1994) υποστηρίζουν ότι σκοπός των παιδιών είναι να συνάψουν φιλικές σχέσεις, οι οποίες θα ενισχύσουν τα οφέλη σε διαπροσωπικό επίπεδο. Κατά επέκταση, είναι σύνηθες παιδιά με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα όπως η μουσική ή ο αθλητισμός να έχουν φίλους με ίδιες προτιμήσεις ή παιδιά που επιδεικνύουν αντικοινωνική συμπεριφορά με άλλους συνομηλίκους με παρόμοια συμπεριφορά.

Η αμοιβαία κοινωνικοποίηση σχετίζεται με την υποστήριξη, την επιρροή και την ενίσχυση κοινών συμπεριφορών (είτε θετικών είτε αρνητικών), οι οποίες υιοθετούνται και από τους δύο φίλους μέσω της αλληλεπίδρασης με αποτέλεσμα οι

φίλοι να μοιάζουν μεταξύ τους (Hartup & Stevens, 1997). Ως εκ τούτου, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που έχουν τυπική συμπεριφορά συμμετέχουν σε συζητήσεις ασκώντας κριτική και χρησιμοποιώντας επιχειρήματα (Hartup, French, Laursen, Johnson, & Ogawa, 1993), ενώ οι συζητήσεις των παιδιών με αντικοινωνική συμπεριφορά χαρακτηρίζονται από αποκλίνουσες και καταπιεστικές συμπεριφορές (Dishion, Andrews, & Crosby, 1995).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ο καθοριστικός ρόλος της ταυτότητας του φίλου στην ανάπτυξη του παιδιού, καθώς μπορεί να μετατρέψει τη φιλία σε «ευχή» αλλά και σε «κατάρα». Οι φίλοι μπορεί να είναι υποστηρικτικοί και ευχάριστοι, παρέχοντας τη δυνατότητα για θετική αναπτυξιακή πρόγνωση. Από την άλλη πλευρά, είναι πιθανό να απειλήσουν την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού (Hartup, 1996· Hartup & Stevens, 1997).

2.3.4.3 Η ποιότητα της φιλικής σχέσης

Σύμφωνα με τον Shulman (1993) οι φιλικές σχέσεις μπορούν να χαρακτηριστούν ως λειτουργικές όταν διατηρούν μία ισορροπία ανάμεσα στην εγγύτητα και την ατομικότητα. Το συστημικό μοντέλο προτείνει τρία είδη φιλικών σχέσεων: α) τις αλληλοεξαρτώμενες, στις οποίες υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην συνεργασία και την αυτονομία, β) τις αποκομμένες, κατά τις οποίες οι φίλοι είναι συναισθηματικά αποστασιοποιημένοι παρά τις προσπάθειές τους να διατηρήσουν την εγγύτητα και γ) τις περιπλεκόμενες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από υπερβολική συμφωνία και συνοχή.

Ανάμεσα στις ποικίλες ποιοτικές διαστάσεις της φιλίας, η υποστήριξη και η διαμάχη φαίνεται να αποτελούν όρους- κλειδιά που κατέχουν σημαντικό ρόλο στον χαρακτηρισμό μίας φιλικής σχέσης ως ποιοτικής ή μη. Σύμφωνα με τους Berndt και

Keefe (1995) οι έφηβοι με υποστηρικτικές και στενές φιλίες σημείωσαν καλύτερη σχολική προσαρμογή και περισσότερη αυτο-εκτίμηση. Επιπρόσθετα, οι φιλικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από οικειότητα είναι συνδεδεμένες με την προσαρμογή και την επάρκεια τόσο σε προσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο (Buhrmester, 1990). Οι Waldrip, Malcolm και Jensen-Camrbell (2008) υποστηρίζουν ότι η ποιότητα της φιλίας είναι ιδιαίτερος σημαντική για την προσαρμογή των εφήβων κυρίως όταν η αποδοχή από τους συνομηλίκους και ο αριθμός των φίλων κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα. Άλλωστε, οι ποιοτικές φιλίες, οι οποίες δημιουργούνται στο σχολείο, λειτουργούν ως προστασία κατά της θυματοποίησης, καθώς αυτού του είδους οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από συντροφικότητα, εγγύτητα και υποστήριξη, μειώνοντας τόσο τις εμπειρίες όσο και τα αρνητικά συναισθήματα που απορρέουν από τον εκφοβισμό (Malcolm, Jensen-Campbell, Rex-Lear, & Waldrip, 2006). Αντίθετα, οι συνομήλικοί τους, οι οποίοι διατηρούσαν σχέσεις που χαρακτηρίζονταν από αντιπαλότητα και διαμάχες φαίνεται να προκαλούν περισσότερη αναστάτωση και προβλήματα. Ωστόσο, άλλα ερευνητικά δεδομένα έρχονται να υπογραμμίσουν τις αντιφάσεις που υπάρχουν στην προσπάθεια να θεωρηθεί μία σχέση ποιοτική. Σύμφωνα με τους Dishion, Andrews και Crosby (1995) τα παιδιά και οι έφηβοι με προβλήματα συμπεριφοράς τείνουν να έχουν φίλους με παρόμοια προβλήματα, οι οποίοι όμως τους στηρίζουν σε συναισθηματικό επίπεδο, γεγονός που δεν καθιστά την αλληλεπίδρασή τους ποιοτική. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ποιότητα της φιλίας είναι μία πολυδιάστατη έννοια, η μελέτη της οποίας πρέπει να λάβει υπόψη αρκετούς παράγοντες (Hartup, 1996).

Εν κατακλείδι, λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα είναι πιο πιθανή η παρουσία θετικών αποτελεσμάτων στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού όταν έχει φίλους, οι οποίοι είναι κοινωνικοποιημένοι και των οποίων η φιλική σχέση

χαρακτηρίζεται από οικειότητα και υποστήριξη (Hartup, 1996· Hartup & Stevens, 1997).

2.3.5 Η σταθερότητα των φιλικών σχέσεων

Είναι γεγονός ότι η σταθερότητα των φιλικών σχέσεων αποτελεί μία διάσταση της φιλίας που δεν έχει ερευνηθεί αρκετά με αποτέλεσμα να υπάρχουν περιορισμένες πληροφορίες γύρω από τους λόγους που κάποιες φιλίες διαρκούν στο χρόνο ενώ άλλες χάνονται. Σύμφωνα με τους Chan και Poulin (2007) η αστάθεια των φιλικών σχέσεων αναφέρεται στον τερματισμό των ήδη υπάρχουσών ή στον σχηματισμό νέων.

Οι Berndt και Hoyle (1985) υποστηρίζουν ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, συναντώνται όλο και περισσότερο φιλίες που μπορούν να θεωρηθούν σταθερές και αποκλειστικές. Αυτή η αυξητική τάση της σταθερότητας φαίνεται να ισχύει για τους μαθητές των πρώτων τάξεων της δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά (μέση παιδική και πρώτη εφηβική ηλικία) βρέθηκαν να έχουν πιο σταθερούς φίλους κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα δεδομένα για τους εφήβους, οι περισσότεροι εκ των οποίων διατήρησαν τους φίλους τους, ενώ ένας σεβαστός αριθμός νέων φαίνεται να επέλεξαν άλλους φίλους, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι φιλικές σχέσεις σε αυτήν την ηλικία είναι λιγότερο στατικές και περισσότερο δυναμικές διαδικασίες (Chan & Poulin, 2007). Οι τελευταίοι αποδίδουν τη σταθερότητα των φιλικών σχέσεων σε τρεις παράγοντες. Πιο αναλυτικά, υποστηρίζουν ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά συντελούν στη σταθερότητα των φιλικών σχέσεων. Ως εκ τούτου, φαίνεται να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα αναφορικά με τη σταθερότητα και το μέγεθος του δικτύου των φίλων, καθώς τα κορίτσια συνήθιζαν να δυσκολεύονται να διατηρήσουν τις φιλικές σχέσεις σε μεγάλα δίκτυα συνομηλίκων λόγω ελλιπούς συνοχής και αποκλειστικότητας. Επίσης, σημαντικό ρόλο στη

σταθερότητα των φιλιών παίζουν τα στοιχεία της φιλικής σχέσης, με τις καλύτερες φιλικές σχέσεις να είναι περισσότερο οικείες και κατά επέκταση πιο συνεπείς στο πέρασμα του χρόνου. Τέλος, καθοριστικός παράγοντας είναι το περιβάλλον, στο οποίο λαμβάνει χώρα η φιλική σχέση, καθώς οι φιλίες που εξαπλώνονται πέρα από τα στενά όρια ενός πλαισίου, δίνουν τη δυνατότητα στους φίλους να περνούν περισσότερο χρόνο μαζί και καθιστούν τη σχέση πιο σταθερή.

Όσον αφορά στην κοινωνική αποδοχή και τη σταθερότητα των φιλικών σχέσεων, οι Parker και Seal (1996) βρήκαν ότι τα κοινωνικά αποδεκτά παιδιά έχουν περισσότερους φίλους, αλλά η κοινωνική αποδοχή δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη σταθερότητα των φιλικών σχέσεων. Αυτό σημαίνει ότι τα δημοφιλή παιδιά δεν αναπτύσσουν πάντα τις πιο επιτυχημένες και σταθερές φιλίες, καθώς η δημιουργία φιλικών σχέσεων δε σημαίνει πάντα και τη διατήρηση αυτών. Ως εκ τούτου, οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι ενδεχομένως οι κοινωνικές δεξιότητες για τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων να είναι διαφορετικές από αυτές που είναι οι κατάλληλες για τη διατήρηση και την επιτυχία των φιλιών.

Επιπλέον, η ποιότητα των φιλικών σχέσεων παίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση αυτών στο χρόνο. Συγκεκριμένα, οι Bukowski, Hoza και Boivin (1994) κατέληξαν ότι οι σταθερές φιλίες –εντός ενός ακαδημαϊκού έτους- ήταν περισσότερο ποιοτικές σε σύγκριση με τις ασταθείς. Επιπρόσθετα, τα παιδιά που είχαν πιο ασταθείς φιλίες συχνά περιέγραφαν αυτές τις σχέσεις ως λιγότερο οικείες και αξιόπιστες, ενώ ανέφεραν έλλειψη εμπιστοσύνης και προκοινωνικών συμπεριφορών (Berndt, Hawkins, & Hoyle, 1986), υποδηλώνοντας ότι η απουσία θετικών συμπεριφορών και η ταυτόχρονη ύπαρξη αρνητικών, όπως οι διενέξεις και η ακατάλληλη επίλυση αυτών, είναι δυνατό να προβλέψουν την αστάθεια των φιλικών σχέσεων. Από την άλλη πλευρά, στην έρευνα της Bowker (2004) δε βρέθηκε να υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην

ποιότητα των φιλικών σχέσεων και στη σταθερότητα αυτών. Ωστόσο, η ίδια ισχυρίστηκε ότι οι σταθερές φιλικές σχέσεις μπορούν να προβλέψουν τη θετική ψυχολογική προσαρμογή.

2.3.6 Ο ρόλος της οικογένειας στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων

Είναι γεγονός ότι πληθώρα ερευνητών έχει ασχοληθεί με τη θεωρία του δεσμού και τη σχέση της με την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων και κυρίως των φιλικών, καθώς οι δεσμοί που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια έχουν περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά, όπως την εμπιστοσύνη και την οικειότητα, με τις στενές φιλικές σχέσεις (Schneider, Atkinson, & Tardif, 2001). Η σχέση αυτή μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει μέσω των μοντέλων εργασίας του παιδιού, τα οποία δημιουργούν σε αυτό μία προσδοκία για το πώς είναι οι σχέσεις και διαμορφώνουν το συναίσθημα και τη συμπεριφορά σε άλλες στενές σχέσεις όπως η φιλία. Για παράδειγμα, ένα παιδί που έχει εμπειρίες από άτομα που ανταποκρίνονται και δέχονται τις ανάγκες του, βιώνει την οικειότητα στις κοινωνικές σχέσεις και μαθαίνει κάποιες κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που οδηγεί στην υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στους φίλους (Furman, Simon, Shaffer, & Bouchee, 2002). Μία άλλη εξήγηση για τη σχέση του πρωταρχικού δεσμού και της φιλίας είναι ότι τα παιδιά αναπαράγουν στις σχέσεις τους με τους άλλους τον τρόπο αλληλεπίδρασης του φροντιστή τους (Youngblade & Belsky, 1992). Επομένως, ένα παιδί που έχει μία απορριπτική μητέρα, είναι πολύ πιθανό να είναι και το ίδιο απορριπτικό στους φίλους του. Τέλος, η συναισθηματική ρύθμιση φαίνεται να αποτελεί συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο δεσμό και τη φιλία, καθώς τα παιδιά εσωτερικεύουν τα μοτίβα της συναισθηματικής ρύθμισης που έχουν αναπτυχθεί στις πρώτες σχέσεις τους, με αποτέλεσμα να τα εφαρμόζουν μετέπειτα στις φιλικές τους σχέσεις (Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler, & Tomich, 2000). Ως εκ τούτου, ένα

αποφευκτικό παιδί, το οποίο αποστασιοποιείται από τον φροντιστή όταν είναι ταραγμένο, φαίνεται να διαμορφώνει λιγότερο οικείες και υποστηρικτικές σχέσεις με τους φίλους του (Cassidy, 1994).

Ο δεσμός με τους γονείς προετοιμάζει το έδαφος για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Ο ασφαλής δεσμός μεταξύ μητέρας και βρέφους έχει συνδεθεί με χαμηλότερα επίπεδα επιθετικότητας σε φιλικό πλαίσιο στην ηλικία των 3 (McElwain, Cox, Burchinal, & Macfie, 2003), λιγότερες αρνητικές αλληλεπιδράσεις με ένα στενό φίλο στα 5 έτη (Youngblade & Belsky, 1992) και μεγαλύτερη ευχέρεια στη δημιουργία στενών φιλικών σχέσεων στα 10 χρόνια (Freitag, Belsky, Grossman, Grossman, & Scheurer-Englisch, 1996). Επιπλέον, η Cassidy (1988) υποστηρίζει ότι η ποιότητα του δεσμού ανάμεσα στη μητέρα και τα εξάχρονα παιδιά συνδέεται με την αυτο-εκτίμηση του παιδιού και τις εκτιμήσεις του για τη γνωστική του επάρκεια και δημοτικότητα.

Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι σχέσεις στα πρώτα χρόνια της ζωής είναι προπομποί συμπεριφορών, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ουσιαστικής επικοινωνίας κατά τα πρώτα χρόνια ενός παιδιού προκειμένου να αποφευχθούν επιθετικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές. Η ικανότητα του παιδιού να καταλαβαίνει και να συζητά αναφορικά με τις επιθυμίες, τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις του, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στη δυνατότητα σύναψης φιλικών σχέσεων, καλλιεργείται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (McElwain, Booth-LaForce, Lansford, Wu, & Dyer, 2008· McElwain, Booth-LaForce, & Wu, 2011). Συγκεκριμένα, όταν οι γονείς – και κυρίως η μητέρα- συζητούν για τις επιθυμίες, τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις τους, τα παιδιά τείνουν να κάνουν το ίδιο (Jenkins, Turrell, Kogushi, Lollis, & Ross, 2003), συνήθως επιδεικνύουν περισσότερη

κατανόηση σε κοινωνικό επίπεδο (Ruffman, Slade, & Crowe, 2002· Symons, Fossum & Collins, 2006) και ανάπτυξη συνειδητότητας (Laible & Thompson, 2000).

Από την άλλη πλευρά, οι Dishion, Patterson, Stoolmiller και Skinner (1991) παρατήρησαν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην καταπίεση και την ελεγκτικότητα που ασκείται ανάμεσα στον γονέα και στο παιδί και την προβληματική και αντικοινωνική συμπεριφορά που παρουσιάζουν τα αγόρια σχολικής ηλικίας. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι η έλλειψη πειθαρχίας και ελέγχου από τους γονείς προβλέπει την απόρριψη από τους συνομηλίκους και την αποτυχία σε ακαδημαϊκό επίπεδο, τα οποία προβλέπουν τη διαμόρφωση φιλικών σχέσεων με αντικοινωνικούς συνομηλίκους. Πιο συγκεκριμένα, αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται να κοινωνικοποιηθούν και οι γονείς τους αδυνατούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες κοινωνικοποίησης, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται ένα επιβλαβές σύστημα συμπεριφοράς μεταξύ τους. Κατά συνέπεια, τα παιδιά υιοθετούν ταραχώδεις και παρορμητικές συμπεριφορές απέναντι στους συνομηλίκους τους, οι οποίοι τους αποφεύγουν όντες μη αρεστοί (Dodge, 1983). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απουσία ή την ύπαρξη περιορισμένων ευκαιριών κοινωνικοποίησης και την επιβαρυνόμενη κοινωνική φήμη οδηγώντας τους στην υιοθέτηση όλο και πιο ακραίων κοινωνικών συμπεριφορών (Cairns et al., 1988).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι η ποιότητα μίας φιλικής σχέσης επηρεάζεται από το είδος του δεσμού (ασφαλής- ανασφαλής) και των δύο φίλων (Kerns, 1996), καθώς η φιλική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δύο παιδιών με ασφαλή δεσμό διαφέρει από τη φιλική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ενός παιδιού με ασφαλή δεσμό και ενός άλλου με ανασφαλής. Σύμφωνα με τους Kerns, Klepac και Cole (1996) η ποιότητα μίας φιλικής σχέσης μπορεί να είναι υψηλότερη όταν και οι δύο φίλοι έχουν ασφαλή δεσμό με τους γονείς. Επιπλέον, σε έρευνα των Weimer, Kerns και Oldenburg (2004) σε εφήβους παρατηρήθηκε ότι όταν και οι δύο φίλοι είχαν

ασφαλή δεσμό βίωναν περισσότερη οικειότητα, βασικό χαρακτηριστικό των ποιοτικών φιλικών σχέσεων κατά την εφηβική ηλικία.

Ποικίλα ερευνητικά δεδομένα έχουν βρεθεί αναφορικά με την ποιότητα του δεσμού με τη μητέρα και τον πατέρα. Σε γενικές γραμμές, η ποιότητα του δεσμού με τη μητέρα έχει βρεθεί να συνδέεται περισσότερο με την ποιότητα των φιλικών σχέσεων κατά την παιδική και εφηβική ηλικία (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985), καθιστώντας την ως την κύρια φιγούρα του πρωταρχικού δεσμού. Σε έρευνες που έχουν γίνει με εφήβους έχει βρεθεί ότι η υποστηρικτική σχέση με τη μητέρα λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας στις επιπτώσεις που έχει μία μη ποιοτική φιλική σχέση στην κοινωνική επάρκεια των αγοριών (Rubin et al., 2004). Αντίθετα, οι Grossman, Grossman, Fremmer Bombik, Kindler, Scheuerer Englisch και Zimmermann (2002) υποστηρίζουν ότι ο πατρικός δεσμός παίζει σημαντικότερο ρόλο στην ανάπτυξη ποιοτικών φιλικών σχέσεων κατά την εφηβεία, ενώ οι Ducharme, Doyle και Markiewicz (2002) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που έχουν απορριπτική σχέση με τον πατέρα, καυγαδίζουν συχνότερα με τους φίλους.

Συνοψίζοντας μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι ο δεσμός με τους γονείς παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ποιοτικών φιλικών σχέσεων. Ωστόσο, μία ποιοτική φιλική σχέση μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά είτε μετριάζοντας τις επιπτώσεις μίας φτωχής σχέσης γονέα – εφήβου (Booth, Rubin, & Rose- Krasnor, 1998) είτε εξισορροπώντας τις δυσκολίες εσωτερίκευσης σε έφηβα κορίτσια που βιώνουν μία μη υποστηρικτική μητρική σχέση (Rubin et al., 2004). Προκύπτει, επομένως, ότι κάποιες φορές ο δεσμός με τους συνομηλίκους μπορεί να ασκεί μεγαλύτερη επιρροή από τον δεσμό με τους γονείς (Laible, Carlo, & Raffaelli, 2000).

2.3.7 Τα οφέλη των φιλικών σχέσεων

Είναι γεγονός ότι η ύπαρξη φιλικών σχέσεων φαίνεται να παίζει κυρίαρχο ρόλο στην γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η σημαντικότητα της φιλίας υπογραμμίζεται από την ύπαρξη λειτουργιών, οι οποίες την καθιστούν θεμελιώδη παράγοντα για την τυπική και μη τυπική ανάπτυξη των παιδιών (Bukowski, 2001). Πιο αναλυτικά, οι εμπειρίες των παιδιών με τους συνομηλικούς τους είναι σημαντικές για την ανάπτυξη υγιούς αυτοαντίληψης, καθώς αποτελούν βασικές πηγές πληροφόρησης για την υποκειμενική τους αξία. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να βιώσουν εμπειρίες αυτο-επιβεβαίωσης μέσω της θετικής σχέσης και της φροντίδας που προκύπτουν από τη σχέση ανάμεσα σε δύο φίλους. Ταυτόχρονα, ο Hartup (1992) εντοπίζει τέσσερις αναπτυξιακές λειτουργίες της φιλίας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι οι φιλικές σχέσεις δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ικανότητα ένταξης σε μια ήδη υπάρχουσα κοινωνική ομάδα, ενώ παρέχουν πρότυπα στενών σχέσεων. Επιπλέον, παρέχουν πληροφορίες στα παιδιά για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν διασκέδαση και λειτουργούν ανακουφιστικά από την πίεση της καθημερινότητας.

Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που έχουν φίλους είναι πιο ικανά σε κοινωνικό επίπεδο και λιγότερο προβληματισμένα από αυτά που δεν έχουν φίλους (Hartup, 1989· 1996). Η ύπαρξη φιλικών σχέσεων κινητοποιεί την εξερεύνηση και τη μάθηση και κατά επέκταση την εξέλιξη σε γνωστικό και κοινωνικογνωστικό επίπεδο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ανοιχτής, απαλλαγμένης από το φόβο της τιμωρίας, συζήτησης, της συνδιαλλαγής, της κριτικής και της επεξεργασίας των ιδεών που εκφράζουν οι φίλοι μεταξύ τους (Azmitia & Montgomery, 1993) κι έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, είναι πιο κοινωνικά,

συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά, επιδεικνύουν αλτρουιστικές συμπεριφορές, έχουν αυτοπεποίθηση και αισθάνονται λιγότερο μόνα (Hartup, 1993· Newcomb & Bagwell, 1998). Ακόμη και στις περιπτώσεις στις οποίες οι φίλοι βρίσκονται σε αντίθετα στρατόπεδα, αντιμετωπίζουν την κατάσταση με διαλλακτικότητα. Για παράδειγμα, όταν ανταγωνίζονται, οι φίλοι ψάχνουν να βρουν συνεργατικές λύσεις, κι αν αυτό δε συμβεί, υποχωρούν πιο εύκολα (Matsumoto, Haan, Yabrove, Theodorou, & Carney, 1986). Παράλληλα, οι διαφωνίες τους μπορεί μεν να είναι πιο συχνές αλλά είναι λιγότερο έντονες και η επίλυση έρχεται πολύ σύντομα (Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988).

Οι Laursen, Bukowski, Aunola και Nurmi (2007) υποστηρίζουν ότι η φιλία είναι ρυθμιστικός παράγοντας κατά των αρνητικών συνεπειών της κοινωνικής απομόνωσης και της κακής προσαρμογής, υποστηρίζοντας ότι οι φίλοι προάγουν την υποκειμενική ευημερία και λειτουργούν προστατευτικά για τα παιδιά νεαρής ηλικίας. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων καθώς διαχρονικές έρευνες δείχνουν ότι οι φίλιες που έχουν θετικά χαρακτηριστικά αναφορικά με την ποιότητα σχετίζονται αρνητικά με τη μοναξιά (Parker & Asher, 1993), την κατάθλιψη και την εγκληματικότητα (Windle, 1994). Ταυτόχρονα, οι φιλικές σχέσεις ανάμεσα στους συνομηλίκους προλαμβάνουν την εμφάνιση ενός κλιμακούμενου κύκλου εκμετάλλευσης και θυματοποίησης των συνομηλίκων (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999). Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι τα υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής απομόνωσης που βίωναν τα παιδιά που δεν είχαν φίλους κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων φοίτησης στο σχολείο συνδέονταν είτε με προβλήματα εσωτερίκευσης, υιοθετώντας αρνητικές εκτιμήσεις αυτοαξίας, στερούμενα ευημερίας, είτε εξωτερίκευσης, εκδηλώνοντας επιθετική και

αντικοινωνική συμπεριφορά και αντίστροφα. Αντίθετα, τα παιδιά που είχαν φίλους δε βρέθηκαν να αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα.

Ο θετικός ρόλος της φιλίας φαίνεται να είναι κεντρικής σημασίας και κατά τη διάρκεια της προεφηβείας. Οι μαθητές που διατηρούσαν αμοιβαίες φιλικές σχέσεις σημείωναν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, υιοθετούσαν πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο, ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα μοναξιάς και προβλημάτων εσωτερικεύσης και είχαν πιο θετικές πεποιθήσεις αυτο-αντίληψης σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν είχαν φίλους (Erath, Flanagan, & Bierman, 2008· Rubin, Fredstorm, & Bowker, 2008). Οι Adams, Santo και Bukowski (2011) υποστηρίζουν ότι η παρουσία ενός καλού φίλου προστατεύει από τα αρνητικά αποτελέσματα μίας εμπειρίας, ενώ αντίστροφα η απουσία ενός καλού φίλου μειώνει το αίσθημα γενικής αυτο-αξίας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να εστιάζουν στη σημαντικότητα της φυσικής παρουσίας ενός φίλου, καθώς είναι πιθανό να έχει κάποιος έναν φίλο αλλά για κάποιο λόγο να είναι απών με αποτέλεσμα να μην απολαμβάνει των προστατευτικών «προνομιών».

Επιπρόσθετα, οι Bagwell, Newcomb και Bukowski (1998) μελετώντας τις μακροχρόνιες επιδράσεις των φιλικών σχέσεων κατά την περίοδο της προεφηβείας κατέληξαν ότι η φιλία και η απόρριψη από τους συνομηλίκους αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την προσαρμογή στην ενήλικη ζωή. Η παρουσία αμοιβαίων φίλων κατά την περίοδο της προεφηβείας παίζει σημαντικό ρόλο στη θετική προσαρμογή σε κοινωνικούς και ακαδημαϊκούς τομείς κατά την ενήλικη ζωή, καθώς τα παιδιά που έχουν φίλους τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο φαίνεται να έχουν υψηλότερο αίσθημα γενικής αυτο-αξίας. Από την άλλη πλευρά, η απόρριψη από τους συνομηλίκους και κατ' επέκταση το χαμηλό κοινωνικό επίπεδο τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο φαίνεται να συνδέεται με χαμηλό επίπεδο στη σχολική επίδοση και την επαγγελματική

επάρκεια, λίγες φιλοδοξίες και σπανιότερη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες. Επιπλέον, η απουσία φιλικών σχέσεων και η απόρριψη από τους συνομηλίκους σχετίζονται με την εμφάνιση ψυχοπαθολογικών συμπτωμάτων κατά την περίοδο της εφηβείας, χωρίς να συνδέονται απόλυτα με την εμφάνιση κλινικής συμπτωματολογίας. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και σε έρευνες με εφήβους, καθώς οι φίλιες φαίνεται να είναι πηγές ευχάριστων συναισθημάτων και χαράς (Larson & Richards, 1991· Cheng & Furnham, 2002). Επιπλέον, η φιλία μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας για τις υπάρχουσες πιέσεις ή τις εν δυνάμει δύσκολες καταστάσεις της ζωής. Ο Sullivan (1953) υποστηρίζει ότι οι φιλικές σχέσεις μπορούν να προστατέψουν με δύο τρόπους, είτε καθιστώντας τους εφήβους ικανούς να ξεπεράσουν τις οικογενειακές δυσκολίες (Gauze, Bukowski, Aquan-Assee, & Sippola, 1996) είτε μειώνοντας την ανησυχία σε περιόδους κινδύνου ή απειλής. Παράλληλα, οι υψηλής ποιότητας φιλικές σχέσεις κατά τη διάρκεια της εφηβείας σχετίζονται με αυξημένη αυτό-εκτίμηση (Berndt & Keefe, 1995), ενώ αντίθετα οι έφηβοι που διατηρούσαν λιγότερο υποστηρικτικές, αφοσιωμένες και περισσότερο πειστικές/αγχογόνες φιλικές σχέσεις, βίωναν περισσότερα καταθλιπτικά συναισθήματα (Feldman, Rubenstein, & Rubin, 1998). Οι Bukowski, Hoza και Boivin, (1993) υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη έστω μίας στενής και ασφαλούς φιλικής σχέσης λειτουργεί προστατευτικά κατά της μοναξιάς για τους μη δημοφιλείς εφήβους, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα σε αυτά τα παιδιά να βιώνουν εγγύτητα και ασφάλεια. Επιπρόσθετα, σε έρευνα των Graber, Turner και Madill (2016) σε εφήβους που αντιμετώπιζαν δυσκολίες σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο βρέθηκε ότι η παρουσία ενός υποστηρικτικού στενού φίλου ενδυναμώνει την ψυχική ανθεκτικότητα μέσω της ενίσχυσης της προσπάθειας και της ανάπτυξης ενός τρόπου αντιμετώπισης των δυσκολιών.

2.3.8 Η φιλία σε άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Τα ερευνητικά δεδομένα γύρω από την έννοια της φιλίας είναι πλούσια, αποτελώντας αντικείμενο ενδιαφέροντος –έστω και σε θεωρητικό επίπεδο- εδώ και πολλά χρόνια. Παρά ταύτα, οι μελέτες αναφορικά με τις φιλικές σχέσεις των παιδιών με ΕΕΑ φαίνεται να είναι περιορισμένες (Webster & Carter, 2007), με τον μεγαλύτερο αριθμό αυτών να πραγματοποιείται με τη συμμετοχή παιδιών με αυτισμό. Οι περισσότερες έρευνες αναφορικά με την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ εστιάζουν κυρίως στην απουσία ή την παρουσία φίλων και τον αριθμό των φιλικών σχέσεων. Ωστόσο, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, αυτό και μόνο δεν αρκεί, καθώς τόσο η ποιότητα της φιλικής σχέσης όσο και η ταυτότητα του φίλου είναι σημαντικά στοιχεία που συντελούν στη θετική προσαρμογή των παιδιών (Hartup, 1996).

Σημαντική απόδειξη των παραπάνω αποτελεί το γεγονός ότι παρόλο που οι μαθητές με ΕΕΑ είναι λιγότερο δημοφιλείς και έχουν λιγότερους φίλους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, φαίνεται να απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους στις κοινωνικές ομάδες των συνομηλίκων (Estell et al., 2008), οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με ΕΕΑ μπορεί να μην έχουν πολλούς φίλους αλλά λίγους και καλούς. Σύμφωνα με την Bossaert, Colpin, Pijl και Petry (2015), η παρουσία μίας ποιοτικής φιλικής σχέσης, από την οποία αντλείται υποστήριξη και φροντίδα, συμβάλλει στη θετική κοινωνική προσαρμογή των παιδιών με ΕΕΑ και παρέχει προστασία κατά της θυματοποίησης.

2.3.8.1 Η ποιότητα των φιλικών σχέσεων

Πιο αναλυτικά, οι Avramidis, Avgeri και Strogilos (2018) βρήκαν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ ανέφεραν πολύ θετικές αντιλήψεις αναφορικά με την ποιότητα της

καλύτερης φιλικής σχέσης τους, καθώς τα επίπεδα των διαστάσεων της φιλίας (συντροφικότητα, βοήθεια, ασφάλεια, εγγύτητα και σύγκρουση) δε διέφεραν από αυτά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Lifshitz, Hen και Weisse (2007) σε έρευνα που πραγματοποίησαν με παιδιά που αντιμετώπιζαν προβλήματα όρασης. Επιπρόσθετα, οι Bossaert, Colpin et al. (2015), οι οποίοι μέτρησαν τις διαστάσεις της συντροφικότητας, της οικειότητας και της υποστήριξης ανάμεσα στους αμοιβαίους φίλους των παιδιών με αυτισμό, κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων, δε βρήκαν διαφορές στην ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων, αν και οι φίλιες των παιδιών με αυτισμό χαρακτηρίζονταν από σημαντικά χαμηλότερη οικειότητα. Παράλληλα, οι εν λόγω ερευνητές επισημαίνουν διαφορές στα επίπεδα των τριών διαστάσεων όσον αφορά στο φύλο, με τα κορίτσια να βιώνουν περισσότερη συντροφικότητα, οικειότητα και υποστήριξη στις φίλιες τους, ενώ διακυμάνσεις υπήρχαν και στη συντροφικότητα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, καθώς το μέγεθος της τάξης ήταν αντιστρόφως ανάλογο με τη συντροφικότητα.

Συγκρατημένα θετικά ήταν και τα αποτελέσματα των Webster & Carter (2013a), οι οποίοι προσπάθησαν να προσδιορίσουν αν οι φιλικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες και τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους χαρακτηρίζονταν από τα στοιχεία που διέπουν τις φίλιες στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των δυάδων που συμμετείχε στην έρευνα μοιράζονταν κοινές δραστηριότητες και βίωναν αμοιβαία ευχαρίστηση και συμπάθεια. Το παραπάνω εύρημα ενισχύεται από τους ίδιους ερευνητές (Webster & Carter, 2010), οι οποίοι χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο των Parker και Asher (1993) για τη μέτρηση της ποιότητας της φιλίας, υποστηρίζοντας ότι οι στενές σχέσεις των παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες

διέπονται από επιβεβαίωση και φροντίδα, βοήθεια και καθοδήγηση, συντροφικότητα και θετικά αποτελέσματα αναφορικά με τις συγκρούσεις και την επίλυση αυτών. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά φαίνεται να μην εμπλέκονταν συχνά στην ανταλλαγή προσωπικών πληροφοριών ή πληροφοριών που αφορούσαν στο συναίσθημα, γεγονός που εμποδίζει την ανάπτυξη της οικειότητας στις φιλικές σχέσεις. Σύμφωνα με τους Webster και Carter (2013b) τα περισσότερα παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες είχαν αναπτύξει τακτικές φιλικές σχέσεις όχι όμως σχέσεις με τα χαρακτηριστικά στοιχεία των καλύτερων φίλων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ευρήματα της ποιοτικής και διαχρονικής έρευνας των Matheson, Olsen και Weisner (2007), στην οποία συμμετείχαν έφηβοι μαθητές με αναπτυξιακές αναπηρίες και φοιτούσαν σε εξ ολοκλήρου ή εν μέρει ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι τα παιδιά θεωρούσαν πιο σημαντικά χαρακτηριστικά των φιλικών τους σχέσεων τη συντροφικότητα και τη δυνατότητα να κάνουν διάφορες δραστηριότητες μαζί με τους φίλους τους σε διάφορα πλαίσια εκτός του σχολικού, την ομοιότητα στα ενδιαφέροντα και σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την εγγύτητα και τη σταθερότητα. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι οι μαθητές με υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης έκαναν λιγότερο θετικές δηλώσεις αναφορικά με τις φίλιες τους. Ωστόσο, οι περισσότεροι έφηβοι ήταν ικανοποιημένοι από τις φιλικές σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, ενώ παρατηρήθηκε ότι οι φίλιες ανάμεσα σε μαθητές με αναπτυξιακές αναπηρίες ήταν πιο σταθερές, κοντινές και συντροφικές σε σύγκριση με αυτές που αναπτύσσονταν ανάμεσα σε μαθητές με αναπτυξιακές αναπηρίες και τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Αυτό φαίνεται να ισχύει περισσότερο για τα παιδιά που φοιτούσαν για πολλά χρόνια στις ίδιες μη ενταξιακές σχολικές τάξεις, γεγονός που υπογραμμίζει τη σχέση της εγγύτητας και της σταθερότητας.

Οι Lee, Yoo και Bak (2003) αναφέρουν ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά διατηρούν αμοιβαίες φιλίες με παιδιά με ΕΕΑ. Ωστόσο, βρέθηκε ότι οι πρώτοι υιοθετούν πιο ηγετική στάση και βιώνουν περισσότερη συναισθηματική ουδετερότητα στις φιλίες τους με παιδιά με ΕΕΑ έναντι των φιλικών σχέσεών τους με άλλα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών για τις φιλίες του με τα παιδιά με ΕΕΑ, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως περισσότερο φροντιστικές και δύσκολες στην επικοινωνία. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η εύρεση τρόπων ώστε τα παιδιά με ΕΕΑ να εκφράσουν τις ιδέες τους και να μοιραστούν τα συναισθήματά τους, καθώς οι περιορισμοί στην επικοινωνία και οι άνισες φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ καθιστούν δύσκολη τη διατήρηση αυτών των σχέσεων.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα, οι Siperstein, Leffert και Wenz-Gross (1997) υποστηρίζουν ότι οι φιλικές σχέσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών είναι διαφορετικές από αυτές που αναπτύσσονται ανάμεσα σε ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης και ένα με ΕΕΑ. Άλλωστε, οι Wenz-Gross και Siperstein (1997) αναφέρουν ότι οι φιλικές σχέσεις των παιδιών με ΜΔ χαρακτηρίζονται από πιο σπάνια επαφή με τους φίλους, λιγότερη οικειότητα, επιβεβαίωση και αφοσίωση σε σύγκριση με αυτές των παιδιών χωρίς ΜΔ, παρατηρώντας διαφορές στις θετικές διαστάσεις της ποιότητας της φιλίας. Επιπρόσθετα, οι Hoyle και Serafica (1988) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με ΜΔ έχουν λιγότερο ανεπτυγμένες αντιλήψεις για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και για την επίλυση συγκρούσεων από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ομοίως, σύμφωνα με τους Wiener και Schneider (2002) τα παιδιά με ΜΔ χαρακτηρίζουν τις φιλικές σχέσεις τους ως περισσότερο συγκρουσιακές, ενώ λαμβάνουν λιγότερη επιβεβαίωση και λιγότερη θετική ανατροφοδότηση από τους καλύτερους φίλους τους συγκρινόμενα με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι

κατά τη μελέτη των μικτών δυαδικών φιλικών σχέσεων (ένα μέλος με ΜΔ και ένα χωρίς ΜΔ), τα παιδιά με ΜΔ θεωρούσαν τη σχέση τους ως πιο ποιοτική σε σύγκριση με τα μέλη χωρίς ΜΔ, καθώς ανέφεραν ότι βίωναν περισσότερη βοήθεια, μοίρασμα, εμπιστοσύνη, φροντίδα και αυτο-αποκάλυψη στο πλαίσιο της φιλικής σχέσης.

Χαμηλότερα επίπεδα ποιότητας φιλίας παρατηρούνται και στις σχέσεις των παιδιών με αυτισμό συγκρινόμενα με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους, καθώς οι πρώτοι αντιλαμβάνονται τις φιλικές σχέσεις τους ως λιγότερο οικείες (Bauminger & Kasari, 2000· Chamberlain, Kasari, & Rotherham- Fuller, 2007· Bauminger, Solomon, Aviezer, Heung, Gazit, Brown, & Rogers, 2008), συντροφικές (Bauminger & Kasari, 2000· Chamberlain, Kasari & Rotherham- Fuller, 2007· Whitehouse et al., 2009), βοηθητικές (Bauminger & Kasari, 2000) και στενές (Bauminger et al., 2008). Σε κοινό άξονα κινούνται και τα αποτελέσματα των Kasari et al. (2011) σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό συνάπτουν πιο σπάνια αμοιβαίες φιλικές σχέσεις, και όταν αυτό συμβαίνει, το επίπεδο της ποιότητας τους είναι χαμηλότερο. Ωστόσο, ένα ποσοστό των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (20%) είχε έναν αμοιβαίο φίλο, γεγονός που υποδηλώνει ότι παρόλο που η πλειονότητα αυτών των παιδιών παλεύει με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους στη γενική εκπαίδευση, ένα μικρότερο ποσοστό σημειώνει κοινωνική επιτυχία.

2.3.8.2 Η παρουσία ενός φίλου

Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τον αριθμό των φίλων των παιδιών με ΕΕΑ φαίνεται να είναι αρνητικά για αυτούς και μερικώς αντικρουόμενα. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι στην αρχή του σχολικού έτους τα παιδιά με ΜΔ είχαν σπανιότερα έναν

αμοιβαίο φίλο, γεγονός που διαφοροποιούνταν προς το τέλος της χρονιάς (Vaughn, Elbaum & Schumm, 1996). Από την άλλη πλευρά, οι Tur-Kaspa, Margalit και Most (1999) κατέληξαν ότι τόσο η αρχή όσο και το τέλος της σχολικής χρονιάς έβρισκε τα παιδιά με ΜΔ με λιγότερους αμοιβαίους φίλους, ενώ παρατήρησαν ότι είχαν περισσότερες εχθρικές σχέσεις με το πέρασ του έτους. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Wiener και Schneider (2002) τα αγόρια με ΜΔ είχαν λιγότερους φίλους από τα κορίτσια με ΜΔ και τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Παράλληλα, οι φίλιες των παιδιών με ΜΔ ήταν λιγότερο σταθερές σε νεαρές ηλικίες, γεγονός που δεν ίσχυε για τα παιδιά που βρίσκονταν στην προεφηβεία. Σε έρευνες των Guralnick, Neville, Hammond και Connor (2007), που πραγματοποιήθηκαν με παιδιά νηπιακής και πρώτης παιδικής ηλικίας με αναπτυξιακές δυσκολίες παρατηρήθηκε ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαμόρφωση αμοιβαίων φιλικών σχέσεων. Χαρακτηριστικό εύρημα αποτελεί ότι ακόμη και τα παιδιά με ΕΕΑ, τα οποία καταφέρνουν να δημιουργήσουν φιλίες, σημειώνουν ελάχιστη πρόοδο στην ικανότητα να αλληλεπιδρούν κοινωνικά με τους φίλους τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και κυρίως να συμμετάσχουν σε σύνθετες μορφές αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τους Webster και Carter (2007) οι φιλίες μεταξύ παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ είναι σπάνιες.

2.3.8.3 Η ταυτότητα του φίλου

Όσον αφορά στην ταυτότητα των φίλων, τα παιδιά με ΜΔ φαίνεται να επιλέγουν πιο συχνά ως φίλους άλλα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα στο πλαίσιο της εγγύτητας και της ομοιότητας, καθοριστικών χαρακτηριστικών για τη σύναψη φιλικών σχέσεων (Wiener & Schneider, 2002). Στον αντίποδα αυτού, βρίσκεται η άποψη ότι τα παιδιά με ΜΔ έχουν τις ίδιες πιθανότητες να επιλέξουν φίλους με ΜΔ όσο και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομηλικοί τους (Junoven & Bear, 1992· Vaughn,

McIntosh, Schumm, Haager, & Callwood, 1993). Παράλληλα, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με ΜΔ έχουν λιγότερους φίλους της ίδιας ηλικίας, επιλέγοντας να διατηρούν φιλικές σχέσεις με νεότερα παιδιά (Wiener & Sunohara, 1998· Wiener & Schneider, 2002), ενώ τα αγόρια βρέθηκε να έχουν περισσότερους φίλους εκτός του σχολικού πλαισίου (Wiener & Schneider, 2002).

2.4 Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Η κοινωνική επάρκεια αποτελεί μία πολυσύνθετη έννοια, η οποία αποτελεί ορόσημο στη θετική λειτουργικότητα του ατόμου καθ' όλη τη ζωή του (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990· Parker & Asher, 1987). Ωστόσο, αυτή η έννοια παραμένει αρκετά αόριστη κυρίως στον τομέα των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά. Ο Dodge (1985) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι υπάρχουν τόσοι πολλοί ορισμοί της έννοιας της κοινωνικής επάρκειας, όσο μεγάλος είναι και ο αριθμός των ερευνητών σε αυτό το πεδίο. Ωστόσο, η κοινωνική επάρκεια θεωρείται μία πολύπλευρη έννοια, η οποία εμπεριέχει την ικανότητα των μαθητών να εγκαταστήσουν και να διατηρήσουν αποτελεσματικές διαπροσωπικές σχέσεις και φιλίες, να αποκτήσουν αποδοχή από τους συνομηλίκους τους και να τερματίσουν αρνητικές ή επιζήμιες διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι γεγονός ότι η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια προωθεί τη θετική προσαρμογή, ενώ μειώνει την πιθανότητα εκδήλωσης επικίνδυνων/ παραβατικών συμπεριφορών, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017).

Ένας σημαντικός διαχωρισμός είναι αυτός που γίνεται ανάμεσα στις έννοιες της κοινωνικής επάρκειας και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον McFall (1982) οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες συμπεριφορές που ένα άτομο υιοθετεί προκειμένου να ανταποκριθεί επιτυχώς σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική επάρκεια είναι ένας περισσότερο γενικός όρος αξιολόγησης. Σε αυτό το πλαίσιο, ένα άτομο κρίνεται ως κοινωνικά επαρκές όταν αποδίδει κατάλληλα σε συγκεκριμένες κοινωνικές δραστηριότητες βάσει ορισμένων κριτηρίων. Ως εκ τούτου, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συμπεριφορές, οι οποίες διδάσκονται, μαθαίνονται και εφαρμόζονται, ενώ η κοινωνική επάρκεια αποτελεί κρίσεις ή εκτιμήσεις αυτών των συμπεριφορών. Επιπρόσθετα, ο McFall υποστηρίζει ότι η κοινωνική επάρκεια δεν ενυπάρχει σε ένα άτομο και προσθέτει ότι η επίδειξη μίας επαρκούς συμπεριφοράς σε μία κοινωνική συνθήκη δε σηματοδοτεί απαραίτητα και την ύπαρξη κοινωνικής επάρκειας σε όλες τις κοινωνικές περιστάσεις, αποκλείοντας με αυτό τον τρόπο τη γενίκευση. Ομοίως, οι κοινωνικές δεξιότητες ενός ατόμου συνεισφέρουν στη διαμόρφωση της ευρύτερης έννοιας της κοινωνικής επάρκειας · ωστόσο, δεν αρκεί μία μεμονωμένη συμπεριφορά για να οδηγήσει στην κοινωνική επάρκεια.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω, οι Gresham και Elliott (1987) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική επάρκεια περιλαμβάνει τις κοινωνικές δεξιότητες και άλλες προσαρμοστικές συμπεριφορές –όπως η προσωπική ευθύνη, ο αυτο-προσδιορισμός, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες-, τοποθετώντας τις κοινωνικές δεξιότητες κάτω από τον όρο-ομπρέλα της κοινωνικής επάρκειας. Επιπλέον, σύμφωνα με το πολυδιάστατο μοντέλο της κοινωνικής επάρκειας (Vaughn & Hogan, 1990), η αλληλεπίδραση και αλληλοσυσχέτιση τεσσάρων στοιχείων αποδίδει την κοινωνικώς επαρκή συμπεριφορά. Αυτά τα στοιχεία είναι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, η κοινωνική επίγνωση, τα προβλήματα στη συμπεριφορά και οι αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες. Ένα άλλο μοντέλο κατανόησης της κοινωνικής λειτουργικότητας των παιδιών είναι το μοντέλο τριών συστατικών της κοινωνικής επάρκειας (Cavell, 1990). Συγκεκριμένα, η κοινωνική επάρκεια είναι μία πολυεπίπεδη έννοια, η οποία αποτελείται από τρία

συστατικά: την κοινωνική προσαρμογή, την κοινωνική απόδοση και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η κοινωνική προσαρμογή είναι η ικανότητα να επιτευχθούν σημαντικοί αναπτυξιακοί στόχοι, όπως η κοινωνική υπόσταση και η συνοχή της οικογένειας. Η κοινωνική απόδοση αποτελεί την επαρκή συμπεριφορά ενός ατόμου σε σχετικές κοινωνικές δραστηριότητες και είναι απαραίτητος αλλά ανεπαρκής παράγοντας της κοινωνικής προσαρμογής. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες ικανότητες που επιτρέπουν σε ένα άτομο να ανταποκρίνεται επαρκώς σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις και είναι σημαντικές αλλά όχι επαρκείς για την παραγωγή αποτελεσματικής κοινωνικής απόδοσης. Μερικές τέτοιες δεξιότητες είναι η επίδειξη διάφορων συμπεριφορών, οι κοινωνικές- γνωστικές δεξιότητες και η συναισθηματική ρύθμιση.

Όσον αφορά στον ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι Gresham και Elliott (1984) ανέφεραν τα 3 κυριότερα είδη ορισμών των κοινωνικών δεξιοτήτων, τα οποία είναι:

1. Ο ορισμός αποδοχής από τους συνομηλίκους, σύμφωνα με τον οποίο οι κοινωνικές δεξιότητες είναι εκείνες οι συμπεριφορές των δημοφιλών ή αποδεκτών παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους.
2. Ο συμπεριφορικός ορισμός, ο οποίος υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι κατά περίπτωση αντιδράσεις που αυξάνουν την πιθανότητα της θετικής ενίσχυσης, ενώ μειώνουν την πιθανότητα της τιμωρίας.
3. Ο ορισμός κοινωνικής εγκυρότητας, ο οποίος υποδηλώνει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι εξειδικευμένες κατά περίπτωση συμπεριφορές που προβλέπουν ή συσχετίζονται με σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα, όπως η αποδοχή από τους συνομηλίκους, η δημοτικότητα και η κρίση της συμπεριφοράς από σημαντικούς άλλους.

Ο τελευταίος ορισμός θεωρείται και ο πιο διαδεδομένος στην αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς οι μέθοδοι που εξετάζουν συμπεριφορές που συμβαίνουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις φαίνεται να σχετίζονται με σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι οι Candarella και Merrell (1997) έκαναν μία προσπάθεια διαχωρισμού των κοινωνικών δεξιοτήτων προκειμένου να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση των προγραμμάτων παρέμβασης, καταλήγοντας σε 5 διαστάσεις αυτών, οι οποίες δεν είναι εντελώς ξεχωριστές ή ανεξάρτητες μεταξύ τους. Αναλυτικότερα:

1. Η διάσταση των σχέσεων με τους συνομηλίκους φανερώνει ένα παιδί ή έναν έφηβο, ο οποίος είναι θετικός με τους συνομηλίκους του, εκφράζεται θετικά και επαινεί τους άλλους, προσφέρει βοήθεια και προσκαλεί τους άλλους να παίξουν ή να αλληλεπιδράσουν.
2. Η διάσταση της αυτο-διαχείρισης αντιπροσωπεύει ένα παιδί ή έναν έφηβο, ο οποίος είναι ικανός να ελέγξει τη διάθεσή του, ακολουθεί τους κανόνες και τα όρια, συμβιβάζεται με τους άλλους και δέχεται την κριτική.
3. Η ακαδημαϊκή διάσταση εμπεριέχει παιδιά και εφήβους, οι οποίοι θεωρούνται ανεξάρτητοι και παραγωγικοί από τους εκπαιδευτικούς τους, ολοκληρώνοντας εργασίες μόνοι τους και υπακούοντας στις υποδείξεις των δασκάλων.
4. Η διάσταση της συμμόρφωσης/ συνεργασίας δίνει την εικόνα του παιδιού ή του εφήβου που τα πηγαίνει καλά με τους άλλους, υπακούει στους κανόνες και τις προσδοκίες, χρησιμοποιεί επικοινωνιακά τον ελεύθερο χρόνο και μοιράζεται αντικείμενα.

5. Η διάσταση της διεκδικητικότητας αποτελείται από κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν παιδιά και εφήβους που θεωρούνται κοινωνικοί και εξωστρεφείς, καθώς ξεκινούν συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις με άλλους και αναγνωρίζουν τα θετικά σχόλια.

2.4.1 Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων

Είναι γεγονός ότι τα κοινωνικά επαρκή άτομα περιγράφονται ως ικανά να χρησιμοποιήσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις προκειμένου να ικανοποιήσουν τους στόχους και τις ανάγκες τους, ενώ λαμβάνουν υπόψη τους στόχους και τις ανάγκες των άλλων (Rose- Krasnor, 1997· Groeben, Perren, Stadelmann, & Klitzing, 2011· Perren, Forrester-Knauss, & Alsaker, 2012). Με αυτόν τον ορισμό γίνεται ένας διαχωρισμός ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για τον εαυτό και σε αυτές που κατευθύνονται στους άλλους. Βάσει αυτής της διάκρισης, η έναρξη και η διατήρηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι ηγετικές ικανότητες και η ικανότητα οριοθέτησης των συνομηλίκων θεωρούνται δεξιότητες κατευθυνόμενες προς τον εαυτό, καθώς έχουν ως στόχο την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών. Οι κοινωνικές δεξιότητες που κατευθύνονται προς τους άλλους, όπως η βοήθεια, η φροντίδα και η συνεργασία βασίζονται στα ενδιαφέροντα και στο όφελος των άλλων κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι η προκοινωνική συμπεριφορά, η οποία ορίζεται ως η εκούσια συμπεριφορά που έχει ως στόχο το όφελος των άλλων (Eisenberg, 1986), αναδύεται νωρίς και διατηρείται στο χρόνο, ενώ η παγίωση αυτής είναι πιο έκδηλη κατά την ενήλικη ζωή, όπου έχουν κατακτηθεί ηθικές αξίες και η ικανότητα αντίληψης της θέσης των άλλων ατόμων (Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland, & Gustavo, 1999). Ωστόσο, τα αποτελέσματα αναφορικά με την

προκοινωνική συμπεριφορά και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών φαίνεται να είναι αντικρουόμενα. Συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά η προκοινωνική συμπεριφορά και η ικανότητα έναρξης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων συντελούν στη θετική εμπλοκή των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (Henricsson & Rydell, 2006· Rubin et al., 2006· Fabes, Martin, & Hanish, 2009), ενώ η πρώτη σχετίζεται αρνητικά με την εκδήλωση συναισθηματικής συμπτωματολογίας (Wentzel & McNamara, 1999· Rudolph & Clark, 2001· Henricsson & Rydell, 2004). Από την άλλη, έρευνες έχουν δείξει ότι τα υψηλά επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς λειτουργούν ως παράγοντας επικινδυνότητας για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Hay, 1994· Hastings, Zann-Waxler, Robinson, Usher, & Bridges, 2000), καθώς κάποια παιδιά μπορεί να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των άλλων με αποτέλεσμα να παραμελούν τα δικά τους συναισθήματα και επιθυμίες (Perren, Stadelmann, Wyl, & Klitzing, 2007).

Η έρευνα των Groeben et al. (2011) εκθέτει τη σημαντικότητα της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων κατευθυνόμενων στον εαυτό (έλλειψη διεκδικητικότητας και κοινωνικής συμμετοχής), καθώς σχετίζονται με την ανάπτυξη συναισθηματικών συμπτωμάτων. Συγκεκριμένα, τα χαμηλά επίπεδα διεκδικητικότητας προβλέπουν μετέπειτα συναισθηματικά συμπτώματα, ενώ η υψηλή διεκδικητικότητα αποτελεί προστατευτικό παράγοντα από τα συναισθηματικά προβλήματα για τα παιδιά που έχουν χαμηλή προκοινωνική συμπεριφορά. Σε αντίθεση, τα υψηλά επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς αποτελούν παράγοντα επικινδυνότητας για μετέπειτα συναισθηματικά συμπτώματα, κυρίως όταν συνοδεύονταν από χαμηλά επίπεδα κοινωνικής συμμετοχής. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές υπογραμμίζουν τα αντικρουόμενα ευρήματα, καθώς τόσο τα χαμηλά όσο και τα υψηλά επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα επικινδυνότητας για συναισθηματικά συμπτώματα ανάλογα με το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων

κατευθυνόμενων στον εαυτό που έχουν τα παιδιά. Παράλληλα, τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης ισορροπίας στην προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων κατευθυνόμενων στον εαυτό και σε άλλους στα εκπαιδευτικά και παρεμβατικά προγράμματα, καθώς και οι δύο διαστάσεις φαίνεται να είναι σημαντικές για την προώθηση της συναισθηματικής ευημερία και της υγιούς ανάπτυξης.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Perren, Forrester-Knauss και Alsaker (2012), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η έλλειψη των κοινωνικών δεξιοτήτων κατευθυνόμενων προς τους άλλους, όπως αναφέρθηκαν από τους γονείς, σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς και εκφοβισμού, ενώ τα παιδιά που είχαν προκοινωνική και συνεργατική συμπεριφορά έπαιρναν πιο συχνά θέση υπεράσπισης σε περιπτώσεις εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, η απουσία των κοινωνικών δεξιοτήτων κατευθυνόμενων προς τους άλλους κατά τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο σχετίζονταν με καταθλιπτική συμπτωματολογία και θυματοποίηση από τους συνομηλίκους έξι χρόνια μετά. Όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες κατευθυνόμενες προς τον εαυτό, βρέθηκε ότι η αναφερόμενη από τους γονείς υποτακτική- αποσυρμένη συμπεριφορά σχετίζεται με καταθλιπτική συμπτωματολογία, ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας σε πρώιμους εφήβους καταδεικνύουν ότι η απουσία αυτών των δεξιοτήτων αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες θυματοποίησης.

2.4.2 Οι κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά με ΕΕΑ

Είναι γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΕΕΑ καταλήγει σε αρνητικά αποτελέσματα (Gresham & McMillan, 1997). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης των Kavale και Forness (1996), το 75% των μαθητών με ΜΔ διαφέρει από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ως προς την κοινωνική επάρκεια. Αυτές οι πληροφορίες

προέρχεται από διάφορες πηγές, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές με και χωρίς ΜΔ και αφορούν στις περισσότερες διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους οι πεποιθήσεις για την ακαδημαϊκή ανεπάρκεια συνδέονται με λιγότερη αλληλεπίδραση, μειωμένη αποδοχή, χαμηλότερη κοινωνική υπόσταση και περισσότερη απόρριψη. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν δυσκολίες στην προσαρμογή, ενώ οι συνομήλικοι τυπικής ανάπτυξης συνδέουν τη χαμηλή κοινωνική αποδοχή των παιδιών με ΜΔ με τις δυσκολίες στην επικοινωνία και την έλλειψη ενσυναίσθησης. Τα παιδιά με ΜΔ φαίνεται να θεωρούν ότι η κοινωνική τους λειτουργικότητα επηρεάζεται αρνητικά από την έλλειψη μη λεκτικής επάρκειας και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, ενώ σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζουν και τα συναισθήματα κατωτερότητας, τα οποία προκύπτουν από τις αρνητικές πεποιθήσεις αυτο-αντίληψης και αυτο-εκτίμησης.

Επιπρόσθετα, σε αρνητικά αποτελέσματα σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΜΔ, καταλήγουν και οι Gresham και Reschly (1986), σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές με ΜΔ έχουν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που είναι έκδηλο σε διάφορα πλαίσια –σχολείο και σπίτι- και προκύπτει από αξιολογήσεις εκπαιδευτικών, γονέων και συνομηλίκων. Παρομοίως, οι Hatzichristou και Horpf (1993) βρήκαν ότι οι μαθητές με ΜΔ βιώνουν ποικίλες ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, ήταν λιγότερο αποδεκτοί και είχαν αρνητικές πεποιθήσεις αυτο-αντίληψης σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με την άποψη των συμμαθητών, τα παιδιά με ΜΔ υιοθετούσαν σπάνια προκοινωνικές συμπεριφορές. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν ελλείμματα στην ακαδημαϊκή συμπεριφορά, τις διαπροσωπικές δεξιότητες και τις ενδοπροσωπικές-ψυχολογικές πτυχές της συμπεριφοράς, ενώ υποστήριζαν ότι τα αγόρια με ΜΔ είχαν τα πιο σοβαρά

προβλήματα συμπεριφοράς. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με ΜΔ που φοιτούσαν σε πιο ενταξιακά πλαίσια είχαν πιο θετικά αποτελέσματα (υποστήριξη εντός της σχολικής τάξης-in-class support και πρόγραμμα ένταξης- inclusion programs). Αυτό, ενδεχομένως, οφείλεται στο γεγονός ότι η παραμονή στη γενική τάξη οδηγεί σε μείωση του στιγματισμού ή σε υιοθέτηση και μίμηση κατάλληλων συμπεριφορών από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές (Wiener & Tardiff, 2004).

Σε αρνητικά αποτελέσματα κατέληξαν και οι Marton, Abramoff και Rosenzweig (2005) σε έρευνα, στην οποία συμμετείχαν παιδιά με ειδικές γλωσσικές διαταραχές, καθώς βρέθηκε να έχουν πιο φτωχές κοινωνικές δεξιότητες όχι ως αποτέλεσμα των γλωσσικών αδυναμιών αλλά συνυπάρχοντας με αυτές. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι τα παιδιά με ειδικές γλωσσικές διαταραχές χρησιμοποιούσαν λιγότερο συχνά στρατηγικές διαπραγμάτευσης και επίλυσης των διαφορών τους, ενώ υιοθετούσαν περισσότερο μη λεκτικές αντιδράσεις (σωματική επιθετική συμπεριφορά ή παθητική απόσυρση) σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, ακόμη και σε περιπτώσεις που η χρήση τους δεν ήταν κατάλληλη. Επιπλέον, τα παιδιά με ειδικές γλωσσικές διαταραχές έκαναν ακατάλληλες ερωτήσεις και σχόλια και αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην αναγνώριση της οπτικής και των αναγκών των άλλων ατόμων. Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές και γλωσσικές δυσκολίες εντοπίστηκαν από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, με τους γονείς να έχουν πιο αρνητική εικόνα σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ειδικές γλωσσικές διαταραχές.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα σχετικά με τον τρόπο επίλυσης των κοινωνικών προβλημάτων που υιοθετούν οι μαθητές με και χωρίς νοητική υστέρηση. Στην έρευνα των Jacobs, Turner, Faust και Stewart (2002) βρέθηκε ότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση έτειναν να είναι περισσότερο διεκδικητικοί σε επιθετικές

καταστάσεις και λιγότερο διεκδικητικοί σε συνθήκες ένταξης σε ομάδες συνομηλίκων, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι κατέχουν κοινωνικές στρατηγικές, οι οποίες είτε χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες μόνο καταστάσεις, είτε είναι διαφορετικές από αυτές των συνομηλίκων τους.

Περισσότερο αισιόδοξα φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ΕΕΑ όταν συγκρίνονται με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές χαμηλής επίτευξης, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΜΔ δε διέφεραν σημαντικά από αυτές των τυπικής ανάπτυξης μαθητών με χαμηλή επίτευξη, αν και γενικά οι πρώτοι είχαν χαμηλότερα επίπεδα (Coleman, McHam, & Minnett, 1992· Vaughn & Haager, 1994· Brown & Heath, 1998). Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών φαίνεται να έρχονται σε συμφωνία με το εύρημα των Coleman και Minnett (1993), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι διαφορές στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών σχετίζεται με την κοινωνική υπόστασή τους και όχι με την ύπαρξη ή απουσία αναπηρίας. Επιπρόσθετα, οι μαθητές με ΜΔ φαίνεται να διατηρούσαν περισσότερο θετικές αντιλήψεις σχετικά με την κοινωνική τους επάρκεια αξιολογώντας τη στο ίδιο επίπεδο με αυτήν των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών (Hoyle & Serafica, 1984).

2.4.3 Κοινωνική θέση και κοινωνικές δεξιότητες μαθητών με ΕΕΑ

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι μαθητές με ΕΕΑ επιδεικνύουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Nabuzoka & Smith, 1993). Ωστόσο, λίγες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά σε αυτές τις έρευνες, τα αποτελέσματα των οποίων είναι διφορούμενα.

Οι Frostad και Pijl (2007) υποστήριξαν ότι υπάρχει ασθενής σχέση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία και ενσυναίσθηση) και της κοινωνικής θέσης των παιδιών με ΕΕΑ. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αυτό δε φαίνεται να ισχύει για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς η ενσυναίσθηση συνδέεται με την κοινωνική θέση για αυτούς τους μαθητές. Συγκεκριμένα, η έλλειψη ενσυναίσθησης συνδέεται με την χαμηλή κοινωνική αποδοχή, την απουσία ή ύπαρξη περιορισμένου αριθμού φίλων και την περιορισμένη συμμετοχή σε ομάδες συνομηλίκων, γεγονός που ισχύει περισσότερο σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας.

Από την άλλη πλευρά, οι Schwab, Gebhardt, Krammer και Gasteiger-Klicpera (2015) κατέληξαν ότι η κοινωνική συμμετοχή σχετίζεται με την προκοινωνική συμπεριφορά. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αισθάνονταν λιγότερο κοινωνικά ενταγμένοι και είχαν χαμηλότερα επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Ως εκ τούτου, οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι η φτωχή κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ μπορεί να συνδέεται με την περιορισμένη προκοινωνική συμπεριφορά.

Στην πιο πρόσφατη έρευνα της Garrote (2017) βρέθηκε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ, αν και οι τελευταίοι είχαν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι μαθητές με ΕΕΑ δε χρειάζονται υψηλά επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων για να δημιουργήσουν φιλίες ή να γίνουν αποδεκτοί από τους συμμαθητές. Ενδεχομένως, υπάρχουν και άλλοι μηχανισμοί που επηρεάζουν την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ, καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες φαίνεται να είναι μόνο μία από τις πιθανές εξηγήσεις του γεγονότος ότι συγκεκριμένοι μαθητές με ΕΕΑ

είναι λιγότερο κοινωνικά ενταγμένοι στις τάξεις τους σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Οι Feldman, Carter, Asmus και Brock (2016) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ υστερούν σε κοινές εμπειρίες εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες, που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία, ήταν απόντα στο μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας από τη γενική τάξη λόγω του εκπαιδευτικού σχεδιασμού από τους δασκάλους, ενώ ακόμη κι όταν ήταν μέσα στη γενική τάξη δεν ήταν σωματικά κοντά με τους συνομηλίκους τους. Ως εκ τούτου, οι μαθητές με ΕΕΑ χάνουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους, να εμπλακούν σε κοινωνικές σχέσεις αλλά και να μάθουν και να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους.

2.5 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΟΥ ΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΗΚΕΙΝ

2.5.1 Θεωρίες γύρω από το αίσθημα του ανήκειν

Το αίσθημα του ανήκειν αποτελεί θεμελιώδη έννοια για την ανθρώπινη ύπαρξη, γεγονός που αποδεικνύεται τόσο από τη συσχέτισή της με βασικές ψυχολογικές θεωρίες (Maslow, 1943· Bowlby, 1969), όσο και από το ότι αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης πολλών και διαφορετικών επιστημονικών πεδίων (Antonsich, 2010). Είναι γεγονός ότι πολλές θεωρίες, οι οποίες έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη της έννοιας του ανήκειν προσπαθώντας να την αποσαφηνίσουν, συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι αποτελεί μία καθοριστικής σημασίας ψυχολογική έννοια, η οποία έχει προεκτάσεις και μπορεί να δώσει απαντήσεις σε διάφορες διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης (Baumeister & Leary, 1995).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η σημασία του αισθήματος του ανήκειν αναδεικνύεται και μέσα από τη θεωρία του αυτο-προσδιορισμού, η οποία είναι μια θεωρία των ανθρώπινων κινήτρων και της προσωπικότητας. Σύμφωνα με αυτήν, η

ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου για επάρκεια, αυτονομία και σύναψη δεσμών/ ανάπτυξη αισθήματος του ανήκειν παίζει σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της κοινωνικής λειτουργικότητας, της προσωπικής ευημερίας και της ανάπτυξης των κινήτρων, τα οποία είναι πιο πιθανό να αναπτυχθούν σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από ασφάλεια και ουσιαστικούς δεσμούς μεταξύ των συμμετεχόντων (Ryan & Deci, 2000).

Οι Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema και Collier (1992) όρισαν την έννοια του ανήκειν ως μία εμπειρία προσωπικής εμπλοκής σε ένα σύστημα ή περιβάλλον έτσι ώστε το άτομο να αισθάνεται ότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αυτού. Οι ίδιοι αναφέρουν δύο βασικές διαστάσεις του ανήκειν: α) την αξία της εμπλοκής και β) το ταίριασμα. Σύμφωνα με την πρώτη διάσταση είναι σημαντικό το άτομο να νιώθει ότι είναι αποδεκτό, χρήσιμο και πολύτιμο μέσα σε μια ομάδα, ενώ η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στην αντίληψη ενός ατόμου ότι τα χαρακτηριστικά του στοιχεία εκφράζουν ή συμπληρώνουν το εκάστοτε σύστημα ή περιβάλλον στο οποίο ανήκει.

Υπό το πρίσμα της κοινωνικής ψυχολογίας οι McMillan και Chavis (1986) όρισαν το αίσθημα συμμετοχής σε μία κοινότητα ως το αίσθημα που βιώνουν τα μέλη ότι ανήκουν σε μία κοινότητα και ότι είναι σημαντικά, ενώ ταυτόχρονα πιστεύουν ότι οι ανάγκες τους θα εκπληρωθούν μέσω της αφοσίωσής τους στην ομάδα. Αναλύοντας αυτόν τον ορισμό, διαπιστώνεται ότι γίνεται αναφορά σε τέσσερα στοιχεία, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με τρόπους που διαφέρουν κάθε φορά ανάλογα με τη δυναμική της εκάστοτε κοινότητας. Το πρώτο στοιχείο αναφέρεται στο αίσθημα του ανήκειν και της προσωπικής σύνδεσης με την ομάδα. Το δεύτερο στοιχείο αφορά στην επιρροή και την ανάγκη κάθε μέλους να είναι σημαντικό και να συνεισφέρει τόσο στην εξέλιξη της ομάδας όσο και στα υπόλοιπα μέλη. Το τρίτο χαρακτηριστικό σχετίζεται με την

εκπλήρωση των αναγκών των μελών της ομάδας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω των οφελών που απορρέουν από τη συμμετοχή στην κοινότητα, ενώ σημαντικό ρόλο κατέχει και το συναισθηματικό δέσιμο, η οικειότητα και η αφοσίωση που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε μία ομάδα, το οποίο αποτελεί και το τελευταίο χαρακτηριστικό.

Με μία περισσότερο κοινωνιολογική ματιά η Yuval-Davis (2006) υποστήριξε ότι ένα άτομο μπορεί να ανήκει με πολλούς διαφορετικούς τρόπους σε μία ομάδα έχοντας διαφορετικό σκοπό από κάθε δεσμό που συνάπτει. Η διαδικασία του ανήκειν μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο αυτο-προσδιορισμού ή προσδιορισμού από τους άλλους, ενώ παράλληλα πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία που υπόκειται σε διαρκείς μεταβολές. Επιπρόσθετα, η ίδια κάνει ένα διαχωρισμό της έννοιας του ανήκειν σε τρία επίπεδα, σύμφωνα με τα οποία η εν λόγω έννοια κατασκευάστηκε. Με βάση αυτό τον διαχωρισμό, το πρώτο επίπεδο αφορά στην κοινωνική θέση, το δεύτερο συνδέεται με την ατομική ταυτότητα και τους συναισθηματικούς δεσμούς με διάφορες ομάδες και το τρίτο με το ηθικό και πολιτικό σύστημα αξιών με το οποίο κάθε άτομο κρίνει τόσο τη δική του συμμετοχή όσο και αυτή των άλλων ατόμων.

Η ανάγκη για προσδιορισμό του εαυτού και της ατομικής ταυτότητας ενυπάρχει και στην προσπάθεια του Antonsich (2010) να ορίσει το αίσθημα του ανήκειν, το οποίο διακρίνει σε δύο διαστάσεις. Αρχικά, θεωρεί το ανήκειν ως ένα προσωπικό και οικείο αίσθημα ασφάλειας, οικειότητας, άνεσης και συναισθηματικού δεσμού, το οποίο συνδέεται με την ανάγκη αυτο-προσδιορισμού. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το αίσθημα του ανήκειν δεν ενεργοποιείται θέτοντας όρια κοινωνικής ένταξης ή κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά η προσωπική υπαρξιακή διάσταση είναι αυτή που κάνει το άτομο να αισθάνεται ότι ανήκει κάπου, η οποία προσδιορίζει και προσδιορίζεται από τον εαυτό. Η δεύτερη διάσταση του ανήκειν σχετίζεται με την κοινωνική και χωρική ένταξη ή αποκλεισμό. Σύμφωνα με τον Antonsich, το προσωπικό

αίσθημα ενός ατόμου ότι ανήκει κάπου πρέπει πάντα να συνδυάζεται με τις πρακτικές κοινωνικής και χωρικής ένταξης ή αποκλεισμού, οι οποίες καθορίζουν απόλυτα το αίσθημα του ανήκειν σε ένα μέρος, καθώς το αίσθημα της ασφάλειας, της άνεσης και του ανήκειν δεν μόνο προσωπικό ζήτημα αλλά και κοινωνικό. Πράγματι, αν ένα άτομο αισθάνεται απομονωμένο από τα υπόλοιπα μέλη που κινούνται/ δραστηριοποιούνται στο ίδιο πλαίσιο, αναπόφευκτα αυτό έχει αντίκτυπο στο προσωπικό αίσθημα του ανήκειν, γεγονός που υπογραμμίζει και τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου.

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί μία σύντομη παρουσίαση ορισμένων θεωριών και του τρόπου που συνδέονται με την έννοια του ανήκειν.

2.5.1.1 Η θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών του Abraham Maslow

Ο Maslow (1943) διαμόρφωσε ένα σύστημα πολλαπλών κινήτρων, στο οποίο οι ανάγκες κατατάσσονται ανάλογα με την ισχύ τους στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς, τη σειρά ανάπτυξής τους κατά τη διάρκεια της ζωής, τη σειρά εμφάνισης τους στην εξελικτική κλίμακα και τον βαθμό στον οποίο πρέπει να ικανοποιηθεί η ανάγκη για να επιβιώσει το άτομο. Σύμφωνα με τη θεωρία του, οι βασικές ανάγκες κάθε ατόμου διαχωρίζονται σε πέντε ομάδες: 1. τις φυσιολογικές ανάγκες, 2. τις ανάγκες για ασφάλεια, 3. τις ανάγκες για αγάπη και ανήκειν, 4. τις ανάγκες για εκτίμηση και 5. την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Έτσι, η αυτοπραγμάτωση βρίσκεται στο υψηλότερο σημείο και προϋποθέτει την ικανοποίηση άλλων πιο βασικών αναγκών.

Η έννοια του ανήκειν κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία του Maslow, καθώς αποτελεί θεμελιώδη ανάγκη του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, η οποία αναφέρεται στην κοινωνική επιθυμία που έχει κάθε άτομο να συνδέεται με άλλα άτομα και να αισθάνεται αποδεκτός στις διάφορες ομάδες. Σύμφωνα με το σύστημα

ιεράρχησης των αναγκών, η μη ικανοποίηση της ανάγκης για αγάπη και ανήκειν θα οδηγήσει στη μη ανάπτυξη των αναγκών για εκτίμηση και αυτοπραγμάτωση. Ως εκ τούτου, η πραγματική μάθηση δε θα επιτευχθεί παρά μόνο όταν ικανοποιηθεί η ανάγκη για ανήκειν και αγάπη. Σύμφωνα με τον Carps (2004) οι μαθητές που αισθάνονται ότι ανήκουν στη σχολική κοινότητα, μπορούν να αποδώσουν στο μέγιστο των ικανοτήτων τους σε γνωστικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, η μη εκπλήρωση των αναγκών για συναισθηματικές σχέσεις και αίσθημα του ανήκειν συνδέονται περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη ανάγκη της πυραμίδας του με τη δυσπροσαρμοστικότητα ακόμη και με την ψυχοπαθολογία.

2.5.1.2 Η θεωρία του δεσμού του John Bowlby

Η θεωρία του δεσμού (Bowlby, 1969) αφορά στη σταθερή σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο βρέφος και τη μητέρα (ή ένα υποκατάστατο της μητέρας, την τροφό γενικότερα). Η σχέση αυτή λειτουργεί ως πρωτότυπο σύμφωνα με το οποίο διαμορφώνονται οι μελλοντικές διαπροσωπικές σχέσεις του βρέφους. Η ανάπτυξη του πρωταρχικού δεσμού είναι μια αμφίδρομη διαδικασία στην οποία παίζει ρόλο όχι μόνο η ποσότητα, αλλά και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης. Το παιδί χρησιμοποιεί διάφορες αντιδράσεις από το ρεπερτόριό του ώστε να σηματοδοτήσει τις ανάγκες του (κλαίει, γελάει, ψελλίζει, προσηλώνει βλέμμα, κλπ) και να τραβήξει την προσοχή των άλλων ως προς αυτές. Ο τρόπος αντίδρασης της τροφού σε αυτά τα σήματα που εκπέμπει το παιδί, θα θέσει τη βάση για τις μετέπειτα κοινωνικές και διαπροσωπικές του σχέσεις. Όταν υπάρχει συγχρονισμός της συμπεριφοράς της τροφού με τη συμπεριφορά του παιδιού, τότε το διευκολύνει να δεθεί μαζί της. Όταν η τροφός δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στα καλέσματα του παιδιού, τότε η ανάπτυξη του πρωταρχικού δεσμού παρεμποδίζεται. Από την άλλη, όταν η τροφός απαντά στα καλέσματα του παιδιού με

«αποπνικτική» φροντίδα, τότε πάλι η ανάπτυξη του πρωταρχικού δεσμού παρεμποδίζεται καθώς η σχέση γίνεται εξαρτητική και δεν επιτρέπει την εξέλιξη της ατομικότητας του παιδιού. Επομένως, για την ανάπτυξη του υγιούς πρωταρχικού δεσμού, αρχικά είναι απαραίτητο το δέσιμο με την τροφό και στη συνέχεια το πέρασμα αυτού του δεσίματος με τα σημαντικά πρόσωπα στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού.

Η Ainsworth και Bell (1970) δημιούργησαν την πιο ευρέως γνωστή μέθοδο για να αποδείξουν τη θεωρία δεσμού του Bowlby και να εκτιμήσουν την ποιότητα της προσκόλλησης. Αυτή η μέθοδος αφορούσε σε μία εργαστηριακή συνθήκη, γνωστή ως η «Παράξενη Κατάσταση», σύμφωνα με την οποία το βρέφος, περίπου ενός έτους βρισκόταν στο εργαστήριο με τη μητέρα του, ενώ ενδιάμεσα ακολουθούσαν δύο αποχωρισμοί από τη μητέρα όπου στη θέση της ερχόταν ένα άγνωστο άτομο. Αυτό που μετρούσαν ήταν η συμπεριφορά του μωρού στην επανένωση με τη μητέρα εφόσον είχαν προηγηθεί οι αποχωρισμοί. Από τα αποτελέσματα της πειραματικής διαδικασίας προέκυψε ότι τα βρέφη των τροφών που είναι διαθέσιμοι και ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές και φυσικές ανάγκες, τείνουν να αναπτύσσουν ασφαλή δεσμό. Αντίθετα, αν η φροντίδα που παρέχεται είναι χαοτική, μη συστηματική, αμελής ή απορριπτική, τότε προκύπτει ανασφαλής ή αποδιοργανωμένος δεσμός.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η θεωρία του δεσμού προσπαθεί να εξηγήσει τις ατομικές διαφορές που παρατηρούνται στις διαπροσωπικές σχέσεις κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, καθώς ο δεσμός με τον τροφό είναι ενδεικτικός για το είδος της σχέσης που θα κάνει με άλλα σημαντικά άτομα στη ζωή του (Ainsworth, 1989). Ως εκ τούτου, τα παιδιά με ασφαλή δεσμό είναι κοινωνικά, έχουν κατάλληλη συναισθηματική έκφραση, κοινωνικές δεξιότητες και ενσυναίσθηση, ενώ επιδιώκουν την αλληλεπίδραση και αναπτύσσουν αρμονικές σχέσεις με τους συνομηλίκους ή τους ενήλικες. Ως ενήλικες μπορούν εύκολα να έρθουν κοντά με άλλα άτομα και νιώθουν

άνετα να βασίζονται αλλά και να αφήνουν τους άλλους να βασίζονται σε αυτούς. Δεν ανησυχούν μήπως οι άλλοι τους εγκαταλείψουν ή έρθουν πολύ κοντά τους. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά με ανασφαλή- αποφευκτικό δεσμό χαρακτηρίζονται από τη δυσκολία τους να διαχειριστούν το συναίσθημά τους και να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης και συναισθηματικής εγγύτητας. Κατά την ενήλική ζωή νιώθουν άβολα να κάνουν στενές σχέσεις, δυσκολεύονται να εμπιστεύονται απόλυτα άλλα άτομα, αλλά και να επιτρέψουν στον εαυτό τους να εξαρτώνται από άλλους. Τα παιδιά με ανασφαλή- αμφιθυμικό δεσμό εκδηλώνουν υπερβολικές συναισθηματικές αντιδράσεις, είναι παρορμητικά και συχνά απομονώνονται. Καθώς μεγαλώνουν νιώθουν ότι οι άλλοι διστάζουν να έρθουν τόσο κοντά τους όσο αυτοί θα ήθελαν και συχνά ανησυχούν ότι τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής τους δεν τους αγαπάνε αρκετά. Όσον αφορά στα παιδιά με αποδιοργανωμένο δεσμό εκδηλώνουν συχνά προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, ενώ κάτω από πιεστικές συνθήκες εκλαμβάνουν τα άλλα άτομα ως απειλητικά με αποτέλεσμα είτε να αποσύρονται, είτε να υιοθετούν επιθετική συμπεριφορά προκειμένου να αμυνθούν. Στην ενήλικη ζωή η σύναψη στενών σχέσεων μπορεί να εκδηλωθεί με δύο τρόπους: μπορεί να δείχνουν υπέρμετρο ενθουσιασμό προσπαθώντας να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των άλλων γιατί φοβούνται την εγκατάλειψη, αλλά είναι πιθανό να παρουσιάζονται αδιάφοροι στις ανάγκες των άλλων προκειμένου να αποφύγουν τον πόνο που μπορεί να φέρει το συναισθηματικό δέσιμο όταν πάψει να είναι αμοιβαίο (Bowlby, 1989· Kennedy & Kennedy, 2004).

2.5.1.3 Η υπόθεση του ανήκειν

Η υπόθεση του ανήκειν αποτελεί την πιο σημαντική θεωρία γύρω από το αίσθημα του ανήκειν και απορρέει από προηγούμενες ψυχολογικές θεωρίες (Maslow, Bowlby). Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία κάθε άτομο έχει την έμφυτη ανάγκη να ανήκει,

γεγονός που αποτελεί θεμελιώδες κίνητρο κάθε ατόμου. Οι ίδιοι ορίζουν την ανάγκη του ανήκειν ως μία έντονη επιθυμία του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί τουλάχιστον ένα μικρό αριθμό θετικών και σημαντικών διαπροσωπικών σχέσεων που θα έχουν χρονική διάρκεια. Σύμφωνα με τη θεωρία των Baumeister και Leary (1995), η ικανοποίηση αυτής της ατομικής επιθυμίας αποτελείται από την εκπλήρωση δύο κριτηρίων: α) την ικανοποίηση της ανάγκης για συχνές και θετικά συναισθηματικά φορτισμένες αλληλεπιδράσεις με λίγα άτομα και β) η πραγματοποίηση αυτών των αλληλεπιδράσεων να γίνεται σε ένα σταθερό και διαρκές πλαίσιο.

Επιπρόσθετα, αυτή η εγγενής ανάγκη του ατόμου να ανήκει κάπου γίνεται αισθητή σε διάφορα πλαίσια και σε ποικίλες εκφάνσεις της ζωής επηρεάζοντας τόσο τις γνωστικές όσο και τις συναισθηματικές λειτουργίες. Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι το αίσθημα του ανήκειν επηρεάζει τις αντιλήψεις των ατόμων για τους άλλους, είτε σχηματίζοντας θετικότερες απόψεις για τους φίλους είτε συμβάλλοντας στη συχνότερη σκέψη αυτών. Όσον αφορά στην επιρροή του αισθήματος του ανήκειν σε συναισθηματικό επίπεδο είναι εμφανές ότι η αποδοχή και η ένταξη σε μία ομάδα οδηγεί σε θετικά συναισθήματα, ενώ ο αποκλεισμός, η απόρριψη ή και παραμέληση δημιουργούν συναισθήματα ανησυχίας, κατάθλιψης, θλίψης, ζήλειας και μοναξιάς. Αξίζει να αναφερθεί ότι η συνεχής δυσκολία ενός ατόμου να δημιουργήσει και να διατηρήσει ικανοποιητικές σχέσεις με άλλους και να ικανοποιήσει την ανάγκη του να ανήκει σε μία ομάδα συνδέεται με προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας, καθώς και με δυσκολίες στη συμπεριφορά, παραβατικότητα, εγκληματικότητα και αυτοκτονικό ιδεασμό. Σύμφωνα με τον Anderman (2002) οι έφηβοι που αισθάνονται ότι ανήκουν περισσότερο στο σχολείο τους, έχουν λιγότερες πιθανότητες για κατάθλιψη, κοινωνική απόρριψη και προβλήματα στο σχολείο, ενώ ταυτόχρονα είναι περισσότερο αισιόδοξοι και σημειώνουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση. Ως εκ τούτου,

οι Baumeister & Leary εξάρουν τη σημασία της ανάγκης για διαπροσωπικές σχέσεις και υπογραμμίζουν τις ψυχολογικές προεκτάσεις καθώς και τη συμβολή της έννοιας του ανήκειν στην κατανόηση της φύσης του ατόμου.

2.5.2 Θεωρητικά μοντέλα αναφορικά με το αίσθημα του ανήκειν στο σχολικό πλαίσιο

Η σημαντικότητα της έννοιας του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα απορρέει από το σύνολο των θεωρητικών μοντέλων, τα οποία υποστηρίζουν ότι οι έφηβοι μαθητές έχουν έντονη ανάγκη να αισθάνονται ότι ανήκουν σε πλαίσια που περνούν πολλές ώρες ημερησίως. Η Goodenow (1993a) περιγράφει το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο ως το συναίσθημα της αποδοχής, του σεβασμού, της ένταξης και της υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, αλλά και ως την αίσθηση ότι αποτελούν σημαντικό μέρος της ζωής του σχολείου και των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται μέσα σε αυτό. Πρόκειται για μία σύνθετη έννοια, η οποία δεν σχετίζεται απλώς με τη συμπάθεια που βιώνει ένα άτομο στο πλαίσιο μίας ομάδας, καθώς αποτελεί μία έννοια που εμπεριέχει την υποστήριξη και τον σεβασμό για την ανάπτυξη της προσωπικής αυτονομίας και της προσωπικότητας του μαθητή.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένα θεωρητικά μοντέλα που αφορούν στο αίσθημα του ανήκειν όπως βιώνεται από τους μαθητές στο σχολικό πλαίσιο.

2.5.2.1 Το μοντέλο συμμετοχής- ταύτισης του Finn (1989)

Μία από τις πιο δημοφιλείς θεωρίες αναφορικά με τη διακοπή της φοίτησης από το σχολείο είναι το μοντέλο συμμετοχής- ταύτισης του Finn (1989). Σύμφωνα με αυτό, η συμμετοχή στη σχολική κοινότητα θεωρείται ως μία συμπεριφορά που καθορίζει τον τρόπο που προσδιορίζεται ένας μαθητής όσον αφορά στο αίσθημα του

ανήκειν στο σχολείο και την αξία του. Ο Finn κάνει έναν διαχωρισμό ανάμεσα σε 4 είδη συμμετοχής, τα οποία είναι: α) η ενεργή συμμετοχή μέσα στη σχολική τάξη, η αλληλεπίδραση με το δάσκαλο και οι αποκρίσεις στις οδηγίες του, β) η ανάληψη περαιτέρω σχολικής εργασίας λόγω του ενθουσιασμού που μπορεί να προκύψει σχετικά με το μάθημα, γ) η συμμετοχή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και δ) η συμμετοχή στη μαθητική ηγεσία του σχολείου.

Είναι γεγονός ότι τόσο οι παιδαγωγικές πρακτικές του εκπαιδευτικού όσο και οι ικανότητες του μαθητή παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή συμμετοχή του μέσα στην τάξη, κινητοποιώντας το παιδί να προχωρήσει στο επόμενο είδος συμμετοχής και σημειώνοντας πιθανότατα ακαδημαϊκή επιτυχία. Με το πέρασμα του χρόνου και την ανάπτυξη της αυτονομίας, η επιτυχής συμμετοχή μπορεί να συνεχιστεί εντός αλλά και εκτός της σχολικής τάξης. Αυτές οι εμπειρίες προωθούν την ταύτιση των νέων με το σχολείο και ενισχύουν τη συμμετοχή στη σχολική κοινότητα. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν παιδιά που είναι προδιατεθειμένα αρνητικά και αντιστέκονται στη συμμετοχή εντός της τάξης, με αποτέλεσμα να έχουν μειωμένες πιθανότητες για περαιτέρω συμμετοχή σε άλλες δραστηριότητες κατά τα σχολικά χρόνια και κατά επέκταση φτωχό αίσθημα ότι ανήκουν στο σχολείο.

2.5.2.2 Το μοντέλο του συγχρονισμού του αναπτυξιακού σταδίου και του περιβάλλοντος των Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, & Mac Iver (1993)

Σύμφωνα με το μοντέλο του συγχρονισμού του αναπτυξιακού σταδίου και του περιβάλλοντος των Eccles et al. (1993) το σχολείο εκλαμβάνεται ως ένα περιβάλλον που πρέπει να ικανοποιήσει τις ανάγκες των παιδιών. Το μοντέλο αυτό βασίστηκε στη θεωρία συγχρονισμού ατόμου και περιβάλλοντος του Hunt (1975), σύμφωνα με την

οποία η συμπεριφορά, τα κίνητρα και η ψυχική υγεία επηρεάζονται από τη συμφωνία μεταξύ των χαρακτηριστικών που φέρει κάθε άτομο στο κοινωνικό περιβάλλον του και αυτών του κοινωνικού περιβάλλοντος. Στον παρόν μοντέλο των Eccles et al. κεντρικό ρόλο κατέχει η συμφωνία μεταξύ των αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ο συγχρονισμός της τροχιάς του αναπτυξιακού σταδίου του παιδιού με αυτή των περιβαλλοντικών αλλαγών είναι αυτό που θα φέρει θετικά αποτελέσματα και θα οδηγήσει στην εξέλιξη. Η παροχή ενός διευκολυντικού, υποστηρικτικού, αυτόνομου και αναπτυξιακά κατάλληλου περιβάλλοντος έχει θετικό αντίκτυπο στην αυτο-αντίληψη των νέων, στην εικόνα που διατηρούν για το εκπαιδευτικό πλαίσιο, στον αυτο-προσδιορισμό και κατά επέκταση στο αίσθημα ότι ανήκουν στο σχολείο. Αντίθετα, ένα ακατάλληλο, στερούμενο ερεθισμάτων και αυτονομίας εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο αδυνατεί να ακολουθήσει τις αναπτυξιακές ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών, οδηγεί σε μείωση των κινήτρων και χαμηλή αυτο-εκτίμηση.

2.5.2.3 Το μοντέλο του αισθήματος του ανήκειν ως ενδιάμεσου παράγοντα για την ευημερία

Σύμφωνα με τους McMahon, Parnes, Keys και Viola (2008) το αίσθημα του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μία έννοια καθοριστικής σημασίας για την ομαλή λειτουργικότητα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς φαίνεται να λειτουργεί ως μεσολαβητής ανάμεσα στους στρεσογόνους και βοηθητικούς παράγοντες και τα ψυχολογικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι τα βοηθητικά και τα στρεσογόνα ερεθίσματα που βιώνει ένας μαθητής στο σχολείο αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες του αισθήματος του ανήκειν. Από την άλλη πλευρά, το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα

διαμορφώνει τις πεποιθήσεις ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας και έχει αντίκτυπο στα συναισθήματα ευχαρίστησης που πηγάζουν από το σχολικό πλαίσιο, τα οποία περιλαμβάνουν την ευχαρίστηση από τη σχολική τάξη, τις εργασίες, τη συμπεριφορά του μαθητή και την πειθαρχία. Ως εκ τούτου, οι μαθητές που αναφέρουν περισσότερους κοινωνικούς βοηθητικούς παράγοντες στο σχολείο, αισθάνονται ότι ανήκουν περισσότερο στο σχολικό πλαίσιο και κατά επέκταση αναφέρουν θετικά αποτελέσματα σε ακαδημαϊκό και ψυχολογικό επίπεδο οδηγώντας στη διαπίστωση ότι το σχολικό πλαίσιο και οι εμπειρίες που βιώνονται μέσα σε αυτό παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή και ψυχολογική ευφορία.

Το μοντέλο αυτό ενισχύεται και από παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία οι θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς διευκολύνουν το αίσθημα του ανήκειν, το οποίο με τη σειρά του παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να απολαύσουν τη σχολική εμπειρία και να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση για τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες παρά τις ανασφάλειές τους (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996). Επιπρόσθετα, οι μαθητές που έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να απαξιώσουν το σχολείο στην προσπάθειά τους να αισθανθούν καλύτερα λόγω της χαμηλής επίδοσής τους, ενώ οι μαθητές που αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο, το εκτιμούν περισσότερο και έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση ότι θα τα καταφέρουν (Roeser, Eccles, & Strobel, 1998).

2.5.2.4 Το μοντέλο κοινωνικής ενσωμάτωσης, ταυτότητας και διδασκαλίας του Faircloth (2009)

Σύμφωνα με τον Faircloth (2009) το αίσθημα του ανήκειν προέρχεται από το συναισθηματικό, θετικό και προσωπικό δέσιμο μεταξύ του εφήβου και των άλλων μελών του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου, το μοντέλο κοινωνικής

ενσωμάτωσης, ταυτότητας και διδασκαλίας του Faircloth παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η συμμετοχή μέσα στη σχολική τάξη βασίζεται στη σύνδεση ανάμεσα στην ταυτότητα του εφήβου και την εκπαιδευτική εμπειρία.

Η ευχάριστη εκπαιδευτική εμπειρία επιτυγχάνεται μέσω των κοινωνικών δεσμών και του αισθήματος ότι υπάρχει συγχρονισμός ανάμεσα στον μαθητή και στους εκπαιδευτικούς και συμμαθητές. Η εμπλοκή των μαθητών σε τρόπους εκμάθησης που προωθούν την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας ανοίγει το δρόμο για την εγκαθίδρυση δεσμών με το σχολικό πλαίσιο. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές υπογραμμίζουν τη σημασία να διατηρούν προσωπικές, υποστηρικτικές και ασφαλείς σχέσεις με έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δείχνουν σεβασμό και διάθεση φροντίδας για τον μαθητή. Είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός που είναι διαθέσιμος να ακούσει τις ιδέες, τις ανησυχίες και τις δυσκολίες ενός μαθητή δίνοντας χώρο σε αυτόν να διαμορφώσει την ταυτότητά του, ενώ ταυτόχρονα εφαρμόζει κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές προωθεί τη συνοχή της ομάδας, το αίσθημα του ανήκειν μέσα στην τάξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Αυτές οι σχέσεις αποτελούν απαραίτητο συστατικό για το αίσθημα του ανήκειν. Επιπλέον, οι μαθητές υποστηρίζουν ότι η αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς τους, η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων προωθεί την ευχαρίστηση που βιώνουν στην σχολική τάξη και κατά επέκταση το αίσθημα ότι ανήκουν σε αυτήν. Σε αντίθετη περίπτωση, η ασυμφωνία μεταξύ των αξιών και της ταυτότητας του μαθητή και των άλλων μελών του εκπαιδευτικού πλαισίου οδηγεί σε θυμό και καθιστά σχεδόν αδύνατη τη δημιουργία σύνδεσης και την ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο.

2.5.2.5 Το μοντέλο της κοινωνικής περιθωριοποίησης του Crosnoe

Σύμφωνα με το μοντέλο της κοινωνικής περιθωριοποίησης του Crosnoe (2011) η αλληλεπίδραση των ακαδημαϊκών και των κοινωνικών παραγόντων επηρεάζει την επίδοση και την εμπλοκή των εφήβων στο σχολείο. Είναι γεγονός ότι η αποδοχή από τους συνομηλίκους είναι καθοριστικής σημασίας με αποτέλεσμα να υπερέχει της ταυτότητας της ομάδας. Έτσι, μπορεί η συμμετοχή σε μία ομάδα νέων με αποκλίνουσα συμπεριφορά να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή ζωή ενός εφήβου, ωστόσο, ο Crosnoe υπογραμμίζει τα οφέλη που απολαμβάνει ο έφηβος λόγω του αισθήματος του ανήκειν.

2.5.3 Ο ρόλος του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική ζωή

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει η διαπίστωση ότι το σχολικό πλαίσιο παίζει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν στους μαθητές (Allen & Bowles, 2013) είτε γιατί προωθεί τις κοινωνικές σχέσεις αυτών, είτε γιατί το αίσθημα του ανήκειν συνδέεται με τα κίνητρα επίτευξης των μαθητών, με συναισθηματικούς παράγοντες καθώς και με την ακαδημαϊκή επίδοση αυτών (Osterman, 2000).

Σύμφωνα με την Goodenow (1993a) το αίσθημα του ανήκειν επηρεάζει την κινητοποίηση των μαθητών, γεγονός που έχει αντίκτυπο στην προσπάθεια που καταβάλλεται, τη συμμετοχή και την επίδοση. Επιπρόσθετα, υποστηρίζει ότι όταν ένα παιδί αισθάνεται ότι ανήκει στη σχολική κοινότητα, έχει περισσότερες προσδοκίες ότι θα επιτύχει διατηρώντας την πεποίθηση ότι έχει την απαραίτητη βοήθεια από το κοινωνικό περιβάλλον για να ξεπεράσει τις ενδεχόμενες δυσκολίες και να τα καταφέρει, ενώ παράλληλα πιστεύει περισσότερο στην αξία του όσον αφορά στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Goodenow, 1993b). Επιπρόσθετα, η Anderman (2003)

υποστηρίζει ότι το αίσθημα του ανήκειν ενισχύεται από τη σχολική επίδοση, το προσωπικό ενδιαφέρον και το εσωτερικό κίνητρο κάθε μαθητή για τις σχολικές υποχρεώσεις, ενώ οι Irvin, Meece, Byun, Farmer και Hutchins (2011) ισχυρίζονται ότι το αίσθημα του ανήκειν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Σύμφωνα με τους Shochet, Smith, Furlong και Homel (2011) η απόρριψη και η έλλειψη φροντιστικών και βοηθητικών σχέσεων στο πλαίσιο του σχολείου οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα των Chiu, Chow, McBride και Mol, (2016), σύμφωνα με τους οποίους το αίσθημα του ανήκειν στην σχολική κοινότητα φαίνεται να διαφέρει από χώρα σε χώρα λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών αξιών. Επιπλέον, οι ίδιοι δίνουν έμφαση στην ανάγκη για ύπαρξη ενός οικολογικού μοντέλου για την πλήρη κατανόηση του αισθήματος του ανήκειν στην σχολική κοινότητα, καθώς υποστηρίζουν ότι σημαντικό ρόλο παίζουν τα χαρακτηριστικά της οικογένειας (το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, η γλώσσα που χρησιμοποιείται μέσα στο σπίτι και ο τρόπος επικοινωνίας της οικογένειας), τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (η σχέση ανάμεσα σε μαθητή και εκπαιδευτικό, η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό και το κλίμα πειθαρχίας εντός της σχολικής τάξης) και τα χαρακτηριστικά του μαθητή ως προς τις αντιλήψεις του για την ακαδημαϊκή επίτευξη.

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της έννοιας του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον διακρίνεται και στα αποτελέσματα της έρευνας της Nichols (2008). Σύμφωνα με την ίδια κάποια παιδιά αναφέρουν ότι οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, που χαρακτηρίζονται από δικαιοσύνη και σεβασμό, καθορίζουν το αίσθημα του ανήκειν στο σχολικό πλαίσιο, ενώ άλλα υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους κατέχουν κεντρικότερη θέση. Παράλληλα, υπάρχουν μαθητές που θεωρούν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση παίζει κεντρικό ρόλο στο αίσθημα ότι αποτελούν μέλη του

σχολικού πλαισίου και άλλα που υπογραμμίζουν την ανάγκη να συμμετέχουν σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες προκειμένου να αισθανθούν ότι ανήκουν στο σχολείο τους. Ομοίως, οι Wallace, Ye και Chhuon (2012) στην προσπάθειά τους να παρουσιάσουν τη σύνθετη έννοια του ανήκειν στο σχολείο κατέληξαν ότι οι μαθητές επιθυμούν τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς, τη σχέση με ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, τη συμμετοχή σε οργανωμένες σχολικές δραστηριότητες και τη σύνδεση με τους συνομηλίκους προκειμένου να αισθανθούν ότι αποτελούν μέλη του σχολικού πλαισίου.

Στη συνέχεια γίνεται μία προσπάθεια παρουσίασης ορισμένων ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τους παράγοντες – κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο και ύπαρξη εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων- και τον τρόπο που επηρεάζουν το αίσθημα του ανήκειν.

2.5.3.1 Σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή

Είναι γεγονός ότι η πλειονότητα των ερευνών γύρω από το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο έχει καταλήξει ότι η ύπαρξη θετικών κοινωνικών σχέσεων - κυρίως μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών - δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα ώστε οι μαθητές να νιώθουν μέλη του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Οι Roeser, Midgley και Urdan (1996) διερεύνησαν τη σύνδεση ανάμεσα στο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο, τις σχέσεις εκπαιδευτικού- μαθητή, την εμπλοκή του μαθητή και την ακαδημαϊκή επίδοση καταλήγοντας ότι το αίσθημα του ανήκειν βασίζεται κυρίως στη σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, η οποία έχει έμμεσο αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση. Ως εκ τούτου, ένας μαθητής που διατηρεί καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, αισθάνεται ότι αποτελεί μέλος της σχολικής κοινότητας με αποτέλεσμα να εμπλέκεται περισσότερο στη σχολική ζωή και να έχει

καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Cemalcilar (2010) οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζουν μόνο την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών αλλά παίζουν σημαντικό ρόλο και στη διαμόρφωση των συναισθημάτων για το σχολείο, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επηρεάζουν το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο, καθώς τόσο η διαχείριση των σχολικών θεμάτων όσο και η λήψη αποφάσεων έχουν αντίκτυπο στη γενική ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική κοινότητα.

Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ρόλο του εκπαιδευτικού εντός της σχολικής τάξης, ο οποίος πρέπει να προάγει την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας (Anderman, 2003). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι McHugh, Horner, Colditz και Wallace (2013), οι οποίοι εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά που γεφυρώνουν και εμποδίζουν τη σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές πρόσθεσαν ότι η ύπαρξη υποστηρικτικών σχέσεων προϋποθέτει την εφαρμογή παιδαγωγικών τεχνικών κατάλληλων για τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τους τελευταίους σε αναπτυξιακό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, οι Sakiz, Pape και Hoy (2012) υποστηρίζουν ότι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αναπτύσσεται όταν οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται, εκτιμούν και υποστηρίζουν τους μαθητές, όταν οι μαθητές εκλαμβάνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους σέβονται, τους ενθαρρύνουν και είναι πρόθυμοι να τους ακούσουν και αισθάνονται ότι ο εκπαιδευτικός τους είναι δίκαιος και έχει υψηλές προσδοκίες για αυτούς. Επιπρόσθετα, στην πιο πρόσφατη έρευνα των Bouchard και Berg (2017) οι μαθητές δηλώνουν ότι δεν αρκεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών μόνο σε γνωστικό/ μαθησιακό επίπεδο. Ιδιαίτερα σημαντικές θεωρούνται η υποστήριξη και η βοήθεια σε ατομικό επίπεδο, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να μουν στη διαδικασία

να τους γνωρίσουν βαθύτερα, να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε προσωπικό επίπεδο και κάποιες φορές να προβούν και σε αποκαλύψεις προσωπικών πτυχών της ζωής τους. Σε κοινό άξονα κινούνται και τα αποτελέσματα των Chhuon και Wallace (2012), σύμφωνα με τους οποίους οι έφηβοι μαθητές προτείνουν οι εκπαιδευτικοί να ξεφύγουν από τα στενά όρια της διδασκαλίας και να εμπλακούν σε προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές απαλλαγμένων από στερεότυπες αντιλήψεις και γενικεύσεις που αφορούν στην εφηβική ηλικία. Επιπλέον, οι μαθητές εκφράζουν έντονη ανάγκη για την εφαρμογή διδακτικών και εκπαιδευτικών μεθόδων εστιασμένων στις αναπτυξιακές ανάγκες της εφηβείας.

Η Johnson (2009) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις σχολικές συνθήκες και στη φιλοσοφία που επικρατεί στις διάφορες σχολικές μονάδες υποστηρίζοντας ότι η κάλυψη των αναπτυξιακών αναγκών των μαθητών προάγει το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών, η διατήρηση βοηθητικών και ισότιμων σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, η μη υποχρεωτική παρακολούθηση όλων των μαθημάτων και η δυνατότητα επιλογής αυτών που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών ενθαρρύνει την ακαδημαϊκή επίτευξη και εν συνεχεία το αίσθημα του ανήκειν, καθώς οι μαθητές αποφεύγουν να έρχονται αντιμέτωποι με πιθανές αποτυχίες σε μαθήματα που ενδεχομένως δεν τους ενδιαφέρουν.

2.5.3.2 Σχέσεις μαθητών με συνομηλίκους

Είναι γεγονός ότι η φιλία παρέχει μία ασφαλή βάση που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον και να αναπτύξουν το αίσθημα του ανήκειν σε αυτό. Ειδικότερα, τα παιδιά θεωρούν ότι οι ποιοτικές φιλικές σχέσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, συντροφικότητα, βοήθεια και οικειότητα, λειτουργούν προστατευτικά επιτρέποντάς

τους να αντιμετωπίσουν είτε σχολικά πλαίσια ελλιπή σε κίνητρα, είτε συναισθήματα απομόνωσης ή περιορισμένης συμμετοχής σε μεγαλύτερες ομάδες (Hamm & Faircloth, 2005· Bouchard & Berg, 2010). Ομοίως, ο Cemalcilar (2010) ισχυρίστηκε ότι οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους σχετίζονται περισσότερο με το αίσθημα του ανήκειν από οποιαδήποτε άλλη κοινωνική σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί στο πλαίσιο του σχολείου συμβάλλοντας καθοριστικά στην ενίσχυση του αισθήματος ενός παιδιού ότι αποτελεί μέλος της σχολικής του κοινότητας.

Από την άλλη πλευρά, η ύπαρξη ερευνητικών δεδομένων που δε συμερίζονται την ίδια άποψη οδηγεί στην προσεκτική αντιμετώπιση της παραπάνω διαπίστωσης, καθώς το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο που προέρχεται από τη φιλία με τους συνομηλίκους δεν συνδέεται πάντα με την εμπλοκή στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Junonen (2007) οι στενές φιλικές σχέσεις είναι πιθανό να επηρεάζουν και να ενισχύουν τις συμπεριφορές των παιδιών στο σχολείο, με αποτέλεσμα τα παιδιά που συμμετέχουν σε παρέες με αποκλίνουσες συμπεριφορές να μεταφέρουν ανάλογες στάσεις και στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό αποδείχθηκε και στην έρευνα των Demanet και Van Houtte (2012) οι οποίοι υποστήριξαν ότι η στενή σχέση των συνομηλίκων σε συνδυασμό με την απουσία υποστηρικτικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή οδηγούσε σε ανάρμοστη συμπεριφορά στο σχολείο. Αντίθετα, τα έντονα συναισθήματα του ανήκειν και η πεποίθηση των μαθητών ότι λαμβάνουν υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς είναι αυτά που συνδέονται με περισσότερο λειτουργικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον.

2.5.3.3 Η συμμετοχή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες

Αναμφισβήτητα, οι μαθητές περνούν αρκετό χρόνο στο σχολείο ημερησίως καθιστώντας σημαντικές τόσο τις υλικοτεχνικές παροχές αλλά και τις επικρατούσες

στο σχολείο συνθήκες για την κινητοποίηση και εν συνεχεία για την ακαδημαϊκή επίδοση τους. Δεν αρκούν μόνο οι παροχές σε εκπαιδευτικό επίπεδο, χρειάζεται και ένα άνετο και κυρίως ασφαλές περιβάλλον με κατάλληλες υποδομές για την πραγματοποίηση διδακτικών και εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων προκειμένου οι μαθητές να διάκινται θετικά προς το σχολείο και να αισθάνονται μέλη αυτού (Cemalcilar, 2010).

Η συμβολή της συμμετοχής σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες στην ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν υπογραμμίζεται στην έρευνα της Sari (2012). Σε αυτήν την έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε έφηβους μαθητές, βρέθηκε ότι οι μαθητές που προέρχονταν από υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο είχαν υψηλότερο αίσθημα ότι ανήκουν στο σχολείο, γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη των μαθητών για καλύτερες υλικοτεχνικές εγκαταστάσεις και για την εφαρμογή εκπαιδευτικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων με σκοπό την ενίσχυση του αισθήματος ανήκειν και της αξίας του μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τους Blomfield και Barber (2010) οι μαθητές που συμμετέχουν σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες βρέθηκαν να σημειώνουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, να έχουν προσδοκίες για συνέχιση των σπουδών τους, να αισθάνονται μέλη της σχολικής κοινότητας και σπάνια να εγκαταλείπουν το σχολείο. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή των μαθητών σε εξωδιδακτικές σχολικές δραστηριότητες παρέχει ευκαιρίες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συνομηλικούς ενδυναμώνοντας τις προσωπικές σχέσεις και το αίσθημα του ανήκειν (Johnson, 2009). Οι Fredricks και Eccles (2006) αναφέρουν ότι οι έφηβοι που συμμετέχουν σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή προσαρμογή και ψυχοκοινωνική επάρκεια, ενώ τείνουν να συνάπτουν φιλικές σχέσεις με συνομηλικούς που έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα με αυτούς μειώνοντας με αυτό τον

τρόπο να κάνουν παρέα με παιδιά που υιοθετούν παραβατικές συμπεριφορές. Παράλληλα, η ενθάρρυνση των μαθητών στην οργάνωση και επίτευξη των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να ενισχύσουν την αυτονομία τους (Bouchard & Berg, 2017).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας του Ma (2003), σύμφωνα με τον οποίο τόσο η χαμηλή αυτο-εκτίμηση όσο και τα προβλήματα υγείας αποτελούν τροχοπέδη στην συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις της σχολικής ομάδας και κατά επέκταση στο αίσθημα ότι αποτελούν μέλη αυτής. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που πιστεύουν περισσότερο στις ακαδημαϊκές ικανότητές τους, βρέθηκαν να είναι πιο άνετοι και να συμμετέχουν σε περισσότερες σχολικές δραστηριότητες, γεγονός που ενισχύει τα συναισθήματα αυτο-αξίας. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει και η κατάσταση της υγείας των παιδιών, αφού οι υγιείς μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε αθλητικές, ακαδημαϊκές και κοινωνικές δράσεις του σχολείου.

2.5.4 Το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με ΕΕΑ στη σχολική κοινότητα

2.5.4.1 *Οι απόψεις των παιδιών με ΕΕΑ σχετικά με το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο*

Είναι γεγονός ότι λίγες έρευνες έχουν δώσει βήμα στα παιδιά με ΕΕΑ προκειμένου να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους γύρω από τη γενική εκπαίδευση ή ακόμη και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν σε αυτή. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της Osterman (2000) τονίζεται ο ρόλος της ακαδημαϊκής ικανότητας και επίδοσης στην ανάπτυξη του ανήκειν στη σχολική κοινότητα. Τα παιδιά που έχουν καλύτερη σχολική επίδοση τείνουν να αλληλεπιδρούν περισσότερο και να διατηρούν πιο θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που επηρεάζει τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και την εμπλοκή με το σχολικό πλαίσιο. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που είχαν χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση αισθάνονταν περισσότερο

απομονωμένοι από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους και κατά επέκταση ότι ανήκουν λιγότερο στη σχολική κοινότητα.

Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, η ύπαρξη φιλικών σχέσεων, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η ενεργή συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, οι καλοί βαθμοί και η βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, αποτελούν για αυτούς σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στο να αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο και ότι πραγματικά αποτελούν μέρος αυτού (Beyer, 2008).

Ομοίως, οι Cefai και Cooper (2010) παρουσίασαν τις απόψεις των μαθητών με δυσκολίες σε κοινωνικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο για το σχολείο και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε αυτό καταλήγοντας ότι αυτά τα παιδιά βιώνουν τη σχολική εμπειρία ως δυσάρεστη, καθώς δυσκολεύονται να συνδεθούν με τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και το παραδοσιακό πρόγραμμα μαθημάτων, τα οποία έρχονται σε σύγκρουση με τη δική τους νοοτροπία. Επιπλέον, αισθάνονται αδικία λόγω της έλλειψης υποστήριξης τόσο για τη γνωστική όσο και την κοινωνικο- συναισθηματική τους ανάπτυξη, ενώ ταυτόχρονα νιώθουν να θυματοποιούνται από το σύστημα, το οποίο θεωρεί αυτά τα παιδιά δύσκολα, αντικοινωνικά, αποκλίνοντα από τη νόρμα και αποτυχόντα. Αναμφίβολα, αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αυτο-εκτίμηση αυτών των παιδιών –ιδιαιτέρως κατά την περίοδο της εφηβείας-, ενώ παράλληλα λειτουργεί και ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία προβάλλοντας τις υπάρχουσες στερεοτυπικές αντιλήψεις σε αυτά τα παιδιά. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι μαθητές με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες αισθάνονται απομονωμένοι και θυματοποιημένοι από τους δύσκαμπτους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές που τους εκφοβίζουν. Επιπρόσθετα, αναφέρουν ότι αισθάνονται ευάλωτοι όταν οι εκπαιδευτικοί δεν

καταλαβαίνουν τους ίδιους και τις ανάγκες τους, αρνούνται να ακούσουν τις ανησυχίες τους, στερούνται του δικαιώματος να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, ενώ αρκετές φορές τιμωρούνται άδικα. Ως εκ τούτου, αυτά τα παιδιά αισθάνονται αδικημένα, καταπιεσμένα, αβοήθητα και απομονωμένα, συναισθήματα που τους οδηγούν στην απομάκρυνση από το σχολικό πλαίσιο και την παραίτηση από αυτό, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για την ύπαρξη ενός πιο ανθρωπιστικού, ενταξιακού και δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος και αναζητώντας εκπαιδευτικούς που έχουν διάθεση να ακούσουν και να κατανοήσουν τις ανάγκες τους, να τους υποστηρίξουν σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο και να ενδιαφερθούν για αυτούς.

2.5.4.2 Ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με ΕΕΑ στη σχολική κοινότητα

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έχει οδηγήσει στη διαπίστωση ότι υπάρχουν αντιφατικές πληροφορίες σχετικά με το αίσθημα του ανήκειν των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Η πλειοψηφία των ερευνών υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ αισθάνονται ότι ανήκουν λιγότερο στη σχολική κοινότητα σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Nepi et al., 2013· Dimitrellou & Hurry, 2018). Ωστόσο, η γενίκευση αυτού του συμπεράσματος θα ήταν επικίνδυνη, καθώς υπάρχουν μελέτες που δεν εντόπισαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με ΕΕΑ και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Hagborg, 1998· Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007). Παράλληλα, από τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι υπάρχουν διαφορές στο αίσθημα του ανήκειν ανάλογα με το είδος της αναπηρίας ή δυσκολίας (McCoy & Banks, 2012· Nepi et al., 2013· Dimitrellou & Hurry, 2018), ενώ σημαντικός αριθμός ερευνών υπογραμμίζει τη σχέση του αισθήματος του ανήκειν και της κοινωνικής

αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών με ΕΕΑ και των εκπαιδευτικών ή των συμμαθητών τους (Murray & Greenberg, 2001· McCoy & Banks, 2012· Dimitrellou & Hurry, 2018).

Σύμφωνα με τους Nepi et al. (2013) οι μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία αισθάνονται λιγότερο ενταγμένοι στη σχολική κοινότητα σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη έρευνα τονίζεται η θετική συσχέτιση της ακαδημαϊκής επίδοσης με το αίσθημα του ανήκειν, οδηγώντας στη διαπίστωση ότι οι μαθητές με υψηλή επίδοση αισθάνονται μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ οι μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση έχουν παρόμοια αποτελέσματα τόσο με τους μαθητές με συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες όσο και με αυτούς που αντιμετωπίζουν κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές δυσκολίες. Όσον αφορά στους μαθητές με γνωστικές και αισθητηριακές δυσκολίες βρέθηκαν να αισθάνονται ότι ανήκουν λιγότερο στη σχολική κοινότητα σε σύγκριση με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συμπεριφορά και τη μάθηση και με αυτά που προέρχονταν από διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο, παρά το γεγονός ότι οι πρώτοι ήταν περισσότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους, εύρημα που υποδηλώνει ότι ένα παιδί που είναι κοινωνικά αποδεκτό, δεν αισθάνεται απαραίτητα και μέλος μίας ομάδας.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα των McCoy και Banks (2012) έρχονται εν μέρει σε αντίθεση με την προηγούμενη έρευνα, καθώς κατέληξαν ότι τα εννιάχρονα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες (μαθησιακές και σωματικές αναπηρίες ή μαθησιακές και συναισθηματικές/ συμπεριφορικές δυσκολίες), τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και τα παιδιά με ΜΔ έχουν περισσότερες πιθανότητες να μην απολαμβάνουν το σχολείο σε σύγκριση με τα παιδιά με αισθητηριακές δυσκολίες (δυσκολίες όρασης, ακοής, λόγου ή σωματικές). Επιπλέον, βρέθηκε ότι το σχολείο

ήταν λιγότερο αρεστό στα αγόρια με ΕΕΑ και στα παιδιά με ΜΔ ή πολλαπλές αναπηρίες που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές υπογράμμισαν τον κεντρικό ρόλο που παίζουν τόσο η ακαδημαϊκή επίτευξη όσο και οι κοινωνικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους στη σχολική εμπειρία των παιδιών. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ που τους άρεσαν τα μαθήματα και προετοιμάζονταν για το σχολείο ήταν λιγότερο πιθανό να αντιπαθούν το σχολείο. Παράλληλα, όσον αφορά στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της σχολικής κοινότητας, βρέθηκε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ που διατηρούσαν καλές σχέσεις με τον δάσκαλο της τάξης τους απολάμβαναν περισσότερο τις ώρες που περνούσαν στο σχολείο.

Μία παλαιότερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το ζήτημα του δεσμού με το σχολείο και των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς για παιδιά δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες, κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα και ήπια νοητική καθυστέρηση είναι αυτή των Murray και Greenberg (2001), στην οποία τα παιδιά με ΕΕΑ ανέφεραν περισσότερη δυσαρέσκεια με τους εκπαιδευτικούς, πιο χαλαρούς δεσμούς με το σχολείο και περισσότερη αίσθηση επικινδυνότητας σε αυτό σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι διαπιστώθηκαν διαφορές στο αίσθημα του ανήκειν ανάλογα με το είδος της ΕΕΑ, καθώς τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες σημείωσαν σημαντικά περισσότερη δυσαρέσκεια στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τους μαθητές με ΜΔ και άλλες αναπηρίες, αναφέροντας ελλιπή εμπιστοσύνη, σεβασμό, υποστήριξη και προσοχή γεγονός που ενίσχυε τον θυμό τους για τους εκπαιδευτικούς, ενώ ταυτόχρονα οι ίδιοι είχαν αρκετά πιο φτωχό αίσθημα ανήκειν στην σχολική κοινότητα από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Ταυτόχρονα, βρέθηκε ότι οι μαθητές με ΜΔ και μέτρια νοητική καθυστέρηση εκλαμβάνουν το σχολείο ως επικίνδυνο και βιώνουν

περισσότερο φόβο, εύρημα που φαίνεται να εξηγείται μέσω της χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης και των δύο ομάδων, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε φτωχότερη κοινωνική υπόσταση και ως εκ τούτου σε συναισθήματα ανησυχίας. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά που διατηρούν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και αισθάνονται μέλη της σχολικής κοινότητας, έχουν περισσότερες πιθανότητες για κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές που διατηρούν πιο στενές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και αισθάνονται λιγότερο κίνδυνο εντός του σχολείου, τείνουν να έχουν περισσότερη ανεκτικότητα στον θυμό και πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες διεκδικητικότητας.

Σε κοινό άξονα με τις παραπάνω έρευνες, οι Dimitrellou και Hurry (2018) κατέληξαν ότι και οι μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούν στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση αισθάνονται ότι ανήκουν λιγότερο στη σχολική κοινότητα και διατηρούν πιο αρνητικές αντιλήψεις για τις κοινωνικές σχέσεις τους σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Ταυτόχρονα, το είδος της ΕΕΑ φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στο αίσθημα του ανήκειν, καθώς οι μαθητές με δυσκολίες στη συμπεριφορά βρέθηκαν να αισθάνονται λιγότερο ενταγμένοι στο σχολείο από τους μαθητές με μαθησιακές ή συναισθηματικές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι έφηβοι με ΕΕΑ είτε με τους εκπαιδευτικούς, είτε με τους συνομηλίκους τους στη διαμόρφωση του αισθήματος του ανήκειν · με τη σχέση ανάμεσα στα παιδιά με ΕΕΑ και τους εκπαιδευτικούς να έχει την πιο ισχυρή συσχέτιση με την έννοια του ανήκειν στο σχολείο. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ανομοιογένεια ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με ΕΕΑ και των εκπαιδευτικών λόγω των διαφορετικών τύπων ΕΕΑ, ενώ βρέθηκε ότι για ακόμη μία φορά τα παιδιά με δυσκολίες στη συμπεριφορά διατηρούν περισσότερο τεταμένες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό ενδεχομένως

να οφείλεται στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων από τα παιδιά και στη δυσκολία ή την ανεπαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν προκλητικές συμπεριφορές.

Η ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου υπογραμμίζεται και στην έρευνα των McMahon, Parnes, Keys και Viola (2008), σύμφωνα με τους οποίους οι έφηβοι με ήπιες, μεσαίες και σοβαρές αναπηρίες που λαμβάνουν περισσότερα βοηθητικά παρά στρεσογόνα ερεθίσματα στο σχολικό περιβάλλον, αισθάνονται ότι ανήκουν περισσότερο σε αυτό. Κατά επέκταση, το αίσθημα του ανήκειν στο σχολικό πλαίσιο συντελεί στη διαμόρφωση θετικών πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας αλλά και συναισθημάτων ευχαρίστησης που απορρέουν από τη σχολική εμπειρία, αυτοπεποίθησης αναφορικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και ψυχοκοινωνικής ευημερίας.

Σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες μελέτες ο Hagborg (1998) κατέληξε σε πιο αισιόδοξα αποτελέσματα αναφορικά με το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο για τα παιδιά με ΕΕΑ, καθώς δεν εντόπισε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο αίσθημα του ανήκειν των μαθητών των γενικών λυκείων με διάφορα είδη αναπηριών και δυσκολιών στη μάθηση και των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι αυτά τα αποτελέσματα πρέπει να αντιμετωπιστούν με επιφυλακτικότητα, καθώς το σχολείο που συμμετείχε στην έρευνα ήταν αρκετά μικρό με αποτέλεσμα τα παιδιά να αισθάνονται περισσότερο ενταγμένα σε αυτό.

Ομοίως, οι Frederickson et al. (2007) δε βρήκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο αίσθημα του ανήκειν των μαθητών των γενικών δημοτικών σχολείων με διάφορα είδη αναπηριών και δυσκολιών στη μάθηση και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια σημαντική, αλλά μέτρια θετική συσχέτιση

μεταξύ του αισθήματος του ανήκειν και της κοινωνικής αποδοχής, και μια αρνητική συσχέτιση αυτού και της κοινωνικής απόρριψης. Τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από τους συμμαθητές τους ως συνεργάσιμα, τείνουν να αναφέρουν υψηλότερο αίσθημα του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον σε αντιδιαστολή με αυτά που προκαλούν αναστάτωση στο σχολείο, ζητούν συχνά βοήθεια και εμπλέκονται σε καταστάσεις θυματοποίησης, τα οποία νιώθουν πιο χαλαρό δέσιμο με το σχολείο τους. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα το αίσθημα του ανήκειν φαίνεται να συσχετίζεται με τις θετικές ή αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές που του αποδίδουν οι συνομήλικοί του αλλά και οι εκπαιδευτικοί, ενώ είναι πιθανόν να υπάρχει μία αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο αίσθημα του ανήκειν και τις κοινωνικές δεξιότητες.

2.6 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ, ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.6.1 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο καθορισμός του βαθμού κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με ΜΔ. Συγκεκριμένα, θα εξεταστούν μία σειρά κοινωνικών δεικτών όπως η κοινωνική αποδοχή που απολαμβάνουν οι μαθητές με ΜΔ στο δίκτυο της τάξης τους, ο αριθμός των αμοιβαίων φιλιών τους, η κοινωνική τους αυτοαντίληψη, και η ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους. Επιπλέον, θα διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης των παραπάνω δεικτών με τις αντιλαμβανόμενες κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ. Οι παραπάνω ερευνητικοί στόχοι θα επιτευχθούν με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων έρευνας. Επιπρόσθετα, η έρευνα στοχεύει στην άντληση των αντιλήψεων ενός δείγματος μαθητών με και χωρίς ΜΔ αναφορικά με την ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους και το αίσθημα του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον με την πραγματοποίηση ημι-

δομημένων συνεντεύξεων προκειμένου να αποσαφηνιστεί ο ρόλος που παίζουν στη διευκόλυνση της κοινωνικής συμμετοχής των εν λόγω μαθητών.

2.6.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα θα επιδιώξει να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Διαφέρει η κοινωνική θέση που καταλαμβάνουν οι μαθητές με ΜΔ στο δίκτυο της τάξης τους από εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους;
2. Διαφέρει η κοινωνική αυτο-αντίληψη των παιδιών με ΜΔ από εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους;
3. Διαφέρει η ποιότητα των σημαντικότερων φίλων των παιδιών με ΜΔ από εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους;
4. Σε ποιο βαθμό η κοινωνική θέση και η ποιότητα της σημαντικότερης φιλίας των παιδιών με ΜΔ σχετίζεται με την κοινωνική αυτο-αντίληψή τους;
5. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και των δεικτών κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με ΜΔ;
6. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών με ΜΔ αναφορικά με την ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους και το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο;

2.6.3 Αναγκαιότητα και συμβολή της έρευνας

Η προτεινόμενη έρευνα διαφέρει από προηγούμενες προσπάθειες καθώς δεν εστιάζει μόνο στην αξιολόγηση της κοινωνικής θέσης των μαθητών με ΜΔ βασισμένη αποκλειστικά στον υπολογισμό της δημοτικότητας με την εφαρμογή μόνο κοινωνιομετρικών τεχνικών, αλλά επεκτείνεται και στη διερεύνηση της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών εξετάζοντας και τον παράγοντα της ποιότητας των ανεπτυγμένων φιλικών σχέσεων των παιδιών με ΜΔ. Παραδόξως, το ζήτημα της φιλίας

δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς στον Ελλαδικό χώρο, ενώ έχει εξεταστεί αρκετά σε χώρες του εξωτερικού κυρίως σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης καταλήγοντας στον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει στην κοινωνική ανάπτυξη και τη συναισθηματική ισορροπία των παιδιών (Bukowski, Hoza & Boivin, 1993· Bukowski, 2001). Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα υιοθετεί ένα διαγρονικό ερευνητικό σχεδιασμό, καθώς πραγματοποιήθηκαν δύο χορηγήσεις σε διάστημα τριών ετών. Τέλος, η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη μικτών μεθόδων, καθώς συνδυάζονται κοινωνιομετρικά και ψυχομετρικά δεδομένα με ποιοτικά δεδομένα από συνεντεύξεις. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η εμβάθυνση στο σύνθετο φαινόμενο της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με ΜΔ στη σχολική τους κοινότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 ΜΙΚΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Είναι γεγονός ότι η έρευνα μικτής μεθοδολογίας έχει κερδίσει σημαντικό έδαφος και αποτελεί την πιο δημοφιλή προσέγγιση εκπαιδευτικής έρευνας. Ως ερευνητικός σχεδιασμός μικτών μεθόδων (mixed methods research design) θεωρείται η διαδικασία συγκέντρωσης, ανάλυσης και ενοποίησης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων για τη βαθύτερη κατανόηση ενός ερευνητικού προβλήματος (Creswell & Plano Clark, 2011). Στόχος του συνδυασμού των ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων είναι η καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος και η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, γεγονός που υλοποιείται με περισσότερη επιτυχία με τη χρήση μικτής μεθοδολογίας από ότι με τη χρήση αποκλειστικά ποσοτικών ή ποιοτικών μεθόδων έρευνας.

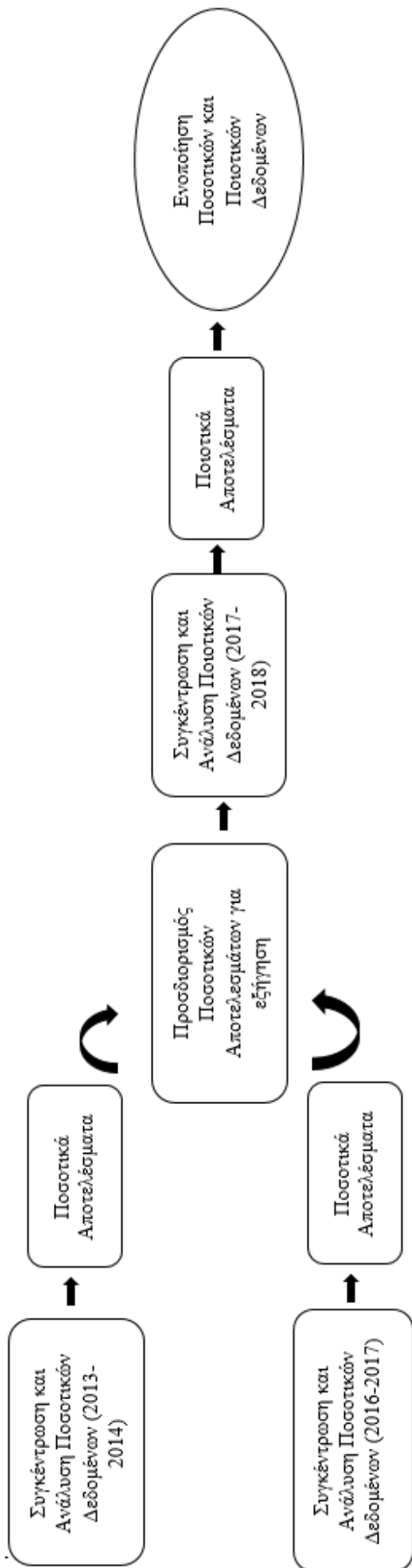
Η χρησιμότητα των μικτών μεθόδων είναι σημαντική, ιδιαιτέρως όταν ο σκοπός μιας έρευνας είναι σύνθετος και περιλαμβάνει πολλά ερευνητικά ερωτήματα (Newman, Ridenour, Newman, & DeMarco, 2002). Συγκεκριμένα, η συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων επιτρέπει την υιοθέτηση διαφορετικών τεχνικών συλλογής δεδομένων οδηγώντας σε πιο ισχυρά επιστημονικά συμπεράσματα από ότι στην περίπτωση χρήσης μεμονωμένων ποσοτικών ή ποιοτικών μεθόδων, οι οποίες ενδεχομένως δεν επαρκούν για την ολοκληρωμένη μελέτη ενός ερευνητικού προβλήματος ή για την απάντηση όλων των ερευνητικών ερωτημάτων (Feuer, Towne, & Shavelson, 2002). Συνεπώς, ο συνδυασμός των πλεονεκτημάτων της ποσοτικής μεθόδου έρευνας με τα θετικά στοιχεία της ποιοτικής αποτελεί ένα πολύ ισχυρό μείγμα (Miles & Huberman, 1994), αφού δίνει τη δυνατότητα να «αποκτηθεί πρόσβαση» σε μία πιο περίπλοκη και πληρέστερη εικόνα του υπό εξέταση κοινωνικού φαινομένου και κατά επέκταση στην αμεσότερη επίτευξη των σύνθετων ερευνητικών στόχων (Morse,

2002). Αναμφισβήτητα, η χρήση της μικτής μεθοδολογίας παρέχει τη βαθύτερη κατανόηση και αντίληψη των αρχικών αποτελεσμάτων μίας έρευνας, καθώς τα επιπρόσθετα δεδομένα (ποσοτικά ή ποιοτικά) παρέχουν τη δυνατότητα για επέκταση, ανάπτυξη ή/ και εξήγηση της πρώτης βάσης δεδομένων, ενώ μπορεί να εξασφαλίσει εναλλακτικές προοπτικές σε μία έρευνα (Creswell, 2015).

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε βασικό σχεδιασμό μικτών μεθόδων και συγκεκριμένα υιοθετήθηκε ο επεξηγηματικός διαδοχικός σχεδιασμός. Ο λόγος που συνετέλεσε στην επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού σχεδιασμού έγκειται στο σαφή προσδιορισμό τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής φάσης, και κατ' επέκταση την «εκμετάλλευση» των πλεονεκτημάτων και των δύο μεθόδων. Κατά συνέπεια, η εν λόγω έρευνα αποτελείται από δύο φάσεις, την ποσοτική και την ποιοτική. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων κατά το ακαδημαϊκό έτος (2013-2014) εφαρμόζοντας την κοινωνιομετρική μέθοδο του κατομανομασμού των φίλων και χορηγώντας τα ψυχομετρικά εργαλεία της κοινωνικής αυτο-αντίληψης (Marsh, 1990) και της ποιότητας της καλύτερης φιλίας (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1994). Με την παρέλευση τριών ετών και συγκεκριμένα το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 χορηγήθηκαν τα ίδια κοινωνιομετρικά και ψυχομετρικά εργαλεία, ενώ προστέθηκε και το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008). Με την ολοκλήρωση και ανάλυση της ποσοτικής φάσης, ακολούθησε η συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιώντας ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε μαθητές Γυμνασίου αναφορικά με την ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους και το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι ο υιοθετημένος σχεδιασμός είναι διαδοχικός μια και η συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων προηγήθηκε χρονικά της

ποιοτικής φάσης. Επιπλέον, ο σχεδιασμός είναι ο επεξηγηματικός κατά τον Creswell (2015) επειδή η ποσοτική φάση αποτελεί το κύριο συστατικό της μεθοδολογικής προσέγγισης ενώ η ποιοτική έρευνα που ακολούθησε έχει επικουρικό ρόλο, καθώς ενημερώνει και εξηγεί τα ποσοτικά αποτελέσματα. Επομένως, η ποσοτική έρευνα δίνει μία γενική εικόνα αναφορικά με τις κοινωνικές σχέσεις και την ποιότητα της καλύτερης φιλίας των συμμετεχόντων και θέτει σε έλεγχο μια σειρά από υποθέσεις βασισμένες στη βιβλιογραφία. Από την άλλη μεριά, η ποιοτική έρευνα καλύπτει την ανάγκη για περισσότερη και βαθύτερη ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων των εφήβων.



3.2 ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΕΘΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ: ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΜΔ

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούν μαθητές δημοτικών σχολείων (κατά την πρώτη χορήγηση) και γυμνασίων (κατά τη δεύτερη χορήγηση). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι μαθητές με ΜΔ και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους. Είναι γεγονός ότι η πρόσβαση στις γνωματεύσεις των επίσημων διαγνωστικών φορέων δεν κατέστη δυνατή, καθώς πρόκειται για απόρρητα έγγραφα. Ωστόσο, ο εντοπισμός των μαθητών με ΜΔ έγινε κατόπιν συζήτησης με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς αλλά και τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης, ενημερώνοντας και διασφαλίζοντας το γεγονός ότι τα εν λόγω παιδιά έχουν διαγνωσθεί με τη συγκεκριμένη ΕΕΑ. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ οι οποίοι δεν είχαν εξασφαλίσει κάποια γνωμάτευση από επίσημο διαγνωστικό φορέα ήταν μαθητές που είχαν αξιολογηθεί από τους ειδικούς παιδαγωγούς με τη χρήση εργαλείων αξιολόγησης (π.χ Λάμδα τεστ), είχαν λάβει αριθμό πρωτοκόλλου από το ΚΕΔΔΥ και κατά επέκταση φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης. Αν και δεν επιτεύχθη η πρόσβαση στην επίσημη διάγνωση, συλλέχτηκαν εκτενείς πληροφορίες για το μαθησιακό προφίλ των συμμετεχόντων μαθητών κι εξασφαλίστηκε η ομοιογένεια του δείγματος. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ είχαν ήπιες προς μέτριες ΜΔ, οι οποίες δε συνοδεύονταν από άλλη αισθητηριακή ή αναπτυξιακή διαταραχή.

Περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με τα δείγματα που συμμετείχαν στις δύο ποσοτικές χορηγήσεις των εργαλείων αναφέρονται στο Κεφάλαιο 4.

3.3 ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΕΘΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΚΑΤΑΛΛΗΛΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ

Η αξιολόγηση της κοινωνικής αποδοχής πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή της κοινωνιομετρικής μεθόδου του κατονομασμού των φίλων. Για την αποφυγή ηθικών/δεοντολογικών επιπλοκών στην παρούσα έρευνα ζητήθηκαν μόνο θετικοί

κατονομασμοί. Η χορήγηση μίας κλίμακας κοινωνικής αυτο-αντίληψης από το Self-Description Questionnaire (SDQ I) του Marsh (1990) χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να καθοριστούν οι αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με την κοινωνική τους αυτο-αντίληψη. Ωστόσο, η αντιφατική εικόνα που σχηματίζει η βιβλιογραφία για τους μαθητές με ΕΕΑ, καθώς παρουσιάζονται ως παιδιά με χαμηλή κοινωνική αποδοχή αλλά υψηλή κοινωνική αυτό-αντίληψη, δημιούργησε αρκετά ερωτηματικά και, κατά συνέπεια, την ανάγκη για διερεύνηση της ποιότητας των φιλικών σχέσεων των παιδιών με τη χρήση της Κλίμακας Ποιότητας της Καλύτερης Φιλίας των Bukowski, Hoza και Boivin (1994). Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι κατάλληλη για παιδιά προεφηβείας και πρώιμης εφηβείας. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι όλα τα ξενόγλωσσα εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, μεταφράστηκαν από τη συγγραφέα στα ελληνικά και στη συνέχεια ζητήθηκε από μία καθηγήτρια αγγλικής φιλολογίας να μεταφράσει τις ελληνικές εκδόσεις τους πίσω στα ελληνικά. Η διαδικασία αυτή οδήγησε σε κάποιες μικρές αναπροσαρμογές των ελληνικών κλιμάκων. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν πιλοτικές χορηγήσεις των μεταφρασμένων εργαλείων σε ανεξάρτητο δείγμα μαθητών μέσω των οποίων επιβεβαιώθηκε η καταλληλότητα τους. Στις πιλοτικές αυτές χορηγήσεις τα εργαλεία είχαν ικανοποιητική αξιοπιστία.

Επιπρόσθετα, για την αξιολόγηση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων μαθητών χρησιμοποιήθηκε μία συντομότερη έκδοση του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, το οποίο αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο από την Χατζηχρήστου και τους συνεργάτες της (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Σύμφωνα με τους κατασκευαστές, το τεστ είναι κατάλληλο για τον καθορισμό των χαρακτηριστικών του ψυχοκοινωνικού προφίλ παιδιών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 10 με 12 ετών. Ωστόσο, το

συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τον καθορισμό ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών μεγαλύτερων ηλικιακά παιδιών με ΜΔ και ειδικά μαθητών των πρώτων τάξεων του γυμνασίου, καθώς διαθέτουν πιο ακριβείς αντιλήψεις αναφορικά με τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητές τους. Στην παρούσα έρευνα η πιλοτική χορήγηση του εργαλείου σε έναν μικρό αριθμό μαθητών με ΜΔ αλλά και σε τυπικούς συμμαθητές τους, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι το εργαλείο είναι πιο κατάλληλο για χορήγηση σε μαθητές Γυμνασίου.

Περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με τα εργαλεία της ποσοτικής φάσης αναφέρονται στο Κεφάλαιο 4.

3.4 ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΕΘΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ: ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΦΑΣΗ

Επιπρόσθετα, η ανάγκη για αποσαφήνιση του ρόλου της ποιότητας της φιλίας στην κοινωνική συμμετοχή αλλά και για εμβάθυνση στην κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών με ΜΔ οδήγησε στη διεξαγωγή της ποιοτικής φάσης διερευνώντας τις αντιλήψεις των μαθητών για την ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους και για το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο. Κατά συνέπεια, ως συμμετέχοντες αυτής της φάσης της έρευνας επιλέχθηκαν μαθητές με και χωρίς ΜΔ, οι οποίοι συμμετείχαν και στη δεύτερη χορήγηση της ποσοτικής φάσης. Περισσότερες λεπτομέρειες για τη διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων στην ποιοτική φάση δίνονται στο κεφάλαιο 5.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΦΑΣΗ

4.1 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Είναι γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες που αφορούν στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με διάφορους τύπους ΕΕΑ πραγματοποιούνται σε μία δεδομένη χρονική περίοδο ή σπανιότερα περιλαμβάνουν μετρήσεις σε δύο χρονικές στιγμές κατά τη διάρκεια του ίδιου ακαδημαϊκού έτους. Ως εκ τούτου, θεωρήθηκε απαραίτητο η διεξαγωγή ενός διαγρονικού ερευνητικού σχεδιασμού. Η παρούσα μελέτη εξέτασε την κοινωνική αποδοχή που απολαμβάνουν οι μαθητές με ΜΔ από τους συμμαθητές τους και τις αντιλήψεις τους για την ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους σε διάστημα τριών ακαδημαϊκών ετών. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο χρονικές περιόδους: α) κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2013- 2014 (αρχική χορήγηση) σε γενικά δημοτικά σχολεία της κεντρικής Ελλάδας και β) κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017 (δεύτερη χορήγηση) εντοπίζοντας 3 χρόνια μετά τους ίδιους μαθητές με ΜΔ κατά τη φοίτησή τους σε γενικά γυμνάσια της ίδιας πόλης.

Η έρευνα είχε τους εξής ερευνητικούς στόχους:

- Να προσδιορίσει την κοινωνική αποδοχή που απολαμβάνουν οι μαθητές με ΜΔ από τους συνομηλίκους τους.
- Να καθορίσει τον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές με ΜΔ στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους.
- Να εξετάσει τις αντιλήψεις των μαθητών με ΜΔ αναφορικά με την κοινωνική τους αυτο-αντίληψη και την ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους.

Επιπλέον, κατά τη δεύτερη χορήγηση εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των μαθητών για τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες και η συσχέτισή τους με την κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους και τις αντιλήψεις για την ποιότητα της φιλίας. Η ενσωμάτωση ενός εργαλείου που αξιολογεί τις κοινωνικο-συναισθηματικές

δεξιότητες στη δεύτερη χορήγηση υπαγορεύθηκε από τη σημασία που αποδίδεται σε αυτές τις δεξιότητες στις μελέτες που εξετάζουν την κοινωνική προσαρμογή των εφήβων (Rubin et al., 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, δημιουργήθηκαν οι παρακάτω τρεις ερευνητικές υποθέσεις:

- (1) Η κοινωνική αποδοχή και οι φιλίες των μαθητών με ΜΔ θα είναι χαμηλότερες σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους και στις δύο χορηγήσεις.
- (2) Δεδομένου ότι όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας αντιμετώπιζαν ΜΔ (κι όχι κάποιο σοβαρό είδος ΕΕΑ), είναι αναμενόμενο ότι οι αντιλήψεις αναφορικά με την κοινωνική αυτο-αντίληψη και την ποιότητα της φιλικής σχέσης δε θα διαφέρουν από αυτές των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους.
- (3) Οι αντιλήψεις των μαθητών με ΜΔ σχετικά με τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητές τους θα είναι πιο φτωχές από αυτές των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης, ενώ παράλληλα θα συσχετίζονται τόσο με την κοινωνική αποδοχή όσο και με την ποιότητα της φιλίας.

4.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.2.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε έναν διαγχνονικό ερευνητικό σχεδιασμό συνδυάζοντας την κλασική κοινωνιομετρική τεχνική με τη χορήγηση ψυχομετρικών εργαλείων αυτο-αναφοράς. Ειδικότερα, κατά την πρώτη χορήγηση για την αξιολόγηση της κοινωνικής αποδοχής που βιώνουν οι μαθητές με ΜΔ εφαρμόστηκε η κοινωνιομετρική τεχνική του κατονομασμού των φίλων, ενώ για τον καθορισμό του αριθμού των φιλικών σχέσεων χρησιμοποιήθηκαν δύο ψυχομετρικά εργαλεία

προκειμένου να αξιολογηθούν οι πεποιθήσεις των μαθητών για α) την κοινωνική τους αυτο-αντίληψη και β) την ποιότητα της καλύτερης φιλικής σχέσης τους. Κατά τη δεύτερη χορήγηση (3 έτη μετά) εφαρμόστηκε η ίδια κοινωνιομετρική τεχνική και χορηγήθηκαν τα ίδια ψυχομετρικά εργαλεία · ωστόσο, σε αυτή τη χορήγηση προστέθηκε ένα επιπλέον ψυχομετρικό εργαλείο για την εκτίμηση των πεποιθήσεων των μαθητών αναφορικά με τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητές τους.

4.2.2 Συμμετέχοντες

Κατά την πρώτη χορήγηση, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 7 δημοτικά σχολεία του ενός νομού της κεντρικής Ελλάδας. Η επιλογή του συγκεκριμένου αριθμού σχολείων υπαγορεύτηκε από τον σχετικά μεγάλο αριθμό παιδιών με ΜΔ εγγεγραμμένων στα σχολεία αυτά. Συνεπώς, η στοχευμένη δειγματοληψία θεωρήθηκε ως η πιο αποτελεσματική μέθοδος οδηγώντας στην επιλογή σχολείων στα οποία λειτουργούσαν τμήματα ένταξης. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, οι μαθητές με ΜΔ που φοιτούν στα τμήματα ένταξης εκπαιδεύονται για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας στη γενική τάξη μαζί με τους συνομηλίκους τους και η παρακολούθηση στο τμήμα ένταξης περιορίζεται σε λίγες ώρες την εβδομάδα (π.χ όχι περισσότερες από 10). Οι μαθητές που φοιτούν σε τμήμα ένταξης έχουν συνήθως επίσημη διάγνωση από εξωτερικό δημόσιο διαγνωστικό φορέα. Τα τμήματα ένταξης στελεχώνονται από ειδικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υποστήριξη.

Όλοι οι μαθητές που φοιτούσαν στη Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, καθώς δόθηκε επιστολή προς τους γονείς και κηδεμόνες για την εξασφάλιση της έγγραφης συναίνεσής τους. Η συμμετοχή όλων των μαθητών

στην έρευνα επιβεβαιώθηκε προκειμένου να επιτευχθεί η έγκυρη κοινωνιομετρική αξιολόγηση. Ως εκ τούτου, το συνολικό δείγμα της πρώτης χορήγησης αποτέλεσαν 327 παιδιά από 19 τάξεις, από τα οποία 11% (N=34) είχαν επισήμως διαγνωσθεί με ΜΔ έως εκείνη την περίοδο από διεπιστημονική ομάδα. Έπειτα από συζητήσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό των 7 συμμετεχόντων σχολείων και ειδικότερα των ειδικών εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης επιβεβαιώθηκε ότι κανένας από τους εναπομείναντες 293 μαθητές δεν έχει διαγνωσθεί με ΜΔ ή κάποιο άλλο είδος ΕΕΑ. Η ομάδα των μαθητών με ΜΔ αποτελούνταν από 26 αγόρια και 8 κορίτσια, ενώ οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές διακρίνονταν σε 134 αγόρια και 159 κορίτσια.

Οι συμμετέχοντες στη δεύτερη χορήγηση προέρχονταν από 8 γενικά γυμνάσια του ίδιου νομού. Τα συγκεκριμένα σχολεία επιλέχθηκαν επειδή βρίσκονταν στην ίδια περιοχή με αυτήν των δημοτικών σχολείων της πρώτης χορήγησης, και ως εκ τούτου, ήταν αναμενόμενο ότι οι μαθητές με ΜΔ που αξιολογήθηκαν αρχικά θα είχαν εγγραφεί σε αυτά για τη φοίτηση τους στην Α', Β' και Γ' γυμνασίου αντίστοιχα. Έπειτα από συζητήσεις με τους διευθυντές των συμμετεχόντων σχολείων και στις δύο χορηγήσεις, 22 από τους αρχικά 34 μαθητές με ΜΔ ανιχνεύτηκαν εκ των οποίων εξασφαλίστηκε η συμμετοχή των 20. Η δυσκολία στον εντοπισμό 14 μαθητών με ΜΔ από το αρχικό δείγμα οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Πιο αναλυτικά, 10 μαθητές με ΜΔ είχαν μετακινηθεί σε άλλες περιοχές της χώρας, 2 μαθητές με ΜΔ διέκοψαν τη φοίτησή τους στο σχολείο. Επιπρόσθετα, οι γονείς δύο μαθητών με ΜΔ αρνήθηκαν να δώσουν την έγγραφη συναίνεσή τους με αποτέλεσμα τα παιδιά τους να αποκλειστούν από τη μελέτη. Συνολικά, στη δεύτερη χορήγηση, το δείγμα αποτελούνταν από 46 μαθητές με ΜΔ, από τους οποίους 36 ήταν αγόρια και 10 κορίτσια και από τους 267 τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους 135 αγόρια και 132 κορίτσια. Έπειτα από συζητήσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό των 8 συμμετεχόντων γυμνασίων και

ειδικότερα των ειδικών φιλολόγων που ήταν υπεύθυνοι για τα τμήματα ένταξης επιβεβαιώθηκε ότι κανένας από τους εναπομείναντες 267 μαθητές δεν έχει διαγνωσθεί με ΜΔ ή κάποιο άλλο είδος ΕΕΑ.

4.2.3 Εργαλεία της έρευνας

4.2.3.1 *Αξιολόγηση της αποδοχής από τους συνομηλίκους και καθορισμός του αριθμού των φίλων τους*

Η αποδοχή από τους συνομηλίκους αξιολογήθηκε με την εφαρμογή της κλασικής κοινωνιομετρικής τεχνικής του κατονομασμού των φίλων, κατά την οποία ζητήθηκε από τους μαθητές να δώσουν έως 5 ονόματα συμμαθητών τους που θεωρούσαν φίλους τους (βλέπε παράρτημα Α1). Όσον αφορά στον αριθμητικό περιορισμό που δόθηκε στους μαθητές, προηγούμενες έρευνες (Koster et al., 2010· Avramidis, 2013) έχουν καταλήξει ότι ο κατονομασμός μέχρι πέντε φίλων αποτελεί μία σταθερή επιλογή, περιορίζοντας στον ελάχιστο δυνατό βαθμό την ελευθερία της επιλογής των συμμετεχόντων. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Pijl, Frostad και Flem (2008) και Schwab (2015) ο αριθμός των κατονομασμών που οι μαθητές έλαβαν από τα μέλη των ομάδων (ή «ψήφοι» στην ανάλυση των κοινωνικών δικτύων) θεωρήθηκε ως ένας δείκτης της αποδοχής από τους συνομηλίκους. Επιπρόσθετα, σε κοινό άξονα με προηγούμενες κοινωνιομετρικές μελέτες, η φιλία ορίστηκε ως ο αμοιβαίος κατονομασμός (Koster et al., 2010). Συγκεκριμένα, ένας συμμετέχων έχει έναν αμοιβαίο φίλο, εάν κατονομάσει έναν συνομήλικο και την ίδια στιγμή ο δεύτερος κατονομάσει τον πρώτο από την πλευρά του.

4.2.3.2 Αξιολόγηση της κοινωνικής αυτο-αντίληψης

Η αυτο-αντίληψη αξιολογήθηκε μέσω της χορήγησης μίας κλίμακας από το Self-Description Questionnaire (SDQ I) του Marsh (1990) (βλέπε παράρτημα Α1). Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε μόνο η κλίμακα της κοινωνικής αυτο-αντίληψης, η οποία αποτελείται από 8 προτάσεις, οι απαντήσεις των οποίων δίνονται σε μία 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert. Η κλίμακα περιλαμβάνει δηλώσεις όπως: «Έχω αρκετούς φίλους», «Μπορώ να κάνω φίλους εύκολα», «Είναι εύκολο για μένα να τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά». Οι μαθητές δήλωσαν την συμφωνία τους σε κάθε δήλωση διαλέγοντας μία από τις παρακάτω επιλογές: Δεν Ισχύει Καθόλου (1), Ισχύει Λίγο (2), Ισχύει Μερικές φορές (3), Ισχύει Πολύ (4), Ισχύει Πάρα πολύ (5).

4.2.3.3 Αξιολόγηση της ποιότητας της καλύτερης φιλίας

Αρχικά, ζητήθηκε από τους μαθητές να κατονομάσουν τον καλύτερο φίλο τους και να υποδείξουν αν είναι μέλος της σχολικής τάξης τους ή προέρχεται από κάποιο χώρο εκτός της σχολικής μονάδας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας σημαντικός αριθμός παιδιών και εφήβων διατηρούν φιλικές σχέσεις με παιδιά από άλλα τμήματα, από άλλες τάξεις ή από δομές εκτός σχολείου (γειτονιά, διαφορετικά σχολεία, αθλητικές ομάδες, εκτός πόλης, διαδικτυακά), γεγονός που επηρέασε τη μεθοδολογική επιλογή να μην περιοριστούν οι κατονομασμοί των φίλων στους συμμαθητές από τη σχολική τάξη. Έχοντας υπόψη τον καλύτερο φίλο, ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν την Κλίμακα Ποιότητας της Καλύτερης Φιλίας, ένα εργαλείο αυτο-αναφοράς σχεδιασμένο από τους Bukowski, Hoza και Boivin (1994) (βλέπε παράρτημα Α1). Η Κλίμακα αποτελεί ένα ψυχομετρικό εργαλείο 23 δηλώσεων, οι οποίες διακρίνονται σε πέντε συγκεκριμένες διαστάσεις της ποιότητας φιλίας, οι οποίες είναι η συντροφικότητα (4 δηλώσεις), η *διαμάχη* (4 δηλώσεις), η *βοήθεια* (5 δηλώσεις), η *ασφάλεια* (5 δηλώσεις)

και η εγγύτητα (5 δηλώσεις). Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του εργαλείου, η συντροφικότητα και η διαμάχη θεωρούνται ως μονοδιάστατες κατασκευές, ενώ η βοήθεια, η εγγύτητα και η ασφάλεια συνίστανται από δύο υποκλίμακες η καθεμιά.

Η διάσταση της συντροφικότητας αντανακλά την άποψη ότι οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση (παιχνίδι και συντροφιά) με έναν αρεστό συνομήλικο είναι θεμελιώδους σημασίας για την εμπειρία της φιλίας. Στην Κλίμακα της Ποιότητας Φιλίας, η συντροφικότητα αποτελείται από τέσσερα ερωτήματα, ενώ οι δηλώσεις εστιάζουν στην ποσότητα του χρόνου που περνούν μαζί τα παιδιά με τη θέλησή τους. Για παράδειγμα, αυτή η διάσταση περιλαμβάνει δηλώσεις όπως: *«Ο φίλος μου και εγώ περνάμε όλο μας τον ελεύθερο χρόνο μαζί»*, *«Ο φίλος μου και εγώ πηγαίνουμε ο ένας στο σπίτι του άλλου μετά το σχολείο και τα σαββατοκύριακα»*.

Η διάσταση της διαμάχης, αποτελείται από πέντε ερωτήματα με το σύνολο δηλώσεων να υποδηλώνουν τον βαθμό που ένα παιδί εμπλέκεται σε καυγάδες και τσακωμούς με τον καλύτερο φίλο του και γενικότερα την ύπαρξη διαφωνιών στη φιλική σχέση. Αντιπροσωπευτικές δηλώσεις είναι: *«Μερικές φορές τσακώνομαι με τον φίλο μου»*, *«Ο φίλος μου κι εγώ λογομαχούμε συχνά»*.

Η διάσταση της βοήθειας αποτελείται από πέντε ερωτήματα, τα οποία διακρίνονται σε δύο υποκλίμακες: της βοήθειας (Aid) και της Προστασίας από τη Θυματοποίηση (Protection from Victimization). Η πρώτη υποκλίμακα κατασκευάστηκε για να εξεταστεί αν υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη και αρωγή μεταξύ των φίλων. Η υποκλίμακα της Προστασίας από τη Θυματοποίηση περιλαμβάνει δηλώσεις που αναφέρονται στην εκλαμβανόμενη προστασία που ένα παιδί εκλαμβάνει από τον φίλο του όταν θυματοποιείται από τους συνομηλικούς του. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των δύο υποκλιμάκων είναι: *«Ο φίλος μου θα με βοηθούσε αν είχα*

κάποια ανάγκη» και «Ο φίλος μου θα με προστάτευε αν ένα άλλο παιδί μου προκαλούσε πρόβλημα».

Παρομοίως, η διάσταση της ασφάλειας, η οποία αποτελείται από τέσσερα ερωτήματα, διακρίνεται σε δύο υποκλίμακες, καθώς διαχωρίζεται στην υποκλίμακα της Αξιόπιστης Συμμαχίας (Reliable Alliance) και σε αυτήν της Υπέρβασης Προβλημάτων (Transcending Problems). Η πρώτη υποκλίμακα αντανακλά την πεποίθηση ότι σε περίπτωση ανάγκης ο φίλος αποτελεί άτομο στο οποίο μπορεί να βασιστεί και να εμπιστευτεί. Η δεύτερη υποκλίμακα υποδηλώνει την πεποίθηση ότι η φιλία πρέπει να είναι δυνατή ώστε να αντέξει σε περίπτωση διαμάχης. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα των δύο υποκλιμάκων είναι: *«Αν έχω ένα πρόβλημα στο σχολείο ή το σπίτι, μπορώ να μιλήσω στον φίλο μου γι' αυτό» και «Αν εγώ ή ο φίλος μου κάνουμε κάτι που ενοχλεί τον άλλον, μπορούμε να τα ζαναβρούμε εύκολα».*

Τέλος, η διάσταση της εγγύτητας αποτελείται από πέντε ερωτήματα και επικεντρώνεται στη στοργή ή στη μοναδικότητα που κάθε παιδί βιώνει στη σχέση με το φίλο του, καθώς και στη δύναμη του δεσμού. Ως εκ τούτου, χωρίζεται στην υποκλίμακα του Συναισθηματικού Δεσμού (Affective Bond), η οποία πραγματεύεται τα συναισθήματα του παιδιού για τον φίλο και στην υποκλίμακα της Αντανακλώμενης Εκτίμησης (Reflected Appraisal), η οποία αναφέρεται στα συναισθήματα που αποκομίζει το παιδί από τη φιλική σχέση και την εντύπωση του πόσο σημαντικό είναι για τον φίλο του. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των δύο αυτών υποκλιμάκων είναι: *«Αν ο φίλος μου μετακόμιζε μακριά, θα μου έλειπε» και «Κάποιες φορές ο φίλος μου με τη συμπεριφορά του με κάνει να νιώθω ξεχωριστός».*

Η συμπλήρωση της Κλίμακας της Ποιότητας Φιλίας πραγματοποιήθηκε από τους μαθητές δηλώνοντας τη συμφωνία τους σε κάθε δήλωση με την επιλογή μίας από

τις παρακάτω επιλογές: Διαφωνώ πολύ (1), Διαφωνώ (2), Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (3), Συμφωνώ (4), και Συμφωνώ πολύ (5).

4.2.3.4 Αξιολόγηση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων

Όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, στη δεύτερη χορήγηση της ποσοτικής φάσης πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της χορήγησης μίας συντομότερης έκδοσης με 25 ερωτήματα του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (βλέπε παράρτημα Α2), ενός εργαλείου που αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο από την Χατζηχρήστου και τους συνεργάτες της (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Το τεστ αυτό αποτελεί ένα αξιολογικό εργαλείο που έχει ως στόχο να εντοπίσει δεξιότητες ή ελλείματα στον κοινωνικό, συναισθηματικό τομέα και τη σχολική προσαρμογή καθώς και να ανιχνεύσει δυσκολίες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής. Σύμφωνα με τους κατασκευαστές το τεστ είναι κατάλληλο για τον καθορισμό των χαρακτηριστικών του ψυχοκοινωνικού προφίλ παιδιών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 10 με 12 ετών. Ωστόσο, το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τον καθορισμό ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών μεγαλύτερων ηλικιακά παιδιών με ΜΔ και ειδικά μαθητών των πρώτων τάξεων του γυμνασίου. Έπειτα από πιλοτική χορήγηση σε έναν μικρό αριθμό μαθητών γυμνασίου με ΜΔ αλλά και στους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, το εργαλείο κρίθηκε κατάλληλο για χορήγηση στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε μια συντομότερη έκδοση του εργαλείου που περιλαμβάνει δύο κλίμακες κοινωνικής επάρκειας ('συνεργασία με συνομηλίκους' και 'δεξιότητες διεκδίκησης') και δύο κλίμακες συναισθηματικής επάρκειας ('ενσυναίσθηση' και 'αυτοέλεγχος'). Η

διάσταση της συνεργασίας με τους συνομηλίκους αποτελείται από επτά ερωτήματα ενώ αυτή των δεξιοτήτων διεκδίκησης από πέντε. Όσον αφορά στη συναισθηματική επάρκεια, η διάσταση του αυτοελέγχου αποτελείται από 6 ερωτήματα και η διάσταση της ενσυναίσθησης από επτά. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα αυτών των διαστάσεων είναι: «Όταν έχω κάποιο πρόβλημα, συνήθως ζητάω βοήθεια», (διεκδικητικότητα), «Συνεργάζομαι με τους συνομηλίκους σε ομαδικές δραστηριότητες» (συνεργασία), «Μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου» (αυτο-έλεγχος) και «Μπορώ να διακρίνω πότε κάποιος από τους φίλους μου είναι λυπημένος» (ενσυναίσθηση). Η συμπλήρωση της Κλίμακας της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής πραγματοποιήθηκε από τους μαθητές δηλώνοντας τη συμφωνία τους σε κάθε δήλωση με την υπόδειξη μίας από τις παρακάτω επιλογές: Καθόλου (1), Λίγο (2), Μέτρια (3), Πολύ (4), Πάρα πολύ (5).

4.2.4 Διαδικασίες συλλογής δεδομένων

Η συναίνεση των γονέων/ κηδεμόνων και η συγκατάθεση του σχολικού προσωπικού για τους συμμετέχοντες μαθητές διασφαλίστηκαν πριν την έναρξη της έρευνας και στις δύο χορηγήσεις. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε όλα τα εργαλεία της έρευνας, κατά τη διάρκεια κάποιας διδακτικής ώρας. Πραγματοποιήθηκαν απαραίτητες τροποποιήσεις προκειμένου τα παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση να μπορέσουν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, ένας ενήλικας διάβαζε δυνατά το ερωτηματολόγιο προκειμένου να διευκολυνθούν ορισμένα παιδιά. Η συμπλήρωση όλου του ερωτηματολογίου διήρκεσε περίπου 30 λεπτά.

4.2.5 Ανάλυση δεδομένων

Ο αριθμός των κατονομασμών (ψηφοί) κάθε μαθητή θεωρήθηκε δείκτης της κοινωνικής αποδοχής που απολαμβάνει στο δίκτυο της τάξης του. Δεδομένου ότι το μέγεθος των συμμετεχόντων τάξεων ποικίλλε και στις δύο χορηγήσεις, τα ανεπεξέργαστα δεδομένα μετατράπηκαν με τη χρήση του παρακάτω μαθηματικού τύπου που υιοθετήθηκε από τη Schwab (2015), ο οποίος επιτρέπει τη σύνδεση της αποδοχής από τους συνομηλίκους με το μέσο της αποδοχής των συνομηλίκων για όλους τους μαθητές της τάξης:

$$\text{Κοινωνική υπόσταση} = 1 + \frac{\text{Αριθμός ψήφων} - \text{μέσος αριθμός ψήφων των συνομηλίκων από την ίδια τάξη}}{\text{μεγαλύτερος αριθμός ψήφων}}$$

Η φιλία ορίστηκε ως μία αμοιβαία επιλογή, υποδηλώνοντας ότι δύο μαθητές επιλέγουν ο ένας τον άλλον ως τον καλύτερο φίλο τους. Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι κατονομασμοί είχαν περιοριστεί σε συγκεκριμένο αριθμό επιλογών (έως 5) και στις δύο χορηγήσεις, μετρήθηκε ο αριθμός των αμοιβαίων σχέσεων κάθε μαθητή και πραγματοποιήθηκε στατιστική σύγκριση μεταξύ των μαθητών με ΜΔ και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους χωρίς καμία μετατροπή.

Πριν από τη διεξαγωγή των κύριων αναλύσεων, εξετάστηκαν οι παραγοντικές δομές των ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν και στις δύο χορηγήσεις με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (principal components analysis). Όπως ήταν αναμενόμενο, η κλίμακα για τη μέτρηση της κοινωνικής αυτο-αντίληψης δημιούργησε έναν παράγοντα και στις δύο χορηγήσεις με συντελεστή alpha του Cronbach .83 και .86 αντίστοιχα. Ομοίως, οι αναλύσεις επιβεβαίωσαν την παραγοντική δομή της Κλίμακας Ποιότητας της Φιλίας και στις δύο χορηγήσεις καταλήγοντας σε πέντε παράγοντες, ήτοι συντροφικότητα, διαμάχη, βοήθεια, ασφάλεια και εγγύτητα. Ο

συντελεστής alpha του Cronbach ήταν ικανοποιητικός και στις δύο περιπτώσεις και κυμαίνονταν από .64 έως .81 στην πρώτη χορήγηση και από .64 έως .84 στη δεύτερη χορήγηση. Τέλος, η παραγοντική ανάλυση που διεξήχθη στη δεύτερη χορήγηση για την Κλίμακα Ψυχο-κοινωνικής Προσαρμογής κατέληξε στους τέσσερις αναμενόμενους παράγοντες, οι οποίοι είναι η «Διεκδικητικότητα», η «Συνεργασία», ο «Αυτο-έλεγχος» και η «Ενσυναίσθηση». Ο συντελεστής αξιοπιστίας ήταν ικανοποιητικός και κυμαίνονταν από .66 έως .80. Περισσότερες λεπτομέρειες για τα αποτελέσματα των παραγοντικών αναλύσεων κατά τις δύο χορηγήσεις δίνονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 1. Αποτελέσματα παραγοντικών αναλύσεων κατά την πρώτη χορήγηση των εργαλείων (2013-2014)

Κλίμακες	Ιδιοτιμές	% διακύμανσης	Cronbach alphas
Κοινωνική Αυτοαντίληψη	3.76	47.06	.83
Ποιότητα φιλίας			
Συντροφικότητα	7.36	32	.64
Διαμάχη	2.34	10.25	.74
Βοήθεια	1.21	5.29	.81
Ασφάλεια	1.11	4.79	.66
Εγγύτητα	1.05	4.34	.78

Πίνακας 2. Αποτελέσματα παραγοντικών αναλύσεων κατά τη δεύτερη χορήγηση των εργαλείων (2016-2017)

Κλίμακες	Ιδιοτιμές	% διακύμανσης	Cronbach alphas
Κοινωνική Αυτοαντίληψη	4.21	52.58	.86
Ποιότητα φιλίας			
Συντροφικότητα	7.48	32.54	.64
Διαμάχη	2.66	11.56	.79
Βοήθεια	1.34	5.81	.84
Ασφάλεια	1.25	5.42	.65
Εγγύτητα	1.08	4.69	.75
Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή			
Συνεργασία	5.66	22.63	.75
Αυτοέλεγχος	2.81	11.23	.78
Ενσυναίσθηση	1.98	7.93	.80
Διεκδικητικότητα	1.33	5.31	.66

Μετά τον καθορισμό της παραγοντικής δομής των εργαλείων, υπολογίστηκαν τα σύνθετα αποτελέσματα που αντιστοιχούσαν στην κοινωνική αυτο-αντίληψη των μαθητών, στις πέντε διαστάσεις της ποιότητας της φιλίας και στις τέσσερις διαστάσεις των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων με τα υψηλότερα σκορ να αντανακλούν περισσότερο θετικές αντιλήψεις. Οι πέντε δηλώσεις που συνθέτουν τη διάσταση της «διαμάχης» επανακωδικοποιήθηκαν προκειμένου να συμφωνήσουν με τις άλλες διαστάσεις της ποιότητας φιλίας. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και με τις τέσσερις από τις έξι δηλώσεις της διάστασης του «αυτο-ελέγχου» ώστε να υπάρχει συμφωνία με τις άλλες διαστάσεις της Κλίμακας Ψυχο-κοινωνικής Προσαρμογής.

4.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΦΑΣΗΣ

4.3.1 Αποδοχή από τους συνομηλίκους και ποιότητα φιλίας των μαθητών με ΜΔ κατά την προεφηβεία

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 3, οι μαθητές με ΜΔ έλαβαν λιγότερους κατονομασμούς και είχαν λιγότερες φίλιες από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Και στις δύο περιπτώσεις, η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική ($t=5.48, p<.001$ and $t=4.70, p<.001$). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι δύο ομάδες μαθητών δε διέφεραν στις πεποιθήσεις τους για την κοινωνική αυτο-αντίληψη · αντ' αυτού οι μαθητές με ΜΔ είχαν ελαφρώς πιο θετικές πεποιθήσεις από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για την ποιότητα της φιλίας, οι αναλύσεις απέτυχαν και πάλι να ανιχνεύσουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Παρόλο που οι μαθητές με ΜΔ ανέφεραν χαμηλότερες αντιλήψεις από τους συνομηλίκους τους σε τέσσερις από τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας της φιλίας, τα αποτελέσματά τους ήταν πολύ πάνω από το μέσο όρο και συνεπώς θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως αρκετά θετικά.

Πίνακας 3. Κοινωνική αποδοχή, φιλίες, κοινωνική αυτο-αντίληψη και ποιότητας καλύτερης φιλίας μαθητών με και χωρίς ΜΔ κατά την πρώτη χορήγηση (2013-2014)

	<u>ΜΔ (N=34)</u>		<u>ΤΑ (N=293)</u>		t-test
	M	TA	M	TA	
Κοινωνική αποδοχή	.77	.28	1.03	.26	5.48***
Αριθμός αμοιβαίων φιλιών	1.44	1.81	2.96	1.5	4.70***
Κοινωνική αυτο-αντίληψη	3.99	.73	3.86	.72	-1.01
<hr/>					
Διαστάσεις ποιότητας φιλίας	M	TA	M	TA	t-test
Συντροφικότητα	4.04	.95	4.01	.71	-.21
Διαμάχη	3.59	.99	3.73	.95	.79
Βοήθεια	4.26	1.01	4.44	.65	.98
Ασφάλεια	3.96	.87	4.20	.66	1.53
Εγγύτητα	4.28	.79	4.50	.60	1.58

***p< .001

4.3.2 Η αποδοχή από τους συνομηλίκους, η ποιότητα της φιλίας και οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών με ΜΔ κατά την πρώιμη εφηβεία

Οι στατιστικές αναλύσεις που διενεργήθηκαν στη δεύτερη χορήγηση οδήγησαν σε παρόμοια αποτελέσματα με αυτά της πρώτης αναφορικά με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, τον αριθμό των αμοιβαίων φιλικών σχέσεων και την κοινωνική αυτο-αντίληψη. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, οι μαθητές με ΜΔ έλαβαν σημαντικά λιγότερους κατονομασμούς και είχαν λιγότερες φιλικές σχέσεις από ό,τι οι συμμαθητές

τους τυπικής ανάπτυξης κατά τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ($t=8.71$, $p<.001$ and $t=7.05$, $p<.001$ αντίστοιχα). Είναι αξιοσημείωτο ότι δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των πεποιθήσεων της κοινωνικής αυτο-αντίληψης των δύο ομάδων. Αντίθετα, οι συγκρίσεις των διαστάσεων της ποιότητας της φιλίας απέδωσαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στις διαστάσεις των συγκρούσεων, της βοήθειας, της ασφάλειας και της εγγύτητας. Σε κάθε περίπτωση, οι αντιλήψεις των φοιτητών με ΜΔ ήταν λιγότερο θετικές από τις αντίστοιχες των συμμαθητών τους ($t=2.49$, $p<.05$ για τη διαμάχη, $t=2.50$, $p<.05$ για τη βοήθεια, $t=3.21$, $p<.01$ για την ασφάλεια, και $t=2.60$, $p<.05$ για την εγγύτητα). Ομοίως, οι μαθητές με ΜΔ αντιλαμβάνονταν ότι διαθέτουν φτωχότερες κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες από ό,τι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους. Συγκεκριμένα, θεωρούσαν ότι ήταν λιγότερο συνεργατικοί, λιγότερο ικανοί να ελέγξουν τον εαυτό τους και να δείξουν ενσυναίσθηση προς τους άλλους ($t=3.99$, $p<.001$ για τη συνεργασία, $t=3.40$, $p<.001$ για τον αυτο-έλεγχο, και $t=3.06$, $p<.01$ για την ενσυναίσθηση). Δε βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων για τη διεκδικητική συμπεριφορά.

Πίνακας 4. Κοινωνική αποδοχή, φιλίες, κοινωνική αυτο-αντίληψη, ποιότητας καλύτερης φιλίας και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες μαθητών με και χωρίς ΜΔ κατά τη δεύτερη χορήγηση (2016-2017)

	<u>ΜΔ (N=46)</u>		<u>ΤΑ (N=267)</u>		t-test
	M	TA	M	TA	
Κοινωνική αποδοχή	.75	.21	1.04	.26	8.71***
Αριθμός αμοιβαίων φιλιών	1.07	1.16	2.41	1.38	7.05***
Κοινωνική αυτο-αντίληψη	3.31	.92	3.41	.69	.68
Διαστάσεις ποιότητας φιλίας					
Συντροφικότητα	3.80	.86	3.96	.58	1.25
Διαμάχη	3.34	1.04	3.74	.79	2.49*
Βοήθεια	3.96	1.06	4.36	.65	2.50*
Ασφάλεια	3.58	1.01	4.07	.65	3.21**
Εγγύτητα	3.94	.96	4.32	.55	2.60*
Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες					
Διεκδικητικότητα	3.26	.72	3.37	.69	.96
Συνεργασία	3.42	.72	3.81	.59	3.99***
Αυτοέλεγχος	3.11	.86	3.53	.76	3.40***
Ενσυναίσθηση	3.64	.88	4.05	.58	3.06**

*p<.05, **p< .01, ***p< .001

4.3.3 Διαχρονική αξιολόγηση των μαθητών με ΜΔ

Στη συνέχεια, η ανάλυση εστίασε σε 20 μαθητές με ΜΔ, οι οποίοι έλαβαν μέρος και στις δύο χορηγήσεις (Πίνακας 5). Μία σειρά ελέγχων t για εξαρτημένα δείγματα (dependent samples t-tests) υπολογίστηκαν προκειμένου να συγκριθούν τα σκορ αυτών των μαθητών και στις δύο χορηγήσεις. Είναι αξιοσημείωτο ότι η μέση βαθμολογία αυτών των μαθητών ήταν παρόμοια όσον αφορά στην αποδοχή από τους συνομηλίκους και τον αριθμό των φιλικών σχέσεων. Επιπλέον, οι αντιλήψεις αυτών των μαθητών για την κοινωνική τους αυτο-αντίληψη ήταν ελαφρώς χαμηλότερες στη δεύτερη χορήγηση, αν και εξακολούθησαν να είναι θετικές. Ομοίως, οι αντιλήψεις των μαθητών για την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων μειώθηκαν στη δεύτερη χορήγηση. Καμία από τις δοκιμές t που πραγματοποιήθηκαν δεν οδήγησε σε στατιστικά σημαντικές διαφορές, αν και η μείωση στις διαστάσεις της «σύγκρουσης» και της «ασφάλειας» είναι ασφαλώς λόγος ανησυχίας.

Πίνακας 5. Κοινωνική αποδοχή, φιλίες, κοινωνική αυτο-αντίληψη και ποιότητας καλύτερης φιλίας των 20 μαθητών με ΜΔ κατά την πρώτη και δεύτερη χορήγηση

	<u>Α Χορήγηση ΜΔ</u>		<u>Β Χορήγηση ΜΔ</u>		t-test
	M	SD	M	SD	
Κοινωνική αποδοχή	.78	.21	.80	.25	-.38
Αριθμός αμοιβαίων φιλιών	1.35	1.84	1.40	1.39	-.09
Κοινωνική αυτο-αντίληψη	3.79	.80	3.46	.78	1.29
Διαστάσεις ποιότητας φιλίας					
Συντροφικότητα	4.21	.96	4.09	.66	.72
Διαμάχη	3.66	1.01	3.42	.74	.75
Βοήθεια	4.32	.91	4.26	.74	.32
Ασφάλεια	3.89	.87	3.76	.86	.73
Εγγύτητα	4.25	.85	4.16	.69	.42

4.3.4 Σταθερότητα της κοινωνικής υπόστασης των μαθητών με ΜΔ

Στη συνέχεια, ερευνήθηκε η κοινωνική υπόσταση των 20 μαθητών με ΜΔ για την τριετή περίοδο που εκτείνεται μεταξύ των δύο χορηγήσεων. Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται τα δεδομένα για τις δύο χορηγήσεις (οριζόντια για την ακαδημαϊκή περίοδο 2013-2014 και κάθετα για το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017). Στον ίδιο πίνακα, τα δεδομένα που σχηματίζουν μία διαγώνιο γραμμή (από πάνω αριστερά προς τα κάτω δεξιά) είναι αυτά που χρήζουν της προσοχής μας καθώς καταδεικνύουν τη σταθερότητα της κοινωνικής υπόστασης των μαθητών με ΜΔ.

Στις 12 από τις 20 περιπτώσεις η κοινωνική υπόσταση παρέμεινε σταθερή. Τα δεδομένα πάνω από τη διαγώνιο δείχνουν ότι 5 μαθητές από τους 14 με χαμηλή κοινωνική υπόσταση στην πρώτη χορήγηση βελτίωσαν την κοινωνική τους θέση στη δεύτερη. Ειδικότερα, 3 μαθητές βρέθηκαν να διατηρούν μεσαία κοινωνική υπόσταση και 2 μαθητές υψηλή κοινωνική θέση στη δεύτερη χορήγηση. Αντίθετα, τα δεδομένα κάτω από τη διαγώνιο υποδηλώνουν ότι 3 από τους 6 με μεσαία κοινωνική υπόσταση στην πρώτη χορήγηση βρέθηκαν να κατέχουν χαμηλή κοινωνική θέση σύμφωνα με τις μετρήσεις της δεύτερης χορήγησης. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αποτελέσματα, αυτές οι παρατηρήσεις υποδηλώνουν ότι η κοινωνική υπόσταση των συμμετεχόντων μαθητών δε διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο χορηγήσεων.

Πίνακας 6. Κοινωνική υπόσταση μαθητών με ΜΔ κατά τις δύο χορηγήσεις

	2016 ↓			
2013 →	Χαμηλή	Μεσαία	Υψηλή	Σύνολο
Χαμηλή	9	3	2	14
Μεσαία	3	3	0	6
Υψηλή	0	0	0	0
Σύνολο	12	6	2	20

4.3.5 Συνδέοντας τις αντιλήψεις κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων με την κοινωνική αποδοχή και τις διαστάσεις της ποιότητας φιλίας των μαθητών με ΜΔ

Τέλος, αυτή η ανάλυση εξετάζει τις πιθανές συνδέσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΜΔ και την κοινωνική τους υπόσταση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης όπως υπολογίζεται από την κοινωνική

αποδοχή. Επιπλέον, οι αντιλήψεις των μαθητών για τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους ικανότητες συσχετίστηκαν με τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας της φιλίας. Οι χαμηλές συσχετίσεις στην πρώτη στήλη του Πίνακα 7 δείχνουν ότι καμία από τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες δε σχετίζεται με την κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους. Είναι ενδιαφέρον ότι η κοινωνική δεξιότητα της «διεκδικητικότητας» δε συσχετίζεται με καμία διάσταση της ποιότητας φιλίας. Αντίθετα, κάποιες μέτριες έως δυνατές συσχετίσεις (που κυμαίνονται από .39 έως .54) εντοπίστηκαν μεταξύ της κοινωνικής δεξιότητας της «συνεργασίας» και όλων των θετικών διαστάσεων της ποιότητας της φιλίας. Παρόμοια δυνατές συσχετίσεις (που κυμαίνονται από .43 έως .66) εντοπίστηκαν μεταξύ της συναισθηματικής ικανότητας της ενσυναίσθησης και των ίδιων θετικών διαστάσεων της ποιότητας φιλίας. Αυτές οι θετικές συσχετίσεις υποδηλώνουν ότι οι μαθητές που ανέφεραν θετικές αντιλήψεις για τη «συνεργασία» και την «ενσυναίσθηση» ανέφεραν επίσης θετικές αντιλήψεις για τη «συντροφικότητα», τη «βοήθεια», την «ασφάλεια» και την «εγγύτητα». Τέλος, η συναισθηματική δεξιότητα του «αυτοελέγχου» συσχετίστηκε σημαντικά με την αρνητική διάσταση της «σύγκρουσης». Δεδομένου ότι τα στοιχεία αυτής της διάστασης φιλίας είχαν επανακωδικοποιηθεί, ο θετικός συσχετισμός που σημειώθηκε δείχνει ότι οι μαθητές που αισθάνονταν ότι μπορούσαν να ελέγξουν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους έτειναν να έρχονται σε σύγκρουση λιγότερο συχνά με τον καλύτερο φίλο τους.

Πίνακας 7. Συσχετίσεις κοινωνικής αποδοχής, διαστάσεων ποιότητας φιλίας και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με ΜΔ (N=46)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Κοινωνική αποδοχή	-									
2. Συντροφικότητα	.10	-								
3. Διαμάχη	-.07	.25	-							
4. Βοήθεια	.18	.74**	.29*	-						
5. Ασφάλεια	.12	.56**	.15	.79**	-					
6. Εγγύτητα	.04	.63**	.24	.73**	.70**	-				
7. Διεκδικητικότητα	.04	.03	.01	.17	.24	.21	-			
8. Συνεργασία	.22	.39**	.01	.54**	.44**	.45**	.28	-		
9. Αυτοέλεγχος	.01	.16	.38**	.09	.02	.07	-.14	.17	-	
10. Ενσυναίσθηση	.14	.43**	.11	.55**	.54**	.66**	.27	.55**	.02	-

Σημείωση: Όλες οι συσχετίσεις είναι μη παραμετρικές συσχετίσεις Spearman.

*p < .05, **p < 01

4.4 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η παρούσα μελέτη διαφέρει από τις προηγούμενες σε τουλάχιστον δύο σημεία. Αρχικά, υιοθέτησε ένα διαχρονικό ερευνητικό σχεδιασμό που επιτρέπει να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την κοινωνική θέση ενός μικρού αριθμού μαθητών με ΜΔ για μια σημαντική χρονική περίοδο. Επιπρόσθετα, εξέτασε τις αντιλήψεις των μαθητών για την ποιότητα της καλύτερης φιλικής σχέσης τους, καθώς αντιπροσωπεύει μία μεταβλητή που έχει παραβλεφθεί στις περισσότερες σχετικές ερευνητικές μελέτες.

Οι αναλύσεις που διεξήχθησαν στην πρώτη χορήγηση επιβεβαίωσαν το σταθερά αναφερόμενο στη βιβλιογραφία αποτέλεσμα ότι οι μαθητές με ΜΔ σε γενικά δημοτικά σχολεία είναι λιγότερο αποδεκτοί και έχουν, κατά μέσο όρο, λιγότερους φίλους από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Pijl, Frostad, & Flem, 2008· Koster et al., 2010· Bossaert, de Boer, Frostad, Pijl, & Petry, 2015). Ωστόσο, όπως φαίνεται η χαμηλή κοινωνική υπόσταση των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ δε μεταφράστηκε σε αρνητικές αντιλήψεις για την κοινωνική αυτο-αντίληψη. Οι Pijl και Frostad (2010) υποστήριξαν ότι οι μαθητές με μέτριες ΜΔ συχνά δεν έχουν ακριβή αντίληψη της κοινωνικής τους κατάστασης, γεγονός που μπορεί να εξηγήσει την ανακολουθία μεταξύ των αντιλήψεων της κοινωνικής αυτο-αντίληψης και της πραγματικής αποδοχής από τους συνομηλίκους τους, όπως διαπιστώθηκε και σε αυτήν την έρευνα. Μια άλλη πιο πιθανή εξήγηση είναι ότι οι συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ είχαν αναπτύξει την ικανότητα να επικεντρώνονται στις θετικές πτυχές των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους τους και όχι στις αρνητικές (Avramidis, 2013). Οι αναλύσεις σχετικά με την ποιότητα της φιλίας όπως την αντιλαμβάνονται οι μαθητές υποστηρίζουν τη δεύτερη εξήγηση. Ειδικότερα, οι μαθητές με ΜΔ είχαν πολύ θετικές αντιλήψεις για όλες τις διαστάσεις της ποιότητας της καλύτερης φιλίας τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ύπαρξη ενός καλού φίλου μπορεί να αντισταθμίσει τη

χαμηλή κοινωνική θέση που διατηρείται στο δίκτυο της σχολικής τάξης (Avramidis, Avgeri, & Strogilos, 2018). Ως εκ τούτου, ο μαθητές με ΜΔ φαίνεται να συμμετέχουν κοινωνικά, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις η κοινωνική θέση τους είναι χαμηλή, γεγονός που ενισχύει τη διάκριση των δύο αυτών εννοιών.

Τα αρνητικά αποτελέσματα που εντοπίστηκαν στην πρώτη χορήγηση ήταν εμφανή και στη δεύτερη χορήγηση, τρία χρόνια μετά, και έρχονται σε συμφωνία με τις λίγες διαθέσιμες μελέτες που αφορούν σε μαθητές γυμνασίου (Bossaert, Colpin, et al., 2015· Schwab, 2015· Petry, 2018). Επιπλέον, στις αρχές της εφηβείας, οι μαθητές με ΜΔ ανέφεραν χαμηλότερες αντιλήψεις για την ποιότητα της φιλίας τους από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Αυτό το εύρημα φανερώνει ότι καθώς οι μαθητές με ΜΔ μεγαλώνουν, δεν αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες στον ίδιο βαθμό με τους συνομηλίκους τους, γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί σε χαμηλότερη αυτοαναφερόμενη ποιότητα σχέσεων σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Wiener & Schneider, 2002). Οι έφηβοι με ΜΔ που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα βίωναν περισσότερες διαμάχες με τους φίλους τους, λιγότερη βοήθεια, ασφάλεια και οικειότητα στις φιλικές σχέσεις τους λόγω των δυσκολιών σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με ΜΔ αντιλαμβάνονταν ότι είχαν πιο φτωχές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΜΔ θεωρούσαν ότι ήταν λιγότερο συνεργατικοί, λιγότερο ικανοί να ελέγξουν τον εαυτό τους και να δείξουν ενσυναίσθηση σε άλλα άτομα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη μετα-ανάλυση 152 μελετών που διεξήχθη από τους Kavale και Forness (1996), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το 75% των μαθητών με ΜΔ παρουσίασαν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες διακρίνοντάς τους από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τους Feldman, Carter, Asmus και

Brock (2015), οι οποίοι παρατήρησαν έφηβους μαθητές με σημαντικές ΜΔ, οι φτωχές αντιλήψεις αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ΜΔ, που καταγράφηκαν στην παρούσα μελέτη, θα μπορούσαν να αποδοθούν στην απομάκρυνση των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ από την τάξη τους προκειμένου να παρακολουθήσουν μαθήματα στα τμήματα ένταξης, γεγονός που στερεί από τους εν λόγω μαθητές σημαντικές κοινωνικές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους.

Η μελέτη των μαθητών με ΜΔ, οι οποίοι έλαβαν μέρος και στις δύο χορηγήσεις, οδηγήθηκε στα ίδια αποτελέσματα αναφορικά με τον βαθμό της κοινωνικής αποδοχής και τον αριθμό των αμοιβαίων φιλιών. Επιπρόσθετα, η κατηγοριοποίηση της κοινωνικής αποδοχής, όπως προέκυψε από την κοινωνιομετρική μελέτη, ενισχύει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία παρατηρήθηκε διαχρονική σταθερότητα των κοινωνιομετρικών θέσεων των μαθητών με ΜΔ (Frederickson & Furnham, 2001; Frostad, Mjaavatn, & Pijl, 2011). Ωστόσο, ιδιαίτερα αισιόδοξο στοιχείο αποτελεί η βελτίωση της κοινωνικής θέσης για 5 από τους 14 μαθητές με χαμηλή κοινωνική υπόσταση, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στις αναπτυξιακές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν κατά τη μετάβαση στην εφηβική ηλικία.

Παράλληλα, είναι ενδιαφέρον ότι όλες οι διαστάσεις της ποιότητας της φιλίας σημείωσαν μικρή πτώση κατά την περίοδο των τριών ετών που εκτείνεται μεταξύ των δύο φάσεων αυτής της μελέτης. Είναι γεγονός ότι το δείγμα που έλαβε μέρος σε αυτήν την έρευνα ήταν μικρό οδηγώντας σε μειωμένη στατιστική δύναμη και κατά επέκταση σε αδυναμία εντοπισμού στατιστικών σημαντικών διαφορών· ωστόσο, αξίζει να υπογραμμιστεί η κάπως μεγαλύτερη πτώση στις διαστάσεις της «διαμάχης» και της «ασφάλειας». Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι, καθώς οι μαθητές με ΜΔ εισέρχονται στην εφηβεία, τείνουν να διαφωνούν και να μαλώνουν πιο συχνά με τον καλύτερο φίλο

τους, ενώ συγχρόνως μειώνεται η ικανότητά τους να επιλύουν διαφορές και να επαναπροσδιορίσουν τη φιλία τους.

Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις αναφορικά με τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες που αξιολογήθηκαν στη δεύτερη χορήγηση της παρούσας μελέτης δε βρέθηκαν να συσχετίζονται με την κοινωνική θέση των μαθητών με ΜΔ μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους. Αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της πρόσφατης έρευνας της Garrote (2017), στην οποία δεν εντοπίστηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η Garrote βρήκε ότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση (NY) που είχαν χαμηλά επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων όπως αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, δεν ήταν λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους. Ως εκ τούτου, η ίδια κατέληξε ότι δεν απαιτούνται υψηλά επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων προκειμένου οι μαθητές με νοητική υστέρηση να έχουν φίλους ή να απολαύουν της κοινωνικής αποδοχής των συμμαθητών τους και ότι άλλοι μηχανισμοί φαίνεται να επηρεάζουν την κοινωνική υπόσταση αυτών των παιδιών.

Παράλληλα, στην παρούσα έρευνα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες συσχετίστηκαν σημαντικά με τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας φιλίας. Ειδικότερα, οι δεξιότητες της «συνεργασίας» και της «ενσυναίσθησης» συσχετίστηκαν με τις θετικές διαστάσεις της ποιότητας της φιλίας, ενώ ο «αυτο-έλεγχος» συσχετίστηκε με την αρνητική διάσταση της «διαμάχης». Αυτό το εύρημα ενισχύει την άποψη ότι οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας και κατά επέκταση στη δημιουργία και διατήρηση ποιοτικών φιλικών σχέσεων (Gresham, Sugai, & Horner, 2001).

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούμε σε ορισμένους περιορισμούς της έρευνας. Αρχικά, η παρούσα έρευνα εστίασε μόνο στους μαθητές με ΜΔ, με αποτελέσματα να μην είναι δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων για την κοινωνική υπόσταση των μαθητών με άλλους τύπους ΕΕΑ όπως αυτισμός ή αισθητηριακές δυσκολίες. Κατά συνέπεια, προτείνεται περαιτέρω έρευνα συμπεριλαμβανομένων άλλων τύπων ΕΕΑ. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα βασίστηκε αποκλειστικά στις αντιλήψεις των μαθητών χωρίς να δοθεί βήμα σε σημαντικές πηγές πληροφόρησης όπως οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των διαφόρων πεποιθήσεων. Τέλος, οι μαθητές αξιολόγησαν τις καλύτερες φιλικές σχέσεις τους αναφερόμενοι αρκετές φορές και σε συνομηλίκους τους που προέρχονταν από πλαίσια εκτός της σχολικής τάξης (διαφορετικό τμήμα ή ακόμη και διαφορετικό σχολείο). Αυτό είχε ως συνέπεια τη λήψη πληροφοριών από την πλευρά του συμμετέχοντος στην έρευνα μόνο και κατά επέκταση την αδυναμία εξέτασης της αμοιβαιότητας των εκφρασθέντων αντιλήψεων.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε τη σημαντικότητα της υποστήριξης της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών με ΜΔ εφαρμόζοντας προγράμματα παρέμβασης στο σχολείο σχεδιασμένα να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και να διευκολύνουν την κοινωνική συμμετοχή (Garrote, 2017). Αυτές οι παρεμβάσεις σε κοινωνικό επίπεδο θα πρέπει να απευθύνονται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και ταυτόχρονα να αποφευχθεί η εστίαση στους μαθητές με ΜΔ ή ακόμη και σε αυτούς που είναι περιθωριοποιημένοι. Για παράδειγμα, όλοι οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες όπως το θέατρο, η τέχνη, η μουσική, ο αθλητισμός και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες που παρέχουν ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων καθώς και ενίσχυση της

αίσθησης του ανήκειν στη σχολική κοινότητα. Επίσης, οι μαθητές με φτωχή κοινωνική λειτουργικότητα θα επωφεληθούν από προγράμματα διδασκαλίας ομηλικών διευκολύνοντας την κοινωνικοποίησή τους με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού φαγητού (ολοήμερο σχολείο) ή του παιχνιδιού στις ώρες του διαλείμματος. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η παροχή συμβουλευτικών ή ψυχοθεραπευτικών συνεδριών θα μπορούσε να συντελέσει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι παραπάνω προτεινόμενες ενέργειες θα έπρεπε να αποτελούν μέρος τους προγράμματος λειτουργίας κάθε γενικού σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΦΑΣΗ

5.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΦΑΣΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Ο κύριος σκοπός της συγκεκριμένης φάσης της έρευνας ήταν η εμφάνιση στην κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΜΔ στο πλαίσιο του σχολείου μέσω της διερεύνησης των αντιλήψεων τους σχετικά με την ποιότητα της καλύτερης φίλιας τους και το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο. Συνεπώς, για την επίτευξη του στόχου της εν λόγω φάσης της έρευνας επιλέχθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων η ημι-δομημένη ατομική συνέντευξη, η οποία παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να είναι ευέλικτος ώστε να μελετήσει σε βάθος τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων, μέσα από τη διατύπωση υποβοηθητικών ερωτήσεων με στόχο τον εμπλουτισμό της συζήτησης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ποιοτικά αποτελέσματα έχουν επικουρικό ρόλο στην παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 3, τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιούνται για να αποσαφηνίσουν τα ποσοτικά αποτελέσματα της πρώτης φάσης.

5.1.2 Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 7 Γυμνάσια ενός νομού της κεντρικής Ελλάδας, τα οποία είχαν λάβει μέρος και στην ποσοτική φάση της έρευνας. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν στην Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου και είχαν συμμετάσχει στη δεύτερη κοινωνιομετρική αξιολόγηση (2016-2017). Κατ' επέκταση, και σε αυτήν τη φάση η δειγματοληψία ήταν στοχευμένη. Η προσέγγιση του δείγματος πραγματοποιήθηκε κατόπιν άδειας των διευθυντών των σχολείων προκειμένου να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στα σχολεία. Επιπλέον, η ενημέρωση αναφορικά με το πλαίσιο, το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, καθώς και η διαβεβαίωση για την

εχεμύθεια και το απόρρητο όλων των πληροφοριών αποτέλεσαν βασικές προϋποθέσεις για να εξασφαλιστεί η γραπτή συναίνεση των γονέων ή κηδεμόνων των παιδιών. Ως εκ τούτου, το συνολικό δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσαν 20 μαθητές με ΜΔ (15 αγόρια και 5 κορίτσια), από τους οποίους οι 15 είχαν χαμηλή κοινωνική υπόσταση και οι υπόλοιποι 5 μεσαία κοινωνική υπόσταση. Το δείγμα αυτό αντιστοιχήθηκε με 20 μαθητές τυπικής ανάπτυξης οι οποίοι ήταν ίδιου φύλου, ηλικίας και κοινωνικής θέσης. Η συμπερίληψη των 20 μαθητών τυπικής ανάπτυξης έγινε προκειμένου να αντιπαρατεθούν οι αντιλήψεις των δύο ομάδων.

5.1.3 Μεθοδος συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης ο οποίος αποτελείται από 44 ερωτήσεις, από τις οποίες 31 αφορούν στην ποιότητα της καλύτερης φιλίας και 13 το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο (βλέπε παράρτημα Α3). Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν στο συγκεκριμένο οδηγό συνέντευξης αποτελούν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στις οποίες δεν προκαθορίζεται ο τύπος της απάντησης και έτσι οι ερωτώμενοι έχουν την ευελιξία να διατυπώσουν ελεύθερα την άποψή τους (Robson, 2002). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι ερωτήσεις και οι θεματικοί άξονες του συγκεκριμένου οδηγού συνέντευξης προέκυψαν μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και για το λόγο αυτό βασίζονται σε προσαρμογές εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν από άλλους ερευνητές. Συγκεκριμένα, για την ποιότητα φιλίας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Ποιότητας της Καλύτερης Φιλίας (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1994), ενώ για το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο οι ερωτήσεις βασίστηκαν στον ποιοτικό σχεδιασμό των Bouchard και Berg (2017) και την Κλίμακα Ψυχολογικής Αίσθησης του Ανήκειν στο Σχολείο (The Psychological Sense of School Membership Scale- PSSM) της Goodenow (1993a).

Όσον αφορά στην ποιότητα της καλύτερης φιλίας, οι ερωτήσεις ταξινομήθηκαν με βάση τις έξι κεντρικές θεματικές κατηγορίες της συνέντευξης, οι οποίες είχαν ως στόχο να αποσαφηνιστεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές με ΜΔ συνδέονται με τον καλύτερο φίλο τους. Κατά επέκταση, η πρώτη θεματική κατηγορία «Αντιλαμβανόμενη Έναρξη φιλίας μαθητών» περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19. Η δεύτερη θεματική κατηγορία «Αντιλαμβανόμενη Συντροφικότητα μαθητών» αφορά στις ερωτήσεις 20, 21 και 22. Η τρίτη θεματική κατηγορία «Αντιλαμβανόμενη Διαμάχη μαθητών» εμπεριέχει τις ερωτήσεις 23, 24, 25, 34 και 35. Η τέταρτη θεματική κατηγορία «Αντιλαμβανόμενη Βοήθεια μαθητών» περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 26, 27, 28, 29, 30, 39 και 40. Η πέμπτη θεματική κατηγορία «Αντιλαμβανόμενη Ασφάλεια μαθητών» αναφέρεται στις ερωτήσεις 31, 32 και 33. Τέλος, η έκτη θεματική κατηγορία «Αντιλαμβανόμενη Εγγύτητα μαθητών» αφορά στις ερωτήσεις 36, 37, 38, 41 και 42.

Οι ερωτήσεις για το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών ταξινομήθηκαν με βάση τους τέσσερις θεματικούς άξονες της συνέντευξης, οι οποίες είχαν ως στόχο να διερευνηθεί ο τρόπος διαμόρφωσης του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών με ΜΔ. Ως εκ τούτου, ο πρώτος άξονας «Αντιλαμβανόμενο κίνητρο φοίτησης στο σχολείο μαθητών» περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2 και 3. Ο δεύτερος θεματικός άξονας «Αντιλαμβανόμενο αίσθημα ανήκειν μαθητών» αφορά στην ερώτηση 4, ενώ ο τρίτος θεματικός άξονας «Αντιλαμβανόμενο αίσθημα ανήκειν στη σχολική κοινότητα μαθητών» τις ερωτήσεις 5, 6, 8, 10 και 12. Τέλος, ο τέταρτος θεματικός άξονας «Απόψεις μαθητών με ΜΔ αναφορικά με τις ενέργειες για ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα» αναφέρεται στις ερωτήσεις 7, 9, 11 και 43.

5.1.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία των συνεντεύξεων ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2018, ενώ η διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τους μαθητές πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια κάποιας διδακτικής ώρας εντός του σχολικού πλαισίου. Μετά τη διαδικασία της συνέντευξης, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.

Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων, γινόταν μία σύντομη παρουσίαση του πλαισίου, του σκοπού και της φύσης της έρευνας ώστε να περιοριστεί η αρχική αμηχανία και να δημιουργηθεί μια οικειότητα ανάμεσα στους μαθητές και την ερευνήτρια. Παράλληλα, υπογραμμίζόταν στους συμμετέχοντες η εχεμύθεια και το απόρρητο των πληροφοριών, καθώς και το δικαίωμά τους να διακόψουν τη διαδικασία της συνέντευξης σε οποιοδήποτε σημείο.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι τόσο τα ηχητικά αρχεία, όσο και το έντυπο υλικό που προέκυψε από τα λεγόμενα των μαθητών ταξινομήθηκαν με ατομικούς κωδικούς αριθμούς, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, σύμφωνα με το έντυπο συγκατάθεσης.

5.1.5 Ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης (Thematic Analysis). Σύμφωνα με τον Boyatzis (1998) η θεματική ανάλυση αποτελεί μια μέθοδο για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά μοτίβων (θεμάτων) από τα δεδομένα. Είναι γεγονός ότι η μέθοδος αυτή αδυνατεί να οργανώσει και να περιγράψει το σύνολο δεδομένων σε πλούσιες λεπτομέρειες. Ωστόσο, συχνά δύναται να ερμηνεύσει διάφορες πτυχές του ερευνητικού θέματος.

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, κινούμενη στο πλαίσιο της θεματικής ανάλυσης, προηγήθηκε η δημιουργία κατηγοριών, οι οποίες στηρίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία για την ποιότητα φιλίας. Συγκεκριμένα, οι προκαθορισμένες θεματικές κατηγορίες αντανακλούν τους άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης το οποίο καθοδήγησε την ερευνήτρια στη συλλογή αντίστοιχων σχετικών πληροφοριών. Με αυτόν τρόπο, δημιουργήθηκαν οι αρχικές ευρείες κατηγορίες στις οποίες κατατάχθηκε το υλικό. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανοικτή κωδικοποίηση (γραμμή προς γραμμή) ολόκληρου του υλικού και δημιουργία υποκατηγοριών (Dey, 1993). Στις περιπτώσεις όπου η κωδικοποίηση των δεδομένων δεν οδηγούσε αυτόματα στην ένταξη τους σε κάποια προκαθορισμένη κατηγορία, η ερευνήτρια προχώρησε στη δημιουργία καινούριων θεματικών κατηγοριών. Αντίστοιχες ενέργειες ακολουθήθηκαν και για την κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων σχετικά με το αίσθημα του ανήκειν. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή θεωρητικών προτάσεων ενώ παρέχονται στον αναγνώστη και οι κωδικοί από τους οποίους αυτά προήλθαν.

5.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΦΑΣΗΣ ΓΙΑ ΦΙΛΙΑ

5.2.1 Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης Φιλίας μαθητών με ΜΔ

1. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενη Έναρξη φιλίας μαθητών με ΜΔ»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ στις ερωτήσεις της ενότητας Β του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

1.1 Έναρξη φιλίας

1.1.1 Ανάλυση πρωτοβουλίας

- 1.1.1.1 Ανάλυση πρωτοβουλίας από συμμαθητές
- 1.1.1.2 Ανάλυση πρωτοβουλίας από μαθητή
- 1.1.1.3 Αμφίδρομη πρωτοβουλία
- 1.1.2 Ευκολία έναρξης μιας φιλίας
- 1.1.3 Δυσκολία έναρξης μιας φιλίας
- 1.1.4 Τρόπος έναρξης μιας φιλίας
 - 1.1.4.1 Συζητήσεις με άλλα παιδιά
 - 1.1.4.2 Κοινά ενδιαφέροντα
 - 1.1.4.3 Γνωριμία μέσα στην τάξη
- 1.2 Ανθεκτικότητα φιλικών σχέσεων στον χρόνο
 - 1.2.1 Διατήρηση φιλικών σχέσεων και από το δημοτικό
 - 1.2.2 Ύπαρξη γνωστών από το δημοτικό/ διαχωρισμός γνωστού και φίλου
 - 1.2.3 Απουσία φίλων από δημοτικό
- 1.3 Τοποθεσία καλύτερου φίλου
 - 1.3.1 Καλύτερος φίλος εντός τάξης
 - 1.3.2 Καλύτερος φίλος εκτός τάξης/ίδιο σχολείο
 - 1.3.3 Καλύτερος φίλος εκτός σχολείου
 - 1.3.4 Δυσκολία κατονομασμού καλύτερου φίλου/ αμφιταλάντευση ανάμεσα σε δύο φίλους

Τις περισσότερες φορές η έναρξη των φιλικών σχέσεων είναι εύκολη υπόθεση για τους μαθητές με ΜΔ · ωστόσο οι μαθητές με χαμηλή κοινωνική υπόσταση αναφέρουν ότι δυσκολεύονται

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές με ΜΔ θεωρούν ότι η δημιουργία φιλικών σχέσεων αποτελεί μία εύκολη διαδικασία για τους ίδιους. Επιπρόσθετα, τις περισσότερες φορές οι φιλικές σχέσεις αρχίζουν μέσω συζητήσεων ή κοινών ενδιαφερόντων, γεγονός που φέρνει πιο κοντά τους μαθητές.

«... Κουβέντα μέσα στην τάξη και φιλία μετά». (ΜΔ8, Αγόρι)

«Μιλώντας με τα παιδιά και γνωριστήκαμε. Ξεκινήσαμε έτσι απλά να μιλάμε για τα τυπικά και γνωριστήκαμε... Αρκετά εύκολο». (ΜΔ18, Αγόρι)

«Άρχισα να πλησιάζω τα παιδιά και να τους λέω «είμαι η Βούλα και θέλω να γίνουμε φίλοι». Αυτό... Καμιά φορά κάνανε και τα παιδιά το πρώτο βήμα για να με γνωρίσουν και όταν ήρθαμε εδώ γνωριζόμασταν όλοι λίγο πολύ... Ήταν εύκολο. Ήξερα τα περισσότερα παιδιά και εντάξει, αυτά που δεν τα ήξερα προσπάθησα να γίνουμε φίλοι και αυτοί που δεν ήθελαν πολύ απλά δεν τους έκανα παρέα». (ΜΔ19, Κορίτσι)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μία μικρή ομάδα παιδιών με χαμηλή κοινωνική υπόσταση (N= 7) υποστηρίζει ότι δυσκολεύεται και χρειάζεται περισσότερο χρόνο για τη σύναψη φιλικών σχέσεων. Σύμφωνα με τις δηλώσεις αυτών των παιδιών η δυσκολία οφείλεται στη συστολή και την έλλειψη κοινωνικότητας.

«Στην αρχή ήταν δύσκολο γιατί ήμουν καινούργιος στο σχολείο. Αλλά μετά αργότερα εντάξει». (ΜΔ3, Αγόρι)

«Μέτρια [δυσκολία], γιατί δε με ήξεραν, δεν τους ήξερα, δεν ήξερα τα χόμπι τους. Επειδή είμαι και λίγο ντροπαλός, δεν έκανα συχνά εγώ το πρώτο βήμα». (ΜΔ6, Αγόρι)

«Δεν έχω και πολλούς φίλους από αυτό το σχολείο. Έχω από πριν έρθω στο γυμνάσιο. Όχι και τόσο [εύκολο] (η δημιουργία φίλων). Αλλά εντάξει». (ΜΔ9, Αγόρι)

«Στα διαλείμματα πιάσαμε κουβέντα, γνωριστήκαμε. Αυτό... Δεν είμαι άνθρωπος που ανοίγομαι εύκολά. Δεν ήταν πολύ εύκολο». (ΜΔ11, Αγόρι)

Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔ αναφέρουν ότι οι συνομήλικοί τους αναλαμβάνουν πιο συχνά την πρωτοβουλία να κάνουν το πρώτο βήμα και να

γνωριστούν. Λιγότεροι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι οι ίδιοι αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να γνωριστούν με κάποιο συνομήλικο, ενώ ένας μικρός αριθμός μαθητών με ΜΔ δηλώνει ότι η διαδικασία γνωριμίας με τους συνομήλικους είναι αμφίδρομη διαδικασία.

«Όχι. Μου μίλησαν αυτοί». (ΜΔ4, Αγόρι)

«Μερικοί ήταν ήδη από το δημοτικό και ήρθαν εδώ πέρα και με κάποιους άλλους, επειδή ήταν φίλοι οι άλλοι από το δημοτικό με κάποιους άλλους από εδώ, έγινα και μ' αυτούς. Επειδή οι φίλοι μου από το δημοτικό ήξεραν και άλλους από το γυμνάσιο, που εγώ δεν ήξερα, έτσι έκανα παρέα και μ' αυτούς που ήξεραν οι φίλοι από το δημοτικό στο γυμνάσιο». (ΜΔ16, Αγόρι)

Οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔ διατηρούν τις φιλικές σχέσεις που είχαν δημιουργήσει στο δημοτικό σχολείο κατά τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο

Είναι γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ΜΔ δηλώνουν ότι οι φιλίες που είχαν συνάψει κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό αποδείχθηκαν ανθεκτικές στο χρόνο με αποτέλεσμα να συνεχίζονται στις περισσότερες περιπτώσεις και κατά την εφηβεία τους.

«... με τις φίλες είμαι από το δημοτικό, έχω γνωρίσει και άλλα κορίτσια και ήρθαν στην παρέα μας και πλέον είναι μέλη της παρέας μας». (ΜΔ14, Κορίτσι)

«Μ' αυτούς είμαι φίλος από το δημοτικό... Κάποιοι είναι σε αυτό το σχολείο και κάποιοι είναι στο άλλο... Μερικοί ήταν ήδη από το δημοτικό και ήρθαν εδώ πέρα και με κάποιους άλλους, επειδή ήταν φίλοι οι άλλοι από το δημοτικό με κάποιους άλλους από εδώ, έγινα και μ' αυτούς. Επειδή οι φίλοι μου από το δημοτικό ήξεραν και άλλους από το γυμνάσιο, που εγώ δεν ήξερα, έτσι έκανα παρέα και μ' αυτούς που ήξεραν οι φίλοι από το δημοτικό στο γυμνάσιο». (ΜΔ16, Αγόρι)

«Ναι [έχω φιλίες από το δημοτικό]. Ένας και καλύτερος είναι ο Νίκος, ο κολλητός μου, που πάλι και μ' αυτόν είμαστε μαζί από το νηπιαγωγείο και η Αθανασία». (ΜΔ20, Κορίτσι)

Βέβαια αυτό δεν ισχύει για όλους τους συμμετέχοντες μαθητές καθώς σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές συνέχισαν της εκπαίδευσή τους σε διαφορετικά

σχολεία με αποτέλεσμα η διατήρηση των φιλικών σχέσεων που είχαν δημιουργήσει στο δημοτικό να αποδειχτεί εξαιρετικά δύσκολη:

«Ίδιοι; Δηλαδή να έχω φίλους από το δημοτικό και να έρχονται εδώ; Όχι». (ΜΔ3, Αγόρι)

«Τίποτα. Απλώς άρχισα να τους συμπαθώ μόλις ήρθα. Τους ήξεραν τους άλλους από το δημοτικό. Εγώ ήμουν ξένος, αλλά εντάζει έκανα εύκολα φιλίες απ' ότι ξέρω...». (ΜΔ8, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, δύο από τους μαθητές με ΜΔ ισχυρίστηκαν ότι διατηρούν επικοινωνία με φίλους που είχαν στο δημοτικό, οι οποίοι φοιτούν στο ίδιο σχολείο με τους πρώτους, αλλά, όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά, δεν μπορούν να χαρακτηρίσουν αυτές τις σχέσεις ως φιλικές. Ως εκ τούτου, αυτά τα παιδιά κάνουν έναν διαχωρισμό ανάμεσα στους φίλους τους και τους απλούς γνωστούς.

«Ναι, στη Γ' Γυμνασίου, οι περισσότεροι είμαστε από την Α' Δημοτικού... Δεν είναι πραγματικοί φίλοι». (ΜΔ13, Αγόρι)

Οι μαθητές με ΜΔ συνήθως επιλέγουν ως καλύτερο φίλο κάποιον συνομήλικο από το ίδιο σχολείο

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών με ΜΔ τις περισσότερες φορές ο καλύτερος φίλος τους είναι κάποιος άλλος μαθητής, ο οποίος φοιτά στο ίδιο σχολείο με τους πρώτους. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι ο στενότερος φίλος βρίσκεται πάντα στην ίδια τάξη ή στο ίδιο τμήμα με τον μαθητή με ΜΔ, καθώς μπορεί να φοιτά σε κάποια άλλη τάξη ή τμήμα. Είναι γεγονός ότι ο αριθμός των μαθητών που υποστηρίζει ότι ο καλύτερος φίλος βρίσκεται στην ίδια τάξη με τους συμμετέχοντες είναι ίσος με αυτόν που δηλώνει ότι ο πιο στενός φίλος βρίσκεται μεν στο ίδιο σχολείο αλλά όχι στο

ίδιο τμήμα. Ως εκ τούτου, οι δύο φίλοι μπορεί είτε να φοιτούν στο ίδιο τμήμα, είτε να συνυπάρχουν στο ίδιο σχολικό πλαίσιο.

«Ο Θανάσης... Από άλλο τμήμα». (ΜΔ8, Αγόρι)

«Η Εριέτα... Από την τάξη μου είναι». (ΜΔ15, Κορίτσι)

«Ο Φίλιππος... Από κάτω. Από την Α' Γυμνασίου». (ΜΔ18, Αγόρι)

Από την άλλη πλευρά, 5 από τους μαθητές με ΜΔ ανέφεραν ότι ο καλύτερος φίλος τους φοιτά σε διαφορετικό σχολείο από αυτούς.

«Ο Κώστας... Είναι φίλος ενός παιδιού, που τον γνώρισα πριν 4 χρόνια, κάναμε πολλή παρέα και γίναμε τα καλύτερα φιλαράκια... Όχι, όχι. Είναι απ' έξω. [Γνωριστήκαμε] από παρέα». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Ο Νίκος... Από το άλλο σχολείο και γνωριζόμαστε από μωρά». (ΜΔ13, Αγόρι)

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι το ¼ (N= 5) των μαθητών με ΜΔ δυσκολεύτηκε να κατονομάσει τον καλύτερο φίλο τους, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις υπήρξε αμφιταλάντευση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα φιλικά πρόσωπα. Ταυτόχρονα, υπήρξε η γενικότερη αίσθηση ότι κάποιοι από αυτούς τους μαθητές δε διατηρούσαν ιδιαίτερα στενή φιλική σχέση με κάποιο παιδί με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ονοματίσουν τον καλύτερο φίλο τους.

«Ο Πάνος, ο Σωτήρης... Δεν έχω. Όλοι είναι καλοί... Έναν ξεχωριστό;... Θα έλεγα τον Πάνο, αλλά το σκέφτομαι ακόμα. Θα πω τον Πάνο». (ΜΔ2, Αγόρι)

«Δεν έχω, κυρία, καλύτερο φίλο και ... Όλοι οι φίλοι μου είναι καλοί». (ΜΔ10, Αγόρι)

5.2.2 Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης Ποιότητας Φιλίας μαθητών με ΜΔ

1. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενη Συντροφικότητα μαθητών με ΜΔ»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ στις ερωτήσεις της ενότητας Γ1 του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

1.1 Δράσεις στον ελεύθερο χρόνο

1.1.1 Διασκεδαστικές δράσεις στον ελεύθερο χρόνο

1.1.2 Βόλτες

1.1.3 Αθλητικές δραστηριότητες

1.1.4 Συζητήσεις

1.1.5 Επισκέψεις ο ένας στο σπίτι του άλλου

1.1.6 Χαλαρωτικές δράσεις και περιποίηση

1.1.7 Διάβασμα μαζί

1.2 Απουσία παρέας κατά τον ελεύθερο χρόνο

1.2.1 Παρέα μόνο εντός σχολείου/ Απουσία διασκεδαστικών δράσεων

1.2.2 Απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω μαθημάτων

1.2.3 Απουσία συναντήσεων εκτός σχολείου

1.2.4 Λίγος χρόνος εκτός σχολείου λόγω υποχρεώσεων

1.3 Θέματα συζητήσεων

1.3.1 Προσωπικές συζητήσεις

1.3.1.1 Συζήτηση για συναισθηματικά θέματα

1.3.1.2 Συζήτηση για προσωπικά/ οικογενειακά θέματα

1.3.1.3 Συζήτηση για πράγματα που τους αρέσουν [κοινά ενδιαφέροντα]

1.3.2 Συζητήσεις γύρω από σχολικά θέματα

1.3.2.1 Συζήτηση για σχολείο/ μαθήματα

1.3.2.2 Συζητήσεις για παράπονα από καθηγητές

1.3.2.3 Απουσία συζητήσεων για σχολικά θέματα

1.3.3 Ποικίλες συζητήσεις/ μοίρασμα απόψεων

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ εμπλέκεται σε αρκετές διασκεδαστικές δράσεις με τον καλύτερο φίλο τους εκτός σχολείου, ενώ ένας μικρότερος αριθμός αυτών δεν περνά χρόνο με τον καλύτερο φίλο εκτός σχολικού πλαισίου

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ποιοτικών αναλύσεων αναφορικά με τη θεματική κατηγορία της συντροφικότητας προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔ περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους μαζί με τον καλύτερο φίλο τους. Πιο αναλυτικά, όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ αντιλαμβάνονται τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται ως διασκεδαστικές. Πολλοί από τους ερωτώμενους συνηθίζουν να κάνουν βόλτες, να συζητούν ή να ασχολούνται με αθλητικές δραστηριότητες. Πιο λίγοι μαθητές με ΜΔ αναφέρουν ότι κάνουν πράγματα που τους χαλαρώνουν και τους ξεκουράζουν ή διαβάζουν μαζί με τον καλύτερο φίλο τους ή πραγματοποιούν αμοιβαίες επισκέψεις στα σπίτια.

«Το πολύ-πολύ βγαίνουμε, συζητάμε πράγματα που είναι και μέσα από το σχολείο, το πώς περνάμε στην έξω ζωή, εκτός σχολείου, πάμε για καφέ και τέτοια... Πάμε θέατρο, πάμε σινεμά, πάμε καμιά φορά σε κανένα πάρτι, που κάνει το σχολείο και τέτοια... Αυτά». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Επειδή μένουμε μακριά...όταν συναντιόμαστε, συνήθως συναντιόμαστε με τους γονείς όταν πηγαίνουν στα τσιπουράδικα, βόλτες, για καφέ... Και ή θα κάτσουμε να βλέπουμε, ξέρω εγώ, βιντεάκια στο youtube ή θα πηγαίνουμε για καφέ οι δύο με άλλους φίλους... Αλλά ναι... Και κάποιες φορές, ειδικά όταν ήμασταν πιο μικροί συνήθως παίζαμε στο play station. Αυτό. Απλά επειδή μετά μεγαλώσαμε, βγαίναμε πιο πολλές φορές έξω. Υπάρχουν στιγμές που κάνουμε τελείως τρελά πράγματα. Δηλαδή, βάζαμε το κινητό σε ένα σημείο και, ξέρω εγώ, πετούσαμε ένα μπουκάλι και όπου πήγαινε. Δηλαδή, το bottleflip που είχε βγει στη μόδα το 2017 και απλά το κάναμε τελείως τρελά, δηλαδή ό,τι να 'ναι κάναμε και είχαμε σκάσει στα γέλια». (ΜΔ13, Αγόρι)

«Βγαίνουμε παίζουμε μπάλα, πηγαίνουμε στην Αγία Άννα παίζουμε μπάλα. Κάποιες φορές του λέω να διαβάζουμε μαζί. Τίποτα άλλο. Παίζουμε μπουγέλο κάποιες φορές. Το καλοκαίρι λέω τώρα. Βγαίνουμε βόλτες. Έχουμε πάει και παραλία». (ΜΔ17, Αγόρι)

Από την άλλη πλευρά, ένας μικρότερος αλλά σημαντικός αριθμός μαθητών με ΜΔ δεν περνά χρόνο με τον καλύτερο φίλο εκτός σχολείου. Συγκεκριμένα, 6 από τους 20 μαθητές (30%) δεν κάνει παρέα με τον καλύτερο φίλο στον ελεύθερο χρόνο ή περνά πολύ χρόνο μαζί του. Αυτό οφείλεται στις αυξημένες εξωσχολικές δραστηριότητες ή στις σχολικές υποχρεώσεις για τους μισούς από αυτούς τους μαθητές. Ωστόσο, οι υπόλοιποι 3 μαθητές με ΜΔ δεν αναφέρονται στον λόγο απουσίας της παρέας με τον καλύτερο φίλο κατά τον ελεύθερο χρόνο.

«Στον ελεύθερο χρόνο μας δεν είμαστε μαζί. Τώρα το καλοκαίρι θα είμαστε λόγω... τα μαθήματα και πολλά μαθήματα, φροντιστήρια και ξέρετε». (ΜΔ5, Αγόρι)

«Όταν δεν έχουμε κάποια δραστηριότητα μετά το σχολείο, εκείνη πάει αγγλικά ή αν έχει τίποτα άλλο κι εγώ κάθομαι σπίτι. Δε βρισκόμαστε μετά το σχολείο». (ΜΔ15, Κορίτσι)

«Όταν ήμασταν στο δημοτικό είχαμε περισσότερο χρόνο να βγούμε έξω να παίζουμε, να κάνουμε, να ράνουμε. Τώρα που μπήκαμε στο γυμνάσιο, ζήτημα να βρεθούμε έξω. Δύο φορές έχουμε βρεθεί φέτος εκτός σχολείου; Βλεπόμαστε εδώ μέσα, δεν υπάρχει ελεύθερος χρόνος, γιατί κάνει άθλημα και έχει πάρα πολλές προπονήσεις, έχω τα φροντιστήρια, έχουμε διαβάσματα και όλα αυτά και οι γονείς της είναι λίγο σφιγμένοι σε αυτό το θέμα, δεν την αφήνουν να πολυβγαίνει έξω. Άρα, όσο τη βλέπω, τη βλέπω στο σχολείο». (ΜΔ20, Κορίτσι)

Οι συζητήσεις των μαθητών με ΜΔ με τον καλύτερο φίλο τους αφορούν κυρίως στα κοινά ενδιαφέροντά τους

Είναι γεγονός ότι η θεματολογία των συζητήσεων της πλειοψηφίας των παιδιών με ΜΔ σχετίζεται με τις προσωπικές τους ανησυχίες. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές με ΜΔ κατά κύριο λόγο συμμετέχουν σε συζητήσεις που αφορούν σε πράγματα που τους αρέσουν και άπτονται των ενδιαφερόντων τους, ενώ λιγότερο συχνά επιλέγουν να

συζητούν με τον καλύτερο φίλο τους για συναισθηματικά θέματα και ακόμη πιο σπάνια για οικογενειακά/ προσωπικά θέματα.

«Μιλάμε για καινούρια παιχνίδια, για ποδήλατα που έχουν βγει, περισσότερο για ηλεκτρονικά. Αυτά». (ΜΔ8, Αγόρι)

«Πιο πολύ μιλάμε για πράγματα που μας αρέσουν. Μιλάμε για φίλες, για αγόρια, για την τεχνολογία». (ΜΔ19, Κορίτσι)

«[Μιλάμε] για πράγματα που μας αρέσουν και πιο λίγο για το σχολείο. [Οι συζητήσεις μας] είναι περισσότερο για παιχνίδια, έτσι για καμιά... γυναίκα... Τις περισσότερες φορές μιλάμε για παιχνίδια». (ΜΔ2, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, ένας σημαντικός αλλά μικρότερος αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ (N= 9) ισχυρίζεται ότι συζητά για σχολικά θέματα και μαθήματα, ενώ λιγότερα παιδιά με ΜΔ αναφέρονται στις δυσκολίες ή τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους διδάσκοντες στις συζητήσεις με τον καλύτερο φίλο (π.χ. ΜΔ6 και ΜΔ15). Αξίζει να αναφερθεί ότι 6 από τους 20 συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ υποστηρίζουν ότι αποφεύγουν να συζητούν με τον καλύτερο φίλο τους σχολικά θέματα (βλ. ΜΔ1).

«Πιο πολύ για παιχνίδια, αλλά κάνουμε και συζητήσεις για το σχολείο. Τι θα ήταν ωραίο να γινόταν, κάτι διαφορετικό ή να φύτευαν οι δάσκαλοι άλλα λουλούδια, να έκαναν κάποιους κήπους, να ήταν πιο ομιλητικοί...». (ΜΔ6, Αγόρι)

«Τι γίνεται στο σχολείο όταν εγώ πάω ένταξη, τι γίνεται στο σπίτι την προηγούμενη μέρα. Αυτά». (ΜΔ15, Κορίτσι)

«Για το σχολείο, ποτέ. Μόνο για τους καθηγητές, άμα τους βρίζουμε πίσω από την πλάτη τους. (γελάει)». (ΜΔ1, Αγόρι)

Τέλος, μόλις μία από τους συμμετέχοντες συζητά με την καλύτερη φίλη της γύρω από ποικίλα θέματα ανταλλάσσοντας απόψεις.

«Η τελευταία συζήτηση που κάναμε και τη θυμάμαι χαρακτηριστικά ήταν πριν λίγο καιρό, η σοβαρή - σοβαρή τώρα, για το θέμα σχολείου. Γενικά, μιλάμε για πάρα πολλά πράγματα

και σοβαρά και της πλάκας. Και από σοβαρά βγάζουμε ένα συμπέρασμα, δηλαδή δίνουμε η μία στην άλλη μία δεύτερη γνώμη τελοσπάντων και καταλήγουμε μετά». (ΜΔ20, Κορίτσι)

2. Θεματική Κατηγορία: Αντιλαμβανόμενη σύγκρουση μεταξύ καλύτερων φίλων

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ κυρίως στις ερωτήσεις των ενοτήτων Γ2 και Γ5 του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

2.1 Ύπαρξη συγκρούσεων

2.1.1 Ύπαρξη τσακωμών

2.1.2 Λίγοι τσακωμοί

2.1.3 Σύντομοι τσακωμοί

2.1.4 Παρεξήγηση φίλου

2.1.5 Συνεχείς τσακωμοί

2.2 Απουσία συγκρούσεων

2.2.1 Απουσία διενέξεων/καυγάδων

2.2.2 Ύπαρξη περιόδου απομάκρυνσης

2.3 Λόγοι συγκρούσεων

2.3.1 Ασήμαντοι λόγοι

2.3.2 Τσακωμός έπειτα από πλάκα/πείραγμα

2.3.3 Διαφωνίες για ενδοσχολικά θέματα

2.3.4 Αδυναμία προσδιορισμού των θεμάτων που οδηγούν σε καυγά

2.4 Ύπαρξη ενοχλήσεων ή άσχημων σχολίων από φίλο

2.4.1 Ενοχλήσεις ή πειράγματα

2.4.1.1 Ύπαρξη πράξης που ενοχλεί

2.4.1.2 Ύπαρξη έκφρασης που ενοχλεί

2.4.1.3 Σπάνια ύπαρξη πράξεων που ενοχλούν

2.4.2 Άσχημα σχόλια ή διαβολές

2.4.2.1 Ύπαρξη άσχημων σχολίων/ διαβολών

2.5 Απουσία ενοχλήσεων ή άσχημων σχολίων από φίλο

2.5.1. Απουσία ανεπιθύμητων πειραγμάτων

2.5.2 Απουσία διαβολών

2.6 Επίλυση συγκρούσεων

2.6.1 Εύκολη επίλυση συγκρούσεων

2.6.1.1 Εύκολη επανασύνδεση

2.6.1.2 Εύκολη επανασύνδεση/ δέσιμο λόγω χρόνιας φιλίας

2.6.2 Δύσκολη επίλυση συγκρούσεων

2.6.2.1 Δυσκολία στην επανασύνδεση

2.6.2.2 Ύπαρξη εναλλακτικής παρέας φίλου/ μη επίλυση συγκρούσεων

2.7 Ενέργειες επανασύνδεσης μετά από σύγκρουση

2.7.1 Συζήτηση γύρω από τα συναισθήματα σε περίπτωση θυμού

2.7.1.1 Ύπαρξη συζήτησης για συναισθήματα σε περίπτωση θυμού

2.7.1.2 Απουσία συζήτησης γύρω από τα συναισθήματα σε περίπτωση θυμού

2.7.2 Συζήτηση αναφορικά με το περιστατικό σύγκρουσης

2.7.2.1 Ύπαρξη συζήτησης για περιστατικό σύγκρουσης

2.7.2.2 Απουσία συζήτησης γύρω από το θέμα της σύγκρουσης

2.7.2.2.1 Αποπροσανατολισμός από το θέμα της σύγκρουσης

2.7.3 Μετάνοια/ συγγνώμη

2.7.4 Πρωτοβουλία

2.7.4.1 Πρωτοβουλία ερωτώμενου για επανασύνδεση

2.7.4.2 Πρωτοβουλία επανασύνδεσης και από τις 2 πλευρές

Οι μαθητές με ΜΔ έρχονται σε σύγκρουση με τον καλύτερο φίλο τους συνήθως για ασήμαντους λόγους, ενώ πολύ σπάνια τσακώνονται λόγω ανεπιθύμητων πειραγμάτων ή διαβολών

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ οι περισσότεροι από αυτούς φαίνεται να λογομαχούν με τον καλύτερο φίλο τους. Ωστόσο, υπάρχουν διακυμάνσεις όσον αφορά στη συχνότητα και την ένταση των τσακωμών. Ως εκ τούτου, οι μισοί περίπου από αυτούς έρχονται σε σύγκρουση με τον καλύτερο φίλο, αλλά σε ελεγχόμενο βαθμό, γεγονός που σημαίνει ότι οι συγκρούσεις είναι είτε σύντομες, είτε σπάνιες. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων οι συγκρούσεις οφείλονται κατά κύριο λόγο σε ασήμαντους λόγους, σε πειράγματα ή πλάκες, σε τσακωμούς που προκύπτουν από το παιχνίδι αλλά και σε διαφωνίες για ενδοσχολικά θέματα, ενώ ένας από τους ερωτώμενους αδυνατεί να προσδιορίσει τους λόγους που μπορεί να οδηγήσουν σε τσακωμό με τον στενότερο φίλο του.

«Λίγες φορές... [Θα μαλώσουμε] γιατί δε συμφωνούμε σε κάτι, θα τσακωθούμε χωρίς λόγο ή για οποιονδήποτε άλλο λόγο του σχολείου. Μέσα από το σχολείο». (ΜΔ8, Αγόρι)

«Ε ναι [τσακωνόμαστε]... Για μικρά πράγματα, χαζομάρες... Ένα παράδειγμα; Ξέρω εγώ, όταν ο γυμναστής μας λέει να πηγαίνουμε να φέρνουμε τη μπάλα, πάω εγώ τρέχοντας και λέει ο Νικόλας "όχι, εγώ θα την πάρω την μπάλα" και μαλώνουμε εκείνη την ώρα». (ΜΔ3, Αγόρι)

«Ναι, υπάρχουν. Αλλιώς δε θα ήταν πραγματική φιλία πιστεύω. Εντάξει τα βρίσκουμε με ένα τηλεφώνημα ή με ένα μήνυμα». (ΜΔ14, Κορίτσι)

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με ΜΔ (N= 8) υποστηρίζει ότι δεν έχει έρθει ποτέ σε σύγκρουση με τον καλύτερο φίλο του, με μία από αυτές τις μαθήτριες να αναφέρει ότι υπήρξε μία χρονική περίοδος κατά την οποία οι δύο φίλες επέλεξαν να αποστασιοποιηθούν.

«Όχι. Ούτε μία φορά». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Πιστεύω δεν έχουμε τσακωθεί ποτέ. Μπορεί να είχαμε μία φορά, επειδή παίζαμε ένα παιχνίδι κι είχα εγώ βοηθήσει την αδερφή του και δεν είχα βοηθήσει αυτόν, γιατί ήταν πιο μικρή. Μπορεί να τον είχε ενοχλήσει αυτό». (ΜΔ13, Αγόρι)

«Ε εντάξει δεν μπορώ να πω ότι έχουμε τσακωθεί απλώς, δε μιλούσαμε για κάποιο χρονικό διάστημα. Αρχίσαμε λίγο να κάνουμε πέρα η μία την άλλη και μετά το ένα θέμα έφερε το άλλο και ξανασυνδεθήκαμε». (ΜΔ19, Κορίτσι)

Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων μαθητών με ΜΔ ανέφερε ότι δε δέχονται ανεπιθύμητα πειράγματα ή διαβολές από τον καλύτερο φίλο τους.

«Όχι. Με σέβεται κι εγώ τον σέβομαι». (ΜΔ4, Αγόρι)

«Όχι, ποτέ ποτέ». (ΜΔ6, Αγόρι)

Αντίθετα, μόνο το $\frac{1}{4}$ (N= 5) των μαθητών με ΜΔ έκανε λόγο για ανεπιθύμητες ενοχλήσεις από τον καλύτερο φίλο παρόλο που του ζητά να μην το κάνει, ενώ μόνο ένας μαθητής με ΜΔ για άσχημα σχόλια.

«Ναι. Μακάρι να μην υπήρχαν, αλλά υπάρχουν... Ε εντάξει, όταν της μιλάω για ένα συγκεκριμένο άτομο και της λέω μην το πεις σε κανέναν και μιλάω εγώ με ένα άτομο, το οποίο δε θέλω να το μάθει κι έρχεται και πετάει κάτι υπονοούμενα και της λέω σταμάτα και δεν σταματάει, είναι λίγο σπαστική ώρες-ώρες, αλλά εντάξει». (ΜΔ20, Κορίτσι)

«Ναι, αλλά το λέει για πλάκα. Δηλαδή, σήμερα που με χαρακτήρισε ένας κύριος, είπε αυτό που είπε στην τάξη, αλλά το λέει για πλάκα συνήθως. Δεν ξέρω τώρα άμα το λέει επίτηδες τώρα, αλλά για πλάκα... Όχι στην τάξη, εκτός, στο διάλειμμα... Στους φίλους του. Κι εγώ τον έβρισσα». (ΜΔ17, Αγόρι)

Η πλειοψηφία των μαθητών με ΜΔ επανασυνδέονται εύκολα με τον καλύτερο φίλο τους σε περίπτωση σύγκρουσης με τους περισσότερους να συζητούν γύρω από τα συναισθήματα που προκύπτουν έπειτα από μία σύγκρουση

Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔ επιλύουν εύκολα τις ενδεχόμενες συγκρούσεις με τον καλύτερο φίλο τους. Αυτό φαίνεται να ισχύει για περισσότερους από τα $\frac{3}{4}$ των μαθητών με ΜΔ, ενώ μόλις 3 από τους 20 μαθητές δυσκολεύονται στην επανασύνδεση.

«Μέσα σε ένα λεπτό». (ΜΔ5, Αγόρι)

«Τίποτα κατευθείαν... Ε μαλώνουμε, μπορεί να μη μιλάμε για κανένα 10λεπτο, μετά θα τα ξαναβρούμε. Τώρα πώς δεν ξέρω, ή θα μιλήσει ο ένας στον άλλον ή θα... Και να μαλώσουμε δεν κρατάει». (ΜΔ6, Αγόρι)

«Ναι. Μετά από 2 λεπτά, ναι». (ΜΔ11, Αγόρι)

«Ε ναι. Όσες φορές έχουμε μαλώσει, τα έχουμε ξαναβρεί. Βασικά μία φορά έχουμε μαλώσει». (ΜΔ12, Κορίτσι)

Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δηλώσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ αναφορικά με τις ενέργειες που υιοθετούν προκειμένου να αποκαταστήσουν τις σχέσεις τους με τον καλύτερο φίλο τους. Πιο αναλυτικά, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές με ΜΔ υποστηρίζουν ότι συζητούν με τον καλύτερο φίλο τους γύρω από τα συναισθήματά τους σε περίπτωση που θυμώσουν μαζί του.

«Κάποιες φορές όταν είναι θυμωμένος θέλει να μείνει λίγο [μόνος], αλλά εγώ κάθομαι εκεί μαζί του κι επιμένω». (ΜΔ2, Αγόρι)

«Αν έχει θυμώσει... Ναι, ναι... Μιλάμε. Λέμε γιατί έγινε αυτό, για ποιο λόγο και τα βρίσκουμε». (ΜΔ3, Αγόρι)

«Δεν έχουμε θυμώσει ποτέ τόσο πολύ. Κάτι μούτρα που κάνουμε, ναι το συζητάμε. Αλλά δεν τυχαίνει συχνά». (ΜΔ14, Κορίτσι)

«Ναι. Όταν τσακωνόμαστε, μετά από κάποιες ώρες πιάνουμε η μία την άλλη και λέμε ό,τι θέλουμε να πούμε. Ας πούμε “ξέρεις κάτι, είσαι χαζή που έκανες αυτό κι εκείνο”, “κι εσύ είσαι πιο χαζή γιατί έκανες αυτό κι αυτό”. Τα λέμε κατάμουτρα οπότε φεύγουν». (ΜΔ20, Κορίτσι)

Ωστόσο, στα δεδομένα περιλαμβάνονται και λίγοι μαθητές (N= 4) που αναφέρουν ότι συχνά αποφεύγουν να συζητούν ανοιχτά με τον φίλο τους γύρω από το πώς νιώθουν έπειτα από έναν καβγά.

«Όχι, [δε συζητάμε όταν ο ένας έχει θυμώσει με τον άλλον] το δείχνουμε βασικά. Φαίνεται. Φαίνεται και το καταλαβαίνουμε από μόνοι μας... Δηλαδή, πεισμώνουμε. Έχουμε μία φάτσα θυμωμένη και φαίνεται βασικά. Αυτά. Έχουμε μάθει ο ένας τον άλλον εδώ και χρόνια, γι' αυτό και γνωριζόμαστε». (ΜΔ1, Αγόρι)

«Όχι, δε συζητάμε [πώς αισθανόμαστε], το αφήνουμε να περάσει». (ΜΔ19, Κορίτσι)

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών με ΜΔ προκύπτει ότι λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (N=7) αναφέρονται στο περιστατικό της σύγκρουσης συζητώντας το με τον καλύτερο φίλο τους προκειμένου να αποκαταστήσουν τις σχέσεις τους.

«Θα μιλήσουμε πιο πολύ. Αυτό». (ΜΔ9, Αγόρι)

«Ναι. Η άμα είμαστε στο σχολείο και έχει γίνει κάτι, που δεν έχει τύχει ποτέ, το συζητάμε, το λύνουμε και μετά τα ξαναβρίσκουμε. Δεν κρατάμε μούτρα». (ΜΔ14, Κορίτσι)

«Άμα αυτή π.χ. κάνει κάτι που με ενοχλεί, θα την πιάσω θα της εξηγήσω τι ακριβώς με ενοχλεί και θα το σταματήσει». (ΜΔ20, Κορίτσι)

Από την άλλη πλευρά, ίδιος αριθμός μαθητών (N= 7) δηλώνει ότι η συζήτηση γύρω από τους λόγους που οδήγησαν στον τσακωμό δεν υιοθετείται ως μέθοδος επίλυσης της σύγκρουσης και επανασύνδεσης από αυτούς, καθώς κάποιοι από αυτούς

αναφέρουν ρητά ότι δε κάνουν ανάλογες συζητήσεις με τον καλύτερο φίλο τους, ενώ οι υπόλοιποι τείνουν να στρέφουν την προσοχή τους σε άλλα θέματα, όπως το παιχνίδι και τα αστεία, και όχι στο περιστατικό που οδήγησε σε ρήξη με τον φίλο.

«[Δεν κάνουμε] τίποτα. Απλά τα ξαναβρίσκουμε. Δεν κάνουμε κάποιο διάλογο, τα βρίσκουμε έτσι απλά... Προχωράμε στο επόμενο θέμα». (ΜΔ1, Αγόρι)

«Όχι [δε θα το συζητήσουμε]. Θα το αφήσουμε έτσι». (ΜΔ18, Αγόρι)

«Θα πούμε κάποια ωραία που μας αρέσουν, τι αστεία ακριβώς έχουμε για να πούμε. Θα συζητήσουμε για καλά πράγματα, όχι γι' αυτά που μας θυμώνουν. Αυτό». (ΜΔ10, Αγόρι)

«Μου λέει αστεία, οπότε δεν μπορώ να αντισταθώ». (ΜΔ12, Κορίτσι)

Μία ομάδα παιδιών με ΜΔ (35%) ισχυρίζεται ότι αποκαθιστούν τις σχέσεις με τον καλύτερο φίλο ζητώντας συγνώμη – είτε ο ένας είτε ο άλλος.

«Θα ζητούσε ο ένας από τον άλλον συγνώμη πιστεύω». (ΜΔ7, Αγόρι)

«Ένας από τους 2 ή του λέει συγνώμη και το συζητάμε για λίγο και βρίσκουμε τη λύση». (ΜΔ11, Αγόρι)

«Απλά ζητάμε συγνώμη». (ΜΔ15, Κορίτσι)

Παράλληλα, μόλις 3 από τους συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ έκαναν λόγο για το ζήτημα της ανάληψης πρωτοβουλίας για την επανασύνδεση. Συγκεκριμένα, δύο μαθητές με ΜΔ αναφέρουν ότι το πρώτο βήμα γίνεται και από τους ίδιους αλλά και από τον καλύτερο φίλο, ενώ μόνο ένας δηλώνει ότι ο ίδιος αναλαμβάνει την πρωτοβουλία για την επίλυση των συγκρούσεων και την αποκατάσταση της φιλικής σχέσης.

«Μπορεί η μία να ρίξει τον εγωισμό της και να κάνει πίσω. Μπορεί να ζητήσει συγνώμη, να πει ότι έφταιγα, είχα άδικο. Αυτό». (ΜΔ19, Κορίτσι)

«Όχι απλά πλησιάζω και αρχίζω με τα μαθήματα και τέτοια και μετά γινόμαστε πάλι φίλοι». (ΜΔ17, Αγόρι)

Τέλος, μόλις ένας μαθητής με ΜΔ δήλωσε ότι δεν έχει βιώσει ανάλογη εμπειρία σύγκρουσης, γεγονός που δεν του επιτρέπει να γνωρίζει τις σχετικές αντιδράσεις όσον αφορά στην επανασύνδεση με τον φίλο του.

«Δεν έχει τύχει να έχουμε μαλώσει ποτέ. Δεν έχει τύχει για να ξέρω». (ΜΔ6, Αγόρι)

3. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενη Βοήθεια ανάμεσα στους μαθητές με ΜΔ και στον καλύτερο φίλο τους»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ κυρίως στις ερωτήσεις των ενοτήτων Γ3 και Γ7 του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

3.1 Αλληλοβοήθεια

3.1.1 Αλληλοβοήθεια

3.1.2 Αλληλοβοήθεια σε σχολικά θέματα

3.1.2.1 Αλληλοβοήθεια στα μαθήματα

3.1.2.2 Αλληλοβοήθεια σε προβλήματα σχολείου

3.1.3 Αλληλοβοήθεια για θέματα οικογενειακά

3.1.4 Απουσία αλληλοβοήθειας για οικογενειακά θέματα

3.2 Λήψη βοήθειας από φίλο

3.2.1 Λήψη βοήθειας για σχολικά θέματα

3.2.1.1 Λήψη βοήθειας για δυσκολίες στα μαθήματα

3.2.1.2 Λήψη βοήθειας για προβλήματα στο σχολείο

3.2.2 Λήψη βοήθειας για προσωπικές δυσκολίες

3.2.2.1 Λήψη βοήθειας για οικογενειακά θέματα

3.2.2.2 Λήψη βοήθειας για διαπροσωπικές δυσκολίες

3.3 Απουσία λήψης βοήθειας από φίλο

3.3.1 Απουσία βοήθειας για οικογενειακά θέματα

3.3.2 Απουσία βοήθειας σε σχολικά θέματα

3.4 Παροχή βοήθειας στον φίλο

3.4.1 Παροχή βοήθειας για σχολικά θέματα

3.4.1.1 Παροχή βοήθειας για δυσκολίες στα μαθήματα

3.4.1.2 Παροχή βοήθειας για προβλήματα στο σχολείο

3.4.2 Παροχή βοήθειας για προσωπικές δυσκολίες

3.4.2.1 Παροχή βοήθειας για οικογενειακά θέματα

3.4.2.2 Παροχή βοήθειας σε άλλες δυσκολίες εκτός από σχολικές ή οικογενειακές

3.5 Ενδιαφέρον φίλου σε περίπτωση ανησυχίας του μαθητή με ΜΔ

3.5.1 Συζήτηση

3.5.2 Παροχή συμβουλών/ βοήθειας

3.5.3 Προσπάθεια βελτίωσης διάθεσης

3.5.4 Επίμονο ενδιαφέρον φίλου

3.5.5 Ενδιαφέρον κατά περίπτωση

3.5.6 Άγνοια αντίδρασης φίλου λόγω απουσίας ανησυχιών

3.6 Στάση φίλου σε περίπτωση σχολιασμού μαθητή με ΜΔ από άλλα παιδιά

3.6.1 Υποστήριξη/ υπεράσπιση/ προστασία

3.6.2 Άγνοια σχετικά με την αντίδραση του φίλου

3.6.3 Δίκαιη αντίδραση φίλου

3.6.4 Υπεράσπιση κατά περίπτωση

3.7 Προστασία από φίλο σε περίπτωση θυματοποίησης από τρίτους

3.7.1 Προστασία από φίλο

3.8 Αδυναμία για παροχή προστασίας από φίλο σε περίπτωση θυματοποίησης από τρίτους

3.8.1 Δυσκολία φίλου να προστατέψει λόγω σωματικής διάπλασης/ αυτοπροστασία μέσω χειροδικίας

3.8.2 Άγνοια αναφορικά με την αντίδραση του φίλου

3.8.3 Δυνατότητα προστασίας του εαυτού του

3.9 Παροχή προστασίας σε φίλο σε περίπτωση θυματοποίησης από τρίτους

3.9.1 Προστασία στον φίλο/ υπεράσπιση

3.9.2 Άγνοια αναφορικά με την αντίδραση

Η καλύτερη φιλία των παιδιών με ΜΔ χαρακτηρίζεται από αλληλοβοήθεια, ενώ οι ίδιοι φαίνεται να δέχονται βοήθεια κυρίως για σχολικά ζητήματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων οι φιλικές σχέσεις των μαθητών με ΜΔ χαρακτηρίζονται από αλληλοβοήθεια. Όλα τα παιδιά με ΜΔ εκτιμούν τόσο ότι δέχονται βοήθεια από τον καλύτερο φίλο τους, όσο και ότι παρέχουν βοήθεια σε αυτόν όποτε υπάρχει ανάγκη. Πιο συγκεκριμένα, περίπου οι μισοί από τους

συμμετέχοντες δηλώνουν ότι λαμβάνουν και παρέχουν βοήθεια σε θέματα που αφορούν στο σχολείο και κυρίως στα μαθήματα. Επίσης, μόλις ένας μαθητής με ΜΔ αναφέρει ότι η φίλια του χαρακτηρίζεται από αλληλοβοήθεια τόσο σε σχολικά όσο και σε οικογενειακά θέματα, ενώ ένας άλλος δηλώνει τα οικογενειακά θέματα δεν αποτελούν μέρος της αμοιβαίας βοήθειας με τον καλύτερο φίλο του.

«Πάντα, ό,τι κι αν είναι αυτό. Του φτιάχνω και το ποδήλατο, γιατί ασχολούμαι με τα ποδήλατα, είναι το χόμπι μου αυτό. Τον βοηθάω και σε ό,τι άλλο χρειαστεί, ξέρω εγώ, στο βουνό». (ΜΔ1, Αγόρι)

«Πάρα πολλές φορές. Ή στα μαθήματα μπορεί να ζητάμε καμιά φορά ο ένας τη συμβουλή του άλλου, ναι αυτό». (ΜΔ6, Αγόρι)

«Ναι, ναι, ναι. Ή αυτός μου δίνει συμβουλές ή εγώ του δίνω καμιά φορά». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Ναι. Μου είχε δώσει μία συμβουλή, επειδή με ενοχλούσε αυτό το παιδί που είχα πει προηγουμένως... Λέει «γραψ' τον στα παλιά σου τα παπούτσια, μη σε νοιάζει και τέτοια...». Και έχει γίνει το ίδιο περιστατικό και σε αυτόν και του είχα πει κι εγώ κάποια πράγματα». (ΜΔ13, Αγόρι)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται να έχει ότι τα $\frac{3}{4}$ των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ (N= 15) υποστηρίζουν ότι δέχονται βοήθεια για σχολικά ζητήματα, τα οποία αφορούν είτε σε δυσκολίες στα μαθήματα, είτε σε γενικότερα προβλήματα στο σχολείο. Επιπρόσθετα, περίπου οι μισοί μαθητές αναφέρουν ότι λαμβάνουν βοήθεια για προσωπικές δυσκολίες, με μόλις περίπου το $\frac{1}{4}$ (N=4) να σχετίζεται με οικογενειακά προβλήματα. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι 4 από τους ερωτώμενους μαθητές ισχυρίζονται ότι δε λαμβάνουν βοήθεια από τον φίλο τους στα μαθήματα, ενώ ο διπλάσιος αριθμός θεωρεί ότι δε χρειάζεται την αρωγή του καλύτερου φίλου σε οικογενειακά θέματα.

«Ναι. Αν του ζητήσω βοήθεια, ναι... Δεν μπορούσα να κάνω κάποιες ασκήσεις και με είχε βοηθήσει». (ΜΔ11, Αγόρι)

«Ναι. Ας πούμε την άλλη ώρα που έχουμε γερμανικά και γράφουμε διαγώνισμα κι εγώ δεν έχω διαβάσει και δεν τα πάω καλά με τα γερμανικά, είτε ότι θα με βοηθήσει στο διαγώνισμα». (ΜΔ15, Κορίτσι)

«Ναι. Εντάξει, εκείνη με έχει βοηθήσει πολλές φορές είτε με την οικογένειά μου, είτε με το σχολείο, είτε εντός ή εκτός σχολείου». (ΜΔ19, Κορίτσι)

Από την άλλη πλευρά, σχεδόν όλοι οι μαθητές με ΜΔ αναφέρουν ότι παρέχουν βοήθεια στον καλύτερο φίλο τους, καθώς μόνο δύο υποστηρίζουν ότι δε βοηθούν τον καλύτερο φίλο τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις δηλώσεις των συμμετεχόντων διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με ΜΔ παρέχουν βοήθεια στον καλύτερο φίλο τους σε σχολικά θέματα, και κυρίως σε προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στο πλαίσιο του σχολείου. Επιπρόσθετα, οι μισοί από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ότι βοηθούν τον καλύτερο φίλο τους και σε προσωπικά θέματα και κυρίως οικογενειακές δυσκολίες.

«Με τα μαθήματα; Γιατί εγώ με τα μαθήματα είμαι και πολύ χάλια. (γελάει) Αλλά ό,τι άλλο να είναι, ναι... Σε ό,τι κι αν είναι αυτό. Ακόμη κι αν δεν μπορώ να βοηθήσω, θα προσπαθήσω». (ΜΔ1, Αγόρι)

«Ναι, τον βοηθάω, αλλά όχι σε οικογενειακά προβλήματα που μπορεί να έχει αυτός. Δεν μπορώ να μπω στην οικογένειά του». (ΜΔ16, Αγόρι)

«Ναι, θα τη βοηθήσω και θα της πω: Αυτό που κάνεις είναι σωστό, αυτό που κάνει δεν είναι σωστό, πρέπει να κάνεις μία συζήτηση». (ΜΔ19, Κορίτσι)

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών με ΜΔ απολαμβάνει τη φροντίδα του καλύτερου φίλου σε περιπτώσεις ανάγκης

Από τα αποτελέσματα των θεματικών αναλύσεων προκύπτει ότι οι καλύτεροι φίλοι των παιδιών με ΜΔ φροντίζουν τους δεύτερους όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν όλοι οι μαθητές με ΜΔ απολαμβάνουν το ενδιαφέρον του καλύτερου φίλου τους σε περίπτωση ανησυχίας, γεγονός που εκφράζεται με ποικίλους τρόπους. Ως εκ τούτου, στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει διάθεση για έκφραση των ανησυχιών και συζήτηση του θέματος που προβληματίζει. Λιγότερο συχνά οι

συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ αναφέρουν ότι δέχονται συμβουλές ή βοήθεια από τον καλύτερο φίλο τους ή μεταφράζουν το ενδιαφέρον του καλύτερου φίλου ως προσπάθεια βελτίωσης της διάθεσης. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις, οι μαθητές με ΜΔ υποστηρίζουν ότι ο καλύτερος φίλος θα εκδηλώνει το ενδιαφέρον του με πολύ επίμονο τρόπο ή αντίθετα η υποστήριξη του φίλου θα είναι ασυνεπής.

«Με ρωτάει γιατί είσαι έτσι, πες μου κι εμένα και μιλάμε». (ΜΔ3, Αγόρι)

«Προσπαθεί να με ηρεμήσει και να μου πει ότι δεν είναι κάτι και προσπαθεί να το λύσουμε και πώς θα σε βοηθήσω και συζητάμε πολύ μέχρι να βρούμε έναν τρόπο να το λύσουμε». (ΜΔ14, Κορίτσι)

«Κάθεται μου μιλάει, μου δίνει συμβουλές, λέει κανένα αστείο να περάσει η ώρα, να σταματήσω να είμαι χάλια». (ΜΔ20, Κορίτσι)

Επιπλέον, η διάθεση φροντίδας του καλύτερου φίλου διαπιστώνεται και από τη στάση του σε περίπτωση που ο μαθητής με ΜΔ σχολιαστεί από κάποιον τρίτο. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων παιδιών με ΜΔ εκτιμούν ότι ο καλύτερος φίλος τους υποστηρίζει και υπερασπίζεται σε περίπτωση που οι ίδιοι γίνουν αντικείμενα σχολιασμού από κάποιον άλλον. Σε λιγότερο συχνές περιπτώσεις τα παιδιά με ΜΔ δε γνωρίζουν την αντίδραση του καλύτερου φίλου τους αν κάποιος άλλος τους ασκήσει κριτική καθώς δεν έχουν αντίστοιχο βίωμα. Πιο σπάνια οι μαθητές με ΜΔ υποστηρίζουν ότι ο φίλος τους θα αντιδράσει δίκαια στους σχολιασμούς, ενώ μόλις ένας μαθητής αναφέρει ότι ο στενότερος φίλος του τον υπερασπίζεται κατά περίπτωση.

«Θυμώνει με εκείνους. Ακόμη κι αν είναι φίλοι μου οι άλλοι. Θα μπει μπροστά να πει». (ΜΔ8, Αγόρι)

«Δεν έχει κάποια θέση. Απλά παίρνει κι αυτός μέρος, οπότε λέει πράγματα που είτε ισχύουν, είτε δεν ισχύουν που λένε... Ε για παράδειγμα, λέμε τώρα, με βρίζανε, ε λέει δεν ισχύει κάτι τέτοιο ή αν έχει ακουστεί κάτι άλλο που δεν ισχύει, λέει μην τα λέτε αφού δεν ισχύουν». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Απλώς τους λέει ότι δεν είναι σωστό να ασχολείστε με τη φίλη μου, κοιτάζτε τη δουλειά σας, αφήστε την ήσυχη. Αυτό». (ΜΔ19, Κορίτσι)

Η καλύτερη φίλια των παιδιών με ΜΔ χαρακτηρίζεται από αμοιβαία προστασία σε περίπτωση θυματοποίησης από τρίτους

Οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔ θεωρούν ότι ο καλύτερος φίλος τους παρέχει προστασία σε περίπτωση θυματοποίησης από τρίτους, ενώ μόλις 3 από τους 20 μαθητές με ΜΔ υποστηρίζουν ότι δεν προστατεύονται από τον καλύτερο φίλο λόγω σωματικής διάπλασης του τελευταίου, δυνατότητας αυτοπροστασίας ή άγνοιας αντίδρασης σε αντίστοιχη περίπτωση. Παράλληλα, όλοι οι μαθητές με ΜΔ εκτιμούν ότι παρέχουν προστασία στον καλύτερο φίλο σε ενδεχόμενο θυματοποίησης από τρίτους πλην ενός, ο οποίος δεν είχε ανάλογη εμπειρία.

Λήψη προστασίας από καλύτερο φίλο:

«Το 'χει κάνει, το 'χει κάνει... Πήγε και μίλησε σε κάποια παιδιά, που εμένα με πείραζαν και δεν μπορούσα να τους μιλήσω εγώ, γιατί ήταν πιο μεγάλοι και δεν είχα αυτό το θάρρος... Και πήγε τους μίλησε και το ξεκαθαρίσαμε το θέμα». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Ναι, νομίζω έχει τύχει μία φορά... Ναι. Εκεί που με ενοχλούσε ένα παιδί κι επειδή κι αυτός είναι 1.85 ύψος, είναι τεράστιος και είναι Β' Γυμνασίου, έχει πει «γιατί τον πειράζεις κι έτσι»... Και έγινε ένα περιστατικό». (ΜΔ13, Αγόρι)

«Έχω ένα φίλο που μας πειράζει. Αυτός το κάνει για πλάκα, αλλά εγώ το παίρνω στα σοβαρά και η Γιώτα έχει πάει πολλές φορές και τον έχει βρίσει. Δεν έχει σταματήσει, αλλά ...». (ΜΔ14, Κορίτσι)

Παροχή προστασίας στον καλύτερο φίλο:

«Ναι, ναι... Έχει συμβεί με μια κοπέλα, όταν πήγε και του είπε κάτι και της λέω μην το ξανακάνεις αυτό και τέτοια». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Νομίζω ναι. Μία φορά, όταν ήμασταν πιο μικροί, είχαμε και φαντασία... Ήθελε ένας να χτυπήσει τον Νίκο και απλά είχα μπει μπροστά και του είπα: Τι κάνεις; Για ποιο λόγο το κάνεις αυτό;». (ΜΔ13, Αγόρι)

«Έχει τύχει. Ήμασταν έξω και απλά περνούσαν κάτι αγοράκια, ξέρετε τώρα, και της μιλούσαν και γύρισε και είπε «ξέρεις κάτι, με ενοχλεί αλλά δεν μπορώ να κάνω κάτι» και όπως πάντα εγώ τσαμπουκάς μπαίνω μπροστά και ναι...». (ΜΔ20, Κορίτσι)

4. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενη Ασφάλεια ανάμεσα στους μαθητές με ΜΔ και τον καλύτερο φίλο τους»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ στις ερωτήσεις της ενότητας Γ4 του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

4.1 Ευκολία στην επίδειξη εμπιστοσύνης στον φίλο

4.1.1 Εκμυστήρευση προσωπικών ανησυχιών σε φίλο

4.2 Δυσκολία στην επίδειξη εμπιστοσύνης στον φίλο

4.2.1 Δυσκολία εμπιστοσύνης προσωπικών ανησυχιών

4.2.2 Εκμυστήρευση προσωπικών μυστικών με όριο

4.2.3 Έλλειψη εμπιστοσύνης

4.3 Αμοιβαία εμπιστοσύνη

4.3.1 Αμοιβαία εμπιστοσύνη

4.4 Απουσία αμοιβαίας εμπιστοσύνης

4.4.1 Έλλειψη εμπιστοσύνης και από τις δύο πλευρές

4.4.2 Εκμυστήρευση μυστικών μόνο από φίλο

4.4.3 Έλλειψη αμοιβαίας εμπιστοσύνης για οικογενειακά

Τα περισσότερα παιδιά με ΜΔ εμπιστεύονται στον καλύτερο φίλο τους προσωπικές ανησυχίες τους

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών με ΜΔ προκύπτει ότι οι περισσότεροι από αυτούς αισθάνονται ασφαλείς να μοιραστούν τις ανησυχίες τους με τον καλύτερο

φίλο τους. Τα $\frac{3}{4}$ περίπου των μαθητών με ΜΔ νιώθουν εμπιστοσύνη να εκφράζουν τους προβληματισμούς τους στον στενότερο φίλο τους.

«Ναι, το 'χω πει κιόλας την προηγούμενη εβδομάδα. Είχαμε βγει για καφέ... Πάρα πολύ προσωπικά». (ΜΔ1, Αγόρι)

«Εντάξει, τα πάντα λέμε». (ΜΔ16, Αγόρι)

«Ναι, έχουμε μία τέτοια σχέση που δεν μπορώ να της κρύψω πράγματα». (ΜΔ20, Κορίτσι)

Από την άλλη πλευρά, οι υπόλοιποι μαθητές με ΜΔ δείχνουν να δυσκολεύονται στην επίδειξη εμπιστοσύνης στον καλύτερο φίλο. Συγκεκριμένα, ένας μικρότερος αλλά αξιόλογος αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ (N=6) ισχυρίζονται ότι εκμυστηρεύονται προσωπικές ανησυχίες στον καλύτερο φίλο με όριο ή αποφεύγουν τη συζήτηση των οικογενειακών θεμάτων, ενώ συζητούν τα πιο σοβαρά θέματα με συγγενικά πρόσωπα. Αξίζει να αναφερθεί ότι μόνο ένας μαθητής με ΜΔ αισθάνεται ανασφάλεια να εμπιστευτεί προσωπικά ζητήματα λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης.

«Με πολλή δυσκολία. [Το κρατάω για εμένα. Δε θα το πω.]». (ΜΔ3, Αγόρι)

«Όχι, δεν μπορώ να το πω. Εντάξει, εμπιστεύομαι προσωπικά, αλλά όχι και αυτά που γίνονται μέσα στην οικογένεια πολύ μέσα. Της εμπιστεύομαι κάποια πράγματα, αλλά μέχρι ενός σημείου». (ΜΔ19, Κορίτσι)

«Μπα όχι. [Αν κάτι με απασχολεί θα το πω] στους γονείς μου, στον αδερφό μου. [Σε πιο στενά συγγενικά πρόσωπα.] ... [Θα πω] Κανένα μυστικό από το σχολείο, κανένα τέτοιο, που δεν μπορώ να το πω (στους γονείς)... [Δε συζητάμε] προσωπικά ζητήματα». (ΜΔ8, Αγόρι)

Η καλύτερη φιλική σχέση των μαθητών με ΜΔ χαρακτηρίζεται από αμοιβαία

εμπιστοσύνη

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ προκύπτει ότι η αμοιβαία εμπιστοσύνη αποτελεί χαρακτηριστικό της καλύτερης φιλικής σχέσης για

την πλειοψηφία αυτών. Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές με ΜΔ ανέφεραν ότι η καλύτερη φίλια τους διέπεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη.

«Ε ναι, τον εμπιστεύομαι πάρα πολύ, όπως κι αυτός μου έχει ανοιχτεί... Ε ναι, και για κάποιες σχέσεις που είχαμε κάνει. Ανοιγόμαστε γενικώς, τα λέμε όλα». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Ναι. Αφού ούτως ή άλλως γνωριζόμαστε από μωρά παιδιά και έχουμε εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον». (ΜΔ13, Αγόρι)

«Ναι, ναι. Λέμε έτσι μυστικά, ναι». (ΜΔ16, Αγόρι)

Ωστόσο, υπήρξαν και παιδιά (20%) που είχαν διαφορετική άποψη, καθώς εκτίμησαν ότι υπάρχει έλλειψη αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ότι η εμπιστοσύνη είναι μονόπλευρη ή ότι υπάρχει μεν εμπιστοσύνη αλλά με όριο ή για ορισμένα μόνο θέματα.

«Όχι, γιατί εδώ λέει ο κύριος κάτι και τα λέει αμέσως έξω. Εδώ να του πω τη δική μου γνώμη και δε θα τα πει αμέσως; ... Αυτός; Όχι δε μου έχει πει κάτι». (ΜΔ17, Αγόρι)

«Εμένα δε μου έχει πει κάτι για την οικογένειά της, άμα μου έλεγε θα της έλεγα τι να κάνει». (ΜΔ19, Κορίτσι)

5. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενη Εγγύτητα μαθητών με ΜΔ με τον καλύτερο φίλο»

Η εν λόγω κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ στις ερωτήσεις της ενότητας Γ6 και Γ7 του οδηγού συνέντευξης (βλέπε Παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

5.1 Συναισθήματα κατά τη συνύπαρξη με τον φίλο

5.1.1 Χαρά σε σωματική εγγύτητα

5.1.2 Χαρά κατά περίπτωση/ στιγμές εκνευρισμού

5.2 Αντιδράσεις σε περίπτωση μετακόμισης καλύτερου φίλου σε άλλη πόλη

5.2.1 Έλλειψη φίλου

5.2.2 Έλλειψη φίλου/ ανάγκη για σωματική εγγύτητα

5.2.3 Έλλειψη/ ύπαρξη εναλλακτικής παρέας

5.2.4 Μη διατήρηση φιλίας

5.3 Αντιδράσεις σε περίπτωση απουσίας φίλου για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα

5.3.1 Διατήρηση ποιότητας φιλίας

5.3.2 Διατήρηση ποιότητας φιλίας/ Επικοινωνία

5.3.3 Διατήρηση ποιότητας φιλίας/ Ενδυνάμωση φιλίας

5.3.4 Διατήρηση ποιότητας φιλίας/ ανυπομονησία

5.3.5 Δυσκολία διατήρησης ποιότητας φιλίας

5.4 Αντιδράσεις φίλου σε περίπτωση επιτυχίας του ερωτώμενου

5.4.1 Χαρά

5.4.2 Επιβράβευση

5.4.3 Θετικά συναισθήματα/ αμφίπλευρη βίωση

5.4.4 Διπλά μηνύματα/ ζήλεια και επιβράβευση

5.5 Ρόλος ερωτώμενου στη ζωή του φίλου του

5.5.1 Ξεχωριστή θέση

5.5.2 Μη ξεχωριστή θέση

5.5.3 Αγνοια ύπαρξης ξεχωριστής ή μη θέσης

Η παρουσία του καλύτερου φίλου αξιολογείται ως καθοριστικής σημασίας από τα παιδιά με ΜΔ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των θεματικών αναλύσεων προκύπτει ότι όλοι σχεδόν οι μαθητές με ΜΔ αισθάνονται χαρά όταν βρίσκονται μαζί με τον καλύτερό τους φίλο. Ένας μόνο συμμετέχων αναφέρει ότι το συναίσθημα της χαράς εναλλάσσεται με εκνευρισμό κατά περιπτώσεις.

«Ναι, είμαι πάρα πολύ χαρούμενη και είμαι χαρούμενη που ήρθε στη ζωή μου και είναι μία πάρα πολύ καλή μου φίλη». (ΜΔ19, Κορίτσι)

«Φυσικά είμαι [χαρούμενος]. Λέμε τα πάντα. Κι όχι μόνο μ' αυτόν και με όλη την παρέα βασικά». (ΜΔ1, Αγόρι)

«Ναι, [είμαι χαρούμενος] γιατί ξέρω εγώ [λέω]: Α, θα είναι κι ο Νίκος, οπότε πάμε, εντάξει». (ΜΔ13, Αγόρι)

Επιπλέον, σχεδόν όλοι οι μαθητές (N= 19) βιώνουν την έλλειψη του στενού τους φίλου σε περίπτωση μόνιμης απουσίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παράμετρος της ανάγκης για σωματική εγγύτητα που τίθεται από το ¼ περίπου των μαθητών με ΜΔ (N= 6). Αξίζει να αναφερθεί ότι μόνο 3 από τα ερωτώμενα παιδιά με ΜΔ αναφέρουν ότι ο φίλος τους θα τους έλειπε μεν, αλλά θα έκαναν παρέα με άλλα παιδιά, ενώ ένας ότι η φιλία δε θα διατηρούνταν σε περίπτωση μετακόμισης σε άλλη πόλη.

«Ναι, φυσικά. Και τώρα που θα πάω Λύκειο, θα μου λείπει». (ΜΔ18, Αγόρι)

«Λογικό να μου έλειπε γιατί δε θα είχα με ποιον να μιλήσω, να μοιραστώ τα προβλήματά μου, τα μυστικά μου. Αν και θα υπήρχε ένας τρόπος μέσω της τεχνολογίας να μιλήσουμε, αλλά αυτό δε θα άλλαζε κάτι γιατί θα βλέπμασταν μόνο από μία οθόνη». (ΜΔ19, Κορίτσι)

«Υπερβολικά πολύ. Και μόνο που το είπατε κοντεύουν να με πάρουν τα κλάματα τώρα». (ΜΔ20, Κορίτσι)

Παράλληλα, τα παιδιά με ΜΔ εκτιμούν ότι η ποιότητα της καλύτερης φιλικής σχέσης τους θα παραμείνει η ίδια σε περίπτωση απουσίας του καλύτερου φίλου τους για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών με ΜΔ δηλώνουν ότι η ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους θα διατηρηθεί, ενώ κάποιιοι προσέθεσαν ότι θα διατηρούσαν και την μεταξύ τους επικοινωνία με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Αξίζει να αναφερθεί ότι δύο από τους συμμετέχοντες εκφράζουν την έντονη έλλειψη του φίλου τους και την ανυπομονησία για να βρεθούν ξανά μαζί, ενώ μόλις ένας ισχυρίζεται ότι η σχέση με τον καλύτερο φίλο θα γινόταν πιο ισχυρή. Ωστόσο, υπάρχουν και 2 από τους μαθητές με ΜΔ οι οποίοι αναφέρουν ότι η ποιότητα της καλύτερης φιλικής σχέσης τους δε θα διατηρούνταν ίδια κατά το διάστημα προσωρινής απουσίας του στενότερου φίλου.

«Θα τον έπαιρνα συνέχεια τηλέφωνο. “Που ‘σαι;”, “Που ‘σαι;”, “Που ‘σαι;”». (ΜΔ5, Αγόρι)

«Ναι, [θα παρέμενε η ίδια]. Το καλοκαίρι που δεν βρισκόμαστε γιατί ή θα είμαι στο χωριό ή θα είναι αυτή κάπου. Μιλάμε, στέλνουμε μηνύματα και όλα αυτά. Ε δεν γίνεται κάτι». (ΜΔ14, Κορίτσι)

«Ναι και θα δυνάμωνε ακόμη περισσότερο πιστεύω». (ΜΔ20, Κορίτσι)

Τα παιδιά με ΜΔ εκτιμούν ότι κατέχουν σημαντική θέση στη ζωή του καλύτερου φίλου τους

Σύμφωνα με την ανάλυση των κωδικών της θεματικής κατηγορίας της «εγγύτητας», οι μαθητές με ΜΔ φαίνεται ότι πιστεύουν πώς αποτελούν σημαντικά πρόσωπα για τον καλύτερο φίλο τους. Πιο αναλυτικά, σχεδόν όλα τα παιδιά με ΜΔ θεωρούν ότι ο φίλος τους χαίρεται σε περίπτωση επιτυχίας των πρώτων, ενώ κάποιες φορές δέχονται και την επιβράβευσή του. Επιπρόσθετα, τρεις από τους συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι τα θετικά συναισθήματα κατά την επίτευξη κάποιου εγχειρήματος βιώνονται και από τις δύο πλευρές, καθώς δεν είναι μόνο δέκτες αυτών αλλά και οι

ίδιοι εκφράζουν τη χαρά ή την επιβράβευσή τους στον καλύτερο φίλο σε αντίστοιχη περίπτωση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι μόνο ένας μαθητής με ΜΔ ανέφερε ότι δέχεται διπλό μήνυμα από τον φίλο, καθώς από τη μία πλευρά χαιρείται, ενώ από την άλλη ελλοχεύουν και συναισθήματα ζήλειας.

«Μου λέει δηλαδή μπράβο, συγχαρητήρια, τα συνηθισμένα που λένε οι πιο πολλοί άνθρωποι σήμερα». (ΜΔ1, Αγόρι)

«Ναι, χαιρείται... Ότι έχω πετύχει σε κάποια πράγματα όπως στη λογοτεχνία, στα μαθηματικά... Σ' αυτά». (ΜΔ10, Αγόρι)

«Σίγουρα θα χαιρείται, όπως και όταν εκείνη πετυχαίνει κάτι, εγώ χαίρομαι... Έχουμε πετύχει πολλά πράγματα, δεν ξέρω από πού να αρχίσω. Όταν η μία τα πάει καλά σε κάποιο μάθημα, χαιρείται η άλλη. Όταν τα πάω εγώ καλά, χαιρείται η Εβελίνα · όταν τα πάει η Εβελίνα καλά, χαίρομαι εγώ». (ΜΔ19, Κορίτσι)

«Καμιά φορά επειδή ζηλεύει με λέει ψωνάρα. Αλλά όταν με βλέπει που μπορώ να το κάνω, μου λέει μπράβο». (ΜΔ2, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, περισσότερα από τα μισά συμμετέχοντα παιδιά με ΜΔ θεωρούν ότι κατέχουν ξεχωριστή θέση στη ζωή του φίλου, γεγονός που διακρίνουν μέσω των διαφορετικών αντιδράσεων του τελευταίου προς αυτούς.

«Ναι, [έχω ξεχωριστή θέση] ... Ήμασταν μαζί και ήταν κάτι παιδιά και μαλώσαμε και μου έλεγε ας πούμε καλά λόγια για μένα». (ΜΔ11, Αγόρι)

«Άπειρες φορές [αισθάνομαι ότι κατέχω ξεχωριστή θέση] ... Γιατί παρατηρώ τι σχέση έχει και με τις υπόλοιπες φίλες της, βλέπω το ότι μαζί έχουμε μία άλλη σχέση και μόνο από αυτό, το καταλαβαίνω ότι ... με τη συμπεριφορά της με κάνει να νιώθω πολύ ξεχωριστή, γιατί δεν είναι όπως οι υπόλοιπες κοπέλες, που έχουν την ίδια συμπεριφορά απέναντι σε όλες τις φίλες, ανάλογα στο τι εκτίμηση την έχει έτσι της φέρεται. Και γι' αυτό νιώθω ξεχωριστή δίπλα της». (ΜΔ20, Κορίτσι)

Ωστόσο, οι υπόλοιποι (8 από τους 20 μαθητές) φαίνεται να μη διακρίνουν κάποια διαφορά στη συμπεριφορά του φίλου τους από την οποία να οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι έχουν ιδιαίτερη θέση στη ζωή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει η πιθανότητα κάποιοι από αυτούς τους μαθητές να μην κατανόησαν την ερώτηση με

αποτέλεσμα να μην έχουν δώσει την απάντηση που ανταποκρίνεται στην πραγματική θέση που κατέχουν στη ζωή του καλύτερου φίλου τους.

«*Ε εντάξει. Όχι... Τι να σας πω τώρα; Αυτό δεν μπορώ να σας το απαντήσω, δεν ...*».
(ΜΔ1, Αγόρι)

«*Δε θα πούμε κάτι τέτοιο. Δεν κάνουμε τέτοια*». (ΜΔ8, Αγόρι)

«*Δεν έχουν υπάρξει*». (ΜΔ9, Αγόρι)

5.2.3 Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης φιλίας μαθητών τυπικής ανάπτυξης

1. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενη Έναρξη φιλίας μαθητών τυπικής ανάπτυξης»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης στις ερωτήσεις της ενότητας Β του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

1.1 Έναρξη φιλίας

1.1.1 Ανάλυση πρωτοβουλίας

1.1.1.1 Ανάλυση πρωτοβουλίας από μαθητή

1.1.1.2 Ανάλυση πρωτοβουλίας από συμμαθητές

1.1.1.3 Αμφίδρομη πρωτοβουλία

1.1.2 Ευκολία έναρξης μιας φιλίας

1.1.3 Δυσκολία έναρξης μιας φιλίας

1.1.4 Τρόπος έναρξης μιας φιλίας

1.1.4.1 Σταδιακή δημιουργία φιλικών σχέσεων

1.1.4.2 Γνωριμία μέσω τρίτων

1.1.4.3 Ύπαρξη φίλων από δημοτικό

1.1.4.4 Γνωριμία παιδιών από συμμετοχή σε προγράμματα

1.2 Ανθεκτικότητα φιλικών σχέσεων στον χρόνο

1.2.1 Διατήρηση φιλικών σχέσεων και από το δημοτικό

1.2.2 Ύπαρξη γνωστών από το δημοτικό/ διαχωρισμός γνωστού και φίλου

1.2.3 Απουσία φίλων από δημοτικό

1.3 Τοποθεσία καλύτερου φίλου

1.3.1 Καλύτερος φίλος εντός τάξης

1.3.2 Καλύτερος φίλος εκτός τάξης/ίδιο σχολείο

1.3.3 Καλύτερος φίλος εκτός σχολείου

Η δημιουργία των φιλικών σχέσεων συνήθως είναι μία αμφίδρομη και σταδιακή διαδικασία για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης δηλώνουν ότι η γνωριμία με τους συνομήλικους γίνεται με πρωτοβουλία και των δύο πλευρών, καθώς πρόκειται για μία αμφίδρομη διαδικασία.

«Άρχισα να πλησιάζω κοντά στα άλλα τα παιδιά, να τους μιλάω εγώ να μου μιλάνε και αυτοί και έτσι γίναμε φίλοι». (TA26, Αγόρι)

«Δε θυμάμαι. Από παρέα έτσι, ήμασταν μαζεμένοι στην τάξη και γίναμε φίλοι. Από παιχνίδι, παίζαμε, γνωριστήκαμε». (TA28, Αγόρι)

«Πρώτα ξεκίνησα με τις φιλίες που είχα στο δημοτικό, αλλά μετά άρχισα να κάνω παρέα και με άλλα παιδιά, να συζητάμε, να πηγαίνουμε στην παραλία για παράδειγμα και να κάνουμε πολλές δραστηριότητες μαζί. Κι έτσι απέκτησα πολλές περισσότερες». (TA40, Αγόρι)

Ωστόσο, παρόμοιος αριθμός τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών αναφέρει ότι οι ίδιοι αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να γνωριστούν με κάποιο συνομήλικο, ενώ λιγότεροι από τους συμμετέχοντες μαθητές υποστηρίζουν ότι η ανάληψη της πρωτοβουλίας για το πρώτο βήμα και τη γνωριμία γίνεται από τους συνομηλίκους.

«... Προσπαθούσα να μπω σε παρέες, έβλεπα δύο άτομα να πάω κι εγώ, να μιλήσω μαζί τους. Γενικά, υπήρχε πρώτα μία επικοινωνία και μετά γίναμε φίλοι». (TA23, Αγόρι)

«Βασικά θυμάμαι χαρακτηριστικά την πρώτη μέρα. Καθόμουν με την κολλητή μου, την Τόνια, και δεν γνωριζόμασταν πολύ με τα άλλα παιδιά. Κάποια παιδιά ήταν από το σχολείο μου αλλά ήταν στο ΣΤ2. Και καθόμασταν και λέω «τι θα κάνουμε για γνωριστούμε με τα παιδιά;». Και από πίσω μας ήταν άλλα παιδιά και γυρνάμε και λέμε «Δήμητρα, χάρηκα», ξέρω εγώ, «Τόνια» και από τότε δεθήκαμε δηλαδή όλα τα παιδιά...». (TA31, Κορίτσι)

«Πρώτα απ' όλα, προσέγγισα τα παιδιά που είναι από το ίδιο τμήμα, γιατί ήταν πιο άμεσα, συναντιόμασταν περισσότερες φορές, προσπάθησα να καταλάβω ποια ήταν τα ενδιαφέροντά τους, προσπάθησα να τους προσεγγίσω, πώς πρέπει να συμπεριφέρομαι και σιγά-σιγά με τις παρέες τους ερχόντουσαν και αυτοί και μιλούσαμε και αρχίσαμε να δενόμαστε σιγά-σιγά». (TA34, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές τυπικής επίτευξης αξιολογούν τη δημιουργία των φιλικών σχέσεων ως μία εύκολη διαδικασία για τους ίδιους.

«Εύκολο είναι γενικώς. Θεωρώ τον εαυτό μου κοινωνικό άτομο και δεν δυσκολεύτηκα». (TA24, Αγόρι)

«Πολύ εύκολο, γιατί όπως είπα και πριν είμαι πολύ κοινωνικό άτομο. Δε φοβάμαι. Κι άμα κάποιος μου πει «δε θέλω να είμαι φίλος σου», πάω παρακάτω. Σιγά. Είναι εύκολο. Εξαρτάται και από τον κάθε χαρακτήρα του κάθε ανθρώπου αυτό». (TA25, Αγόρι)

«Εύκολο. Νομίζω ότι και ο χαρακτήρας μου βοηθάει. Είμαι ανοιχτή σε καινούριες φιλίες». (TA30, Κορίτσι)

«Εύκολό ήταν. Δεν ξέρω, δηλαδή. Μου άρεσε να κάνω καινούριους φίλους, οπότε δεν σκεφτόμουν τι θα πει ο άλλος αν με γνωρίσει έτσι, αν γυρίσω τώρα απότομα και του πω «Δήμητρα» δεν ξέρεις πως θα το πάρει ο άλλος αλλά εντάξει εγώ το έκανα». (TA31, Κορίτσι)

Από την άλλη πλευρά, ένας μικρότερος αλλά σημαντικός αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών (N=7) εκτιμά ότι αντιμετώπισε δυσκολίες κατά την έναρξη των φιλικών σχέσεων:

«Στην αρχή είχα λίγο άγχος. Φοβόμουν, όπως και τα περισσότερα παιδιά, μήπως δεν βρω έναν φίλο να μιλάω στα διαλείμματα, αλλά μετά μόλις είδα παιδιά να έρχονται να μου μιλάνε και εγώ μόλις άρχισα, εξοικειώθηκα με το σχολείο, με τα παιδιά, ανακουφίστηκα και ένιωθα ωραία». (TA22, Αγόρι)

«Εντάξει ήταν λίγο δύσκολα στην αρχή, γιατί γενικά στη γειτονιά δεν ήξερα πολλά παιδιά και όταν είχα πρωτοέρθει έκανα παρέα με παιδιά που πήγαν στο 2^ο γυμνάσιο, κάτω στην άλλη γειτονιά. Εντάξει, ήταν λίγο δύσκολο, προσαρμόστηκα και γενικά ήταν αυτό το...». (TA23, Αγόρι)

«Δεν ήταν και πολύ εύκολο γιατί με κορόιδευαν, γιατί ήμουν σχεδόν μόνη μου και δε μου έδιναν σημασία. Όπως είπα και πριν με κορόιδευαν πολύ και γελούσαν, αλλά εγώ δεν τους έδινα σημασία. Καθόμουν στα μαθήματά μου και δεν τους έδινα σημασία». (TA35, Κορίτσι)

Όσον αφορά στον τρόπο έναρξης των φιλικών σχέσεων στο γυμνάσιο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων μαθητών ισχυρίζεται ότι η διαδικασία ήταν σταδιακή, δίνοντας χρόνο και χώρο μεταξύ τους ώστε να γνωριστούν καλύτερα. Ταυτόχρονα, μόλις δύο μαθητές υποστηρίζουν ότι δημιούργησαν φίλους μέσω τρίτων ή συνέχισαν την παρέα με τους ήδη υπάρχοντες φίλους από το δημοτικό, ενώ ένας συμμετέχων αναφέρει ότι η συμμετοχή σε εξωδιδασκτικά προγράμματα του έδωσε τη δυνατότητα να γνωριστεί και με άλλους συνομηλίκους.

«Λίγο πολύ έτσι όπως μιλούσαμε πεταχτά από 'δώ κι από 'κει πετούσαμε σπόντες, είπαμε να γνωριστούμε, μετά στέλναμε μηνύματα μέσω messenger και instagram και μετά είδα ότι εμένα μου αρέσει ο χαρακτήρας του και ότι είναι καλό παιδί και είπαμε να κάνουμε παρέα». (TA21, Αγόρι)

«Εντάξει, γενικώς όλοι οι συμμαθητές μου (από το δημοτικό) σχεδόν ήρθαν εδώ πέρα στο σχολείο, κάναμε στην αρχή πιο κλειστά παρέα τα παιδιά από το σχολείο, σιγά-σιγά αρχίσαμε να μιλάμε και με τα άλλα άτομα. Ε κι έτσι άρχισα να κοινωνικοποιούμαι». (TA24, Αγόρι)

«Γενικά, επειδή είμαι κοινωνικό άτομο, δεν έχω φόβο να μη μιλήσω με κάποιον, μίλησα με 5- 10 άτομα λίγο, είδαμε τις ασχολίες, μετά μιλούσαμε περισσότερο, γίναμε φίλοι, γίναμε καλοί φίλοι, βγήκαμε έξω, πήγαμε, ξέρω εγώ, να φάμε, με κάλεσαν στα γενέθλια, τους κάλεσα στα δικά μου». (TA25, Αγόρι)

Οι περισσότεροι μαθητές τυπικής ανάπτυξης διατηρούν τις φιλικές σχέσεις που είχαν δημιουργήσει στο δημοτικό σχολείο κατά τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο

Είναι γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών τυπικής ανάπτυξης δηλώνουν ότι οι φίλιες που είχαν συνάψει κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό αποδείχθηκαν ανθεκτικές στο χρόνο με αποτέλεσμα να συνεχίζονται στις περισσότερες περιπτώσεις και κατά την εφηβεία τους. Ωστόσο, δύο από τους συμμετέχοντες μαθητές υποστηρίζουν ότι δε διατηρούν τις φιλιες που είχαν στο δημοτικό, ενώ ένας διαχωρίζει τους φίλους από τους απλούς γνωστούς, καθώς αναφέρει ότι διατηρεί μόνο τυπικές σχέσεις πλέον με τους παλιούς φίλους του.

«Από το δημοτικό είμαστε μαζί. Έμενα σε άλλη γειτονιά τότε, αλλά άλλαξα σπίτι, ήρθα εδώ, αλλά ακόμα κρατάμε σχέσεις. Στάθης, που είναι σε άλλο τμήμα. Βασίλης και αυτός σε άλλο σχολείο και Εύη, που είναι και αυτή σε άλλο σχολείο». (TA23, Αγόρι)

«Ναι. Η Νάντα. Είμαστε από το δημοτικό μαζί. Μιλάμε ακόμα. Είμαστε πολύ δυνατές φίλες έτσι». (TA39, Κορίτσι)

«Ναι, [έχω φίλους από το δημοτικό]. Είναι κάποιοι εδώ πέρα στο σχολείο που έχω και είναι και κάποιοι που είναι εξωτερικά, σε άλλα σχολεία και μιλάμε». (TA40, Κορίτσι)

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης συνήθως επιλέγουν ως καλύτερο φίλο κάποιον συνομήλικό από το ίδιο σχολείο

Σύμφωνα με τις δηλώσεις του μεγαλύτερου μέρους των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης (περίπου $\frac{3}{4}$) ο καλύτερος φίλος τους είναι κάποιος άλλος μαθητής, ο οποίος φοιτά στο ίδιο σχολείο με τους πρώτους. Σε αυτήν την περίπτωση, οι περισσότεροι μαθητές αναφέρουν ότι ο πιο στενός φίλος τους τυγχάνει να φοιτά και στην ίδια τάξη με τους ίδιους.

«Η Μαριαλένα. Από τη Β' δημοτικού... Ναι, καθόμαστε στο ίδιο θρανίο». (TA30, Κορίτσι)

«Η κολλητή μου είναι η Τόνια γιατί γνωριζόμαστε πάρα πολλά χρόνια, από τα νήπια και έχουμε μείνει τόσο... και στο δημοτικό τώρα, στο λύκειο που θα πάμε σε ένα χρόνο. Οπότε αυτή... Είμαστε και στην ίδια τάξη». (TA31, Κορίτσι)

«Ο Χρήστος ο Κ... Στην ίδια τάξη. Από το δημοτικό». (TA32, Αγόρι)

«Ο Χρήστος, ο οποίος δεν τον ξέρω ούτε από παλιά, τον γνώρισα πρόπερσι. Όχι. Πρόπερσι σχεδόν, ναι. Και είναι από άλλο τμήμα». (TA21, Αγόρι)

«Άμα έπρεπε να διαλέξω έναν έτσι, θα έλεγα τον Δημήτρη... Από το σχολείο. Σε άλλο τμήμα». (TA25, Αγόρι)

«Δεν είναι από την τάξη, είναι όμως από αυτό το σχολείο. Ο Αντώνης». (TA26, Αγόρι)

Από την άλλη πλευρά, περίπου το ¼ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης αναφέρει ότι ο καλύτερος φίλος φοιτά σε διαφορετικό σχολείο από ίδιους.

«Είναι η Κάτια από το 7^ο... Όχι. Είμαστε μαζί από τα αγγλικά, γνωριστήκαμε στο φροντιστήριο και την ξέρω 5 χρόνια περίπου». (TA33, Κορίτσι)

«Αυτός θα ήταν ο Χρήστος, που είναι στη γειτονιά μου επειδή είναι και πιο κοντά και νομίζω ότι κάνω και περισσότερο παρέα μαζί του». (TA36, Αγόρι)

«Η κολλητή μου είναι από τη γειτονιά, που σας είπα, που είμαστε από μωρά. Η Κωνσταντίνα... πάει στο μουσικό». (TA40, Αγόρι)

5.2.4 Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης Ποιότητας Φιλίας τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών

1. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενη Συντροφικότητα μαθητών τυπικής ανάπτυξης»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης στις ερωτήσεις της ενότητας Γ1 του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

1.1 Δράσεις στον ελεύθερο χρόνο

1.1.1 Διασκεδαστικές δράσεις

1.1.2 Βόλτες

1.1.3 Επίσκεψη στα σπίτια

1.1.4 Συζητήσεις

1.1.5 Αθλητικές δραστηριότητες

1.1.6 Κοινά ενδιαφέροντα

1.2 Θέματα συζητήσεων

1.2.1 Προσωπικές συζητήσεις

1.2.1.1 Συζήτηση για πράγματα που τους αρέσουν [κοινά ενδιαφέροντα]

1.2.1.2 Συζήτηση για προσωπικά προβλήματα

1.2.1.3 Συζήτηση για οικογενειακά θέματα

1.2.2 Συζητήσεις γύρω από σχολικά θέματα

1.2.2.1 Συζήτηση για σχολείο

1.2.2.2 Συζήτηση για μαθήματα

1.2.2.3 Συζήτηση για καθηγητές

Όλοι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές κάνουν διασκεδαστικές δράσεις και περνούν χρόνο με τον καλύτερο φίλο εκτός σχολικού πλαισίου

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ποιοτικών αναλύσεων αναφορικά με τη συντροφικότητα προκύπτει ότι όλοι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους μαζί με τον καλύτερο φίλο τους. Πιο αναλυτικά, παρατηρείται ότι όλοι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές κάνουν δραστηριότητες που τους διασκεδάζουν. Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους συνηθίζουν να κάνουν βόλτες, να συζητούν ή να πραγματοποιούν αμοιβαίες επισκέψεις στα σπίτια. Πιο λίγοι μαθητές ασχολούνται με αθλητικές δραστηριότητες ή άλλα κοινά ενδιαφέροντα.

«Στον ελεύθερο χρόνο μας μερικές φορές πηγαίνουμε σε καφετέριες, μιλάμε, παίζουμε μαζί διάφορα ηλεκτρονικά παιχνίδια που μας αρέσουν και στους δύο. Και γενικά όταν δεν αρέσει κάτι στον Νίκο κι εγώ υποχωρώ, όπως το ίδιο κάνει και ο Νίκος για μένα. Και γι' αυτό έχουμε μία πολύ καλή σχέση...Ναι. Εντάξει παίζουμε παιχνίδια, παίζουμε ποδόσφαιρο, μας αρέσουν τα ίδια πράγματα. Γι' αυτό». (TA22, Αγόρι)

«Έρχεται σπίτι μου, ας πούμε κάποιες φορές καθόμαστε μέσα όταν δε θέλουμε να βγούμε ή βγαίνουμε στη γειτονιά. Όταν έχουμε, δηλαδή, καθημερινά σχολείο και έχουμε πολύ λίγο χρόνο, έτσι συζητάμε, κάνουμε καμιά βόλτα σε κανένα παρκάκι ή αλλιώς γενικά με την Τόνια και με άλλα κορίτσια βγαίνουμε το Σάββατο. Όταν μας αφήνουν οι γονείς μας, βασικά... Βασικά τα καλοκαίρια πηγαίνω στους παππούδες, ακούμε μουσική, κάνουμε χαζομάρες όταν είμαστε μεταξύ μας, ξεφεύγουμε, πάμε για μπάνιο, κάνουμε πάρα πολλά πράγματα». (TA31, Κορίτσι)

«Βγαίνουμε συνήθως, βλέπουμε ταινίες, πάμε για καφέ, μιλάμε, λέμε τα νέα μας από το σχολείο από το δικό μου και από εκείνη. Μιλάμε για τα αγγλικά, πότε θα δώσουμε πτυχία και τέτοια γενικά και τι γίνεται γενικά. Αυτό...Ναι. γελάμε πολύ. Χαιρόμαστε όταν βλέπουμε η μία την άλλη και είναι πολύ φιλική σε όλα τα παιδιά». (TA39, Κορίτσι)

Οι συζητήσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών με τον καλύτερο φίλο τους αφορούν τόσο σε σχολικά θέματα όσο και σε κοινά ενδιαφέροντα

Η θεματολογία των συζητήσεων της πλειοψηφίας των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών σχετίζεται τόσο με πράγματα που τους αρέσουν και αποτελούν κοινά ενδιαφέροντα για τους δύο φίλους όσο και για σχολικά ζητήματα, γεγονός που υποστηρίζεται από περισσότερους από τα $\frac{3}{4}$ των ερωτώμενων μαθητών.

«Μιλάμε γενικά για το σχολείο και μου μιλάει συνεχώς για τις παρέες που κάνει, ότι γνωρίζει πολλά παιδιά μέχρι και τώρα από το σχολείο της και που της λέω κι εγώ ότι κάνω παρέα με άλλα παιδιά από το σχολείο και είμαστε πολύ καλά μαζί. Λέμε σχεδόν τα πάντα». (TA40, Αγόρι)

«Για θέματα που αφορούν την ομάδα του ποδοσφαίρου, για εδώ στο σχολείο, για βιντεοπαιχνίδια». (TA26, Αγόρι)

«Τις περισσότερες φορές για πράγματα που μας αρέσουν ή για προβλήματα που έχουμε, αλλά και για το σχολείο μιλάμε. Ειδικά, και τώρα που έρχονται εξετάσεις...». (TA32, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, ένας αρκετά μικρότερος αλλά σημαντικός αριθμός μαθητών (N=8) αναφέρει ότι οι συζητήσεις τους με τον καλύτερό τους φίλο αφορούν σε προσωπικά προβλήματα, ενώ ακόμη λιγότεροι συζητούν για οικογενειακά θέματα.

«Να το πω έτσι κάποιες φορές και για αγόρια. Μιλάμε γενικά στην τάξη της γιατί είναι κάποια παιδιά που γνωρίζω και μου λέει τι γίνεται. Κι εγώ της λέω επίσης. Μιλάμε για την οικογένειά μας, λέμε τα νέα, τι γίνεται στο Διμήνι γιατί κι εγώ εκεί έμεινα, τι γίνεται εδώ πέρα». (TA39, Κορίτσι)

«... Για τις οικογένειές μας». (TA35, Κορίτσι)

Παρομοίως, λιγότεροι από τους μισούς μαθητές τυπικής ανάπτυξης υποστηρίζουν ότι συζητούν για μαθήματα και ακόμη πιο σπάνια για καθηγητές με τον καλύτερο φίλο τους.

«Εννοείται. Μιλάμε για τα μαθήματα που μας αρέσουν, ποιοι καθηγητές μας αρέσουν, ποιοι δε μας αρέσουν, πόσο βαρετό ή πόσο cool ήταν το μάθημα που κάναμε.» (TA25, Αγόρι)

«Ναι. Μαθήματα, διάφορες εκδρομές». (TA37, Αγόρι)

2. Θεματική Κατηγορία: Αντιλαμβανόμενη σύγκρουση μεταξύ καλύτερων φίλων

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης στις ερωτήσεις των ενοτήτων Γ2 και Γ5 του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

2.1 Ύπαρξη τσακωμών

2.1.1 Ύπαρξη τσακωμών

2.1.2 Σπάνιοι τσακωμοί

2.1.3 Συνεχείς τσακωμοί

2.1.4 Παρεξήγηση φίλου

2.2 Απουσία τσακωμών

2.2.1 Απουσία τσακωμών

2.3 Λόγοι τσακωμών

2.3.1 Ασήμαντοι λόγοι

2.3.2 Τσακωμοί/ Διαφορετικές απόψεις ή επιθυμίες

2.3.3 Τσακωμός/ Μη παροχή βοήθειας σε διαγώνισμα

2.3.4 Τσακωμός/ Ψέματα

2.3.5 Τσακωμός/ Αθλητικές δραστηριότητες

2.4 Ύπαρξη ενοχλήσεων ή άσχημων σχολίων από φίλο

2.4.1 Ενοχλήσεις ή πειράγματα

2.4.1.1 Ύπαρξη ανεπιθύμητων πειραγμάτων

2.4.1.2 Ύπαρξη αμοιβαίων πειραγμάτων

2.4.1.3 Σπάνια ύπαρξη ανεπιθύμητων πειραγμάτων

- 2.4.1.4 Έπαρξη ενοχλητικών συμπεριφορών στο παρελθόν
- 2.4.1.5 Έπαρξη ενοχλητικών χαρακτηριστικών
- 2.4.2 Άσχημα σχόλια ή διαβολές
 - 2.4.2.1 Αμοιβαίες διαβολές στο παρελθόν
 - 2.4.2.2 Σχόλια φίλου/ επίγνωση

- 2.5 Απουσία ενοχλήσεων ή άσχημων σχολίων από φίλο
 - 2.5.1 Απουσία ανεπιθύμητων πειραγμάτων
 - 2.5.2 Απουσία διαβολών

- 2.6 Επίλυση συγκρούσεων
 - 2.6.1 Εύκολη επίλυση συγκρούσεων
 - 2.6.1.1 Εύκολη επανασύνδεση
 - 2.6.1.2 Άγνοια/ απουσία ανάλογου περιστατικού
 - 2.6.2 Δύσκολη επίλυση συγκρούσεων
 - 2.6.2.1 Έπαρξη ενός χρονικού διαστήματος έντασης

- 2.7 Ενέργειες επανασύνδεσης μετά από σύγκρουση
 - 2.7.1 Συζήτηση
 - 2.7.1.1 Συζήτηση γύρω από θέματα που ενοχλούν
 - 2.7.1.2 Συζήτηση για συναισθήματα σε περίπτωση θυμού
 - 2.7.1.3 Συζήτηση μόνο σοβαρών προβλημάτων
 - 2.7.1.4 Απουσία συζήτησης για τη διαχείριση του θυμού
 - 2.7.2 Πρωτοβουλία
 - 2.7.2.1 Λήψη πρωτοβουλίας για συζήτηση

2.7.2.2 Πρωτοβουλία επανασύνδεσης και από τις 2 πλευρές

2.7.3 Μετάνοια/ συγγνώμη

2.7.4 Αποστασιοποίηση

2.7.5 Σταδιακή επανένωση μέσω επαφής

2.7.6 Διαπληκτισμός

Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές έχουν λογομαχίες με τον καλύτερο φίλο τους, λιγότερο συχνά ανεπιθύμητα πειράγματα και πολύ σπάνια διαβολές

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών οι λογομαχίες είναι συχνό φαινόμενο στις καλύτερες φιλικές σχέσεις τους, καθώς περισσότεροι από τα $\frac{3}{4}$ των παιδιών έρχονται σε σύγκρουση με τον φίλο τους. Ωστόσο, υπάρχουν διακυμάνσεις όσον αφορά στη συχνότητα και την ένταση των τσακωμών. Ως εκ τούτου, οι μισοί περίπου από αυτούς έρχονται σε σύγκρουση με τον καλύτερο φίλο αλλά σπάνια. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων οι συγκρούσεις οφείλονται σε ποικίλους λόγους, είτε σε λιγότερο σημαντικούς είτε σε περισσότερο σοβαρούς –όπως αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αναφέρουν ότι οι τσακωμοί μπορεί να οφείλονται σε ασήμαντους λόγους, αλλά και σε διαφωνίες λόγω διαφορετικών απόψεων, έλλειψη βοήθειας ή ψέματα. Τέλος, πολύ λίγοι από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (15%) δεν έχουν έρθει σε σύγκρουση με τον καλύτερο φίλο τους.

«Έχουν υπάρξει φορές που τσακωνόμαστε, αλλά συνήθως τα βρίσκουμε αμέσως... Ο πιο μεγάλος τσακωμός μας... θυμάμαι ήταν μία φορά που δεν τον είχα βοηθήσει μία φορά σε ένα διαγώνισμα, που του το είχα υποσχεθεί και τελικά δεν πήρε και πολύ μεγάλο βαθμό και μου είχε θυμώσει». (ΤΑ22, Αγόρι)

«Ναι, εντάξει. Σίγουρα μία φίλια δεν μπορεί να είναι η πιο σταθερή. Σίγουρα θα υπάρχουν τσακωμοί, αλλά οι φορές που συνήθως μαλώνουμε είναι για λόγους που δεν υπάρχουν καν. Απλά τσακωθήκαμε. Αυτό... Παραδείγματος χάρη τώρα, ήμασταν μαζί,

ξέρω εγώ, και με άλλα παιδιά και λέγαμε για ένα θέμα για το σχολείο. Ποιος καθηγητής ήταν καλύτερος; Δε θυμάμαι τώρα, έχει περάσει καιρός και υπήρξε μία διαφωνία μαζί του γι' αυτό το θέμα, αλλά, εντάξει, τα βρήκαμε μετά». (TA23, Αγόρι)

«Ναι, αλλά τσακωνόμαστε για εντελώς χαζομάρες. Βασικά εγώ είμαι λίγο εγωίστρια, να το πω, αλλά εντάξει και αυτή είναι. Μαλώνουμε, ας πούμε την προηγούμενη φορά είχαμε μαλώσει για ένα τσιμπιδάκι. Δε μαλώνουμε για σοβαρά πράγματα, ποτέ δεν έχουμε μαλώσει για σοβαρά πράγματα. Τα βρίσκουμε αμέσως, δηλαδή». (TA31, Κορίτσι)

Επιπλέον, λίγο περισσότεροι από τους μισούς τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές αναφέρουν ότι δε δέχονται ανεπιθύμητα πειράγματα από τον καλύτερο φίλο τους. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι 9 από τους 20 τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές δέχεται πειράγματα από το φίλο παρά τις αντιδράσεις τους. Αναμφισβήτητα, η ένταση, η συχνότητα και η σοβαρότητα των πειραγμάτων ποικίλει, ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις που αυτό συνέβαινε κατά το παρελθόν.

«Όχι [δεν υπάρχουν ανεπιθύμητα πειράγματα]. Όταν της πω κάτι, ξέρεις, δε μου αρέσει, σταματάει αμέσως. Το ίδιο κι αυτή προς εμένα». (TA31, Κορίτσι)

«Ναι. Ένα πράγμα με ενοχλεί · όταν αργεί. Αργεί πάρα πολύ και δεν μπορώ να περιμένω...αλλά συνεχίζει». (TA30, Κορίτσι)

«Όχι, ταιριάζουμε και ξέρουμε ο ένας τον άλλον και δεν...». (TA33, Κορίτσι)

Όσον αφορά στις διαβολές, σχεδόν όλοι οι μαθητές ισχυρίζονται ότι ο καλύτερος φίλος τους δεν έχει κάνει άσχημα σχόλια για τους ίδιους. Ακόμη και οι 2 περιπτώσεις που οι καλύτεροι φίλοι διαβάλλουν ή σχολιάζουν αρνητικά τον ερωτώμενο αφορούν είτε σε περιστατικό του παρελθόντος, είτε σε σχόλια που γνωρίζει ο τελευταίος.

«Όχι, ο Δημήτρης δε θα το έκανε αυτό [να πει άσχημα σχόλια] πιστεύω». (TA25, Αγόρι)

«Ποτέ. Όχι». (TA31, Κορίτσι)

Η πλειοψηφία των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών επανασυνδέονται εύκολα με τον καλύτερο φίλο τους σε περίπτωση σύγκρουσης κυρίως μέσω συζήτησης γύρω από το ζήτημα του τσακωμού ή για τα συναισθήματα που προκύπτουν έπειτα από μία σύγκρουση

Είναι γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές επιλύουν εύκολα τις ενδεχόμενες συγκρούσεις με τον καλύτερο φίλο τους, καθώς μόνο ένας μαθητής ανέφερε ότι δυσκολεύεται στην επανασύνδεση περνώντας μία περίοδο έντασης με τον καλύτερο φίλο του.

«Πιστεύω σε λιγότερο από 10 λεπτά». (TA21, Αγόρι)

«Ναι, ο Δημήτρης δεν είναι πολύ πεισματάρης άνθρωπος και δεν έχει πολύ θέμα». (TA25, Αγόρι)

«Ναι, σε 2-3 λεπτάκια θα τα έχουμε φτιάξει ξανά». (TA30, Κορίτσι)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ενέργειες που υιοθετούνται από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης προκειμένου να αποκαταστήσουν τη σχέση τους με τον καλύτερο φίλο τους. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές επιλύουν τις συγκρούσεις μέσω του διαλόγου. Αναλυτικότερα, λίγο περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες συζητούν με τον καλύτερο φίλο τους γύρω από τα συναισθήματά τους σε περίπτωση που θυμώσουν μαζί του, ενώ ίδιος αριθμός μαθητών τυπικής επίτευξης επιλέγει το διάλογο σχετικά με τα ζητήματα που ενοχλούν ως μέσο επανασύνδεσης με τον φίλο. Παράλληλα, μόλις ένας από τους συμμετέχοντες μαθητές τυπικής επίτευξης συζητά με τον καλύτερο φίλο του μόνο σε περίπτωση σοβαρής σύγκρουσης, ενώ το ¼ των ερωτώμενων ισχυρίζονται ότι δεν επιλύουν τις εντάσεις μέσω συζήτησης.

«Ναι. Αφού, βέβαια, τσακωθούμε και το λύσουμε το θέμα, τότε λέμε, ξέρω εγώ, ότι εκείνη την ώρα είχα νευριάσει». (TA32, Αγόρι)

«Τα συζητάμε αυτά συνήθως για να μπορούμε να καταλάβουμε τι έχει γίνει και να το ξεπεράσουμε αυτό. Να ξέρουμε να μη συμβεί άλλη φορά». (TA34, Αγόρι)

«Θα το συζητήσουμε, για παράδειγμα στο νίβερ που μιλάμε, θα τη ρωτήσω εγώ «τι σε πείραζε;», θα με ρωτήσει αυτή τι με πείραζε και τότε θα το συζητήσουμε, θα βγούμε έξω θα το συζητήσουμε πάλι για να το πούμε και από κοντά, να μη μιλάμε μόνο από το διαδίκτυο». (TA40, Αγόρι)

Επιπλέον, μόλις 3 από τους συμμετέχοντες μαθητές τυπικής επίτευξης έκαναν λόγο για το ζήτημα της ανάληψης πρωτοβουλίας για την επανασύνδεση. Συγκεκριμένα, δύο από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμετέχοντες αναφέρουν ότι το πρώτο βήμα γίνεται από τους ίδιους, ενώ ένας δηλώνει ότι η ανάληψη της πρωτοβουλίας για αποκατάσταση της σχέσης με τον καλύτερο φίλο γίνεται και από τις δύο πλευρές.

«Η εγώ ή η Μαρία θα κάνουμε την πρώτη κίνηση και θα ζητήσουμε συγγνώμη και τα ξαναβρίσκουμε πολύ εύκολα». (TA35, Κορίτσι)

Επιπρόσθετα, λίγοι περισσότεροι από το ¼ των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης υποστηρίζουν ότι αποκαθιστούν τις σχέσεις με τον καλύτερο φίλο ζητώντας συγγνώμη – είτε ο ένας είτε ο άλλος. Ανάλογος αριθμός των συμμετεχόντων παιδιών τυπικής ανάπτυξης επιλέγει την αποστασιοποίηση προκειμένου να αποφορτιστεί συναισθηματικά και να επιλύσει τη σύγκρουση στη συνέχεια.

«Δε θα το έλεγα [ότι συζητάμε]. Απλώς όταν θυμώνουμε για μία δύο μέρες δε θα μιλήσουμε καθόλου και μετά ή εγώ ή αυτός θα έρθει και θα ζητήσουμε συγγνώμη και θα ξαναγίνουμε φίλοι». (TA25, Αγόρι)

«Απλά, τσακωνόμαστε στο ένα διάλειμμα, μέσα στο μάθημα δε μιλάμε και μετά στο διάλειμμα αρχίζουμε ξανά να μιλάμε και λέμε, ξέρω εγώ, για πριν Συγγνώμη, ξέρω εγώ, πριν είχα τσιτωθεί». (TA32, Αγόρι)

Τέλος, μόνο ένας από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ισχυρίζεται ότι η σχέση αποκαθίσταται σταδιακά με το πέρασμα του χρόνου, ενώ ένας άλλος συμμετέχων αναφέρει ότι διαπληκτίζεται έντονα με τον καλύτερο φίλο του.

3. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενη Βοήθεια ανάμεσα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και τον καλύτερο φίλο τους»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης στις ερωτήσεις των ενοτήτων Γ3 και Γ7 του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

3.1 Αλληλοβοήθεια

3.1.1 Αλληλοβοήθεια

3.2. Λήψη βοήθειας από φίλο

3.2.1 Λήψη βοήθειας για σχολικά θέματα

3.2.1.1 Λήψη βοήθειας για προβλήματα στο σχολείο

3.2.1.2 Λήψη βοήθειας για δυσκολίες στα μαθήματα

3.2.2 Λήψη βοήθειας για γενικότερες δυσκολίες (σπίτι ή σχολείο)

3.2.3 Λήψη βοήθειας για οικογενειακά θέματα

3.2.4 Λήψη βοήθειας για απλά προβλήματα

3.3 Απουσία βοήθειας από φίλο

3.3.1 Απουσία βοήθειας για οικογενειακά θέματα

3.4 Παροχή βοήθειας στον φίλο

3.4.1 Παροχή βοήθειας στον φίλο για γενικότερες δυσκολίες (σπίτι ή σχολείο)

3.4.2 Παροχή βοήθειας στα μαθήματα

3.4.3 Παροχή βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης/ δανεισμός χρημάτων

3.5 Ενδιαφέρον φίλου σε περίπτωση ανησυχίας ερωτώμενου

3.5 Ενδιαφέρον φίλου σε περίπτωση ανησυχίας ερωτώμενου

3.5.1 Παροχή βοήθειας/ συμβουλών

3.5.2 Διάθεση για μοίρασμα ανησυχίας

3.5.2.1 Συζήτηση

3.5.2.2 Ενδιαφέρον από φίλο, αλλά όχι άμεση εκμυστήρευση

3.5.3 Συναισθηματική στήριξη

3.5.3.1 Προσπάθεια βελτίωσης διάθεσης/ ηρεμία

3.5.3.2 Συμπαράσταση/ υποστήριξη

3.5.3.3 Ενσυναίσθηση

3.5.3.4 Προσπάθεια δημιουργίας κλίματος ηρεμίας/ δημιουργία άγχους

3.5.4 Αλλαγή συζήτησης

3.6 Στάση φίλου σε σχολιασμό ερωτώμενου από άλλα παιδιά

3.6.1 Άμεση υποστήριξη

3.6.1.1 Υπεράσπιση/ προστασία

3.6.2 Έμμεση υποστήριξη

3.6.2.1 Απουσία ανάμιξης/ Ενημέρωση από φίλο για την ύπαρξη σχολιασμού

3.6.2.2 Απουσία ανάμιξης/ Συζήτηση περιστατικού

3.6.2.3 Ενσυναίσθηση/ παροχή βοήθειας/ βελτίωση διάθεσης

3.6.2.4 Παροχή συμβουλών

3.6.3 Απουσία υπεράσπισης από φίλο σε περίπτωση καυγά

3.6.4 Αδιαφορία για σχόλια και από τις 2 πλευρές (φίλος- ερωτώμενος)

3.7 Προστασία από φίλο σε περίπτωση θυματοποίησης από τρίτους

3.7.1 Προστασία από φίλο

3.8 Αδυναμία για προστασία από φίλο σε περίπτωση θυματοποίησης από τρίτους

3.8.1 Απουσία προστασίας / εσωστρέφειας/ ανάγκη για υπεράσπιση

3.8.2 Αμφίβολη προστασία / σωματική διάπλαση φίλου

3.9 Παροχή προστασίας σε φίλο σε περίπτωση θυματοποίησης από τρίτους

3.9.1 Προστασία στον φίλο

Η καλύτερη φίλια των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών χαρακτηρίζεται από αλληλοβοήθεια για δυσκολίες που αφορούν στο σπίτι ή στο σχολείο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων οι φιλικές σχέσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών χαρακτηρίζονται από αλληλοβοήθεια. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης υποστηρίζουν τόσο ότι δέχονται βοήθεια από τον καλύτερο φίλο τους, όσο και ότι παρέχουν βοήθεια σε αυτόν όποτε υπάρχει ανάγκη.

«Ε ναι, όποτε χρειαστεί κάτι και όποτε χρειαστώ κι εγώ, ναι». (TA27, Αγόρι)

«Ναι, εννοείται και όταν χρειάζομαι εγώ τη βοήθειά της, έρχεται το συζητάμε, με ακούει. Και το ίδιο κάνω κι εγώ προς αυτήν». (TA31, Κορίτσι)

«Ναι. Άμα μου το ζητήσει, ναι. Κι εγώ προσφέρομαι να τη βοηθήσω έτσι γενικά σε κάτι. Οτιδήποτε. Κι αυτή επίσης». (TA39, Κορίτσι)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται να έχει ότι οι περισσότεροι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές (¾) υποστηρίζουν ότι δέχονται βοήθεια για δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν σε προσωπικά/ οικογενειακά ζητήματα αλλά και σε σχολικά θέματα. Επιπλέον, λίγοι από τους συμμετέχοντες μαθητές δέχονται βοήθεια μόνο για σχολικά θέματα (προβλήματα στο σχολείο ή δυσκολίες στα μαθήματα), μόνο ένας από τους μαθητές τυπικής επίτευξης δηλώνει ότι ο καλύτερος φίλος τον βοηθά σε οικογενειακά θέματα, ενώ ένας άλλος αναφέρει ότι λαμβάνει βοήθεια από τον φίλο του μόνο σε απλά προβλήματα. Επιπρόσθετα, δύο από τους συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης ισχυρίζονται ότι δε ζητούν βοήθεια από τον καλύτερο φίλο για οικογενειακά θέματα.

«Ναι. Ο Νίκος είναι το μόνο άτομο που του έχω εμπιστευτεί τα πάντα, πράγματα που δεν έχω πει ούτε στον ίδιο μου τον αδερφό. Γι' αυτό τον εμπιστεύομαι πάρα πολύ τον Νίκο και πάντα με βοηθάει στις δύσκολες στιγμές». (TA22, Αγόρι)

«Εντάξει, δείχνει κατανόηση, με βοηθάει, προσπαθεί να με κάνει να αισθανθώ καλύτερα άμα συμβαίνει κάτι. Αυτός είναι και ο ρόλος του». (TA29, Αγόρι)

«Ναι, γιατί η διαφορετική ιδεολογία που έχει, η διαφορετική άποψη με βοηθάει να τα δω από διαφορετική ματιά». (TA34, Αγόρι)

Από την άλλη πλευρά, όλοι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρέχουν βοήθεια στον καλύτερο φίλο τους. Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών υποστηρίζει ότι βοηθά τον καλύτερο φίλο σε διάφορα θέματα που τον απασχολούν, τα οποία μπορεί να αφορούν στο σχολείο ή το σπίτι, ενώ μόλις 2 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αναφέρουν ότι παρέχουν βοήθεια μόνο σε δυσκολίες που αφορούν σε μαθήματα.

«Ναι, το ίδιο κάνω κι εγώ. Δεν μπορεί να το κάνει... Σε μία φίλια δεν στηρίζεται μόνο ο ένας, είναι και οι δύο». (TA31, Κορίτσι)

«Φυσικά. Οποτεδήποτε χρειαστεί του λέω “εγώ είμαι εδώ”». (TA34, Αγόρι)

«Ναι, όταν μπορώ... Όταν έχει κάποιο πρόβλημα με τους φίλους, με το σπίτι ή κάτι τέτοιο». (TA37, Αγόρι)

Η συντριπτική πλειοψηφία των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών απολαμβάνει τη φροντίδα του καλύτερου φίλου σε περιπτώσεις ανάγκης

Από τα αποτελέσματα των θεματικών αναλύσεων προκύπτει ότι οι καλύτεροι φίλοι των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών φροντίζουν τους δεύτερους όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν όλοι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές απολαμβάνουν το ενδιαφέρον του καλύτερου φίλου τους σε περίπτωση ανησυχίας των πρώτων, γεγονός που εκφράζεται με ποικίλους τρόπους. Ως εκ τούτου, στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αναφέρουν ότι δέχονται τη βοήθεια ή τις συμβουλές του καλύτερου φίλου.

«Με βοηθάει και πολύ. Δηλαδή, ό,τι μπορεί κάνει». (TA21, Αγόρι)

«Θα έρθει να μου μιλήσει να δει αν είμαι καλά και αφού του πω τι έχω θα μου δώσει συμβουλές για το πώς να μην το σκέφτομαι και να συνεχίσω τη ζωή μου». (TA25, Αγόρι)

«Με στηρίζει. Δηλαδή, άμα ανησυχώ για κάτι, θα μου πει κάτι και θα με βοηθήσει να το ξεπεράσω». (TA36, Αγόρι)

Επιπλέον, οι μισοί περίπου από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμετέχοντες μαθητές υποστηρίζουν ότι μοιράζονται το γεγονός ανησυχίας με τον καλύτερο φίλο μέσω της συζήτησης, ενώ σε μία μόνο περίπτωση ο συμμετέχων αναφέρει ότι ο καλύτερος φίλος ενδιαφέρεται να βοηθήσει, ωστόσο ο ίδιος δε μοιράζεται την ανησυχία.

«Βασικά, πάντα όταν με βλέπει κάπως, μου λέει “τι έχεις είσαι καλά;” και της εξηγώ, ξέρω εγώ, αν έχω κάτι. Και πάντα όταν με βλέπει, μου λέει “ωχ, τι έγινε; Έλα, πες μου!”». (TA31, Κορίτσι)

«Πρώτα από όλα μου ζητάει να του το εκμυστηρευτώ γιατί λέει ότι όταν λες αυτά που έχεις μέσα σου, σε χαλαρώνει από το βάρος. Και μετά άμα είναι κάποιο θέμα, το λύνουμε μεταξύ μας». (TA34, Αγόρι)

«Με κάνει και ηρεμό γιατί μιλάμε και μετά δεν έχω κάποιο πρόβλημα. Μπορεί, δηλαδή, να έχω, αλλά έχω πολύ λίγο αυτό την ανησυχία και είμαι εντάξει μετά». (TA35, Κορίτσι)

Επιπρόσθετα, ένας αξιόλογος αριθμός τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών (N=8) αναφέρουν ότι δέχονται υποστήριξη σε συναισθηματικό επίπεδο από τον καλύτερο φίλο, καθώς ο τελευταίος είτε καταβάλλει προσπάθεια για βελτίωση της διάθεσης και υποστήριξη, είτε συμπάσχει κάθε φορά που ο πρώτος ανησυχεί. Ωστόσο, σε μία περίπτωση αναφέρεται ότι ο φίλος αποτυγχάνει να δημιουργήσει πάντα κλίμα ηρεμίας για τον συμμετέχοντα, ενώ σε μία άλλη η αλλαγή συζήτησης αποτελεί μέσο για αποφόρτιση.

«Θα προσπαθήσει να καταλάβει τι είναι και θα με βοηθήσει με ερωτήσεις να το βγάλω από μέσα μου». (TA29, Αγόρι)

«Ανησυχεί κι αυτός». (TA32, Αγόρι)

«Προσπαθεί να με πείσει να μη με ανησυχί αυτό το πράγμα». (TA38, Αγόρι)

«Προσπαθεί να με χαλαρώσει, να μην το σκέφτομαι, να μην ασχολούμαι με αυτό το πράγμα. Μιλάμε γι' άλλα θέματα, ας πούμε, αν γίνει κάτι». (TA39, Κορίτσι)

Επιπλέον, η διάθεση φροντίδας του καλύτερου φίλου διαπιστώνεται και από τη στάση του σε περίπτωση που ο τυπικά αναπτυσσόμενος μαθητής σχολιαστεί από κάποιον τρίτο. Τα περισσότερα παιδιά θεωρούν ότι ο καλύτερος φίλος τους υποστηρίζει άμεσα μέσω της υπεράσπισης σε περίπτωση που οι ίδιοι γίνουν αντικείμενα σχολιασμού από κάποιον άλλον.

«Παίρνει αρνητική στάση. Δηλαδή, νευριάζει με εκείνους. Το έχω δει να γίνεται αυτό. Και τους ζητάει να μην ξαναγίνει». (TA22, Αγόρι)

«Πάει να με προστατεύσει, φυσικά. Τι κάνει; Σχολιάζουμε κι εμείς τους συμμαθητές μας μετά. Είναι λίγο κακό αυτό». (TA30, Κορίτσι)

«Με υποστηρίζει πάντα. Γενικά, Λέει, ξέρω εγώ, να μην ξανασχολιάσουν για μένα πίσω από την πλάτη μου, ότι είμαι φίλος και δεν είναι σωστό αυτό». (TA32, Αγόρι)

«Τους κατακρίνει φυσικά, γιατί συνήθως τα άλλα παιδιά λένε πράγματα, επειδή δεν ξέρουν κάποια πράγματα σχετικά με μένα, και υποθέτουν. Οπότε τους λέει ότι δε συμβαίνει αυτό, συμβαίνουν αυτά κι αυτά και κάποιες φορές σταματάνε. Εάν δε σταματήσουν, επιμένει μέχρι να βρουν τι υπάρχει λάθος». (TA34, Αγόρι)

Σε λιγότερο συχνές περιπτώσεις οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές θα λάβουν την υποστήριξη του καλύτερου φίλου με έμμεσο τρόπο. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αναφέρουν ότι ο καλύτερος φίλος δεν αναμιγνύεται άμεσα στο περιστατικό του σχολιασμού, αλλά παρέχει τη βοήθειά του ενημερώνοντας τον συμμετέχοντα, συζητώντας το εν λόγω περιστατικό και παρέχοντας βοήθεια ή συμβουλές. Μόνο ένας ερωτώμενος ισχυρίζεται ότι δεν υποστηρίζεται από τον φίλο του σε περίπτωση σχολιασμού, ενώ σε μία άλλη περίπτωση ο μαθητής τυπικής ανάπτυξης αναφέρει ότι δεν ενδιαφέρεται για αντίστοιχα περιστατικά.

«Μπορεί να μην τους δώσει σημασία και απλώς να μου το πει. Και ούτε εμένα θα με νοιάζει πολύ, άμα το πουν». (TA26, Αγόρι)

«Αισθάνεται κι εκείνη άσχημα, κάνει ό,τι μπορεί για να μην στεναχωριέμαι και με βοηθάει». (TA39, Κορίτσι)

«Απλά επειδή μπορεί να μην τα ξέρει αυτά τα παιδιά και δεν πολυθέλει να ανοιχτεί γι' αυτό το πράγμα. Απλά συζητάμε τι έχει γίνει». (TA39, Κορίτσι)

Η καλύτερη φιλία των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών χαρακτηρίζεται από αμοιβαία προστασία σε περίπτωση θυματοποίησης από τρίτους

Η συντριπτική πλειοψηφία των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών εκτιμούν ότι η σχέση τους με τον καλύτερο φίλο τους χαρακτηρίζεται από αμοιβαία προστασία σε περίπτωση θυματοποίησης από τρίτους. Κατά συνέπεια, τα συμμετέχοντα παιδιά

τυπικής ανάπτυξης θεωρούν ότι προστατεύονται από τον καλύτερο φίλο τους όταν παραστεί ανάγκη, ενώ ταυτόχρονα είναι πρόθυμοι από την πλευρά τους να τον προστατεύσουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόλις 2 από τους 20 συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης υποστηρίζουν ότι δεν προστατεύονται από τον καλύτερο φίλο λόγω σωματικής διάπλασης ή εσωστρέφειας του τελευταίου.

Λήψη προστασίας από καλύτερο φίλο:

«Ναι [τον προστατεύω]. Μπορεί κάποιος άλλος να τον πειράζει, να του λέω κάποια κακά πράγματα και πάω εγώ να τον υπερασπιστώ». (TA37, Αγόρι)

«Θα έβλεπε με ποιους θα έκανα παρέα ή θα ερχόντουσαν να μου μιλήσουν λογικά και θα της είχα πει κι εγώ ποια παιδιά είναι αυτά που με ενοχλούν και θα ερχόταν και αυτή και θα τους μιλούσε. Φυσικά, ναι [θα με προστάτευε]». (TA39, Κορίτσι)

«Ναι, μου έχει συμβεί στη γειτονιά που ήταν κάποια παιδιά που δεν ήθελαν παρτίδες με εμένα και μου έλεγαν κακά πράγματα και τους έλεγα κι εγώ κάποια και τους έλεγε και η Κωνσταντίνα. Ό, τι έλεγα εγώ, μετά έλεγε και η Κωνσταντίνα κάποια». (TA40, Αγόρι)

Παροχή προστασίας στον καλύτερο φίλο:

«Ναι [με προστάτεψε]. Ήταν κάτι άλλα παιδιά, κάτι μου έλεγαν άσχημο λίγο, όχι πάρα πολύ, και ήρθε ο Κυριάκος και με υπερασπίστηκε». (TA37, Αγόρι)

«Ναι. Απλά επειδή είναι αδύναμος χαρακτήρας, η Νάντα, και την καταλαβαίνω πολύ γιατί το είχε πάθει αυτό κανά δυο φορές στο σχολείο... Και πήγαινα κι εγώ και τους έλεγα να σταματήσουν, δεν είναι ευγενικό αυτό που κάνουν και σταμάτησαν μετά». (TA39, Κορίτσι)

«Στην παραλία, που ήταν κάποια παιδιά, που ήξερε από το σχολείο της, μεγαλύτερα, κορόιδευαν την παρέα της. Τους είπαμε με χαλαρό τρόπο ότι δεν είναι ωραίο, ότι μπορεί κάποιο παιδί να το βλέπει σαν να είναι bullying κι έτσι το έβλεπαν και μετά το σταμάτησαν». (TA40, Αγόρι)

4. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενη Ασφάλεια ανάμεσα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και τον καλύτερο φίλο τους»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης στις ερωτήσεις της ενότητας Γ4 του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

4.1 Ευκολία στην επίδειξη εμπιστοσύνης στον φίλο

4.1.1 Εκμυστήρευση προσωπικών ανησυχιών/ μυστικών

4.2 Δυσκολία στην επίδειξη εμπιστοσύνης στον φίλο

4.2.1 Αποφυγή εκμυστήρευσης μεγάλων μυστικών στον φίλο αλλά μόνο στην οικογένεια

4.2.2 Ανακοίνωση σοβαρών προβλημάτων στη φίλη σε δεύτερο χρόνο

4.3 Αμοιβαία εμπιστοσύνη

4.3.1 Αμοιβαία εμπιστοσύνη

4.3.2 Αμοιβαία εμπιστοσύνη με μέτρο

4.3.3 Άνιση εκμυστήρευση

Η πλειοψηφία των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών εμπιστεύεται τον καλύτερο φίλο

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών προκύπτει ότι αισθάνονται άνετα και ασφαλείς να μοιραστούν τις ανησυχίες τους με τον καλύτερο φίλο τους, καθώς όλοι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές εκφράζουν τους προβληματισμούς τους στον στενότερο φίλο τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι κανένας μαθητής δε θέτει ζήτημα έλλειψης εμπιστοσύνης. Ωστόσο, δύο από τους

συμμετέχοντες αναφέρουν δυσκολία στην επίδειξη εμπιστοσύνης σε περίπτωση μόνο σοβαρών προσωπικών θεμάτων.

«Ναι, επειδή γνωριζόμαστε αρκετά χρόνια και τον εμπιστεύομαι». (TA26, Αγόρι)

«Ναι. Νομίζω είναι το μόνο άτομο που εμπιστεύομαι πλήρως». (TA30, Κορίτσι)

«Ναι. Ειδικά στον Χρήστο έχω πει πράγματα που δεν έχω πει σε κανέναν άλλον». (TA32, Αγόρι)

«Ναι, πιστεύω ότι στη φίλη μου θα το έλεγα, γιατί, εντάξει, είναι η κολλητή σου, τη γνωρίζεις τόσο χρόνια, δεν μπορείς να κρατηθείς. Μπορεί, ας πούμε, αυτή η φιλία να κρατήσει ακόμη περισσότερο στα επόμενα χρόνια. οπότε, εντάξει όταν είναι η κολλητή...». (TA31, Κορίτσι)

Οι καλύτερες φιλικές σχέσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών χαρακτηρίζονται στο μεγαλύτερο μέρος τους από απόλυτη αμοιβαία εμπιστοσύνη

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών αναφορικά με την αμοιβαία εμπιστοσύνη μυστικών ή προσωπικών ζητημάτων μεταξύ των ίδιων και του καλύτερου φίλου τους προκύπτει ότι οι φίλιες τους διέπονται από αμοιβαία εμπιστοσύνη. Περισσότεροι από τα $\frac{3}{4}$ των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών που συμμετείχαν υποστηρίζουν ότι υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στους ίδιους και τον καλύτερο φίλο τους ώστε να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους και να εκμυστηρευτούν προσωπικά τους ζητήματα.

«Ναι, και αυτός μου έχει πει πράγματα που δεν τα ξέρουν οι γονείς του». (TA27, Αγόρι)

«Άμα κάποιος [από τους δύο τους] έχει κάτι, που δεν το έχει πει σε πολλούς, μπορεί να το εμπιστευτεί στον φίλο ή στον Κυριάκο ή εγώ σε αυτόν ή αυτός σε μένα». (TA37, Αγόρι)

«Ναι. Είναι διάφορα πράγματα που συζητάμε με τη Νάντα και της έχω πει και προσωπικά πράγματα που έχουν γίνει μέσα στο σπίτι μου και ξέρει πολλά πράγματα για μένα... Ναι, μου τα λέει όλα. Και όταν βλέπω ότι δεν είναι καλά, προσπαθώ να το βγάλει από μέσα της για να νιώσει πιο ελεύθερη, για να προσπαθήσει να κάνει κάτι άλλο και να μην το σκέφτεται». (TA39, Κορίτσι)

5. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενη Εγγύτητα μαθητών τυπικής ανάπτυξης με τον καλύτερο φίλο»

Η εν λόγω κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης στις ερωτήσεις της ενότητας Γ6 και Γ7 του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

5.1 Συναισθήματα κατά τη συνύπαρξη με τον φίλο

5.1.1 Χαρά σε σωματική εγγύτητα

5.1.2 Χαρά/ ενόχληση όταν δε βρίσκονται από κοντά

5.1.3 Χαρά/ συχνή επικοινωνία

5.2 Αντιδράσεις σε περίπτωση μετακόμισης καλύτερου φίλου σε άλλη πόλη

5.2.1 Έλλειψη φίλου

5.2.2 Έλλειψη φίλου/ διατήρηση επαφής

5.2.3 Έλλειψη φίλου/ ύπαρξη εναλλακτικής παρέας

5.2.4 Έλλειψη φίλου/ αποδοχή της απομάκρυνσης

5.2.5 Έλλειψη φίλου/ ανάγκη για σωματική εγγύτητα

5.2.6 Αβεβαιότητα για έλλειψη φίλου

5.3 Αντιδράσεις σε περίπτωση απουσίας φίλου για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα

5.3.1 Διατήρηση ποιότητας φιλίας

5.3.1.1 Διατήρηση ποιότητας φιλίας/ επικοινωνία μέσω τεχνολογίας

5.3.1.2 Διατήρηση ποιότητας φιλίας/ ανάγκη σωματικής επαφής

5.3.1.3 Διατήρηση ποιότητας φιλίας/ βελτίωση ποιότητας φιλίας

5.3.1.4 Διατήρηση ποιότητας φιλίας εφόσον το διάστημα είναι μικρό

5.3.2 Αβεβαιότητα για διατήρηση ποιότητας φιλίας

5.3.3 Μη διατήρηση ποιότητας φιλίας λόγω έλλειψης επικοινωνίας

5.4 Αντιδράσεις φίλου σε περίπτωση επιτυχίας του ερωτώμενου

5.4.1 Χαρά

5.4.2 Επιβράβευση

5.4.3 Θετικά συναισθήματα/ αμφίπλευρη βίωση

5.4.4 Χαρά/ επιβράβευση φίλου σε επιτυχία- ενθάρρυνση σε περίπτωση αποτυχίας

5.4.5 Χαρά με μέτρο

5.4.6 Διπλά μηνύματα/ επιβράβευση και ζήλεια

5.5 Ρόλος ερωτώμενου στη ζωή του φίλου του

5.5.1 Ξεχωριστή θέση

5.5.2 Μη ξεχωριστή θέση

Η παρουσία του καλύτερου φίλου είναι καθοριστικής σημασίας για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των θεματικών αναλύσεων προκύπτει ότι όλοι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές αισθάνονται χαρά όταν βρίσκονται μαζί με τον καλύτερό τους φίλο.

«Ναι, αρκετά είμαι [χαρούμενος]. Γιατί, όπως είπα, περνάμε ωραία, κάνουμε πλάκες, γελάμε». (TA25, Αγόρι)

«Ναι, αρκετά. Και όταν μερικές φορές μιλάμε και μου λέει δεν μπορεί, ε εντάξει τότε με πειράζει λίγο, με ενοχλεί». (TA27, Αγόρι)

«Πολύ. Με κάνει να γελάω πολύ. Ξεκαρδίζομαι στα γέλια μαζί της». (TA39, Κορίτσι)

Επιπλέον, σχεδόν όλοι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμετέχοντες βιώνουν την έλλειψη του στενού τους φίλου σε περίπτωση μόνιμης απουσίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι τρία από τα ερωτώμενα παιδιά προσθέτουν ότι θα διατηρούσαν την επικοινωνία με τον καλύτερο φίλο τους, ενώ μεμονωμένοι μαθητές τυπικής ανάπτυξης εκφράζουν την ανάγκη για εναλλακτική παρέα, για αποδοχή της απομάκρυνσης και για σωματική εγγύτητα. Τέλος, μόλις ένας συμμετέχων δεν ήταν σίγουρος για την έλλειψη του καλύτερου φίλου του σε περίπτωση μόνιμης απομάκρυνσης.

«Θα μου έλειπε πάρα πολύ. Μία φορά μου το 'χε πει για πλάκα... της είχαν κάνει μάλλον πλάκα οι γονείς της. Της λέω «δεν πρόκειται να φύγεις, όχι» και κλαίγαμε μαζί, αλλά τελικά ήταν πλάκα». (TA31, Κορίτσι)

«Εντάξει, σίγουρα θα μου έλειπε γιατί έχουμε ενωθεί πολύ, είμαστε φίλοι τρία χρόνια. Ναι, θα μου έλειπε αρκετά». (TA23, Αγόρι)

«Πολύ. Θα μιλούσαμε συνέχεια. Και αυτή συνέχεια μου μιλάει γιατί είναι μακριά κι αυτή κι εγώ και δε γίνεται να βρισκόμαστε συνέχεια». (TA39, Κορίτσι)

Παράλληλα, τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά εκτιμούν ότι θα διατηρήσουν την ποιότητα της καλύτερης φιλικής σχέσης τους όταν ερωτήθηκαν αναφορικά με τις αντιδράσεις τους σε περίπτωση απουσίας του καλύτερου φίλου τους για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο μέρος των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών δηλώνουν ότι η φιλία τους θα παραμείνει ίδια παρά το αίσθημα απουσίας του καλύτερου φίλου. Επιπρόσθετα, κάποιοι από τους συμμετέχοντες προσθέτουν ότι θα διατηρήσουν τη μεταξύ τους επικοινωνία με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ενώ άλλοι εκφράζουν την ανάγκη για σωματική επαφή. Επιπλέον, ένας από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές υποστηρίζει ότι κατά την προσωρινή απουσία η ποιότητα της σχέσης με τον καλύτερο φίλο θα βελτιωθεί, ενώ άλλος θέτει τη προϋπόθεση του σύντομου χρονικού διαστήματος για τη διατήρηση της ποιότητας της καλύτερης φιλίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι μόνο ένας από τους μαθητές τυπικής

ανάπτυξης δεν ήταν βέβαιος αναφορικά με τη διατήρηση της στενότερης φιλίας τους, ενώ ένας άλλος ισχυρίστηκε ότι η διατήρηση της ποιότητας της καλύτερης φιλίας δεν είναι δυνατή.

«Ναι, πιστεύω πως θα έμενε η ίδια, γιατί και οι δύο τα περνάμε πολύ ωραία μαζί και γι' αυτό και οι δύο θα 'χουμε ανάγκη ο ένας τον άλλον». (TA22, Αγόρι)

«Ναι. Π.χ. το καλοκαίρι πήγαινα στο χωριό πολλές εβδομάδες και ήμουν με τους άλλους φίλους μου και όπως είπα δεν πολυέβγαινε, αλλά αυτό δεν επηρέασε κάπως τη σχέση μας». (TA24, Αγόρι)

«Βεβαίως και θα παρέμεινε η ίδια, αν και θα έλειπε ο ένας στον άλλον. Θα μας έλειπαν όλα αυτά τα πράγματα που κάνουμε και θα ένιωθα κάπως η ζωή, η καθημερινότητά μας λίγο άδεια χωρίς αυτές τις δόσεις τρέλας». (TA34, Αγόρι)

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θεωρούν ότι κατέχουν πολύ σημαντική και

ξεχωριστή θέση στη ζωή του καλύτερου φίλου τους

Σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση των δηλώσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης φαίνεται ότι οι ίδιοι πιστεύουν ότι αποτελούν σημαντικά πρόσωπα για τον καλύτερο φίλο τους. Πιο αναλυτικά, σχεδόν όλα τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης θεωρούν ότι ο φίλος τους χαίρεται σε περίπτωση επιτυχίας των πρώτων, ενώ αρκετές φορές δέχονται και την επιβράβευσή του. Επιπρόσθετα, τρεις από τους συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι τα θετικά συναισθήματα κατά την επίτευξη κάποιου εγχειρήματος βιώνονται και από τις δύο πλευρές, καθώς δεν είναι μόνο δέκτες αυτών αλλά και οι ίδιοι εκφράζουν τη χαρά ή την επιβράβευσή τους στον καλύτερο φίλο σε αντίστοιχη περίπτωση, ενώ ένας μαθητής τυπικής ανάπτυξης αναφέρει ότι δε δέχεται μόνο την επιβράβευσή του φίλου σε περίπτωση επιτυχίας, αλλά και την ενθάρρυνση όταν δεν τα καταφέρνει σε κάτι. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι μόνο ένας τυπικά αναπτυσσόμενος μαθητής ανέφερε ότι δέχεται διπλό μήνυμα από τον φίλο, καθώς από τη μία πλευρά χαίρεται, ενώ από την άλλη ελλοχεύουν και συναισθήματα ζήλιας.

«Ναι... Ένα παράδειγμα... Έτυχε με την ομάδα μας να κατέβουμε σε ένα τουρνουά και εκεί πέρα στο τουρνουά κάναμε ένας προς έναν. Δηλαδή, ένα διά ένα και έτυχε να βγω πρώτος με διαφορά από τους άλλους. Και μου είπε, ξέρω εγώ, «μπράβο, άντε να συνεχίσεις έτσι και στο καλύτερο». (TA21, Αγόρι)

«Ναι, πάντα. Μου λέει και συγχαρητήρια σε διάφορες στιγμές που τα έχω πάει πολύ καλά και όταν δεν τα πάω σε κάτι καλά και πάλι με ενθαρρύνει». (TA22, Αγόρι)

«Ναι... Όταν παίρνω έναν καλό βαθμό σε διαγώνισμα». (TA37, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, όλα σχεδόν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης θεωρούν ότι κατέχουν ξεχωριστή θέση στη ζωή του φίλου, γεγονός που διακρίνεται μέσω των ποικίλων αντιδράσεων των τελευταίων προς αυτούς. Είναι ενδιαφέρον ότι μόνο ένας τυπικά αναπτυσσόμενος μαθητής δε διακρίνει κάποια διαφορά στη συμπεριφορά του φίλου του, η οποία να τον οδηγεί στο συμπέρασμα ότι έχει ιδιαίτερη θέση στη ζωή του.

«Νομίζω ναι... Πάντα μου μιλάει και μιλάει πάρα πολύ όμορφα. Γενικά, ο Νίκος έχει ένα πάρα πολύ ωραίο λεξιλόγιο, που δεν το έχω ξαναδεί ποτέ σε παιδί. Ίσως επειδή και οι δύο του γονείς είναι φιλόλογοι και γι' αυτό μου αρέσει έτσι όπως μου μιλάει και με κάνει να αισθάνομαι ξεχωριστός». (TA22, Αγόρι)

«Ναι. Πολλές φορές. Κάποιες φορές γιατί... Να πω ένα παράδειγμα;... Την περασμένη εβδομάδα ήθελε να διαβάσει, γιατί πάει στο μουσικό και ξεκινάν νωρίτερα τις εξετάσεις και είπε στους γονείς του ότι θα πάει στη γιαγιά του, ενώ θα ερχόταν σε μένα και δεν θα τον άφηναν οι γονείς θα του έλεγαν να διαβάσει και εκείνος είπε ότι θα πάει στη γιαγιά του ψέματα και ήρθε σε μένα». (TA27, Αγόρι)

«Να κάνει κάποια πράγματα για εμένα που είναι πολύ σημαντικά, που εγώ ξέρω ότι δεν μπορώ να τα κάνω και τα κάνει έτσι χωρίς να το περιμένω, χωρίς να με ρωτήσει καν. Έτσι επειδή το θέλει, χωρίς να το πω εγώ». (TA32, Αγόρι)

5.3 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.3.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων φιλίας για μαθητές με και χωρίς ΜΔ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας διαπιστώνεται ότι υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές με ΜΔ και τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους που αφορούν κυρίως στην έναρξη των φιλικών

σχέσεων στο γυμνάσιο. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔ αντιλαμβάνονται την έναρξη των φιλικών σχέσεων ως μία εύκολη διαδικασία. Ωστόσο, οι μαθητές με ΜΔ, οι οποίοι έχουν αντίθετη άποψη και αναφέρουν ότι δυσκολεύονται στην έναρξη των φιλικών σχέσεων, παρατηρήθηκε ότι έχουν χαμηλή κοινωνική υπόσταση, γεγονός που ενδεχομένως να εξηγείται λόγω των φτωχών κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη δημιουργία σχέσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αναφερόμενες δυσκολίες των μαθητών με ΜΔ να κάνουν το πρώτο βήμα για γνωριμία με τους συνομηλίκους τους και οι συχνές τους αναφορές στην ανάληψη πρωτοβουλίας από τους συμμαθητές τους ενισχύουν την παραπάνω υπόθεση. Από την άλλη πλευρά, η πλειοψηφία των μαθητών τυπικής ανάπτυξης αξιολογούν επίσης τη δημιουργία των φιλικών σχέσεων ως μία εύκολη διαδικασία για τους ίδιους, χωρίς όμως να απουσιάζουν και οι δηλώσεις των μαθητών ότι συναντούν δυσκολίες κατά την έναρξη των φιλιών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές υποστηρίζουν ότι η γνωριμία με τους συνομήλικους αποτελεί μία αμφίδρομη και σταδιακή διαδικασία, ενώ αρκετά συχνά και οι ίδιοι αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία για έναρξη των φιλικών σχέσεων. Το συγκεκριμένο εύρημα υποδηλώνει ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές είναι περισσότερο εξωστρεφείς κι έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στις κοινωνικές τους δεξιότητες με αποτέλεσμα να αναλαμβάνουν πιο συχνά πρωτοβουλίες έναρξης κοινωνικών σχέσεων. Αντίθετα, οι μαθητές με ΜΔ αναδείχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις ως περισσότερο εσωστρεφείς και διστακτικοί στην έναρξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Επιπρόσθετα, η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε και σε ορισμένα κοινά συμπεράσματα για τους μαθητές με και χωρίς ΜΔ. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι φίλιες που είχαν συνάψει κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό αποδείχθηκαν ανθεκτικές στο

χρόνο με αποτέλεσμα να συνεχίζονται στις περισσότερες περιπτώσεις και κατά την εφηβεία τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών και από τις δύο ομάδες (ΜΔ και ΤΑ) διαχωρίζει τους φίλους από τους απλούς γνωστούς, ένδειξη ότι πολύ λίγοι μαθητές αντιλαμβάνονται την ποιότητα των φιλικών σχέσεων ως μία ξεχωριστή έννοια που διέπει μόνο τις στενές φιλίες τους. Τέλος, παρατηρείται ότι τόσο οι μαθητές με ΕΕΑ όσο και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης συνηθίζουν να επιλέγουν κάποιο συνομήλικό από το σχολείο ως τον καλύτερο φίλο.

5.3.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων ποιότητας φιλίας για μαθητές με και χωρίς ΜΔ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ποιοτικών αναλύσεων αναφορικά με τη θεματική κατηγορία της συντροφικότητας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ εμπλέκεται σε αρκετές διασκεδαστικές δράσεις με τον καλύτερο φίλο τους εκτός σχολείου σε συμφωνία με τους Webster και Carter (2013a) και τους Matheson, Olsen και Weisner (2007), οι οποίοι υπογράμμισαν τη σημασία της συντροφικότητας και του ελεύθερου χρόνου εκτός σχολικού πλαισίου για τους μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές. Από την άλλη πλευρά, ένας μικρότερος αλλά αξιόλογος αριθμός αυτών των μαθητών βρέθηκε να μην περνά τον ελεύθερό του χρόνο με τον καλύτερο φίλο του, γεγονός που δεν ισχύει για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι όλοι ανεξαιρέτως αναφέρουν ότι συναντώνται με τον καλύτερο φίλο τους και εκτός του σχολικού πλαισίου. Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να αποδοθεί στις αυξημένες εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. εκμάθηση ξένων γλωσσών, αθλητικές δραστηριότητες) των συμμετεχόντων μαθητών. Είναι πιθανό οι μαθητές με ΜΔ να δυσκολεύονται να διαχειριστούν αποτελεσματικά τον ελεύθερο χρόνο τους. Ωστόσο, η συγκεκριμένη ερμηνεία πρέπει να αντιμετωπιστεί με επιφύλαξη καθώς τα διαθέσιμα δεδομένα δεν επαρκούν για την τεκμηρίωση της.

Επιπρόσθετα, εντοπίστηκαν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με ΜΔ και στους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους και στο περιεχόμενο των συζητήσεων με τον καλύτερο φίλο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΜΔ υποστηρίζουν ότι κάνουν συζητήσεις με τον φίλο τους κατά κύριο λόγο γύρω από κοινά ενδιαφέροντα, ενώ αρκετοί συζητούν για σχολικά θέματα και για μαθήματα. Από την άλλη, η θεματολογία των συζητήσεων της πλειοψηφίας των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών επίσης σχετίζεται με πράγματα που τους αρέσουν και αποτελούν κοινά ενδιαφέροντα για τους δύο φίλους. Ταυτόχρονα, όμως, ένας πολύ μεγάλος αριθμός αυτών συζητά και για σχολικά θέματα αποφεύγοντας όμως τις συζητήσεις αναφορικά με τα μαθήματα. Αξίζει να αναφερθεί ότι αρκετοί από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης εμπλέκονται σε συζητήσεις με τον καλύτερο φίλο τους σχετικά με προσωπικά θέματα (οικογενειακές ή συναισθηματικές δυσκολίες), γεγονός που δεν κάνουν οι μαθητές με ΜΔ σε κοινό άξονα με τους Webster και Carter (2010). Τα συγκεκριμένα ευρήματα αντανακλούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΜΔ στα μαθήματα του σχολείου με αποτέλεσμα τα ζητήματα αυτά να καταλαμβάνουν κεντρική θέση στις συζητήσεις τους με τον καλύτερο φίλο τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η απουσία συζητήσεων σχετικών με οικογενειακά και προσωπικά ζητήματα, γεγονός που ενδεχομένως υποδηλώνει την μειωμένη εμπιστοσύνη των μαθητών με ΜΔ προς τον καλύτερο φίλο τους όσον αφορά αυτά τα θέματα. Αντίθετα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζονται πιο ανοικτοί και πρόθυμοι για συζητήσεις προσωπικών/οικογενειακών θεμάτων φανερώνοντας βαθύτερες φιλικές σχέσεις.

Η ποιοτική ανάλυση της θεματικής κατηγορίας της σύγκρουσης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν μικρές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ΜΔ. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά που ανήκουν και στις δύο ομάδες μαθητών έρχονται σε σύγκρουση με τον καλύτερο φίλο τους, ωστόσο, οι μαθητές με ΜΔ που υποστηρίζουν

ότι δε μαλώνουν με τον στενότερο φίλο τους είναι περισσότεροι από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές σε αντίθεση με τους Wiener και Schneider (2002), οι οποίοι χαρακτηρίζουν τις φιλικές σχέσεις των παιδιών με ΜΔ ως περισσότερο συγκρουσιακές. Ταυτόχρονα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αναφέρουν περισσότερα ανεπιθύμητα πειράγματα από τον καλύτερο φίλο τους σε σύγκριση με τους μαθητές με ΜΔ. Ίσως το γεγονός ότι οι μαθητές με ΜΔ δυσκολεύονται στην έναρξη φιλικών σχέσεων να τους έχει καταστήσει περισσότερο προσεκτικούς στην αλληλεπίδραση τους με τον καλύτερο φίλο τους με αποτέλεσμα οι εντάσεις να είναι σπάνιες.

Παράλληλα, ενώ η επανασύνδεση φαίνεται να είναι εύκολη υπόθεση και για τις δύο ομάδες μαθητών, ο τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων βρέθηκε να διαφέρει, καθώς οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές συζητούν γύρω από το ζήτημα του τσακωμού και για τα συναισθήματα που προκύπτουν έπειτα από μία σύγκρουση, ενώ οι μαθητές με ΜΔ κυρίως για τα συναισθήματα. Το συγκεκριμένο εύρημα υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης συνήθως εμβαθύνουν στα αίτια της σύγκρουσης και δεν εστιάζουν μόνο στο συναισθηματικό επίπεδο.

Ομοίως, ελάχιστες διαφορές παρατηρούνται και στη θεματική κατηγορία της βοήθειας. Οι καλύτερες φίλιες των μαθητών με και χωρίς ΜΔ χαρακτηρίζονται από αλληλοβοήθεια, ενώ τα παιδιά και των δύο ομάδων παρέχουν βοήθεια στον πιο στενό φίλο τους για δυσκολίες που αφορούν στο σχολείο και την οικογένεια. Σύμφωνα με τους Webster και Carter (2010) οι φιλικές σχέσεις των μαθητών με αναπτυξιακές δυσκολίες περιγράφονται ως βοηθητικές και φροντιστικές σε συμφωνία με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Η διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με ΜΔ και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης έγκειται στους τομείς στους οποίους βοηθιούνται από τον καλύτερο φίλο, καθώς οι πρώτοι ισχυρίζονται ότι λαμβάνουν βοήθεια από τον φίλο τους κυρίως για τα μαθήματα και για τυχόν προβλήματα στο σχολείο, ενώ οι τυπικά

αναπτυσσόμενοι μαθητές αναφέρουν ότι ο καλύτερος φίλος τους βοηθά κατά κύριο λόγο σε γενικότερες δυσκολίες στο σχολείο αλλά και το σπίτι. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τις δηλώσεις των μαθητών με ΜΔ, οι οποίοι επισημαίνουν ότι δε λαμβάνουν βοήθεια για οικογενειακά θέματα, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στην απουσία συζητήσεων για τέτοιου είδους προσωπικά θέματα. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα που αφορούν στην αμοιβαία προστασία σε περίπτωση θυματοποίησης από τρίτους και τη φροντίδα του καλύτερου φίλου σε περιπτώσεις ανάγκης τόσο για τους μαθητές με ΜΔ όσο και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι τελευταίοι υπογραμμίζουν την ύπαρξη συναισθηματικής στήριξης από τον καλύτερο φίλο, κάτι που απολαμβάνουν και οι μαθητές με ΜΔ αλλά σε μικρότερο βαθμό.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ποιοτικών αναλύσεων αναφορικά με τη θεματική κατηγορία της ασφάλειας προκύπτει ότι οι καλύτερες φιλικές σχέσεις των συμμετεχόντων μαθητών με και χωρίς ΜΔ χαρακτηρίζονται από ασφάλεια, ευκολία στην εκμυστήρευση προσωπικών ανησυχιών και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης που βιώνουν αυτά τα χαρακτηριστικά βρέθηκαν να είναι περισσότεροι από τους μαθητές με ΜΔ.

Επιπλέον, η ποιοτική ανάλυση της θεματικής κατηγορίας της εγγύτητας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν αξιολογες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ΜΔ. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές με ΜΔ και οι συνομήλικοι τυπικής ανάπτυξης αξιολογούν την παρουσία του καλύτερου φίλου τους ως καθοριστικής σημασίας καθρεπτίζοντας το στενό συναισθηματικό δεσμό που διατηρούν τα συμμετέχοντα παιδιά με τον καλύτερο φίλο τους. Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να έρχεται σε σύγκρουση τόσο με αυτό των Wenz- Gross και Siperstein (1997) στην

έρευνα τους με παιδιά με ΜΔ όσο και με αυτό της πιο πρόσφατης έρευνας των Bossaert, Colpin et al. (2015) με παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι φιλικές σχέσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΕΕΑ χαρακτηρίζονται από χαμηλότερη οικειότητα. Ιδιαίτερα ενισχυτική είναι και η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν τόσο οι μαθητές με ΜΔ όσο και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους από την καλύτερη φιλική σχέση τους αναφορικά με το πόσο σημαντικό ρόλο έχουν στη ζωή του φίλου τους. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι οι Wiener και Schneider (2002) κατέληξαν σε αντίθετα αποτελέσματα, επισημαίνοντας ότι οι φιλικές σχέσεις των μαθητών με ΜΔ διέπονται από λιγότερη επιβεβαίωση και λιγότερη θετική ανατροφοδότηση από τον καλύτερο φίλο. Ωστόσο, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης δείχνουν περισσότερο σίγουροι για τη ξεχωριστή θέση που κατέχουν στη ζωή του στενού τους φίλου σε σύγκριση με τους μαθητές με ΜΔ. Αυτή η διαφοροποίηση ενισχύει το εύρημα που συζητήθηκε παραπάνω, ότι δηλαδή οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης νοιώθουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη για την εικόνα που έχει ο καλύτερος φίλος γι' αυτούς.

Εν κατακλείδι, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων επιβεβαίωσε την δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΜΔ στην έναρξη φιλικών σχέσεων, διαπίστωση που κυριαρχεί στη σχετική βιβλιογραφία (Rubin et al., 2015). Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα θετική η διαπίστωση ότι και οι δύο ομάδες παιδιών ανέφεραν θετικές αντιλήψεις για την ποιότητα της καλύτερης φιλίας (Avramidis, Avgeri, & Strogilos, 2018). Πέρα από κάποιες διαφορές στη διάσταση της συντροφικότητας, στις υπόλοιπες διαστάσεις (σύγκρουση, αλληλοβοήθεια, ασφάλεια και εγγύτητα) αναφέρθηκαν παρόμοιες αντιλήψεις. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν τη σημασία ύπαρξης μιας ποιότητας φιλίας στη ζωή ενός μαθητή με ΕΕΑ και έρχονται σε συμφωνία τόσο με τα αποτελέσματα της

ποσοτικής ανάλυσης στην παρούσα εργασία όσο και με παλαιότερες ποσοτικές έρευνες (Pijl, Frostad & Flem, 2008· Bossaert, Colpin et al., 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΑΝΗΚΕΙΝ

6.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΦΑΣΗΣ ΓΙΑ ΑΙΣΘΗΜΑ ΑΝΗΚΕΙΝ

6.1.1 Ποιοτική ανάλυση αποτελεσμάτων αισθήματος του ανήκειν μαθητών με ΜΔ

1. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενο κίνητρο φοίτησης στο σχολείο μαθητών με ΜΔ»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ στις ερωτήσεις της ενότητας Α του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

1.1 Κίνητρο για επιθυμία φοίτησης στο σχολείο

1.1.1 Κοινωνικές σχέσεις

1.1.1.1 Παρέα

1.1.1.2 Δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων

1.1.2 Ακαδημαϊκά Κίνητρα

1.1.2.1 Απόκτηση γνώσης

1.1.2.2 Συγκεκριμένα μαθήματα

1.1.2.3 Ύπαρξη ενδιαφερόντων

1.1.2.4 Προσδοκία επιτυχίας

1.1.3 Προσωπικό σχολείου/ καθηγητές

1.1.4 Κτηριακές υποδομές/ Εγκαταστάσεις σχολείου

1.1.5 Φιλοσοφία σχολείου/ Τρόπος διαπαιδαγώγησης

1.1.6 Απουσία εκφοβισμού

1.1.7 Τίποτα [απουσία κινήτρου για να έρχεται στο σχολείο]

1.2 Λόγοι μη επιθυμίας φοίτησης στο σχολείο

1.2.1 Καθηγητές

1.2.1.1 Αυστηρότητα καθηγητών

1.2.1.2 Άδικη συμπεριφορά καθηγητών

1.2.1.3 Η απουσία των καθηγητών [κενά]

1.2.1.4 Κακή διδασκαλία

1.2.2 Πρόγραμμα σπουδών/ Επίδοση

1.2.2.1 Μαθήματα

1.2.2.2 Δυσκολία κατανόησης μαθημάτων

1.2.2.3 Διαγωνίσματα

1.2.3 Σχολικό ωράριο

1.2.3.1 Πρωινό ξύπνημα

1.2.3.2 Πλήθος διδακτικών ωρών

1.2.4 Συμμαθητές

1.2.4.1 Επιθετικότητα συμμαθητών

1.2.4.2 Παρουσία συγκεκριμένης συμμαθήτριας

1.2.4.3 Τσακωμοί με συμμαθητές

1.2.5 Αρνητικά συναισθήματα

1.2.5.1 Ανία

1.2.5.2 Άγχος

1.2.6 Εγκαταστάσεις σχολείου

Η ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων αποτελεί τον σημαντικότερο κίνητρο για φοίτηση στο σχολείο για τους περισσότερους μαθητές με ΜΔ

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των περισσότερων από τους συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ (N= 12) η ύπαρξη της παρέας των φίλων και η δυνατότητα δημιουργίας νέων φιλικών σχέσεων αποτελούν τον σημαντικότερο παράγοντα κινητοποίησης για φοίτηση στο σχολείο.

«Η αλήθεια είναι ότι είναι οι φίλοι μου εδώ πέρα. Είναι η παρέα μου και σε αυτήν την παρέα είμαστε από το δημοτικό». (ΜΔ1, Αγόρι)

«Δεν ξέρω. Έχουν έρθει όλοι οι φίλοι μου και για να μην τους χάσω ήρθα εδώ». (ΜΔ9, Αγόρι)

«Ότι συναντιέμαι με τους φίλους και, ξέρω εγώ, άμα έχουμε κάποιο κενό παίζουμε μαζί μπάλα ή μιλάμε για διάφορα θέματα». (ΜΔ13, Αγόρι)

«Θα έλεγα μόνο η παρέα μου». (ΜΔ20, Κορίτσι)

Επιπλέον, ένας μικρότερος αλλά αξιόλογος αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ (N= 7) υποστηρίζει ότι η επιθυμία φοίτησης στο σχολείο πυροδοτείται από τα ακαδημαϊκά κίνητρα, όπως η ανάγκη για απόκτηση γνώσης, η ύπαρξη συγκεκριμένων μαθημάτων και ενδιαφερόντων και η προσδοκία για μελλοντική επιτυχία.

«Δεν ξέρω... για τα μαθήματα. Θέλω να μαθαίνω καινούρια πράγματα». (ΜΔ3, Αγόρι)

«Το να βλέπω τους φίλους μου και κάποια συγκεκριμένα μαθήματα μου αρέσουν πολύ». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Να μάθω καινούρια, όταν μεγαλώσω να γίνω κάποιος. Αυτό». (ΜΔ17, Αγόρι)

Ταυτόχρονα, λιγότερο από το ¼ των μαθητών με ΜΔ προσθέτει ότι επιθυμεί να έρχεται στο σχολείο λόγω του εκπαιδευτικού προσωπικού (βλέπε ΜΔ15) και των κτηριακών υποδομών ή εγκαταστάσεων (βλέπε ΜΔ 6). Είναι γεγονός ότι μόνο ένας από τους συμμετέχοντες υπογραμμίζει τη σημασία του τρόπου διαπαιδαγώγησης στην

επιθυμία για φοίτηση στο σχολείο, ενώ ένας άλλος επισημαίνει τη σημαντικότητα της απουσίας του εκφοβισμού.

«Οι δάσκαλοι και τα μαθήματα». (ΜΔ15, Κορίτσι)

«Τώρα τι να σας πω, εντάξει. Οι δάσκαλοι είναι καλοί. Γενικά είναι ωραίο σχολείο. Έχει τα ενδιαφέροντά του. Έχει δέντρα έξω που μου αρέσει να κάθομαι κάτω από τα δέντρα, είναι μεγάλο, έχει τον χώρο του». (ΜΔ6, Αγόρι)

Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν λειτουργούν ανασταλτικά αναφορικά με την επιθυμία φοίτησης των μαθητών με ΜΔ στο σχολείο

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει ποικιλία απόψεων αναφορικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες για φοίτηση στο σχολείο, με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών να αποτελεί το σημαντικότερο από αυτούς. Συγκεκριμένα, λιγότεροι από τους μισούς μαθητές (N=8) υποστηρίζουν ότι η αυστηρή και άδικη συμπεριφορά των καθηγητών, η απουσία αυτών καθώς και η υιοθέτηση ακατάλληλων διδακτικών μεθόδων λειτουργούν ως τροχοπέδη για τους μαθητές με ΜΔ στην επιθυμία για φοίτηση στο σχολείο.

«...κάποιοι δάσκαλοι είναι αυστηροί ή μπορεί να έχουν ζυπήσει στραβά και να έχουν νεύρα μετά με όλα τα πράγματα». (ΜΔ6, Αγόρι)

«Μερικοί δάσκαλοι που είναι αυστηροί...». (ΜΔ11, Αγόρι)

«Είναι κάποιοι καθηγητές, που θεωρώ ότι δεν κάνουν τόσο καλό μάθημα και δε μου αρέσει να έρχομαι γι' αυτό το λόγο και γιατί βαριέμαι... Είναι αυστηροί πολύ, πολλές φορές και με τον τρόπο που κάνουν το μάθημα εγώ δεν το καταλαβαίνω τόσο. Γι' αυτό». (ΜΔ14, Κορίτσι)

«Μερικοί καθηγητές με τη συμπεριφορά που έχουν απέναντί μας, αλλά εντάξει τον τελευταίο μήνα λέω να υποχωρήσω λίγο γιατί είναι οι τελευταίες μέρες που είμαι εδώ και θέλω να φύγω και να τα έχω καλά μαζί τους... Γίνονται πάρα πολύ απότομο χωρίς κανένα λόγο και έχει τύχει φέτος καθηγητής, όχι φέτος, από τη στιγμή που μπήκα στο γυμνάσιο να είναι πολύ απότομος απέναντί μου χωρίς κανένα λόγο». (ΜΔ20, Κορίτσι)

Ομοίως, σύμφωνα με τις δηλώσεις των παιδιών με ΜΔ το πρόγραμμα σπουδών και η αδύναμη επίδοσή τους σε αυτό αποτελούν αποτρεπτικούς παράγοντες για φοίτηση στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ αναφέρουν ότι η ύπαρξη ορισμένων μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών, η δυσκολία κατανόησης αυτών και η υποχρεωτική εξέταση σε αυτά συντελούν στην απουσία για επιθυμία φοίτησης στο σχολείο.

«Τα διαγωνίσματα». (ΜΔ15, Κορίτσι)

«Τα μαθήματα». (ΜΔ7, Αγόρι)

«...κάποιες φορές τα μαθήματα που με δυσκολεύουν. Δηλαδή, όχι τόσο πολύ αλλά κάποια μαθήματα, π.χ. γλώσσες και τέτοια με δυσκολεύουν και κάποιες φορές θέλω να φύγω από αυτό». (ΜΔ17, Αγόρι)

Επιπλέον, μικρότερος αριθμός μαθητών ισχυρίζεται ότι το σχολικό ωράριο αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για φοίτηση στο σχολείο, καθώς κάποιοι δυσκολεύονται κατά το πρωινό ξύπνημα και άλλοι από το πλήθος των διδακτικών ωρών.

«Να ξυπνάω πολύ πρωί και να έρχομαι». (ΜΔ3, Αγόρι)

«Τα 7ωρα... Είναι τρία 6ωρα και δύο 7ωρα. Είναι Δευτέρα 6ωρο, Τρίτη 6ωρο και Παρασκευή 6ωρο. Τετάρτη, Πέμπτη είναι 7ωρο και είναι λίγο κουραστικό». (ΜΔ13, Αγόρι)

«Α! Στα μαθήματα κάποιες φορές, όταν... Δε μ' αρέσει που έχουμε 7ωρο σχεδόν, όταν τελειώνουμε 14.30 η ώρα και κάτι μαθήματα δε μ' αρέσουν καθόλου». (ΜΔ16, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, το ¼ των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ δηλώνει ότι η παρουσία κάποιων συμμαθητών και η συμπεριφορά αυτών αποτελούν σημαντικό λόγο ώστε να μην επιθυμούν να πηγαίνουν στο σχολείο.

«Κάποια παιδιά που ασχολούνται με πράγματα που δεν τους ενδιαφέρουν και το ότι κοροϊδεύουν και τέτοια». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Μερικοί καθηγητές είναι αυστηροί και είναι και κάποια παιδιά που δεν σου συμπεριφέρονται ωραία και δε θέλω να έρχομαι γιατί μπορεί να με κοροϊδεύουν». (ΜΔ19, Κορίτσι)

«Αυτό δε μου αρέσει είναι να τσακάνομαι με άλλους...». (ΜΔ17, Αγόρι)

Τέλος, ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών με ΜΔ (N= 3) υποστηρίζει ότι δεν επιθυμούν να φοιτούν στο σχολείο λόγω των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν, ενώ μόλις ένας από τους συμμετέχοντες δηλώνει ότι οι σχολικές εγκαταστάσεις είναι ο λόγος που δε θέλει να έρχεται στο σχολείο.

«Η αλήθεια είναι ότι μερικές φορές δε θέλω να έρθω πιο πολύ για τους καθηγητές, γιατί, εντάξει, όσο να 'ναι βαριέμαι εκεί μέσα και δεν έχω πώς να περάσει τον χρόνο μου». (ΜΔ1, Αγόρι)

«[Νιώθω]... άγχος». (ΜΔ5, Αγόρι)

2. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενο αίσθημα ανήκειν μαθητών με ΜΔ»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ στις ερωτήσεις της ενότητας Α του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

2.1 Απόψεις για έννοια του ανήκειν

2.1.1 Ευχάριστη εμπειρία

2.1.1.1 Ευχαρίστηση ως μέλος μίας ομάδας

2.1.1.2 Διασκέδαση/ αστείες εμπειρίες

2.1.1.3 Ξεγνοιασιά

2.1.2 Οφέλη σε ομαδικό επίπεδο

- 2.1.2.1 Βοήθεια/συνδρομή στην ομάδα
 - 2.1.2.2 Συνεργασία
 - 2.1.2.3 Συμμετοχή
 - 2.1.2.4 Κοινά ενδιαφέροντα
 - 2.1.2.5 Συζητήσεις για προβλήματα/ μοίρασμα ιδεών
 - 2.1.2.6 Εμπιστοσύνη
 - 2.1.2.7 Ίσα δικαιώματα/ Επικοινωνία με όλους
- 2.1.3 Οφέλη σε προσωπικό επίπεδο
- 2.1.3.1 Επίτευξη στόχου
 - 2.1.3.2 Προνόμιο
 - 2.1.3.3 Αναγνωρισιμότητα από άλλους
 - 2.1.3.4 Γνώση
 - 2.1.3.5 Διαμόρφωση προσωπικότητας
 - 2.1.3.5.1 Γνώση ταυτότητας/ αυτογνωσία
 - 2.1.3.5.2 Σημαντικότητα/ αυτοαξία
- 2.1.4 Συνύπαρξη με παρέα/ φίλους
- 2.1.4.1 Δημιουργία φιλικών σχέσεων
 - 2.1.4.2 Σημαντικότητα παρέας
 - 2.1.4.3 Ενσυναίσθηση συμμαθητών

Οι μαθητές με ΜΔ θεωρούν ότι το αίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα αποτελεί μία ευχάριστη εμπειρία με οφέλη τόσο σε ομαδικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των περισσότερων από τους συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ η συμμετοχή ενός ατόμου ως μέλος σε μία ομάδα αποτελεί μία εμπειρία γεμάτη

από θετικά συναισθήματα, τα οποία απορρέουν τόσο από τη συμμετοχή στην εκάστοτε ομάδα, όσο και από τις ευχάριστες στιγμές και την ξεγνοιασιά που βιώνει το μέλος.

«Μου αρέσει πάρα πολύ γιατί θέλω πάρα πολύ να βοηθήσω την ομάδα μου εάν πάω. Είτε σε ποδόσφαιρο, είτε σε μπάσκετ θα πρέπει να βοηθήσω την ομάδα μου, γιατί είναι πάρα πολύ ευχάριστο όποτε είναι δυνατόν να δώσω το καλύτερό μου εαυτό». (ΜΔ4, Αγόρι)

«Ωραία. Ευχαρίστηση». (ΜΔ9, Αγόρι)

«Κάνουμε πιο πολλές φορές πλάκες, βόλτες, σαν μία ομάδα». (ΜΔ16, Αγόρι)

«Ωραία. Με ευχαριστεί ιδιαίτερος και αισθάνομαι ωραία μαζί με τους άλλους». (ΜΔ17, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, οι μισοί από τους μαθητές με ΜΔ δηλώνουν ότι η συμμετοχή σε μία ομάδα έχει οφέλη σε ομαδικό επίπεδο, καθώς προάγει την αλληλοβοήθεια, τη συνεργασία, τη συμμετοχή και την επικοινωνία με ίσα δικαιώματα. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν τη σημασία των κοινών ενδιαφερόντων, του μοιράσματος των απόψεων και της εμπιστοσύνης.

«Ότι δουλεύουμε όλοι μαζί». (ΜΔ3, Αγόρι)

«Να συζητάμε για διάφορα θέματα, για διαφορά πράγματα που μας ενοχλούν...». (ΜΔ10, Αγόρι)

«Έχει ο καθένας τα δικαιώματά του στο να μαθαίνει πράγματα και καλύτερο είναι να έχει μία επικοινωνία με όλους...». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Μου εμπιστεύονται μυστικά, κάνουμε διάφορες πλάκες, διάφορες βλακείες... Περνάμε ωραία, λέμε τα μυστικά μας, γελάμε, λέμε ιστορίες, διαβάζουμε μαζί, παίζουμε, βγαίνουμε έξω, πηγαίνουμε βόλτες». (ΜΔ19, Κορίτσι)

Επιπλέον, σημαντικός αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ (N= 8) αναφέρει ότι η συμμετοχή ενός ατόμου σε μία ομάδα οδηγεί και στην απόλαυση των πλεονεκτημάτων και σε προσωπικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, όντας κάποιος μέλος μίας

ομάδας μπορεί να βοηθηθεί ώστε να επιτύχει τους στόχους του, να διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα ή να αποκτήσει γνώσεις, ενώ ταυτόχρονα, μπορεί να απολαύει προνομίων και αναγνωρισιμότητας.

«Με κάνει χαρούμενο και άμα πετύχω αυτό που θέλω με κάνει πιο πολύ χαρούμενο». (ΜΔ11, Αγόρι)

«Γιατί από τότε που γεννηθήκαμε ανήκουμε σε μία ομάδα, δε μου φαίνεται κάτι διαφορετικό. Μου φαίνεται φυσιολογικό και από τότε που γεννιόμαστε είμαστε σε μία ομάδα, άρα... Είναι πως όταν ανήκεις σε μία ομάδα ξέρεις την ταυτότητά σου και τα συναισθήματα που μου προκαλεί είναι πιο πολύ ξεγνοιασιά, γιατί ξέρω πως κάπου ανήκω, άρα δεν έχω πρόβλημα». (ΜΔ14, Κορίτσι)

«Μου αρέσει. Αισθάνομαι κάτι». (ΜΔ18, Αγόρι)

Επιπλέον, περίπου το ¼ των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ υπογραμμίζουν τη δυνατότητα συνύπαρξης με φίλους σε μία ομάδα ως σημαντικό κριτήριο συμμετοχής σε μία ομάδα.

«Προσαρμόζεσαι με τους άλλους, κάνεις παρέες. Αυτά». (ΜΔ8, Αγόρι)

«Φιλία, χαρά... Με αληθινούς φίλους. Υπάρχουν κάποια παιδιά που λένε ότι είναι φίλοι αλλά στην πορεία δεν είναι φίλοι. Ενώ υπάρχουν και κάποιοι που είναι σαν αδέρφια». (ΜΔ13, Αγόρι)

3. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενο αίσθημα ανήκειν στη σχολική κοινότητα μαθητών με ΜΔ»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ στις ερωτήσεις της ενότητας Α του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

3.1. Αίσθημα ανήκειν στο σχολείο

3.1.1 Ύπαρξη αισθήματος ανήκειν

3.1.2 Ύπαρξη συγκρατημένου αισθήματος ανήκειν

3.1.3 Ύπαρξη συγκεκριμένου περιστατικού ή περιόδου ενίσχυσης του ανήκειν

3.1.4 Απουσία συγκεκριμένου περιστατικού ή περιόδου ενίσχυσης του ανήκειν

3.2 Ύπαρξη ατόμων που ενισχύουν το ανήκειν

3.2.1 Εκπαιδευτικοί

3.2.1.1 Συνεισφορά ενός εκπαιδευτικού

3.2.1.2 Συνεισφορά όλων των εκπαιδευτικών

3.2.1.3 Περιστασιακή συνεισφορά εκπαιδευτικού

3.2.1.4 Απουσία συνεισφοράς εκπαιδευτικού

3.2.2 Συμμαθητές

3.2.2.1 Συνεισφορά συμμαθητών

3.2.2.2 Συνεισφορά λίγων συμμαθητών

3.2.2.3 Μέτρια συνεισφορά συμμαθητών

3.3 Παροχή συμβουλών σε νέο μαθητή

3.3.1 Συμβουλές για κοινωνική ένταξη

3.3.1.1 Ένταξη στην παρέα των φίλων

3.3.1.2 Προτροπή για ένταξη στο κοινωνικό δίκτυο των συνομηλίκων

3.3.1.3 Επιλογή «καλών» παιδιών για παρέα

3.3.1.4 Δημιουργία καλών φίλων

3.3.1.5 Καθησυχασμός ότι θα ενταχτεί κοινωνικά

3.3.1.6 Παροχή στήριξης από ερωτώμενο

3.3.2 Συμβουλές σχετικά με τη συμπεριφορά

3.3.2.1 Επίδειξη καλής συμπεριφοράς

3.3.2.2 Ισορροπία προσωπικών αναγκών και αναγκών άλλων ατόμων

3.3.2.3 Απουσία άγχους

3.3.2.4 Προτροπή για απουσία συστολής

3.3.2.5 Προσπάθεια για επικοινωνία/ συνεργασία

3.3.3 Πληροφορίες σχετικά με το σχολείο

3.3.3.1 Παρουσίαση σχολείου/ παρουσίαση παροχών σχολείου

3.3.3.2 Ενημέρωση σχετικά με καθηγητές και μαθήματα

3.3.3.3 Ενημέρωση σχετικά με τις δυσκολίες του πρώτου καιρού

3.3.3.4 Προσοχή στα επιθετικά παιδιά

3.3.4 Συμβουλές για ακαδημαϊκή επίδοση

3.3.4.1 Προτροπή για καλή επίδοση

3.3.4.2 Επικέντρωση στις υποχρεώσεις του μαθητή

Οι μαθητές με ΜΔ αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο τους, ως αποτέλεσμα της ανατροφοδότησης/ενίσχυσης που λαμβάνουν κυρίως από το σύνολο των συμμαθητών τους αλλά και από τους εκπαιδευτικούς

Είναι γεγονός ότι όλοι οι μαθητές με ΜΔ, που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλώνουν ότι αισθάνονται μέρος της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές δε μπορούν να ανακαλέσουν κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό ή μία ορισμένη χρονική περίοδο κατά την οποία ισχυροποιήθηκε το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο.

«Ναι, εντάξει. Έχω και φίλους, οπότε ανήκω, ναι... Δε θυμάμαι και τόσο πολύ [να έγινε κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό]». (ΜΔ4, Αγόρι)

«Τουλάχιστον εδώ πέρα ανήκω. Ξέρω πως είμαι εδώ πέρα, δεν είμαι σαν το δημοτικό που με είχαν όλοι... Ναι, εδώ πέρα μου δίνουν και σημασία... Όχι, δεν έχει γίνει κάποιο περιστατικό εδώ πέρα». (ΜΔ5, Αγόρι)

«Νιώθω πως ανήκω, ναι... απλώς έτσι νιώθω επειδή είναι και οι φίλοι μου, επειδή τους ξέρω και από το δημοτικό...». (ΜΔ10, Αγόρι)

«Ναι [νιώθω πως ανήκω]... Στις αρχές του σχολείου όταν δεν ήξερα τα παιδιά ήρθαν πιο κοντά μου, πήγα κι εγώ πιο κοντά τους, με βοήθησαν να κάνουμε παρέα». (ΜΔ11, Αγόρι)

«Ναι [νιώθω πως ανήκω], στις γιορτές, στις εκδηλώσεις που γίνονται, σε πολλά που γίνονται στο σχολείο». (ΜΔ14, Κορίτσι)

Επιπρόσθετα, περισσότεροι από τα $\frac{3}{4}$ των συμμετεχόντων μαθητών υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο. Παρατηρώντας τα αποτελέσματα πιο αναλυτικά παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο των μαθητών με ΜΔ δηλώνει ότι υπάρχει ένας εκπαιδευτικός που έχει τα κατάλληλα χαρακτηριστικά ώστε οι πρώτοι να αισθάνονται κομμάτι της σχολικής κοινότητας. Λιγότεροι μαθητές με ΜΔ (N= 4) αναφέρουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί προωθούν το αίσθημα του ανήκειν, ενώ ένας μαθητής δε βιώνει ως δεδομένη την ενίσχυση του ανήκειν από τους καθηγητές. Αξίζει να αναφερθεί ότι δύο από τους συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ ισχυρίζονται ότι δεν υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός, ο οποίος τους βοηθά να νιώθουν μέλη του σχολείου.

«Ναι, υπάρχει. Είναι πολύ καλός καθηγητής, τον έχω από την Α' Γυμνασίου... Ναι, πολύ κοντά. Και ψυχολογικά και κανονικά και στα μαθήματα». (ΜΔ1, Αγόρι)

«Η κυρία της πληροφορικής, από το τμήμα ένταξης, της μουσικής, των αγγλικών, των γερμανικών. Όλοι οι καθηγητές». (ΜΔ6, Αγόρι)

«Όλοι οι καθηγητές μου λένε καλά πράγματα και αισθάνομαι χαρούμενος». (ΜΔ10, Αγόρι)

Από την άλλη πλευρά, όλοι οι μαθητές με ΜΔ δηλώνουν ότι οι συμμαθητές τους συμβάλλουν στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι υπάρχουν συνομήλικοι που προάγουν το αίσθημα του ανήκειν –μη προσδιορίζοντας τον αριθμό αυτών.

Ωστόσο, σε μεμονωμένες περιπτώσεις αναφέρεται μικρός και μέτριος αριθμός συμμαθητών.

«Περισσότερο τα αγόρια». (ΜΔ3, Αγόρι)

«Ναι. Είναι οι 3 καλύτεροι μου φίλοι, αλλά είναι και άλλα παιδιά». (ΜΔ4, Αγόρι)

«Πολλοί, ναι». (ΜΔ12, Κορίτσι)

Οι μαθητές με ΜΔ θεωρούν ότι ένας καινούριος μαθητής θα ήταν καλό να εστιάσει στην κοινωνική του ένταξη ώστε να αισθανθεί μέλος της σχολικής κοινότητας

Στο σημείο αυτό ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ να δώσουν μία συμβουλή σε έναν καινούριο μαθητή έτσι ώστε να αισθανθεί ότι ανήκει στη σχολική κοινότητα. Ο στόχος της συγκεκριμένης ερώτησης ήταν να εντοπιστεί το σημείο που εστιάζουν οι μαθητές με ΜΔ προκειμένου να αισθανθούν ότι ανήκουν στο σχολείο. Από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία αυτών παρέχει συμβουλές που αφορούν στην κοινωνική ένταξη του νέου μαθητή, καθώς οι περισσότεροι τον παροτρύνουν να ενταχθεί είτε στην παρέα των φίλων είτε στο κοινωνικό δίκτυο των συνομηλίκων. Επιπλέον, ορισμένοι μαθητές με ΜΔ υπογραμμίζουν τη σημασία της σύναψης φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους που έχουν πρόποσα συμπεριφορά, ενώ ένας εξ αυτών επισημαίνει τη σπουδαιότητα δημιουργίας ποιοτικών φιλικών σχέσεων. Σε σπάνιες περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι θα καθησύχαζαν τον καινούριο μαθητή αναφορικά με την έναρξη των κοινωνικών σχέσεων ή ότι θα τον στήριζαν μέχρι να αισθανθεί ότι ανήκει στο σχολείο.

«Να μη ντρέπεται, να μιλάει με τα παιδιά, καμιά φορά αν θέλει να πηγαίνουμε να τον γνωρίζουμε και σε άλλους για να αποκτήσει αυτοπεποίθηση. Αυτό». (ΜΔ6, Αγόρι)

«Να κάνει παρέα με άλλα παιδιά και να μη φοβάται να ενταχτεί». (ΜΔ7, Αγόρι)

«Τι συμβουλή θα του 'δινά... Πρώτα απ' όλα να βρει καλούς φίλους, καλά παιδιά, να μην μπλέξει με άλλα παιδιά...». (ΜΔ13, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, οι μισοί από τους συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ υποστηρίζουν ότι θα έδιναν συμβουλές σχετικά με τη συμπεριφορά του νέου μαθητή. Συγκεκριμένα, προτείνουν να υιοθετήσει φιλική συμπεριφορά, να ισορροπήσει τις προσωπικές ανάγκες του με αυτές των άλλων, να αποφύγει τις αγχώδεις αντιδράσεις και να επιδείξει διεκδικητική συμπεριφορά και διάθεση για επικοινωνία και συνεργασία.

«Θα του έδινά συμβουλές όπως να μην είναι εγωιστής, να είναι καλός, αλλά εκεί που πρέπει να είναι καλός κι όχι εκεί που δεν πρέπει, γιατί αν είσαι εκεί που δεν πρέπει καλός, εκεί πέρα μπορεί να σε πατήσουν στο φιλότιμο». (ΜΔ1, Αγόρι)

«Τι συμβουλή... Στο να προσέχει σε κάποια πράγματα, δηλαδή, συμπεριφορά, το πώς να φέρεται απέναντι σε κάποιους άλλους... Αυτό». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Να είναι χαλαρός και φιλικός και πως τα παιδιά εδώ πέρα είναι φιλικά και θα περάσει μία χαρά. Δε θα έχει πρόβλημα». (ΜΔ14, Κορίτσι)

Επιπλέον, ένας μικρός αριθμός μαθητών με ΜΔ θεωρεί ότι θα ήταν χρήσιμο να παράσχει πληροφορίες στον καινούριο μαθητή σχετικά με το σχολείο παρουσιάζοντας τις παροχές του σχολείου, παρέχοντας πληροφορίες αναφορικά με τους καθηγητές, τα μαθήματα, τους συνομηλίκους και τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει τον πρώτο καιρό (βλέπε ΜΔ2, ΜΔ13 και ΜΔ20). Τέλος, μόλις δύο από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ότι θα εστίαζαν σε συμβουλές που αφορούν στην ακαδημαϊκή του επίδοση (βλέπε ΜΔ4).

«Ότι εδώ έχει πολλά παιδιά, είναι ωραίο το σχολείο, είναι ευρύχωρο, έχει ντουλαπάκια, μπορείς να παίζεις εδώ πέρα... Έχει να μάθεις εδώ πέρα, έχει να παίζεις, έχει να ψυχαγωγηθείς...». (ΜΔ2, Αγόρι)

«... Να ξέρει ότι υπάρχει μία περίπτωση ότι, επειδή είσαι καινούριος, όλοι θα σε σχολιάζουν. Για να το ξέρει κι αυτός. Τι άλλο; Αυτό». (ΜΔ13, Αγόρι)

«Όστε να νιώσει μέλος του σχολείου... Το νούμερο ένα που θα του έλεγα είναι να προσέχει γιατί μερικά παιδιά από εδώ δεν είναι και ό,τι καλύτερο, είναι πολύ επιθετικά...». (ΜΔ20, Κορίτσι)

«Θα του έλεγα να είναι καλός μαθητής, γιατί μερικοί καθηγητές είναι πολύ δύσκολοι, αλλά κάποιοι άλλοι είναι πιο εύκολοι». (ΜΔ4, Αγόρι)

4. Θεματική Κατηγορία: «Απόψεις μαθητών με ΜΔ αναφορικά με τις ενέργειες για ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ στις ερωτήσεις της ενότητας Α του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

4.1 Ενέργειες εκπαιδευτικού για ενίσχυση αισθήματος ανήκειν

4.1.1 Διδακτικές μέθοδοι

4.1.1.1 Επιβράβευση/ ενθάρρυνση

4.1.1.2 Ήρεμη διδασκαλία/ απουσία τιμωριών

4.1.1.3 Δημιουργική διδασκαλία/ εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας

4.1.1.4 Στιγμές χαλάρωσης

4.1.1.5 Συνεργασία καθηγητή- μαθητή

4.1.1.6 Παροχή ευκαιριών για συμμετοχή στο μάθημα

4.1.2 Ενδιαφέρον σε ακαδημαϊκό επίπεδο

4.1.2.1 Βοήθεια/ υποστήριξη καθηγητή στα μαθήματα

4.1.2.2 Βοήθεια για κατανόηση της χρησιμότητας του σχολείου

- 4.1.2.3 Βοήθεια για εξέλιξη
- 4.1.3 Συμπεριφορά εκπαιδευτικού
 - 4.1.3.1 Επικοινωνιακές/ Κοινωνικές δεξιότητες
 - 4.1.3.2 Ισορροπία ανάμεσα σε ευγένεια και αυστηρότητα
 - 4.1.3.3 Αποδοχή μαθητή
- 4.1.4 Ενδιαφέρον για μαθητή ως άτομο
 - 4.1.4.1 Ισορροπημένη συναισθηματική εγγύτητα καθηγητή- μαθητή
 - 4.1.4.2 Βοήθεια σε γενικές δυσκολίες και σοβαρά προβλήματα
 - 4.1.4.3 Προσοχή στο παιδί
- 4.2 Ενέργειες συμμαθητών για ενίσχυση αισθήματος ανήκειν
 - 4.2.1 Υιοθέτηση προκοινωνικής συμπεριφοράς
 - 4.2.1.1 Επικοινωνία
 - 4.2.1.2 Υποστήριξη σε δυσκολίες
 - 4.2.1.3 Αποδοχή
 - 4.2.1.4 Ενδιαφέρον
 - 4.2.1.5 Βοήθεια στα μαθήματα
 - 4.2.1.6 Τερματισμός ενοχλήσεων στην ώρα του μαθήματος
 - 4.2.1.7 Ένδειξη εμπιστοσύνης
 - 4.2.2 Παρέα/Φιλία
 - 4.2.3 Συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες
 - 4.2.4 Αίσθημα σημαντικότητας-χρησιμότητας
- 4.3 Ενέργειες διευθυντή για ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν
 - 4.3.1 Αλλαγή συμπεριφοράς διευθυντή

- 4.3.1.1 Υιοθέτηση ελαστικής συμπεριφοράς
- 4.3.1.2 Διάθεση για επικοινωνία με μαθητές
- 4.3.1.3 Παροχή συμβουλών και προτροπών
- 4.3.1.4 Εκπλήρωση των επιθυμιών των παιδιών
- 4.3.1.5 Επιλογή μαθητών που θα φοιτούν
- 4.3.2 Παροχή στιγμών διασκέδασης/ ψυχαγωγίας
- 4.3.3 Παρεμβάσεις σε μεθόδους διδασκαλίας
- 4.3.4 Προώθηση συνεργασιών
- 4.3.5 Ενίσχυση αισθήματος ασφάλειας
 - 4.3.5.1 Διαχείριση επιθετικότητας
 - 4.3.5.2 Εφαρμογή κανόνων συμπεριφοράς
- 4.3.6 Φροντίδα κτιριακών εγκαταστάσεων

- 4.4 Επιθυμία για αλλαγές στο σχολείο
 - 4.4.1 Αλλαγές αναφορικά με τους συμμαθητές
 - 4.4.1.1 Βελτίωση σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά
 - 4.4.1.2 Λιγότερος εμπαιγμός-σχολιασμός από συμμαθητές
 - 4.4.1.3 Απουσία ρατσισμού
 - 4.4.1.4 Αλλαγή νοοτροπίας μαθητών
 - 4.4.1.5 Σεβασμός ανάμεσα στα παιδιά
 - 4.4.1.6 Αλληλοβοήθεια μεταξύ συμμαθητών
 - 4.4.1.7 Αποβολή παιδιών που τον ενοχλούν
 - 4.4.2 Αλλαγές αναφορικά με εκπαιδευτικές πρακτικές
 - 4.4.2.1 Περισσότερες εκδρομές
 - 4.4.2.2 Απουσία εξετάσεων

- 4.4.2.3 Έναρξη σχολείου πιο αργά
- 4.4.2.4 Χαλάρωση προγράμματος μαθημάτων
- 4.4.2.5 Αλλαγή τρόπου διδασκαλίας
- 4.4.2.6 Ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό
- 4.4.2.7 Λιγότερη δυσκολία μαθημάτων
- 4.4.3 Αλλαγές αναφορικά με το προσωπικό του σχολείου
 - 4.4.3.1 Αλλαγή διευθυντή
 - 4.4.3.2 Αλλαγή κάποιων καθηγητών
- 4.4.4 Προσωπικές επιθυμίες
 - 4.4.4.1 Ολοκλήρωση σχολείου με επιτυχία
 - 4.4.4.2 Επιθυμία για συνέπεια στο σχολείο
- 4.4.5 Καμία επιθυμία για αλλαγή

Οι μαθητές με ΜΔ επιθυμούν κυρίως έναν εκπαιδευτικό που εφαρμόζει λειτουργικές διδακτικές μεθόδους, ενώ ταυτόχρονα ενδιαφέρεται για αυτούς ως μαθητές και συμπεριφέρεται κατάλληλα προκειμένου να αισθανθούν ότι ανήκουν στο σχολείο

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές με ΜΔ επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν συγκεκριμένες πρακτικές προκειμένου να προωθούν το αίσθημα του ανήκειν των πρώτων στη σχολική κοινότητα. Συγκεκριμένα, οι μισοί από τους συμμετέχοντες με ΜΔ υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να εφαρμόζει διδακτικές πρακτικές με στόχο την επιθυμία των μαθητών να βρίσκονται μέσα στη σχολική τάξη. Ως εκ τούτου, τα παιδιά με ΜΔ προτείνουν την ενθάρρυνση αυτών, την ήρεμη διδασκαλία απαλλαγμένη από τιμωρίες, την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας συνοδευόμενους από στιγμές χαλάρωσης, την προώθηση της συνεργασίας μαθητή και εκπαιδευτικού και την ταυτόχρονη παροχή ευκαιριών για συμμετοχή στο μάθημα.

«Να ακούω καλά πράγματα, πως πηγαίνω καλά στα μαθήματα, πως συμμετέχω κιόλας... Αυτό». (ΜΔ10, Αγόρι)

«Να μου εξηγήσει με ηρεμία. Να με βάλει στη λογική να καταλάβω τι είναι το σχολείο». (ΜΔ11, Αγόρι)

«Να κάνει καλό μάθημα, ενδιαφέρον, οπότε να μ' αρέσει το μάθημα όταν κάποιος δάσκαλος κάνει ενδιαφέρον μάθημα, να κάνει την πλάκα του και να τα καταλαβαίνει κάποιος μαθητής... Να κάνει το μαθητή, να τον κάνει να τα καταλαβαίνει πιο καλά. Ας πούμε, υπάρχουν δάσκαλοι που όταν κάνουν, ξέρω εγώ, την πλάκα τους, ότι είναι σαν συνεργασία μαθητής- δάσκαλος κι οπότε μπορείς να μπεις μέσα σε αυτό το τρυπάκι». (ΜΔ13, Αγόρι)

«Να είναι φιλικοί, να κάνουν το μάθημα πιο δημιουργικό και όταν θα ήμασταν Α' γυμνασίου να ήταν πολύ φιλικοί... Και πολύ πώς να το πω; Δημιουργικοί με τα παιδιά τους. Να βλέπουν βίντεο, να κάνουν κάποιες δραστηριότητες και έτσι θεωρώ θα ήταν καλύτερο το μάθημα». (ΜΔ14, Κορίτσι)

Επιπρόσθετα, ένας μικρότερος αριθμός μαθητών με ΜΔ (N= 8) τονίζει τη σημασία της βοήθειας που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό σε ακαδημαϊκό επίπεδο και κυρίως στα μαθήματα προκειμένου οι πρώτοι να αισθάνονται μέλη της σχολικής κοινότητας (βλέπε ΜΔ15 και ΜΔ16). Παράλληλα, ίδιος αριθμός μαθητών δηλώνει ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ επιθυμούν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών να διέπεται από κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες διατηρώντας το όριο με τον μαθητή (βλέπε ΜΔ6 και ΜΔ20).

«Να βοηθάει τα παιδιά όταν κάποιον δυσκολεύονται, να τους εξηγήει κάποια πράγματα». (ΜΔ15, Κορίτσι)

«Να με βοηθήσει πιο πολύ στα μαθήματα, να μου δώσει πιο πολύ γνώση και να με βοηθήσει να προχωρήσω στο μέλλον». (ΜΔ16, Αγόρι)

«Να σου μιλάει καλά, να μη φωνάζει, να είναι ομιλητικός, να μη του λες γεια και να μην σου απαντάει». (ΜΔ6, Αγόρι)

«Να μην είναι αγενής, να έχει τρόπους, αλλά και να μη μας αφήνει και πολύ ελεύθερους αλλά ούτε να είναι και αυστηρός, κάτι ενδιάμεσο». (ΜΔ18, Αγόρι)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ενός μικρού αλλά αξιόλογου αριθμού των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ (N= 7) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τον μαθητή ως άτομο συντελεί στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν. Ως εκ τούτου, οι ερωτώμενοι μαθητές με ΜΔ εκφράζουν την ανάγκη για ύπαρξη συναισθηματικής εγγύτητας μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή -διαφυλάττοντας τα προβλεπόμενα όρια- καθώς και για παροχή βοήθειας σε σοβαρά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στη ζωή του μαθητή.

«Στο να βοηθάει τα παιδιά. Δηλαδή άμα υπάρχει ένα πρόβλημα να μπορείς να του μιλήσεις, να του ανοιχτείς για πράγματα σε κάποιο σοβαρό πρόβλημα. Αυτό». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Το νούμερο ένα για μένα είναι να σου συμπεριφέρεται όμορφα. Π.χ. όχι το να μπει μέσα στην τάξη και απλά να αρχίσει να σου λέει μάθημα, χωρίς να σου λέει και κάτι άλλο, γιατί αν οι καθηγητές δεν μας πάρουν με το καλό και χτίσουμε μία σχέση. Π.χ. αν μας μιλάνε και για διαφορετικά πράγματα μέσα στο μάθημα, δεν είναι ανάγκη να κάνουμε μόνο μάθημα και δεν το λέω για να χάνουμε μαθήματα. Απλά επειδή έχουμε 3 τέτοιους καθηγητές και από αυτούς έχουμε μάθει πάρα πολλά όχι μόνο για τα μαθήματα αλλά και για τη ζωή που θα βρούμε έξω · οπότε πιστεύω αν ήταν πιο φιλικοί μαζί μας, θα ήμασταν τέλεια». (ΜΔ20, Κορίτσι)

Οι μαθητές με ΜΔ υποστηρίζουν ότι η υιοθέτηση προκοινωνικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές τους προάγει το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα

Είναι γεγονός ότι οι συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ θεωρούν πολύ σημαντική τη συνεισφορά των συνομηλίκων τους στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν. Πιο αναλυτικά, τα $\frac{3}{4}$ περίπου των ερωτώμενων μαθητών με ΜΔ ισχυρίζεται ότι η υιοθέτηση προκοινωνικής συμπεριφοράς από τους συνομηλίκους τους αποτελεί σημαντική ενέργεια προκειμένου οι πρώτοι να αισθανθούν μέλη της σχολικής κοινότητας. Ως εκ τούτου, οι μαθητές με ΜΔ αναφέρουν ότι επιθυμούν την επικοινωνία, την υποστήριξη, την αποδοχή, το ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη των

συνομηλίκων τους. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες εκφράζουν την ανάγκη για βοήθεια στα μαθήματα και απουσία ενοχλήσεων κατά την ώρα του μαθήματος.

«Να μιλάμε. Αυτό με ενδιαφέρει λίγο περισσότερο. Να πιάσουμε συζήτηση. Από εκεί μετά καταλαβαίνει το παιδί πως ενδιαφέρεται για τον άλλον». (ΜΔ5, Αγόρι)

«Στο να συμπαραστέκονται σε προβλήματα που πραγματικά έχεις ανάγκη και χρειάζεσαι να έχεις κάποιον δίπλα σου». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Να μου συμπαρασταθούν, να έχουμε φιλικές σχέσεις, να ... Όταν στεναχωριέμαι, να με παρηγορούν». (ΜΔ16, Αγόρι)

«Απλά αν τους έβλεπα να μιλάνε μεταξύ τους και να δέχονται ο ένας τον άλλον έτσι όπως είναι, τότε ναι, θα ήμασταν ένα πράγμα. Απλά τώρα υπάρχει μία τεράστια σύγκρουση για πολλούς λόγους που δεν μπορώ να την καταλάβω, αλλά υπάρχει». (ΜΔ20, Κορίτσι)

Επιπλέον, ένας μικρότερος αλλά σημαντικός αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ (N= 7) ισχυρίζεται ότι η έναρξη και διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους στο σχολείο αποτελεί παράγοντα που προωθεί το ανήκειν στο σχολείο.

«Οι συμμαθητές μου έχουν κάνει τα πάντα για να είμαι σε αυτό το σχολείο. Δηλαδή, είμαστε φίλοι και μία φίλια είναι κάτι πολύ μεγάλο στις μέρες μας». (ΜΔ1, Αγόρι)

«Δεν ξέρω. Εντάξει ο καθένας έχει τις παρέες του. Π.χ. εμένα οι φίλες μου άμα δεν ήταν εδώ, δε θα περνούσα καλά και θα θεωρούσα πώς δε θα ανήκα σε αυτό το σχολείο... Είναι φιλικοί, μιλάμε, ανταλλάσσουμε τρόπους σκέψης». (ΜΔ14, Κορίτσι)

«Να μου συμπαρασταθούν, να έχουμε φιλικές σχέσεις, να ... Όταν στεναχωριέμαι, να με παρηγορούν». (ΜΔ16, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, το ¼ των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ δηλώνει ότι η συμμετοχή των συνομηλίκων σε ομαδικές δραστηριότητες ή η ενασχόληση με κοινά ενδιαφέροντα προωθεί το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο, ενώ μόλις ένας ερωτώμενος αναφέρει ότι το αίσθημα ότι είναι σημαντικός ενισχύει την αίσθηση ότι αποτελεί μέλος της σχολικής κοινότητας.

«Να λέμε αστεία, να γελάμε όλοι μαζί...». (ΜΔ3, Αγόρι)

«Να κάνουμε παρέα και εντός και εκτός σχολείου, παίζουμε συνεχώς στο σχολείο. Αυτό». (ΜΔ8, Αγόρι)

«Τι με κάνουν; Παίζοντας μαζί μου, κάνοντας μαθήματα μαζί στο σπίτι, κάποιες φορές φωνάζω και φίλους μου να έρθουν στο σπίτι μου ή πηγαίνω κι εγώ σ' αυτούς να κάνουμε δραστηριότητες ή να διαβάσουμε». (ΜΔ17, Αγόρι)

Οι μαθητές με ΜΔ υποστηρίζουν ότι η αλλαγή του μοντέλου διοίκησης του διευθυντή του σχολείου μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο

Οι συμμετέχοντες μαθητές με ΜΔ ισχυρίζονται ότι οι κατάλληλες ενέργειες από την πλευρά της διεύθυνσης του σχολείου οδηγούν στην προώθηση του αισθήματος του ανήκειν σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, περίπου οι μισοί μαθητές αναφέρουν ότι είναι αναγκαία η αλλαγή στον τρόπο συμπεριφοράς των διευθυντών, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί με την υιοθέτηση περισσότερο ελαστικής συμπεριφοράς, την επίδειξη διάθεσης για επικοινωνία με τους μαθητές, την παροχή συμβουλών και προτροπών, την εκπλήρωση των επιθυμιών των παιδιών και την προσεκτική επιλογή του μαθητικού πληθυσμού που θα φοιτά στο σχολείο.

«Επειδή τις προάλλες είχαμε πάει σε ένα δημοτικό και δείξαμε ένα project ήταν και ο διευθυντής μπροστά. Και μ' άρεσε, το είχε ωραία στρωμένο το σχολείο, βαμμένες οι τάξεις, ωραία τα θρανία. Άμα μιλούσε κάποιος άσχημα, τον έβγαζε έξω, μέχρι να καταλάβει ότι δεν μπορεί να μιλάει άσχημα και ήταν όλοι, δεν άκουγες να βρίζει κάποιος και αυτό μου άρεσε. Οπότε κι εγώ να ήμουν, θα ήμουν λίγο αυστηρός στην αρχή, αλλά μετά θα ήμουν καλός. Δηλαδή, θα έφτιαχνα τις τάξεις, θα μιλούσα με τα παιδιά». (ΜΔ6, Αγόρι)

«Θα τους μιλούσα, θα προσπαθούσα να τους μιλάω συνεχώς, να τους δίνω συμβουλές, να τους κάνω πού και πού να γελάνε με διάφορα πράγματα. Αυτό». (ΜΔ11, Αγόρι)

«Πρώτα από όλα, δε θα έκανα αυτό που κάνει η δικιά μας η διευθύντρια που ό,τι και να κάνει το κάθε παιδί, ακόμη και το πιο μικρό πράγμα, το φωνάζει στο γραφείο και το τρομάζει πραγματικά γιατί αυτός είναι ο χειρότερος τρόπος. Καταρχήν, το παιδί δεν πρόκειται να μάθει από αυτό που έκανε με το να το τρομάζεις απλά και να γυρνάς και να του λες ότι θα πάρω τηλέφωνο τους γονείς σου. Ε όχι δεν πάει έτσι το παιχνίδι. Αν το

πάρεις και του μιλήσεις ήρεμα και καλά και όντως σε καταλάβει, γιατί αυτήν την στιγμή τα περισσότερα παιδιά δεν την συμπαθούν. Γι' αυτό το λόγο». (ΜΔ20, Κορίτσι)

Επιπλέον, περίπου το ¼ των ερωτώμενων μαθητών με ΜΔ υποστηρίζει ότι ένας διευθυντής σχολείου θα ήταν καλό να παρέχει στιγμές διασκέδασης και ψυχαγωγίας στους μαθητές ώστε οι τελευταίοι να αισθάνονται κομμάτι της σχολικής κοινότητας (βλέπε ΜΔ1, ΜΔ13 και ΜΔ14). Ίδιος αριθμός συμμετεχόντων θεωρεί ότι η παρέμβαση του διευθυντή στις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται από τους καθηγητές μπορεί να ενδυναμώσει το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο (βλέπε ΜΔ4, ΜΔ18 και ΜΔ14).

«Εκδρομές, κάτι που ο κύριος διευθυντής δεν κάνει... Εκδρομές, όχι όμως περίπατο στην παραλία. Εκδρομές εκπαιδευτικές. Να πηγαίνουμε σε άλλα μέρη, έτσι ώστε όταν θα φύγουμε από αυτό το σχολείο να έχουμε κάποιες αναμνήσεις ωραίες και να θυμόμαστε τα παιδικά μας χρόνια. Κι όχι να θυμόμαστε ένα διευθυντή, που δεν μας είχε πάει καμιά εκδρομή». (ΜΔ1, Αγόρι)

«Θα έκανα ενδιαφέροντα πράγματα που θα μπορούσαν να αρέσουν στα παιδιά. Δηλαδή, να είναι μία εβδομάδα, ας πούμε, που να έκαναν τα παιδιά κάτι δημιουργικό, που θα ήθελαν και θα τους άρεσε». (ΜΔ13, Αγόρι)

«Θα έκανα κάποιες εκδηλώσεις και πρώτα θα ενημέρωνα τους καθηγητές με τα πράγματα που θα κάνουμε και μετά θα ενημέρωνα τα παιδιά και θα ξεκινούσα με κάποιες ταινίες, με διαφορετικούς τρόπους μαθήματος». (ΜΔ14, Κορίτσι)

«Σε κάθε μάθημα πρέπει να κάνουν και παραδείγματα για να καταλάβουν τα παιδιά πως πρέπει να λύσουν μία άσκηση, είτε γλώσσας, είτε μαθηματικών, είτε φυσικής. Θα πρέπει να τους δώσουν οι καθηγητές ένα παράδειγμα για να μπορούν να καταλάβουν τα παιδιά και θα πρέπει πριν την ημέρα των εξετάσεων θα πρέπει να κάνουν μία καλή επανάληψη. Όχι μόνο στα φροντιστήρια που πηγαίνουν τα παιδιά, αλλά και σε κάθε γυμνάσιο. Πρέπει να δώσουν ένα προβάδισμα όσοι είναι από 13 και κάτω, να πάρουν ένα 16». (ΜΔ4, Αγόρι)

«Να κατάφερα τα παιδιά να περνάν όσο πιο καλά μπορούν αυτές τις 6-7 ώρες που βρίσκονται στο σχολείο... Το μάθημα να μην είναι μάθημα- μάθημα. Να είναι μάθημα αλλά να έχει και πιο πολλή κουβέντα». (ΜΔ18, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ (N= 4) εκτιμά ότι η προώθηση των συνεργασιών εκ μέρους του διευθυντή μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών (βλέπε ΜΔ7 και ΜΔ20). Παρομοίως, τέσσερις από τους ερωτώμενους αναφέρουν ότι η ενίσχυση του αισθήματος της ασφάλειας βοηθά τους μαθητές να αισθανθούν μέλη της σχολικής κοινότητας (βλέπε ΜΔ3 και ΜΔ12), ενώ τρεις εκ των συμμετεχόντων θεωρούν σημαντική τη φροντίδα των κτιριακών εγκαταστάσεων (βλέπε ΜΔ4).

«Μία δράση... Κάτι που μπορεί να δέσει τη σχέση τους πιο πολύ». (ΜΔ7, Αγόρι)

«Θα έκανα περισσότερες δραστηριότητες που θα συμμετείχε όλο το σχολείο, γιατί τώρα μας χωρίζουν σε Α', Β' και Γ' και τα κάνουμε όλα ξεχωριστά και πιστεύω ότι αυτό δε βοηθάει στο να γίνουμε όλοι ένα σχολείο, απλά γινόμαστε 3 τάξεις του σχολείου. Αμα κάναμε κάτι όλοι και γνωριζόμασταν καλύτερα, τότε θα μπορούσαμε να πούμε ότι είμαστε μία ομάδα». (ΜΔ20, Κορίτσι)

«Να είναι ασφαλές [το σχολείο]». (ΜΔ3, Αγόρι)

«Θα τους έβαζα σε κάποια συγκεκριμένα «τιμήματα», που να νιώθουν ασφάλεια και ότι έχουν τα ίδια δικαιώματα με όλους... και να έχουν «φίλους» (κάνει με τα χέρια τα εισαγωγικά) συγκεκριμένους που, εντάξει, τους κάνουν να νιώθουν καλά, χαρούμενους». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Τις τουαλέτες πρέπει να τις καθαρίζουμε. Αυτά που είναι γραμμένα στον τοίχο πρέπει να τα σβήσουν. Να είναι καλό σχολείο, να μην έρχονται κάποια παιδιά, που δεν τους αρέσει το σχολείο, να πάνε σε άλλο σχολείο. Να υπάρχουν κάποιοι σωματοφύλακες, που να φροντίζουν ολόκληρο το σχολείο». (ΜΔ4, Αγόρι)

Οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔ επιθυμούν να γίνουν αλλαγές στο σχολείο με στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών τους σχέσεων με τους συνομηλίκους, την υιοθέτηση εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών και την ύπαρξη περισσότερο ελαστικού προγράμματος σπουδών

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ, οι μισοί περίπου εξ αυτών επιθυμούν να πραγματοποιηθούν αλλαγές στο σχολείο τους

αναφορικά με τους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΜΔ αναφέρουν ότι επιθυμούν να βελτιωθούν οι κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά, να μειωθεί ο εμπαιγμός και τα αρνητικά σχόλια που υπάρχουν μεταξύ τους, καθώς και οι ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές. Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι η αλλαγή στον τρόπο σκέψης κάποιων μαθητών, η καλλιέργεια του σεβασμού και της αλληλοβοήθειας και η απομάκρυνση από το σχολικό πλαίσιο των μαθητών που ενοχλούν τους συνομηλίκους τους θα αποτελούσαν ευπρόσδεκτες τροποποιήσεις.

«Να αλλάξει. Το να αλλάξουν τα παιδιά, να φέρονται λίγο πιο καλά και να σέβονται ο ένας τον άλλον γιατί δεν υπάρχει αυτή η εικόνα πλέον». (ΜΔ12, Κορίτσι)

«Τους χαρακτήρες που έχουν κάποια παιδιά. Που σχολιάζουν τους πάντες. Να μη σχολιάζουν τους πάντες και απλά να βοηθούσαν. Δηλαδή, όταν πέφτει κάποιος κάτω, δεν τον βοηθάνε, κάθονται και τον κοροϊδεύουν. Αυτό». (ΜΔ13, Αγόρι)

«Ίσως να κάναμε όλοι μαζί παρέα. Ο καθένας να κοιτάει τη δικιά του τη ζωή, να μην ασχολείται με τους άλλους, να είναι φίλοι όλοι μεταξύ τους, να μην κακολογεί ο ένας τον άλλον». (ΜΔ19, Κορίτσι)

Επιπρόσθετα, ίδιος αριθμός μαθητών εκτιμά ότι θα ήταν καλό να γίνουν αλλαγές όσον αφορά στις εκπαιδευτικές πρακτικές, καθώς αναφέρουν ότι θα επιθυμούσαν περισσότερες εκδρομές, έναρξη του σχολικού ωραρίου πιο αργά, χαλάρωση του προγράμματος μαθημάτων, αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, ύπαρξη ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού, λιγότερη δυσκολία μαθημάτων και απουσία εξετάσεων.

«Να είχαμε καλύτερο διευθυντή, τον καλύτερο των καλύτερων. Να μας πήγαινε εκδρομές, να πήγαινε παντού, να είχε λεφτά, το σχολείο να ήταν πλούσιο, να μας πήγαινε παντού». (ΜΔ5, Αγόρι)

«Να επιλέξουμε 5 μαθήματα και να κάνουμε μόνο αυτά μέσα στην εβδομάδα. Και Τρίτη και Παρασκευή να είναι μέρες χωρίς μαθήματα. Εικαστικά, Γυμναστική, κενό, όχι εντάξει. Γυμναστική, Εικαστικά, Χιμεία με τον κύριο Α...». (ΜΔ7, Αγόρι)

«Να το γκρεμίσω! Πλάκα κάνω! Άμα είχα μία ευχή και τι θα άλλαζα στο σχολείο; Τα μαθήματα. Να τα κάνω ελάχιστα δύσκολά». (ΜΔ16, Αγόρι)

Ένας μικρότερος αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ (N= 6) θεωρεί ότι πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές αναφορικά με το προσωπικό του σχολείου, γεγονός που αφορά στη διεύθυνση και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τέλος, οι μαθητές με ΜΔ πολύ σπάνια αναφέρουν ότι επιθυμούν αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο, ενώ μόνο ένας από τους συμμετέχοντες δηλώνει ότι δε θέλει κάποια αλλαγή.

«Να είχαμε τον παλιό διευθυντή, όπως αυτόν που είχαμε πριν από δύο χρόνια και να ήταν έτσι όπως ήταν πριν από δύο χρόνια». (ΜΔ4, Αγόρι)

«Να έχουν περάσει τα χρόνια, να έχω περάσει τις τάξεις και να μην πηγαίνω άλλο σχολείο... Τα σχολεία να ανοίγουν 9.30 η ώρα, οι δάσκαλοι να ήταν νέοι...». (ΜΔ6, Αγόρι)

«Γενικά, δεν είμαι παιδί που θα τα πάει πολύ καλά με το σχολείο, αναγκαστικά έρχομαι, δεν είναι κάτι. Τι θα άλλαζα; Κανά 2-3 καθηγητές μου». (ΜΔ20, Κορίτσι)

6.1.2 Ποιοτική ανάλυση αποτελεσμάτων αισθήματος του ανήκειν μαθητών τυπικής ανάπτυξης

1. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενο κίνητρο φοίτησης στο σχολείο μαθητών ΤΑ»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης στις ερωτήσεις της ενότητας Α του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

1.1 Κίνητρο για επιθυμία φοίτησης στο σχολείο

1.1.1 Κοινωνικές σχέσεις

1.1.1.1 Παρέα/ φίλοι

- 1.1.1.2 Ευχάριστος χρόνος με φίλους [διαλείμματα/ κενά]
- 1.1.2 Ακαδημαϊκά Κίνητρα
 - 1.1.2.1 Απόκτηση γνώσης
 - 1.1.2.2 Μαθήματα
 - 1.1.2.3 Ύπαρξη ενδιαφερόντων
- 1.1.3 Προσωπικό σχολείου/ καθηγητές
 - 1.1.3.1 Τρόπος διδασκαλίας
- 1.1.4 Κτηριακές υποδομές/ Εγκαταστάσεις σχολείου
- 1.1.5 Φιλοσοφία/ Τρόπος λειτουργίας σχολείου

- 1.2 Λόγοι μη επιθυμίας φοίτησης στο σχολείο
 - 1.2.1 Πρόγραμμα σπουδών
 - 1.2.1.1 Μαθήματα
 - 1.2.1.2 Ορισμένα μαθήματα
 - 1.2.1.3 Δυσκολία μαθημάτων
 - 1.2.1.4 Πλήθος μαθημάτων
 - 1.2. Αρνητικά συναισθήματα
 - 1.2.2.1 Ανία
 - 1.2.2.2 Άγχος
 - 1.2.3 Καθηγητές
 - 1.2.3.1 Αυστηρότητα καθηγητών
 - 1.2.3.2 Συμπεριφορά καθηγητών
 - 1.2.4 Συμμαθητές
 - 1.2.4.1 Συμπεριφορά συμμαθητών
 - 1.2.4.3 Παρουσία μαθητών που δεν είναι φίλοι

1.2.5 Πρωινό ξύπνημα

1.2.6 Απουσία λόγου μη επιθυμίας φοίτησης στο σχολείο

Όλοι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης θεωρούν ότι η παρέα και οι φίλοι τους αποτελούν το σημαντικότερο κίνητρο για φοίτηση στο σχολείο

Είναι γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης θεωρούν ότι η ύπαρξη της παρέας των συνομηλίκων στο σχολείο και ο ευχάριστος χρόνος που περνούν μαζί αποτελούν το ισχυρότερο κίνητρο για φοίτηση στο σχολείο.

«Να συναντάω τους φίλους μου». (TA26, Αγόρι)

«Κυρίως περνάω πολύ ωραία με τους φίλους μου. Στα διαλείμματα, στα κενά...». (TA29, Αγόρι)

«Οι φίλοι μου. Περνάω πάρα πολύ ωραία μαζί τους. Είναι τέλεια». (TA30, Κορίτσι)

«Το ότι θα συναντήσω τις παρέες μου και θα περάσουμε καλά στα διαλείμματα». (TA34, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, οι μισοί από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμετέχοντες της έρευνας υποστηρίζουν ότι τα ακαδημαϊκά κίνητρα, όπως η απόκτηση γνώσης, ύπαρξη συγκεκριμένων μαθημάτων και ενδιαφερόντων, ενισχύουν την επιθυμία για φοίτηση στο σχολείο.

«Οι φίλοι, η μάθηση, μερικοί δάσκαλοι που είναι ευγενικοί και σου δίνουν ώθηση να ακολουθείς τα όνειρά σου». (TA25, Αγόρι)

«Έρχομαι και να μάθω περισσότερα πράγματα στο σχολείο, να δω τι έχει να προσφέρει το σχολείο...». (TA27, Αγόρι)

«... μου αρέσουν όλα αυτά τα προγράμματα που έχει το σχολείο, θεατρικό, ρομποτική, που άλλα σχολεία δεν έχουν τόσα πολλά πράγματα ...». (TA32, Αγόρι)

Επιπλέον, ένας μικρότερος αλλά αξιόλογος αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N= 8) εκτιμά ότι το προσωπικό του σχολείου και ο τρόπος διδασκαλίας που υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς αποτελούν κινητοποιητικούς παράγοντες φοίτησης στο σχολείο.

«... και οι καθηγητές μας βοηθάνε πολύ ώστε να είναι ευχάριστες οι ώρες που περνάμε...». (TA23, Αγόρι)

«...τα μαθήματα, οι δάσκαλοι που μας τα διδάσκουν, τα διδάσκουν αρκετά καλά». (TA36, Αγόρι)

«Γενικά, μου αρέσει επειδή έχει αρκετά πράγματα να κάνεις. Έχει αίθουσες υπολογιστών, τεχνολογίας. Μας βάζουν αρκετές εργασίες, που είναι ενδιαφέρουσες και μπορούμε να ασχοληθούμε με κάτι και μπορούμε να βγούμε έξω και να κάνουμε κάποιο άθλημα τις ώρες του κενού, ας πούμε...». (TA39, Κορίτσι)

Ταυτόχρονα, λιγότερο από το ¼ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προσθέτει ότι επιθυμεί να έρχεται στο σχολείο λόγω των κτηριακών εγκαταστάσεων, ενώ μόλις ένας μαθητής υπογραμμίζει τη σημασία του τρόπου λειτουργίας του σχολείου στην επιθυμία για φοίτηση στο σχολείο.

«Καταρχάς, είναι καινούριο το σχολείο και είναι ωραίο». (TA21, Αγόρι)

«Μου αρέσει ο χώρος είναι πολύ μεγάλος...». (TA22, Αγόρι)

Το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα όσον αφορά στην επιθυμία των μαθητών τυπικής ανάπτυξης για φοίτηση στο σχολείο

Αναμφισβήτητα, οι απόψεις αναφορικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες για φοίτηση στο σχολείο ποικίλλουν για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, λίγοι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης αναφέρουν

ότι η δυσκολία και το πλήθος ορισμένων μαθημάτων αποτελούν τον βασικό λόγο μη επιθυμίας φοίτησης στο σχολείο.

«Τα πολλά μαθήματα». (TA28, Αγόρι)

«Κάτι συγκεκριμένο δεν είναι. Απλά το πρόγραμμα λίγο, η ρουτίνα καταντά λίγο κουραστική». (TA29, Αγόρι)

«Κάποιες μέρες το πρόγραμμα είναι ιδιαίτερα βαρύ, δεν περνάει με τίποτα». (TA34, Αγόρι)

«Όταν έχω πολλά μαθήματα στο σχολείο...». (TA37, Αγόρι)

Επιπλέον, το ¼ των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης υποστηρίζει ότι δεν επιθυμεί να φοιτά στο σχολείο λόγω των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνει, όπως ανία και άγχος.

«Έχω πάρα πολύ άγχος και μου προκαλεί πολλά προβλήματα και γενικά... Ειδικά σε τεστ, διαγωνίσματα, αγχώνομαι πάρα πολύ». (TA22, Αγόρι)

«Δεν υπάρχει κάτι που δε μου αρέσει. Σίγουρα κάποιες στιγμές θα πω “εντάξει, βαρέθηκα, ξέρω εγώ, θέλω να φύγω” αλλά δεν είναι κάτι πολύ συχνό που το λέω. Περνάω καλά, είναι ωραία». (TA23, Αγόρι)

Παράλληλα, ένας πολύ μικρός αριθμός από τους συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης (N= 3) εκτιμά ότι η συμπεριφορά των συμμαθητών τους αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για την επιθυμία φοίτησης στο σχολείο (βλέπε TA35). Ίδιος αριθμός μαθητών τυπικής ανάπτυξης θεωρεί ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως τροχοπέδη στην επιθυμία για φοίτηση στο σχολείο (βλέπε TA21). Τέλος, μόλις ένας από τους συμμετέχοντες τυπικής ανάπτυξης δηλώνει ότι το πρωινό ζύπνημα είναι ο λόγος που δε θέλει να έρχεται στο σχολείο, ενώ ένας άλλος δηλώνει

ευχαριστημένος από το σχολείο και τη λειτουργία του με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κάποιος λόγος μη επιθυμίας φοίτησης στο σχολείο.

«Κάτι παιδιά που κάνουν χαζομάρες. Μέσα στην τάξη ειδικά και μας κοροϊδεύουν. Αυτά». (TA35, Κορίτσι)

«Το μόνο αρνητικό είναι κάποιοι καθηγητές, οι οποίοι δε με πάνε και ό,τι κι γίνεται λένε εμένα μέσα στην τάξη». (TA21, Αγόρι)

2. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενο αίσθημα ανήκειν μαθητών ΤΑ»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης στις ερωτήσεις της ενότητας Α του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

2.1 Απόψεις για έννοια του ανήκειν

2.1.1 Οφέλη σε ομαδικό επίπεδο

2.1.1.1 Αλληλοβοήθεια

2.1.1.2 Επικοινωνία/ Ανταλλαγή απόψεων

2.1.1.3 Αμοιβαίος σεβασμός

2.1.1.4 Συνεργασία

2.1.1.5 Αλληλοκατανόηση

2.1.1.6 Εμπιστοσύνη

2.1.1.7 Ισότητα

2.1.1.8 Αποδοχή

2.1.2 Υποχρεώσεις σε ομαδικό επίπεδο

2.1.2.1 Τήρηση κανόνων/ ορίων

2.1.2.2 Υπευθυνότητα

2.1.2.3 Επίγνωση σκοπού συμμετοχής

- 2.1.2.4 Προώθηση συμφερόντων κοινότητας
- 2.1.2.5 Πραγματοποίηση δράσεων
- 2.1.2.6 Διατήρηση ορίων
- 2.1.3 Οφέλη σε προσωπικό επίπεδο
 - 2.1.3.1 Γνώση
 - 2.1.3.2 Ενίσχυση αυτοαξίας
 - 2.1.3.3 Αναγνωρισιμότητα από άλλους
- 2.1.4 Κοινωνικοποίηση
- 2.1.5 Ευχάριστη εμπειρία

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης υπογραμμίζουν τα οφέλη του αισθήματος του ανήκειν σε επίπεδο ομάδας, ενώ ταυτόχρονα φέρνουν στην επιφάνεια και τις υποχρεώσεις των μελών της ομάδας

Σύμφωνα με τις δηλώσεις περίπου των ¾ των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης η συμμετοχή ενός ατόμου ως μέλος σε μία ομάδα έχει οφέλη σε ομαδικό επίπεδο, καθώς προάγει αξίες όπως η αλληλοβοήθεια, ο αμοιβαίος σεβασμός, η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μελών. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν τη σημασία της αλληλοκατανόησης, της εμπιστοσύνης, της ισότητας και της αποδοχής.

«Να υπάρχει αλληλοκατανόηση, να σέβεται το ένα μέλος το άλλο. Καταλάβετε. Είναι ωραίο να είσαι μέλος μίας ομάδας». (TA22, Αγόρι)

«Να μπορώ να μιλάω με τα άλλα άτομα, να ανταλλάσσουμε ιδέες, να συζητάμε». (TA24, Αγόρι)

«Να με στηρίζουν όποτε χρειαστώ βοήθεια, να τους βοηθήσω όποτε αυτοί χρειαστούν κάτι από εμένα και κανένα πρόβλημα που μπορεί να μην το πω στην οικογένειά μου, να το πω στα παιδιά». (TA27, Αγόρι)

«Συνεργάζομαι με τα άλλα άτομα και λειτουργώ ανάλογα με τους κανόνες». (TA33, Κορίτσι)

Επιπρόσθετα, μικρότερος αλλά αξιόλογος αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N= 7) επισημαίνει ότι η συμμετοχή σε μία ομάδα συνοδεύεται και από υποχρεώσεις για τα μέλη της. Συγκεκριμένα, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές αναφέρουν στις υποχρεώσεις των μελών την τήρηση των κανόνων και των ορίων, την υπευθυνότητα, την επίγνωση του σκοπού της συμμετοχής στην εκάστοτε ομάδα, την προώθηση των συμφερόντων της ομάδας και την πραγματοποίηση δράσεων.

«Ότι πρώτον έχεις υποχρεώσεις γι' αυτά που θα κάνεις και πρέπει να δίνεις συμβουλές και να ακούς και τους άλλους». (TA21, Αγόρι)

«Να ακολουθείς τους κανόνες που ακολουθούν οι περισσότεροι, να μένεις στα όρια που μένουν οι περισσότεροι και να μην τα ξεπερνάς». (TA25, Αγόρι)

«Να βοηθάει για το καλύτερο της κοινότητας αυτής». (TA26, Αγόρι)

«Γίνεσαι πιο υπεύθυνος νομίζω και έχεις πιο πολλές ευθύνες, γιατί όσο πιο πολύ μεγαλώνεις και ανήκεις κάπου, πρέπει να σοβαρευτείς λίγο και να πάρεις τη ζωή σου πιο σοβαρά και να ανοιχτείς, να δουλέψεις, να βρεις καμιά δουλειά, να κάνεις οικογένεια και τα διάφορα». (TA39, Κορίτσι)

Επιπλέον, ίδιος αριθμός μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N= 7) υποστηρίζει ότι η συμμετοχή σε μία ομάδα συνοδεύεται και από πλεονεκτήματα σε προσωπικό επίπεδο. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες τα μέλη μίας ομάδας έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να ενισχύσουν τις πεποιθήσεις αναφορικά με την αξία τους ως άτομα και να είναι αναγνωρίσιμοι από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

«Νιώθω ξεχωριστή, νιώθω αγαπητή, νιώθω ότι με χρειάζονται και πρέπει να είμαι εκεί». (TA30, Κορίτσι)

«Σημαίνει ότι είμαι κι εγώ, υπάρχω κι εγώ στην κοινωνία... Αυτό. Νιώθω ότι κάνω κάτι σημαντικό». (TA32, Αγόρι)

«Γιατί βοηθάω, γιατί μαθαίνω και περνάω και καλά». (TA35, Κορίτσι)

Παράλληλα, το ¼ των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης θεωρεί ότι η γνωριμία άλλων ατόμων και η δημιουργία φιλικών σχέσεων αποτελεί ένδειξη ότι ένα άτομο ανήκει σε μία ομάδα (βλέπε TA23, TA37 και TA38), ενώ μόλις δύο συμμετέχοντες εστιάζουν στις όμορφες στιγμές ως αποτέλεσμα συμμετοχής σε μία ομάδα (βλέπε TA31).

«Είναι πολύ σημαντικό γιατί πέρα από το ότι κοινωνικοποιείσαι, κάνεις νέους φίλους, περνάς το χρόνο με άλλα παιδιά, ή της ηλικίας σου ή μεγαλύτερους ή μικρότερους, μαθαίνεις από αυτούς. Είναι πολύ σημαντικό να είσαι σε μία τέτοια ομάδα». (TA23, Αγόρι)

«Μ' αρέσει γιατί έτσι θα γνωρίζω και άλλα άτομα, θα κάνω φίλους. Αυτά». (TA37, Αγόρι)

«Μ' αρέσει να είμαι σε μία κοινότητα, γιατί εκεί πέρα γνωρίζεις φίλους και κάνεις καινούριες παρέες». (TA38, Αγόρι)

«... Είναι πολύ ωραίο να εντάσσεται κάπου». (TA31, Κορίτσι)

3. Θεματική Κατηγορία: «Αντιλαμβανόμενο αίσθημα ανήκειν στη σχολική κοινότητα μαθητών ΤΑ»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης στις ερωτήσεις της ενότητας Α του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

3.1 Αίσθημα ανήκειν στο σχολείο

- 3.1.1 Ύπαρξη αισθήματος ανήκειν
- 3.1.2 Ύπαρξη συγκρατημένου αισθήματος ανήκειν
- 3.1.3 Ύπαρξη συγκεκριμένου περιστατικού ή περιόδου ενίσχυσης του ανήκειν
 - 3.1.3.1 Ομαδικές σχολικές δραστηριότητες
 - 3.1.3.2 Συμπεριφορά συμμαθητών
 - 3.1.3.3 Συμπεριφορά καθηγητών
 - 3.1.3.4 Προσωπική προσπάθεια
- 3.1.4 Απουσία συγκεκριμένου περιστατικού ή περιόδου ενίσχυσης του ανήκειν

- 3.2 Ύπαρξη ατόμων που ενισχύουν το ανήκειν
- 3.2.1 Εκπαιδευτικοί
 - 3.2.1.1 Συνεισφορά ενός εκπαιδευτικού
 - 3.2.1.2 Συνεισφορά αρκετών εκπαιδευτικών
 - 3.2.1.3 Συνεισφορά αρκετών εκπαιδευτικών [διάκριση τάξης-σχολείου]
 - 3.2.1.4 Απουσία συνεισφοράς εκπαιδευτικού
- 3.2.2 Συμμαθητές
 - 3.2.2.1 Συνεισφορά συμμαθητών
 - 3.2.2.2 Συνεισφορά πολλών/όλων συμμαθητών
 - 3.2.2.3 Συνεισφορά συνομηλίκων εντός και εκτός τμήματος
 - 3.2.2.4 Συνεισφορά ενός φίλου
 - 3.2.2.5 Συνεισφορά κυρίως των φίλων

- 3.3 Παροχή συμβουλών σε νέο μαθητή
- 3.3.1 Συμβουλές για κοινωνική ένταξη
 - 3.3.1.1 Προτροπή για δημιουργία φιλικών σχέσεων

- 3.3.1.2 Προτροπή για ένταξη στο κοινωνικό δίκτυο των συνομηλίκων
- 3.3.1.3 Παροχή στήριξης/ παρέας από ερωτώμενο
- 3.3.1.4 Υπομονή για σταδιακή ένταξη
- 3.3.1.5 Επιλογή φίλων
- 3.3.2 Συμβουλές σχετικά με τη συμπεριφορά
 - 3.3.2.1 Ανοιχτός σε παρέες/ Απουσία συστολής
 - 3.3.2.2 Ηρεμία
 - 3.3.2.3 Απουσία φόβου
 - 3.3.2.4 Απουσία άγχους
 - 3.3.2.5 Προσπάθεια για επικοινωνία/ συνεργασία
 - 3.3.2.6 Ευγενικός
 - 3.3.2.7 Ταπεινή- φιλήσυχη συμπεριφορά
 - 3.3.2.8 Διατήρηση στοιχείων της προσωπικότητάς του
 - 3.3.2.9 Απομάκρυνση από μη επιθυμητές συμπεριφορές
 - 3.3.2.10 Επίδειξη καλής συμπεριφοράς στους καθηγητές
- 3.3.3 Πληροφορίες σχετικά με το σχολείο
 - 3.3.3.1 Παροχή βοήθειας για εξοικείωση με το χώρο του σχολείου
 - 3.3.3.2 Ενημέρωση σχετικά με συμπεριφορά καθηγητών και μαθητών
- 3.3.4 Συνεπής στις σχολικές υποχρεώσεις

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο τους κυρίως ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε ομαδικές σχολικές δραστηριότητες και της ενίσχυσης που λαμβάνουν από το σύνολο των συμμαθητών τους

Είναι γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές δηλώνουν ότι αισθάνονται μέρος της σχολικής κοινότητας, ενώ οι περισσότεροι από

αυτούς τους μαθητές ανακαλούν κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό ή μία ορισμένη χρονική περίοδο κατά την οποία ισχυροποιήθηκε το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο. Συγκεκριμένα, περίπου οι μισοί από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές αναφέρουν ότι αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε ομαδικές σχολικές δραστηριότητες και μόνο ένας εκτιμά ότι το αίσθημα ότι ανήκει στο σχολείο ενδυναμώθηκε λόγω προσωπικής προσπάθειας. Επιπλέον, σχεδόν το ¼ των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης υποστηρίζει ότι υπήρξε κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό, κατά το οποίο η συμπεριφορά των συμμαθητών τους ισχυροποίησε το αίσθημα του ανήκειν, ενώ μόλις δύο από τους ερωτώμενους μαθητές θεωρούν ότι η στάση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα περιστατικά ενισχύει το αίσθημα ότι αποτελούν μέλη της σχολικής κοινότητας. Από την άλλη πλευρά, το ¼ των συμμετεχόντων μαθητών αδυνατεί να ανακαλέσει κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό ή περίοδο ενίσχυσης του ανήκειν.

«Ήταν ένας μαθηματικός διαγωνισμός, που όταν πήρα ένα βραβείο όλοι οι καθηγητές, ο διευθυντής μου συμπεριφέρθηκαν πολύ ωραία. Μ' έκαναν να νιώσω ότι ανήκω στο σχολείο». (TA22, Αγόρι)

«Νομίζω στο τέλος της Α' Γυμνασίου, εκεί που γράφαμε, ξέρω εγώ, εξετάσεις, μόλις τελειώσαμε το τελευταίο μάθημα, είχαμε πει, ξέρω εγώ, κάποια παιδιά από άλλα τμήματα να πάμε βόλτα ή, ξέρω εγώ, για μπάνιο και μ' αυτά τα παιδιά δεν είχα... δεν ήμουν φίλος τους, εντάξει τους ήξερα, με ήξεραν, απλά δεν ήμασταν κολλητοί, δεν ήμασταν δεμένοι και μου είπαν και εμένα, κάτι που δεν περίμενα να γίνει, και από τότε, νομίζω γιατί ήταν κάτι πολύ ωραίο, μ' άρεσε εκείνη τη στιγμή». (TA23, Αγόρι)

«Όταν κάνουμε διαφορές εκδηλώσεις και ανακοινώνουν τα ονόματα και αυτά ή όταν κάνουμε διάφορα προγράμματα και στο τέλος δείχνουμε τη δουλειά που έχουμε κάνει όλο το χρόνο και θα κάνουμε, δηλαδή, σε λίγο καιρό. Και μαθαίνουν και οι υπόλοιποι που ανήκουν στο σχολείο ότι έχουμε δουλέψει και αυτό είναι πολύ ωραίο». (TA31, Κορίτσι)

«Ναι, ήταν στη Β' γυμνασίου, που κάποιοι φίλοι με χρειάστηκαν να βοηθήσω να λύσω κάποια πολύ σοβαρά προβλήματα και με εμπιστεύτηκαν με πολύ προσωπικά τους μυστικά, το οποίο με έκανε να νιώσω ότι με σέβονται και ξέρουν ότι μπορώ να τους βοηθήσω σε αυτόν τον τομέα». (TA34, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, περίπου τα $\frac{3}{4}$ των συμμετεχόντων μαθητών υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο. Παρατηρώντας τα αποτελέσματα πιο αναλυτικά παρατηρείται ότι οι μισοί από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης δηλώνουν ότι υπάρχει ένας εκπαιδευτικός που έχει τα κατάλληλα χαρακτηριστικά ώστε οι πρώτοι να αισθάνονται κομμάτι της σχολικής κοινότητας. Το $\frac{1}{4}$ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης αναφέρουν ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί προωθούν το αίσθημα του ανήκειν, ενώ ένας μαθητής διαχωρίζει το αίσθημα ότι ανήκουν στην τάξη από το αίσθημα ότι ανήκουν στη σχολική κοινότητα αναφέροντας ότι υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που ενδυναμώνουν το πρώτο. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι ένας μικρός αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών (N= 4) ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός, ο οποίος τους βοηθά να νιώθουν μέλη του σχολείου.

«Ναι, αρκετοί καθηγητές. Και στα μαθήματα περισσότερο τα ανθρωπιστικά. Δηλαδή και η κυρία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και τα Θρησκευτικά ακόμα, Ιστορία και αυτά είαι καθηγητές που σε κάνουν να νιώθεις έτσι». (TA23, Αγόρι)

«Εντάξει, οι περισσότεροι καθηγητές με τον τρόπο τους βοηθάνε σε αυτό». (TA24, Αγόρι)

«Ναι, λίγο σε κάποια μαθήματα των φιλολογικών και στα μαθηματικά». (TA40, Αγόρι)

Από την άλλη πλευρά, όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης δηλώνουν ότι υπάρχει τουλάχιστον ένας συμμαθητής που συμβάλλει στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι υπάρχουν συνομήλικοι που προάγουν το αίσθημα του ανήκειν –μη προσδιορίζοντας τον αριθμό αυτών (βλέπε TA24, TA31 και TA40). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δηλώσεις λίγων (N= 3) μαθητών τυπικής

ανάπτυξης, οι οποίοι αναφέρουν ότι μόνο ο/οι φίλος/οι ενισχύουν το αίσθημα ότι αποτελούν μέλη της σχολικής κοινότητας (βλέπε TA25 και TA35) .

«Με όλους τους συμμαθητές... Και από τα άλλα άτομα και από άλλες τάξεις και συμμαθητές μου». (TA24, Αγόρι)

«Υπάρχουν, πάρα πολλοί. Σχεδόν όλοι. Δηλαδή ούτε τσακώνομαι με κανέναν, όλοι είμαστε σαν μία οικογένεια». (TA31, Κορίτσι)

«Ναι, από την τάξη μου και από κάποια άλλα τμήματα». (TA40, Αγόρι)

«Υπάρχουν, ναι. κυρίως είναι οι φίλοι μου που τους γνώρισα στην Α' γυμνασίου και παραμένουν ακόμη πολύ καλοί μου φίλοι μέχρι και σήμερα». (TA25, Αγόρι)

«Μόνο η κολλητή μου». (TA35, Κορίτσι)

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης θεωρούν ότι ένας καινούριος μαθητής θα ήταν καλό να εστιάσει στην κοινωνική του ένταξη ώστε να αισθανθεί μέλος της σχολικής κοινότητας

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία αυτών παρέχει συμβουλές που αφορούν στην κοινωνική ένταξη του νέου μαθητή, καθώς οι περισσότεροι τον παροτρύνουν να ενταχθεί είτε στην παρέα των φίλων είτε στο κοινωνικό δίκτυο των συνομηλίκων. Επιπλέον, λίγοι από τους συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης αναφέρουν ότι θα παρείχαν στήριξη στον καινούριο μαθητή μέχρι να αισθανθεί ότι ανήκει στο σχολείο. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις, ο τυπικά αναπτυσσόμενος μαθητής υποστηρίζει ότι θα συμβούλευε τον νέο μαθητή να δείξει υπομονή, καθώς η ένταξη είναι μία χρονοβόρα διαδικασία, ενώ ένας άλλος συμμετέχων εστιάζει στην επιλογή των φίλων.

«Να δημιουργήσει πολλές φιλίες με τα παιδιά του σχολείου και γενικά να ενταχθεί σε ομάδες». (TA22, Αγόρι)

«Ήρθε ένα παιδί πέρυσι από ένα άλλο σχολείο, κι εγώ και η τάξη μου του συμπεριφερθήκαμε πολύ καλά, τον είχαμε στην παρέα μας. Εντάξει, κάποιες φορές υπήρχαν και διάφορες διαφωνίες, αλλά, εντάξει, ήμασταν παρέα, δεν υπήρχε κάτι κακό μαζί του και η συμβουλή μου θα ήταν “ζήστε το”. Αυτό. “Μόλις ήρθες, κάνε ό, τι μπορείς για να έχεις φίλους, ώστε να περάσεις καλά τις ώρες σου”». (TA23, Αγόρι)

«Εάν στην αρχή νιώσει ότι δεν είναι μέλος, δεν χρειάζεται να απογοητεύεται γιατί πρώτα από όλα είναι καινούριος μαθητής. Σιγά-σιγά με πολύ προσπάθεια αν είναι εντάξει παιδί, θα το δεχτούν, δεν υπάρχει περίπτωση». (TA34, Αγόρι)

«Αρχικά, να προσπαθήσει να βρει μία παρέα για να μπορέσει να ενταχθεί στο σχολείο σαν να ήταν από την αρχή». (TA29, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, οι μισοί από τους συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης υποστηρίζουν ότι θα έδιναν συμβουλές σχετικά με τη συμπεριφορά του νέου μαθητή, η οποία τις περισσότερες φορές συνδέεται με τη σύναψη κοινωνικών/ φιλικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, το ¼ των συμμετεχόντων συμβουλεύει τον καινούριο μαθητή να είναι ανοιχτός σε παρέες, να υιοθετήσει μία σειρά χαρακτηριστικών που θα τον βοηθήσουν στην ομαλή συνύπαρξη με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας – συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς-, να διατηρήσει στοιχεία της προσωπικότητάς του και να μην ενστερνιστεί μη επιθυμητές συμπεριφορές.

«Να είναι ελεύθερος και να μην ντρέπεται τους άλλους». (TA21, Αγόρι)

«Να είναι ήρεμος, να μη φοβάται, να βρει μερικούς φίλους για να έχει πάτημα να συνεχίζει και να έχει κάποιο σκοπό, όταν έρχεται κάθε μέρα εδώ και να είναι καλός με τους καθηγητές του. Αυτό θα του έλεγα, δε θα του έλεγα κάτι άλλο». (TA25, Αγόρι)

«Να είναι ο εαυτός και ότι είναι ευπρόσδεκτος στην παρέα μας με τα παιδιά». (TA26, Αγόρι)

«Να μην είναι ντροπαλός και να είναι ανοιχτός προς τις παρέες, γιατί τις περισσότερες φορές εσύ πας σε μία παρέα και δεν έρχονται αυτοί σε εσένα». (TA32, Αγόρι)

Επιπλέον, ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N= 2) θεωρεί ότι θα ήταν χρήσιμο να παράσχει πληροφορίες στον καινούριο μαθητή σχετικά με το σχολείο με στόχο την εξοικείωσή του με τον χώρο (βλέπεTA31), ενώ μόλις ένας

τυπικά αναπτυσσόμενος μαθητής προσθέτει ότι θα παρείχε συμβουλές σχετικά με τις σχολικές υποχρεώσεις (βλέπε TA37).

«Θα του έλεγα πώς είναι οι δάσκαλοι, πώς να είναι ή «να μην παρεξηγήσεις αυτό, δεν είναι κάτι». Το ίδιο και με τους δασκάλους και με τα παιδιά». (TA31, Κορίτσι)

«Να μην αγχώνεται, να γνωρίζει διάφορα παιδιά, να γίνονται φίλοι. Να συνεργάζεται με τους άλλους συμμαθητές, να κάνει τα μαθήματά του». (TA37, Αγόρι)

4. Θεματική Κατηγορία: «Απόψεις μαθητών τυπικής ανάπτυξης αναφορικά με τις ενέργειες για ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα»

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης στις ερωτήσεις της ενότητας Α του οδηγού συνέντευξης (βλέπε παράρτημα Α3) και περιλαμβάνει τους παρακάτω κωδικούς:

4.1 Ενέργειες εκπαιδευτικού για ενίσχυση του αισθήματος ανήκειν

4.1.1 Ενδιαφέρον για μαθητή ως άτομο

4.1.1.1 Ενδιαφέρον και βοήθεια σε προσωπικές δυσκολίες μαθητή

4.1.1.2 Προώθηση ένταξης στην ομάδα των συνομηλίκων

4.1.1.3 Επικοινωνία με μαθητή

4.1.1.4 Κινητοποίηση μαθητή για συμμετοχή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες

4.1.2 Διδακτικές μέθοδοι

4.1.2.1 Δημιουργική διδασκαλία/ εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας

4.1.2.2 Ίση και δίκαιη μεταχείριση όλων των παιδιών

4.1.2.3 Προώθηση συνεργασίας

4.1.2.4 Ενθάρρυνση για συμμετοχή στο μάθημα

4.1.2.5 Εξατομικευμένη προσέγγιση μαθητών

4.1.3 Ενδιαφέρον σε ακαδημαϊκό επίπεδο

4.1.3.1 Βοήθεια/ υποστήριξη καθηγητή στα μαθήματα

4.1.3.2 Επίλυση αποριών

4.1.3.3 Παροχή γνώσεων

4.1.4 Συμπεριφορά εκπαιδευτικού

4.1.4.1 Αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ μαθητή- εκπαιδευτικού

4.1.4.2 Φιλική συμπεριφορά

4.1.4.3 Ανάγκη για εξατομικευμένη συμπεριφορά καθηγητή

4.1.4.4 Αποδοχή διαφορετικότητας/ σεβασμός

4.1.5 Απουσία ενεργειών εκπαιδευτικού

4.2 Ενέργειες συμμαθητών για ενίσχυση αισθήματος ανήκειν

4.2.1 Παρέα/Φιλία

4.2.2 Υιοθέτηση προκοινωνικής συμπεριφοράς

4.2.2.1 Ενδιαφέρον/ υποστήριξη σε δυσκολίες

4.2.2.2 Ενεργητική ακρόαση

4.2.2.3 Σεβασμός στη διαφορετικότητα

4.2.2.4 Επικοινωνία

4.2.2.5 Αμοιβαία εμπιστοσύνη

4.2.2.6 Απουσία τσακωμών

4.2.2.7 Απουσία προκαταλήψεων

4.2.3 Αίσθημα σημαντικότητας

4.3 Ενέργειες διευθυντή για ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν

4.3.1 Προώθηση ενότητας/ συνεργασίας

4.3.2 Αλλαγή συμπεριφοράς διευθυντή

4.3.2.1 Ίση συμπεριφορά/ απουσία διακρίσεων

4.3.2.2 Σημασία στη γνώμη των μαθητών

4.3.2.3 Διάθεση για επικοινωνία με μαθητές

4.3.2.4 Απουσία αυστηρότητας

4.3.2.5 Συνέπεια στις υποχρεώσεις του διευθυντή

4.3.2.6 Ενθαρρυντικά σχόλια σε μαθητές

4.3.3 Παροχή βοήθειας στους μαθητές

4.3.3.1 Καθοδήγηση καθηγητών στον τρόπο προσέγγισης μαθητών

4.3.3.2 Βοήθεια σε σχολικές και προσωπικές δυσκολίες

4.3.3.3 Συζήτηση και επίλυση προβλημάτων σε ομάδες

4.3.3.4 Γνωριμία μαθητών και παροχή εξατομικευμένης βοήθειας

4.3.4 Παροχή στιγμών διασκέδασης/ ψυχαγωγίας

4.3.5 Βελτίωση υποδομών σχολείου

4.4 Επιθυμία για αλλαγές στο σχολείο

4.4.1 Αλλαγές αναφορικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου

4.4.1.1 Αλλαγή κάποιων καθηγητών

4.4.1.2 Λιγότερη πίεση καθηγητών

4.4.1.3 Βελτίωση συμπεριφοράς καθηγητών

4.4.1.4 Ισότητα και δικαιοσύνη από καθηγητές

4.4.1.5 Κατανόηση και βοήθεια παιδιών

4.4.1.6 Ενδιαφέρον καθηγητών για όλα τα παιδιά

4.4.2 Αλλαγές αναφορικά με τους συμμαθητές

4.4.2.1 Λιγότερος σχολιασμός από συμμαθητές/ Αποδοχή

- 4.4.2.2 Βελτίωση σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά
- 4.4.2.3 Αύξηση αριθμού παιδιών που μπορεί να εμπιστευτεί και να κάνει φίλους του
- 4.4.2.4 Αλλαγή νοοτροπίας μαθητών
- 4.4.2.5 Σεβασμός ανάμεσα στα παιδιά
- 4.4.3 Αλλαγές αναφορικά με κτηριακή υποδομή
 - 4.4.3.1 Βελτίωση σχολικών αιθουσών/ κτηριακών εγκαταστάσεων
 - 4.4.3.2 Καθαριότητα
 - 4.4.3.3 Δημιουργία αθλητικών εγκαταστάσεων
- 4.4.4 Αλλαγές αναφορικά με εκπαιδευτικές πρακτικές
 - 4.4.4.1 Αλλαγή εκπαιδευτικού συστήματος
 - 4.4.4.2 Περισσότερες δραστηριότητες στο πλαίσιο του σχολείου
- 4.4.5 Καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση όλων των μαθητών
- 4.4.6 Καμία επιθυμία για αλλαγή

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης επιθυμούν έναν εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται κυρίως για αυτούς ως άτομα και εφαρμόζει λειτουργικές διδακτικές μεθόδους προκειμένου να αισθανθούν ότι ανήκουν στο σχολείο

Αναμφισβήτητα, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές έχουν ανάγκη από τις κατάλληλες ενέργειες των εκπαιδευτικών προκειμένου να αισθανθούν μέλη της σχολικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, οι μισοί από τους συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης υποστηρίζουν ότι έχουν ανάγκη από το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τον μαθητή ως άτομο για να νιώσουν ότι ανήκουν στο σχολείο. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων μαθητών αυτό το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού μεταφράζεται μέσω της επικοινωνίας και της βοήθειας που παρέχεται στον μαθητή σε

προσωπικές του δυσκολίες, της προώθησης της ένταξης όλων των παιδιών στην ομάδα των συνομηλίκων και της κινητοποίησής τους να συμμετέχουν σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες.

«Για μένα το σημαντικότερο είναι να καταλαβαίνει τα παιδιά, τα προβλήματα των παιδιών, να τους βοηθάει στις δυσκολίες και όποια ερώτηση έχει το παιδί, όπως και να είναι η ερώτηση, να το βοηθάει να τη λύσει». (TA22, Αγόρι)

«Υπάρχουν, πέρα από τα μαθήματα, και δραστηριότητες που μπορεί να προσκαλέσει, να σου πει «είμαι ο δάσκαλος από την περιβαλλοντική, έλα», ώστε να γίνει και αυτό που είπα πριν, να ανήκεις σε ένα σύνολο. Εντάξει, αυτό νομίζω μπορεί να κάνει ένας καθηγητής... Στη Β΄ γυμνασίου μου είχε πει να μπω στην περιβαλλοντική η κυρία τότε της Γεωγραφίας, αν δεν κάνω λάθος. Και, εντάξει, γενικά πέρα από το να σου κάνει μόνο αυτό, σίγουρα θα σου πιάσει και την κουβέντα λίγο στο διάλειμμα, έτσι ώστε να περάσουμε και τον χρόνο λίγο μαζί, να κάνουμε μία συζήτηση τέλος πάντων, ώστε να νιώθω πιο άνετα κι εγώ με τους καθηγητές». (TA23, Αγόρι)

«Ένα περιστατικό που είχα εδώ στο σχολείο: είχα ένα πρόβλημα και με είδε μία δασκάλα και ήρθε και μου μίλησε. Μου ζήτησε να πω το πρόβλημα που είχα, σα να με καταλάβαινε». (TA27, Αγόρι)

«Να σε εντάξει, να λέει στα παιδιά να τον κάνουμε παρέα και να μην τον αφήνουμε έξω από τις άλλες παρέες των παιδιών». (TA38, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, μικρότερος αλλά αξιόλογος αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N= 7) αναφέρει ότι η υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην ενίσχυση του ανήκειν στη σχολική κοινότητα. Ως εκ τούτου, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης προτείνουν την εφαρμογή εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας, την ίση και δίκαιη μεταχείριση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από επίδοση, την προώθηση της συνεργασίας, την ενθάρρυνση για συμμετοχή στο μάθημα και την εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών.

«Να σε βοηθήσει να έρθεις πιο κοντά με άλλα άτομα, ξέρω εγώ, να σε βάλει να κάνετε εργασίες όλοι μαζί, να σας χωρίσει σε ομάδες να μιλάτε. Αυτά». (TA24, Αγόρι)

«Για μένα ένας καθηγητής πρέπει να ασχολείται γενικά με όλα τα παιδιά, άσχετα με το αν κάποιος έχει πολλές δυνατότητες ή όχι. Αυτό είναι το βασικό. Έτσι αν έχεις θέματα ή

δεν μπορείς να τα βγάλεις πέρα, να νιώθεις ότι και πάλι μετράς στην τάξη». (TA29, Αγόρι)

«Πρώτα- πρώτα να μην είναι ψυχρός στον τρόπο που παραδίδει τα μαθήματα, να βρει τρόπους που είναι ενδιαφέροντες προς τους μαθητές, ίσως να μπορεί να προσεγγίζει κάθε μαθητή ξεχωριστά ανάλογα με τον χαρακτήρα του». (TA34, Αγόρι)

«Ένας καθηγητής να νιώσω ότι ενδιαφέρεται για τους μαθητές, το θέμα είναι να ενδιαφέρεται για τους μαθητές και να μην έρχεται και βαριέται όταν διδάσκει το μάθημα, δηλαδή έτσι ακριβώς το διδάσκει και καλά». (TA36, Αγόρι)

Επιπλέον, το ¼ των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης τονίζει τη σημασία της βοήθειας που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό σε ακαδημαϊκό επίπεδο προκειμένου οι πρώτοι να αισθάνονται μέλη της σχολικής κοινότητας. Αυτό συμβαίνει παρέχοντας βοήθεια στα μαθήματα, επιλύοντας τυχόν απορίες και παρέχοντας τις γνώσεις τους (βλέπε TA31 και TA32). Παρόμοιος αριθμός τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών δηλώνει ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης επιθυμούν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών να διέπεται από κοινωνικές δεξιότητες και αξίες όπως ο αμοιβαίος σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας (βλέπε TA25 και TA32). Τέλος, ένας εκ των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχει κάποια ενέργεια που μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να ενδυναμώσει το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο.

«... Όταν δεν καταλαβαίνουμε κάτι, να μας το εξηγούν... Είναι σε κάποια σχολεία που κάποιοι δεν το κάνουν αυτό, δεν τους ενδιαφέρει. Απλά λένε εγώ κάνω τη δουλειά μου και μετά φεύγουν, πάνε σπίτι τους. Αλλά όχι πραγματικά οι δάσκαλοι που έχουμε στο σχολείο μας, οι καθηγητές ενδιαφέρονται για σένα και δεν τα παρατάνε. Δεν το κάνουν απλά επειδή είναι η δουλειά τους». (TA31, Κορίτσι)

«Εγώ, απλά, οι καθηγητές θέλω να είναι ευγενικοί κι εμείς, εννοείται, τα παιδιά να είμαστε ευγενικοί και αυτοί να είναι ευγενικοί προς εμάς και να μας βοηθάνε όταν τους κάνουμε μία ερώτηση να απαντάνε κι ακόμα κι αν είναι χαζή αυτή η ερώτηση». (TA32, Αγόρι)

«Να σε αποδέχεται, να έχει μία καλή συμπεριφορά και να μη σε υποτιμάει... Ας πούμε, υπάρχουν παιδιά άλλων εθνών, που έχουν διαφορετική θρησκεία, άλλης εμφάνισης, οι δάσκαλοι δεν πρέπει να τους ενδιαφέρουν αυτά, αλλά να βοηθάνε το παιδί σε ό,τι προβλήματα έχει κτλ». (ΤΑ25, Αγόρι)

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης υποστηρίζουν ότι η διατήρηση κοινωνικών ή/και φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους προάγει το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα

Κατά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης προκύπτει ότι ο ρόλος των συνομηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο. Συγκεκριμένα, τα $\frac{3}{4}$ των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι η διατήρηση κοινωνικών ή/και φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους αποτελεί σημαντική ενέργεια προκειμένου οι πρώτοι να αισθανθούν μέλη της σχολικής κοινότητας.

«Εντάξει, νομίζω ότι το να σε έχουν φίλο και να κάνεις παρέα μαζί τους και να κάνεις διάφορες δραστηριότητες είναι αυτό που μπορούν να κάνουν και είναι το σημαντικότερο». (ΤΑ23, Αγόρι)

«Να είμαστε μεταξύ μας καλά, οι σχέσεις μας να είναι καλά, να μην υπάρχουν τσακωμοί και τέτοια. Γενικά, να είμαστε όλοι μία παρέα». (ΤΑ30, Κορίτσι)

«Να μη με βγάζουν απ' έξω. Δηλαδή ό, τι και να κάνουν να μου λένε κι εμένα, να με παρατάνε. Ας πούμε, υπάρχουν κάποια παιδιά, τα οποία είναι λίγο πιο χαμηλών τόνων και δεν πρέπει, θεωρώ, να τους βγάζουμε απ' έξω γιατί κι αυτά είναι μέσα στο σχολείο, δεν έχουν κάποιες διαφορές από εμάς». (ΤΑ31, Κορίτσι)

«Να με κάνουν να είμαι ευχάριστη, να είμαι στην ομάδα σε φίλους, να είμαστε όλοι μαζί και να μιλάω κι εγώ μαζί τους, ας πούμε να μη με έχουν απόμακρη. Να παίζουμε όλοι μαζί, να μη με βγάζουν όταν παίζουμε ένα παιχνίδι και να με ακούνε, να με σέβονται». (ΤΑ35, Κορίτσι)

Επιπρόσθετα, οι μισοί από τους συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης ισχυρίζονται ότι η υιοθέτηση προκοινωνικής συμπεριφοράς από τους συνομηλίκους

τους προάγει το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο. Ως εκ τούτου, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές αναφέρουν ότι επιθυμούν την υποστήριξη στις δυσκολίες, την επικοινωνία, την ενεργητική ακρόαση, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αμοιβαία εμπιστοσύνη από τους συνομηλίκους τους. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες εκφράζουν την ανάγκη για απουσία τσακωμών και προκαταλήψεων. Τέλος, μόλις ένας ερωτώμενος αναφέρει ότι το αίσθημα ότι είναι σημαντικός ενισχύει την αίσθηση ότι αποτελεί μέλος της σχολικής κοινότητας.

«...να σου συμπεριφέρονται με ωραίο τρόπο, να μη σε υποτιμάνε για τη διαφορετικότητά σου κτλ και να σε έχουν καλό φίλο τους και να περνάς ωραία μαζί τους». (TA25, Αγόρι)

«Να με υποστηρίζει όταν έχω κάποιο πρόβλημα». (TA27, Αγόρι)

«Πολύ όμορφο ίσως είναι όταν κάποιος λείπει και όταν επιστρέψεις να ρωτήσουν “τι έγινε, πώς ήσουν, έπαθες κάτι;”». (TA29, Αγόρι)

«Να ακούνε αυτά που έχω να πω, δηλαδή να μην είναι προκατειλημμένοι σε πράγματα που έχουν ακούσει και μετά κρίνουν με ανοιχτό μυαλό». (TA34, Αγόρι)

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να προωθεί την ενότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών υιοθετώντας κατάλληλο μοντέλο διοίκησης προκειμένου να ενισχυθεί το αίσθημα των παιδιών ότι ανήκουν στο σχολείο

Είναι γεγονός ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικής σημασίας τόσο στη λειτουργία του σχολείου, όσο και στην ενδυνάμωση τους αισθήματος του ανήκειν των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μισοί περίπου συμμετέχοντες μαθητές τυπικής ανάπτυξης εκτιμούν ότι η διεύθυνση ενός σχολείου θα ήταν καλό να προωθήσει την ενότητα και τις συνεργασίες μεταξύ των μαθητών προκειμένου να ενισχυθεί το αίσθημα των τελευταίων ότι αποτελούν μέλη της σχολικής κοινότητας.

«Σίγουρα θα έκανα παραπάνω δραστηριότητες, θα υπήρχαν εκδρομές που θα προσπαθούσα να «ενώσω» με κάποιο τρόπο όλα τα παιδιά, ώστε να γίνουν όλοι μαζί φίλοι. Εντάξει, σίγουρα κάποιοι δεν μπορούν να γίνουν με όλους φίλοι, είναι σύμφωνα με την προσωπικότητα του καθενός, αλλά σίγουρα θα υπήρχαν και προγράμματα και δραστηριότητες που θα γινόμασταν ένα όλοι μαζί». (TA23, Αγόρι)

«Θα πρόσεχα όλοι να κάνουν παρέα με όλους και να προσέχει μη μείνει κάποιος μόνος του, ας πούμε, και νιώθει μοναξιά». (TA38, Αγόρι)

«Τι θα έκανα; Ίσως να τους μάζενα όλους μαζί και να γνωριζόμασταν ένας-ένας. Αν και θα πάρει πολύ χρόνο αυτό. Δεν ξέρω. Απλά θα προσπαθούσα να νιώσουν πιο καλά και να μην είμαι η διευθύντρια η πιο σοβαρή απέναντί τους». (TA39, Κορίτσι)

Επιπλέον, ένας αξιόλογος αριθμός των ερωτώμενων μαθητών (N= 8) αναφέρει ότι είναι αναγκαία η αλλαγή στον τρόπο συμπεριφοράς των διευθυντών, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί είτε με την υιοθέτηση ίσης συμπεριφοράς απέναντι στους μαθητές, απαλλαγμένης από διακρίσεις, είτε δίνοντας την πρέπουσα σημασία στη γνώμη των μαθητών επιδεικνύοντας διάθεση για επικοινωνία μαζί τους. Παράλληλα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες η απουσία αυστηρής συμπεριφοράς, η συνέπεια στις υποχρεώσεις του διευθυντή και η ενθάρρυνση των μαθητών αποτελούν συμπεριφορές που προάγουν το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο.

«Δύσκολη ερώτηση. Άμα ήμουν ο διευθυντής του σχολείου για να μπορέσω να κάνω όλα τα παιδιά να νιώθουν το ίδιο και ότι είναι μέλη του σχολείου, πάντα θα τους συμπεριφερόμουν όπως θα συμπεριφερόμουν και σε όλους, δε θα έκανα διακρίσεις και θα τους έβαζα όλους μαζί να δουλεύουν μαζί για να μπορούν να αποκτήν καλύτερες σχέσεις μεταξύ τους κι έτσι να νιώθουν μέσω της φιλίας κιόλας μέρη του σχολείου». (TA25, Αγόρι)

«Νομίζω ότι τις αποφάσεις θα τις έπαιρνα μαζί με τα παιδιά και όχι μόνη μου». (TA33, Κορίτσι)

«Θα έλεγα καλά λόγια στο μικρόφωνο καθημερινά, θα ρωτούσα τα παιδιά σε περίπτωση που θέλουν να πάνε κάποια εκδρομή. Ας πούμε, θα έπαιρνα τη γνώμη τους και γενικά για τα άλλα πράγματα θα έπαιρνα τη γνώμη των παιδιών». (TA36, Αγόρι)

Επιπρόσθετα, το ¼ περίπου των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης επισημαίνει τη σημασία της παροχής βοήθειας από το διευθυντή στους μαθητές ώστε να ενισχυθεί το αίσθημα των τελευταίων ότι ανήκουν στο σχολείο. Κατά συνέπεια, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές προτείνουν ο διευθυντής να βοηθήσει είτε άμεσα παρέχοντας βοήθεια στους μαθητές για τυχόν δυσκολίες, δείχνοντας διάθεση για συζήτηση και επίλυση των προβλημάτων και όντας πρόθυμος για γνωριμία όλων των μαθητών και παροχή εξατομικευμένης βοήθειας, είτε έμμεσα καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών.

«Καταρχήν, θα μάθαινα όλα τα ονόματα από τα παιδιά. Γενικά, θα περνούσα από όλες τις τάξεις να δω ο καθένας τι χαρακτήρας είναι και τέτοια και ανάλογα με αυτό να τους βοηθούσα». (TA32, Αγόρι)

«...ίσως να καθοδηγήσουν λίγο συμβουλευτικά τους καθηγητές πώς να προσεγγίζουν τα παιδιά». (TA34, Αγόρι)

«Θα ήμουν καλός απέναντι τους, θα τους βοηθούσα ό, τι πρόβλημα κι αν είχαν – προσωπικό ή έξω από το σχολείο- και θα ήμουν λίγο πιο κοντά τους». (TA40, Αγόρι)

Ταυτόχρονα, ένας πολύ μικρός αριθμός των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N=3) εκτιμά ότι ένας διευθυντής σχολείου θα ήταν καλό να παρέχει στιγμές διασκέδασης και ψυχαγωγίας στους μαθητές ώστε οι τελευταίοι να αισθάνονται κομμάτι της σχολικής κοινότητας (βλέπε TA24), ενώ μόλις ένας τυπικά αναπτυσσόμενος μαθητής υποστηρίζει ότι η βελτίωση των υποδομών του σχολείου μπορεί να ενδυναμώσει το αίσθημα του ανήκειν.

«Θα τους πήγαινα εκδρομές, θα προσπαθούσε να τους κάνω να νιώθουν ωραία, να περνάνε ωραία όταν πηγαίνουν στο σχολείο, μέσα από εργασίες, project και τέτοια να έρχονται πιο κοντά. Αυτά». (TA24, Αγόρι)

Οι περισσότεροι μαθητές τυπικής ανάπτυξης επιθυμούν να γίνουν αλλαγές που αφορούν στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους και τη βελτίωση των κτηριακών εγκαταστάσεων

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης προκύπτει ότι ίδιος αριθμός τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών (N= 7) επιθυμεί να γίνουν αλλαγές που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, τους συμμαθητές και την αναβάθμιση των κτηριακών υποδομών. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στο εκπαιδευτικό προσωπικό οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι θα επιθυμούσαν την αντικατάσταση κάποιων καθηγητών, τη μείωση της πίεσης που ασκούν στους μαθητές και τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Ταυτόχρονα, επισημαίνουν ότι η ίση και δίκαιη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η επίδειξη κατανόησης, η παροχή βοήθειας και η επίδειξη ενδιαφέροντος για όλα τα παιδιά αποτελούν επιθυμητές αλλαγές.

«Στο σχολείο μου; Τους καθηγητές. Όχι να τους αλλάξω, να παραμείνουν οι ίδιοι, λίγο τη συμπεριφορά τους θα ήθελα να αλλάξω, δηλαδή να καταλαβαίνουν λίγο περισσότερο τα παιδιά και να τους βοηθάνε πιο πολύ». (TA22, Αγόρι)

«Οι δάσκαλοι... να μην είναι τόσο πιεστικοί». (TA28, Αγόρι)

«Να αλλάζαμε κάποιους καθηγητές». (TA33, Κορίτσι)

Επιπρόσθετα, ίδιος αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N= 7) αναφέρει ότι επιθυμεί να πραγματοποιηθούν αλλαγές που αφορούν στους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές υποστηρίζουν ότι επιθυμούν να μειωθεί ο εμπαιγμός και τα αρνητικά σχόλια που υπάρχουν μεταξύ τους, να βελτιωθούν οι κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και να αυξηθεί ο αριθμός των συνομηλίκων που μπορούν να εμπιστευτούν. Παράλληλα, εκτιμούν ότι η

αλλαγή στον τρόπο σκέψης κάποιων μαθητών, η καλλιέργεια του σεβασμού και η απουσία των προκαταλήψεων και των αρνητικών συναισθημάτων ανήκουν στις επιθυμητές αλλαγές.

«...Ίσως αν μπορούσαν να γίνουν λίγο πιο ευγενικοί όλοι μεταξύ τους και να μην υπάρχει έτσι το κουτσομπολιό και όλα αυτά». (TA30, Κορίτσι)

«Να είμαστε όλοι αγαπημένοι χωρίς να υπάρχουν αυτές οι διαμάχες, αυτό το παιχνίδι των κινέζικων ψηφίδων που ο καθένας λέει πράγματα πίσω από την πλάτη του καθενός». (TA34, Αγόρι)

«Τα παιδιά... Δηλαδή να είναι πιο φιλικά, να μην κοροϊδεύουν, να κάνουμε παρέα ο ένας τον άλλον, να μη λέμε «όχι αυτός δεν είναι καλό παιδί», ας πούμε, ενώ τα κακά παιδιά ότι λένε είναι πολύ καλό αυτό το παιδί και δεν κάνει να είναι στην ομάδα μας και γι' αυτό το κάνουν bullying και θα το άλλαζα αυτό». (TA35, Κορίτσι)

Ομοίως, ίδιος αριθμός συμμετεχόντων (N= 7) θεωρεί ότι θα ήταν καλό να πραγματοποιηθούν αλλαγές και βελτιώσεις στις κτηριακές υποδομές. Ως εκ τούτου, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές προτείνουν τη βελτίωση των σχολικών αιθουσών και των κτηριακών εγκαταστάσεων, την καθαριότητα του χώρου και τη δημιουργία αθλητικών εγκαταστάσεων.

«Να λίγο η υποδομή να φτιάξει, γιατί π.χ. στην τάξη μας είχαμε χαλασμένα πλακάκια, δεν είχαμε κουρτίνες και τέτοια και σε άλλες τάξεις. Και αυτό προκαλούσε λίγο συγχύσεις και τσακωμούς μεταξύ μας σαν άτομα». (TA24, Αγόρι)

«Την μπασκέτα. Δεν υπάρχουν μπασκέτες». (TA27, Αγόρι)

«Τις αίθουσες. Γιατί είναι όλες βαμμένες, που πράγματα που έχουν γράψει οι προηγούμενοι μαθητές. Να ήταν πιο καθαρά». (TA38, Αγόρι)

Από την άλλη πλευρά, ένας πολύ μικρός αριθμός των ερωτώμενων μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N= 2) αναφέρει ότι θα επιθυμούσε ορισμένες τροποποιήσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές και συγκεκριμένα την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος

και την ένταξη περισσότερων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του σχολείου (βλέπε ΤΑ32 και ΤΑ39), ενώ μόλις ένας συμμετέχων επιθυμεί τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης όλων των μαθητών. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι ένας μαθητής τυπικής ανάπτυξης δηλώνει ευχαριστημένος από το σχολείο του και δεν επιθυμεί κάποια αλλαγή.

«Γενικά ότι... Στο σχολείο, για παράδειγμα, δεν μπορείς να επιλέξεις τι θες να μάθεις. Γιατί, εντάξει, κάποια μαθήματα είναι πιο βαρετά και κάποια σε ενδιαφέρουν περισσότερο. Μπορείς να επιλέξεις από το λύκειο και μετά, εγώ θα ήθελα από το γυμνάσιο, γιατί πιστεύω είμαστε αρκετά ώριμοι, να το πω έτσι, για να επιλέξουμε ό,τι θέλουμε... Είναι κάτι μεγάλο, ξέρω». (ΤΑ32, Αγόρι)

«Να βρούμε κι άλλα χόμπι και δραστηριότητες να κάνουμε στο σχολείο». (ΤΑ39, Κορίτσι)

6.2 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΗΚΕΙΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΜΔ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας για τα κίνητρα φοίτησης στο σχολείο διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με ΜΔ και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους έχουν τα ίδια κίνητρα για επιθυμία φοίτησης στο σχολείο, ενώ διαφορετικοί είναι οι λόγοι που τους αποτρέπουν από τη φοίτηση σε αυτό. Πιο αναλυτικά, τόσο οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔ όσο και όλοι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους αναφέρουν ως το βασικότερο κίνητρο για επιθυμία φοίτησης στο σχολείο την παρέα των συνομηλίκων και την ύπαρξη των φιλικών τους σχέσεων. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο συσχετίζεται με την κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους, γεγονός που ισχύει τόσο για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (Cemalcilar, 2010) όσο και για τους μαθητές με ΕΕΑ (Frederickson et al., 2007). Ωστόσο, η μικρή αυτή απόκλιση στον αριθμό των

δηλώσεων των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι πρώτοι είναι λιγότερο δημοφιλείς και ενταγμένοι στο κοινωνικές ομάδες των συνομηλίκων (Koster et al., 2010).

Από την άλλη πλευρά, παρατηρείται ότι οι ανασταλτικοί παράγοντες για τη φοίτηση στο σχολείο διαφοροποιούνται για τις δύο ομάδες μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΜΔ υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν αποτελούν τον κύριο λόγο για να μη θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο, γεγονός που δεν ισχύει για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι το πρόγραμμα σπουδών λειτουργεί ανασταλτικά. Παρόλο που οι Cefai και Cooper (2010) κατέληξαν ότι οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας αλλά και το παραδοσιακό πρόγραμμα μαθημάτων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες δυσaráσκείας για τους μαθητές με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα μαθητές με ΜΔ επικεντρώνουν την προσοχή τους στους καθηγητές, ενδεχομένως λόγω των ΜΔ και της χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης τους, η οποία μπορεί να έχει αντίκτυπο και στις μεταξύ τους σχέσεις. Συνεπώς, από τη μία πλευρά οι μαθητές με ΜΔ πιθανόν καθρεπτίζουν στους εκπαιδευτικούς τη δυσκολία τους να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις · ενώ από την άλλη πλευρά οι παγιωμένες απόψεις των εκπαιδευτικών να προκαταλαμβάνουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές με ΜΔ. Ως εκ τούτου, και στις δύο περιπτώσεις έρχεται στην επιφάνεια το ζήτημα των στερεότυπων αντιλήψεων.

Επιπρόσθετα, ορισμένες διαφορές παρατηρούνται και στην ποιοτική ανάλυση της θεματικής κατηγορίας του αισθήματος του ανήκειν. Οι μαθητές με ΜΔ θεωρούν ότι το αίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα αποτελεί μία ευχάριστη εμπειρία εστιάζοντας στα οφέλη σε ομαδικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο, πεποίθηση που ενστερνίζονται

και αρκετοί από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης εισαγάγουν την έννοια των υποχρεώσεων των μελών που αισθάνονται ότι ανήκουν σε μία ομάδα, για την οποία δε γίνεται καθόλου αναφορά από τους μαθητές με ΜΔ. Τα αποτελέσματα αυτά ενδεχομένως να υποδηλώνουν την ανάγκη των μαθητών με ΜΔ να υπογραμμίσουν τη σημασία των πλεονεκτημάτων του αισθήματος του ανήκειν, γεγονός που θεωρείται περισσότερο δεδομένο για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Ως εκ τούτου, οι τελευταίοι – έχοντας απολαύει των θετικών αποτελεσμάτων του αισθήματος του ανήκειν τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο- φέρνουν στο προσκήνιο το ζήτημα της προσωπικής ευθύνης ως μέλη μίας ομάδας.

Παρομοίως, η ανάλυση της θεματικής κατηγορίας της αίσθησης του ανήκειν στο σχολείο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ελάχιστες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ΜΔ. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα ότι τόσο οι μαθητές με ΜΔ όσο και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους αισθάνονται ότι αποτελούν μέλη της σχολικής κοινότητας, γεγονός που ενισχύεται από την παρουσία των εκπαιδευτικών και κυρίως από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Ταυτόχρονα, η σημασία της κοινωνικής ένταξης στην ομάδα των συνομηλίκων υπογραμμίζεται και από τις δηλώσεις των μαθητών με και χωρίς ΜΔ σχετικά με τη συμβουλή που θα παρείχαν στην περίπτωση που ερχόταν κάποιος καινούριος μαθητής στο σχολείο τους, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι θα τον προέτρεπαν να δημιουργήσει φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Τα ευρήματα αυτά κινούνται σε κοινό άξονα με το μοντέλο κοινωνικής ενσωμάτωσης, ταυτότητας και διδασκαλίας του Faircloth (2009) καθώς και με τα αποτελέσματα των McCoy και Banks (2012), οι οποίοι επεσήμαναν τον κεντρικό ρόλο που παίζουν οι κοινωνικές σχέσεις με τους

εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους στη βίωση μία ευχάριστη σχολικής εμπειρίας από τους μαθητές με ΕΕΑ.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές με ΜΔ δυσκολεύονται να ανακαλέσουν κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό ή χρονική περίοδο που λειτούργησε ως ορόσημο στην ενδυνάμωση του αισθήματος του ανήκειν. Αντίθετα, οι περισσότεροι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αναφέρουν ότι αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο ως αποτέλεσμα κατά κύριο λόγο της συμμετοχής τους σε ομαδικές σχολικές δραστηριότητες. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως να υποδηλώνει τη μειωμένη συμμετοχή των μαθητών με ΜΔ σε ομαδικές εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, οι οποίες ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο και την πιθανή υπερεπένδυση μόνο στην καθημερινή επαφή και σχέση τους με τους συνομηλίκους ως παράγοντα ισχυροποίησης του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της θεματικής κατηγορίας που σχετίζεται με τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τις ενέργειες για την ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα. Είναι γεγονός ότι παρατηρείται ποικιλία απόψεων αναφορικά με τις ενέργειες που προτείνονται να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΜΔ θεωρούν ότι πρέπει να υπάρξουν αλλαγές κυρίως όσον αφορά στις διδακτικές μεθόδους και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα εκφράζουν την ανάγκη τους οι εκπαιδευτικοί να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Το συγκεκριμένο εύρημα υποδηλώνει την ανασφάλεια που νιώθουν οι μαθητές με ΜΔ όσον αφορά στις μαθητικές υποχρεώσεις τους αλλά και την ανάγκη τους για ενδυνάμωση του αισθήματος του ανήκειν μέσα από τη βελτίωση της εικόνας τους ως μαθητές, γεγονός που τους οδηγεί στην ανάγκη αναζήτησης περισσότερης βοήθειας και στήριξης από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Σύμφωνα με την Anderman (2003) το αίσθημα του ανήκειν προωθείται από τη σχολική επίδοση, το προσωπικό ενδιαφέρον και το εσωτερικό κίνητρο κάθε μαθητή για τις σχολικές υποχρεώσεις, γεγονός που εκφράζουν και οι μαθητές με ΜΔ στην παρούσα έρευνα δηλώνοντας ότι έχουν ανάγκη από την εφαρμογή περισσότερο ελαστικών πρακτικών διδασκαλίας, την υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς σε γνωστικό επίπεδο αποτινάσσοντας την αυστηρότητα και τις στερεότυπες αντιλήψεις. Ταυτόχρονα, η ανάγκη για ύπαρξη περισσότερων βοηθητικών παρά στρεσογόνων ερεθισμάτων στο σχολικό περιβάλλον για την ενδυνάμωση του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών υπογραμμίζεται και από τους McMahon, Parnes, Keys και Viola, (2008) στην έρευνα τους με εφήβους με ήπιες, μέτριες και σοβαρές αναπηρίες.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης εστιάζουν περισσότερο στην επιθυμία τους για ύπαρξη εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται κυρίως για αυτούς ως άτομα και εφαρμόζουν λειτουργικές διδακτικές μεθόδους προκειμένου να αισθανθούν ότι ανήκουν στο σχολείο. Σε αντίθεση με τους μαθητές με ΜΔ, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές, έχοντας εξασφαλίσει την επιτυχή ακαδημαϊκή επίδοση, εστιάζουν περισσότερο στην ανάγκη αναζήτησης ενός εκπαιδευτικού, στον οποίο μπορούν να εμπιστευτούν τις προσωπικές δυσκολίες τους. Το εύρημα αυτό επαληθεύεται και από τους Bouchard και Berg (2017), σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης εκφράζουν ξεκάθαρα την επιθυμία τους οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφέρονται για τους ίδιους εξίσου ως μαθητές αλλά και ως άτομα.

Οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τις ενέργειες των συμμαθητών για την ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα δε βρέθηκαν να διαφέρουν για τις δύο ομάδες παιδιών. Συγκεκριμένα, τόσο οι μαθητές με ΜΔ όσο και οι συνομήλικοι τυπικής ανάπτυξης επισημαίνουν ότι η διατήρηση κοινωνικών ή φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους κι η υιοθέτηση της προκοινωνικής

συμπεριφοράς αποτελούν τις βασικές ενέργειες των συνομηλίκων για την προαγωγή του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο. Συγκεκριμένα, οι πρώτοι θεωρούν πιο σημαντική την ανάπτυξη προκοινωνικής συμπεριφοράς από τους συνομηλίκους τους, ενώ οι δεύτεροι την ύπαρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων προκειμένου να ενισχυθεί το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο. Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔ εστιάζουν κυρίως σε αξίες όπως η επικοινωνία, η υποστήριξη, η αποδοχή, το ενδιαφέρον και η εμπιστοσύνη των συνομηλίκων τους, κι όχι μόνο στη διατήρηση των σχέσεων με τους συμμαθητές τους, γεγονός που ενδεχομένως αποτελεί προπομπό της ανάγκης για ποιοτικές φιλικές σχέσεις.

Ομοίως, δε βρέθηκαν αξιοσημείωτες διαφορές και στις αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με τις ενέργειες που θα μπορούσαν να κάνουν οι διευθυντές προκειμένου να ενισχυθεί το αίσθημα των παιδιών ότι αποτελούν μέλη του σχολείου. Ως εκ τούτου, οι δύο ομάδες των συμμετεχόντων μαθητών υποστηρίζουν την επιθυμία τους για αλλαγή του μοντέλου διοίκησης που υιοθετείται από τους διευθυντές του σχολείου. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές με ΜΔ προτείνουν την υιοθέτηση περισσότερο συμβουλευτικού ρόλου από τον διευθυντή, ενώ οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές δηλώνουν την ανάγκη τους να προωθηθεί η ενότητα και η ισότητα ανάμεσα στους μαθητές του σχολείου και να ακούγεται η γνώμη των μαθητών. Η διαφοροποίηση των επιθυμιών των μαθητών με και χωρίς ΜΔ όσον αφορά στο μοντέλο διοίκησης υποδηλώνει την ανάγκη των πρώτων για περισσότερο καθοδηγητικό ρόλο υιοθετώντας περισσότερο ελαστική συμπεριφορά, επιδεικνύοντας διάθεση για επικοινωνία με τους μαθητές και παρέχοντας συμβουλές. Στον αντίποδα, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές επιθυμούν επίσης την αλλαγή του μοντέλου διοίκησης εστιάζοντας όμως σε αξίες που αφορούν στο όφελος του συνόλου των μαθητών, όπως η προώθηση της ενότητας και η δυνατότητα να λαμβάνονται υπόψη οι αντιλήψεις των μαθητών,

γεγονός που τονίζεται και από τους Bouchard και Berg (2017) σε έρευνά τους με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Επιπλέον, οι αλλαγές που προτείνονται από τους συμμετέχοντες μαθητές παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΜΔ δίνουν έμφαση στην ανάγκη τους για αλλαγή στη συμπεριφορά των συνομηλίκων τους και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται από τους καθηγητές. Μία πιθανή ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος είναι ότι οι εν λόγω μαθητές επιθυμούν να επέλθουν τροποποιήσεις στα κομμάτια που τους δυσκολεύουν περισσότερο – καθώς η συμπεριφορά των συνομηλίκων σχετίζεται με τις κοινωνικές και οι εκπαιδευτικές πρακτικές με την ακαδημαϊκή επίδοση- και λειτουργούν ανασταλτικά στο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία εν μέρει με τα αποτελέσματα των Dimitrellou και Hurry (2018), σύμφωνα με τις οποίες υπάρχει θετική συσχέτιση του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο και των αντιλαμβανόμενων κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης εκτιμούν ότι τόσο οι αλλαγές στη συμπεριφορά των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών, όσο και η βελτίωση των κτηριακών υποδομών θα ισχυροποιήσουν το αίσθημα των παιδιών ότι αποτελούν μέλη της σχολικής κοινότητας, καθρεπτίζοντας για ακόμη μία φορά την ολιστική σκέψη τους και την ανάγκη για αλλαγή σε όλα τα επίπεδα. Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της έννοιας του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον διακρίνεται και στα αποτελέσματα της έρευνας της Nichols (2008) και των Wallace, Ye και Chhuon (2012).

Συμπερασματικά, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων επιβεβαίωσε την άποψη ότι το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο για τους μαθητές με ΜΔ δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις από αυτό των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών (Hagborg, 1998· Frederickson et al., 2007). Ωστόσο, η δυσκολία τους να

συνάψουν κοινωνικές/ φιλικές σχέσεις και να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις καθρεπτίζεται στις δηλώσεις των μαθητών με ΜΔ, που υποδηλώνουν την ανάγκη τους να ληφθούν μέτρα που θα καλύψουν τις εν λόγω ανασφάλειές τους. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης εμφανίζονται περισσότερο κατασταλαγμένοι και σίγουροι στις δηλώσεις τους, δείχνουν να έχουν αντιληφθεί τη συνθετότητα της έννοιας του ανήκειν στο σχολείο και θέτουν περισσότερο «οικολογικές» προτάσεις για αλλαγές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τις υποθέσεις της ποσοτικής φάσης της παρούσας έρευνας οι μαθητές με ΜΔ αναμένονταν να έχουν χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή και λιγότερες φιλίες από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Αντίθετα, όσον αφορά στις αντιλήψεις αναφορικά με την κοινωνική αυτο-αντίληψη και την ποιότητα της φιλικής σχέσης ήταν αναμενόμενο ότι δε θα βρεθούν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ΜΔ. Τέλος, οι αντιλήψεις των μαθητών με ΜΔ σχετικά με τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητές τους αναμένονταν ότι θα ήταν πιο φτωχές από αυτές των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης, ενώ παράλληλα θα συσχετιζόνταν τόσο με την κοινωνική αποδοχή όσο και με την ποιότητα της φιλίας.

Από τα αποτελέσματα της ποσοτικής φάσης της έρευνας (βλέπε Κεφάλαιο 4) προκύπτει ότι:

- Οι μαθητές με ΜΔ είναι λιγότερο αποδεκτοί και διατηρούν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, μια τάση που παρατηρείται και στις δύο χορηγήσεις
- Οι μαθητές με ΜΔ έχουν θετικές αντιλήψεις αναφορικά με την ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους και την κοινωνική τους αυτο-αντίληψη, εύρημα που προέκυψε και στις δύο χορηγήσεις
- Η κοινωνική αποδοχή και η ποιότητα φιλίας των μαθητών με ΜΔ παραμένει σταθερή στο διάστημα των τριών ετών
- Οι μαθητές με ΜΔ ανέφεραν χαμηλότερες αλλά θετικές αντιλήψεις για την ποιότητα της καλύτερης φιλίας τους κατά την εφηβεία σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης

- Οι μαθητές με ΜΔ ανέφεραν πιο φτωχές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες από ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους
- Οι αντιλαμβανόμενες κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών με ΜΔ βρέθηκαν να συσχετίζονται με την ποιότητα φιλίας (η συνεργασία και η ενσυναίσθηση συσχετίζονται με τις θετικές διαστάσεις της ποιότητας φιλίας, ενώ ο αυτοέλεγχος με τη διαμάχη)

Είναι γεγονός ότι τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας έρχονται σε συμφωνία με την πλειοψηφία των διεθνών ερευνών (βλέπε συζήτηση κεφάλαιο 4). Ωστόσο, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν σε ένα σημαντικό χρονικό διάστημα τριών ετών κατά τη διάρκεια μιας πολύ σημαντικής περιόδου στη ζωή των μαθητών· αυτή της προ-εφηβείας και εφηβείας που σημαίνει ταυτόχρονα και τη μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, οι περισσότερες σχετικές έρευνες έχουν διεξαχθεί με συμμετέχοντες μαθητές δημοτικού σχολείου, ενώ η ύπαρξη μελετών, στις οποίες συμμετείχαν έφηβοι είναι περιορισμένη. Ως εκ τούτου, το εύρημα ότι η κοινωνική αποδοχή και η ποιότητα φιλίας παραμένει σταθερή στο διάστημα των τριών ετών φαίνεται να είναι αρκετά σημαντικό. Επιπρόσθετα, η εισαγωγή της έννοιας της ποιότητας της φιλίας στους μαθητές με ΜΔ έδωσε πολύτιμες πληροφορίες γύρω από τις στενές φιλικές σχέσεις αυτών των μαθητών, καθώς από τη μία πλευρά οι έρευνες γύρω από την εν λόγω έννοια περιορίζονται σε άλλες ΕΕΑ, ενώ από την άλλη διαπιστώθηκε ότι αποτελεί τον σημαντικότερο δείκτη της κοινωνικής συμμετοχής. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με ΜΔ δεν είναι δημοφιλείς, διατηρούν περιορισμένο αριθμό φιλικών σχέσεων και φτωχές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, κατάσταση που παραμένει σταθερή με το πέρασμα του χρόνου. Αντίθετα, οι αντιλήψεις τους σχετικά με την κοινωνική τους αυτο-αντίληψη και την ποιότητα της καλύτερης

φιλίας τους παραμένουν θετικές, γεγονός που έρχεται σε σύγκρουση με την χαμηλή κοινωνική αποδοχή που απολαμβάνουν, ενώ ταυτόχρονα επαληθεύει την άποψη του Bukowski (2001) ότι οι ποιοτικές φιλικές σχέσεις λειτουργούν προστατευτικά και έχουν θετικό αντίκτυπο στην αυτό-εκτίμηση των παιδιών.

Η σημαντικότητα της ποιότητας της καλύτερης φιλίας στη ζωή των παιδιών με ΜΔ δημιούργησε την ανάγκη για βαθύτερη μελέτη και αποσαφήνιση αυτής της έννοιας οδηγώντας στη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τους μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα της ποιοτικής φάσης της μελέτης της ποιότητας της καλύτερης φιλίας (βλέπε Κεφάλαιο 5) διαμορφώνονται ως εξής:

- Οι μαθητές με ΜΔ καταφέρνουν να αναπτύξουν μία ποιοτική φιλική σχέση, η οποία έχει διάρκεια στο χρόνο παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους
- Η πλειοψηφία των μαθητών με ΜΔ εμπλέκεται σε αρκετές διασκεδαστικές δράσεις με τον καλύτερο φίλο τους εκτός σχολείου, αλλά υπάρχουν κι αρκετοί που δεν περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους με τον καλύτερο φίλο τους
- Οι μαθητές με ΜΔ δυσκολεύονται να εμπιστευτούν προσωπικά θέματα στον καλύτερο φίλο τους, ενώ συζητούν για κοινά ενδιαφέροντα
- Οι μαθητές με ΜΔ διατηρούν λιγότερο συγκρουσιακές σχέσεις με τον στενότερο φίλο τους σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους
- Οι μαθητές με και χωρίς ΜΔ καταφέρνουν να ξεπερνούν εύκολα τις διαφωνίες τους, ενώ οι τελευταίοι συνηθίζουν να συζητούν και για τους λόγους που οδήγησαν στη σύγκρουση
- Η καλύτερη φιλία των παιδιών με και χωρίς ΜΔ χαρακτηρίζεται από αλληλοβοήθεια και προστασία από τρίτους σε περίπτωση θυματοποίησης

- Οι μαθητές με ΜΔ συνήθως δέχονται βοήθεια για σχολικά ζητήματα, ενώ οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης για προσωπικά προβλήματα
- Η καλύτερη φιλία των μαθητών με ΜΔ και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους χαρακτηρίζονται από ασφάλεια και αμοιβαία εμπιστοσύνη για μοίρασμα προσωπικών ανησυχιών
- Οι μαθητές και των δύο ομάδων αναφέρουν ότι είναι δεμένοι με τον καλύτερο φίλο τους και ότι κατέχουν σημαντική θέση στη ζωή του, ωστόσο, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης φαίνονται περισσότερο σίγουροι για το τελευταίο

Βάσει των παραπάνω σημαντικών συμπερασμάτων για την ποιότητα της καλύτερης φιλίας επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα ότι οι μαθητές με ΜΔ δυσκολεύονται στην έναρξη όχι όμως στη διατήρηση φιλικών σχέσεων. Είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι μαθητές με ΜΔ δημιουργούν και διατηρούν ποιοτικές φιλικές σχέσεις, οι οποίες λειτουργούν ως εξισορροπητικός παράγοντας στις κατά τα άλλα μειωμένες κοινωνικές τους σχέσεις. Κατά συνέπεια, τα παραπάνω συμπεράσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι μία αλλά ποιοτική φιλική σχέση είναι αρκετή για να εξασφαλίσει την κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών με ΜΔ.

Ωστόσο, δημιουργήθηκε η ανάγκη για περαιτέρω εμβάθυνση στο ζήτημα των κοινωνικών σχέσεων και τον τρόπο που επηρεάζουν το αίσθημα του ανήκειν. Σύμφωνα με την υπόθεση του ανήκειν των Baumeister και Leary (1995) κάθε άτομο κινητοποιείται σε πρακτικό επίπεδο και ενδυναμώνεται συναισθηματικά όταν εκπληρώνεται η έμφυτη ανάγκη του να ανήκει σε μία ομάδα δημιουργώντας και διατηρώντας έναν μικρό αριθμό θετικών και σημαντικών διαπροσωπικών σχέσεων που θα έχουν χρονική διάρκεια. Συνεπώς, η σπουδαιότητα της ύπαρξης διαπροσωπικών σχέσεων και οι ψυχολογικές προεκτάσεις αυτών οδήγησε στην ανάγκη για διερεύνηση του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών με ΜΔ, καθώς όπως έχει αναφερθεί και

παραπάνω οι εν λόγω μαθητές δυσκολεύονται στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων. Η ποιοτική φάση της μελέτης του αισθήματος του ανήκειν (βλέπε Κεφάλαιο 6) οδήγησε στα εξής συμπεράσματα:

- Οι μαθητές με και χωρίς ΜΔ αναφέρουν ως το βασικότερο κίνητρο για την επιθυμία φοίτησης στο σχολείο την παρέα των συνομηλίκων και την ύπαρξη των φιλικών τους σχέσεων
- Οι μαθητές με ΜΔ υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν αποτελούν τον κύριο λόγο για να μη θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο, ενώ οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης ισχυρίζονται ότι το πρόγραμμα σπουδών λειτουργεί ανασταλτικά
- Οι μαθητές με ΜΔ θεωρούν ότι το αίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα αποτελεί μία ευχάριστη εμπειρία με οφέλη σε ομαδικό και σε προσωπικό επίπεδο, ενώ οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης εισαγάγουν και την έννοια των υποχρεώσεων των μελών
- Οι κοινωνικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους συντελούν στη βίωση μίας ευχάριστης σχολικής εμπειρίας από τους μαθητές με και χωρίς ΜΔ
- Οι μαθητές με ΜΔ δε συμμετέχουν συχνά σε ομαδικές εξωδιδασκτικές δραστηριότητες
- Οι μαθητές με ΜΔ προτιμούν να έχουν εκπαιδευτικούς που υιοθετούν πιο ελαστική συμπεριφορά, διαφορετικές διδακτικές μεθόδους και παρέχουν βοήθεια σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ενώ οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφέρονται για αυτούς κυρίως ως άτομα και να εφαρμόζουν λειτουργικές διδακτικές μεθόδους

- Οι μαθητές με και χωρίς ΜΔ υποστηρίζουν ότι η διατήρηση κοινωνικών ή φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους κι η υιοθέτηση της προκοινωνικής συμπεριφοράς αποτελούν τις βασικές ενέργειες των συνομηλίκων για την προαγωγή του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο
- Οι μαθητές με ΜΔ προτείνουν την υιοθέτηση ενός περισσότερο συμβουλευτικού ρόλου από τον διευθυντή, ενώ οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές δηλώνουν την ανάγκη τους να προωθηθεί η ενότητα και η ισότητα ανάμεσα στους μαθητές του σχολείου και να ακούγεται η γνώμη των μαθητών
- Οι μαθητές με ΜΔ επιθυμούν αλλαγές στη συμπεριφορά των συνομηλίκων τους και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται από τους καθηγητές, ενώ οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης προσθέτουν και την ανάγκη για βελτίωση των κτηριακών υποδομών

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές με ΜΔ αναπτύσσουν το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο μέσα από τη διατήρηση φιλικών σχέσεων αλλά και από την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς. Συμπερασματικά, αν και οι μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, φαίνεται να διατηρούν τουλάχιστον μία και ποιοτική φιλία, η οποία συμβάλει τόσο στην υιοθέτηση θετικών αυτο-αντιλήψεων αναφορικά με την κοινωνική τους υπόσταση όσο και στην καλλιέργεια του αισθήματος ότι ανήκουν στη σχολική κοινότητα.

7.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρέχουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με ΜΔ στη γενική εκπαίδευση αλλά και για τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η ποιότητα της καλύτερης φιλίας στην κοινωνική αυτο-αντίληψη και στο γενικότερο αίσθημα του ανήκειν αυτών των μαθητών στο σχολικό

πλαίσιο. Ωστόσο, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί της έρευνας που αφορούν στο δείγμα και σε μεθοδολογικές επιλογές που υιοθετήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Είναι γεγονός ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαγχνονική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε διάστημα τριών χρόνων, είναι αρκετά σημαντικά, ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι στην δεύτερη χορήγηση (2016-2017) δεν κατέστη δυνατός ο εντοπισμός όλων των μαθητών με ΜΔ που συμμετείχαν στην πρώτη χορήγηση (2013-2014). Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες μαθητές με ΕΕΑ ήταν παιδιά με ΜΔ ενώ απουσιάζει η αντιπροσώπευση άλλων ειδών ΕΕΑ, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των συμπερασμάτων για την κοινωνική συμμετοχή μαθητών με άλλου είδους ανάγκες πλην των μαθησιακών δυσκολιών.

Επιπλέον, όσον αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας, η κοινωνική θέση των μαθητών αξιολογήθηκε μέσω της κοινωνιομετρικής τεχνικής των θετικών κατονομασμών. Ένα ζήτημα που τίθεται στην περίπτωση των θετικών κατονομασμών είναι ότι δεν παρέχει μια σφαιρική εικόνα των κοινωνικών δικτύων που διαμορφώνονται εντός της σχολικής τάξης (Avramidis, 2013). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι απουσιάζουν οι αρνητικοί κατονομασμοί -προκειμένου να αποφευχθούν τα ηθικά προβλήματα- με αποτέλεσμα να προκύπτει αδυναμία διάκρισης των απορριπτόμενων μαθητών καταλήγοντας σε ευρύτερες κοινωνικές θέσεις των μαθητών (υψηλή, μέτρια, χαμηλή). Ταυτόχρονα, η μέθοδος των κατονομασμών συχνά καταλήγει σε αρνητικά αποτελέσματα ενδεχομένως λόγω των κατονομασμών αποκλειστικά συμμαθητών μέσα από την τάξη, γεγονός που «παραβλέπει» την περίπτωση τα παιδιά να έχουν παρέες και φίλους εκτός τάξης ή εκτός σχολείου (Avramidis et al., 2017).

Ένας ακόμη περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι το γεγονός ότι δεν πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων ώστε να υπάρχει μία πληρέστερη εικόνα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών με ΜΔ. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η εκπόνηση ερευνών στο πλαίσιο των δημόσιων σχολείων στην Ελλάδα είναι μία αρκετά απαιτητική διαδικασία αναφορικά με τη γραφειοκρατία. Η πραγματοποίηση ερευνών σε εκπαιδευτικά πλαίσια που φοιτούν ανήλικοι μαθητές απαιτεί την αδειοδότηση από Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τον Διευθυντή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του εκάστοτε νομού κι έπειτα τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή του σχολείου καθώς και του συλλόγου διδασκόντων αλλά και την έγγραφη συναίνεση των γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών. Ως εκ τούτου, η απόκτηση άδειας για την πραγματοποίηση επαρκούς αριθμού παρατηρήσεων είναι μία ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία και γι' αυτό το λόγο δεν κατέστη δυνατή η συμπερίληψη παρατηρήσεων στην παρούσα έρευνα.

7.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.3.1 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Έχοντας λάβει υπόψη τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας θα γίνει αναφορά σε ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Αρχικά, όσον αφορά στη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών προτείνεται η χρήση της κοινωνιομετρικής μεθόδου του κοινωνιογνωστικού χάρτη, η οποία παρέχει μία πληρέστερη εικόνα αναφορικά με τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών.

Επιπρόσθετα, η διεξαγωγή μία έρευνας στο μέλλον, η οποία θα συμπεριλάμβανε δεδομένα και από άλλες πηγές ταυτόχρονα με αυτά των μαθητών, όπως των γονέων των συμμετεχόντων μαθητών ή των εκπαιδευτικών θα παρείχε

χρήσιμες πληροφορίες, καθώς θα αντιμετώπιζε το ζήτημα των κοινωνικών σχέσεων και των κοινωνικών δεξιοτήτων με πιο ολιστική ματιά. Επίσης, η ύπαρξη δεδομένων από παρατηρήσεις μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ κατά το σχολικό διάλειμμα, θα έδινε πλούσιες πληροφορίες όσον αφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών και κατά επέκταση σαφέστερη εικόνα της κοινωνικής συμμετοχής τους στο σχολικό πλαίσιο.

Είναι γεγονός ότι η μέτρηση της ποιότητας της καλύτερης φίλιας των μαθητών με ΜΔ έδωσε πολύ σημαντικά αποτελέσματα και χρήσιμες πληροφορίες αναφορικά με τον ρόλο της καλύτερης φίλιας στη γενικότερη ευημερία των μαθητών. Ωστόσο, η πραγματοποίηση μίας μελλοντικής έρευνας κατά την οποία θα συγκεντρώνονταν παράλληλες πληροφορίες -μέσω συνεντεύξεων ή παρατηρήσεων- για την ποιότητα της καλύτερης φίλιας τόσο από τους μαθητές με ΕΕΑ όσο και από τους καλύτερους φίλους τους θα έδινε μία περισσότερο σφαιρική εικόνα για τις φιλίες των παιδιών.

Τέλος, η διεξαγωγή ενός προγράμματος παρέμβασης σε ατομικό ή/ και σε ομαδικό επίπεδο με την εφαρμογή κοινωνιομετρικών μετρήσεων πριν και μετά θα αποτελούσε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα έρευνα για το μέλλον. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, η ανάγκη υλοποίησης προγραμμάτων παρέμβασης για την ενίσχυση της κοινωνικής υπόστασης και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΕΑ κρίνεται αναγκαία.

7.3.2 Προτάσεις για σχολικές πρακτικές

Είναι γεγονός ότι τα πλεονεκτήματα του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική αυτο-αντίληψη και τη γενικότερη ευημερία των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ. Ωστόσο, η επιτυχής ένταξη απαιτεί μία ολιστική προσπάθεια από τη σχολική κοινότητα κι όχι απλώς τη μεταφορά των μαθητών με ΕΕΑ

από την ειδική στη γενική εκπαίδευση (Laluvein, 2010). Η ανάγκη για μία οικοσυστημική προσέγγιση και παρέμβαση σε πολλαπλά συστήματα φαίνεται να έχει κερδίσει έδαφος τα τελευταία χρόνια, ενώ η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων με βάση την οικοσυστημικό πλαίσιο του Bronfenbrenner (1979) θα επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές σε ατομικό, σχολικό και κοινωνικό επίπεδο με την εμπλοκή και την παρέμβαση όχι μόνο στους μαθητές αλλά και σε επίπεδο γονέων και εκπαιδευτικών (βλέπε Allen, Vella-Brodrick, & Waters, 2016· Botha & Kourkoutas, 2016).

Με βάση τα παραπάνω η ανάπτυξη αποτελεσματικής συνεργασίας του προσωπικού του σχολείου (διευθυντής, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) με διάφορους φορείς αλλά και με τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών κρίνεται καθοριστικής σημασίας προκειμένου να προωθεί η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ αναπτύσσοντας την κοινωνική τους συμμετοχή, την προσωπική τους ταυτότητα και το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα.

Η ενίσχυση της ενταξιακής εκπαίδευσης έχει ως βασική προϋπόθεση τη δημιουργία ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εκπαιδευτούν σε θέματα προώθησης του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο. Κατά συνέπεια, πολύ σημαντική θεωρείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον σχολικό ψυχολόγο καθώς και η συμμετοχή τους σε ομαδικά προγράμματα καθοδήγησης/ εποπτείας για την ενθάρρυνση του ακαδημαϊκού έργου τους, αλλά και την αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία τους, τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους και την παροχή πληροφόρησης για εφαρμογή παρεμβάσεων στο πλαίσιο της τάξης, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί μέσω ανταλλαγής απόψεων αναφορικά με τις στρατηγικές και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν (Ingersoll & Strong, 2011). Παράλληλα, τα πλεονεκτήματα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους εποπτικές ομάδες συντονισμένες είτε από τον σχολικό ψυχολόγο (αν υπάρχει στα σχολεία) είτε

από επαγγελματίες φορέων ψυχικής υγείας έχουν αντίκτυπο στη γενικότερη ευημερία και την ενίσχυση του αισθήματος των εκπαιδευτικών ότι αποτελούν μέλη της σχολικής κοινότητας και κατά επέκταση στην αναβάθμιση της ποιότητας του παιδαγωγικού έργου τους.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί η σχέση ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου και τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών. Η συνεχής και ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και των γονέων κρίνεται επιτακτική με μοναδικό σκοπό την προώθηση των συμφερόντων του παιδιού. Παράλληλα, η διοργάνωση από το σχολείο σε συστηματικό επίπεδο ενημερωτικών συναντήσεων γονέων (σχολές γονέων) ή/και ψυχο-εκπαιδευτικών ομάδων γονέων αποτελούν προτάσεις για μελλοντική υλοποίηση. Ταυτόχρονα η παροχή συμβουλευτικής στήριξης σε ατομικό επίπεδο από τον σχολικό ψυχολόγο ή η δυνατότητα παραπομπής σε κατάλληλο φορέα ψυχικής υγείας από το προσωπικό του σχολείου (σε περίπτωση απουσίας σχολικού ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού από το σχολείο) για τη διαχείριση δυσκολιών που έχουν αντίκτυπο στη ζωή του παιδιού αλλά και την ενίσχυση της θετικής αλληλεπίδρασης γονέων και παιδιών –κυρίως κατά την περίοδο της εφηβείας- θεωρείται απαραίτητη ενέργεια για το μέλλον (Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006).

Ιδιαίτερη σημασία έχουν και οι παρεμβάσεις του σχολείου με άμεσο αντίκτυπο στους μαθητές. Σύμφωνα με τους Blomfield και Barber (2010) η συμμετοχή των μαθητών σε δομημένες εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (θεατρική ομάδα, χορωδία, περιβαλλοντική ομάδα, αθλητικές ομάδες κ.ά) ενισχύει την ακαδημαϊκή τους επίδοση, προωθεί την υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών και προάγει το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο. Συνεπώς, η οργάνωση ομάδων διαφόρων ενδιαφερόντων και η συμμετοχή όλων των μαθητών και κυρίως αυτών με ΕΕΑ θα πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα στον προγραμματισμό κάθε σχολείου. Η συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ σε

εξωδιδασκτικές ομάδες δίνει τη δυνατότητα σε αυτούς να βρουν εναλλακτικές μορφές έκφρασης, να ασχοληθούν με αντικείμενα που δε σχετίζονται με τη μαθησιακή τους ικανότητα και να νοηματοδοτήσουν διαφορετικά τη σχολική τους φοίτηση, ενώ ταυτόχρονα έρχονται σε επαφή με άλλους συνομηλίκους σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από αυτό της σχολικής τάξης και του μαθήματος, γεγονός που ενισχύει την κοινωνική τους αυτό-αντίληψη και βελτιώνει τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

7.3.3 Προτάσεις για εκπαιδευτική πολιτική

Οι συμμετέχοντες μαθητές της παρούσας έρευνας θεωρούν ότι θα ήταν καλό να πραγματοποιηθούν κάποιες αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών με σκοπό την ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν. Ως εκ τούτου, σε κοινό άξονα με τις αντιλήψεις των μαθητών αλλά και με την ανάγκη για εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες, οι οποίες δεν επικεντρώνονται αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, θα παρατεθούν ορισμένες προτάσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική.

Αναμφισβήτητα, τα τελευταία χρόνια έχουν παρατηρηθεί αλματώδεις αλλαγές σε κοινωνικοοικονομικό και σε τεχνολογικό επίπεδο, γεγονός που έχει αντίκτυπο στη ζωή κάθε ατόμου. Βομβαρδιζόμενοι με χιλιάδες ερεθίσματα, τα παιδιά βιώνουν μία αντιφατική καθημερινότητα, καθώς από τη μία πλευρά μπορούν να έχουν πρόσβαση στα πάντα μέσω του διαδικτύου, γεγονός που τους παρέχει άπειρες επιλογές, ενώ από την άλλη η καθημερινή παράδοση των μαθημάτων στο σχολείο έχει παραμείνει ίδια τα τελευταία 30 χρόνια. Η ανάγκη για αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας των μαθημάτων και υιοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς κρίνεται επιτακτική ώστε να αποφευχθούν συναισθήματα δυσφορίας και ανίας από τους μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ. Σύμφωνα με τον Landy (1994) το θέατρο και η δραματοποίηση μπορεί να

χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία μαθημάτων, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν τη μάθηση βιωματικά, ενώ παράλληλα δε διατρέχουν τον κίνδυνο να κάνουν λάθη που μπορεί να έχουν αντίκτυπο στην αυτοεκτίμησή τους. Ταυτόχρονα, η χρήση τεχνολογικών μεθόδων κατά την παράδοση των μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς (προβολή βίντεο, χρήση διαδραστικών πινάκων) θα επέτρεπε στους μαθητές να ξεφύγουν από τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης και να οπτικοποιήσουν τη νέα γνώση, γεγονός που θα διευκόλυνε τους μαθητές με ΕΕΑ.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι η στείρα παράδοση του μαθήματος, αλλά η παροχή ερεθισμάτων στα παιδιά προκειμένου να εξερευνήσουν το περιβάλλον ως μοναδικά άτομα, να καλλιεργήσουν τις αξίες τους, να ανακαλύψουν νέες γνώσεις μέσω της μάθησης αλλά και στοιχεία της προσωπικότητάς τους αλληλοεπιδρώντας με τους συνομηλίκους τους. Είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τα δυναμικά της τάξης μέσω της οργάνωσης και της δομής του σχολικού τμήματος (Terpstra & Tamura, 2007). Κατά συνέπεια, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να ξεφεύγουν από τα στενά όρια του ακαδημαϊκού ρόλου τους και να εστιάζουν σε πρακτικές εστιασμένες στη συμπεριφορά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Αυτό, ενδεχομένως, προϋποθέτει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα της ενταξιακής εκπαίδευσης προκειμένου να αναπτύξουν τεχνικές και μεθόδους χρήσιμες για τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ (Oaklander, 1988) λαμβάνοντας υπόψη ότι η φοίτηση στα τμήματα ένταξης δεν είναι πανάκεια · οι μαθητές με ΕΕΑ «υπάρχουν» και μέσα στη γενική τάξη. Οι Garrote, Dessemontet και Opitz (2017) υποστηρίζουν ότι η συνεργατική μάθηση και η διδασκαλία ομηλικών αποτελούν πολλά υποσχόμενες ενταξιακές πρακτικές, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν τόσο την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με ΕΕΑ όσο και την κοινωνική τους θέση. Επιπρόσθετα, μία ακόμη προσέγγιση για τη βελτίωση των

κοινωνικών δεξιοτήτων και την προώθηση της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ είναι ο Κύκλος των Φίλων (Newton, Taylor, & Wilson, 1996). Πρόκειται για μία προσέγγιση που βασίζεται στη δύναμη της ομάδας, η οποία δημιουργεί ένα θετικό και υποστηρικτικό δίκτυο για το παιδί που έχει προβλήματα συμπεριφορικής ή συναισθηματικής φύσης, καθώς βιώνει προσωπικές επιτυχίες μέσω των εβδομαδιαίων στόχων που θέτει μαζί με τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό της τάξης και της ανατροφοδότησης που λαμβάνει από αυτούς. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι όλα τα συμμετέχοντα παιδιά απολαμβάνουν τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου (Frederickson & Turner, 2003).

Επιπρόσθετα, ο Damon (2004) υποστηρίζει ότι η εστίαση του ενδιαφέροντος στις μαθησιακές και κοινωνικές αδυναμίες των μαθητών με ΕΕΑ έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία των επαγγελματιών κυρίως στο χώρο του σχολείου να δουν τις θετικές πλευρές αυτών των παιδιών. Οι Noble και McGrath (2008) προτείνουν ένα πρόγραμμα εστιασμένο σε θετικές εκπαιδευτικές πρακτικές, σύμφωνα με το οποίο οι σχολικοί ψυχολόγοι συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μια σειρά εκπαιδευτικών και σχολικών πρακτικών που παρέχουν στους μαθητές με ΕΕΑ την ευκαιρία να αναπτύξουν στοιχεία της ταυτότητάς τους, να ασκούν έλεγχο στην πρόοδο του έργου τους και να εκφράζουν την άποψή τους. Επομένως, η γνωριμία των μαθητών όχι μόνο σε ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά και ως προσωπικότητες, η ύπαρξη χρόνου και διάθεσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού για ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές (Stipek, 2006), η υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης βασισμένες στη θετική ψυχολογία (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010), η δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων μάθησης επικεντρωμένα στις δυνατότητες των μαθητών με ΕΕΑ αποτελούν μελλοντικές προτάσεις εκπαιδευτικής πρακτικής.

7.3.4 Προτάσεις για συστηματικές παρεμβάσεις στα παιδιά

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες για στελέχωση των σχολείων με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς μέσω του προγράμματος της ΕΔΕΑΥ. Ωστόσο, η σταθερή και καθημερινή παρουσία των επαγγελματιών ψυχικής υγείας σε ένα σχολείο κρίνεται απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία αυτού, καθώς παρατηρείται ότι οι ανάγκες των σχολείων ολοένα και μεγαλώνουν με αποτέλεσμα οι ειδικοί να δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στο κομμάτι της αξιολόγησης και της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών λόγω έλλειψης χρόνου.

Στο σημείο αυτό αξίζει να υπογραμμιστεί η αξία της πρώιμης παρέμβασης κυρίως κατά τη φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι Schonert- Reichl και Lawlor (2010) προτείνουν ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης, το οποίο βασίζεται στη θετική ψυχολογία και συγκεκριμένα στην ενσυνειδητότητα. Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Ενσυνειδητότητας (Mindfulness Education Program) εστιάζει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας των μαθητών μέσω μίας σειράς μαθημάτων, κατά τη διάρκεια των οποίων τα παιδιά εξοικειώνονται με την ενσυνείδητη προσοχή μέσα από τη συγκέντρωση στον εαυτό τους.

Μία ακόμη μελλοντική πρόταση που αφορά στην παρέμβαση στους μαθητές σε ατομικό επίπεδο είναι η παροχή ατομικής συμβουλευτικής στους μαθητές με ΕΕΑ με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Η εκπαίδευση των παιδιών στις κοινωνικές δεξιότητες πραγματοποιείται με βάση τρεις βασικούς άξονες. Αρχικά, το παιδί πρέπει να αναγνωρίσει τα συναισθήματα προκειμένου να καταφέρει να αναπτύξει την ενσυναίσθησή του και να μάθει να τα εκφράζει με αποδεκτό τρόπο. Στη συνέχεια, εκπαιδεύεται στην ανάπτυξη επαρκών δεξιοτήτων επικοινωνίας με τους άλλους καθώς και στρατηγικών διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων. Τέλος, η επιτυχής κοινωνική

συναναστροφή απαιτεί την αυτοδιαχείριση, δηλαδή την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων και την κατανόηση των συνεπειών όταν επιδεικνύει μία μη επιθυμητή συμπεριφορά (Gerald & Gerald, 2008). Επιπρόσθετα, σημαντική θα ήταν και η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης στους συμμαθητές των μαθητών με ΕΕΑ. Συγκεκριμένα, η υλοποίηση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών θα επέφερε επιθυμητές αλλαγές στην καθημερινή αλληλεπίδραση των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ (Terpstra & Tamura, 2007).

Από την άλλη πλευρά, αρκετές φορές μαθητές με ΕΕΑ φαίνεται να αντιμετωπίζουν συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές δυσκολίες. Σε αυτήν την περίπτωση οι Botha και Kourkoutas (2016) αναφέρουν ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις βασισμένες στον συμπεριφορισμό δεν είναι αποτελεσματικές, καθώς έχουν ως σκοπό την υπακοή στους κανόνες και όχι την πραγματική αντιμετώπιση του προβλήματος. Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω περιορισμό, αξίζει να προταθεί μία περισσότερο καινοτόμος για τα ελληνικά δεδομένα προσέγγιση, αυτή της παιγνιοθεραπείας η οποία μπορεί να κατέχει πολλαπλούς ρόλους στο χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα, αυτή η ψυχοθεραπευτική παρέμβαση μπορεί να εφαρμοστεί εξελικτικά, παιδαγωγικά, διαγνωστικά, προληπτικά και θεραπευτικά σε παιδιά και σε εφήβους. Το παιχνίδι αποτελεί το μέσο έκφρασης και επικοινωνίας των παιδιών, καθώς δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν την ψυχοκινητική τους έκφραση, να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας. Επιπλέον, η παιγνιοθεραπεία συντελεί στην έκφραση των συναισθημάτων τους, γεγονός που έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στη μάθηση όσο και την κοινωνικοποίησή τους με τους συνομηλίκους. Η εφαρμογή της παιγνιοθεραπείας στο σχολικό πλαίσιο προϋποθέτει τη συνεργασία του θεραπευτή τόσο με τους γονείς του παιδιού όσο και με

τους εκπαιδευτικούς (Ρόμπερτσον, 2017). Ακρογωνιαίο λίθο της παιγνιοθεραπείας αποτελούν οι θεμελιώδεις αρχές της μη κατευθυντικής παιγνιοθεραπείας, σύμφωνα με τις οποίες ο θεραπευτής σέβεται και αποδέχεται το παιδί και τον ρυθμό με τον οποίο λειτουργεί μέσα στη παιγνιοθεραπευτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα φροντίζει να δημιουργηθεί μία ασφαλή σχέση με το παιδί ικανή να περιφρουρήσει τη σωματική και ψυχική του υγεία (Axline, 1955). Είναι γεγονός ότι υπάρχει πληθώρα τεχνικών βασισμένων στο ενσωματικό παιχνίδι, προβολικό παιχνίδι και παιχνίδι ρόλων (Jennings, 1993), οι οποίες ενισχύουν την αυτο-έκφραση και την έκφραση του συναισθήματος, αλλά δίνουν και την ευκαιρία στο παιδί να πειραματιστεί με νέες συμπεριφορές μέσα σε ένα προστατευμένο πλαίσιο προτού υιοθετήσει τις εκάστοτε συμπεριφορές στη ζωή του.

Σε κοινό άξονα κινείται και η επόμενη πρόταση για συμβουλευτική παρέμβαση σε επίπεδο ομάδας. Σύμφωνα με τη Shechtman (2014) η ομαδική συμβουλευτική αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο για να προσδιοριστούν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών στο σχολείο μέσω της προσωπικής ανάπτυξης, της καλλιέργειας της αυτογνωσίας και της αλλαγής της συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, η ίδια προτείνει τις ομάδες συναισθηματικής στήριξης, οι οποίες επικεντρώνονται στην αυτό-έκφραση και τη στήριξη που παρέχεται μέσα στο ασφαλές πλαίσιο που παρέχει η ομάδα. Πρόκειται για βραχυπρόθεσμα προγράμματα (15 συνεδρίες), στα οποία μπορούν να συμμετέχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν κοινωνικές δυσκολίες όπως οι μαθητές με ΕΕΑ. Η διαδικασία είναι μη δομημένη και τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη της ομάδας, ενώ ταυτόχρονα εκφράζουν τα συναισθήματα τους χρησιμοποιώντας κατά κύριο λόγο την τεχνική της προβολής.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι τόσο η συνεργασία των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ειδικών, όσο και η εφαρμογή παρεμβάσεων σε πολλαπλά επίπεδα συμβάλλουν στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων αναφορικά με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι σημαντικό παράγοντα αποτελεί και η μοναδικότητα κάθε παιδιού, γεγονός που πρέπει να σεβαστούν όλοι όσοι αλληλεπιδρούν με αυτά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Adams, R. E., Santo, J. B., & Bukowski, W. M. (2011). The Presence of a Best Friend Buffers the Effects of Negative Experiences. *Developmental Psychology, 47*(6), 1786-1791.

Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development, 41*, 49-67.

Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist, 44*(4), 709.

Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 12*, 108-119.

Allen, K. A., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *The Educational and Developmental Psychologist, 33*(1), 97-121.

Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 795-809.

Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education, 72*(1), 5-22.

Antonsich, M. (2010). Searching for belonging – An analytical framework. *Geography Compass, 4*(6), 644–659.

Asher, S. R. & Hymel, S. (1981). Children's Social Competence in Peer Relations: Sociometric and Behavioral Assessments. In J. D. Wine and M. D. Smye (eds), *Social Competence* (pp. 125-157). New York: Guilford Press.

Asher, S. R. & Taylor, A. R. (1982). Social Outcomes of Mainstreaming: Sociometric Assessment and Beyond. In P. S. Strain (ed.), *Social Development of Exceptional Children* (pp. 13-30). Rockville, MA: An Aspen Publication.

Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 232-248.

Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.

Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position, and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442.

Avramidis, E., & Wilde, A. (2009). Evaluating the social impacts of inclusion through a multi-method research design. *Education*, 37(4), 323-334.

Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European journal of special needs education*, 33(2), 221-234.

Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., & Kantaraki, C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational Research Review*, 20, 68-80.

- Axline, V. (1955). *Play Therapy*. New York: Ballantine Books.
- Azmitia, M. & Montgomery, R. (1993). Friendship, Transactive Dialogues, and the Development of Scientific Reasoning. *Social Development, 2*, 202-221.
- 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.L., Schmidt, M.E., Newcomb, A.F., & Bukowski, W.M. (2001), Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *New Directions for Child and Adolescent Development, 91*, 25-49.
- Bakkaloğlu, H. (2010). A comparison of the loneliness levels of mainstreamed primary students according to their sociometric status. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 330-336.
- Bakker, J. T., & Bosman, A. M. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly, 26*(1), 5-14.
- Bakker, J., Denessen, E., Bosman, A., Krijger, E. M., & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly, 30*(1), 47-62.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.
- Bauminger, N. & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development, 71*, 447-456.

- Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Gazit, L., Brown, J., & Rogers, S.J. (2008). Children with autism and their friends: A multidimensional study of friendship in high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 135–150.
- Baydik, B., & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of Sociometric Status for Low Socioeconomic Status Elementary Mainstreamed Students with and without Special Needs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *9*(2), 435-447.
- 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.
- Becker, B. B., & Luthar, S. S. (2007). Peer-perceived admiration and social preference: Contextual correlates of positive peer regard among suburban and urban adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, *17*, 117-144.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child development*, *66*(5), 1312-1329.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Hoyle, S. G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development*, *57*, 1284-1297.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development.. *Current Directions in Psychological Science*, *11*, 7-10.

Berndt, T.J., & Hoyle, S.G. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Developmental Psychology*, *21*, 1007-1015.

Beyer, W. (2008). *Belonging in a grade 6 inclusive classroom: three multiple perspective case studies of students with mild disabilities* (Master's thesis, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada). Ανακτήθηκε από <https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/1590/1/Wanda--complete%20thesis.pdf>

Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive developmental study. *Child Development*, *48*, 246-253.

Black, B., & Hazen, N. L. (1990). Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology*, *26*(3), 379.

Black, B., & Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child Development*, *66*(1), 255-271.

Blomfield, C., & Barber, B. (2010). Australian Adolescents' Extracurricular Activity Participation and Positive Development: Is the Relationship Mediated by Peer Attributes? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *10*, 114-128.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, *15*(1), 1-40.

Booth, C. L., Rubin, K. H., & Rose- Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and father in middle childhood: Links with social emotional adaptation and pre-school attachment security. *Child Development, 69*, 427-442.

Booth, T., & Ainscow, M. (2013). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3rd ed). Bristol: CSIE.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities, 33*(6), 1888- 1897.

Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies, 34*(1), 43-54.

Bossaert, G., H. Colpin, S. J. Pijl, and K. Petry. (2015). Quality of Reciprocated Friendships of Students with Special Educational Needs in Mainstream Seventh Grade. *Exceptionality, 23*(1), 54–72.

Botha, J., & Kourkoutas, E. (2016). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International Journal of Inclusive Education, 20*(7), 784-799.

Bouchard, K. L., & Berg, D. H. (2017). Students' School Belonging: Juxtaposing the Perspectives of Teachers and Students in the Late Elementary School Years (Grades 4-8). *School Community Journal, 27*(1), 107-136.

Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with Autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(1), 14-23.

- Bowker, A. (2004). Predicting friendship stability during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(2), 85-112.
- Bowlby, J. (1989). *The making and breaking of affectional bonds*. New York: Routledge.
- Bowlby, J. 1969. *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: thematic analysis and code development. Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 504-514.
- Brown, A., & Heath, N. (1998). Social Competence in Peer-Accepted Children with and without Learning Disabilities.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1103.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and Friendship: Issues in Theory, Measurement, and Outcome. In T. J. Berndt and G. W. Ladd (eds.), *Peer Relationships in Child Development*. New York Wiley.

Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1993(60), 23-37.

Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre-and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484.

Bukowski, W.M. & Newcomb, A.F. (1984). Stability and Determinants of Sociometric Status and Friendship Choice: A Longitudinal Perspective. *Developmental Psychology*, 20(5), 941-952.

Bukowski, W.M. (2001). Friendship and the Worlds of Childhood. *New Directions for Child Development*, 91, 93-105.

Bukowski, W.M., & Sippola, L.K. (2005). Friendship and Development: Putting the Most Human Relationship in Its Place. *New Directions for Child Development*, 109, 91-98.

Bukowski, W.M., Pizzamiglio, M.T., Newcomb, A.F., & Hoza, B. (1996). Popularity as an Affordance for Friendship: The Link Between Group and Dyadic Experience. *Social Development*, 5(2), 189-202.

Cairns, R. B. (1983). Sociometry, psychometry, and social structure: A commentary on six recent studies of popular, rejected, and neglected children. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 429-438.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Garipey, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, *24*(6), 815-823.

Cairns, R. B., Garipey, J. L., Kindermann, T., & Leung, M. C. (1997). Identifying social clusters in natural settings (unpublished manuscript). Chapel Hill: University of North Carolina. *Center for Developmental Science*.

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, *26*(2), 264-278.

Calder, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2012). 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, *17*(3), 296-316.

Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, *18*(2), 197-208.

Capps, M. A. (2004). Teacher Perceptions of Middle School Students' Sense of Belonging in Southeast Texas. *Online Submission*, *4*(2), 1-20.

Cassidy, J. (1988). Child- mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, *59*, 121-134.

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationship. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*, 228-249.

Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(2), 111-122.

Cefai, C., & Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 183-198.

Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology, 59*(2), 243-272.

Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of autism and developmental disorders, 37*(2), 230-242.

Chambers, S. M., & Kay, R. W. (1992). Research on social integration: What are the problems? *International Journal of Disability, Development and Education, 39*(1), 47-59.

Chan, A., & Poulin, F. (2007). Monthly changes in the composition of friendship networks in early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 57*8-602.

Chan, S. Y., & Mpofu, E. (2001). Children's peer status in school settings: Current and prospective assessment procedures. *School Psychology International, 22*(1), 43-52.

Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research, 58*(3), 347-371.

- Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, *25*(3), 327-339.
- Chhuon, V., & Wallace, T. L. (2014). Creating connectedness through being known: Fulfilling the need to belong in US high schools. *Youth & Society*, *46*(3), 379-401.
- Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries: cross-cultural variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *47*(2), 175-196.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, *75*, 147-163.
- Cillessen, A. H., Van IJzendoorn, H. W., van Lieshout, C. F., & Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, *63*(4), 893-905.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 815-829.
- 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.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.). *Peer Rejection in Childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Coleman, J. M., & Minnett, A. M. (1992). Learning disabilities and social competence: A social ecological perspective. *Exceptional children*, *59*(3), 234-246.

Coleman, J. M., McHam, L. A., & Minnett, A. M. (1992). Similarities in the social competencies of learning disabled and low achieving elementary school children. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 671-677.

Cologon, K. (2010). *Inclusion is really what teaching is*. *ARNEC Connections*, 3, 45-48.

Contreras, J. M, Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., & Tomich, P. L. (2000) Emotion regulation as a mediator of associations between mother- child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of family Psychology*, 14, 111-124.

Cooley, C. H. (1909). *Social organization*. New York: Scribner.

Creswell, J. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579.

Crosnoe, R. (2011). *Fitting in, standing out: Navigating the social challenges of high school to get an education*. Cambridge University Press.

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.

De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer, and classroom variables. *Social Development*, 22(4), 831-844.

De Leeuw, R. R., de Boer, A. A., & Minnaert, A. E. M. G. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 166-186.

De Monchy, M., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education, 19*(3), 317-330.

Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 42*(5), 565-579.

Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(4), 499-514.

Demir, M., & Urberg, K. A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*(1), 68-82.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London; New York: Routledge.

Dimitrellou, E., & Hurry, J. (2018). School belonging among young adolescents with SEMH and MLD: the link with their social relations and school inclusivity. *European Journal of Special Needs Education, 1-15*.

Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M. & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology, 27*(1), 172-180.

Dishion, T.J., Andrews, D.W., & Crosby, L. (1995). Anti-social boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development, 66*, 139-151.

Dishion, T.J., Patterson, G.R., & Griesler, P.C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behavior. In L.R. Huesmann (Ed.), *Current perspectives on aggressive behavior* (pp. 61-95). New York: Plenum.

Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3-22). Springer, New York, NY.

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*(2), 374-393.

Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*(3), 344.

Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I., & Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 309-336.

Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development, 54*, 1386-1399.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408-416.

Ducharme, J., Doyle, A.B., & Markiewicz, D. (2002). Attachment security with mother and father: Associations with adolescents' reports of interpersonal behaviour with parents and peers. *Journal of Social and Personal Relationships, 19*, 203-231.

Dunn, J., Cutting, A., & Fisher, N. (2002) Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development, 73*, 621-635.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90-101.

Eisenberg, N. (1986). Altruistic emotion, cognition and behavior. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child development, 70*(6), 1360-1372.

Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development, 17*(4), 853-870.

Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. E., & Carpenter, E. M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: Theory and research. In D. W.

Nangle & C. A. Erdley (Eds.), New directions for child development: No 91. *The role of friendship in psychological adjustment* (pp. 5-23). San Francisco, CA: Jossey- Bass.

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.

Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. P. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 45–62). New York: Guilford Press.

Faircloth, B. S. (2009). Making the most of adolescence: Harnessing the search for identity to understand classroom belonging. *Journal of Adolescent Research, 24*(3), 321-348.

Farmer, T. W., Estell, D. B., Bishop, J. L., O'neal, K. K., & Cairns, B. D. (2003). Rejected bullies or popular leaders? The social relations of aggressive subtypes of rural African American early adolescents. *Developmental Psychology, 39*(6), 992-1004.

Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M. C., Trott, H., Bishop, J., & Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology, 41*(3), 217-232.

Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J., & Brock, M. E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children, 82*(2), 192-208.

Feldman, S. S., Rubenstein, J. L., & Rubin, C. (1998). Depressive affect and restraint in early adolescents: Relationships with family structure, family process and friendship support. *Journal of early adolescence*, 8, 279-296.

Feuer, M. J., Towne, L. & Shavelson, R. J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31(8), 4-14.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.

Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 581-592.

Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 391-410.

Frederickson, N., & Turner, J. (2003). Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: An evaluation of the Circle of Friends intervention approach. *The Journal of Special Education*, 36(4), 234-245.

Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-115.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science, 10*(3), 132–146.

Freitag, M. K., Belsky, J., Grossman, K., Grossman, K. E., & Scheurer- Englisch, H. (1996). Continuity in parent-child relationships from infancy to middle childhood and relations with friendship competence. *Child Development, 67*, 1437-1454, doi: 10.2307/1131710.

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

Frostad, P., Mjaavatn, P. E., & Pijl, S. J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education, 9*(1), 83-94.

Furman, W., Simon, V.A., Shaffer, L., & Bouchey, H.A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends and romantic partners. *Child Development, 73*, 241-255.

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.

Garrote, A. (2017). The Relationship between Social Participation and Social Skills of Pupils with an Intellectual Disability: A Study in Inclusive Classrooms. *Frontline Learning Research, 5*(1), 1-15.

Garrote, A., Dessemontet, R. S., & Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review, 20*, 12-23.

Gauze, C., Bukowski, W.M., Aquan-Assee, J., & Sippola, L.K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child Development, 67*, 2201-2216.

Gerald, K. & Gerald, D. (2008). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά: Θεωρία και Εφαρμογές*. (Επιμ. Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gest, S. D., Farmer, T. W., Cairns, B. D., & Xie, H. (2003). Identifying children's peer social networks in school classrooms: Links between peer reports and observed interactions. *Social Development, 12*(4), 513-529.

Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social development, 10*(1), 23-40.

Goldman, J.A. (1981). The social interaction of preschool children in same-age versus mixed-aged groupings. *Child Development, 52*, 644-650.

Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79-90.

Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-43.

Graber, R., Turner, R., & Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology, 107*, 338-358.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education, 21*(1), 167-181.

Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research, 67*(4), 377-415.

Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1986). Social skill deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly, 9*(1), 23-32.

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*(3), 331-344.

Groeben, M., Perren, S., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2011). Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: Associations with self-and other-oriented social skills. *European Child & Adolescent Psychiatry, 20*(1), 3-15.

Grossman, K., Grossman, K.E., Fremmer Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer Englisch, H., & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child- father attachment

relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development, 11*, 307-331.

Grygiel, P., Humenny, G., Rębisz, S., Bajcar, E., & Świtaj, P. (2014). Peer rejection and perceived quality of relations with schoolmates among children with ADHD. *Journal of attention disorders, 22*(8), 738-751.

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. *AJMR-American Journal on Mental Retardation, 100*(4), 359-377.

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The Friendships of Young Children with Developmental Delays: A Longitudinal Analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 64–79.

Hagborg, W. J. (1998). School membership among students with learning disabilities and nondisabled students in a semirural high school. *Psychology in the Schools, 35*(2), 183-188.

Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of psychiatric nursing, 6*(3), 172-177.

Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development, 107*, 61-78.

Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G. & Larsen, S. C. (1987). A new definition on Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly, 4*, 336-342.

Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change? *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 17-38.

Hart, C. H., DeWolf, D. M., Wozniak, P., & Burts, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development*, 63(4), 879-892.

Hartup, W.W. & Stevens, N. (1997). Friendships and Adaptation in the Life Course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355-370.

Hartup, W.W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.

Hartup, W.W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives*. London: Erlbaum.

Hartup, W.W. (1993). Adolescents and their friends. In B. Laursen (Ed.), *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, 1-13.

Hartup, W.W., French, D.C., Laursen, B., Johnston, K.M., & Ogawa, J. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-field situation. *Child Development*, 64, 445-454.

Hartup, W.W., Laursen, B., Stewart, M.I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590-1600.

- Haselager, G. J., Cillessen, A. H., Van Lieshout, C. F., Riksen-Walraven, J. M. A., & Hartup, W. W. (2002). Heterogeneity among peer-rejected boys across middle childhood: Developmental pathways of social behavior. *Developmental Psychology, 38*(3), 446.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology, 36*(5), 531.
- Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1993). Students with learning disabilities: Academic and psychosocial aspects of adaptation. *School Psychology International, 14*(1), 43-56.
- Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*(3), 213-235.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(1), 29-71.
- Hays, R. B. (1988). Friendship. In S. W. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships: Theory, research, and interventions* (pp. 391-408). London: Wiley.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 111-138.
- Henricsson, L., & Rydell, A.-M. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development, 15*(4), 347-366.

Hodges, E.V.E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of Friendship: Protection Against an Escalating Cycle of Peer Victimization. *Developmental Psychology, 35*(1), 94-101.

Hoyle, S. G., & Serafica, F. C. (1984). Social Relations in Children with Learning Disabilities Revisited: Social Status, Perceived Social Competence, and Conceptions of Friendship.

Hoyle, S. G., & Serafica, F. C. (1988). Peer status of children with and without learning disabilities—a multimethod study. *Learning Disability Quarterly, 11*, 322–331.

Hunt, D. E. (1975). Person-environment interaction: A challenge found wanting before it was tried. *Review of Educational Research, 45*(2), 209-230.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233.

Irvin, M. J., Meece, J. L., Byun, S. Y., Farmer, T. W., & Hutchins, B. C. (2011). Relationship of school context to rural youth's educational achievement and aspirations. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(9), 1225-1242.

Jacobs, L., Turner, L. A., Faust, M., & Stewart, M. (2002). Social problem solving of children with and without mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14*(1), 37-50.

Jenkins, J. M., Turrell, S. L., Kogushi, Y., Lollis, S., & Ross, H. S. (2003). A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child Development, 74*(3), 905-920.

- Jennings, S. (1993). *Introduction to Developmental Playtherapy. Playing and Health.* Jessica Kingsley Publishers.
- Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review, 25*(1), 1-25.
- Johnson, L. S. (2009). School contexts and student belonging. A mixed methods study of an innovative high school. *School Community Journal, 19*(1), 99–118.
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist, 42*(4), 197-208.
- Juvonen, J., & Bear, G. (1992). Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. *Journal of Educational Psychology, 84*, 332–330.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram–Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(5), 533-544.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 226-237.
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The Social Skills and Social Status of mainstreamed students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology, 22*(4), 391-411.
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools, 41*(2), 247-259.
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology, 32*(3), 457.

Kerns, K.A. (1996). Individual differences in friendship quality: Links to child- mother attachment. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb, & W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (pp. 137-157). New York: Cambridge University Press.

Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 401-425.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.

Koster, M., Pijl, S. J., Van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.

Krappman, L. (1996). Amicitia, drujba, shin-yu, philia, freundschaft, friendship: On the cultural diversity of a 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.

Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169-190.

Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.

Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.) *Peer Rejection in Childhood*, (pp. 274- 308). New York: Cambridge University Press.

Lackaye, T., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432-446.

Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77(4), 822-846.

Ladd, G. W., & Kochenderfer, B.J., & Coleman, C.C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.

LaFontana, K. M. & Cillessen, A. H. (1999). Children's interpersonal perceptions as a function of sociometric and peer-perceived popularity. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(2), 225-242.

LaFontana, K. M. & Cillessen, A. H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental psychology*, 38(5), 635.

Laible, D. J., & Thompson, R. A. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. *Child Development*, 71(5), 1424-1440.

Laible, D.J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parents and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 45-59.

Laluvein, J. (2010). School Inclusion and the 'Community of Practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 35-48.

Landy, R. J. (1994). *Drama therapy: Concepts, theories and practices*. Charles C Thomas Publisher.

Larson, R., & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child development*, 62(2), 284-300.

Laursen, B., & Hartup, W.W. (2002). The origins of reciprocity and social exchange in friendships. *New Directions for Child Development*, 95, 27-40.

Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2007). Friendship Moderates Prospective Associations Between Social Isolation and Adjustment Problems in Young Children. *Child Development*, 78(4), 1395-1404.

Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. Pine Forge Press.

Lee, S. H, Yoo, S. Y., & Bak, S. H. (2003). Characteristics of Friendship between Children with and without Mild Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 157-166.

Lifshitz, H., I. Hen, and I. Weisse. (2007). Self-concept, Adjustment to Blindness, and Quality of Friendship among Adolescents with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(2), 96-107.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.

Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-106.

Malcolm, K. T., Jensen-Campbell, L. A., Rex-Lear, M., & Waldrip, A. M. (2006). Divided we fall: Children's friendships and peer victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23(5), 721-740.

Male, D. B. (2007). The friendships and peer relationships of children and young people who experience difficulties in learning. *The SAGE Handbook of Special Education*, 460-474.

Mamas, C. (2012). Pedagogy, social status and inclusion in Cypriot schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1223-1239.

Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 6-14.

Manetti, M., Schneider, B. H., & Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contract hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 270-286.

- Marsh, H. W. (1990). A Multidimensional, Hierarchical Model of Self-concept: Theoretical and Empirical Justification. *Educational Psychology Review*, 2 (2), 77–172.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 133-163.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structures of self- concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self- concept* (pp.38-90). New York: John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.
- Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 143-162.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Matheson, C., Olsen, R. J., & Weisner, T. (2007). A good friend is hard to find: Friendship among adolescents with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 112(5), 319-329.
- Matsumoto, D., Haan, N., Yabrove, G., Theodorou, P., & Carney, C. (1986). Preschoolers' moral actions and emotions in prisoner's dilemma. *Developmental Psychology*, 22, 663-670.

Mayeux, L., & Cillessen, A. H. (2008). It's not just being popular, it's knowing it, too: The role of self-perceptions of status in the associations between peer status and aggression. *Social Development, 17*(4), 871-888.

McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 81-97.

McElwain, N. L., Cox, M. J., Burchinal, M. R., & Macfie, J. (2003). Differentiating among insecure mother-infant attachment classifications: A focus on child-friend interaction and exploration during solitary play at 36 months. *Attachment & Human Development, 5*(2), 136-164.

McElwain, N.L., Booth- LaForce, C. Lansford, J.E., Wu, X., & Dyer, W.J. (2008). A process model of attachment- friend linkage: Hostile attribution biases, language ability, and mother- child affective mutuality as intervening mechanisms, *Child Development, 79*, 1891-1906.

McElwain, N.L., Booth- LaForce, C., & Wu, X. (2011). Infant–mother attachment and children's friendship quality: Maternal mental-state talk as an intervening mechanism. *Developmental Psychology, 47*(5), 1295.

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral assessment*.

McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B., & Wallace, T. L. (2013). Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student–teacher relationships. *Urban Education, 48*(1), 9-43.

- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools, 45*(5), 387-401.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology, 14*(1), 6-23.
- McMullen, J. A., Veermans, K., & Laine, K. (2014). Tools for the classroom? An examination of existing sociometric methods for teacher use. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(5), 624-638.
- McPherson, M. J., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology, 27*(1), 415-444.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, L. H. (2001). The impact of inclusion on children's lives: Multiple outcomes, and friendship in particular. *International Journal of Disability, Development and Education, 48*(1), 9-31.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Miller, F. (2009). Inclusive education: a Pacific perspective. Στο Puamau, P. & Pene, F. (Eds.), *Inclusive Education in the Pacific* (29-37). Pacific Islands: PRIDE.
- Moreno, J. (1943). *Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. Washington, DC: Nervous & Mental Disease Publishing Co.

Morse, J. (2002). Principles of mixed methods and multi-method research design. . In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mpofu, E. (1997). Children's social acceptance and academic achievement in Zimbabwean multicultural school settings. *The Journal of Genetic Psychology*, *158*(1), 5-24.

Mrug, S., & Wallander, J. L. (2002). Self-Concept of Young People with Physical Disabilities: does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, *49*(3), 267-280.

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.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education*, *39*(4), 220-233.

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.

Nadeau, L., & Tessier, R. (2006). Social adjustment of children with cerebral palsy in mainstream classes: peer perception. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *48*, 331-336.

Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on

children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 546-555.

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

Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P., & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: A comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319-337.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99.

Newcomb, A., & Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.

Newcomb, A.F., & Bagwell, C. (1998). 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*. Cambridge: Cambridge University Press.

Newman, I., Ridenour, C.S., Newman, C. & DeMarco, G.M. (2002). A typology research purposes and its relationship to mixed method. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (pp. 167-188). Thousand Oaks, CA: Sage.

Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circles of friends: an inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs. *Educational Psychology in Practice, 11*(4), 41-48.

Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education, 76*(2), 145–169.

Noble, T., & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational and Child Psychology, 25*(2), 119-134.

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., González, P., Cabanach, R. G., Valle, A., & Rodríguez, 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.

Oaklander, V. (1988). *Windows to our children: A Gestalt therapy approach to children and adolescents*. Center for Gestalt Development.

Ochoa, S. H., & Olivarez, A. (1995). A Meta-analysis of peer rating sociometric studies of pupils with LD. *Journal of Special Education, 29*(1), 1-19.

Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development, 48*, 495-506.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research, 70*(3), 323-367.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological bulletin, 102*(3), 357.

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.

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.

Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence, 18*(2), 125-144.

Pavri, S., & Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: are students with LD really included in the classroom? *Preventing School Failure, 45*(1), 8-14.

Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional children, 67*(3), 391-411.

Perren, S., Forrester-Knauss, C., & Alsaker, F. D. (2012). Self-and other-oriented social skills: Differential associations with children's mental health and bullying roles. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online, 4*(1), 99-123.

Perren, S., Stadelmann, S., von Wyl, A., & von Klitzing, K. (2007). Pathways of behavioral and emotional symptoms in kindergarten children: What is the role of prosocial behavior? *European Child and Adolescent Psychiatry, 16*, 209–214.

Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 254-268.

Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 93-105.

Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with Special Needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(4), 387-405.

Pijl, S. J., Koster, M., Hannink, A., & Stratingh, A. (2011). Friends in the classroom: a comparison between two methods for the assessment of students' friendship networks. *Social Psychology of Education, 14*(4), 475-488.

Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies, 29*(1), 57-70.

Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 310-342.

Reed, F. D., McIntyre, L. L., Dusek, J., & Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in

an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(6), 477-489.

Richards, W. D. (1995). *Negopy 4.30. Manual and user's guide*. Burnaby: Simon Fraser University.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα στον πραγματικό κόσμο*. Αθήνα: Gutenberg.

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Acker, R. V. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15(2), 175-204.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Strobel, K. R. (1998). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational Psychologist*, 33(4), 153–176.

Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571-645). New York, NY: Wiley.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, *60*, 141-171.

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. 591-649. New York: Psychology Press.

Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, *24*(4), 326-356.

Rubin, K. H., LeMare, L. J., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. *Peer Rejection in Childhood*, 217-249.

Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*(2), 139-153.

Rubin, K., Fredstrom, B., & Bowker, J. (2008). Future directions in... Friendship in childhood and early adolescence. *Social Development*, *17*(4), 1085-1096.

Rubin, K.H., Bukowski, W., & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 619-700). New York: Wiley.

Rubin, K.H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L., & Booth, C.L. (1994). "Birds of a feather...". Behavioural concordance and preferential personal attraction in children. *Child Development*, *64*, 1778-1785.

- Rudolph, K. D., & Clark, A. G. (2001). Conceptions of relationships in children with depressive and aggressive symptoms: Social-cognitive distortion or reality? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(1), 41-56.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), 235-255.
- Sari, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 01-11.
- Schmidt, M., & Cagran, B. (2008). Self-Concept of Students in Inclusive Settings. *International Journal of Special Education*, 23(1), 8-17.
- Schneider, B.A, Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child- parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37(1), 86-100.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness, 1*(3), 137-151.

Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities, 43*, 72-79.

Schwab, S. (2018). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies, 1-12*.

Schwab, S., Gebhardt, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Predictors of social inclusion of students with and without SEN in integrated settings. *Croatian Review of Rehabilitation Research, 49*, 106-114.

Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 30*(1), 1-14.

Sebanc, A.M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development, 12*, 249-268.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441.

Shechtman, Z. (2014). Group counseling in the school. *Hellenic Journal of Psychology, 11*, 169-183.

- Shochet, I. M., Smith, C. L., Furlong, M. J., & Homel, R. (2011). A prospective study investigating the impact of school belonging factors on negative affect in adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(4), 586-595.
- Shulman, S. (1993). Close friendships in early and middle adolescence: Typology and friendship reasoning. In B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence* (pp. 55-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Siperstein, G.N., Leffert, J.S., & Wenz-Gross, M. (1997). The quality of friendships between children with and without learning problems. *American Journal on Mental Retardation, 102*, 111-125.
- Stanovich, P. J., Jordan, A., & Perot, J. (1998). Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education, 19*(2), 120-126.
- Stipek, D. (2006). Relationships matter. *Educational Leadership, 64*(1), 46-49.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Symons, D. K., Fossum, K. L. M., & Collins, T. B. (2006). A longitudinal study of belief and desire state discourse during mother-child play and later false belief understanding. *Social Development, 15*(4), 676-692.
- 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.
- Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal, 35*(5), 405-411.

Terry, R., & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27(5), 867.

Thorne, B. (1986). Girls and boys together... but mostly apart: Gender arrangements in elementary school. In W.W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp. 167-184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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, 37-48.

Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173-192.

Vandell, D.L., & Hembree, S.E. (1994). Peer Social Status and Friendship: Independent Contributors to Children's Social and Academic Adjustment. *Merill-Palmer Quarterly*, 40(4), 461-477.

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. *Learning disabilities: Theoretical and Research Issues*, 175-191.

Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 598-608.

Vaughn, S., Hogan, A., Kouzekanani, K. & Shapiro, S. (1990) Peer acceptance, self-perceptions, and social skills of learning disabled students prior to identification. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 101–106.

Vaughn, S., McIntosh, R., Schumm, J. S., Haager, D., & Callwood, D. (1993). Social status, peer acceptance, and reciprocal friendships revisited. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 82–88.

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.

Wallace, T. L., Ye, F., & Chhuon, V. (2012). Subdimensions of adolescent belonging in high school. *Applied Developmental Science*, 16(3), 122-139.

Wauters, L. N., & Knoors H. (2008). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 21-36.

Webster, A. A. & Carter, M. (2010). Characteristics of the closest relationships between children with developmental disabilities and peers in inclusive settings. *Australasian Journal of Special Education*, 34(1), 61-78.

Webster, A. A. & Carter, M. (2013b). A descriptive examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closest peers in inclusive school settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 1-11.

Webster, A. A., & Carter, M. (2007). Social relationships and friendships of children with developmental disabilities: Implications for inclusive settings: A systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(4), 200-213.

- Webster, A. A., & Carter, M. (2013a). Mutual Liking, Enjoyment, and Shared Interactions in the Closest Relationships between Children with Developmental Disabilities and Peers in Inclusive School Settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 25*(4), 373-393.
- Weimer, B.L., Kerns, K.A., & Oldenburg, C.M. (2004). Adolescents' interactions with a best friend: Associations with attachment style. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*, 102-120.
- Wentzel, K. R., & McNamara, C. C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence, 19*, 114–125.
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children, 63*, 183–193.
- Whitehouse, A. J. O., Durkin, K., Jaquet, E., & Ziatas, K. (2009). Friendship, loneliness and depression in adolescents with Asperger's syndrome. *Journal of Adolescence, 32*, 309–322. doi:10.1016/j.adolescence.2008.03.004.
- 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., & Sunohara, G. (1998). Parents' perception of the quality of friendship of their children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 13*, 242–257.

Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(1), 20-32.

Windle, M. (1994). A study of friendship characteristics and problem behaviors among middle adolescents. *Child development, 1764-1777*.

Youngblade, L. M., & Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-year-olds' close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology, 28*(4), 700.

Youniss, J., & Smollar, J. (1985). Adolescent relations with mothers, fathers and friends. Chicago: University of Chicago Press.

Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice, 40*(3), 197-214.

Zarbatany, L., McDougall, P., & Hymel, S. (2000). Gender-differentiated experience in the peer culture: Links to intimacy in preadolescence. *Social Development, 9*, 62-79.

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.

Ελληνική βιβλιογραφία

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

Γουδήρας, Δ. (2013). Η ενιαία εκπαίδευση. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου- Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, & Α. Χαριοπολίτου, (2013). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική*

εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μία κοινωνία για όλους (σελ. 21-40). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2009). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρόμπερτσον, Τ. (2017). *Παιγνιοθεραπεία: Ψυχοθεραπευτική μέθοδος για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Το Έρμα.

Στασινός, Δ. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές, κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Περιγραφή*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

(Α1) Ερωτηματολόγιο Α΄ χορήγησης

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αυτό δεν αποτελεί μέρος κάποιας εξέτασης και επομένως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Γι' αυτό γράψε την απάντηση που έρχεται στο μυαλό σου χωρίς να ανησυχείς αν είναι σωστή ή λάθος. Οι πληροφορίες που θα δώσεις δεν πρόκειται να αποκαλυφθούν σε κανένα.

A. Πες μου για εσένα...

Ποιο είναι το όνομά σου; _____

Είσαι: Αγόρι ή Κορίτσι

Σε ποια τάξη ανήκεις Δ Ε ΣΤ

Πόσο καιρό βρίσκεσαι σ' αυτό το σχολείο; _____

B. Κύκλωσε τους αριθμούς που αντιστοιχούν στο πόσο ισχύει η κάθε πρόταση για εσένα:

		Δεν ισχύει Καθόλου	Ισχύει Λίγο	Ισχύει Μερικές φορές	Ισχύει Πολύ	Ισχύει Πάρα πολύ
1.	Έχω πολλούς φίλους.	1	2	3	4	5
2.	Κάνω εύκολα φίλους.	1	2	3	4	5
3.	Είναι εύκολο για μένα να τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5

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

	λεφτά, ο φίλος μου θα μου δάνειζε.					
10.	Ο φίλος μου με βοηθά όταν έχω πρόβλημα με κάτι.	1	2	3	4	5
11.	Ο φίλος μου θα με βοηθούσε αν είχα κάποια ανάγκη.	1	2	3	4	5
12.	Αν άλλα παιδιά με ενοχλούσαν ο φίλος μου θα με βοηθούσε.	1	2	3	4	5
13.	Ο φίλος μου θα με προστάτευε αν ένα άλλο παιδί μου προκαλούσε πρόβλημα.	1	2	3	4	5
14.	Αν έχω ένα πρόβλημα στο σχολείο ή το σπίτι, μπορώ να μιλήσω στον φίλο μου γι' αυτό.	1	2	3	4	5
15.	Αν κάτι με απασχολεί, μπορώ να το πω στον φίλο μου ακόμη κι αν είναι κάτι που δεν μπορώ να πω σε άλλους.	1	2	3	4	5
16.	Ακόμα και αν έλεγα συγνώμη στον φίλο μου μετά από έναν καυγά, θα συνέχιζε να είναι θυμωμένος μαζί μου.	1	2	3	4	5
17.	Αν εγώ ή ο φίλος μου κάνουμε κάτι που ενοχλεί τον άλλον, μπορούμε να τα ξαναβρούμε εύκολα.	1	2	3	4	5
18.	Αν τσακωθώ ή λογομαχήσω με τον φίλο μου, λέμε	1	2	3	4	5

	συγγνώμη και είναι όλα εντάξει.					
19.	Αν ο φίλος μου μετακόμιζε μακριά, θα μου έλειπε.	1	2	3	4	5
20.	Σκέφτομαι τον φίλο μου ακόμη και όταν δεν είμαστε μαζί.	1	2	3	4	5
21.	Όταν πετυχαίνω κάτι, ο φίλος μου χαίρεται για εμένα.	1	2	3	4	5
22.	Είμαι χαρούμενος όταν είμαι με τον φίλο μου.	1	2	3	4	5
23.	Κάποιες φορές ο φίλος μου με τη συμπεριφορά του με κάνει να νιώθω ξεχωριστός.	1	2	3	4	5

Ευχαριστώ πολύ!

(A2) Ερωτηματολόγιο Β' χορήγησης

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αυτό δεν αποτελεί μέρος κάποιας εξέτασης και επομένως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Γι' αυτό γράψε την απάντηση που έρχεται στο μυαλό σου χωρίς να ανησυχείς αν είναι σωστή ή λάθος. Οι πληροφορίες που θα δώσεις δεν πρόκειται να αποκαλυφθούν σε κανένα.

A. Πες μου για εσένα...

Ποιο είναι το όνομά σου; _____

Είσαι: Αγόρι ή Κορίτσι

Σε ποια τάξη ανήκεις Α Β Γ

Πόσο καιρό βρίσκεσαι σ' αυτό το σχολείο; _____

B. Κύκλωσε τους αριθμούς που αντιστοιχούν στο πόσο ισχύει η κάθε πρόταση για εσένα:

		Δεν ισχύει Καθόλου	Ισχύει Λίγο	Ισχύει Μερικές φορές	Ισχύει Πολύ	Ισχύει Πάρα πολύ
1.	Έχω πολλούς φίλους.	1	2	3	4	5
2.	Κάνω εύκολα φίλους.	1	2	3	4	5
3.	Είναι εύκολο για μένα να τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
4.	Με συμπαθούν εύκολα τα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5

5.	Τα άλλα παιδιά θέλουν να γίνουμε φίλοι.	1	2	3	4	5
6.	Έχω περισσότερους φίλους από τα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
7.	Είμαι δημοφιλής στην τάξη μου.	1	2	3	4	5
8.	Τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν.	1	2	3	4	5

Γ. Πες μου για τους φίλους σου...

❖ **Γράψε παρακάτω τα ονόματα των φίλων σου στην τάξη (όνομα και πρώτο γράμμα του επιθέτου). Μπορείς να γράψεις πέντε ή και λιγότερα ονόματα.**

1.

2.

3.

4.

5.

❖ **Τώρα γράψε μου το όνομα του καλύτερου σου φίλου. Αν είναι από άλλη τάξη γράψε την τάξη του δίπλα στο όνομα. Αν είναι φίλος σου από την γειτονιά γράψε το δίπλα από το όνομα:**

.....

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

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

10.	Ο φίλος μου με βοηθά όταν έχω πρόβλημα με κάτι.	1	2	3	4	5
11.	Ο φίλος μου θα με βοηθούσε αν είχα κάποια ανάγκη.	1	2	3	4	5
12.	Αν άλλα παιδιά με ενοχλούσαν ο φίλος μου θα με βοηθούσε.	1	2	3	4	5
13.	Ο φίλος μου θα με προστάτευε αν ένα άλλο παιδί μου προκαλούσε πρόβλημα.	1	2	3	4	5
14.	Αν έχω ένα πρόβλημα στο σχολείο ή το σπίτι, μπορώ να μιλήσω στον φίλο μου γι' αυτό.	1	2	3	4	5
15.	Αν κάτι με απασχολεί, μπορώ να το πω στον φίλο μου ακόμη κι αν είναι κάτι που δεν μπορώ να πω σε άλλους.	1	2	3	4	5
16.	Ακόμα και αν έλεγα συγγνώμη στον φίλο μου μετά από έναν καυγά, θα συνέχιζε να είναι θυμωμένος μαζί μου.	1	2	3	4	5
17.	Αν εγώ ή ο φίλος μου κάνουμε κάτι που ενοχλεί τον άλλον, μπορούμε να τα ξαναβρούμε εύκολα.	1	2	3	4	5
18.	Αν τσακωθώ ή λογομαχήσω με τον φίλο μου, λέμε συγγνώμη και είναι όλα εντάξει.	1	2	3	4	5

19.	Αν ο φίλος μου μετακόμιζε μακριά, θα μου έλειπε.	1	2	3	4	5
20.	Σκέφτομαι τον φίλο μου ακόμη και όταν δεν είμαστε μαζί.	1	2	3	4	5
21.	Όταν πετυχαίνω κάτι, ο φίλος μου χαίρεται για εμένα.	1	2	3	4	5
22.	Είμαι χαρούμενος όταν είμαι με τον φίλο μου.	1	2	3	4	5
23.	Κάποιες φορές ο φίλος μου με τη συμπεριφορά του με κάνει να νιώθω ξεχωριστός.	1	2	3	4	5

Δ. Πες μου λίγα λόγια ακόμη για τον χαρακτήρα σου...

Κύκλωσε τους αριθμούς που αντιστοιχούν στο πόσο ισχύει η κάθε πρόταση για εσένα:

	Προτάσεις	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1.	Λέω τη γνώμη μου όταν χρειάζεται	1	2	3	4	5
2.	Ξεκινάω μία συζήτηση/ δραστηριότητα και ζητάω τη συμμετοχή των άλλων	1	2	3	4	5
3.	Ανταποκρίνομαι θετικά όταν με καλούν τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες	1	2	3	4	5
4.	Συμμετέχω σε ομαδικές συζητήσεις	1	2	3	4	5
5.	Προσκαλώ τα άλλα παιδιά να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες	1	2	3	4	5
6.	Ακούω κατά τη διάρκεια μίας συζήτησης, είμαι καλός/ή ακροατής/άτρια	1	2	3	4	5
7.	Όταν θέλω κάτι, το ζητάω	1	2	3	4	5
8.	Συμμετέχω σε μία δραστηριότητα που έχει ήδη ξεκινήσει	1	2	3	4	5

9.	Συνεργάζομαι με τους συνομηλίκους σε ομαδικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
10.	Καταλαβαίνω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα κι όταν δε λένε τίποτα	1	2	3	4	5
11.	Μπορώ να ελέγξω το θυμό μου	1	2	3	4	5
12.	Μπορώ να διακρίνω πότε κάποιος από τους φίλους μου είναι λυπημένος	1	2	3	4	5
13.	Έχω δική μου γνώμη σε πολλά θέματα και την εκφράζω	1	2	3	4	5
14.	Συνήθως δυσκολεύομαι να διατηρήσω την ψυχραιμία μου	1	2	3	4	5
15.	Εκνευρίζομαι εύκολα	1	2	3	4	5
16.	Προσφέρω βοήθεια στα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
17.	Θυμώνω με το παραμικρό	1	2	3	4	5
18.	Νιώθω άσχημα όταν έχουν πληγωθεί άλλοι άνθρωποι	1	2	3	4	5
19.	Ζητώ από άλλα παιδιά να συνεργαστούν μαζί μου	1	2	3	4	5
20.	Συμμετέχω και στηρίζω τα άλλα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις	1	2	3	4	5
21.	Αντιδρώ έντονα όταν με μαλώνουν	1	2	3	4	5
22.	Όταν έχω κάποιο πρόβλημα, συνήθως ζητάω βοήθεια	1	2	3	4	5
23.	Παραμένω ήρεμός/η όταν αντιμετωπίζω κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
24.	Τα πάω καλά με άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
25.	Νοιάζομαι για τα συναισθήματα των άλλων παιδιών	1	2	3	4	5

Ευχαριστώ πολύ!

(A3) Πρωτόκολλο συνέντευξης

A. Σχετικά με εσένα και το σχολείο σου

1. Πόσο καιρό είσαι σε αυτό το σχολείο;
2. Τι είναι αυτό που σου αρέσει σε αυτό το σχολείο και σε κάνει να θέλεις να έρχεσαι κάθε πρωί;
3. Τι είναι αυτό που δε σου αρέσει στο σχολείο και σε κάνει να μη θέλεις να έρχεσαι σε αυτό;
4. Τι σημαίνει για εσένα να ανήκεις κάπου;
5. Νιώθεις ότι ανήκεις/ μέρος στο σχολείο σου;
6. Υπάρχει κάποια περίοδος/ φάση, κατά την οποία ένιωσες ότι πραγματικά ανήκεις σε αυτό; Πες μου γι' αυτήν την περίοδο;
7. Τι νομίζεις ότι μπορεί να κάνει ένας καθηγητής ώστε να νιώσεις ότι ανήκεις στο σχολείο;
8. Υπάρχει κάποιος καθηγητής που σε κάνει να νιώθεις ότι είσαι μέρος του σχολείου;
9. Τι νομίζεις ότι μπορούν να κάνουν οι συμμαθητές σου ώστε να νιώσεις ότι ανήκεις στο σχολείο;
10. Υπάρχουν τέτοιοι συμμαθητές σου που σε κάνουν να αισθάνεσαι ότι ανήκεις στο σχολείο;
11. Ας υποθέσουμε ότι είσαι ο διευθυντής του σχολείου, τι θα έκανες ώστε όλα τα παιδιά να αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτό;
12. Αν ερχόταν ένας καινούριος μαθητής στο σχολείο σου, τι συμβουλή θα του έδινες προκειμένου να αισθανθεί μέρος του σχολείου;

B. Σχετικά με τους φίλους σου

13. Ποιοι είναι οι καλύτεροι φίλοι σου μέσα από την τάξη; (Μπορείς να μου δώσεις έως 5 ονόματα)

Καλύτεροι φίλοι στο τμήμα:

14. Έχεις φίλους εκτός τμήματος ή εκτός σχολείου;

Επιπλέον φίλοι:

15. Έχεις κάποιους φίλους που είναι ίδιοι από το δημοτικό;

16. Πώς ξεκίνησες τις φιλίες σου σε αυτό το σχολείο;

17. Πόσο εύκολο ήταν για εσένα να κάνεις φιλίες σε αυτό το σχολείο;

18. Ποιος είναι ο καλύτερος σου φίλος/η (κολλητός/η);

19. Από πού είναι (σχολείο/τμήμα/ γειτονιά κτλ);

Γ. Σχετικά με την ποιότητα της φιλίας (Ας μιλήσουμε λίγο για τη σχέση με τον/ην κολλητό/ή)

1. Συντροφικότητα

20. Τι κάνετε στο ελεύθερο χρόνο σας; (εκτός σχολείου)

21. Κάνετε διασκεδαστικά πράγματα μαζί;

22. Μιλάτε για το σχολείο ή για πράγματα που σας αρέσουν;

2. Σύγκρουση

23. Υπάρχουν φορές που τσακώνεσαι με τον/την φίλο/η σου;

24. Υπάρχουν φορές που ο φίλος σου σε ενοχλεί ή σε πειράζει παρόλο που του ζητάς να μην το κάνει;

25. Έχει υπάρξει κάποια φορά που ο φίλος σου έλεγε άσχημα πράγματα για εσένα σε άλλους; Θέλεις να πεις τι έγινε;

3. Βοήθεια

26. Βοηθάτε ο ένας τον άλλον όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα;

27. Σε βοηθάει όταν έχεις πρόβλημα με κάτι στο σπίτι ή το σχολείο (πχ μαθήματα);

28. Εσύ τον βοηθάς;

29. Αν σε ενοχλούσαν άλλα παιδιά, ο φίλος σου θα σε προστάτευε;

30. Εσύ θα τον προστάτευες σε ανάλογη περίπτωση;

4. Ασφάλεια

31. Αν κάτι σε απασχολεί μπορείς να το πεις στον φίλο σου ακόμη κι αν είναι κάτι που δεν μπορείς να πεις σε άλλους;

32. Εμπιστεύεστε μυστικά ή προσωπικά ζητήματα μεταξύ σας;

33. Συζητάτε για το πώς νιώθετε όταν ο ένας έχει θυμώσει με τον άλλον;

5. Επίλυση συγκρούσεων

34. Αν ο ένας από τους δυο σας κάνει κάτι που ενοχλεί τον άλλον, μπορείτε να τα ξαναβρείτε εύκολα;

35. Τι κάνετε συνήθως για να τα ξαναβρείτε;

6. Εγγύτητα

36. Αν ο/η φίλος/η μετακόμιζε μακριά θα σου έλειπε;

37. Είσαι χαρούμενος όταν είσαι με το φίλο σου;

38. Αν για κάποιο λόγο δεν έβλεπες τον/την φίλο/η σου για ένα μήνα, η φιλία σας θα παρέμενε ίδια (θα ήθελες να είναι φίλος σου);

7. Αυτο-επικύρωση & φροντίδα

39. Τι θέση παίρνει ο/η φίλος/η σου όταν άλλα παιδιά σε κριτικάρουν;

40. Όταν κάτι σε ανησυχεί, ο/η φίλος/η σου τι κάνει;

41. Όταν πετυχαίνεις κάτι, ο/η φίλος/η σου χαίρεται για εσένα;

42. Υπάρχουν φορές που ο/η φίλος/η σου με τη συμπεριφορά του σε κάνει να νιώθεις ξεχωριστός;

43. Αν θα μπορούσες να κάνεις μία ευχή, τι θα ήθελες να αλλάξεις στο σχολείο σου;

44. Υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να αναφέρεις;

Σε ευχαριστώ!

(B1) Επιστολή σε διευθυντές Δημοτικών σχολείων για ποσοτική έρευνα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Αργοναυτών & Φιλελλήνων – 38221 Βόλος
Τηλ.: 2421074853 Fax: 2421074799 Email: avramidis@uth.gr

Προς:

Διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου Βόλου

Βόλος, 17-02-2014

Παρακαλώ να επιτρέψετε στη φοιτήτρια

ΑΡΩΝΗ ΚΑΤΕΡΙΝΑ

να επισκεφτεί το σχολείο σας για μερικές μέρες στο πλαίσιο της συλλογής δεδομένων για τη διδακτορική της έρευνας. Η διδακτορική διατριβή της φοιτήτριας αφορά στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τη διανομή ενός ερωτηματολογίου σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Η συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί κατόπιν συνεννόησης μαζί σας και θα γίνει σε μέρα και ώρα βολική για το σχολείο σας.

Σας διαβεβαιώνουμε ότι το όνομα του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών δε θα εμφανίζεται στη διδακτορική εργασία.

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

Με εκτίμηση,

Ηλίας Αβραμίδης
Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Τηλ. 2421074853, 6973466191
Email: avramidis@uth.gr

(B2) Επιστολή σε διευθυντές Γυμνασίων για ποσοτική έρευνα



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Αργοναυτών & Φιλελλήνων – 38221 Βόλος
Τηλ.: 2421074853 Fax: 2421074799 Email: avramidis@uth.gr

Προς:

Διευθυντή του Γυμνασίου Βόλου

Βόλος, 10-02-2017

Παρακαλώ να επιτρέψετε στη φοιτήτρια

ΑΡΩΝΗ ΚΑΤΕΡΙΝΑ

να επισκεφτεί το σχολείο σας για μερικές μέρες στο πλαίσιο της συλλογής δεδομένων για τη διδακτορική της έρευνας. Στη συγκεκριμένη έρευνα έχει χορηγηθεί άδεια από το υπουργείο παιδείας, η οποία κοινοποιήθηκε και στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας. Αντίγραφο της άδειας επισυνάπτεται προς ενημέρωσή σας.

Η διδακτορική διατριβή της φοιτήτριας αφορά στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τη διανομή ενός ερωτηματολογίου σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Η συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί κατόπιν συνεννόησης μαζί σας και θα γίνει σε μέρα και ώρα βολική για το σχολείο σας.

Σας διαβεβαιώνουμε ότι το όνομα του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών δε θα εμφανίζεται στη διδακτορική εργασία.

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

Με εκτίμηση,

Ηλίας Αβραμίδης
Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Τηλ. 2421074853, 6973466191
Email: avramidis@uth.gr

(B3) Έντυπο συναίνεσης γονέα και κηδεμόνων



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα,

Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε για μία ερευνητική προσπάθεια που αφορά στην κοινωνική ένταξη των μαθητών στο σχολείο. Η έρευνα αυτή εκπονείται από τη κυρία Αρώνη Κατερίνα, υποψήφια διδάκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας υπό την επίβλεψη του καθηγητή κ. Αβραμίδα Ηλία. Για τη συγκεκριμένη έρευνα θα διανεμηθεί ένα ερωτηματολόγιο στην τάξη του παιδιού σας και στη συνέχεια θα πραγματοποιηθούν κάποιες συνεντεύξεις με ορισμένους μαθητές της τάξης έπειτα από κλήρωση. Η έρευνα αφορά τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις παρέες και τις φιλίες που αναπτύσσουν τα παιδιά στο σχολείο. Τα ονόματα των μαθητών καθώς και οι απαντήσεις τους κωδικοποιούνται και μόνο οι ερευνητές έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες διασφαλίζοντας το απόρρητο και την εχεμύθεια. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο διευθυντής και οι διδάσκοντες του σχολείου έχουν ενημερωθεί για την παραπάνω έρευνα και συναινέσει στην πραγματοποίησή της. Απομένει λοιπόν η δική σας έγκριση για να ξεκινήσει η έρευνα.

Με εκτίμηση,

Αρώνη Κατερίνα

Φοιτήτρια ΠΤΕΑ

aroni@uth.gr

6946865958

Αβραμίδης Ηλίας

Επίκουρος Καθηγητής

avramidis@uth.gr

24210-74853

Ο/Η υπογραφόμενος/η _____ κηδεμόνας
του/της _____ μαθητή/τριας της ____ τάξης συναινώ να
συμμετάσχει ο υιός / η κόρη μου στην έρευνα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Υπογραφή _____ Ημερομηνία _____

