

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η Κοινωνική Διάσταση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης:
Κοινωνική Συμμετοχή και Αυτοαντίληψη Μαθητών με ΕΕΑ
στο Συμπεριληπτικό Σχολείο**

Αγγελική Ζαφείρα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Όλγα Λύρα

Ιούνιος 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η Κοινωνική Διάσταση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης:
Κοινωνική Συμμετοχή και Αυτοαντίληψη Μαθητών με ΕΕΑ
στο Συμπεριληπτικό Σχολείο**

Αγγελική Ζαφείρα

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Όλγα Λύρα**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούνιος 2018

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνεται η κοινωνική διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό γενικό δημοτικό σχολείο, όπως αυτή προκύπτει από τους ίδιους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ). Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα εστιάζει στον βαθμό στον οποίο οι μαθητές με ΕΕΑ διαμορφώνουν θετικές κοινωνικές σχέσεις και φιλίες μέσα στο σχολείο με συμπεριληπτικό προσανατολισμό και πώς η παράμετρος αυτή επιδρά στην αυτοαντίληψή τους.

Για την παρούσα ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός με τη χρήση δύο ερωτηματολογίων: του κοινωνιομετρικού τεστ και του ΠΑΤΕΜ II, ώστε να δοθεί η δυνατότητα για συλλογή πληροφοριών μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα και περιγραφή στάσεων, χαρακτηριστικών και συμπεριφορών στον υπό μελέτη πληθυσμό των μαθητών αναφορικά με την κοινωνική συμμετοχή τους στο πλαίσιο της γενικής τάξης και τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η κοινωνική τους αυτοαντίληψη. Αφού συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα εξετάστηκαν στατιστικά, προκειμένου να ελεγχθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια ερμηνεύτηκαν ανατρέχοντας στα πορίσματα προηγούμενων ερευνών.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τη σύγκριση των δύο ομάδων των μαθητών με ΕΕΑ και ΤΑ, καθώς οι μαθητές με ΕΕΑ συμμετείχαν στην πλειοψηφία τους στο κοινωνικό δίκτυο των γενικών τάξεων, σχεδόν όλοι κατείχαν μία τουλάχιστον αμοιβαία φιλία και επιπλέον, είχαν θετική κοινωνική αυτοαντίληψη για τον εαυτό τους. Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε κανενός είδους συσχέτιση μεταξύ των κοινωνιομετρικών επιλογών, του αριθμού των αμοιβαίων φιλιών και της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών με ΕΕΑ. Συνεπώς τα πορίσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να χαρακτηριστούν ως αισιόδοξα και ενθαρρυντικά για την ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ.

Summary

The present thesis examines the extent to which the social dimension of inclusive education is achieved in modern general Greek primary schools as it results from the pupils themselves with special educational needs (SEN) and their typical development (TD) classmates. In particular, this thesis focuses on to what extent pupils with SEN form positive social relationships within schools with inclusive orientation and how this parameter affects their self-perception.

The chosen method for the present research was quantitative survey sampling using two questionnaires: the sociometric test and PATEM II, in order to enable the collection of information within a short period of time and a description of attitudes, characteristics and behaviors in the studied population of the students regarding with their social participation in the general classes and the way in which their social self-perception is shaped. After the data were collected they were analyzed statistically, in order to answer the research questions and, finally, they were interpreted based on the findings of similar investigations.

The analysis of the results revealed that there are no statistically significant differences to be found between the two groups of students with SEN and those with TD, as the majority of students with SEN participated in the social network of general classes. Furthermore, almost all of them hold at least one mutual friendship and moreover, they had a positive social self-perception of themselves. In addition, there was no correlation between the sociometric choices, the number of mutual friendships and the social self-perception of students with SEN. Consequently, the findings of the current research can be described as optimistic and encouraging for the group of students with SEN.

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην κυρία Όλγα Λύρα, η οποία είχε την κύρια ευθύνη για την καθοδήγησή μου στην εκπόνηση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Την ευχαριστώ θερμά για την παρότρυνση, τις συμβουλές και τις πάντα στοχευμένες και εποικοδομητικές παρατηρήσεις της καθόλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, αλλά και τους ίδιους τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι με εμπιστεύθηκαν και βοήθησαν ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη υποστήριξη και κατανόηση και τους φίλους μου, που με στήριξαν και με βοήθησαν ο καθένας με τον δικό του τρόπο.

Πίνακας Περιεχομένων

Κεφάλαιο 1	1
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 2	5
Εννοιολογικές Προσεγγίσεις	5
2.1 Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	5
2.2 Κοινωνικοποίηση	7
2.2.1 Προσεγγίσεις Ανάπτυξης του Κοινωνικού Εαυτού	7
2.2.2 Φορείς Κοινωνικοποίησης	8
2.3 Κοινωνικές δεξιότητες	10
2.4 Κοινωνική συμμετοχή	12
2.4.1 Κοινωνική Αλληλεπίδραση	13
2.4.2 Κοινωνική Αποδοχή	14
2.4.3 Κοινωνικές Σχέσεις/Φιλία	15
2.4.4 Κοινωνική Αυτοαντίληψη	16
2.5 Κοινωνική απόρριψη	18
Κεφάλαιο 3	19
Η Έννοια της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης	19
3.1. Βασικές Αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης	21
3.2. Προϋποθέσεις για Επιτυχημένη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	22
3.3. Η Σημασία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης	23
3.4. Μορφές Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης	25
3.5. Μοντέλα Σχολικής Συμπερίληψης	26
3.6 Η Κοινωνική Διάσταση της Συμπερίληψης	27
Κεφάλαιο 4	29
Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα Μάθησης για Άτομα με ΕΕΑ στην Ελλάδα	29
4.1. Η Ελληνική Νομοθεσία σε Σχέση με την Εκπαίδευση των Μαθητών με ΕΕΑ	30
4.2. Δυσκολίες στην Εφαρμογή της Νομοθεσίας σε Σχέση με τα Άτομα με ΕΕΑ	32
Κεφάλαιο 5	34
Κοινωνική Συμμετοχή μαθητών με ΕΕΑ σε Συμπεριληπτικά Πλαίσια Εκπαίδευσης	34
5.1 Κοινωνική Συμμετοχή μαθητών με ΕΕΑ σε Συμπεριληπτικά Πλαίσια Εκπαίδευσης: Δεδομένα από τον Διεθνή Χώρο	35
5.2 Κοινωνική Συμμετοχή μαθητών με ΕΕΑ σε Συμπεριληπτικά Πλαίσια Εκπαίδευσης: Δεδομένα από την Ελλάδα	40
Κεφάλαιο 6	43
Η Αυτοαντίληψη Μαθητών με ΕΕΑ σε Συμπεριληπτικά Πλαίσια Εκπαίδευσης	43

6.1 Αυτοαντίληψη Μαθητών με ΕΕΑ σε Συμπεριληπτικά Πλαίσια Εκπαίδευσης: Δεδομένα από τον Διεθνή Χώρο	44
6.2 Αυτοαντίληψη Μαθητών με ΕΕΑ σε Συμπεριληπτικά Πλαίσια Εκπαίδευσης: Δεδομένα από την Ελλάδα	47
Κεφάλαιο 7	50
Μεθοδολογία της Έρευνας	50
7.1 Ερευνητικός Σκοπός	50
7.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	51
7.3 Αναγκαιότητα της Έρευνας	51
7.4 Ερευνητικός Σχεδιασμός	52
7.5 Δείγμα	53
7.6 Δειγματοληψία	55
7.7 Ερευνητικά Εργαλεία	56
7.7.1 Κοινωνιομετρικό Τεστ	56
7.7.2 Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II	57
7.8 Διαδικασία Συλλογής των Δεδομένων	58
7.9 Ζητήματα Δεοντολογίας	60
Κεφάλαιο 8	63
Αποτελέσματα της Έρευνας	63
8.1 Αξιοπιστία Εσωτερικής Συνέπειας	63
8.2 Κοινωνιομετρική Ανάλυση	65
8.2.1 Κοινωνική Θέση	65
8.2.2 Κριτήρια Κοινωνιομετρικών Επιλογών	73
8.2.3 Κριτήρια Κοινωνιομετρικών Απορρίψεων	77
8.3 Κοινωνική Αυτοαντίληψη	81
8.4 Συσχετίσεις Μεταβλητών	83
Κεφάλαιο 9	86
Συζήτηση	86
9.1 Σύνδεση των Αποτελεσμάτων με τα Ερευνητικά Ερωτήματα	87
9.2 Συμπεράσματα	97
9.3 Περιορισμοί Και Προτάσεις Για Μελλοντική Έρευνα	100
Κεφάλαιο 10	102
Επίλογος	102
Παράρτημα Α	103
Χορήγηση Απαραίτητων Αδειών για τη Διεξαγωγή της Έρευνας	103
Α.1 Έντυπο Συγκατάθεσης στην Έρευνα	103
Παράρτημα Β	105

Ερευνητικά Εργαλεία	105
B.1 Κοινωνιομετρικό Τεστ	105
B.2 ΠΑΤΕΜ II	106
Βιβλιογραφία	112

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2004) «Τα τελευταία χρόνια παγκόσμια αλλά και στη χώρα μας έχει εδραιωθεί η άποψη πως όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα, πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους υπόλοιπους μαθητές μέσα σε ένα σχολείο για όλους» (σελ. 3). Το σχολείο αυτό θα έχει ως στόχο την ενσωμάτωση περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων, όπως άτομα με ΕΕΑ, οικογένειες κοινωνικά και οικονομικά αδύνατες, οικονομικούς μετανάστες, μακροχρόνιους ανέργους, αποφυλακισθέντες κ.α., ώστε να επιτευχθεί η διαμόρφωση μιας κοινωνίας με περισσότερη αλληλεγγύη και λιγότερες διακρίσεις (Σούλης, 2002). Η ρητορική αυτή αφορά ως επί το πλείστον ομάδες, οι οποίες βιώνουν ή βρίσκονται σε επικινδυνότητα για κοινωνική απόρριψη, όμως στην πραγματικότητα όσον αφορά την κοινωνική συμπερίληψη, η μεγαλύτερη προσοχή έχει δοθεί στους ανθρώπους με αναπηρία (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006).

Ως εκ τούτου, ολο και περισσότερο καθιερώνεται η αντίληψη ότι είναι απαραίτητη σε μία χώρα που θεωρείται δημοκρατική, η ισότιμη συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής και συνεπώς, και στην εκπαίδευση, οδηγώντας σε νέες κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική συμμετοχή με στόχο την κοινή αγωγή μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της συμπεριληπτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ, η οποία υιοθετείται όλο και πιο συχνά από τις

περισσότερες χώρες παγκοσμίως (Koster, Nakken, Pijl , & Houten, 2009), ακολουθώντας τις επιταγές σύγχρονων διεθνών κειμένων, για παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, όπως η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), και η Διεθνής Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006). Κυριότεροι στόχοι της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η παροχή στοχευμένης εκπαίδευσης στις εξειδικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή και επιπλέον η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών, έτσι ώστε ο μαθητής να αισθάνεται κοινωνικά αποδεκτός και πολύτιμος για την ομάδα των συνομηλίκων (Pijl & Frostad, 2010).

Η επίσημη εκπαίδευση, και ειδικότερα το σχολείο, στοχεύει για τους περισσότερους ανθρώπους στη μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων, όπως αυτές ορίζονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Εν τούτοις, η πραγματικότητα είναι διαφορετική, καθώς μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση μέσα από τη διάρθρωση των ανθρώπινων σχέσεων στο σχολείο (Μπίκος, 2004). Ειδικότερα, όσον αφορά τους μαθητές με ΕΕΑ, η συμπερίληψη στα γενικά σχολεία θεωρείται ότι αυξάνει τις ευκαιρίες για κοινωνική επαφή με τα παιδιά της γειτονιάς και ως εκ τούτου δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση και τη διατήρηση φιλιών (Nakken & Pijl, 2002). Η παρουσία φίλων και το αίσθημα ότι είναι αποδεκτοί από τους συνομηλίκους έχει ιδιαίτερη αξία για την ολόπλευρη ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών (Nepi, Facondini, Nucci, & Peru, 2013). Προκειμένου να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των μαθητών, που θα βασίζονται σε ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς και όχι σε απλή αλληλεπίδραση είναι απαραίτητα γνωρίσματα όπως ο αμοιβαίος σεβασμός, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, το αμοιβαίο ενδιαφέρον, η κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου, η επιθυμία για ακρόαση του άλλου και η αποδοχή των μειονεκτημάτων και των αδυναμιών του άλλου (Μπίκος, 2008). Από την άλλη, απουσία ουσιαστικών κοινωνικών σχέσεων θέτει τους μαθητές σε κίνδυνο κοινωνικής απόρριψης όχι μόνο στην παιδική ηλικία αλλά και αργότερα στην ενήλικη ζωή (Banks, McCoy, & Frawley, 2017).

Παρόλα αυτά, δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη φιλιών στα παιδιά με ΕΕΑ και μέχρι σήμερα πολλοί από τους μαθητές αυτούς είναι ευάλωτοι σε

θέματα που σχετίζονται με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Freeman & Kasari, 1998). Τα σχολεία θα πρέπει να ενσωματώνουν στο πρόγραμμά τους δραστηριότητες, οι οποίες θα προωθούν την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ΕΕΑ, γεγονός όμως που δε συμβαίνει συνήθως (Cambra & Silvestre, 2003). Μάλιστα, ερευνητικά δεδομένα από πληθώρα χωρών διεθνώς, όπως η Αυστρία (Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015), η Ιταλία (Nepi et al., 2013), η Ολλανδία (Scheepstra, Nakken, & Pijl, 1999), η Γερμανία (Mand, 2007), η Ιρλανδία (Banks et al., 2017), η Αυστραλία (Kemp & Carter, 2002), αναδεικνύουν μια πιο αρνητική εικόνα όσον αφορά την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία. Τα αρνητικά ευρήματα σε συνδυασμό με τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα από την Ελλάδα, αποτέλεσαν την αφορμή για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, προκειμένου να διαπιστωθεί το είδος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσουν οι μαθητές με ΕΕΑ στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνεται η κοινωνική διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό, γενικό, δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα εστιάζει στον βαθμό στον οποίο οι μαθητές με ΕΕΑ διαμορφώνουν θετικές κοινωνικές σχέσεις και φιλίες μέσα στο σχολείο με συμπεριληπτικό προσανατολισμό και πώς η παράμετρος αυτή επιδρά στην αυτοαντίληψή τους. Αρχικά παρουσιάζεται η εννοιολογική οριοθέτηση των σημαντικότερων όρων που πραγματεύεται η εργασία, όπως οι μαθητές με ΕΕΑ, η έννοια της κοινωνικοποίησης, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής συμμετοχής και της κοινωνικής απόρριψης, και στη συνέχεια, ακολουθεί μία σύντομη περιγραφή της έννοιας της συμπεριληπτικής προσέγγισης. Έπειτα, γίνεται αναφορά στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης για τους μαθητές με ΕΕΑ στην Ελλάδα και παρουσιάζονται οι σημαντικότερες έρευνες που σχετίζονται με την κοινωνική συμμετοχή και την κοινωνική αυτοαντίληψη στον διεθνή χώρο και στην Ελλάδα. Ακολουθούν η μεθοδολογία της έρευνας, η ανάλυση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας χαρακτηρίζονται ως αισιόδοξα και ενθαρρυντικά, και δίνουν πληροφορίες για την κοινωνική συμμετοχή και την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ.

Κεφάλαιο 2

Εννοιολογικές Προσεγγίσεις

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση της κοινωνικής διάστασης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό, δημόσιο δημοτικό σχολείο και η μελέτη του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνεται η δημιουργία θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών με ΕΕΑ και των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης. Ξεκινώντας την εργασία θεωρείται σκόπιμη η εννοιολογική αποσαφήνιση όρων, όπως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), κοινωνικοποίηση, κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνική συμμετοχή, κοινωνική απόρριψη οι οποίοι χρησιμοποιούνται στη συνέχεια και η αποσαφήνισή τους κρίνεται απαραίτητη τόσο για την καλύτερη κατανόηση του θέματος από τον αναγνώστη όσο και εξαιτίας της πολυσημίας και των πολλαπλών ερμηνειών ορισμένων από τους εν λόγω όρους.

2.1 Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Κάθε παιδί είναι διαφορετικό ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά, είτε αυτά είναι σωματικά χαρακτηριστικά, μαθησιακές ικανότητες, κλίσεις ή ταλέντα. Στην περίπτωση των παιδιών με ΕΕΑ, τα παιδιά αυτά διαφέρουν σε τέτοιο βαθμό από τον μέσο όρο, ώστε κρίνεται απαραίτητη η εξατομικευμένη στήριξή τους, για να επωφεληθούν πλήρως από την παρεχόμενη εκπαίδευση. Πρόκειται για παιδιά με μαθησιακά ή/και συμπεριφορικά προβλήματα, παιδιά με σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές διαταραχές και παιδιά που είναι χαρισματικά σε νοητικό επίπεδο ή έχουν κάποιο ειδικό ταλέντο (Heward, 2011).

Ανάλογη οριοθέτηση υιοθετεί και η ελληνική πολιτεία ορίζοντας με σαφήνεια στη σύγχρονη νομοθεσία (Ν. 3699/2008) για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ποιοι μαθητές εντάσσονται στην εν λόγω κατηγορία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, μαθητές με ΕΕΑ θεωρούνται όσα παιδιά για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Ειδικότερα, πρόκειται για μαθητές με νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας – λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Επιπλέον, στην κατηγορία των μαθητών με ΕΕΑ εντάσσονται και παιδιά με σύνθετες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης, ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας. Τέλος, μαθητές με ΕΕΑ θεωρούνται όσα παιδιά έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό, που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (Νόμος 3699/2008).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα εργασία επιλέγεται και υιοθετείται ο περιεκτικότερος όρος «μαθητές με ΕΕΑ» αντί του πιο περιοριστικού «μαθητές με αναπηρίες». Ο όρος «μαθητές με αναπηρίες» αποκλείει τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά (Heward, 2011) αλλά και τα παιδιά με σύνθετες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, γεγονός που δε συνάδει με τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, η επιλογή του όρου «μαθητές με ΕΕΑ» υποδηλώνει τη μετατόπιση από την ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας, η οποία δίνει έμφαση στα αίτια της αναπηρίας και τη μειονεξία που ενδεχομένως αυτή προκαλεί, στο άτομο. Το άτομο δηλαδή νοείται πλέον ως κοινωνικό ον, το οποίο αναπτύσσει σχέσεις με τους άλλους και χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητά του για εκπαίδευση (Σούλης, 2008).

2.2 Κοινωνικοποίηση

Όπως αναφέρει ο Κυρίδης (1996), «κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο οικειοποιείται τον πολιτισμό της κοινωνίας στην οποία ανήκει και αναπτύσσει την προσωπικότητά του σύμφωνα με τις απαιτήσεις συμπεριφοράς και κοινωνικότητας που το συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο προτάσσει, έτσι ώστε να ενταχθεί ομαλά σε αυτό» (σ. 16). Σύμφωνα με τους Hetherington & Parke (όπ. αναφ. στους Δράκο & Μπίνια, 2004), ως κοινωνικοποίηση ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία το άτομο αποκτά και αναπτύσσει προσωπικούς τύπους συμπεριφοράς, αξίες, μέτρα, ικανότητες και πρότυπα, ιδιότητες τις οποίες αποκτά μέσω της συναναστροφής του με το κοινωνικό σύνολο μιας ορισμένης κοινωνίας. Μια άλλη οπτική αντιμετωπίζει την κοινωνικοποίηση ως ένα σύνολο προσπαθειών των ισχυρών μελών μιας κοινωνίας, προκειμένου να διαμορφώσουν κατά το δοκούν τις αρχές και συμπεριφορές λιγότερο ισχυρών μελών της κοινωνίας (Brint, 2006).

2.2.1 Προσεγγίσεις Ανάπτυξης του Κοινωνικού Εαυτού

Το θέμα της ανάπτυξης της κοινωνικοποίησης του παιδιού έχει απασχολήσει επιστήμονες από διάφορους κλάδους, όπως η ψυχιατρική, η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία. Μία από τις σημαντικότερες ίσως θεωρίες που διατυπώθηκαν στον τομέα ήταν αυτή του Freud (Cole & Cole, 2001), ο οποίος ανέπτυξε την ψυχαναλυτική μέθοδο, δίνοντας έμφαση στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης των παιδιών, τα οποία θεωρούσε θεμελιώδη για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Freud, η προσωπικότητα του ατόμου αποτελείται από τρία μέρη: το «εκείνο», το οποίο ταυτίζεται με το ασυνείδητο και σχετίζεται με τις βιολογικές ανάγκες, το «υπερεγώ», το οποίο αποτελεί το σύνολο των κανόνων συμπεριφοράς που η κοινωνία επιβάλλει στα μέλη της και το «εγώ», το οποίο περιλαμβάνει τις συνειδητές πλευρές της προσωπικότητας. Το «εγώ» είναι ο παράγοντας εκείνος που εξασφαλίζει την ισορροπία μεταξύ των τριών μερών της προσωπικότητας και συνεπώς, λειτουργεί συχνά ως εξισορροπητικός μηχανισμός ανάμεσα στο «εκείνο» και το «υπερεγώ» (Κασιμάτη, Παπαϊωάννου, Γεωργούλας, & Πράνταλος, n.d.)

Πιο σύγχρονες προσεγγίσεις, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο κοινωνικό περιβάλλον και στις συνειδητές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων και λιγότερο στα βιολογικά ένστικτα. Ένας από τους εκφραστές της παραπάνω τάσης ήταν ο Bandura, ο οποίος διαμόρφωσε τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης για την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Cole & Cole, 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η κοινωνικοποίηση είναι αποτέλεσμα παρατήρησης και μίμησης προτύπων, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Τα πρότυπα αυτά μπορεί να είναι κάποιο άτομο του στενού περιβάλλοντος, όπως ο γονέας ή ο δάσκαλος είτε κάποιο άτομο του ευρύτερου περιβάλλοντος όπως κάποιος τραγουδιστής ή ηθοποιός. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης βασίζεται στον συμπεριφορισμό και συνεπώς, η ενίσχυση αποτελεί έναν βασικό παράγοντα στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Cole & Cole, 2001).

Μία ακόμη προσέγγιση για την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης συνδέεται με τη γνωστική θεωρία και έχει ως κύριο εκφραστή της τον Piaget. Τα παιδιά ταυτίζονται με τους ανθρώπους που συμπαθούν και επιθυμούν να τους μοιάσουν, δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν τα πρότυπά τους και σχηματίζοντας έτσι μια πρώτη αντίληψη σχετικά με τις ιδέες του καλού και του κακού. Οι ιδέες αυτές συνδέουν την ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου και την κοινωνικοποίηση με τη γνωστική ανάπτυξη, υποστηρίζοντας ότι τα μικρά παιδιά διαμορφώνουν μια ηθική του εξαναγκασμού, η οποία βασίζεται στην εμπειρία του παιδιού από τις απαγορεύσεις που του θέτουν οι ισχυροί ενήλικες. Μεγαλώνοντας, τα παιδιά αναπτύσσουν μια αυτόνομη ηθική, σύμφωνα με την οποία οι κανόνες διαμορφώνονται μέσα από τις ανθρώπινες σχέσεις και ως εκ τούτου πρόκειται για κοινωνικές συμβάσεις, που μπορούν να αλλάξουν αν συμφωνούν όσοι υπόκεινται σε αυτούς (Cole & Cole, 2001).

2.2.2 Φορείς Κοινωνικοποίησης

Ως φορείς κοινωνικοποίησης νοούνται όλοι οι θεσμοθετημένοι ή μη φορείς, μέσω των οποίων το άτομο εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο αποκτώντας κοινωνική συμπεριφορά που είναι αποδεκτή από την κοινωνία. Οι φορείς αυτοί, οι οποίοι

διακρίνονται σε πρωτογενείς, όπως η οικογένεια και η παρέα των συνομηλίκων και δευτερογενείς, όπως το σχολείο, το κράτος, τα ΜΜΕ και η εκκλησία, συνυπάρχουν και ασκούν επιρροή καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Κασιμάτη κ.α., n.d.).

Η πλειοψηφία των παιδιών μεγαλώνει μέσα σε ένα οικογενειακό πλαίσιο. Ανεξάρτητα από το είδος της οικογένειας, οι μηχανισμοί της κοινωνικοποίησης ενεργοποιούνται από πολύ νωρίς, όταν οι γονείς φροντίζουν το βρέφος και παράλληλα αλληλεπιδρούν μαζί του (Handel, 2011). Η οικογένεια αποτελεί τον κυρίαρχο κοινωνικοποιητικό φορέα στη ζωή των παιδιών, καθώς επηρεάζει αμεσότερα την ανάπτυξη τους, διαμορφώνοντας τη γνωστική ανάπτυξη και την προσωπικότητα του παιδιού και παράλληλα προωθώντας αξίες και διαπλάθοντας μοντέλα συμπεριφοράς (Cole & Cole, 2001). Αποτελεί επίσης, το κυριότερο στοιχείο οργάνωσης του συλλογικού αλλά και του ατομικού βίου, καθώς επηρεάζει αφενός συλλογικές αξίες και κοινωνικές συνθήκες και αφετέρου προσωπικές αξίες, συνθήκες και προσδοκίες (Μουσούρου, 1999).

Δεδομένου ότι ένας από τους σκοπούς της κοινωνικοποίησης είναι η ανεξαρτητοποίηση των παιδιών από την οικογένεια, ώστε να είναι σε θέση να ζουν αυτόνομα στην κοινωνία, γίνεται κατανοητή η σημασία του ρόλου της παρέας των συνομηλίκων ως κοινωνικοποιητικού φορέα. Η παρέα των συνομηλίκων μπορεί να υφίσταται σε ποικίλα πλαίσια, όπως η γειτονιά, το σχολείο, η παιδική χαρά και παρά το γεγονός ότι επηρεάζεται ως έναν βαθμό από τις προσδοκίες των ενηλίκων, εντούτοις, κατέχει μια αυτόνομη υπόσταση (Handel, 2011). Η παρέα των συνομηλίκων διαφέρει ποιοτικά από την οικογένεια, διότι αντικατοπτρίζει μια σχέση περισσότερο ισότιμη, μέσα από την οποία το παιδί έχει την ευκαιρία να διαμορφώσει σχέσεις που δε θα είναι δεδομένες αλλά θα βασίζονται στη συντροφικότητα και τη συνεργασία (Μπίκος, 2007), οι οποίες όμως, σε αντίθεση με την οικογένεια, μπορούν να τερματιστούν ανά πάσα στιγμή (Grusec & Davidov, 2015).

Ένας ακόμη σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης των παιδιών θεωρείται το σχολείο και γενικότερα η επίσημη εκπαίδευση. Η εκπαίδευση ως φορέας νοείται

δευτερογενής, εφόσον αρχίζει μετά από ορισμένη ηλικία και τυπική, εφόσον είναι επίσημα θεσμοθετημένη. Παρόλα αυτά ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου είναι ευρέως αποδεκτός, καθώς αποτελεί τη δομή εκείνη που θα εξοπλίσει τους μαθητές με τα απαραίτητα εφόδια και θα συμβάλλει στην κοινωνική τους ένταξη, εμφυσώντας τους τις αρχές, τις αξίες και τις γνώσεις που είναι απαραίτητες, ώστε να γίνουν χρήσιμοι στην κοινωνία και να αναπτύξουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέπουν να προσαρμόζονται και να ανταπεξέρχονται με επιτυχία σε διαφορετικές συνθήκες (Κυρίδης, 1996). Η επίσημη εκπαίδευση, από τις πρώτες βαθμίδες (παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο) έως και την ενηλικίωση του παιδιού παρέχει δυνατότητες για απόκτηση κοινωνικών εμπειριών αλλά και διαμόρφωση φιλίας με παιδιά του σχολικού περιβάλλοντος όχι μόνο εντός του σχολικού χώρου και ωραρίου αλλά και ανεξάρτητα από το σχολείο (Σούλης, 2002). Το σχολείο, ως επίσημος φορέας εκπαίδευσης, συμβάλλει στη διαμόρφωση ατόμων που θα είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στον δημόσιο βίο, στον οποίο χαρακτηριστικά όπως η εγγύτητα και η προστατευτικότητα, σε αντιδιαστολή με την οικογένεια, δεν προσφέρονται συνήθως με γενναιοδωρία (Brint, 2006).

2.3 Κοινωνικές δεξιότητες

Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν εξίσου λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων (Beidel, Murray, & Rao, 2008). Σύμφωνα με τους Gresham & Elliott (όπ. ανάφ. στους Elliott & Busse, 1991), οι κοινωνικές δεξιότητες θα μπορούσαν να οριστούν ως κοινωνικά αποδεκτές μαθημένες συμπεριφορές, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να αλληλεπιδρά με άλλους ανθρώπους, προωθώντας θετική ανταπόκριση από τους άλλους και αποφεύγοντας αρνητικές αντιδράσεις. Οι συμπεριφορές αυτές είτε ενυπάρχουν σε όλους, όπως ο χαιρετισμός και η έναρξη συζήτησης, είτε αποτελούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του καθενός και εκφράζονται με πιο σύνθετες συμπεριφορές, όπως οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και η εξάσκηση της αυτορρύθμισης (Beidel et al., 2008).

Η απόκτηση των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων έχει ιδιαίτερη αξία για την κοινωνική ανάπτυξη και την προσωπική ευημερία του ατόμου (Vlachou et al., 2016), καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επιτυχία και την προσαρμογή στο σχολείο, κυρίως στα πρώτα χρόνια του παιδιού (McClelland, Morrison, & Holmes, 2000). Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται συχνά με βάση τη δημοτικότητα και την αποδοχή των παιδιών από τους συνομηλίκους (Μπίκος, 2008) και συντελούν στη διαμόρφωση ενός ρεπερτορίου συμπεριφορών, απαραίτητων στην αλληλεπίδραση με τους άλλους σύμφωνα με τις κοινωνικές συμβάσεις, οι οποίες επηρεάζουν τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική ανάπτυξη (Beidel et al., 2008). Το ρεπερτόριο των κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει ικανότητες όπως η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η προσαρμοστικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ηγεσία (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005), η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση (Elliott & Busse, 1991), ο σεβασμός για τα αισθήματα του άλλου, η δυνατότητα για επικοινωνία, η διαπραγμάτευση κανόνων και διεκδικήσεων στο παιχνίδι ή τη συνεργασία (Μπίκος, 2008).

Η απόκτηση των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ακόμη πιο κρίσιμη για τους μαθητές με ΕΕΑ, καθώς θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη συμμετοχή στο συμπεριληπτικό σχολείο (Kemp & Carter, 2002), και συνδέεται με την ακαδημαϊκή εξέλιξη και την επιτυχημένη μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Παρόλα αυτά, όσον αφορά τους μαθητές με ΕΕΑ, η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων νοείται μέσα από το πρίσμα του ελλείμματος, το οποίο επηρεάζει τον προγραμματισμό στρατηγικών παρέμβασης και αξιολόγησης των μαθητών αυτών (Vlachou et al., 2016). Οι δυσκολίες στην απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων επηρεάζουν συνεπώς όλο το φάσμα της ζωής των παιδιών με ΕΕΑ και οδηγούν σε ελλείψεις στην ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν αντίκτυπο στις σχέσεις με την οικογένεια, τους συνομηλίκους και τους ενήλικες (Beidel et al., 2008).

2.4 Κοινωνική συμμετοχή

Συμμετοχή, σύμφωνα με τους Τεγόπουλο-Φυτράκη (1988), σημαίνει να «μετέχει κανείς σε κάτι μαζί με άλλους» (σ. 731). Ο προσδιορισμός της κοινωνικής συμμετοχής από την άλλη προϋποθέτει μια πιο στενή οριοθέτηση, καθώς περιλαμβάνει τη συμμετοχή στη λειτουργία της κοινωνίας, μέσω της εμπλοκής στη λήψη αποφάσεων, η οποία θεωρείται απαραίτητη για την ύπαρξη της δημοκρατίας αυτής καθεαυτής (Estrada Ruiz, 2008).

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης και ειδικότερα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η κοινωνική συμμετοχή σημαίνει μάθηση μαζί με άλλους και συνεργασία σε κοινές εμπειρίες μάθησης. Ακόμη περισσότερο όμως σημαίνει δημιουργία αισθήματος αποδοχής, αναγνώρισης και εκτίμησης του εαυτού (Booth & Ainscow, 2002). Η σημασία της κοινωνικής συμμετοχής στη σχολική κοινότητα γίνεται φανερή από το γεγονός ότι αποτελεί έναν από τους πιο αξιόπιστους δείκτες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2015). Εντούτοις, όσον αφορά τους μαθητές με ΕΕΑ, πρόκειται για μία έννοια ασταθή, χωρίς να είναι σαφές ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την κοινωνική συμμετοχή τους (Schwab et al., 2015).

Η χαμηλή κοινωνική συμμετοχή παιδιών με ΕΕΑ δε φαίνεται να οφείλεται σε προκατάληψη απέναντι στους συγκεκριμένους μαθητές αλλά αντιθέτως σχετίζεται με συγκεκριμένα είδη συμπεριφορών που υιοθετούν αυτοί οι μαθητές. Ειδικότερα, μαθητές με ΕΕΑ εμφάνιζον με μεγαλύτερη συχνότητα έμμεση επιθετική συμπεριφορά και με μικρότερη συχνότητα προκοινωνική συμπεριφορά, όπως παροχή βοήθειας στους άλλους (Schwab et al., 2015). Συνεπώς, η κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ φαίνεται να επηρεάζεται από την κοινωνική συμπεριφορά τους, καθώς μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα, είτε πρόκειται για προβλήματα εσωτερίκευσης, όπως απόσυρση, σωματικές ενοχλήσεις, άγχος, κατάθλιψη, είτε για προβλήματα εξωτερίκευσης, όπως επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά θεωρούνται μη αρεστοί σε συμπεριληπτικά και μη πλαίσια εκπαίδευσης (Mand, 2007).

Εντούτοις, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η κοινωνική συμμετοχή δε σχετίζεται με τα συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών με ΕΕΑ αλλά, αντιθέτως, άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους ή της συμπεριφοράς τους οδηγούν στην ένταξή τους στην ομάδα. Για παράδειγμα, ο ηγετικός ρόλος σε παιχνίδια και σε άλλες ομαδικές δραστηριότητες αποτελούν το είδος των γνωρισμάτων εκείνων που οδηγούν στη συμμετοχή στην ομάδα των συνομηλίκων (Antramidis, 2010).

Άπό την άλλη, όπως υποστηρίζουν οι Bossaert, de Boer, Frostad, Pijl, & Petry (2015), ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνεται η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ εξαρτάται από το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος που εφαρμόζει η κάθε χώρα. Σε χώρες, δηλαδή, με μεγαλύτερη παράδοση στη συμπερίληψη, οι μαθητές είναι πιο εξοικειωμένοι με τις ΕΕΑ και για αυτό επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η κοινωνική συμμετοχή.

Σε γενικές γραμμές, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών φαίνεται να διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στην κοινωνική συμμετοχή. Επιπλέον, άλλοι σημαντικοί παράγοντες είναι η δημιουργία φιλίας, σχέσεων που έχουν διάρκεια και κοινωνικών επαφών, η διαμόρφωση συμπεριφορών κοινωνικής υποστήριξης, η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και η αποφυγή της μοναχικότητας. Συνοψίζοντας, η κοινωνική συμμετοχή συνδέεται άμεσα με τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ, σχετίζεται με την αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ από τους συμμαθητές τους, τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων/φιλίας μεταξύ αυτών και των συνομηλίκων τους και την καλλιέργεια της αντίληψης στους μαθητές με ΕΕΑ, ότι γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους (Koster et al., 2009). Οι παραπάνω παράγοντες αναλύονται περαιτέρω στη συνέχεια.

2.4.1 Κοινωνική Αλληλεπίδραση

Σύμφωνα με τον Μπίκο (2008), η κοινωνική αλληλεπίδραση αναφέρεται στις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις και την αλληλοπροσαρμογή που παρατηρείται όταν οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή και στα σήματα που εκπέμπουν, τα οποία οι

δέκτες ερμηνεύουν και αντιδρούν ανάλογα. Η συμβίωση των ανθρώπων στηρίζεται και προκαλεί αναπόφευκτα αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της κοινωνίας. Καθε αλληλεπίδραση που συντελείται βασίζεται είτε σε τυπικούς, επίσημα θεσμοθετημένους κανόνες, είτε σε άτυπους, δηλαδή περισσότερο άδηλους και αυτονόητους κανόνες, οι οποίοι φανερώνονται κατά κύριο λόγο μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι δύο αυτοί τύποι κανόνων χρησιμεύουν εξίσου στην καθημερινή επικοινωνία και αποσκοπούν στη ρύθμιση των ανθρώπινων σχέσεων (Μπίκος, 2004).

Η δημιουργία θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Coelho, Torres, Fernandes, & Santos, 2017) και επιπλέον, θεωρείται από πολλούς ερευνητές (Banks et al., 2017, Βοσνιάδου, 2001) ως η κύρια διαδικασία κατά την οποία συντελείται η μάθηση. Από πολύ νωρίς, τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους γονείς τους αποκτώντας τις συμπεριφορές εκείνες που θα τα βοηθήσουν να γίνουν αποτελεσματικά μέλη της κοινωνίας. Αργότερα, στο σχολείο η κοινωνική δραστηριότητα και η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου αποτελούν απαραίτητα προαπαιτούμενα για να συντελεστεί η μάθηση (Βοσνιάδου, 2001). Η μάθηση θεωρείται άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική αλληλεπίδραση, αναγνωρίζοντας μάλιστα δύο επίπεδα μάθησης. Το πρώτο επίπεδο αφορά τη διδακτέα ύλη, αναπόσπαστο κομμάτι της οποίας αποτελούν οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο επίπεδο αφορά την κοινωνική μάθηση, δηλαδή τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και τη μάθηση που προκύπτει από την αλληλεπίδραση στα πλαίσια των σχέσεων αυτών (Μπίκος, 2007). Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο μάθησης, τα παιδιά μαθαίνουν εξίσου κοινωνικά αποδεκτές και μη συμπεριφορές μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς (Banks et al., 2017).

2.4.2 Κοινωνική Αποδοχή

Η κοινωνική αποδοχή αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί γίνεται αποδεκτό από τους συνομηλικούς και έχει ιδιαίτερη αξία για τα παιδιά, καθώς οι ατομικές διαφορές στην κοινωνική αποδοχή επηρεάζουν τον βαθμό της

κοινωνικής συμμετοχής και την επιτυχία στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Coelho et al., 2017). Επιπλέον, συνδέεται με χαρακτηριστικά, όπως ο αλτρουισμός, η υπακοή σε κανόνες, η φιλικότητα και η κοινωνική αλληλεπίδραση (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990). Η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων έχει ιδιαίτερη αξία, καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι η αντίστοιχη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς ή τα αδέρφια (Μπίκος, 2004). Ένας μαθητής κοινωνικά αποδεκτός από το δίκτυο των συνομηλίκων αντιλαμβάνεται την αυτοαξία του, τον ρόλο του και τη συνεισφορά του τόσο στη σχολική κοινότητα (Pijl & Frostad, 2010), όσο και στη κοινωνία γενικότερα, εφόδια απαραίτητα για τη μετέπειτα εξέλιξή του.

2.4.3 Κοινωνικές Σχέσεις/Φιλία

Οι σχέσεις που δημιουργούν τα παιδιά με τους συνομηλίκους έχουν ιδιαίτερη σημασία τόσο για την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξή τους όσο και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων και τη μελλοντική ένταξη στην κοινωνική ζωή (Μπίκος, 2004). Επιχειρώντας την οριοθέτηση της έννοιας της φιλίας, υποστηρίζεται σύμφωνα με τους Freeman & Kasari (1998), ότι «φιλία είναι μία κοινωνική σχέση, η οποία βασίζεται σε αλληλεπιδράσεις που είναι αμοιβαίες, σταθερές και εξυπηρετούν τις λειτουργίες της εγγύτητας, της συντροφικότητας, της συναισθηματικής υποστήριξης και της στοργής» (σ. 343) ή όπως αναφέρουν οι Furman & Buhrmester (όπ. αναφ. στους Κουβαβά, Αντωνοπούλου, & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2016) «η φιλία είναι μια δυαδική, εθελοντική, αμοιβαία σχέση, η οποία προϋποθέτει την παρουσία ενός αμοιβαίου συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα στα μέλη της» (σ. 276). Η φιλία, ιδιαίτερα στην προεφηβική ηλικία είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς αποτελεί ένα μέσο χειραφέτησης από τον έλεγχο των ενηλίκων και οργάνωσης του χώρου και του χρόνου των παιδιών με τον δικό τους τρόπο (Μπίκος, 2004).

Η διαμόρφωση φιλίας αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία και φαίνεται να εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι οι κοινές δραστηριότητες. Παιδιά που βρίσκουν κοινά ενδιαφέροντα και δραστηριότητες

που μπορούν να κάνουν μαζί είναι πιθανότερο να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις. Η επικοινωνία διαδραματίζει επίσης καθοριστικό ρόλο, καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση μιας σχέσης, όπου θα κυριαρχεί η κατανόηση και η αλληλεπίδραση. Άλλες σημαντικές παράμετροι στη διαμόρφωση φιλίας είναι η συχνότητα στην ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των παιδιών και η ευκολία στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ τους. Τέλος, ένας ακόμη ουσιαστικός παράγοντας στη διαμόρφωση φιλίας είναι η ανάπτυξη αμοιβαιότητας. Τα παιδιά που γίνονται φίλοι ανταποκρίνονται στις θετικές συμπεριφορές του συντρόφου τους με μια δική τους κατάλληλη θετική συμβολή (Cole & Cole, 2001).

2.4.4 Κοινωνική Αυτοαντίληψη

Με τον όρο αυτοαντίληψη νοείται η επίγνωση του ατόμου για τη δική του ταυτότητα (Allodi, 2000) ή με άλλα λόγια η γνωστική εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του και τις ικανότητές του (Houck, Kendall, Miller, Morrell, & Wiebe, 2011). Πρόκειται δηλαδή για μία έννοια, η οποία σχετίζεται με τα γνωστικά σχήματα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του και επηρεάζεται από τους «σημαντικούς άλλους» στη ζωή του παιδιού (Γιαννέλος, 2003). Η σημασία της αυτοαντίληψης φαίνεται από το γεγονός ότι η ιδέα που κατέχει το κάθε άτομο για τον εαυτό του καθορίζει τη συμπεριφορά του αλλά και την ψυχολογική του κατάσταση (Humphrey & Mullins, 2014), και για τον λόγο αυτό η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προϋποθέτει τη θέαση του εαυτού ως ένα άτομο ικανό και με αξία. Σε αντίθετη περίπτωση, ελλιπής ανάπτυξη της αυτοαντίληψης μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα ψυχολογικής φύσεως και ανάπτυξης στην ενήλικη ζωή (Van den Bergh & Marcoen, 1999).

Η έννοια της αυτοαντίληψης απαντάται στη βιβλιογραφία βάσει δύο μοντέλων: του μονοδιάστατου και του πολυδιάστατου. Σύμφωνα με το μονοδιάστατο μοντέλο, η αυτοαντίληψη είναι μία έννοια, η οποία ταυτίζεται με μια γενικότερη αίσθηση ευημερίας και ικανοποίησης του ατόμου με τον εαυτό του (Zelege, 2004). Από την άλλη, το πολυδιάστατο μοντέλο υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη αφορά περισσότερο την ικανοποίηση σε επιμέρους τομείς, όπως η σχολική ικανότητα, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, η αθλητική ικανότητα, η φυσική

εμφάνιση και η διαγωγή-συμπεριφορά (Μακρή-Μπότσαρη, 2013). Από τη θέαση του πολυδιάστατου μοντέλου δηλαδή, τα παιδιά δε θεωρούν τους εαυτούς τους ως ισότιμα επαρκείς σε όλους τους τομείς της ζωής τους αλλά αντιθέτως είναι σε θέση να διαχωρίζουν τη συμπεριφορά τους στον καθένα ξεχωριστά (Harter & Pike, 1984). Αξιολογώντας τους εαυτούς τους, τα παιδιά δίνουν έμφαση στις γνωστικές τους ικανότητες, τις σωματικές δεξιότητες και τις σχέσεις τους με τους γονείς και τους συνομηλίκους. Μάλιστα, από την ηλικία των οκτώ ετών και μετά, η αυτοαντίληψη των παιδιών αλλάζει και νέες διαστάσεις λαμβάνονται υπόψη (Van den Bergh & Marcoen, 1999), γεγονός που οδηγεί στο πολυδιάστατο μοντέλο για την ερμηνεία της αυτοαντίληψης.

Το πολυδιάστατο μοντέλο χωρίς να αρνείται την ύπαρξη μιας γενικότερης ιδέας για τον εαυτό, υποστηρίζει την ύπαρξη επιμέρους διακριτών τομέων στην αυτοαντίληψη. Ένας από αυτούς τους διακριτούς τομείς, θεωρείται η κοινωνική αυτοαντίληψη, η οποία έχει μελετηθεί από διάφορους ερευνητές της συμπερίληψης (Avramidis, 2013). Ο τομέας της κοινωνικής αυτοαντίληψης αποτελεί μια σημαντική πλευρά της προσωπικότητας, μέσω της οποίας τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους (Cole & Cole, 2001) και διαμορφώνεται βάσει των κοινωνικών εμπειριών που προσλαμβάνει το παιδί τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο. Επιχειρώντας την εννοιολογική οριοθέτηση του όρου κοινωνική αυτοαντίληψη, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αφορά τις υποκειμενικές εντυπώσεις και τα συναισθήματα του μαθητή σχετικά με την κοινωνική του κατάσταση στο σχολικό περιβάλλον (Bossart, Colrin, Pijl, & Petry, 2013). Συνεπώς, η μελέτη της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών προϋποθέτει όχι μόνο την καταγραφή των πεποιθήσεων του παιδιού για τον εαυτό του αλλά και τη διερεύνηση επιμέρους παραγόντων που σχετίζονται με την ταυτότητα, τα άτομα που βρίσκονται κοντά στο παιδί και τις επιδράσεις της συμμετοχής στην ομάδα των συνομηλίκων, στην κατασκευή της κοινωνικής του ταυτότητας (Cambra & Silvestre, 2003). Προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι σκοποί της παρούσας μελέτης θα χρησιμοποιηθεί το πολυδιάστατο μοντέλο και συγκεκριμένα θα μελετηθεί η διάσταση της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούν σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης.

2.5 Κοινωνική απόρριψη

Σύμφωνα με τους Booth & Ainscow (2002), ως κοινωνική απόρριψη ορίζεται το σύνολο των παροδικών ή μόνιμων πιέσεων που εμποδίζει την πλήρη συμμετοχή των μαθητών, το οποίο μπορεί να οφείλεται σε δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, στο διδακτικό αντικείμενο ή στα συναισθήματα. Η κοινωνική απόρριψη μπορεί να λάβει δύο μορφές. Η πρώτη αφορά σε μαθητές, που χαρακτηρίζονται ως απορριπτόμενοι ή εξοστρακισμένοι και πρόκειται για παιδιά, τα οποία δεν είναι αρεστά από τους συνομηλίκους τους, ενώ τη δεύτερη κατηγορία αποτελούν οι μαθητές που αγνοούνται από τους άλλους, οι οποίοι μπορεί να θεωρούνται αρκετά αρεστοί από τους συνομηλίκους αλλά παρόλαυτά, στερούνται φίλων στην τάξη τους (Asher, 1990).

Η κοινωνική απόρριψη μπορεί να έχει ως συνέπεια την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών, όπως επιθετικότητα (Δράκος & Μπίνιας, 2004), ή διάσπαση προσοχής, οι οποίες όμως διαφοροποιούνται καθώς το παιδί μεγαλώνει. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Rubin, Bukowski, and Parker (όπ. αναφ. στους Coelho et al., 2017), μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορές εσωτερίκευσης προβλημάτων, όπως για παράδειγμα χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, μοναξιά και καταπίεση ή σε συμπεριφορές εξωτερίκευσης προβλημάτων, όπως για παράδειγμα παραβατικότητα ανηλίκων, ανάρμοστη συμπεριφορά, επικίνδυνες συμπεριφορές, κατάχρηση ουσιών και αποτυχία κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Δεν αποτελεί εκπληξη συνεπώς, το γεγονός ότι η κοινωνική απόρριψη αποτελεί έναν από τους μεγαλύτερους φόβους των οικογενειών παιδιών με ΕΕΑ (Kemp & Carter, 2002).

Κεφάλαιο 3

Η Έννοια της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Ήδη από τη δεκαετία του 70 άρχισε να αναδύεται η πεποίθηση ότι η εξέλιξη των μαθητών με ΕΕΑ παρεμποδίζεται τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον κοινωνικό τομέα, εξαιτίας της έλλειψης επαφής με άλλους συνομηλίκους. Επιπλέον, άρχισε να καλλιεργείται η αντίληψη ότι οι προσδοκίες στα ειδικά σχολεία ήταν πολύ χαμηλές για τους μαθητές με ΕΕΑ, γεγονός που όμως θα μπορούσε να αλλάξει αν αυτοί οι μαθητές τοποθετούνταν σε γενικά σχολεία (Evans, 2013). Η συμπερίληψη θεωρήθηκε πιο ικανοποιητική επιλογή, καθώς αφενός αυξάνει τη συμμετοχή των παιδιών στο γενικό σχολείο και αφετέρου επικεντρώνεται στις αλλαγές που προϋποτίθενται από τα σχολεία στις υποδομές, στις ηθικές αρχές και πρακτικές που υιοθετούν και στην απομάκρυνση των εμποδίων (είτε αυτά σχετίζονται με το περιβάλλον, τις εγκαταστάσεις ή ακόμη και τις στάσεις των εμπλεκόμενων) για την αύξηση της συμμετοχής των παιδιών (Allan, 2010). Αυτή ήταν η απαρχή της συμπεριληπτικής σκέψης, η οποία οδήγησε στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Evans, 2013).

Η συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ μαζί με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (inclusive education, όπως αναφέρεται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία), άρχισε να καθιερώνεται στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Allan, 2010) και μέχρι σήμερα

συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία σε πληθώρα ερευνών και Διεθνών Συμβάσεων, όπως η Διεθνής Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006), τονίζοντας την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές. Ακολουθώντας τις διεθνείς εξελίξεις, σε πολλές χώρες εφαρμόστηκαν οι συμπεριληπτικές πρακτικές και υιοθετήθηκε η αντίληψη ότι με τις κατάλληλες προσαρμογές, μαθητές με αισθητηριακές, κινητικές ή νοητικές διαταραχές μπορούν να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο. Μάλιστα, στις περισσότερες χώρες η συμπερίληψη πλέον δεν αφορά μόνο μερικούς προσεκτικά επιλεγμένους μαθητές που μπορούν να ακολουθήσουν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα αλλά αντιθέτως στοχεύει στην εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως στις γενικές τάξεις (Nakken & Pijl, 2002).

Επιχειρώντας μια εννοιολογική ανάλυση του όρου, η Ζώνιου-Σιδέρη (2000), αναφέρει ότι «το επίθετο *inclusive* προέρχεται από το λατινικό ρήμα *include* που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Ο όρος, λοιπόν, θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ως συμπεριληπτική εκπαίδευση ή ακόμη ως εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (σ. 6). Δεν αφορά συνεπώς μόνο τους μαθητές με ΕΕΑ αλλά πολύ περισσότερο, τα συμπεριληπτικά σχολεία τίθενται κατά του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και γι' αυτό απευθύνονται σε όλους τους μαθητές (Slee & Allan, 2001). Με άλλα λόγια, όσον αφορά το πλαίσιο του σχολείου, η συμπερίληψη θα μπορούσε να νοηθεί ως μια συνεχής προσπάθεια για την κατάκτηση ουσιαστικής συμμετοχής όλων των μαθητών στις δραστηριότητες της γενικής τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Παρόλα αυτά, ένας συνοπτικός ορισμός δε θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να αποδώσει ικανοποιητικά την έννοια της συμπερίληψης, καθώς πρόκειται για έναν αρκετά ασαφή όρο (Allan, 2010), και για τον λόγο αυτό αναλύεται περαιτέρω στη συνέχεια.

3.1. Βασικές Αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τους Booth & Ainscow (2002), η συμπερίληψη είναι μία διαδικασία χωρίς τέλος, η οποία ενέχει την αλλαγή και έχει στόχο την αύξηση της μάθησης όλων των μαθητών, δίνοντας έμφαση στην αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απομακρύνει τα εμπόδια στη μάθηση και την κοινωνική συμμετοχή για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, λαμβάνοντας υπόψη την πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα και την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ (Nepi et al., 2013). Επίσης, αποτυπώνει τον βαθμό στον οποίο ένα σχολείο ή μια κοινωνία αποδέχεται τους μαθητές με ΕΕΑ ως ισότιμα μέλη της ομάδας και αναγνωρίζει τη συνεισφορά τους στο σύνολο (Farrell, 2004).

Διεθνές ορόσημο του συμπεριληπτικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση αποτελεί η διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994). Σύμφωνα με το κείμενο της Διακήρυξης «τα άτομα με ΕΕΑ, θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στα γενικά σχολεία, τα οποία οφείλουν να υιοθετούν μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Τα γενικά σχολεία με συμπεριληπτική κατεύθυνση θεωρούνται ως το καταλληλότερο μέσο για την καταπολέμηση μεροληπτικών στάσεων, τη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων, τη διαμόρφωση συμπεριληπτικών κοινωνιών και την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους» (σ. viii-ix).

Ένα άλλο κείμενο διεθνούς αναγνώρισης, το οποίο υπαγορεύει την αξία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και υιοθετήθηκε από την Ελλάδα το 2012, είναι η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006). Σύμφωνα με το άρθρο 24 της Σύμβασης, η εκπαίδευση θα πρέπει να αποσκοπεί «α. στην πλήρη ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και του αισθήματος αξιοπρέπειας και αυτοεκτίμησης και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των θεμελιωδών ελευθεριών και της ανθρωπίνης ποικιλομορφίας, β. στην ανάπτυξη, από τα άτομα με αναπηρίες, της προσωπικότητάς τους, των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητάς τους, καθώς

επίσης και των πνευματικών και φυσικών ικανοτήτων τους, στο μέγιστο δυναμικό τους, γ. στη δυνατότητα των ατόμων με αναπηρίες να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία» (σ. 13).

Γίνεται αντιληπτό συνεπώς, πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιγράφεται ως η σύγχρονη κατευθυντήρια προσέγγιση στην εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια η ιδέα της συμπερίληψης έχει διευρυνθεί περισσότερο συμπεριλαμβάνοντας όλους τους μαθητές και όχι μόνο όσους χαρακτηρίζονται από ΕΕΑ (Farrell, 2004).

3.2. Προϋποθέσεις για Επιτυχημένη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί σήμερα παράγοντα κλειδί στις συζητήσεις για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παγκοσμίως. Παρολαυτά, προκειμένου η εφαρμογή της να έχει επιτυχία απαιτείται η ικανοποίηση ορισμένων προϋποθέσεων. Οι προϋποθέσεις αυτές σχετίζονται με τέσσερις παράγοντες: την παρουσία, την αποδοχή, τη συμμετοχή και τα επιτεύγματα των μαθητών. Ως παρουσία, νοείται ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα στις γενικές τάξεις, στα σχολεία της γειτονιάς. Η αποδοχή, από την άλλη, αναφέρεται στο κατά πόσο το προσωπικό του σχολείου αλλά και οι μαθητές αποδέχονται όλα τα παιδιά ως ενεργά μέλη της κοινωνίας τους, ενώ η συμμετοχή σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου. Ο τελευταίος παράγοντας έχει να κάνει με τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν και αναπτύσσουν θετική αντίληψη για τον εαυτό τους (Farrell, 2004).

Επίσης, μία ακόμη σημαντική προϋπόθεση για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σχετίζεται με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Προκειμένου να ανταπεξέλθει στο δύσκολο έργο της συμπερίληψης μαθητών με ΕΕΑ απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει την ευθύνη για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες των μαθητών του με ΕΕΑ, κάνοντας αυτοκριτική στο έργο του και τις αποφάσεις του. Οποιοσδήποτε ελλείψεις ή αδυναμίες στην παιδαγωγική και

διδασκτική κατάρτισή του αλλά και γραφειοκρατικές αγκυλώσεις που παρεμποδίζουν το έργο του θα πρέπει να ξεπεραστούν, ώστε να παρασχεθεί η κατάλληλη εκπαίδευση (Σούλης, 2002).

Επιπλέον, μία ακόμη απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατάλληλη διαμόρφωση της διδασκτικής μεθοδολογίας. Η συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ προϋποθέτει την παροχή των κατάλληλων διδασκτικών και υποστηρικτικών μέσων, που θα ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή. Η διδασκαλία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από εσωτερική διαφοροποίηση και προσανατολισμό όχι μόνο στη θεωρία αλλά και στην πράκτική με την παράλληλη χρήση ποικίλων μέσων και υλικών (Σούλης, 2002).

Ακόμη, άλλες προϋποθέσεις για επιτυχημένη συμπερίληψη θεωρούνται η αναδιάρθρωση της κουλτούρας, των αρχών και των πρακτικών των σχολείων, έτσι ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των μαθητών της περιοχής όπου απευθύνονται, η προώθηση αμοιβαίων και διαρκών σχέσεων μεταξύ σχολείων και κοινωνίας και επίσης, η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στο σχολείο και η μείωση του αποκλεισμού τους από την ισχύουσα κουλτούρα, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη μικροκοινωνία του σχολείου (Booth & Ainscow, 2002). Ίσως όμως η βασικότερη προϋπόθεση όλων για ένα επιτυχημένο συμπεριληπτικό σύστημα είναι ο επαναπροσδιορισμός των στόχων της γενικής εκπαίδευσης και των αναλυτικών προγραμμάτων και η μετατόπιση της έμφασης από την ακαδημαϊκή μόνο πρόοδο των παιδιών, στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000) και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών (Nakken & Pijl, 2002).

3.3. Η Σημασία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της συμπερίληψης συγκαταλέγονται η ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν στη δημιουργία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η απόκτηση και η χρήση γνώσεων στον ακαδημαϊκό τομέα, η εκμάθηση κατάλληλων συμπεριφορών για ικανοποίηση προσωπικών αναγκών (Gupta & Henninger, 2014), η αποφυγή στιγματισμού και

αποκλεισμού των μαθητών με ΕΕΑ (Bakker & Bosman, 2003), καθώς και η αύξηση των ευκαιριών για κοινωνική συμμετοχή στους μαθητές με ΕΕΑ (Bossaert, de Boer, Frostad, Pijl, & Petry, 2015). Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα συμπερίληψης μπορεί να οφελήσει τους μαθητές με ΕΕΑ όχι μόνο κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής αλλά να τους εφοδιάσει με χρήσιμες δεξιότητες για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Gupta & Henninger, 2014). Θεωρείται συνεπώς, ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μειώνει την προκατάληψη και τον στιγματισμό και συντελεί στη διαμόρφωση μιας πιο δεκτικής κοινωνίας (Avramidis, 2010).

Μπορεί η συμπερίληψη να συνδέεται συνήθως με μαθητές με αναπηρίες ή ΕΕΑ, εντούτοις όμως απευθύνεται σε μια εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (Booth & Ainscow, 2002), καθώς η εφαρμογή της μπορεί να μειώσει τις δυσκολίες στη συμμετοχή και στη μάθηση που αντιμετωπίζουν όλοι οι μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο περιθωριοποίησης ή απομόνωσης (Farrell, 2004). Όσον αφορά τον ακαδημαϊκό τομέα, η χρήση προσαρμοσμένης διδασκαλίας αλλά και η επιπλέον βοήθεια από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελεί σαφώς θετική παράμετρο για όλα τα παιδιά. Επιπλέον, οφέλη υπάρχουν και στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, καθώς οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μαθαίνουν στην πράξη για τη διαφορετικότητα και έτσι αποφεύγονται αισθήματα άγχους, δυσφορίας και προκαταλήψεων, γεγονός που με τη σειρά του αυξάνει τις φιλίες με μαθητές με ΕΕΑ (Bakker & Bosman, 2003, Ruijs, Veen, & Peetsma, 2010a).

Στον αντίποδα εκφράζεται αρκετός προβληματισμός, οι εκπρόσωποι του οποίου, τονίζουν ότι η συνύπαρξη μαθητών τυπικής ανάπτυξης με παιδιά με ΕΕΑ μέσα στις γενικές τάξεις, μειώνει το επίπεδο της μάθησης και αποσπά τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης από το μαθησιακό έργο (Ruijs et al., 2010a). Η σημασία του παραπάνω επιχειρήματος γίνεται περισσότερο αντιληπτή υπό το πρίσμα της σύγχρονης εποχής και των ολοένα αυξανόμενων απαιτήσεων και πιέσεων για βελτίωση του ακαδημαϊκού προφίλ των μαθητών, απαίτηση με την οποία δε συνάδουν οι αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Farrell, 2004). Επίσης, επισημαίνεται ο κίνδυνος για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης να υιοθετήσουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές επηρεασμένοι από τα παιδιά με ΕΕΑ (Ruijs et al., 2010a).

Επιπλέον, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εγείρει προβληματισμούς και για τους ίδιους τους μαθητές με ΕΕΑ, καθώς δεν είναι βέβαιο αν όντως θα ωφεληθούν από το συγκεκριμένο πλαίσιο μάθησης (Ainscow & Haile-Giorgis, 1999), αλλά αντιθέτως, υπάρχουν ενδείξεις ότι ίσως η συμπεριλήψη οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα μοναξιά και απόρριψη (Koster, Pijl, Nakken, & Houten, 2010). Ακόμη, η κοινωνική σύγκριση που θα προκύψει από τη συνύπαρξη μαθητών Τ.Α. και ΕΕΑ μπορεί να αποτελέσει πηγή άγχους για τους μαθητές με ΕΕΑ (Crabtree & Rutland, 2001). Παράλληλα, διατυπώνονται επιφυλάξεις ως προς τη δυνατότητα της πλήρους εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τα γενικά σχολεία (Ainscow & Haile-Giorgis, 1999). Τέλος, δε λείπουν επιχειρήματα, σύμφωνα με τα οποία η συμπερίληψη αποτελεί μάλλον την εξισορρόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος από τις διαταράξεις της μαθητικής διαφορετικότητας (Παπασταυρινίδου, Καραγιάννη, & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

3.4. Μορφές Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ αποτελεί πραγματικότητα στον μεγαλύτερο αριθμό των ευρωπαϊκών χωρών αλλά σε διαφορετικό βαθμό, καθώς άλλοτε η συμπερίληψη περιλαμβάνει μαθητές με οποιαδήποτε ΕΕΑ, ενώ άλλοτε περιορίζεται σε μαθητές με ορισμένες ΕΕΑ. Οι επιλογές αυτές οδηγούν σε διαφορετικές μορφές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τρεις διακριτές μορφές: τη χωροταξική συμπερίληψη, τη διδακτική συμπερίληψη και την κοινωνική συμπερίληψη (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η χωροταξική συμπερίληψη αποτελεί τη χαμηλότερη βαθμίδα σχολικής συμπερίληψης και περιορίζεται στην απλή παρουσία των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο (Πολυχρονοπούλου, 2003). Παρά τους διαφορετικούς βαθμούς συμπερίληψης, οι οποίοι ποικίλλουν από την ολοκληρωτική τοποθέτηση του μαθητή με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο έως την εν μέρει συμμετοχή του είτε σε ειδικές τάξεις είτε σε μονάδες που επικοινωνούν με το γενικό σχολείο, γίνεται φανερό ότι

η χωροταξική συμπερίληψη ουσιαστικά δε διαφέρει από την ειδική ξεχωριστή εκπαίδευση (Farrell, 2004).

Μία ακόμη μορφή συμπερίληψης είναι η διδακτική, η οποία περιλαμβάνει την εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ μέσα στη γενική τάξη, συμμετέχοντας στην ίδια διδακτική διαδικασία, η οποία όμως θα πρέπει να διαμορφώνεται κατάλληλα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ (Πολυχρονοπούλου, 2003), με πιο ευρύ προσανατολισμό που θα απομακρύνεται από την εξετασιοκεντρική κουλτούρα (Farrell, 2004). Βασική προϋπόθεση δηλαδή αποτελεί η χρήση του κατάλληλου λειτουργικού αναλυτικού προγράμματος, που θα βοηθήσει τους μαθητές με ΕΕΑ στην πρόσληψη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να αποκτήσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό ανεξαρτησία στην καθημερινή διαβίωση και προσωπική/κοινωνική ανάπτυξη στο σχολείο, την κοινότητα και το εργασιακό πλαίσιο (Heward, 2011).

Τέλος, η κοινωνική συμπερίληψη περιλαμβάνει τη συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ σε κοινούς χώρους και την παροχή δυνατοτήτων για άμεση, κοινή κοινωνική δράση (Σούλης, 2002). Πρόκειται για δραστηριότητες που αυξάνουν την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών με στόχο την αύξηση του βαθμού κοινωνικής αποδοχής των μαθητών με ΕΕΑ (Πολυχρονοπούλου, 2003).

3.5. Μοντέλα Σχολικής Συμπερίληψης

Σήμερα τα παιδιά με ΕΕΑ λαμβάνουν εκπαίδευση σε συμπεριληπτικά πλαίσια μάθησης, τα οποία ποικίλλουν ανάλογα με τον βαθμό της συμπερίληψης. Πολλές από τις χώρες του ΟΟΣΑ, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας υιοθέτησαν το μονοκατευθυντικό μοντέλο (uni-directional), σύμφωνα με το οποίο, όλοι οι μαθητές με ΕΕΑ, ακόμη κι εκείνοι με σοβαρές διαταραχές λαμβάνουν εκπαίδευση στα γενικά σχολεία (Nepi et al., 2013). Στην πράξη, η πλήρης σχολική συμπερίληψη στη γενική τάξη πραγματοποιείται τις περισσότερες φορές όταν πρόκειται για μαθητές με ήπιες ΕΕΑ. Στην περίπτωση αυτή ο δάσκαλος της τάξης αποτελεί τον κύριο υπεύθυνο για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή και ο

μαθητής με ΕΕΑ μπορεί να παρακολουθεί τα μαθήματα στη γενική τάξη χωρίς να λαμβάνει κάποια επιπλέον βοήθεια (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Επιπλέον, η σχολική συμπερίληψη μπορεί να επιτυγχάνεται στα πλαίσια της σχολικής τάξης του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό ορίζεται από το είδος και τον βαθμό των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές, οι οποίοι είναι σε θέση με την κατάλληλη υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ειδικής αγωγής στην πλησιέστερη περιοχή, η παράλληλη στήριξη επεκτείνεται και σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Νόμος 3699/2008).

Το τρίτο μοντέλο σχολικής συμπερίληψης που εφαρμόζεται στην Ελλάδα είναι τα Τμήματα Ένταξης. Πρόκειται για ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα που παρακολουθούν οι μαθητές με ΕΕΑ εκτός της τάξης, το οποίο υλοποιείται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Πολυχρονοπούλου, 2003). Τα Τμήματα Ένταξης λειτουργούν με δύο τύπους προγραμμάτων. Ο μεν πρώτος απευθύνεται σε μαθητές με ηπιότερες ΕΕΑ στους οποίους παρέχεται κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, το οποίο δε θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Στα ΤΕ μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς επίσημη γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου ΕΑΕ. Για τους μαθητές με σοβαρότερες ΕΕΑ, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες, εφαρμόζεται εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, το οποίο διαμορφώνεται κατόπιν πρότασης του αρμόδιου ΚΕΔΔΥ (Νόμος 3699/2008).

3.6 Η Κοινωνική Διάσταση της Συμπερίληψης

Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006), «τα περιβάλλοντα εκπαίδευσης θα πρέπει να μεγιστοποιούν τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική ανάπτυξη των

παιδιών» (άρθρο 24). Συνεπώς, η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ΕΕΑ αποτελεί μία από τις βασικότερες αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2015) και ως εκ τούτου, η δημιουργία ενός επιτυχημένου συμπεριληπτικού περιβάλλοντος προϋποθέτει την ενίσχυση όχι μόνο των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων όλων των μαθητών αλλά παράλληλα την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Schwab et al., 2015), καθώς η δημιουργία φιλικών σχέσεων και η αίσθηση του να νιώθεις κοινωνικά αποδεκτός από την ομάδα των συνομηλίκων θεωρούνται καθοριστικής σημασίας για τη θετική εξέλιξη και την ευημερία των παιδιών (Nepi et al., 2013).

Η κοινωνική διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προτάσσεται ως πάγιο επιχείρημα υπέρ της συμπερίληψης (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2015), στο οποίο συνηγορεί η πλειονότητα των γονέων παιδιών με ΕΕΑ, που επιλέγουν το σχολείο της γειτονιάς, πιστεύοντας πως με τον τρόπο αυτό τα παιδιά τους θα διατηρήσουν τους δεσμούς με την τοπική κοινωνία και η φοίτησή τους θα αποτελέσει το έναυσμα για μια ολιστικότερη συμπερίληψη στην κοινωνία (Scheepstra et al., 1999). Επιπλέον, η μελέτη της κοινωνικής διάστασης της συμπερίληψης αποτελεί κοινωνική απαίτηση (Koster et al., 2009) και επίσης, το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για αυτή ερμηνεύεται από την άμεση σύνδεση μεταξύ της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με ΕΕΑ (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2012).

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα, γίνεται φανερό η ύπαρξη μιας αρκετά πλούσιας βιβλιογραφίας γύρω από τις αρχές της συμπερίληψης (Booth & Ainscow, 2002, Farrell, 2004), τις προϋποθέσεις που απαιτεί η εφαρμογή της (Σούλης, 2002), τη σημασία της (Ruijs et al., 2010a, Gupta & Henninger, 2014), τις μορφές (Heward, 2011, Πολυχρονοπούλου, 2003) και τα μοντέλα μέσω των οποίων υλοποιείται (Νόμος 3699/2008). Παρόλα αυτά, όπως διαπιστώνεται και από Έλληνες ερευνητές (Nikolarazi & Reybekiel, 2001, Παπουτσάκη, 2011, Κουβαβά κ.α., 2016), παρατηρείται απουσία δεδομένων που να αναδεικνύουν τις απόψεις των ίδιων των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο οι στόχοι της συμπερίληψης και συγκεκριμένα η κοινωνική αλληλεπίδραση και συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ, όντως επιτυγχάνονται στο ελληνικό γενικό δημοτικό σχολείο.

Κεφάλαιο 4

Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα

Μάθησης για Άτομα με ΕΕΑ

στην Ελλάδα

Η ιστορία των ατόμων με ΕΕΑ έχει περάσει από διάφορα στάδια στο πέρασμα των χρόνων, ξεκινώντας από την απόρριψη και την κακομεταχείριση, περνώντας στον οίκτο την περίθαλψη και την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση και καταλήγοντας σήμερα στην ισότιμη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Η εικόνα αυτή αποτυπώνεται και στην πορεία της Ελλάδας και μάλιστα αντικατοπτρίζεται στο νομοθετικό πλαίσιο της χώρας από την παντελή έλλειψη οποιασδήποτε αναφοράς στην εκπαίδευση των ατόμων με ΕΕΑ έως τη δεκαετία του 80, στην εισήγηση της ξεχωριστής ειδικής εκπαίδευσης (Νόμος 1143/81) και τέλος στην προώθηση της από κοινού συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Νόμοι 1566/85, 2817/2000 και 3699/2008).

4.1. Η Ελληνική Νομοθεσία σε Σχέση με την Εκπαίδευση των Μαθητών με ΕΕΑ

Επιχειρώντας μία σύντομη ιστορική ανασκόπηση, η ελληνική πολιτεία αναλαμβάνει για πρώτη φορά την ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ με τον νόμο 1143/81, ο οποίος ευνοεί την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση και εμμένει στο ιατρικό μοντέλο, το οποίο σύμφωνα με τις Βλάχου, Διδασκάλου, & Παπανάνου (2012), υποστηρίζει ότι «η αναπηρία έχει τις ρίζες της στη σωματική αναπηρία, είναι συνώνυμη με την «ασθένεια» στη βάση της σωματικής ή νοητικής δυσλειτουργίας, ενώ προσεγγίζεται ως θέμα καθαρά προσωπικό/ατομικό» (σ. 67). Ο νόμος αυτός στηρίζεται στην αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης δεν είναι σε θέση να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ, εξαιτίας των ιδιαίτερα απαιτητικών αναγκών τους (Βλάχου κ.α., 2012), νομιμοποιώντας έτσι την παιδαγωγική του διαχωρισμού.

Ακολουθεί ο νόμος 1566/85, ο οποίος αποτελεί την πρώτη προσπάθεια οριοθέτησης της ειδικής αγωγής ως μέρους της γενικής εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000), και θεωρητικά σηματοδοτεί την αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Παρολα αυτά, η εκπαιδευτική

κοινότητα δεν ήταν προετοιμασμένη για μία τέτοια αλλαγή αλλά ούτε και τα κοινωνικά δεδομένα της εποχής συντελούσαν προς αυτήν την κατεύθυνση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Μάλιστα, όπως αναφέρουν οι Βλάχου κ.α., (2012) «εκ του αποτελέσματος, ο σκοπός της ενσωμάτωσης, έτσι όπως αυτή ορίστηκε και εφαρμόστηκε πριν από τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, ήταν η ομαλοποίηση του μαθητή με αναπηρία στο υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο, χωρίς ωστόσο να υπάρξει και αντίστοιχη ομαλοποίηση του πλαισίου» (σ. 72). Συνεπώς, παρά τη νομοθετική κατοχύρωση της συμπεριληπτικής ρητορικής, στην πράξη αυτή δεν υιοθετήθηκε από τις σχολικές μονάδες.

Ο λόγος για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ξεκινάει ουσιαστικά στη χώρα μας τη δεκαετία του 1990 μέσα από μεμονωμένες πρωτοβουλίες γονέων και ορισμένων ακαδημαϊκών (Παπασταυρινίδου κ.α., 2012), οι οποίες σε συνδυασμό με τις διεθνείς εξελίξεις στον χώρο της ειδικής αγωγής, αποτέλεσαν το έναυσμα για τους δύο τελευταίους νόμους 2817/2000 και 3699/2008 για την ειδική αγωγή. Οι νόμοι αυτοί υπαγορεύουν τη συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία με επιπρόσθετη στήριξη των παιδιών με ΕΕΑ είτε από τον δάσκαλο της τάξης, είτε από παράλληλη στήριξη/συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικό ΕΑΕ, είτε από τμήμα ένταξης που λειτουργεί στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Ειδικότερα, ο νόμος 3699/2008, που ισχύει έως σήμερα, θεσπίζει ένα σύστημα διαγνωστικών, αξιολογικών και υποστηρικτικών φορέων, στο οποίο περιλαμβάνονται επαγγελματίες της εκπαίδευσης, όπως εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές κ.λπ., οι οποίοι λειτουργούν στα πλαίσια του σχολείου ή του αρμόδιου ΚΕΔΔΥ ως αρωγοί των μαθητών με ΕΕΑ.

Όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούν στη χώρα μας, σύμφωνα με στοιχεία της ευρωπαϊκής επιτροπής (2012), από τον συνολικό πληθυσμό των 29.954 μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούν στην Ελλάδα, οι 22.471 βρίσκονται σε γενικά σχολεία στα πλαίσια ειδικών τάξεων (τμήματα ένταξης), ενώ οι υπόλοιποι 7.483 φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Τα τμήματα ένταξης εξακολουθούν να αποτελούν την κυρίαρχη μορφή συμπερίληψης στην Ελλάδα, όμως τα στοιχεία αυτά πιθανότατα να μην αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τα σημερινά δεδομένα, καθώς με τη γενίκευση της εφαρμογής της παράλληλης

στήριξης ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μαθητών με ΕΕΑ παραμένει στη γενική τάξη παρακολουθώντας τη διδασκαλία με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

4.2. Δυσκολίες στην Εφαρμογή της Νομοθεσίας σε Σχέση με τα Άτομα με ΕΕΑ

Σήμερα, παρά τις θεσμικές αλλαγές στη χώρα μας και την αύξηση του αριθμού των μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούν στα γενικά σχολεία, αρκετοί παράγοντες λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών. Η κυριότερη αδυναμία εντοπίζεται στην ασυνέπεια μεταξύ του θεσμικού πλαισίου και του τι συμβαίνει στην πραγματικότητα στα σχολεία και στις ζωές των μαθητών (Clough & Corbett, 2000). Επιπλέον, ο αποσπασματικός χαρακτήρας των νομοθετημάτων, καθώς και οι τροποποιήσεις και αλληλοεπικαλύψεις εγκυκλίων, υπουργικών αποφάσεων, προεδρικών διαταγμάτων και νόμων καθιστούν πολύπλοκη την πρόσβαση στις δομές αυτές (Παντελιάδου, 2004). Επίσης, παρατηρείται ανισοκατανομή δομών και υπηρεσιών σε περιφέρειες και νομούς, καθώς και προβλήματα στις υπηρεσίες μεταφοράς, στις κτηριακές δομές, οι οποίες στερούνται των απαραίτητων προσαρμογών για να δεχτούν μαθητές με ΕΕΑ, στον εξοπλισμό, όπου απαιτούνται κατάλληλες για τους μαθητές υποστηρικτικές τεχνολογίες, στο εποπτικό υλικό, στο εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό προσωπικό (Παπανικολάου, 2014).

Όσον αφορά τον κοινωνικό τομέα, αυτός θεωρείται μάλλον δευτερεύουσας σημασίας, καθώς αφενός το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει μόνο την ακαδημαϊκή μάθηση αγνοώντας το άλλο, παράλληλο επίπεδο της μάθησης, την κοινωνική (Μπίκος, 2004) και αφετέρου παρατηρείται παντελής απουσία υπηρεσιών που θα ενισχύσουν την αυτονομία των μαθητών με ΕΕΑ και θα συμβάλλουν στη χειραφέτηση των παιδιών και ως εκ τούτου στην καλύτερη κοινωνικοποίησή τους και επίσης, ύπαρξη ρατσισμού, προκαταλήψεων αλλά και άγνοιας απέναντι στην αναπηρία. Η κατάσταση αυτή συντελεί στην ανεπαρκή κοινωνικοποίηση της εν λόγω ομάδας (Παπανικολάου, 2014). Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι στην πλειοψηφία των γενικών σχολείων, υπήρξε ελάχιστος

σχεδιασμός και προσαρμογή, ώστε να δεχτούν μαθητές με ΕΕΑ. Ως εκ τούτου, οι ελλείψεις και η κακή οργάνωση δημιουργούν δυσκολίες τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ΕΕΑ.

Ακόμη και σήμερα παρατηρούνται δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπερίληψης στα γενικά σχολεία, όπως για παράδειγμα αυξημένη χρήση της μετωπικής και ως εκ τούτου αντιμετώπιση των μαθητών ως ενιαία ομάδα, χρήση παραδοσιακών μέσων μετάδοσης της γνώσης, όπως η παράδοση και το σχολικό βιβλίο και κυρίως αρνητικές στάσεις των δασκάλων, οι οποίες συνδυάζονται με ελλείψεις σε γνώσεις και οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Παρόλα αυτά, η ειδική αγωγή στη χώρα μας παρουσιάζει ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια και γίνονται αξιοσημείωτες προσπάθειες εκσυγχρονισμού και εναρμόνισής της με την ευρωπαϊκή πολιτική (Παντελιάδου, 2004).

Κεφάλαιο 5

Κοινωνική Συμμετοχή μαθητών με ΕΕΑ σε Συμπεριληπτικά Πλαίσια Εκπαίδευσης

Ξεκινώντας το κεφάλαιο αυτό θεωρείται σκόπιμο να αιτιολογηθεί η επιλογή του όρου «κοινωνική συμμετοχή» για την απόδοση της κοινωνικής διάστασης της συμπερίληψης, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Δεδομένης της χρήσης όρων στη διεθνή βιβλιογραφία όπως: «κοινωνική ένταξη», «κοινωνική συμπερίληψη» και «κοινωνική συμμετοχή», οι Koster et al., (2009) & Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry (2013), διεξήγαγαν βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις εξετάζοντας την καταλληλότητα του καθενός από τους παραπάνω. Τα αποτελέσματα των ανασκοπήσεων ανέδειξαν ως καταλληλότερο όρο αυτόν της «κοινωνικής συμμετοχής», καθώς από τη μία πλευρά ο όρος «ένταξη» θεωρείται πλέον ξεπερασμένος, ενώ παράλληλα του έχει αποδοθεί μία αρνητική χροιά και από την άλλη πλευρά η «κοινωνική συμπερίληψη» θεωρείται πλεονασμός, καθώς η συμπερίληψη εμπεριέχει την κοινωνική διάσταση ούτως ή άλλως. Συνεπώς, ο όρος «κοινωνική συμμετοχή» θα είναι αυτός που θα υιοθετηθεί στην παρούσα εργασία.

Καθώς η συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία θεωρείται πλέον παγκοσμίως ως η πιο σύγχρονη τάση στην εκπαίδευση, η εξέταση της κοινωνικής

συμμετοχής των μαθητών με ΕΕΑ θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Koster et al., 2009). Η κοινωνική συμμετοχή εμπεριέχει τέσσερις βασικούς παράγοντες: ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών, συχνότητα αλληλεπιδράσεων, αυτοαντίληψη μαθητών με ΕΕΑ και αποδοχή από τους συμμαθητές (Bossaert et al., 2013). Έχοντας ως αφετηρία τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και στους τέσσερις τομείς που προαναφέρθηκαν (Schwab et al., 2015), αλλά και την απουσία ξεκάθαρης θετικής συσχέτισης από τα ερευνητικά δεδομένα, μεταξύ συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, κοινωνικής συμμετοχής και διαμόρφωσης φιλίας (Nakken & Pijl, 2002), θεωρείται επιτακτική η περαιτέρω διερεύνηση της κοινωνικής θέσης των μαθητών με ΕΕΑ. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός χωρών παγκοσμίως έχει υπογράψει τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006), θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι αυτό δε συνεπάγεται ότι αυτές οι χώρες έχουν εφαρμόσει τη συμπερίληψη με τον ίδιο τρόπο ή ότι έχουν σημειώσει ανάλογη πρόοδο στον τομέα (Bossaert, de Boer, Frostad, Pijl, & Petry, 2015).

5.1 Κοινωνική Συμμετοχή μαθητών με ΕΕΑ σε Συμπεριληπτικά Πλαίσια Εκπαίδευσης: Δεδομένα από τον Διεθνή Χώρο

Στην πλειονότητα των ερευνών που παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύεται μεγάλος προβληματισμός σε σχέση με την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούν σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης (Kanioglou, Tsorbatzoudis, & Barkoukis, 2005, Pijl & Frostad, 2010, Koster et al., 2010, Schwab, Huber, & Gebhardt, 2016). Οι μαθητές με ΕΕΑ παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικού στάτους σε σχέση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης, αποδεικνύοντας έτσι ότι η τοποθέτηση τους σε συμπεριληπτικά πλαίσια εκπαίδευσης δεν αποτελεί ικανή συνθήκη συμπερίληψης από μόνη της (Cambra & Silvestre, 2003). Οι μαθητές με ΕΕΑ φαίνεται να είναι λιγότερο δημοφιλείς, έχουν λιγότερους φίλους, ενώ συμμετέχουν σπανιότερα σε ομάδες συνομηλίκων. Μάλιστα, τα ερευνητικά

δεδομένα δείχνουν ότι παιδιά με συμπεριφορικά και επικοινωνιακά προβλήματα διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο κοινωνικής απομόνωσης, ενώ και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (σοβαρότερες ή πιο ήπιες) βρίσκονται σε ανάλογη επικινδυνότητα (Pijl, Frostad, & Flem, 2008).

Επιπλέον, οι Banks et al., (2017), υποστήριξαν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ βιώνουν αρνητικά αισθήματα όσον αφορά την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και τονίζουν ότι το είδος των ΕΕΑ των μαθητών είναι καθοριστικής σημασίας στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων, καθώς παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα και πολλαπλές αναπηρίες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο κοινωνικής απόρριψης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Την ιδιαίτερα δυσμενή θέση των μαθητών με συμπεριφορικά προβλήματα, όσον αφορά την κοινωνική συμμετοχή, επισήμανε και ο Mand (2007), τονίζοντας μάλιστα ότι σύμφωνα με την έρευνά του, οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνονται τόσο σε συμπεριληπτικά πλαίσια μάθησης όσο και σε ειδικές δομές φοίτησης.

Ανησυχητική εικόνα παρουσιάζουν και οι Schwab et al., (2015), σε έρευνα που διεξήγαγαν σε μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ στην Αυστρία, συγκρίνοντας δεδομένα από τη φοίτηση των μαθητών στην πέμπτη και έκτη τάξη. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι οι κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών με ΕΕΑ δεν οφείλονταν τόσο στον στιγματισμό από τις ΕΕΑ, αλλά αντιθέτως αποδόθηκαν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές που αναπτύσσουν οι μαθητές αυτοί, όπως για παράδειγμα χαμηλότερα επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς και ανάπτυξη έμμεσης επιθετικότητας.

Οι Scheepstra et al., (1999), μελετώντας παιδιά με Σύνδρομο Down επιβεβαίωσαν λιγότερη κοινωνική επαφή με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης στη διάρκεια δραστηριοτήτων στην τάξη αλλά και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και περισσότερη αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των μαθητών, καθώς οι μισοί από όσους συμμετείχαν στην έρευνα βίωναν κοινωνική απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Παράλληλα, οι Nepi et al., (2013), συγκρίνοντας την κοινωνική θέση και το αίσθημα του ανήκειν μαθητών τυπικής ανάπτυξης και με ΕΕΑ, έλαβαν υπόψη

τους και τον παράγοντα της ακαδημαϊκής επίδοσης, χωρίζοντας το δείγμα των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών σε τρεις ομάδες ανάλογα με την επίδοσή τους. Η σύνδεση της κοινωνικής θέσης των μαθητών με την ακαδημαϊκή τους επίδοση επιβεβαιώθηκε, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθητές με ΕΕΑ είναι μεν πιο περιθωριοποιημένοι αλλά από την άλλη η κοινωνική τους θέση δε διαφέρει από αυτή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης με χαμηλές επιδόσεις.

Άλλες έρευνες παρουσιάζουν μια πιο αντιφατική εικόνα, όπως για παράδειγμα οι Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller (2007), σύμφωνα με τους οποίους μαθητές με αυτισμό κατάφεραν να αποφύγουν τον κοινωνικό αποκλεισμό δημιουργώντας λίγες, αδύναμες και μη αμοιβαίες φιλίες ή κατορθώνοντας να εμπλακούν πιο ενεργά στο κοινωνικό δίκτυο και να απολαμβάνουν την αμοιβαιότητα στις σχέσεις τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο παράγοντας του φύλου στη διαμόρφωση φιλίας, καθώς οι μαθητές με αυτισμό φάνηκε να συνδέονται φιλικά περισσότερο με κορίτσια παρά με αγόρια, γεγονός που ίσως εξηγείται από τον ρόλο φροντίδας που υιοθετούν περισσότερο τα κορίτσια.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Avramidis (2013), εξετάζοντας παιδιά με γνωστικές και μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριφορικές δυσκολίες και αισθητηριακές διαταραχές. Οι μαθητές με ΕΕΑ είχαν λιγότερους φίλους και ήταν λιγότερο δημοφιλείς, αλλά παρόλα αυτά κατόρθωσαν να αναπτύξουν ορισμένες φιλίες. Επιπλέον, τα παρόμοια ποσοστά μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ που χαρακτηρίστηκαν ως απομονωμένοι, απέδειξαν ότι η ύπαρξη μίας αναπηρίας δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα κοινωνικής απομόνωσης.

Ανάλογα ευρήματα παρουσιάζουν οι Kemp & Carter (2002), οι οποίοι διερεύνησαν τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική θέση μαθητών με μέτρια νοητική αναπηρία. Οι μαθητές αυτοί φοιτούσαν σε σχολεία της Αυστραλίας και παρακολουθούσαν συμπεριληπτικά προγράμματα μάθησης ήδη από την προσχολική ηλικία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ περνούσαν λιγότερο χρόνο παίζοντας με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και γενικότερα ήταν περισσότερο απομονωμένοι σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομηλίκους. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές αυτοί

περνούσαν τουλάχιστον τον μισό από τον χρόνο τους με άλλα παιδιά και παρόλο που υπήρχε απομόνωση ως έναν βαθμό δεν αντιμετώπιζαν σε καμιά περίπτωση την κοινωνική απόρριψη.

Μία εξίσου αντιφατική εικόνα παρουσιάζουν οι Pijl & Hamstra (2005), σε αξιολόγηση που διεξήγαγαν σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα συμπεριληπτικής στην Ελβετία, όπου παρέχόταν στους μαθητές συμπεριληπτική εκπαίδευση τριών ειδών: πλήρης συμπερίληψη, συμπερίληψη με παράλληλη στήριξη από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό και συχνά κάποιον επιπλέον βοηθό και ειδικές τάξεις σε επικοινωνία με το υπόλοιπο σχολείο και συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες του γενικού σχολείου όπου αυτό ήταν δυνατό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο 71% των μαθητών με ΕΕΑ καταγράφηκε ικανοποιητικός βαθμός λειτουργικότητας στον τομέα της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης και της συμπεριφοράς. Το ποσοστό αυτό αποτελεί αισιόδοξο μήνυμα για την επιτυχία της συμπερίληψης, αν και δεν αναιρεί το 29% των μαθητών, οι οποίοι εξακολούθησαν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινότητά τους.

Επιπλέον, οι Bossaert et al. (2015), σύγκριναν σε έρευνά τους μαθητές με ΕΕΑ οι οποίοι φοιτούσαν επίσης σε τρία διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, τριών ευρωπαϊκών χωρών. Το πρώτο πλαίσιο στο Βέλγιο, αφορούσε ξεχωριστή εκπαίδευση των μαθητών σε ειδικά και γενικά σχολεία (two-track), ακολουθεί η Ολλανδία με παράλληλη λειτουργία ειδικών και συμπεριληπτικών σχολείων, τα οποία συνεργάζονται μεταξύ τους (multi-track) και τέλος η Νορβηγία, το εκπαιδευτικό σύστημα της οποίας βασίζεται μόνο σε συμπεριληπτικά πλαίσια μάθησης (one-track). Παρατηρήθηκε ότι ανεξαρτήτως της δομής φοίτησης, οι μαθητές με ΕΕΑ αντιμετώπιζαν κοινωνικές δυσκολίες στο σχολείο και θεωρούνταν γενικότερα λιγότερο αποδεκτοί. Παρόλα αυτά, δε θα πρέπει να υποβαθμίζεται η σημασία ενός σημαντικού ποσοστού μαθητών με ΕΕΑ για το οποίο η συμπεριληπτική εκπαίδευση είχε την αναμενόμενη επιτυχία, καθώς τα παιδιά αυτά ανταπεξήλθαν αρκετά ικανοποιητικά στον κοινωνικό τομέα.

Σε παλαιότερη ανασκόπηση που διεξήγαγαν οι Freeman & Alkin (2000), με σκοπό τη διερεύνηση των κοινωνικών επιτευγμάτων μαθητών με νοητική καθυστέρηση

που φοιτούν σε συμπεριληπτικά σχολεία, φάνηκε ότι τα αποτελέσματα εξαρτώνται από το είδος της έρευνας. Από τη μια δηλαδή οι ποσοτικές έρευνες ενέδειξαν μια πιο αρνητική εικόνα για τους μαθητές με ΕΕΑ, γεγονός που δεν ίσχυε στα ευρήματα των ποιοτικών ερευνών. Η αντίφαση αυτή, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι εν μέρει αναμενόμενη εξαιτίας του διαφορετικού σκοπού του κάθε ερευνητικού σχεδιασμού. Οι ποσοτικές έρευνες δηλαδή δίνοντας έμφαση στον μέσο όρο αμβλύνουν τις επιδράσεις ακραία θετικών ή αντίστοιχα αρνητικών ευρημάτων. Από την άλλη, οι ποιοτικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση σε μεμονωμένα και προκαθορισμένα άτομα τα οποία συνήθως αποτελούν ή θεωρούνται ως επιτυχημένες περιπτώσεις παιδιών. Οι ποσοτικές έρευνες συνεπώς, προσπαθούν να απεικονίσουν αυτό που είναι χαρακτηριστικό, ενώ οι ποιοτικές το πιθανό.

Σε άλλη έρευνα στην Ολλανδία, οι Ruijs et al., (2010b), εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της συμπερίληψης περισσότερων μαθητών με ΕΕΑ σε μία γενική τάξη και των κοινωνικο-συναισθηματικών λειτουργιών των μαθητών με ΕΕΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες και μάλιστα οι δυσκολίες αυτές δεν σχετίζονταν με την ύπαρξη άλλων μαθητών με ΕΕΑ που ενδεχομένως φοιτούν στην ίδια τάξη. Εντούτοις, μαθητές με γνωστικές διαταραχές αξιολογήθηκαν ως πιο δημοφιλείς και φάνηκε να ωφελούνται από την παρουσία άλλων μαθητών με ΕΕΑ, γεγονός που ίσως οφείλεται στη φύση των δυσκολιών αυτών των μαθητών, οι οποίες είναι λιγότερο εμφανείς στους συμμαθητές και επιπρόσθετα, ίσως γίνονται καλύτερα αποδεκτοί όταν δεν είναι οι μοναδικοί μαθητές που ξεχωρίζουν από το σύνολο

Θετικά ευρήματα παρουσιάζονται σε λιγότερες έρευνες. Δεδομένα κοινωνιομετρικής ανάλυσης μαθητών με ΕΕΑ, έδειξαν ότι η διάγνωση ΕΕΑ δεν αποτελεί από μόνη της ικανή συνθήκη για να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα κοινωνικής απομόνωσης των μαθητών, καθώς μαθητές με ΕΕΑ κατόρθωσαν να διαμορφώσουν θετικές κοινωνικές σχέσεις σε συμπεριληπτικά πλαίσια μάθησης και να συμμετέχουν στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα θετικά αυτά ευρήματα αφορούν κατά κύριο λόγο τα αγόρια με ΕΕΑ, τα οποία δεν παρουσίασαν αξισημείωτες διαφορές σε σχέση με τα αγόρια

τυπικής ανάπτυξης. Αντιθέτως, τα κορίτσια με ΕΕΑ, φάνηκε να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για κοινωνική απομόνωση σε σχέση με τα κορίτσια τυπικής ανάπτυξης, γεγονός που ίσως συνδέεται με στερεότυπα φύλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Βέβαια, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην έρευνα υπήρχε φτωχή παρουσία μαθητών με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές και αισθητηριακές ή σωματικές μειονεξίες γεγονός που μπορεί να συντέλεσε στη διαμόρφωση μιας πιο θετικής εικόνας σε σχέση με την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ (Avramidis, 2010). Επιπλέον, ευρήματα σχετικά με τα επίπεδα της συντροφικότητας, της εγγύτητας και της υποστήριξης στη φιλία σε παιδιά με αυτισμό, αισθητηριακές διαταραχές, σωματικές αναπηρίες και τυπικής ανάπτυξης δεν απέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και μόνο στον τομέα της εγγύτητας οι μαθητές με αυτισμό φάνηκαν να υστερούν σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες

5.2 Κοινωνική Συμμετοχή μαθητών με ΕΕΑ σε Συμπεριληπτικά Πλαίσια Εκπαίδευσης: Δεδομένα από την Ελλάδα

Όσον αφορά τα ερευνητικά δεδομένα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι Κουβαβά κ.α., (2016), αναφέρουν σε έρευνά τους σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, την ύπαρξη σημαντικά λιγότερων φίλων σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μάλιστα διαμόρφωση φιλικών σχέσεων, οι οποίες χαρακτηρίζονται κατά κύριο λόγο ως μονομερείς. Επιπλέον, οι Αγαλιώτης & Ομπάσης (2015), σε έρευνά τους σε μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης, διαπίστωσαν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν είχαν αρκετούς φίλους εντός του σχολικού πλαισίου. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν οι Kanioglou et al., (2005), σε έρευνά τους σε μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές συντονισμού, όπου διαπιστώθηκε φτωχή κοινωνικοποίηση, η οποία μάλιστα συνδέθηκε με την εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Σε άλλη έρευνα οι Nikolaraizi & Reybekiel (2001), διερευνώντας τις στάσεις παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε μαθητές με προβλήματα ακοής, όρασης

και κινητικά προβλήματα στην Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές στην Ελλάδα διατηρούν σε γενικές γραμμές θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με ΕΕΑ. Παρόλα αυτά, καταγράφηκαν πιο αρνητικές απαντήσεις σε ερωτήσεις που αφορούσαν την επιθυμία για διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων με παιδιά με ΕΕΑ, γεγονός που υποδηλώνει μια πιο επιφανειακή αποδοχή των παιδιών με ΕΕΑ από τους συνομηλίκους τους.

Πιο θετικές στάσεις ανέδειξαν σε έρευνά τους οι Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, & Tsakiris (2012), συγκρίνοντας τις αντιλήψεις παιδιών που φοιτούν σε συμπεριληπτικά ή μη σχολεία. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι φοιτούσαν σε σχολεία με συμπεριληπτικό προσανατολισμό, διατηρούσαν γενικά πιο ουδέτερη στάση απέναντι στους συμμαθητές τους με διανοητικές αναπηρίες, ενώ εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις όσον αφορά τον κοινωνικό τομέα, επιλέγοντας επίθετα με θετική έννοια όταν αναφέρονταν στους συμμαθητές τους με ΕΕΑ.

Όπως γίνεται φανερό από την παραπάνω ανασκόπηση, όσον αφορά τον ελληνικό χώρο, διαπιστώνεται έλλειψη ερευνητικών στοιχείων σχετικά με την κοινωνική συμμετοχή μαθητών με ΕΕΑ σε συμπεριληπτικά πλαίσια εκπαίδευσης, καθώς δεν υπάρχουν δημοσιευμένα ερευνητικά δεδομένα για τις φιλικές σχέσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Κουβαβά κ.α., 2016), ελάχιστες έρευνες εξετάζουν τον ψυχοκοινωνικό τομέα και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Αγαλιώτης & Ομπάσης, 2015), ενώ οι πληροφορίες σχετικά με τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε μαθητές με σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση, τύφλωση) είναι αρκετά περιορισμένες (Nikolaraiizi & Reybekiel, 2001). Επιπλέον, όλες οι έρευνες εκτός από μία (Georgiadi et al., 2012), εξειδικεύουν το ενδιαφέρον τους σε συγκεκριμένους πληθυσμούς μαθητών με ΕΕΑ, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την ποικιλομορφία των ΕΕΑ που εντοπίζονται στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο με συμπεριληπτικό προσανατολισμό, όπου δεν υπάρχουν αντιπροσωπευτικά δείγματα (Cambra & Silvestre, 2003). Δημιουργείται συνεπώς η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της συγκεκριμένης διάστασης της συμπεριληπτικής

εκπαίδευσης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, η οποία επιχειρείται με την παρούσα εργασία.

Κεφάλαιο 6

Η Αυτοαντίληψη Μαθητών με ΕΕΑ σε Συμπεριληπτικά Πλαίσια Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Crabtree & Rutland, 2001), η κοινωνική σύγκριση αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης μαθητών με ΕΕΑ. Συγκρινόμενοι με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, οι μαθητές με ΕΕΑ εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης, γεγονός που υποδεικνύει ότι η σημασία των σχέσεων με τους συνομηλίκους για την αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ που βιώνουν δυσκολίες στο σχολείο είναι ίσως πιο εμφανής για τα παιδιά που φοιτούν σε συμπεριληπτικά πλαίσια μάθησης (Allodi, 2000).

Σε γενικές γραμμές οι μαθητές με ΕΕΑ εμφανίζονται να διαθέτουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης (Cambra & Silvestre, 2003), η οποία μάλιστα φαίνεται να συνδέεται με την ύπαρξη μικρού αριθμού φίλων και φτωχών δεξιοτήτων φιλίας (Banks et al., 2017). Σκοπός λοιπόν της παρούσας ενότητας είναι να διαπιστωθεί μέσα από ερευνητικά δεδομένα το είδος της αυτοαντίληψης που διαμορφώνουν οι μαθητές με ΕΕΑ, σε σχολεία με συμπεριληπτικό προσανατολισμό.

6.1 Αυτοαντίληψη Μαθητών με ΕΕΑ σε Συμπεριληπτικά Πλαίσια Εκπαίδευσης: Δεδομένα από τον Διεθνή Χώρο

Οι Pijl & Frostad (2010), σε έρευνά τους στη Νορβηγία, μελέτησαν τη σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και κοινωνικής αποδοχής σε μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ. Προκειμένου να εξαχθούν ακριβέστερα συμπεράσματα, οι ερευνητές χώρισαν τους μαθητές με ΕΕΑ σε δύο ομάδες: τη μεν πρώτη αποτελούσαν μαθητές με μέτριες ή σοβαρές ΕΕΑ, οι οποίοι θεωρούνταν λιγότερο ικανοί να αντιληφθούν τα επίπεδα αποδοχής από τους συνομηλίκους, ενώ τη δεύτερη αποτελούσαν παιδιά, οι ΕΕΑ των οποίων δεν επηρέαζαν την αντίληψή τους για τα επίπεδα αποδοχής από τους συνομηλίκους. Η ανάλογη σχέση αυτοαντίληψης και κοινωνικής αποδοχής επιβεβαιώθηκε και στις δύο περιπτώσεις, αποδεικνύοντας ότι οι μαθητές με ΕΕΑ, ανεξαρτήτως από τη σοβαρότητα των ΕΕΑ τους, νιώθουν ότι δεν είναι αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους, γεγονός που οδηγεί σε αυξημένη επικινδυνότητα για ανάπτυξη χαμηλής κοινωνικής αυτοαντίληψης.

Η χαμηλότερη αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ επιβεβαιώθηκε και σε έρευνα των Crabtree & Rutland (2001), η οποία είχε ως στόχο τη διερεύνηση της αυτοαξιολόγησης σε εφήβους 11 έως 16 ετών με μαθησιακές δυσκολίες και του τρόπου με τον οποίο οι έφηβοι αυτοί προστατεύουν την αυτοαντίληψή τους με τη χρήση κοινωνικών συγκρίσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές αυτοί προστατεύουν την αυτοαντίληψή τους δίνοντας λιγότερη έμφαση σε τομείς της ζωής τους που αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες, όπως για παράδειγμα η κοινωνική αποδοχή. Επιπλέον, αναδείχθηκε η σημασία της κοινωνικής σύγκρισης στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και μάλιστα διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι αυτοί εμφανίζουν χαμηλότερα αποτελέσματα συγκρινόμενοι με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης.

Ερευνητικά δεδομένα των Houck et al., (2011), υποδεικνύουν επίσης μεγάλο προβληματισμό για την αυτοαντίληψη μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούν σε γενικά σχολεία. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν τα επίπεδα αυτοαντίληψης παιδιών και

εφήβων μεταξύ έξι και δεκαοχτώ ετών, οι οποίοι είχαν διαγνωσθεί με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών ιδιαίτερα σε τομείς όπως οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, η σχολική απόδοση και η αποδοχή επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αυτοαντίληψη των μαθητών. Όταν υπάρχει χαμηλή λειτουργικότητα στους παραπάνω τομείς, αυτό έχει ως συνέπεια χαμηλή αυτοαντίληψη, η οποία ενισχύει μια γενικά αρνητική εικόνα για τον εαυτό, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο.

Σε άλλη έρευνα, οι Humphrey & Mullins (2014), μελετώντας μαθητές με δυσλεξία σε σχολεία της Μ. Βρετανίας, υποστηρίζουν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της αυτοαντίληψης παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ. Μάλιστα, η διαφοροποίηση αυτή επεκτείνεται και μέσα στο δείγμα των μαθητών με ΕΕΑ και φαίνεται να εξαρτάται από τη δομή φοίτησης των παιδιών, εμφανίζοντας τους μαθητές των ειδικών σχολείων να έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη σε σχέση με αυτούς που βρίσκονται σε συμπεριληπτικά πλαίσια μάθησης. Το γεγονός αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τους ερευνητές στο πιο ανθρωπιστικό κλίμα των ειδικών δομών, την καλύτερη εκπαίδευση και εξοπλισμό των εκπαιδευτικών, τη δυνατότητα για περισσότερη προσοχή και υποστήριξη και την παρουσία πιο ρεαλιστικών ομάδων σύγκρισης.

Εκ διαμέτρου αντίθετα είναι τα συμπεράσματα της Allodi (2000), σε έρευνά της σε μαθητές στη Σουηδία, οι οποίοι φοιτούσαν σε συμπεριληπτικές δομές εκπαίδευσης. Οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε δύο ομάδες, εκ των οποίων η πρώτη αποτελούνταν από παιδιά που δέχονταν επιπλέον υποστήριξη, ενώ η δεύτερη όχι. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι μαθητές με ΕΕΑ που λαμβάνουν υποστήριξη σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης διαμορφώνουν πιο ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους ή ίσως αυτές οι σχέσεις κατέχουν σημαντικότερη θέση για τη ζωή τους και την ευημερία τους στο σχολείο. Τα παιδιά αυτά απαντούσαν πιο θετικά σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και ένιωθαν ότι ήταν αρεστά από τους υπόλοιπους μαθητές και ότι οι συμμαθητές τους ήταν πολύ πιθανό να παίξουν ή να συνεργαστούν γενικότερα μαζί τους. Σύμφωνα με την Allodi (2000), η θετική κοινωνική αυτοαντίληψη που

παρατηρήθηκε στους μαθητές με ΕΕΑ, αποτελεί ίσως προσπάθεια αντιστάθμισης των δυσκολιών στον ακαδημαϊκό τομέα και προστασίας της αυτοεκτίμησής τους, δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στις σχέσεις με τους συνομηλίκους ή έχοντας μια πιο θετική εικόνα των σχέσεων που διαμορφώνονται με τους συμμαθητές τους στο σχολείο.

Πιο αντιφατική εικόνα παρουσιάζουν σε έρευνά τους οι Tabassam & Grainger (2002), οι οποίοι συγκρίνοντας τα επίπεδα αυτοαντίληψης μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης, μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ παράλληλα, αναφέρουν ότι δεν παρουσιάστηκε αξιοσημείωτη διαφορά στη μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών των τριών ομάδων. Παρόλα αυτά όσον αφορά τις σχέσεις με τους συνομηλίκους οι ομάδες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ έδειξαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης γεγονός που υποδεικνύει ότι οι συγκεκριμένες διαταραχές επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών. Ομοίως και η Zeleke (2004), σε επισκόπησή της σε σχέση με την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ αναφέρει στα συμπεράσματά της ότι η πλειονότητα των ερευνών που εξετάστηκε (70%) δεν εντόπισε σημαντικές διαφορές μεταξύ της αυτοαντίληψης των δύο ομάδων, γεγονός που καθιστά δύσκολη την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Θετικά ευρήματα παρουσιάζονται στις έρευνες του Avramidis (2013), ο οποίος διερεύνησε την αυτοαντίληψη μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούσαν σε σχολεία της Μ. Βρετανίας, όπου εφαρμόζονταν διαφορετικές μορφές συμπερίληψης και των Koster et al., (2010), η έρευνα των οποίων διεξήχθη στην Ολλανδία και εξέταζε την αυτοαντίληψη των μαθητών ως τμήμα της κοινωνικής συμμετοχής τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών, οι μαθητές με ΕΕΑ θεωρούν μεν τους εαυτούς τους ως ισότιμα αποδεκτούς, διαθέτουν όμως σημαντικά μικρότερο αριθμό φίλων και γίνονται αποδέκτες μικρότερης κοινωνικής αποδοχής και λιγότερων αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους. Η παραπάνω αντίφαση μπορεί να οφείλεται σε μια διαστρεβλωμένη εικόνα του εαυτού που πιθανότατα διέθεταν κάποιοι από τους μαθητές με ΕΕΑ (Koster et al., 2010) ή ίσως η ικανοποίηση που αντλείται από μία στενή φιλία να είναι αρκετή για να

ισοσκελίζει αισθήματα απογοήτευσης ή δυσαρέσκειας λόγω της μη αποδοχής από το σύνολο των υπόλοιπων μαθητών (Avramidis, 2013).

Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχει σαφής εικόνα στη βιβλιογραφία σε σχέση με την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούν σε συμπεριληπτικά πλαίσια εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των ερευνών παρουσιάζει μια πιο αρνητική αυτοαντίληψη για τους μαθητές με ΕΕΑ (Pijl & Frostad, 2010, Grabtree & Rutland, 2001, Houck et al., 2011, Humphrey & Mullins, 2014, Tabassam & Grainger, 2002), ενώ δε λείπουν οι έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ διαμορφώνουν θετική κοινωνική αυτοαντίληψη σε συμπεριληπτικές δομές φοίτησης (Allodi, 2000, Koster et al., 2010, Zeleke, 2004, Avramidis, 2013). Καθοριστικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των μαθητών φαίνεται να είναι η κοινωνική αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων (Pijl & Frostad, 2010, Grabtree & Rutland, 2001, Houck et al., 2011), η δομή φοίτησης (Humphrey & Mullins, 2014) και το είδος της διαταραχής των μαθητών (Tabassam & Grainger, 2002).

6.2 Αυτοαντίληψη Μαθητών με ΕΕΑ σε Συμπεριληπτικά Πλαίσια Εκπαίδευσης: Δεδομένα από την Ελλάδα

Οι Κουβαβά κ.ά. (2016), υιοθετώντας σε έρευνά τους την ποσοτική προσέγγιση αξιοποίησαν την κοινωνιομετρική τεχνική και μια κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας φιλίας. Αν και στόχος της έρευνας δεν ήταν η μελέτη της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών, εντούτοις, η ανάλυση των δύο εργαλείων ανέδειξε ότι: «στην Ελλάδα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, θεωρούν όχι μόνο ότι έχουν φίλους, αλλά αισθάνονται και ικανοποιημένα από τις φιλικές σχέσεις τους» (σ. 285) παρά τη χαμηλή ποιότητα στις φιλίες τους και την έλλειψη αμοιβαιότητας, όπως προκύπτει από το κοινωνιομετρικό τεστ. Αναδεικνύεται συνεπώς μια θετική κοινωνική αυτοαντίληψη, η οποία όμως δε συνάδει με την πραγματική κοινωνική τους εικόνα.

Από την άλλη, τα συμπεράσματα σχετικής έρευνας των Αγαλιώτη & Ομπάση (2015), δείχνουν ότι οι μαθητές με ήπιες ΕΑ αισθάνονται αποκομμένοι από την υπόλοιπη τάξη και μάλιστα έχουν επίγνωση αυτής της κατάστασης, παρόλο που θα επιθυμούσαν να μην ισχύει. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν οι Polychroni, Koukoura, & Anagnostou (2006), σύμφωνα με τα ευρήματα των οποίων, διαπιστώθηκε χαμηλότερη κοινωνική αυτοαντίληψη στους μαθητές με δυσλεξία όταν αυτοί συγκρίθηκαν με συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης.

Επιπλέον, σε άλλη έρευνα οι Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου (2014), μελέτησαν τα επίπεδα αυτοαντίληψης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Αν και στόχος της έρευνας ήταν κατά κύριο λόγο η διερεύνηση της σχολικής αυτοαντίληψης, εντούτοις, αναφέρεται ότι οι μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης, συγκρινόμενοι με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη σε όλους τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης, συμπεριλαμβανομένης και της κοινωνικής.

Οι Πατσάλη, Παπουτσάκη, & Τριβέλα (2010), μελέτησαν την αυτοαντίληψη σε πέντε επιμέρους τομείς (σχολική ικανότητα, σχέσεις με συνομηλίκους, φυσική εμφάνιση, διαγωγή-συμπεριφορά, σχολική επίδοση) σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς στην Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού. Ως προβλήματα συμπεριφοράς ορίστηκαν η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, η ανυπακοή στους κανόνες με απάθεια ή αντιδραστικότητα και η προκλητική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μέσοι όροι της αυτοαντίληψης τόσο των μαθητών με όσο και χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς κυμαίνονται πάνω από τον μέσο όρο (2.5 από 4). Παρόλα αυτά, η αυτοαντίληψη των μαθητών με συμπεριφορικά προβλήματα δεν κυμαίνεται στο υψηλότερο άκρο της κλίμακας μέτρησης και επιπλέον, συγκρίνοντας τις δύο ομάδες διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα παρουσιάζουν χαμηλότερες τιμές αυτοαντίληψης.

Σε συνάρτηση με τα διεθνή δεδομένα, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα αποτυπώνουν ως επί το πλείστον πιο χαμηλή κοινωνική αυτοαντίληψη για τους μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούν στο γενικό σχολείο (Αγαλιώτης & Ομπάσης, 2015,

Polychroni et al., 2006, Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2014, Πατσάλης κ.α., 2010), ενώ η υψηλή κοινωνική αυτοαντίληψη που διαπιστώνεται σε μόλις μία (Κουβαβά κ.α., 2016) δε φαίνεται να συνάδει με την πραγματική κοινωνική εικόνα των μαθητών. Επιπλέον, αυτό που παρατηρείται στον ελληνικό χώρο είναι τα πολύ περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ, καθώς ακόμη και οι προαναφερθείσες έρευνες στην πλειονότητά τους εξετάζουν την αυτοαντίληψη των μαθητών γενικά ή εστιάζουν στον ακαδημαϊκό τομέα κυρίως, δίνοντας ελάχιστη έμφαση στην κοινωνική διάσταση.

Αναδεικνύεται συνεπώς η σημασία της παρούσας εργασίας, στόχος της οποίας είναι να συνεισφέρει στη δημιουργία μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας με ερευνητικά δεδομένα, σε σχέση με την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούν στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο.

Κεφάλαιο 7

Μεθοδολογία της Έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παρουσίαση του σκοπού της παρούσας ερευνητικής εργασίας, των ερευνητικών ερωτημάτων που θέτει καθώς και της σημασίας και της πρωτοτυπίας που φέρει. Επιπλέον, παρουσιάζονται το είδος του ερευνητικού σχεδιασμού, το δείγμα της έρευνας, η μέθοδος δειγματοληψίας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, καθώς και ζητήματα δεοντολογίας που λήφθηκαν υπόψη κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

7.1 Ερευνητικός Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνεται η κοινωνική διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό, δημόσιο δημοτικό σχολείο. Η κοινωνική διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αφορά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων συνεργασίας, ομαδικότητας, προσαρμοστικότητας (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005), στην ανάπτυξη προκοινωνικής συμπεριφοράς, σχέσεων με τους συνομηλίκους, καθώς και συμπεριφοράς κατάλληλης για την τάξη (McClelland et al., 2000). Ειδικότερα, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους συντελούν στην καλύτερη σχολική προσαρμοστικότητα, στη διαμόρφωση δεξιοτήτων ομαδικού παιχνιδιού, σεβασμού των άλλων παιδιών και μοιράσματος (McClelland et al., 2000). Επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να εστιάσει στον βαθμό στον οποίο οι μαθητές με ΕΕΑ διαμορφώνουν θετικές κοινωνικές σχέσεις και φιλίες μέσα στο σχολείο με συμπεριληπτικό προσανατολισμό και πώς η παράμετρος αυτή επιδρά στην αυτοαντίληψή τους.

7.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Βάσει του σκοπού και των επιμέρους στόχων που παρουσιάστηκαν, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

E1: Κατά πόσο μαθητές με ΕΕΑ είναι κοινωνικά αποδεκτοί ή απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους χωρίς ΕΕΑ και πώς διαμορφώνονται τα κριτήρια επιλογής και απόρριψης μεταξύ μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ;

E2: Ποιες διαφορές ή ομοιότητες παρουσιάζει η κοινωνική αυτοαντίληψη μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ;

E3: Η κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ σχετίζεται και αν ναι με ποιον τρόπο με την αποδοχή από τους συνομηλίκους;

7.3 Αναγκαιότητα της Έρευνας

Η συμπεριληπτική προσέγγιση στην εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ υιοθετείται όλο και πιο συχνά από τις περισσότερες χώρες παγκοσμίως (Koster et al. 2009), ακολουθώντας τις επιταγές σύγχρονων Διεθνών Συμβάσεων για παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, όπως η Διεθνής Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006). Κυριότεροι στόχοι της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η παροχή στοχευμένης εκπαίδευσης στις εξειδικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή και επιπλέον η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών, έτσι ώστε ο μαθητής να αισθάνεται κοινωνικά αποδεκτός και πολύτιμος για την ομάδα των συνομηλίκων (Pijl & Frostad, 2010). Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει σαφής εικόνα στη βιβλιογραφία για το αν πράγματι οι δομές γενικής αγωγής επιτυγχάνουν αποτελεσματικά τους στόχους της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς ορισμένες έρευνες υποστηρίζουν ότι παιδιά με ΕΕΑ είναι λιγότερο δημοφιλή, έχουν λιγότερες φιλίες, συμμετέχουν λιγότερο συχνά σε υποομάδες (Kanioglou et al. 2005, Mand, 2007, Pijl et al., 2008) και διαμορφώνουν αρνητική αυτοαντίληψη όταν δεν γίνονται αποδεκτά στην ομάδα (Pijl & Frostad, 2010), ενώ άλλες αναφέρουν ότι παιδιά με ΕΕΑ έχουν τις ίδιες πιθανότητες να συμμετέχουν σε ομάδα ή να απομονωθούν (Avramidis, 2010), και έχουν θετική αυτοαντίληψη παρά το γεγονός ότι διαθέτουν σημαντικά λιγότερες φιλίες (Avramidis, 2013).

Επιπλέον, αν και υπάρχει πληθώρα ερευνών σε σχέση με την κοινωνική διάσταση της συμπερίληψης και την κοινωνική αυτοαντίληψη στον διεθνή χώρο (Avramidis, 2013, Bossaert et al. 2015, Avramidis, 2010, Koster et al. 2010, Pijl & Frostad, 2010, Pijl et al., 2008, Mand, 2007) τα περιορισμένα ερευνητικά ευρήματα στον ελλαδικό χώρο (Kanioglou et al., 2005, Κουβαβά κ.α., 2016, Πατσάλης κ.α., 2010), καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, προκειμένου να διαπιστωθεί το είδος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και της αυτοαντίληψης που αναπτύσσουν οι μαθητές με ΕΕΑ στο ελληνικό συμπεριληπτικό σχολείο.

7.4 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η μεθοδολογία που ανταποκρίνεται καλύτερα στους στόχους της παρούσας έρευνας είναι η ποσοτική, στη βάση σταθμισμένων τεστ, καθώς βασική επιδίωξη είναι η σύγκριση δύο ομάδων η οποία παρέχει πληροφορίες που θα βοηθήσουν στην προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η ποσοτική στρατηγική δηλαδή, επιλέχθηκε γιατί η παρούσα εργασία θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα μικρού εύρους, μέσα από τα οποία η ερευνήτρια προσπαθεί να εντοπίσει μια γενική τάση στις απαντήσεις των υποκειμένων και να επισημάνει πώς η τάση αυτή διαφοροποιείται από υποκείμενο σε υποκείμενο. Επιπλέον, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μπορούν να εκφραστούν ποσοτικά με τη χρήση της στατιστικής, προσφέροντας στη διαδικασία αντικειμενικότητα και αμεροληψία. (Creswell, 2011).

Το είδος του σχεδιασμού που επιλέχθηκε είναι ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος, ο οποίος αποτελεί έναν από τους δημοφιλέστερους σχεδιασμούς στην εκπαίδευση και προτείνει τη χορήγηση μιας κλίμακας ή ερωτηματολογίου με στόχο την περιγραφή στάσεων, χαρακτηριστικών και συμπεριφορών σε έναν πληθυσμό (Creswell, 2011). Στην προκειμένη περίπτωση επιλέχθηκαν ένα κοινωνιομετρικό τεστ, το οποίο είναι ένα ερωτηματολόγιο με 2 ερωτήσεις, που προτείνει την επιλογή συμμαθητών με σειρά προτίμησης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012) και το ΠΑΤΕΜ II,

ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει έξι επιμέρους κλίμακες και τέσσερις διαβαθμίσεις σε κάθε απάντηση (Μακρή-Μπότσαρη, 1996, βλ. Ενότητα 7.7.). Η χρήση δειγματοληπτικού σχεδιασμού θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη στρατηγική καθώς δίνει τη δυνατότητα για συλλογή πληροφοριών μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα και επιπλέον, επιτρέπει την περιγραφή τάσεων στα δεδομένα (Creswell, 2011).

7.5 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ, οι οποίοι φοιτούσαν στην Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη συμπεριληπτικών σχολείων του νομού Δωδεκανήσων κατά το διδακτικό έτος 2017-2018. Κριτήριο για την επιλογή των τάξεων που συμμετείχαν ορίστηκε η παρουσία τουλάχιστον δύο μαθητών με διαγνωσμένες ΕΕΑ μέσα στη γενική τάξη.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε έρευνα προκειμένου να εντοπιστούν σχολεία, τα οποία πληρούσαν τα κριτήρια που θέτει η έρευνα για τη συλλογή του δείγματος. Εντοπίστηκαν 3 σχολεία, τα τμήματα των οποίων πληρούσαν τις απαραίτητες προϋποθέσεις και συγκεκριμένα βρέθηκαν 11 τάξεις. Στις τάξεις αυτές μοιράστηκε το έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης για έρευνα στην οποία συμμετέχουν μαθητές, προκειμένου να συμπληρωθεί από τους γονείς των παιδιών. Μετά την επιστροφή του εντύπου, ακυρώθηκαν δύο από τα έντεκα τμήματα, καθώς δε συγκεντρώθηκε η πλειονότητα του συνόλου των μαθητών των τμημάτων. Παρά την εξασφάλιση των απαραίτητων αδειών και εγκρίσεων, παρατηρήθηκε απροθυμία από αρκετούς γονείς στο να επιτρέψουν στα παιδιά τους τη συμμετοχή στη διαδικασία της έρευνας, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αρκετές διαρροές από τον αρχικό πληθυσμό.

Το μέγεθος του δείγματος όπως αυτό διαμορφώθηκε τελικά είναι 159 μαθητές, το οποίο αντιστοιχεί στη διανομή των ερευνητικών εργαλείων σε μαθητές εννέα (9) τάξεων. Συμμετείχαν συνολικά 159 μαθητές, εκ των οποίων οι 37 φοιτούσαν στη Δ' δημοτικού (30 χωρίς ΕΕΑ και 7 με ΕΕΑ), οι 48 στην Ε' δημοτικού (39 χωρίς ΕΕΑ και 10 με ΕΕΑ) και οι 73 στη Στ' δημοτικού (63 χωρίς ΕΕΑ και 10 με ΕΕΑ).

Από το σύνολο των μαθητών, οι 132 μαθητές ήταν τυπικής ανάπτυξης και οι 27 μαθητές με διαγνωσμένες ΕΕΑ. Η αναλογία των συμμετεχόντων μαθητών στις τάξεις παρατίθεται αναλυτικά στον πίνακα 1.

		Τάξη							
		Δ τάξη		Ε τάξη		Στ τάξη		Σύνολο	
Κατάστασ η	TA	30	81,1%	39	79,6%	63	86,3%	132	83,0%
	με ΕΕΑ	7	18,9%	10	20,4%	10	13,7%	27	17,0%
	Σύνολο	37	100,0%	49	100,0%	73	100,0%	159	100,0%

Πίνακας 1. Κατανομή συμμετεχόντων μαθητών ανά τάξη.

Μετά από κατηγοριοποίηση των διαγνώσεων των μαθητών με ΕΕΑ προέκυψαν επτά κατηγορίες ΕΕΑ όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα. Μεγαλύτερη εκπροσώπηση παρατηρείται από τους μαθητές με γενικές μαθησιακές δυσκολίες αλλά και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία), ενώ λιγότερο συχνά παρατηρούνται διαγνώσεις όπως οι διαταραχές λόγου, οι ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, η νοητική ανεπάρκεια, οι σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και η βαρηκοΐα στα όρια της κώφωσης με κοχλιακό εμφύτευμα, η οποία εντοπίζεται σε μόλις έναν μαθητή. Από το σύνολο των 27 μαθητών λείπει η διάγνωση του ενός λόγω άρνησης των γονέων του να την προσκομίσουν στο σχολείο που φοιτά.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρα	Σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες	2	7,4	7,7	7,7
	Διαταραχή του λόγου	3	11,1	11,5	19,2
	Ειδική μαθησιακή δυσκολία δυσλεξία	8	29,6	30,8	50,0
	Ήπιες Μαθησιακές δυσκολίες	3	11,1	11,5	61,5
	Γενικές Μαθησιακές δυσκολίες	7	25,9	26,9	88,5
	Νευροαισθητήρια βαρηκοΐα στα όρια της κώφωσης με κοχλιακό εμφύτευμα και σύννοδα προβλήματα λόγου και ομιλίας	1	3,7	3,8	92,3

	Νοητική ανεπάρκεια	2	7,4	7,7	100,0
	Σύνολο	26	96,3	100,0	
Ελλείποντα Στοιχεία	System	1	3,7		
	Σύνολο	27	100,0		

Πίνακας 2. Διαγνώσεις μαθητών με ΕΕΑ.

7.6 Δειγματοληψία

Το είδος της δειγματοληψίας που αξιοποιήθηκε είναι η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα η δειγματοληψία σκοπιμότητας, καθώς στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν περιπτώσεις τάξεων, οι οποίες θεωρούνται τυπικές και καταρτίζουν ένα δείγμα που ικανοποιεί τις συγκεκριμένες ανάγκες της παρούσας έρευνας (Cohen & Manion, 2000). Το δείγμα, δηλαδή, αποτελείται από τάξεις του γενικού σχολείου στις οποίες φοιτούν παράλληλα μαθητές τυπικής ανάπτυξης και με ΕΕΑ.

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2000), ένα δείγμα τριάντα ατόμων θεωρείται ο ελάχιστος αριθμός περιπτώσεων σε περίπτωση που ο ερευνητής σχεδιάζει να χρησιμοποιήσει κάποιο είδος στατιστικής ανάλυσης για την επεξεργασία των δεδομένων του. Όπως αναφέρει όμως ο Creswell (2011), όταν πρόκειται για δειγματοληπτικό σχεδιασμό, ένας ικανός αριθμός για το δείγμα είναι περίπου 350 άτομα. Παρόλα αυτά το μέγεθος του δείγματος διαφέρει και εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες και συνεπώς ο παραπάνω αριθμός αποτελεί μια εκτίμηση, η οποία βασίζεται στο μέγεθος του δείγματος το οποίο θεωρείται κατάλληλο για να εφαρμοστούν οι στατιστικές διαδικασίες. Σε γενικές γραμμές, αυτό που ισχύει είναι ότι ο ερευνητής θα πρέπει να έχει πρόσβαση στο ελάχιστο μέγεθος του δείγματος, το οποίο θεωρείται αντιπροσωπευτικό για τον υπό μελέτη πληθυσμό. Παρόλα αυτά, εάν δεν εντοπιστεί εκ των προτέρων ο συνολικός πληθυσμός θεωρείται πολύ δύσκολο να αξιολογηθεί μετά η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Cohen & Manion, 2000).

7.7 Ερευνητικά Εργαλεία

Εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του πληθυσμού στόχου (μαθητές με ΕΕΑ) ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην επιλογή του κατάλληλου εργαλείου. Σύμφωνα με τους Freeman & Kasari (1998), μία στρατηγική για τη διερεύνηση της φιλίας σε παιδιά με ΕΕΑ είναι η επιλογή εργαλείων με χρήση κοινών αρχών με αυτές που θα χρησιμοποιούνταν σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ακολουθώντας λοιπόν την παραπάνω στρατηγική, τα εργαλεία που αξιοποίησε η συγκεκριμένη έρευνα είναι δύο: το Κοινωνιομετρικό τεστ (Μπίκος, 2004) και το Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου II (ΠΑΤΕΜ II) (Μακρή-Μπότσαρη, 2013).

7.7.1 Κοινωνιομετρικό Τεστ

Βασική παραδοχή της κοινωνιομετρίας, είναι ότι όταν ένα άτομο συναντά ένα άλλο άτομο μπορεί να αισθανθεί έλξη, απώθηση ή αδιαφορία. Τα βασικότερο πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι εξασφαλίζει μία εκ των έσω προοπτική για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών (Μπίκος, 2007). Η μέθοδος της κοινωνιομετρίας έχει ευρεία αποδοχή και εφαρμογή στην ευρωπαϊκή και αμερικανική εκπαίδευση, εδώ και πολλά χρόνια, καθώς παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την κοινωνική οργάνωση της τάξης ως ομάδας αλλά και για το κοινωνικό προφίλ του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Σκοπός της κοινωνιομετρίας είναι η διερεύνηση των διαπροσωπικών επιλογών που πραγματοποιούν τα μέλη μιας ομάδας με βάση κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο κάθε φορά (Μπίκος, 2004).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, το κριτήριο αυτό αφορούσε τον χρόνο που περνούν τα παιδιά με τους συμμαθητές τους στην αυλή του σχολείου. Οι μαθητές, δηλαδή, έπρεπε να επιλέξουν με ποιους συμμαθητές αλληλεπιδρούν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και με ποιους όχι (μέθοδος των κοινωνιομετρικών υποδείξεων) και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Ο αριθμός των επιλογών/απορρίψεων ήταν ημιδομημένος (πέντε επιλογές το ανώτερο), γεγονός αρκετά σύνηθες σε ανάλογες έρευνες (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2015, Pijl & Frostad, 2010, Scheepstra et al., 1999). Ο περιορισμός αυτός ίσως ενέχει κάποιο σφάλμα, καθώς οι μαθητές πιθανώς να επέλεξαν περισσότερους από πέντε συμμαθητές. Παρόλα

αυτά, κρίθηκε σκόπιμος ο περιορισμός των επιλογών, προκειμένου να αποφευχθεί η δημιουργία μακροσκελών καταλόγων, οι οποίοι θα παρείχαν πληροφορίες για αδύναμες σχέσεις (Pijl et al., 2008).

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι η αρνητική υπόδειξη συμμαθητών εγείρει δεοντολογικούς προβληματισμούς και επιφυλάξεις σχετικά με το αν αυτές οι υποδείξεις θα μπορούσαν να ενισχύσουν τις αρνητικές κρίσεις προς τους συνομηλίκους (Chamberlain et al., 2007, Avramidis, 2010). Για τον λόγο αυτό κάποιοι ερευνητές προτείνουν την αφαίρεση των αρνητικών επιλογών από τον σχεδιασμό της έρευνας (Avramidis, 2010). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τους Bell-Dolan & Wessler η αρνητική επιλογή δεν οδηγεί σε αύξηση των αρνητικών αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές χαμηλής δημοτικότητας και επίσης, τα ίδια τα παιδιά που απορρίπτονται δε φαίνεται να απομονώνονται περισσότερο ή να εκφράζουν συναισθήματα δυσφορίας, στενοχώριας ή μοναξιάς μετά τη συμμετοχή τους σε ανάλογες έρευνες (όπ. αναφ. στον Μπίκος, 2004). Επίσης, η προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων, προκειμένου να μην υποκινηθούν στους μαθητές εχθρικές ή αρνητικές στάσεις θα μπορούσε να αμβλύνει τον παραπάνω προβληματισμό (Μπίκος, 2004).

Συνεπώς, η κοινωνιομετρική τεχνική θεωρείται μία ασφαλής προσέγγιση. Μάλιστα, τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί ερευνητές (Avramidis, 2013, Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2015, Cambra & Silvestre, 2003, Chamberlain et al., 2007, Kanioglou et al., 2005, Mand, 2007, Pijl et al., 2008) χρησιμοποιούν κοινωνιομετρικές τεχνικές για τη διερεύνηση της κοινωνικής θέσης των μαθητών με ΕΕΑ και της συμμετοχής τους στην κοινωνική ζωή σε συμπεριληπτικά πλαίσια μάθησης (Avramidis, 2010). Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την εύκολη και αξιόπιστη εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ, καθιστά το συγκεκριμένο εργαλείο κατάλληλο για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

7.7.2 Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II

Το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της αυτοαντίληψης των μαθητών με ΕΕΑ είναι το ΠΑΤΕΜ II, το οποίο αποτελεί την ελληνική έκδοση

του ερωτηματολογίου Self-Perception Profile for Children της Harter (όπ. αναφ. στη Μακρή-Μπότσαρη, 2013). Πρόκειται για ένα ψυχομετρικό ερευνητικό εργαλείο, το οποίο αποτελείται από 35 προτάσεις που αξιολογούν την αυτοεκτίμηση και πέντε επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης (σχολική ικανότητα, σχέσεις με τους συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, διαγωγή-συμπεριφορά) και απευθύνεται σε μαθητές Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Το ερωτηματολόγιο έχει υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας και έχει υποβληθεί σε παραγοντική ανάλυση για να διαπιστωθεί η εγκυρότητά του στον ελληνικό χώρο. Σε κάθε ερώτηση του εργαλείου ο μαθητής κάνει μια δήλωση, η οποία έχει δυαδική μορφή, ώστε να ελαχιστοποιούνται οι κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Για παράδειγμα: «μερικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν περισσότερους φίλους» όμως «άλλα παιδιά έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν». Ο κάθε μαθητής επιλέγει ποιος από τους δύο εναλλακτικούς τύπους ατόμου του ταιριάζει και στη συνέχεια αποφασίζει κατά πόσο η επιλογή που έκανε: «απόλυτα του ταιριάζει» ή «μάλλον του ταιριάζει» (Μακρή-Μπότσαρη, 2013).

Η αξιοπιστία του ΠΑΤΕΜ II για τη διερεύνηση της αυτοαντίληψης μαθητών με ΕΕΑ φαίνεται από την ευρεία χρήση του σε ανάλογες έρευνες τόσο στην Ελλάδα (Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2014, Πατσάλης κ.α., 2010) όσο και στον διεθνή χώρο (Avramidis, 2013, Koster et al., 2010). Παρόλα αυτά, όσον αφορά τους μαθητές με ΕΕΑ, θα πρέπει να αναφερθεί ότι παρατηρήθηκαν κάποιες δυσκολίες ως προς την κατανόηση και τη συμπλήρωση του εργαλείου από ορισμένο αριθμό μαθητών και ειδικότερα από παιδιά που αντιμετώπιζαν σοβαρότερες δυσκολίες στην ανάγνωση και την κατανόηση του γραπτού λόγου. Προκειμένου να ξεπεραστεί η συγκεκριμένη δυσκολία δόθηκαν πιο λεπτομερείς και εξατομικευμένες πληροφορίες στους μαθητές αυτούς, ώστε να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της συμπλήρωσης του παρόντος ερωτηματολογίου.

7.8 Διαδικασία Συλλογής των Δεδομένων

Η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων ξεκίνησε μετά τη χορήγηση της απαραίτητης έγγραφης έγκρισης για έρευνα σε δημοτικά σχολεία από το

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Κατόπιν εξασφαλίστηκε η συναίνεση από τον διευθυντή του κάθε σχολείου, καθώς και από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων που επιλέχθηκαν να συμμετέχουν. Μετά τη χορήγηση των απαραίτητων αδειών, μοιράστηκε στους μαθητές των τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα ένα έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης για συμμετοχή σε έρευνα, προκειμένου να συμπληρωθεί από τους γονείς τους. Αφού συγκεντρώθηκαν τα απαραίτητα έντυπα συγκατάθεσης και επιβεβαιώθηκε ότι ο αριθμός των μαθητών του κάθε τμήματος ήταν επαρκής για να διεξαχθεί η έρευνα, ξεκινούσε η χορήγηση των ερωτηματολογίων. Σε αντίθετη περίπτωση, μη συμπλήρωσης ικανού αριθμού μαθητών από το τμήμα, η εν λόγω τάξη απορριπτόταν από τη διαδικασία. Η συλλογή των ερωτηματολογίων διήρκησε από τον Ιανουάριο έως τον Φεβρουάριο του 2018.

Τα εργαλεία συμπληρώθηκαν ομαδικά από τους μαθητές μέσα στην τάξη τους με την παρουσία της ερευνήτριας και του εκπαιδευτικού της κάθε τάξης. Δόθηκαν σαφείς οδηγίες με αρκετά παραδείγματα διευκρινίζοντας παράλληλα ότι τα ερωτηματολόγια δεν αποτελούν εξεταστική δοκιμασία και συνεπώς δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανωνυμία των ερωτηματολογίων, ώστε οι μαθητές να απαντήσουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια, καθώς και στη σημασία που έχει η ειλικρίνεια στις απαντήσεις των μαθητών για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές ήταν κωδικοποιημένα με έναν αριθμό, τον ίδιο και στο κοινωνιομετρικό τεστ και στο ΠΑΤΕΜ II, ώστε να γίνει η ταυτοποίησή τους αργότερα και δεν τους ζητήθηκε σε κανένα σημείο να γράψουν το όνομά τους. Η διάρκεια συμπλήρωσης των εργαλείων δεν ξεπερνούσε τη μία διδακτική ώρα (45').

Στη συνέχεια, τα δεδομένα εξετάστηκαν στατιστικά, με τη χρήση του προγράμματος SPSS (Statistical package for the Social Sciences) Statistics 20, προκειμένου να περιγραφούν τάσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και να ελεγχθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου στην παρουσίαση των κριτηρίων επιλογής και απόρριψης των

μαθητών. Τέλος, τα δεδομένα ερμηνεύτηκαν συσχετίζοντας τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων με προηγούμενες έρευνες.

7.9 Ζητήματα Δεοντολογίας

Η διεξαγωγή μιας έρευνας κοινωνικού περιεχομένου, όπως η παρούσα, δημιουργεί μεγάλη ευθύνη στον ερευνητή τόσο σε σχέση με την αναζήτηση της γνώσης και της αλήθειας όσο και σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας, ιδιαίτερα όταν αυτά είναι ανήλικα παιδιά (Cohen & Manion, 2000). Για τον λόγο αυτό, θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό να δοθεί έμφαση σε ορισμένα ζητήματα δεοντολογίας προς αποφυγή αναξιόπιστων και μη έγκυρων συμπερασμάτων.

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στην οργάνωση μιας έρευνας είναι η τυποποίηση των δεδομένων. Η ποικιλία διαδικασιών εισάγει μεροληψία στην έρευνα, γεγονός που μπορεί να καταστήσει αδύνατη τη σύγκριση και την ανάλυση των δεδομένων από τους συμμετέχοντες (Creswell, 2011). Για τον λόγο αυτό, όλοι οι συμμετέχοντες ακολούθησαν την ίδια ακριβώς διαδικασία, συμπληρώνοντας τα δύο ερωτηματολόγια κάτω από ανάλογες συνθήκες, εντός της σχολικής τάξης.

Επιπλέον, μεγάλη έμφαση δόθηκε στην εξασφάλιση των απαραίτητων αδειών. Αφού ενημερώθηκαν για τον σκοπό, τους επιμέρους στόχους της έρευνας και τον ακριβή τρόπο συλλογής των δεδομένων από ανήλικους μαθητές, δόθηκε η συναίνεση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, την πρωτοβάθμια διεύθυνση εκπαίδευσης στην οποία εντάσσονται τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, από τους διευθυντές των σχολείων, τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών, καθώς η έρευνα απευθύνεται σε ανήλικα παιδιά. Ιδιαίτερη έμφαση κατά την ενημέρωση των εμπλεκόμενων δόθηκε στον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους, καθώς και στη δυνατότητα αποχώρησης από τη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας. Επιπλέον, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η προστασία των δεδομένων

που συγκεντρώθηκαν, τα οποία είναι εμπιστευτικά και δε θα ανακοινωθούν σε άλλους συμμετέχοντες ή σε άτομα εκτός έρευνας (Creswell, 2011).

Κεφάλαιο 8

Αποτελέσματα της Έρευνας

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συλλογή των δεδομένων. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα αυτά αφορούν:

- α) την κοινωνιομετρική ανάλυση για την εύρεση σχετικά με το εάν οι μαθητές με ΕΕΑ είναι κοινωνικά αποδεκτοί ή απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους ΤΑ,
- β) τα κριτήρια με τα οποία διαμορφώνονται οι επιλογές και οι απορρίψεις μεταξύ μαθητών με ΕΕΑ και ΤΑ,
- γ) τη σύγκριση της κοινωνικής αυτοαντίληψης μεταξύ μαθητών με ΕΕΑ και ΤΑ,
- δ) τη συσχέτιση της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών με ΕΕΑ με την κοινωνική τους αποδοχή από τους συνομηλίκους ΤΑ.

Οι αναλύσεις των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση της περιγραφικής ανάλυσης καθώς και της στατιστικής με τη χρήση του προγράμματος SPSS (Statistical package for the Social Sciences) Statistics 20. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου στην περιγραφή των κριτηρίων επιλογής και απόρριψης.

8.1 Αξιοπιστία Εσωτερικής Συνέπειας

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας των δεδομένων του ΠΑΤΕΜ ΙΙ, προκειμένου να τεκμηριωθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ως προς το κριτήριο της εσωτερικής συνοχής των ερωτημάτων του. Ο έλεγχος αξιοπιστίας υπολογίστηκε με τον συντελεστή alpha του Cronbach και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο συντελεστής alpha κυμαίνεται σε ικανοποιητικό επίπεδο ($\alpha=.70$) (πίνακας 3). Συνεπώς, τα ερωτήματα σχετίζονται ικανοποιητικά μεταξύ τους. Επιπλέον, όλες οι ερωτήσεις σχετίζονται μεταξύ τους με θετικό τρόπο (πίνακας

4), και η απαλοιφή στοιχείων δεν οδηγεί στη βελτίωση του δείκτη άλφα (πίνακας 5). Ως εκ τούτου, όλες οι ερωτήσεις συνεισφέρουν σημαντικά στη μέτρηση της κοινωνικής αυτοαντίληψης.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,700	,703	5

Πίνακας 3. Έλεγχος αξιοπιστίας με τον δείκτη άλφα.

	Κάνω εύκολα φίλους	Έχω πολλούς φίλους	Θέλω περισσότερους φίλους	Θέλω να με συμπαθούν περισσότερο	Είμαι δημοφιλής
Κάνω εύκολα φίλους	1,000	,419	,433	,301	,292
Έχω πολλούς φίλους	,419	1,000	,327	,347	,276
Θέλω περισσότερους φίλους	,433	,327	1,000	,324	,200
Θέλω να με συμπαθούν περισσότερο	,301	,347	,324	1,000	,294
Είμαι δημοφιλής	,292	,276	,200	,294	1,000

Πίνακας 4. Συσχετισμός κάθε στοιχείου της κλίμακας με τα υπόλοιπα στοιχεία.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Κάνω εύκολα φίλους	12,13	8,047	,526	,300	,625
Έχω πολλούς φίλους	11,98	8,057	,491	,253	,637
Θέλω περισσότερους φίλους	12,26	7,791	,456	,242	,652
Θέλω να με συμπαθούν περισσότερο	12,77	7,825	,452	,208	,654
Είμαι δημοφιλής	12,80	8,592	,367	,146	,687

Πίνακας 5. Απαλοιφή στοιχείων για βελτίωση του δείκτη άλφα.

8.2 Κοινωνιομετρική Ανάλυση

Η συλλογή των δεδομένων της κοινωνιομετρικής ανάλυσης αποσκοπούσε στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι μαθητές με ΕΕΑ είναι κοινωνικά αποδεκτοί ή απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους χωρίς ΕΕΑ. Επιπλέον από τις αιτιολογήσεις των μαθητών για τις επιλογές και τις απορρίψεις τους προέκυψε μία σειρά κριτηρίων, τα οποία χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον οι μαθητές.

8.2.1 Κοινωνική Θέση

Προκειμένου να υπολογιστεί η κοινωνική θέση των μαθητών των δύο ομάδων, συγκεντρώθηκαν οι θετικές και αρνητικές επιλογές που δέχθηκε κάθε παιδί, ώστε να καταρτιστούν οι κοινωνιομετρικοί πίνακες, να υπολογιστεί ο αριθμός των αμοιβαίων φιλιών και να υπολογιστούν οι τιμές των μεταβλητών: κοινωνιομετρική αποδοχή (δηλαδή το σύνολο των θετικών επιλογών που συγκεντρώνει κάθε μαθητής), κοινωνιομετρική απόρριψη (δηλαδή το σύνολο των αρνητικών επιλογών που συγκεντρώνει ο κάθε μαθητής), κοινωνιομετρική προτίμηση (δηλαδή η διαφορά των θετικών από τις αρνητικές επιλογές), κοινωνιομετρική απήχηση (δηλαδή το άθροισμα των απόλυτων τιμών των θετικών και αρνητικών επιλογών).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε στατιστική επεξεργασία των μεταβλητών της κοινωνιομετρικής αποδοχής (σύνολο θετικών επιλογών που συγκεντρώνει κάθε μαθητής), της κοινωνιομετρικής απόρριψης (σύνολο αρνητικών επιλογών που συγκεντρώνει ο κάθε μαθητής), της κοινωνιομετρικής προτίμησης (διαφορά θετικών από αρνητικές επιλογές), της κοινωνιομετρικής απήχησης (άθροισμα απόλυτων τιμών θετικών και αρνητικών επιλογών) και οι τιμές αυτές μετατράπηκαν σε τυποποιημένες τιμές ή αλλιώς Z-τιμές (Z-values). Οι Z-τιμές είναι καθαροί αριθμοί (δεν αποτυπώνονται με μονάδες μέτρησης), γι' αυτό και χρησιμοποιούνται για σύγκριση αποδόσεων που έχουν μετρηθεί σε διαφορετικές κλίμακες. Πρόκειται για μια δημοφιλή τιμή τυπικής τιμής με μέση τιμή 0 και τυπική απόκλιση 1, η οποία προκύπτει από την αφαίρεση μίας τιμής από τη μέση τιμή και τη διαίρεσή της με την τυπική απόκλιση (Creswell, 2011). Οι τιμές αυτές αποτέλεσαν το κριτήριο για την κατάταξη των μαθητών στις πέντε

κοινωνιομετρικές κατηγορίες (δημοφιλείς, μέσου όρου, αντιφατικοί, απορριπτόμενοι, παραμελημένοι), σύμφωνα με τον πίνακα των Coie & Kupersmidt (1983) που παρατίθεται στη συνέχεια.

Ειδικότερα:

- Ομάδα των απορριπτόμενων: η κοινωνική προτίμηση είναι μικρότερη του -1,0, οι τιμές z είναι μικρότερες του 0 για τις θετικές επιλογές και μεγαλύτερες του 0 για τις αρνητικές επιλογές.
- Ομάδα των παραμελημένων: η κοινωνική απήχηση είναι μικρότερη του -1,0, οι τιμές z και για τις θετικές και για τις αρνητικές επιλογές είναι μικρότερες του 0.
- Ομάδα των αντιφατικών: η κοινωνική απήχηση είναι μεγαλύτερη από -1,0 οι τιμές z και για τις θετικές και για τις αρνητικές επιλογές είναι μεγαλύτερες του 0.
- Ομάδα των δημοφιλών: η κοινωνική προτίμηση είναι 1,0 ή μεγαλύτερη, οι τιμές z είναι μεγαλύτερες του 0 για τις θετικές επιλογές και μικρότερες του 0 για τις αρνητικές επιλογές.
- Ομάδα του μέσου όρου: οι υπόλοιποι μαθητές (Scheepstra et al., 1999).

Κατηγορία	Κοινωνική προτίμηση*	Κοινωνική απήχηση*	Θετικές επιλογές*	Αρνητικές επιλογές*
	[+]-[-]	[+][+]		
Απορριπτόμενοι	<-1		<0	>0
Παραμελημένοι		<-1	<0	<0
Μέσου όρου	(-1, +1)	(-1, +1)		
Αντιφατικοί		>1	>0	>0
Δημοφιλείς	>1		>0	<0

Πίνακας 6. Κριτήρια κατάταξης στις κοινωνιομετρικές κατηγορίες (Coie & Kupersmidt, 1983, σ. 1403).

*Τιμές Z

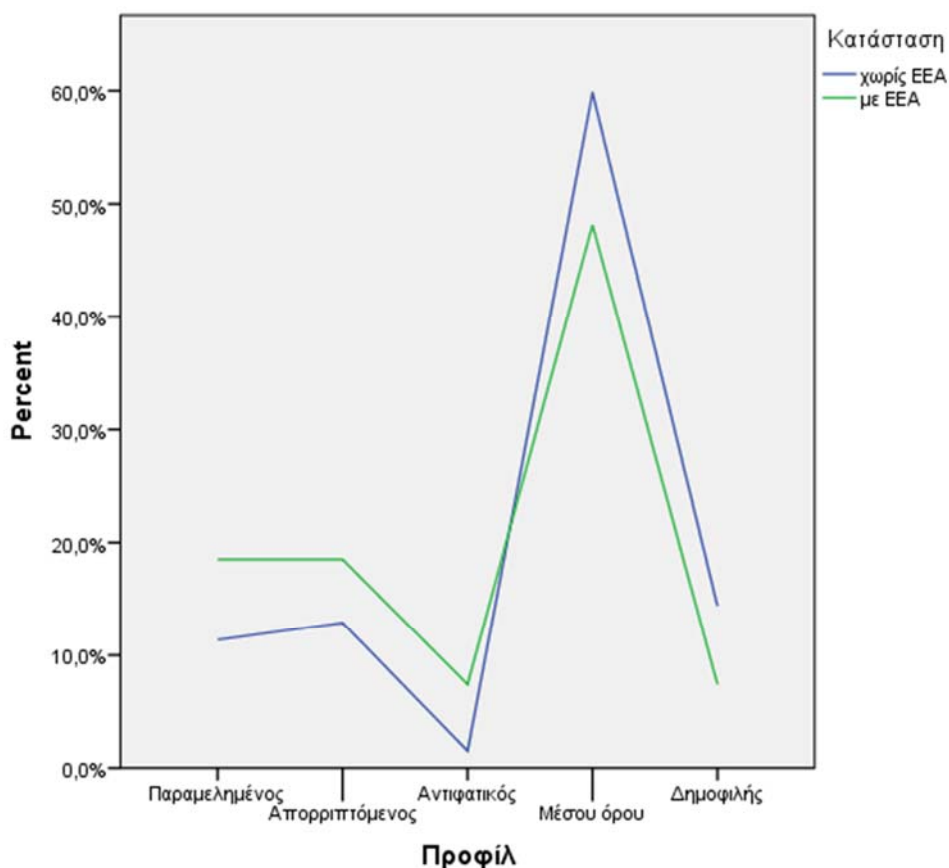
Τα αποτελέσματα από την κατάταξη των μαθητών στις 5 κοινωνιομετρικές κατηγορίες, δείχνουν ότι η πλειονότητα των μαθητών και στις δύο ομάδες

κατατάσσεται στην κατηγορία του μέσου όρου με ποσοστό 59,8% για τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ και 48,1% αντίστοιχα για τους μαθητές με ΕΕΑ. Βέβαια, ένας προσεκτικότερος έλεγχος των αριθμητικών δεδομένων δείχνει ότι το ποσοστό του μέσου όρου αντιπροσωπεύει περισσότερους από τους μισούς μαθητές για την ομάδα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) αλλά λιγότερους από τους μισούς του συνόλου του δείγματος για την ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ.

Όσον αφορά τις υπόλοιπες κατηγορίες οι μαθητές με ΕΕΑ κατατάσσονται συχνότερα στην κατηγορία των παραμελημένων με ποσοστό 18,5% αλλά και των απορριπτόμενων με ποσοστό επίσης 18,5%, έναντι 11,4% και 12,9% αντίστοιχα για την ομάδα των μαθητών ΤΑ. Επιπλέον, οι μαθητές με ΕΕΑ κατατάσσονται συχνότερα και στην κατηγορία των αντιφατικών με ποσοστό 7,4% έναντι 1,5% για τους μαθητές ΤΑ. Αντίθετα, οι μαθητές με ΕΕΑ κατατάσσονται λιγότερο συχνά στην κατηγορία των δημοφιλών μαθητών με ποσοστό 7,4% έναντι 14,4% που συγκεντρώνει η ομάδα ΤΑ (πίνακας 7, διάγραμμα 1).

		Κατάσταση			
		ΤΑ		με ΕΕΑ	
	Παραμελημένος	15	11,4%	5	18,5%
	Απορριπτόμενος	17	12,9%	5	18,5%
Προφίλ	Αντιφατικός	2	1,5%	2	7,4%
	Μέσου όρου	79	59,8%	13	48,1%
	Δημοφιλής	19	14,4%	2	7,4%

Πίνακας 7. Κοινωνιομετρικό προφίλ μαθητών με ΕΕΑ και ΤΑ.



Διάγραμμα 1. Σύγκριση κοινωνιομετρικού προφίλ μαθητών με ΕΕΑ και ΤΑ.

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε αν η κατανομή των δύο πληθυσμών (ΤΑ, με ΕΕΑ) στα πέντε κοινωνιομετρικά προφίλ (παραμελημένος, απορριπτόμενος, αντιφατικός, μέσου όρου, δημοφιλής) έχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Αρχικά παρατίθενται οι παρατηρούμενες και οι αναμενόμενες συχνότητες για τη συνάφεια μεταξύ του κοινωνιομετρικού προφίλ και της κατάστασης των μαθητών (ΤΑ και με ΕΕΑ) (πίνακας 8). Στη συνέχεια, επειδή το σύνολο του δείγματος κάποιων ομάδων ήταν μικρότερο του 5 (αντιφατικοί, δημοφιλείς μαθητές με ΕΕΑ και αντιφατικοί μαθητές ΤΑ), δεν ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος χ^2 . Αντί αυτού, χρησιμοποιήθηκε ο ακριβής έλεγχος του Fisher, ο οποίος θεωρείται καταλληλότερος όταν το μέγεθος του συνολικού δείγματος ή κάποιων ομάδων είναι μικρό. Τα αποτελέσματα του Fisher's Exact Test έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = .184$) στην κατανομή του κοινωνικού προφίλ των δύο πληθυσμών (ΤΑ και με ΕΕΑ) (Πίνακας 9).

		Προφίλ					Σύνολο	
		Παραμελημένος	Απορριπτόμενος	Αντιφατικός	Μέσος όρου	Δημοφιλής		
Κατάσταση	TA	Count	15	17	2	79	19	132
		Expected	16,6	18,3	3,3	76,4	17,4	132,0
	με ΕΕΑ	Count	5	5	2	13	2	27
		Expected	3,4	3,7	,7	15,6	3,6	27,0
Σύνολο	Count	20	22	4	92	21	159	
	Expected	20,0	22,0	4,0	92,0	21,0	159,0	

Πίνακας 8. Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες κοινωνιομετρικού προφίλ για τις δύο ομάδες των μαθητών (TA και με ΕΕΑ).

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	5,880 ^a	4	,208	,202		
Likelihood Ratio	5,099	4	,277	,314		
Fisher's Exact Test	5,821			,184		
Linear-by-Linear Association	3,004 ^b	1	,083	,090	,053	,015
N of Valid Cases	159					

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,68.

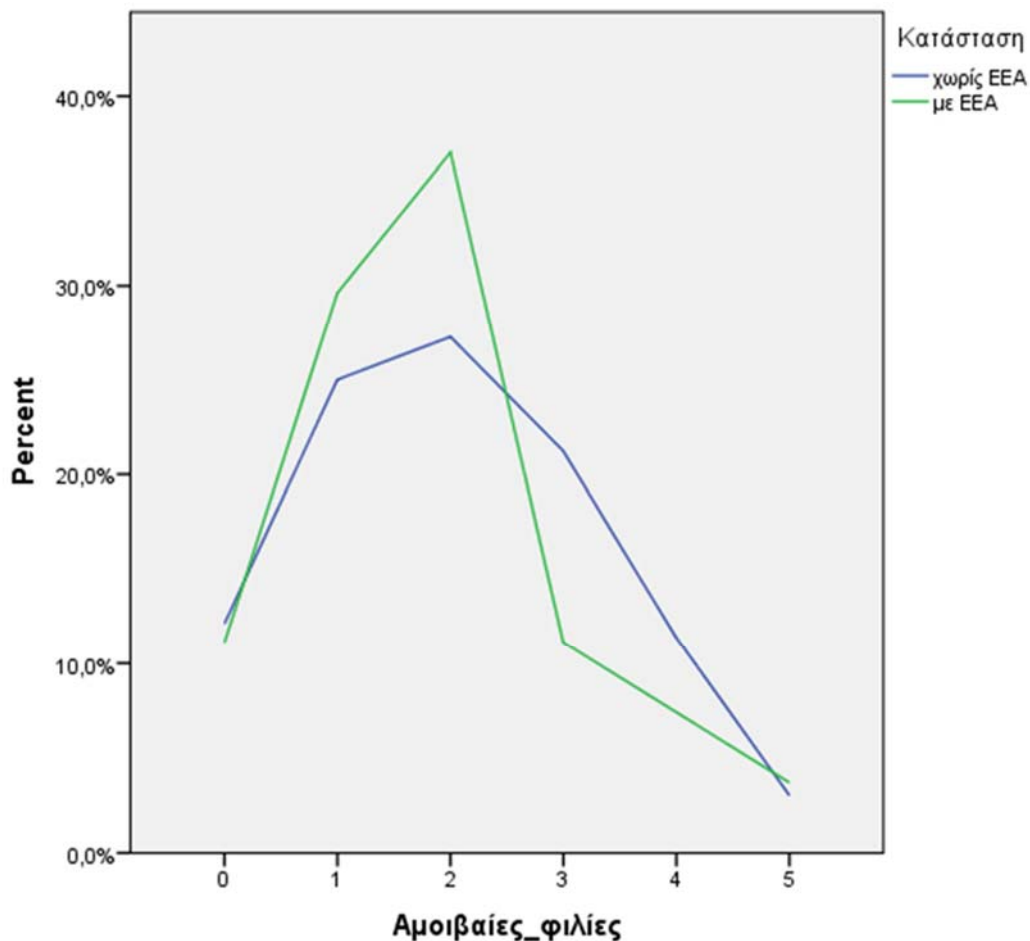
b. The standardized statistic is -1,733.

Πίνακας 9. Fisher's Exact Test για τον υπολογισμό στατιστικά σημαντικής διαφοράς στο κοινωνιομετρικό προφίλ των μαθητών TA και με ΕΕΑ.

Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο αριθμός των αμοιβαίων φιλιών που συγκέντρωσαν οι δύο ομάδες των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειονότητα των μαθητών και των δύο ομάδων κατέχει μία τουλάχιστον αμοιβαία φίλια. Από τους μαθητές με ΕΕΑ οι 3 (11,1%) δεν έχουν καθόλου φίλους, ενώ 8 (29,6%) έχουν ένα φίλο. Αντίστοιχα στην ομάδα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης 16 μαθητές (12,1%) δεν έχουν καθόλου φίλους και οι 33 (25%) έχουν ένα φίλο (πίνακας 10, διάγραμμα 2).

		Αμοιβαίες Φιλίες											
		0		1		2		3		4		5	
Κατάσταση	TA	1	12,1	3	25,0	3	27,3	2	21,2	1	11,4	4	3,0
		6	%	3	%	6	%	8	%	5	%	4	%
	με ΕΕΑ	3	11,1	8	29,6	1	37,0	3	11,1	2	7,4%	1	3,7
	A		%		%	0	%	3	%	2	%	1	%

Πίνακας 10: Αμοιβαίες φιλίες μαθητών TA και με ΕΕΑ.



Διάγραμμα 2: Σύγκριση αριθμού αμοιβαίων φιλιών μεταξύ μαθητών με ΕΕΑ και TA.

Αρχικά παρατίθενται οι παρατηρούμενες και οι αναμενόμενες συχνότητες για τη συνάφεια μεταξύ του αριθμού των αμοιβαίων φιλιών και της κατάστασης των μαθητών (TA και με ΕΕΑ) (πίνακας 11). Έπειτα, ελέγχθηκε αν η κατανομή των δύο πληθυσμών (TA, με ΕΕΑ) στις πέντε κατηγορίες ανάλογα με τον αριθμό αμοιβαίων φιλιών που κατέχουν έχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Εξαιτίας της μικρής εκπροσώπησης ορισμένων ομάδων, χρησιμοποιήθηκαν τα αποτελέσματα του ακριβή ελέγχου του Fisher. Τα αποτελέσματα του Fisher's

Exact Test κατέδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του αριθμού των αμοιβαίων φιλιών στις δύο κατηγορίες των μαθητών ($p=.771$) (πίνακας 12).

		Αμοιβαίες Φιλίες						Σύνολο	
		0	1	2	3	4	5		
Κατάσταση	TA	Count	16	33	36	28	15	4	132
		Expected Count	15,8	34,0	38,2	25,7	14,1	4,2	132,0
		% του Συνόλου	10,1%	20,8%	22,6%	17,6%	9,4%	2,5%	83,0%
	με EEA	Count	3	8	10	3	2	1	27
		Expected Count	3,2	7,0	7,8	5,3	2,9	,8	27,0
		% του Συνόλου	1,9%	5,0%	6,3%	1,9%	1,3%	,6%	17,0%
Σύνολο	Count	19	41	46	31	17	5	159	
	Expected Count	19,0	41,0	46,0	31,0	17,0	5,0	159,0	
	% του Συνόλου	11,9%	25,8%	28,9%	19,5%	10,7%	3,1%	100,0%	

Πίνακας 11. Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες αριθμού αμοιβαίων φιλιών για τις δύο ομάδες μαθητών (TA και με EEA).

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	2,478 ^a	5	,780	,803		
Likelihood Ratio	2,629	5	,757	,828		
Fisher's Exact Test	2,609			,771		
Linear-by-Linear Association	,470 ^b	1	,493	,514	,276	,052
N of Valid Cases	159					

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,85.

b. The standardized statistic is -,685.

Πίνακας 12. Fisher's Exact Test για τον υπολογισμό στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ του αριθμού αμοιβαίων φιλιών των μαθητών TA και με EEA.

Επιπλέον, προκειμένου να διαπιστωθεί ότι δεν προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της κατανομής των αμοιβαίων φιλιών στους δύο πληθυσμούς, οι επιλογές των μαθητών ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες (λιγότερες από τρεις φιλίες και περισσότερες από δύο φιλίες). Πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 και στις δύο περιπτώσεις χωρίς να προκύψουν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την κατανομή των αμοιβαίων φιλιών στις

δύο ομάδες ($p=.859$ για φιλίες λιγότερες από τρεις, $p=.794$ για φιλίες περισσότερες από δύο).

			Αμοιβαίες Φιλίες			Σύνολο
			0	1	2	
Κατάσταση	TA	Count	16	33	36	85
		Expected Count	15,2	32,9	36,9	85,0
		% του Συνόλου	15,1%	31,1%	34,0%	80,2%
	με ΕΕΑ	Count	3	8	10	21
		Expected Count	3,8	8,1	9,1	21,0
		% του Συνόλου	2,8%	7,5%	9,4%	19,8%
Σύνολο	Count	19	41	46	106	
	Expected Count	19,0	41,0	46,0	106,0	
	% του Συνόλου	17,9%	38,7%	43,4%	100,0%	

Πίνακας 13. Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες μέχρι 2 αμοιβαίων φιλιών στις δύο ομάδες των μαθητών (TA και με ΕΕΑ).

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,303 ^a	2	,859	,949		
Likelihood Ratio	,312	2	,856	,904		
Fisher's Exact Test	,279			,949		
Linear-by-Linear Association	,292 ^b	1	,589	,628	,357	,114
N of Valid Cases	106					

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,76.

b. The standardized statistic is ,541.

Πίνακας 14. Fisher's Exact Test για τον υπολογισμό στατιστικά σημαντικής διαφοράς για αμοιβαίες φιλίες λιγότερες από τρεις στις ομάδες των μαθητών TA και με ΕΕΑ.

			Αμοιβαίες Φιλίες			Σύνολο
			3	4	5	
Κατάσταση	TA	Count	28	15	4	47
		Expected Count	27,5	15,1	4,4	47,0
		% του Συνόλου	52,8%	28,3%	7,5%	88,7%

	Count	3	2	1	6
με ΕΕΑ	Expected Count	3,5	1,9	,6	6,0
	% του Συνόλου	5,7%	3,8%	1,9%	11,3%
	Count	31	17	5	53
Σύνολο	Expected Count	31,0	17,0	5,0	53,0
	% του Συνόλου	58,5%	32,1%	9,4%	100,0%

Πίνακας 15. Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες περισσότερων των τριών αμοιβαίων φιλιών στις δύο ομάδες των μαθητών (ΤΑ και με ΕΕΑ).

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,462 ^a	2	,794	1,000		
Likelihood Ratio	,405	2	,817	1,000		
Fisher's Exact Test	1,048			,814		
Linear-by-Linear Association	,374 ^b	1	,541	,750	,369	,195
N of Valid Cases	53					

a. 4 cells (66,7 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,57.

b. The standardized statistic is ,612.

Πίνακας 16. Fisher's Exact Test για τον υπολογισμό στατιστικά σημαντικής διαφοράς για αμοιβαίες φιλίες περισσότερες από δύο μεταξύ μαθητών ΤΑ και με ΕΕΑ.

8.2.2 Κριτήρια Κοινωνιομετρικών Επιλογών

Κατά τη διάρκεια του κοινωνιομετρικού τεστ οι μαθητές προσδιόρισαν συνολικά 660 αιτιολογήσεις για τις επιλογές τους (από αυτές οι 100 αφορούσαν τους μαθητές με ΕΕΑ και οι 560 τους μαθητές ΤΑ). Όσον αφορά τα κριτήρια απόρριψης, οι μαθητές προσδιόρισαν 290 αιτιολογήσεις για τις απορρίψεις τους (εκ των οποίων οι 72 αφορούσαν μαθητές με ΕΕΑ και οι 218 μαθητές ΤΑ). Από την κωδικοποίηση των αιτιολογήσεων των μαθητών προέκυψαν 11 κατηγορίες επιλογών και 8 κατηγορίες απόρριψης, οι οποίες διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τους παρακάτω πίνακες. Για μεγαλύτερη εγκυρότητα της διαδικασίας έγινε διασταύρωση των κοινωνιομετρικών κατηγοριών επιλογής και απόρριψης από δύο ανεξάρτητους ερευνητές. Οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις αιτιολογήσεις των μαθητών είναι αντίστοιχες με τις κατηγορίες κριτηρίων άλλων ερευνητών (Μπίκος, 2004).

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των παιδιών, πρώτο στις επιλογές των μαθητών και των δύο κατηγοριών είναι το κριτήριο «χαρακτηριστικά προσωπικότητας», με δηλώσεις όπως «έχει καλό χαρακτήρα», «είναι αστείος», «είναι διασκεδαστική». Στη συνέχεια τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται, καθώς οι μαθητές με ΕΕΑ φαίνεται να επιλέγονται με περισσότερη συχνότητα με βάση το κριτήριο του «συναισθηματικού δεσίματος», με δηλώσεις όπως: «γνωριζόμαστε από 6 χρονών», ενώ οι μαθητές ΤΑ επιλέγονται με βάση την «ομοιότητα ενδιαφερόντων», όπως για παράδειγμα: «μας αρέσουν τα ίδια πράγματα», «αρέσει και στις δύο ο χορός». Για τους μαθητές με ΕΕΑ την τρίτη θέση μοιράζονται το «κοινό παιχνίδι» και «η ομοιότητα ενδιαφερόντων», ενώ οι μαθητές ΤΑ επιλέγονται τρίτον με βάση το «συναισθηματικό δέσιμο» και τέταρτον με βάση το «κοινό παιχνίδι». Οι υπόλοιπες κατηγορίες (επίδοση, εγγύτητα, εμπιστοσύνη, υποστήριξη, εμφάνιση, μοίρασμα) επιλέγονται με μικρότερη συχνότητα και δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων.

Κριτήρια Επιλογής	Μαθητές με ΕΕΑ	Ποσοστό	Μαθητές ΤΑ	Ποσοστό
1.Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας	37	37,00%	175	31,25%
2.Συναισθηματικό Δέσιμο	16	16,00%	78	13,93%
3.Επίδοση/Κατοχή Ικανότητας	5	5,00%	17	3,04%
4.Εγγύτητα	6	6,00%	37	6,61%
5.Κοινό Παιχνίδι	11	11,00%	64	11,43%
6.Εμπιστοσύνη	5	5,00%	39	6,96%
7.Υποστήριξη	6	6,00%	34	6,07%
8.Ομοιότητα Ενδιαφερόντων	11	11,00%	96	17,14%
9.Αμοιβαία Κατανόηση	1	1,00%	14	2,50%
10.Εξωτερική Εμφάνιση	1	1,00%	0	0,00%
11.Μοίρασμα	1	1,00%	6	1,07%
Σύνολο	100	100,00%	560	100,00%

Πίνακας 17. Κριτήρια κοινωνιομετρικών επιλογών.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 για τις κατηγορίες επιλογής «χαρακτηριστικά προσωπικότητας», «συναισθηματικό δέσιμο», «κοινό παιχνίδι»

και «ομοιότητα ενδιαφερόντων», που συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται το σύνολο των επιλογών που λαμβάνει η ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ και η ομάδα ΤΑ για το κριτήριο «χαρακτηριστικά προσωπικότητας». Ειδικότερα, 37% των μαθητών με ΕΕΑ και 31% των μαθητών ΤΑ βρέθηκαν να χρησιμοποιούν το κριτήριο χαρακτηριστικά προσωπικότητας (πίνακας 18). Σύμφωνα με τον έλεγχο σημαντικότητας η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p > 0.05$) (πίνακας 19).

Κατάσταση	Επιλογές	Σύνολο	Πηλίκο
Με ΕΕΑ	37	100	0,37
ΤΑ	175	560	0,313

Πίνακας 18. Σύνολο επιλογών για το κριτήριο χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,000 ^a	1	,157		
Continuity Correction ^b	0,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	2,773	1	,096		
Fisher's Exact Test				1,000	,500
Linear-by-Linear Association	1,000	1	,317		
N of Valid Cases	2				

a. 4 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 19. Έλεγχος χ^2 για το κριτήριο επιλογής χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται το σύνολο των επιλογών που λαμβάνει η ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ και η ομάδα ΤΑ για το κριτήριο «συναισθηματικό δέσιμο». Ειδικότερα, 16% των μαθητών με ΕΕΑ και 13% των μαθητών ΤΑ βρέθηκαν να χρησιμοποιούν το κριτήριο συναισθηματικό δέσιμο (πίνακας 20). Σύμφωνα με τον έλεγχο σημαντικότητας η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p > 0.05$) (πίνακας 21).

Κατάσταση	Επιλογές	Σύνολο	Πηλίκιο
Με ΕΕΑ	16	100	0,160
ΤΑ	78	560	0,139

Πίνακας 20. Σύνολο επιλογών για το κριτήριο συναισθηματικό δέσιμο.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,000 ^a	1	,157		
Continuity Correction ^b	0,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	2,773	1	,096		
Fisher's Exact Test				1,000	,500
Linear-by-Linear Association	1,000	1	,317		
N of Valid Cases	2				

a. 4 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 21. Έλεγχος χ^2 για το κριτήριο επιλογής συναισθηματικό δέσιμο.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται το σύνολο των επίλογών που λαμβάνει η ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ και η ομάδα ΤΑ για το κριτήριο «κοινό παιχνίδι». Ειδικότερα, περίπου το 11% των μαθητων και των δύο ομάδων βρέθηκαν να χρησιμοποιούν το κριτήριο επιλογής συναισθηματικό δέσιμο (πίνακας 22). Σύμφωνα με τον έλεγχο σημαντικότητας δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0.05$) (πίνακας 23).

Κατάσταση	Επιλογές	Σύνολο	Πηλίκιο
Με ΕΕΑ	11	100	0,110
ΤΑ	64	560	0,114

Πίνακας 22. Σύνολο επιλογών για το κριτήριο κοινό παιχνίδι.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,000 ^a	1	,157		
Continuity Correction ^b	0,000	1	1,000		

Likelihood Ratio	2,773	1	,096		
Fisher's Exact Test				1,000	,500
Linear-by-Linear Association	1,000	1	,317		
N of Valid Cases	2				

a. 4 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 23. Έλεγχος χ^2 για το κριτήριο επιλογής κοινό παιχνίδι.

Τέλος, στον παρακάτω πίνακα φαίνονται το σύνολο των επιλογών που λαμβάνει η ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ και η ομάδα ΤΑ για το κριτήριο «ομοιότητα ενδιαφερόντων». Ειδικότερα, το 11% των μαθητων με ΕΕΑ και το 17% των μαθητών ΤΑ βρέθηκαν να χρησιμοποιούν το κριτήριο επιλογής ομοιότητα ενδιαφερόντων (πίνακας 24). Σύμφωνα με τον έλεγχο σημαντικότητας η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p > 0.05$) (πίνακας 25).

Κατάσταση	Επιλογές	Σύνολο	Πηλίκο
Με ΕΕΑ	11	100	0,110
ΤΑ	96	560	0,171

Πίνακας 24. Σύνολο επιλογών για το κριτήριο ομοιότητα ενδιαφερόντων.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,000 ^a	1	,157		
Continuity Correction ^b	0,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	2,773	1	,096		
Fisher's Exact Test				1,000	,500
Linear-by-Linear Association	1,000	1	,317		
N of Valid Cases	2				

a. 4 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 25. Έλεγχος χ^2 για το κριτήριο επιλογής ομοιότητα ενδιαφερόντων.

8.2.3 Κριτήρια Κοινωνιομετρικών Απορρίψεων

Όσον αφορά τα κριτήρια απόρριψης, από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ΕΕΑ απορρίπτεται λόγω

ενοχλητικής συμπεριφοράς όπως για παράδειγμα: «κάνει πλάκες μόνο σε εμένα», «με κοροϊδεύει» και λόγω χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, όπως για παράδειγμα: «είναι πολύ κακιά», «είναι ύπουλος». Η ομάδα των μαθητών ΤΑ έχει αντίστοιχα αυξημένα ποσοστά στις δύο αυτές κατηγορίες με την πλειοψηφία των μαθητών να απορρίπτεται λόγω χαρακτηριστικών προσωπικότητας και λιγότερο λόγω ενοχλητικής συμπεριφοράς. Επόμενο κριτήριο απόρριψης με μεγαλύτερη συχνότητα για τους μαθητές με ΕΕΑ είναι η «έλλειψη αμοιβαίας κατανόησης», όπως για παράδειγμα: «δε συμφωνούμε στα ίδια πράγματα» και ακολουθεί η «φυσική βία/επιθετικότητα», με δηλώσεις όπως: «με χτυπάει». Την τρίτη θέση των κριτηρίων απόρριψης για τους μαθητές ΤΑ καταλαμβάνει η «αμοιβαία/ευρύτερη απόρριψη» και την τέταρτη θέση η «έλλειψη αμοιβαίας κατανόησης». Οι μαθητές με ΕΕΑ καταλαμβάνουν ελαφρώς υψηλότερα ποσοστά σε όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες (έλλειψη εμπιστοσύνης, μη τήρηση κανόνων, εξωτερικά χαρακτηριστικά).

Κριτήρια Απόρριψης	Μαθητές με ΕΕΑ	Ποσοστό	Μαθητές ΤΑ	Ποσοστό
1.Ενοχλητική Συμπεριφορά	21	29,17%	55	25,23%
2.Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας	21	29,17%	80	36,70%
3.Φυσική βία/Επιθετικότητα	6	8,33%	16	7,34%
4.Έλλειψη Εμπιστοσύνης	5	6,94%	5	2,29%
5.Μη Τήρηση Κανόνων	4	5,56%	5	2,29%
6.Αμοιβαία/Ευρύτερη Απόρριψη	4	5,56%	31	14,22%
7.Εξωτερικά Χαρακτηριστικά	1	1,39%	1	0,46%
8.Έλλειψη Αμοιβαίας Κατανόησης	10	13,89%	25	11,47%
Σύνολο	72	100,00%	218	100,00%

Πίνακας 26. Κριτήρια κοινωνιομετρικών απορρίψεων.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 για τις κατηγορίες απόρριψης «ενοχλητική συμπεριφορά», «χαρακτηριστικά προσωπικότητας» και «έλλειψη αμοιβαίας κατανόησης», που συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται το σύνολο των απορρίψεων που λαμβάνει η ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ και η ομάδα ΤΑ για το κριτήριο «ενοχλητική συμπεριφορά». Ειδικότερα, 29% των μαθητών με ΕΕΑ και 25% των μαθητών ΤΑ βρέθηκαν να

χρησιμοποιούν το κριτήριο της ενοχλητικής συμπεριφοράς (πίνακας 27). Σύμφωνα με τον έλεγχο σημαντικότητας η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p > 0.05$) (πίνακας 28).

Κατάσταση	Απορρίψεις	Σύνολο	Πηλίκιο
Με ΕΕΑ	21	72	0,292
ΤΑ	55	218	0,252

Πίνακας 27. Σύνολο απορρίψεων για το κριτήριο ενοχλητική συμπεριφορά.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,000 ^a	1	,157		
Continuity Correction ^b	0,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	2,773	1	,096		
Fisher's Exact Test				1,000	,500
Linear-by-Linear Association	1,000	1	,317		
N of Valid Cases	2				

a. 4 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 28. Έλεγχος χ^2 για το κριτήριο απόρριψης ενοχλητική συμπεριφορά.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται το σύνολο των απορρίψεων που λαμβάνει η ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ και η ομάδα ΤΑ για το κριτήριο «χαρακτηριστικά προσωπικότητας». Ειδικότερα, 29% των μαθητων με ΕΕΑ και 36% των μαθητών ΤΑ βρέθηκαν να χρησιμοποιούν το κριτήριο της ενοχλητικής συμπεριφοράς (πίνακας 29). Σύμφωνα με τον έλεγχο σημαντικότητας η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p > 0.05$) (πίνακας 30).

Κατάσταση	Απορρίψεις	Σύνολο	Πηλίκιο
Με ΕΕΑ	21	72	0,292
ΤΑ	80	218	0,367

Πίνακας 29. Σύνολο απορρίψεων για το κριτήριο χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,000 ^a	1	,157		
Continuity Correction ^b	0,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	2,773	1	,096		
Fisher's Exact Test				1,000	,500
Linear-by-Linear Association	1,000	1	,317		
N of Valid Cases	2				

a. 4 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 30. Έλεγχος χ^2 για το κριτήριο απόρριψης χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

Τέλος, στον παρακάτω πίνακα φαίνονται το σύνολο των απορρίψεων που λαμβάνει η ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ και η ομάδα ΤΑ για το κριτήριο «αμοιβαία/ευρύτερη απόρριψη». Ειδικότερα, 14% των μαθητών με ΕΕΑ και 11% των μαθητών ΤΑ βρέθηκαν να χρησιμοποιούν το κριτήριο της ενοχλητικής συμπεριφοράς (πίνακας 31). Σύμφωνα με τον έλεγχο σημαντικότητας η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p > 0.05$) (πίνακας 32).

Κατάσταση	Απορρίψεις	Σύνολο	Πηλίκο
Με ΕΕΑ	10	72	0,14
ΤΑ	25	218	0,11

Πίνακας 31. Σύνολο απορρίψεων για το κριτήριο αμοιβαία/ευρύτερη απόρριψη.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,000 ^a	1	,157		
Continuity Correction ^b	0,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	2,773	1	,096		
Fisher's Exact Test				1,000	,500
Linear-by-Linear Association	1,000	1	,317		
N of Valid Cases	2				

a. 4 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 32. Έλεγχος χ^2 για το κριτήριο απόρριψης ευρύτερη/αμοιβαία απόρριψη.

8.3 Κοινωνική Αυτοαντίληψη

Προκειμένου να συγκριθεί η κοινωνική αυτοαντίληψη μεταξύ των δύο ομάδων, αρχικά υπολογίστηκαν η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της συνολικής βαθμολογίας των τιμών των δύο ομάδων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο μέσος όρος του βαθμού κοινωνικής αυτοαντίληψης και των δύο ομάδων κινείται σε επίπεδα υψηλότερα του 2,5, το οποίο αποτελεί το μέσο της τετράβαθμης κλίμακας. Από τη σύγκριση των δύο ομάδων προέκυψε ότι οι μαθητές ΤΑ παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικής αυτοαντίληψης σε σχέση με τους μαθητές με ΕΕΑ όμως η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ειδικότερα, η μέση τιμή και τυπική απόκλιση της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών με ΕΕΑ ήταν $M.T.=2.91$, $TA= .75$ και αντίστοιχα $M.T.=3.14$ και $TA=.66$ για την ομάδα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (πίνακας 19). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα, για να υπολογιστεί η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών, η οποία όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα δε διέφερε σημαντικά ($t= 1.63$, $df=157$, $p>.005$). Συνεπώς, ο έλεγχος t-test δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της κοινωνικής αυτοαντίληψης των δύο ομάδων. Ως εκ τούτου, γίνεται φανερό ότι οι ΕΕΑ των μαθητών δεν επηρέασαν την κοινωνική τους αυτοαντίληψη ούτε με αρνητικό αλλά ούτε και με θετικό τρόπο (πίνακας 20).

	Κατάσταση	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Std. Error Mean
Κοινωνική Αυτοαντίληψη	ΤΑ	132	3,145	,6641	,0578
	με ΕΕΑ	27	2,911	,7552	,1453

Πίνακας 33. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κοινωνικής αυτοαντίληψης μαθητών ΤΑ και με ΕΕΑ.

	F	Levene's Test for Equality of Variance
	,314	
	,576	
	1,498	1,632
	34,703	157
	,143	,105
	,2343	,2343
	,1564	,1436
	-.0833	-.0493
	,5520	,5180

Κοινωνική Αυτοαντίληψη

Equal variances assumed

Equal variances not assumed

Πίνακας 34. Έλεγχος T-Test για την κοινωνική αυτοαντίληψη μαθητών ΤΑ και με ΕΕΑ

8.4 Συσχετίσεις Μεταβλητών

Αρχικά έγινε διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των τιμών της κοινωνικής αυτοαντίληψης και των δεικτών της κοινωνικής συμμετοχής, δηλαδή της κοινωνιομετρικής προτίμησης που συγκέντρωσαν ξεχωριστά οι δύο ομάδες των μαθητών ΤΑ και με ΕΕΑ. Όσον αφορά τους μαθητές ΤΑ, η ανάλυση του συντελεστή Pearson r έδειξε ότι ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ της κοινωνικής αυτοαντίληψης και της κοινωνιομετρικής προτίμησης που συγκέντρωσε ο κάθε μαθητής είναι χαμηλός θετικός ($r = .33$) και η συσχέτιση στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01. Αντίθετα, για την ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών ήταν χαμηλός θετικός ($r = .32$) και η συσχέτιση στατιστικά μη σημαντική. Συνεπώς, γίνεται φανερό ότι για τους μαθητές ΤΑ η κοινωνική αυτοαντίληψη σχετίζεται θετικά με την κοινωνιομετρική προτίμηση, αν και η συσχέτιση αυτή δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρή, ενώ για τους μαθητές με ΕΕΑ η κοινωνιομετρική προτίμηση δε φαίνεται να επηρεάζει την κοινωνική τους αυτοαντίληψη.

		Κοινωνιομετρική Προτίμηση	Κοινωνική Αυτοαντίληψη
Κοινωνιομετρική Προτίμηση	Pearson Correlation	1	,331**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	132	132
Κοινωνική Αυτοαντίληψη	Pearson Correlation	,331**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	132	132

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

Πίνακας 35. Συσχέτιση της κοινωνιομετρικής προτίμησης και της κοινωνικής αυτοαντίληψης για τους μαθητές ΤΑ.

		Κοινωνιομετρική Προτίμηση	Κοινωνική Αυτοαντίληψη
Κοινωνιομετρική Προτίμηση	Pearson Correlation	1	,327

	Sig. (2-tailed)		,096
	N	27	27
Κοινωνική Αυτοαντίληψη	Pearson Correlation	,327	1
	Sig. (2-tailed)	,096	
	N	27	27

Πίνακας 36. Συσχέτιση της κοινωνιομετρικής προτίμησης και της κοινωνικής αυτοαντίληψης για τους μαθητές με ΕΕΑ.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ του αριθμού των αμοιβαίων φιλιών και της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών ΤΑ και με ΕΕΑ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στην ομάδα των μαθητών ΤΑ ο συντελεστής συσχέτισης είναι χαμηλός θετικός ($r = .34$) και η συσχέτιση στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01 υποδεικνύοντας ότι η κοινωνική αυτοαντίληψη σχετίζεται με τον αριθμό των αμοιβαίων φιλιών. Βέβαια η συσχέτιση αυτή επίσης, δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρή. Όσον αφορά τους μαθητές με ΕΕΑ η ανάλυση του συντελεστή Pearson r ανέδειξε χαμηλή συσχέτιση ($r = .26$) και στατιστικά μη σημαντική μεταξύ των μεταβλητών κοινωνική αυτοαντίληψη και αμοιβαιότητα στη φιλία. Συνεπώς, η κοινωνική αυτοαντίληψη δεν φάνηκε να επηρεάζει τη διαμόρφωση αμοιβαίων φιλιών στους μαθητές με ΕΕΑ.

		Κοινωνική Αυτοαντίληψη	Αμοιβαίες Φιλίες
Κοινωνική Αυτοαντίληψη	Pearson Correlation	1	,344**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	132	132
Αμοιβαίες Φιλίες	Pearson Correlation	,344**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	132	132

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

Πίνακας 37. Συσχέτιση κοινωνικής αυτοαντίληψης και αριθμού αμοιβαίων φιλιών για μαθητές ΤΑ.

		Κοινωνική Αυτοαντίληψη	Αμοιβαίες Φιλίες
Κοινωνική Αυτοαντίληψη	Pearson Correlation	1	,267
	Sig. (2-tailed)		,179
	N	27	27
Αμοιβαίες Φιλίες	Pearson Correlation	,267	1

Sig. (2-tailed)	,179	
N	27	27

Πίνακας 38. Συσχέτιση κοινωνικής αυτοαντίληψης και αριθμού αμοιβαίων φίλων για μαθητές με ΕΕΑ.

Κεφάλαιο 9

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνεται η κοινωνική διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό, γενικό, δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, διερευνήθηκε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ και ΤΑ, ως προς τον αριθμό αμοιβαίων φίλων, την κοινωνική τους θέση και την κοινωνική τους αυτοαντίληψη. Επιπλέον, εξετάστηκε αν και με ποιον τρόπο σχετίζεται η κοινωνιομετρική προτίμηση των μαθητών με ΕΕΑ με την αυτοαντίληψή τους.

Το σύνολο των ερευνών που μελετήθηκε στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης θέτει στο επίκεντρο διαφορετικές παραμέτρους όπως, διαφορετική στοχοθεσία (π.χ. επιδράσεις στη διαμόρφωση φιλίας, (Chamberlain et al., 2007), ο ρόλος των αναπτυξιακών διαταραχών συντονισμού στην κοινωνικοποίηση και την έκφραση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, (Kanioglou et al., 2005), διαφορετικό ερευνητικό σχεδιασμό (π.χ. μικτή έρευνα (Avramidis, 2013) ,ποσοτική έρευνα (Nepi et al., 2013), διαφορετικό δείγμα (π.χ. μαθητές με Σύνδρομο Down σε συμπεριληπτικά σχολεία (Scheepstra et al., 1999), μαθητές με ποικιλία ΕΕΑ (Ruijs et al., 2010a) διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (π.χ. στην Ελλάδα (Κουβαβά κ.α., 2016) αλλά και στο εξωτερικό (Schwab et al., 2016) και διαφορετικά εργαλεία (π.χ. κοινωνιομετρική τεχνική (Avramidis, 2013), (The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSPCSA)) (Koster et al., 2010), για την αξιολόγηση της κοινωνικής συμμετοχής και αυτοαντίληψης των μαθητών με ΕΕΑ. Συνεπώς τα αποτελέσματα των ερευνών μπορούν να χαρακτηριστούν ως μη καταληκτικά.

9.1 Σύνδεση των Αποτελεσμάτων με τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Προκειμένου να εξαχθούν πιο ακριβή συμπεράσματα αναφορικά με την κοινωνική συμμετοχή και αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ, έτσι όπως αυτή καταγράφεται στη σχολική πραγματικότητα ελληνικών σχολείων, 159 μαθητές μιας νησιωτικής περιοχής, τυπικής ανάπτυξης και με ΕΕΑ, συμπλήρωσαν δύο ερωτηματολόγια. Για την καλύτερη ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα ομαδοποιήθηκαν σε τρεις άξονες, σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η έρευνα εξ αρχής.

Ο πρώτος άξονας έχει δύο σκέλη και αφορά εν πρώτοις τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές με ΕΕΑ είναι κοινωνικά αποδεκτοί ή απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους χωρίς ΕΕΑ και επιπλέον, πώς διαμορφώνονται τα κριτήρια επιλογής και απόρριψης μεταξύ μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ. Όσον αφορά τον πρώτο παράγοντα, αυτόν της κοινωνικής συμμετοχής, τα ευρήματα δεν αποτυπώνουν μια κοινή εικόνα, όντας κατα κύριο λόγο αρνητικά, καθώς μεγάλος αριθμός ερευνών παρουσιάζει αρνητικά αποτελέσματα (Pijl et al., 2008, Nepi, et al., 2013, Koster, et al., 2010), άλλοι ερευνητές καταλήγουν σε αντικρουόμενα συμπεράσματα (Chamberlain et al., 2007, Bakker & Bosman, 2003, Cambra & Silvestre, 2003) και λιγότερες έρευνες αποτυπώνουν μια ξεκάθαρα θετική εικόνα (Avramidis, 2010, Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2015).

Αρχικά, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός αποδοχής των μαθητών με ΕΕΑ από τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης, εξετάστηκε το κοινωνικό προφίλ των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες των μαθητών εντάσσονταν με μεγαλύτερη συχνότητα στην ομάδα του μέσου όρου, αν και οι μαθητές ΤΑ φαίνεται να αντιπροσωπεύονται με μεγαλύτερη συχνότητα (59,8%) από ό,τι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. (48,1%). Επίσης, οι μαθητές με ΕΕΑ εμφανίζουν ελαφρώς πιο αυξημένα ποσοστά στις κατηγορίες των παραμελημένων (18,5%), των απορριπτόμενων (18,5%) και των αντιφατικών (7,4%) σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά της ομάδας των μαθητών ΤΑ (11,4%, 12,9%, 1,5%). Αντίθετα, στην κατηγορία των δημοφιλών μαθητών οι μαθητές ΤΑ

αντιπροσωπεύονται στο διπλάσιο (14,4%) σε σχέση με τους μαθητές με ΕΕΑ (7,4%).

Τα αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής κατάταξης θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αντιφατικά, καθώς, οι μισοί περίπου μαθητές με ΕΕΑ εντάσσονται στις κατηγορίες των παραμελημένων, των απορριπτόμενων και των αντιφατικών έναντι του 25% περίπου των μαθητών ΤΑ. Το γεγονός αυτό, υποδηλώνει ότι οι μαθητές με ΕΕΑ έλαβαν λιγότερες ψήφους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους ΤΑ. Παρόλα αυτά, είναι αισιόδοξο το εύρημα πως οι μισοί περίπου μαθητές με ΕΕΑ, κατατάσσονται στις κατηγορίες του μέσου όρου και του δημοφιλής, και συνεπώς φαίνεται να είναι κοινωνικά αρεστοί και αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους.

Τα αποτελέσματα αυτά ερχονται σε αντίθεση με την πλειονότητα των ερευνών (Kemp & Carter, 2002, Scheepstra et al., 1999, Schwab et. al., 2015, Mand, 2007, Kanioglou et al., 2005, Κουβαβά et al., 2016), οι οποίες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής συμμετοχής και αυξημένα ποσοστά κοινωνικής απόρριψης για τους μαθητές με ΕΕΑ. Η αντίφαση αυτή, μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σχολείων, στα οποία διεξήχθη η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, σε ορισμένες τάξεις παρατηρήθηκε ότι μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έτειναν να συγκεντρώνουν τις περισσότερες αρνητικές υποδείξεις. Το στοιχείο αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από την παρουσία μεγάλου αριθμού μεταναστών και ορισμένων ρομά μαθητών στις τάξεις, οι οποίοι ορισμένες φορές ξεκινούν τη φοίτησή τους σε μεταγενέστερο στάδιο από τους υπόλοιπους μαθητές ή η φοίτησή τους χαρακτηρίζεται από πολλές απουσίες και διακοπές. Οι παράγοντες αυτοί σε συνδυασμό με το διαφορετικό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας αλλά και τη διαφορετική ερμηνεία της μη λεκτικής επικοινωνίας σε κάθε πολιτισμικό πλαίσιο (χειρονομίες, γκριμάτσες) μπορούν να περιορίσουν την επιτυχία ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων (Μανιάτης, n.d.) και ως εκ τούτου την κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους. Το γεγονός αυτό, φαίνεται με μεγάλη σαφήνεια σε ορισμένες από τις αιτιολογήσεις στις απορρίψεις των μαθητών, όπως για παράδειγμα: «...γιατί πιστεύω ότι δεν μπορούμε να

επικοινωνήσουμε, γιατί εκείνη είναι από άλλη χώρα.» ή «...επειδή δεν καταλαβαίνει τι λέω...» ή «...γιατί δεν έχει έρθει από την πρώτη τάξη...».

Επιπλέον, ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στον οποίο οφείλεται ενδεχομένως αυτή η απόρριψη είναι η απουσία ομοιότητας ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία θεωρούνται σημαντικά από την κυρίαρχη ομάδα. Μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μπορεί να διαφέρουν ριζικά με τους συμμαθητές τους ως προς τη λεκτική ή μη λεκτική τους επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους. Οι διαφορές αυτές έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη αισθήματος φόβου, εκνευρισμού ή και οίκτου από τα άτομα της κυρίαρχης ομάδας, τα οποία οδηγούν τον μη όμοιο σε μειωμένες κοινωνικές σχέσεις ή ακόμη και κοινωνική απομόνωση. Επίσης, άλλοι παράγοντες όπως οι δυσκολίες προσαρμογής, το άγχος από τις έντονες αλλαγές, η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η μη επαρκής κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας και κυρίως η στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στο διαφορετικό, στην οποία οι γηγενείς μαθητές δε φαίνεται να αποδέχονται την πολιτισμική ποικιλομορφία, οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα απόρριψης των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Μπίκος, 2008).

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η ύπαρξη ή μη αμοιβαίων φιλιών μεταξύ των μαθητών. Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει μια πιο θετική εικόνα, καθώς ο αριθμός των αμοιβαίων φιλιών μεταξύ μαθητών με ΕΕΑ και ΤΑ δε διαφέρει σημαντικά ($p > .001$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η πλειοψηφία των μαθητών με ΕΕΑ είχε ένα τουλάχιστον φίλο μέσα στη γενική τάξη και μάλιστα το ποσοστό των μαθητών με ΕΕΑ που δεν είχε κανένα φίλο (11,1%) ήταν ανάλογο με αυτό των μαθητών ΤΑ (12,1%) (Avramidis, 2013, Avramidis, 2010).

Τα ευρήματα για την ύπαρξη αμοιβαιότητας στις φιλίες των μαθητών με ΕΕΑ βρίσκονται σε συνάρτηση με προηγούμενες έρευνες (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2015, Avramidis, 2010, Koster, et al., 2010, Chamberlain et al., 2007), και θεωρούνται ενθαρρυντικά, καθώς μπορεί να αναδεικνύεται ότι οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν λιγότερους φίλους και εμφανίζονται λιγότερο δημοφιλείς, όμως στην πλειοψηφία τους έχουν αναπτύξει φιλίες, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ύπαρξη

ΕΕΑ δεν αποτελεί από μόνη της καθοριστικό παράγοντα κοινωνικής απομόνωσης (Avramidis, 2013, Avramidis, 2010).

Ένας παράγοντας που ενδεχομένως συνέβαλε στα θετικότερα αποτελέσματα των μαθητών με ΕΕΑ είναι η παροχή επιπρόσθετης βοήθειας και οι πιο εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί (Nepi, et al., 2013). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Bakker & Bosman, 2003), μαθητές που λαμβάνουν κάποιου είδους ενίσχυση παρουσιάζουν ανάλογα επίπεδα κοινωνικής αποδοχής με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης, καθώς τους παρέχεται μια προσαρμοσμένη εκπαίδευση, η οποία μειώνει τις πιθανότητες αποτυχίας τόσο σε σχέση με τον ακαδημαϊκό τομέα όσο και σε σχέση με την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Βέβαια, η πλειοψηφία των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα παρακολουθούσε μαθήματα στο τμήμα ένταξης 2-3 διδακτικές ώρες κάθε εβδομάδα, χρόνος πολύ λιγότερος από τον προβλεπόμενο εξαιτίας της έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού. Εξαιρέση αποτελεί ο μαθητής με παράλληλη στήριξη, ο οποίος απομακρυνόταν αρκετά συχνά από την τάξη κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών για να λάβει εξατομικευμένη διδασκαλία.

Επιπλέον, ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τα αποτελέσματα είναι το είδος των ΕΕΑ των μαθητών του δείγματος. Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα (Banks et al., 2017), το είδος των ΕΕΑ συμβάλλει στην κοινωνική αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ, με τους μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα, πολλαπλές ΕΕΑ και αυτισμό να βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο κοινωνικής απομόνωσης. Μάλιστα όπως αναφέρουν οι Schwab et al. (2016), οι μαθητές με ορατές αναπηρίες βρίσκονται σε ακόμη πιο δυσμενή κοινωνική θέση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές με ΕΕΑ, ενώ άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα είναι εκείνοι που απορρίπτονται ακόμη περισσότερο (Mand, 2007). Βέβαια, η παρουσία μαθητών με σοβαρότερες ΕΕΑ μπορεί να οδηγήσει τους υπόλοιπους μαθητές στην ανάπτυξη ευνοϊκότερων στάσεων, οι οποίες τροφοδοτούνται από συμπόνια προς τους συμμαθητές τους με ΕΕΑ (Nepi et al., 2013).

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν ως επί το πλείστον από μαθητές με διαγνώσεις ήπιων ή και σοβαρότερων μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων λόγου (20 μαθητές). Μεγαλύτερη αναλογία μαθητών με διαγνώσεις που σχετίζονται με συμπεριφορικά προβλήματα ή διαταραχές περισσότερο ορατές, όπως η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), το σύνδρομο Down ή και αισθητηριακές αναπηρίες, είναι πιθανό να οδηγούσε σε μια λιγότερο θετική εικόνα για τους μαθητές με ΕΕΑ (Avramidis, 2013). Εντούτοις, σύμφωνα με άλλους ερευνητές (Wendelborg & Tøssebro, 2011), η κοινωνική συμμετοχή δεν σχετίζεται άμεσα με το είδος και τη σοβαρότητα των ΕΕΑ αλλά με την υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και τη συμμετοχή στην τάξη, καθώς μαθητές με διανοητικές ή σοβαρότερες διαταραχές απομακρύνονται συχνά από τις κοινές τάξεις, ώστε να λάβουν τη βοήθεια πιο εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού και ως εκ τούτου απομονώνονται.

Ακόμη, η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ έχει βρεθεί ότι επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την ανατροφοδότηση του δασκάλου, η οποία μπορεί να επηρεάσει τα επίπεδα κοινωνικής αποδοχής των μαθητών (Schwab et al., 2016). Μέσω της διδασκαλίας και των μεθόδων που χρησιμοποιεί, ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του να μάθουν να αλληλεπιδρούν και να αναπτύσσουν ουσιαστικές φιλίες. Η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών εμπειριών θα πρέπει να κατέχει ανάλογη θέση με τους ακαδημαϊκούς στόχους στο ρεπερτόριο του δασκάλου και να αποτελεί κριτήριο για την επιτυχημένη συμπερίληψη των μαθητών (Banks et al., 2017).

Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος, που σχετίζεται με τα κριτήρια για τις επιλογές και τις απορρίψεις των μαθητών, οι δύο ομάδες θέτουν ως προτεραιότητα τόσο στα κριτήρια επιλογής όσο και απόρριψης των συμμαθητών τους, τα «χαρακτηριστικά της προσωπικότητας». Το γεγονός αυτό δείχνει σε μεγάλο βαθμό ότι οι μαθητές με ΕΕΑ επιλέγονται ή απορρίπτονται εξαιτίας παραγόντων που σχετίζονται με την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία τους και όχι λόγω των ΕΕΑ τους (Avramidis, 2010). Στη δεύτερη θέση κατατάσσεται το «συναισθηματικό δέσιμο» για την ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ και η «ομοιότητα ενδιαφερόντων για τους μαθητές ΤΑ. Η μεγαλύτερη συχνότητα με την οποία

εκφράζεται το συναισθηματικό δέσιμο ως κριτήριο επιλογής στους μαθητές με ΕΕΑ, μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι μαθητές της έρευνας διέμεναν σε μια ημιαστική περιοχή, στην οποία τα παιδιά φοιτούν στις ίδιες τάξεις από πολύ μικρή ηλικία. Το γεγονός αυτό μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη του συναισθηματικού δεσίματος και να παρακάμψει δυσκολίες που ενδεχομένως προκύπτουν από την επικοινωνία και τη συναναστροφή με τους μαθητές με ΕΕΑ. Ακολουθούν στην τρίτη θέση η «ομοιότητα ενδιαφερόντων» μαζί με το «κοινό παιχνίδι» για τους μαθητές με ΕΕΑ και το «συναισθηματικό δέσιμο» και το «κοινό παιχνίδι» για τους μαθητές ΤΑ. Το κοινό παιχνίδι είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, ο οποίος συνδέεται πιο άμεσα με την ύπαρξη αμοιβαιότητας στη φιλία μεταξύ των μαθητών, καθώς ο τρόπος με τον οποίο παίζουν τα παιδιά αλλά και οι συμπεριφορές που εκδηλώνουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού συνδέονται με την κοινωνική αποδοχή, την κοινωνική συμμετοχή αλλά και τη διατήρηση αμοιβαίων φιλιών (Coelho et al., 2017).

Όσον αφορά τα κριτήρια απόρριψης, πρωτεύουσα θέση μαζί με τα «χαρακτηριστικά της προσωπικότητας», κατέχει η «ενοχλητική συμπεριφορά» ως αιτία απόρριψης των μαθητών με ΕΕΑ, στοιχείο που συμφωνεί και με άλλες έρευνες, καθώς έχει βρεθεί ότι η ενοχλητική συμπεριφορά συνυπάρχει με διαταραχές όπως η ΔΕΠ-Υ (Houck et al., 2011), και είναι αυτή η συμπεριφορά που προκαλεί την απόρριψη και όχι ο στιγματισμός από τη διαταραχή (Schwab et al., 2015). Μάλιστα, σύμφωνα με ευρήματα της Παπουτσάκη (2011), η ενοχλητική συμπεριφορά, η οποία οφείλεται σε διαπροσωπικά ελλείμματα, αναφέρεται ως η βασικότερη αιτία μη εμπλοκής με τους συνομηλίκους από τους ίδιους τους μαθητές με ΕΕΑ. Φαίνεται δηλαδή ότι οι ίδιοι οι μαθητές με ΕΕΑ αναγνωρίζουν τις αδυναμίες στη συμπεριφορά τους και δικαιολογούν έτσι τη μη εμπλοκή τους στην παρέα των συνομηλίκων. Επόμενο κριτήριο απόρριψης για τους μαθητές με ΕΕΑ είναι η έλλειψη αμοιβαίας κατανόησης, γεγονός που θα μπορούσε να σχετίζεται με το είδος των ΕΕΑ, καθώς το χαμηλότερο νοητικό δυναμικό, σχετίζεται με αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής, φτωχή μνήμη και φτωχή γλωσσική ανάπτυξη (Hodapp, 2011). Τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν την επικοινωνία, την ανάπτυξη φιλιών και αυξάνουν την πιθανότητα απόρριψης από τους συνομηλίκους (Παπουτσάκη, 2011).

Μικρότερο ποσοστό στα κριτήρια απόρριψης των μαθητών με ΕΕΑ καταλαμβάνει η κατηγορία «φυσική βία/επιθετικότητα». Το εύρημα αυτό δικαιολογείται από την ανάπτυξη παθητικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση της απόρριψης από τους συνομηλίκους, όπως απομόνωση και ενασχόληση με μοναχικές δραστηριότητες (Παπουτσάκη, 2011). Μάλιστα, σύμφωνα με την Παπουτσάκη (2011), οι μαθητές που εκδηλώνουν επιθετικότητα χρησιμοποιούν αυτή τη συμπεριφορά ως αντίδραση για την απόρριψη που δέχονται από τους συνομηλίκους, καθιστώντας έτσι ασαφές αν η απόρριψη είναι αιτία της επιθετικής συμπεριφοράς ή το αντίθετο. Το ερώτημα αυτό είναι δύσκολο να απαντηθεί όμως σε γενικές γραμμές φαίνεται να ισχύουν και τα δύο, οδηγώντας σε έναν φαύλο κύκλο, όπου η απόρριψη οδηγεί σε επιθετικότητα και η επιθετικότητα με τη σειρά της οδηγεί σε περαιτέρω απόρριψη (Μπίκος, 2007). Παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις στα κριτήρια επιλογών και απορρίψεων των δύο ομάδων το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις κατανομές των δύο ομάδων, υποδηλώνει ότι οι μαθητές με ΕΕΑ χρησιμοποιούν τα ίδια κριτήρια στην επιλογή αλλά και στην απόρριψη συνομηλίκων με τους συμμαθητές τους ΤΑ.

Ο δεύτερος άξονας αφορά τη σύγκριση της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ΠΑΤΕΜ ΙΙ, ο μέσος όρος του βαθμού κοινωνικής αυτοαντίληψης και των δύο ομάδων κινείται σε επίπεδα υψηλότερα του 2,5, το οποίο αποτελεί το μέσο της τετράβαθμης κλίμακας. Από τη σύγκριση των δύο ομάδων προέκυψε ότι οι μαθητές ΤΑ παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικής αυτοαντίληψης (Μ.Ο.=3,14) σε σχέση με τους μαθητές με ΕΕΑ (Μ.Ο.=2,91) όμως η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Στη συγκεκριμένη έρευνα συνεπώς, ο μέσος όρος της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών με ΕΕΑ, ήταν μεν χαμηλότερος από τους μαθητές ΤΑ αλλά δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > .001$) μεταξύ των δύο ομάδων, γεγονός που συμφωνεί και με άλλα ερευνητικά ευρήματα (Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2014, Tabassam & Grainger, 2002, Schwab, et al., 2015, Koster et al., 2010) και υποδηλώνει ότι η κοινωνική αυτοαντίληψη των

μαθητών δεν καθορίζεται αποκλειστικά ή αυτόματα από το στίγμα που πιθανώς φέρουν οι ΕΕΑ (Crabtree & Rutland, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη και τα παραπάνω αποτελέσματα σε σχέση με την αμοιβαιότητα στη φιλία, η απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς στην αυτοαντίληψη που αποτυπώνεται μεταξύ των μαθητών ΤΑ και με ΕΕΑ, μπορεί να ερμηνευθεί από την ύπαρξη τουλάχιστον μιας αμοιβαίας φιλίας στους μαθητές με ΕΕΑ. Όπως φαίνεται ακόμη και μικρότερος αριθμός φίλων έχει την ίδια αξία όση και η ύπαρξη περισσότερων φίλων για τους μαθητές με ΕΕΑ (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2015), γεγονός που ίσως αντισταθμίζει την απόρριψη ή την αγνόηση που λαμβάνουν από άλλους μαθητές (Avramidis, 2013), και λειτουργεί ενισχυτικά για την κοινωνική τους αυτοαντίληψη.

Επιπλέον, μία άλλη πιθανή εξήγηση για την απουσία σημαντικής διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων της έρευνας στον τομέα της αυτοαντίληψης σχετίζεται με τους μηχανισμούς προστασίας που πιθανώς αναπτύσσουν οι μαθητές με ΕΕΑ. Η εμπειρία του σχολείου για πολλούς μαθητές με ΕΕΑ ταυτίζεται με τις δυσκολίες στον ακαδημαϊκό τομέα. Προκειμένου λοιπόν να αντισταθμίσουν τυχόν αρνητικά αισθήματα που σχετίζονται με το σχολείο, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις σχέσεις με τους συνομηλίκους ή ίσως ακόμα να διαμορφώνουν μια πιο θετική εικόνα των κοινωνικών τους σχέσεων από αυτή που ισχύει στην πραγματικότητα (Allodi, 2000). Οι μαθητές με ΕΕΑ δηλαδή αναπτύσσουν στρατηγικές διατήρησης της θετικής τους αυτοαντίληψης δίνοντας λιγότερη σημασία σε τομείς της ζωής τους, όπου αντιμετωπίζουν δυσκολίες όπως οι σχέσεις με τους συνομηλίκους (Crabtree & Rutland, 2001). Μάλιστα, δεν αποκλείεται κάποιος από τους μαθητές με ΕΕΑ να έχουν μια εσφαλμένα θετική αυτοαντίληψη για την κοινωνική συμμετοχή τους στο δίκτυο της τάξης (Koster et al., 2010) και να αγνοούν τη φτωχή κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους (Nowicki, 2003).

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, ο οποίος θα μπορούσε να οδηγήσει στη διαμόρφωση θετικής κοινωνικής αυτοαντίληψης στους μαθητές με ΕΕΑ είναι και η στάση των γονέων. Οι γονείς αποτελούν τα πρότυπα με τα οποία θα ταυτιστούν οι μαθητές και αυτό οδηγεί όχι μόνο στη διαμόρφωση αλλά και στην αναβάθμιση

της αυτοαντίληψης των μαθητών. Μάλιστα τα παιδιά τείνουν να εσωτερικοποιούν την οπτική των γονέων τους για αυτά (Μακρή-Μπότσαρη, 1996) και συνεπώς, όταν οι γονείς παρουσιάζουν θετικές στάσεις προς τα παιδιά τους, τις στάσεις αυτές υιοθετούν και οι ίδιοι οι μαθητές για τον εαυτό τους.

Επίσης, ένα ακόμη πρόσωπο το οποίο μπορεί να συνέβαλε ουσιαστικά στην αυξημένη αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ είναι ο δάσκαλος. Ένας δάσκαλος με θετική αυτοαντίληψη για τον εαυτό του και με σαφείς και διαχρονικές αξίες μπορεί να αποτελέσει ένα πρότυπο με ισάξια επιρροή με τους γονείς. Ιδιαίτερα στις ηλικίες στις οποίες απευθύνεται η έρευνα, που οι μαθητές προσεγγίζουν την εφηβεία ο δάσκαλος αποτελεί ένα πολύ σημαντικό πρόσωπο για τα παιδιά (Μακρή-Μπότσαρη, 1996). Η βαρύτητα του ρόλου του δασκάλου όμως έγκειται και στις εκπαιδευτικές συνθήκες που θα διαμορφώσει μέσα στην τάξη, όπως για παράδειγμα τις μεθόδους διδασκαλίας που θα εφαρμόσει, οι οποίες συμβάλλουν στη βελτίωση της συνοχής της τάξης και απαλλάσσουν τους μαθητές από το άγχος της απόρριψης, έχοντας θετικό αντίκτυπο τόσο στη συμμετοχή όσο και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και ως εκ τούτου επιδρούν θετικά στην κοινωνική τους αυτοαντίληψη (Μπίκος, 2007, Cambra & Silvestre, 2003). Γίνεται φανερό συνεπώς πως τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση επαρκούς ή ελλειπούς αυτοαντίληψης των παιδιών (Μακρή-Μπότσαρη, 1996).

Ακόμη οι μαθητές οι οποίοι λαμβάνουν κάποιου είδους υποστήριξη, είτε αυτή είναι παράλληλη στήριξη είτε συμμετοχή στο τμήμα ένταξης μπορεί να αναπτύσσουν πιο ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους ή οι σχέσεις αυτές να κατέχουν πιο σημαντικό ρόλο για τους ίδιους και την ευημερία τους στο σχολείο (Allodi, 2000). Τα ικανοποιητικά επίπεδα αυτοαντίληψης των μαθητών με ΕΕΑ θα μπορούσαν να είναι αποτέλεσμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής εικόνας ως προς τους άλλους αλλά και ως προς τον ίδιο τον εαυτό και επιπλέον, οι μαθητές λαμβάνουν περισσότερη κοινωνική υποστήριξη από ό,τι άλλα πλαίσια μάθησης (Senicar & Kopal Grum, 2012).

Τέλος, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ της κοινωνικής αυτοαντίληψης και της κοινωνιομετρικής προτίμησης και της κοινωνικής αυτοαντίληψης και των αμοιβαίων φιλιών στους μαθητές ΤΑ και με ΕΕΑ, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο η κοινωνική αυτοαντίληψη σχετίζεται με την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια αδύναμη συσχέτιση για την ομάδα των μαθητών ΤΑ ενώ για τους μαθητές με ΕΕΑ παρατηρήθηκε απουσία συσχέτισης. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι ο βαθμός κοινωνικής αποδοχής από τους συνομηλίκους δεν επηρεάζει τη διαμόρφωση της κοινωνικής αυτοαντίληψης στους μαθητές με ΕΕΑ, εύρημα το οποίο συμφωνεί με τους Cambra & Silvestre (2003), και εν μέρει με τους Pijl & Frostad (2010), οι οποίοι εντόπισαν μια μέτρια συσχέτιση μεταξύ της αποδοχής από τους συνομηλίκους και της κοινωνικής αυτοαντίληψης στους μαθητές με μέτριες ή σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες αλλά καμία συσχέτιση δε βρέθηκε στο δείγμα των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες.

Η απουσία συσχέτισης μεταξύ της κοινωνικής συμμετοχής και της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών με ΕΕΑ, ίσως οφείλεται στην ύπαρξη φιλικών σχέσεων έξω από το δίκτυο της τάξης (Freeman & Kasari, 1998), οι οποίες δεν εξετάστηκαν, καθώς δε συμπεριλαμβάνονταν στους στόχους της παρούσας έρευνας. Οι σχέσεις αυτές είναι δυνατό να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα για τους μαθητές με ΕΕΑ και από αυτές να αντλούν μια πιο θετική αυτοεικόνα. Επίσης, ορισμένοι από τους μαθητές με ΕΕΑ, ίσως δεν ήταν σε θέση να διεξαγάγουν ακριβείς αξιολογήσεις σχετικά με την κοινωνική θέση του εαυτού τους, καθώς η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα απαιτητική και προϋποθέτει ενσωμάτωση πληροφοριών από ποικίλες πηγές, όπως ερμηνεία μη λεκτικών σημάτων που σχετίζονται με το πλαίσιο, τον τόνο της φωνής, την υπογράμμιση της σημασίας από τον ομιλήτη αλλά και την αυτοπαρακολούθηση σκέψεων και συμπεριφορών από το ίδιο το παιδί (Nowicki, 2003). Η δυσκολία στην διεξαγωγή κρίσεων σε σχέση με τον εαυτό, θα μπορούσε να αιτιολογήσει και την αδύναμη συσχέτιση που παρουσιάζουν στα αποτελέσματά τους οι μαθητές ΤΑ. Επιπλέον, οι έρευνες που εξετάζουν τη σύνδεση μεταξύ κοινωνικής αυτοαντίληψης και κοινωνιομετρικής προτίμησης είναι ελάχιστες (Pijl & Frostad, 2010), γεγονός που καθιστά δυσκολότερη την εξαγωγή συμπερασμάτων.

9.2 Συμπεράσματα

Η συμπεριληπτική προσέγγιση στην εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ υιοθετείται όλο και πιο συχνά από τις περισσότερες χώρες παγκοσμίως (Koster et al. 2009). Κυριότεροι στόχοι της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η παροχή εκπαίδευσης στοχευμένης στις εξειδικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή και επιπλέον η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών, έτσι ώστε ο μαθητής να αισθάνεται κοινωνικά αποδεκτός και πολύτιμος για την ομάδα των συνομηλίκων (Pijl & Frostad, 2010). Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει σαφής εικόνα στη βιβλιογραφία για το αν πράγματι οι δομές γενικής αγωγής επιτυγχάνουν αποτελεσματικά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς ορισμένες έρευνες υποστηρίζουν ότι παιδιά με ΕΕΑ είναι λιγότερο δημοφιλή, έχουν λιγότερες φίλιες, συμμετέχουν λιγότερο συχνά σε υποομάδες (Kanioglou et al. 2005, Mand, 2007, Pijl et al., 2008) και διαμορφώνουν αρνητική αυτοαντίληψη όταν δεν γίνονται αποδεκτα στην ομάδα (Pijl & Frostad, 2010), ενώ άλλες αναφέρουν ότι παιδιά με ΕΕΑ έχουν τις ίδιες πιθανότητες να συμμετέχουν σε ομάδα ή να απομονωθούν (Avramidis, 2010), και έχουν θετική αυτοαντίληψη παρά το γεγονός ότι διαθέτουν σημαντικά λιγότερες φίλιες (Avramidis, 2013).

Επιπλέον, αν και υπάρχει πληθώρα ερευνών σε σχέση με την κοινωνική διάσταση της συμπερίληψης στον διεθνή χώρο (Avramidis, 2013, Bossaert et al. 2015, Avramidis, 2010, Koster et al. 2010, Pijl & Frostad, 2010, Pijl et al., 2008, Mand, 2007) τα περιορισμένα ερευνητικά ευρήματα στον Ελλαδικό χώρο (Kanioglou et al., 2005), καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με ΕΕΑ στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, διακρίνονται επίσης από δυσκολίες και ελλείμματα.

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνεται η κοινωνική διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, εστιάζει στον βαθμό στον οποίο οι μαθητές με ΕΕΑ διαμορφώνουν θετικές κοινωνικές σχέσεις και φίλιες

μέσα στο σχολείο με συμπεριληπτικό προσανατολισμό και πώς η παράμετρος αυτή επιδρά στην αυτοαντίληψή τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, δεν προκύπτουν σαφείς ενδείξεις για αξιοσημείωτες διαφορές στην κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ. Ειδικότερα, όσον αφορά το κοινωνικό τους προφίλ, οι μαθητές με ΕΕΑ, συγκρινόμενοι με τους συμμαθητές τους ΤΑ παρουσιάζουν ανάλογα ποσοστά στην κατηγοριοποίησή τους στις πέντε κοινωνιομετρικές κατηγορίες (δημοφιλής, μέσου όρου, αντιφατικός απορριπτόμενος, παραμελημένος) και παρά τα ελαφρώς μεγαλύτερα ποσοστά στις κατηγορίες των απορριπτόμενων, των παραμελημένων και των αντιφατικών μαθητών, οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, και τα αποτελέσματα για την αμοιβαιότητα στη φιλία φαίνονται αρκετά ενθαρρυντικά, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών με ΕΕΑ, όπως και οι μαθητές ΤΑ, φαίνεται να κατέχει μία τουλάχιστον αμοιβαία φιλία. Μάλιστα το ποσοστό των παιδιών με ΕΕΑ που δεν έχει αμοιβαίες φιλίες είναι ανάλογο με αυτό των μαθητών ΤΑ. Τα αποτελέσματα αυτά θεωρούνται αισιόδοξα, καθώς υποδεικνύουν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ δε βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση συγκρινόμενοι με τους συμμαθητές τους ΤΑ, όσον αφορά την κοινωνική συμμετοχή στο δίκτυο της τάξης τους και συνεπώς, δεν μπορεί να εξαχθεί από τα δεδομένα αυτά το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ΕΕΑ απορρίπτονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους συνομηλικούς τους ΤΑ.

Τα αποτελέσματα αυτά δεν θεωρούνται αναμενόμενα, καθώς η πλειονότητα των ερευνών που εξετάστηκαν, παρουσιάζει μια πιο δυσμενή κοινωνική εικόνα για τους μαθητές με ΕΕΑ (Schwab et al., 2015, Nepi et al., 2013, Scheepstra et al., 1999, Mand, 2007, Banks et al., 2017, Kemp & Carter, 2002). Παράγοντες η οποίοι συνέβαλαν στα θετικά αυτά αποτελέσματα σχετίζονται με τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα, δεδομένων των κοινωνικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Μανιάτης, n.d., Μπίκος, 2008), τη παροχή επιπρόσθετης βοήθειας από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (Nepi, et al., 2013, Bakker & Bosman, 2003), τη σοβαρότητα των ΕΕΑ των μαθητών του δείγματος και τις

μεθόδους διδασκαλίας που ενσωματώνουν οι εκπαιδευτικοί στο ρεπερτόριό τους (Schwab et al., 2016, Banks et al., 2017).

Ενθαρρυντικά ήταν και τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΕΑ, καθώς δεν παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να οφείλεται σε παράγοντες όπως δημιουργία μηχανισμών προστασίας για τη διατήρηση μιας θετικής αυτοεικόνας (Allodi, 2000), θετική στάση των γονέων ως προς τη διαταραχή του μαθητή (Μακρή-Μπότσαρη, 1996), ύπαρξη ουσιαστικών σχέσεων με άτομα εκτός της τάξης ή ακόμη και του σχολικού περιβάλλοντος (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2015), διδασκαλία με προτεραιότητα στη συνοχή της τάξης που έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στη κοινωνική συμμετοχή όσο και στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών (Cambra & Silvestre, 2003), και γενικότερα η αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών στα γενικά σχολεία (Senicar & Kobal Grum, 2012).

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων έδειξαν ότι τόσο η κοινωνιομετρική προτίμηση όσο και ο αριθμός αμοιβαίων φιλιών σχετίζονται αδύναμα με την κοινωνική αυτοαντίληψη για την ομάδα των μαθητών ΤΑ, ενώ για τους μαθητές με ΕΕΑ παρατηρείται απουσία συσχέτισης. Η κοινωνική αυτοαντίληψη, δηλαδή, των μαθητών με ΕΕΑ φαίνεται να διαμορφώνεται ανεξάρτητα από την υψηλή ή χαμηλή δημοτικότητα των μαθητών με ΕΕΑ και του αριθμού αμοιβαίων φιλιών που κατέχουν μέσα στη γενική τάξη.

Εν ολίγοις, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας χαρακτηρίζονται ως αισιόδοξα και ενθαρρυντικά, καθώς οι μαθητές με ΕΕΑ συμμετείχαν στην πλειοψηφία τους στο κοινωνικό δίκτυο των γενικών τάξεων, σχεδόν όλοι κατείχαν μία τουλάχιστον αμοιβαία φιλία και επιπλέον, είχαν θετική κοινωνική αυτοαντίληψη για τον εαυτό τους.

9.3 Περιορισμοί Και Προτάσεις Για Μελλοντική Έρευνα

Κατά την οργάνωση και διεξαγωγή της έρευνας δόθηκε μεγάλη έμφαση στην εγκυρότητα και την επαρκή τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων. Παρόλα αυτά, η έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι σχετίζονται με τη μεθοδολογία και το δείγμα.

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας σχετίζεται με τη μέθοδο των κοινωνιομετρικών υποδείξεων, η οποία χρησιμοποιήθηκε για την ανίχνευση αμοιβαιότητας στις φιλίες των παιδιών. Η μέθοδος αυτή, αν και αναδεικνύει την αμοιβαιότητα στις σχέσεις των μαθητών, μέσω των αμοιβαίων υποδείξεων, ωστόσο δεν παρέχει πληροφορίες για την ποιότητα των σχέσεων αυτών (Neri et al., 2013, Avramidis, 2013). Επιπλέον, η παρούσα έρευνα εξέτασε την αμοιβαιότητα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών που φοιτούν στην ίδια τάξη, μη λαμβάνοντας υπόψη φιλικές σχέσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να διαμορφωθούν με μαθητές διαφορετικών τάξεων, διαφορετικής ηλικίας, ακόμη και σε πλαίσια εκτός του σχολείου (Bossart, Colpin, Pijl, & Petry, 2015, Avramidis, 2013). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κάποιο συμπληρωματικό ερευνητικό εργαλείο, προκειμένου να εξετάσουν εκτενέστερα την αμοιβαιότητα στις φιλίες και επιπλέον, οι μαθητές θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν στις υποδείξεις τους και παιδιά εκτός της σχολικής τάξης, προκειμένου να εξεταστεί ένα μεγαλύτερο δίκτυο.

Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί στις μετρήσεις και συγκεκριμένα στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, αυτό της αυτοαντίληψης, το οποίο απαιτεί κατανόηση γραπτού κειμένου. Όπως παρατηρήθηκε και κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, οι μαθητές με ΕΕΑ που παρουσιάζουν αδυναμίες σε γνωστικές ή/και γλωσσικές δεξιότητες δυσκολεύτηκαν αρκετά στην κατανόηση και τη συμπλήρωσή του. Τίθεται συνεπώς θέμα αναπτυξιακής καταλληλότητας του εργαλείου (Freeman & Kasari, 1998). Κάποιο εναλλακτικό εργαλείο με περιορισμένη χρήση της γλώσσας και αντί αυτής χρήση εικόνων,

ίσως αποτελούσε καταλληλότερη επιλογή για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Επίσης, το δείγμα της έρευνας χαρακτηρίζεται από περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, η επιλογή των οποίων ήταν μεν τυχαία αλλά περιορίστηκε σε μία μόνο γεωγραφική περιφέρεια της Ελλάδας με τις ιδιαιτερότητες που αυτή ίσως παρουσιάζει, και συνεπώς, δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό. Τα ευρήματα θα μπορούσαν να εκληφθούν ως καταδεικνυόμενες τάσεις, οι οποίες όμως χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, με συλλογή δεδομένων από μεγαλύτερο δείγμα, η οποία θα οδηγήσει σε γενικεύσιμα και πιο ασφαλή συμπεράσματα (Creswell, 2011).

Τέλος, δεδομένης της ετερογένειας που χαρακτηρίζει τον πληθυσμό των μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούν σε συμπεριληπτικά σχολεία, στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν μαθητές με ποικιλία ΕΕΑ. Ένας περιορισμός που ίσως προκύπτει από αυτή την πρακτική είναι η υποεκπροσώπηση κάποιων ομάδων ΕΕΑ. Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να στοχεύσει στη διερεύνηση μεγαλύτερων ομάδων από κάθε είδος ΕΕΑ (Koster et al., 2010).

Παρά τους περιορισμούς που περιγράφηκαν παραπάνω, τα πορίσματα της παρούσας εργασίας μπορούν να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην καλύτερη κατανόηση τόσο του βαθμού της κοινωνικής συμμετοχής όσο και της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών με ΕΕΑ, επιδρώντας στις αντιλήψεις γονέων, εκπαιδευτικών και όλων όσοι εμπλέκονται ενεργά στη συμπεριληπτική πρακτική (Avramidis, 2013).

Κεφάλαιο 10

Επίλογος

Στην Ελλάδα του σήμερα παρατηρούνται μεγάλες καθυστερήσεις στην εξέλιξη της ειδικής αγωγής, τόσο φιλοσοφικά όσο και δομικά (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000), γεγονός το οποίο μπορεί να αποδοθεί στο ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση εφαρμόστηκε μόλις πριν μερικές δεκαετίες. Για τον λόγο αυτό τα περισσότερα σχολεία δεν έχουν την ανάλογη εμπειρία, τις κατάλληλες υποδομές και το απαραίτητο υποστηρικτικό προσωπικό (π.χ. ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΕ και επιπλέον, οι μαθητές ΤΑ δεν είναι εξοικειωμένοι με το να έχουν συμμαθητές με ΕΕΑ (Koster et al., 2010, Vlachou et al., 2016). Εντούτοις, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει θετικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση τόσο ενδοπροσωπικών όσο και διαπροσωπικών χαρακτηριστικών στους μαθητές με ΕΕΑ (Senicar & Kobal Grum, 2012).

Δεδομένης της ολοένα αυξανόμενης τάσης για συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία, η παρακολούθηση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών αποτελεί παράγοντα ύψιστης σημασίας, προκειμένου να εντοπίζονται άμεσα και να αντιμετωπίζονται προβλήματα που τυχόν προκύπτουν (Koster et al., 2009). Το σχολείο θα πρέπει να προωθεί την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού πλαισίου, έχοντας υπόψη ότι αυτό που συνιστάται για τους μαθητές ΤΑ αποτελεί υποχρεωτική πρακτική για τους μαθητές με ΕΕΑ (Nepi et al., 2013).

Παράρτημα Α

Χορήγηση Απαραίτητων Αδειών για τη Διεξαγωγή της Έρευνας

Α.1 Έντυπο Συγκατάθεσης στην Έρευνα

ΈΝΤΥΠΟ ΕΝΥΠΟΓΡΑΦΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΜΑΘΗΤΕΣ

Ερευνήτρια: Ζαφείρα Αγγελική

1. Σκοπιμότητα Έρευνας: Η παρούσα έρευνα θέτει ως βασική της επιδίωξη τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνεται η κοινωνική διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα εστιάζει στον βαθμό στον οποίο οι μαθητές διαμορφώνουν θετικές κοινωνικές σχέσεις και φιλίες μέσα στο σχολείο με συμπεριληπτικό προσανατολισμό και πώς η παράμετρος αυτή επιδρά στην αυτοαντίληψή τους.

2. Διαδικασία Έρευνας: Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο εντάσσεται στις κοινωνιομετρικές τεχνικές και στόχο έχει να ελέγξει την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών, ενώ το δεύτερο,

το ΠΑΤΕΜ II, στοχεύει στη διερεύνηση της αυτοαντίληψης των μαθητών. Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων δε θα ξεπερνά τη μία ώρα.

3. Αναμενόμενα Οφέλη από την Έρευνα: Η παρούσα έρευνα αναμένεται να συμβάλει στην κατανόηση του αν η συμπεριληπτική εκπαίδευση επιδρά θετικά στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών που φοιτούν στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο. Η διαπίστωση προβλημάτων ή αδυναμιών κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα βοηθήσει στον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφορετικών, πιο αποτελεσματικών στρατηγικών κοινωνικής συμπερίληψης.

4. Πιθανοί Κίνδυνοι/Δυσκολίες: Η διεξαγωγή της έρευνας δεν ενέχει κανέναν κίνδυνο για τους μαθητές. Η ερευνήτρια θα είναι παρούσα καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας προσφέροντας αναλυτικές οδηγίες και βοηθώντας όποιον μαθητή δυσκολεύεται.

5. Ανωνυμία/Προστασία Προσωπικών Δεδομένων: Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν από τα ερωτηματολόγια είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά από την ερευνήτρια για ερευνητικούς σκοπούς. Για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των μαθητών και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων προτείνεται η χρήση αριθμών που θα αντιστοιχούν σε κάθε μαθητή.

6. Άρνηση/Απόσυρση: Η έρευνα δεν είναι υποχρεωτική για τους μαθητές αλλά η συμμετοχή τους θα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του υπό εξέταση θέματος και την εξαγωγή ακριβέστερων συμπερασμάτων. Οι μαθητές έχουν δικαίωμα μη συμμετοχής αν το επιθυμούν ή απόσυρσης σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

Υπογραφή Γονέα ή Κηδεμόνα/ Ημερομηνία

Παράρτημα Β

Ερευνητικά Εργαλεία

Β.1 Κοινωνιομετρικό Τεστ

(προσαρμογή από το «Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη», σελ. 180, του Μπίκου Κ. (2004), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα)

Ερώτηση: Στην αυλή του σχολείου με ποιούς συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου θα επιθυμούσες να αποτελέσεις μια καλή παρέα;

- Σε παρακαλώ σημείωσε με σειρά προτεραιότητας (δηλαδή πρώτα αυτόν που θέλεις περισσότερο, μετά τον επόμενο κ.λπ.) τα ονόματα των συμμαθητών/τριών σου. Με ενδιαφέρει όμως κυρίως το γιατί, δηλαδή δίπλα σε κάθε όνομα γράψε και τους λόγους που σε κάνουν να επιθυμείς την παρέα του.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ερώτηση: Στην αυλή του σχολείου με ποιούς συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου δε θα ήθελες να αποτελέσεις παρέα; (Με ποιους δε θα ήθελες να κάνεις παρέα;)

- Σε παρακαλώ σημείωσε με σειρά προτεραιότητας (δηλαδή πρώτα αυτόν που δε θέλεις περισσότερο, μετά τον επόμενο κ.λπ.) τα ονόματα των συμμαθητών/τριών σου. Με ενδιαφέρει όμως κυρίως το γιατί, δηλαδή δίπλα σε κάθε όνομα γράψε και τους λόγους που σε κάνουν να μην επιθυμείς την παρέα του.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ευχαριστώ για τη συνεργασία σου!

B.2 ΠΑΤΕΜ II

(προσαρμογή από το «Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II», Παράρτημα σελ. 1, της Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2013), Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση)

ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ II

ΠΑΤΕΜ II

Εύη Μακρή-Μπότσαρη

Ελληνική έκδοση για μαθητές της Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού του ερωτηματολογίου

Self-Perception Profile for Children

(Harter)

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

Το φυλλάδιο αυτό δεν είναι διαγώνισμα γνώσεων, αλλά ένα συνηθισμένο ερωτηματολόγιο που, όπως βλέπεις από την επικεφαλίδα, αναφέρεται στο πώς ο καθένας από σας αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, δηλαδή στο τι τύπος ανθρώπου πιστεύει ότι είναι ο καθένας.

Σε αυτού του είδους τα ερωτηματολόγια δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Επειδή το κάθε άτομο διαφέρει από το άλλο, ο καθένας σας θα δώσει διαφορετικές απαντήσεις.

Ας δούμε ένα παράδειγμα, για το πώς θα απαντήσεις στις ερωτήσεις.

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει			Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους.	<input type="checkbox"/>

Στο παράδειγμα, περιγράφονται **δύο τύποι ατόμων** και θα θέλαμε να ξέρουμε ποιος από τους δύο σου ταιριάζει και πόσο. Για να απαντήσεις τις ερωτήσεις:

- (1) Πρώτα, θέλουμε να αποφασίσεις, αν ταιριάζεις με τον τύπο του ατόμου που περιγράφεται στο **αριστερό μέρος** ή με τον τύπο που περιγράφεται στο **δεξιό μέρος**.
- (2) Αφού αποφασίσεις ποιος από τους δύο τύπους ατόμου σου ταιριάζει, σκέψου στη συνέχεια **πόσο σου ταιριάζει** ο τύπος αυτός: **απόλυτα σου ταιριάζει ή μάλλον σου ταιριάζει**.

- Αν **απόλυτα σου ταιριάζει**, θα βάλεις **X** στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη: «**Απόλυτα μου ταιριάζει**».
- Αν **μάλλον σου ταιριάζει**, θα βάλεις ένα **X** στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη: «**Μάλλον μου ταιριάζει**».

- (3) **Προσοχή:** Σε κάθε ερώτηση, πρέπει να βάλεις **X** σε **ένα μόνο** από τα τέσσερα τετράγωνα.

Να απαντήσεις, μια-μια, όλες τις παρακάτω ερωτήσεις, τσεκάροντας το τετράγωνο που ταιριάζει σε σένα.

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		ΟΜΩΣ	Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
1	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία.	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> είναι και τόσο καλά στη σχολική τους εργασία.	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους.	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά κάνουν πολύ εύκολα φίλους.	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική.	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική.	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλή εξωτερική εμφάνιση.	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλή εξωτερική εμφάνιση.	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται <u>δεν</u> είναι καλός.	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται είναι καλός.	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι συχνά δυσαρεστημένα με τον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά είναι αρκετά ευχαριστημένα με τον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά δεν είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου όπως οι συνομήλικοί τους.	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά έχουν πολλούς φίλους.	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν πολλούς φίλους.	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να είναι καλύτερα στα σπορ και τα αθλήματα.	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι είναι αρκετά καλά στα σπορ και τα αθλήματα.	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό ύψος και βάρος.	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλό ύψος ή βάρος.	<input type="checkbox"/>

ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΣΤΗ ΣΕΛΙΔΑ 2

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει		
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συνήθως κά- νουν αυτό που είναι σωστό.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> κά- νουν αυτό που είναι σωστό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Σε μερικά παιδιά <u>δεν</u> αρέ- σει η ζωή που κάνουν.	ΟΜΩΣ Σε άλλα παιδιά αρέσει η ζωή που κάνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν τη σχολική τους εργασία.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά τελειώνουν γρήγορα τη σχολική τους εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν περισσότερους φίλους.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να τα καταφέρουν καλά σχεδόν σε κάθε νέο σπορ με το οποίο δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά αναρωτιού- νται μήπως <u>δεν</u> τα καταφέ- ρουν καλά σε σπορ με τα οποία δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλό σώμα.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό σώμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συνήθως βρίσκουν το μπελά τους με αυτά που κάνουν.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά συνήθως <u>δεν</u> κάνουν πράγματα που τα βάζουν σε μπελάδες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι ικα- νοποιημένα με τον εαυτό τους ως άτομο.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> εί- ναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά τα κατα- φέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα κα- ταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να τα συμπαθούν περισσό- τεροι συνομήλικοί τους.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα συμπαθούν οι περισσό- τεροι από τους συνομηλί- κους τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι καλύτερα στα σπορ και τη γυμναστική από ό,τι οι συνομήλικοί τους.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> μπορούν να τα κατα- φέρουν στα σπορ και τη γυμναστική το ίδιο καλά με τους συνομηλικούς τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΣΤΗ ΣΕΛΙΔΑ 3

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		ΟΜΩΣ	Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
22	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>συχνά</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>σπάνια</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δε θα έπρεπε να κάνουν.	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα περισσότερα πράγματα στη ζωή τους τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι πολλά πράγματα στη ζωή τους <u>δεν</u> τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά σχεδόν πάντα βρίσκουν τις σωστές απαντήσεις.	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι δημοφιλή ανάμεσα στους συνομηλίκους τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> είναι και τόσο δημοφιλή.	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια (βόλεϊ, ποδόσφαιρο, μπάσκετ).	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια.	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν ωραίο πρόσωπο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο ωραίο πρόσωπο.	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συμπεριφέρονται πολύ καλά.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους.	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>δεν</u> είναι πολύ ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους.	<input type="checkbox"/>

ΣΧΟΛΕΙΟ..... ΤΑΞΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ (προαιρετικό)

ΦΥΛΟ Αγόρι Κορίτσι

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ Έτος:..... Μήνας:

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ

Ο ΠΑΤΕΡΑΣ ΣΟΥ
ΕΧΕΙ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ { Μερικές τάξεις του Δημοτικού Δημοτικό
Γυμνάσιο Λύκειο
ΤΕΙ ΑΕΙ Μεταπτυχιακό

Η ΜΗΤΕΡΑ ΣΟΥ
ΕΧΕΙ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ { Μερικές τάξεις του Δημοτικού Δημοτικό
Γυμνάσιο Λύκειο
ΤΕΙ ΑΕΙ Μεταπτυχιακό

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΣΟΥ;

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ
Η ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΣΟΥ { ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Βιβλιογραφία

- Ainscow , M., & Haile-Giorgis, M. (1999). Educational arrangements for children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 14(2), 103-121. doi:10.1080/0885625990140201
- Allan, J. (2010). Questions of inclusion in Scotland and Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 199-208. doi:10.1080/08856251003658710
- Allodi, M. W. (2000). Self-concept in children receiving special support at school. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 69-78. doi:10.1080/088562500361718
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. Στο S. R. Asher, & J. D. Coie, *Peer Rejection in Childhood* (σσ. 3-14). Cambridge: Cambridge University Press. Αναρτήθηκε από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=OC84AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=child+behaviors+leading+to+peer+rejections&ots=GZ2VfmNU9&sig=zKjCn-lDH1Gh3AU4vmjP8HJFsso&redir_esc=y#v=onepage&q=child%20behaviors%20leading%20to%20peer%20rejections&f=false (Ανακτήθηκε 6 Οκτωβρίου 2017)
- 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. doi:10.1080/08856257.2010.513550
- 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. doi:10.1080/02671522.2012.673006
- 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. doi:10.2307/1593680
- Banks, J., McCoy, S., & Frawley, D. (2017). One of the gang? Peer relations among students with special educational needs in Irish mainstream primary

- schools. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16.
doi:10.1080/08856257.2017.1327397
- Beidel, D. C., Murray, M. J., & Rao, P. A. (2008). Social Skills Interventions for Children with Asperger's Syndrome or High-Functioning Autism: A Review and Recommendations. *Autism and Developmental Disorders*, 38, 353-361.
doi:10.1007/s10803-007-0402-4
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Αναρτήθηκε από www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf (Ανακτήθηκε 21 Ιουλίου 2017)
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.
doi:10.1080/13603116.2011.580464
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S., & Petry, K. (2015). Quality of Reciprocated Friendships of Students with Special Educational Needs in Mainstream Seventh Grade. *Exceptionality*, 23(1), 54-72.
doi:10.1080/09362835.2014.986600
- Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54.
doi:10.1080/03323315.2015.1010703
- Brint, S. (2006). Schools and Socialization. Στο G. Handel, *Childhood Socialization* (σσ. 157-174). New Brunswick & London: Aldine Transaction. Αναρτήθηκε από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=rADbdMBJjEQC&oi=fnd&pg=PP1&dq=agents+of+socialization&ots=u0VMY4c3IA&sig=WelyW_t_IIZw_mZnNd5E3bx5YFKQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (Ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου 2017)
- 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.
doi:10.1080/0885625032000078989
- 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, 230-242.
doi:10.1007/s10803-006-0164-4

- Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. London: Paul Chapman Publishing. Αναρτήθηκε από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=wYUiVDrVwkoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=theories+of+inclusive+education+jenny+corbett&ots=Z1aphldN0S&sig=SbVBIKDX5aWEg3t9k8ztBYVJ8xg&redir_esc=y#v=onepage&q=theories%20of%20inclusive%20education%20jenny%20corbett&f=false (Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου 2017)
- Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-12. doi:10.1080/1350293X.2017.1380879
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A Behavioral Analysis of Emerging Social Status in Boys' Groups. *Child Development*, 54(6), 1400-1416. doi:10.2307/1129803
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. Στο S. R. Asher, & J. D. Coie, *Peer Rejection in Childhood* (σσ. 17-59). Cambridge: Cambridge University Press. Αναρτήθηκε από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=OC84AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=child+behaviors+leading+to+peer+rejections&ots=GZ2VfmNU9&sig=zKjCn-ldH1Gh3AU4vmjP8HJFsso&redir_esc=y#v=onepage&q=child%20behaviors%20leading%20to%20peer%20rejections&f=false (Ανακτήθηκε 6 Οκτωβρίου 2017)
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία* (Τόμ. II). (Ζ. Μαμπλέκου, Επιμ., & Μ. Σολμαν, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Crabtree, J., & Rutland, A. (2001). Self evaluation and social comparison amongst adolescents with learning difficulties. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 347-359. doi:10.1002/casp.634
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Έλλην.
- de Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability*,

Development and Education, 59(4), 379-392.
doi:10.1080/1034912X.2012.723944

Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social Skills Assessment and Intervention with Children and Adolescents: Guidelines for Assessment and Training Procedures. *School Psychology International*, 12(1-2), 63-83.
doi:10.1177/0143034391121006

Estrada Ruiz, M. J. (2008). Social Participation in Education: Towards a "School Community" in Las Margaritas, Chiapas. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(2), 167-190. Αναρτήθηκε από <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/132/219> (Ανακτήθηκε 28 Σεπτεμβρίου 2017)

Evans, A. (2013). From exclusion to inclusion; supporting Special Educational Needs Co-ordinators to keep children in mainstream education: a qualitative psychoanalytic research project. *Journal of Child Psychotherapy*, 39(3), 286-302. doi:10.1080/0075417X.2013.846576

Farrell, P. (2004). Making Inclusion a Reality for All. *School Psychologists*, 25(1), 5-19. doi:10.1177/0143034304041500

Freeman, S. F., & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-18.
doi:10.1177/074193250002100102

Freeman, S. F., & Kasari, C. (1998). Friendships in Children with Developmental Disabilities. *Early Education and Development*, 9(4), 341-355.
doi:10.1207/s15566935eed0904_2

Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531-541. doi:10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x

Grusec, J. E., & Davidov, M. (2015). Analyzing Socialization from a Domain-Specific Perspective. Στο J. E. Grusec, & P. D. Hastings, *Handbook of Socialization: Theory and Research* (σσ. 158-175). New York-London: The Guilford Press. Αναρτήθηκε από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=vTRFBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=agents+of+socialization&ots=XU6RCcsT7O&sig=aWHJxvGIx0SBkFjXHafEXEru1ME&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαρίου 2018)

- Gupta, S. S., & Henninger, W. R. (2014). How Do Children Benefit from Inclusion? Στο S. S. Gupta, W. R. Henninger, & M. E. Vinh, *First Steps to Preschool Inclusion: How to Jumpstart Your Programwide Plan* (σσ. 33-57). Baltimore, London, Sydney: Brookes Publishing. Αναρτήθηκε από <http://archive.brookespublishing.com/documents/gupta-how-children-benefit-from-inclusion.pdf> (Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου 2017)
- Handel, G. (2011). *Childhood Socialization*. Transaction Publisher. Αναρτήθηκε από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=rADbdMBjEQC&oi=fnd&pg=PP1&dq=agents+of+socialization&ots=u0VMY4c3IA&sig=WelyW t IIzw mZnNd5E3bx5YFKQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαρίου 2018)
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982. Αναρτήθηκε από <http://www.jstor.org/stable/1129772> (Ανακτήθηκε 30 Σεπτεμβρίου 2017)
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. (Α. Δαβάζογλου, & Κ. Κόκκινος, Επιμ.) Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Hodapp, R. M. (2011). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία: Νοητική καθυστέρηση αισθητήριες διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Houck, G., Kendall, J., Miller, A., Morrell, P., & Wiebe, G. (2011). Self Concept in Children and Adolescents with ADHD. *Journal of Pediatric Nursing*, 26(3), 239-247. doi:0.1016/j.pedn.2010.02.004
- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2014). Self-Concept and Self-Esteem in Developmental Dyslexia. *Journal of Special Educational Needs*, 2(2), 1-11. doi:10.1111/j.1471-3802.2002.00163.x
- Kanioglou, A., Tsorbatzoudis, H., & Barkoukis, V. (2005). Socialization and Behavioral Problems of Elementary School Pupils with Developmental Coordination Disorder . *Perceptual and Motor Skills*, 101, 163- 173.
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*, 22(4), 391-411. doi:10.1080/0144341022000003097
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S., & 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. doi:10.1080/13603110701284680

- Koster, M., Pijl, S., Nakken, H., & 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. doi:10.1080/10349120903537905
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14. doi:10.1080/08856250601082182
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at Risk for Early Academic Problems: The Role of Learning-Related Social Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329. doi:10.1016/S0885-2006(00)00069-7
- Nakken, H., & Pijl, S. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61. doi:10.1080/13603110110051386
- Nepi, L., 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. doi:10.1080/08856257.2013.777530
- Nikolarazi, M., & Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167-182. doi:10.1080/08856250110041090
- Nowicki, E. (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. doi:10.2307/1593650
- Pijl, S. J., & Hamstra, D. (2005). Assessing pupil development and education in an inclusive setting. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 181 - 192. doi:10.1080/1360311042000331192
- Pijl, S., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105. doi:10.1080/08856250903450947

- Pijl, S., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. doi:10.1080/00313830802184558
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-430. doi:10.1080/08856250600956311
- Ruijs, N. M., Veen, I. V., & Peetsma, T. T. (2010a). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390. doi:10.1080/00131881.2010.524749
- Ruijs, N., Peetsma, T., & Veen, I. (2010b). The presence of several students with special educational needs in inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, 62(1), 1-37. doi:10.1080/00131910903469551
- Scheepstra, A. J., Nakken, H., & Pijl, S. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212-220. doi:10.1080/0885625990140303
- 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. doi:10.1080/08856257.2014.933550
- Schwab, S., Huber, C., & Gebhardt, M. (2016). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*, 36(8), 1501-1515. doi:10.1080/01443410.2015.1059924
- Senicar, M., & Kobal Grum, D. (2012). Self-Concept and Social Support Among Adolescents With Disabilities Attending Special and Mainstream Schools. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istrazivanja*, 48(1), 73-83. Αναρτήθηκε από <https://hrcak.srce.hr/79022> (Ανακτήθηκε 8 Οκτωβρίου 2017)
- Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192. doi:10.1080/09620210100200073
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-Concept, Attributional style and Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities with and without Attention Deficit Hiperactivity Disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141-151.

- Unesco (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality* Paris: Unesco.
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *United Nations*. Νέα Υόρκη. Αναρτήθηκε από <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (Ανακτήθηκε 28 Σεπτεμβρίου 2017)
- Van den Bergh, B. R., & Marcoen, A. (1999). Harter's Self-Perception Profile for Children: Factor structure, reliability, and convergent validity in a Dutch-speaking Belgian sample of fourth, fifth and sixth graders. *Psychologica Belgica*, 39, 29-47. Αναρτήθηκε από https://www.researchgate.net/profile/Bea_Bergh/publication/232574526_Harter%27s_Self-Perception_Profile_for_Children_Factor_structure_reliability_and_convergent_validity_in_a_Dutch-speaking_Belgian_sample_of_fourth_fifth_and_sixth_graders/links/0deec52cf4 (Ανακτήθηκε 9 Οκτωβρίου 2018)
- Vlachou, A., Stavroussi, P., & Didaskalou, E. (2016). Special Teachers' Educational Responses in Supporting Students with Special Educational Needs (SEN) in the Domain of Social Skills Development. *International Journal of Disability*, 63(1), 79-97. doi:10.1080/1034912X.2015.1111305
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512. doi:10.1080/13603110903131739
- 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. doi:10.1080/08856250410001678469
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(02-03), 279-291. doi:10.1080/13603110500256046
- Αγαλιώτης, Ι., & Ομπάσης, Ν. (2015). Αξιολόγηση κοινωνικό – συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με την τεχνική Q – sort. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σφ. 1041-1051). Αθήνα. doi:10.12681/edusc.264
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). *Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με*

- αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (σσ. 65-89) Αθήνα: Πεδίο. Αναρτήθηκε από <http://www.pediobooks.com/wp-content/uploads/ANAPHRIA-KAI-EKPAIDEYTIKH-POLITIKH.pdf> (Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2017)
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). Πώς μαθαίνουν οι μαθητές. UNESCO. Αναρτήθηκε από http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac07gr.pdf (Ανακτήθηκε 29 Σεπτεμβρίου 2017)
- Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της αυτοαντίληψης αυτοεκτίμησης μαθητών και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 128-143. Αναρτήθηκε από <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/10.pdf> (Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου 2018)
- Δράκος, Γ. Δ., & Μπίνιας, Ν. Γ. (2004). *Ψυχοκινητική Αγωγή* (5η εκδ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης. Προβληματισμοί και προοπτικές. Αναρτήθηκε από http://dim-eid-salam.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/pdf_files/diaforopoimeni_sin_ekpaideusi/sideri4.pdf (Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου 2017)
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη, *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική:Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης* (σσ. 11-30). Αθήνα: Πεδίο.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2012). Στο *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης* (σσ. 167-179). Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού. Αναρτήθηκε από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec%202012/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20-%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1 (Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου 2018)
- Κασμάτη , Ρ., Παπαϊωάννου, Μ., Γεωργούλας, Σ., & Πράνταλος, Ι. (n.d.). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: ΙΤΥΕ - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Κουβαβά, Σ., Αντωνοπούλου, Α., & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2016). Φιλικές σχέσεις μαθητών με και χωρίς Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-

Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) στο δημοτικό σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(2), 276-290. doi:10.12681/prrej.8577

Κυρίδης, Α. (1966). *Εκπαιδευτική Ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη-Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα-Κριτική Θεώρηση. *Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* (σσ. 156-170). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Αναρτήθηκε από <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=109&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16> (Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2017)

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1996). Δομή και Προσδιοριστικοί Παράγοντες της Αυτοαντίληψης των Ελληνόπουλων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 271-318. Αναρτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6728/6757> (Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου 2018)

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2013). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου II*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μανιάτης, Π. (n.d.). *Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην πολυπολιτισμική τάξη. Ανιχνεύοντας τα στερεότυπα και τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία*. (Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου, Επιμ.) Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών. Αναρτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/43-c6-maniatis?showall=1 (Ανακτήθηκε 24 Απριλίου 2018)

Μουσούρου, Α. Μ. (1999). Κρίση της οικογένειας και κρίση αξιών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98, 5-19. doi:10.12681/grsr.740

Μπίκος, Κ. Γ. (2004). *Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές σχέσεις στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπίκος, Κ. Γ. (2007). Επιμορφωτικό Σεμινάριο "Κοινωνικές σχέσεις μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε ελληνικές τάξεις" Περιλήψεις εισηγήσεων. Στο Κ. Μπίκος, Ε. Νημά, & Χ. Τσιρώνης (Επιμ.). Θεσσαλονίκη. Αναρτήθηκε από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1011&bitstream=101_01#page/7/mode/1up (Ανακτήθηκε 29 Σεπτεμβρίου 2017)

- Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. *ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο* (σσ. 89-110). Θεσσαλονίκη.
- Νόμος 1143/1981 Φ. Α. (31 Μαρτίου 1981). « Περὶ ειδικῆς αγωγῆς, ειδικῆς επαγγελματικῆς εκπαιδευσεως, απασχολήσεως και κοινωνικῆς μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικου ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικῶν διατάξεων». σσ. 787-798.
- Νόμος 1566/1985, Φ. Α. (30 Σεπτεμβρίου 1985). « Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» .
- Νόμος 2817/2000, Φ. Α. (14 Μαρτίου 2000). «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». . σσ. 1565-1602.
- Νόμος 3699/2008, Φ. Α. (2 Οκτωβρίου 2008). « Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)». σσ. 279-320.
- Παντελιάδου, Σ. (2004). *Χαρτογράφηση-αναλυτικά προγράμματα Ειδικῆς Αγωγῆς*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικῆς Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ερευνητικό Πρόγραμμα, χρηματοδοτούμενο από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικῆς Επαγγελματικῆς Κατάρτισης. Αναρτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/special_education/xartografisi/hartographisi-part1.pdf (Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2017)
- Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2005). Η ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων και η απόκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Διαμόρφωση Δεικτών Ποιότητας για την αξιολόγησή τους. *2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικῆς Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αναρτήθηκε από https://schoolinclusion.pixel-online.org/files/training_package/mod4/en/Document%2005%20Fragoulis_Papadakis.pdf (Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου 2017)
- Παπανικολάου, Π. Ι. (2014). *Έρευνα της Action Aid Hellas για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας*. Αθήνα: act!onaid. Αναρτήθηκε από <http://www.actionaid.gr/media/452700/ekthesi-ereunas-actionaid-teliko.pdf> (Ανακτήθηκε 25 Ιουλίου 2017)
- Παπασταυρινίδου, Γ., Καραγιάννη, Π., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ανακτώντας την ελπίδα για την παιδαγωγική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη, *Αναπηρία και*

εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης (σσ. 213-238). Αθήνα: Πεδίο.

- Παπουτσάκη, Κ. (2011). Σχέσεις παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση και παιδιών με τυπική ανάπτυξη. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 15, 71-82. Αναρτήθηκε από http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_15/05.pdf (Ανακτήθηκε 28 Σεπτεμβρίου 2017)
- Πατηνιώτη, Δ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 199-210). Αναρτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.246> (Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου 2018)
- Πατσάλης, Χ., Παπουτσάκη, Κ., & Τριβέλα, Μ. (2010). Προβλήματα συμπεριφοράς και αυτοαντίληψη σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου. *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη*. Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες* (Τόμ. Ι). Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την Έρευνα στην Πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης* (Τόμ. ΙΙ). Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το "σχολείο του διαχωρισμού" σε ένα "σχολείο για όλους"* (Τόμ. ΙΙ). Αθήνα: Τυποθήτω.
- Τεγόπουλος, Φυτράκης (1988), *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Τεγόπουλος Φυτράκης.