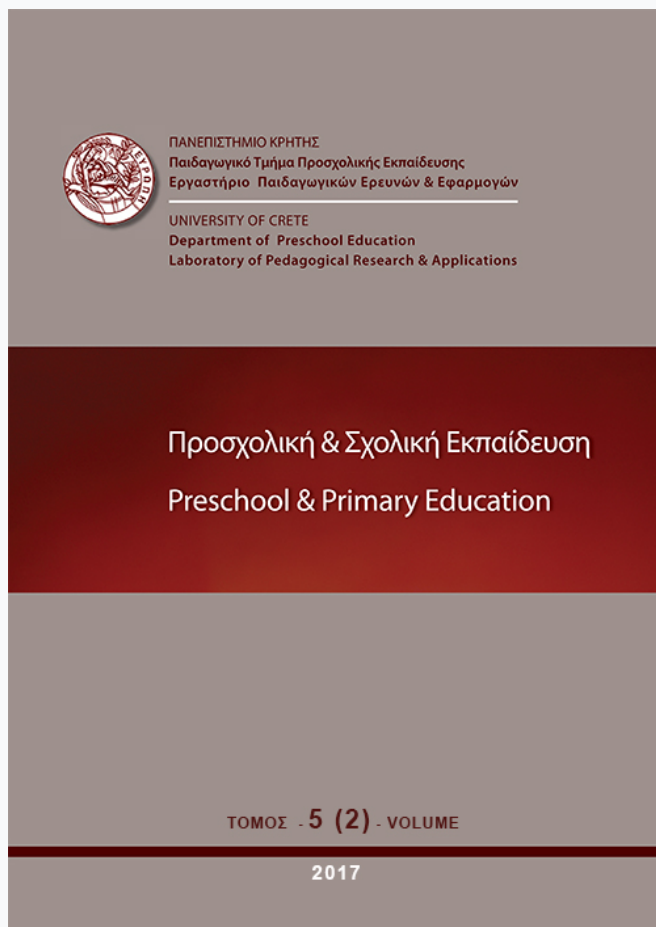


Preschool and Primary Education

Τόμ. 5, Αρ. 2 (2017)

Vol 5, No 2 (2017)



Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο

Vasiliki Statiri, Eleni Andreou

doi: [10.12681/ppej.11353](https://doi.org/10.12681/ppej.11353)

Copyright © 2025, Vasiliki Statiri, Eleni Andreou



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Statiri, V., & Andreou, E. (2017). Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο. *Preschool and Primary Education*, 5(2), 01–26. <https://doi.org/10.12681/ppej.11353>

Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο

Βασιλική Στατήρη
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Α' Αθήνας

Ελένη Ανδρέου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη. Η κοινωνική ένταξη των μαθητών προϋποθέτει κοινωνική επάρκεια, θετικές κοινωνικές σχέσεις και ισχυρούς δεσμούς με το σχολείο. Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του «ανήκειν» στο σχολείο μαθητών με μέση ηλικία 10.69 έτη, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, σκοπός της μελέτης ήταν και η διερεύνηση της σχέσης της κοινωνικής θέσης με τις κοινωνικές δεξιότητες αλλά και με το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο. Το δείγμα απαρτίστηκε από 498 μαθητές γενικών δημοτικών σχολείων, εκ των οποίων οι 64 είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με δύο ψυχομετρικές κλίμακες αυτό-αναφοράς και με ένα κοινωνιομετρικό τεστ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση, λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες και περιορισμένο αίσθημα του «ανήκειν» συγκρινόμενοι με τους τυπικούς ομηλικούς τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως η κοινωνική θέση σχετίζεται θετικά τόσο με τις κοινωνικές δεξιότητες όσο και με το αίσθημα του «ανήκειν». Ωστόσο, δεν προέκυψε συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του «ανήκειν» για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν είναι αισιόδοξα, ενώ αναδεικνύεται η σημασία της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων παράλληλα με την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και συμμετοχής και την προώθηση ενός γενικού σχολικού κλίματος αποδοχής και υποστήριξης.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνική θέση, αίσθημα του «ανήκειν», ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κοινωνική ένταξη

Summary. Differing educational, social and emotional needs of each pupil have to be taken into consideration by the contemporary inclusive practices applied in the school environment. Effective social inclusion of pupils is significantly affected by social competence, positive social relationships and strong bonds with the school. The aim of the present study is to investigate the social skills, the social position and the sense of belonging to a school among elementary school pupils with or without special educational needs (SEN). Furthermore, the association between social position and social skills is analyzed in the current study. The relationship between social position and the sense of belonging to a school is also scrutinized. The sample consisted of 498 pupils attending the 4th, 5th and

6th grades of primary school, 64 of whom participated in pull-out special education delivery programs operating within mainstream schools. Two self-report questionnaires and a sociometric test were distributed to assess the social skills, sense of belonging and social position of pupils. According to the findings, pupils with SEN have lower social positions, poorer social skills and also a poorer sense of belonging compared to their typical peers. Considering the association between the variables, the social position is slightly correlated with social skills for the whole sample and for the group of typically developing pupils. However, this relationship is stronger for the group of pupils with SEN. A low positive correlation between the social position and the sense of belonging also emerged for the whole sample and for the group of typically developing pupils. This relationship is not significant for the group of pupils with SEN though. The findings indicate that pupils with SEN run a higher social risk than the typical pupils. A supportive school climate and equal learning and participation opportunities are highly recommended. Moreover, enhancing social skills may be beneficial not only for the pupils with SEN, but also for every pupil.

Keywords: social skills; sociometric status; sense of school belonging; special educational needs; social inclusion

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική τονίζει το δικαίωμα κάθε παιδιού να φοιτά στο γενικό σχολείο και να γίνεται αποδεκτό μέσα σε αυτό, φέρνει δηλαδή στο επίκεντρο την έννοια της ένταξης. Η ένταξη θα πρέπει να είναι ουσιαστική και πολυδιάστατη (διδασκική - χωρική - κοινωνική) ώστε να εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων στις μαθησιακές διαδικασίες, αναπτύσσοντας την επικοινωνία και την επαφή μεταξύ όλων των παιδιών και καταλήγοντας στην κοινωνική αποδοχή τους (Πολυχρονοπούλου, 2004). Αυτό αποτελεί μια σοβαρή πρόκληση για τα σχολεία, τα οποία καλούνται να πραγματοποιήσουν ουσιαστικές αλλαγές στη δομή και στον πυρήνα των ενταξιακών και εκπαιδευτικών τους πρακτικών (Ferguson, 2008). Η ολόπλευρη ένταξη όλων των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανάπτυξη του αισθήματος ότι αποτελούν ισότιμα μέλη του σχολείου και μέσα από τη δημιουργία ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων (Warnock, 2005 παράθεση σε Prince, 2010). Το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο, οι θετικές κοινωνικές σχέσεις, οι φιλίες, η ανάπτυξη και η μάθηση, αποτελούν χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ένταξης, αλλά και βάση για την επιτυχημένη μάθηση και για το γενικό «ευ ζην» (Γεωργιάδη, Κουρκούτας, & Καλύβα, 2007· Division for Early Childhood [DEC] & National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009· Warnock & Norwich, 2010). Η συζήτηση γύρω από την ένταξη τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο επιτακτική, ωστόσο η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική την αντιμετωπίζει ως ένα ζήτημα δικαιωμάτων και ηθικής. Σε πρακτικό επίπεδο όμως, η αποτελεσματικότητά της δεν ανταποκρίνεται πάντα στις προσδοκίες που έχουν δημιουργηθεί (Prince, 2010).

Η παρούσα εργασία λαμβάνει υπόψη την κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο ως «δείκτες» μιας επιτυχημένης διαδικασίας ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων τους ως «δείκτη» της κοινωνικής τους λειτουργικότητας. Στόχος της είναι η περιγραφή των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του «ανήκειν» στο σχολείο των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και μεταξύ της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του «ανήκειν» των μαθητών στο σχολείο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Με την αναφορά σε ειδικές και διαφορετικές ανάγκες των μαθητών δε νοούνται μόνο οι ακαδημαϊκές, αλλά και οι ιδιαίτερα σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες. Τυχόν δυσκολίες σε αυτούς τους τομείς μπορούν να γίνουν κατανοητές και να ερμηνευθούν με βάση τα προβλήματα στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων (Jewell, Jordan, Hupp, & Everett, 2009). Με τον όρο κοινωνικές δεξιότητες νοούνται συγκεκριμένες συμπεριφορές που αποτελούν προϊόντα μάθησης, περιλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αποκρίσεις στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, μεγιστοποιούν τις πιθανότητες κοινωνικής ενίσχυσης, είναι αλληλεπιδραστικές, εξαρτώνται από την κατάσταση και αποτελούν στόχους για παρέμβαση (Merrell & Gimpel, 2014). Σχεδόν ομόφωνα, τα ευρήματα των ερευνών συμφωνούν στο ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν κάποια προβλήματα σε σύγκριση με εκείνες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Gresham & Reshly, 1986· Vaughn, Zaragosa, Hogan & Walker, 1993· Wiener & Tardif, 2004). Σε ανασκόπησή τους οι Kavale και Forness (1996) συμπεραίνουν ότι οι σχετικές μελέτες αναδεικνύουν σημαντικά ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και καταλήγουν στο ότι περίπου το 75% των μαθητών αυτών είναι λιγότερο κοινωνικά επαρκείς συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Οι δεξιότητες συνεργασίας, διεκδίκησης, αυτοελέγχου και υπευθυνότητας των παιδιών με νοητική καθυστέρηση και των παιδιών με αυτισμό βρέθηκαν φτωχότερες από εκείνες των τυπικών ομηλικών τους (Kalyva, 2010· Macintosh & Dissanayake, 2006· McIntyre, Blacher, & Baker, 2006· Ozkubat & Ozdemir, 2014). Οι Lane, Carter, Pierson, και Glaeser (2006) παρατήρησαν ότι οι έφηβοι που παρουσιάζουν συναισθηματικές δυσκολίες έχουν φτωχότερες επιδόσεις στις κοινωνικές δεξιότητες συγκρινόμενοι με εφήβους που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, βρέθηκε ότι η ύπαρξη διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας μπορεί να προβλέψει φτωχές κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Fussell, Macias, & Saylor, 2005· McQuade et al., 2012). Οι μαθητές με κινητικά προβλήματα αλλά και εκείνοι με προβλήματα όρασης έχουν χαμηλές για την ηλικία τους επιδόσεις σε κοινωνικά έργα, κάτι που οφείλεται κυρίως στην ασυνέπεια εφαρμογής των κοινωνικών δεξιοτήτων στα διάφορα πλαίσια αλλά και στην αποτυχία κατάκτησής τους (Coster & Haltiwanger, 2004· Jindal-Snape, 2004).

Υπάρχουν ωστόσο ερευνητικά ευρήματα περισσότερο αισιόδοξα. Οι Reed, McIntyre, Dusek, και Quintero (2011) τοποθετούν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών γενικού δημοτικού σχολείου με διάφορες αναπηρίες (μέτρια νοητική καθυστέρηση, δυσκολίες λόγου-ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικά προβλήματα, ορθοπεδικές δυσκολίες) «στον μέσο όρο», χωρίς να τις χαρακτηρίζουν ως «χαμηλού επιπέδου». Αξιολογώντας τις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης (με προβλήματα συμπεριφοράς, επικοινωνίας και μάθησης) σε ένα ενταξιακό δημοτικό σχολείο, οι Frostad και Pijl (2007) διαπίστωσαν μικρές μόνο διαφορές εις βάρος της δεύτερης κατηγορίας παιδιών στους τομείς της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης.

Η κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Το γεγονός ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων πιθανώς δυσχεραίνει τη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων (Μπίκος, 2010). Πράγματι, πολλές έρευνες έχουν εντοπίσει προβλήματα στην κοινωνική ζωή των μαθητών αυτών στο πλαίσιο του σχολείου ως προς την κοινωνική τους αποδοχή και την κοινωνική τους θέση. Μιλώντας για την κοινωνική θέση, αναφερόμαστε στο βαθμό στον οποίο ένα άτομο είναι αρεστό ή αποδεκτό ως μέλος μιας ομάδας (συνήθως συνομηλικών) (Williams & Gilmour, 1994).

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται πως δεν απολαμβάνουν ίση κοινωνική αποδοχή με τους τυπικούς συμμαθητές τους, αντίθετα, είναι πιο σπάνια δημοφιλείς, έχουν λιγότερους φίλους και είναι πιο πιθανό να χαρακτηρισθούν απορριπτόμενοι, παραμελημένοι ή αμφιλεγόμενοι εντός του σχολικού πλαισίου (Avramidis, 2010· Cambra & Silvestre, 2003· Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007· de Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004· Estell et al., 2008· Grygiel, Humenny, Rebisz, Bajcar, & Switaj, 2014· Hinshaw, 2002· Jones & Frederickson, 2010· Kemp & Carter, 2002· Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010· Krull, Wilbert & Hennemann, 2014· Mand, 2007· Mikami, Jack, & Lerner, 2009· Pavri & Luftig, 2001· Pijl, Frostad, & Flem, 2008· Valas, 1999· Wiener & Tardif, 2004). Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις διατήρησης θετικών κοινωνικών σχέσεων από την πλευρά των μαθητών αυτών και ικανοποιητικής κοινωνικής συμμετοχής τους στα κοινωνικά δίκτυα της σχολικής τάξης (Avramidis, 2010· Estell et al., 2008· Koster et al., 2010). Ακόμη, η κοινωνική αποδοχή διαφέρει μεταξύ μαθητών με διαφορετικές δυσκολίες – εκείνοι με κοινωνικό-συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα και εκείνοι με ΔΕΠ-Υ βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ εκείνοι με σοβαρές ή εμφανείς αναπηρίες είναι περισσότερο αποδεκτοί από τους συνομηλικούς τους (de Monchy et al., 2004· Grygiel et al., 2014· Hinshaw, 2002· Krull et al., 2014· Mand, 2007· Mikami et al., 2009· Pavri & Luftig, 2001· Pijl et al., 2008). Σημειώνεται ότι η φοίτηση σε ένα ενταξιακό σχολικό πλαίσιο είναι πιθανό να επηρεάσει θετικά την κοινωνική ζωή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς η συχνότερη ακαδημαϊκή και κοινωνική αλληλεπίδραση διευκολύνει τη δημιουργία φιλικών σχέσεων (Bunch & Valeo, 2004).

Είναι αναμενόμενο, ότι η κοινωνική αποδοχή και, κατά συνέπεια, οι κοινωνικές σχέσεις επηρεάζουν το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, αλλά και ότι οι κοινωνικές δεξιότητες παίζουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών αυτών σχέσεων. Δεν είναι πολλές οι μελέτες που έχουν διερευνήσει τις συσχετίσεις μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής αποδοχής (Gresham & Reshly, 1986· Kemp & Carter, 2002· Nowicki, 2003). Τα ευρήματα δείχνουν ότι η κοινωνική αποδοχή σχετίζεται θετικά με θετικές συμπεριφορές, όπως είναι οι δεξιότητες συνεργασίας, και αρνητικά με αρνητικές συμπεριφορές, όπως οι διασπαστικές, ενώ το αντίστροφο φαίνεται πως ισχύει για την κοινωνική απόρριψη (Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007· Kemp & Carter, 2002· Mouratidis & Sideridis, 2009· Nabuzoka & Smith, 1993). Οι συσχετίσεις αυτές δεν είναι ισχυρές στις περισσότερες μελέτες, με εξαίρεση τις περιπτώσεις των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς (Frostad & Pijl, 2007· Mrug, Hoza, Pelham, Gnagy & Greiner, 2007).

Το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Το «ανήκειν» περιγράφεται ως ένας συμβολικός χώρος όπου τα άτομα νιώθουν οικειότητα, άνεση, ασφάλεια και συναισθηματικό δέσιμο με τους άλλους, αισθήματα τα οποία εμφανίζονται σε βάθος χρόνου (Antonsich, 2010). Η καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν» και της κοινής σχολικής «ταυτότητας» αποτελούν ζητήματα της ένταξης σύμφωνα με το Department for Education and Skills, 2001. Αυτό σημαίνει ότι ένας δείκτης της ποιότητας της ένταξης ενός μαθητή είναι το πώς αισθάνεται στο σχολικό πλαίσιο και πώς αυτό-προσδιορίζεται ως μέλος του σχολείου. Στο σχολικό περιβάλλον, το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών ορίζεται ως το συναισθηματικό αποδοχής, υποστήριξης και αναγνώρισης της αξίας τους από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, αλλά και η αίσθηση των μαθητών ότι αποτελούν σημαντικό μέρος της σχολικής ζωής και των σχολικών δραστηριοτήτων (Goodnow, 1993). Τα ευρήματα των σχετικών ερευνών έχουν αναδείξει τη φιλία, την αποδοχή από τους συνομηλικούς, το επίπεδο ικανοτήτων, την αναγνώριση της αξίας και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς ως μεταβλητές ιδιαίτερα σημαντικές για τη διαμόρφωση του αισθήματος του «ανήκειν» των παιδιών στο σχολείο. Έτσι λοιπόν, τα παιδιά που έχουν ελάχιστους φίλους ή αδύναμες

και λίγες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, νιώθουν μοναξιά και απομόνωση ή δεν απολαμβάνουν αναγνώριση των δυνατοτήτων τους είναι πιθανό να αισθάνονται ιδιαίτερα χαλαρό συναισθηματικό και κοινωνικό «δέσιμο» με τη σχολική ζωή (Children with Disability in Australia, 2010).

Στην έρευνα των Williams και Downing (1998) για τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο αντανακλάται κατά κύριο λόγο η ενεργή συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες, η δημιουργία φιλιών, οι θετικές κοινωνικές σχέσεις, η επικοινωνία με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, ο σεβασμός, η ίση μεταχείριση και η αναγνώριση της αξίας τους από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, υπάρχει έντονη σύνδεση με τους καλούς βαθμούς, την ακαδημαϊκή επίδοση, την παρουσία μέσα στην τάξη, αλλά και με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών όπως είναι η προσήλωση και η διάθεση για μάθηση. Η συγκεκριμένη μελέτη τονίζει τον ρόλο των εκπαιδευτικών αλλά και της προσωπικότητάς τους στην ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν» των μαθητών στο σχολείο.

Οι σχετικές μελέτες έχουν αναδείξει αντιφατικές πληροφορίες σχετικά με το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών στο σχολείο. Κάποιες από αυτές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αισθάνονται «φτωχότερο» δέσιμο με το σχολείο από ό,τι οι «τυπικοί» συμμαθητές τους, άλλες δεν έχουν εντοπίσει τέτοια διαφορά, ενώ αρκετές αναφέρουν διαφορές ανάλογα με το είδος της αναπηρίας ή δυσκολίας (Frederickson et al., 2007· Hagborg, 1998· McCoy & Banks, 2012· Nepi, Facondini, Nucci, & Peru, 2013· Svavarsdottir, 2008· Williams & Downing, 1998). Οι Murray και Greenberg (2001) παρατήρησαν ότι μαθητές με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα είναι πιο πιθανό να δηλώσουν φτωχότερο δέσιμο με το σχολείο και να μην είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με συμμαθητές τους με άλλες αναπηρίες ή χωρίς αναπηρίες. Ακόμη, οι Nepi et al. (2013) αναφέρουν ότι, παρόλο που κάποια παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να απολαμβάνουν ένα βαθμό κοινωνικής αποδοχής, εντούτοις μπορεί να νιώθουν συναισθηματικά απομακρυσμένα από το σχολείο τους.

Είναι λογικό η κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο να αντανακλάται στα συναισθήματά τους ως «μελών» της σχολικής κοινότητας (Beyer, 2008· Cemalcilar, 2010). Πράγματι, οι Frederickson et al. (2007) συμπέραναν ότι υπάρχει μια σημαντική, αλλά μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ του αισθήματος του «ανήκειν» και της κοινωνικής αποδοχής, και μια αρνητική συσχέτιση αυτού και της κοινωνικής απόρριψης. Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη δημοτικότητα των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους και στην ευχαρίστηση που νιώθουν κατά την παρουσία τους στο σχολείο (McCoy & Banks, 2012). Αντιθέτως, οι Mouratidis και Sideridis (2009) δεν παρατήρησαν κάποια σχέση μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής και του αισθήματος του «ανήκειν» στο σχολείο, ωστόσο η μελέτη τους δεν περιλαμβάνει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στόχοι και ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ποσοτική μελέτη της οποίας κύριος στόχος είναι η διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του «ανήκειν» στο σχολείο των μαθητών γενικών δημοτικών σχολείων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, η έρευνα προτίθεται να περιγράψει τη σχέση της κοινωνικής θέσης τόσο με τις κοινωνικές δεξιότητες όσο και με το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, οι στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- Η διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του «ανήκειν» των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής θέσης των μαθητών.
- Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του «ανήκειν» των μαθητών στο σχολείο.

Με βάση τα ευρήματα των σύγχρονων σχετικών μελετών, είναι δυνατόν να διατυπωθούν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις τις οποίες η μελέτη επιχειρεί να ελέγξει:

- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν τμήματα ένταξης έχουν χαμηλότερο επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν τμήματα ένταξης έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν τμήματα ένταξης έχουν χαμηλότερο αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες..
- Υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην κοινωνική θέση των μαθητών.
- Υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική θέση και στο αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών στο σχολείο.

Διαδικασία και συμμετέχοντες

Για την επιλογή των συμμετεχόντων αξιοποιήθηκε η δειγματοληπτική μέθοδος σκοπιμότητας, κατά την οποία το δείγμα καταρτίζεται με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες της έρευνας και οι συμμετέχοντες επιλέγονται από τον ερευνητή ως τυπικοί. Με βάση τους στόχους της έρευνας, τα σχολεία που έλαβαν μέρος στη μελέτη έπρεπε να πληρούν την εξής προϋπόθεση: να λειτουργεί σε αυτά τμήμα ένταξης, στο οποίο να φοιτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που πηγαίνουν στις τάξεις Δ', Ε' ή Στ'. Πιο αναλυτικά, το δειγματοληπτικό πλαίσιο για την παρούσα έρευνα αποτέλεσαν γενικά δημοτικά σχολεία, ενώ οι δειγματοληπτικές μονάδες ήταν τα σχολεία στα οποία λειτουργούσαν τμήματα ένταξης. Έτσι, το δείγμα απαρτίστηκε από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης του σχολείου, αλλά και από τους μαθητές των αντίστοιχων γενικών τάξεων στις οποίες ανήκαν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Έλαβαν μέρος οχτώ δημοτικά σχολεία. Το δείγμα απαρτίστηκε από 498 μαθητές των Δ, Ε' και Στ' τάξεων, με μέση ηλικία 10.69 έτη ($SD=0,763$, $min=9$, $max=13$), εκ των οποίων 260 αγόρια και 238 κορίτσια. Οι 64 ήταν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης του σχολείου τους και οι υπόλοιποι 434 ήταν οι μαθητές των αντίστοιχων γενικών τάξεων στις οποίες φοιτούσαν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην ομάδα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλήφθηκαν οι μαθητές με επίσημη διάγνωση από τα Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), αλλά και εκείνοι που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης χωρίς διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ, παρά τις διαπιστωμένες από τους εκπαιδευτικούς δυσκολίες (βλ. Didaskalou, Andreou, & Vlachou, 2009). Και στις δύο περιπτώσεις, οι πληροφορίες για τις δυσκολίες των μαθητών δόθηκαν από τους αρμόδιους ειδικούς εκπαιδευτικούς των σχολείων μέσω ενός σύντομου ερωτηματολογίου. Παιδιά που υποστηρίζονταν από εκπαιδευτικούς μέσω της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης (παράλληλη στήριξη) δε συμμετείχαν στην έρευνα.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες με βασικό κριτήριο το είδος της δυσκολίας τους (Didaskalou et al., 2009): Η πρώτη περιλαμβάνει 35 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.), η δεύτερη περιλαμβάνει 20 μαθητές με κοινωνικό-συναισθηματικές/ συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες (Κ.Σ.Σ. & Μ.Δ.) εκ των οποίων

οι τέσσερις μαθητές είχαν διάγνωση για ΔΕΠ-Υ και η Τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει 9 μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες (Α.Δ.), εκ των οποίων οι 5 είχαν νοητική καθυστέρηση και οι 4 αυτισμό. Η κατηγοριοποίηση αυτή δεν ήταν γνωστή εξ αρχής, αλλά επιλέχθηκε στην πορεία ως η πιο κατάλληλη με βάση τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών που συμμετείχαν. Οι κατηγορίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και με κοινωνικό-συναισθηματικές/ συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες ήταν ξεκάθαρες και περιλάμβαναν ικανοποιητικό αριθμό ατόμων. Οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση και εκείνοι με αυτισμό ήταν πολύ λίγοι σε αριθμό για να αποτελέσουν δύο αντιπροσωπευτικές κατηγορίες, έτσι τοποθετήθηκαν στην ίδια κατηγορία καθώς θεωρήθηκε ότι αντιμετωπίζουν πιο σοβαρές δυσκολίες από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η κατηγοριοποίηση αυτή υπόκειται σε περιορισμούς που προκύπτουν από την αρτιότητα και την ακρίβεια των αξιολογήσεων των ΚΕΔΔΥ και των εκπαιδευτικών που παρείχαν τις πληροφορίες σχετικά με τις δυσκολίες των μαθητών (Didaskalou et al., 2009).

Ερευνητικά εργαλεία

Οι κοινωνικές δεξιότητες και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών αξιολογήθηκαν με δύο κλίμακες αυτο-αναφοράς, ενώ η κοινωνική τους θέση στο πλαίσιο της τάξης προσδιορίστηκε μέσω ενός κοινωνιομετρικού τεστ (μέθοδος θετικών υποδείξεων).

Οι κοινωνικές δεξιότητες μετρήθηκαν με τη χορήγηση μίας από τις τρεις υποκλίμακες του εργαλείου Social Skills Rating System (Student Form - Elementary Grades) των Gresham και Elliott (1990), η οποία αποτελείται από τριάντα τέσσερα δομικά στοιχεία - προτάσεις που αφορούν κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας, ενσυναίσθησης, διεκδίκησης και αυτοελέγχου. Πρόκειται για μία κλίμακα τύπου Likert με τρεις βαθμούς, με πιθανές απαντήσεις τις: «ποτέ», «μερικές φορές», «πολύ συχνά». Δεν υπάρχουν αντίστροφα διατυπωμένες προτάσεις και οι απαντήσεις αντιστοιχούν σε 0, 1, και 2 βαθμούς, το άθροισμα των οποίων δίνει το προσωπικό σκορ κάθε μαθητή. Όσο μεγαλύτερο είναι το άθροισμα τόσο καλύτερο επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων αποδίδεται στο μαθητή.

Προκειμένου να προσδιορισθεί το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών στο σχολείο αξιοποιήθηκε η αυτό-αναφορική κλίμακα «The Belonging Scale» (Frederickson et al., 2007). Η συγκεκριμένη κλίμακα μετρά το αίσθημα του «ανήκειν» με βάση το αίσθημα αποδοχής και ένταξης, την υποστήριξη και την αναγνώριση της αξίας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, καθώς και τη συμμετοχή στη σχολική ζωή. Αποτελείται από δώδεκα προτάσεις και συνιστά μια απλοποιημένη μορφή της κλίμακας «Psychological Sense of School Membership», έτσι ώστε να είναι κατάλληλη για παιδιά μικρής ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι μία κλίμακα τύπου Likert με τρεις βαθμούς, όπου τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν πόσο αλήθεια είναι για αυτά («δεν είναι αλήθεια», «δεν ξέρω», «είναι αλήθεια») κάθε μία από τις προτάσεις - δομικά στοιχεία. Κάθε μία από τις απαντήσεις βαθμολογείται με 1,2,3 αντίστοιχα. Προκειμένου να αποφευχθούν τα «μοτίβα» στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι πέντε από τις προτάσεις (3, 5, 8, 9 και 10) έχουν διατυπωθεί αρνητικά και βαθμολογούνται αντίστροφα από τις υπόλοιπες. Το άθροισμα των βαθμολογιών των απαντήσεων αποτελεί την ατομική βαθμολογία για κάθε συμμετέχοντα, η οποία αντανάκλα την ισχύ του αισθήματος του «ανήκειν» στο σχολείο.

Ο βαθμός δημοτικότητας και η κοινωνική θέση των μαθητών διερευνήθηκε μέσω ενός κοινωνιομετρικού τεστ, με την τεχνική των θετικών υποδείξεων των συνομηλίκων (peer nominations). Η ερώτηση που τέθηκε ήταν η εξής: «Με ποιους συμμαθητές σου θα προτιμούσες να περάσεις την ώρα σου στο διάλειμμα;». Οι μαθητές κατονόμαζαν από ένα έως πέντε άτομα της τάξης τους χωρίς ιεραρχική κατάταξη, γράφοντας το μικρό όνομα και το πρώτο γράμμα από το επώνυμο του καθενός. Καθώς δεν ζητήθηκαν αρνητικές υποδείξεις, προέκυψαν μόνο τρεις κοινωνιομετρικές ομάδες με βάση τη δημοτικότητα: «popular/δημοφιλείς» - «average/τυπικοί» - «low

status/χαμηλή κοινωνική θέση» (Avramidis, 2013· Frick, Barry, & Kamphaus, 2010· Frostad & Pijl, 2010). Παράλληλα με τη συμπλήρωση των δύο ερωτηματολογίων και του κοινωνιομετρικού τεστ ζητήθηκαν ορισμένα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, σχολείο, τάξη, τμήμα, ηλικία). Ακόμα, χρησιμοποιήθηκε μία φόρμα την οποία συμπλήρωσαν οι ειδικοί παιδαγωγοί των σχολείων και αφορούσε επιπλέον πληροφορίες για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετείχαν στην έρευνα (ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης/εβδομαδιαίως, λόγοι φοίτησης σε αυτό, ύπαρξη διάγνωσης) (Didaskalou et al., 2009).

Αποτελέσματα

Ανάλυση των δεδομένων

Τα ψυχομετρικά δεδομένα που συλλέχθηκαν για τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών στο σχολείο, αναλύθηκαν με το λογισμικό πακέτο στατιστικών αναλύσεων SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, version 21.0). Συγκεκριμένα, έγινε ψυχομετρική ανάλυση των εργαλείων, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων, υπολογίστηκαν οι μέσες επιδόσεις στις κλίμακες αυτό-αναφοράς, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας (χ^2 , t -test, ANOVA) για τη σύγκριση των επιδόσεων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων και ακολούθησαν έλεγχοι συσχετίσεων ανάμεσα στις υπό μελέτη μεταβλητές.

Αρχικά, ο βαθμός δημοτικότητας για τον κάθε μαθητή εκτιμήθηκε με βάση το άθροισμα των συνολικών κατονομασιών που έλαβε από τους συμμαθητές του (χρησιμοποιήθηκε βοηθητικά το πρόγραμμα Microsoft Excel 2010). Στη συνέχεια, ο αριθμός αυτός μετατράπηκε σε τοποποιημένη τιμή (z-score) για κάθε άτομο. Έτσι, οι μαθητές με $z\text{-score} > 1$ τοποθετήθηκαν στην κατηγορία «δημοφιλείς», εκείνοι με $-1 < z\text{-score} < 1$ τοποθετήθηκαν στην κατηγορία «τυπικοί» και εκείνοι με $z\text{-score} < -1$ τοποθετήθηκαν στην κατηγορία «με χαμηλό στάτους» (Avramidis, 2013).

Πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις της κοινωνικής θέσης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και του αισθήματος του «ανήκειν» (συγκρίθηκαν οι μέσες επιδόσεις των διαφόρων ομάδων στις αντίστοιχες κλίμακες) με βάση την ύπαρξη ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης και του είδους της, το φύλο, την τάξη φοίτησης, την ύπαρξη διάγνωσης και τις ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης.

Ακολούθησε ο έλεγχος συσχετίσεων για ολόκληρο το δείγμα αλλά και χωριστά για την ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για την ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης, ο οποίος αφορά: α) τη σχέση των κοινωνικών δεξιοτήτων με την κοινωνική θέση, και β), τη σχέση της κοινωνικής θέσης με το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών στο σχολείο.

Ψυχομετρική ανάλυση των εργαλείων

Πριν από την ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση των εργαλείων ως προς τα ψυχομετρικά τους χαρακτηριστικά.

Η παραγοντική ανάλυση της κλίμακας SSRS-C (principal component analysis - oblimin rotation) ανέδειξε δύο νέους παράγοντες (26 δομικά στοιχεία) που ονομάστηκαν «συνεργασία / αυτοέλεγχος» και «ενσυναίσθηση/διεκδίκηση». Έτσι, οι ατομικές βαθμολογίες για τις δεξιότητες «συνεργασίας/αυτοελέγχου» και «ενσυναίσθησης/διεκδίκησης» προέκυψαν από το άθροισμα των βαθμολογιών των αντίστοιχων δομικών στοιχείων και ήταν δυνατόν να κυμαίνονται από 0 έως 26 για κάθε παράγοντα. Αναλόγως, η συνολική βαθμολογία για τις κοινωνικές δεξιότητες κάθε μαθητή μπορούσε να κυμαίνεται από 0 έως 52 (Πίνακας 1).

Πίνακας 1 Η παραγοντική δομή της κλίμακας SSRS

| Παράγοντες | 1 | 2 |
|--|----------|----------|
| Ιδιοτιμές | 4,62 | 1,9 |
| Ποσοστό της διακύμανσης (%) | 13,58 | 5,59 |
| Συνεργασία / αυτοέλεγχος | | |
| Έχω το θρανίο μου καθαρό και τακτοποιημένο (4). | 0,504 | |
| Όταν διαφωνώ με τους μεγάλους, τους το λέω χωρίς να φωνάζω και να θυμώνω (16). | 0,404 | |
| Κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι χωρίς να καθυστερώ (17). | 0,521 | |
| Κρατώ την ψυχραιμία μου όταν οι άλλοι θυμώνουν μαζί μου και μου φωνάζουν (18). | 0,336 | |
| Δίνω προσοχή στους μεγάλους όταν μου μιλούν (19). | 0,574 | |
| Αποφεύγω να κάνω με τους φίλους μου πράγματα που μπορούν να με βάλουν σε μπελάδες με τους μεγάλους (20). | 0,350 | |
| Σταματάω τους καβγάδες με τους γονείς μου με ήρεμο τρόπο (21). | 0,326 | |
| Προσέχω τον δάσκαλο ή τη δασκάλα μου όταν παραδίδει το μάθημα (22). | 0,681 | |
| Ακολουθώ τις οδηγίες του δασκάλου ή της δασκάλας μου (23). | 0,644 | |
| Χρησιμοποιώ κατάλληλη ένταση φωνής στις συζητήσεις μου στην τάξη (24). | 0,384 | |
| Ζητάω άδεια προτού χρησιμοποιήσω τα πράγματα άλλων ανθρώπων (26). | 0,308 | |
| Ζητάω βοήθεια από τους ενήλικες όταν τα άλλα παιδιά με πειράζουν ή με χτυπούν (29). | 0,464 | |
| Ολοκληρώνω την εργασία μου στην τάξη στην ώρα της (34). | 0,551 | |
| Ενσυναίσθηση / διεκδίκηση | | |
| Κάνω εύκολα φίλους (1). | | 0,324 |
| Όταν συναντώ ανθρώπους που γνωρίζω, τους χαιρετάω ή τους χαμογελάω (2). | | 0,406 |
| Όταν είμαι στεναχωρημένος με κάποιον, τού το λέω (3). | | 0,401 |
| Συστήνομαι από μόνος μου σε άτομα που θέλω να γνωρίσω (5). | | 0,485 |
| Οι φίλοι μου καταλαβαίνουν ότι τους συμπαθώ γιατί τους το δείχνω ή τους το λέω (6). | | 0,513 |
| Ακούω τους φίλους μου όταν μου μιλούν για τα προβλήματα που έχουν (8). | | 0,370 |
| Επαινώ τους άλλους όταν τα πηγαίνουν καλά σε κάτι (9). | | 0,367 |
| Αρχίζω εγώ συζητήσεις με τους συμμαθητές μου (10). | | 0,388 |
| Προσπαθώ να καταλάβω πώς νιώθουν οι φίλοι μου, όταν είναι θυμωμένοι, αναστατωμένοι ή λυπημένοι (12). | | 0,576 |
| Ζητώ από τους συμμαθητές μου να συμμετέχω σε μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι (13). | | 0,351 |
| Ζητάω βοήθεια από τους φίλους μου όταν έχω προβλήματα (14). | | 0,555 |
| Συζητάω με τους συμμαθητές μου όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα ή διαφωνία (30). | | 0,470 |
| Στεναχωριέμαι για τους άλλους όταν τους συμβαίνουν άσχημα πράγματα (31). | | 0,427 |

Σημειώσεις: δεν συμπεριλήφθηκαν οι φορτίσεις στους παράγοντες που ήταν μικρότερες από 0,30.

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής για κάθε έναν από τους δύο νέους παράγοντες είναι ικανοποιητική, αφού ο δείκτης Cronbach Alpha είναι 0,70 για τον παράγοντα «συνεργασία/αυτοέλεγχος» και 0,68 για τον παράγοντα «ενσυναίσθηση/διεκδίκηση», ενώ για ολόκληρη την κλίμακα είναι 0,77 για το σύνολο του δείγματος. Για την ομάδα μαθητών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας είναι 0,81 για το σύνολο της κλίμακας, ενώ για την ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης είναι 0,75.

Αναφορικά με την κλίμακα «The Belonging Scale» ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας ανέδειξε μια ικανοποιητική τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach Alpha για το σύνολο του δείγματος, δηλαδή 0,68. Μόνο για την ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ο δείκτης είναι 0,63, ενώ για την ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης είναι 0,68. Η βαθμολογία του κάθε μαθητή ήταν δυνατόν να κυμαίνεται από 12 έως 36, δηλαδή οι μαθητές με βαθμολογία πιο κοντά στο 36 θεωρείται ότι είχαν ισχυρότερο αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο τους.

Κοινωνική θέση

Μελετώντας τη συχνότητα με την οποία οι μαθητές συναντώνται στις τρεις ομάδες κοινωνικής θέσης βλέπουμε ότι η κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερο θετική από εκείνη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, καθώς συναντώνται πολύ πιο συχνά στην κατηγορία «με χαμηλό στάτους» και πολύ πιο σπάνια στην κατηγορία «δημοφιλείς». Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι περίπου το 40% από αυτούς ανήκουν στην κατηγορία των «μέσων» είναι μια θετική ένδειξη, αφού σημαίνει πως έχουν λάβει έναν αριθμό κατονομασιών, άρα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι έχουν παραμεληθεί ή απορριφθεί από τους συμμαθητές τους (Πίνακας 2).

Πίνακας 2 Κατανομή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης στις κοινωνιομετρικές κατηγορίες

| Κοινωνική θέση | Κοινωνιομετρική κατηγορία | | | N |
|----------------|---------------------------|------------|-------------------|-----|
| | Δημοφιλείς | Τυπικοί | Με χαμηλό στάτους | |
| T.A. | 87(20%) | 292(67,3%) | 55(12,7%) | 434 |
| E.E.A. | 2(3,1%) | 25(39,1%) | 37(57,8%) | 64 |
| Σύνολο | 89(17,9%) | 317(63,7%) | 92(18,5%) | 498 |

Σημείωση1: Δεν πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 λόγω της ύπαρξης μικρών τιμών των συχνοτήτων (<5).
Σημείωση2: T.A.= τυπικής ανάπτυξης, E.E.A.= με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ως προς την κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης όλοι οι μαθητές της ομάδας με αναπτυξιακές δυσκολίες (Α.Δ.) ανήκουν στην κατηγορία «με χαμηλό στάτους». Για τους μαθητές με κοινωνικό-συναισθηματικές/ συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες (Κ.Σ.Σ. & Μ.Δ.) τα αποτελέσματα είναι λίγο πιο θετικά, καθώς σε ποσοστό 25% ανήκουν στην κοινωνιομετρική κατηγορία «τυπικοί». Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό τους (75%) ανήκει στην κατηγορία «με χαμηλό στάτους», ενώ κανένας τους δεν συναντάται στην κατηγορία «δημοφιλείς». Όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.), τα αποτελέσματα είναι πιο θετικά, καθώς πάνω από τους μισούς (57,1%) ανήκουν στην κατηγορία των «μέσων», ενώ ένα ποσοστό 5,7% ανήκει στους «δημοφιλείς» (Πίνακας 3). Αναφορικά με το φύλο, κανένα κορίτσι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι δημοφιλές, ενώ υπάρχουν δύο αγόρια σε αυτή την κατηγορία (4,7%). Επίσης, χαμηλό κοινωνιομετρικό στάτους έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα αγόρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (60,5%) και περίπου τα μισά από τα κορίτσια (52,4%).

Οι μαθητές με διάγνωση εμφανίζονται πολύ συχνά στην κατηγορία «με χαμηλό στάτους» (74,1%), ενώ κανένας από αυτούς δεν είναι δημοφιλής, αντίθετα με τα παιδιά χωρίς διάγνωση. Τέλος, φαίνεται πως όσο λιγότερες είναι οι ώρες παρακολούθησης στο τμήμα ένταξης, τόσο καλύτερη κοινωνική θέση καταλαμβάνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πίνακας 3).

Πίνακας 3 Κατανομή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κοινωνιομετρικές κατηγορίες ανά φύλο, τάξη, κατηγορία Ε.Ε.Α., ύπαρξη διάγνωσης, ώρες στο Τ.Ε.

| Κοινωνική θέση | | Δημοφιλείς | Τυπικοί | Με χαμηλό στάτους | N |
|-------------------------------|----------------|------------|-----------|-------------------|----|
| Φύλο | Αγόρια | 2(4,7%) | 15(34,9%) | 26(60,5%) | 43 |
| | Κορίτσια | 0(0%) | 10(47,6%) | 11(5,4%) | 21 |
| Τάξη | Δ΄ | 0(0%) | 10(41,7%) | 14(58,3%) | 24 |
| | Ε΄ | 1(3,6%) | 13(46,4%) | 14(50%) | 28 |
| | Στ΄ | 1(8,3%) | 2(16,7%) | 9(75%) | 12 |
| Κατηγορία Ε.Ε.Α. | Μ.Δ. | 2(5,7%) | 20(57,1%) | 13(37,1%) | 35 |
| | Κ.Σ.Σ. & Μ.Δ. | 0(0%) | 5(25%) | 15(75%) | 20 |
| Διάγνωση | Α.Δ. | 0(0%) | 0(0%) | 9(100%) | 9 |
| | Με διάγνωση | 0(0%) | 7(25,9%) | 20(74,1%) | 27 |
| | Χωρίς διάγνωση | 2(5,4%) | 18(48,6%) | 17(45,9%) | 37 |
| Ώρες φοίτησης στο Τ.Ε. | 2-6 | 2(3,9%) | 24(47,1%) | 25(49%) | 51 |
| | 7-11 | 0(0%) | 1(9,1%) | 10(90,9%) | 11 |
| | >12 | 0(0%) | 0(0%) | 2(100%) | 2 |

Σημείωση1: Δεν πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 λόγω των μικρών τιμών των συχνοτήτων (<5).

Σημείωση2: Μ.Δ.= μαθησιακές δυσκολίες, Κ.Σ.Σ.Δ. & Μ.Δ.= κοινωνικό - συναισθηματικές / συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες, Α.Δ.= αναπτυξιακές δυσκολίες, Τ.Ε.= τμήμα ένταξης.

Πίνακας 4 Σύγκριση του βαθμού δημοτικότητας των μαθητών με βάση την ύπαρξη Ε.Ε.Α., το είδος Ε.Ε.Α., την ύπαρξη διάγνωσης, τις ώρες φοίτησης στο Τ.Ε.

| Αριθμός θετικών υποδείξεων | | N | M(Sd) | t/F |
|-------------------------------|----------------|-----|------------|--------|
| Ύπαρξη Ε.Ε.Α. | Τ.Α. | 434 | 4,93(2,33) | 8,65** |
| | Ε.Ε.Α. | 64 | 2,27(2,03) | |
| | Μ.Δ. | 35 | 3,06(2,05) | |
| Είδος Ε.Ε.Α. | Κ.Σ.Σ. & Μ.Δ. | 20 | 1,65(1,66) | 8,32* |
| | Α.Δ. | 9 | 0,56(1,01) | |
| Ύπαρξη διάγνωσης | Χωρίς διάγνωση | 37 | 2,81(2,16) | 2,63** |
| | Με διάγνωση | 27 | 1,52(1,6) | |
| Ώρες φοίτησης στο Τ.Ε. | 2-6 ώρες | 51 | 2,63(1,99) | 2,52** |
| | 7-11 ώρες | 11 | 1(1,67) | |
| | >12 ώρες*** | 2 | 0(2) | |

Σημείωση1: * $p < 0,05$, Σημείωση2: ** $p < 0,05$ (δίπλευρος έλεγχος), Σημείωση 3 ***Δεν συμπεριλήφθηκε η ομάδα μαθητών με πάνω από 12 ώρες φοίτησης στο Τ.Ε. (M=0, Sd=0). Σημείωση 2: Μ.Δ.= μαθησιακές δυσκολίες, Κ.Σ.Σ.Δ. & Μ.Δ.= κοινωνικό-συναισθηματικές/ συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες, Α.Δ.= αναπτυξιακές δυσκολίες, Ε.Ε.Α.= με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Τ.Α.= τοπικής ανάπτυξης, Τ.Ε.= τμήμα ένταξης.

Βαθμός δημοτικότητας

Προκειμένου να συγκριθεί ο βαθμός δημοτικότητας για τις διάφορες ομάδες μαθητών, πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι *t*-τεστ και ANOVA, οι οποίοι όμως δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$).

Μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι πρώτοι λαμβάνουν σημαντικά λιγότερες υποδείξεις σε σχέση με τους δεύτερους. Επίσης, βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν σημαντικά περισσότερες υποδείξεις από τους μαθητές με κοινωνικό-συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και από τους μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες (Πίνακας 4).

Ακόμη, οι μαθητές με διάγνωση έχουν σημαντικά χαμηλότερη δημοτικότητα από τους μαθητές χωρίς διάγνωση, ενώ με βάση τις ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης αναδείχθηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στη δημοτικότητα, εις βάρος των μαθητών που φοιτούν σε αυτό περισσότερες ώρες (7 έως 11 ώρες την εβδομάδα) (Πίνακας 4).

Κοινωνικές δεξιότητες

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ομάδων μαθητών στο επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων, εφαρμόστηκε αρχικά ο έλεγχος *t* για ανεξάρτητα δείγματα και έδειξε ότι τα κορίτσια σημειώνουν σημαντικά υψηλότερη μέση επίδοση από ότι τα αγόρια σύμφωνα με δικές τους αξιολογήσεις (Πίνακας 5). Ακόμη, βρέθηκε ότι οι επιδόσεις μεταξύ μαθητών διαφορετικών τάξεων διαφέρουν, με τους μαθητές της Στ' τάξης να έχουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στις κοινωνικές δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης απ' ό,τι οι μαθητές της Ε' τάξης (Πίνακας 5).

Επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν σημαντικά υψηλότερη μέση επίδοση από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (Πίνακας 5).

Πίνακας 5 Σύγκριση των επιδόσεων στην κλίμακα SSRS με βάση την ύπαρξη Ε.Ε.Α., το φύλο και την τάξη

| | | Κοινωνικές δεξιότητες | | | | | | |
|--------------------------|----------|-----------------------|----------------------------|---------|----------------------------------|---------|---------------------------------------|--------|
| | | N | Συνεργασία/ αυτοέλεγχος | t/F | Ενσυναί- σθηση/ διεκδίκηση | t/F | Κοινωνικές δεξιότητες- συνολικά | t/F |
| | | | M(Sd) | | M(Sd) | | M(Sd) | |
| Ύπαρξη Ε.Ε.Α. | T.A. | 64 | 20,07(3,42) | | 19,31(3,27) | | 39,38(5,54) | |
| | E.E.A. | 434 | 17,30(4,45) | 5,8** | 17,72(4,42) | 3,46** | 35,02(7,37) | 5,62** |
| Φύλο | Αγόρια | 260 | 18,87(3,70) | | 18,58(3,57) | | 37,45(6) | |
| | Κορίτσια | 238 | 20,63(3,44) | -5,49** | 19,68(3,29) | -3,57** | 40,32(5,6) | -5,5** |
| | Δ' | 164 | 19,44(4,03) | | 19,02(3,64) | | 38,46(6,29) | |
| Τάξη | Ε' | 219 | 19,96(3,55) | 0,97 | 19,6(3,05) | 5,56* | 39,56(5,56) | 3,3* |
| | Στ' | 115 | 19,63(3,4) | | 18,29(3,83) | | 37,92(6,12) | |

Σημείωση1: * $p < 0,05$, Σημείωση2: ** $p < 0,05$ (δίπλευρος έλεγχος), Σημείωση 3: Το ατομικό σκορ για κάθε παράγοντα της κλίμακας κυμαίνεται από 0 έως 26 και για το σύνολο της κλίμακας, από 0 έως 52, Σημείωση 4: T.A.= τυπικής ανάπτυξης, E.E.A.= με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διέφεραν σημαντικά ως προς το φύλο, την ύπαρξη διάγνωσης και τις ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης. Ωστόσο, μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η μέση επίδοση εκείνων της ΣΤ' τάξης στις δεξιότητες «ενσυναίσθησης/διεκδίκησης» είναι σημαντικά χαμηλότερη τόσο από εκείνη των μαθητών της Ε' τάξης όσο και από εκείνη των μαθητών της Δ' τάξης (Πίνακας 6).

Πίνακας 6 Σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κλίμακα SSRS με βάση το φύλο, την ύπαρξη διάγνωσης, τις ώρες φοίτησης στο Τ.Ε. και την τάξη

| Κοινωνικές δεξιότητες | | N | Συνεργασία/ αυτοέλεγχος M(Sd) | t/F | Ενσυναίσθηση/ διεκδίκηση M(Sd) | t/F | Κοινωνικές δεξιό- τητες- συνολικά M(Sd) | t/F |
|-----------------------|---|-------------|-------------------------------------|-------------|--------------------------------------|-------------|---|-------------|
| Φύλο | Αγόρια | 43 | 16,72(4,78) | -1,49(μσ**) | 17,49(4,51) | -1,49(μσ**) | 34,21(7,73) | -1,26(μσ**) |
| | Κορίτσια | 21 | 18,48(3,51) | | 18,19(4,29) | | 36,67(6,45) | |
| Διάγνωση | Με διάγνωση | 27 | 16,63 (3,77) | 1,02(μσ**) | 17,04(4,91) | 1,06(μσ**) | 36(6,13) | 1,19(μσ**) |
| | Χωρίς διάγνωση | 37 | 17,78(5,25) | | 18,22(4,01) | | 33,67(8,74) | |
| | Ώρες φοί- τησης στο Τ.Ε. | 2-6 ώρες | 51 | | 17,45(4,42) | | 0,72(μσ**) | |
| 7-11 ώρες | 11 | 16,36(5,06) | 16,64(4,15) | 33(8,58) | | | | |
| >12 ώρες*** | 2 | 18,5(2,12) | 13(2,83) | 31,50(4,95) | | | | |
| Τάξη | Δ' | 24 | 16,38(4,97) | 0,96 | 18,25(4,55) | 13,02* | 34,63(8,04) | 4,6* |
| | Ε' | 28 | 18,07(4,02) | | 19,36(3,234) | | 37,43(6,03) | |
| | Στ' | 12 | 17,33(4,35) | | 12,83(3,07) | | 30,17(6,78) | |

Σημείωση 1: * $p < 0,05$, Σημείωση 2: ** $p > 0,05$ (δίπλευρος έλεγχος), Σημείωση 3: ***Η ομάδα μαθητών που φοιτά στο Τ.Ε. για πάνω από 12 ώρες δεν συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση λόγω του μικρού μεγέθους της, Σημείωση 4: Το ατομικό σκορ για κάθε παράγοντα της κλίμακας κυμαίνεται από 0 έως 26 και για το σύνολο της κλίμακας, από 0 έως 52. Σημείωση 5: Τ.Ε.= τμήμα ένταξης.

Ανάμεσα στις τρεις ομάδες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις κοινωνικές δεξιότητες της κλίμακας SSRS. Συγκεκριμένα, η ομάδα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσε σημαντικά υψηλότερη μέση επίδοση στις κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας/αυτοελέγχου από ό,τι η ομάδα μαθητών με κοινωνικό-συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες για τις δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης (Πίνακας 7).

Αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο

Ο στατιστικός έλεγχος που αφορά διαφορές στο αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο με βάση το φύλο δεν ανέδειξε σημαντικά αποτελέσματα, ενώ ο έλεγχος με βάση την τάξη φοίτησης έδειξε πως οι μαθητές της Ε' τάξης έχουν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές της Στ' τάξης (Πίνακας 8).

Μέσα από επιπλέον ελέγχους σημαντικότητας, βρέθηκε ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης σημειώνουν σημαντικά υψηλότερη μέση επίδοση στην κλίμακα «The Belonging Scale»

σε σχέση με τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πίνακας 8), ενώ δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στο αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών με διαφορετικά είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Πίνακας 9).

Πίνακας 7 Σύγκριση των επιδόσεων στην κλίμακα SSRS με βάση την κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης

Κοινωνικές δεξιότητες

| | N | Συνεργασία/ αυτοέλεγχος M(Sd) | F | Ενσυναίσθηση/ διεκδίκηση M(Sd) | F | Κοινωνικές δεξιότητες – συνολικά M(Sd) | F |
|------------------------------|----|-------------------------------------|-------|--------------------------------------|------|---|-------|
| Μ.Δ. | 35 | 18,91(3,73) | | 18,20(4,28) | | 37,11(7,04) | |
| Κ.Σ.Σ. & Μ.Δ. | 20 | 15,05(4,03) | 6,06* | 17,95(3,93) | 1,57 | 33(5,38) | 3,55* |
| Α.Δ. | 9 | 16(5,7) | | 15,33(5,63) | | 31,33(10,21) | |

Σημείωση1: * $p < 0,05$. Σημείωση.2: Το ατομικό σκορ για κάθε παράγοντα της κλίμακας κυμαίνεται από 0 έως 26 και για το σύνολο της κλίμακας, από 0 έως 52. Σημείωση 2: Μ.Δ.= μαθησιακές δυσκολίες, Κ.Σ.Σ.Δ. & Μ.Δ.= κοινωνικό-συναισθηματικές/ συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες, Α.Δ.= αναπτυξιακές δυσκολίες.

Πίνακας 8 Σύγκριση των επιδόσεων στην κλίμακα «The Belonging Scale» με βάση την ύπαρξη Ε.Ε.Α., την τάξη και το φύλο

| Αίσθημα του «ανήκειν» | | N | M(Sd) | t/F |
|------------------------------|----------|-----|-------------|-------------|
| Ύπαρξη Ε.Ε.Α | T.A. | 434 | 31,23(3,32) | 2,84* |
| | E.E.A. | 64 | 29,95(3,44) | |
| Φύλο | Αγόρια | 260 | 30,93(3,5) | -0,89(μσ**) |
| | Κορίτσια | 238 | 31,20(3,2) | |
| Τάξη | Δ' | 164 | 31,05(3,11) | 4,78* |
| | Ε' | 219 | 31,47(3,02) | |
| | Στ' | 115 | 30,29(4,12) | |

Σημείωση1: * $p < 0,05$, Σημείωση2: ** $p > 0,05$ (δίπλευρος έλεγχος), Σημείωση.3: Το ατομικό σκορ στην κλίμακα «The Belonging Scale» κυμαίνεται από 12 έως 36, Σημείωση4: T.A.= τοπικής ανάπτυξης, E.E.A.= με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μελέτη συσχετίσεων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης συσχετίσεων, τόσο για το σύνολο του δείγματος όσο και για τους μαθητές τοπικής ανάπτυξης χωριστά, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική, θετική, αλλά ασθενής συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων της κλίμακας SSRS. Παρόμοια σχέση παρατηρείται μεταξύ της κοινωνικής θέσης και της κλίμακας «The Belonging Scale» (Πίνακας 10).

Πίνακας 9 Σύγκριση των επιδόσεων στην κλίμακα «The Belonging Scale», ανάλογα με το φύλο, την κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, την ύπαρξη διάγνωσης και τις ώρες φοίτησης στο Τ.Ε.

| Αίσθημα του «ανήκειν» | | N | M(Sd) | F/t |
|-------------------------------|----------------|----------|--------------|--------------|
| Φύλο | Αγόρια | 43 | 29,93(3,53) | -0,076(μσ**) |
| | Κορίτσια | 21 | 30(3,33) | |
| Τάξη | Δ΄ | 24 | 30,08(3,44) | 0,028(μσ*) |
| | Ε΄ | 28 | 29,86(3,29) | |
| | Στ΄ | 12 | 29,92(4,08) | |
| Κατηγορία Ε.Ε.Α. | Μ.Δ. | 35 | 30,03(3,24) | 1,22(μσ*) |
| | Κ.Σ.Σ. & Μ.Δ. | 20 | 29,2(3,88) | |
| | Α.Δ. | 9 | 31,33(3) | |
| Διάγνωση | Με διάγνωση | 27 | 30,63(3,23) | -1,35(μσ**) |
| | Χωρίς διάγνωση | 37 | 29,46(3,54) | |
| | 2-6 ώρες | 51 | 30,02(3,43) | |
| Ώρες φοίτησης στο Τ.Ε. | 7-11 ώρες | 11 | 28,91(3,36) | 0,98(μσ**) |
| | >12 ώρες*** | 2 | 34(0) | |

Σημείωση 1: * $p > 0,05$, ** $p > 0,05$ (δίπλευρος έλεγχος). Σημείωση 2: Το ατομικό σκορ στην κλίμακα «The Belonging Scale» κυμαίνεται από 12 έως 36, Σημείωση 3: *** Η ομάδα μαθητών που φοιτά στο Τ.Ε. για πάνω από 12 ώρες δεν συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση λόγω του μικρού μεγέθους της. Σημείωση 4: Μ.Δ.= μαθησιακές δυσκολίες, Κ.Σ.Σ.Δ. & Μ.Δ.= κοινωνικό-συναισθηματικές/ συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες, Α.Δ.= αναπτυξιακές δυσκολίες, Τ.Ε.= τμήμα ένταξης.

Πίνακας 10 Πίνακας συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (συντελεστής συσχέτισης Pearson): α) κοινωνική θέση – κοινωνικές δεξιότητες και β) κοινωνική θέση – αίσθημα του «ανήκειν» για το σύνολο του δείγματος, για την ομάδα Τ.Α., για την ομάδα Ε.Ε.Α.

| Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών | | | | | |
|--|-----------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | | Συνεργασία/ αυτοέλεγχος | Ενσυναίσθηση/ διεκδίκηση | Κοινωνικές δεξιότητες- συνολικά | Αίσθημα του «ανήκειν» |
| Κοινωνική θέση | Σύνολο δείγματος | 0,2** | 0,28** | 0,29** | 0,23** |
| | Μαθητές Τ.Α. | 0,1*** | 0,23* | 0,2*** | 0,21* |
| | Μαθητές Ε.Ε.Α. | 0,24 | 0,38* | 0,37* | 0,13 |

Σημείωση 1: * $p < 0,01$, ** $p < 0,01$ (δίπλευρος έλεγχος), *** $p < 0,05$. Σημείωση 2: $N_{\text{ovv}}=498$, $N_{\text{TA}}=434$, $N_{\text{EEA}}=64$. Σημείωση 3: μαθητές Τ.Α.= μαθητές τυπικής ανάπτυξης, μαθητές Ε.Ε.Α.= μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μελετώντας τις ίδιες συσχετίσεις για την ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προέκυψε ότι η σχέση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων της κλίμακας SSRS είναι στατιστικά σημαντική, θετική και λιγότερο ασθενής συγκρινόμενη

με τις προηγούμενες. Παρόμοια εικόνα παρατηρείται εξετάζοντας τη σχέση των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης/διεκδίκησης και της κοινωνικής θέσης. Αντίθετα, η σχέση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των δεξιοτήτων «συνεργασίας/αυτοελέγχου» της κλίμακας SSRS δεν είναι σημαντική, όπως και η σχέση της κοινωνικής θέσης και του αίσθηματος του «ανήκειν» στο σχολείο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πίνακας 10).

Οι παραπάνω έλεγχοι συσχετίσεων πραγματοποιήθηκαν για κάθε μία από τις ομάδες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πίνακας 11). Η μοναδική σημαντική συσχέτιση που προέκυψε αφορά την ομάδα μαθητών με αναπτυξιακές δυσκολίες, για τους οποίους η κοινωνική θέση σχετίζεται σημαντικά θετικά και σε μεγάλο βαθμό με τις κοινωνικές δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης. Ωστόσο, το μικρό μέγεθος της ομάδας αυτής περιορίζει την εγκυρότητα του αποτελέσματος.

Πίνακας 11 Πίνακας συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (συντελεστής συσχέτισης Pearson): α) κοινωνική θέση – κοινωνικές δεξιότητες και β) κοινωνική θέση – αίσθημα του «ανήκειν» για κάθε ομάδα Ε.Ε.Α.

| Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών | | Συνεργασία/ αυτοελέγχος | Ενσυναίσθηση/ διεκδίκηση | Κοινωνικές δεξιότητες- συνολικά | Αίσθημα του «ανήκειν» |
|-----------------------------------|--------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| Κοινωνική θέση | Μ.Δ.** | 0,1 | 0,26 | 0,21 | 0,2 |
| | Κ.Σ.Σ. & Μ.Δ.** | 0,11 | 0,43 | 0,4 | 0,17 |
| | Α.Δ.** | 0,15 | 0,73* | 0,49 | 0,05 |
| | | | | | |

Σημείωση 1: * $p < 0,05$, Σημ.2: ** $N_{Μ.Δ.} = 35$, $N_{Κ.Σ.Σ. \& Μ.Δ.} = 20$, $N_{Α.Δ.} = 9$. Σημείωση 2: Μ.Δ. = μαθησιακές δυσκολίες, Κ.Σ.Σ.Δ. & Μ.Δ. = κοινωνικό-συναισθηματικές/ συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες, Α.Δ. = αναπτυξιακές δυσκολίες.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν την κοινωνική θέση δείχνουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλό κοινωνιομετρικό στάτους και λιγότερο πιθανό να είναι δημοφιλείς, συγκριτικά με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Ακόμη, οι πρώτοι έχουν σημαντικά χαμηλότερο βαθμό δημοτικότητας από τους δεύτερους. Η πλειονότητα των σχετικών μελετών έχει αναδείξει παρόμοια ευρήματα (Avramidis, 2013· Chamberlain et al., 2007· de Monchy et al., 2004· Estell et al., 2008· Frederickson et al., 2007· Frostad & Pijl, 2007· Krull et al., 2014· Pavri & Luftig, 2001· Pijl et al., 2008· Wiener & Tardif, 2004).

Μεταξύ των μαθητών με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκείνοι με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερο βαθμό δημοτικότητας και τείνουν να καταλαμβάνουν πιο θετική κοινωνική θέση από εκείνους με αναπτυξιακές δυσκολίες και από εκείνους με κοινωνικό-συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες, κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger & Bouts, 2007· Krull et al., 2014). Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι μαθητές με αναπτυξιακές ή κοινωνικό-συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, εκτός από τα μαθησιακά προβλήματα και τα προβλήματα επικοινωνίας και κοινωνικής λειτουργικότητας που μπορεί να αντιμετωπίζουν, πιθανώς παρουσιάζουν κάποιες μη αποδεκτές συμπεριφορές, οι οποίες αποτελούν επιπλέον εμπόδιο για την αποδοχή τους από τους ομηλικούς.

Ένα θετικό εύρημα που αξίζει να σχολιαστεί, είναι το ότι σχεδόν το 40% από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκει στην κατηγορία των «μέσων» ως προς την κοινωνική τους θέση, πράγμα που σημαίνει ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό τους δεν είναι απορριπτόμενο ή παραμελημένο. Και άλλες μελέτες αναφέρουν ότι παρά την πιο αρνητική κοινωνική τους θέση οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εντελώς περιθωριοποιημένοι, έχουν παρόμοιες πιθανότητες με τους τυπικής ανάπτυξης μαθητές να είναι απομονωμένοι, ή δεν διαφέρουν σημαντικά από αυτούς ως προς την κοινωνική θέση και την αποδοχή (Avramidis, 2013· Boutot & Bryant, 2005· Cambra & Silvestre, 2003· Estell et al., 2008· Kemp & Carter, 2002· Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2007).

Μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκείνοι με επίσημη διάγνωση έχουν σημαντικά πιο χαμηλή δημοτικότητα από εκείνους χωρίς διάγνωση, όπως επίσης οι μαθητές που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης για λιγότερες ώρες (2-6) έχουν σημαντικά υψηλότερη δημοτικότητα από εκείνους που το παρακολουθούν για περισσότερες ώρες (7-11). Πρόκειται για ένα αναμενόμενο εύρημα, καθώς οι μαθητές με διάγνωση και πολλές ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης είναι κυρίως μαθητές με αναπτυξιακές ή κοινωνικό-συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες. Η απομάκρυνση από τη γενική τάξη, λοιπόν, πιθανόν συνεπάγεται απουσία των εν λόγω μαθητών από κάποιες δραστηριότητες, περιορισμό των αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές τους, ή ακόμα και στιγματισμό (Wiener & Tardif, 2004).

Οι αναλύσεις που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες έδειξαν ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν προβάδισμα σε σχέση με εκείνους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με αναφορές των ίδιων, γεγονός που επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση και συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Bramlett, Smith & Edmonds, 1994· Frederickson et al., 2007· Frostad & Pijl, 2007· Gresham & Reshly, 1986· Kalyva, 2010· Kavale & Forness, 1996· Wiener & Tardif, 2004).

Είναι ενδιαφέρον, ότι τα παιδιά της Στ' τάξης δήλωσαν σημαντικά φτωχότερες δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης συγκριτικά με τα παιδιά της Ε' τάξης. Πράγματι, οι Frostad και Pijl (2007), παρατήρησαν ότι η διαφορά ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης είναι μεγαλύτερη στις μεγαλύτερες σχολικές τάξεις. Θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε ότι αυτή η μειωμένη ενσυναίσθηση και τάση για διεκδίκηση πιθανώς ερμηνεύεται από τις περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών της Στ' τάξης, οι οποίοι είναι πιο πιθανό να έχουν πιο χαμηλό κοινωνιομετρικό στάτους από ό,τι οι μαθητές των άλλων τάξεων. Ακόμη, παρατηρείται ότι τα κορίτσια αναφέρουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες από τα αγόρια, κάτι που ενδεχομένως οφείλεται στο μικρότερο ποσοστό κοριτσιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δείγμα, αλλά και στις διαφορετικές κοινωνικές προσδοκίες για τα δύο φύλα (Κοκκινάκη, 2005).

Συγκρίνοντας τις τρεις κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μεταξύ τους, η ομάδα με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνει σημαντικά καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας/αυτοελέγχου από εκείνη με κοινωνικό-συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες. Οι ενδείξεις περί χαμηλών κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς υποστηρίζονται από άλλες έρευνες (Lane et al., 2006· Fussell et al., 2005). Φαίνεται ότι τα παιδιά με συναισθηματικά ή συμπεριφορικά και μαθησιακά προβλήματα, δεν αποδίδουν εξίσου καλά με εκείνα με μαθησιακές δυσκολίες σε έργα κοινωνικής φύσης που εμπλέκουν συνεργασία ή έλεγχο της συμπεριφοράς, κάτι που συμβαδίζει με το συμπεριφορικό προφίλ τους. Η ύπαρξη μαθητών με ΔΕΠ-Υ στην εν λόγω κατηγορία μπορεί να δικαιολογήσει τη χαμηλή αυτή επίδοση, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη αναπηρία είναι δυνατόν να προβλέψει χαμηλό επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων (McQuade et al., 2012).

Οι μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες είναι εκείνοι με τις χαμηλότερες δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης, όμως η διαφορά τους με τους μαθητές με άλλες αναπηρίες δεν είναι σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων

και να διεκδικήσουν κάτι επιθυμητό, το ίδιο αποτελεσματικά με τα παιδιά με άλλου είδους δυσκολίες. Είναι πιθανό ότι αυτό το εν μέρει θετικό αποτέλεσμα οφείλεται στην τάση των μαθητών με αναπτυξιακές δυσκολίες να αξιολογούν τον εαυτό τους πιο θετικά, κάτι που λειτουργεί προστατευτικά για τους ίδιους απέναντι στη χαμηλή τους κοινωνική θέση και στην αρνητική ανατροφοδότηση που ενδεχομένως λαμβάνουν από το περιβάλλον τους (Kalyva, 2010· Reed et al., 2011).

Συνοπτικά, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των γενικών σχολείων δυσκολεύονται σε σχέση με τους «τυπικούς» συμμαθητές τους να συνεργαστούν, να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους, να ακολουθήσουν κανόνες, να μπουκ στην θέση των άλλων και να διεκδικήσουν κάτι που επιθυμούν.

Αρκετές μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλότερο αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο τους από ότι οι συνομήλικοί τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (McCoy & Banks, 2012· Nepi et al., 2013· Snavarsdottir, 2008). Στην παρούσα μελέτη πράγματι οι μαθητές με δυσκολίες έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους τυπικούς ομηλικούς τους στην κλίμακα «The Belonging Scale», επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση. Ωστόσο, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαφέρουν ως προς το αίσθημα το «ανήκειν» στο σχολείο τους (Frederickson et al., 2007· Hagborg, 1998). Τα διαφορετικά αυτά αποτελέσματα πιθανώς οφείλονται σε ένα βαθμό στις διαφορετικές πρακτικές ένταξης μεταξύ των διαφορετικών χώρων.

Εξετάζοντας το αίσθημα του «ανήκειν» που δηλώνουν οι μαθητές, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας τους, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές, αν και εκείνοι με αναπτυξιακές δυσκολίες σημειώνουν ελαφρώς καλύτερη επίδοση. Από τις σχετικές έρευνες, εκείνη των Frederickson et al. (2007) επίσης δεν αναφέρει διαφορές μεταξύ των μαθητών με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα, σε άλλη μελέτη έχει βρεθεί ότι οι μαθητές με γνωστικά ή αισθητηριακά προβλήματα δηλώνουν χαμηλότερο δέσιμο με το σχολείο τους από εκείνους με συμπεριφορικά και μαθησιακά, κάτι που έρχεται σε σύγκρουση με τα δικά μας αποτελέσματα (Nepi et al., 2013). Σε άλλη έρευνα προέκυψε ότι οι μαθητές με κοινωνικό-συναισθηματικά, συμπεριφορικά και μαθησιακά προβλήματα είναι πιο πιθανό να δηλώσουν ότι δεν τους αρέσει το σχολείο από ό,τι εκείνοι με κινητικά, αισθητηριακά, ή προβλήματα λόγου (McCoy & Banks, 2012). Το ότι οι μαθητές με διαφορετικές δυσκολίες της παρούσας μελέτης δε διαφέρουν στο αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο ίσως να οφείλεται στο ότι η μορφή ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης είναι ίδια για όλους (τμήμα ένταξης). Ακόμη, παρατηρείται ότι τα γενικά δημοτικά σχολεία προσπαθούν να καλλιεργήσουν και να προωθήσουν ένα σχολικό κλίμα αποδοχής και σεβασμού, κάτι που σίγουρα συμβάλλει στη δημιουργία ισχυρών δεσμών με το σχολείο. Επιπλέον, διαφορετικοί παράγοντες που δεν διερευνώνται στην έρευνα αυτή, όπως η ενεργή συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, οι φιλίες, οι θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, το κλίμα της τάξης, μπορεί να κάνουν τον κάθε μαθητή να νιώσει μέλος του σχολείου του. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα θα πρέπει να ληφθεί υπόψη με επιφύλαξη, καθώς το μικρό μέγεθος των τριών ομάδων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών καθιστά περιορισμένη την εγκυρότητά του και τη δυνατότητα γενίκευσής του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση, φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες και αισθάνονται μέλη του σχολείου τους σε μικρότερο βαθμό από τους τυπικούς συμμαθητές τους. Θα μπορούσαμε λοιπόν να σχολιάσουμε ότι η χαμηλή δημοτικότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνοδεύεται από περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη εξάσκηση και εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Προκειμένου να διερευνηθεί εάν όντως υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών αυτών, πραγματοποιήθηκε μελέτη συσχετίσεων, μέσα από την οποία προέκυψε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της δημοτικότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων, η οποία είναι στατιστικώς

σημαντική, θετική, αλλά ιδιαίτερα ασθενής για το σύνολο του δείγματος και ιδιαίτερα για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Παρόμοια ευρήματα αναφέρουν οι Frostad και Pijl (2007), οι οποίοι εντόπισαν ασθενή σχέση μεταξύ της αποδοχής και των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και συνεργασίας. Οι σχέσεις αυτές μας υποδεικνύουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν σε περιορισμένο βαθμό να επηρεάσουν την κοινωνική θέση και αντίστροφα. Η πολύ χαμηλή συσχέτιση δείχνει ότι η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων δε συνδέεται απαραίτητα με την αύξηση της δημοτικότητας, αλλά και η αύξηση της δημοτικότητας δεν οδηγεί οπωσδήποτε σε καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες.

Στην παρούσα μελέτη, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η δημοτικότητα σχετίζεται σημαντικά μόνο με τις δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης, εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα των Frostad και Pijl (2007), οι οποίοι αναφέρουν σημαντικές και ασθενείς συσχετίσεις μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής και των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης αυτών των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και διεκδίκησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατόν να επηρεάσει σε μικρό βαθμό τη δημοτικότητά τους και το αντίστροφο. Δηλαδή, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και διεκδίκησης είναι πιο πιθανό να επηρεάσει θετικά την κοινωνική θέση αυτών, από ό,τι των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μια αρκετά ισχυρή συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στις δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης και στη δημοτικότητα για τους μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες. Δηλαδή, για αυτή την ομάδα μαθητών, όσο καλύτερες δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης αναφέρουν τόσο υψηλότερη αναμένεται να είναι η κοινωνική τους θέση και αντίστροφα. Έτσι, δίνοντας έμφαση στη βελτίωση αυτών των δεξιοτήτων, είναι πιθανό να παρατηρηθεί βελτίωση της κοινωνικής θέσης τους, αλλά και βοηθώντας τα παιδιά αυτά να γίνουν πιο αποδεκτά, ίσως αυξηθεί η επιδεξιότητά τους σε περιστάσεις όπου απαιτείται ενσυναίσθηση ή διεκδίκηση. Η ισχύς αυτής της σχέσης είναι εντυπωσιακή, όμως το μικρό μέγεθος της ομάδας μαθητών με αναπτυξιακές δυσκολίες ($N=9$) περιορίζει την εγκυρότητα του αποτελέσματος.

Σημειώνεται ότι οι συσχετίσεις οι οποίες μελετήθηκαν δεν είναι αιτιακές, καθώς η στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε δεν επιτρέπει την εξαγωγή ενός τέτοιου συμπεράσματος. Ωστόσο, οι ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες είναι πιθανό να οδηγήσουν σε περιορισμένες κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, άρα μειωμένες ευκαιρίες εξάσκησης των κοινωνικών δεξιοτήτων και τελικά να έχουν αρνητική επίδραση σε αυτές.

Η τελευταία ερευνητική υπόθεση προβλέπει ότι υπάρχει μια θετική σχέση ανάμεσα στην κοινωνική θέση και στο αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών στο σχολείο. Οι σχετικές έρευνες μιλούν για σύνδεση της κοινωνικής αποδοχής των μαθητών με το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο τους, ενώ υπάρχουν και ευρήματα τα οποία υποστηρίζουν ότι η ικανοποιητική κοινωνική αποδοχή δεν εγγυάται ισχυρό αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο (Beyer, 2008· Frederickson et al., 2007· McCoy & Banks, 2012· Mouratidis & Sideridis, 2009· Nepi et al., 2013· Svavarsdottir, 2008). Η παρούσα μελέτη ανέδειξε μια στατιστικώς σημαντική, θετική, αλλά ασθενή σχέση της δημοτικότητας με το αίσθημα του «ανήκειν» για το σύνολο των συμμετεχόντων και για την ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης χωριστά. Από τη μία, το να μην έχει κανείς υψηλή δημοτικότητα, είναι πιθανό να συνοδεύεται από λιγότερο θετικά συναισθήματα προς το σχολείο. Από την άλλη, όταν οι μαθητές δεν αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο τους, πιθανόν αποσύρονται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις καταλήγοντας να είναι λιγότερο αποδεκτοί. Θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί με μια τέτοια ερμηνεία, καθώς τα αποτελέσματα δε μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι η υψηλότερη κοινωνική θέση σημαίνει υψηλότερο αίσθημα του «ανήκειν», απλώς η πρώτη είναι πιθανό να συνοδεύεται από τη δεύτερη.

Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ του αισθήματος του «ανήκειν» και της δημοτικότητας. Έτσι, για αυτή την

ομάδα μαθητών, η χαμηλή κοινωνική θέση δε συνοδεύεται από χαμηλό αίσθημα του «ανήκειν». Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της δημοτικότητας των μαθητών που διατρέχουν κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού στο σχολείο είναι βέβαια σημαντική, αλλά δεν θα πρέπει να αναμένει κανείς σημαντική ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» στο σχολείο μόνο μέσα από αυτή. Είναι πιθανό ότι τα συναισθήματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το σχολείο τους και το «δέσιμό τους» με αυτό επηρεάζονται περισσότερο από άλλους παράγοντες, όπως ίσως τη φιλία, την ενεργό συμμετοχή σε δραστηριότητες, το κλίμα της τάξης, τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, και λιγότερο από την κοινωνική θέση τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το ότι, ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν υψηλότερη δημοτικότητα από τους υπόλοιπους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δε δηλώνουν πιο ισχυρό αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο από εκείνους.

Συμπερασματικά, έχοντας ως δείκτες τη δημοτικότητα και το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συναντούν μεγαλύτερες δυσκολίες από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης κατά την κοινωνική τους ένταξη. Έχουν πιο χαμηλή κοινωνική θέση, αν και είναι θετικό το ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό τους δεν είναι απορριπτόμενο ή παραμελημένο, ενώ το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης καθώς και η φοίτηση στο τμήμα ένταξης φαίνεται ότι παίζει κάποιο ρόλο στην δημοτικότητα των μαθητών αυτών. Σχολιάζεται ότι η απομάκρυνση από τη γενική τάξη με σκοπό την «ένταξή τους», αποτελεί οξυμώρο σχήμα και η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να προωθήσει πιο αποτελεσματικές ενταξιακές πρακτικές που δεν θα διαχωρίζουν το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους υπόλοιπους. Παρόλο που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν καλύτερη κοινωνική θέση από εκείνους με άλλου είδους δυσκολίες, δυσκολεύονται το ίδιο με αυτούς να αισθανθούν μέλη του σχολείου τους. Έτσι, η υψηλή κοινωνική θέση δεν είναι απαραίτητο ότι συνοδεύεται από υψηλό αίσθημα του «ανήκειν». Κάτι τέτοιο μας δείχνει ότι εκτός από τη δημοτικότητα, ίσως υπάρχουν άλλοι παράγοντες που βοηθούν περισσότερο τα παιδιά αυτά να ενταχθούν κοινωνικά, όπως οι φιλίες, το γενικό κλίμα αποδοχής στο σχολείο, οι ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή, ο σεβασμός, και σε αυτούς θα πρέπει να δίνεται βαρύτητα κατά την προσπάθεια ένταξής τους.

Τα ευρήματα της έρευνας τονίζουν τη σημασία της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα στην περίπτωση εκείνων με κοινωνικό-συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, έμφαση θα πρέπει να δίνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας και αυτοελέγχου.

Τέλος, η παρέμβαση για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν συνδέεται οπωσδήποτε με αυξημένη δημοτικότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά ούτε των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Αλλά και αντίστροφα, η αύξηση της δημοτικότητάς τους δεν συνδέεται αυτομάτως με πιο επιδέξιες κοινωνικά συμπεριφορές. Ωστόσο, για τους μαθητές με δυσκολίες και κυρίως για εκείνους με αναπτυξιακά προβλήματα, είναι πιθανό η βελτίωση των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και διεκδίκησης να έχει θετική επίδραση στην κοινωνική τους θέση.

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από τη μελέτη παρέχουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την κοινωνική ζωή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, θα πρέπει ωστόσο να ληφθούν υπόψη ορισμένοι περιορισμοί που αφορούν κυρίως μεθοδολογικά ζητήματα.

Παρόλο που ο βαθμός των δυσκολιών και η λειτουργικότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε επιμέρους τομείς δεν αποτελούν μεταβλητές προς διερεύνηση στην παρούσα μελέτη, αναγνωρίζεται ότι προκύπτει περιορισμός αναφορικά με τη διαδικασία ο-

ριοθέτησης των δυσκολιών τους και τον τρόπο κατηγοριοποίησής τους. Οι μαθητές ταξινομήθηκαν με βασικό κριτήριο το είδος των δυσκολιών τους, γεγονός που σημαίνει ότι ενδεχομένως να υπάρχει ανομοιογένεια μεταξύ των τριών κατηγοριών και διαφορές ως προς τη συμπτώματολογία. Η χορήγηση μιας περισσότερο αναλυτικής φόρμας πληροφοριών στους ειδικούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν και η κατηγοριοποίηση βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και όχι βάσει «ετικετών» και διαγνώσεων θα μπορούσε να οδηγήσει σε περισσότερο ομοιογενείς ομάδες, μειώνοντας τον αντίκτυπο του παραπάνω περιορισμού.

Ακόμη, στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν τόσο μαθητές με επίσημη διάγνωση όσο και μαθητές χωρίς διάγνωση. Επισημαίνεται η αμφισβήτηση της ακρίβειας των αξιολογήσεων των ΚΕΔΔΥ, αλλά και της αντικειμενικότητας των κρίσεων των ειδικών εκπαιδευτικών που παρείχαν τα πληροφορίες για τους μαθητές (Krull et al., 2014).

Ένα ακόμη ζήτημα που προκύπτει αφορά την υπό-εκπροσώπηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία περιορίζει τις δυνατότητες γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Η φύση της κοινωνιομετρικής αξιολόγησης καθιστά αναπόφευκτη την ανισότητα των δύο κύριων ομάδων, αφού απαιτεί τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών κάθε τάξης, στις οποίες εκ των πραγμάτων εκείνοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μειοψηφία. Ακόμη, οι τρεις υπό-ομάδες μαθητών με διαφορετικά είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι μικρές και άνισες μεταξύ τους, κάτι που επίσης περιορίζει την αξιοπιστία και τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, ενώ κάποια είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν εκπροσωπούνται στο δείγμα. Ενδεχομένως, η επικέντρωση σε μία μόνο κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης να ενδυνάμωνε την ισχύ των αποτελεσμάτων, όμως κάτι τέτοιο θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο λόγω της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσα από τις αυτό-αναφορικές κλίμακες αντανakλούν τις υποκειμενικές απόψεις των μαθητών, ενώ δεν αποκλείεται κάποιοι να επέλεξαν απαντήσεις που θα θεωρούνταν πιο «σωστές» και οι οποίες δεν ανταποκρίνονται απόλυτα στην πραγματικότητα. Επίσης, πρόκειται για δύο εργαλεία που δεν έχουν σταθμιστεί σε δείγμα του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού, παρά μόνο έχουν μεταφρασθεί και χρησιμοποιηθεί σε άλλες έρευνες, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Παρόλα αυτά, το μέγεθος του δείγματος της έρευνας είναι ικανοποιητικό και προέκυψαν αποδεκτοί δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων κατά τη χορήγησή τους. Ακόμη, η μέθοδος των θετικών κατονομασιών που αξιοποιήθηκε κατά την κοινωνιομετρική αξιολόγηση παραλείπει πληροφορίες για την ποιότητα και την ισχύ των σχέσεων που εντοπίζονται και μας επιτρέπει να εντάξουμε τους μαθητές σε ευρύτερες και λιγότερο ακριβείς κοινωνιομετρικές κατηγορίες.

Τέλος, η επανάληψη των μετρήσεων μετά το πέρας ενός χρονικού διαστήματος (follow-up) θα έδινε τη δυνατότητα ελέγχου της σταθερότητας των εργαλείων και των απαντήσεων σε βάθος χρόνου και θα παρείχε πληροφορίες σχετικά με τη διατήρηση της κοινωνικής θέσης κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς, προτείνεται η διερεύνηση των φιλιών και των κοινωνικών δικτύων εντός της σχολικής τάξης με τη χρήση κοινωνικών γνωστικών χαρτών, ώστε να προκύψει μια πιο ακριβής εικόνα για την κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων. Η χρήση πρόσθετων μεθόδων συλλογής δεδομένων, όπως η παρατήρηση, θα έδινε μια σαφέστερη εικόνα της κοινωνικής λειτουργικότητας των μαθητών σε φυσικό πλαίσιο. Ακόμη, οι πληροφορίες για τις κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων θα μπορούσαν συλλεχθούν όχι μόνο από τους ίδιους, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, ξεπερνώντας έτσι το πρόβλημα της πιθανής υποκειμενικότητας των αυτό-αναφορών. Σε μελλοντική μελέτη, θα ήταν ενδιαφέρον να εξετασθεί η σχέση του αισθήματος του «ανήκειν» στο σχολείο με άλλες μεταβλητές εκτός της κοινωνικής θέσης, όπως το κλίμα της τάξης, ή η σχέση των μαθητών με

τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση των αναπαραστάσεων των μαθητών για το αίσθημα του «ανήκειν», καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων αυτών. Τέλος, προτείνεται η διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του «ανήκειν» μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν παρακολουθούν τμήμα ένταξης, ή εκείνων που δέχονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη από εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας προκαλούν προβληματισμό σχετικά με την αποτελεσματικότητα των θεσμών και των πρακτικών ένταξης που εφαρμόζονται στα ελληνικά γενικά σχολεία, αφού φαίνεται πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζονται από φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες μπορεί μεν να οφείλεται στη φύση των δυσκολιών τους ή στις περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους, αλλά μας κάνει να σκεφτούμε ότι η ελληνική εκπαίδευση δίνοντας δυσανάλογη έμφαση στην απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, βάζει σε δεύτερη μοίρα τις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες μπορεί να είναι θέμα άμεσης προτεραιότητας για κάποιους μαθητές.

Αναφορές

- Antonsich, M. (2010). Searching for belonging – An analytical framework. *Geography Compass*, 4, 644–659.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 413–429.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28, 421–442.
- Bakker, J., T., A., Denessen, E., Bosman, A., M., T., Krijger, E., M., & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, 30, 47–62.
- Beyer, W. (2008). *Belonging in a grade 6 inclusive classroom: three multiple perspective case studies of students with mild disabilities*. Master's thesis, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada). Ανακτήθηκε από <https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/1590/1/Wanda--complete%20thesis.pdf>
- Boutot, E., & Bryant, D. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 14–23.
- Bramlett, R. K., Smith, B. L., & Edmonds, J. (1994). A comparison of non-referred, learning-disabled, and mildly mentally retarded students utilizing the social skills rating system. *Psychology in the Schools*, 31, 13–19.
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools, *Disability & Society*, 19, 61–76.
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η., & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Συνέδριο: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ.1236-1243). Ανακτήθηκε από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1-24.pdf>

- 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, 197-208.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59, 243-272.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 23-242.
- Children with Disability in Australia (2010). *Belonging and connection of school students with disability*. Southern Cross University, Lismore, NSW: Robinson, S. & Truscott, J.
- Coster, J., D., & Haltiwanger, J., T. (2004). Social-behavioral skills of elementary students with physical disabilities included in general education classrooms. *Remedial and Special Education*, 25, 95-103.
- Division for Early Childhood (DEC) & National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2009). *Early Childhood Inclusion*. Washington.
- de Monchy, M., Pijl, S., J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 317-330.
- Department for Education and Skills (2001). *Inclusive Schooling: children with special educational needs - statutory guidance*. London: DfES. Ανακτήθηκε από <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES-0774-2001.pdf>
- Didaskalou, E., Andreou, E., & Vlachou, A. (2009). Bullying and victimization in children with special educational needs: implications for inclusive practices. *INTERACCOES*, 13, 249-274.
- Estell, D., B., Jones, M., H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T., W., & Rodkin, P., C. (2008). Peer groups, popularity and social preference. Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 5-14.
- Ferguson, D., L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 109 - 120.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34, 105-115.
- Frick, P., J., Barry, C., T., & Kamphaus, R., W. (2010). *Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behavior* (3rd ed.). New York: Springer
- Frostad, P., & Pijl, S., J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30,
- Fussell, J., J., Macias, M., M. & Saylor, C., F. (2005). Social skills and behavior problems in children with disabilities with and without siblings. *Child Psychiatry and Human Development*, 36, 227-241.
- Goodnow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Gresham, F., M. & Reschly, D., J. (1986). Social skill deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 9, 23-32.
- Grygiel, P., Humenny, G., Rebisz, S., Bajcar, E. & Switaj, P. (2014). Peer rejection and perceived quality of relations with schoolmates among children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 1-14.
- Hagborg, W. J. (1998). School membership among students with learning disabilities and non-disabled students in a semirural high school. *Psychology in the Schools*, 35, 183-188.
- Hinshaw, S., P. (2002). Preadolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: I. Background characteristics, comorbidity, cognitive and social functioning, and parenting practices. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 1086-1098. Retrieved from <http://www.ldonline.org/article/6295/>
- Jewell, J., D., Jordan, S., S., Hupp, S., D., A., & Everett, G., E. (2009). Etiology and relationships to developmental disabilities and psychopathology. In Matson, J., L. (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 61-75). New York: Springer.
- Jindal-Snape, D. (2004). Generalization and maintenance of social skills of children with visual impairment: self-evaluation and role of feedback. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98, 470-483. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683815.pdf>
- Jones, A., P., & Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 40, 1094-1103.
- Kalyva, E. (2010). Multirater Congruence on the social skills assessment of children with Asperger Syndrome: self, mother, father, and teacher ratings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1202-1208.
- Kavale, K., A., & Forness, S., R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22, 391-411.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Koster, M., Pijl, S., J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 31-46.
- Koster, M., Pijl, S., J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands, *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, 59-75.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning Difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 169-190.
- Lane, K., L., Carter, E., W., Pierson, M., & Glaeser, B. C. (2006). Academic, social, and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14, 108-117.
- Macintosh, K., & Dissanayake, C. (2006). Social skills and problem behaviours in school aged children with High-Functioning Autism and Asperger's Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 1065-1706.

- 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*, 6–14.
- McCoy, S., & Banks, J. (2012) Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education, 27*, 81-97.
- McIntyre, L., L., Blacher, J., & Baker, B., L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*, 349-361.
- McQuade, J., D., Vaughn, A., J., Hoza, B., Murray-Close, D., Molina, B., S., G., Arnold, L., E., & Hechtman, L. (2012). Perceived social acceptance and peer status differentially predict adjustment in youth with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders, 18*, 31-43.
- Merrell, K. W., & Gimpel, P. G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates. Retrieved from http://www.google.gr/books?hl=en&lr=&id=weEBAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Assessment+of+social+skills&ots=L9CydO_qR&sig=8b4tE9fWHoXj1Sf74OWfAI4pdII&redir_esc=y#v=onepage&q=Assessment%20of%20social%20skills&f=false
- Mikami, A., Y., Jack, A., & Lerner, M., D. (2009). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In Matson, J., L. (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 159-185). New York: Springer.
- Mouratidis, A., A., & Sideridis, G., D. (2009). On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness, *The Journal of Experimental Education, 77*, 285–307.
- Μπίκος, Κ. (2010). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mrug, S., Hoza, B., Pelham, W., E., Gnagy, M., E., & Greiner, A., R. (2007). Behavior and peer status in children with ADHD. Continuity and change, *Journal of Attention Disorders, 10*, 359-371.
- Murray, C., & Greenberg, M., T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38*, 25–41.
- Nabuzoka, D., & Smith, P., K. (1993), Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1435–1448.
- Nepi, L., D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education, 28*, 319-332.
- Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly, 26*, 171-18.
- Ozkubat, U., & Ozdemir, S. (2014). A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education, 18*, 500-514.
- Pavri, S., & Luftig, R. (2001). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 45*, 8-14.

- Pijl, S., P., Frostad, P., & Flem, A. (2008) The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 387-405.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες* (10^η εκδ). Αθήνα: Ατραπός.
- Prince, E. (2010). *Exploring the effectiveness of inclusion: is a sense of school belonging the key factor in understanding outcomes?* Doctoral thesis, University of Southampton, Southampton. Retrieved from <http://eprints.soton.ac.uk/170595/>
- Reed, F. D. D., McIntyre, L. L., Dusek, J., & Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23, 477-489.
- Svavarsdottir, E., K. (2008). Connectedness, belonging and feelings about school among healthy and chronically ill Icelandic schoolchildren. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 22, 463-471.
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: peer acceptance, loneliness, self-Esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
- Vaughn S., Zaragoza, N., Hogan, A. & Walker, J. (1993). A four-year longitudinal investigation of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities. *Journal on Learning Disabilities*, 6, 404-412
- Warnock, M., & Norwich, B. (2010). *Special Educational Needs: A New Look* (2nd ed.). Terzi, L. (Ed.). London: PESGB.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 20-32.
- Williams, B., T., R., & Gilmour, J., D. (1994). Annotation: sociometry and peer relationship. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 997-1013.
- Williams, L., J., & Downing, J., E. (1998). Membership and belonging in inclusive classrooms: what do middle school students have to say? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23, 98-110.

Παρελήφθη: 19.1.2017, Αναθεωρήθηκε: 23.4.2017, Εγκρίθηκε: 25.4.2017