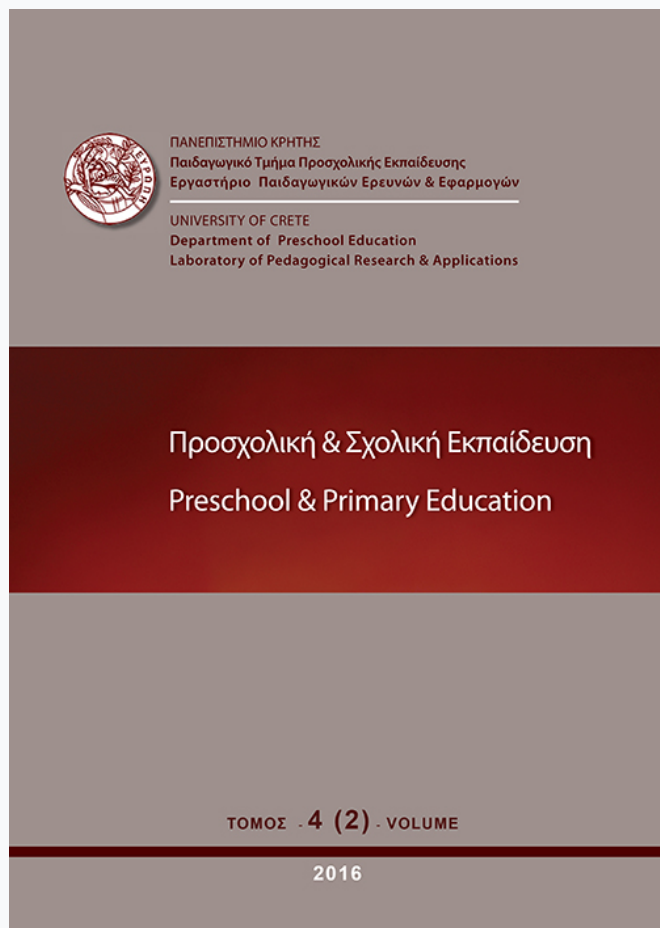


Preschool and Primary Education

Τόμ. 4, Αρ. 2 (2016)



Φιλικές σχέσεις μαθητών με και χωρίς Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) στο δημοτικό σχολείο

Sofia Kouvava, Ekaterini Antonopoulou, Ekaterini Maridaki-Kassotaki

doi: [10.12681/ppej.8577](https://doi.org/10.12681/ppej.8577)

Copyright © 2025, Sofia Kouvava, Ekaterini Antonopoulou, Ekaterini Maridaki-Kassotaki



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Kouvava, S., Antonopoulou, E., & Maridaki-Kassotaki, E. (2016). Φιλικές σχέσεις μαθητών με και χωρίς Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) στο δημοτικό σχολείο. *Preschool and Primary Education*, 4(2), 276–290. <https://doi.org/10.12681/ppej.8577>

Φιλικές σχέσεις μαθητών με και χωρίς Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) στο δημοτικό σχολείο

Σοφία Κουβαβά
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Αικατερίνη Αντωνοπούλου
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη. Η φιλία είναι μια δυαδική, εθελοντική, αμοιβαία σχέση, η οποία προϋποθέτει την παρουσία ενός αμοιβαίου συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα στα μέλη της. Φιλικές σχέσεις με θετικά και αρνητικά ποιοτικά χαρακτηριστικά μπορούν να δημιουργηθούν μεταξύ παιδιών με και χωρίς Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, πάντως, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων (Blachman & Hinshaw, 2002). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις για την ποιότητα της φιλίας μαθητών με ή χωρίς ΔΕΠ-Υ που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, τη διάρκεια των φιλικών σχέσεων τους και τις προτιμήσεις τους αναφορικά με την επιλογή των φίλων τους. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 102 παιδιά με τυπική ανάπτυξη και 22 παιδιά με διάγνωση ΔΕΠ-Υ από κρατικό φορέα, μέσης ηλικίας 9,51 ετών (*τ.α.*=1,30, ηλικιακό εύρος: 8 έως 12 έτη). Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων ήταν ένα κοινωνιόγραμμα και μια κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας φιλίας, καθώς και ένα ερωτηματολόγιο με δημογραφικά στοιχεία και πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν λιγότερους φίλους στην τάξη τους και οι φιλικές σχέσεις τους είναι βραχύχρονες. Όλα τα παιδιά επιλέγουν ως φίλους συνομηλίκους τους χωρίς κάποια μαθησιακή δυσκολία. Τέλος, οι μαθητές, με και χωρίς ΔΕΠ-Υ περιγράφουν και αντιλαμβάνονται τις φιλικές σχέσεις τους ως ποιοτικές, αποδίδοντάς τους θετικά χαρακτηριστικά. Το κύριο συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση των φιλικών σχέσεων χρήζει συστηματικής διερεύνησης, ιδιαίτερα στην ελληνική πραγματικότητα.

Λέξεις κλειδιά: φιλία, ποιότητα φιλίας, μαθητές δημοτικού σχολείου, ΔΕΠ-Υ

Summary. Friendship is a dyadic relationship between two individuals, based on mutual affection and reciprocity. It is a voluntary bond co-created by two friends who expect to share an intimate, mutually rewarding experience with commitment, support and validation. In childhood, friends serve as playmates; in adolescence, they are viewed as confidants who provide emotional closeness. Having friends seems to mitigate the consequences of peer rejection and buffer against adjustment problems. Friendships vary in quality and stability. Regarding quality, some friendships possess positive features, such as validation, caring and trust, while others have negative features, such as conflict, antagonism and competition. Regarding stability, although the average friendship lasts for about one year, significant

variability exists. Children with ADHD often experience peer relationship difficulties, mainly due to their social skills deficits. Research evidence suggests that the majority of children with ADHD have no reciprocated friends and that their friendships are less stable and of lower quality, and they prefer to be friends with other children with the same disorder.

Research evidence looking at friendships and the quality of friendship of ADHD pupils attending inclusive settings is limited. This study examines friendships and perceptions of the quality of friendship among children with and without ADHD, attending inclusive public primary schools in Greece. Data regarding friendship stability and other characteristics of friendships of pupils with ADHD were also collected. One hundred and two typically developing children and 22 children diagnosed with ADHD (mean age =9.51, s.d.= 1.30, age range: 8 to 12 years), named their friend(s) and their very best friend, using a sociometric nomination procedure; additionally, children responded to the Greek version of the *Friendship Quality Questionnaire*. Moreover, variables such as the number of the participants' mutual friends, their friends' characteristics and the duration of friendship were examined. The participating children were informed of the purpose of the study and were given appropriate instructions for completing the questionnaires individually. Data collection took place at pupils' schools and children were engaged for approximately 30 minutes. The results showed that the majority of pupils with ADHD had few friends and even fewer mutual friendships than their typically developing peers. An interesting result of the present study, not in line with previous research evidence, is that ADHD children do not choose peers with disabilities to be their friends. The friendships of children with ADHD, as compared their typically developing peers, were of short duration. However, both ADHD children and their peers tend to attribute positive features to their friendships which are characterized by intimacy and support. Taking into consideration the importance of friendships in one's life, as well as the fact that this research area has attracted little attention in Greece, further investigation is required.

Keywords: friendship, friendship quality, primary-school children, ADHD

Εισαγωγή

Φιλία είναι μια εθελοντική, δυαδική κοινωνική σχέση, η οποία προϋποθέτει την ύπαρξη ενός αμοιβαίου συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα στα μέλη της (Furman & Buhrmester, 1985) και στηρίζεται στην αφοσίωση, στην εμπιστοσύνη και στη συντροφικότητα (Bagwell, Molina, Pelham, & Hoza, 2001). Οι φιλικές σχέσεις μεταξύ συνομηλικών μεταβάλλονται με την ηλικία, σε ό,τι αφορά τον αριθμό των φίλων, το χρόνο που περνά το άτομο με τους φίλους του, αλλά και το περιεχόμενο της φιλίας, καθώς εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς σε κάθε εξελικτικό στάδιο της ζωής του ατόμου (Hartup, 1989. Larson & Richards, 1991).

Οι φιλικές σχέσεις στην παιδική ηλικία συμβάλλουν στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Azmitia & Montgomery, 1993. Newcomb & Bagwell, 1995), αφού παρέχουν το πλαίσιο για αμοιβαία ανταλλαγή ιδεών, για εδραίωση της αντίληψης των δυνατοτήτων του ατόμου, αλλά και για εξάσκηση των κοινωνικών ρόλων που θα διευκολύνουν τη μετάβαση στην εφηβεία και αργότερα στην ενηλικίωση (Hartup, 1989. Parker & Gottman, 1989). Μέσα από τις φιλικές σχέσεις τους, τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των άλλων, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να λύνουν διαφωνίες ή συγκρούσεις στις σχέσεις τους με τους άλλους μέσα από διαπραγμάτευση. Με τη βίωση ισότιμων σχέσεων, όπως είναι οι φιλίες με τους συνομηλικούς και με τη συναισθηματική στήριξη από αυτούς, τα παιδιά ανεξαρτητοποιούνται σταδιακά από τον έλεγχο των ενηλίκων. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι οι φιλικές σχέσεις παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες για την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων και καλλιεργούν την αντίληψη ότι ανήκουν σε μια μικρή ομάδα (Buhrmester, 1996).

Οι αμοιβαίες φιλίες είναι σημαντικές στη ζωή του κάθε ατόμου και σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο (Male, 2007 παράθεση στο Pijl, Koster, Hannink, & Stratingh, 2011). Αυτό επιβεβαιώνουν έρευνες, οι οποίες τονίζουν ότι παιδιά που έχουν φίλους στο σχολείο εκφράζουν θετική στάση και

παρουσιάζουν καλύτερη προσαρμογή σε αυτό το πλαίσιο από τα παιδιά χωρίς φίλους (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996). Επιπλέον, στηρίζονται στους φίλους τους, προκειμένου να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στο αρνητικό κλίμα που μπορεί να βιώνουν στην οικογένειά τους (Gauze, Bukowski, Aquan-Assee, & Sippola, 1996), να προστατευτούν στο σχολείο από τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999), αλλά και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ομαδικών σχολικών εργασιών που στηρίζονται στη συνεργασία (Rose & Asher, 1999). Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι σταθερές και υψηλής ποιότητας φιλικές σχέσεις βοηθούν το παιδί να προσαρμοστεί καλύτερα και να αποκτήσει θετική αντίληψη για το κοινωνικό του περιβάλλον (Ladd et al., 1996).

Αντίθετα, τα παιδιά χωρίς φίλους νιώθουν πιο μόνα σε σύγκριση με τα παιδιά με έστω και ένα μόνο στενό φίλο, ακόμα και αν είναι αποδεκτά από την ομάδα συνομηλίκων (Parker & Asher, 1993). Έρευνες υποστηρίζουν ότι παιδιά χωρίς φίλους ή με χαμηλής ποιότητας φιλίες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να πέσουν θύματα σχολικής βίας (Cardoos & Hinshaw, 2011· Hodges et al., 1999), να επιδείξουν μη αποδεκτές συμπεριφορές (Vitaro, Tremblay, Kerr, Pagani, & Bukowski, 1997), να εγκαταλείψουν το σχολείο (Ladd et al., 1996) και να βιώσουν μοναξιά (Parker & Seal, 1996) ή και κατάθλιψη (Nangle, Erdley, Newman, Mason, & Carpenter, 2003).

Σημαντικό είναι όχι μόνο ένα παιδί να έχει φίλους, αλλά και να μπορεί να δημιουργεί και να διατηρεί φιλίες υψηλής ποιότητας (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1994). Η ποιότητα της φιλίας αφορά την ύπαρξη κάποιων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που ορίζουν τη φιλική σχέση και τα οποία μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά (Berndt & Keefe, 1995). Μερικά από τα θετικά χαρακτηριστικά της φιλίας είναι η συντροφικότητα, η συνεργασία, η στήριξη, η εγγύτητα, η αρμονική συνύπαρξη, η δέσμευση, η αφοσίωση, η ζεστασιά, η οικειότητα και η αλληλοβοήθεια. Στα αρνητικά χαρακτηριστικά της φιλίας συγκαταλέγονται η σύγκρουση, η αποκλειστικότητα, η αντιπαλότητα, η συναισθηματική απομάκρυνση και η αποδέσμευση (Berndt, 1996).

Τα αγόρια εμπλέκονται σε φιλικές σχέσεις με δυναμικές δραστηριότητες, αποδέχονται εύκολα ένα τρίτο μέλος που επιχειρεί να εισέλθει σε μια φιλική δυάδα και επικεντρώνονται στην κατάκτηση μιας ηγετικής θέσης μέσα στην ομάδα (Maccoby, 1990). Τα κορίτσια δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με βάση το συναισθηματικό και τείνουν να διατηρούν τις φιλίες τους με συγκεκριμένα άτομα (Tannen, 1990). Κατά συνέπεια, οι φιλικές σχέσεις των κοριτσιών χαρακτηρίζονται από αλληλοϋποστήριξη, οικειότητα, ασφάλεια, εμπιστοσύνη, ενώ οι συμβιβασμοί είναι συχνότεροι, προκειμένου να διευθετηθούν οι συγκρούσεις (Laursen, 1995).

Αναφορικά με τη σταθερότητά τους, οι φιλικές σχέσεις στην παιδική ηλικία διαρκούν κατά μέσο όρο έναν χρόνο (Berndt & Hoyle, 1985· Degirmencioglu, Urberg, Tolson, & Richard, 1998), αλλά υπάρχουν και μακροχρόνιες φιλίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από πολλά θετικά και ελάχιστα αρνητικά ποιοτικά χαρακτηριστικά (Branje, Frijns, Finkenauer, Engels, & Meeus, 2007). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η συσχέτιση μεταξύ σταθερότητας και ποιότητας της φιλίας είναι μικρή (Berndt, 1999). Σημειώνεται ότι οι φιλικές σχέσεις στην προεφηβεία και την εφηβεία είναι σταθερότερες από ό,τι στην παιδική ηλικία (Berndt & Hoyle, 1985· Neckerman, 1996), καθώς οι έφηβοι στηρίζονται στους φίλους τους στην προσπάθεια ανεξαρτητοποίησής τους από τους γονείς, αλλά και αναζήτησης της ταυτότητάς τους.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν είναι πάντα θετική η επιρροή των φίλων σε ένα άτομο. Παιδιά με αποκλίνουσες συμπεριφορές μπορεί να αποτελέσουν αρνητικά πρότυπα για τους φίλους τους (Berndt, 1999). Σύμφωνα με την υπόθεση της ομοιότητας-ελκυστικότητας (similarity-attraction hypothesis), παιδιά με παρόμοιες συμπεριφορές συχνά «έλκονται» μεταξύ τους και γίνονται φίλοι (Byrne & Nelson, 1965), με αποτέλεσμα να αλληλοεπηράζονται τόσο, ώστε να υπάρχει όλο και μεγαλύτερη ομοιότητα μεταξύ τους (Newcomb & Bagwell, 1995). Έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά με επιθετική συμπεριφορά γίνονται στενοί φίλοι (Cairns, Cairns,

Neckerman, Gest, & Garipey, 1988), επιδεικνύοντας σταδιακά αποκλίνουσες (Dishion, Spracklen, Andrews, & Patterson, 1996) ως και παραβατικές συμπεριφορές (Kupersmidt, Burchinal, & Patterson, 1995).

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και φιλικές σχέσεις

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι μια αρκετά συνηθισμένη διαταραχή, που επηρεάζει το 8% των παιδιών, τα οποία εμφανίζουν συμπτώματα απροσεξίας και/ή παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας (American Psychiatric Association, 2000). Η ΔΕΠ-Υ μπορεί να εμφανίσει τρεις τύπους: ΔΕΠ-Υ με ελλειμματική προσοχή, ΔΕΠ-Υ με υπερκινητικότητα και παρορμητική συμπεριφορά και ΔΕΠ-Υ μεικτού τύπου (American Psychiatric Association, 2000). Διεθνείς επιδημιολογικές μελέτες, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν σταθμισμένα διαγνωστικά κριτήρια, αναφέρουν ότι το 3% ως 7% του σχολικού πληθυσμού παρουσιάζει τη συγκεκριμένη διαταραχή (Barkley, 2006· Peterson, Pine, Cohen, & Brook, 2001). Αυτό σημαίνει ότι περίπου 1 στα 20 παιδιά, δηλαδή ένα παιδί σε κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου μπορεί να διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ (McGoey, Eckert, & DuPaul, 2002).

Εκτός από τα βασικά συμπτώματα της διαταραχής, συχνά παρατηρείται και συννοσηρότητα με άλλες ψυχιατρικές διαταραχές, όπως *εναντιωματική προκλητική διαταραχή* (oppositional defiant disorder) και *διαταραχή διαγωγής* (conduct disorder) (Barkley, 2006), καθώς και δευτερεύουσες δυσκολίες, όπως μαθησιακές δυσκολίες (DuPaul, 2007).

Τα ευρήματα ερευνών σχετικά με την ύπαρξη ή μη φιλικών σχέσεων παιδιών με ειδικές ανάγκες διίστανται, καθώς κάποια θεωρούν ότι η πλειονότητα αυτών των παιδιών έχουν τουλάχιστον ένα φίλο στο σχολείο που φοιτούν (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984· Newcomb & Bagwell, 1996), ενώ άλλα τονίζουν ότι η ενσωμάτωσή τους στο γενικό σχολείο δεν οδηγεί πάντα στη δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους (DeMonchy, Pijl, & Zandberg, 2004· Lee, Yoo, & Bak, 2003· Sabornie & Kauffman, 1987). Πρέπει να επισημανθεί, πάντως, ότι οι παραπάνω έρευνες μελετούν τις φιλίες μαθητών με διάφορες ειδικές ανάγκες κι όχι αποκλειστικά με ΔΕΠ-Υ στο δημοτικό σχολείο.

Οι λιγοστές διεθνείς έρευνες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά στα άτομα με ΔΕΠ-Υ, υποστηρίζουν ότι σε κάθε ηλικία εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις, από πολύ νωρίς απομονώνονται ή απορρίπτονται από την ομάδα των συνομηλίκων τους και έχουν λίγες στενές και αμοιβαίες φιλίες (Blachman & Hinshaw, 2002).

Μελέτες αναφέρουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις τους (Hoza, 2007· Whalen & Henker, 1992), κυρίως λόγω της συμπεριφοράς τους, που περιγράφεται από τους συμμαθητές τους ως παρορμητική, υπερβολική, ανοργάνωτη, επίμονη, επιθετική, δεσμευτική, αδιάκριτη (Mikami & Hinshaw, 2003). Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ μπορεί να εισβάλει απότομα στο παιχνίδι των συμμαθητών του ή μπορεί να δυσκολεύεται να ακολουθήσει τους κανόνες μιας συζήτησης, διακόπτοντας ή αγνοώντας τους συνομιλητές του (Landau & Milich, 1988). Ακόμα, μπορεί να μαλώνει, να χτυπάει και να χάνει την ψυχραιμία του στις κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές του (Hinshaw & Melnick, 1995). Τα ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι τα κοινωνικά προβλήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ οξύνονται με το πέρασμα του χρόνου και μπορεί να οδηγήσουν σε διαταραχή διαγωγής, σε εγκατάλειψη του σχολικού πλαισίου, σε χρήση ουσιών και σε συμμετοχή σε παράνομες ή εγκληματικές πράξεις (Landau, Milich, & Diener, 1998).

Εκτιμάται ότι περισσότερα από τα μισά παιδιά με ΔΕΠ-Υ που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο έχουν απορριφθεί από την ομάδα συνομηλίκων τους, σε σύγκριση με το 10-15% των παιδιών με τυπική ανάπτυξη που έχει απορριφθεί από τους συνομηλίκους (Hoza, Gerdes,

Mrug, Hinshaw, Bukowski, & Gold, 2005· Pelham & Bender, 1982). Η Hoza και οι συνεργάτες της (2000) αναφέρουν ότι οι δημοφιλείς μαθητές απορρίπτουν συχνά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ· λόγω της επιρροής που αυτοί οι μαθητές ασκούν στην πλειοψηφία των συνομηλίκων τους, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ οδηγούνται σε “κοινωνικό εξοστρακισμό” (Hoza, Waschbusch, Pelham, Molina, & Milich, 2000). Η απόρριψη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μπορεί να συμβεί μέσα σε λίγες ώρες από τη στιγμή που θα ενταχθούν σε μια νέα κοινωνική ομάδα (Erhardt & Hinshaw, 1994).

Έρευνες έχουν δείξει ότι το 56% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ δεν έχει ούτε έναν φίλο, το 33% έχει έναν φίλο και μόνο το 9% έχει δύο φίλους (Blachman & Hinshaw, 2002). Σε μια ανασκόπηση ερευνών που εξετάζουν τις φιλικές σχέσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, οι Normand, Schneider και Robaey (2007) αναφέρουν ότι αυτές είναι λιγοστές, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των φίλων αυτών. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν λίγους αμοιβαίους φίλους σε όλα τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία δραστηριοποιούνται, όπως για παράδειγμα το σχολείο (Hoza et al., 2005), το φιλικό και οικείο περιβάλλον της οικογένειας (Bagwell et al., 2001· Heiman, 2005), ή οι χώροι αναψυχής και διασκέδασης, όπως η κατασκήνωση (Blachman & Hinshaw, 2002). Αναφέρεται, επίσης, ότι οι φιλικές σχέσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ δεν είναι πάντα στενές και αμοιβαίες, αλλά μονομερείς, γεγονός που επηρεάζει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των φίλων τους (Hartup, 1996). Πιο συγκεκριμένα, στις μονομερείς φιλίες τα παιδιά συγκρούονται έντονα και αντιδρούν όπως τα παιδιά που δεν είναι φίλοι (Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι δυσκολίες στη δημιουργία και τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ισχύουν ανεξάρτητα από την ηλικία και το φύλο τους και έχουν παγιωθεί από την ηλικία των 7 ετών (Mikami, 2010).

Τέλος, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι πιθανότερο να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με άλλα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή εναντιωματική διαταραχή και συχνά παραπονιούνται ότι οι φιλίες τους έχουν περισσότερα αρνητικά παρά θετικά χαρακτηριστικά (Normand, Schneider, Lee, Maisonneuve, Kuehn, & Robaey, 2011). Πιο συγκεκριμένα, μόνο το 15% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ βρίσκουν συναισθηματική στήριξη στις φιλίες τους (Heiman, 2005), ενώ αντίθετα πολλά παιδιά, στην πλειονότητά τους κορίτσια, δηλώνουν ότι στις φιλίες τους αντιμετωπίζουν συχνά συγκρούσεις και επιθετικότητα.

Η παρούσα έρευνα

Οι στενές και αμοιβαίες φιλίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ περιγράφονται συχνά ως «ανύπαρκτες» (Blachman & Hinshaw, 2002). Οι Normand, Schneider και Robaye (2007) επισημαίνουν πως οι περισσότερες διεθνείς έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην ύπαρξη ή μη φιλικών σχέσεων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, αμελώντας τη διερεύνηση της σταθερότητας και της διάρκειας αυτών ή των ποιοτικών χαρακτηριστικών τους.

Στην Ελλάδα, οι έρευνες που εξετάζουν τις κοινωνικές σχέσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με τους συνομηλίκους τους (Αντωνιάδου & Μπίμπου-Νάκου, 2000· Γαλανάκη, 1999, 2011· Galanaki, 2013· Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007· Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης, 1996), εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην αποδοχή ή μη του παιδιού από την ομάδα συνομηλίκων και τα βιώματα μοναξιάς που αναφέρονται σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Κάποιες μελέτες διερευνούν τις φιλικές σχέσεις στην προσχολική (Αυγητίδου, 1997) ή στην εφηβική ηλικία (Κοκκέβη, Ξανθάκη, Φωτίου, & Καναβού, 2011, άλλες την επίδραση της πολιτισμικής προέλευσης στη σύναψη φιλικών σχέσεων σε παιδιά δημοτικού (Τσικαλάς, 2011), ενώ άλλες διερευνούν την επίδραση που έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις της μητέρας στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών της (Βαϊράμη, 2005). Λιγότερες είναι οι έρευνες που διερευνούν την ύπαρξη ή μη φιλικών σχέσεων σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα με νοητική υστέρηση (Παπουτσάκη, 2011, 2014). Μέχρι

σήμερα δεν υπάρχουν δημοσιευμένα ερευνητικά δεδομένα που να αφορούν στις φιλικές σχέσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στην Ελλάδα.

Σκοπός, λοιπόν, της έρευνας αυτής ήταν να εξετάσει αντιλήψεις σχετικά με τις φιλικές σχέσεις και την ποιότητά τους σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ που φοιτούν στις Γ', Δ' και Στ' τάξεις του δημοτικού σχολείου και να τις συγκρίνει με αυτές μαθητών με τυπική ανάπτυξη. Επιπλέον, εξετάζεται αν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, συγκρινόμενοι με τους συμμαθητές τους χωρίς ΔΕΠ-Υ: (α) έχουν περισσότερους απλούς ή αμοιβαίους φίλους, (β) οι φιλικές τους σχέσεις έχουν μεγαλύτερη διάρκεια και (γ) αναπτύσσουν φιλία με άλλο μαθητή με ΔΕΠ-Υ.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 102 παιδιά με τυπική ανάπτυξη, 54 αγόρια και 48 κορίτσια, ηλικίας 8 έως 12 ετών (μέση ηλικία = 9,58 έτη, *τ.α.* = 1,28) και 22 παιδιά με ΔΕΠ-Υ, 13 αγόρια και 9 κορίτσια (μέση ηλικία = 9,15 έτη, *τ.α.* = 1,30). Όλοι οι μαθητές φοιτούσαν σε γενικά δημοτικά σχολεία της Αττικής και προέρχονταν από μεσαία κοινωνικο-οικονομικά οικογενειακά περιβάλλοντα, σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων. Οι μαθητές παρακολουθούσαν την Γ' (N=46), την Δ' (N=42) και την Στ' τάξη (N=36). Όλοι οι μαθητές είχαν γνωμάτευση από κρατικό φορέα (ΚΕΔΔΥ ή Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο), η οποία ανέφερε Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Σε καμία γνωμάτευση δεν αναφερόταν ο τύπος της ΔΕΠ-Υ, ούτε συννοσηρότητα της ΔΕΠ-Υ με κάποια άλλη διαταραχή. Όλοι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρακολουθούσαν υποστηρικτικές δομές (Τμήμα Ένταξης) στο σχολείο που φοιτούσαν. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι σχεδόν σε όλες τις τάξεις που έγινε η έρευνα (στις 9 από τις 10) υπήρχαν περισσότερα από ένα παιδιά με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες από κρατικό φορέα.

Ερευνητικά εργαλεία

Αρχικά, ζητήθηκε από τους μαθητές των τάξεων στις οποίες φοιτούσαν παιδιά με ΔΕΠ-Υ να ονοματίσουν τους 3 καλύτερους τους φίλους από την τάξη τους και, στη συνέχεια, να επιλέξουν αυτόν που θεωρούν τον πιο στενό τους φίλο και να δώσουν πληροφορίες για τον χρόνο που διαρκεί η φιλία τους. Με τον τρόπο αυτό, ελέγχθηκε η ύπαρξη και η διάρκεια των αμοιβαίων φιλιών των παιδιών με τους συμμαθητές τους, και διαπιστώθηκε αν κάποια παιδιά είναι απομονωμένα ή έχουν απορριφθεί από την ομάδα των συνομηλίκων τους στο σχολείο.

Προκειμένου να αξιολογηθούν τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά των φιλιών των παιδιών, χορηγήθηκε η *Κλίμακα Αξιολόγησης της Ποιότητας της Φιλίας* (Friendship Quality Questionnaire) των Parker και Asher (1993). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 40 ερωτήσεις. Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα, από το 1=δεν ισχύει καθόλου έως το 5=ισχύει πάντα, έχοντας στο μυαλό τους τον καλύτερό τους φίλο. Οι έξι παράμετροι που αξιολογούνται αναφορικά με την ποιότητα της φιλίας είναι: α) επιβεβαίωση και φροντίδα (10 ερωτήσεις), β) συγκρούσεις και προδοσία (7 ερωτήσεις), γ) επίλυση συγκρούσεων (3 ερωτήσεις), δ) βοήθεια και καθοδήγηση (9 ερωτήσεις), ε) συντροφικότητα και διασκέδαση (5 ερωτήσεις), και στ) ανταλλαγή μυστικών (6 ερωτήσεις). Η κλίμακα αυτή, που χρησιμοποιείται διεθνώς για την αξιολόγηση της ποιότητας της φιλίας, προσαρμόζεται παράλληλα και στην ελληνική πραγματικότητα. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από τα Αγγλικά στα Ελληνικά από δύο μεταφραστές, οι οποίοι εργάστηκαν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο. Οι μεταφραστές ήταν άριστοι γνώστες και των δύο γλωσσών. Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση και σύνθεση των δύο μεταφράσεων δημιουργώντας την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου. Η ελληνική έκδοση ελέγχθηκε και μεταφράστηκε ξανά στα Αγγλικά (back translation) από άτομο με διδακτορικό στην Αγγλία στον τομέα της Ψυχολογίας. Κατόπιν, κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας το

ερωτηματολόγιο δόθηκε σε τυχαίο δείγμα 50 μαθητών δημοτικού σχολείου, 8 έως και 12 ετών με τυπική ανάπτυξη και έγινε η τελική προσαρμογή των ερωτήσεων. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζει ικανοποιητική συνάφεια στα ερωτήματα κάθε παραμέτρου, που κυμαίνεται από 0,55 έως 0,88 (Parker & Asher, 1993). Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's *alpha* του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα ήταν 0,91 και οι αντίστοιχοι συντελεστές για κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά ήταν: α) για την επιβεβαίωση και φροντίδα $\alpha=0,90$, β) για τις συγκρούσεις και προδοσία $\alpha=0,87$, γ) για την επίλυση συγκρούσεων $\alpha=0,77$, δ) για τη βοήθεια και καθοδήγηση $\alpha=0,92$, ε) για τη συντροφικότητα και διασκέδαση $\alpha=0,81$, και στ) για την ανταλλαγή μυστικών $\alpha=0,89$. Τέλος, ο έλεγχος της εγκυρότητας της συγκεκριμένης κλίμακας δεν κατέστη δυνατός, λόγω της έλλειψης παρόμοιου εργαλείου, προσαρμοσμένου στην ελληνική πραγματικότητα, που να εξετάζει την ποιότητα της φιλίας στα παιδιά.

Διαδικασία

Τρία δημοτικά σχολεία της Αττικής με τμήματα ένταξης επιλέχθηκαν να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των συμμετεχόντων σχολείων ενημερώθηκαν για τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Συγκροτήθηκαν δύο ομάδες παιδιών, η πειραματική ομάδα (παιδιά διαγνωσμένα με ΔΕΠ-Υ) και η ομάδα ελέγχου (παιδιά με τυπική ανάπτυξη)· για κάθε μαθητή της πειραματικής ομάδας επιλέχθηκε ένας μαθητής του ίδιου φύλου και ηλικίας για την ομάδα ελέγχου. Στη συνέχεια, οι γονείς των μαθητών θα που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν με γραπτή επιστολή. Η συλλογή των δεδομένων έγινε στον χώρο του σχολείου και είχε διάρκεια περίπου 30 λεπτά. Αρχικά δόθηκαν στους μαθητές οι απαραίτητες διευκρινίσεις για κάθε ερωτηματολόγιο και ακολούθησε η συμπλήρωσή τους. Προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών, υπήρχε ειδική κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων. Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε μετά από τη χορήγηση άδειας από το Υπουργείο Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Αποτελέσματα

Προκειμένου να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές στον δηλωθέντα αριθμό απλών και αμοιβαίων φίλων μεταξύ της ομάδας των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και της ομάδας των συμμαθητών με τυπική ανάπτυξη, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα. Το στατιστικό αυτό κριτήριο επιλέχθηκε λόγω της μη κανονικής κατανομής των τιμών των παραπάνω μεταβλητών (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τη διαφορά των μέσων ιεραρχήσεων των απαντήσεων των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους στα ερωτήματα της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας που αφορούσαν στον αριθμό των φίλων.

Πίνακας 1 Αριθμός απλών και αμοιβαίων φίλων παιδιών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ

	Παιδιά με ΔΕΠ-Υ (n=22)		Παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ (n=102)		Διαφορά μέσων ιεραρχήσεων Mann-Whitney U
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	
Αριθμός φίλων	2,59	0,73	2,84	0,39	661,5*
Αριθμός αμοιβαίων φίλων	0,86	0,99	1,77	0,94	573,0**

Σημειώσεις: * $p<0,05$, ** $p<0,01$

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δηλώνουν πως έχουν λιγότερους απλούς και αμοιβαίους φίλους σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, όταν εξετάστηκε η αμοιβαιότητα των φιλιών που υποδεικνύουν, διαπιστώθηκε ότι οι στενές και αμοιβαίες φιλίες τους είναι σημαντικά λιγότερες από αυτές που θεωρούν ότι έχουν ($t = 8,66$, $df = 21$, $p < 0,001$).

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών (ποσοστά και συχνότητες) στο ερώτημα που αφορούσε τη διάρκεια των φιλιών τους.

Πίνακας 2 Διάρκεια φιλιών παιδιών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ

Διάρκεια Φιλιών	Παιδιά με ΔΕΠ-Υ (n=22)		Παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ (n=102)	
	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό (%)	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό (%)
Λιγότερο από 1 μήνα	2	9,1	0	0
Λιγότερο από 6 μήνες	6	27,3	3	2,9
1 χρόνο	4	18,2	8	7,8
2 χρόνια	1	4,5	12	11,8
Περισσότερο από 2 χρόνια	9	40,9	79	75,5

Σημειώσεις: $\chi^2 = 30,34$, $p < 0,001$

Φαίνεται ότι οι φιλικές σχέσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ διαφέρουν στη διάρκειά τους σε σύγκριση με τις φιλικές σχέσεις των υπόλοιπων παιδιών. Η πλειονότητα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (54,6%) δηλώνουν πως οι φιλίες τους διαρκούν έως έναν χρόνο. Αντίθετα, οι φιλίες των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών διαρκούν περισσότερο από δύο χρόνια.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι τόσο τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ όσο και οι συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη δεν επιλέγουν για φίλο τους κάποιο παιδί με ΔΕΠ-Υ (Πίνακας 3). Ωστόσο, τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη αρνούνται περισσότερο από τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να κάνουν φίλο τους ένα συμμαθητή τους με διάγνωση ΔΕΠ-Υ.

Πίνακας 3 Είδος φιλιών παιδιών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ

	Παιδιά με ΔΕΠ-Υ (n=22)				Παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ (n=102)			
	Ναι		Όχι		Ναι		Όχι	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Αμοιβαία φιλία με συμμαθητή με ΔΕΠ-Υ	5	23,8	17	76,2	3	3,9	99	96,1

Σημειώσεις: $\chi^2 = 8,73$, $p < 0,01$

Πίνακας 4 Αντιλήψεις παιδιών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ για την ποιότητα των φιλιών τους

	Παιδιά με ΔΕΠ-Υ (n=22)		Παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ (n=102)		Διαφορά μέσων ιεραρχήσεων Mann-Whitney U
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	
Επιβεβαίωση & φροντίδα	3,75	0,75	3,96	0,69	930,5
Επίλυση συγκρούσεων	3,80	1,08	4,06	0,83	1002,5
Συγκρούσεις & προδοσία	2,01	0,74	2,13	0,61	882,5
Βοήθεια & καθοδήγηση	3,37	1,12	3,54	0,84	1054,0
Συντροφικότητα & διασκέδαση	3,61	0,96	3,98	0,70	671,0*
Ανταλλαγή μυστικών	3,36	0,96	3,54	0,92	1018,5

Σημειώσεις: * $p < 0,05$

Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των παιδιών για τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά των φίλων τους (Πίνακας 4) τα αποτελέσματα, με τη χρήση του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Mann-Whitney, έδειξαν ότι τόσο οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ όσο και οι συνομήλικοί τους χωρίς ΔΕΠ-Υ περιγράφουν τις φιλικές σχέσεις τους αποδίδοντάς τους θετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά. Η μόνη σημαντική διαφορά που βρέθηκε μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών αφορούσε την αντίληψη για τον βαθμό στον οποίο οι φίλεις τους προσφέρουν σε αυτά συντροφικότητα και διασκέδαση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ πιστεύουν ότι αντλούν μέτρια συντροφικότητα και διασκέδαση από τις φιλικές τους σχέσεις. Αντίθετα, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους θεωρούν ότι μέσα από τις σχέσεις με τους φίλους τους αντλούν πολλή διασκέδαση και συντροφικότητα.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις μαθητών δημοτικού σχολείου με και χωρίς ΔΕΠ-Υ σχετικά με την ποιότητα της φιλίας, τη διάρκεια των φίλων τους, καθώς και τις προτιμήσεις τους αναφορικά με την επιλογή των φίλων τους. Επιπλέον, συγκρίνονται οι παραπάνω απόψεις μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές δημοτικού σχολείου με ΔΕΠ-Υ θεωρούν ότι έχουν φίλους στην τάξη τους, αν και σημαντικά λιγότερους από τους φίλους που έχουν οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Με δεδομένο ότι στην Ελλάδα, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ φοιτούν σε γενικά σχολεία, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, γίνεται, κατανοητό ότι η ενσωμάτωση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό δημοτικό σχολείο μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους συνομηλικούς τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι πολλά παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν μονομερείς φιλίες, δηλαδή αναφέρουν ως φίλους τους κάποιους συμμαθητές τους, οι οποίοι δε συμπεριλαμβάνουν στους φίλους τους τα παιδιά αυτά. Αρκετά συχνά, παιδιά που δεν έχουν φίλους παρουσιάζουν ένα πλήθος φίλων, όταν τους ζητηθεί, προκειμένου να μη φανεί ότι μειονεκτούν (Hartup, 1996). Για να είναι αξιόπιστα τα δεδομένα αυτής της έρευνας, ζητήθηκε από τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να ονομάσουν μόνο τους φίλους που έχουν στην τάξη τους, ώστε να προσδιοριστούν οι αμοιβαίες φιλίες τους. Διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στον αριθμό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ που έχουν αμοιβαίες φιλίες, σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Τα ερευνητικά μας δεδομένα κατέδειξαν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ θεωρούν ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, παρότι έχουν λιγότερες φιλίες. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι αυτή της «*θετικής απαιτηλής προκατάληψης*» (positive illusory bias) (Diener & Milich, 1997). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ τείνουν να έχουν μια πολύ θετικότερη εικόνα για τον εαυτό τους και για τις ικανότητές τους, από αυτήν που ισχύει στην πραγματικότητα (Hoza et al., 2002). Όλοι οι επιστήμονες συμφωνούν ότι η θετική απαιτηλή προκατάληψη βοηθά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που έχουν σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής τους, αλλά παραδέχονται ότι προβληματίζονται για το αν η προσέγγιση αυτή είναι προϊόν συνειδητής παραποίησης της πραγματικότητας ή αν είναι μη συνειδητός μηχανισμός ψυχολογικής άμυνας (Hoza et al., 2002).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Blachman & Hinshaw, 2002), τα οποία καταδεικνύουν ότι οι φιλικές σχέσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι ασταθείς και βραχύχρονες. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η διάρκεια των φιλικών σχέσεων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ εκτείνεται από μερικούς μήνες έως το πολύ ένα έτος, σε αντίθεση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, των οποίων οι φιλίες έχουν μεγαλύτερη διάρκεια. Η διάλυση μιας φιλίας, πάντως, κατά την παιδική ηλικία και την προεφηβεία δεν είναι κάτι σπάνιο (Berndt & Hoyle, 1985), θεωρείται φυσιολογικό, αναπόφευκτο, ακόμα και επιθυμητό (Erwin, 1993) και οφείλεται σε διάφορους λόγους, όπως η φυσική ή συναισθηματική απομάκρυνση μεταξύ των φίλων ή η έλλειψη

εμπιστοσύνης και εχεμύθειας ή η έλλειψη κοινών ενδιαφερόντων (Berndt, Hawkins, & Hoyle, 1986· Ladd & Burgess, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, γίνεται αντιληπτό ότι τόσο οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ όσο και οι συνομηλικοί τους με τυπική ανάπτυξη, παρουσιάζουν τις φιλίες τους αποδίδοντάς τους κυρίως θετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά. Η μόνη σημαντική διαφορά που βρέθηκε μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών αφορούσε την αντίληψη για τη συντροφικότητα και τη διασκέδαση που προσφέρουν οι φιλικές σχέσεις. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα ευρήματα διεθνών ερευνών, όπου αναφέρεται ότι, λόγω της παρορμητικής, υπερβολικής, ανοργάνωτης, επίμονης, επιθετικής, δεσμευτικής ή αδιάκριτης συμπεριφοράς τους (Mikami & Hinshaw, 2003), τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν προτιμώνται και δεν επιλέγονται από τους συνομηλίκους τους στις ομαδικές δραστηριότητες ή στο παιχνίδι και τη διασκέδαση. Το ενδιαφέρον εύρημα που προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων, πάντως, είναι 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.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με ευρήματα διεθνών μελετών που καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά συμπεριφέρονται με εγωκεντρικό, παρορμητικό, παρεμβατικό ή εχθρικό τρόπο, με συνέπεια οι φιλικές τους σχέσεις να είναι μονομερείς, να έχουν θετικά και αρνητικά ποιοτικά χαρακτηριστικά και να διαλύονται εύκολα (Wehmeier, Schacht, & Barkley, 2010).

Επίσης, έχει διεθνώς διαπιστωθεί ότι οι έφηβοι με ΔΕΠ-Υ συνηθίζουν να προσεγγίζουν και να δημιουργούν φιλικές σχέσεις με ομάδες που εμφανίζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές, με αποτέλεσμα να διευρύνονται τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν και οι φιλίες τους να παρουσιάζουν μόνο αρνητικά ποιοτικά χαρακτηριστικά (Normand et al., 2011· Wehmeier et al, 2010). Σε αντίθεση με αυτές τις έρευνες, στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι τόσο τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ όσο και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους προτιμούν ως φίλους, συνομηλίκους τους χωρίς κάποια -διαγνωσμένη ή μη- διαταραχή και το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τη σχετικά μικρή ηλικία των συμμετεχόντων, όπου σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις και τις επιλογές τους παίζουν ακόμα οι γονείς τους, οι οποίοι ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη.

Περιορισμοί & Προτάσεις

Ένας περιορισμός αυτής της έρευνας αφορά στο ότι διερευνήθηκαν οι φιλικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει τα παιδιά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης τους και όχι άλλων τάξεων. Αγνοήθηκαν, κατά συνέπεια, πιθανές φιλίες των παιδιών αυτών με παιδιά που φοιτούν σε άλλες τάξεις του σχολείου, καθώς και πιθανές φιλικές σχέσεις εκτός σχολείου. Ένας ακόμα περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά το δείγμα της, το οποίο δεν ήταν τυχαίο αλλά στοχευμένο, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό.

Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνηθεί η συσχέτιση του τύπου της ΔΕΠ-Υ και των φιλικών σχέσεων. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι στις περισσότερες γνωματεύσεις δεν αναφέρεται ο τύπος της ΔΕΠ-Υ που χαρακτηρίζει τον μαθητή.

Τέλος, σε άλλη έρευνα, θα μπορούσε να διερευνηθούν οι φιλικές σχέσεις των μαθητών στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, προκειμένου να διαπιστωθεί η σταθερότητα των φιλιών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, αλλά και η ικανότητα ή μη για τη σύναψη νέων φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους.

Αναφορές

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4thed.). Washington, DC.

- Αντωνιάδου, Ε., & Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2000). Κατανόηση των σχέσεων απόρριψης από παιδιά σχολικής ηλικίας: Αίτια, ερμηνείες και σύνδεση με τη μοναξιά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 193-213.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Azmitia, M., & Montgomery, R. (1993). Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development*, 2, 202-221.
- Bagwell, C. L., Molina, B. S., Pelham, W. E., & Hoza, B. (2001). Attention-deficit hyperactivity disorder and problems in peer relations: Predictions from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1285-1292.
- Βαϊράμη, Μ. (2005). *Φιλικές σχέσεις παιδιών σχολικής ηλικίας: Οικογενειακοί παράγοντες που τις επηρεάζουν*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rded.). New York: Guilford Press.
- Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 346-365). New York: Cambridge University Press.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15-28.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Hoyle, S. G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development*, 57, 1284-1297.
- Berndt, T. J., & Hoyle, S. G. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 21, 1007-1015.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Blachman, D. R., & Hinshaw, S. P. (2002). Patterns of friendship among girls with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 625-640.
- Branje, S. J. T., Frijns, T., Finkenauer, C., Engels, R., & Meeus, W. (2007). You are my best friend: Commitment and stability in adolescents' same-sex friendships. *Personal Relationships*, 14, 587-603.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfilment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp. 158-185). New York: Cambridge University Press.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-484.
- Byrne, D. & Nelson, D. (1965). Attraction as a linear function of proportion of positive reinforcements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 659-663.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariepy, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815-823.

- Cardoos, S. L., & Hinshaw, S. P. (2011). Friendship as protection from peer victimization for girls with and without ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 1035-1045. Doi: 10.1007/s10802-011-9517-3
- De Monchy, M., Pijl, S. J., & Zandberg, T. J. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 317-330.
- Degirmencioglu, S. M., Urberg, K. A., Tolson, J. M., & Richard, P. (1998). Adolescent friendship networks: Continuity and change over the school year. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 313-337.
- Diener, M. B., & Milich, R. (1997). Effects of positive feedback on the social interactions of boys with attention deficit hyperactivity disorder: A test of the self-protective hypothesis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 256-265.
- Dishion, T. J., Spracklen, K. M., Andrews, D. W., & Patterson, G. R. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior Therapy*, 27, 373-390.
- DuPaul, G. J. (2007). School-based interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: Current status and future directions. *School Psychology Review*, 36, 183-194.
- Erhardt, D., & Hinshaw, S. P. (1994). Initial sociometric impressions of attention-deficit hyperactivity disorder and comparison boys: predictions from social behaviors and from nonbehavioral variables. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 62, 833-842.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Chichester, UK: Wiley & Sons.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Γαλανάκη, Ε. (1999). Το συναισθημα της μοναξιάς στο παιδί της σχολικής ηλικίας. *Νέα Παιδεία*, 90, 134-150.
- Γαλανάκη, Ε. (2011). Έχει "χρώμα" η μοναξιά; Αντιλήψεις και εμπειρίες των παιδιών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 15, 23-39.
- Γαλανάκη, Ε., & Βογιατζόγλου, Π. (2007). Η κοινωνική απόσυρση στην παιδική ηλικία: Εννοιολογικές, μεθοδολογικές και αναπτυξιακές αποσαφηνίσεις. *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 9, 9-38.
- Γαλανάκη, Ε., & Μπεζεβέγκης, Η. (1996). Αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής: Η περίπτωση της παιδικής μοναξιάς. *Ψυχολογία*, 3, 72-84.
- Galanaki, E. P. (2013). Solitude in children and adolescents: A review of the research literature. *Psychology and Education*, 50, 79-88.
- Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J., & Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendships and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child Development*, 67, 2201-2216.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590-1600.
- Heiman, T. (2005). An examination of peer relationships of children with and without attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology International*, 26, 330-339.

- Hinshaw, S. P., & Melnick, S. M. (1995). Peer relationships in boys with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression. *Development and Psychopathology*, 7, 627-647.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 655-663.
- Hoza, B., Gerdes, A. C., Mrug, S., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A. (2005). Peer-assessed outcomes in the multimodal treatment study of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 74-86.
- Hoza, B., Pelham, W. E., Dobbs, J., Owens, J. S., & Pillow, D. R. (2002). Do boys with attention-deficit/hyperactivity disorder have positive illusory self-concept? *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 268-278.
- Hoza, B., Waschbusch, D. A., Pelham, W. E., Molina, B. S. G., & Milich, R. (2000). Attention deficit/hyperactivity disorder and control boys' responses to social success and failure. *Child Development*, 71, 432-446.
- Κοκκέβη, Α., Ξανθάκη, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2011). *Φιλικές σχέσεις και επικοινωνία στους εφήβους*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Kupersmidt, J. B., Burchinal, M., & Patterson, C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7, 825-843.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Landau, S. L., & Milich, R. (1988). Social communication patterns of attention-deficit-disordered boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 69-81.
- Landau, S. L., Milich, R., & Diener, M. B. (1998). Peer relations of children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 83-105.
- Larson, R., & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*, 62, 284-300.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 55-70.
- Lee, S. H., Yoo, S. Y., & Bak, S. H. (2003). Characteristics of friendships between children with and without disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 157-166.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- McGoey, K. E., Eckert, T. L., & DuPaul, G. J. (2002). Early intervention for preschool-age children with ADHD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 14-28.
- Mikami, A. Y. (2010). The importance of friendship for youth with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13, 181-198. Doi: 10.1007/s10567-010-0067-y

- Mikami, A. Y., & Hinshaw, S. P. (2003). Buffers of peer rejection among girls with and without ADHD: The role of popularity with adults and goal-directed solitary play. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 381-397.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., & Carpenter, E. A. (2003). Popularity, friendship quantity and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 546-555.
- Neckerman, H. J. (1996). The stability of social groups in childhood and adolescence: The role of the classroom social environment. *Social Development*, 5, 131-145.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 289-321). Cambridge: Cambridge University Press.
- Normand, S., Schneider, B. H., Lee, M. D., Maisonneuve, M. F., Kuehn, S. M., & Robaey, P. (2011). How do children with ADHD (mis)manage their real-life dyadic friendships? A multi-method investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 293-305. Doi: 10.1007/s10802-010-9450-x
- Normand, S., Schneider, B. H., & Robaey, P. (2007). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and the challenges of close friendship. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 67-73.
- Παπουτσάκη, Κ. (2011). Σχέσεις παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση και παιδιών με τυπική ανάπτυξη. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 15, 71-82.
- Παπουτσάκη, Κ. (2014). Βιώματα μοναξιάς των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο σχολικό περιβάλλον. *Νέος Παιδαγωγός*, 3, 74-82.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: Wiley.
- Parker, J.G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development*, 67, 2248-2268.
- Pelham, W. E., & Bender, M. E. (1982). Peer relationships in hyperactive children: Description and treatment. In K. D. Gadow & I. Bailer (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities. Vol. 1* (pp.365-436). Greenwich, Connecticut, USA: JAI Press.
- Peterson, B. S., Pine, D. S., Cohen, P., & Brook, J. S. (2001). Prospective, longitudinal study of tic, obsessive-compulsive, and attention-deficit/hyperactivity disorders in an epidemiological sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 685-695.
- Pijl, S. J., Koster, M., Hannink, A., & Stratingh, A. (2011). Friends in the classroom: a comparison between two methods for the assessment of students' friendship networks. *Social Psychology of Education*, 14, 475-488. doi: 10.1007/s11218-011-9162-2
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69-79.

- Ρούσος, Π. Λ., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Sabornie, E. J., & Kauffman, J. M. (1987). Assigned, received and reciprocal social status of adolescents with and without mild mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 22, 139-149.
- Tannen, D. (1990). Gender differences in topical coherence: Creating involvement in best friends' talk. *Discourse Processes*, 13, 73-90.
- Τοικαλάς, Θ. (2011). *Η επίδραση της διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στη σύνναψη φιλικών σχέσεων σε παιδιά δημοτικού σχολείου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Kerr, M., Pagani, L., & Bukowski, W. M. (1997). Disruptiveness, friends' characteristics, and delinquency in early adolescence: a test of two competing models of development. *Child Development*, 68, 676-689.
- Wehmeier, P. M., Schacht, A., & Barkley, R. A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact of quality of life. *Journal of Adolescent Health*, 46, 209-217.
- Whalen, C. K., & Henker, B. (1992). The social profile of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Five fundamental facets. *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America*, 1, 395-410.

Παρελήφθη: 12.10.2015, Αναθεωρήθηκε: 14.1.2016, Εγκρίθηκε: 15.5.2016