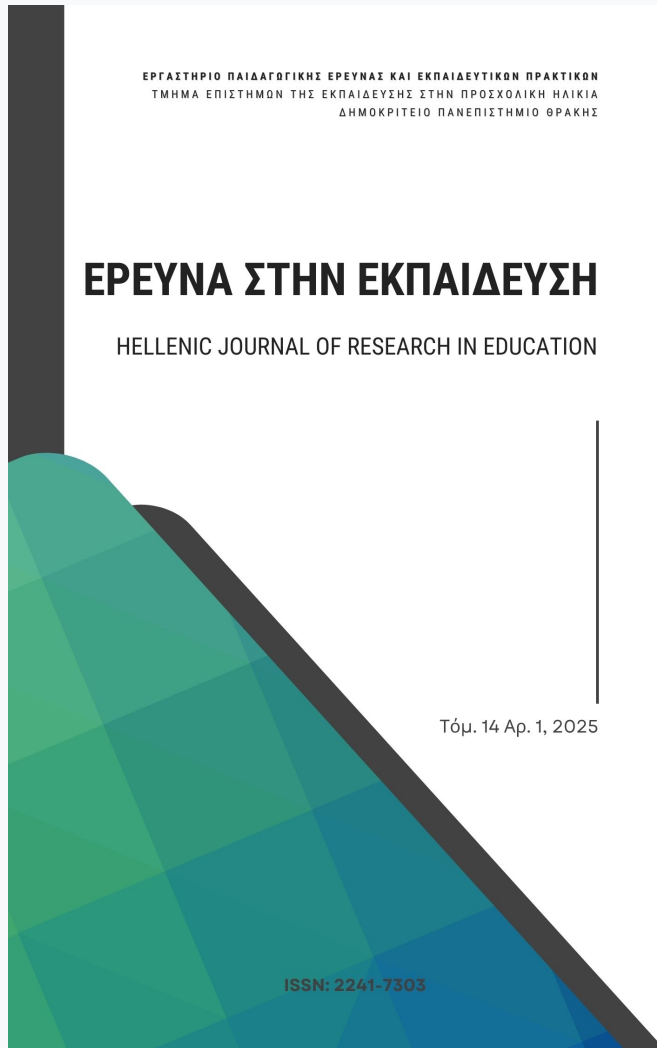


# Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 14, Αρ. 1 (2025)



**Η παρέμβαση “Παγκάκι Φιλίας” (Buddy Bench) για τη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων μαθητών δημοτικού με και χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

*Βικτώρια Πολίτη, Καφένια Μπότσογλου, Ζωή Σιδηροπούλου*

doi: [10.12681/hjre.39937](https://doi.org/10.12681/hjre.39937)

Copyright © 2025, Βικτώρια Πολίτη, Καφένια Μπότσογλου, Ζωή Σιδηροπούλου



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

## Βιβλιογραφική αναφορά:

Πολίτη Β., Μπότσογλου Κ., & Σιδηροπούλου Ζ. (2025). Η παρέμβαση “Παγκάκι Φιλίας” (Buddy Bench) για τη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων μαθητών δημοτικού με και χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 14(1), 32–51. <https://doi.org/10.12681/hjre.39937>

# Η παρέμβαση “Παγκάκι Φιλίας” (Buddy Bench) για τη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων μαθητών δημοτικού με και χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Βικτώρια Πολίτη<sup>α</sup>, Καφένια Μπότσογλου<sup>β</sup>, Ζωή Σιδηροπούλου<sup>γ</sup>

α,β,γ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις κοινωνικές σχέσεις μαθητών δημοτικού σχολείου με και χωρίς αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης «Παγκάκι Φιλίας» στον υπαίθριο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Συχνά, τα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ έχουν λιγότερες φιλίες και είναι λιγότερο αποδεκτά από τους συνομήλικούς τους, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα να αντιμετωπίσουν προβλήματα στις σχέσεις μαζί τους. Η παρέμβαση «Παγκάκι Φιλίας» σχεδιάστηκε με στόχο να ενισχύσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών, να προωθήσει τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό παιχνίδι και να μειώσει την κοινωνική απομόνωση. Στη μελέτη συμμετείχαν 37 μαθητές από δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης, εκ των οποίων 6 είχαν αναπηρία ή/και ΕΕΑ και 31 ήταν τυπικής ανάπτυξης. Στην πρώτη φάση της έρευνας, αξιολογήθηκαν οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών σε ό,τι αφορά την αποδοχή από την ομάδα συνομηλίκων, τις φιλικές σχέσεις στο δίκτυο της τάξης και τη συμμετοχή στο κοινωνικό παιχνίδι. Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης, ξεκίνησε η παρέμβαση και, εν συνεχεία, έγινε νέα συλλογή δεδομένων για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ είναι λιγότερο αποδεκτά από τους συνομήλικούς τους και έχουν λιγότερες φιλίες σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Η παρέμβαση κατά τη διάρκεια του διαλείμματος συνέβαλε θετικά στη βελτίωση των δεξιοτήτων φιλίας και των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πρακτική για την υποστήριξη των παιδιών με κοινωνικές δυσκολίες, ενώ τονίζουν τη σημασία της φιλίας και την ανάγκη για παρεμβάσεις που ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες και το κοινωνικό παιχνίδι στο σχολείο.

## Abstract

The present study examines the social relationships of primary school students with and without Special Educational Needs and Disabilities (SEND), as well as their subjective well-being before and after the implementation of the "Buddy Bench" intervention in the school's outdoor area during recess. Often, these children have fewer friendships and are less accepted by their peers, which increases the likelihood of them experiencing problems in peer relationships. The "Buddy Bench" intervention was designed to enhance students' social interactions, promote their participation in social play, and reduce social isolation. The study involved 37 students from an elementary school in Thessaloniki, of which 6 had SEND and 31 were typically developing. In the first phase of the research, students' social relationships were evaluated in terms of peer acceptance, friendships within the class network, and participation in social play. After the completion of the first phase, the intervention began, followed by a new round of data collection to compare the results and assess the effectiveness of the intervention. The findings of the study showed that students with SEND were less accepted by their peers and had fewer friendships compared to typically developing students. The intervention during recess contributed positively to improving friendship skills, social relationships. The study's findings can be applied to educational practice to support children with social difficulties, highlighting the importance of friendship and the need for interventions that promote social skills and social play at school.

© 2025, Βικτώρια Πολίτη, Καφένια Μπότσογλου, Ζωή Σιδηροπούλου  
Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** Παγκάκι Φιλίας, κοινωνικές σχέσεις, κοινωνικό παιχνίδι, διάλειμμα, αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

**Key words:** Buddy Bench, social relationships, social play, recess, special educational needs and disabilities

## 1. Εισαγωγή

Η μελέτη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών έχει προσελκύσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες, ιδιαίτερα στον τομέα των κοινωνικών επιστημών. Αναλύοντας τη σχετική βιβλιογραφία, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών σχετίζεται με τις εκάστοτε θεωρίες και κατανοήσεις γύρω από την παιδική ηλικία. Η αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους δημιουργεί ένα κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα παιδιά εξασκούν και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, μαθαίνουν να επιλύουν συγκρούσεις και να δημιουργούν σταθερές φιλίες (McElwain & Volling, 2005· Μπεαζίδου, Μπότσογλου & Ανδρέου, 2014). Η ικανότητα του παιδιού να αναπτύσσει ποιοτικές σχέσεις με τους συνομήλικους συνδέεται επίσης με την καλή σχολική προσαρμογή και την αποδοχή του από την ευρύτερη σχολική κοινότητα κι οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικους προσφέρουν ένα κρίσιμο αναπτυξιακό περιβάλλον για αυτά, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Beazidou & Botsoglou, 2016· Wentzel & Caldwell, 1997).

Στο σχολικό περιβάλλον, τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να επιλύουν συγκρούσεις και να κατανοούν τις κοινωνικές δυναμικές μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με άλλους μαθητές (Bukowski, Laursen & Rubin, 2018). Το θετικό ψυχολογικό κλίμα μεταξύ των μαθητών, η δράση της τάξης ως ομάδα, οι σχέσεις συνεργασίας και το ενισχυμένο αίσθημα του ανήκειν βοηθούν τα παιδιά να χτίσουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους και να μοιράζονται θετικά συναισθήματα (Κουρκούτας και Κοκκιάδη, 2015). Στην Ελλάδα, η συστηματική έρευνα για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών δημοτικού δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς (Avramidis, 2010), ενώ έχει εξεταστεί αρκετά σε χώρες του εξωτερικού, κυρίως σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Schwab, Lindner, Helm, Hamel & Markus, 2018).

Η ενίσχυση της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών είναι αναγκαία. Η υλοποίηση ενός κατάλληλα σχεδιασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, που περιλαμβάνει δραστηριότητες για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο. Μία τέτοια παρέμβαση έρχεται να παρουσιάσει η παρούσα έρευνα. Πρόκειται για το «Παγκάκι Φιλίας» (Buddy Bench) που τοποθετήθηκε στον υπαίθριο χώρο του σχολείου με σκοπό τη βελτίωση της αποδοχής από την ομάδα ομηλικών και της φιλίας των μαθητών στο δίκτυο της τάξης τους κι αφορά όχι μόνο μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αλλά και με αναπηρία ή/και ΕΕΑ.

## 2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

### 2.1. Οι σχέσεις των παιδιών με και χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ

Τα τελευταία χρόνια μελετώνται όλο και περισσότερο οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομήλικους τους και τονίζεται η σπουδαιότητα αυτών για την ανάπτυξή τους (Bukowski, 2005). Οι σχέσεις αυτές συμβάλλουν γενικότερα στην καλή σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών

(Bukowski, Castellanos, Vitaro & Brendgen, 2015· Bukowski et al., 2018 · Rubin, Bukowski, & Bowker, 2015). Η φιλία διαφέρει από άλλες κοινωνικές σχέσεις, καθώς βασίζεται σε έναν αμοιβαίο συναισθηματικό δεσμό μεταξύ δύο παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι δύο παιδιά είναι φίλοι όταν εκτιμούν και συμπαθούν ο ένας τον άλλον, διατηρώντας μια στενή και σταθερή σχέση (Beazidou & Botsoglou, 2016).

Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, επιτρέποντάς του να αναπτύξει σημαντικές κοινωνικές σχέσεις και δεξιότητες ζωής (Μπεαζίδου και συν., 2014). Οι σχέσεις μεταξύ συνομηλικών δεν είναι κάτι συγκεκριμένο και σταθερό, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία και τους σκοπούς που εξυπηρετούνται σε κάθε περίπτωση (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Σύμφωνα με τους Crawford και Calabria (2018), οι σχέσεις με συνομηλικούς παίζουν κρίσιμο ρόλο στην παιδική ηλικία. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, το κοινωνικό τους περιβάλλον επεκτείνεται, οδηγώντας σε μια μετατόπιση της σημασίας των σχέσεων. Οι σχέσεις προσκόλλησης, όπως αυτές με τους γονείς και τους βασικούς φροντιστές, γίνονται λιγότερο κεντρικές, εν αντιθέσει με τις σχέσεις με συνομηλικούς που έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα, καθώς τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο μαζί τους στο σχολείο (Beazidou & Botsoglou, 2024· Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016· Scharf, Shulman & Avigad-Spitz, 2016).

Η ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν και η αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ φίλων συμβάλλουν στην ενίσχυση της συναισθηματικής ασφάλειας και ευτυχίας (Chu, Saucier & Hafner, 2010). Οι Wang και Eccles (2012) αναφέρουν ότι οι θετικές κοινωνικές σχέσεις και η υποστήριξη από συνομηλικούς προάγουν τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή, κάτι που έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Οι θετικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών μπορεί να ενισχύσουν τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσής τους (Gallardo, Barrasa & Guevara-Viejo, 2016 · Raposa, Laws & Ansell, 2016). Ωστόσο, οι συνέπειες των αρνητικών σχέσεων με συνομηλικούς, όπως είναι η μοναξιά και η κοινωνική απομόνωση, μπορεί να προκαλέσουν μακροπρόθεσμα σοβαρά ψυχικά προβλήματα, όπως κατάθλιψη, άγχος ή ακόμα και αυτοτραυματισμούς (Schwartz-Mette, Shankman, Dueweke, Borowski & Rose, 2020). Αυτά τα ζητήματα σχετίζονται με τις αρνητικές εμπειρίες στο σχολείο, όπως η θυματοποίηση, και μπορεί να επιδεινωθούν με την πάροδο του χρόνου (Brendgen & Poulin, 2018).

Η κοινωνική αποδοχή και οι θετικές κοινωνικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου δεν είναι δεδομένο για κάθε μαθητή, πόσο μάλλον για τα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ είναι λιγότερο αποδεκτοί, έχουν λιγότερους φίλους, συμμετέχουν σε λιγότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Hamel, Schwab & Wahl, 2022· Schwab, Huber & Gebhardt, 2016). Οι μαθητές αυτοί προσπαθούν να αναπτύξουν σχέσεις και να αλληλεπιδράσουν με τους ομηλικούς τους, ενώ ελλοχεύει ο κίνδυνος να απορριφθούν, καθώς δεν πληρούν τα κριτήρια ώστε να ενταχθούν σε κάποια παρέα τυπικώς αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους (Banks, Frawley & McCoy, 2017· Pijl & Frostad, 2010· Schwab, 2019). Είναι γεγονός, ωστόσο, ότι οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται να αναπτύξουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης (Frostada, Mjaavatna & Pijl, 2011).

Στις υπάρχουσες έρευνες για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, φαίνεται ότι αλληλεπιδρούν λιγότερο με τους συνομηλικούς τους στο σχολείο από τους συμμαθητές τους προσχολικής και σχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης (Kasari, Locke, Gulsrud & Rotheram-Fuller, 2011 · Koster Pijl, Nakken & Houten, 2010). Αξιοσημείωτο είναι επίσης, πως οι μαθητές χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ έχουν την τάση να συναναστρέφονται ως επί το πλείστον μεταξύ τους, ενώ αντίστοιχα και τα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ επιλέγουν συνομηλικούς τους με κοινά χαρακτηριστικά για να κάνουν παρέα (Banks et al., 2017). Στην μελέτη των Kucuker και Tekinarslan (2015) οι μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ έχουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες και εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς, συγκριτικά με τους συνομηλικούς τους τυπικής ανάπτυξης, ενώ σύμφωνα με την έρευνα του Schwab (2017), σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρία, δεν αποτελούν πρώτη επιλογή στα πλαίσια συνεργασίας για την εκπόνηση κάποιας εργασίας ή κάποιας σχολικής δραστηριότητας, γι' αυτό είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες αναφορικά με τις μεταξύ τους σχέσεις (Guralnick, 2010).

## 2.2. Παρεμβάσεις για την ενίσχυση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ ομηλίκων

Ειδικά προγράμματα και παρεμβάσεις βοηθούν στην καλλιέργεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, βελτιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις όλων των μαθητών, ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη και τη συνεργασία, τόσο για μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, όσο και για μαθητές τυπικής ανάπτυξης που συμμετέχουν στην υποστήριξη των συνομηλίκων τους (Cordier, Speyer, Wilkes-Gillan, Brown & Bourke-Taylor, 2015· Schall & McDonough, 2010). Οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις σε γενικές σχολικές τάξεις περιλαμβάνουν τη διδασκαλία στρατηγικών αλληλεπίδρασης σε μαθητές χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ, τη συνεργατική μάθηση και τη δημιουργία ομάδων υποστήριξης για μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Garrote, Dessemontet & Opitz, 2017).

Ένα από αυτά τα προγράμματα που ενισχύουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία είναι το πρόγραμμα «Circle of Friends» που εφαρμόστηκε από τον O'Connor (2016) για να αυξήσει τις κοινωνικές σχέσεις ενός μαθητή με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Στην παρέμβαση αυτή, οι μαθητές της τάξης σχηματίζουν έναν «κύκλο φίλων» γύρω από τον μαθητή-στόχο, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο, ενώ οι υπόλοιποι συνομήλικοι εκπαιδευονται να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντί του, αλλά και να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Kalyva & Avramidis, 2005). Ακόμη, το πρόγραμμα «Social Co-existence Programme», το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Vasileiadis και Doikou-Avliδου (2018), προωθεί την ανάπτυξη υποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και τεσσάρων παιδιών με νοητική αναπηρία, χρησιμοποιώντας ποικίλες δραστηριότητες που ενισχύουν την ποιότητα των φιλικών σχέσεων, την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Το πρόγραμμα «Steps for Life» (Kourmousi, Markogiannakis, Tzavara, Kounenou, Mandrikas, Christopoulou & Koutras, 2018) εφαρμόζονται κι αυτά σε γενικές τάξεις, περιλαμβάνουν δραστηριότητες που ενισχύουν την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση όλων των μαθητών, εστιάζοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Επιπλέον, το πρόγραμμα παρέμβασης «FRIENDSHIP» (Aroni, Toulia, Alves, Hassani, Heidrich, Franzen, Görel, Löper, Aguiar, Silveira-Maia, Sanches-Ferreira, Hellmich, Schwab & Avramidis, 2022) που αναπτύχθηκε από μια κοινοπραξία ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, στοχεύει στην ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών και των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων τους, ενώ προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας, ενθαρρύνει την ένταξη, την αποδοχή και τη δημιουργία νέων φιλιών.

Υπάρχουν και παρεμβάσεις που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, το οποίο αν και συχνά θεωρείται ότι αφαιρεί χρόνο από τη διδασκαλία αποτελεί μια σημαντική ευκαιρία για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και των σχέσεων των παιδιών (Franzen & Kamps, 2008). Ένα πρόγραμμα που περιλαμβάνει δομημένες δραστηριότητες κατά το διάλειμμα που καθοδηγούνται από ενήλικες και παρέχουν ευκαιρίες για τη συμμετοχή των μαθητών είναι το Playworks, το οποίο αξιολογήθηκε από τους Bleeker, James-Burdumy, Beyler, Dodd, London, Westrich και Castrechini, (2012) έχει ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του παιχνιδιού και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος, ενθαρρύνοντας την ένταξη των συνομηλίκων μέσω ομαδικών παιχνιδιών. Μια άλλη παρέμβαση εφαρμόστηκε από τους Teerlink, Caldarella, Anderson, Richardson και Guzman (2017) στο διάλειμμα, χρησιμοποιώντας σημειώσεις επαίνου από συνομηλίκους (Peer Praise Notes-PPNs) στοχεύοντας στη βελτίωση της συμπεριφοράς και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών μέσω της ενίσχυσης της θετικής κι υπεύθυνης συμπεριφοράς. Επιπλέον, το πρόγραμμα παρέμβασης «Buddy Game» που εφαρμόστηκε από τους Morrier και Ziegler (2018), στοχεύει στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην αυλή με ένα δομημένο πρόγραμμα 15 λεπτών με γνωστά τραγούδια, κινήσεις και παιχνίδια για να ενισχύσει την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών με και χωρίς ΔΑΦ (Morrier & Ziegler, 2018).

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό οι παρεμβάσεις κοινωνικής ένταξης να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές της τάξης κι όχι συγκεκριμένα σε περιθωριοποιημένους μαθητές (Garrote et al., 2017). Η εμπλοκή συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης στη διαδικασία βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ είναι πολύ σημαντική για την ενίσχυση των θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους (Martinez, Waters, Conroy & Reichow, 2019).

### *Το «Παγκάκι Φιλίας»*

Η πολύπλοκη φύση της συμμετοχής στο παιχνίδι, έχει οδηγήσει πολλούς μαθητές, ανεξαρτήτως αν έχουν αναπηρία ή/και ΕΕΑ, να περνούν τον χρόνο τους μόνοι στον προαύλιο χώρο του σχολείου (Bossart, Colpin, Pijl & Petry, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, το «Παγκάκι Φιλίας» έχει προταθεί ως μια πρακτική λύση που μπορεί να βοηθήσει τόσο τους μαθητές που δυσκολεύονται να ενταχθούν στο παιχνίδι, όσο και εκείνους που επιθυμούν να υποστηρίξουν τους συμμαθητές τους, κάνοντάς τους να νιώσουν αποδεκτοί (Groen, 2017).

Το «Παγκάκι Φιλίας» προέρχεται από τη Γερμανία, αλλά κέρδισε δημοτικότητα στις Ηνωμένες Πολιτείες, ενώ αποτελεί μια ιδέα του δεκάχρονου μαθητή Κρίστιαν Μπακς, ενός μαθητή δημοτικού σχολείου στην Πενσυλβανία των ΗΠΑ. Όταν η οικογένειά του σκεφτόταν να μετακομίσει στη Γερμανία το 2013, είδαν κάποια φυλλάδια από σχολεία για να διαλέξουν μαζί σε ποιο θα πήγαινε και σε ένα από αυτά εκείνος είδε μια φωτογραφία με ένα παγκάκι στο προαύλιο του σχολείου, το οποίο λεγόταν «Παγκάκι Φιλίας» και σ' αυτό μπορούσε να καθίσει όποιο παιδί αισθανόταν μόνο στο διάλειμμα, δίνοντας σήμα στα άλλα παιδιά να το καλέσουν να παίξει μαζί τους (Griffin, Caldarella, Sabey & Heath, 2017). Ο μαθητής ενθουσιάστηκε με την ιδέα κι έτσι, όταν η οικογένεια έμεινε τελικά στις ΗΠΑ, αποφάσισε να βάλει και στο δικό του σχολείο ένα «Παγκάκι Φιλίας», αυτό έλαβε μεγάλη προσοχή από τα μέσα ενημέρωσης, κι έτσι τώρα υπάρχουν πολλά τέτοια πάγκακια σε όλη τη χώρα (Associated Press, 2013).

Η παρέμβαση αυτή δεν αναφέρεται σε κάποιο οργανωμένο παιχνίδι, αλλά στην παρουσία ενός πάγκου κι έχει ως στόχο να αλλάξει το σχολικό κλίμα μέσα από το διάλειμμα παρακινώντας τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν, να παίξουν και να γίνουν φίλοι με μαθητές που διαφορετικά θα περνούσαν το διάλειμμα μόνοι, ενώ μπορεί να βοηθήσει όσους δυσκολεύονται να μπουν στο παιχνίδι ή αυτούς τους μαθητές που θέλουν να βοηθήσουν τους συνομήλικους τους στην κοινωνική τους συμμετοχή (Groen, 2017).

## **3.Μεθοδολογία Έρευνας**

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως από εκπαιδευτικούς και ερευνητές με στόχο τη διερεύνηση, τον αναστοχασμό και τη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών. Βασικό χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι πως επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται ενεργά στην επίλυση προβλημάτων της διδασκαλίας τους και να διαμορφώνουν πρακτικές που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών. Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε το σπειροειδές μοντέλο του Lewin (1947), το οποίο αποτελείται από τέσσερα στάδια: σχεδιασμό, δράση, παρατήρηση και αναστοχασμό, εφαρμόζοντας μια κυκλική διαδικασία επανεξέτασης και αναθεώρησης της παρέμβασης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

### **3.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα**

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται αν η εφαρμογή της παρέμβασης «Παγκάκι Φιλίας» στον υπαίθριο χώρο του σχολείου κατά το διάλειμμα θα βελτιώσει την αποδοχή των μαθητών από τους συνομηλίκους τους, αν θα ενισχύσει τις φιλικές τους σχέσεις μέσα στο σχολικό δίκτυο και αν θα αυξήσει τον αριθμό αμοιβαίων φιλιών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία σκοπεύουμε να απαντήσουμε είναι τα εξής:

- α) Εάν και κατά πόσο είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της παρέμβασης το «Παγκάκι Φιλίας» στον προαύλιο χώρο του σχολείου κατά το διάλειμμα για τη βελτίωση των δεξιοτήτων φίλιας (δημιουργία, διατήρηση);
- β) Σε ποιο βαθμό είναι αποδεκτά τα παιδιά από τους ομηλικούς τους κι αν θα αυξηθεί η κοινωνική τους αποδοχή μετά την εφαρμογή της παρέμβασης;
- γ) Εάν και κατά πόσο μετά την παρέμβαση θα αυξηθούν οι αμοιβαίες φιλίες μεταξύ των μαθητών της σχολικής τάξης;
- δ) Εάν η εφαρμογή της παρέμβασης αυτής θα ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών στο κοινωνικό παιχνίδι;
- ε) Εάν και κατά πόσο διαφέρουν τα αποτελέσματα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης από αυτά των παιδιών με και χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ ως προς τις δεξιότητες φίλιας (δημιουργία, διατήρηση) και τις διαστάσεις του κοινωνικού και μη κοινωνικού παιχνιδιού, τόσο πριν όσο και μετά από την παρέμβαση;

### 3.2. Δείγμα

Η έρευνα έλαβε χώρα στο δεύτερο σχολικό εξάμηνο του σχολικού έτους 2021-2022 από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο 2022. Συμμετείχαν 37 μαθητές. Οι συμμετέχοντες προέρχονται από δύο διαφορετικά τμήματα της Β' τάξης δημοτικού σχολείου στην περιοχή του Ευόσμου Θεσσαλονίκης. Πιο συγκεκριμένα, πήραν μέρος 26 αγόρια και 11 κορίτσια που φοιτούσαν σε δύο διαφορετικά τμήματα της ίδιας τάξης. Επιπλέον, από το ένα τμήμα υπήρχαν τέσσερα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και τα άλλα δύο ήταν από το δεύτερο τμήμα. Πιο αναλυτικά, τρία παιδιά είχαν διαγνωστεί από επίσημο φορέα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δύο παιδιά είχαν διάγνωση από ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. με ΔΕΠ/Υ και τέλος ένας μαθητής που αντιμετώπιζε προβλήματα όρασης-ολική τύφλωση.

### 3.3. Εργαλεία

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, αρχικά χρησιμοποιήθηκε τη μέτρηση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών, αυτή πραγματοποιήθηκε με την Αξιολόγηση της Κοινωνικής Συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, είναι το Social Play Record <sup>1</sup> (White, 2006) που πραγματοποιείται μέσω της δομημένης παρατήρησης. Στην παρούσα έρευνα το κάθε παιδί παρατηρήθηκε για 10 λεπτά. Οι δομημένες παρατηρήσεις έγιναν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή του σχολείου, όπως ορίζει το εργαλείο αυτό, ενώ τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από την παρατήρηση σε πραγματικό χώρο και χρόνο, δείχνοντας την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι (White, 2006). Το συγκεκριμένο εργαλείο στηρίζεται στη συμμετοχή των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου με τους συμμαθητές τους (peer play) και αξιολογεί τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό και αντικοινωνικό παιχνίδι. Επιπλέον, για την παρατήρηση των δεξιοτήτων φίλιας (δημιουργία, διατήρηση) που δείχνει το παιδί κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης με τους ομηλικούς θα χρησιμοποιηθεί το εργαλείο παρατήρησης (friendship skills) πάλι από το «The Social Play Record» (White, 2006) και πιο συγκεκριμένα οι δεξιότητες φίλιας για την απόκτηση φίλων (making friends), και οι δεξιότητες για τη διατήρηση φίλων (sustaining friendships). Στο τέλος κάθε δεκάλεπτου κύκλου καταγράφεται πόσο συχνά εντοπίζονται οι παρατηρούμενες δεξιότητες και μετά το τέλος των παρατηρήσεων για το κάθε παιδί, τα συγκεντρωτικά δεδομένα καταχωρούνται σε κλίμακα τεσσάρων βαθμών (Σπάνια ή ποτέ =0 έως πολύ συχνά =3), αντίστοιχα συμβαίνει και στην

<sup>1</sup> «The Social Play Record. A Toolkit for Assessing and Developing Social Play from Infancy to Adolescence».

κοινωνική συμμετοχή για το ελεύθερο παιχνίδι. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε η βαθμολογία κλίμακας κοινωνιομετρικής μέτρησης (peer ratings) από τους συμμαθητές για να διερευνήσουμε κατά πόσο ένα παιδί είναι αρεστό από τους συμμαθητές του. Επιπλέον, έγινε χρήση και βαθμολογία κλίμακας κοινωνιομετρικής μέτρησης (Best-Friend nominations) ονοματοδοσίας από τους συμμαθητές (Parker & Asher, 1993), ώστε να μπορέσουμε να μετρήσουμε εάν και κατά πόσο υπάρχουν αμοιβαίοι καλύτεροι φίλοι, ονοματίζοντας τα παιδιά τους καλύτερους φίλους τους δίνοντας έως και 3 επιλογές να επιλέξουν μεταξύ των συμμαθητών τους, μετρώντας έτσι με αυτό τον τρόπο και τη φιλία (Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010).

Επίσης, εισάγαμε ποιοτικά στοιχεία στην έρευνά μας, χρησιμοποιώντας κριτικό φίλο και το ημερολόγιο αναστοχασμού της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Όσον αφορά το ημερολόγιο αναστοχασμού, μετά το πέρας κάθε εβδομάδας εφαρμογής της παρέμβασης η ερευνήτρια κρατούσε ημερολόγιο και αναστοχαζόταν κρατώντας σημειώσεις σχετικά με την πορεία εφαρμογής της παρέμβασης, με επιπλέον επισημάνσεις που αφορούν τη στάση και την αντιμετώπιση των μαθητών καθώς και τη δική της στάση και συμπεριφορά. Κομβικό ρόλο διαδραμάτισε κι ο κριτικός φίλος στην πορεία της έρευνας. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο κριτικοί φίλοι. Η πρώτη κριτική φίλη, που συμμετείχε στις αρχικές παρεμβάσεις, ήταν η δασκάλα του ενός από τα δύο τμήματα που αποτέλεσε το δείγμα μας, αλλά και είχε τη θέση της υποδιευθύντριας στη σχολική μονάδα. Δεύτερη κριτική φίλη ήταν η εκπαιδευτικός του άλλου τμήματος, η οποία κατείχε μεταπτυχιακό στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η συμβολή τους έγκειται στη συλλογή δεδομένων μέσω παρατήρησης, προσφέροντας μια επιπλέον διάσταση στην παρακολούθηση της δυναμικής των παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ.

### **3.4 Διαδικασία της έρευνας**

Η έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε αναπτύχθηκε σε τρία στάδια πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο του 2022 έως τον Ιούνιο του 2022. Το πρώτο στάδιο αφορούσε την αποσαφήνιση της προβληματικής κατάστασης και τη συλλογή των δεδομένων, το δεύτερο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρέμβασης, ενώ το τρίτο στάδιο περιλάμβανε την αξιολόγηση της παρέμβασης.

Αρχικά έχοντας τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή για την επικείμενη έρευνα, τους στόχους της, τον τρόπο συλλογής δεδομένων και τη δέσμευση της ερευνήτριας να ακολουθήσει τις ηθικές αρχές και να προστατεύσει τους μαθητές, μοιράστηκε στα παιδιά ένα έγγραφο συγκατάθεσης των γονέων ή κηδεμόνων τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Το έγγραφο αυτό ενημέρωνε τους γονείς και κηδεμόνες για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας και τους διαβεβαίωνε για τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής των παιδιών τους στην έρευνα, για την τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων παιδιών και την εμπιστευτικότητα των συλλεχθέντων δεδομένων με τη διαβεβαίωση πως θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Στο πρώτο στάδιο, η δασκάλα-ερευνήτρια παρατήρησε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους συμμαθητές τους. Βάσει αυτών των παρατηρήσεων, και σε συνεργασία με τους κριτικούς φίλους, διαπιστώθηκαν οι βασικές ανάγκες της τάξης. Για να αξιολογηθεί η παρούσα κατάσταση και μετέπειτα η αποτελεσματικότητά της παρέμβασης, προχωρήσαμε στη συλλογή δεδομένων μέσα από τη δομημένη παρατήρηση στην αυλή του σχολείου με το σταθμισμένο εργαλείο “Social Play Record”. Έπειτα, ακολουθήθηκε η μέθοδος σύμφωνα με την οποία το παιδί βαθμολογεί σε μία κλίμακα τον κάθε συμμαθητή που αρέσει να παίζει μαζί, είτε στο διάλειμμα, είτε μέσα στην τάξη, είτε σε κοινές εργασίες. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η κατονομασία των παιδιών που είναι «καλύτεροι» φίλοι τους, ενώ βαθμολόγησαν και τις σχέσεις τους με κάθε συμμαθητή τους ξεχωριστά.

Στο δεύτερο στάδιο, αφού συλλέχθηκαν τα δεδομένα, υλοποιήθηκε η παρέμβαση, η οποία βασίστηκε στο «Παγκάκι Φιλίας», μία παρέμβαση που λαμβάνει χώρα στον προαύλιο χώρο του σχολείου με κι η οποία διήρκεσε 4 εβδομάδες. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης παρατηρήθηκε η χρήση του από τους μαθητές με βάση μια κλειδα παρατήρησης, όπως αναφέρεται στην έρευνα των

Griffin, et al. (2017), την οποία κατέγραφε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με τη συμβολή των κριτικών φίλων.

Οι παρατηρήσεις αφορούσαν:

- 1) Τον αριθμό των μαθητών από τον ερευνητή που χρησιμοποιούν τον πάγκο (κάθονταν ή ακουμπούσαν πάνω του) κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Ένας μαθητής που κάθεται στο έδαφος ή στέκεται κοντά στον πάγκο δεν θεωρείται ότι το χρησιμοποιεί.
- 2) Τον αριθμό των προσκλήσεων παιχνιδιού που δέχτηκαν οι μαθητές χρησιμοποιώντας το «Παγκάκι Φιλίας».
- 3) Τέλος, την καταγραφή του αριθμού των επιτυχημένων προτροπών που κατευθύνονταν από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή ή τον εφημερεύοντα εκπαιδευτικό, εάν παρατηρηθεί ότι ένας δάσκαλος προτρέπει προφορικά έναν μαθητή να χρησιμοποιήσει το «Παγκάκι Φιλίας» και στη συνέχεια παρατήρησαν τον μαθητή να το χρησιμοποιεί.

Αρχικά, την πρώτη εβδομάδα τοποθετήθηκε ένα νέο ξύλινο παγκάκι με την ένδειξη «Παγκάκι Φιλίας», σε εμφανή τοποθεσία εκεί που λαμβάνει χώρα το διάλειμμα για τους μαθητές της Β΄ τάξης του σχολείου. Αυτό το παγκάκι ήταν φορητό, αρκετά βαρύ και δεν μπορούσε να μετακινηθεί από τα παιδιά. Αρχικά, στα πλαίσια της τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιότητων» διαβάστηκε ένα σχετικό παραμύθι “*Το Παγκάκι Φιλίας*” της *Patty Brozo*. Έπειτα, έγινε χρήση του με τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού, αλλάζοντας ρόλους τα παιδιά για την καλύτερη κατανόηση της χρήσης και χρησιμότητας αυτού του πάγκου. Οι μαθητές δούλεψαν συνεργατικά χωρισμένα σε ομάδες, όπου σε κάθε μία από αυτές υπήρχε κι ένας μαθητής με αναπηρία ή/και ΕΕΑ.

Οι κανόνες για το «Παγκάκι Φιλίας» είναι οι εξής:

“Αν είσαι μόνος:

1. Κάθισε στον πάγκο των φίλων.

2. Αν κάποιος σε προσκαλέσει να παίξετε μαζί του, απάντα «ναι» ή «όχι, ευχαριστώ».

Αν δείτε κάποιον που είναι μόνος στον πάγκο

1. Ελάτε μαζί του και προσκαλέστε τον να παίξετε, να μιλήσετε ή να περπατήσετε μαζί.

2. Εάν πουν “όχι”, πείτε “εντάξει, ίσως την επόμενη φορά” και φύγετε” (Griffin et al., 2017, σελ. 29).

Στο γραφείο των εκπαιδευτικών ενημερώθηκε ο σύλλογος διδασκόντων για την εφαρμογή της συγκεκριμένης παρέμβασης και τους παραπάνω κανόνες και πιο ειδικά, οι πέντε εκπαιδευτικοί του σχολείου που εφημέρευαν στο συγκεκριμένο σημείο, ώστε αν κι όταν χρειαστεί, να παροτρύνουν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το «Παγκάκι Φιλίας». Ένας μαθητής που κάθεται στο έδαφος ή στέκεται κοντά στον πάγκο δεν θεωρείται ότι το χρησιμοποιεί (Associated Press, 2013).

Μετά το πέρας της πρώτης εβδομάδας, κρίθηκε απαραίτητο να γίνουν ορισμένες αλλαγές ως προς την εφαρμογή της παρέμβασης. Έτσι στην αρχή της δεύτερης εβδομάδας, τοποθετήθηκε σε άλλο σημείο του προαυλίου το «Παγκάκι Φιλίας», γιατί εκεί που τοποθετήθηκε αρχικά, δεν βοηθούσε τον μαθητή με τα προβλήματα όρασης. Επιπλέον, κρίθηκε σκόπιμο το «Παγκάκι Φιλίας» να ξεχωρίζει από τα άλλα παγκάκια, γι’ αυτό και βάφτηκε με τα χρώματα του ουράνιου τόξου με τη βοήθεια των μαθητών και της εκπαιδευτικού των Εικαστικών την διδακτική ώρα του συγκεκριμένου μαθήματος.

Ακόμη, γράφτηκαν και αναρτήθηκαν οι κανόνες του σε διάφορα σημεία τόσο της τάξης όσο και των διαδρόμων του σχολείου για να τους υπενθυμίζεται ο τρόπος χρήσης του, καθώς οι εκπαιδευτικοί που εφημέρευαν, έκαναν πολύ συχνά υπενθυμίσεις στα παιδιά των κανόνων ή αντίστοιχα απαντούσαν στις ερωτήσεις τους για το πώς χρησιμοποιείται. Τέλος, κρίθηκε απαραίτητη και η καθημερινή υπενθύμιση από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, γι’ αυτό και κάθε μέρα από την αρχή της δεύτερης εβδομάδας εφαρμογής, στην αρχή της ημέρας περνούσε από τις τάξεις και υπενθύμιζε τόσο τους κανόνες χρήσης του «Πάγκου Φιλίας». Την τρίτη εβδομάδα εφαρμογής έγινε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής για να διδαχθούν τα παιδιά και των δύο τμημάτων,

κατά τη διάρκεια δύο διδακτικών ωρών, ορισμένα απλά παιχνίδια που μπορούσαν να παίξουν στον χώρο του προαυλίου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και την τέταρτη εβδομάδα, πραγματοποιήθηκε εκ νέου η συλλογή δεδομένων χρησιμοποιώντας τα ποσοτικά εργαλεία ακριβώς με τον ίδιο τρόπο, όπως και πριν την παρέμβαση, λειτουργώντας ως post-test για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης.

### 3.5 Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης

Αρχικά, παρουσιάστηκαν τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για τη φιλία, την αποδοχή, τη συμμετοχή στο παιχνίδι και τις κοινωνικές δεξιότητες φιλίας. Ο έλεγχος Shapiro-Wilk χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί αν οι μεταβλητές προσαρμόζονται στην κανονική κατανομή. Για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon ο οποίος συγκρίνει τις τιμές των μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση. Ακολούθησαν οι αναλύσεις για να διαπιστωθεί η επίδραση της αναπηρίας ή/και ΕΕΑ στις μεταβλητές της παρούσας έρευνας και συσχετίσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μεταβλητών. Ακόμη, ακολούθησε στατιστικός έλεγχος υποθέσεων για τη διαφορά μέσω των τιμών μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ μέσα από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney ανεξάρτητων δειγμάτων. Τόσο στον έλεγχο Wilcoxon, όσο και στον έλεγχο Mann-Whitney υπολογίστηκε το μέγεθος της επίδρασης (ME) Rank-Biserial correlation, το οποίο υποδηλώνει το μέγεθος της διαφοράς (Fritz, Morris & Richler, 2012).

Ο αριθμός των ψήφων που έλαβε κάθε μαθητής χρησιμοποιήθηκε ως ένδειξη της κοινωνικής αποδοχής του μέσα στην τάξη. Ένας μαθηματικός τύπος χρησιμοποιήθηκε ώστε να συνδέεται η αποδοχή των μαθητών από τους συνομηλίκους με τον μέσο όρο αποδοχής όλων των μαθητών της τάξης. Σύμφωνα με τον τύπο, η αποδοχή ισούται με 1 συν τον αριθμό των ψήφων που έλαβε ο μαθητής, μείον τον μέσο όρο των ψήφων που έλαβαν οι συμμαθητές του από την ίδια τάξη, διαιρεμένο με τον μεγαλύτερο αριθμό ψήφων που δόθηκε (Scwab, 2015). Η φιλία ορίστηκε ως αμοιβαία επιλογή, δηλαδή όταν δύο μαθητές επιλέγουν ο ένας τον άλλον ως καλύτερο φίλο (Αρώνη, 2019). Οι μαθητές μπορούσαν να κάνουν έως 3 επιλογές φίλων και μετρήθηκε ο αριθμός των αμοιβαίων σχέσεων για κάθε μαθητή και πραγματοποιήθηκε στατιστική σύγκριση μεταξύ των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ.

Επίσης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης με το συντελεστή Spearman  $\rho$ , όπου εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, δηλαδή του κοινωνικού και μη κοινωνικού παιχνιδιού, των δεξιοτήτων για τη δημιουργία φιλίας και για τη διατήρηση φιλίας με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων και τη φιλία. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα IBMSPSS (Version 27). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το  $\alpha = .05$  για όλες τις στατιστικές αναλύσεις.

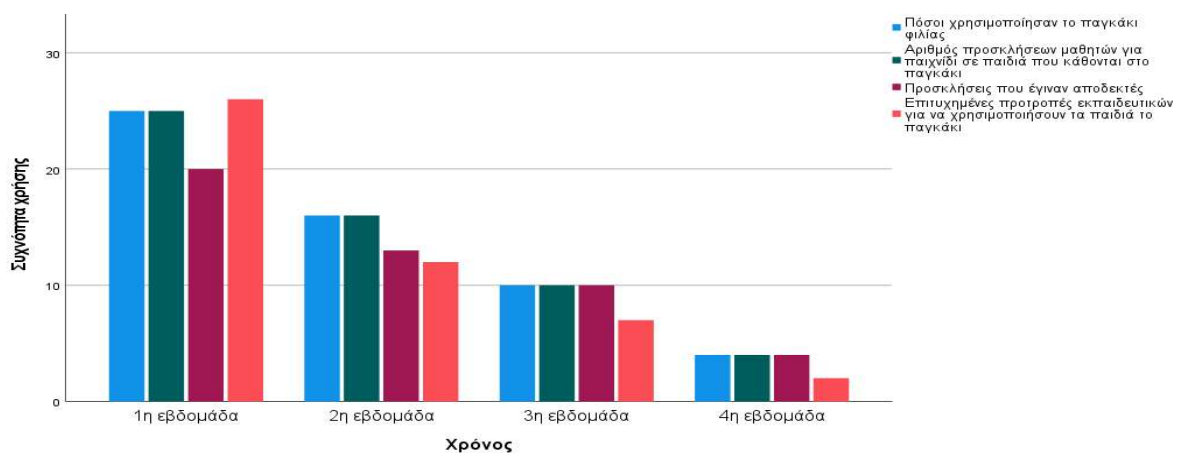
## 4. Αποτελέσματα

### 4.1. Περιγραφικά στοιχεία για το «Παγκάκι Φιλίας» αναφορικά με τη χρήση του

Το Παγκάκι Φιλίας χρησιμοποιήθηκε για 4 εβδομάδες. Αρχικά έγινε έλεγχος συμφωνίας μεταξύ των δύο παρατηρητών η οποία ήταν ικανοποιητική, από 80%-90%, με μικρότερο βαθμό συμφωνίας στις δεξιότητες για τη διατήρηση φιλίας και μεγαλύτερο στο μη κοινωνικό παιχνίδι/παρατήρησης και στο κοινωνικό παιχνίδι/συνεργασίας. Με βάση τους παρατηρητές, την πρώτη εβδομάδα χρησιμοποιήθηκε από 25 παιδιά, εκ των οποίων 22 τυπικής ανάπτυξης και 3 με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, το 67,6 % των μαθητών. Οι προσκλήσεις ήταν 25 κι έγιναν από 21 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 4 από παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, ενώ αποδεκτές έγιναν 20 προσκλήσεις, δηλαδή το 80% των προσκλήσεων, εκ των οποίων οι 17 έγιναν από μαθητές τυπικής ανάπτυξης και οι 3 από μαθητές με

αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Τέλος, οι επιτυχημένες προτροπές των εκπαιδευτικών για να χρησιμοποιηθεί το «Παγκάκι Φιλίας» ήταν στο σύνολο 25. Την δεύτερη εβδομάδα, το χρησιμοποίησαν 16 μαθητές, το 43,24%, εκ των οποίων οι 13 ήταν τυπικής ανάπτυξης και οι 3 με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Οι προσκλήσεις ήταν 16 κι έγιναν από 13 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 3 από παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, ενώ αποδεκτές έγιναν 13 προσκλήσεις, δηλαδή το 81,25% του συνόλου, από τις οποίες οι 10 από μαθητές τυπικής ανάπτυξης και οι 3 από μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, κι οι επιτυχημένες προτροπές των εκπαιδευτικών για να χρησιμοποιηθεί το «Παγκάκι Φιλίας» ήταν στο σύνολο 12. Αναφορικά με την τρίτη εβδομάδα, χρησιμοποιήθηκε από 10 μαθητές, το 27% των παιδιών, εκ των οποίων οι 7 ήταν τυπικής ανάπτυξης και οι 3 με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Οι προσκλήσεις ήταν 10, κι έγιναν από 7 παιδιά χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ και 3 από παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, ενώ αποδεκτές έγιναν και οι 10 προσκλήσεις, 7 από μαθητές τυπικής ανάπτυξης και οι 3 από μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, ενώ οι επιτυχημένες προτροπές των εκπαιδευτικών για να χρησιμοποιηθεί το Παγκάκι Φιλίας ήταν στο σύνολο 7. Την τελευταία εβδομάδα έκαναν χρήση του πάγκου 4 μαθητές, εκ των οποίων οι 2 ήταν τυπικής ανάπτυξης και οι 2 με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Οι προσκλήσεις ήταν 4 δηλαδή το 10,9% των μαθητών, κι έγιναν από 2 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 2 από παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, ενώ αποδεκτές έγιναν όλες οι προσκλήσεις, 2 από μαθητές τυπικής ανάπτυξης και οι 2 από μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, με τους εκπαιδευτικούς να κάνουν επιτυχημένες προτροπές για χρήση του πάγκου στο σύνολο 2 φορές.

Η συχνότητα χρήσης του «Πάγκου Φιλίας» παρουσιάζονται στο Γράφημα 1.



Γράφημα 1 Συχνότητα χρήσης των μεταβλητών αναφορικά με το Παγκάκι Φιλίας

## 4.2. Οι κοινωνικές δεξιότητες φιλίας πριν και μετά την παρέμβαση

Τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα για την αποδοχή και φιλία, τις κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Οι μεταβλητές παρουσίασαν αύξηση μετά την παρέμβαση. Για τη σύγκριση των τιμών πριν και μετά την παρέμβαση εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon, καθώς οι περισσότερες μεταβλητές (δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή σύμφωνα με τον έλεγχο Shapiro-Wilk ( $p < .05$ )). Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι όλες οι διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση ήταν στατιστικά σημαντικές ( $p < .05$ ). Πιο συγκεκριμένα, μετά την παρέμβαση εμφανίστηκε αυξημένη αποδοχή ( $MO = 1.49$ ,  $TA = 0.30$ ) και φιλία ( $MO = 2.78$ ,  $TA = 0.48$ ) συγκριτικά με τις αρχικές μετρήσεις της αποδοχής ( $MO = 1.34$ ,  $TA = 0.32$ ) και φιλίας ( $MO = 2.49$ ,  $TA = 0.73$ ) πριν την παρέμβαση. Ομοίως, στατιστικά σημαντική αύξηση μετά την παρέμβαση παρουσίασε και η δημιουργία και απόκτηση φιλίας ( $MO = 2.64$ ,  $TA = 0.65$ ), η διατήρηση της φιλίας ( $MO = 2.32$ ,  $TA = 0.41$ ) και οι συνολικές κοινωνικές δεξιότητες της φιλίας ( $MO = 2.49$ ,  $TA = 0.46$ ).

**Πίνακας 1**

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) και έλεγχος Wilcoxon για τη σύγκριση των μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση

	Πριν		Μετά		<i>p</i>	<i>ME</i>
	<i>MO</i>	<i>TA</i>	<i>MO</i>	<i>TA</i>		
<b>Αποδοχή και Φιλία</b>						
Αποδοχή	1.34	0.32	1.49	0.30	< .001	-0.884
Φιλία	2.49	0.73	2.78	0.48	0.005	-0.846
<b>Κοινωνικές δεξιότητες φιλίας</b>						
Δημιουργία και απόκτηση φιλίας	2.41	0.35	2.64	0.65	0.001	-0.704
Διατήρηση της φιλίας	2.11	0.43	2.32	0.41	< .001	-0.893
Σύνολο κοινωνικές δεξιότητες φιλίας	2.25	0.37	2.49	0.46	< .001	-0.896

MO: Μέσος όρος, TA: Τυπική απόκλιση, ME: Μέγεθος επίδρασης (Rankbiserialcorrelation), p: p-value

Πριν την παρέμβαση, τα παιδιά χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ εμφάνισαν χαμηλότερη συμμετοχή σε παράλληλα παιχνίδια ( $p < .001$ ) και παιχνίδια παρατήρησης ( $p < .001$ ) ενώ εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στο παιχνίδι συνεργασίας ( $p = .008$ ) συγκριτικά με τα παιδιά με Αναπηρία ή/και ΕΕΑα. Επίσης, συνολικά, τα παιδιά χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη συμμετοχή στο κοινωνικό παιχνίδι ( $p = .018$ ) και χαμηλότερη συμμετοχή στο μη κοινωνικό παιχνίδι ( $p < .001$ ). Η διαφορά στη συμμετοχή στο παράλληλο παιχνίδι και στο παιχνίδι παρατήρησης μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ παρέμεινε στατιστικά σημαντική και μετά την παρέμβαση ( $p < .001$ ). Στατιστικά σημαντική παρέμεινε και η διαφορά στη συνολική συμμετοχή στο μη κοινωνικό παιχνίδι ( $p < .001$ ). Αντιθέτως, μετά την παρέμβαση, η διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων στο παιχνίδι συνεργασίας δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $p = .283$ ), όπως επίσης και η συνολική διαφορά στο κοινωνικό παιχνίδι δεν ήταν πλέον στατιστικά σημαντική ( $p = .213$ ). Συνολικά, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση, η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων εμφανίστηκε στη συμμετοχή στο μη κοινωνικό παιχνίδι, όπου παρουσιάστηκε το μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης (ME).

**Πίνακας 2**

Διαφορές ως προς την Αναπηρία ή/και ΕΕΑ των παιδιών στη συμμετοχή στο παιχνίδι με την ομάδα των ομηλικών πριν και μετά την παρέμβαση

	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ		ΜΕ ΕΕΑ		<i>p</i>	<i>ME</i>
	<i>MO</i>	<i>TA</i>	<i>MO</i>	<i>TA</i>		
<b>Πριν την παρέμβαση</b>						
Παρατήρησης	0.30	0.52	1.78	0.75	< .001	-0.892
Παράλληλο	0.22	0.38	1.61	0.85	< .001	-0.892
Συμμετοχικό	2.52	0.45	2.22	0.40	.133	0.387

Συνεργασία	2.17	0.54	1.44	0.50	.008	0.683
Σύνολο συμμετοχή σε μη κοινωνικό παιχνίδι	0.26	0.39	1.69	0.77	< .001	-0.919
Σύνολο συμμετοχή σε κοινωνικό παιχνίδι	2.34	0.43	1.83	0.43	.018	0.618
<b>Μετά την παρέμβαση</b>						
Παρατήρησης	0.22	0.37	1.39	0.33	< .001	-0.946
Παράλληλο	0.18	0.38	1.22	0.40	< .001	-0.882
Συμμετοχικό	2.61	0.36	2.33	0.47	.159	0.360
Συνεργασία	2.30	0.42	2.11	0.72	.283	0.274
Σύνολο συμμετοχή σε μη κοινωνικό παιχνίδι	0.20	0.33	1.31	0.32	< .001	-0.962
Σύνολο συμμετοχή σε κοινωνικό παιχνίδι	2.46	0.35	2.22	0.46	.213	0.328

ΜΟ: Μέσος όρος, ΤΑ: Τυπική απόκλιση, ΜΕ: Μέγεθος επίδρασης (Rankbiserialcorrelation), p: p-value

### 4.3. Η επίδραση Αναπηρίας ή/και ΕΕΑ στις κοινωνικές δεξιότητες φιλίας

Τα παιδιά χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές υψηλότερες τιμές στην αποδοχή ( $p = .026$ ), στη δημιουργία και απόκτηση φιλίας ( $p = .011$ ), στη διατήρηση της φιλίας ( $p = .002$ ) και στο σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας ( $p = .002$ ). Σύμφωνα με το μέγεθος επίδρασης ( $ME$ ), η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων παρουσιάστηκε στη διατήρηση της φιλίας ( $ME = 0.811$ ) και στο σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας ( $ME = 0.806$ ). Αντίστοιχα, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ της αποδοχής, τη φιλίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ μετά την παρέμβαση με τον έλεγχο Mann-Whitney. Τα αποτελέσματα διαφοροποιήθηκαν συγκριτικά με τις αρχικές μετρήσεις πριν την παρέμβαση, καθώς μετά την παρέμβαση η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε στην αποδοχή ( $p = .023$ ) με τα παιδιά χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές ( $MO = 1.55$ ,  $TA = 0.25$ ) συγκριτικά με τα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ ( $MO = 1.18$ ,  $TA = 0.39$ ). Αντιθέτως φαίνεται πως η παρέμβαση είχε μεγαλύτερη επίδραση στα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ καθώς μετά το πέρας της παρέμβασης αυτά παρουσίασαν αντίστοιχες τιμές με τα παιδιά χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Οι διαφορές ως προς την επίδραση της αναπηρία ή/και ΕΕΑ στις διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας κι αποδοχής στο παιχνίδι με την ομάδα των ομηλίκων μετά την παρέμβαση παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

### Πίνακας 3

Διαφορές ως προς την Αναπηρία ή/και ΕΕΑ των παιδιών στις διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας κι αποδοχής στο παιχνίδι με την ομάδα των ομηλίκων μετά την παρέμβαση

	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ		ΜΕ ΕΕΑ		<i>p</i>	<i>ME</i>
	<i>MO</i>	<i>TA</i>	<i>MO</i>	<i>TA</i>		
Αποδοχή	1.55	0.25	1.18	0.39	.023	0.597
Φιλία	2.81	0.48	2.67	0.52	.380	0.161
Δημιουργία και απόκτηση φιλίας	2.55	0.22	3.18	1.72	.925	0.032
Διατήρηση της φιλίας	2.38	0.36	2.06	0.59	.209	0.333
Σύνολο κοινωνικές δεξιότητες φιλίας	2.46	0.27	2.62	1.13	.451	0.220

MO: Μέσος όρος, TA: Τυπική απόκλιση, ME: Μέγεθος επίδρασης (Rankbiserialcorrelation), p: p-value

## 5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα δεδομένα μας έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν ενεργά σε ομαδικό και συνεργατικό παιχνίδι ήταν πιο πιθανό να γίνουν αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους και να σχηματίσουν φιλίες. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με ευρήματα προηγούμενων ερευνών που υποστηρίζουν ότι το κοινωνικό παιχνίδι συσχετίζεται θετικά με υψηλότερα επίπεδα αποδοχής των παιδιών, ενώ το μη κοινωνικό παιχνίδι συνδέεται με χαμηλότερη αποδοχή (Coelho, Torres, Fernandes & Santos, 2017 · Coplan, Rubin, Fox, Calkins & Stewart, 2001 · Ladd, 2005 · Wohlwend, 2004). Τα παιδιά που συμμετέχουν σε κοινωνικό παιχνίδι και συνεργάζονται ενεργά με άλλους είναι περισσότερο αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους (Buhs, Ladd, & Herald, 2006 · Pellegrini & Smith, 1998), αντίθετα με όσα δεν εμπλέκονται σε κοινωνικό παιχνίδι, που δεν είναι και τόσο αποδεκτά (Ladd & Troop-Gordon, 2003 · Pellegrini & Blatchford, 2002 · Ramstetter, Murray & Garner, 2010).

Ακόμη, τα παιδιά χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερες τιμές στην αποδοχή, στη δημιουργία και την απόκτηση φιλίας, στη διατήρηση της φιλίας και στο σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει μελέτες που εξετάζουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, οι οποίες δείχνουν ότι τα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ έχουν λιγότερους φίλους και είναι λιγότερο δημοφιλή στην τάξη, ενώ έχουν λιγότερες αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος με τους συμμαθητές τους από ότι οι συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης (Avramidis, 2013 · Schwab, 2015).

Όσον αφορά τη δημιουργία φιλιών, τα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν κι άλλες μελέτες που εστίασαν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και φοιτούν σε γενικά δημοτικά σχολεία είναι συνήθως λιγότερο αποδεκτοί από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους και, κατά κανόνα, έχουν λιγότερους φίλους (Bossart, de Boer, Frostad, Pijl, & Petry, 2015 · Koster et al., 2009 · Schwab, 2019).

Το «Παγκάκι Φιλίας» φαίνεται ότι βελτίωσε τόσο την αποδοχή, όσο και τη φιλία συγκριτικά με τις αρχικές μετρήσεις. Ομοίως, αύξηση μετά την παρέμβαση παρουσίασε και η δημιουργία και απόκτηση φιλίας, η διατήρηση της φιλίας και οι συνολικές κοινωνικές δεξιότητες της φιλίας. Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα σημειώθηκαν στις δεξιότητες φιλίας των μαθητών με το πρόγραμμα «Steps for Life» (Kourmousi et al., 2018), ενώ τα προγράμματα «Special Friends» (De Boer, Pijl,

Minnaert & Post, 2014), και «Circle of Friends» ενίσχυσαν την αποδοχή των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ (O'Connor, 2016). Το πρόγραμμα «FRIEND-SHIP» στη μελέτη της Νικολοπούλου (2022) φαίνεται ότι ενισχύει την αποδοχή των παιδιών αυτών από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, αλλά και την κοινωνική συμμετοχή τους. Παρόμοια και το «Social Co-Existence» (Vasileiadis & Doikou-Avliidou, 2018) αύξησε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με νοητική αναπηρία, όπως και με το «Buddy Game» (Morrier & Ziegler, 2018) οι συναναστροφές των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης παρουσίασαν βελτίωση.

Η μελέτη των Griffin et al. (2017) έδειξε ότι η μοναχική συμπεριφορά μειώθηκε κατά 19-24% μετά την εφαρμογή του «Πάγκου Φιλίας», ενώ τα παιδιά ανέφεραν θετικές εμπειρίες από τη συμμετοχή τους. Παρόμοια κι η μελέτη των Clarke (2018) επεσήμανε ότι το «Παγκάκι Φιλίας» δημιούργησε θετικές κοινωνικές αλλαγές στον προαύλιο σχολικό χώρο και τα παιδιά τόνισαν ότι η παρουσία του, τους έδωσε μια αίσθηση αποδοχής, με τα περισσότερα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην πρόσκληση άλλων παιδιών να παίζουν μαζί τους. Είναι εμφανές, ότι υπάρχει σταδιακή μείωση στον αριθμό των παιδιών που χρησιμοποίησαν το «Παγκάκι Φιλίας» στην παρούσα μελέτη, όσο περνάνε οι εβδομάδες, όπως συνέβη και στην έρευνα των Griffin et al. (2017). Όσον αφορά τη χρήση του από τα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ η μείωσή της, είναι πολύ μεγαλύτερη σε σχέση με αυτή των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Η παρατήρηση ότι η μείωση της χρήσης του «Παγκάκι Φιλίας» ήταν πιο αργή στα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αποδεικνύει τη διαφοροποιημένη ανάγκη των παιδιών για κοινωνική υποστήριξη. Τα παιδιά αυτά συχνά χρειάζονται περισσότερο χρόνο και επιπλέον βοήθεια για να ενσωματωθούν σε ομάδες ομηλικών.

Συμπερασματικά, το «Παγκάκι Φιλίας» φαίνεται να αποτελεί μια ελπιδοφόρα και σχετικά απλή στρατηγική για τη βελτίωση των σχέσεων ομηλικών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για την ενίσχυση θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τη χρήση οικονομικά προσιτών στρατηγικών και τεχνικών (Cook, Grady, Long, Renshaw, Coddling, Fiat & Larson, 2017). Τα παρόντα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η χρήση του είναι αποτελεσματική, καθώς συμβάλλει στη μείωση της κοινωνικής απομόνωσης των μαθητών, προάγοντας περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους κατά το διάλειμμα και βελτιώνοντας τις κοινωνικές τους σχέσεις.

Ωστόσο κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί της έρευνας και ορισμένες μελλοντικές κατευθύνσεις της. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια μικρής κλίμακας έρευνα, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε ευρύτερους μαθητικούς πληθυσμούς και σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά πλαίσια (Cohen, Manion & Morrison, 2013). Επόμενες έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν σε μαθητές διαφόρων ηλικιών αλλά και με διάφορες αναπηρίες ή/και ΕΕΑ, ώστε να αναδειχθεί ποιοι μπορούν να ωφεληθούν περισσότερο και ποιες αλλαγές χρειάζονται για να γίνει η παρέμβαση πιο αποτελεσματική. Επιπλέον, για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας, είναι σημαντικό να αξιολογηθούν τα παιδιά ξανά μετά από ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε να μετρηθούν μακροπρόθεσμα τα αποτελέσματα της παρέμβασης (Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer & Rodkin, 2008). Ακόμη, αν και το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών έχει κάνει σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης, ακόμη δεν περιλαμβάνεται επίσημα στο πρόγραμμα μαθημάτων των γενικών τάξεων, κι έτσι δεν δίνεται η απαιτούμενη έμφαση στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby, 2007) και στην προώθηση προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης για τη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (CASEL, 2020).

## Βιβλιογραφία

Aroni, K., Toulia, A., Alves, S., Hassani, S., Heidrich, F. A., Franzen, K., Görel, G., Löper, M. F., Aguiar, T., Silveira-Maia, M., Sanches-Ferreira, M., Hellmich, F., Schwab, S., & Avramidis, E. (2022). *FRIEND-SHIP Intervention Program - the Handbook*. Porto Polytechnic.

Αρώνη, Α. (2019). *Η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Asher, S. A., Parker, J. G., & Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. In W. Bukowski, A. Newcomb, & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 366 – 405). New York: Cambridge University Press.

Associated Press, (2013, Φεβρουάριος, 2014). Boy creates 'buddy bench' to help lonely students. Ανακτήθηκε από <http://www.nbcphiladelphia.com/news/local/Boy-Creates-Buddy-Benchto-Help-Lonely-Students-234528981.html>.

Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413–429.

Avramidis, E. (2013) Self-concept, social position, and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442.

Banks, J., McCoy, S., and Frawley, D. (2017). School-based friendships among students with special educational needs, ESRI Research Bulletin RB20170403, Dublin: ESRI.

Beazidou, E., & Botsoglou, K. (2024). Fostering positive relationships among classmates: Useful models for social pedagogical actions. *International Journal of Early Years Education*, 32(2), 469–483.

Beazidou, E., & Botsoglou, K. (2016). Peer acceptance and friendship in early childhood: The conceptual distinctions between them. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1615–1631.

Bleeker, M., James-Burdumy, S., Beyler, N., Dodd, A. H., London, R. A., Westrich, L., & Castrechini, S. (2012). Findings from a randomized experiment of Playworks: Selected results from Mathematica Policy Research.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.

Brendgen, M., & Poulin, F. (2018). Continued bullying victimization from childhood to young adulthood: A longitudinal study of mediating and protective factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(1), 27–39.

Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13.

Bukowski, W. M., & Adams, R. (2005). Peer Relationships and Psychopathology: Markers, Moderators, Mediators, Mechanisms, and Meanings. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 3–10.

Bukowski, W. M., Castellanos, C. L., Vitaro, F., & Brendgen, M. (2015). Social adjustment in early adolescence: The role of peer acceptance and friendship. *Developmental Psychology, 51*(5), 597-610.

Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (Eds.). (2018). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed.). The Guilford Press.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

Chu PS, Saucier DA, Hafner E. Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology. 2010;29*(6):624–645.

Cicchetti, D., & Cohen, D. J. (Eds.). (2006). *Developmental psychopathology: Theory and method* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc..

Clarke, K. M. (2018). Benching Playground Loneliness: Exploring the Meanings of the Playground Buddy Bench: Exploring the Meanings of the Playground Buddy Bench. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11*(1), 9–21.

Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(6), 812–823. doi:10.1080/1350293X.2017.1380879

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge.

Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D., & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: distinguishing among reticence and passive and active solitude in young children. *Child development, 65*(1), 129–137.

Cordier, R., Speyer, R., Chen, Y. W., Wilkes-Gillan, S., Brown, T., Bourke-Taylor, H., Doma, K., & Leicht, A. (2015). Evaluating the Psychometric Quality of Social Skills Measures: A Systematic Review. *PloS one, 10*(7), e0132299.

Crawford, P. A., & Calabria, K. (2018). Exploring the power and processes of friendship through picturebooks. *International Journal of the Whole Child, 3*(2), 25–34.

De Boer, A., Pijl, S., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders. 44. 572-583.*

Demir, M., & Urberg, K. A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*(1), 68–82.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432.

Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 41*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1177/0022219407310993>

- Franzen, K., & Kamps, D. (2008). The utilization and effects of positive behavior support strategies on an urban school playground. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10, 150–161.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 42, 105-115.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of experimental psychology: General*, 141(1), 2.
- Frostad, P., Mjaavatt, P. E., & Pijl, S. J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education*, 9(1), 83-94.
- Gallardo, L. O., Barrasa, A., and Guevara-Viejo, F. (2016). Positive peer relationships and academic achievement across early and midadolescence. *Soc. Behav. Pers.* 44, 1637–1648. doi: 10.2224/sbp.2016.44.10.1637
- Garrote, A., R. S. Dessemontet, and E. M. Opitz. 2017. “Facilitating the Social Participation of Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools: A Review of School-based Interventions.” *Educational Research Review* 20: 12–23.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235–284.
- Griffin Jr, A. A., Caldarella, P., Sabey, C. V., & Heath, M. A. (2017). The effects of a buddy bench on elementary students’ solitary behavior during recess. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 27-36.
- Groen, S. K. (2017). *Buddy bench: A strategy to increase social inclusion for students with special needs* (Culminating Projects in Teacher Development, No. 25). St. Cloud State University.
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants & Young Children*, 23(2), 73–83.
- Hamel, N., Schwab, S., & Wahl, S. (2022). Social participation of German students with and without a migration background. *Journal of Child and Family Studies*, 31(5), 1184-1195.
- Kalyva, E., and E. Avramidis. 2005. “Improving Communication between Children with Autism and Their Peers through the ‘Circle of Friends’: A Small-scale Intervention Study.” *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 18 (3): 253–261.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kasari, C., Locke, J., Gulrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: comparing children with and without ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(5), 533–544. Koperna, K. Sobieszczkańska, E. Zawisza-Wilk, Masz prawo do mediacji w szkole. Mediacje rówieśnicze w praktyce szkolnej. Implikacje i rekomendacje. Scholar, Warszawa.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., van Houten, E., & Van Houten-van den Bosch, E. J. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten-van den Bosch, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International journal of disability development and education*, 57(1), 59-75.

Kourmoussi, N., Markogiannakis, G., Tzavara, C., Kounenou, K., Mandrikas, A., Christopoulou, E., & Koutras, V. (2018). Students' psychosocial empowerment with the 'Steps for Life' personal and social skills Greek elementary programme. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 535-549.

Κουρκούτας Η., & Κοκκιιάδη Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89.

Kucuker, S. & Tekinarslan, I.C. (2015) Comparison of the self-concepts, social skills, problem behaviors, and loneliness levels of students with special needs in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6, 1559-1573 10.12738/estp.2015.6.2331.

Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.

Martinez, J. R., Waters, C. L., Conroy, M. A., & Reichow, B. (2019). Peer-Mediated Interventions to Address Social Competence Needs of Young Children With ASD: Systematic Review of Single-Case Research Design Studies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 027112141983913.

McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 486-496.

Morrier M. J., Ziegler S. M. T. (2018). I wanna play too: Factors related to changes in social behavior for children with and without autism spectrum disorder after implementation of a structured outdoor play curriculum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2530-2541.

Μπεαζίδου Ε., & Μπότσογλου Κ. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος "play with me". *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 155-181.

Μπεαζίδου, Ε., Μπότσογλου, Κ., & Ανδρέου, Ε. (2014). Ενίσχυση δεξιοτήτων φιλίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 349-354.

Νικολοπούλου, Χ. (2022). *Η κοινωνική συμμετοχή μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο: αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέμβασης (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

O'Connor, E. 2016. "The Use of 'Circle of Friends' Strategy to Improve Social Interactions and Social Acceptance: A Case Study of a Child with Asperger's Syndrome and Other Associated Needs." *Support for Learning* 31 (2): 138-147.

- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577–598.
- Pijl, S., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal Of Special Needs Education*, 25(1), 93-105.
- Ramstetter, C. L., Murray, R., & Garner, A. S. (2010). The crucial role of recess in schools. *The Journal of school health*, 80(11), 517–526. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00537.x>
- Raposa, E. B., Laws, H. B., & Ansell, E. B. (2016). Prosocial Behavior Mitigates the Negative Effects of Stress in Everyday Life. *Clinical psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 4(4), 691–698.
- Rodkin, P. C., & Ryan, A. M. (2012). Child and adolescent peer relations in educational context. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 363–389). American Psychological Association.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (7th ed., pp. 175–222). John Wiley & Sons, Inc.
- Schall, C. M., & McDonough, J. T. (2010). Autism spectrum disorders in adolescence and early adulthood: Characteristics and issues. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32, 81–88.
- Scharf, M., & Shulman, S. (2016). Closeness, distance, and rapprochement in sibling relationships. In J. J. Arnett (Ed.), *The Oxford handbook of emerging adulthood* (pp. 190–202). Oxford University Press.
- Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S., & Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(8), 664–700.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43, 72-79.
- Schwab, S. (2018). Peer-relations of students with special educational needs in inclusive education. In: Polenghi, S., Fiorucci, M., & Agostinetto, L. (eds.). *Diritti Cittadinanza Inclusione*. (pp. 15-24). Rovato: Pensa MultiMedia,
- Schwab, S. (2019). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Irish Educational Studies*, 45(3), 390-401.
- Schwab, S., Lindner, K.-T., Helm, C., Hamel, N., & Markus, S. (2022). Social participation in the context of inclusive education: primary school students' friendship networks from students' and teachers' perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 834-849.

Siette, J., Cassidy, M., & Priebe, S. (2017). Effectiveness of befriending interventions: a systematic review and meta-analysis. *BMJ open*, 7(4), e014304.

Teerlink, E. A., Caldarella, P., Anderson, D. H., Richardson, M. J., & Guzman, G. (2017). Addressing problem behavior at recess using peer praise notes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19, 115–126.

Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia (Chichester, England)*, 15(4), 304–327.

Vasileiadis, I., & Doikou-Avliidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 267-277.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877–895.

Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198–1209.

White, C. (2006). *The Social Play Record: A Toolkit for Assessing and Developing Social Play from Infancy to Adolescence*. Jessica Kingsley Publishers.

Wohlwend, K. E. (2019). Play as the literacy of children: Imagining otherwise in contemporary childhoods. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & M. Sailors (Eds.), *Theoretical models and processes of literacy* (7th ed., pp. 301–318). Routledge.