



**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»**

**“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Διερεύνηση των σχέσεων συνομηλίκων μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου με και χωρίς Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Η συμβολή της ενταξιακής εκπαίδευσης»

«Investigation of peer relationships of primary school students with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The contribution of inclusive education»

**ΑΓΓΕΛΙΚΗ- ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΛΙΤΣΟΥ**

**A.M. 7981140222028**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

**ΑΘΗΝΑ, 2024**

*σε εκείνον τον εαυτό που με έφερε ως εδώ.*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, τις θερμές μου ευχαριστίες οφείλω στον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας και διευθυντή του ΔΠΜΣ «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση», κύριο Μπαμπάλη Θωμά, για την εμπιστοσύνη του στις δυνατότητές μου καθ' όλη την πορεία του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών.

Επιπλέον, είμαι ευγνώμων για τον κ. Κασσιανό Παναγιώτη και επιθυμώ να τον ευχαριστήσω για την υπομονή, την υποστήριξή του κατά τη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας και για όσα προσέφερε στο πρόγραμμα σπουδών.

Ευχαριστώ επίσης, όλους/ες τους/τις καθηγητές/τριες του ΔΠΜΣ «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση» για τις ανεκτίμητες γνώσεις που μοιράστηκαν, οι οποίες θα με συνοδεύουν στην επαγγελματική μου πορεία ως εκπαιδευτικός.

Τέλος, ένα ευχαριστώ από καρδιάς στην οικογένειά μου που με φροντίζει, στους φίλους μου που μου έδιναν κουράγιο να συνεχίζω, με στήριζαν και πίστευαν στις δυνατότητές μου αλλά και στις/στους συμφοιτήτριες/τές μου για την ομάδα που δημιουργήθηκε και που ταξιδέψαμε μαζί αυτά τα χρόνια.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ- Υ) είναι μία διαταραχή μεταξύ άλλων αναπτυξιακών διαταραχών που αναφέρονται συχνότερα σε παιδιά και εφήβους. Οι φίλιες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της γνωστικής, κοινωνικής και της συναισθηματικής ανάπτυξης ενός ατόμου (Azmitia & Montgomery, 1993; Newcomb & Bagwell, 1995). Λειτουργούν ως θεμέλιο για την προώθηση ανταλλαγής ιδεών, ενισχύοντας την κατανόηση των δυνατοτήτων κάποιου και παρέχουν τη βάση για την άσκηση κοινωνικών ρόλων που θα διευκολύνουν το ταξίδι στην εφηβεία και τελικά στην ενήλικη ζωή (Hartup, 1989; Parker & Gottman, 1989). Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να δημιουργούν φίλιες που ενσωματώνουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές ιδιότητες ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ- Υ). Τα παιδιά με ΔΕΠ- Υ συχνά αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις στη διαμόρφωση και στη διατήρηση ουσιαστικών σχέσεων με τους συνομηλίκους (Blachman & Hinshaw, 2002).

Ο ρόλος των σχολικών μονάδων στην προώθηση και την ενίσχυση των φιλικών σχέσεων απαιτεί αδιάληπτη εξέταση, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας. Έτσι τα τελευταία χρόνια, η ενταξιακή εκπαίδευση καταδεικνύει τα οφέλη της και υπόσχεται να διαμορφώσει ένα περιβάλλον χωρίς ανισότητες και διαχωρισμούς.

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε ώστε να εξετάσει τις αντιλήψεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των σχέσεων συνομηλίκων μαθητών/τριών με και χωρίς ΔΕΠ- Υ στο δημοτικό σχολείο. Να γίνει μια διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο για μαθητές/τριες με ΔΕΠ- Υ σε κοινωνικό- φιλικό επίπεδο καθώς και να επισημανθεί η αντίληψη της συμβολής του ενταξιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην ομαλή κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ- Υ στο σχολικό περιβάλλον.

Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2023-2024 και συμμετείχαν 145 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι ερωτηθέντες ήταν απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής. Ως ερευνητικό μέσο χρησιμοποιήθηκε ένα σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε δύο διακριτές ενότητες. Η αρχική ενότητα

περιλαμβάνει το Ερωτηματολόγιο Σχέσεων Συνομηλίκων των Tzouriadou, Barbas, Vouyoukas, & Anagnostopoulou (2013), ενώ η δεύτερη τη διεθνούς κλίμακα “My Thinking About Inclusion” (MTAI) των Stoiber, Gettinger και Goetz (1998).

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της μελέτης, από την οπτική γωνία των δασκάλων, η συμπεριφορά των μαθητών/τριών με ΔΕΠ- Υ που συμμετέχουν σε συλλογικές μαθησιακές και μη δραστηριότητες τους βοηθά να βελτιώσουν τις φιλικές τους σχέσεις καθώς και να διαχειριστούν προβλήματα που τυχόν προκύψουν. Έτσι οι φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους χαρακτηρίζονται μέτριες προς θετικές. Επίσης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης διαφέρουν ανάλογα με την ειδικότητα και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ενώ δεν διαφέρουν ανάλογα με την προϋπηρεσία τους σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

**Λέξεις Κλειδιά:** ΔΕΠ- Υ, φιλικές σχέσεις, ενταξιακή εκπαίδευση, κοινωνική εικόνα, συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί, ειδική αγωγή

## ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most commonly reported developmental disorders in children and adolescents. Friendships in childhood contribute to the cognitive, social and emotional development of the individual (Azmitia & Montgomery, 1993; Newcomb & Bagwell, 1995), as they provide the context for mutual exchange of ideas, for consolidating one's perception of one's capabilities, and for practicing the social roles that will facilitate the transition to adolescence and later adulthood (Hartup, 1989; Parker & Gottman, 1989). Friendships with positive and negative qualitative characteristics can be established between children with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Children

with ADHD, however, experience significant difficulties in establishing and maintaining friendly relationships (Blachman & Hinshaw, 2002).

The role of school in developing and strengthening friendships needs systematic investigation, especially in the Greek context. Thus, in recent years, inclusive education demonstrates its benefits and promises to shape an environment free of inequalities and segregation.

The following study was designed to examine perceptions about the development and strengthening of peer relationships of students with ADHD in primary school. To investigate perceptions of special and non-special education teachers in the school about students with ADHD on a social- friendly level and to highlight the perception of the contribution of the inclusive educational environment to the smooth social integration of students with ADHD in the school environment.

The study was conducted in the school year 2023-2024 and 145 primary school teachers participated. The participants were graduates of the Department of Primary Education and graduates of the Department of Special Education. A questionnaire consisting of two sections was utilized as a research tool. The first section consists of the Peer Relationships Questionnaire by Tzouriadou, Barbas, Vouyoukas, & Anagnostopoulou (2013), while the second section consists of the international scale "My Thinking About Inclusion" (MTAI) by Stoiber, Gettinger and Goetz (1998).

Regarding the results of the research, according to the teachers' opinion, the behavior of students with ADHD, participating in collective learning and non-learning activities, helps them to improve their friendships and manage problems that may arise, and thus their friendships with their peers are characterized as moderate to positive. Also, teachers' perceptions of the expected benefits of inclusive education differ according to their specialization and postgraduate studies, while they do not differ according to their previous experience with students with special educational needs.

**Keywords:** ADHD, friendship, inclusive education, social image, peers, teachers, special education

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Οριοθέτηση του Θέματος .....	13
1.1 Ορισμός και διατύπωση προβλήματος.....	13
1.2 Σημαντικότητα έρευνας .....	14
1.3 Σκοπός και στόχοι έρευνας .....	15
1.4 Ερευνητικές υποθέσεις.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ): μαθησιακή και κοινωνική εικόνα.....	18
2.1 Ορισμός της ΔΕΠ-Υ.....	18
2.2 Τύποι και χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΕΠ-Υ .....	19
2.3 Αντιμετώπιση της ΔΕΠ- Υ: Κοινωνική παρέμβαση .....	21
2.4 Σχέσεις με τους συνομηλίκους.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ενταξιακή εκπαίδευση.....	28
3.1 Ένα «σχολείο για όλους» .....	28
3.2 Οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	30
3.3 Διαφοροποιημένη παιδαγωγική.....	32
3.4 Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση .....	36
Β΄ Μέρος: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία .....	40
4.1 Σκοποί της έρευνας .....	40
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.....	40
4.3 Το δείγμα της έρευνας.....	41

4.4 Ερευνητικό εργαλείο .....	42
4.5 Διαδικασία της έρευνας.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	60
6.1 Συζήτηση και συμπεράσματα της έρευνας .....	60
6.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	66
6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	82

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Πίνακας 1: Ειδικότητα .....	45
Πίνακας 2: Προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	46
Πίνακας 3: Μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια με θέμα την ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία .....	47
Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας μέσωσν όρων & τυπικών αποκλίσεων των ερωτήσεων του πρώτου άξονα.....	48
Πίνακας 5: Συγκεντρωτικός πίνακας μέσωσν όρων & τυπικών αποκλίσεων των ερωτήσεων του δεύτερου άξονα .....	49
Πίνακας 6: Συγκεντρωτικός πίνακας μέσωσν όρων & τυπικών αποκλίσεων των ερωτήσεων του τρίτου άξονα.....	50
Πίνακας 7: Συγκεντρωτικός πίνακας μέσωσν όρων & τυπικών αποκλίσεων των ερωτήσεων του τέταρτου άξονα .....	51
Πίνακας 8: Συγκεντρωτικός πίνακας μέσωσν όρων & τυπικών αποκλίσεων των ερωτήσεων για τα αναμενόμενα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	52
Πίνακας 9: Πίνακας Αξιοπιστίας Άξονα 1 .....	53



Πίνακας 10: Πίνακας Αξιοπιστίας Άξονα 2 .....	54
Πίνακας 11: Πίνακας Αξιοπιστίας Άξονα 3 .....	54
Πίνακας 12: Πίνακας Αξιοπιστίας Άξονα 4 .....	54
Πίνακας 13: Πίνακας Αξιοπιστίας για τα αναμενόμενα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης .....	54
Πίνακας 14: Έλεγχος Κανονικότητας Αξόνων .....	55
Πίνακας 15: Correlations .....	56
Πίνακας 16: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης .....	57
Πίνακας 17: Στατιστική σημαντικότητα ειδικότητας .....	57
Πίνακας 18: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης.....	58
Πίνακας 19: Στατιστική σημαντικότητα προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας .....	58
Πίνακας 20: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των μεταπτυχιακών σπουδών, επιμόρφωσης ή/και σεμιναρίων με θέμα την ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης .....	59
Πίνακας 21: Στατιστική σημαντικότητα μεταπτυχιακών σπουδών, επιμόρφωσης ή/και σεμιναρίων .....	59

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ**

Κυκλικό διάγραμμα 1: Ειδικότητα .....	46
Κυκλικό διάγραμμα 2: Προηγούμενη διδακτική εμπειρία .....	46
Κυκλικό διάγραμμα 3: Μεταπτυχιακές σπουδές, .....	47

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και ξέχωρα από αυτό, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Αυτές οι σχέσεις παρέχουν τη βάση για να καλλιεργήσουν τα παιδιά την κοινωνική τους ανάπτυξη, να δημιουργήσουν ουσιαστικές σχέσεις και να αποκτήσουν ανεξαρτησία από την επίβλεψη των ενηλίκων. Μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους, τα παιδιά αναπτύσσουν την κοινωνική δυναμική, αναζητούν την επικύρωση από τους άλλους και εδραιώνουν τη θέση τους σε μια ομάδα. Τελικά, αυτές οι αλληλεπιδράσεις βοηθούν στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας ενός παιδιού και συμβάλλουν στη συνολική ανάπτυξή του (Newcomb & Bagwell, 1995).

Από την τρυφερή ηλικία της βρεφικής ηλικίας, τα παιδιά αρχίζουν να δημιουργούν σταδιακά φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, μια διαδικασία που συνεχίζει να εξελίσσεται μέχρι την εφηβεία. Ενώ πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπρέπουν στην καλλιέργεια θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, υπάρχουν παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) που αγωνίζονται στην πτυχή αυτή. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά αντιμετωπίζουν προκλήσεις για τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών και την καλλιέργεια φιλικών σχέσεων, που οδηγούν σε συναισθήματα απόρριψης και απομόνωσης τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου (Roberts & Zubrick, 1993). Η απόρριψη που αντιμετωπίζουν συχνά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη επιθετικότητα στις αλληλεπιδράσεις τους με συνομηλίκους (Jalongo, 2006) αλλά και περαιτέρω επιπτώσεις στην εκπαίδευσή τους, που οδηγούν στη σχολική διαρροή.

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες αποτελούσε και εξακολουθεί να συναποτελεί τον κεντρικό πυλώνα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Βασική μέριμνα της εκπαίδευσης γενικότερα καθίσταται η μετακίνηση των εν λόγω μαθητών από ένα ξεχωριστό, διαχωρισμένο και ομαδοποιημένο περιβάλλον του παρελθόντος σε ένα περιβάλλον περισσότερο ενταξιακό, στο οποίο συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους τους. Αυτή η διαδικασία της εκπαίδευσης όλων των μαθητών μαζί,

ανεξαιρέτως, στις τάξεις γενικών σχολείων περιγράφεται με τους όρους «ενταξιακή εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Valeo, 2008).

Μια από τις ομάδες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες είναι αυτή των μαθητών με ΔΕΠ- Υ που αντιμετωπίζουν προκλήσεις και εμπόδια στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Η ομάδα αυτή αλλά και το γεγονός πως τα δεδομένα και οι έρευνες είναι εξαιρετικά λίγες, αποτέλεσε την αφορμή για αυτή την έρευνα, η οποία επιδιώκει να αποκαλύψει τυχόν πιθανές προκλήσεις που μπορεί να υπάρχουν στους/στις μαθητές/τριες αυτούς/τες στο δημοτικό σχολείο όσον αφορά, κατά κύριο λόγο, το κοινωνικό- φιλικό επίπεδο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, στο πλαίσιο μιας ενταξιακής εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα θα εξετάσει την αποτίμηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε συλλογικές μαθησιακές και μη δραστηριότητες, την αξιολόγηση των φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, τη διαχείριση των σχέσεων των συνομηλίκων όσον αφορά τις συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης και τη συσχέτισή τους με δημογραφικά τους στοιχεία (ειδικότητα, προηγούμενη διδακτική εμπειρία, μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια στην ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία).

Στο πρώτο κεφάλαιο, δίνεται ένας σαφής ορισμός του θέματος που εξετάζεται. Αυτό περιλαμβάνει τη διατύπωση του προβλήματος που δύναται να αντιμετωπιστεί, υπογραμμίζοντας τη σημασία της έρευνας στο ευρύτερο πλαίσιο της. Οριοθετούνται οι στόχοι και οι σκοποί που καθοδηγούν την έρευνα, ενώ παρουσιάζονται επίσης οι υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από αυτήν τη διερεύνηση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ορισμός της ΔΕΠ- Υ. Συγκεκριμένα, θα δοθεί ο ορισμός της διαταραχής που σχετίζεται με τη μαθησιακή και κοινωνική εικόνα. Θα αναλυθούν οι τύποι και τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με ΔΕΠ- Υ καθώς και η αντιμετώπιση της διαταραχής υπό την σκέπη της κοινωνικής παρέμβασης. Επιπροσθέτως, θα γίνει αναφορά των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών/τριών με ΔΕΠ- Υ γενικότερα και της δημιουργίας φιλικών σχέσεων στο σχολείο με τους συνομηλίκους τους.

Στο τρίτο κεφάλαιο φανερώνεται η συμβολή της ενταξιακής εκπαίδευσης που προσφέρει μια ανώτερη και ενισχυμένη εκπαιδευτική εμπειρία για όλα τα παιδιά. Πιο

συγκεκριμένα, τα οφέλη της, που σχετίζονται με την διαφοροποιημένη παιδαγωγική και την κοινωνική συναισθηματική μάθηση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, αποκαλύπτεται η συνολική μεθοδολογία που στηρίζει αυτή τη μελέτη. Αυτό το κεφάλαιο αναλύει τους ερευνητικούς στόχους και εμβαθύνει στη διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων και ερωτημάτων. Επιπλέον, παρέχει μια εικόνα του δείγματος της έρευνας και του ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, ιδίως του ερωτηματολογίου, καθώς και μια λεπτομερή περιγραφή της ίδιας της ερευνητικής διαδικασίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφονται αναλυτικά οι περιεκτικές στατιστικές αναλύσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια της έρευνας, με την παρουσίαση των ευρημάτων.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται εμβάθυνση σε μια ολοκληρωμένη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, συζητώντας τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση. Αυτό το κεφάλαιο, εξετάζει επίσης προσεκτικά, τους περιορισμούς που συναντώνται σε όλη τη μελέτη, ενώ προσφέρει προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση σε αυτό το πεδίο.

Η εργασία ολοκληρώνεται με μια λίστα βιβλιογραφικών αναφορών, συνοδευόμενη από το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει το ερευνητικό εργαλείο.

# **Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

### **Οριοθέτηση του Θέματος**

#### **1.1 Ορισμός και διατύπωση προβλήματος**

Το σχολείο αποτελεί τον κύριο χώρο όπου τα παιδιά δουλεύουν και συναναστρέφονται με τους συνομήλικούς τους. Η επαρκής ανταπόκριση στις σχολικές απαιτήσεις και η καλλιέργεια θετικών σχέσεων με τους/τις άλλους/ες μαθητές/τριες είναι θεμελιώδεις για μια επιτυχημένη σχολική πορεία. Μέσα από αυτή την πορεία, το παιδί αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή του, γίνεται πιο αυτόνομο και μαθαίνει να αγαπά τη γνώση και τη διαδικασία της μάθησης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ- Υ) είναι μια κοινή διαταραχή που επηρεάζει ορισμένα παιδιά. Μπορεί τα παιδιά αυτά να δυσκολεύονται να δώσουν προσοχή, να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους και να είναι πολύ δραστήρια (American Psychiatric Association, 2000). Μελέτες δείχνουν ότι το 3% με 7% του μαθητικού πληθυσμού (Barkley, 2006; Peterson, Pine, Cohen, & Brook, 2001) δηλαδή περίπου ένα στα είκοσι παιδιά σε μια τάξη ίσως να έχει ΔΕΠ- Υ (McGoey, Eckert, & DuPaul, 2002).

Ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι πολλά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες έχουν την τύχη να έχουν τουλάχιστον έναν φίλο στο σχολείο (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984; Newcomb & Bagwell, 1996), ενώ άλλες μελέτες υπογραμμίζουν ότι το να φοιτούν, εντάσσονται σε γενικό σχολείο δεν σημαίνει πάντα ότι θα κάνουν εύκολα φίλους (De Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004; Lee, Yoo, & Bak, 2003; Sabornie & Kauffman, 1987). Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι αυτές οι μελέτες εξετάζουν τις φιλίες για παιδιά με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, όχι μόνο τη ΔΕΠ- Υ.

Διεθνείς μελέτες που εστιάζουν σε παιδιά με ΔΕΠ- Υ, παρουσιάζουν ότι θεωρούν δύσκολο να δημιουργηθούν φιλίες με τους συνομηλίκους τους και συχνά νιώθουν ότι

τους αφήνουν εκτός ομάδας ή τους αγνοούν οι άλλοι, ενώ αγωνίζονται να δημιουργήσουν στενές και αμοιβαίες φιλίες (Blachman & Hinshaw, 2002).

Στην Ελλάδα, οι επιστήμονες έχουν μελετήσει πώς τα παιδιά κάνουν φίλους και αλληλοεπιδρούν με άλλους. Ορισμένες μελέτες εξετάζουν πώς τα παιδιά γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλικούς τους και πώς αντιμετωπίζουν το αίσθημα μοναξιάς σε διαφορετικές καταστάσεις (Αντωνιάδου & Μπίμπου-Νάκου, 2000; Γαλανάκη, 1999, 2011; Galanaki, 2013; Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007; Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης, 1996). Εξετάζουν επίσης τις φιλίες στην προσχολική (Αυγητίδου, 1997) και την εφηβική ηλικία (Κοκκέβη, Ξανθάκη, Φωτίου, & Καναβού, 2011), πώς το πολιτισμικό υπόβαθρο ενός παιδιού επηρεάζει τις φιλίες του (Τσικαλάς, 2011) και το ρόλο των σχέσεων της μητέρας στην κοινωνική ζωή του παιδιού (Βαϊράμη, 2005). Δεν υπάρχουν τόσες πολλές μελέτες για τις φιλίες που αφορούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικά με νοητική υστέρηση (Παπουτσάκη, 2011, 2014). Μέχρι πρόσφατα, δεν υπήρχε έρευνα για το πώς τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ κάνουν φίλους στην Ελλάδα (Kounava, Antonopoulou, & Maridaki-Kassotaki, 2016).

Το γεγονός ότι υπάρχουν περιορισμένες έρευνες, σχετικά με τη διερεύνηση αντιλήψεων των σχέσεων συνομηλικών μαθητών/τριών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ στα γενικά δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, συμπεριλαμβανομένης της Αττικής, καθώς και την αντίληψη για την συμβολή του ενταξιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην ομαλή κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ στο σχολικό περιβάλλον, αποτέλεσε αφορμή για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

## **1.2 Σημαντικότητα έρευνας**

Οι σχέσεις με τους συνομηλικούς μπορούν να ασκήσουν θετική επίδραση και να συμβάλουν σημαντικά στην ομαλή ψυχική ανάπτυξη του παιδιού (Παπουτσάκη, 2011). Οι σχέσεις των συνομηλικών προσφέρουν κρίσιμες ευκαιρίες για την καλλιέργεια και την ενίσχυση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την κοινωνική, γνωστική, επικοινωνιακή και συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού. Μέσω της συμμετοχής του σε ομάδες συνομηλικών, το παιδί λαμβάνει τις γνώσεις ως δεδομένα για την ομαλή κοινωνική του ένταξη, βελτιώνεται και διατηρεί κοινωνικές σχέσεις, συναισθάνεται τις ανάγκες των άλλων, επιβεβαιώνεται από τους άλλους, αναγνωρίζεται ως πολύτιμο

μέλος μιας κοινότητας, διαμορφώνοντας στην πορεία την κοινωνική του ταυτότητα (Newcomb & Bagwell, 1995).

Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να κάνουν φίλους λόγω της συμπεριφοράς τους (Hoza, 2007; Whalen & Henker, 1992). Οι συνομηλικοί τους μπορεί να αναφέρονται σε αυτά με τους χαρακτηρισμούς, παρορμητικός/ή, επιθετικός/ή και ανοργάνωτος/η (Mikami & Hinshaw, 2003).

Από ποικίλες έρευνες που έγιναν τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, έχουν φανερωθεί αρκετά από τα πλεονεκτήματα της ενταξιακής εκπαίδευσης στη γενική τάξη. Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν παρουσιάσει σημαντική βελτίωση τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον ψυχοκοινωνικό τομέα, ενώ αντίστοιχα το ίδιο παρατηρείται και για τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους κύριους φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού και, συνεπώς, συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών του σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι ενταξιακή, συμπεριληπτική και να στοχεύει στην ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Carolan & O'Leary, 2009; Αγγελίδης, 2019).

Επομένως, η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας οδήγησε στη σημαντικότητα της έρευνας σχετικά με το ενταξιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον και το ενδεχόμενο να συμβάλει στην κοινωνική ανάπτυξη μαθητών/τριών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ και την ύπαρξη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο καθώς τα δεδομένα που υπάρχουν από έρευνες για τη συγκεκριμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη είναι λιγοστά.

### **1.3 Σκοπός και στόχοι έρευνας**

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε με σκοπό να εξετάσει τις αντιλήψεις σχετικά με την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των σχέσεων συνομηλίκων μαθητών/τριών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ στο δημοτικό σχολείο. Να γίνει μια διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο για μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ σε κοινωνικό – φιλικό επίπεδο καθώς και να επισημανθεί η αντίληψη της

συμβολής του ενταξιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην ομαλή κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών με ΔΕΠ- Υ στο σχολικό περιβάλλον.

Ως επιμέρους στόχοι της εργασίας τίθενται η αποτίμηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε συλλογικές μαθησιακές και μη δραστηριότητες, η αξιολόγηση των φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, η διαχείριση των σχέσεων των συνομηλίκων όσον αφορά τις συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης και η συσχέτισή τους με δημογραφικά τους στοιχεία (ειδικότητα, προηγούμενη διδακτική εμπειρία, μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια στην ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία).

#### **1.4 Ερευνητικές υποθέσεις**

Οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι η δυσκολία απόκτησης πολλών φίλων, η διατήρηση φιλικών σχέσεων που δεν έχουν ποιοτικά χαρακτηριστικά ή διατήρηση φίλων που δεν μένουν για πολύ καιρό ίσως δυσκολεύει τα παιδιά στην πρόοδο τους στο σχολείο και δυσχεραίνει το αίσθημα της χαράς. Τα παιδιά που έχουν τέτοιου είδους δυσκολίες στις φιλικές τους σχέσεις με τους συνομήλικους, μπορεί να δυσκολεύονται περισσότερο να ακολουθήσουν τους αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς, να νιώθουν φόβο ή να μην επιλέγονται από άλλους συνομήλικους κι έτσι να αισθάνονται μόνα σε σύγκριση με παιδιά που έχουν σταθερές και αμοιβαίες φιλίες.

Μερικές φορές τα παιδιά με ΔΕΠ- Υ δυσκολεύονται να δώσουν προσοχή, να παραμένουν ακίνητα ή να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους. Έτσι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις δεξιότητες της επικοινωνίας, στο να συνάπτουν σταθερές κοινωνικές σχέσεις και το κυριότερο να κάνουν φίλους (Normand, Schneider, & Robaey, 2007).

Κάποιες μελέτες έχουν εντοπίσει στα αποτελέσματά τους ότι τα παιδιά με ΔΕΠ- Υ έχουν δυσκολία στο να κάνουν φίλους. Κάποια δεν έχουν φίλους σε ποσοστό 56%, κάποια έχουν έναν φίλο σε ποσοστό 33% και μόνο λίγα, 9%, έχουν δύο φίλους (Blachman & Hinshaw, 2002). Εξαιτίας αυτού, είναι δύσκολο να αναγνωριστεί με βεβαιότητα πώς είναι οι φιλίες τους σύμφωνα με τους Normand, Schneider και Robaey (2007).



Μερικές μελέτες ακόμη, κάνουν λόγο στο ότι τα παιδιά με ΔΕΠ- Υ δυσκολεύονται να κάνουν φίλους λόγω της συμπεριφοράς τους. Αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να περιλαμβάνουν το να είναι παρορμητικά, να διακόπτουν τους άλλους, να μην ακολουθούν κανόνες (Landau & Milich, 1988), να καβγαδίζουν, να φέρονται βίαια και να θυμώνουν εύκολα κατά τη διάρκεια των κοινών δραστηριοτήτων με άλλα παιδιά (Hinshaw & Melnick, 1995).

Καθώς η ενταξιακή εκπαίδευση γίνεται αναγκαία για κάθε κοινωνία που επιδιώκει την ίση μεταχείριση όλων των μελών της, η έρευνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για αυτήν αποκτά σημαντική σημασία. Μέσω αυτής της έρευνας διαπιστώνεται το επίπεδο σεβασμού προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.

Σύμφωνα με την έρευνα της Μπάτσιου και των συνεργατών της (2008), εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα και την Κύπρο είχαν θετικές αντιλήψεις για την ενταξιακή εκπαίδευση. Ειδικότερα, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν πιο φιλική στάση απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και επίσης εμφάνισαν μεγαλύτερη ετοιμότητα να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης σε σχέση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η έρευνα κατέδειξε ότι η προηγούμενη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία στη γενική εκπαίδευση συνδέεται σημαντικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από τις δύο χώρες σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση.

Η έρευνα του Donghua Gu (2009), στην οποία συμμετείχαν νηπιαγωγοί από διάφορα σχολεία της πρωτεύουσας της Κίνας, κατέληξε σε παρόμοια ευρήματα. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε από τον ερευνητή ήταν το ΜΤΑΙ (My Thinking About Inclusion Scale) (Stoiber et al., 1998). Η έρευνα και τα αποτελέσματά της δείχνουν ότι υπάρχει έντονη συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη και τη συμμετοχή ή μη σε σεμινάρια ειδικής αγωγής. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε σημαντική σχέση μεταξύ των αντιλήψεων για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των εμπειριών διδασκαλίας στο παρελθόν ή τη συμμετοχή σε σεμινάρια ειδικής αγωγής.

Συνοψίζοντας, οι έρευνες παρουσιάζουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ- Υ αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις και ότι η ενταξιακή εκπαίδευση συνδέεται σημαντικά με τα πολλαπλά οφέλη που μπορεί να φέρει η εφαρμογή της στο γενικό σχολείο. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι σε αυτά τα ευρήματα δεν

συμφωνούν όλες οι έρευνες, καθώς υπάρχει ένα σύνολο ερευνών που παραθέτουν διαφορετικά αποτελέσματα και προοπτικές.

Με βάση τα παραπάνω, για τη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Δημιουργούνται φιλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ που φοιτούν με τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης;
2. Υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (όπως η ειδικότητα, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια στην ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία) και στις αντιλήψεις τους για τα οφέλη που αναμένονται από την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης;

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση όπως παρουσιάστηκε παραπάνω προκύπτουν και οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Η φοίτηση μαθητών με ΔΕΠ-Υ στην γενική τάξη, από μόνο της ως γεγονός χωρικής ένταξης, δεν αναμένεται να συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο και τη γενικότερη κοινωνική ανάπτυξή τους.
2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης διαφέρουν ανάλογα με τα κοινωνικά και δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (Avramidis & Kalyva, 2007).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ): μαθησιακή και κοινωνική εικόνα**

#### **2.1 Ορισμός της ΔΕΠ-Υ**

Η ΔΕΠ-Υ είναι μια διαταραχή που μπορεί να διαγνωστεί σε παιδιά, η οποία δύναται να παρουσιάσει δυσκολίες που σχετίζονται με την μη επαρκή προσοχή και την

παρορμητικότητα αλλά και την υπερκινητικότητα σε συνδυασμό. Οι επιστήμονες εξακολουθούν να μελετούν τη διαταραχή αυτή για να εξάγουν συμπεράσματα με τους λόγους που κάποια παιδιά διαγιγνώσκονται με ΔΕΠ- Υ και πώς τα επηρεάζει καθώς μεγαλώνουν. Ο ορισμός που υιοθετείται είναι εκείνος της APA (2013):

*Όταν τα παιδιά εκδηλώνουν συμπτώματα απροσεξίας και /ή παρορμητικότητας – υπερκινητικότητας σε βαθμό που αποκλίνει σημαντικά από το αναπτυξιακό τους επίπεδο, ασκώντας αρνητική επίδραση σε σημαντικούς τομείς λειτουργικότητάς τους, τότε ενδεχομένως να διαγνωστεί σε αυτά Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα, ή αλλιώς ΔΕΠ- Υ.*

Σύμφωνα με τον Barkley (2003a), οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για να συζητήσουμε για παιδιά που είναι πραγματικά δραστήρια, δυσκολεύονται να δώσουν προσοχή ή ενεργούν χωρίς σκέψη, έχουν αλλάξει πολύ με τα χρόνια. Αλλά, παρόλο που η ορολογία έχει αλλάξει, ο τρόπος που περιγράφουμε πώς είναι αυτά τα παιδιά δεν έχει αλλάξει αρκετά από πολύ καιρό πριν όπως αναφέρουν οι George Still (1902) και Alfred Tredgold (1908), στην πρόσφατη έκδοση του DSM-V (2013).

Τα παιδιά με ΔΕΠ- Υ μπορούν να παρουσιάσουν διαφορετικές συμπεριφορές ανάλογα με το πόσο σοβαρά είναι τα συμπτώματά τους. Παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, οι συνθήκες και το πώς αντιδρούν οι γονείς τους μπορούν επίσης να επηρεάσουν τον τρόπο που ενεργούν τα παιδιά με ΔΕΠ- Υ (Barkley, 2003a). Για να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις αυτών των παιδιών και να κατανοήσουμε καλύτερα τη ΔΕΠ- Υ, πρέπει να εξετάσουμε με μια πιο προσεκτική ματιά τις τρεις κύριες συμπεριφορές που σχετίζονται με αυτήν: τη δυσκολία στην εστίαση, την υπερβολική δραστηριότητα και την ενέργεια χωρίς σκέψη.

## **2.2 Τύποι και χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΕΠ-Υ**

Ο τύπος της Ελλειμματικής Προσοχής παρουσιάζει ότι η προσοχή περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές διαστάσεις (Strauss, Thomson, Adams, Redline, & Burant, 2000; Barkley, 2003b) και τα παιδιά με ΔΕΠ- Υ είναι πιθανόν να εμφανίζουν δυσκολίες προσοχής αλλά και περαιτέρω χαρακτηριστικά. Οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν δυσκολία στο να δώσουν προσοχή για μεγάλο χρονικό διάστημα (Douglas, 1983) και δείχνουν δυσκολία στο να θυμηθούν και να

τηρήσουν κανόνες και οδηγίες σε όλη τη διάρκεια μιας δραστηριότητας. Κατά κανόνα, επίσης, δυσκολεύονται να ακολουθήσουν εντολές που οδηγούν σε μια δράση και τους είναι δυσεπίτευκτο να μεταθέτουν την προσήλωσή τους από τη μία δράση στην άλλη με μεθοδικό τρόπο. Επιπροσθέτως, διακρίθηκε η δυσκολία τους να διαχειριστούν τα ερεθίσματα του περιγύρου κατά την περάτωση της κάθε δράσης με την οποία δουλεύουν (Bagwell, Molina, Pelham, & Hoza, 2001). Οι Sergeant & Scholten (1985), ενδιαφέρθηκαν για το μειονέκτημα των παιδιών να κρατήσουν την προσήλωσή τους σε ένα μόνο ερέθισμα, ανάμεσα σε πολλά που δέχονταν, δίχως όμως να φέρουν την επιβεβαίωση ότι τα παιδιά αυτά αντεπεξέρχονται σε δυσχέρειες στην επιλεκτική προσήλωση.

Ο τύπος με Παρορμητικότητα, η οποία παρορμητικότητα ορίζεται επιστημονικά ως κάποιο μέσο συμπεριφοράς που εκδηλώνεται με ταχεία και χωρίς ακρίβεια απόδοση σε δράσεις (Brown & Quay, 1977). Ομόγνωμα με τον ορισμό του APA (2013), η παρορμητικότητα συγκροτεί ένα διαφορετικό σημαντικό γνώρισμα των παιδιών με ΔΕΠ- Υ. Άπτεται κυρίως, στη περιορισμένη δεξιότητα των παιδιών να επιβάλλονται στους μη αρμόζοντες τρόπους συμπεριφοράς, κάθε φορά που το προϋποθέτουν οι συγκυρίες (Barkley, Fischer, Fletcher, & Smallish, 1998). Σχετίζεται με το ζήτημα των παιδιών να μένουν και να ακολουθούν την προτεραιότητα της σειράς τους και φέρουν την διάθεση να σταματούν ολοένα τη δράση, τη συζήτηση ή να εκνευρίζουν τους υπόλοιπους συνομηλίκους. Κάποιες φορές αντιπράττουν επιπόλαια και ως ακολούθως στα τεστ αδιάληπτης απόδοσης τελούν σφάλματα από αβλεψία και απρονοησία (Newcorn et al, 2001). Επιπλέον, είναι δύσκολο για εκείνα να δραστηριοποιούνται με ησυχία σε δράσεις. Το μείζον τμήμα των ερευνών κατασταλάζει πως αυτά τα υστερήματα στην αναβολή της ενθουσιώδους αντενέργειας, δεν περιορίζουν ίσως τον χειρισμό άλλων συναισθηματικών συγχύσεων (Halperin et al., 1992). Τελικά, η παρορμητικότητα σχετίζεται και με την ανεπάρκεια συστολής στις κοινωνικές σχέσεις, την επιπολαιότητα σε περιστάσεις που ενέχουν κίνδυνο καθώς και την αθέτηση των κοινωνικών κανόνων (Barkley et al, 2001).

Τα παιδιά με ΔΕΠ- Υ, ξέχωρα από την ελλειμματική προσοχή και την παρορμητική συμπεριφορά εξωτερικεύουν κατά κανόνα σημαντική κινητικότητα σε αλληλεξάρτηση με την κινητικότητα που πρέπει σε οποιαδήποτε συγκυρία (Stein et al, 1995). Φέρουν συνεπώς, τον τύπο με Υπερκινητικότητα και κατά κανόνα οι χαρακτήρες αυτοί, αφήνουν τη θέση τους στην τάξη ή και σε διάφορες ευκαιρίες που

δεν προβλέπεται και κινούνται ή τρέχουν παντού. Τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή έχουν πολλή ενέργεια και δυσκολεύονται να σταματήσουν τις κινήσεις τους. Οι γονείς και οι δάσκαλοί τους συχνά περιγράφουν ότι κινούνται πάντα και δυσκολεύονται να σταματήσουν τις ενέργειές τους (Schachar, Tannock, & Logan, 1993). Η έρευνα έχει δείξει ότι η παρουσία της διάχυτης υπερκινητικότητας τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο είναι ένας παράγοντας που ξεχωρίζει τη ΔΕΠ-Υ από άλλες διαγνωστικές κατηγορίες (Taylor et al, 1986). Αναφορικά, οι Schachar, Rutter & Smith (1981) πιστεύουν ότι μόνο τα παιδιά που έχουν προβλήματα τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι θα πρέπει να διαγνωστούν με έναν συγκεκριμένο τύπο.

Η ΔΕΠ-Υ μπορεί να παρουσιαστεί σε τέσσερις τύπους:

1. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα συνδυασμένος τύπος, σημαίνει ότι ένα παιδί μπορεί να έχει δυσκολία στην προσοχή, να είναι πολύ δραστήριο και να ενεργεί χωρίς να σκέφτεται.
2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα με προεξάρχοντα τον απρόσεκτο τύπο, οι τύποι αυτοί παρουσιάζουν ως επί το πλείστον σημάδια ότι αποσπάται εύκολα η προσοχή τους.
3. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα με προεξάρχοντα τον υπερκινητικό-παρορμητικό τύπο, όπου το παιδί παρουσιάζει κυρίως συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας.
4. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Σε αυτή την κατηγορία συγκαταλέγονται οι διαταραχές με προεξάρχοντα συμπτώματα απροσεξίας ή υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας οι οποίες δεν πληρούν τα κριτήρια της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

### **2.3 Αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ: Κοινωνική παρέμβαση**

Σήμερα τον εικοστό πρώτο αιώνα είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, διεπιστημονική, καθώς κρίνεται σημαντική η συνεργασία του παιδίατρο, του παιδοψυχίατρο, του παιδονευρολόγου, του ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού, του εκπαιδευτικού, της οικογένειας και κυρίως του παιδιού.

Ως τελέσφοροι μέθοδοι για τη διαχείριση της ΔΕΠ- Υ, όπως υποστηρίζονται από εμπειρική έρευνα, και προσφέρουν μια βάση για αποτελεσματική παρέμβαση (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1997; American Psychiatric Association, 2000), έχουν επικυρωθεί μόνο τρεις:

1. φαρμακευτικοί παράγοντες που διεγείρουν το κεντρικό νευρικό σύστημα
2. στρατηγικές τροποποίησης συμπεριφοράς
3. ο συνδυασμός των δύο παραπάνω (Abikoff et al., 2004a)

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση οπότε θα αναλυθεί στη συνέχεια ο δεύτερος τρόπος αντιμετώπισης της ΔΕΠ- Υ σε παιδιά.

### **Παρέμβαση στη συμπεριφορά**

Οι συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις (behavior therapy) μεταχειρίζονται την ισχυροποίηση και την αποστέρηση για να ελαττώσουν τις προβληματικές συμπεριφορές και να βελτιώσουν τις επιθυμητές συμπεριφορές (Damico & Armstrong, 1996). Σύμφωνα με κλινικούς ψυχολόγους, συνιστάται οι τεχνικές συμπεριφοράς να θεωρούνται η κύρια προσέγγιση για άτομα που εμφανίζουν ήπια συμπτώματα ΔΕΠ- Υ και για παιδιά ηλικίας κάτω των πέντε ετών.

Η ψυχολογική παρέμβαση περιλαμβάνει πρωτίστως εκπαίδευση γονέων, εκπαίδευση δασκάλων, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με τη δύναμη της Γνωσιακής Συμπεριφορικής Θεραπείας, προσφέρει ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη και συναισθηματική υγεία.

Εν συνεχεία, θα παρουσιαστούν λεπτομερώς η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ώστε να επικεντρωθεί η διερεύνηση στην ψυχολογική παρέμβαση που αφορά το κομμάτι του σχολικού πλαισίου και την κοινωνική εικόνα των παιδιών σε αυτό.

### Εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Η τρέχουσα τάση ένταξης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως η ΔΕΠ- Υ, στα γενικά σχολεία έχει ωθήσει τους/τις δασκάλους/ες να εξετάσουν τον καλύτερο τρόπο για να τους/τις υποστηρίξουν. Πολλοί εκπαιδευτικοί στερούνται τις απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις και την πρακτική εμπειρία στην εκπαίδευση

μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ιδιαίτερα στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών με ΔΕΠ- Υ τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Η έρευνα δείχνει ότι η έλλειψη πληροφόρησης και εκπαίδευσης για τη ΔΕΠ- Υ είναι μια κοινή πρόκληση που αναφέρουν οι δάσκαλοι/ες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όταν διδάσκουν μαθητές/τριες με αυτή τη διαταραχή (Reid et. al., 1994).

Εξαιτίας αυτού, θεωρείται σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν κατάρτιση, αφού η ενασχόλησή τους είναι ένα κρίσιμο σημείο του προγράμματος θεραπείας. Οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές έχουν διακρίνει και καθιερώσει τρεις θεμελιώδεις στρατηγικές για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της διαταραχής σε παιδιά με διάγνωση ΔΕΠ- Υ:

- Ενθαρρύνουν τους συνομηλίκους να καλλιεργήσουν μια θετική στάση απέναντι στα παιδιά με ΔΕΠ- Υ, καθώς μπορεί να έχει ευεργετικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους.
- Ενσωματώνουν την κίνηση στην τάξη συνδέοντας παιχνίδια ρόλων και άλλες ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που μπορούν να συγκαταλεχθούν στο σχέδιο του μαθήματος.
- Ο δάσκαλος παρακολουθεί και καταγράφει τακτικά τη συμπεριφορά των μαθητών, η οποία είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για την πρόληψη προβλημάτων (Λαμπροπούλου, 2010).

Η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της πρόληψης και της διαχείρισης συμπεριφορικών και μαθησιακών θεμάτων με στρατηγικό σχεδιασμό και οργάνωση χώρων (Λαμπροπούλου, 2010). Ο χώρος πρέπει να είναι δομημένος χωρίς αντικείμενα που μπορεί να διασπασουν την προσοχή του παιδιού με ΔΕΠ- Υ.

Καταληκτικά, Είναι απαραίτητο οι γονείς να επικοινωνούν τακτικά με το σχολείο προκειμένου να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη ΔΕΠ- Υ στα παιδιά. Η διατήρηση ενός συνεχούς διαλόγου και επαφής με το σχολικό προσωπικό είναι βαρυσήμαντη για την παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου και της συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον (Σιαπάτη, 2007).

#### Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τα παιδιά με ΔΕΠ- Υ είναι η δυσκολία τους στην κοινωνική λειτουργικότητα (Whalen & Henker, 1992). Η προσέγγιση της

διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους και πώς ανταποκρίνονται σε αυτά. Αυτή η μέθοδος στοχεύει να βοηθήσει τα παιδιά να διορθώσουν τις παρεξηγήσεις τους σχετικά με το πώς συμπεριφέρονται οι άλλοι και να τους διδάξει αποτελεσματικούς τρόπους να ανταποκριθούν σε αυτήν (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Τα προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως η παρατήρηση άλλων, η χρήση συμβολισμών στο παιχνίδι, η λήψη καθοδήγησης, η εξάσκηση σε πραγματικές καταστάσεις και η συμμετοχή σε ασκήσεις ρόλων (Σιαπάτη, 2007).

Αν και η τροποποίηση των δυσλειτουργικών αντιλήψεων μπορεί μερικές φορές να οδηγήσει σε αλλαγές συμπεριφοράς και στην εφαρμογή νέων δεξιοτήτων, η αποτελεσματικότητα αυτής της μεθόδου είναι περιορισμένη. Στις περιπτώσεις που παρατηρείται βελτίωση, είναι συχνά μικρή και προσωρινή (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006), γι' αυτό απαιτείται συνδυασμός παρεμβάσεων αντιμετώπισης.

#### **2.4 Σχέσεις με τους συνομηλίκους**

Η φιλία είναι μια στενή σχέση μεταξύ δύο ατόμων που περιλαμβάνει αγάπη, αμοιβαία υποστήριξη, πίστη και στοργή. Διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, βοηθώντας το να αποκτήσει περαιτέρω κοινωνικές δεξιότητες όπως η επικοινωνία και η συνεργασία, να βελτιώσει την αυτογνωσία, να διασκεδάσει ρυθμίζοντας το άγχος και να διαμορφώσει σημαντικά πρότυπα κοινωνικών σχέσεων για το μέλλον (Cole & Cole, 2011).

Είναι εφικτό να δημιουργηθούν φιλίες μεταξύ μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αυτές οι σχέσεις μπορεί να έχουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές πτυχές (Kounava, Antonopoulou & Maridaki-Kassotaki, 2016). Ωστόσο, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες συχνά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις στην ανάπτυξη αυτών των φιλικών σχέσεων λόγω των κοινωνικών προκαταλήψεων και των δικών τους αγώνων με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Τζουριάδου, 1995).



Τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με την παρουσία και την ποιότητα των φιλικών σχέσεων μεταξύ παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ασυνεπή. Ορισμένες μελέτες υποδεικνύουν ότι τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά έχουν τουλάχιστον έναν φίλο στο σχολείο (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984; Newcomb & Bagwell, 1996), ενώ άλλα υποστηρίζουν ότι η ένταξή τους στα καθιερωμένα περιβάλλοντα μπορεί να μην οδηγεί πάντα σε θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (De Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004; Lee, Yoo, & Bak, 2003; Sabornie & Kauffman, 1987). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι έρευνες που αναφέρθηκαν επικεντρώνονται στις φιλίες μεταξύ μαθητών με μια σειρά ειδικών αναγκών, όχι συγκεκριμένα στη ΔΕΠ-Υ στο δημοτικό σχολείο.

Ο κύριος παράγοντας που προκαλεί δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς τους. Αυτά τα παιδιά μπορεί να διακόψουν τις συνομιλίες, να διακόψουν το παιχνίδι, να δυσκολεύονται να ελέγξουν την ψυχραιμία τους και μερικές φορές ακόμη και να εμπλακούν με βία συμπεριφορά. Μελέτες έχουν δείξει ότι αυτά τα προβλήματα συμπεριφοράς επιδεινώνονται με την πάροδο του χρόνου, οδηγώντας σε παραβατική συμπεριφορά και εμπλοκή σε εγκληματικές δραστηριότητες (Kounava, Antonopoulou & Maridaki-Kassotaki 2016).

Ο περιορισμένος αριθμός διεθνών μελετών που εξετάζουν αποκλειστικά άτομα με ΔΕΠ-Υ υποστηρίζει ότι παρουσιάζουν σημαντικές προκλήσεις στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις σε όλα τα στάδια της ζωής. Από νεαρή ηλικία, τείνουν να απομονώνονται ή να απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους και έχουν μόνο έναν μικρό αριθμό στενών και αμοιβαίων φίλων (Blachman & Hinshaw, 2002).

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ συχνά αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Hoza, 2007; Whalen & Henker, 1992). Αυτό αποδίδεται κυρίως σε συμπεριφορές όπως η παρορμητικότητα, η υπερκινητικότητα, η αποδιοργάνωση και η επιθετικότητα, όπως περιγράφονται από τους συνομηλίκους τους (Mikami & Hinshaw, 2003). Ειδικότερα, ένα παιδί που εμφανίζει συμπτώματα ΔΕΠ-Υ μπορεί να διαταράξει ακούσια τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις παρεμβαίνοντας παρορμητικά στις δραστηριότητες των συνομηλίκων του ή παλεύοντας να τηρήσει τους κανόνες συνομιλίας, όπως σταματώντας ή παραβλέποντας τους άλλους (Landau & Milich, 1988). Επιπλέον, είναι πιθανό να συμμετάσχει σε έντονες συζητήσεις και να εμφανίσει στιγμές απογοήτευσης,

ματαίωσης κατά τη διάρκεια συνεργατικών δραστηριοτήτων με τους συνομηλίκους του (Hinshaw & Melnick, 1995). Τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ τείνουν να κλιμακώνονται καθώς μεγαλώνουν, με πιθανώς αποτέλεσμα την ανάπτυξη διαταραχών συμπεριφοράς, διακοπής του σχολείου, κατάχρησης ουσιών και εμπλοκής σε παράνομες συμπεριφορές (Landau, Milich & Diener, 1998).

Η έρευνα δείχνει ότι ένας σημαντικός αριθμός παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο δημοτικό σχολείο βιώνουν κοινωνική απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, με εκτιμήσεις να δείχνουν ότι πάνω από τα μισά επηρεάζονται. Αντίθετα, μόνο το 10-15% συνομηλίκων τους αντιμετωπίζει παρόμοιες προκλήσεις στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους (Hoza, Gerdes, Mrug, Hinshaw, Bukowski & Gold, 2005; Pelham & Bender, 1982). Τα προβεβλημένα άτομα στους κοινωνικούς κύκλους συχνά αποκλείουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, οδηγώντας στην κοινωνική τους αποξένωση λόγω της σημαντικής επίδρασης που έχουν αυτά τα άτομα στους συνομηλίκους τους (Hoza, Waschbusch, Pelham, Molina, & Milich, 2000). Ο αποκλεισμός των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μπορεί να γίνει χρονικά σύντομα αφού γίνουν μέρος ενός νέου κοινωνικού κύκλου (Erhardt & Hinshaw, 1994).

Σε μια ολοκληρωμένη ανάλυση μελετών που διερευνούν τις κοινωνικές συνδέσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, οι Normand, Schneider και Robaey (2007) σημειώνουν μια σπανιότητα τέτοιων σχέσεων, περιπλέκοντας έτσι την ικανότητα εξακρίβωσης των καθοριστικών χαρακτηριστικών αυτών των φιλικών σχέσεων. Τα άτομα με ΔΕΠ-Υ αγωνίζονται να δημιουργήσουν ισχυρές σχέσεις και φιλίες σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως το σχολείο (Hoza et al., 2005), το φιλικό και οικείο περιβάλλον της οικογένειας (Bagwell et al., 2001; Heiman, 2005) ή τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες, όπως η κατασκήνωση (Blachman & Hinshaw, 2002). Αυτό μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις κοινωνικές τους εμπειρίες και τη συνολική ευημερία τους.

Έχει αναφερθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν βαθιές, αμοιβαίες φιλίες. Σημειώνεται εκ των άλλων ότι συχνά βιώνουν μονόπλευρες σχέσεις που μπορούν να επηρεάσουν τη συνολική ποιότητα των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων (Hartup, 1996). Σε περιπτώσεις μονόπλευρων φιλικών σχέσεων, τα παιδιά μπορεί να βρεθούν σε αντίθεση, σύγκρουση μεταξύ τους,

συμπεριφερόμενα με τρόπο που δεν αντικατοπτρίζει μια αληθινή φιλία (Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι προκλήσεις για τη δημιουργία και την καλλιέργεια φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ εξακολουθούν να υφίστανται ανεξάρτητα από την ηλικία ή το φύλο τους και γίνονται πιο έντονες μέχρι την ηλικία των επτά ετών (Mikami, 2010).

Τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠ-Υ τείνουν να έλκονται προς τη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους που έχουν αξιολογηθεί επίσης με ΔΕΠ-Υ ή αντιθετική προκλητική διαταραχή. Αυτά τα παιδιά συχνά εκφράζουν δυσαρέσκεια για τις φιλίες τους, αναφέροντας υψηλότερη επικράτηση αρνητικής δυναμικής έναντι της θετικής (Normand, Schneider, Lee, Maisonneuve, Kuehn, & Robaey, 2011). Μόλις το 15% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι σε θέση να αναζητήσουν παρηγοριά στις φιλίες τους για συναισθηματική υποστήριξη, όπως τονίστηκε από τον Heimann (2005). Επιπλέον, ένας σημαντικός αριθμός παιδιών, ιδιαίτερα των κοριτσιών, αναφέρουν συχνές συναντήσεις με συγκρούσεις και επιθετικότητα στους κοινωνικούς τους κύκλους.

Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ένας απρόβλεπτος παράγοντας που συμβάλλει στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη δημιουργία φιλιών: η έλλειψη ελεύθερου χρόνου. Είναι αξιοσημείωτο ότι η έκταση της αναπηρίας τους σχετίζεται άμεσα με τον ελεύθερο χρόνο που διαθέτουν. Παρά το γεγονός ότι μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα με τους συνομηλίκους τους, αυτά τα παιδιά περιορίζονται στην ικανότητά τους να συμμετέχουν ανεξάρτητα σε δραστηριότητες, συχνά βασιζόμενα σε άλλους για καθοδήγηση. Κατά συνέπεια, οι ψυχαγωγικές τους αναζητήσεις τείνουν να είναι μοναχικές και να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τη γονική συμμετοχή (Θωΐδης, Πνευματικός, & Χαϊτίδου, 2014).

Κλείνοντας, είναι επιτακτική ανάγκη να τονιστεί ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην κοινωνική τους ανάπτυξη δεν πρέπει να θεωρούνται οριστικές στη διαμόρφωση των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων. Υπάρχουν παιδιά που διαπρέπουν στους κοινωνικούς τους κύκλους και καλλιεργούν θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Παντελιάδου, 2011). Τελικά, κάθε παιδί στο φάσμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών διαθέτει ξεχωριστές ιδιότητες και ικανότητες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Ενταξιακή εκπαίδευση

#### 3.1 Ένα «σχολείο για όλους»

Η ένταξη είναι συνώνυμη με τη συνεκπαίδευση, η οποία στοχεύει να προσφέρει δίκαιες ευκαιρίες μάθησης σε κάθε μαθητή, χωρίς διακρίσεις, προάγοντας παράλληλα την αποδοχή και την εκτίμηση της διαφορετικότητας από όλα τα άτομα (Γκόβαρης, 2002).

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η ένταξη επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά μέσω της εκπαίδευσης όλων των παιδιών σε ποικίλα και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης. Αυτά τα περιβάλλοντα, που χαρακτηρίζονται από την ποικιλομορφία και την ένταξή τους, πρέπει να σχεδιάζονται προσεκτικά και να προσαρμόζονται ώστε να καλύπτουν αποτελεσματικά τις ανάγκες κάθε μαθητή (Αγγελίδης, 2019).

Ο θεμελιώδης στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι να προσφέρει τη βέλτιστη εκπαιδευτική εμπειρία για όλα τα παιδιά, οδηγώντας στην εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Τα σχολεία διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων του παιδιού, ενισχύοντας τον σεβασμό, την αποδοχή και την ενσυναίσθηση μέσω περιβαλλόντων μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Αντίθετα, ο διαχωρισμός στην εκπαίδευση διαιωνίζει τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό των περιθωριοποιημένων ατόμων. Είναι επιτακτική ανάγκη η εκπαίδευση να αγκαλιάζει την ενταξιακή νοοτροπία και να προσπαθεί να συμπεριλάβει απρόσκοπτα όλα τα άτομα τόσο στο σχολείο όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον (Carolan & O' Leary, 2009).

Στη σφαίρα της ενταξιακής εκπαίδευσης, η επικρατούσα πεποίθηση είναι ότι κάθε μαθητής είναι εγγενώς ίσος, ανεξάρτητα από τυχόν αντιληπτές διαφορές. Κεντρικό στοιχείο αυτής της προσέγγισης είναι η ιδέα ότι όλα τα άτομα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες, να συμμετέχουν πλήρως στα κατάλληλα για την ηλικία τους περιβάλλοντα τάξης και εντός της ευρύτερης κοινότητας. Η ενταξιακή εκπαίδευση υποστηρίζει την αρχή ότι η πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση δεν είναι απλώς

προνόμιο αλλά θεμελιώδες και αδιαμφισβήτητο δικαίωμα όλων των μαθητών, ανεξαιρέτως (Μιχαηλίδης, 2009).

Η ενταξιακή εκπαίδευση προσπαθεί να δημιουργήσει ένα φιλόξενο περιβάλλον για όλους τους μαθητές, αποσκοπώντας σε ένα «σχολείο για όλους». Προσπαθεί να διαλύσει τις προκαταλήψεις έναντι των ατόμων με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές απαιτήσεις, ενώ παράλληλα βελτιώνει τη συνολική ποιότητα ζωής τους (Fazal, 2012). Είναι σαφές ότι η ένταξη διασφαλίζει την προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων κάθε παιδιού, συμπεριλαμβανομένης της εμπλοκής του στο σχολικό περιβάλλον και της απρόσκοπτης πρόσβασής του στην εκπαίδευση, προσαρμοσμένη στις ατομικές του ανάγκες και ικανότητες (Αγγελίδης, 2011<sup>α</sup>).

Για να ανθίσει πραγματικά μια εκπαίδευση και να θεωρείται εξαιρετική, πρέπει να δώσει προτεραιότητα στην απρόσκοπτη ένταξη κάθε μαθητή, να αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα και να αναγνωρίζει και να εξυπηρετεί τις μοναδικές φυσικές, γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες κάθε μεμονωμένου παιδιού χωρίς προκατάληψη ή αποκλεισμό (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012).

Η ενταξιακή εκπαίδευση εξυπηρετεί τον ευγενή σκοπό της παροχής συνεχούς βοήθειας και εξατομικευμένης υποστήριξης σε άτομα που έχουν ανάγκη. Είναι σημαντικό τόσο για τους εκπαιδευτικούς γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, καθώς και για τις οικογένειες των μαθητών, να λαμβάνουν εξειδικευμένη καθοδήγηση και βοήθεια για να εξασφαλίσουν ένα ολοκληρωμένο και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακό περιβάλλον (Μιχαηλίδης, 2009).

Είναι επιτακτική ανάγκη για το σχολείο να καλλιεργήσει μια κουλτούρα συμπερίληψης, υποστήριξης και συντροφικότητας μεταξύ όλων των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καλλιεργώντας θετικές σχέσεις και προωθώντας την αποδοχή, μπορεί να ενισχυθεί η κοινωνικοποίηση και η συνολική ευημερία των μαθητών με αναπηρίες στη σχολική κοινότητα (Ματσαγκούρας, 2008).

Η ενταξιακή εκπαίδευση καθοδηγείται από τη θεμελιώδη αρχή ότι κάθε άτομο είναι εγγενώς ολοκληρωμένο και τέλειο, ξεπερνώντας τα όρια των ετικετών ή κατηγοριών (Βασιλειάδης, 2010). Η ατομικότητα κάθε ανθρώπου είναι αναμφισβήτητη και ανεκτίμητη. Κάθε άτομο αξίζει να αντιμετωπίζεται με αποδοχή και σεβασμό. Η διατήρηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, μιας λεπτής και ανεκτίμητης ιδιότητας, είναι επιτακτική και απαραίτητη (Πανταζής, 2009).

Στα διαφορετικά κοινωνικά τοπία της παγκόσμιας κοινότητάς μας, η καθολική επιδίωξη βασικών αξιών όπως η εκπαίδευση, η δικαιοσύνη, η ισότητα και η ειρήνη μάς ενώνει όλους. Καθώς οδηγούμαστε στις περίπλοκες πολιτικές και οικονομικές προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, είναι επιτακτική ανάγκη κάθε μαθητής να οπλιστεί με τις απαραίτητες δεξιότητες και πόρους για να ανταπεξέλθει στον 21<sup>ο</sup> αιώνα και έπειτα. Ας δυναμώσουμε τους εαυτούς μας με τα εργαλεία που χρειάζονται για να διαμορφώσουμε ένα καλύτερο μέλλον για όλους (Dreyer, 2017).

### **3.2 Οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης**

Εκτεταμένη έρευνα που διεξήχθη τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποκαλύψει τα πολυάριθμα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης στις γενικές τάξεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες έχουν επιδείξει αξιοσημείωτη ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική πρόοδο, όπως και οι συνομήλικοί τους χωρίς αναπηρία (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Σε περαιτέρω ανάλυση, είναι εμφανής μια αξιοσημείωτη βελτίωση στις γνωστικές ικανότητες όπως ο γραμματισμός και η γραπτή έκφραση, καθώς και στις διαπροσωπικές δεξιότητες όπως οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συνδέσεις. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί αισθητή μείωση των απουσιών και των παραβατικών συμπεριφορών. Αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες μελέτες που υποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρίες που εντάσσονται σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς παρουσιάζουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και μεγαλύτερη εσωτερική ώθηση για ακαδημαϊκή ανάπτυξη (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν επίσης συγκρίσιμα πλεονεκτήματα σε περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Συγκεκριμένα, αυτοί οι μαθητές παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης και θετικότητας απέναντι στους συνομηλίκους τους που αντιμετωπίζουν προκλήσεις. Συνυπάρχοντας αρμονικά, επωφελούνται αμοιβαία από πολύτιμες ευκαιρίες και ανταλλαγή γνώσεων. Επιπλέον, οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις στη γλώσσα και τα μαθηματικά βλέπουν σημαντική βελτίωση και πρόοδο (Αγγελίδης, 2011<sup>α</sup>).

Είναι ευρέως αποδεκτό τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς ότι υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς. Δυστυχώς, αυτές οι ανησυχίες συχνά οδηγούν σε σκεπτικισμό και απόρριψη της δυνατότητας επιτυχίας σε τέτοια περιβάλλοντα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Τα ευρήματα ερευνών καταδεικνύουν αναμφίβολα μια αντίθετη πραγματικότητα. Είναι προφανές ότι οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά δεν βλέπουν τους συνομηλίκους τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, αντιμέτωπους με προκλήσεις. Όταν η συνεκπαίδευση αγκαλιάζεται από όλους, αναδύεται οργανικά μια κουλτούρα αποδοχής και θαυμασμού για τη διαφορετικότητα. Αυτό υπογραμμίζει την παγκόσμια αξία της αναγνώρισης και του εορτασμού των διαφορών, καθώς έχει τη δυνατότητα να αποφέρει θετικά αποτελέσματα σε διάφορες πτυχές της ζωής για όλα τα άτομα (Σφυρόερα, 2007).

Η διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες σε ένα γενικό περιβάλλον τάξης είναι το βέλτιστο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς επιτρέπει τη συνεχή αλληλεπίδραση με συνομηλίκους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Αυτή η έννοια της «ένταξης» δίνει έμφαση στην παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης στις γενικές τάξεις. Έτσι, εκπαιδύοντας μαθητές όλων των ικανοτήτων μαζί, ενισχύεται η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία για όλους, καλλιεργώντας μια κουλτούρα διαφορετικότητας και αποδοχής (Αθανασάκης & Μητρέντση, 2013).

Προκειμένου να καλλιεργηθεί μια ευνοϊκή ατμόσφαιρα μάθησης για όλους, είναι απαραίτητη η συνεργασία με μαθητές/τριες, γονείς, διευθυντή/ντρια, εκπαιδευτικούς, ειδικούς επαγγελματίες, καθώς και τους αρμόδιους της κοινότητας, όπου, φυσικά αυτό, κρίνεται απαραίτητο. Αυτή η συλλογική προσπάθεια είναι υψίστης σημασίας για τη διασφάλιση μιας βέλτιστης εκπαιδευτικής εμπειρίας για όλους τους εμπλεκόμενους (Μιχαηλίδης, 2009).

Ο σχολικός θεσμός διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στη διαμόρφωση και την ένταξη των νέων στην κοινωνία. Είναι επιτακτική ανάγκη κάθε μαθητής/τρια, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ΔΕΠ- Υ, να είναι σε θέση να συμμετάσχει πλήρως και να ακμάσει στο ακαδημαϊκό του ταξίδι.

Τα παιδιά με ΔΕΠ- Υ έχουν την ικανότητα να αποκτούν γνώση, αλλά αγωνίζονται να διατηρήσουν την εστίαση σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον λόγω των

προκλήσεων που δημιουργούν τα συμπτώματά τους. Κατά συνέπεια, είναι επιτακτική ανάγκη για τα σχολεία να εφαρμόσουν τροποποιήσεις στο περιβάλλον της τάξης, στους εκπαιδευτικούς πόρους, καθώς και στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών και στις μεθόδους διδασκαλίας. Η διευκόλυνση της ένταξης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στη σχολική κοινότητα, η προώθηση της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους, η καθοδήγηση στα κοινωνικά πρότυπα και η ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής σε διάφορες δραστηριότητες είναι κρίσιμα στοιχεία που ενισχύουν τη μάθηση και τη συνολική ανάπτυξη αυτών των ατόμων (Bagwell et al., 2001).

Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη τα σχολεία να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στην αναγνώριση και την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κοινωνία. Καλλιεργώντας το μαθησιακό τους δυναμικό και βοηθώντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, τα σχολεία μπορούν να βοηθήσουν αυτούς τους/τις μαθητές/τριες να ξεπεράσουν τις προκλήσεις μέσω μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που εκτιμά και λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές.

Εφαρμόζοντας μια πολιτική ένταξης στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται στα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης. Αυτή η προσέγγιση φωτίζει το προσκήνιο σε μαθητές/τριες με εκπαιδευτικές και ειδικές ανάγκες, όπως σωματικές, γνωστικές, αισθητηριακές προκλήσεις, ΔΕΠ-Υ και αυτισμός, τονίζοντας τη σημασία της κάλυψης των μοναδικών ικανοτήτων και απαιτήσεών τους.

### **3.3 Διαφοροποιημένη παιδαγωγική**

Σε μια συνολική προοπτική, η διαφοροποίηση στη διδασκαλία και τη μάθηση υπερβαίνει την απλή προσαρμογή στα μεμονωμένα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών. Πρόκειται για την ενίσχυση τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει σχεδιαστεί για να εξετάζει και να αξιοποιεί τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες εμπλέκονται στη μάθηση, με στόχο τον εμπλουτισμό του συνολικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Λαμβάνοντας υπόψη τις γνωστικές δομές, τους μαθησιακούς τύπους, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, τις εμπειρίες και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα εξατομικευμένο περιβάλλον μάθησης όπου κάθε μαθητής/τρια μπορεί να ακολουθήσει το δικό του/της μονοπάτι για την



απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Τελικά, ο στόχος είναι να ενδυναμωθούν οι μαθητές/τριες ώστε να χτίσουν το δικό τους μοναδικό ταξίδι μάθησης.

Προκειμένου να καλυφθούν αποτελεσματικά οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών σε ένα περιβάλλον τάξης, είναι απαραίτητο να αναγνωριστεί η σημασία της εφαρμογής διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας. Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει ότι μια προσέγγιση που ταιριάζει σε όλους για την παροχή εκπαιδευτικού περιεχομένου δεν συμβάλλει στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών. Αντίθετα, η εστίαση θα πρέπει να είναι στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες μάθησης προσαρμοσμένες στον ατομικό ρυθμό και τις ικανότητές τους. Αυτό απαιτεί από τους δασκάλους να υιοθετήσουν μια ευέλικτη προσέγγιση στη διαχείριση του χρόνου και να αναλάβουν πρωτοβουλίες στο σχεδιασμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού για να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας.

Σε αυτό το συγκεκριμένο περιβάλλον, η διαφοροποίηση στην τάξη παίρνει μια εκλεπτυσμένη μορφή, όπως διευκρίνισε η Καραγιάννη (2012). Χαρακτηρίζεται από την αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές/τριες προσπαθούν για έναν κοινό στόχο εντός του προγράμματος σπουδών, παρά τα διαφορετικά θέματα στα οποία μπορεί να εργάζονται. Αυτός ο ενοποιημένος μαθησιακός στόχος περιλαμβάνει όχι μόνο συγκεκριμένες εργασίες και θεματικές έννοιες, αλλά καλύπτει επίσης τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας στην τάξη.

Έχοντας ως όραμα την εκπλήρωση ενός κοινού στόχου εμποτισμένου με σημασία και ποιότητα, ο δάσκαλος διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της ακαδημαϊκής γνώσης και των εμπειριών των μαθητών/τριών κατά τη φάση σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μέσα από μια κριτική εξέταση τόσο του επίσημου προγράμματος σπουδών όσο και του διαφορετικών εμπειρικών αναφορών όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, ο δάσκαλος θέτει τις βάσεις για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους, την επιλογή περιεχομένου και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές. Για τη δημιουργία ουσιαστικών εκπαιδευτικών στόχων, η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία καθορισμού στόχων είναι απαραίτητη. Έτσι, ο δάσκαλος λειτουργεί ως μεσολαβητής, διευκολύνοντας τις διαπραγματεύσεις και ενδυναμώνοντας τους/τις μαθητές/τριες να

διαμορφώσουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες μέσα από τις ατομικές κοινωνικές, πολιτιστικές και προσωπικές τους προοπτικές..

Αυτό περιλαμβάνει τον επανασχεδιασμό και τη βελτίωση του θέματος, τη δημιουργία σκόπιμων στόχων και τη συνεπή αξιολόγηση της προόδου και των επιτευγμάτων (Byers & Rose, 1996). Περιλαμβάνει την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού υλικού για να ταιριάζουν στις μοναδικές ανάγκες του μαθησιακού περιβάλλοντος, ενισχύοντας τελικά την απόδοση των μαθητών/τριών και ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή στο εκπαιδευτικό ταξίδι. Προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες, οι δάσκαλοι μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες, να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους και να εργαστούν συλλογικά για την εκπαιδευτική επιτυχία. Οι βασικότερες εξ αυτών είναι οι εξής (Σφυρόερα, 2004; Tomlinson, 2004):

1. Η ουσία της εκπαίδευσης έγκειται στη προσεκτική επιλογή του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών, προσαρμοσμένο στις μοναδικές ανάγκες και ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας. Με την ενσωμάτωση μιας ποικιλίας μεθόδων διδασκαλίας και τη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ νέων εννοιών και προηγούμενων γνώσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλέξουν αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες στο μαθησιακό τους ταξίδι. Μέσω της χρήσης πολυτροπικών προσεγγίσεων και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, παρέχονται στους/στις μαθητές/τριες τα απαραίτητα εργαλεία για να εμβαθύνουν την κατανόησή τους και να διευρύνουν τις προοπτικές τους.

2. Στον τομέα της εκπαίδευσης, ο τρόπος με τον οποίο συμμετέχουν οι μαθητές/τριες σε μαθησιακές δραστηριότητες είναι εξαιρετικής σημασίας. Η βιβλιογραφία τονίζει τη σημασία που έχει οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους για την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών σε ουσιαστικές και παρακινητικές δραστηριότητες. Προτείνεται μια ποικιλία συμμετοχικών και εφευρετικών εκπαιδευτικών τεχνικών για την ευθυγράμμιση με τις αρχές της διαφοροποίησης, όπως ευέλικτη ομαδοποίηση, μάθηση βάσει έργου, μελέτες περιπτώσεων, προσομοιώσεις, παιχνίδι ρόλων, καταγισμός ιδεών και οργανωτικές στρατηγικές όπως κέντρα μάθησης και σταθμοί εργασίας (Tomlinson, 2010). Υποστηρίζεται ότι αυτές οι τεχνικές και προσεγγίσεις μπορούν να χρησιμεύσουν ως καταλύτης για τη μετάβαση από τις συμβατικές μεθοδολογίες διδασκαλίας σε

εξελιγμένες πρακτικές που υποστηρίζουν σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, όπως η διευκόλυνση της συλλογικής πρόσβασης στις πληροφορίες και η υιοθέτηση διαφορετικών μορφών γραμματισμού.

3. Χρησιμοποιώντας μια ολοκληρωμένη σειρά εργαλείων, πόρων και μεθόδων, μπορούμε να βελτιώσουμε τη μαθησιακή εμπειρία και να διευκολύνουμε τη βαθύτερη κατανόηση του προγράμματος σπουδών. Είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά και τις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών μας. Με την ενσωμάτωση αυτών των στοιχείων, μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα πιο εμπλουτισμένο και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης..

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι ο στόχος του σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είναι να προσπαθήσουμε να διαφοροποιήσουμε κάθε πτυχή της διδασκαλίας με κάθε δυνατό τρόπο για κάθε μάθημα. Η ευθυγράμμιση ορισμένων στοιχείων της διδασκαλίας με τα μοναδικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, όπως η ετοιμότητά τους και οι μαθησιακές τους προτιμήσεις, μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική. Αυτό που είναι απαραίτητο, είναι οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν τα μαθήματα με ευελιξία, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Είναι επίσης σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς, να συμμετέχουν σε στοχαστική πρακτική, αξιολογώντας και προσαρμόζοντας συνεχώς την προσέγγισή τους ως απάντηση στις ανάγκες των μαθητών/τριών και στις νέες πληροφορίες. Υιοθετώντας μια νοοτροπία ερευνητή και προσαρμόζοντας συνεχώς τους στόχους και τις μεθόδους τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (Ανδρούσου, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαφοροποίηση δεν είναι αποκλειστικά ευθύνη των μεμονωμένων εκπαιδευτικών, αλλά απαιτεί επίσης εστίαση στη δημιουργία περιβαλλόντων στην τάξη και στο σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, καθώς και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2015). Προκειμένου να εκτιμηθεί πραγματικά η σημασία αυτής της έννοιας, είναι απαραίτητο να αναγνωριστεί ότι η δημιουργία και η εφαρμογή μιας μοναδικής παιδαγωγικής προσέγγισης πηγάζει από τον θεμελιώδη μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας. Αυτός ο μετασχηματισμός

έχει τις ρίζες του στις βασικές αξίες, τις προοπτικές και τις ενέργειες που διαμορφώνουν την κατανόησή μας για την εκπαίδευση και τον ρόλο του σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που παρέχονται παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι απλώς ένα στατικό παράδειγμα παρέμβασης με καθορισμένες πρακτικές και μεθόδους που μπορούν να εφαρμοστούν παγκοσμίως. Είναι μια ρευστή διαδικασία που προσαρμόζεται στις μοναδικές ανάγκες κάθε ομάδας, με τον δάσκαλο να αναζητά συνεχώς καινοτόμες ιδέες, προτάσεις και προσαρμογές. Αυτή η προσέγγιση απαιτεί τη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος στην τάξη όπου οι μαθητές/τριες νιώθουν ότι έχουν τη δύναμη να συνεισφέρουν, γνωρίζοντας ότι η συμβολή τους εκτιμάται. Ενθαρρύνεται η συνεργασία, η υποστήριξη και η συνεχής αλληλεπίδραση και τα λάθη θεωρούνται ως φυσικό μέρος του μαθησιακού ταξιδιού, προάγοντας την ίση συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην τάξη (Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2015).

### **3.4 Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση**

Μέχρι σήμερα, ένας οριστικός ορισμός της Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης (ΚΣΜ) παραμένει ασαφής. Ωστόσο, μια πληθώρα απόψεων για το θέμα έχει κερδίσει ευρεία αποδοχή. Σύμφωνα με τους (Zins & Elias, 2007), η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση περιλαμβάνει την ικανότητα του/της μαθητή/τριας να εντοπίζει, να ρυθμίζει συναισθηματικές αντιδράσεις, να απαντά εποικοδομητικά στις προκλήσεις και να καλλιεργεί ουσιαστικές σχέσεις με άλλα άτομα.

Σε ευθυγράμμιση με αυτό, η κοινότητα που εκτείνεται από τις τάξεις μέχρι τις ακαδημαϊκές αίθουσες, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), συνηγορεί επίσης ότι η κοινωνικό – συναισθηματική μάθηση είναι ταξίδι με το οποίο τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες καλλιεργούν και αξιοποιούν επιδέξια τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αφομοίωση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων, τον καθορισμό και την επιδίωξη εποικοδομητικών αναζητήσεων και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προς τους άλλους. Αυτή η διαδικασία μετασχηματισμού προάγει την ανάπτυξη και τη διατήρηση ουσιαστικών σχέσεων, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να λαμβάνουν στοχαστικές και υπεύθυνες αποφάσεις.

Οι θεμελιώδεις πυλώνες της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης, όπως περιγράφονται στον οδηγό CASEL «GUIDE SEL», περιλαμβάνουν τις ακόλουθες βασικές διαστάσεις: αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Weissberg, Goren, Domitrovich, & Dusenbury, 2013).

Πιστεύεται ευρέως ότι η Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προσφέρει μια αξιοσημείωτη ευκαιρία για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αποτελούν τη βάση στους/στις μαθητές/τριες, ενισχύοντας τελικά τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα και ολιστικά την ευημερία τους. Με την ενσωμάτωση της ΚΣΜ στο πρόγραμμα σπουδών, ενισχύεται η πιθανότητα αυτές οι ανεκτίμητες δεξιότητες να γίνουν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής των μαθητών/τριών (Κουρμούση, 2012).

Κάθε άτομο έχει τη ικανότητα να καλλιεργήσει και να κυριαρχεί σε αυτές τις δεξιότητες, υπερβαίνοντας τους περιορισμούς που επιβάλλονται από εγγενείς ικανότητες. Αυτή η σύνδεση μεταξύ της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και της εκπαίδευσης υπογραμμίζει την ουσιαστική της σημασία στο ευρύτερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Μαρκογιαννάκης, 2020).

Ο Μπαμπάλης ορίζει τη μαθησιακή διαδικασία ως μια αρμονική ενσωμάτωση σκέψης, συναισθήματος και δράσης, με στόχο την εκπλήρωση βασικών κοινωνικών αναγκών, την αντιμετώπιση προσωπικών και κοινωνικών φιλοδοξιών και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διαμόρφωση των ατόμων σε παραγωγικούς συντελεστές στην κοινωνία (Babalís, Tsoúli, Artíkis, Mylonakou-Kele , & Xanthakou, 2013). Μέσω της ενσωμάτωσης προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, αναπτύσσεται η φιλοδοξία να καλλιεργηθεί η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να υπολογίζουν τις διαφορετικές προοπτικές, να επιλύουν τις συγκρούσεις φιλικά και να χρησιμοποιούν διαπροσωπικές δεξιότητες με ακεραιότητα και αποτελεσματικότητα σε ποικίλες καταστάσεις (Κουρμούση, 2012).

Η καλλιέργεια περιβαλλόντων που εμπλουτίζουν, αναβαθμίζουν και διευρύνουν τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, διασφαλίζουν ότι η γνώση που αποκτάται στην τάξη μεταφράζεται απρόσκοπτα στην καθημερινή τους ζωή. Προγράμματα αφιερωμένα στην κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση απεικονίζουν

έντονα τη βαθιά σημασία και την εγγενή αξία αυτής της βασικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, τα οποία:

α) βελτιώνουν την εικόνα του εαυτού τους (O'Mara , Marsh, Craven, & Debus, 2006; Haney & Durlak, 1998),

β) προλαμβάνουν τις μορφές κατάθλιψης (Fornes , Serna, Kavale, & Nielsen , 1998) και άλλα ψυχικά προβλήματα (Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001),

γ) προλαμβάνουν την εξάρτηση ουσιών (Faggiano, Vigna- Tagliant, Versino, Zambon, Borraccino, & Lemma , 2005; Tobler, Roona, Ochshorn, Marshall, Streke, & Stackpole, 2000), αλκοόλ και καπνού (Botvin , Griffin , Paul , & Macaulay, 2003),

δ) ενισχύουν τον τρόπο που διαχειρίζονται τα παιδιά τα συναισθήματά τους και τον έλεγχο του εαυτού (Gansle, 2005; Barrett, 2004; Kusché & Greenberg, 1994),

ε) βοηθούν τα παιδιά να επιλύσουν διαπροσωπικές προκλήσεις (Geller, 1999; Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, & Beland 1997; Kusché & Greenberg, 1994; Shure & Spivack, 1982) και να διατηρούν υγιείς κοινωνικές σχέσεις (Beelmann & Lösel, 2006),

στ) προσπαθούν να μειώσουν την εμφάνιση των κακότροπων συμπεριφορών (Wilson , Lipsey, & Derzon, 2003).

Εκτενείς μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι τα παιδιά που κατέχουν σταθερή βάση στην Κοινωνική και Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΚΣΜ) δεν είναι μόνο ικανά στη διαχείριση των συναισθημάτων τους αλλά και διαπρέπουν στη διαμόρφωση ουσιαστικών σχέσεων με τους συνομηλίκους. Είναι σε θέση να θέτουν εποικοδομητικούς στόχους, να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε προσωπικές και κοινωνικές προκλήσεις και να επιδεικνύουν με συνέπεια ορθή κρίση με βάση την ακεραιότητα και τις ηθικές αρχές (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

Τέλος, αναφορικά και μόνο, στη χώρα μας με αφορμή την ανάγκη για ενίσχυση της εστίασης των προγραμμάτων στην ενσυναίσθηση, στην αυτοεκτίμηση, στην αυτοεικόνα, στα θετικά συναισθήματα και την όλη ευαισθητοποίηση για την εκπαιδευτική προσέγγιση της ενταξιακής κουλτούρας, τον Ιούλιο του 2020, η Υπουργική Απόφαση αριθ. Τ.7/86136/ΓΔ4/6-7-2020 που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 2847/Β/13-7-2020) όρισε σχολικές μονάδες, να συμμετέχουν στην πιλοτική

πρωτοβουλία «Εργαστήρια Δεξιοτήτων (Ε.Δ)» στο πλαίσιο της υποχρεωτικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σημειωτέο, μόνο δύο Σχολεία Ειδικής Αγωγής (ΕΑ) συμμετείχαν σε αυτό το πιλοτικό πρόγραμμα: το Ειδικό Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο της Ρόδου και το Ειδικό Λύκειο Αθηνών. Αυτή η πρωτοβουλία καλλιεργεί βασικές δεξιότητες που κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις διακριτούς Κύκλους Δεξιοτήτων: Ζω καλύτερα- Ευ Ζην, Φροντίζω το Περιβάλλον, Ενδιαφέρομαι και ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη και Δημιουργώ και Καινοτομώ- Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία.

Με δεδομένο τα επακόλουθα της πραγμάτωσης της πιλοτικής δράσης με τίτλο «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» σε καθορισμένα σχολικά συγκροτήματα της χώρας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021, με βλέψη την ενδυνάμωση της παιδείας ήπιων ικανοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές και στις μαθήτριες, θεσμοθετήθηκε η γενίκευση της δράσης σε όλες τις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε όλων των τύπων τα Γυμνάσια στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2021-22. Έκτοτε, το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» διδάσκεται κάθε σχολική χρονιά και εμπλουτίζεται με υλικό.

## **Β' Μέρος: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

#### **Μεθοδολογία**

##### **4.1 Σκοποί της έρευνας**

Με βάση τα όσα παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας διπλωματικής εργασίας διατυπώθηκε ο σκοπός της έρευνας. Σκοπός της έρευνας είναι να εντοπίσει εάν οι μαθητές/τριες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ- Υ) στο δημοτικό σχολείο παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες όσον αφορά το κοινωνικό- φιλικό επίπεδο στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα πολλαπλά οφέλη που αναμένονται από την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελεί επιμερή στόχο της έρευνας. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού διεξήχθη πρωτογενής ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Η ποσοτική έρευνα διαθέτει την αξιοσημείωτη ικανότητα να συλλέγει εκτεταμένα δεδομένα από μια ποικιλία συμμετεχόντων. Αυτή η μέθοδος επιτρέπει στους ερευνητές να μετρούν συστηματικά μεταβλητές και να καθιερώνουν σαφείς, παρατηρήσιμους και ποσοτικοποιήσιμους ερευνητικούς στόχους. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας είναι εγγενώς αριθμητικά και χαρακτηρίζονται από την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους. Επιπλέον, η ανάλυση και η ερμηνεία αυτών των αποτελεσμάτων διεξάγονται σχολαστικά, ελαχιστοποιώντας την επιρροή της μεροληψίας των ερευνητών και διασφαλίζοντας αντικειμενικά ευρήματα. Είναι επιθυμία να γίνουν συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών κι έτσι στη συγκεκριμένη περίπτωση ενδείκνυται η ποσοτική έρευνα (Creswell, 2013).

##### **4.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις**

Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ- Υ αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις και ότι η ενταξιακή εκπαίδευση συνδέεται



σημαντικά με τα πολλαπλά οφέλη που μπορεί να φέρει η εφαρμογή της στο γενικό σχολείο. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να σημειωθεί ότι αυτά τα δεδομένα δεν είναι απόλυτα, καθώς υπάρχουν και άλλες έρευνες με αντιφατικά αποτελέσματα και αντικρουόμενες απόψεις.

Στη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Δημιουργούνται φιλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ που φοιτούν με τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης;
2. Υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (όπως η ειδικότητα, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια στην ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία) και στις αντιλήψεις τους για τα οφέλη που αναμένονται από την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης;

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση όπως παρουσιάστηκε παραπάνω προκύπτουν και οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Η φοίτηση μαθητών με ΔΕΠ-Υ στην γενική τάξη, από μόνο ως γεγονός χωρικής ένταξης δεν αναμένεται να συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο και τη γενικότερη κοινωνική ανάπτυξή τους.
2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης διαφέρουν ανάλογα με τα κοινωνικά και δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (Avramidis & Kalyva, 2007).

### **4.3 Το δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 145 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την Περιφέρεια της Αττικής.

Όσον αφορά το βασικό πτυχίο, το 60% (87) των ερωτηθέντων είχαν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και το υπόλοιπο 40% (58) από Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 81, 4% (118) ερωτηθέντων είχαν διδακτική εμπειρία και το υπόλοιπο 18, 6% (27) δεν είχαν εργαστεί τα προηγούμενα χρόνια με μαθητές/τριες που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σχετικά με τα ακαδημαϊκά προσόντα, το 83, 4% (121) των ερωτηθέντων είχαν πραγματοποιήσει ή μεταπτυχιακό, ή/και επιμόρφωση ή/και σεμινάρια με θέμα την ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία ενώ το 16, 6% (24) δεν είχε κάποιο από τα ακαδημαϊκά προσόντα που αναφέρθηκαν.

#### **4.4 Ερευνητικό εργαλείο**

Σε αυτή τη μελέτη, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, ως το κύριο ερευνητικό εργαλείο για να εξεταστούν οι προτεινόμενες υποθέσεις. Το ερευνητικό εργαλείο χωρίζεται σε δύο ενότητες. Η ενότητα Α περιλαμβάνει, το «Ερωτηματολόγιο Σχέσεων Συνομηλίκων» (βλ. παράρτημα). Το ερωτηματολόγιο αυτό διαμορφώθηκε από τους Tzouriadou, Barbas, Vouyoukas και Anagnostopoulou (2013) αντλώντας έμπνευση από τη θεμελιώδη έρευνα του Guralnick σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων στην προσχολική ηλικία. Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο σε κλειστή μορφή, επιτρέποντας μια ενιαία απάντηση και παρουσιάζεται ως checklist. Χορηγούμενο σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται με μαθητές που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ- Υ), αυτό το εργαλείο αξιοποιεί τις μοναδικές γνώσεις των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν στενά τους/τις μαθητές/τριες τους κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η εξοικείωσή τους με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών τους, καθιστά τις απαντήσεις τους πιο αξιόπιστες και αντικειμενικές από αυτές των εξωτερικών παρατηρητών. Τέλος, η επιλογή του ερωτηματολογίου ευθυγραμμίζεται με τις βέλτιστες πρακτικές σε δειγματοληπτικές έρευνες, όπου τέτοια μέσα χρησιμοποιούνται συνήθως για την αποτελεσματική συλλογή δεδομένων (Robson, 2007: 277).

Το ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί προσεκτικά για να ευθυγραμμιστεί με τους στόχους της έρευνας, παρουσιάζοντας ερωτήσεις που στοχεύουν να αντλήσουν ολοκληρωμένες γνώσεις από τους συμμετέχοντες. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκει να συλλέξει τις αντιλήψεις τους για το υπό εξέταση ζήτημα με διεξοδικό και ουσιαστικό

τρόπο (Κομίλη, 1989). Το ερωτηματολόγιο της έρευνας μετατράπηκε απρόσκοπτα σε ηλεκτρονική μορφή χρησιμοποιώντας τις Φόρμες Google, αξιοποιώντας τη δύναμη της τεχνολογίας για να προσφέρει ευκολία, ευελιξία και αμεσότητα στους συμμετέχοντες.

Η ενότητα Α του ερωτηματολογίου περιελάμβανε 42 ερωτήσεις, κλειστού τύπου. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε αυτές τις ερωτήσεις, καθεμία από τις οποίες προσφέρει τρεις διαφορετικές επιλογές απάντησης (Α: καθόλου ή σχεδόν καθόλου, Β: όταν έκρινε ότι ήθελε να απαντήσει μεταξύ των δύο, δηλαδή Α και Γ και Γ: πολύ ή σχεδόν πολύ). Πριν από τη συμπλήρωση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τον εκάστοτε να μοιραστεί ορισμένες προσωπικές πληροφορίες: την ειδικότητα, την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα περαιτέρω ακαδημαϊκά προσόντα σχετικά με την ειδική αγωγή.

Το ερωτηματολόγιο οργανώνει σε τέσσερις διακριτούς άξονες τις ερωτήσεις α) ο πρώτος άξονας «Συμμετοχή σε συλλογικές, μαθησιακές δραστηριότητες» περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις και αξιολογεί τις σχέσεις των συνομηλίκων στις μαθησιακές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, β) ο δεύτερος άξονας «Συμμετοχή σε συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες» περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις και αξιολογεί τις σχέσεις συνομηλίκων σε μη μαθησιακές δραστηριότητες εκτός τάξης και περισσότερο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, γ) ο τρίτος άξονας «Φιλικές σχέσεις-παρέες» περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις που αξιολογούν τις σχέσεις των συνομηλίκων όσον αφορά τις φιλίες μεταξύ των παιδιών, τέλος, δ) ο τέταρτος άξονας «Διαχείριση προβλημάτων αρνητικών αντιδράσεων» περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις που αξιολογούν τις σχέσεις των συνομηλίκων όσον αφορά στις συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών (Tzouriadou, Barbas, Vouyoukas & Anagnostopoulou, 2013).

Η ενότητα Β του ερωτηματολογίου, που αξιοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα περιλαμβάνει την κλίμακα «Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη» (My Thinking About Inclusion), που σχεδιάστηκε το 1998 από τους Stoiber, Gettinger και Goetz. Αυτό το ερευνητικό εργαλείο, που χρησιμοποιείται σε πολυάριθμες σημαντικές μελέτες, περιλαμβάνει επιβεβαιώσεις που συνηγορούν υπέρ της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 10 καταφατικές δηλώσεις-προτάσεις από τη βασική κατηγορία «Αναμενόμενα αποτελέσματα/οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης».

Αυτή η μελέτη επιδιώκει να αποκαλύψει τις προσδοκίες των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με τα γνωστικά και κοινωνικά πλεονεκτήματα που αναμένουν από την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Για να συμπληρωθεί η ενότητα Β, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν τη συμφωνία τους με κάθε δήλωση επιλέγοντας από μια κλίμακα πέντε βαθμών, Likert (1= Συμφωνώ απόλυτα, 2= Συμφωνώ, 3= Ουδέτερος/ Αναποφάσιτος, 4= Διαφωνώ, 5= Διαφωνώ απόλυτα).

Η προαναφερθείσα κλίμακα δεν είναι ένα νέο ερευνητικό εργαλείο. Αντίθετα, έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στο εσωτερικό της χώρας (Avramidis & Kalyva, 2007) για να διερευνήσει τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Η καθιερωμένη χρήση του υπογραμμίζει την αξιοπιστία και τη συνάφειά του στον συνεχιζόμενο λόγο γύρω από την εκπαιδευτική ένταξη.

#### **4.5 Διαδικασία της έρευνας**

Η έρευνα διεξήχθη από τον Μάιο του 2024 έως και τα μέσα Ιουλίου του 2024. Δεν πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα καθώς όπως προαναφέρθηκε και οι δύο ενότητες του ερωτηματολογίου απαρτίζονται από ερωτήσεις από τις οποίες προκύπτει αξιοπιστία.

Ένας βασικός παράγοντας στην προσπάθεια συλλογής δεδομένων ήταν η αξιοποίηση της τεχνολογίας, η οποία έχει γίνει βασική πτυχή της καθημερινής ζωής τόσο για ατομική χρήση όσο και για επαγγελματική. Για να διασφαλιστεί ότι η πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο θα ήταν τόσο γρήγορη όσο και αποτελεσματική, επιλέχθηκε η ηλεκτρονική μορφή των Φορμών Google. Αυτό διευκόλυνε την απρόσκοπτη διανομή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Αττικής.

Οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος στην έρευνα με ηλεκτρονικό μέσο, συγκεκριμένα μέσω ενός συνδέσμου που οδηγούσε στην πλατφόρμα Φόρμες Google. Αυτός ο σύνδεσμος συνοδεύτηκε από ένα προσεκτικά διαμορφωμένο εξηγηματικό κείμενο που απεικόνιζε το πλαίσιο και τον σκοπό της έρευνας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον εθελοντικό χαρακτήρα της εμπλοκής τους, την προβλεπόμενη

χρονική δέσμευση και τα μέτρα που ελήφθησαν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητάς τους. Ενθαρρύνθηκαν να απαντήσουν με ειλικρίνεια, καθώς τα ειλικρινή τους σχόλια έχουν βαθιά σημασία για την εγκυρότητα της μελέτης.

Η διαδικασία ηλεκτρονικής κοινής χρήσης έδειξε ένα επαρκές επίπεδο αφοσίωσης, όπως αποδεικνύεται από ένα ικανοποιητικό σύνολο 145 συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα εξήχθησαν σχολαστικά σε Excel και έπειτα εισήχθησαν στο SPSS για ενδελεχή ανάλυση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Αποτελέσματα

#### Στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων

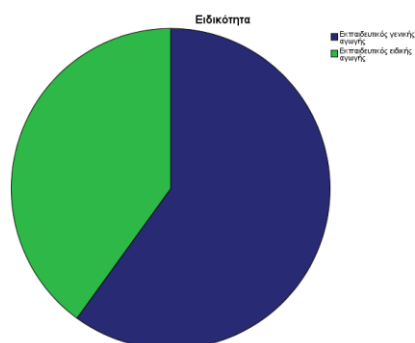
##### 1. Ειδικότητα

Το 60% (87 εκπαιδευτικοί) είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και το υπόλοιπο 40% (58 εκπαιδευτικοί) ειδικής αγωγής.

Πίνακας 1: Ειδικότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	87	60,0	60,0	60,0
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	58	40,0	40,0	100,0
Total	145	100,0	100,0	

## Κυκλικό διάγραμμα 1: Ειδικότητα



## 2. Προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

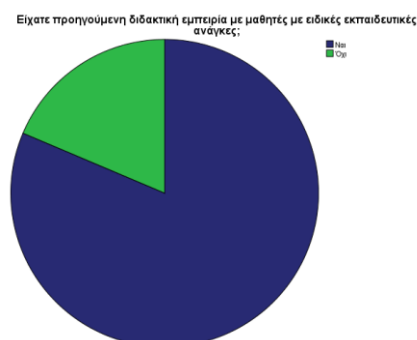
Το 81,4% (118 εκπαιδευτικοί) των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως έχουν διδακτική προϋπηρεσία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ το υπόλοιπο 18,6% (27 εκπαιδευτικοί) απάντησαν πως δεν έχουν.

**Πίνακας 2: Προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	118	81,4	81,4	81,4
	Όχι	27	18,6	18,6	100,0
Total		145	100,0	100,0	

## Κυκλικό διάγραμμα 2: Προηγούμενη

### διδακτική εμπειρία



### 3. Μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια

Το 83,4% (121 εκπαιδευτικοί) των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια με θέμα την ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία ενώ το υπόλοιπο 16,6% (24 εκπαιδευτικοί) απάντησαν πως δεν έχουν.

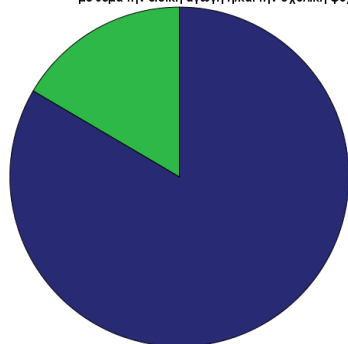
**Πίνακας 3: Μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια με θέμα την ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	121	83,4	83,4	83,4
Όχι	24	16,6	16,6	100,0
Total	145	100,0	100,0	

### Κυκλικό διάγραμμα 3: Μεταπτυχιακές σπουδές,

### επιμόρφωση ή/ και σεμινάρια

Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια με θέμα την ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία;



### Ερωτηματολόγιο Σχέσεων Συνομηλίκων

Η ενότητα Α του ερευνητικού εργαλείου περιέχει το Ερωτηματολόγιο Σχέσεων Συνομηλίκων των Τζουριανού, Βαρβάς, Βουγιούκας, & Αναγνωστοπούλου (2013) αποτελείται από σαράντα δύο ερωτήσεις τρίτοβάθμιας κλίμακας όπου Α= Καθόλου ή σχεδόν καθόλου, Β= Μεταξύ των δυο επιλογών (Α & Γ) και Γ= Πολύ ή σχεδόν πολύ. Το ερωτηματολόγιο επικεντρώνεται σε τέσσερις άξονες. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις των μαθητών που αφορούν την συμπεριφορά τους όταν συμμετέχουν σε συλλογικές μαθησιακές δραστηριότητες. Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις των μαθητών που αφορούν την συμπεριφορά τους όταν συμμετέχουν σε μη συλλογικές μαθησιακές δραστηριότητες. Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις των μαθητών που αφορούν την συμπεριφορά τους στις φιλικές τους σχέσεις και ο τέταρτος άξονας περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις των μαθητών που αφορούν την συμπεριφορά τους στην διαχείριση προβλημάτων.

Στη συνέχεια ακολουθούν οι πίνακες με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις κάθε ερώτησης καθώς και του συνόλου αυτών.

**Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας μέσων όρων & τυπικών αποκλίσεων των ερωτήσεων του πρώτου άξονα**

	N	Mean	Std. Deviation
1. Αναποκρίνεται στις ερωτήσεις και τις προφορικές/γραπτές οδηγίες του εκπαιδευτικού.	145	1,98	0,58
4. Ακολουθεί τους κανόνες λειτουργίας της τάξης.	145	1,78	0,65
13. Συμμετέχει στις συζητήσεις στην τάξη.	145	2,10	0,72
14. Οι συμμαθητές επιδιώκουν να συνεργάζονται μαζί του στην τάξη.	145	1,87	0,65
17. Στην τάξη οι συμμαθητές του τού φέρονται ισότιμα ακόμη κι όταν δεν τα καταφέρνει.	145	2,07	0,74
18. Παραδέχεται το λάθος του και ζητά συγγνώμη.	145	1,81	0,73
20. Οι συμμαθητές του αντιδρούν όταν δεν τηρεί τους κανόνες της τάξης με τον ίδιο τρόπο που αντιδρούν και σε αντίστοιχες συμπεριφορές άλλων.	145	2,25	0,72
21. Συμμετέχει στις συλλογικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη.	145	2,10	0,62
24. Οι συμμαθητές αντιδρούν όταν δέχεται προνομιακή μεταχείριση από τον εκπαιδευτικό στην τάξη.	145	1,92	0,79
40. Οι συμμαθητές του τον βοηθούν όταν δυσκολεύεται στις εργασίες στην τάξη.	145	2,08	0,73
42. Στις ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη συμμετέχει ενεργά και εκφράζει απόψεις.	145	1,93	0,74
<b>Συμμετοχή σε συλλογικές μαθησιακές δραστηριότητες</b>		<b>1,99</b>	<b>0,35</b>

Αναλυτικά, παρουσιάζεται χαμηλότερος μέσος όρος των ερωτήσεων του πρώτου άξονα στην ερώτηση 4 «Ακολουθεί τους κανόνες λειτουργίας της τάξης.» με μέσο όρο 1,78 που πρακτικά σημαίνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ΔΕΠ-Υ δεν



ακολουθεί τους κανόνες λειτουργίας της τάξης. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος σημειώθηκε στην ερώτηση 20 «Οι συμμαθητές του αντιδρούν όταν δεν τηρεί τους κανόνες της τάξης με τον ίδιο τρόπο που αντιδρούν και σε αντίστοιχες συμπεριφορές άλλων.» με μέσο όρο 2, 25 που πρακτικά σημαίνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών χωρίς ΔΕΠ- Υ αντιδρά όταν δεν τηρεί κάποιος συμμαθητής τους με ΔΕΠ- Υ τους κανόνες της τάξης με τον ίδιο τρόπο που αντιδρούν και σε αντίστοιχες συμπεριφορές άλλων με ή χωρίς ΔΕΠ- Υ. Υψηλός ήταν ο μέσος όρος στην ερώτηση 13 και 21 «Συμμετέχει στις συζητήσεις στην τάξη.» και «Συμμετέχει στις συλλογικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη.» συγκεκριμένα ήταν 2, 10 που πρακτικά σημαίνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ΔΕΠ- Υ συμμετέχει σε συλλογικές δραστηριότητες και συζητήσεις μέσα στην τάξη. Ο γενικός μέσος όρος ήταν 1, 99 με Τυπική Απόκλιση 0, 35 που σημαίνει ότι οι ερωτηθέντες στις απόψεις τους ήταν ουδέτεροι.

**Πίνακας 5: Συγκεντρωτικός πίνακας μέσων όρων & τυπικών αποκλίσεων των ερωτήσεων του δευτέρου άξονα**

	N	Mean	Std. Deviation
2. Στην τάξη εκτελεί τις εργασίες μόνος του ακόμη κι αν δυσκολεύεται.	145	1,76	0,72
3. Τηρεί τους κανόνες που βάζουν τα παιδιά στις ομαδικές δραστηριότητες στο διάλειμμα.	145	1,70	0,65
11. Στο διάλειμμα προτιμά την παρέα των παιδιών παρά των εκπαιδευτικών.	145	2,48	0,74
16. Όταν συμμετέχει σε ομαδικές στο διάλειμμα αλλάζει το στυλ επικοινωνίας ανάλογα με το βαθμό οικειότητας που έχει με τους συμμαθητές του.	145	2,01	0,77
19. Συμμετέχει στις συζητήσεις με τα παιδιά στο διάλειμμα.	145	2,17	0,72
23. Στο διάλειμμα παίζει με παιδιά της ίδιας ηλικίας.	145	2,30	0,78
26. Επιδιώκει να συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες στο διάλειμμα.	145	2,14	0,71
30. Στις ομαδικές δραστηριότητες στο διάλειμμα τα παιδιά τού φέρονται όπως και στα άλλα παιδιά.	145	2,14	0,71
35. Παίρνει πρωτοβουλίες στις ομαδικές δραστηριότητες στο διάλειμμα.	145	2,07	0,71
37. Ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των ομαδικών δραστηριοτήτων στο διάλειμμα.	145	1,95	0,73
39. Στο διάλειμμα τα παιδιά τον επιλέγουν για τις ομαδικές δραστηριότητες.	145	1,86	0,68
<b>Συμμετοχή σε συλλογικές μη μαθησιακές δραστηριότητες</b>		<b>2,05</b>	<b>0,40</b>

Αναλυτικά γίνεται διακριτός ο χαμηλότερος μέσος όρος των ερωτήσεων του δευτέρου άξονα που σημειώθηκε στην ερώτηση 3 «Τηρεί τους κανόνες που βάζουν τα παιδιά στις ομαδικές δραστηριότητες στο διάλειμμα.» και στην ερώτηση 2 «Στην τάξη εκτελεί τις εργασίες μόνος του ακόμη κι αν δυσκολεύεται.» με μέσο όρο 1, 70 και 1,76 αντίστοιχα που πρακτικά σημαίνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διατήρησαν ουδέτερη προς αρνητική στάση σχετικά με την συμπεριφορά των μαθητών. Ο

μεγαλύτερος μέσος όρος σημειώθηκε στην ερώτηση 11 «Στο διάλειμμα προτιμά την παρέα των παιδιών παρά των εκπαιδευτικών.» με μέσο όρο 2, 48 που πρακτικά σημαίνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ΔΕΠ- Υ στο διάλειμμα προτιμά την παρέα των παιδιών παρά των εκπαιδευτικών σχεδόν πάντα. Ο γενικός μέσος όρος ήταν 2, 05 με Τυπική Απόκλιση 0, 40 που σημαίνει ότι οι ερωτηθέντες στις απόψεις τους ήταν ουδέτεροι.

**Πίνακας 6: Συγκεντρωτικός πίνακας μέσων όρων & τυπικών αποκλίσεων των ερωτήσεων του τρίτου άξονα**

	N	Mean	Std. Deviation
6. Τα παιδιά που κάνει παρέα τον υπερασπίζονται συστηματικά.	145	2,03	0,76
7. Συμμετέχει στις δραστηριότητες των παιδιών στο διάλειμμα χωρίς να ζητάει υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό.	145	2,17	0,79
9. Τα παιδιά που κάνει παρέα τον βοηθούν συστηματικά όταν τους το ζητάει.	145	2,10	0,62
10. Κρατά τα μυστικά της παρέας από ενήλικες ή άλλες ομάδες.	145	1,98	0,74
12. Υπερασπίζεται τους φίλους του απέναντι σε άλλα παιδιά και ενήλικους.	145	2,37	0,75
27. Επιλέγει συστηματικά συγκεκριμένα παιδιά για να παίξει και να συζητήσει στο διάλειμμα.	145	2,39	0,72
29. Κάνει παρέα με τα ίδια παιδιά και εκτός σχολείου (παιχνίδι, πάρτι, γιορτές, κ.α.).	145	2,23	0,63
31. Συγκεκριμένα παιδιά τον επιλέγουν για παρέα στο σχολείο.	145	2,29	0,71
34. Τα παιδιά που κάνει παρέα, τον εμπιστεύονται όταν οργανώνουν «αταξίες».	145	2,30	0,74
36. Ενδιαφέρεται για τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα των φίλων του.	145	1,97	0,77
41. Χαρακτηρίζει ως φίλους παιδιά που κι αυτά τον θεωρούν φίλο.	145	2,35	0,75
<b>Φιλικές Σχέσεις</b>		<b>2,19</b>	<b>0,34</b>

Αναλυτικά παρουσιάζεται ότι ο χαμηλότερος μέσος όρος των ερωτήσεων του τρίτου άξονα σημειώθηκε στην ερώτηση 36 και 10 «Ενδιαφέρεται για τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα των φίλων του.» και «Κρατά τα μυστικά της παρέας από ενήλικες ή άλλες ομάδες.» με μέσο όρο 1, 97 και 1,98 αντίστοιχα που πρακτικά σημαίνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ΔΕΠ- Υ ενδιαφέρεται σε μέτριο βαθμό για τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα των φίλων τους και συχνά μοιράζεται τα μυστικά της παρέας. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος σημειώθηκε στην ερώτηση 27 «Επιλέγει συστηματικά συγκεκριμένα παιδιά για να παίξει και να συζητήσει στο διάλειμμα.» με μέσο όρο 2, 39 που πρακτικά σημαίνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών επιλέγει σχεδόν πάντα, συστηματικά, συγκεκριμένα παιδιά για να παίξει και να συζητήσει στο διάλειμμα. Υψηλός ήταν ο μέσος όρος στην ερώτηση 12 «Υπερασπίζεται τους φίλους του απέναντι σε άλλα παιδιά και ενήλικους.» και στην

ερώτηση 41 «Χαρακτηρίζει ως φίλους παιδιά που κι αυτά τον θεωρούν φίλο.». Πιο συγκεκριμένα οι τιμές ήταν 2, 37 και 2, 35 αντίστοιχα που πρακτικά σημαίνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών χαρακτηρίζει ως φίλους παιδιά που κι αυτά τον θεωρούν φίλο και υπερασπίζεται τους φίλους του απέναντι σε άλλα παιδιά και ενηλίκους, πάντα ή σχεδόν πάντα. Ο γενικός μέσος όρος ήταν 2, 19 με Τυπική Απόκλιση 0, 34 που σημαίνει ότι οι ερωτηθέντες στις απόψεις τους ήταν ουδέτεροι.

**Πίνακας 7: Συγκεντρωτικός πίνακας μέσωσ όρων & τυπικών αποκλίσεων των ερωτήσεων του τέταρτου άξονα**

	N	Mean	Std. Deviation
5. Προτείνει συμβιβαστικές λύσεις όταν εκδηλώνονται διαφωνίες στην ομάδα συνομηλίκων.	145	1,62	0,71
8. Αντιδρά (λεκτικά ή με άλλο τρόπο) όταν νιώθει ότι τον προσβάλλουν.	145	2,52	0,81
15. Αποφεύγει να ξεκινήσει από μόνος του καβγάδες.	145	1,81	0,68
22. Είναι ήρεμος και φιλικός στην καθημερινή του συναναστροφή με τους συμμαθητές του.	145	2,03	0,63
25. Ελέγχει τις παρορμήσεις του όταν βρίσκεται με άλλους (λαμβάνει υπόψη του τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς).	145	1,54	0,75
28. Αναλαμβάνει το ρόλο του διαιτητή όταν μαλώνουν οι φίλοι του.	145	1,63	0,67
32. Αντιδρά στις επιλογές του «αρχηγού» της ομάδας όταν διαφωνεί.	145	2,37	0,66
33. Τα βγάζει πέρα μόνος του χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού όταν θίγεται από τους συμμαθητές του.	145	1,86	0,71
38. Υπερασπίζεται τον εαυτό του όταν νιώθει ότι τον αδικούν.	145	2,46	0,70
<b>Διαχείριση προβλημάτων-αρνητικών αντιδράσεων</b>		<b>1,98</b>	<b>0,40</b>

Αναλυτικά παρατηρείται ότι ο χαμηλότερος μέσος όρος των ερωτήσεων του τέταρτου άξονα σημειώθηκε στην ερώτηση 25 «Ελέγχει τις παρορμήσεις του όταν βρίσκεται με άλλους (λαμβάνει υπόψη του τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς).» με μέσο όρο 1,54 που πρακτικά σημαίνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρέμειναν ουδέτεροι. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος σημειώθηκε στην ερώτηση 8 «Αντιδρά (λεκτικά ή με άλλο τρόπο) όταν νιώθει ότι τον προσβάλλουν.» με μέσο όρο 2,52 που σημαίνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών αντιδρά (λεκτικά ή με άλλο τρόπο) όταν νιώθει ότι τον προσβάλλουν πάντα ή σχεδόν πάντα. Υψηλός ήταν ο μέσος όρος στην ερώτηση 38 «Υπερασπίζεται τον εαυτό του όταν νιώθει ότι τον αδικούν.» και συγκεκριμένα ήταν 2,46 που πρακτικά σημαίνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών υπερασπίζεται τον εαυτό του όταν νιώθει ότι τον αδικούν πάντα ή σχεδόν πάντα. Ο γενικός μέσος όρος ήταν 1,98 με Τυπική Απόκλιση 0,40 που σημαίνει ότι οι ερωτηθέντες στις απόψεις τους ήταν ουδέτεροι.

### **Κλίμακα «Η σκέψη μου για την συμπερίληψη» (My Thinking About Inclusion)**

Η ενότητα Β του ερωτηματολογίου αξιοποιεί ορισμένες ερωτήσεις από την Κλίμακα «Η σκέψη μου για την συμπερίληψη» (My Thinking About Inclusion), των Stoiber, Gettinger και Goetz (1998). Αποτελείται από 28 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας όπου 1= Συμφωνώ Απόλυτα, 2=Συμφωνώ, 3= Ουδέτερος/Αναποφάσιτος, 4=Διαφωνώ και 5=Διαφωνώ Απόλυτα. Το ερωτηματολόγιο επικεντρώνεται σε τρεις άξονες ωστόσο χρησιμοποιήθηκε μόνο ο ένας από τους τρεις και συγκεκριμένα ο άξονας με τα «Αναμενόμενα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης». Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις που αθροίστηκαν για να βγει το αποτέλεσμα. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι οι χαμηλές τιμές σημαίνουν θετικές συμπεριφορές και πως πέντε ερωτήσεις χρειάστηκαν αντιστροφή.

Στη συνέχεια ακολουθούν οι πίνακες με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις κάθε ερώτησης καθώς και το συνολικό αποτέλεσμα.

**Πίνακας 8: Συγκεντρωτικός πίνακας μέσω όρων & τυπικών αποκλίσεων των ερωτήσεων για τα αναμενόμενα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης**

	N	Mean	Std. Deviation
1. Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	145	1,66	0,95
2. Τα παιδιά με ΕΕΑ πιθανώς να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μία ειδική, ξεχωριστή τάξη ®	145	2,95	1,14
3. Τα παιδιά με ΕΕΑ είναι πιθανό να απομονωθούν από τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις γενικού σχολείου. ®	145	3,35	1,07
4. Η παρουσία των παιδιών με ΕΕΑ προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των συνομηλίκων συμμαθητών τους.	145	1,69	0,84
5. Η ενταξιακή εκπαίδευση προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	145	1,99	0,99
6. Η ενταξιακή εκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	145	1,89	0,97
7. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να παρουσιάσουν πιο προκλητική συμπεριφορά σε μία τάξη γενικού σχολείου. ®	145	3,06	1,19
8. Τα παιδιά με ΕΕΑ στις τάξεις γενικού σχολείου αναπτύσσουν καλύτερη αντίληψη απ' ότι σε μια ειδική, ξεχωριστή τάξη.	145	2,37	0,95
9. Η πρόκληση της τάξης γενικής εκπαίδευσης προωθεί την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	145	2,61	0,95
10. Η υποστήριξη από το Τμήμα Ένταξης πριν το Γυμνάσιο δεν έχει αρνητική επίδραση στην κοινωνική & συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.®	145	4,20	0,85
11. Οι μαθητές που φοιτούν σε τάξεις συμπερίληψης είναι πιθανό να παρουσιάσουν προκλητική συμπεριφορά που "έμαθαν" από τα παιδιά με ΕΕΑ.®	145	2,22	1,12
<b>Αναμενόμενα οφέλη ενταξιακής εκπαίδευσης</b>		<b>2,54</b>	<b>5,71</b>

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με την άποψη ότι η ενταξιακή εκπαίδευση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως παρουσιάζεται από τον μέσο όρο στην ερώτηση 1 ενώ συμφώνησαν και με την άποψη ότι η παρουσία των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των συνομηλίκων συμμαθητών τους όπως διακρίνεται από τον μέσο όρο στην ερώτηση 4. Ο μέσος όρος τιμών των αναμενόμενων οφελών της ενταξιακής εκπαίδευσης ήταν 2,54 με Τυπική Απόκλιση 5,71 ενώ το αποτέλεσμα κυμάνθηκε από 1,6- 4,2.

### **Αξιοπιστία Cronbach's alpha**

Για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνέπειας των παραγόντων /αξόνων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach's alpha ο οποίος, για το άξονα 1 του ερωτηματολογίου Σχέσεις Συνομηλίκων (11 ερωτήσεις), παρουσίασε ότι είναι  $\alpha=0,705$  (11 ερωτήσεις), για τον άξονα 2 παρουσίασε ότι είναι  $\alpha=0,784$  (11 ερωτήσεις), για τον άξονα 3 παρουσίασε ότι είναι  $\alpha=0,639$  (11 ερωτήσεις) και για τον άξονα 4 (9 ερωτήσεις) παρουσίασε ότι είναι  $\alpha=0,747$ . Για τον μοναδικό άξονα του ερωτηματολογίου Ενταξιακή εκπαίδευση επέδειξε ότι είναι  $\alpha=0,723$  (11 ερωτήσεις).

Γενικότερη επιθυμία για να θεωρηθεί το ερωτηματολόγιο ότι πληροί τις προϋποθέσεις, είναι αξιόπιστο και έγκυρο, πρέπει το  $\alpha$  να είναι  $\geq 0,7$ . Στην περίπτωση της έρευνας φαίνεται ότι ισχύει η ανωτέρω προϋπόθεση, με μια εξαίρεση στον άξονα 3 του πρώτου ερωτηματολογίου, που όμως είναι αποδεκτή καθώς είναι  $>0,6$ , συνεπώς υπάρχει ικανοποιητική αξιοπιστία, γεγονός που καθιστά το σύνολο του ερωτηματολογίου καθώς και τα αποτελέσματά του, έγκυρα και αξιόπιστα. Ακολουθούν οι σχετικοί πίνακες:

**Πίνακας 9: Πίνακας Αξιοπιστίας Άξονα 1**

Cronbach's Alpha	N of Items
,705	11

**Πίνακας 10: Πίνακας  
Αξιοπιστίας Άξονα 2**

Cronbach's Alpha	N of Items
,784	11

**Πίνακας 11: Πίνακας  
Αξιοπιστίας Άξονα 3**

Cronbach's Alpha	N of Items
,639	11

**Πίνακας 12: Πίνακας  
Αξιοπιστίας Άξονα 4**

Cronbach's Alpha	N of Items
,747	9

**Πίνακας 13: Πίνακας  
Αξιοπιστίας για τα  
αναμενόμενα οφέλη της  
ενταξιακής εκπαίδευσης**

Cronbach's Alpha	N of Items
,723	11

**Έλεγχος Κανονικότητας**

Διενεργήθηκε έλεγχος κανονικότητας προκειμένου να παρατηρηθεί αν τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε το test Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk. Προκειμένου να υπάρχει κανονική κατανομή θα πρέπει το  $p > 0,05$ .

**Πίνακας 14: Έλεγχος Κανονικότητας Αξόνων**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Συμμετοχή σε συλλογικές, μαθησιακές δραστηριότητες	,110	145	,000	,964	145	,001
Συμμετοχή σε συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες	,069	145	,092	,986	145	,160
Φιλικές σχέσεις-παρέες	,114	145	,000	,967	145	,001
Διαχείριση προβλημάτων-αρνητικών αντιδράσεων	,102	145	,001	,977	145	,016
Αναμενόμενα οφέλη ενταξιακής εκπαίδευσης	,080	145	,025	,985	145	,122

a. Lilliefors Significance Correction

Στην περίπτωση αυτή παρατηρούμε ότι υπάρχει κανονική κατανομή στον άξονα 2 «Συμμετοχή σε συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες καθώς το  $p > 0,05$ , ωστόσο όλοι οι υπόλοιποι άξονες δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή  $p < 0,05$ . Αυτό συνεπάγεται ότι θα διενεργηθούν στατιστικοί έλεγχοι με τη βοήθεια μη παραμετρικών στατιστικών εργαλείων όπως Spearman rho και Mann-Whitney.

Ο έλεγχος κανονικότητας με Shapiro-Wilks, σύμφωνα με την θεωρία θεωρείται καταλληλότερος για δείγματα που είναι ίσα ή μικρότερα από 50 άτομα/περιπτώσεις ενώ ο έλεγχος κανονικότητας με Kolmogorov-Smirnov είναι καταλληλότερος για δείγματα μεγαλύτερα από 50 άτομα/περιπτώσεις. Συνεπώς, ιδανικός έλεγχος για την περίπτωση μας, έχοντας  $N=145$ , είναι ο Kolmogorov-Smirnov.

### **Spearman Correlation rho**

Στη συνέχεια, διενεργήθηκαν συσχετίσεις με Spearman rho μεταξύ των τεσσάρων αξόνων του Ερωτηματολογίου Σχέσεων Συνομηλίκων των Tzouriadou, Barbas, Vouyoukas, & Anagnostopoulou (2013) προκειμένου εξεταστεί η κατεύθυνση (θετική-αρνητική) και η σχέση μεταξύ ζευγών μεταβλητών (χαμηλή-μέτρια-υψηλή). Όταν παρουσιάζεται θετική συσχέτιση σημαίνει ότι όταν αυξάνεται η μια μεταβλητή, αυξάνεται και η άλλη ενώ όταν παρουσιάζεται αρνητική συσχέτιση, η σχέση είναι αντιστρόφως ανάλογη.

**Πίνακας 15: Correlations**

			Συμμετοχή σε συλλογικές, μαθησιακές δραστηριότητες	Συμμετοχή σε συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες	Φιλικές σχέσεις-παρέες	Διαχείριση προβλημάτων-αρνητικών αντιδράσεων
Spearman's rho	Συμμετοχή σε συλλογικές, μαθησιακές δραστηριότητες	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000  145	,626**  145	,486**  145	,517**  145
	Συμμετοχή σε συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N		1,000  145	,487**  145	,514**  145
	Φιλικές σχέσεις-παρέες	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N			1,000  145	,564**  145
	Διαχείριση προβλημάτων-αρνητικών αντιδράσεων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N				1,000  145

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

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι η Συμμετοχή των μαθητών σε συλλογικές, μαθησιακές δραστηριότητες συσχετίζεται θετικά και σε μεγάλο βαθμό με την Συμμετοχή των μαθητών σε συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες καθώς  $\rho=,626$  &  $p=,000$ . Επίσης, η Συμμετοχή των μαθητών σε συλλογικές, μαθησιακές δραστηριότητες συσχετίζεται θετικά και σε μέτριο βαθμό με την Διαχείριση προβλημάτων-αρνητικών αντιδράσεων καθώς  $\rho=,517$  &  $p=,000$ . Τέλος, η Συμμετοχή των μαθητών σε συλλογικές, μαθησιακές δραστηριότητες συσχετίζεται θετικά και σε μέτριο βαθμό με τις Φιλικές σχέσεις καθώς  $\rho=,486$  &  $p=,000$ .

Επιπρόσθετα, διακρίνεται ότι η Συμμετοχή σε συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες συσχετίζεται θετικά και σε μέτριο βαθμό με την Διαχείριση προβλημάτων καθώς  $\rho=,514$  &  $p=,000$  και με τις Φιλικές σχέσεις καθώς  $\rho=,487$  &  $p=,000$ . Τέλος, οι Φιλικές σχέσεις σχετίζονται θετικά και σε μεγάλο βαθμό με την Διαχείριση προβλημάτων-αρνητικών αντιδράσεων καθώς  $\rho=,564$  &  $p=,000$ .



Συμπερασματικά, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, η συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠ- Υ, που συμμετέχουν σε συλλογικές μαθησιακές και μη δραστηριότητες, τους βοηθά να βελτιώσουν τις φιλικές τους σχέσεις καθώς και να διαχειριστούν προβλήματα που τυχόν προκύψουν.

### Mann-Whitney Test

Στη συνέχεια διενεργήθηκε σύγκριση μέσων όρων με Mann-Whitney, προκειμένου να εξεταστεί αν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αναμενόμενων οφελών της ενταξιακής εκπαίδευσης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 16: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης**

	Ειδικότητα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Αναμενόμενα οφέλη ενταξιακής εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	87	78,80	6855,50
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	58	64,30	3729,50
	Total	145		

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι υπάρχει χαμηλότερο μέσο όρο διάταξης τιμών στα αναμενόμενα οφέλη ενταξιακής εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, γεγονός που σημαίνει ότι οι πρώτοι είναι πιο θετικοί με την άποψη ότι η ενταξιακή εκπαίδευση έχει περισσότερα οφέλη για τους μαθητές σε σχέση με τους δεύτερους.

**Πίνακας 17: Στατιστική σημαντικότητα ειδικότητας**

	Αναμενόμενα οφέλη ενταξιακής εκπαίδευσης
Mann-Whitney U	2018,500
Wilcoxon W	3729,500
Z	-2,040
Asymp. Sig. (2-tailed)	,041

a. Grouping Variable: Ειδικότητα

Από τον παραπάνω πίνακα διακρίνεται η ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας καθώς  $U=2018,500$ ,  $p=,041$ .

### Mann-Whitney Test

**Πίνακας 18: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης**

	Είχατε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Αναμενόμενα οφέλη ενταξιακής εκπαίδευσης	Ναι	118	70,94	8371,00
	Όχι	27	82,00	2214,00
	Total	145		

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκέντρωσαν χαμηλότερο μέσο όρο διάταξης τιμών στα αναμενόμενα οφέλη ενταξιακής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες. Ωστόσο δεν εμφανίζεται στατιστική σημαντικότητα όπως διαπιστώνεται στον ακόλουθο πίνακα.

**Πίνακας 19: Στατιστική σημαντικότητα προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας**

	Αναμενόμενα οφέλη ενταξιακής εκπαίδευσης
Mann-Whitney U	1350,000
Wilcoxon W	8371,000
Z	-1,236
Asymp. Sig. (2-tailed)	,216

a. Grouping Variable: Είχατε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα καθώς  $p > 0,05$ .

### Mann-Whitney Test

**Πίνακας 20: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των μεταπτυχιακών σπουδών, επιμόρφωσης ή/και σεμιναρίων με θέμα την ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης**

	Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια με θέμα την ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Αναμενόμενα οφέλη ενταξιακής εκπαίδευσης	Ναι	121	68,75	8318,50
	Όχι	24	94,44	2266,50
	Total	145		

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται χαμηλότερο μέσο όρο διάταξης τιμών στα αναμενόμενα οφέλη ενταξιακής εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς που έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια με θέμα την ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια με θέμα την ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία γεγονός που εκφράζει ότι οι πρώτοι είναι πιο θετικοί με την άποψη ότι η ενταξιακή εκπαίδευση έχει περισσότερα οφέλη για τους μαθητές σε σχέση με τους δεύτερους.

**Πίνακας 21: Στατιστική σημαντικότητα μεταπτυχιακών σπουδών, επιμόρφωσης ή/και σεμιναρίων**

	Αναμενόμενα οφέλη ενταξιακής εκπαίδευσης
Mann-Whitney U	937,500

Wilcoxon W	8318,500
Z	-2,742
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006

a. Grouping Variable: Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια με θέμα την ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία;

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται αντιληπτή η ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας καθώς  $U=937,500$ ,  $p=,006$ .

Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης διαφέρουν ανάλογα με την ειδικότητα και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ενώ δεν διαφέρουν ανάλογα με την προϋπηρεσία τους σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### Συζήτηση- Συμπεράσματα

#### 6.1 Συζήτηση και συμπεράσματα της έρευνας

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε με σκοπό να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των σχέσεων συνομηλίκων μαθητών/τριών με και χωρίς ΔΕΠ- Υ στο δημοτικό σχολείο. Να γίνει μια διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο για μαθητές/τριες με ΔΕΠ- Υ σε κοινωνικό – φιλικό επίπεδο καθώς και να επισημανθεί η αντίληψη της συμβολής του ενταξιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην ομαλή κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών με ΔΕΠ- Υ στο σχολικό περιβάλλον.

Ως επιμέρους στόχους της εργασίας τίθενται η αποτίμηση της συμμετοχής των μαθητών σε συλλογικές μαθησιακές και μη δραστηριότητες, η αξιολόγηση των φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, η διαχείριση των σχέσεων των συνομηλίκων

όσον αφορά τις συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης και η συσχέτισή τους με δημογραφικά τους στοιχεία (ειδικότητα, προηγούμενη διδακτική εμπειρία, μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια στην ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία).

Για τη διερεύνηση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης που αφορά την ενότητα Α του ερευνητικού εργαλείου, χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Σχέσεων Συνομηλίκων» (βλ. παράρτημα) που αποτελείται από τέσσερις άξονες «Συμμετοχή σε συλλογικές, μαθησιακές δραστηριότητες», «Συμμετοχή σε συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες», «Φιλικές σχέσεις- παρέες» και «Διαχείριση προβλημάτων-αρνητικών αντιδράσεων».

Στο σύνολο του πρώτου άξονα του ερωτηματολογίου «Συμμετοχή σε συλλογικές, μαθησιακές δραστηριότητες» παρατηρήθηκε ότι η εικόνα των μαθητών/τριών με ΔΕΠ- Υ μαρτυρά ότι συμμετέχουν ικανοποιητικά στις συλλογικές μαθησιακές δραστηριότητες στην τάξη αλλά διαμορφώνεται στο πλαίσιο συμμόρφωσής τους με τους κανόνες της τάξης. Η έρευνα ανέδειξε ότι δεν ακολουθούν επαρκώς τους κανόνες λειτουργίας της τάξης, δεν παραδέχονται το λάθος τους και δεν ζητούν συγγνώμη κάποιες φορές, συχνά δεν ανταποκρίνονται στις ερωτήσεις και τις προφορικές/γραπτές οδηγίες του εκπαιδευτικού και δυσκολεύονται στις ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη. Παρόλα αυτά οι συμμαθητές/τριές τους αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο που αντιδρούν και σε αντίστοιχες συμπεριφορές άλλων όταν δεν τηρούν τους κανόνες της τάξης και τους/τις βοηθούν όταν δυσκολεύονται στις εργασίες στην τάξη, βέβαια, δεν επιδιώκουν πάντα να συνεργάζονται μαζί τους στην τάξη. Αυτό διαπιστώνεται και στις έρευνες οι οποίες τονίζουν ότι συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες αλλά η κοινωνική τους συμπεριφορά εμποδίζει την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους. Ένα παιδί που εμφανίζει συμπτώματα ΔΕΠ- Υ μπορεί να διαταράξει ακούσια τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις παρεμβαίνοντας παρορμητικά στις δραστηριότητες των συνομηλίκων του ή παλεύοντας να τηρήσει τους κανόνες συνομιλίας, όπως σταματώντας ή παραβλέποντας τους άλλους (Landau & Milich, 1988). Επιπλέον, είναι πιθανό να συμμετάσχει σε έντονες συζητήσεις και να εμφανίσει στιγμές απογοήτευσης κατά τη διάρκεια συνεργατικών δραστηριοτήτων με τους συνομηλίκους του (Hinshaw & Melnick, 1995).

Στο σύνολο του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου «Συμμετοχή σε συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες» παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ- Υ συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στις συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, αλληλοεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους συζητούν αλλάζοντας το στυλ επικοινωνίας τους. Ωστόσο δεν τηρούν επαρκώς τους κανόνες που βάζουν τα παιδιά στις ομαδικές δραστηριότητες στο διάλειμμα και ανταποκρίνονται μέτρια στις απαιτήσεις των ομαδικών δραστηριοτήτων κι έτσι τα παιδιά δεν τους επιλέγουν κάποιες φορές στις ομαδικές δραστηριότητες καθώς παίρνουν πρωτοβουλίες που δεν βοηθούν το σύνολο. Ο κύριος παράγοντας που προκαλεί δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ΔΕΠ- Υ είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς τους. Αυτά τα παιδιά μπορεί να διακόψουν τις συνομιλίες, να διακόψουν το παιχνίδι, να δυσκολεύονται να ελέγξουν την ψυχραιμία τους και μερικές φορές ακόμη και να εμπλακούν με βίαιη συμπεριφορά (Κουνανα, Αποπορούλου & Μαριδάκι-Κασσοτάκι 2016). Στην έρευνα βέβαια, διαφαίνεται η φιλότιμη προσπάθεια τους για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις καθώς συμμετέχουν ενεργά παρά τις δυσκολίες. Τα άτομα με ΔΕΠ- Υ αγωνίζονται να δημιουργήσουν ισχυρές συνδέσεις και φιλίες σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως το σχολείο (Hoza et al., 2005).

Στον τρίτο άξονα του ερωτηματολογίου «Φιλικές σχέσεις- παρέες» οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ- Υ εμφανίζουν κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά στις φιλικές τους σχέσεις. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες συχνά στρέφονται προς συγκεκριμένους συνομηλίκους τόσο στο σχολείο όσο και σε εξωσχολικό περιβάλλον, επιδεικνύοντας μια αξιοσημείωτη συνέπεια στους κοινωνικούς τους κύκλους. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποκαλύπτει ότι ορισμένα άτομα είναι επιδέξια στις σχέσεις τους και ανεξάρτητα, χωρίς την ανάγκη παρέμβασης του δασκάλου. Αυτή η αυτονομία τους επιτρέπει να καλλιεργούν βαθιές και ουσιαστικές φιλίες ως έναν βαθμό. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν πολλά βασικά χαρακτηριστικά αυτών των συνδέσεων: κοινό ενδιαφέρον και δεσμός μεταξύ φίλων, εμπιστοσύνη και ετοιμότητα να υπερασπιστούν ο ένας τον άλλον απέναντι σε καθημερινές συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν στο σχολικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ- Υ εμφανίζουν μια αξιόπαινη ικανότητα προσαρμογής στην κοινωνική κουλτούρα των συνομηλίκων τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Το παραπάνω συμπέρασμα της έρευνας συμφωνεί εν μέρει με έρευνες που παρουσιάζουν ότι μπορούν να δημιουργηθούν φιλίες μεταξύ μαθητών/τριών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αυτές οι σχέσεις μπορεί να έχουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές πτυχές (Κουνάνα, Antonopoulou & Maridaki-Kassotaki, 2016). Τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με την παρουσία και την ποιότητα των φιλικών σχέσεων μεταξύ παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ασυνεπή. Ορισμένες μελέτες υποδεικνύουν ότι τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά έχουν τουλάχιστον έναν φίλο στο σχολείο (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984; Newcomb & Bagwell, 1996), ενώ άλλα υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωσή τους στα καθιερωμένα περιβάλλοντα μπορεί να μην οδηγεί πάντα σε θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (De Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004; Lee, Yoo, & Bak, 2003; Sabornie & Kauffman, 1987). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι έρευνες που αναφέρθηκαν επικεντρώνονται στις φιλίες μεταξύ μαθητών/τριών με μια σειρά ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όχι συγκεκριμένα στη ΔΕΠ-Υ στο δημοτικό σχολείο.

Η παρούσα έρευνα έρχεται σε αντιδιαστολή ως έναν βαθμό με έρευνα που σημειώνει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν βαθιές, αμοιβαίες φιλίες. Συχνά βιώνουν μονόπλευρες σχέσεις που μπορούν να επηρεάσουν τη συνολική ποιότητα των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων (Hartup, 1996). Σε μια ολοκληρωμένη ανάλυση μελετών που διερευνούν τις κοινωνικές συνδέσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, οι Normand, Schneider και Robaey (2007) σημειώνουν μια σπανιότητα τέτοιων σχέσεων, περιπλέκοντας έτσι την ικανότητα εξακρίβωσης των καθοριστικών χαρακτηριστικών αυτών των φιλικών σχέσεων.

Ωστόσο, φαίνεται πως υπάρχουν προεκτάσεις στην κοινωνική ζωή των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ, λαμβάνοντας υπόψιν τον τέταρτο άξονα του ερωτηματολογίου «Διαχείριση προβλημάτων- αρνητικών αντιδράσεων». Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας, οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ αντιδρούν λεκτικά ή με άλλον τρόπο όταν νιώθουν πως προσβάλλονται και δεν αποφεύγουν πάντα να ξεκινήσουν καβγάδες με τους άλλους μαθητές/τριες. Η συμπεριφορά τους δεν λαμβάνει υπόψιν τους κοινά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς επαρκώς. Εμφανίζονται λοιπόν, σχετικά αδύναμοι ως προς τη διαχείριση αρνητικών αντιδράσεων σε προβληματικές καταστάσεις. Οι παρορμητικές τους ενέργειες και η έντονη συμπεριφορά τους, ιδιαίτερα σε στιγμές σύγκρουσης με τους συνομηλίκους τους, μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την κοινωνική τους θέση στο σχολικό

περιβάλλον. Σύμφωνα με έρευνες ένας σημαντικός αριθμός παιδιών, ιδιαίτερα των κοριτσιών, αναφέρουν συχνές συναντήσεις με συγκρούσεις και επιθετικότητα στους κοινωνικούς τους κύκλους όπως τονίστηκε από τον Heiman (2005). Άπτεται κυρίως, λόγω του τύπου της παρορμητικότητας, στη περιορισμένη δεξιότητα των παιδιών να επιβάλλονται στους μη αρμόζοντες τρόπους συμπεριφοράς, κάθε φορά που το προϋποθέτουν οι συγκυρίες (Barkley et al., 1998).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, η συμπεριφορά των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ, που συμμετέχουν σε συλλογικές μαθησιακές και μη δραστηριότητες, τους βοηθά να βελτιώσουν τις φιλικές τους σχέσεις καθώς και να διαχειριστούν προβλήματα που τυχόν προκύψουν. Πράγμα που απαντά και στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (1) που έχει διατυπωθεί. Αυτό βέβαια, στην παρούσα έρευνα φαίνεται να περιορίζεται στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης και τη δημιουργία κουλτούρας ενός «σχολείου για όλους» που δίνει ευκαιρίες σε όλους τους/τις μαθητές/τριες.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (2) αναφέρεται στην κλίμακα «Η σκέψη μου για την συμπερίληψη» (MTAI) και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης και τη συσχέτισή τους με δημογραφικά τους στοιχεία που αφορούν την ειδικότητα, την προηγούμενη διδακτική εμπειρία, τις μεταπτυχιακές σπουδές, την επιμόρφωση ή/και σεμινάρια στην ειδική αγωγή ή/και τη σχολική ψυχολογία.

Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης, συμφωνούν ότι είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως παρουσιάζεται από τον μέσο όρο, ενώ συμφώνησαν και με την άποψη ότι η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενθαρρύνει τη μεγαλύτερη εκτίμηση για τη διαφορετικότητα μεταξύ των συνομηλίκων τους όπως διακρίνεται στον μέσο όρο των αποτελεσμάτων.

Στα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων περιλήφθηκαν και οι προαναφερθείσες μεταβλητές: η ειδικότητα, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η επιμόρφωση ή/και σεμινάρια στην ειδική αγωγή ή/και τη σχολική ψυχολογία. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι υπάρχει χαμηλότερο μέσο όρο



διάταξης τιμών στα αναμενόμενα οφέλη ενταξιακής εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, γεγονός που σημαίνει ότι οι πρώτοι είναι πιο θετικοί με την άποψη ότι η ενταξιακή εκπαίδευση έχει περισσότερα οφέλη για τους μαθητές σε σχέση με τους δεύτερους.

Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα της Alahbabi (2009), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης επηρεάζονται από την ειδικότητα αφού κατέδειξε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί διάκειται πιο φιλικά απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Ίσως γιατί η πιο μεγάλη εξοικείωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες να τους έχει οδηγήσει σε μια πιο θετική στάση απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και την πολιτική της.

Συνεχίζοντας, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκέντρωσαν χαμηλότερο μέσο όρο διάταξης τιμών στα αναμενόμενα οφέλη ενταξιακής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο δεν εμφανίζεται στατιστική σημαντικότητα όπως διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Avramidis και Kalyva (2007) αλλά και της έρευνας των Hsieh W. και Hsieh C. (2012). Σε εκείνες παρουσιάστηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, συγκριτικά μεταξύ τους, ήταν πιο θετικοί από εκείνους χωρίς προηγούμενη διδακτική εμπειρία.

Στην τελευταία μεταβλητή, δηλαδή στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά, σεμινάρια και μεταπτυχιακά προγράμματα ειδικής αγωγής και σχολικής ψυχολογίας διαπιστώνεται χαμηλότερο μέσο όρο διάταξης τιμών στα αναμενόμενα οφέλη ενταξιακής εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς που έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια με θέμα την ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια με θέμα την ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία γεγονός που εκφράζει ότι οι πρώτοι είναι

πιο θετικοί με την άποψη ότι η ενταξιακή εκπαίδευση έχει περισσότερα οφέλη για τους μαθητές σε σχέση με τους δεύτερους.

Τα αποτελέσματα που αναφέρονται στη θετικότητα των αντιλήψεων όσων εκπαιδευτικών συμμετείχαν σε επιμόρφωση, σεμινάριο ή/ και μεταπτυχιακές σπουδές ειδικής αγωγής ή/και σχολικής ψυχολογίας, συμφωνούν με τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα της Donghua Gu (2009). Ωστόσο, μεταξύ των δύο ερευνών υφίστανται ορισμένες διαφορές. Αναλυτικά, στην έρευνα της Donghua , οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έδειξαν να επηρεάζονται επίσης, και από άλλες μεταβλητές. Επίσης, η έρευνα της Καλύβα και των συνεργατών της (2007), έδειξε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης επηρεάστηκαν μόνο από την προηγούμενη τακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης και από καμία άλλη μεταβλητή.

Συμπερασματικά, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης διαφέρουν ανάλογα με την ειδικότητα και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ενώ δεν διαφέρουν ανάλογα με την προϋπηρεσία τους σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επηρεάζονται επομένως, οι δύο εκ των τριών μεταβλητές της έρευνας.

## 6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την κοινωνική δυναμική των σχέσεων των συνομηλίκων μεταξύ των μαθητών με ΔΕΠ- Υ. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωριστούν ορισμένοι περιορισμοί που δε δίνουν τη δυνατότητα για γενίκευση των ευρημάτων.

Αρχικά, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ένας περιορισμός που αφορά τόσο το μέγεθος του δείγματος όσο και τη σύνθεσή του. Ενώ ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ικανοποιητικός, ένα μεγαλύτερο δείγμα θα μείωνε σημαντικά το τυπικό σφάλμα, ενισχύοντας έτσι την αξιοπιστία των ευρημάτων. Επιπλέον, η δημογραφική σύνθεση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε μεγαλύτερη εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Κατά συνέπεια, οι αντιλήψεις που συγκεντρώθηκαν αντικατοπτρίζουν κυρίως

τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης για τις σχέσεις των συνομηλίκων μαθητών/τριών με ΔΕΠ- Υ και τις αντιλήψεις τους για την ενταξιακή εκπαίδευση.

Όσον αφορά την περιφέρεια στην οποία υπηρετούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η έρευνα αυτή αφορούσε αποκλειστικά εκπαιδευτικούς από δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Αττικής. Κατά συνέπεια, αυτός ο περιορισμός περιορίζει τη γενίκευση των ευρημάτων στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο. Η επέκταση της έρευνας ώστε να συμπεριλάβει διάφορες περιοχές σε ολόκληρη τη χώρα όχι μόνο θα ενίσχυε τη συνάφεια των αποτελεσμάτων αλλά και θα αύξανε τη σημασία και το κύρος τους.

Στη συνέχεια, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το ερωτηματολόγιο για κάθε μαθητή συμπληρώθηκε σχολαστικά από τους εκπαιδευτικούς της αντίστοιχης σχολικής μονάδας που φοιτούν, οι οποίοι παρείχαν τις μοναδικές τους αντιλήψεις για την κοινωνική δυναμική κάθε μαθητή/τριας. Οι εκπαιδευτικοί κράτησαν μια ουδέτερη στάση στις απόψεις τους για τις σχέσεις των συνομηλίκων, ενδεχομένως, επειδή δεν είχαν την ακριβή απόδοση της κοινωνικής εικόνας των μαθητών/τριών με ΔΕΠ- Υ. Επομένως, η κατάσταση αυτή φαίνεται να επέδρασε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους δασκάλους.

Ένας ακόμα περιορισμός είναι η μέθοδος ηλεκτρονικής συλλογής δεδομένων. Αν και αυτή η προσέγγιση προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα, παρουσιάζει τις δικές της προκλήσεις. Η απουσία προσωπικής αλληλεπίδρασης με τους συμμετέχοντες μπορεί να εμποδίσει την ευκαιρία για άμεσες ερωτήσεις και διευκρινίσεις. Επιπλέον, περιπλέκει την ικανότητα διαχείρισης του δείγματος και αποτελεσματικής επίβλεψης της διαδικασίας συλλογής δεδομένων.

Τέλος, σε συνδυασμό με τον προηγούμενο περιορισμό, ενώ η ποσοτική μέθοδος έρευνας, ιδιαίτερα μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου, προσφέρει ορισμένα οφέλη, περιορίζει εγγενώς την ικανότητά να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις των εκπαιδευτικών και καταπνίγεται η ελεύθερη έκφραση των σκέψεών τους. Υπό αυτό το πρίσμα, η έλλειψη μιας συμπληρωματικής ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης αποτελεί σημαντικό περιορισμό, καθώς θα μπορούσε να εμπλουτίσει την κατανόησή μας και να προσφέρει μια πιο ολιστική προοπτική για τους μαθητές του δείγματος.

### 6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να λειτουργήσει αντιπροσωπευτικά. Ενδεχομένως, η διεξαγωγή της να γινόταν σε άλλους νομούς και περιφέρειες της Ελλάδας, ούτως ώστε να παρουσιαστεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τις αντιλήψεις για τις σχέσεις των συνομηλίκων μαθητών/τριών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψιν ότι η κλίμακα (My Thinking About Inclusion) των Stoiber et al. (1998) δεν έχει σταθμιστεί, παρά τη μετάφρασή της στα ελληνικά και την ευρεία χρήση της σε πολλές έρευνες διεθνώς.

Επιπλέον, ωφέλιμο θα ήταν να γίνει σύγκριση του κοινωνικού προφίλ των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, ώστε να εντοπιστεί εάν βελτιώθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες αυτών υπό το πρίσμα της κουλτούρας της ενταξιακής εκπαίδευσης και των πρακτικών αυτής.

Επίσης, θα μπορούσε να γίνει διερεύνηση σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσαν οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης και η εμπλοκή των γονέων σε αυτόν.

Μια άλλη πρόταση θα ήταν να μελετηθεί η συσχέτιση του τύπου της ΔΕΠ-Υ και των φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος που αφορά τη σχέση με τους συνομηλίκους των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και των μαθητών που παρουσιάζουν διαταραχή αγωγής.

Τέλος, έχοντας επίγνωση ότι τα ερωτηματολόγια σαν ερευνητικά εργαλεία, δεν δύνανται να δώσουν ολοκληρωμένες απαντήσεις από μόνα τους. Πιο εμπειρισταωμένες και ολοκληρωμένες απαντήσεις μπορούν να δοθούν μέσα από μια έρευνα, στην οποία θα χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία. Μια έρευνα τέτοιας μορφής, θα συνείσφερε στην καλύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και για τη συμβολή της ενταξιακής εκπαίδευσης στην κοινωνική τους εικόνα.

Επομένως, μελλοντικές έρευνες μπορούν να χρησιμοποιούν σαν ερευνητικά εργαλεία ταυτόχρονα ένα ερωτηματολόγιο και μια συνέντευξη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελίδης, Π. (2011<sup>α</sup>). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 102-130). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αθανασάκης, Ν., & Μητρέντση, Α. (2013). *Πρακτικές και στάσεις των δασκάλων απέναντι στη διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών στη σχολική τάξη: το πρόβλημα της διαφοροποίησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;» *Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

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.

Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

AACAP (1997). Practice paraments for the treatment of children adolescents and adults with attention- deficit/ hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*.

Abikoff, H., Hechtman, L., Klein, R. G., Weiss, G., Fleiss, K., Etcovitch, J., Cousins, L., Greenfield, B., Martin, D., & Pollack, S. (2004a). Symptomatic Improvement in Chlidren With ADHD Treated With Long- Term Methylphenidate and Multimodal Psychosocial Treatment. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*

Alahbabi, A. (2009). K- 12 Special and general education teachers' attitudes toward the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, 24(2), 42-54.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4<sup>th</sup> ed.)*. Washington, DC.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5<sup>th</sup> ed.)*. Washington: Amer Psychiatric Pub Incorporated.

Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-389. Available on: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701649989>

Azmitia, M., & Montgomery, R. (1993). Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development*, 2, 202-221.

Βαϊράμη, Μ. (2005). *Φιλικές σχέσεις παιδιών σχολικής ηλικίας: Οικογενειακοί παράγοντες που τις επηρεάζουν*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Βασιλειάδης, Η. (2010). Η Κοινωνική Διάσταση της Ένταξης Μαθητών με Αναπηρίες. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 49.

Babalis, T., Tsoli, K., Artikis, C., Mylonakou-Kele, I., & Xanthakou, Y. (2013). The impact of social and emotional learning programs on the emotional competence and academic achievement of children in Greek primary school. *World Journal of Education*, 3(6), 54.

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.

Barkley, B (2006). *A.D.H.D.: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Barkley, R.A., (2003a). Attention – deficit/ hyperactivity disorder. In: Mash, E.J. & Barkley, R.A.(eds), *Child Psychology*, NY, US: Guilford Press, xiv, 802.

Barkley, R.A. (2003b). Issues in the Diagnosis of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in Children. *Journal of Brain and Development*, 25, 77-83. Available on: [http://dx.doi.org/10.1016/S0387-7604\(02\)00152-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0387-7604(02)00152-3)

Barkley, R. A., Edwards, G., Laneri, M., Fletcher, K., & Matevia, L. (2001). Executive functioning, temporal discounting and sense of time in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 541-556.

Barkley, R. A., Fischer, M., Fletcher, K., & Smallish, L. (1998). *Young adult outcome of hyperactive children*. Unpublished raw data.

Barrett, P. M. (2004). Friends for life! for children. Participant workbook and leaders manual. *LJ Farrell & PM Barrett, Child and Adolescent Mental Health*, 12(2), 58-65.

Batsiou S., Bebetos E., & Antoniou P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in the mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*. 12(2): 201-219. Available on: <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>

Beelmann, A., & Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.

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.

Botvin , G., Griffin , K., Paul , E., & Macaulay, A. (2003). Preventing tobacco and alcohol use among elementary school students through life skills training. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 12(4), . 1-17.

Brown, R. T. & Quay, H. C. (1977). Reflection – impulsivity of normal and behavior – disordered children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, 457- 462.

Byers, R., & Rose, R. (1996). *Planning the curriculum for pupils with special educational needs: a practical guide*. London: David Fulton Publishers

Γαλανάκη, Ε. (1999). Το συναίσθημα 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.

Γκόβαρης, Χ. (2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών». *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 2, 37-44.

Carolan, P., & O’ Leary, S. (2009). *Inclusive Schools: Developing a Practical Approach*. Cork: SESS.

CASEL. (n.d.). CASEL.org. Ανακτήθηκε 19/07/2024 από [Fundamentals of SEL - CASEL](#)

Cole, M., & Cole, S.R. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Μ. Σόλμαν, Μετάφ.), Αθήνα: Τυπωθήτω, 954-955

Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4<sup>th</sup> ed.)*, SAGE Publications, Inc., London.

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.

Donghua, G. (2009). *Teachers’ attitudes toward kindergarten inclusion in China*. Doctoral dissertation. The Pennsylvania State University, Pennsylvania. Available on: [https://etda.libraries.psu.edu/files/final\\_submissions/1631](https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/1631)



Douglas, V. I. (1983). Attention and cognitive problems. In M. Rutter (Ed). *Developmental neuropsychiatry*. New York: Guilford Press.

Dreyer, M. L. (2017). Inclusive Education. In L. Ramrathan, L. L. Grange, & P. Higgs (Eds.), *Education for initial teacher training* (pp.383-400). Juta & Company (Pty), Available on:

[https://www.researchgate.net/publication/316352226\\_Inclusive\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/316352226_Inclusive_Education)

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (Τόμος Α')*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή εκπαίδευση Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και προβληματισμοί. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Κ. Μαύρου, Σ. Συμεωνίδου, Ε. Φτιάκα, Λ. Συμεού, Ι. Ηλία (Επιμ.), 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου. *Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία* (σσ. 1-10).

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α-Α. (Επιμ.) (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το δημοτικό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.

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.

Faggiano, F., Vigna- Tagliant, F., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A., & Lemma , P. (2005). *School-based prevention for illicit drugs' use*. Cochrane Database Syst Rev, 2.

Fazal, R. (2012). Readiness for Inclusion in Pakistani Schools: Perceptions of School Administrations. *International Journal Social Science and Education*, 2(4), 825-832.

Fornes , S., Serna, L., Kavale, K., & Nielsen , E. (1998). Mental health and Head Start: Teaching adaptive skills. *Education and Treatment of Children*, 258-274.

Galanaki, E. P. (2013). Solitude in children and adolescents: A review of the research literature. *Psychology and Education, 50*, 79-88.

Gansle, K. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology, 43*, 321-341.

Geller, S. (1999). *Al's pals: Kids making healthy choices*. Richmond, VA: Wingspan LLC.

Greenberg, M., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & treatment, 4*(1), 1a.

Grossman, D., Neckerman, H., Koepsell, T., Liu, P., Asher, K. N., Beland, K., (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Jama, 277*(20), 1605-1611.

Halperin, J. M., Matier, K., Bedi, G., Sharma, V., & Newcorn, J. H. (1992). Specificity of inattention, impulsivity and hyperactivity to the diagnosis of attention – deficit hyperactivity disorder. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 190-196.

Haney, P., & Durlak, J. (1998). Changing self -esteem in children and adolescents: A meta analytical review. *Journal of clinical child psychology, 27*(4), 423-433.

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.

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., 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.

Hsieh, W. Y. & Hsieh, C. M. (2012): Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1167-1184. Available on: <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.602191>

Θωίδης, Ι., Πνευματικός, Δ., & Χαϊτίδου, Π. (2014). Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Η περίπτωση παιδιών με αυτισμό, νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 58, 67-88.

Jalongo, M. R. (2006). Professional development: Social skills and young children. *Early Childhood Today*, 20(7), 8-9.

Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη Κ. (2004). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κάκουρος Ε., & Μανιαδάκη Κ. (2006) : Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αθήνα : Τυπωθήτω.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2000). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάννη, Π. (2012). Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (σσ. 421-436). Αθήνα: Πεδίο.

Κοκκέβη, Α., Ξανθάκη, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2011). *Φιλικές σχέσεις και επικοινωνία στους εφήβους*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

Κομίλη, Α. (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Νηπιαγωγών.

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.

Kounava, 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. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.12681/ppej.8577>

Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS curriculum*. Seattle, Washington, USA: Development Research and Programs.

Λαμπροπούλου, Α. (2010). *Διερεύνηση της εφαρμογής ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

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.

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.

Μαρκογιαννάκης, Γ. (2020). *Εκπαίδευση σε Ατομικές και Κοινωνικές Δεξιότητες στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας στην Α' και Β' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου*.

Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Νηπιαγωγών.

Ματσαγούρας, Η. Γ. (2008). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση (1<sup>η</sup> εκδ.)* Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαηλίδης, Κ. Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία: θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

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. Available on: <https://doi.org/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.

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.

Newcorn, J. H., Halperin, J. M., Jensen, P. S., Abikoff, H. B., Arnold, L. E., Cantwell, D. P., Conners, C. K., Elliott, G. R., Epstein, J. N., Greenhill, L. L., Hechtman, L., Hinshaw, S. P., Hoza, B., Kraemer, H. C., Helhar, W. E., Severe, J. B., Swanson, J. M., Wells, K. C., Wigal, T., & Vitiello, B. (2001). Symptom profiles in children with ADHD: Comorbidity and gender. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40* (2), 137-146.

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.

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. Available on: <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9450-x>

O'Mara, A., Marsh, H., Craven, R., & Debus, R. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, *41*(3), 181-206.

Πανταζής, Β. (2009). *Ανθρώπινα δικαιώματα, Δικαιώματα του Παιδιού και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο, 64-74

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.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

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.

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.

Reid, R., Vasa, S. F., Maag, J. W., & Wright, R. (1994). An analysis of teachers perceptions of attention deficit- hyperactivity disorder. *The Journal of Research and Development in Education*, 27.

Roberts, C., & Zubrick, S. (1993). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*, 59(3), 192-202.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Σιαπάτη- Τελιούση, Σ. (2007). *Σχολική κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα παιδιών σχολικής ηλικίας με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ- Υ) και κατάθλιψη*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και Αντικλείδια: Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

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.

Schachar, R., Rutter, M., & Smith, A. (1981). The characteristics of situationally and pervasively hyperactive children: Implication for syndrome definition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 375-392.

Schachar, R., Tannock, R., & Logan, C., (1993). Inhibitory control, impulsiveness and attention deficit hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 13, 721-740.

Sergeant, J.A & Scholten, C.A. (1985). On data limitations in hyperactivity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 11-124.

Shure, M., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention, *10(3)*, 341-356.

Stein, M. A., Szumowski, E., Blondis, T. A. & Roizen, N. J. (1995). Adaptive skills dysfunction in ADD and ADHD children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 663-370.

Still, G.F. (1902). Some abnormal psychical in children, *Lancet*, 1, 1008-1012.

Stolber, K. C, Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Inclusion Research Quarterly*, 13, 107-124.

Strauss, M.E., Thomson, P., Adams. N.L., Redline, S. & Burant. C., (2000). Evaluation of a model of attention with confirmatory factor analysis. *Neuropsychology*, 14, 201-208.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τσικαλάς, Θ. (2011). *Η επίδραση της διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στη σύναψη φιλικών σχέσεων σε παιδιά δημοτικού σχολείου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Taylor. E., Scharchar, S., Thorley, G., & Giles, S. (1986). Conduct disorder and hyperactivity: Separation of hyperactivity and antisocial conduct in British child psychiatric patients. *British Journal of Psychiatry*, 149, 760-767.

Tobler, N., Roona, M., Ochshorn, P., Marshall, D., Streke, A., & Stackpole, K. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of primary Prevention*, 20(4), 275-336.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms (2<sup>nd</sup> ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Tomlinson, C. A. (2005a). Differentiating instruction: Why bother?. *Middle Ground*, 9(1), 12-14.



Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA:ASCD

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, Va: Ascd.

Tredgold, A.F. (1908). *Mental deficiency (amentia)*, New York: W. Wood.

Tzouriadou, M., Barbas, G., Vouyoukas, C., & Anagnostopoulou, E. (2013). The relationship between language and social competence in high-risk preschoolers. *Advances in mental health and intellectual disabilities*, 7(4), 232-244.

Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration Views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16. Available on: <https://eric.ed.gov/?id=EJ814394>

Weissberg, R., Goren, P., Domitrovich, C., & Dusenbury, L. (2013). *CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school (9<sup>th</sup> ed.)*, Chicago, IL:CASEL.

Whalen, C. K. & Henker, B. (1992), The social profile of attention deficit hyperactivity disorder: Five fundamental facets. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 1, 395-410.


Wilson , S., Lipsey, M., & Derzon, J. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: a meta-analysis. *Journal of consulting and clinical psychology*, 71(1), 136.

Zins, J., & Elias, M. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233- 255.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?*, New York: Teacher's College Press.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Φόρμες Google



**Διερεύνηση των αντιλήψεων των σχέσεων συνομηλίκων μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ. Η συμβολή της ενταξιακής εκπαίδευσης.**

Αγαπητοί/ές εκπαιδευτικοί,

Στο πλαίσιο υλοποίησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας μου, σας αποστέλλω το παρόν ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση. Η έρευνα που διεξάγω έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων σχετικά με την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των σχέσεων συνομηλίκων μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα) στο δημοτικό σχολείο.



Η αφιέρωση λίγου από τον χρόνο σας θα συμβάλει ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι σχεδιασμένο ώστε να συμπληρώνεται όσο το δυνατόν πιο γρήγορα. Θα χρειαστείτε περίπου 10 λεπτά. Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και άκρως εμπιστευτικές.

Σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις όσο πιο γρήγορα και προσεκτικά μπορείτε, άλλωστε δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Οι ειλικρινείς σας απαντήσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη διάθεση να βοηθήσετε.

Με κάθε εκτίμηση,

Αγγελική Ευαγγελία Λίτσου  
Αναπληρώτρια δασκάλα ΠΕ70

aggelikhlitsou@gmail.com [Εναλλαγή λογαριασμού](#)

 Δεν κοινοποιήθηκε 

\* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

Ειδικότητα \*

- Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής
- Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής

Είχατε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές \* ανάγκες;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση ή/και σεμινάρια \* με θέμα την ειδική αγωγή ή/και την σχολική ψυχολογία;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

ΕΝΟΤΗΤΑ Α

Να επιλέξετε μία από τις τρεις απαντήσεις (Α, Β, Γ) που πιστεύετε ότι ταιριάζουν περισσότερο στη συμπεριφορά ενός παιδιού διαγνωσμένου με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).

Επεξήγηση απαντήσεων

Α: Καθόλου ή σχεδόν καθόλου.

Β: Όταν κρίνετε ότι θέλετε να απαντήσετε μεταξύ των δύο (Α, Γ)

Γ: Πολύ ή σχεδόν πολύ.

1. Ανταποκρίνεται στις ερωτήσεις και τις προφορικές/γραπτές οδηγίες του εκπαιδευτικού. \*

- Α
- Β
- Γ

2. Στην τάξη εκτελεί τις εργασίες μόνος του ακόμη κι αν δυσκολεύεται. \*

- Α
- Β
- Γ

3. Τηρεί τους κανόνες που βάζουν τα παιδιά στις ομαδικές δραστηριότητες στο διάλειμμα. \*

- Α
- Β
- Γ

4. Ακολουθεί τους κανόνες λειτουργίας της τάξης. \*

- Α
- Β
- Γ

5. Προτείνει συμβιβαστικές λύσεις όταν εκδηλώνονται διαφωνίες στην ομάδα \*  
συνομηλίκων.

- Α
- Β
- Γ

6. Τα παιδιά που κάνει παρέα τον υπερασπίζονται συστηματικά. \*

- Α
- Β
- Γ

7. Συμμετέχει στις δραστηριότητες των παιδιών στο διάλειμμα χωρίς να  
ζητάει υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό. \*

- Α
- Β
- Γ

8. Αντιδρά (λεκτικά ή με άλλο τρόπο) όταν νιώθει ότι τον προσβάλλουν. \*

- Α
- Β
- Γ

9. Τα παιδιά που κάνει παρέα τον βοηθούν συστηματικά όταν τους το ζητάει. \*

- Α
- Β
- Γ

10. Κρατά τα μυστικά της παρέας από ενήλικες ή άλλες ομάδες. \*

- Α
- Β
- Γ

11. Στο διάλειμμα προτιμά την παρέα των παιδιών παρά των εκπαιδευτικών. \*

- Α
- Β
- Γ

12. Υπερασπίζεται τους φίλους του απέναντι σε άλλα παιδιά και ενήλικους. \*

- Α
- Β
- Γ

13. Συμμετέχει στις συζητήσεις στην τάξη. \*

- Α
- Β
- Γ

14. Οι συμμαθητές επιδιώκουν να συνεργάζονται μαζί του στην τάξη \*

- Α
- Β
- Γ

15. Αποφεύγει να ξεκινήσει από μόνος του καβγάδες. \*

- Α
- Β
- Γ

16. Όταν συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες στο διάλειμμα αλλάζει το  
στυλ επικοινωνίας ανάλογα με το βαθμό οικειότητας που έχει με τους  
συμμαθητές του. \*

- Α
- Β
- Γ

17. Στην τάξη οι συμμαθητές του τού φέρονται ισότιμα ακόμη κι όταν δεν τα  
καταφέρνει. \*

- Α
- Β
- Γ

18. Παραδέχεται το λάθος του και ζητά συγγνώμη. \*

- Α
- Β
- Γ

19. Συμμετέχει στις συζητήσεις με τα παιδιά στο διάλειμμα. \*

- Α
- Β
- Γ

20. Οι συμμαθητές του αντιδρούν όταν δεν τηρεί τους κανόνες της τάξης με τον ίδιο τρόπο που αντιδρούν και σε αντίστοιχες συμπεριφορές άλλων παιδιών. \*

- Α
- Β
- Γ

21. Συμμετέχει στις συλλογικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη. \*

- Α
- Β
- Γ



22. Είναι ήρεμος και φιλικός στην καθημερινή του συναναστροφή με τους συμμαθητές του. \*

- Α
- Β
- Γ

23. Στο διάλειμμα παίζει με παιδιά της ίδιας ηλικίας. \*

- Α
- Β
- Γ

24. Οι συμμαθητές αντιδρούν όταν δέχεται προνομιακή μεταχείριση από τον εκπαιδευτικό στην τάξη. \*

- Α
- Β
- Γ

25. Ελέγχει τις παρορμήσεις του όταν βρίσκεται με άλλους (λαμβάνει υπόψη του τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς). \*

- Α
- Β
- Γ

26. Επιδιώκει να συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες στο διάλειμμα. \*

- Α
- Β
- Γ

27. Επιλέγει συστηματικά συγκεκριμένα παιδιά για να παίξει και να συζητήσει στο διάλειμμα. \*

- Α
- Β
- Γ

28. Αναλαμβάνει το ρόλο του διαιτητή όταν μαλώνουν οι φίλοι του. \*

- Α
- Β
- Γ

29. Κάνει παρέα με τα ίδια παιδιά και εκτός σχολείου (παιχνίδι, πάρτι, γιορτές, κ.α.). \*

- Α
- Β
- Γ

30. Στις ομαδικές δραστηριότητες στο διάλειμμα τα παιδιά τού φέρονται όπως και στα άλλα παιδιά. \*

- Α
- Β
- Γ

31. Συγκεκριμένα παιδιά τον επιλέγουν για παρέα στο σχολείο. \*

- Α
- Β
- Γ

32. Αντιδρά στις επιλογές του «αρχηγού» της ομάδας όταν διαφωνεί. \*

- Α
- Β
- Γ

33. Τα βγάζει πέρα μόνος του χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού όταν θίγεται από τους συμμαθητές του. \*

- Α
- Β
- Γ

34. Τα παιδιά που κάνει παρέα, τον εμπιστεύονται όταν οργανώνουν «αταξίες».

\*

- Α
- Β
- Γ

35. Παίρνει πρωτοβουλίες στις ομαδικές δραστηριότητες στο διάλειμμα.

\*

- Α
- Β
- Γ

36. Ενδιαφέρεται για τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα των φίλων του.

\*

- Α
- Β
- Γ

37. Ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των ομαδικών δραστηριοτήτων στο διάλειμμα.

\*

- Α
- Β
- Γ

38. Υπερασπίζεται τον εαυτό του όταν νιώθει ότι τον αδικούν. \*

- Α
- Β
- Γ

39. Στο διάλειμμα τα παιδιά τον επιλέγουν για τις ομαδικές δραστηριότητες. \*

- Α
- Β
- Γ

40. Οι συμμαθητές του τον βοηθούν όταν δυσκολεύεται στις εργασίες στην τάξη. \*

- Α
- Β
- Γ

41. Χαρακτηρίζει ως φίλους παιδιά που κι αυτά τον θεωρούν φίλο. \*

- Α
- Β
- Γ

42. Στις ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη συμμετέχει ενεργά και εκφράζει \*  
απόψεις.

- Α  
 Β  
 Γ

ΕΝΟΤΗΤΑ Β - ΚΛΙΜΑΚΑ "Η ΣΚΕΨΗ ΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ" (My Thinking  
About Inclusion Scale) (Stoiber et al., 1998)

Να επιλέξετε έναν από τους παρεχόμενους αριθμούς, για κάθε μία από τις ακόλουθες  
δηλώσεις.

Επεξήγηση απαντήσεων

1. Συμφωνώ απόλυτα 2. Συμφωνώ 3. Ουδέτερος/Αναποφάσιτος 4. Διαφωνώ  
5. Διαφωνώ απόλυτα

1. Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ειδικές \*  
εκπαιδευτικές ανάγκες.

1 2 3 4 5  
Συμφωνώ απόλυτα      Διαφωνώ απόλυτα

2. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πιθανώς να αναπτύξουν \*  
ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μία ειδική, ξεχωριστή τάξη απ' ό,τι σε  
μία τάξη γενικού σχολείου.

1 2 3 4 5  
Συμφωνώ απόλυτα      Διαφωνώ απόλυτα

3. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να απομονωθούν από τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις γενικού σχολείου. \*

1 2 3 4 5  
Συμφωνώ απόλυτα      Διαφωνώ απόλυτα

4. Η παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των συνομηλίκων συμμαθητών τους. \*

1 2 3 4 5  
Συμφωνώ απόλυτα      Διαφωνώ απόλυτα

5. Η ενταξιακή εκπαίδευση προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. \*

1 2 3 4 5  
Συμφωνώ απόλυτα      Διαφωνώ απόλυτα

6. Η ενταξιακή εκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. \*

1 2 3 4 5  
Συμφωνώ απόλυτα      Διαφωνώ απόλυτα

7. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να παρουσιάσουν πιο προκλητική συμπεριφορά σε μία τάξη γενικού σχολείου. \*

1 2 3 4 5  
Συμφωνώ απόλυτα      Διαφωνώ απόλυτα

8. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις γενικού σχολείου αναπτύσσουν καλύτερη αυτό-αντίληψη απ' ότι σε μια ειδική, ξεχωριστή τάξη. \*

1 2 3 4 5  
Συμφωνώ απόλυτα      Διαφωνώ απόλυτα

9. Η πρόκληση της τάξης γενικής εκπαίδευσης προωθεί την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. \*

1 2 3 4 5  
Συμφωνώ απόλυτα      Διαφωνώ απόλυτα

10. Η υποστήριξη από το Τμήμα Ένταξης ή Παράλληλη Στήριξη πριν το Γυμνάσιο δεν έχει αρνητική επίδραση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. \*

1 2 3 4 5  
Συμφωνώ απόλυτα      Διαφωνώ απόλυτα

11. Οι μαθητές που φοιτούν σε τάξεις συμπερίληψης είναι πιθανό να παρουσιάσουν προκλητική συμπεριφορά που "έμαθαν" από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. \*

1 2 3 4 5  
Συμφωνώ απόλυτα      Διαφωνώ απόλυτα