



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διπλωματική εργασία

**Κοινωνική επάρκεια, μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια μαθητών με
και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

της

Γεωργίας Καλαντζάκου

Επιβλέπων Καθηγητής: Ηλίας Κουρκούτας, Καθηγητής ΠΤΔΕ του
Παν/μίου Κρήτης

Εξεταστές: Αναστασία Αλευριάδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΝ/ΠΔΜ

Ευαγγελία Καλεράντε, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΝ/ΠΔΜ

Φλώρινα 2017

Copyright © Γεωργία Καλαντζάκου, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Γεωργία Καλαντζάκου

A.E.M.: 543

Ηλεκτρονική διεύθυνση: gkala@hotmail.gr

Έτος εισαγωγής: 2015

Κατεύθυνση: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Κοινωνική επάρκεια, μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία - - 201...

Η δηλούσα

Γεωργία Καλαντζάκου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ABSTRACT.....	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	8
1. Η έννοια της κοινωνικής επάρκειας.....	8
1.1 Προσδιορισμός του όρου «κοινωνική επάρκεια».....	8
1.2 Λειτουργικοί ορισμοί της κοινωνικής επάρκειας.....	9
1.2.1 Η οπτική των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	9
1.2.2 Η οπτική της κοινωνικής θέσης μεταξύ των συνομηλίκων.....	9
1.2.3 Η οπτική της ποιότητας των σχέσεων.....	10
1.3 Δομικά μοντέλα της κοινωνικής Επάρκειας.....	11
1.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικής επάρκειας.....	17
1.4.1 Το μοντέλο της γνωστικο-κοινωνικής επεξεργασίας πληροφοριών.....	17
1.4.2 Το βιοοικολογικό μοντέλο.....	18
1.4.3 Η θεωρία της προσκόλλησης.....	19
1.4.4 Το μοντέλο της θεωρίας του Νου.....	19
2. Το αίσθημα της μοναξιάς.....	21
2.1 Ορισμοί της μοναξιάς.....	21
2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της μοναξιάς.....	21
2.2.1 Η θεωρία των κοινωνικών αναγκών.....	21
2.2.2 Η θεωρία των γνωστικών διεργασιών.....	22
2.2.3 Η συμπεριφορική προσέγγιση.....	23
2.2.4 Κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των θεωρητικών προσεγγίσεων της μοναξιάς.....	23
2.3 Τα είδη της μοναξιάς.....	24
3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.....	26
3.1 Προσδιορισμός του όρου μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.....	26

3.2 Ταξινόμηση- Κατηγοριοποίηση και χαρακτηριστικά μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία	27
3.3 Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία	33
4. Κοινωνική επάρκεια και μοναξιά μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	35
4.1 Κοινωνική επάρκεια μαθητών	35
4.1.1 Κοινωνική επάρκεια και ψυχοκοινωνική προσαρμογή	35
4.1.2 Κοινωνική επάρκεια και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	36
4.2 Μοναξιά στην παιδική και εφηβική ηλικία	42
4.2.1 Το αίσθημα και η αντίληψη της μοναξιάς στην παιδική και εφηβική ηλικία	42
4.2.2 Μοναξιά και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	44
4.3 Συσχέτιση κοινωνικής επάρκειας και μοναξιάς	46
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	51
5.1 Θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας	51
5.2 Μεθοδολογία της έρευνας	52
5.2.1 Στόχοι και υποθέσεις.....	52
5.2.2 Συμμετέχοντες.....	54
5.2.3 Εργαλεία.....	55
5.2.4 Διαδικασία χορήγησης εργαλείων και συλλογής δεδομένων	58
5.3. Αποτελέσματα της έρευνας	59
5.3.1 Παραγοντικές αναλύσεις των ερωτηματολογίων της έρευνας	59
5.3.2 Οι μαθητές που δηλώνουν μεγαλύτερη κοινωνική δυσαρέσκεια και μοναξιά	61
5.3.3 Κοινωνική επάρκεια, μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	62
5.3.3.1 Κοινωνική επάρκεια, μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια στα αγόρια και στα κορίτσια με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	65
5.3.3.2 Κοινωνική Επάρκεια, μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια στους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των τριών τάξεων ...	69
5.3.4 Συσχετίσεις των μεταβλητών της έρευνας.....	73

5.4 Συζήτηση	76
5.5 Συμπεράσματα	87
5.6 Περιορισμοί της έρευνας	90
5.7 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	91
5.8 Προτάσεις για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ευρημάτων	92
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	111
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	123

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Κατανομή δείγματος (N=151) ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	54
Πίνακας 2. Έλεγχος ισότητας των μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς την ύπαρξη ή μη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (t-test για ανεξάρτητα δείγματα) στο σύνολο του δείγματος.....	63
Πίνακας 3. Έλεγχος ισότητας των μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς την ύπαρξη ή μη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Mann- Whintey test)στο σύνολο του δείγματος.....	64
Πίνακας 4. Έλεγχος ισότητας των μέσων τιμών των μεταβλητών κατά φύλο (t-test για ανεξάρτητα δείγματα) στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	66
Πίνακας 5. Έλεγχος ισότητας των μέσων τιμών των μεταβλητών κατά φύλο (t-test για ανεξάρτητα δείγματα) στα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	68
Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών στους μαθητές της Δ΄, της Ε΄ και της Στ΄ τάξης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	69
Πίνακας 7. Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για όλες τις μεταβλητές ως προς την τάξη φοίτησης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	70
Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών στους μαθητές της Δ΄, της Ε΄ και της Στ΄ τάξης στα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	71
Πίνακας 9. Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για όλες τις μεταβλητές ως προς την τάξη φοίτησης στα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	73
Πίνακας 10. Συσχετίσεις των μεταβλητών της έρευνας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	74
Πίνακας 11. Συσχετίσεις των μεταβλητών της έρευνας στους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	76

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Μέσοι όροι των μεταβλητών στο σύνολο των μαθητών και στους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	62
Γράφημα 2. Μέσοι όροι των μεταβλητών στα αγόρια και στα κορίτσια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	65
Γράφημα 3. Μέσοι όροι των μεταβλητών στα αγόρια και στα κορίτσια χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	67

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΑΚΡΩΝΥΜΙΩΝ – ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΕ: Αναφερόμενη- ες από Εκπαιδευτικό

ΑΥ: Αυτοαναφερόμενη- ες

ΕΕΑ: ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

SEN: special educational needs

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η σύγκριση του επιπέδου ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των συναισθημάτων της μοναξιάς που αυτά βιώνουν, ενώ επιχειρήθηκε και η διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο εννοιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 13 εκπαιδευτικοί και 151 μαθητές (Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης), εκ των οποίων οι 62 είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι υπόλοιποι 89 ήταν μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Σε όλους τους συμμετέχοντες μαθητές χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και η κοινωνική τους επάρκεια αξιολογήθηκε με την Κλίμακα Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές (MASCs), ενώ η μοναξιά με την Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσάρεσκειας των Παιδιών (CLSDS). Για κάθε μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα η κοινωνική του επάρκεια αξιολογήθηκε και από τον εκπαιδευτικό της τάξης επίσης μέσω της Κλίμακας Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές (MASCs). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος βιώνουν συχνότερα μοναξιά και κοινωνική δυσάρεσκεια και παρουσιάζουν χαμηλότερη κοινωνική επάρκεια σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, εκδηλώνουν σπανιότερα θετική κοινωνική συμπεριφορά και ενσυναίσθηση, ενώ επιδεικνύουν χαμηλότερες δεξιότητες συνεργασίας, όπως επίσης εκδηλώνουν συχνότερα αντικοινωνική συμπεριφορά και παρορμητικότητα. Επίσης, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρέθηκε ότι μόνο η δυσάρεσκεια από τις κοινωνικές τους σχέσεις σχετίζεται με τις αυτοαξιολογήσεις τους για την κοινωνική τους επάρκεια, όχι όμως και με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, ενώ για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης διαπιστώθηκε ότι η μοναξιά συσχετίζεται θετικά με την αυτοαναφερόμενη παρορμητικότητα, ενώ η κοινωνική δυσάρεσκεια αρνητικά με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά που οι ίδιοι οι μαθητές αναφέρουν.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνική επάρκεια, μοναξιά, κοινωνική δυσάρεσκεια, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

ABSTRACT

The aim of the present study was to compare the level of social competence and the sense of loneliness between children with and without special educational needs, while attempting to investigate the relationship between these two concepts. The survey involved 13 teachers and 151 pupils (D, E and F class), 62 of whom had special educational needs and the remaining 89 were students of typical development. A self-referential questionnaire was provided to all participating students and the level of their social competence was assessed through the Multisource Assessment of Social Competence Scale (MASCS), whereas the level of loneliness was assessed through the Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Scale (CLSDS). For each student who participated in the research, his /her social competence was also evaluated by the class teacher through the Multisource Assessment of Social Competence Scale (MASCS). The results showed that students with special educational needs experience loneliness and social dissatisfaction more often and show lower social competence than students of typical development. Particularly, they exhibit prosocial behavior and empathy more rarely, whereas they display lower cooperative skills, and antisocial behavior and impulsivity more often. It was also found that, concerning students with special educational needs, only social dissatisfaction was related to their own self-assessment of their social competence, not to the evaluations provided by their teachers. On the contrary, as far as children of typical development are concerned, loneliness was found to be positively correlated with self-reported impulsivity, while social dissatisfaction was negatively correlated with their self-reported prosocial behavior.

Keywords: social competence, loneliness, social dissatisfaction, students with special educational needs, students without special educational needs

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του επιπέδου ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των συναισθημάτων της μοναξιάς που αυτά βιώνουν.

Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να συγκριθούν οι δύο προαναφερόμενες ομάδες ως προς το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής τους επάρκειας και ως προς τη συχνότητα του υποκειμενικού βιώματος της μοναξιάς, ενώ διερευνήθηκε και ο βαθμός συσχέτισης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο εννοιών.

Είναι σε γενικές γραμμές κοινό εύρημα πολλών ερευνητών ότι το επίπεδο της κοινωνικής επάρκειας αποτελεί σημαντική βάση για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Coie, Kupersmidt, & Dodge, 1990) και ασκεί μακροχρόνια επιρροή στην ψυχολογική, ακαδημαϊκή και προσαρμοστική λειτουργία (Elliott, Malecki, & Demaray, 2001), ενώ η πρώιμη κοινωνική επάρκεια προβλέπει την κοινωνική επάρκεια στο μέλλον (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990).

Χαρακτηριστικά, οι Burt, Obradović, Long και Masten (2008) διαπίστωσαν ότι η κοινωνική επάρκεια στην παιδική ηλικία σχετίζεται αρνητικά με την εκδήλωση και εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ η αρνητική συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής επάρκειας και εσωτερικευμένων προβλημάτων συνεχίζει και κατά την εφηβεία και παραμένει και στην ενήλικη ζωή. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που είναι κοινωνικά επαρκή κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι λιγότερο πιθανό να αναπτύξουν συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα προσαρμογής (Sanson, Hemphill, & Smart, 2004).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από χαμηλή κοινωνική επάρκεια και δεν έχουν διαμορφώσει θετικές κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν χαμηλή σχολική επίδοση στο γυμνάσιο (Wentzel, 1991), διαταραγμένες σχέσεις και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς κατά την εφηβεία (Laird, Jordan, Dodge, Pettit, & Bates, 2001).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτή η σημασία της αξιολόγησης του επιπέδου ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας, ιδιαίτερα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα οποία

με βάση πληθώρα ευρημάτων διαπιστώνεται ότι το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα ή παρουσιάζει ελλείμματα σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Gresham & MacMillan, 1997· Kavale & Forness, 1995· Nowicki, 2003). Επίσης, η αξία της μελέτης της κοινωνικής επάρκειας ενισχύεται, αν ληφθεί υπόψη ότι αρκετές έρευνες εντοπίζουν συσχέτιση ή ακόμη και προβλεπτική ισχύ των ελλειμμάτων κοινωνικής επάρκειας στο βίωμα συναισθημάτων μοναξιάς (Junttila, Vauras, & Laakkonen, 2007· Junttila, Vauras, Niemi, & Laakkonen, 2012· Parker & Asher, 1993). Κάτι τέτοιο εντοπίζεται και για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Kucuker & Tekinarslan, 2015) τα οποία με βάση ποικίλα ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2015· Kourkoutas, Stavrou, & Propersi, in press).

Κατανοώντας δε τη συμβολή που μπορεί να έχει η ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και στην κοινωνικοσυναισθηματική ευεξία, καθώς και στον περιορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού, της παραβατικότητας άλλα και στην μείωση προβλημάτων ψυχοκοινωνικής και ψυχικής υγείας (Kavale & Forness, 1996· Nowicki, 2003· Semrud-Clikeman, 2007), όπως επίσης και το ότι τα έντονα συναισθήματα μοναξιάς μπορεί να οδηγήσουν σε ακαδημαϊκή αποτυχία, δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, όπως το άγχος, η κατάθλιψη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι ψυχοσωματικές ασθένειες και οι επιθετικές συμπεριφορές (Bullock, 1993· McWhirter, 1990· Parker & Asher, 1987), γίνεται φανερή η αναγκαιότητα της μελέτης αυτών των στοιχείων και σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό. Ιδιαίτερα, εντοπίζοντας ότι το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας, το συναίσθημα της μοναξιάς αλλά και η μεταξύ τους σχέση είναι στοιχεία που δεν έχουν μελετηθεί ευρέως στη χώρα μας, κυρίως στον πληθυσμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

Στη διεθνή βιβλιογραφία η κοινωνική επάρκεια, συνήθως περιγράφεται ως α) η ικανότητα κάποιου να αναπτύσσει εκείνες τις δεξιότητες και να υιοθετεί εκείνες τις συμπεριφορές που είναι αποδεκτές από τους άλλους και ενισχύουν τη δημιουργία και διατήρηση επαρκών κοινωνικών σχέσεων και την επίτευξη μιας ομαλής κοινωνικής προσαρμογής στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Welsh & Bierman, 1998) και β) η ικανότητα του ατόμου να πετυχαίνει τους προσωπικούς του στόχους κατά την

αλληλεπίδρασή του με τους άλλους ενώ ταυτοχρόνως διατηρεί θετικές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους με το πέρασμα του χρόνου και σε ποικίλες συνθήκες (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Στους περισσότερους ορισμούς, όπως επισημαίνεται και από τις Rubin και Rose-Krasnor (1992) δίνεται έμφαση, από τη μια, στην ανάγκη ανάπτυξης εκείνων των κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι κατάλληλες για ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τους άλλους και, από την άλλη, στην υιοθέτηση συμπεριφορών αποδεκτών από αυτούς.

Έτσι, ορίζοντας την κοινωνική επάρκεια με αυτό τον τρόπο η αξιολόγησή της γίνεται μέσα από την προσέγγιση δύο διαστάσεων, της εκδήλωσης θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και της απουσίας εκδήλωσης αντικοινωνικών συμπεριφορών (Junttila et al., 2006), που αφορούν ποικίλες δεξιότητες, προδιαθέσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις, καθώς τόσο η εκδήλωση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς όσο και η απουσία αντικοινωνικής συμπεριφοράς λειτουργούν ενισχυτικά για την ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση και αποτελούν προϋποθέσεις για τη δημιουργία επαρκών κοινωνικών σχέσεων.

Το μοντέλο αυτό επιλέχθηκε, καθώς από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι αποτελεί την πιο σύγχρονη θεωρητική βάση για την αντίληψη της έννοιας της κοινωνικής επάρκειας. Επίσης, επιλέχθηκε καθώς δίνει έμφαση σε διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας οι οποίες δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς και ενιαία ως συνιστώσες της, ιδιαίτερα στη χώρα μας. Άλλωστε, εξαιτίας της πληθώρας ορισμών αλλά και δομικών μοντέλων προσέγγισης της κοινωνικής επάρκειας, τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη συγκεκριμένη έννοια, προκύπτουν από τον έλεγχο μιας ποικιλίας διαφορετικών μεταβλητών, με έμφαση κυρίως στην αποδοχή και απόρριψη από τους συνομηλίκους, τις κοινωνικές δεξιότητες και πλευρές της αυτοαντίληψης (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2012· Heiman & Margalit, 1998· Margalit, Tur-Kaspa, & Most, 1999).

Όσον αφορά τη μοναξιά, αυτή ορίζεται ως μια δυσάρεστη εμπειρία που συμβαίνει όταν το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων ενός ατόμου είναι ελλειμματικό είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά (Peplau & Perlman, 1981). Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη το διαχωρισμό του Weiss (1973) μεταξύ των δύο τύπων μοναξιάς: της συναισθηματικής και της κοινωνικής, η παρούσα έρευνα εστιάζεται στο επώδυνο υποκειμενικό αίσθημα της μοναξιάς στο σχολείο (Cassidy & Asher, 1992) και της κοινωνικής δυσαρέσκειας των μαθητών, το

οποίο ωστόσο, δεν ταυτίζεται με την κοινωνική απομόνωση, την απόσυρση ή την απόρριψη από τους συνομηλίκους.

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο και στη βάση των προηγούμενων ερευνητικών ευρημάτων οι βασικές υποθέσεις της έρευνας που διαμορφώθηκαν ήταν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα παρουσιάσουν χαμηλότερη κοινωνική επάρκεια και αυξημένα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, μια ακόμη υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν ότι θα εντοπιστεί πιθανή αρνητική συσχέτιση της κοινωνικής επάρκειας με το βίωμα του αισθήματος της μοναξιάς και πιο συγκεκριμένα, αρνητική συσχέτιση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και θετική συσχέτιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς με τα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας.

Παρακάτω παρατίθενται τα περιεχόμενα της παρούσας εργασίας διαρθρωμένα σε πέντε κεφάλαια.

Στο πρώτο Κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια να αποσαφηνιστεί το περιεχόμενο του όρου Κοινωνική Επάρκεια και παρατίθενται οι θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας που κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί.

Έπεται το δεύτερο κεφάλαιο στο οποίο προσδιορίζεται η φύση του αισθήματος της μοναξιάς, αναπτύσσονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της έννοιας και αναλύονται τα είδη της.

Στο τρίτο κεφάλαιο προσδιορίζεται ο όρος μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και αναφέρονται οι μέθοδοι κατηγοριοποίησης, καθώς και τα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών, ενώ γίνεται αναφορά και στα πλαίσια εκπαίδευσής τους.

Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο στο οποίο παρατίθενται προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα γύρω από τη κοινωνική επάρκεια και τη μοναξιά μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

Τελευταίο είναι το πέμπτο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και τα αποτελέσματά που προέκυψαν μετά τη στατιστική ανάλυση, συζητούνται τα ευρήματά

της σε σχέση με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα και γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα και για παιδαγωγική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Τέλος, η εργασία κλείνει με την παράθεση της Βιβλιογραφίας και των Παραρτημάτων. Το Παράρτημα Α περιλαμβάνει κάποιους πίνακες στατιστικών επεξεργασιών, το Παράρτημα Β περιλαμβάνει τα Μέσα συλλογής δεδομένων και το Παράρτημα Γ το συνοδευτικό σημείωμα που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς με αποσπάσματα του Ν. 3699/2008, προκειμένου να είναι αποσαφηνισμένο κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου το ποιοι μαθητές εμπίπτουν στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η έννοια της κοινωνικής επάρκειας

1.1 Προσδιορισμός του όρου «κοινωνική επάρκεια»

Η κοινωνική επάρκεια είναι μία σύνθετη, πολυδιάστατη έννοια, που έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους στην διεθνή βιβλιογραφία (Arnold & Lindner-Müller, 2012), οι οποίοι αντικατοπτρίζουν τις ποικίλες οπτικές γωνίες των κοινωνικών επιστημόνων.

Έτσι, μερικοί από τους ορισμούς της κοινωνικής επάρκειας είναι οι εξής:

- Η ικανότητα του οργανισμού να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον (White, 1959)
- Η αξιολογική κρίση κάποιου για ένα άλλο άτομο ότι το τελευταίο αποδίδει αποτελεσματικά σε συνάρτηση με κάποιο κριτήριο (McFall, 1982).
- Η συμπεριφορά που αντανακλά επιτυχή κοινωνική λειτουργικότητα στο επίπεδο των φιλικών σχέσεων (Howes, 1987, στο Cole & Cole, 2002, σελ. 515)
- Η θέσπιση ατομικών στόχων που είναι κατάλληλοι και προσαρμοσμένοι σε συγκεκριμένους σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις και η υιοθέτηση κατάλληλων συμπεριφορικών στρατηγικών για την επίτευξή τους (Taylor & Asher, 1984, στο Rubin & Rose- Krasnor, 1992, σελ. 113).
- Η ικανότητα να επιτυγχάνει κανείς ατομικούς στόχους στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ενώ ταυτόχρονα να είναι σε θέση να διατηρήσει θετικές σχέσεις για μακρό χρονικό διάστημα και μέσα σε διαφορετικά πλαίσια (Rubin & Rose- Krasnor, 1992).
- Η ικανότητα που έχει κάποιος να εφαρμόζει αναπτυξιακά κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές στις διαπροσωπικές του σχέσεις χωρίς να προκαλεί «κακό» σε κανέναν (Schneider, 1993).

Αυτοί οι ορισμοί διαφοροποιούνται ως προς την έμφαση που δίνουν στις κοινωνικές-γνωστικές δεξιότητες, στα ατομικά/εγγενή ή όχι χαρακτηριστικά, στην ικανότητα κ.α.. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Rubin και Rose- Krasnor, (1992) στην πλειοψηφία τους συγκλίνουν στο ότι η έννοια της κοινωνικής επάρκειας εμπερικλείει ως

βασική διάσταση την αποτελεσματικότητα στο επίπεδο της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης.

1.2 Λειτουργικοί ορισμοί της κοινωνικής επάρκειας

Η Rose- Krasnor (1997), διαπιστώνει ότι στη διεθνή βιβλιογραφία του πεδίου της κοινωνικής ανάπτυξης έχουν διαμορφωθεί τρία είδη λειτουργικών ορισμών για την κοινωνική επάρκεια: 1) οι ορισμοί που εστιάζουν σε συγκεκριμένες δεξιότητες, 2) οι ορισμοί που εστιάζουν στην κοινωνική θέση και 3) οι ορισμοί που αναφέρονται στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων.

1.2.1 Η οπτική των κοινωνικών δεξιοτήτων

Η κοινωνική επάρκεια στη συγκεκριμένη οπτική ορίζεται ως ένα σύνολο επιθυμητών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων κοινωνικών, γνωστικών, συναισθηματικών και άλλων χαρακτηριστικών (Hubbard & Coie, 1994· Mize & Ladd, 1990). Κατά καιρούς, έχουν προταθεί ποικίλα κριτήρια για τον ακριβή εντοπισμό και καθορισμό των συμπεριφορών που καθιστούν ένα άτομο κοινωνικά επαρκές.

Έτσι, οι Dodge και Murphy (1984) χαρακτηρίζουν κοινωνικά επαρκές το άτομο που εκδηλώνει συμπεριφορές που συνάδουν με τις εκάστοτε κοινωνικές αξίες. Επίσης, η Asher (1985) χαρακτήρισε ως κοινωνικά επαρκείς τις συμπεριφορές που σχετίζονται με άλλους δείκτες κοινωνικής επάρκειας. Το πιο κοινά χρησιμοποιούμενο κριτήριο εκτίμησης της κοινωνικά επαρκούς συμπεριφοράς αποτέλεσαν λοιπόν, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, οι συμπεριφορές όπως η φιλικότητα, η συνεργασία, ο σεβασμός στους κανόνες της ομάδας κα. Η εν λόγω οπτική διερευνά την κοινωνική επάρκεια ως ατομικό/ εγγενές χαρακτηριστικό ή ως ικανότητα παρά σαν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα.

1.2.2 Η οπτική της κοινωνικής θέσης μεταξύ των συνομηλίκων

Υπό την οπτική της κοινωνικής θέσης μεταξύ των συνομηλίκων, τα παιδιά τα οποία γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους ή είναι δημοφιλή στο σχολείο, θεωρούνται κοινωνικά επιδέξια (Furman, 1984· Putallaz & Sheppard, 1992). Πλεονέκτημά αυτής της οπτικής αποτελεί το γεγονός ότι συνδυάζει κρίσεις συνομηλίκων

συνοψίζοντας συμπεριφορικά και συναισθηματικά στοιχεία της κοινωνικής επάρκειας. Ωστόσο, με την υιοθέτηση της εν λόγω οπτικής δεν επισημαίνονται οι συγκεκριμένες συμπεριφορές που οδηγούν στην αποδοχή από τους συνομηλίκους ή στη δημοτικότητα. Επίσης, δεν δίνεται ερμηνεία για τη φύση και την πηγή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (Dodge, 1985), όπως δεν αξιολογείται απαραίτητα η ικανότητα ενός παιδιού να συνάπτει και να διατηρεί φιλικές σχέσεις (Attili, 1990). Η συγκεκριμένη προσέγγιση ταυτίζει την αποδοχή από τους συνομηλίκους ή τη δημοτικότητα με την κοινωνική επάρκεια. Επομένως ένα παιδί το οποίο δε γίνεται αποδεκτό από τους συνομηλίκους του, το οποίο βιώνει την κοινωνικά απόρριψη ή δεν είναι δημοφιλές, δεν είναι εξ ορισμού κοινωνικά επιδέξιο.

1.2.3 Η οπτική της ποιότητας των σχέσεων

Με δεδομένο ότι η ικανότητα του παιδιού για θετικές σχέσεις θεωρείται σημαντική για την υγιή του ανάπτυξη (Cohen, 2004), υπάρχουν ερευνητές αξιολογούν την κοινωνική επάρκεια και μέσα από την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίες με τη σειρά τους εξαρτώνται από τις δεξιότητες και των δύο μερών που αλληλεπιδρούν (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013· Locke, Ishijima, Kasari, & London, 2010). Με βάση την εν λόγω οπτική, όταν ένα παιδί αλληλεπιδρά με κάποιο άτομο που έχει πληθώρα δεξιοτήτων, μπορεί και το ίδιο να παρουσιάσει δεξιότητες πέρα από αυτές που θα μπορούσε να επιδείξει από μόνο του και είναι πιθανό να έχει μια ανώτερη ποιοτικά σχέση (και άρα να είναι περισσότερο επαρκές) από ότι ένα παιδί που αλληλεπιδρά με ένα λιγότερο ικανό άτομο (Rose- Krasnor, 1997).

Έτσι, όταν ένα παιδί αλληλεπιδρά με ένα κοινωνικά πιο ικανό ή ισχυρό άτομο, όπως ο γονιός ή ο εκπαιδευτικός, η ποιότητα της σχέσης αντανακλά τις δεξιότητες του πιο ικανού ατόμου σε μεγαλύτερη έκταση από τις δεξιότητες του παιδιού, από τη στιγμή που το ικανότερο άτομο (ενήλικας) οδηγεί και καθοδηγεί τις αντιδράσεις του παιδιού. Από την άλλη όταν ένα παιδί αλληλεπιδρά με έναν συνομήλικό του, η ποιότητα της σχέσης αντανακλά τις κοινωνικές δεξιότητες και των δύο μερών με τον ίδιο τρόπο (Hartup, 1989).

1.3 Δομικά μοντέλα της κοινωνικής Επάρκειας

Όπως αναφέρουν οι Μπότσογλου και Μπεαζίδου (χ. χ.), η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει την έλλειψη μιας ολοκληρωμένης και γενικότερα αποδεκτής θεωρίας για τη φύση της κοινωνικής επάρκειας. Ωστόσο, πολλοί ερευνητές έχουν προσεγγίσει την συγκεκριμένη έννοια ως συνισταμένη επιμέρους χαρακτηριστικών αναπτύσσοντας ποικίλα δομικά μοντέλα.

Έτσι, οι Reschly και Gresham (1981) υποστήριξαν ότι η κοινωνική επάρκεια αποτελείται από δύο συστατικά στοιχεία: την προσαρμοστική συμπεριφορά, που αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο το άτομο έχει κατακτήσει την προσωπική του ανεξαρτησία και την κοινωνική του ευθύνη σε συνάρτηση με τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες της κάθε κοινωνίας και τις κοινωνικές δεξιότητες που συνιστούν συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες οδηγούν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα για το άτομο που τις χρησιμοποιεί.

Η προσαρμοστική συμπεριφορά για τα παιδιά περιλαμβάνει δεξιότητες αυτόνομης λειτουργίας, τη σωματική ανάπτυξη, την ανάπτυξη της γλώσσας και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν: διαπροσωπικές συμπεριφορές (αποδοχή της εξουσίας, δεξιότητες συζήτησης, συνεργατική συμπεριφορά, παιχνίδι), συμπεριφορές οι οποίες συνδέονται με τον εαυτό (έκφραση των συναισθημάτων, ηθική συμπεριφορά και θετική στάση απέναντι στον εαυτό) αλλά και συμπεριφορές οι οποίες συνδέονται με ένα κοινωνικό έργο (δεξιότητες προσοχής, ολοκλήρωση καθηκόντων, εκτέλεση οδηγιών και ανεξάρτητη εργασία).

Αργότερα, οι Gresham και Reschly (1988) επέκτειναν το μοντέλο τους για την κοινωνική επάρκεια συμπεριλαμβάνοντας σε αυτή πέρα από την προσαρμοστική συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες, μια ακόμη πλευρά, τη διάσταση των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Οι σχέσεις αυτές περιγράφουν το βαθμό στον οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν κοινωνικά με τους συνομηλίκους τους, με τις θετικές σχέσεις να συνδέονται με την έννοια της αποδοχής και τις αρνητικές με την απόρριψη. Η κοινωνική αποδοχή και η κοινωνική απόρριψη απεικονίζουν την κοινωνική θέση κάποιου ανάμεσα στους συνομηλίκους και μπορεί να εκληφθούν ως προϊόν ή αντανάκλαση του επιπέδου της κοινωνικής επάρκειας (Gresham & Reschly, 1987).

Και στα δύο προαναφερόμενα μοντέλα γίνεται διάκριση μεταξύ κοινωνικής επάρκειας και κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον McFall (1982), η κοινωνική επάρκεια αποτελεί έναν αξιολογικό όρο που αναφέρεται στη συνολική αποτελεσματικότητα των κοινωνικών συμπεριφορών του ατόμου και βασίζεται σε συμπεράσματα ή κρίσεις σχετικά με το πόσο αποτελεσματικά το άτομο διεκπεραιώνει κοινωνικές δραστηριότητες, στη βάση κάποιων δεδομένων κριτηρίων. Από την άλλη, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι συγκεκριμένες συμπεριφορές που χρησιμοποιεί ένα άτομο για να δράσει επαρκώς σε ποικίλες κοινωνικές δραστηριότητες και να ανταποκριθεί με επιτυχία σε ένα κοινωνικό έργο. Έτσι, ο McFall αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές δεξιότητες ως συγκεκριμένες συμπεριφορές που οδηγούν σε κρίσεις και συμπεράσματα επί της κοινωνικής επάρκειας. Έτσι, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι συμπεριφορές και η αντίληψη για την κοινωνική επάρκεια αποτελεί μια αξιολόγηση αυτών των συμπεριφορών. Αυτή η αξιολόγηση βασίζεται στην γνώμη των σημαντικών άλλων (όπως για παράδειγμα των γονέων και των δασκάλων), σε συγκρίσεις με εξωτερικά κριτήρια (για παράδειγμα τον αριθμό των κοινωνικών έργων που επιτεύχθηκαν σε συνάρτηση με κάποια κριτήρια) ή σε συγκρίσεις με νόρμες. Αυτή η οπτική είναι συναφής με την αντίληψη του Gresham (1983) για το λειτουργικό χαρακτήρα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι εκείνες οι συμπεριφορές οι οποίες, σε ορισμένες περιπτώσεις, προβλέπουν σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα για τα παιδιά. Για παράδειγμα στο πλαίσιο του σχολείου, σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα μπορεί να αποτελέσουν (α) η αποδοχή από συνομηλίκους (β) η θετική εκτίμηση των «σημαντικών άλλων» (γ) η ακαδημαϊκή επίδοση, (δ) η επαρκής αυτοαντίληψη, (ε) η θετική στάση απέναντι στο σχολείο, και (στ) η απουσία αισθήματος μοναξιάς.

Σύμφωνα με τους Welsh και Bierman (1998), η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται στις κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες και συμπεριφορές που απαιτούνται για την δημιουργία και διατήρηση επαρκών κοινωνικών σχέσεων και για την επίτευξη μιας ομαλής κοινωνικής προσαρμογής. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι η κοινωνική επάρκεια έχει ένα δυναμικό/ εξελικτικό χαρακτήρα, καθώς οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές που απαιτούνται για μια υγιή κοινωνική ανάπτυξη ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και με τις απαιτήσεις των συγκεκριμένων περιστάσεων. Έτσι, ένα κοινωνικά επαρκές παιδί της προσχολικής ηλικίας συμπεριφέρεται με πολύ διαφορετικό τρόπο από έναν κοινωνικά επαρκή έφηβο. Η ίδια συμπεριφορά, όπως για

παράδειγμα η επιθετικότητα ή η ντροπαλότητα, έχει διαφορετικές προεκτάσεις ως προς την κοινωνική προσαρμογή, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού πλαισίου. Οι εν λόγω μελετητές υποστηρίζουν ότι η κοινωνική επάρκεια εξαρτάται από διάφορες παραμέτρους, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική επίγνωση και αυτοαντίληψη. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη γνώση και την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί μια ποικιλία κοινωνικών συμπεριφορών, οι οποίες είναι κατάλληλες σε μια δεδομένη διαπροσωπική κατάσταση και προκαλούν ευχαρίστηση στους άλλους. Έτσι, η ικανότητα ενός παιδιού να αναστέλλει την εγωκεντρική, παρορμητική ή αρνητική κοινωνική συμπεριφορά αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές δεξιότητές του. Από την άλλη, η κοινωνική επίγνωση συνδέεται με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης που αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, να αντιλαμβάνεται τα κοινωνικά σήματα, να διαβάσει τις πολύπλοκες κοινωνικές καταστάσεις και να επιδεικνύει διορατικότητα ως προς τα κίνητρα και τους στόχους των άλλων. Οι Welsh και Bierman (1998) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά τα οποία έχουν ένα ευρύ ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων και επιδεικνύουν ένα υψηλό επίπεδο κοινωνικής συνειδητότητας είναι πιθανόν ότι θα είναι κοινωνικά επαρκή. Επιπρόσθετα, πέρα από τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική επίγνωση, παράγοντες, όπως η αυτοπεποίθηση του παιδιού και το κοινωνικό άγχος, επηρεάζουν την κοινωνική του επάρκεια. Η κοινωνική επάρκεια, λοιπόν, είναι ο ευρύτερος όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την κοινωνική αποτελεσματικότητα του παιδιού, δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να διαμορφώνει και να διατηρεί υψηλής ποιότητας και αμοιβαία ικανοποιητικές σχέσεις και να αποφεύγει την αρνητική μεταχείριση και τη θυματοποίηση από τους άλλους.

Επίσης, με βάση τους Welsh και Bierman (1998), η κοινωνική επάρκεια επηρεάζεται από το κοινωνικό πλαίσιο και τον βαθμό στον οποίο οι δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητες ενός παιδιού συμβαδίζουν με των άλλων παιδιών στο περιβάλλον του, ενώ η αξιοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σε μια αλληλεπίδραση και από το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Τέλος, παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο και η κοινωνική θέση στην ομάδα των συνομηλίκων έχουν επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά ενός ατόμου.

Κατά τη Semrud-Clikeman (2007), η κοινωνική επάρκεια είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς την οπτική του άλλου και να μαθαίνει από τις εμπειρίες του αξιοποιώντας ότι έχει μάθει στο συνεχώς εξελισσόμενο κοινωνικό τοπίο. Είναι η ικανότητα να ανταποκρίνεται κανείς με ευελιξία και να προσδιορίζει σωστά την επάρκειά του να διαχειρίζεται κοινωνικές προκλήσεις που παρουσιάζονται. Με βάση τον εν λόγω ορισμό, η έννοια της κοινωνικής επάρκειας εμπερικλείει δομικά στοιχεία όπως οι κοινωνικές δεξιότητες που συνιστούν συμπεριφορές επαναλαμβανόμενες και στοχοκατευθυνόμενες (Spitzberg, 2003) και η κοινωνική διαπροσωπική επικοινωνία που προϋποθέτει την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα τα οποία χρησιμοποιούν τόσο τη γλώσσα όσο και μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας.

Έτσι, εκτός από τις συμπεριφορές, η κοινωνική επάρκεια απαιτεί και σωστή αντίληψη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αντίληψη η οποία αφορά επίσης και τα κίνητρα και τις γνώσεις για το πώς ορθά μπορούν να εφαρμοστούν οι κοινωνικές δεξιότητες, καθώς χωρίς την ορθή αντίληψη, τα αντίστοιχα κίνητρα και τις ικανότητες χρήσης των επιμέρους δεξιοτήτων, το άτομο δεν οδηγείται τελικά σε κοινωνικά κατάλληλες ενέργειες.

Επιπλέον, η Rose- Krasnor (1997) στην προσπάθειά της να δώσει ένα θεωρητικό πλαίσιο για την κοινωνική επάρκεια την παραλληλίζει με ένα τριγωνικό πρίσμα στην κορυφή του οποίου βρίσκεται το θεωρητικό επίπεδο ορισμού της έννοιας. Η κοινωνική επάρκεια ορίζεται, λοιπόν, ως η ικανότητα κάποιου να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά σε αλληλεπιδραστικά πλαίσια, ως αποτέλεσμα εκδήλωσης ενός συστήματος συμπεριφορών οργανωμένων με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνονται βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες αναπτυξιακές του ανάγκες. Έτσι, η επάρκεια ορίζεται μέσα σε ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο και η κοινωνική επιτυχία κρίνεται από το πώς οι άλλοι αντιδρούν και ανταποκρίνονται στις συμπεριφορές του ατόμου. Η επάρκεια είναι εξαρτώμενη από το εκάστοτε πλαίσιο, καθώς υπάρχουν συμπεριφορές που σε ένα πλαίσιο μπορεί να είναι αποτελεσματικές, ενώ σε κάποιο άλλο όχι.

Το μεσαίο επίπεδο χωρίζεται στον τομέα του εαυτού και των άλλων. Ο τομέας του εαυτού συμπεριλαμβάνει τις οπτικές της κοινωνικής επάρκειας κατά τις οποίες οι ατομικές ανάγκες παίρνουν προτεραιότητα (πχ. η επιτυχία ενός προσωπικού στόχου), ενώ ο τομέας των άλλων περιλαμβάνει οπτικές της κοινωνικής επάρκειας που αφορούν στη διαπροσωπική συσχέτιση. Ο τομέας του εαυτού περιλαμβάνει την επιτυχία στην

επίτευξη ατομικών στόχων και στην επίτευξη της αυτοαποτελεσματικότητας στην κοινωνική αλληλεπίδραση και αντανάκλα την αποτελεσματικότητα από την πλευρά του υποκειμένου. Ο τομέας των άλλων περιλαμβάνει υγιείς σχέσεις με συνομηλίκους και ενήλικες, για την επίτευξη μιας κατάλληλης θέσης σε μια κοινωνική ομάδα και την εκπλήρωση των κοινωνικών προσδοκιών για μια υπεύθυνη κοινωνική συμπεριφορά και αντανάκλα την αποτελεσματικότητα στη εγκαθίδρυση σχέσεων στις οποίες το άτομο δίνει προτεραιότητα στην οπτική των άλλων. Στον τομέα των άλλων συμπεριλαμβάνονται το η κοινωνική θέση μεταξύ των συνομηλίκων, η ποιότητα των φιλικών σχέσεων, η ασφάλεια του δεσμού και η ποιότητα του δικτύου κοινωνικής υποστήριξης.

Το κατώτερο επίπεδο, η αλλιώς το επίπεδο των δεξιοτήτων αναπαριστά τη συμπεριφορική βάση και τα κίνητρα πάνω στα οποία χτίζονται τα ανώτερα επίπεδα. Περιλαμβάνει συγκεκριμένες ικανότητες, όπως η αντίληψη της οπτικής των άλλων, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων κα. Επίσης, περιλαμβάνει στόχους και αξίες που παρέχουν την κατεύθυνση και το κίνητρο για την κοινωνική συμπεριφορά και οι οποίοι σχετίζονται με το εκάστοτε πλαίσιο.

Από την άλλη, οι Vaughn και Hogan (1990) προτείνουν ένα άλλο μοντέλο στο οποίο θεωρούν την κοινωνική επάρκεια ιεραρχικά ανώτερη έννοια που περιλαμβάνει τα ακόλουθα τέσσερα στοιχεία: (α) τις θετικές σχέσεις με τους άλλους που μπορεί να περιλαμβάνουν την κοινωνιομετρική θέση μεταξύ συνομηλίκων, τις φιλικές και προσωπικές ή οικογενειακές σχέσεις (β) τις αυτοαξιολογήσεις της επάρκειας που αναφέρεται στην έννοια της αυτοαντίληψης σε διάφορους τομείς της επάρκειας (γ) την απουσία δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς που μπορεί να αξιολογηθεί μέσω κλιμάκων συμπεριφοράς, είτε μέσω αυτοαναφορών είτε μέσω αξιολογήσεων από συνομηλίκους, γονείς και εκπαιδευτικούς και (δ) τις αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες.

Και ο Cavell (1990) πρότεινε για την κοινωνική επάρκεια ένα ιεραρχικό μοντέλο τριών επιπέδων. Το ιεραρχικά υψηλότερο επίπεδο αφορά την κοινωνική προσαρμογή. Η κοινωνική προσαρμογή αναφέρεται στο επίπεδο όπου το παιδί αναπτυξιακά μπορεί να στοχεύει στην επίτευξη των κατάλληλων κοινωνικών στόχων. Αυτό το επίπεδο αντανάκλα το πόσο καλά το παιδί ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των γονέων, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας. Τα περισσότερα παιδιά επιτυγχάνουν αυτό το επίπεδο, χωρίς προβλήματα, αλλά όταν προκύπτουν δυσκολίες το παιδί θεωρείται συχνά ως

«διαφορετικό» και μπορεί να απορριφθεί ή να απομονωθεί από τους συμμαθητές του κοινωνικά. Το επόμενο επίπεδο είναι κοινωνική επίδοση και αφορά το πόσο καλά το παιδί ανταποκρίνεται σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις. Αυτό το επίπεδο περιλαμβάνει το στυλ του παιδιού όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις, την αποτελεσματικότητα αυτού του στυλ και τις καταστάσεις που μπορεί να είναι προβληματικές για το παιδί. Το πιο βασικό επίπεδο είναι κοινωνικές δεξιότητες ή οι ειδικές ικανότητες που το παιδί χρησιμοποιεί σε μια κοινωνική περίσταση. Το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει το πώς το παιδί ανταποκρίνεται στην περίσταση καθώς και το πώς κωδικοποιείται η εν λόγω κατάσταση από το ίδιο.

Επιπρόσθετα, ένα εναλλακτικό δομικό μοντέλο προσέγγισης της έννοιας της κοινωνικής επάρκειας ανέπτυξαν οι Junttila, Voeten, Kaukiainen και Vauras (2006) διαπιστώνοντας ότι στους περισσότερους ορισμούς δίνεται έμφαση, από τη μια, στην ανάγκη ανάπτυξης εκείνων των κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι κατάλληλες για ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης και από την άλλη, στην υιοθέτηση συμπεριφορών αποδεκτών από τους άλλους. Στο μοντέλο που ανέπτυξαν η κοινωνική επάρκεια περιλαμβάνει δύο επιμέρους πλευρές, τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και την απουσία αντικοινωνικής συμπεριφοράς οι οποίες αφορούν ποικίλες δεξιότητες, προδιαθέσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις.

Επιπλέον, για τη διάκριση τόσο μεταξύ γνωστικών και συναισθηματικών πλευρών της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς όσο και μεταξύ σκόπιμων και μη σκόπιμων πλευρών της αντικοινωνικής συμπεριφοράς οι Junttila και συνεργάτες (2006) έκριναν σκόπιμο να γίνει διάκριση των δύο πλευρών της κοινωνικής επάρκειας σε επιμέρους διαστάσεις, υποθέσεις τις οποίες επιβεβαίωσαν και εμπειρικά (Junttila, Vauras, Niemi, & Laakkonen, 2012).

Έτσι, οι δύο διαστάσεις της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς που προέκυψαν ήταν οι συνεργατικές δεξιότητες και η ενσυναίσθηση, που αφορούν τόσο τις συμπεριφορικές όσο και συναισθηματικές πτυχές της κοινωνικής επάρκειας. Οι συνεργατικές δεξιότητες είναι δεξιότητες που απαιτούνται για τη λειτουργία μέσα σε μια ποικιλία καταστάσεων, όπως η εκμάθηση από κοινού ή η αμοιβαία στοχοθεσία (Englund, Levy, Hyson & Sroufe, 2000). Η ενσυναίσθηση διαφέρει από τις δεξιότητες συνεργασίας στο ότι δεν συνιστούν τόσο κοινωνικές δεξιότητες όσο μια ικανότητα να δείχνει κανείς και να επικοινωνεί και να εκφράζει θετικά συναισθήματα. Η

ενσυναίσθηση χαρακτηρίζεται από ευαισθησία προς τους άλλους, ικανότητα αντίληψης του πώς νιώθει ο άλλος ή πότε πληγώνεται ή πότε κάτι τον ενοχλεί (Cliffordsson, 2002). Οι επιμέρους διαστάσεις της αντικοινωνικής συμπεριφοράς αφορούν την έλλειψη ελέγχου και τη μη αναστολή τόσο της παρορμητικής όσο και της διασπαστικής συμπεριφοράς (Farmer, 2000). Ένα παρορμητικό άτομο έχει δυσκολίες έλεγχου των παρορμητικών αντιδράσεών του όταν πρόκειται να επιτύχει κάποιο στόχο ή σχέδιο ή όταν περιμένει ένα επιθυμητό αντικείμενο, καθώς και δυσκολίες στο σχεδιασμό και στην αναστολή των κινητικών αντιδράσεων (Baer & Nietzel, 1991). Από την άλλη, η διασπαστικότητα, κατευθύνεται προς τους άλλους, συχνά με πρόθεση από την πλευρά του ατόμου να τους παρενοχλήσει ή να τους βλάψει (Kaplan, Gheen & Midgley, 2002).

1.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικής επάρκειας

Πέρα από τα δομικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί για την περιγραφή και ερμηνεία της κοινωνικής επάρκειας, αρκετοί μελετητές προσπάθησαν να προσεγγίσουν την έννοια της κοινωνικής επάρκειας στη βάση κάποιων θεωρητικών μοντέλων.

1.4.1 Το μοντέλο της γνωστικο-κοινωνικής επεξεργασίας πληροφοριών

Με βάση το θεωρητικό μοντέλο της επεξεργασίας πληροφοριών η κοινωνική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα πληθώρας βημάτων κοινωνικογνωστικών διεργασιών. Γενικά, αυτή η διεργασία συνίσταται στην επιλογή ενός κοινωνικού στόχου, τον έλεγχο του περιβάλλοντος, την επιλογή μιας στρατηγικής, την αξιολόγηση του αποτελέσματος και την απόφαση για την επόμενη δράση. Η κοινωνική επάρκεια, λοιπόν, συνίσταται σε δεξιότητες καθενός από αυτά τα βήματα, καθώς και στην ικανότητα ενός ατόμου να εντάσσει αυτά τα βήματα σε μια ομαλή και αποτελεσματική ακολουθία. Ο Ford (1982) περιέγραψε μέσα από ένα τέτοιο μοντέλο πώς ένα άτομο και οι μεταβλητές του περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν για να παράξουν αποτελεσματική συμπεριφορά, εμπλέκοντας τρία συστήματα. Το καθοδηγητικό σύστημα που κατευθύνει τη συμπεριφορά σε επιθυμητά αποτελέσματα και περιλαμβάνει προθέσεις, προσδοκίες και στόχους. Το σύστημα έλεγχου που οργανώνει και ελέγχει τη διαδικασία επίτευξης των στόχων και περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών, το σχεδιασμό, την επίλυση προβλημάτων και τις δεξιότητες συμπεριφοράς και το ρυθμιστικό σύστημα στο οποίο οι πληροφορίες του αποτελέσματος μιας δράσης ανατροφοδοτούν τα προηγούμενα

συστήματα. Η κοινωνικά επαρκής συμπεριφορά αντανακλά την αρμονική λειτουργία και των τριών συστημάτων.

Αντίστοιχα, και οι Crick και Dodge (1994) προσέγγισαν την έννοια της κοινωνικής επάρκειας μέσω ενός μοντέλου γνωστικο-κοινωνικής επεξεργασίας πληροφοριών στο οποίο υπάρχουν έξι βήματα που είναι σημαντικά για την επεξεργασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ενώ δυσκολίες σε κάθε βήμα σε επίπεδο δεξιοτήτων οδηγούν σε προβλήματα συσχέτισης με τους άλλους.

Τα έξι βήματα είναι τα εξής:

1. Κωδικοποίηση των σχετικών ερεθισμάτων- το παιδί πρέπει να δίνει σημασία σε λεκτικά και μη λεκτικά σήματα, τόσο φανερά όσο και συγκαλυμμένα.
2. Ερμηνεία των σημάτων- το παιδί πρέπει να κατανοήσει τι έχει συμβεί, καθώς και να αντιληφθεί το αίτιο και την πρόθεση πίσω από την αλληλεπίδραση.
3. Στοχοθεσία- το παιδί ορίζει τι θέλει από την αλληλεπίδραση.
4. Ανάπτυξη της αναπαράστασης της κατάστασης- το παιδί χρειάζεται να συγκρίνει εμπειρίες προηγούμενων καταστάσεων και να ανακαλέσει τις αντιδράσεις του σε εκείνες τις καταστάσεις καθώς και τα αποτελέσματα εκείνων των αλληλεπιδράσεων.
5. Επιλογή πιθανής αντίδρασης- η αντίδραση επιλέγεται βασιζόμενη στην αντίληψη του γεγονότος και στο ρεπερτόριο των δεξιοτήτων του παιδιού.
6. Το παιδί δρα και η επιτυχία η μη της δράσης αξιολογείται.

1.4.2 Το βιοοικολογικό μοντέλο

Ένα άλλο μοντέλο είναι το βιοοικολογικό μοντέλο – άτομο- πλαίσιο- χρόνος- του Bronfenbrenner (1999) που παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών με αναπηρίες, λαμβάνοντας υπόψη εξίσου τόσο τους ευρύτερους παράγοντες που αφορούν το πλαίσιο όσο και τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Αυτό το βιοοικολογικό μοντέλο παρέχει ένα πλαίσιο για την ταυτόχρονη εξέταση της επιρροής τόσο των απώτερων (πολιτισμού) όσο και των εγγύτερων (σπίτι, σχολείο, και η ομάδα συνομηλίκων) πλαισίων αλλά και των αναπτυξιακών διαδικασιών, των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας. Το

μοντέλο αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της σταθερότητας και της συνέπειας στην εμπειρία και αντανακλά την κατανόησή μας ότι οι «διαδικασίες που επηρεάζουν την ανάπτυξη ποικίλλουν συστηματικά ως κοινή συνάρτηση των χαρακτηριστικών του αναπτυσσόμενου ατόμου και του περιβάλλοντος – τόσο του άμεσου όσο και του πιο απομακρυσμένου – μέσα στο οποίο οι διεργασίες αυτές λαμβάνουν χώρα " (Bronfenbrenner, 1999).

1.4.3 Η θεωρία της προσκόλλησης

Από την άλλη, η θεωρία της προσκόλλησης εστιάζει στο ότι τα άτομα χρησιμοποιούν εσωτερικευμένα μοντέλα λειτουργίας ως μεθόδους αλληλεπίδρασης και σχέσεων/ σύνδεσης με τους άλλους τα οποία παραμένουν σταθερά στο χρόνο (Bowlby, 1988). Εάν αυτά τα μοντέλα είναι υγιή (π.χ. διευκολύνουν θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις), τα παιδιά επιδεικνύουν κοινωνικά αποτελέσματα (αποδοχή, φιλίες κ.α) μέσα στο χρόνο. Εάν δεν είναι, τα παιδιά επιδεικνύουν φτωχά κοινωνικά αποτελέσματα. Η αναζήτηση των διαπροσωπικών προσκολλήσεων είναι ο κυριότερος στόχος της ανάπτυξης του ατόμου. Ο Sullivan (1953) έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην πρώιμη σχέση που έχει το βρέφος με την μητέρα του, ενώ κατά την νεανική περίοδο τα βιώματα του παιδιού με τους φίλους του και τους παιδαγωγούς του, αρχίζουν να ανταγωνίζονται την επιρροή που δέχεται από τους γονείς του.

1.4.4 Το μοντέλο της θεωρίας του Νου

Επιπλέον, το μοντέλο της Θεωρίας του Νου αποτελεί μια άλλη σύλληψη για την ερμηνεία της κοινωνικής επάρκειας (Baron-Cohen, 2000) ιδιαίτερα στα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Στα πλαίσια της εν λόγω θεωρητικής προσέγγισης θεωρείται ότι οι κοινωνικές δυσκολίες και η μειωμένη κοινωνική επάρκεια σε παιδιά με αυτισμό είναι αποτέλεσμα της μειωμένης τους ικανότητας να αξιοποιούν την κατανόηση των νοητικών διεργασιών άλλων ανθρώπων ως μέθοδο για την ερμηνεία και την πρόβλεψη της συμπεριφοράς τους (Joseph & Tager-Flusberg, 2004). Η ικανότητα των παιδιών να αναπαριστούν τον κόσμο και να καταλαβαίνουν ότι αυτή η αναπαράσταση δεν μπορεί να είναι η ίδια για κάθε άτομο αρχίζει περίπου στην ηλικία των τεσσάρων ετών. Θεωρείται λοιπόν ότι η περιορισμένη αυτογνωσία άλλα και η μειωμένη ενσυναίσθηση των ατόμων με αυτισμό περιορίζουν σημαντικά τις αμοιβαίες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους (Tager- Flusberg, 1999), ενώ έχει βρεθεί επίσης ότι οι δυσκολίες

στη δημιουργία μιας αναπαράστασης της «πραγματικότητας» σχετίζεται και με τη χαμηλή κοινωνική τους λειτουργικότητα (Frith & Happé, 1994).

2. Το αίσθημα της μοναξιάς

Κάθε άτομο είναι πιθανό να έχει βιώσει μοναξιά κάποια στιγμή της ζωής του, έστω και παροδικά. Πολύ περισσότερο, η μοναξιά δείχνει να είναι ένα διαπολιτισμικό φαινόμενο, όπως αναγνωρίζεται και ερευνάται στις διάφορες χώρες (Rotenberg & Hymel, 1999). Αυτή η καθολικότητα της μοναξιάς, όπως υποστηρίζει η θεωρία των Baumeister & Leary (1995, στο Rotenberg & Hymel, 1999, σελ. 3), πιθανά πηγάζει από την παγκόσμια και καθολική ανάγκη του ανήκειν- την ανάγκη της εγκαθίδρυσης σταθερών κοινωνικών δεσμών με ανθρώπους που νοιάζονται για σένα.

2.1 Ορισμοί της μοναξιάς

Η ποικιλία ωστόσο των ορισμών της μοναξιάς φαίνεται να αντανακλά διαφορές στην αντίληψη της φύσης της κοινωνικής ανεπάρκειας που βιώνουν τα μοναχικά άτομα μέσα στο περιβάλλον τους. Ο ορισμός του Woodward (1988, στο Margalit, 1994, σελ. 5) προσπάθησε να δώσει μια αναλυτική περιγραφή της έννοιας της μοναξιάς, αποφεύγοντας τα αιτιώδη μοντέλα: «Η μοναξιά είναι ένα συναίσθημα του να είσαι μόνος και αποξενωμένος από θετικούς ανθρώπους, τόπους και πράγματα». Επιπλέον, οι Peplau και Perlman (1981) έχουν ορίσει τη μοναξιά ως μια δυσάρεστη εμπειρία που συμβαίνει όταν το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων ενός ατόμου είναι ελλειμματικό είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά.

2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της μοναξιάς

Για την κατανόηση της έννοιας της μοναξιάς οι Peplau και Perlman (1982, στο Margalit, 1994, σελ. 5) έχουν προτείνει τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις:

1. την προσέγγιση των κοινωνικών αναγκών
2. την προσέγγιση των γνωστικών διεργασιών και
3. τη συμπεριφορική προσέγγιση

2.2.1 Η θεωρία των κοινωνικών αναγκών

Η θεωρία των κοινωνικών αναγκών (Weiss, 1974) περιγράφει τη μοναξιά ως αποτέλεσμα των ελλειμμάτων που βιώνει κάποιος άνθρωπος στο επίπεδο των

διαπροσωπικών σχέσεων, όταν οι εγγενείς αυτές ανάγκες του δεν καλύπτονται. Η μοναξιά εκδηλώνεται με επιθυμία για σύναψη σχέσεων με άλλους, ενώ τα ελλείμματα που οδηγούν στο συναίσθημα αυτό προκύπτουν από τη μη ικανοποίηση αναγκών όπως: η ανάγκη για δεσμό μέσα από σχέσεις που παρέχουν ασφάλεια, η ανάγκη για κοινωνική ενσωμάτωση, όταν το άτομο νιώθει ότι ανήκει σε ένα κοινωνικό δίκτυο που αποτελεί βάση για κοινωνικές συναναστροφές, η ανάγκη για παροχή φροντίδας, η ανάγκη επιβεβαίωσης της προσωπικής αξίας, όταν το άτομο νιώθει ότι αναγνωρίζεται ο κοινωνικός του ρόλος, η ανάγκη για αξιόπιστη συμμαχία, όταν το άτομο προσδοκά βοήθεια, ακόμη και όταν δεν υφίσταται αμοιβαία παροχή φροντίδας, η ανάγκη για καθοδήγηση, όταν το άτομο χρειάζεται κάποιον πιθανά πιο έμπειρο να το βοηθήσει σε μια δυσχερή κατάσταση. Η θεωρία των κοινωνικών αναγκών, ως εκ τούτου, τονίζει την συναισθηματική πτυχή της μοναξιάς και προτείνει επίσης ότι μερικές φορές οι άνθρωποι μπορεί να βιώνουν τη μοναξιά, χωρίς να αναγνωρίζεται η πραγματική φύση της ανησυχίας τους.

2.2.2 Η θεωρία των γνωστικών διεργασιών

Η θεωρία των γνωστικών διεργασιών (Peplau, Miceli, & Morasch, 1982), σε αντίθεση με τη θεωρία των κοινωνικών αναγκών, υποδηλώνει ότι η μοναξιά προκύπτει όχι από ανεκπλήρωτες εγγενείς κοινωνικές ανάγκες, αλλά από τη δυσαρέσκεια για κάποια κοινωνική σχέση. Με άλλα λόγια, η μοναξιά προκύπτει όταν κάποιος βιώνει και αναγνωρίζει μια ασυμφωνία ανάμεσα στο τι θέλει ή ελπίζει σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων και του τι πραγματικά επιτυγχάνει. Για το λόγο αυτό, η προσέγγιση των γνωστικών διεργασιών έχει περιγραφεί ως «η οπτική της ασυμφωνίας» της μοναξιάς που εξετάζει τη μοναξιά από την "εσωτερική της προοπτική, εστιάζοντας στο πώς το μοναχικό άτομο αντιλαμβάνεται και αξιολογεί την κοινωνική του ζωή και όχι στο πώς θα μπορούσαν να την αξιολογήσουν εξωτερικοί παρατηρητές. Η προσέγγιση των γνωστικών διαδικασιών τονίζει, όχι την συναισθηματική συνιστώσα της μοναξιάς, αλλά και τις γνωστικές πτυχές της εμπειρίας της μοναξιάς. Οι άνθρωποι, ως εκ τούτου, κρίνουν οι ίδιοι με βάση μια ποικιλία προτύπων και, όταν παρατηρούν διάσταση μεταξύ αυτού του προτύπου και αυτού που βιώνουν, τότε οδηγούνται στη μοναξιά. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης εκτιμούν ότι οι γνωστικές εκτιμήσεις και αξιολογήσεις που κάνουν οι άνθρωποι για τις σχέσεις τους επηρεάζονται από το ιστορικό των

προηγούμενων κοινωνικών τους σχέσεων, καθώς και τις παρατηρήσεις τους για τις σχέσεις των άλλων.

2.2.3 Η συμπεριφορική προσέγγιση

Η συμπεριφορική προσέγγιση αντιλαμβάνεται τις ανεπαρκείς κοινωνικές ενισχύσεις ως πηγή των συναισθημάτων μοναξιάς. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι κοινωνικές σχέσεις μπορούν να αντιμετωπίζονται ως μια ιδιαίτερη κατηγορία ενισχυτών, και η μοναξιά μπορεί να θεωρηθεί εν μέρει ως απάντηση στην έλλειψη ή στην ανεπαρκή ποσότητα σημαντικών κοινωνικών ενισχύσεων (Young, 1982). Η μαθησιακή εμπειρία της κοινωνικοποίησης επομένως, σύμφωνα με την συμπεριφοριστική προσέγγιση, σχετίζεται άμεσα με ένα δίκτυο ενισχύσεων στο περιβάλλον του παιδιού. Η ποσότητα και η ποιότητα των διαπροσωπικών επαφών που το άτομο βρίσκει ικανοποιητικές και η ενίσχυση θεωρείται ως προϊόν του ιστορικού των ενισχύσεων που έχει βιώσει. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θεωρείται ότι βιώνουν πιο αποτρεπτικές κοινωνικές σχέσεις, που πηγάζουν από προκατειλημμένες αντιλήψεις συμμαθητών τους και από λιγότερο ικανοποιητικές διαπροσωπικές επαφές. Έτσι λοιπόν, σε αυτά τα παιδιά απουσιάζουν τα θετικά συναισθήματα που σχετίζονται με επιτυχείς προσπάθειες για την σύναψη στενών σχέσεων με συμμαθητές και ενήλικες, με αποτέλεσμα να βιώνουν κατά κύριο λόγο αρνητικές και απογοητευτικές κοινωνικές εμπειρίες. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η μοναξιά ορίζεται εν μέρει από την παρουσία αρνητικών συναισθημάτων που είναι συνάρτηση των αποδόσεων που κάνει το άτομο για να εξηγήσει τις μη ικανοποιητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις προσωπικές απογοητεύσεις (Young, 1982).

2.2.4 Κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των θεωρητικών προσεγγίσεων της μοναξιάς

Ανεξάρτητα από τη διαφορετική έμφαση στο πλαίσιο αυτών των τριών προσεγγίσεων ως προς τον ορισμό της μοναξιάς, μπορούν να ανιχνευθούν αρκετές περιοχές της συμφωνίας (Russell, Cutrona, Rose, & Yurko, 1984, στο Margalit, 1994, σελ. 8):

- Η μοναξιά είναι μια δυσάρεστη και οδυνηρή εμπειρία, όπως και άλλα αρνητικά συναισθήματα σαν το άγχος και την κατάθλιψη. Παρά το γεγονός ότι η μοναξιά δεν έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με ένα μοναδικό σύνολο των συναισθημάτων, τη συνοδεύουν συχνά συναισθήματα όπως η θλίψη, ο πόνος και η δυστυχία είναι τα συνοδευτικά συναισθήματα που αναφέρθηκαν πιο συχνά.

- Η μοναξιά είναι μια υποκειμενική εμπειρία. Ως υποκειμενική εμπειρία, μπορεί να σχετίζεται ή όχι με το υπάρχον, αντικειμενικά μετρήσιμο κοινωνικό δίκτυο. Τα παιδιά μπορούν να αισθάνονται μοναξιά, ακόμη και αν ανήκουν σε μια ομάδα, ή, εναλλακτικά, μπορεί να παραμένουν μόνα τους, αλλά να αισθάνονται ευχάριστα και να μη νιώθουν μοναξιά. Με αυτή την έννοια, όταν εκφράζουν το αίσθημα της μοναξιάς, τα παιδιά αξιολογούν τους εαυτούς τους χρησιμοποιώντας μόνο υποκειμενικές κοινωνικές συγκρίσεις (δηλαδή, τις αντιλήψεις των άλλων ατόμων) ως κριτήριο.

- Η εκούσια μοναξιά διαφέρει από το υποκειμενικό αίσθημα της μοναξιάς. Το αίσθημα της μοναξιάς αντανακλώντας μια υποκειμενική αντίληψη του ατόμου για τα ελλείμματά του στο πλαίσιο του δικτύου των κοινωνικών σχέσεων, διαφέρει από την κυριολεκτική μοναξιά που αποτελεί μια απτή-ορατή κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο είναι σωματικά (δεν έχει άλλους γύρω του) και όχι επικοινωνιακά απομονωμένο. Τα υποκειμενικά ελλείμματα μπορούν να αξιολογηθούν ποσοτικά (δηλαδή, ανεπαρκές μέγεθος του κοινωνικού δικτύου) ή ποιοτικά (δηλαδή, η έλλειψη οικειότητας με τους άλλους). Μια μοναχική δραστηριότητα συνιστά μια συνειδητή επιλογή του να είναι κανείς μόνος. Το κίνητρο για μια μοναχική δραστηριότητα μπορεί να προέλθει από μια επιθυμία για προβληματισμό, διαλογισμό, ή κάποια σκόπιμη δραστηριότητα, όπως η μελέτη. Σε αντίθεση με το αρνητικό συναίσθημα της μοναξιάς, μια μοναχική δραστηριότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια ευχάριστη, θετική, και μερικές φορές ακόμη και επιθυμητή κατάσταση που μπορεί να προωθήσει μια δημιουργική εμπειρία ή να δώσει την ευκαιρία για ξεκούραση από το άγχος της πραγματικότητας (Marcoen & Goossens, 1990).

2.3 Τα είδη της μοναξιάς

Με βάση την τυπολογία του Weiss (1973), ίσως την πιο γνωστή μεταξύ εκείνων που υποστηρίζουν την θεωρία των κοινωνικών αναγκών, προτείνεται μια θεμελιώδης διάκριση μεταξύ της κοινωνικής και της συναισθηματικής μοναξιάς.

Έτσι, η κοινωνική μοναξιά αναφέρεται στην έλλειψη ενός αναγνωρισμένου κοινωνικού ρόλου και στην έλλειψη ενός δικτύου κοινωνικών σχέσεων. Δηλαδή, στην αποτυχία να αισθανθεί κανείς μέρος μια ομάδας φίλων που αλληλοσυνδέονται και

μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα και δραστηριότητες η οποία μπορεί να οδηγήσει σε συναισθήματα πλήξης, ματαιότητας και κατάθλιψη. Η συναισθηματική μοναξιά, από την άλλη, έχει περιγραφεί από τον Weiss (1973), ως η αντιλαμβανόμενη έλλειψη ενός πραγματικά οικείου κοινωνικοσυναισθηματικού δεσμού, η απουσία μιας στενής, συναισθηματικής σχέσης στην οποία αισθάνεται κανείς αποδεκτός, ασφαλής και κατανοητός η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα άγχους και απομόνωσης (Weiss, 1973).

Επίσης, από τη σκοπιά της θεωρίας της προσκόλλησης η συναισθηματική μοναξιά (Cassidy & Berlin, 1999), έχει τις ρίζες της στην απουσία ενός ασφαλούς δεσμού με τους γονείς, στοιχείο που προδιαθέτει το παιδί να βιώσει μοναξιά αργότερα στη ζωή του, ενώ η κοινωνική μοναξιά είναι η συνθήκη που βιώνεται από τα παιδιά που δεν έχουν δεσμούς με συνομηλίκους τους.

Από την άλλη, οι Asher, Parkhurst, Hymel και Williams (1990) προτείνουν ότι η εμπειρία της μοναξιάς συνίσταται σε τρεις αλληλοσυσχετιζόμενες διαστάσεις. Μια συναισθηματική, μια κοινωνική και μια διάσταση σχετιζόμενη με το πλαίσιο και τις συνθήκες. Οι δύο πρώτες διαστάσεις προσομοιάζουν με αυτές που πρότεινε ο Weiss (1973). Η τρίτη διάσταση όμως αναφέρεται στην εμπειρία της μοναξιάς μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Αυτό σημαίνει ότι το συναίσθημα της μοναξιάς μπορεί να σχετίζεται με συγκεκριμένα γεγονότα, όπως η παρουσία σε ένα ανοίκειο περιβάλλον, η προσωρινή απουσία ενός σημαντικού άλλου ή ο αποκλεισμός, σε συγκεκριμένες συνθήκες (Asher et al., 1990).

3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία

3.1 Προσδιορισμός του όρου μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία

Όπως αναφέρουν οι Παπάνης, Γιαβρίμης και Βίκη (2007), είναι δύσκολο να δοθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός που να αποτυπώνει ολόπλευρα τον εξελικτικό χαρακτήρα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, επειδή αυτές κάθε φορά χαρακτηρίζονται από τα κοινωνικά πρότυπα, τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και ευρύτερα τις αξίες της κοινότητας. Οι παλιότεροι ορισμοί για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, παρείχαν κλινικά στοιχεία, είχαν ιατρικό προσανατολισμό, και τόνιζαν κυρίως την απόκλιση του ατόμου από το «φυσιολογικό» και κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί για τον χαρακτηρισμό αυτών των ατόμων, όπως ανώμαλα, αποκλίνοντα, προβληματικά, απροσάρμοστα (Πολυχρονοπούλου, 2003), με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα το Νόμο 1143/81 που τιτλοφορείται «Περί Ειδικής Αγωγής...των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων». Στη συνέχεια στο νόμο 1566/1985, απαλείφεται ο όρος «άτομα αποκλίνοντα του φυσιολογικού» και χρησιμοποιείται ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» και στο νόμο 2817/2000 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» στον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες», οι ανάγκες προσδιορίζονται ως εκπαιδευτικές, υποδηλώνοντας πως η διαφορετικότητα των παιδιών οφείλεται στις δυσκολίες του εκπαιδευτικού συστήματος να καλύψει τις ανάγκες τους κι όχι στη δική τους ανεπάρκεια (Ζώνιου -Σιδέρη, 2000). Είναι άλλωστε χαρακτηρισμός που θεωρείται λιγότερο συναισθηματικά φορτισμένος σε σύγκριση με τους προηγούμενους και σε γενικές γραμμές αποφεύγει την ετικετοποίηση των ατόμων, ενώ τονίζει το κύριο πρόβλημά τους που είναι η δυσκολία μάθησης, ενθαρρύνοντας την αποδοχή της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Σήμερα στη χώρα μας σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» «Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη

διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

3.2 Ταξινόμηση- Κατηγοριοποίηση και χαρακτηριστικά μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία

Ο Μπεζεβέγκης (1987) αναφέρει ότι η κατηγοριοποίηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη επιφυλακτικότητα δεδομένου ότι α) η τοποθέτηση ενός ατόμου σε μια κατηγορία δημιουργεί προϋποθέσεις για την ανάπτυξη αρνητικών στάσεων απέναντί του από το κοινωνικό σύνολο και β) οι ειδικοί, συνήθως, αντιμετωπίζουν το κύριο πρόβλημα που προσδιορίζεται από την κατηγορία και παραγνωρίζουν τα συνυπάρχοντα, όσο και τα δευτερογενή προβλήματα, τα οποία σε αρκετές περιπτώσεις, μπορεί να είναι σημαντικότερα για την ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου.

Άλλωστε, το σύστημα κατηγοριοποίησης που επικράτησε για πολλά χρόνια ήταν το ιατρικό. Στις αρχές όμως της δεκαετίας του '70, παρατηρήθηκε σε πολλές προηγμένες χώρες μια τάση αποϊατροποίησης της ειδικής αγωγής και μια συστηματική προσπάθεια αποφυγής του ιατρικού συστήματος ταξινόμησης. Όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2003), σήμερα χρησιμοποιούνται διάφορα συστήματα ταξινόμησης των ειδικών αναγκών, ορισμένα από τα οποία βασίζονται στην αιτιολογία του προβλήματος, άλλα στη συμπτωματολογία και άλλα στα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά των ατόμων.

Ο Samuel Kirk (1968), γνωστός και ως πατέρας της Ειδικής Αγωγής στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής προτείνει το παρακάτω εκπαιδευτικό σύστημα ταξινόμησης που περιλαμβάνει τις δυσκολίες εκείνες που αναφέρονται:

- α. Στις νοητικές ικανότητες. Όσοι μαθαίνουν με βραδύτερους ρυθμούς.
- β. Στην αισθητηριακή κατάσταση. Όσοι έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής.
- γ. Στη σωματική κατάσταση. Όσοι έχουν σοβαρά κινητικά προβλήματα.
- δ. Στην επικοινωνία. Όσοι έχουν προβλήματα γλώσσας και ομιλίας.
- ε. Στη μάθηση σε εξειδικευμένους τομείς. Όσοι παρουσιάζουν ειδικές δυσκολίες μάθησης όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία. (Εξαιρούνται όσοι

αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης επειδή η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική).

στ. Στη συναισθηματική τους κατάσταση και συμπεριφορά. Όσοι παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνική τους προσαρμογή ή διαταραχές εξελικτικού τύπου.

ζ. Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία περιλαμβάνονται επίσης και τα άτομα που εμφανίζουν συνδυασμό δύο τουλάχιστον προβλημάτων απ' όσα αναφέρονται στις παραπάνω περιπτώσεις.

Το γνωστότερο όμως και πιο συνηθισμένο σύστημα κατηγοριοποίησης των ειδικών αναγκών, όπως περιγράφεται από την Πολυχρονοπούλου (2003) εξακολουθεί να είναι το παρακάτω:

α. Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Όπως περιγράφεται στον ορισμό που έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ (IDEA) πρόκειται για τα παιδιά εκείνα που παρουσιάζουν διαταραχή σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που περιλαμβάνονται στην κατανόηση ή τη χρησιμοποίηση του λόγου, προφορικού ή γραπτού και που εκδηλώνονται με προβλήματα στην αντίληψη της ακοής, της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής. Στην κατηγορία αυτή δεν ανήκουν παιδιά των οποίων το μαθησιακό πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής αναπηρίας, νοητικής ανεπάρκειας, σοβαρής συναισθηματικής διαταραχής, ή πολιτισμικής αποστέρησης. Ο όρος αυτός αφορά σε καταστάσεις όπως αντιληπτικές αναπηρίες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία.

Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να είναι παρούσες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στην κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν συνιστούν μαθησιακές δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD, 1990/ 2001, στο Heward, 2011, σελ. 140).

β. Παιδιά με αισθητηριακά προβλήματα: Παιδιά με προβλήματα ακοής: Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα παιδιά των οποίων η ακοή είναι τόσο μειωμένη, ώστε εμποδίζει σοβαρά τη γλωσσική τους ανάπτυξη κι επηρεάζει αρνητικά τη σχολική

επίδοση και την κοινωνικοσυναισθηματική τους εξέλιξη.

Η ταξινόμηση των προβλημάτων ακοής γίνεται με βάση το βαθμό απώλειάς της, τη φύση της παθολογίας του αυτιού, το χρόνο έναρξης του προβλήματος, την κληρονομικότητα, την εξελικτική πορεία της απώλειας και τη γλωσσική ανάπτυξη. Ο Κρουσταλλάκης (1995) υποστηρίζει ότι κωφά είναι τα άτομα των οποίων δε λειτουργεί η αίσθηση της ακοής. Γεννήθηκαν με ελάχιστη ακοή ή με παντελή απουσία της ακουστικής αίσθησης ή έχασαν αυτή κατά τη βρεφική ηλικία, πριν εσωτερικεύσουν τα γλωσσικά τους πρότυπα. Βαρήκοα ή άτομα με μειωμένη ακουστική αίσθηση είναι τα άτομα με ασθενή ακουστική οξύτητα, πολλές φορές εκ γενετής βαρήκοοι, των οποίων η αισθητηριακή δυσλειτουργία διορθώνεται συνήθως με τη βοήθεια του ακουστικού.

Παιδιά με προβλήματα όρασης: Οι πιο γνωστοί τρόποι περιγραφής ατόμων με προβλήματα όρασης είναι ο νομικός και ο εκπαιδευτικός. Ο πρώτος περιλαμβάνει αξιολόγηση της οπτικής οξύτητας και του οπτικού πεδίου, προκειμένου να καθοριστεί αν το άτομο δικαιούται τα νομικά οφέλη που παρέχει η πολιτεία στα τυφλά άτομα, ενώ ο δεύτερος τονίζει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Σύμφωνα μ' αυτόν, τα τυφλά άτομα είναι εκείνα που πρέπει να μάθουν να διαβάζουν με το σύστημα γραφής Braille ή με ακουστικές μεθόδους, όπως είναι τα ομιλούντα βιβλία. Επίσης, κατά τον Κρουσταλλάκη (1995) τύφλωση μπορούμε να χαρακτηρίσουμε μια κατάσταση δυσλειτουργίας της όρασης ενός ανθρώπου, εξαιτίας της οποίας δε μπορεί αυτός μόνος του να προσανατολιστεί σε άγνωστο σε αυτόν περιβάλλον ή ακόμα με τη βοήθεια της αίσθησης της όρασης δε μπορεί να αποκτήσει εμπειρίες κατά τη διαδικασία της μάθησης ή να ασκήσει κάποιο βιοποριστικό επάγγελμα. Τα άτομα με προβλήματα όρασης διακρίνονται σε τυφλά όταν η οπτική οξύτητα δεν είναι με το καλύτερο μάτι μεγαλύτερη από 20/200 και σε μερικώς βλέποντα ή αμβλύωπα με οπτική οξύτητα τα 2/7 της φυσιολογικής όρασης (Πολυχρονοπούλου, 2003).

γ. Παιδιά με νοητική αναπηρία: είναι εκείνα τα παιδιά που παρουσιάζουν νοητική ανεπάρκεια και μειωμένη ικανότητα προσαρμογής. Η νοητική αναπηρία (ανεπάρκεια) είναι κατώτερη διανοητική λειτουργία, η οποία εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου και υπάρχει ταυτόχρονα με μειονεκτήματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά (Cobb, 1989). Η νοητική αναπηρία προκαλεί δυσκολίες σε

συγκεκριμένες περιοχές δεξιοτήτων του ατόμου, όπως είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτοεξυπηρέτηση, η επικοινωνία, η ζωή στο σπίτι, η υγεία, η ασφάλεια, η δουλειά (Handen, Janosky, & McAuliffe, 1997).

δ. Παιδιά με σωματικές αναπηρίες και άλλα προβλήματα υγείας: Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα παιδιά εκείνα των οποίων οι μη αισθητηριακές σωματικές βλάβες ή άλλα προβλήματα υγείας εμποδίζουν την ομαλή ένταξή τους στο τυπικό σχολείο και επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού. Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν με βάση την IDEA δυο διακριτές κατηγορίες αναπηρίας: (1) τα ορθοπεδικά και νευροκινητικά προβλήματα, που αν και είναι δύο ξεχωριστοί τύποι αναπηριών μπορούν να προκαλέσουν παρόμοιους κινητικούς περιορισμούς. Στον όρο αυτό περιλαμβάνονται προβλήματα που οφείλονται σε εκ γενετής ανωμαλία (πχ. απώλεια κάποιου μέλους), σε ασθένεια (πχ. πολιομυελίτιδα) και σε άλλες αιτίες (πχ. ακρωτηριασμοί, εγκεφαλική παράλυση). (2) τα άλλα προβλήματα υγείας που σημαίνουν περιορισμένη δύναμη, ζωτικότητα ή εγρήγορση, συμπεριλαμβανομένης της υψηλής εγρήγορσης σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα που οδηγούν σε περιορισμένη εγρήγορση σε σχέση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία οφείλεται σε χρόνια ή οξύ πρόβλημα υγείας, όπως άσθμα, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητα, διαβήτη, επιληψία, αιμοφιλία, λευχαιμία κα.

ε. Παιδιά με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές: Σύμφωνα με το Συμβούλιο για Παιδιά με Συμπεριφορικές Διαταραχές (CCBD, 2000, στο Heward, 2011, σελ. 197) ο όρος συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή σημαίνει μια αναπηρία που χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις στα σχολικά προγράμματα τόσο διαφορετικές από τα κατάλληλα ηλικιακά, πολιτισμικά ή εθνικά πρότυπα που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, επαγγελματικών ή προσωπικών δεξιοτήτων. Πρόκειται δε για κάτι περισσότερο από προσωρινές, αναμενόμενες αντιδράσεις σε στρεσογόνα γεγονότα του περιβάλλοντος και εκδηλώνεται με συνέπεια και σταθερότητα σε δύο διαφορετικά πλαίσια, εκ των οποίων τουλάχιστον το ένα σχετίζεται με το σχολείο.

Συνοπτικά, τα παιδιά που εκδηλώνουν ψυχικές/ συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Kayffman, 2000· Young, Marchant & Wilder, 2004, όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2007, σελ. 38):

- Αδυναμία να μαθαίνουν, η οποία δεν οφείλεται σε προβλήματα υγεία ή σε διανοητικές και αισθητηριακές διαταραχές.

- Αδυναμία να δημιουργούν και να διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις με συμμαθητές και δασκάλους.

- Ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς ή συναισθηματικών αντιδράσεων κάτω από φυσιολογικές συνθήκες αλληλεπίδρασης με τους άλλους.

- Γενικευμένο και επίμονο αίσθημα δυσφορίας, δυστυχίας ή/ και καταθλιπτική διάθεση.

- Τάση να εκδηλώνουν φυσιολογικά συμπτώματα τα οποία σχετίζονται με προσωπικά ή σχολικά προβλήματα, αλλά και φόβους, οι οποίοι αναστέλλουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και καθιστούν το παιδί ευάλωτο στην εκδήλωση παρεκκλιουσών αντιδράσεων.

στ. Παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας (διαταραχές επικοινωνίας): Η Αμερικανική Εταιρεία Λόγου- Ομιλίας- Ακοής (1993, όπως αναφέρεται στο Heward, 2011, σελ 316) ορίζει τη διαταραχή επικοινωνίας ως «διαταραχή της ικανότητας πρόσληψης, έκφρασης, επεξεργασίας και κατανόησης εννοιών, λεκτικών ή μη συστημάτων και γραφικών συμβόλων. Μια διαταραχή επικοινωνίας μπορεί να είναι εμφανής στις διαδικασίες ακοής, της γλώσσας ή / και του λόγου.

Σύμφωνα με έναν ευρέως χρησιμοποιούμενο ορισμό (Van Riper & Erickson, 1995), διαταραχή του λόγου παρατηρείται «όταν ο λόγος αποκλίνει τόσο πολύ από τον λόγο των άλλων ατόμων που (1) ελκύει την προσοχή, (2) παρεμβαίνει στην επικοινωνία, ή (3) προκαλεί δυσφορία στον ομιλητή ή και στον ακροατή». Οι τρεις βασικοί τύποι διαταραχών του λόγου είναι οι διαταραχές της άρθρωσης (λάθη στην παραγωγή των ήχων) οι διαταραχές της ροής (δυσκολίες στη ροή ή το ρυθμό του λόγου) και οι διαταραχές της φωνής (προβλήματα με την ποιότητα ή χρήση της φωνής) (Heward, 2011).

Η Αμερικανική Εταιρεία Λόγου- Ομιλίας- Ακοής (1993, στο Heward, 2011, σελ. 318) ορίζει μια γλωσσική διαταραχή ως «ελλειμματική κατανόηση και/ ή χρήση του προφορικού, γραπτού και /ή άλλου συμβολικού συστήματος. Η διαταραχή μπορεί να αφορά (1) στην μορφή της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη), (2) στο περιεχόμενο της γλώσσας (σημασιολογία) και/ ή (3) στη λειτουργία της γλώσσας και/ ή

στην επικοινωνία (πραγματολογία) με οποιονδήποτε συνδυασμό».

ζ. Παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες: Είναι τα παιδιά εκείνα που έχουν δύο ή περισσότερα προβλήματα, όπως Π.χ. κώφωση και νοητική υστέρηση ή κινητική αναπηρία, συναισθηματική διαταραχή και προβλήματα όρασης (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η χρησιμοποίηση του παραπάνω συστήματος ταξινόμησης των ειδικών αναγκών εξυπηρετεί πρακτικούς μόνο σκοπούς και προσδιορίζει σε πολύ γενικές γραμμές τα κοινά χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών.

Σήμερα στη χώρα μας σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»:

«...Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας- λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες....

Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.»

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο μια έντονη τάση αποκατηγοριοποίησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Αυτό συμβαίνει, επειδή ακόμα και άτομα της ίδιας κατηγορίας συχνά θεωρείται ότι δεν αποτελούν ενιαίες ομάδες και επομένως δεν απαιτείται για τα άτομα αυτά ο ίδιος τύπος εκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου, 2003). Αλλωστε, η σύγχρονη τάση προσέγγισης της αναπηρίας δεν είναι αυτή της κατηγοριοποίησης αλλά η προσέγγιση της διάστασης (Brown & Barlow,

2005) η οποία δίνει έμφαση στο βαθμό στον οποίο κάποια συμπτώματα εκδηλώνονται και όχι στο αν κάποια συμπτώματα υφίστανται ως κριτήρια για ένταξη σε μια κατηγορία, ενώ εισάγει και την αναπτυξιακή οπτική στην αναγνώριση και κατανόηση των διαταραχών.

3.3 Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία

Είναι γνωστό ότι στις περισσότερες χώρες του κόσμου η ειδική αγωγή οργανώθηκε με βάση τις παραδοσιακές κατηγορίες/ αντιλήψεις της «αναπηρίας». Στην Ελλάδα για παράδειγμα, ιδρύθηκαν και συνεχίζουν να ιδρύονται και να λειτουργούν ειδικά σχολεία για παιδιά με νοητική καθυστέρηση, ειδικά γυμνάσια για κωφά και βαρήκοα, προσχολικές μονάδες για τυφλά κλπ. Επί πλέον, σε πολλές χώρες η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να γίνεται με βάση την κατηγορία αναπηρίας με την οποία θα ασχοληθούν. Εκπαιδεύονται έτσι δάσκαλοι και καθηγητές σε θέματα κώφωσης, ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αυτισμού κλπ. (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Στη χώρα μας, η ειδική αγωγή εντάχθηκε στη γενική εκπαίδευση με τον Νόμο 1566/1985, που υιοθετούσε την αρχή της ένταξης και η φοίτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο καθιερώθηκε με τον Νόμο 2817/2000. Ωστόσο, η σύγχρονη τάση που επικρατεί σήμερα και στη χώρα μας και διεθνώς, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συνεκπαίδευσής τους στα γενικά σχολεία. «Συνεκπαίδευση» που αφορά την προσπάθεια που καταβάλλεται για την συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις (Γεωργιάδη, Καλύβα & Κουρκούτας, 2007).

Έτσι, στον ελλαδικό χώρο σύμφωνα με το άρθρο 2, παρ. 4, του ισχύοντα νόμου για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: *«Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ΕΑΕ, η οποία -στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης- επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους*

καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή.»

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων λαμβάνονται μέτρα και παρέχονται υπηρεσίες στα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως το 22ο έτος της ηλικίας τους σε όλες τις τάξεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 6, του Ν. 3699/2008: «1. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:

α) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. [...]

γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης

Τέλος, όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται:

α) Σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ.

β) Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικές αυτές δομές θεωρούνται ΣΜΕΑΕ που υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εμπίπτουν στο πλαίσιο της ΕΑΕ παιδιών σχολικής ηλικίας και εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [...].

γ) Με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο [...].»

4. Κοινωνική επάρκεια και μοναξιά μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

4.1 Κοινωνική επάρκεια μαθητών

4.1.1 Κοινωνική επάρκεια και ψυχοκοινωνική προσαρμογή

Αρκετοί ερευνητές, ακολουθώντας πληθώρα δομικών μοντέλων για την προσέγγιση της κοινωνικής επάρκειας, συμεριζόμενοι ότι αποτελεί σημαντική βάση για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Coie, Kupersmidt, & Dodge, 1990) και ασκεί μακροχρόνια επιρροή στην ψυχολογική, ακαδημαϊκή και προσαρμοστική λειτουργία (Elliott et al., 2001), μιας και η πρόμη κοινωνική επάρκεια προβλέπει την κοινωνική επάρκεια στο μέλλον (Coie, et al., 1990), έχουν προβεί σε μελέτες που αφορούν την κοινωνική επάρκεια παιδιών και εφήβων.

Χαρακτηριστική είναι διαχρονική η έρευνα των Burt, Obradović, Long και Masten, (2008) σε 205 παιδιά ηλικίας 8 έως 12 χρόνων τα οποία επαναξιολογήθηκαν 7, 10 και 20 χρόνια μετά την πρώτη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Από τα αποτελέσματά της προέκυψε ότι η κοινωνική επάρκεια στην παιδική ηλικία σχετίζεται αρνητικά σημαντικά τόσο με την εκδήλωση εξωτερικευμένων όσο και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Η δε αρνητική συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής επάρκειας και εσωτερικευμένων προβλημάτων συνεχίζει και κατά την εφηβεία και παραμένει και στην ενήλικη ζωή.

Επιπλέον, σε διαχρονική τους έρευνα και οι Holopainen, Lappalainen, Junttila και Savolainen (2012) εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ κοινωνικής επάρκειας και ψυχικής υγείας (υψηλή αυτοεκτίμηση και απουσία κατάθλιψης) 412 εφήβων Φιλανδών μαθητών, διαπίστωσαν ότι η ψυχολογική υγεία σχετιζόταν με τις αυξημένες συνεργατικές δεξιότητες και τα μειωμένα επίπεδα υπερκινητικότητας και διασπαστικότητας, ενώ οι συνεργατικές δεξιότητες προέβλεπαν το επίπεδο ψυχικής υγείας δύο χρόνια μετά.

Από την άλλη, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από χαμηλή κοινωνική επάρκεια και δεν έχουν διαμορφώσει θετικές κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν χαμηλή σχολική επίδοση στο γυμνάσιο (Wentzel, 1991), διαταραγμένες σχέσεις και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς κατά την εφηβεία (Laird, Jordan, Dodge, Pettit, & Bates, 2001).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι σε αρκετές έρευνες έχουν βρεθεί διαφορές φύλου ως προς την κοινωνική επάρκεια, με τα κορίτσια να είναι πιο φιλικά, έμπιστα και βοηθητικά από τα αγόρια (Pakaslahti & Keltikangas-Järvinen, 2001), να επιδεικνύουν περισσότερη ενσυναίσθηση και αλτρουισμό (Fox, Gibbs & Auerbach, 1985) και λιγότερο διασπαστική (Lumley, McNeil, Herschell & Bahl, 2002) και παρορμητική συμπεριφορά (Willcutt & Pennington, 2000).

4.1.2 Κοινωνική επάρκεια και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Λαμβάνοντας υπόψη τη συμβολή που μπορεί να έχει η ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και στην κοινωνικοσυναισθηματική ευεξία, καθώς και στον περιορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού, της παραβατικότητας άλλα και στην μείωση προβλημάτων ψυχοκοινωνικής και ψυχικής υγείας (Kavale & Forness, 1996· Nowicki, 2003· Semrud-Clikeman, 2007) υπάρχουν και ερευνητικά δεδομένα σύγκρισης επιμέρους διαστάσεων της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, όπως και μεταξύ μαθητών διαφορετικού επιπέδου επίτευξης.

Χαρακτηριστική είναι η μεταανάλυση 32 ερευνών, δημοσιευμένων από το 1990 και μετά, που πραγματοποίησε η Nowicki (2003). Με την κοινωνική επάρκεια να γίνεται αντιληπτή ως συνισταμένη δύο συστατικών: των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοαντίληψης των παιδιών για τις κοινωνικές τους ικανότητες, στη συγκεκριμένη μεταανάλυση συμπεριελήφθησαν μόνο έρευνες στις οποίες γινόταν σύγκριση των παραπάνω χαρακτηριστικών αλλά και της αποδοχής από τους συνομηλίκους μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι ακολουθούσαν προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διέτρεχαν μεγαλύτερο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού από τους συμμαθητές τους με μέσες και υψηλές επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους οι οποίοι είχαν τουλάχιστον ένα μέσο επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης. Επίσης, φάνηκε ότι τα παιδιά προτιμούν περισσότερο συμμαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση από ό, τι οι συμμαθητές τους με μέσες ή υψηλές επιδόσεις. Τέλος, ένα σημαντικό μέρος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε μάλλον να αγνοεί τη χαμηλή κοινωνική

αποδοχή που λαμβάνει από τους συμμαθητές του, ενώ αντίθετα έχει καλή αντίληψη για τις φτωχές ακαδημαϊκές του επιδόσεις.

Επίσης, και οι Gresham και MacMillan (1997) συγκέντρωσαν σε μεταανάλυσή τους ερευνητικά δεδομένα για την κοινωνική επάρκεια και συναισθηματική λειτουργία παιδιών με ήπιες αναπηρίες, παιδιών δηλαδή που ταξινομούνται ως έχοντα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ήπια νοητική υστέρηση, διαταραχές συμπεριφοράς και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα. Στη συγκεκριμένη μελέτη η κοινωνική επάρκεια θεωρήθηκε ως μια πολυδιάστατη δομή που περιλαμβάνει τις κοινωνικές δεξιότητες, την προσαρμοστική συμπεριφορά και μεταβλητές που αφορούν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι τα παιδιά με ήπιες αναπηρίες είχαν δυσκολίες προσαρμογής στις σχέσεις τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές τους στα πλαίσια του σχολείου. Επίσης, τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες, εκδήλωναν περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές και ήταν ελάχιστα αποδεκτά ή απορρίπτονταν από τους συνομηλίκους τους .

Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα της μεταανάλυσης των Kavale και Forness (1995) η οποία έδειξε ότι τρία στα τέσσερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αξιολογήθηκαν τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές τους ως έχοντα ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες, ενώ τα ίδια τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αυτοαξιολογήθηκαν περισσότερο αρνητικά από ότι αξιολογήθηκαν από τους συμμαθητές ή τους δασκάλους τους. Στη συγκεκριμένη μεταανάλυση οι Kavale και Forness (1995) αξιολογώντας περαιτέρω την φύση των προβλημάτων κοινωνικής επάρκειας διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ελλείμματα στην ακαδημαϊκή τους επάρκεια αλλά και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, απέδιδαν μεγαλύτερη υπερκινητικότητα, αφηρημάδα, δυσκολίες στην προσαρμογή, στη διατήρηση της προσοχής αλλά και στην ολοκλήρωση των καθηκόντων σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους που δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά τις αξιολογήσεις από τους συνομηλίκους διαπιστώθηκαν υψηλότερα επίπεδα απόρριψης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το 80% αυτών ανέφερε ότι έχει απορριφθεί από συνομηλίκους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επιλέγονταν σπανιότερα ως φίλοι ενώ λίγα

από αυτά κατονομάζονταν ως φίλοι από συμμαθητές τους οι οποίοι είχαν επίσης δυσκολίες μάθησης.

Σε αυτή την κατεύθυνση ήταν και η έρευνα των Gresham και Reschly (1986, όπως αναφέρεται στο Δόικου- Αυλίδου, 2002, σελ. 131- 132) οι οποίοι διερεύνησαν το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων και την αποδοχή από τους συνομηλίκους σε 100 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία φοιτούσαν σε γενικό σχολείο και παράλληλα παρακολουθούσαν το πρόγραμμα ειδικής τάξης, και σε 100 παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνά τους έδειξε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αρκετά ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι έκριναν ότι το επίπεδο των συμπεριφορών που απαιτούνται για την εκτέλεση καθηκόντων (π.χ. συμμόρφωση στις οδηγίες, ανεξάρτητη εργασία), καθώς και των συμπεριφορών που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις (π.χ. το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια του, κοιτάζει το συνομιλητή του) και με τις σχέσεις με τον εαυτό (π.χ. το παιδί δέχεται τις συνέπειες των εσφαλμένων ενεργειών του, διατυπώνει θετικές κρίσεις για τον εαυτό του) ήταν πιο χαμηλό από το αντίστοιχο των παιδιών της ομάδας σύγκρισης. Αναφορικά με την αποδοχή, διαπιστώθηκε ότι οι συμμαθητές των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες επιθυμούσαν λιγότερο να παίζουν ή να συνεργάζονται μαζί τους από ό,τι το επιθυμούσαν οι συμμαθητές των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ιδιαίτερα η συνεργασία με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχολικά καθήκοντα κρίθηκε λιγότερο επιθυμητή από τη συμμετοχή σε παιχνίδι μαζί τους. Τέλος, κατά την άποψη των συμμαθητών των παιδιών του δείγματος, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντικά λιγότερες θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (όπως το να περιμένουν τη σειρά τους, να είναι ευχάριστα στη συζήτηση κ.ά.) σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Και οι Biederman, Faraone και Chen (1993) σε έρευνά τους αξιολόγησαν μεταξύ άλλων και επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας 150 παιδιών με ΔΕΠ/Υ έχοντας ως ομάδα ελέγχου 120 παιδιά χωρίς αντίστοιχη συμπτωματολογία με τα αποτελέσματα να αναδεικνύουν ότι το 38% των παιδιών με ΔΕΠ/Υ ανέφερε σημαντικές δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, ενώ μόνο το 2% της ομάδας ελέγχου ανέφερε τέτοιου είδους προβλήματα. Επιπλέον, ένα 23% των παιδιών με ΔΕΠ/Υ ανέφερε δυσκολίες που σχετίζονται με τους άλλους κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων αναψυχής σε σύγκριση με ένα 4% των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Τέλος, μεγαλύτερες

ήταν οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ/Υ η οποία συνοδευόταν από διαταραχές συμπεριφοράς, κατάθλιψη και αγχώδεις διαταραχές.

Αντίστοιχα, σε έρευνά τους οι Bossaert, Colpin, Pijl και Petry (2013) σύγκριναν διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ 1926 μαθητών τυπικής ανάπτυξης, 86 μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και 61 μαθητών με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Φλάνδρα του Βελγίου. Αξιολογώντας την κοινωνική συμμετοχή και πιο συγκεκριμένα την παρουσία κοινωνικής επαφής/ αλληλεπίδρασης αυτών των παιδιών με τους συμμαθητές τους, τις κοινωνικές / φιλικές σχέσεις, την αποδοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από τους συμμαθητές τους αλλά και την αντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για την αποδοχή από τους συμμαθητές τους, διαπίστωσαν τα εξής: οι μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος παρουσίαζαν περισσότερες δυσκολίες σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, ενώ τα κορίτσια με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες παρουσίαζαν δυσκολίες στο επίπεδο των αναφερόμενων από τους συμμαθητές τους κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (όχι όμως και των αυτοαναφερόμενων αλληλεπιδράσεων), ήταν λιγότερο αποδεκτά και είχαν λιγότερους φίλους σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

Επιπλέον, οι Bakker και Bosman (2003) ερευνήσαν τις διαφορές στα επίπεδα ευεξίας και αποδοχής από τους συνομηλίκους μεταξύ παιδιών με χαμηλές επιδόσεις που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία είτε τυπικής είτε ειδικής εκπαίδευσης στην Ολλανδία. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνάς τους χορήγησαν ερωτηματολόγια και κοινωνιομετρικές κλίμακες σε 419 παιδιά στην τυπική και 149 παιδιά στην ειδική εκπαίδευση. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες ανάλογα με το επίπεδο επίτευξης: σε μία ομάδα οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην τυπική εκπαίδευση, χωρίς επιπλέον βοήθεια, μία ομάδα οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην τυπική εκπαίδευση με πρόσθετη βοήθεια, μία ομάδα οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην ειδική αγωγή, και μία ομάδα ελέγχου με μαθητές μέσω και υψηλών επιδόσεων στην τυπική εκπαίδευση. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι και οι δύο ομάδες μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην τυπική εκπαίδευση είχαν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση, φτωχότερες σχέσεις με το δάσκαλο και τους συμμαθητές και περισσότερο αρνητική αυτοαντίληψη για τη σωματική τους εμφάνιση από τους μαθητές μέσω και υψηλών

επιδόσεων στην τυπική εκπαίδευση. Οι μαθητές στην ειδική αγωγή αποδείχθηκε ότι είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση από ό, τι οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων με πρόσθετη βοήθεια στην τυπική εκπαίδευση, ενώ τα παιδιά με πρόσθετη βοήθεια στην τυπική εκπαίδευση ήταν πιο σίγουρα για τα επιτεύγματά τους στον αθλητισμό. Στις περισσότερες κλίμακες, ωστόσο, δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην τυπική και ειδική εκπαίδευση. Από τις κοινωνιομετρικές κλίμακες, αποδείχθηκε ότι δεν υπήρχε καμία διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην κανονική εκπαίδευση, ωστόσο οι μαθητές στην ειδική αγωγή αξιολογήθηκαν πιο θετικά από ό, τι οι μαθητές στην τυπική εκπαίδευση.

Με κριτήριο το επίπεδο επίτευξης για την ένταξη των παιδιών στην κάθε ερευνητική ομάδα υλοποιήθηκε και η έρευνα των Veríssimo, Lemos, Lopes και Rodrigues (2008) σε 240 μαθητές 3^{ης} και 4^{ης} τάξης σε Δημοτικά σχολεία της Πορτογαλίας, για τη σύγκριση της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ μαθητών με χαμηλή, μέση και υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Αυτό που διαπιστώθηκε από την έρευνά τους ήταν ότι το επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως αυτό αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς τους, σχετιζόταν με την ακαδημαϊκή τους επίδοση, όπως επίσης ότι οι μαθητές με χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς.

Επιπρόσθετα, σε έρευνα τους οι Cambra και Silvestre (2003), παρότι δεν είχαν ως άμεσο στόχο τη διερεύνηση του επιπέδου ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας, επιχείρησαν να αξιολογήσουν το βαθμό κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο και να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής ένταξης και της αυτοαντίληψης αυτών των μαθητών σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αξιολογώντας έτσι επιμέρους διαστάσεις της. Στην έρευνά τους αξιοποιήθηκαν κοινωνιομετρικές τεχνικές και χορηγήθηκαν κλίμακες για την αξιολόγηση τριών διαστάσεων της αυτοαντίληψης: της κοινωνικής, της προσωπικής και της ακαδημαϊκής. Το δείγμα της μελέτης αποτελούνταν από 97 μαθητές με ειδικές ανάγκες (προβλήματα ακοής, κινητικές δυσκολίες, προβλήματα όρασης, μαθησιακές δυσκολίες και νοητική υστέρηση) που ήταν ενταγμένοι σε ένα γενικό σχολείο στην Καταλονία (Ισπανία). Τα αποτελέσματά έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είχαν μια θετική αυτοαντίληψη, η οποία ωστόσο ήταν σημαντικά χαμηλότερη από εκείνη των συμμαθητών τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες, ιδίως όσον αφορά στην κοινωνική και ακαδημαϊκή διάσταση. Επιπλέον, αποδείχτηκε ότι υπήρχε υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής από τους συνομηλίκους και του επιπέδου της αυτοαντίληψης.

Και οι Frostad και Pijl (2007) για να διερεύνησαν την κοινωνική θέση και το βαθμό κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική εκπαίδευση εφάρμοσαν κοινωνιομετρικές μεθόδους και χορήγησαν ερωτηματολόγια σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες σε σχεδόν 1.000 παιδιά 4ης και 7ης τάξης στη Νορβηγία. Από αυτά τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι το 8% εμπίπτει στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές, καθώς παρουσίαζαν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, ήπιες, μέτριες ή σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα επικοινωνίας. Αυτό που διαπίστωσαν ήταν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποδείχθηκε ότι ήταν λιγότερο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους: ήταν λιγότερο δημοφιλή, είχαν λιγότερους αμοιβαίους φίλους και αποτελούσαν σπανιότερα μέρος μιας υποομάδας συνομηλίκων. Επιπλέον, τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία είχαν υψηλότερη επίδοση στο ερωτηματολόγιο των κοινωνικών δεξιοτήτων, στην 7^η όμως τάξη και όχι στην 4^η. Τέλος, φάνηκε να υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής θέσης στην τάξη, μόνο όμως για την περίπτωση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς που επεδείκνυαν υψηλή ενσυναίσθηση, στοιχείο που σχετιζόταν με μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή.

Επιπλέον, και οι Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer και Rodkin (2008) πραγματοποίησαν μια μακροχρόνια έρευνα για την επίδραση της ένταξης στην κοινωνική θέση των παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες στις ΗΠΑ. Στις ήπιες μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνονταν οι δυσκολίες στην προφορική έκφραση, την ακουστική κατανόηση, στις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και την αριθμητική σκέψη. Για τη διερεύνηση της κοινωνικής θέσης των παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, οι Estell και συνεργάτες (2008) εφάρμοσαν ποικίλες κοινωνιομετρικές μεθόδους σε 1361 μαθητές δημοτικού σχολείου. Από αυτούς 55 ταυτοποιήθηκαν ως μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, τα αποτελέσματα, τα οποία παρέμειναν σταθερά και μετά την πάροδο τριών ετών, δεν επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα ευρήματα των Frostad και Pijl (2007), καθώς δεν εντοπίστηκαν διαφορές σε επίπεδο συμμετοχής στις ομάδες συνομηλίκων μεταξύ παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, καθώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν εξίσου συχνά μέλη κάποιας παρέας μέσα στις τάξεις τους.

Παρ' όλα αυτά, και στη συγκεκριμένη έρευνα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατονομάζονταν λιγότερο συχνά ως καλύτεροι φίλοι και σπανιότερα ορίζονταν ως δημοφιλή. Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν και λιγότερο κοινωνικά προτιμητέα, δηλαδή σπανιότερα κατονομάζονταν ως αρεστά και συχνότερα ως μη αρεστά.

Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα της έρευνας του Avramidis (2010) με δείγμα 566 μαθητές Δημοτικών Σχολείων της Αγγλίας, στην οποία ο ερευνητής διερεύνησε με τη χρήση κοινωνιομετρικών τεχνικών τη θέση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους και καθόρισε το βαθμό συμμετοχής τους στις παρέες συνομηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα κατέδειξε ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν λιγότερο δημοφιλή και είχαν λιγότερους φίλους από τους συμμαθητές τους, ωστόσο είχαν τις ίδιες πιθανότητες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να είναι μέλη μιας παρέας συνομηλίκων. Επιπλέον, τα αγόρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζονταν πιο συχνά για την παραβίαση των κανόνων από τη μεριά τους, ενώ τα κορίτσια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζονταν ως ντροπαλά και αποσυρμένα.

Συμπερασματικά, στις προαναφερθείσες έρευνες, όπως διαπιστώνεται, αξιολογούνται κατά κύριο λόγο διαστάσεις όπως πλευρές της αυτοαντίληψης, η κοινωνική απόρριψη και αποδοχή από τους συνομηλίκους, καθώς και το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων, με τα αποτελέσματα σε γενικές και αδρές γραμμές (αλλά και επιμέρους διαφοροποιήσεις) να εντοπίζουν ελλείμματα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους.

4.2 Μοναξιά στην παιδική και εφηβική ηλικία

4.2.1 Το αίσθημα και η αντίληψη της μοναξιάς στην παιδική και εφηβική ηλικία

Στο παρελθόν έχουν διατυπωθεί απόψεις ότι η έννοια της μοναξιάς, στερείται νοήματος για τα παιδιά ή ότι τα παιδιά δεν μπορούν να δώσουν αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με την υποκειμενική τους εμπειρία στο θέμα αυτό. Για παράδειγμα ο Sullivan, (1953) υποστήριξε ότι τα παιδιά δεν μπορούν να βιώσουν την πραγματική μοναξιά μέχρι τις αρχές της εφηβείας, οπότε και αναπτύσσεται η ανάγκη για οικειότητα στο πλαίσιο της στενής φιλίας. Επίσης, και ο Weiss (1973) υποστήριξε ότι ο άνθρωπος αρχίζει να

νιώθει μοναξιά από την εφηβεία και μετά, με την απώλεια των γονεϊκών αντικειμένων αγάπης.

Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά από την ηλικία των 5 ή 6 ετών έχουν τουλάχιστον μια στοιχειώδη αντίληψη της έννοιας της μοναξιάς (Cassidy & Asher, 1992). Όπως επισημαίνουν οι Asher και Raquette (2003) η αντίληψη των παιδιών αυτής της ηλικίας ότι η μοναξιά περιλαμβάνει το να μην έχεις κάποιον να παίζεις και το να αισθάνεται λυπημένος προσεγγίζει αρκετά καλά τους τυπικούς ορισμούς της μοναξιάς στη βιβλιογραφία με την έννοια ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το υποκειμενικό αίσθημα της μοναξιάς περιλαμβάνει έναν συνδυασμό σωματικής μοναξιάς και συναισθημάτων θλίψης, ακόμη και αν δε μπορούν να εκτιμήσουν ότι μπορεί κανείς να νιώθει μοναξιά ακόμη και μέσα στο πλήθος ή παρουσία κάποιου σημαντικού προσώπου.

Επίσης, η Galanaki (2004) σε έρευνά που πραγματοποίησε σε 180 μαθητές Β', Δ' και Στ' τάξης Δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα, διαπίστωσε όχι μόνο ότι δύο στους τρεις μαθητές έχουν βιώσει κάποια στιγμή το αίσθημα της μοναξιάς αλλά και ότι η πλειοψηφία των παιδιών σχολικής ηλικίας, ακόμη και ένας μεγάλος αριθμός εφτάχρονων παιδιών, είναι σε θέση να αντιληφθούν τη διαφορά μεταξύ υποκειμενικού αισθήματος μοναξιάς (loneliness) και σωματικής- κυριολεκτικής μοναξιάς (aloneness), με αυτή την ικανότητα να αυξάνει με την ηλικία. Αυτό σημαίνει ότι, όταν ρωτηθούν, τα παιδιά είναι σε θέση να αναφέρουν ότι κάποιος μπορεί να μη νιώθει μοναξιά, όταν είναι μόνος, και μπορεί να νιώθει μοναξιά, ακόμη και παρουσία άλλων. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι μαθητές, από τη Β' έως τη Στ' τάξη συνήθως συνδέουν το να είναι κανείς μόνος με το αίσθημα οδυνηρών συναισθημάτων (αν και αυτή η συσχέτιση μειώνεται σταθερά με την ηλικία), στοιχείο που μπορεί να σημαίνει ότι το να είναι κανείς μόνος σε αυτή την ηλικία συχνά συνυπάρχει με το αίσθημα της μοναξιάς.

Αντίστοιχα ως προς την αντίληψη και την ικανότητα περιγραφής του συναισθήματος της μοναξιάς ήταν και τα ευρήματα των Liepins και Cline (2011) σε 80 μαθητές ηλικίας 5 έως 10 ετών στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι οποίοι περιγράφουν τη μοναξιά ως αρνητική εμπειρία αποδίδοντας την σε αισθήματα απόρριψης, σε έλλειψη οικειότητας, ή προσωπική απώλεια, ενώ και στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκαν αναπτυξιακές τάσεις στην συνέπεια με την οποία τα παιδιά μπορούν να κάνουν διαχωρισμό μεταξύ του αισθήματος της μοναξιάς και του απλά να είσαι μόνος.

Προκύπτει λοιπόν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι και αντιλαμβάνονται και βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς σε ποσοστό μάλιστα το οποίο ανέρχεται σε περίπου 10- 15%, όπως προκύπτει από μεταανάλυση των Galanaki και Vassilopoulou (2007).

Επιπλέον, πέρα από αντίληψη και την εμπειρία του συναισθήματος της μοναξιάς από τα παιδιά, όπως επιβεβαιώνονται από τις παραπάνω έρευνες, εντοπίζονται αντικρουόμενα ευρήματα ως προς το φύλο αλλά και ως προς την ηλικία. Έτσι, άλλες έρευνες διαπιστώνουν ότι τα κορίτσια βιώνουν περισσότερη μοναξιά από τα αγόρια, (Galanaki, 2004· Galanaki & Kalantzi- Azizi, 1999) άλλες πάλι δε διαπιστώνουν αντίστοιχες διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, τόσο στο γενικό πληθυσμό, όσο και στον πληθυσμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία αντίστοιχης ηλικίας (Bossaert et al., 2012· Margalit et al., 1999· Renshaw & Brown, 1993· Rotenberg & Whitney, 1992). Επίσης, άλλα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας βιώνουν περισσότερη μοναξιά σε σχέση με τα μικρότερα (Galanaki, 2004· Galanaki & Kalantzi- Azizi, 1999), ενώ άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν το αντίθετο (Χατζηγεωργιάδου, 2010· Margalit & Ronen, 1993· Vallas, 1999).

4.2.2 Μοναξιά και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Αναγνωρίζοντας ότι τα έντονα συναισθήματα μοναξιάς μπορεί να οδηγήσουν σε ακαδημαϊκή αποτυχία, δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, όπως το άγχος, η κατάθλιψη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι ψυχοσωματικές ασθένειες και οι επιθετικές συμπεριφορές (Bullock, 1993· McWhirter, 1990· Parker & Asher, 1987), όπως επίσης ότι για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, ενισχύονται περισσότερο οι παράγοντες κινδύνου για την βίωση συναισθημάτων μοναξιάς, αν ληφθεί υπόψη ο ελλιπής βαθμός ενσωμάτωσής τους στην τυπική εκπαίδευση, όπως παρουσιάστηκε σε προαναφερθείσες έρευνες, η μελέτη της συγκεκριμένης έννοιας έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές.

Έτσι, χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Andreou, Didaskalou και Vlachou (2015) σε 178 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, της Ε' και Στ' τάξης Δημοτικών Σχολείων της Ελλάδας που φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν μεταξύ άλλων υψηλά επίπεδα μοναξιάς σε αυτά τα παιδιά, με τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς από τα αγόρια αλλά και τους μαθητές με

μαθησιακές δυσκολίες συνοδευόμενες από κοινωνικοσυναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς από ότι τα παιδιά με άλλους είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επίσης, σε έρευνα των Kourkoutas, Stavrou και Propersi (in press), σε 284 μαθητές ηλικίας 8 έως 12 ετών (Δ', Ε' και Στ' τάξης Δημοτικών Σχολείων της Κρήτης) εκ των οποίων οι 51 ενέπιπταν στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν εντονότερα συναισθήματα μοναξιάς, αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας και νιώθουν μεγαλύτερη κοινωνική δυσαρέσκεια σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους.

Εντονότερα ήταν τα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας που βίωναν και οι μαθητές υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς αντίστοιχη συμπτωματολογία, όπως διαπίστωσαν σε έρευνά τους οι Galanaki, Polychronopoulou και Babalis (2008). Πιο συγκεκριμένα, για τους μαθητές υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς, οι ισχυρότερες θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ μοναξιάς και κοινωνικών προβλημάτων, καταθλιπτικής συμπεριφοράς και απροσεξίας, ενώ φάνηκε μια τάση αρνητικής συσχέτισης μεταξύ μοναξιάς και υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας.

Αντιθέτως, οι Houghton, Roost, Carroll και Brandtman (2015) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 84 μαθητές και εφήβους που είχαν διαγνωστεί με ΔΕΠ/Υ χορηγώντας ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για τη διερεύνηση των αισθημάτων μοναξιάς, της απομόνωσης και της θετικής και αρνητικής στάσης απέναντι στη δημιουργική μοναξιά (solitude), δε βρήκαν καμιά στατιστική διαφοροποίηση μεταξύ των προαναφερθέντων μαθητών και της ομάδας ελέγχου (84 μαθητές χωρίς συμπτωματολογία ΔΕΠ/Υ εξισωμένοι ως προς την ηλικία, το φύλο). Η ερμηνεία που δίνουν οι ερευνητές, επειδή αυτό το εύρημα συνοδευόταν από αναφορές των παιδιών με ΔΕΠ/Υ ότι είχαν υποστηρικτικούς φίλους στους οποίους μπορούσαν να βασιστούν, είναι ότι πιθανά οι υποστηρικτικοί φίλοι αυτών των παιδιών είχαν αντίστοιχη συμπτωματολογία.

4.3 Συσχέτιση κοινωνικής επάρκειας και μοναξιάς

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που συσχετίζουν διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας και του αισθήματος της μοναξιάς λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία τους για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων (Junttila, 2010). Επίσης, υπάρχουν έρευνες που συσχετίζουν τις δύο έννοιες συγκρίνοντας μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ή μεταξύ μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι φοιτούν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, με τα αποτελέσματα να αναδεικνύουν αυξημένα επίπεδα μοναξιάς στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους.

Έτσι, οι Parker και Asher (1993) σε έρευνά τους σε 881 μαθητές Ε΄ τάξης ερεύνησαν τη επίδραση της κοινωνικής επάρκειας, μέσω των διαστάσεων της αποδοχής, της ύπαρξης φιλίας και της ποιότητας κολλητής φιλίας στη μοναξιά. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι κοινωνική επάρκεια αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα της μοναξιάς και της κοινωνικής απομόνωσης. Πιο συγκεκριμένα, η αποδοχή από τους συνομηλίκους συσχετιζόταν αρνητικά με τη μοναξιά με τα παιδιά χαμηλής αποδοχής να νιώθουν σημαντικά μεγαλύτερη μοναξιά σε σχέση με τα παιδιά μεσαίας αποδοχής, τα οποία με τη σειρά τους ένιωθαν σημαντικά μεγαλύτερη μοναξιά σε σχέση με τα παιδιά υψηλής αποδοχής. Επιπλέον, φάνηκε ότι τα παιδιά χωρίς «καλύτερο φίλο», ανεξάρτητα από το πόσο αποδεκτά ήταν από τους συμμαθητές τους, ήταν πιο μοναχικά από αυτά που είχαν «καλύτερο φίλο».

Επίσης, μέσα από το πρίσμα της προσέγγισης των Junttila και οι συνεργάτες της (2006) για την κοινωνική επάρκεια, οι Junttila, Vauras και Laakkonen (2007) σε έρευνά τους σε 985 δεκάχρονους Φιλανδούς μαθητές διαπίστωσαν ότι οι συνεργατικές δεξιότητες αλλά και η ενσυναίσθηση σχετίζονται αρνητικά με το αίσθημα της μοναξιάς και θετικά με τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο στη γλώσσα και στα μαθηματικά καθώς και με τον προσανατολισμό τους προς την κατάκτηση των σχολικών έργων και τη μάθηση.

Αντίστοιχα, οι Junttila, Vauras, Niemi και Laakkonen, (2012) σε διαχρονική έρευνά τους σε 318 μαθητές ηλικίας 10 και 13 ετών, διαπίστωσαν ότι για τους προεφήβους η αυτοαναφερόμενη κοινωνική επάρκεια προέβλεπε τα επίπεδα μοναξιάς τους την επόμενη σχολική χρονιά, ενώ για τους εφήβους μαθητές το συναίσθημα της

μοναξιάς που βίωναν σε ένα χρόνο προβλεπόταν από τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων τους για την θετική κοινωνική και την αντικοινωνική τους συμπεριφορά

Την προβλεπτική ισχύ των αυτοαντιλήψεων, των κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, αυτοέλεγχος) και των προβλημάτων συμπεριφοράς (εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα, υπερκινητικότητα) στα επίπεδα μοναξιάς των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία διερεύνησαν και οι Kucuker και Tekinarslan (2015). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 272 μαθητές, 4ης και 5ης τάξης Δημοτικών Σχολείων της Τουρκίας από τους οποίους οι 140 προσδιορίζονταν ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (σωματικές αναπηρίες, νοητική αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠ/Υ, προβλήματα λόγου και ομιλίας, προβλήματα ακοής), ενώ η συλλογή των δεδομένων έγινε με κλίμακες αυτοαναφοράς και ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τόσο οι αυτοαντιλήψεις και οι κοινωνικές δεξιότητες όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα επίπεδα μοναξιάς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ήταν σημαντικά διαφορετικά από εκείνα των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, ενώ διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες (πχ. συνεργασία) και κυρίως το επίπεδο αυτοαντίληψης είχαν μια αρνητική συσχέτιση και αποτελούσαν προβλεπτικούς παράγοντες των επιπέδων μοναξιάς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

Παρόμοιος ήταν και ο στόχος της έρευνας των Margalit, Tur-Kaspa και Most (1999) που εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ αμοιβαίων κατονομασιών, αμοιβαίων απορρίψεων (κοινωνιομετρικές μέθοδοι) και μοναξιάς κάνοντας συγκρίσεις μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το αίσθημα της μοναξιάς προβλεπόταν σημαντικά από την αίσθηση της συνοχής της παρέας, τις αμοιβαίες κατονομασίες απόρριψης και από την αντίληψη της ποιότητας των φιλικών σχέσεων. Επίσης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που είχαν τουλάχιστον μια αμοιβαία απόρριψη με έναν συμμαθητή τους αισθάνονταν περισσότερη μοναξιά τόσο από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που είχαν και αυτοί αμοιβαίες απορρίψεις, όσο και από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δεν είχαν καμία αμοιβαία απόρριψη.

Επίσης, οι Bossaert, Colpin, Pijl και Petry (2012) σύγκριναν τα επίπεδα αυτοαντιλαμβανόμενης μοναξιάς, μεταξύ τριών ομάδων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Βελγίου, ενώ διερεύνησαν και τη σχέση μεταξύ του αριθμού των φίλων, της ποιότητας της φιλίας και της κοινωνικής αυτοαντίληψης με τα επίπεδα της μοναξιάς. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 108 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (58 φοιτητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και 50 μαθητές με κινητικές ή / και αισθητηριακές αναπηρίες) και 108 τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι οι μαθητές με διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς από ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές του και από ότι οι μαθητές με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες, ενώ τα επίπεδα μοναξιάς των τελευταίων δε διέφεραν σημαντικά από αυτά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Ωστόσο, οι παράγοντες που σχετίζονταν με τη μοναξιά διέφεραν μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, η μοναξιά σχετιζόταν με την αυτοαντίληψη για τις κοινωνικές σχέσεις με παιδιά του ίδιου φύλου και όχι με την αυτοαντίληψη για τις κοινωνικές σχέσεις με παιδιά διαφορετικού φύλου, όπως στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Επίσης, η ποιότητα των φιλικών σχέσεων είχε μια οριακά σημαντική επίδραση στα συναισθήματα μοναξιάς για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εφήβους που παρουσίαζαν διαταραχή αυτιστικού φάσματος, οι οποίοι ωστόσο, είχαν ανεπτυγμένο επικοινωνιακό λόγο και παρουσίαζαν ελάχιστα προβλήματα συμπεριφοράς (Locke, Ishijima, Kasari, & London, 2010). Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τις κοινωνικές-συναισθηματικές σχέσεις 7 εφήβων με αυτισμό και 20 τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους. Όλοι οι συμμετέχοντες φοιτούσαν σε ένα Γυμνάσιο τυπικής εκπαίδευσης στο Λος Άντζελες, στο οποίο λειτουργούσε παράλληλο πρόγραμμα για παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι με αυτισμό εμφάνισαν σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα μοναξιάς από τους συμμαθητές τους, είχαν σημαντικά χαμηλότερη ποιότητα φιλικών και συντροφικών σχέσεων και χαμηλότερη θέση στο κοινωνικό δίκτυο των συμμαθητών τους, από ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές.

Από την άλλη, οι Margalit και Ronen (1993) σε έρευνά τους, σύγκριναν τα επίπεδα της αυτοαναφερόμενης μοναξιάς και την κοινωνική επάρκεια μεταξύ δύο ομάδων εφήβων με ήπια νοητική υστέρηση, οι οποίοι φοιτούσαν σε διαφορετικά πλαίσια. Το δείγμα αποτελούνταν από 70 παιδιά (46 αγόρια και 24 κορίτσια) και χωριζόταν σε δύο ηλικιακές ομάδες: 38 προέφηβοι και 32 έφηβοι, ενώ συλλέχθηκαν δεδομένα για την αυτοαναφερόμενη μοναξιά και τις αυτοαναφερόμενες κοινωνικές δεξιότητες των εφήβων, αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για την επιθετική και υπερκινητική συμπεριφορά τους και εκτιμήσεις από τους συνομηλίκους για το επίπεδο κοινωνικής αποδοχής τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, σε σύγκριση με τη νεότερη ομάδα, οι έφηβοι ήταν λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους, αν και οι ίδιοι ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα μοναξιάς και είχαν καλύτερες αξιολογήσεις σε επιμέρους διαστάσεις τις κοινωνικής επάρκειας. Πιο συγκεκριμένα, είχαν καλύτερη προσαρμοστική λειτουργικότητα, λιγότερη υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα, υψηλότερη ενσυναίσθηση και πιο ανεπτυγμένες τις δεξιότητες αυτοελέγχου.

Παρόμοιος ήταν ο σκοπός και της έρευνας των Heiman και Margalit (1998) οι οποίοι ωστόσο, επιχείρησαν να συγκρίνουν τα επίπεδα μοναξιάς, κατάθλιψης και τις κοινωνικές δεξιότητες 575 Ισραηλινών μαθητών ηλικίας 11- 16 ετών με νοητική υστέρηση που φοιτούσαν σε δύο διαφορετικά πλαίσια (ειδικό σχολείο και τμήματα ένταξης) χρησιμοποιώντας όμως και μια ομάδα ελέγχου μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι προέφηβοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο φοιτούσαν, παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, οι προέφηβοι μαθητές που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και κατάθλιψης και είχαν χειρότερη κοινωνιομετρική θέση από ότι οι προέφηβοι που φοιτούσαν σε σχολεία ειδικής αγωγής, ωστόσο κατά την εφηβεία δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων.

Συμπερασματικά, συνοψίζοντας τα ευρήματα που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση από την παρούσα έρευνα θέμα, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία σε γενικές γραμμές είναι λιγότερο κοινωνικά επαρκείς από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και βιώνουν εντονότερα και συχνότερα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι, τόσο στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο και στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες, το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας και οι επιμέρους διαστάσεις της σχετίζονται με το αίσθημα της μοναξιάς που αυτοί βιώνουν, με τους μαθητές που αξιολογούνται ως λιγότερο κοινωνικά επαρκείς να βιώνουν περισσότερη μοναξιά. Τέλος, υπάρχουν ακόμη και περιπτώσεις ερευνών που διαπιστώνουν ότι το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας μπορεί να προβλέψει το αίσθημα της μοναξιάς που στο μέλλον μπορεί να βιώσουν τα παιδιά.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5.1. Θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας

Στη διεθνή βιβλιογραφία η κοινωνική επάρκεια συνήθως περιγράφεται ως α) η ικανότητα κάποιου να αναπτύσσει εκείνες τις δεξιότητες και να υιοθετεί εκείνες τις συμπεριφορές που είναι αποδεκτές από τους άλλους και ενισχύουν τη δημιουργία και διατήρηση επαρκών κοινωνικών σχέσεων και την επίτευξη μιας ομαλής κοινωνικής προσαρμογής στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Welsh & Bierman, 1998) και β) η ικανότητα του ατόμου να πετυχαίνει τους προσωπικούς του στόχους κατά την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους ενώ ταυτοχρόνως διατηρεί θετικές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους με το πέρασμα του χρόνου και σε ποικίλες συνθήκες (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Στους περισσότερους ορισμούς, όπως επισημαίνεται και από τις Rubin και Rose-Krasnor (1992) δίνεται έμφαση, από τη μια, στην ανάγκη ανάπτυξης εκείνων των κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι κατάλληλες για ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τους άλλους και, από την άλλη, στην υιοθέτηση συμπεριφορών αποδεκτών από αυτούς.

Έτσι, ορίζοντας την κοινωνική επάρκεια με αυτό τον τρόπο η αξιολόγησή της γίνεται μέσα από την προσέγγιση δύο διαστάσεων, της εκδήλωσης θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και της απουσίας εκδήλωσης αντικοινωνικών συμπεριφορών (Junttila et al., 2006), που αφορούν ποικίλες δεξιότητες, προδιαθέσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις, καθώς τόσο η εκδήλωση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς όσο και η απουσία αντικοινωνικής συμπεριφοράς λειτουργούν ενισχυτικά για την ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση και αποτελούν προϋποθέσεις για τη δημιουργία επαρκών κοινωνικών σχέσεων. Πιο αναλυτικά, με βάση τη Junttila και τους συνεργάτες της (2006) η θετική κοινωνική συμπεριφορά προσεγγίζεται μέσα από την εκδήλωση συνεργατικών δεξιοτήτων και ενσυναίσθησης, ενώ η αντικοινωνική συμπεριφορά προσεγγίζεται μέσα από την έλλειψη ελέγχου και τη μη αναστολή τόσο της παρορμητικής όσο και της διασπαστικής συμπεριφοράς, που αφορούν τόσο συμπεριφορικές όσο και συναισθηματικές πτυχές της κοινωνικής επάρκειας.

Το μοντέλο των Junttila και των συνεργατών της (2006) επιλέχτηκε, καθώς από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι αποτελεί την πιο σύγχρονη θεωρητική βάση για την προσέγγιση της έννοιας της κοινωνικής επάρκειας. Επίσης, επιλέχτηκε καθώς δίνει έμφαση σε διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας οι οποίες δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς

και ενιαία ως συνιστώσες της, ιδιαίτερα στη χώρα μας. Άλλωστε, εξαιτίας της πληθώρας ορισμών αλλά και δομικών μοντέλων προσέγγισης της κοινωνικής επάρκειας, τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη συγκεκριμένη έννοια, όπως παρουσιάστηκαν και σε προηγούμενο κεφάλαιο, προκύπτουν από τον έλεγχο μιας ποικιλίας, ίσως και διαφορετικών μεταβλητών, με έμφαση κυρίως στην αποδοχή και απόρριψη από τους συνομηλίκους, τις κοινωνικές δεξιότητες και πλευρές της αυτοαντίληψης.

Όσον αφορά τη μοναξιά, αυτή ορίζεται ως μια δυσάρεστη εμπειρία που συμβαίνει όταν το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων ενός ατόμου είναι ελλειμματικό είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά (Peplau και Perlman, 1981). Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη το διαχωρισμό του Weiss (1973) μεταξύ των δύο τύπων μοναξιάς: της συναισθηματικής και της κοινωνικής, η παρούσα έρευνα εστιάζεται στο επώδυνο υποκειμενικό αίσθημα της μοναξιάς στο σχολείο (Cassidy & Asher, 1992) και της κοινωνικής δυσαρέσκειας των μαθητών, το οποίο ωστόσο, δεν ταυτίζεται με την κοινωνική απομόνωση, την απόσυρση ή την απόρριψη από τους συνομηλίκους.

5.2 Μεθοδολογία της έρευνας

5.2.1 Στόχοι και υποθέσεις

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των βιωμάτων της μοναξιάς των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και του επιπέδου ανάπτυξης της κοινωνικής τους επάρκειας.

Πιο συγκεκριμένα, οι βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν οι εξής:

1. Η διερεύνηση του επιπέδου ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αυτή αξιολογείται τόσο από τους ίδιους τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς τους και η σύγκριση του επιπέδου ανάπτυξης της έννοιας μεταξύ των δύο ομάδων.

2. Ο προσδιορισμός του υποκειμενικού αισθήματος μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας που βιώνουν οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η σύγκριση της συχνότητας βιώματος αυτών των αισθημάτων μεταξύ των δύο ομάδων.

3. Η διερεύνηση της συσχέτισης του επιπέδου κοινωνικής επάρκειας, όπως αυτή αξιολογείται τόσο από τους ίδιους τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς τους, με το αίσθημα της μοναξιάς που βιώνουν τα παιδιά.

Επίσης, επειδή στην παρούσα μελέτη μας ενδιέφερε επιπλέον η σχέση της κοινωνικής επάρκειας, της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας και με άλλες μεταβλητές, οι δευτερεύοντες στόχοι της έρευνας ήταν οι εξής:

1. Η διερεύνηση της σχέσης της κοινωνικής επάρκειας, με το φύλο και την τάξη φοίτησης και στις 2 ομάδες.

2. Η διερεύνηση της σχέση της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας με το φύλο και την τάξη φοίτησης και στις 2 ομάδες.

3. Η διερεύνηση ύπαρξης ή όχι συμφωνίας μεταξύ των αξιολογήσεων που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την κοινωνική επάρκεια των παιδιών και αυτών που κάνουν τα ίδια τα παιδιά.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διαμορφώθηκαν βασίστηκαν σε προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα και ήταν οι εξής:

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα παρουσιάσουν χαμηλότερη κοινωνική επάρκεια από τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα παρουσιάσουν υψηλότερα επίπεδα αντικοινωνικής και χαμηλότερα επίπεδα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς από τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με βάση τη δεύτερη υπόθεση αναμένεται ο εντοπισμός αυξημένων επιπέδων μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ με βάση την τρίτη υπόθεση αναμένεται πιθανή αρνητική συσχέτιση της κοινωνικής επάρκειας με το βίωμα του αισθήματος της μοναξιάς και πιο συγκεκριμένα, αρνητική συσχέτιση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και θετική συσχέτιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς με τα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας.

Επίσης, με βάση τις υποθέσεις για τους δευτερεύοντες στόχους της έρευνας αναμένεται τα κορίτσια και οι μεγαλύτεροι σε τάξη μαθητές να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας.

Από την άλλη, επειδή τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών για το βίωμα του αισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης είναι αντικρουόμενα, ο δεύτερος από τους δευτερεύοντες στόχους της έρευνας έχει περισσότερο το χαρακτήρα ερευνητικού ερωτήματος, μιας και δεν υπάρχει τέτοιο ερευνητικό υπόβαθρο ώστε να διαμορφωθούν στέρεες προβλέψεις (Παρασκευόπουλος, 1993).

Τέλος, αναμένεται συσχέτιση μεταξύ των αξιολογήσεων που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την κοινωνική επάρκεια των παιδιών και αυτών που κάνουν τα ίδια τα παιδιά.

5.2.2 Συμμετέχοντες

Στην διεξαγωγή της παρούσας έρευνας συμμετείχαν 13 εκπαιδευτικοί και συνολικά 151 μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο. Ηλικίας: 10,47 έτη, Τ.Α.: 0,87 έτη), 13 τμημάτων από 6 Δημοτικά Σχολεία των Νομών Φωκίδας, Βοιωτίας, Ηρακλείου και Χαλκιδικής. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές από τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, 54 μαθητές φοιτούσαν στη Δ' τάξη, 50 μαθητές στην Ε' τάξη και 47 στη Στ' τάξη. Από τους συμμετέχοντες οι 79 ήταν αγόρια και οι 72 κορίτσια, ενώ οι 89 ήταν μαθητές τυπικής ανάπτυξης και οι 62 ήταν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πίνακας 1

Κατανομή δείγματος (N=151) ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

	Δημογραφική κατηγορία						
	Φύλο		Κατηγορία ΕΕΑ			Τάξη	
	Αγόρια	Κορίτσια	Χωρίς ΕΕΑ	Με ΕΕΑ	Δ' Δημοτικού	Ε' Δημοτικού	Στ' Δημοτικού
<i>n</i>	79	72	89	62	54	50	47
%	52,3	47,7	58,9	41,1	35,8	33,1	31,1

Το δείγμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούνταν από μαθητές που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης του σχολείου τους ή είχαν αντίστοιχη γνωμάτευση από αρμόδιο διαγνωστικό φορέα (ΚΕ.Δ.Δ.Υ/ Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο) ή εκκρεμούσε αξιολόγησή τους από αρμόδιο διαγνωστικό φορέα και οι εκπαιδευτικοί τους

θεωρούσαν ότι ενέπιπταν στην κατηγορία αυτή. Για να είναι ακριβείς οι εκπαιδευτικοί στις εκτιμήσεις τους για το αν θεωρούν ότι ένα παιδί emπίπτει στην κατηγορία των μαθητών με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους δόθηκε από την ερευνήτρια εγγράφως το αντίστοιχο εδάφιο του Νόμου 3699 (βλέπε Παράρτημα Β).

5.2.3 Εργαλεία

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε κάποιες ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων (φύλο, τάξη φοίτησης, σχολείο φοίτησης), η Κλίμακα Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές (ΚΚΙΑΠΠ. Multisource Assessment of Social Competence Scale, MASCS, Junttila et al., 2006) στη μορφή που απευθύνεται στους μαθητές και η Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας των Παιδιών (Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Scale, CLSDS, Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999). Για κάθε μαθητή ή μαθήτρια που συμμετείχε στην έρευνα, ο εκπαιδευτικός της τάξης συμπλήρωσε επίσης γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις για τον προσδιορισμό του αν ο μαθητής emπίπτει στην κατηγορία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την Κλίμακα Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές στη μορφή που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς. Τέλος, και στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και στο ερωτηματολόγιο των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αντίστοιχα έπρεπε σε συμφωνία μεταξύ τους να συμπληρώσουν ο καθένας ένα μοναδικό προσωπικό κωδικό, προκειμένου η ερευνήτρια να μπορέσει στη συνέχεια να αντιστοιχίσει τα δύο ερωτηματολόγια.

Για την αξιολόγηση της Κοινωνικής επάρκειας των μαθητών χορηγήθηκε η Κλίμακα Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές (ΚΚΙΑΠΠ. Multisource Assessment of Social Competence Scale, MASCS, Junttila et al., 2006). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελεί μια συντομευμένη μορφή της εκτενέστερης αντίστοιχης Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο (School Social Behavior Scale) των Merrell και Gimpel (1998), η οποία απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς. Στην Κλίμακα Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές των Junttila και των συνεργατών της (2006) η κοινωνική επάρκεια των παιδιών εκτιμάται από τα ίδια τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους, μεθοδολογία που

δίνει τη δυνατότητα μιας πιο ολοκληρωμένης αξιολόγησης της συμπεριφοράς και των ικανοτήτων του ατόμου (Metallidou, et al., 2010). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν μόνο οι δύο μορφές της κλίμακας: η κλίμακα αυτοαναφοράς των μαθητών και η κλίμακα αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Και οι δύο μορφές της κλίμακας περιλαμβάνουν 15 προτάσεις (8 για τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και 7 για την αντικοινωνική συμπεριφορά). Οι 15 προτάσεις αφορούν τις τέσσερις θεωρητικά οριζόμενες διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας. Συγκεκριμένα, υπάρχουν τέσσερις υποκλίμακες εκ των οποίων οι δύο εκτιμούν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά αξιολογώντας (α) τις Δεξιότητες Συνεργασίας με ερωτήσεις όπως «Συμμετέχω αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες» και (β) την Ενσυναίσθηση με ερωτήσεις όπως «Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα των άλλων», και οι άλλες δύο εκτιμούν την αντικοινωνική συμπεριφορά αξιολογώντας (α) την Παρορμητικότητα με ερωτήσεις όπως «Έχω ξεσπάσματα θυμού» και (β) τη Διασπαστικότητα με ερωτήσεις όπως «Ενοχλώ και πειράζω τους άλλους μαθητές». Οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/μαθήτριες καλούνται να απαντήσουν στην κάθε πρόταση πόσο συχνά συμπεριφέρονται με τον τρόπο που περιγράφει η πρόταση με βάση μια 4-βαθμη κλίμακα κυμαινόμενη από 1 (ποτέ) έως 4 (πολύ συχνά), ενώ οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να απαντήσουν στην κάθε πρόταση με βάση την ίδια 4-βαθμη κλίμακα πόσο συχνά συμπεριφέρεται με τον τρόπο που περιγράφει η κάθε πρόταση ο εκάστοτε μαθητής/ μαθήτρια.

Για την απόδοση της πρωτότυπης κλίμακας στα Ελληνικά εφαρμόστηκε από τους Metallidou και συνεργάτες (2010) η διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης δύο φορές. Την πρώτη φορά μεταφράστηκε από τα φινλανδικά στα αγγλικά και αντίστροφα και τη δεύτερη από τα αγγλικά στα ελληνικά και αντίστροφα.

Η παραγοντική εγκυρότητα της κλίμακας έχει επιβεβαιωθεί σε μεγάλο δείγμα Φινλανδών μαθητών/τριών της Δ' Δημοτικού (Junttila et al., 2006), ενώ επιβεβαιώθηκε και από τους Metallidou και συνεργάτες (2010) σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό επίσης της Δ' τάξης Δημοτικού. Επίσης, και οι τέσσερις υποκλίμακες παρουσίασαν ικανοποιητικό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και στις δύο ομάδες που μας αφορούν (μαθητές, εκπαιδευτικοί), εκτός από την υποκλίμακα ενσυναίσθηση στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα: Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά: $\alpha=.73$, $\alpha=.91$, Συνεργασία: $\alpha=.71$, $\alpha=.88$, Ενσυναίσθηση:

$\alpha=.41$, $\alpha=.90$, Αντικοινωνική Συμπεριφορά: $\alpha=.82$, $\alpha=.94$, Παρορμητικότητα: $\alpha=.83$, $\alpha=.94$ και Διασπαστικότητα: $\alpha=.76$, $\alpha=.89$ (Metallidou, et al., 2010)

Για τη μέτρηση του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών (Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Scale, CLSDS, Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999). Αποτελείται από 24 ερωτήματα σε μορφή πρότασης και αξιολογεί τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια του παιδιού στο σχολείο. Συγκεκριμένα, σε 16 ερωτήματα εξετάζει:

- Το συναίσθημα της μοναξιάς, με ερωτήματα όπως «Νιώθω μόνος/ μόνη στο σχολείο».
- Την αντίληψη του παιδιού για την κοινωνική του επάρκεια, με ερωτήματα όπως «Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες».
- Την αντίληψη του παιδιού για τη θέση του στην ομάδα των συνομηλίκων, με ερωτήματα όπως «Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου ».
- Την εκτίμηση του παιδιού για το αν ικανοποιούνται σημαντικές ανάγκες στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους, με ερωτήματα όπως «Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο».

Τα υπόλοιπα 8 ερωτήματα δεν αφορούν τη μοναξιά ή την κοινωνική δυσαρέσκεια αλλά τα χόμπυ και τις προτιμώμενες δραστηριότητες, για παράδειγμα «Μου αρέσει η μουσική». Είναι filler items, με στόχο, όπως αναφέρουν οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου, να βοηθήσουν τα παιδιά να νιώσουν πιο χαλαρά και να εκφράσουν ανοιχτά τα συναισθήματά τους για διάφορα θέματα.

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές της κλίμακας, αυτή αποτελείται από δύο παράγοντες: τη «Μοναξιά» (Loneliness) και την «Κοινωνική Δυσαρέσκεια» (Social Dissatisfaction). Ο παράγοντας «Μοναξιά» αποτελείται από τα εξής 3 ερωτήματα: «Νιώθω μόνος/μόνη στο σχολείο», «Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο» και «Νιώθω μοναξιά στο σχολείο». Ο παράγοντας «Κοινωνική Δυσαρέσκεια » αποτελείται από τα υπόλοιπα 13 ερωτήματα, όπως «Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν».

Τα ερωτήματα απαντώνται σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert και έχει ως εξής:

1 = Πάντα, 2 = Τις περισσότερες φορές, 3 = Μερικές φορές, 4 = Σχεδόν Ποτέ και 5 = Καθόλου. Οι βαθμολογίες κυμαίνονται από 16 έως 80. Οι υψηλές βαθμολογίες δηλώνουν υψηλά επίπεδα μοναξιάς και πολλή κοινωνική δυσαρέσκεια.

Η ελληνική προσαρμογή της Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών έχει χρησιμοποιηθεί σε παλαιότερες έρευνες (Βογιατζόγλου, 2005· Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999) και παρουσίασε ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας: ο πρώτος παράγοντας έχει δείκτη Cronbach $\alpha = .72$ και $.62$, αντίστοιχα και ο δεύτερος παράγοντας έχει δείκτη Cronbach $\alpha = .69$ και $.82$, αντίστοιχα.

5.2.4 Διαδικασία χορήγησης εργαλείων και συλλογής δεδομένων

Πριν από την διεξαγωγή της κύριας έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα. Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν 5 εκπαιδευτικοί και 12 μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων Δημοτικού Σχολείου (4 από κάθε τάξη), στους οποίους δόθηκαν τα ερωτηματολόγια που επρόκειτο να χορηγηθούν για την υλοποίηση της κύριας έρευνας. Σκοπός της πιλοτικής φάσης ήταν να διαπιστωθεί αν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών ήταν σαφείς και κατανοητές, όπως επίσης να εντοπιστεί αν οι μαθητές κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου συναντούν δυσκολίες και αν το περιεχόμενο των ερωτήσεων γίνεται κατανοητό. Από την πιλοτική έρευνα προέκυψε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και τα παιδιά δεν αντιμετώπισαν προβλήματα κατά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, όπως επίσης διαπιστώθηκε ότι αντιλήφθηκαν τόσο το περιεχόμενο των ερωτήσεων, όσο και τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να δώσουν τις απαντήσεις τους. Κατά συνέπεια, δεν χρειάστηκε να αφαιρεθεί ή να τροποποιηθεί καμία ερώτηση από τα αρχικά ερωτηματολόγια.

Η συλλογή των δεδομένων της κύριας έρευνας ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2017 και ολοκληρώθηκε στο τέλος Φεβρουαρίου.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων σε σχέση με το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας και εξασφαλίστηκε η άδεια για την συμμετοχή των μαθητών με ενυπόγραφη δήλωση των γονέων τους ότι ενέκριναν τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, τονίστηκε στους εκπαιδευτικούς η σημασία της συνεισφοράς αλλά και της ειλικρινούς τους απάντησης, ενώ διευκρινίστηκε το απόρρητο των στοιχείων των συμμετεχόντων. Επίσης, δόθηκαν οι απαραίτητες

πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο επιλογής των απαντήσεων. Αντίστοιχες πληροφορίες και οδηγίες δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και στους συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές, καθώς η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε ένα μέρος των μαθητών της κάθε τάξης και η ερευνήτρια δεν παρέστη κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Οι πληροφορίες αυτές αλλά και οι οδηγίες, δόθηκαν και γραπτώς ενσωματωμένες στα ερωτηματολόγια. Ο κάθε εκπαιδευτικός συμπλήρωσε από ένα ερωτηματολόγιο για τον κάθε μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα από την τάξη του, ενώ ο χρόνος συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου κυμάνθηκε από 5 έως 10 λεπτά. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου για τους μαθητές κυμάνθηκε από 20 έως 30 λεπτά.

5.3. Αποτελέσματα της έρευνας

5.3.1 Παραγοντικές αναλύσεις των ερωτηματολογίων της έρευνας

Για την ακριβέστερη και καλύτερη επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας και καθώς η Κλίμακα Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές δεν έχει ευρέως χορηγηθεί σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό διενεργήθηκαν παραγοντικές αναλύσεις των κλιμάκων που χορηγήθηκαν.

Αρχικά, ελέγχθηκε η καταλληλότητα της συγκεκριμένης τεχνικής για την έρευνα με βάση την επάρκεια του δείγματος και για τις τρεις κλίμακες με τη χρήση του κριτηρίου Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) και με στόχο να μειωθεί το τυχαίο σφάλμα προχωρήσαμε σε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis). Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με τη μέθοδο των Κύριων Συνιστωσών και περιστροφή με τη μέθοδο Varimax (Ορθογώνια Περιστροφή).

Από την Παραγοντική Ανάλυση της Κλίμακας Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές που χορηγήθηκε στους μαθητές προέκυψε ένα μοντέλο τριών παραγόντων (για τις φορτίσεις στους παράγοντες βλέπε Πίνακα Π.Α.1 στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α): α) ο παράγοντας «Αυτοαναφερόμενη Παρορμητικότητα» (4 ερωτήματα) στον οποίο αποδίδεται το 16,46% της διακύμανσης των αρχικών μεταβλητών και έχει ικανοποιητική αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = .74$), β) ο παράγοντας «Αυτοαναφερόμενη Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά» (6 ερωτήματα), στον οποίο αποδίδεται το 15,91% της διακύμανσης των αρχικών μεταβλητών και παρουσιάζει

αποδεκτή έως ικανοποιητική αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = .69$) ο οποίος συνδυάζει ερωτήματα που με βάση τους κατασκευαστές της κλίμακας μετρούν τις δεξιότητες συνεργασίας και την ενσυναίσθηση και γ) ένας τρίτος παράγοντας «Αυτοαναφερόμενη Διασπαστική Συμπεριφορά» (3 ερωτήματα) στον οποίο αποδίδεται το 8,60% της διακύμανσης των αρχικών μεταβλητών και ο οποίος έχει αποδεκτή έως ικανοποιητική αξιοπιστία λαμβάνοντας υπόψη και το μικρό πλήθος των ερωτημάτων του (Cronbach's $\alpha = .65$).

Από την παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς προέκυψε ένα μοντέλο τριών παραγόντων (για τις φορτίσεις στους παράγοντες βλέπε Πίνακα Π.Α.2 στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α): α) ο πρώτος παράγοντας (6 ερωτήματα) στον οποίο αποδίδεται το 31,34% της διακύμανσης των αρχικών μεταβλητών και έχει αρκετά υψηλή αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = .95$), στον οποίο φορτίζουν τα ερωτήματα που με βάση τους κατασκευαστές της κλίμακας μετρούν την παρορμητική και τη διασπαστική συμπεριφορά και ονομάστηκε «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά», όπως ο παράγοντας 2^{ης} τάξης που κατά τους κατασκευαστές συμπεριλαμβάνει τα περισσότερα από αυτά τα ερωτήματα β) ο παράγοντας «Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας» (6 ερωτήματα), στον οποίο αποδίδεται το 30,36% της διακύμανσης των αρχικών μεταβλητών και παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = .93$) και γ) ένας τρίτος παράγοντας «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση» (2 ερωτήματα) στον οποίο αποδίδεται το 10,48% της διακύμανσης των αρχικών μεταβλητών και ο οποίος έχει ικανοποιητική αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = .82$).

Τέλος, από την Παραγοντική Ανάλυση της Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσарέσκείας προέκυψαν δύο παράγοντες με φορτίσεις αντίστοιχες της έρευνας των Bagner, Storch & Roberti (2004) (για τις φορτίσεις των ερωτημάτων βλέπε Πίνακα Π.Α.3 στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α): α) ο παράγοντας «Μοναξιά» (10 ερωτήματα) ο οποίος ερμηνεύει το 29,53% της διακύμανσης των αρχικών μεταβλητών και παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = .90$) στον οποίο φορτίζουν όλα τα ερωτήματα που είναι αρνητικά διατυπωμένα (πχ. ερώτημα 3: «Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη»), καθώς για τα ερωτήματα που ξεκάθαρα αφορούν το συναίσθημα της μοναξιάς που βιώνουν τα παιδιά, όπως πχ. «Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο» και β) ο παράγοντας «Κοινωνική Δυσарέσκεια» (6 ερωτήματα) στον οποίο αποδίδεται το 25,80%

της διακύμανσης των αρχικών μεταβλητών, με υψηλή αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha=0.82$), ο οποίος περιλαμβάνει τα περισσότερα ερωτήματα που αφορούν την ικανοποίηση ή όχι από τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών πχ. «Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου».

Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχες αθροιστικές κλίμακες για την εξαγωγή των τιμών των παραγόντων (δημιουργία νέων μεταβλητών) που ήταν απαραίτητες για συνέχεια της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας.

5.3.2 Οι μαθητές που δηλώνουν μεγαλύτερη κοινωνική δυσαρέσκεια και μοναξιά

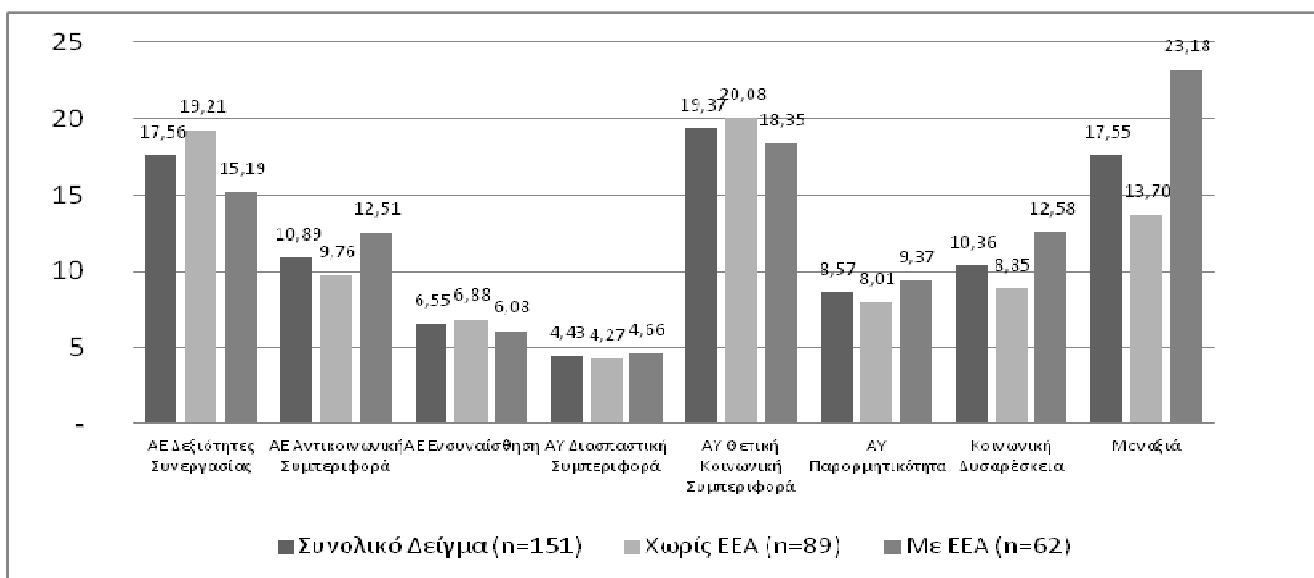
Στον Πίνακα Π.Α.4 (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α) αποτυπώνονται η κατανομή των σχετικών συχνοτήτων (%) των δύο ακραίων απαντήσεων των παιδιών που δηλώνουν μεγαλύτερη Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά στις ερωτήσεις της αντίστοιχης κλίμακας, για το συνολικό δείγμα και για τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι το ποσοστό των παιδιών του συνολικού δείγματος που επιλέγει να απαντήσει ότι νιώθει αρκετή Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά κυμαίνεται από 2,6% για την Ερώτηση «Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες», στην οποία 1,3% του δείγματος απαντά «Σχεδόν ποτέ» και ένα άλλο 1,3% απαντά «Καθόλου», έως 12,6% για την Ερώτηση «Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο», στην οποία 4% του δείγματος απαντά «Τις περισσότερες φορές» και 8,6% απαντά «Πάντα» (μέσος όρος δείγματος 7,58%). Ωστόσο, για το δείγμα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης το αντίστοιχο ποσοστό κυμαίνεται από 0% έως 3,4% (με μέσο όρο 2%), ενώ αντίθετα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το αντίστοιχο ποσοστό κυμαίνεται από 6,4% για την Ερώτηση «Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες», όπου 8,1% απαντά «Σχεδόν ποτέ» και ένα άλλο 4,8% απαντά «Καθόλου», έως 27,8% για την Ερώτηση «Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο» στην οποία 9,7% απαντά «Τις περισσότερες φορές» και 16,1% απαντά «Πάντα» (μέσος όρος δείγματος 16,7%). Παρατηρώντας λοιπόν τον Πίνακα Π.Α.4, φαίνεται ότι το ποσοστό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δηλώνει ότι βιώνει αρκετή Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά είναι, σχεδόν σε κάθε ερώτηση, τουλάχιστον διπλάσιο από το αντίστοιχο

του συνολικού δείγματος και πολλαπλάσιο από το αντίστοιχο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

5.3.3 Κοινωνική Επάρκεια, μοναξιά και κοινωνική δυσaráεσκεια μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Από το Γράφημα 1 φαίνεται ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υψηλότερες είναι οι μέσες τιμές στους παράγοντες «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά», «Αυτοαναφερόμενη Παρορμητικότητα», «Κοινωνική Δυσaráεσκεια» και «Μοναξιά». Επίσης, χαμηλότερες είναι οι μέσες τιμές τους στους παράγοντες «Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας» και «Αυτοαναφερόμενη Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά».



Γράφημα 1. Μέσοι όροι των μεταβλητών στο σύνολο των μαθητών και στους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές των μεταβλητών μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πραγματοποιήθηκαν παραμετρικοί έλεγχοι t- test για ανεξάρτητα δείγματα για τις μεταβλητές που ακολουθούν κανονική κατανομή, ενώ για τις μεταβλητές που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι με το Mann-Whintey test.

Στον Πίνακα 2 φαίνεται από τα t- tests για ανεξάρτητα δείγματα που διενεργήθηκαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών στις μέσες τιμές όλων των μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις μέσες «Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας» ($t = 6,024, df = 149, p = 0.000 < 0.001$). Συγκεκριμένα, η μέση τιμή της μεταβλητής «Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας» των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν 15,19 με τυπική απόκλιση 4,30, ενώ η μέση τιμή για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ήταν 19,21 με τυπική απόκλιση 3,84 (βλέπε Πίνακα 2).

Πίνακας 2

Έλεγχος ισότητας των μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς την ύπαρξη ή μη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (t-test για ανεξάρτητα δείγματα) στο σύνολο του δείγματος

Μεταβλητές	Χωρίς ΕΕΑ (n=89)		Με ΕΕΑ (n=62)		t	df
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας	19,21	3,84	15,19	4,30	6,024***	149
Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά	9,76	3,60	12,51	6,04	-3,211**	91,074
Αυτοαναφερόμενη Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά	20,08	2,84	18,35	2,87	3,640***	148
Αυτοαναφερόμενη Παρορμητικότητα	8,01	2,45	9,37	2,75	-3,193**	149
Κοινωνική Δυσαρέσκεια	8,85	2,41	12,58	4,65	-5,711***	80,814

*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη μέση «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά» ($t = 3,211, df = 91,074, p = 0.002 < 0.005$). Συγκεκριμένα, η μέση «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά» των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν 12,51 με τυπική απόκλιση 6,04 και η μέση «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά» των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ήταν 9,76 με τυπική απόκλιση 3,60

(βλέπε Πίνακα 2). Στατιστική διαφοροποίηση βρέθηκε και στη μέση «Αυτοαναφερόμενη Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά» ($t = 3,64, df = 148, p = 0.000 < 0.001$). Πιο συγκεκριμένα οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές παρουσιάζουν μέση τιμή 20,08 με τυπική απόκλιση 2,84, ενώ οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέση τιμή 18,35 με τυπική απόκλιση 2,87.

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπήρξε και στη μέση «Αυτοαναφερόμενη Παρορμητικότητα» ($t = 3,193, df = 149, p = 0.002 < 0.005$). Πιο συγκεκριμένα η μέση «Αυτοαναφερόμενη Παρορμητικότητα» των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν 9,37, με τυπική απόκλιση 2,75, ενώ η μέση τιμή των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών ήταν 8,01, με τυπική απόκλιση 2,45.

Τέλος, ο έλεγχος t -test έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση και στις μέσες τιμές της μεταβλητής «Κοινωνική Δυσaréσκεια» ($t = 5,711, df = 80,814, p = 0.000 < 0.001$). Συγκεκριμένα, η μέση «Κοινωνική Δυσaréσκεια» των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν 12,58, με τυπική απόκλιση 4,65, ενώ η μέση «Κοινωνική Δυσaréσκεια» των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών ήταν 8,85, με τυπική απόκλιση 2,41.

Πίνακας 3

Έλεγχος ισότητας των μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς την ύπαρξη ή μη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Mann-Whitney test) στο σύνολο του δείγματος

	Χωρίς ΕΕΑ (n=89)		Με ΕΕΑ (n=62)		Z	P
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση	6,88	1,40	6,08	1,53	3,387	.001**
Αυτοαναφερόμενη Διασπαστική Συμπεριφορά	4,27	1,39	4,66	1,73	1,144	.253
Μοναξιά	13,70	5,58	23,18	8,20	7,507	.000***

*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

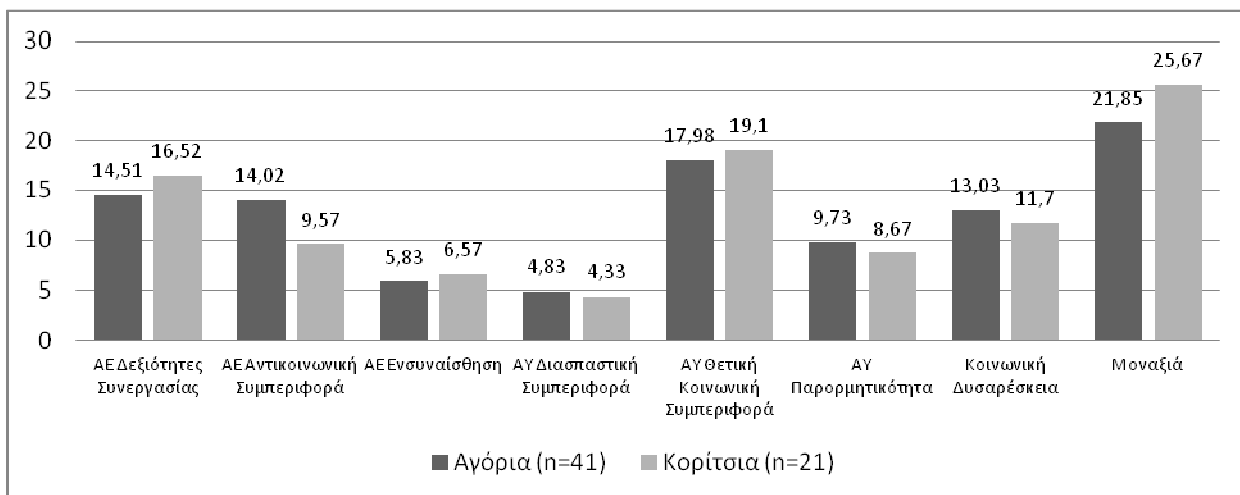
Στον Πίνακα 3 φαίνεται ποιες από τις μέσες τιμές των μεταβλητών που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από τους μη παραμετρικούς ελέγχους Mann-Whitney παρατηρήθηκαν τα εξής:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση» μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($Z = 3,387$, $p = 0.001 < 0.005$). Συγκεκριμένα, η μέση «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση» παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν 6,08 με τυπική απόκλιση 1,53 και η μέση «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση» των τυπικά αναπτυσσόμενων ήταν 6,88 με τυπική απόκλιση 1,40 (βλέπε Πίνακα 3). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην μέση «Μοναξιά» μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($Z = 7,507$, $p = 0.000 < 0.001$). Συγκεκριμένα, η μέση «Μοναξιά» που βιώνουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν 23,18 με τυπική απόκλιση 8,20 και η μέση «Μοναξιά» που βιώνουν τα τυπικά αναπτυσσόμενα ήταν 13,70 με τυπική απόκλιση 5,58 (βλέπε Πίνακα 3).

Τέλος, από το μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney δεν προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της μέσης «Αυτοαναφερόμενης Διασπαστικής Συμπεριφοράς» μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($Z = 1,144$, $p = 0.253 > 0.05$).

5.3.3.1 Κοινωνική επάρκεια, μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια στα αγόρια και στα κορίτσια με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες



Γράφημα 2. Μέσοι όροι των μεταβλητών στα αγόρια και στα κορίτσια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των δύο φύλων για το σύνολο των μεταβλητών της έρευνας στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές των μεταβλητών ως προς το φύλο των παιδιών, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t- test για ανεξάρτητα δείγματα (βλέπε Πίνακα 4), αφού διαπιστώθηκε ότι όλες οι μεταβλητές τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ακολουθούν κανονική κατανομή (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test).

Πίνακας 4

Έλεγχος ισότητας των μέσων τιμών των μεταβλητών κατά φύλο (t-test για ανεξάρτητα δείγματα) στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

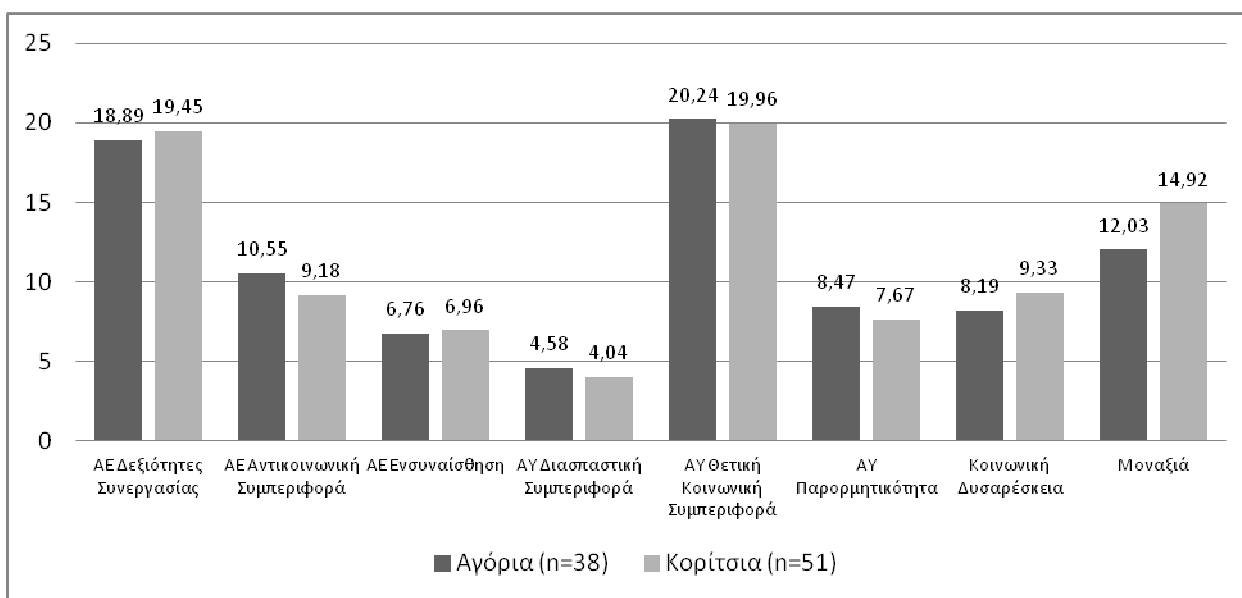
Μεταβλητές	Αγόρια (n=41)		Κορίτσια (n=21)		t	df
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας	14,51	4,39	16,52	3,88	-1,772	60
Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά	14,02	6,27	9,57	4,37	3,260**	54,272
Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση	5,83	1,45	6,57	1,60	-1,844	60
Αυτοαναφερόμενη Διασπαστική Συμπεριφορά	4,83	1,82	4,33	1,53	1,072	60
Αυτοαναφερόμενη Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά	17,98	2,97	19,10	2,62	-1,459	60
Αυτοαναφερόμενη Παρορμητικότητα	9,73	2,60	8,67	2,96	1,458	60
Κοινωνική Δυσάρεσκεια	13,03	4,87	11,70	4,17	1,041	58
Μοναξιά	21,85	8,06	25,67	8,046	-1,752	58

*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Στον Πίνακα 4, φαίνεται ότι από τα t-tests για ανεξάρτητα δείγματα που διενεργήθηκαν δεν παρατηρήθηκε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά μόνο ως προς την «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά» ($t = 3,260$, $df = 54,272$,

$p= 0.002<0.005$), καθώς η μέση «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά» των αγοριών ήταν 14,02 με τυπική απόκλιση 6,27 και των κοριτσιών ήταν 9,57 με τυπική απόκλιση 4,37.

Στο Γράφημα 3 αποτυπώνονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των δύο φύλων για το σύνολο των μεταβλητών της έρευνας στα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Γράφημα 3. Μέσοι όροι των μεταβλητών στα αγόρια και στα κορίτσια χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές των μεταβλητών ως προς το φύλο των παιδιών, στους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιήθηκαν επίσης έλεγχοι t- test για ανεξάρτητα δείγματα (βλέπε Πίνακα 5), αφού διαπιστώθηκε ότι όλες οι μεταβλητές τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ακολουθούν κανονική κατανομή (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) σε στάθμη 0,001 πέρα από την «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση» στο δείγμα των κοριτσιών ($p= 0,000< 0,001$) για την οποία πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Στον Πίνακα 5, φαίνεται ότι παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην μέση τιμή της «Κοινωνικής Δυσάρεσκειας» ($t = 2,245, df = 86, p = 0.027<0.05$), καθώς η μέση τιμή της «Κοινωνική Δυσάρεσκεια» των αγοριών είναι 8,19 με τυπική απόκλιση 1,9, ενώ των κοριτσιών 9,33 με τυπική απόκλιση 2,64. Μπορούμε δηλαδή κατά 95% ισχυριστούμε ότι

τα κορίτσια τυπικής ανάπτυξης νιώθουν συχνότερα κοινωνική δυσαρέσκεια από τα αγόρια.

Πίνακας 5

Έλεγχος ισότητας των μέσων τιμών των μεταβλητών κατά φύλο (*t*-test για ανεξάρτητα δείγματα) στα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Μεταβλητές	Αγόρια (n=38)		Κορίτσια (n=51)		<i>t</i>	<i>df</i>
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας	18,89	4,12	19,45	3,63	-,675	87
Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά	10,55	3,90	9,18	3,28	1,805	87
Αυτοαναφερόμενη Διασπαστική Συμπεριφορά	4,58	1,72	4,04	1,04	1,839	87
Αυτοαναφερόμενη Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά	20,24	2,67	19,96	2,97	,459	86
Αυτοαναφερόμενη Παρορμητικότητα	8,47	2,92	7,67	1,99	1,551	87
Κοινωνική Δυσαρέσκεια	8,19	1,90	9,33	2,64	-2,245*	86
Μοναξιά	12,03	2,74	14,92	6,73	-2,772**	70,422

*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην μέση τιμή της «Μοναξιάς» ($t = 2,772$, $df = 70,422$, $p = 0.002 < 0.005$), καθώς τα κορίτσια νιώθουν συχνότερα μοναξιά (Μ.Ο.=14,92 Τ.Α.=6,73) έναντι των αγοριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο.=12,03 Τ.Α.=2,74).

Τέλος, από το μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney δεν προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της μέσης «Αναφερόμενης από Εκπαιδευτικό

Ενσυναίσθησης» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών τυπικής ανάπτυξης ($Z = -1,162, p = 0.245 > 0.05$).

5.3.3.2 Κοινωνική Επάρκεια, μοναξιά και κοινωνική δυσaráσκεια στους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των τριών τάξεων

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών των τριών τάξεων για το σύνολο των μεταβλητών της έρευνας στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πίνακας 6

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών στους μαθητές της Δ', της Ε' και της Στ' τάξης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	Δ' τάξη (n=28)		Ε' τάξη (n=24)		Στ' τάξη (n=10)	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας	13,36	3,812	16,46	4,11	17,30	4,37
Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά	11,43	5,95	13,20	6,09	13,90	6,30
Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση	6,04	1,50	6,13	1,51	6,10	1,79
Αυτοαναφερόμενη Διασπαστική Συμπεριφορά	4,32	1,54	4,80	1,77	5,30	2,06
Αυτοαναφερόμενη Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά	18,32	2,58	18,00	2,89	19,30	3,71
Αυτοαναφερόμενη Παρορμητικότητα	9,11	2,92	8,96	2,20	11,10	3,03
Κοινωνική Δυσaráσκεια	12,00	5,42	13,96	3,76	10,80	3,82
Μοναξιά	23,81	8,00	23,38	8,82	20,78	7,46

Φαίνεται ότι οι μαθητές της Δ' τάξης παρουσιάζουν χαμηλότερες μέσες τιμές στον παράγοντα «Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας» σε σχέση με τους μαθητές και της Ε' και της Στ' τάξης, ενώ χαμηλότερη μέση τιμή, μαζί με τους μαθητές της Ε' τάξης εμφανίζουν και στον παράγοντα «Αυτοαναφερόμενη Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά». Επίσης, φαίνεται οι μαθητές της Δ' τάξης να παρουσιάζουν

χαμηλότερη μέση τιμή στον παράγοντα «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά» και από τους μαθητές της Ε΄ και από τους μαθητές της Στ΄ τάξης, ενώ μαζί με τους μαθητές της Ε΄ τάξης έχουν υψηλότερη μέση τιμή στον παράγοντα «Μοναξιά» και στον παράγοντα «Κοινωνική Δυσαρέσκεια» σε σχέση με αυτούς της Στ΄.

Πίνακας 7

Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για όλες τις μεταβλητές ως προς την τάξη φοίτησης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Μεταβλητές	df	F	Mean square	P
Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας	2	5,488	88,595	0,007**
Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά	2	0,869	31,884	0,424
Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση	2	0,022	0,054	0,978
Αυτοαναφερόμενη Διασπαστική Συμπεριφορά	2	1,308	3,861	0,278
Αυτοαναφερόμενη Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά	2	0,713	5,993	0,495
Αυτοαναφερόμενη Παρορμητικότητα	2	2,497	17,965	0,091
Κοινωνική Δυσαρέσκεια	2	2,059	43,013	0,137
Μοναξιά	2	0,466	31,864	0,630

*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές των μεταβλητών ως προς την τάξη φοίτησης για τα παιδιά με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιήθηκαν Αναλύσεις Διακύμανσης με ένα παράγοντα (βλέπε Πίνακα 7), αφού διαπιστώθηκε (με τη χρήση του One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) ότι όλες οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή σε στάθμη 0.05 και για τα τρία δείγματα.

Στον Πίνακα 7 φαίνεται ότι ο παράγοντας «τάξη φοίτησης» επηρεάζει μόνο τις «Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας» ($F_{2,59}= 5,488, p=0,007< 0,01$) για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (για μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις βλέπε Πίνακα 6). Συγκεκριμένα, με βάση το LSD τεστ της Post Hoc ανάλυσης, από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα παιδιά της Δ' τάξης, με βάση τους εκπαιδευτικούς, επιδεικνύουν σπανιότερα Δεξιότητες συνεργασίας (Μ.Ο. = 13,36, Τ.Α. =3,81) σε σύγκριση με τα παιδιά της Ε' (Μ.Ο. = 16,46, Τ.Α. =4,11) και τα παιδιά της Στ' τάξης (Μ.Ο. = 17,30, Τ.Α. =4,37).

Πίνακας 8

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών στους μαθητές της Δ', της Ε' και της Στ' τάξης στα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	Δ' τάξη (n=26)		Ε' τάξη (n=26)		Στ' τάξη (n=37)	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας	17,15	4,58	20,69	2,48	19,62	3,51
Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά	9,38	4,70	9,50	2,66	10,21	3,33
Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση	6,04	1,51	7,61	0,80	6,95	1,35
Αυτοαναφερόμενη Διασπαστική Συμπεριφορά	4,27	1,22	4,15	1,41	4,35	1,51
Αυτοαναφερόμενη Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά	19,44	3,19	19,54	3,15	20,90	2,14
Αυτοαναφερόμενη Παρορμητικότητα	8,15	2,80	8,50	3,08	7,57	1,50
Κοινωνική Δυσαρέσκεια	9,04	2,42	9,00	2,64	8,61	2,28
Μοναξιά	13,00	4,63	15,65	7,43	12,81	4,32

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών των τριών τάξεων για το σύνολο των μεταβλητών της έρευνας στα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .

Στον Πίνακα 8 φαίνεται ότι και για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι μαθητές της Δ΄ τάξης παρουσιάζουν χαμηλότερες μέσες τιμές στον παράγοντα «Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας» σε σχέση με τους μαθητές και της Ε΄ και της Στ΄ τάξης, ενώ χαμηλότερη μέση τιμή, μαζί με τους μαθητές της Ε΄ τάξης εμφανίζουν και στον παράγοντα «Αυτοαναφερόμενη Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά». Επίσης, φαίνεται οι μαθητές της Ε΄ τάξης να παρουσιάζουν υψηλότερη μέση τιμή στον παράγοντα «Ενσυναίσθηση» και στον παράγοντα «Μοναξιά» από τους μαθητές της Δ΄ και από τους μαθητές της Στ΄ τάξης, ενώ οι μαθητές της Στ΄ τάξης έχουν χαμηλότερη μέση τιμή από τους υπόλοιπους στον παράγοντα «Αυτοαναφερόμενη Παρορμητικότητα».

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές των μεταβλητών ως προς την τάξη φοίτησης, στους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιήθηκαν Αναλύσεις Διακύμανσης με ένα παράγοντα (βλέπε Πίνακα 9), αφού διαπιστώθηκε (με τη χρήση του One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) ότι όλες οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή σε στάθμη 0.001 και για τα τρία δείγματα, πέρα από την Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση στο δείγμα της Ε΄ τάξης ($p=0,000 < 0,001$) για την οποία πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis.

Στον Πίνακα 9 (για μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις βλέπε Πίνακα 8) φαίνεται ότι ο παράγοντας «τάξη φοίτησης» επηρεάζει μόνο τις «Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας» ($F_{2,86} = 6,645, p=0,002 < 0,005$) και για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, με βάση το LSD τεστ της Post Hoc ανάλυσης, από τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα παιδιά της Δ΄ τάξης, με βάση τους εκπαιδευτικούς, επιδεικνύουν σπανιότερα Δεξιότητες συνεργασίας (M.O. = 17,15, T.A. = 4,58) σε σύγκριση με τα παιδιά της Ε΄ (M.O. = 20,69, T.A. = 2,48) και τα παιδιά της Στ΄ τάξης (M.O. = 19,21, T.A. = 3,83).

Πίνακας 9

Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για όλες τις μεταβλητές ως προς την τάξη φοίτησης στα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Μεταβλητές	df	F	Mean square	P
Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας	2	6,645	86,659	0,002**
Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά	2	0,500	6,560	0,608
Αυτοαναφερόμενη Διασπαστική Συμπεριφορά	2	0,152	0,298	0,860
Αυτοαναφερόμενη Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά	2	2,728	21,127	0,071
Αυτοαναφερόμενη Παρορμητικότητα	2	1,176	7,012	0,314
Κοινωνική Δυσαρέσκεια	2	0,301	1,781	0,741
Μοναξιά	2	2,327	70,397	0,104

Τέλος, από το μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis παρατηρήθηκε ότι ο παράγοντας τάξη επηρεάζει την «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση» ($X^2 = 18.73$, $df = 2$, $p = 0.000 < 0.001$) στο δείγμα των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, η μέση «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση» των παιδιών της Δ' τάξης ήταν 6,04 με τυπική απόκλιση 1,49, η μέση «Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση» των μαθητών της Ε' τάξης ήταν 7,60 με τυπική απόκλιση 0,80 και η μέση τιμή αυτής της μεταβλητής για τους μαθητές της Στ' τάξης ήταν 6,95 με τυπική απόκλιση 1,35.

5.3.4 Συσχετίσεις των μεταβλητών της έρευνας

Προκειμένου να εκτιμηθεί η συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές που ερευνώνται στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r.

Έτσι εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ των διαστάσεων της αυτοαναφερόμενης Κοινωνικής Επάρκειας των μαθητών με τις διαστάσεις της Κοινωνικής Επάρκειας, όπως της αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί, ενώ εξετάστηκαν και οι σχέσεις των παραπάνω

μεταβλητών με την αυτοαναφερόμενη Μοναξιά και την Κοινωνική Δυσaréσκεια που βιώνουν οι μαθητές. Οι συσχετίσεις αυτές εξετάστηκαν στα δύο επιμέρους δείγματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Αυτό που διαπιστώνεται από τη διενέργεια των συσχετίσεων με το συντελεστή Pearson r είναι ότι οι συσχετίσεις τόσο στο δείγμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πίνακας 10) όσο και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Πίνακας 11) είναι λίγες και στην πλειοψηφία τους ασθενείς και μεταξύ της κοινωνικής δυσaréσκειας και της μοναξιάς με τις επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας αλλά και μεταξύ των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνική επάρκεια των μαθητών με τις εκτιμήσεις των ίδιων των παιδιών. Επιπλέον, υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις στις προαναφερόμενες συσχετίσεις μεταξύ των δύο ομάδων.

Πίνακας 10

Συσχετίσεις των μεταβλητών της έρευνας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας	1							
2. Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά	-	1						
3. Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση	-	-	1					
4. Αυτοαναφερόμενη Διασπαστική Συμπεριφορά	-,101	,559**	-,461**	1				
5. Αυτοαναφερόμενη Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά	,187	-,219	,239	-	1			
6. Αυτοαναφερόμενη Παρορμητικότητα	,005	,213	-,097	-	-	1		
7. Κοινωνική Δυσaréσκεια	-,254	,123	-,189	,287*	-,378**	,347**	1	
8. Μοναξιά	,034	-,030	,053	,110	-,148	,236	,319*	1

Συγκεκριμένα, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (βλέπε Πίνακα 10) η μοναξιά δεν συσχετίζεται με καμιά μεταβλητή από τις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας. Επίσης, η κοινωνική δυσαρέσκεια συσχετίζεται μόνο με τις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας όπως την αξιολόγησαν οι ίδιοι οι μαθητές και όχι οι εκπαιδευτικοί. Παρουσιάζει λοιπόν, μέτρια θετική συσχέτιση με την αυτοαναφερόμενη παρορμητική συμπεριφορά ($r=0,347, p<0,01$) και ασθενή θετική συσχέτιση με την αυτοαναφερόμενη διασπαστική συμπεριφορά ($r=0,287, p<0,05$) ενώ μέτρια και αρνητική είναι η συσχέτισή της με την αυτοαναφερόμενη θετική κοινωνική συμπεριφορά ($r=-0,378, p<0,01$).

Επιπλέον, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από τις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας όπως την αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί και όπως αυτοαξιολογήθηκε από τους μαθητές αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι η αυτοαναφερόμενη διασπαστική συμπεριφορά συσχετίζεται μέτρια θετικά με την αναφερόμενη από τους εκπαιδευτικούς αντικοινωνική συμπεριφορά ($r=0,559, p<0,01$) και μέτρια θετικά με την ενσυναίσθηση ($r=-0,461, p<0,01$).

Επιπρόσθετα, για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (βλέπε Πίνακα 11) η μοναξιά παρουσιάζει μια ασθενή θετική συσχέτιση με την αυτοαναφερόμενη από τα παιδιά παρορμητικότητα ($r=0,221, p<0,05$) και δε συσχετίζεται με καμιά άλλη διάσταση της κοινωνικής επάρκειας, ενώ η κοινωνική δυσαρέσκεια παρουσιάζει μια μέτρια αρνητική συσχέτιση με την αυτοαναφερόμενη θετική κοινωνική συμπεριφορά ($r=-0,309, p<0,01$).

Τέλος, για τα παιδιά με τυπικής ανάπτυξης, διαπιστώνεται ότι καμιά από τις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας όπως την αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί δε συσχετίζεται με τις αυτοαξιολογήσεις των μαθητών.

Πίνακας 11

Συσχετίσεις των μεταβλητών της έρευνας στους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Αναφερόμενες από Εκπαιδευτικό Δεξιότητες Συνεργασίας	1							
2. Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Αντικοινωνική Συμπεριφορά	-	1						
3. Αναφερόμενη από Εκπαιδευτικό Ενσυναίσθηση	-	-	1					
4. Αυτοαναφερόμενη Διασπαστική Συμπεριφορά	-,041	,140	-,018	1				
5. Αυτοαναφερόμενη Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά	,119	,114	,101	-	1			
6. Αυτοαναφερόμενη Παρορμητικότητα	-,091	,155	-,069	-	-	1		
7. Κοινωνική Δυσαρέσκεια	-,073	,112	-,192	,039	-,309**	,114	1	
8. Μοναξιά	-,046	,198	-,144	,071	-,144	,221*	,672**	1

5.4 Συζήτηση

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του επιπέδου ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των συναισθημάτων της μοναξιάς που αυτά βιώνουν.

Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να συγκριθούν οι δύο προαναφερόμενες ομάδες ως προς το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής τους επάρκειας και ως προς τη συχνότητα του υποκειμενικού βιώματος της μοναξιάς, ενώ έγινε προσπάθεια να εξεταστεί κατά πόσο το φύλο και η τάξη φοίτησης των μαθητών επηρεάζουν το αίσθημα της μοναξιάς

και το επίπεδο της κοινωνικής επάρκειας στις δύο επιμέρους ομάδες (παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Επίσης, διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ του αισθήματος της μοναξιάς και του επιπέδου ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας, όπως και η ύπαρξη ή όχι συμφωνίας μεταξύ των αξιολογήσεων που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την κοινωνική επάρκεια των παιδιών και αυτών που κάνουν τα ίδια τα παιδιά και στα παιδιά με και στα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ως προς την κοινωνική επάρκεια, τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώνοντας την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση, καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ανάπτυξης της από ότι οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει και με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Kourkoutas et al., in press· Kucuker & Tekinarslan, 2015) και ήταν σχετικά αναμενόμενο, καθώς τα παιδιά που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης παραπέμπονται σε αυτά μιας και παρουσιάζουν όχι μόνο μαθησιακές δυσκολίες αλλά και προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικές δυσκολίες, διασπαστικότητα -υπερκινητικότητα, δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, όπως και διαπροσωπικές δυσκολίες.

Επιπλέον, το εύρημα αυτό ισχύει είτε τις εκτιμήσεις για την κοινωνική επάρκεια τις κάνουν οι ίδιοι ο μαθητές είτε οι εκπαιδευτικοί τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με βάση τους εκπαιδευτικούς τους, εκδηλώνουν σπανιότερα δεξιότητες συνεργασίας και ενσυναίσθηση και πιο συχνά αντικοινωνική συμπεριφορά, ενώ με βάση τις δικές τους αναφορές, παρουσιάζονται συχνότερα ως παρορμητικοί και σπανιότερα εκδηλώνουν θετική κοινωνική συμπεριφορά. Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα και της μεταανάλυσης των Kavale και Forness (1996) η οποία έδειξε ότι τρία στα τέσσερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους ως έχοντα ελλείμματα στην κοινωνική τους επάρκεια και την κοινωνική αλληλεπίδραση αποδίδοντάς τους μεταξύ άλλων μεγαλύτερη υπερκινητικότητα, αφηρημάδα, δυσκολίες στην προσαρμογή και στη διατήρηση της προσοχής. Αντίστοιχα, τα ίδια τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αυτοαξιολογήθηκαν περισσότερο αρνητικά, στους αντίστοιχους τομείς από ότι οι συμμαθητές τους. Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα των Gresham και Reschly (1986) σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνά τους έδειξε ότι τα παιδιά αυτά παρουσίαζαν

αρκετά ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι έκριναν ότι το επίπεδο των συμπεριφορών που απαιτούνται για την εκτέλεση καθηκόντων (π.χ. συμμόρφωση στις οδηγίες, ανεξάρτητη εργασία), καθώς και των συμπεριφορών που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις ήταν πιο χαμηλό από το αντίστοιχο των παιδιών της ομάδας σύγκρισης.

Τα ελλείμματα την κοινωνικής επάρκειας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανόν να οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες. Για παράδειγμα, οι συνεχείς ακαδημαϊκές αποτυχίες που βιώνουν αυτά τα παιδιά πιθανά οδηγούν σε δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, συμπεριλαμβανομένων δυσκολιών στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και προβλημάτων συμπεριφοράς (Greenham, 1999). Επίσης, ιδιαίτερα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά χαρακτηρίζονται από απογοήτευση, καθώς βιώνουν επαναλαμβανόμενες εμπειρίες αποτυχίας μιας και οι συμμαθητές τους συνεχίζουν να υπερτερούν στις μαθησιακές τους δεξιότητες (Πολυχρόνη, 2006) και από συναισθήματα ματαίωσης που προκαλούνται από το άγχος των γονέων για τη σχολική τους επιτυχία και από προσδοκίες που ξεπερνούν τις δυνατότητές τους (Rogers, 2007). Άλλωστε, έχει διαπιστωθεί ότι, ακόμη και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, η μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση και η απογοήτευση που αυτή δημιουργεί επηρεάζει άμεσα την κοινωνική επάρκεια (μειωμένη αποδοχή από συνομηλίκους, μειωμένη θετική κοινωνική συμπεριφορά και αυξημένη επιθετικότητα) (Veríssimo et al., 2008· Welsh, Parke, Widaman, & O'Neil, 2001). Είναι χαρακτηριστικό ότι ερευνητικά ευρήματα επιβεβαιώνουν πώς η μαθησιακή επιτυχία συνιστά βασικό στοιχείο της ταυτότητας των παιδιών, καθώς σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους (Cvencek, Fryberg, Covarrubias, & Meltzoff, 2017), ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και μετά (Guay, Marsh, & Boivin, 2003), ενώ συνιστά και παράγοντα αναγνώρισης της αξίας των παιδιών από τους γονείς τους επιδρώντας στην αυτοαντιλαμβανόμενη από αυτά επάρκειά τους (McGrath & Repetti, 2000).

Επίσης, μία πιθανή ερμηνεία για τις δυσκολίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τομείς κοινωνικής επάρκειας μπορεί να σχετίζεται με το ότι τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας, όπως οι εκφράσεις του προσώπου (Most & Greenbank, 2000), ή στην αντίληψη του τι

μπορεί να σκέφτονται ή να αισθάνονται οι άλλοι (Marton, Wiener, Rogers, Moore, & Tannock, 2009).

Όσον αφορά στην ύπαρξη διαφορών φύλου ως προς το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας, προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι τα κορίτσια επιδεικνύουν περισσότερη ενσυναίσθηση και αλτρουισμό (Fox et al., 1985) και λιγότερο διασπαστική (Lumley, McNeil, Herschell & Bahl, 2002) και παρορμητική συμπεριφορά (Willcutt & Pennington, 2000), δεδομένα που επιβεβαιώνονται και από τη έρευνα των Metallidou και των συνεργατών της (2010) σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό.

Στην παραπάνω κατεύθυνση ήταν και οι διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών οι οποίες εντοπίστηκαν στις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας, τόσο στην ομάδα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, οι προαναφερθείσες διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, γεγονός που σημαίνει ότι σε γενικές γραμμές υπάρχει μια ομοιογένεια στο εσωτερικό των δύο δειγμάτων ως προς το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας που δεν επηρεάζεται από το φύλο των παιδιών.

Η μόνη διαφορά που βρέθηκε στατιστικά σημαντική αφορούσε την εκτιμώμενη από τους εκπαιδευτικούς εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα από τα κορίτσια. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με ευρήματα προγενέστερων ερευνών (Moffitt, Caspi, Rutter, & Silva, 2001· Zager, 1994). Χαρακτηριστικά, οι Moffitt και συνεργάτες (2001), διαπιστώνουν ως προβλεπτικούς παράγοντες για την εκδήλωση υψηλότερων επιπέδων αντικοινωνικής συμπεριφοράς από τα αγόρια, τα υψηλότερα επίπεδα απογοήτευσης και θυμού που βιώνουν, τα οποία και εκδηλώνουν μέσω αντικοινωνικών συμπεριφορών, σε σύγκριση με τα κορίτσια που βιώνουν πιο χαμηλά επίπεδα θυμού, παρουσιάζουν μεγαλύτερο αυτοέλεγχο και εκδηλώνονται με περισσότερο αποδεκτούς τρόπους.

Όσον αφορά το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας ως προς την τάξη φοίτησης, τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώνοντας μερικώς την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση, κατέδειξαν μόνο ότι οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές (Δ΄ τάξη), με βάση τις αναφορές των εκπαιδευτικών, επιδεικνύουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες συνεργατικές δεξιότητες από τους μεγαλύτερους σε ηλικία (Ε΄ και Στ΄ τάξη) τόσο στα

παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εκδηλώνουν περισσότερη ενσυναίσθηση σε σχέση με τα μικρότερης ηλικίας.

Το γεγονός ότι τα μικρότερα παιδιά εκδηλώνουν σπανιότερα συνεργατικές δεξιότητες και χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης πιθανά να σχετίζεται με αναπτυξιακές διαφορές των παιδιών, καθώς η ωρίμανση βοηθά να υιοθετούνται συμπεριφορές που είναι κοινωνικά προτιμητέες. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν οι Cole και Cole (2002), καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, η ικανότητά τους για ενσυναίσθηση διευρύνεται και γίνονται πιο ικανά να ερμηνεύουν και να ανταποκρίνονται ανάλογα με τα συναισθήματα των άλλων.

Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Frostad και Pijl (2007) οι οποίοι δεν εντόπισαν κάποια διαφορά στις συνεργατικές δεξιότητες και στο επίπεδο της ενσυναίσθησης μεταξύ μεγαλύτερων και μικρότερων σε ηλικία μαθητών και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και σε δείγμα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κάτι που πιθανά οφείλεται στη διαφορετική ενταξιακή πολιτική και τον διαφορετικό τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χώρα διεξαγωγής της έρευνας, τη Νορβηγία (Hausstatter & Thuen, 2014). Ωστόσο, υπάρχει συμφωνία με τα ευρήματα των Margalit και Ronen (1993), οι οποίοι συγκρίνοντας τα επίπεδα της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ προέφηβων και εφήβων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας είχαν καλύτερες αυτοαξιολογήσεις ως προς την προσαρμοστική τους λειτουργικότητα, υψηλότερη ενσυναίσθηση και πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτοελέγχου σε σχέση με τα μικρότερης ηλικίας παιδιά.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν διαπιστώθηκαν ηλικιακές διαφορές ως προς την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά και των τριών τάξεων, ανεξάρτητα από το αν έχουν ή όχι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκδηλώνουν αντίστοιχα επίπεδα παρορμητικής και διασπαστικής συμπεριφοράς. Εύρημα που ήταν αναμενόμενο ιδιαίτερα για το δείγμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του (παιδιά με ΔΕΠ/Υ που φοιτούν σε όλες τις τάξεις).

Ως προς τα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας, στην παρούσα έρευνα, βρέθηκε επίσης ότι ένα ποσοστό 6,58% του συνολικού δείγματος των μαθητών βιώνουν συχνά μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια. Και παρότι λαμβάνεται υπόψη ότι το συνολικό δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού μαθητικού πληθυσμού, καθώς η αναλογία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αυτό είναι πολύ μεγαλύτερη, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το εύρημα έρχεται σε σχετική αντιστοιχία με τα ευρήματα της έρευνας των Galanaki και Kalantzi-Azizi (1999) σε γενικό μαθητικό πληθυσμό της χώρας μας (6,7%), είναι όμως χαμηλότερο από το ποσοστό που προέκυψε (10- 15% του γενικού μαθητικού πληθυσμού) από μεταανάλυση ερευνών των Galanaki και Vassilopoulou (2007). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό των μαθητών με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που βιώνει συχνά μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια είναι πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, το 16,7% των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δηλώνει ότι βιώνει αρκετά συχνά συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες κυμάνθηκε στο 2%.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώνοντας την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση, έδειξαν ότι συνολικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρουν ότι βιώνουν στατιστικά σημαντικά συχνότερα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με ευρήματα προγενέστερων ερευνών που εξέτασαν το αίσθημα της μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας στις δυο συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού (Kourkoutas et al., in press· Kucuker et al., 2015· Margalit et al., 1999). Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα των Pierson και Edwards (2003) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι τα συναισθήματα μοναξιάς ήταν πιο έντονα, όχι μόνο σε παιδιά που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης και είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και σε αυτά που χαρακτηρίζονταν από χαμηλή σχολική επίδοση ανεξάρτητα από το πλαίσιο φοίτησης.

Μια πιθανή ερμηνεία για το εύρημα αυτό είναι ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν λιγότερες φιλικές σχέσεις από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και όπως δείχνουν ποικίλα ερευνητικά δεδομένα δέχονται και απόρριψη από τους συνομηλίκους. Είναι χαρακτηριστική οι έρευνα των Frostad και Pijl (2007) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ήταν λιγότερο αποδεκτά από τους

συμμαθητές τους: ήταν λιγότερο δημοφιλή, είχαν λιγότερους αμοιβαίους φίλους και αποτελούσαν σπανιότερα μέρος μιας υποομάδας συνομηλίκων. Και παρότι τα ευρήματα των Frostad και Pijl (2007) μπορεί να μην επιβεβαιώνονται πλήρως από άλλες έρευνες ως προς το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε υποομάδες συνομηλίκων, επιβεβαιώνονται τουλάχιστον από τις ίδιες έρευνες στο ότι τα παιδιά αυτά είναι πολύ λιγότερο δημοφιλή στο πλαίσιο της τάξης (Avramidis, 2010· Estell, et al., 2008). Κάτι τέτοιο πιθανώς συμβαίνει γιατί οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες (Frostad & Pijl, 2007), όπως και δυσκολίες στην αντίληψη της οπτικής των άλλων (Marton, et al., 2009), ενώ η ενταξιακή πολιτική που εφαρμόζεται ίσως δε βοηθά επαρκώς στην ενσωμάτωσή τους (Frostad & Pijl, 2007). Κάτι τέτοιο είναι πολύ πιθανό να οδηγεί σε συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας.

Όσον αφορά το αίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσaráσκειας στα αγόρια και τα κορίτσια, στην παρούσα έρευνα, στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εντοπίστηκαν διαφορές.

Το εύρημα αυτό συνάδει με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα που δε διαπιστώνουν αντίστοιχες διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, τόσο στο γενικό πληθυσμό, όσο και στον πληθυσμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντίστοιχης ηλικίας (Bossaert et al., 2012· Margalit et al., 1999· Renshaw & Brown, 1993· Rotenberg & Whitney, 1992), διαφοροποιείται ωστόσο από ευρήματα σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό που καταδεικνύουν περισσότερη μοναξιά στα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια (Galanaki, 2004· Galanaki & Kalantzi- Azizi, 1999).

Από την άλλη, σε συμφωνία με τα ευρήματα της Galanaki (2004) και των Galanaki και Kalantzi- Azizi (1999), στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης της παρούσας έρευνας τα κορίτσια αναφέρουν ότι βιώνουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας από τα αγόρια.

Το γεγονός ότι τα κορίτσια βιώνουν ή τουλάχιστον αναφέρουν ότι βιώνουν μεγαλύτερη μοναξιά και κοινωνική δυσaráσκεια από τα αγόρια, στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους λόγους. Πιθανώς, όπως επισημαίνουν οι Galanaki και Kalantzi- Azizi (1999), τα αγόρια αναζητούν παρέα και επιδιώκουν την ενασχόληση με αρκετές δραστηριότητες συχνότερα από τα κορίτσια. Άλλωστε, σε

έρευνά τους οι Galanaki και Besevegis (1996) σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης της μοναξιάς διαπίστωσαν ότι τα αγόρια καταφεύγουν σε εξωτερικές δραστηριότητες (συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες, ποδηλασία κα.) πιο συχνά από τα κορίτσια. Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι ότι τα κορίτσια δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσουν και στα επακόλουθα συναισθήματα, έτσι μιλούν για αυτά και εκδηλώνονται πιο ανοιχτά από ότι τα αγόρια (Galanaki & Kalantzi- Azizi, 1999), σε αντίθεση με τα αγόρια τα οποία συνήθως δεν αποκαλύπτουν τόσο εύκολα τα συναισθήματα ή πιθανόν να μην αποδέχονται και τις συναισθηματικές αδυναμίες.

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις στο αίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας ως προς την τάξη φοίτησης τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών είναι αντικρουόμενα, μιας και υπάρχουν έρευνες που διαπιστώνουν ότι οι μικρότεροι μαθητές νιώθουν μεγαλύτερη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια (Χατζηγεωργιάδου, 2010· Margalit & Ronen, 1993· Vallas, 1999) και έρευνες που καταδεικνύουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές βιώνουν περισσότερη μοναξιά (Galanaki, 2004· Galanaki & Kalantzi- Azizi, 1999).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι, παρότι, οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές, τόσο στο δείγμα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, όσο και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βιώνουν περισσότερη μοναξιά από τους μεγαλύτερους, η διαφοροποίηση αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Επιπρόσθετα, ένας από τους ερευνητικούς στόχους της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η συσχέτιση του επιπέδου της κοινωνικής επάρκειας που έχουν αναπτύξει οι μαθητές με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια.

Τα ευρήματα ποικίλων ερευνών ως προς το παραπάνω ερώτημα κατά βάση εντοπίζουν συσχετίσεις μεταξύ των δύο εννοιών, ωστόσο με διακυμάνσεις. Έτσι, σε έρευνα των Kucuker και Tekinarslan (2015) σε δείγμα μαθητών δημοτικού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπίστωσαν μεταξύ άλλων ότι τα ελλείμματα των παιδιών αυτών στις δεξιότητες συνεργασίας αλλά και η παρορμητική και υπερκινητική τους συμπεριφορά σχετίζονται με την εκδήλωση συμπτωμάτων μοναξιάς. Επίσης, οι Junttila και οι συνεργάτες της (2012), διαπίστωσαν την ύπαρξη προβλεπτικής ισχύος της αυτοαναφερόμενης κοινωνικής επάρκειας στα επίπεδα μοναξιάς προέφηβων μαθητών για την επόμενη σχολική χρονιά, όπως και των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών για τη

θετική κοινωνική και την αντικοινωνική συμπεριφορά έφηβων μαθητών στο συναίσθημα της μοναξιάς που βίωναν κατά την επόμενη σχολική χρονιά.

Από την άλλη οι Vauras και Junttila (2007) σε δείγμα γενικού μαθητικού πληθυσμού διαπίστωσαν ότι οι συνεργατικές δεξιότητες αλλά και η ενσυναίσθηση παρουσιάζουν μια ασθενή αρνητική συσχέτιση με το αίσθημα της μοναξιάς, με την οποία ωστόσο δε συσχετίζονταν οι παρορμητικές και διασπαστικές συμπεριφορές. Επίσης, οι Margalit και Ronen (1993), διαπίστωσαν ότι, σε προεφήβους ηλικίας 10,6 έως 13 ετών, η μοναξιά δε συσχετιζόταν με καμία διάσταση της κοινωνικής επάρκειας, αντίθετα η δυσαρέσκεια από τις κοινωνικές σχέσεις τους παρουσίαζε μέτρια αρνητική συσχέτιση με την αυτοαναφερόμενη ενσυναίσθηση και τις αυτοαναφερόμενες δεξιότητες συνεργασίας, όπως και μέτρια θετική συσχέτιση με την αναφερόμενη από τους εκπαιδευτικούς υπερκινητική και επιθετική συμπεριφορά.

Στην παρούσα έρευνα, σε συμφωνία με τα ευρήματα των Margalit και Ronen (1993), στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η μοναξιά δε συσχετίστηκε με καμία διάσταση της κοινωνικής επάρκειας, ενώ η κοινωνική δυσαρέσκεια συσχετίστηκε μόνο με τις αυτοαναφερόμενες από τους μαθητές διαστάσεις και όχι με αυτές που αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί τους. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική δυσαρέσκεια συσχετίστηκε αρνητικά με την θετική κοινωνική συμπεριφορά που τα παιδιά αναφέρουν και αρνητικά με την αυτοαναφερόμενη παρορμητικότητα και διασπαστική συμπεριφορά. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν μερικώς την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση και μόνο ως προς το σκέλος της συσχέτισης της κοινωνικής δυσαρέσκειας με επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας.

Αντίστοιχα, για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης η μοναξιά συσχετίστηκε θετικά με την αυτοαναφερόμενη παρορμητικότητα, ενώ η κοινωνική δυσαρέσκεια αρνητικά με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά που οι ίδιοι οι μαθητές ανέφεραν, επιβεβαιώνοντας και πάλι μερικώς την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση, καθώς μόνο δύο διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας βρέθηκε να συσχετίζονται είτε με τη μοναξιά είτε με την κοινωνική δυσαρέσκεια.

Το γεγονός ότι το συναίσθημα της μοναξιάς στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε συσχετίζεται με τις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας, παρότι στα παιδιά αυτά έχουμε υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και χαμηλότερο επίπεδο ανάπτυξης της

κοινωνικής επάρκειας σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, πιθανά σχετίζεται με το μικρό μέγεθος του αντίστοιχου δείγματος της έρευνας. Ωστόσο, ίσως σηματοδοτεί ότι στη σχέση των προαναφερθεισών μεταβλητών διαμεσολαβούν και κάποιος άλλοι παράγοντες οι οποίοι στην παρούσα έρευνα δεν έχουν ληφθεί υπόψη. Έτσι, το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούσε ένα ετερογενές σύνολο παιδιών (τα οποία μπορεί να έχουν συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές, ΔΕΠΥ, κοκ. και όχι μόνο μαθησιακές δυσκολίες), με πιθανή ετερογένεια τόσο στην αυτοαναφερόμενη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια όσο και στο επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας, μπορεί να επηρεάζει τα συγκεκριμένα ευρήματα. Για παράδειγμα, οι Andreou και οι συνεργάτες της (2013) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν τόσο μαθησιακά όσο και συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, εμφανίζουν αυξημένη μοναξιά σε σύγκριση με μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και με μαθητές που παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση ή/και αυτισμό. Επίσης, είναι πολύ πιθανό οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις στην αυτοαναφερόμενη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια και στο επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας, οι οποίες οφείλονται στη διαφορετική αντιμετώπιση και υποστήριξη που δέχονται από τους εκπαιδευτικούς τους ή τους γονείς, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους. Είναι χαρακτηριστική η έρευνα των Avramidis, Bayliss και Burden (2000) που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν την επάρκειά τους ως προς την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών με βάση τη σοβαρότητα της αναπηρίας, νιώθοντας περισσότερο ανεπαρκείς στις περιπτώσεις μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες οι οποίοι τους προκαλούν περισσότερο άγχος και ανησυχία, ενώ άλλη έρευνα διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί διάκινται πιο θετικά απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σωματικές πολλαπλές αναπηρίες και νοητική υστέρηση, σε σύγκριση με τους μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα όρασης και ακοής (Billingsley, 2004).

Από την άλλη, το ότι η αυτοαναφερόμενη κοινωνική επάρκεια σχετίζεται με την αυτοαναφερόμενη κοινωνική δυσαρέσκεια που νιώθουν οι μαθητές, πιθανά μπορεί να ερμηνευτεί, όπως επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές, από το ότι οι μαθητές με ελλείμματα σε διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας είναι συνήθως λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους (Cassidy & Asher, 1992· Pierson & Edwards, 2003).

Όσον αφορά στη σχέση των εκτιμήσεων της κοινωνικής επάρκειας που κάνουν οι εκπαιδευτικοί με τις αξιολογήσεις των ίδιων των μαθητών, προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι δεν υφίσταται πάντα συσχέτιση μεταξύ των εκτιμήσεων που γίνονται από πολλαπλές πηγές για την κοινωνική επάρκεια των μαθητών. Τα ευρήματα είναι αντικρουόμενα και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Έτσι σε τρεις μεταanalύσεις (Kavale & Forness, 1996· Nowicki, 2003· Swanson & Malone, 1992) διαπιστώθηκε ότι οι αποκλίσεις μεταξύ αυτοαξιολογήσεων της κοινωνικής επάρκειας και εκτιμήσεων από τους συμμαθητές ήταν μέτριες υπέρ των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αλλά οι αποκλίσεις μεταξύ αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών και των αυτοαξιολογήσεων κυμαίνονταν από ελάχιστες έως πολύ μεγάλες. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Haager and Vaughn (1995) η χαμηλή κοινωνική επάρκεια των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες επιβεβαιώθηκε από τα ίδια τα παιδιά, από τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, όχι όμως και από τους γονείς τους.

Οι Junttila και συνεργάτες (2006) κατά την κατασκευή της Multisource Assessment of Social Competence Scale (MASCS) που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα διαπίστωσαν ότι οι αξιολογήσεις της κοινωνικής επάρκειας που έγιναν από τέσσερις διαφορετικές πηγές (από τα ίδια τα παιδιά, τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς) ήταν στατιστικά σημαντικές, μολονότι πολύ χαμηλές. Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα των Metallidou και των συνεργατών της (2010), γεγονός που αποδεικνύει ότι η οπτική με την οποία αξιολογεί την κοινωνική επάρκεια κάθε πηγή είναι αρκετά διαφορετική.

Αυτό αποδεικνύεται και στην παρούσα έρευνα, δεδομένο που δεν επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας για εντοπισμό αντίστοιχης συσχέτισης. Συγκεκριμένα, στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρέθηκε θετική συσχέτιση μόνο μεταξύ της αυτοαναφερόμενης διασπαστικής συμπεριφοράς και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί και αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτοαναφερόμενης διασπαστικής συμπεριφοράς και της ενσυναίσθησης, ενώ στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης καμιά διάσταση της κοινωνικής επάρκειας όπως την αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί δε συσχετιζόταν με τις αντίστοιχες εκτιμήσεις των μαθητών.

Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι η κάθε πηγή αξιολόγησης έχει διαφορετική εκτίμηση για το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών, στοιχείο

που επισημαίνουν και οι Metallidou και οι συνεργάτες της (2010), γεγονός που καθιστά απαραίτητη την αξιοποίηση δεδομένων από πολλαπλές πηγές αξιολόγησης.

5.5 Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνοντας μια βασική υπόθεση, δείχνουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ανάπτυξης της κοινωνικής τους επάρκειας από ότι οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εύρημα που συνάδει και με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Kourkoutas et al., in press· Kucuker & Tekinarslan, 2015). Επίσης, το εύρημα αυτό ισχύει είτε τις εκτιμήσεις για την κοινωνική επάρκεια τις κάνουν οι ίδιοι ο μαθητές είτε οι εκπαιδευτικοί τους. Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα και της μεταανάλυσης των Kavale και Forness (1996) όπως και των Gresham και Reschly (1986) σε παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επίσης, ως προς το φύλο των μαθητών, και στα δύο δείγματα της έρευνας διαπιστώθηκαν διαφορές, με τα κορίτσια να είναι περισσότερο κοινωνικά επαρκή από τα αγόρια, ωστόσο, οι υπάρχουσες διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Η μόνη διαφορά που βρέθηκε στατιστικά σημαντική αφορούσε την εκτιμώμενη από τους εκπαιδευτικούς εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα από τα κορίτσια. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα με τα κορίτσια να εκδηλώνουν λιγότερο διασπαστική (Lumley et al., 2002) και παρορμητική συμπεριφορά (Willcutt & Pennington, 2000) από τα αγόρια.

Όσον αφορά στην τάξη φοίτησης διαπιστώθηκε ότι οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές (Δ' τάξη), με βάση τις αναφορές των εκπαιδευτικών, επιδεικνύουν σπανιότερα συνεργατικές δεξιότητες από τους μεγαλύτερους σε ηλικία (Ε' και Στ' τάξη) τόσο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, προέκυψε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εκδηλώνουν περισσότερη ενσυναίσθηση σε σχέση με τα μικρότερης ηλικίας. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα των Margalit και Ronen (1993), οι οποίοι συγκρίνοντας τα επίπεδα της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ προέφηβων και εφήβων μαθητών με ήπια νοητική υστέρηση διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας είχαν καλύτερες

αυτοαξιολογήσεις ως προς την προσαρμοστική τους λειτουργικότητα, υψηλότερη ενσυναίσθηση και πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτοελέγχου σε σχέση με τα μικρότερης ηλικίας παιδιά.

Ως προς τα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που βιώνει συχνά μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια είναι πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, το 16,7% των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δηλώνει ότι βιώνει αρκετά συχνά συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες κυμάνθηκε στο 2%.

Στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε επίσης ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, επιβεβαιώνοντας την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση. Πιο συγκεκριμένα, το 16,7% των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δηλώνει ότι βιώνει αρκετά συχνά συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες κυμάνθηκε στο 2%.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώνοντας την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση, έδειξαν ότι συνολικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρουν ότι βιώνουν στατιστικά σημαντικά συχνότερα συναισθήματα μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με ευρήματα προγενέστερων ερευνών που εξέτασαν το αίσθημα της μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας στις δυο συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού (Kourkoutas et al., in press· Kucuker et al., 2015· Margalit et al., 1999).

Όσον αφορά το αίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας στα αγόρια και τα κορίτσια, στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εντοπίστηκαν διαφορές. Το εύρημα αυτό συνάδει με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα που δε διαπιστώνουν αντίστοιχες διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, τόσο στο γενικό πληθυσμό, όσο και στον πληθυσμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντίστοιχης ηλικίας (Bossaert et al., 2012· Margalit et al., 1999· Renshaw & Brown, 1993· Rotenberg & Whitney, 1992), διαφοροποιείται ωστόσο από ευρήματα σε ελληνικό

μαθητικό πληθυσμό που καταδεικνύουν περισσότερη μοναξιά στα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια (Galanaki, 2004· Galanaki & Kalantzi- Azizi, 1999), κάτι το οποίο διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Επίσης, όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις στο αίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας ως προς την τάξη φοίτησης, από τα αποτελέσματα της διαπιστώθηκε ότι, παρότι, οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές, τόσο στο δείγμα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, όσο και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βιώνουν περισσότερη μοναξιά από τους μεγαλύτερους, η διαφοροποίηση αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Επιπρόσθετα, ως προς τη συσχέτιση του επιπέδου της κοινωνικής επάρκειας που έχουν αναπτύξει οι μαθητές με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια, στην παρούσα έρευνα, σε συμφωνία με τα ευρήματα των Margalit και Ronen (1993), σε αντίθεση όμως με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Junttila et al., 2012· Kucuker & Tekinarslan, 2015), στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η μοναξιά δε συσχετίστηκε με καμία διάσταση της κοινωνικής επάρκειας και μόνο η κοινωνική δυσαρέσκεια συσχετίστηκε με τις αυτοαναφερόμενες από τους μαθητές διαστάσεις και όχι με αυτές που αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί τους. Αντίστοιχα, για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης η μοναξιά συσχετίστηκε θετικά μόνο με την αυτοαναφερόμενη παρορμητικότητα, ενώ η κοινωνική δυσαρέσκεια αρνητικά μόνο με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά που οι ίδιοι οι μαθητές ανέφεραν.

Τέλος, όσον αφορά στη σχέση των εκτιμήσεων της κοινωνικής επάρκειας που κάνουν οι εκπαιδευτικοί με τις αξιολογήσεις των ίδιων των μαθητών, σε γενικές γραμμές, ελάχιστες διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας όπως την αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί συσχετίζονταν με τις αντίστοιχες εκτιμήσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν υπήρξε καμία συσχέτιση. Κάτι τέτοιο δεν έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα που αξιοποιώντας το ίδιο εργαλείο για την αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας (Junttila et al., 2006· Metallidou et al., 2010), καταδεικνύουν έστω και χαμηλή συσχέτιση μεταξύ των αξιολογήσεων από πολλαπλές πηγές, συμφωνεί όμως με δεδομένα άλλων ερευνών (Haager & Vaughn, 1995) που διαπιστώνουν απουσία συσχέτισης ανάμεσα στις αξιολογήσεις κάποιων πηγών. Σε κάθε περίπτωση, και οι χαμηλές συσχετίσεις που εντοπίστηκαν στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η απουσία συσχετίσεων

στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καταδεικνύουν ότι η κάθε πηγή αξιολόγησης έχει διαφορετική εκτίμηση για το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών, στοιχείο που επισημαίνουν και οι Metallidou και οι συνεργάτες της (2010).

5.6 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς που είναι σκόπιμο να αναφερθούν για να ληφθούν υπόψη κατά τη μελέτη και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της.

Ένας βασικός περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στο μικρό μέγεθος του δείγματος, ιδιαίτερα όσον αφορά στο δείγμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στοιχείο που δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων προς γενίκευση. Επίσης, συνολικά το δείγμα των μαθητών που επιλέχθηκε ήταν ευκαιριακό. Τα σχολεία από τα οποία προήλθαν οι συμμετέχοντες, βρίσκονταν αποκλειστικά στην επαρχία και επιλέχθηκαν με βάση τη διαθεσιμότητα και ευχέρεια των διευθυντών και των εκπαιδευτικών να χορηγήσουν σε κάποια παιδιά τα ερωτηματολόγια αλλά και να τα συμπληρώσουν οι ίδιοι. Αυτό το στοιχείο εμποδίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό αυτής της ηλικίας.

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι το δείγμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούσε ένα ετερογενές σύνολο παιδιών (τα οποία μπορεί να παρουσίαζαν συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές, ΔΕΠΥ, κοκ. και όχι μόνο μαθησιακές δυσκολίες), είναι πιθανό να επέδρασε στην ανομοιογένεια των μετρήσεων της αυτοαναφερόμενης μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráεσκειας και του επίπεδου ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας, στοιχείο που μπορεί να επηρέασε, ως ένα βαθμό, τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας.

Από την άλλη, όσον αφορά στο δείγμα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης υπάρχει πιθανότητα να συμπεριλήφθηκαν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία δεν έχουν επίσημη διάγνωση ή δεν έχουν παραπεμφθεί σε διαγνωστικές υπηρεσίες, καθώς ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί να μην εντόπιζε αντίστοιχη συμπτωματολογία, παρότι αυτή υπήρχε.

Ως προς την επιλογή του ψυχομετρικού εργαλείου για τη διερεύνηση της μοναξιάς και κοινωνικής δυσaréσκειας, ήταν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Επομένως, μελετήθηκαν οι προσωπικές κρίσεις των παιδιών σχετικά με τις παραπάνω μεταβλητές, στοιχείο που πιθανά επηρεάζει την αξιοπιστία και αντικειμενικότητά τους, όπως συμβαίνει και με κάθε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Αντίστοιχος, προβληματισμός υπήρξε και για το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των παιδιών για την Κοινωνική τους Επάρκεια, το οποίο μάλιστα δεν έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς σε ελληνικό πληθυσμό, ενώ η χρήση του δεν αναφέρεται σε καμία έρευνα που να αφορά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, παρότι αντίστοιχα δεδομένα συλλέχθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών, γεγονός που μετριάξει ως ένα βαθμό την επίδραση των αυτοαναφορών στα δεδομένα, θα μπορούσαν με το συγκεκριμένο εργαλείο να συλλεγούν πληροφορίες και από τους γονείς και από τους συμμαθητές των παιδιών για την πληρέστερη διερεύνηση των στόχων της έρευνας, κάτι το οποίο δεν κατέστη εφικτό.

Τέλος, περιορισμό της συγκεκριμένης έρευνας πιθανά αποτελεί το γεγονός ότι η κοινωνική επάρκεια των μαθητών, παρότι είναι μια μία σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια που έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους στην διεθνή βιβλιογραφία, αξιολογήθηκε μόνο με ένα εργαλείο.

5.7 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και για να υπερκεραστούν οι περιορισμοί της θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες για την διερεύνηση των βιωμάτων της μοναξιάς των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και του επιπέδου ανάπτυξης της κοινωνικής τους επάρκειας, με την επιλογή ενός αντιπροσωπευτικότερου δείγματος, ιδιαίτερα όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

Επιπλέον, για μια εκτενέστερη διερεύνηση των διαστάσεων της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες θα ήταν σημαντικό να χρησιμοποιηθούν περισσότερα ψυχομετρικά εργαλεία, καθώς και να συλλεγούν πληροφορίες όχι μόνο από τα ίδια τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς αλλά και από άλλες πηγές (από τους γονείς και από τους συνομηλικούς τους), έτσι ώστε η αξιολόγηση της

επάρκειάς τους να είναι πιο ολοκληρωμένη. Ιδιαίτερα η χρήση πολλαπλών πηγών αξιολόγησης είναι σημαντική, αφού εντοπίζονται χαμηλές ή και καθόλου συσχετίσεις μεταξύ των αξιολογήσεων των παιδιών και των εκπαιδευτικών στις επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας, γεγονός που σημαίνει ότι η θεώρηση της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών γίνεται για την κάθε ομάδα από διαφορετική προοπτική.

Μιας και η Κλίμακα Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές (ΚΚΙΑΠΠ. Multisource Assessment of Social Competence Scale, MASCS, Junttila et al., 2006) δεν έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, παρά μόνο για την προσαρμογή της και για τη διερεύνηση ψυχομετρικών της ιδιοτήτων (Magotsiou, Goudas, & Hasandra, 2006· Metallidou, et al. 2010) προτείνεται να διενεργηθούν μελέτες που θα εστιάζουν στο συγκεκριμένο εργαλείο, με έμφαση στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παράλληλα, καθώς έχει αναγνωριστεί η σχέση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με τα υψηλά επίπεδα μοναξιάς και τη χαμηλή κοινωνική επάρκεια, θα μπορούσε η διερεύνηση αυτής της σχέσης να είναι συστηματικότερη, ώστε να διαπιστωθεί επαρκέστερα ποια είναι η φύση της και να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν κατάλληλες παρεμβάσεις. Επίσης, τέτοιες έρευνες θα μπορούσαν να έχουν μακροχρόνιο χαρακτήρα, με σκοπό να εντοπιστούν προστατευτικοί αλλά και παράγοντες κινδύνου, όπως επίσης, να μελετηθεί ποιοι είναι οι παράγοντες που βοηθούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να είναι κοινωνικά επαρκή και να μη βιώνουν συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας.

5.8 Προτάσεις για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ευρημάτων

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθούμε και στη συμβολή της παρούσας έρευνας κυρίως στην εκπαίδευση, καθώς η ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας και η μείωση του αισθήματος μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας που βιώνουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απαραίτητα στοιχεία για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας και της ψυχοκοινωνικής τους εξέλιξης. Επομένως, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αφορούν όλους όσους εμπλέκονται στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, την ίδια την κοινότητα, το σχολείο ως εκπαιδευτικό φορέα αλλά και φορέα κοινωνικοποίησης, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς αλλά και τους

ειδικούς της ψυχικής υγείας που ασχολούνται με ζητήματα ανάπτυξης των παιδιών. Από αυτή τη σκοπιά, η κάθε παρέμβαση, τόσο σε προληπτικό όσο και σε επίπεδο αντιμετώπισης, θα πρέπει να είναι ολιστική με επιδίωξη τη συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στη διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών (Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010).

Σε αυτή την κατεύθυνση, είναι σημαντικό οι γονείς να εμπλέκονται και να συμμετέχουν στις οποιεσδήποτε παρεμβάσεις, καθώς η έκβαση των συμπεριληπτικών προγραμμάτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση των γονέων των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Smith Myles & Simpson, 1990). Επιπλέον, καθώς και οι συμμαθητές συνιστούν σημαντικό παράγοντα στις παρεμβάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, ιδιαίτερα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Frederickson, Warren, & Turner, 2005), θα ήταν χρήσιμο να συμμετέχουν στην υλοποίηση προγραμμάτων με αντίστοιχους στόχους.

Επιπρόσθετα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία κρίνεται πολύ σημαντικός, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναμφίβολα παίζουν σημαντικό ρόλο στη λήψη προληπτικών μέτρων και την εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων, μιας και είναι αυτοί που αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους μαθητές και μπορούν να τους βοηθήσουν να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα που βιώνουν (Παπαδοπούλου, 2004). Κάτι τέτοιο, θα συνέβαλε στη βελτίωση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών αλλά και στη διαδικασία της μάθησης, μιας και οι έρευνες που σχετίζονται με τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές σε εκπαιδευτικά πλαίσια και κατά τη διαδικασία της μάθησης υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα αυτά επιδρούν σημαντικά στη μάθηση, στη μνήμη, στην ανάπτυξη και στην προαγωγή της θετικής προσαρμογής των παιδιών (Lewis, Haviland- Jones, & Barrett- Feldman, 2008).

Κλείνοντας, είναι απαραίτητο μέσα στα σχολεία να υλοποιηθούν προγράμματα για παιδιά τα οποία βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο για την εκδήλωση συναισθηματικών και διαπροσωπικών προβλημάτων, όπως η εκδήλωση συμπτωμάτων μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας ή η χαμηλή κοινωνική επάρκεια. Αυτό συνεπάγεται μια περισσότερο συμπεριληπτική πολιτική εκ μέρους των σχολείων που θα εστιάζει και στην κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη όλων των μαθητών, ακόμη και μέσω των ακαδημαϊκών προγραμμάτων, καθώς είναι σημαντικό στα αναλυτικά προγράμματα να συμπεριλαμβάνονται εκτός από γνωστικοί και συναισθηματικοί στόχοι, για την

ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, χωρίς να παραβλέπεται η συναισθηματική πτυχή της μάθησης (Παπαδοπούλου, 2004).

Τέλος, έχουν προταθεί ποικίλες παρεμβάσεις που θα μπορούσαν σε αυτή την κατεύθυνση να υλοποιούνται στα πλαίσια του σχολείου. Ενδεικτικά είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προτείνουν οι Galanaki και Vassilopoulou (2007) για την πρόληψη αλλά και καλύτερη διαχείριση των συμπτωμάτων της επώδυνης μοναξιάς που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο, ενώ αντίστοιχα, οι Diamond, Huang και Steed (2011) προτείνουν μια σειρά παρεμβάσεων για την ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και οι Bierman και Erath (2006) οι οποίοι προτείνουν παρεμβάσεις για την πρώιμη παιδική ηλικία που αφορούν σε προγράμματα ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γεωργιάδη, Μ., Καλύβα, Ε. & Κουρκούτας, Η., (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας*. 17-20 Μαΐου 2007 (σσ. 1236-1242). Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου 2016 από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1-24.pdf>
- Δόικου- Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία- Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου -Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κρουσταλλάκης, Γ. Σ. (1995). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για μια συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Αθηνά.
- Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (χ. χ.). Η κοινωνική ικανότητα των μικρών παιδιών στο σχολείο. Μέθοδοι αξιολόγησης. Ανακτήθηκε από <http://dipe.tri.sch.gr/2801KI.pdf>
- Παπαδοπούλου, Β. (2004). Βασικές αρχές για τη σύνταξη του Αναλυτικού Προγράμματος στο Ολοήμερο Σχολείο. *Μακεδόν(12)*, 25-33.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2007). *Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρία και Αποασυλοποίηση*. Μυτιλήνη: Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας «Η Θεομήτωρ» Αγιάσου- Λέσβου.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Τόμοι 1-2*. Αθήνα.
- Πολυχρόνη, Φ. (2006). Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Γ. Παπαδάτος (Επιμ.). *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών και Δυσλεξίας*. Αθήνα: Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης- Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2010). Η μοναξιά και η έννοια του εαυτού στα παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. *Μέντορας*, 12, 103-117. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/publications/mentor/mentor_12.pdf
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235-246. doi: 10.1111/1471-3802.12028
- Arnold, K. H., & Lindner-Müller, C. (2012). Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. *Journal for Educational Research online*, 4(1), 7.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.01233>
- Asher, S., Parkhurst, J.T., Hymel, S., & Williams, G.A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). New York: Cambridge University Press.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16(3), 277-293. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Baer, R. A., & Nietzel, M. T. (1991). Cognitive and behavioral treatment of impulsivity in children: A meta-analytic review of the outcome literature. *Journal of Clinical*

Child Psychology, 20, 400-412. Retrieved from:
http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp2004_9

- Bagner, D. M., Storch, E. A., & Roberti, J. W. (2004). A factor analytic study of the loneliness and social dissatisfaction scale in a sample of African-American and Hispanic-American children. *Child Psychiatry & Human Development*, 34(3), 237-250. doi:10.1023/B:CHUD.0000014999.16111.2f
- Bakker, J. T. A., & Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26, 5–14. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.2307/1593680>
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A fifteen year review. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen, (Eds), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (pp. 3-20). New York, NY: Oxford University Press.
- Biederman, J., Faraone, S.V., & Chen, W.J. (1993). Social adjustment inventory for children and adolescents: Concurrent validity in ADHD children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1059–1065. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1097/00004583-199309000-00027>
- Bierman, K. L., & Erath, S. A. (2006). Promoting social competence in early childhood: classroom curricula and social skills coaching programs. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 595- 615). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Billingsley, B. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education, *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 370-376. Retrieved from: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00222194040370050101>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888-1897. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.010>

- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *93*, 1952-1956. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.147
- Bowlby, J. (1988). Attachment, communication, and the therapeutic process. In *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development* (pp. 137-157). New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp.3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brown, T. A., & Barlow, D. H. (2005). Dimensional versus categorical classification of mental disorders in the fifth edition of the Diagnostic and statistical manual of mental disorders and beyond: Comment on the special section. *Journal of Abnormal Psychology*, *114*(4), 551. doi: 10.1037/0021-843X.114.4.551
- Bruck, M., & Hébert, M. (1982). Correlates of learning disabled students' peer-interaction patterns. *Learning Disability Quarterly*, *5*(4), 353-362.
- Bullock, J. R. (1993). Children's loneliness and their relationships with family and peers. *Family Relations*, *42*, 46-49.
- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, *79*(2), 359-374. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, *18*(2), 197-208. doi: org/10.1080/0885625032000078989

- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*, 350-365.
- Cassidy, J., & Berlin, L.J. (1999). Understanding of the origins of childhood loneliness: Contributions of attachment theory. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 34-55). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(2), 111-122. doi: abs/10.1207/s15374424jccp1902_2
- Cillessen, A. H. K., & Bellmore, A. (2011). Social skills and social competence in interactions with peers. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley- Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 393-412). Malden, MA: Blackwell
- Cliffordson, C. (2002). The hierarchical structure of empathy: Dimensional organization and relations to social functioning. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*, 49-59. doi: 10.1111/1467-9450.00268
- Cobb, H. (1989). Counseling and psychotherapy with handicapped children and adolescents. In D. T. Brown & H. Prout. *Counseling and psychotherapy with children and adolescents*, (pp. 467-501). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist, 59*(8), 676-684. doi: 10.1037/0003-066X.59.8.676
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Μ. Σόλμαν, Μτφρ). Αθήνα: Τυπωθήτω. 2001.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74

- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Meltzoff, A. N. (2017). Self-Concepts, Self-Esteem, and Academic Achievement of Minority and Majority North American Elementary School Children. *Child Development*. doi: 10.1111/cdev.12802
- Diamond, K. E., Huang, H., & Steed, E. A. (2011). The development of social competence in children with disabilities. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Handbook of Childhood Social Development: 2nd Edition* (pp. 627-645). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Dodge, K. A., & Murphy, R. R. (1984). The assessment of social competence in adolescents. In P. Karoly & J. J. Steffen (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns. Advances in child behavior analysis and therapy* (pp. 61-96). Lexington, MA: Lexington Books.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1-2), 19-32. doi: 10.1080/09362835.2001.9666989
- Englund, M. M., Levy, A. K., Hyson, D. M., & Sroufe, L. A. (2000). Adolescent social competence: Effectiveness in a group setting. *Child Development*, 71, 1049-1060. Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00208/pdf>
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 5-14. doi:10.1177/0022219407310993
- Farmer, T. W. (2000). The social dynamics of aggressive and disruptive behavior in school: Implications for behavior consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 299-321. doi:org/10.1080/10474412.2000.9669417
- Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18(3), 323. doi: 10.1037/0012-1649.18.3.323

- Fox, M., Gibbs, M., & Auerbach, D. (1985). Age and gender dimensions of friendship. *Psychology of Women Quarterly*, 9(4), 489-502. doi: 10.1111/j.1471-6402.1985.tb00898.x
- Frederickson, N., Warren, L., & Turner, J. (2005). "Circle of Friends"—An Exploration of Impact Over Time. *Educational Psychology in Practice*, 21(3), 197-217. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/02667360500205883>
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: Beyond "theory of mind". *Cognition*, 50(1-3), 115-132. doi: 10.1016/0010-0277(94)90024-8
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15–30. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Furman, W. (1984). Issues in the assessment of social skills of normal and handicapped children. In T. Field, M. Siegal, & J. Roopnarine (Eds.), *Friendships of normal and handicapped children*. New York: Ablex.
- Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 435-443. doi: 10.1080/01650250444000153
- Galanaki, E., & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and Social Dissatisfaction: its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, 29(1), 1-22.
- Galanaki, E. P., & Besevegis, E. (1996). Coping with everyday problems: The case of children's loneliness. *Psychology, The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 3, 72–84.
- Galanaki, E., Polychronopoulou, S. A., & Babalis, T. K. (2008). Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally at-risk children. *School Psychology International*, 29(2), 214-229. doi: 10.1177/0143034308090061
- Galanaki, E., & Vassilopoulou, H. D. (2007). Teachers and children's loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 455–475. doi: 10.1007/BF03173466.

- Green, K., Forehand, R., Beck, S., & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development, 51*, 1149-1156. doi: 10.2307/1129556
- Greenham, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology, 5*(3), 171-196. doi: 10.1076/chin.5.3.171.7335
- Gresham, F. M. (1981). Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology, 19*(2), 120-133. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(81\)90054-6](https://doi.org/10.1016/0022-4405(81)90054-6)
- Gresham, F. M. (1983). Social validity in the assessment of children's social skills: Establishing standards for social competency. *Journal of Psychoeducational Assessment, 1*(3), 299-307. doi: 10.1177/073428298300100309
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research, 67*(4), 377-415. Retrieved from: <https://doi.org/10.3102/00346543067004377>
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology, 25*(4), 367-381. doi: 10.1016/0022-4405(87)90038-0
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1988). Issues in the conceptualization, classification, and assessment of social skills in the mildly handicapped. *Advances in School Psychology, 6*, 203-247.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*, 124-136. doi:10.1037/0022-0663.95.1.124
- Handen, B. L., Janosky, J., & McAuliffe, S. (1997). Long-term follow-up of children with mental retardation/borderline intellectual functioning and ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*(4), 287-295. doi: 10.1023/A:1025760302598
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist, 44*(2), 120-126. doi: 10.1037/0003-066X.44.2.120

- Hausstatter, R. S., & Thuen, H. (2014). Special education today in Norway. In *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (pp. 181-207). Emerald Group Publishing Limited. doi:10.1108/S0270-401320140000028013
- Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education*, 32(3), 154-163. Retrieved from: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002246699803200302>
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση.* (Χ. Λυμπεροπούλου, Μτφρ). Αθήνα: Τόπος.
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N., & Savolainen, H. (2012). The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 199-212. doi:10.1080/00313831.2011.581683
- Houghton, S., Roost, E., Carroll, A., & Brandtman, M. (2015). Loneliness in children and adolescents with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37(1), 27-37. doi: 10.1007/s10862-014-9434-1
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7(3), 252-272. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(87\)90014-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(87)90014-1)
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 40(1), 1-20. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/23087905>
- Joseph, R. M., & TAGER-FLUSBERG, H. E. L. E. N. (2004). The relationship of theory of mind and executive functions to symptom type and severity in children with autism. *Development and Psychopathology*, 16(1), 137-155. doi: 10.1017/S095457940404444X
- Junttila, N. (2010). *Social competence and loneliness during the school years-Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission.* *Annales Universitatis Turkuensis, Serie B, Part 325.* Retrieved from:

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/59283/AnnalesB325Junttila.pdf?sequence=1>

- Junttila, N., Vauras, M., & Laakkonen, E. (2007). The role of parenting self-efficacy in children's social and academic behavior. *European Journal of Psychology of Education, 22*(1), 41-61.
- Junttila, N., Vauras, M., Niemi, P. M., & Laakkonen, E. (2012). Multisource assessed social competence as a predictor for children's and adolescents' later loneliness, social anxiety, and social phobia. *Journal for Educational Research Online, 4*(1), 73-98.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 874–895.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 191-211. doi: 10.1348/000709902158847
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 226–237. doi: 10.1177/002221949602900301
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education, 57*(1), 59-75. doi: 10.1080/10349120903537905
- Kourkoutas, E., Stavrou, P.-D., & Propersi, F. (in press). Parental and Teacher Acceptance-Rejection, Sense of Loneliness, and Social Dissatisfaction in Children with and without Special Educational Needs: Implications for Practice. *International Journal of Special Educational Needs*.
- Kucuker, S., & Tekinarslan, I. C. (2015). Comparison of the self-concepts, social skills, problem behaviors, and loneliness levels of students with special needs in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice, 6*, 1559-1573. doi: 10.12738/estp.2015.6.2331

- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status and aggression as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development, 61*, 1350-1362. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02866.x
- Laird, R. D., Jordan, K. Y., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology, 13*(2), 337-354.
- Liepins, M., & Cline, T. (2011). The development of concepts of loneliness during the early years in school. *School Psychology International, 32*(4), 397-411. doi: 10.1177/0143034311404132
- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(2), 74-81. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01148.x
- Lumley, V. A., McNeil, C. B., Herschell, A. D., & Bahl, A. B. (2002). An examination of gender differences among young children with disruptive behavior disorders. *Child Study Journal, 32*(2), 89-101.
- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hasandra, M. (2006). Validity and reliability of the Greek version of the Multisource Assessment of Social Competence Scale. *Perceptual and Motor Skills, 103*(3), 667-675. Retrieved from: <https://doi.org/10.2466/pms.103.3.667-675>
- Marcoen, A., & Goossens, L. (1990). *Loneliness and aloneness in adolescence: Introducing a multidimensional measure and some developmental perspectives*. In American Educational Research Association annual conference, Boston, 16-20 April, 1990.
- Margalit, M. (1994). *Loneliness among children with special needs: Theory, research, coping, and intervention*. New York: Springer-Verlag.
- Margalit, M., & Ronen, T. (1993). Loneliness and social competence among preadolescents and adolescents with mild mental retardation. *Mental Handicap Research, 6*(2), 97-111. doi: 10.1111/j.1468-3148.1993.tb00103.x

- Margalit, M., Tur-Kaspa, H., & Most, T. (1999). Reciprocal nominations, reciprocal rejections and loneliness among students with learning disorders. *Educational Psychology*, 19(1), 79-90. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/0144341990190106>
- Marton, I., Wiener, J., Rogers, M., Moore, C., & Tannock, R. (2009). Empathy and social perspective taking in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 37(1), 107-118. doi: 10.1007/s10802-008-9262-4
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1-33. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1007/BF01321377>
- McGrath, E. P., & Repetti, R. L. (2000). Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 713-723. doi:10.1023/A:1026460007421
- McWhirter, B. T. (1990). Loneliness: A review of current literature, with implications for counseling and research. *Journal of Counseling & Development*, 68, 417-422. doi: 10.1002/j.1556-6676.1990.tb02521.x
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Metallidou, P., Efklides, A., Gonida, E., Dousi, I., Dina, F., Vauras, M., & Junttila, N. (2010). Factorial validity and invariance of the Multisource Assessment of Social Competence Scale. *Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece*, 8, 101-127.
- Michael, L., Haviland-Jones, J. M. & Barrett- Feldman, L. (2008). *Handbook of emotions, 3rd ed.* New York: Guilford Press.
- Mize, J. & Ladd, G.W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low status pre-school children. *Developmental Psychology*, 26(3), 388-397. doi: 10.1037/0012-1649.26.3.388

- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin Longitudinal Study*. New York: Cambridge University Press
- Most, T., & Greenbank, A. (2000). Auditory, visual, and auditory-visual perception of disabilities, and their relationships to social skills. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*(4), 171–179.
- Nowicky, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly, 26*, 171–188. doi: 10.2307/1593650
- Pakaslahti, L., & Keltikangas-Järvinen, L. (2001). Peer-attributed prosocial behavior among aggressive/preferred, aggressive/non-preferred, non-aggressive/preferred and non-aggressive/non-preferred adolescents. *Personality and Individual Differences, 30*(6), 903-916. Retrieved from: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00082-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00082-9)
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children, 67*(4), 467-484. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/001440290106700403>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*(4), 611- 621. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 1-20). New York, NY: Wiley-Interscience.
- Peplau, L. A., Miceli, M., & Morasch, B. (1982). Loneliness and self-evaluation. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*, (pp. 135-151). New York, NY: Wiley-Interscience.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. *Personal Relationships, 3*, 31-56.

- Pierson, M. R., & Edwards, L. J. (2003). Loneliness and social dissatisfaction among adolescents in general and special education. *The Cal Poly Pomona Journal of Interdisciplinary Studies*, *16*, 11-18. Retrieved from: https://www.cpp.edu/~jis/2003/Pierson_Edwards.pdf
- Putallaz, M., & Sheppard, B. H. (1992). Conflict management and social competence. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press.
- Renshaw, P. D., & Brown, P. J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, *64*, 1271-1284. doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb04200.x
- Reschly, D. J., & Gresham, F. M. (1981). *Use of social competence measures to facilitate parent and teacher involvement and nonbiased assessment*. Unpublished manuscript, Iowa State University, Ames.
- Rogers, C. (2007). Experiencing an 'inclusive' education: parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education*, *28*(1), 55-68. doi: 10.1080/01425690600996659
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, *6*(1), 111-135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Rotenberg, K. J., & Hymel, S. (1999). *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-323). New York: Springer Science.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, *4*(2), 67-79. doi: 10.1016/j.edurev.2009.02.002
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, *13*(1), 142-170. doi: 10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x
- Schneider, B. (1993). *Children's social competence in context*. Oxford, UK: Pergamon.

- Semrud-Clikeman, M. (2007). Social competence in children. In *Social Competence in Children* (pp. 1-9). New York: Springer. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-71366-3_1
- Simpson, R. L., & Myles, B. S. (1990). The General Education Collaboration Model: A Model for Successful Mainstreaming. *Focus on Exceptional Children*, 23(4), 1-10.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton.
- Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, 11(4), 325-334. doi: 10.1080/09540269974203
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192. doi: 10.1023/A:1009626828789
- Van Riper, C., & Erickson, R. L. (1996). *Speech Correction: An Introduction to Speech Pathology and Audiology* (9th Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson, & B. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175-191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vauras, M., & Junttila, N. (2007). Childrens loneliness, social competence, and school success: The role of the family. *Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece*, 5, 1-16.
- Veríssimo, L., Lemos, M. S. D., Lopes, J., & Rodrigues, L. P. (2008). The relation between academic achievement and social competence along schooling. In JURE 12th Conference, Leuven, Belgium, 8-11 July, 2008. Retrieved from: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11633/3/The%20relation%20between%20academic%20competence%20and%20social%20competence%20along%20shooling.PDF>
- Walter, J. L., & La Freniere, P. J. (2000). A naturalistic study of affective expression, social competence, and sociometric status in preschoolers. *Early Education and*

- Development*, 11(1), 109-122. Retrieved from:
http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1101_7
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others* (pp. 17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (1998). In J. Kagen & S. Gall. (Eds.), *Gale Encyclopedia of childhood and adolescence* (pp. 580-587). Detroit, MI: Gale Research.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-482. Retrieved from: [http://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00084-X](http://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00084-X)
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62(5), 1066-1078. doi: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01589.x
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/h0040934>
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 179-191. doi:10.1177/002221940003300206
- Young, E. F. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. In L. A. Peplau, & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 379-405). New York: Wiley.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΩΝ

Πίνακας Π.Α.1

Ανάλυση παραγόντων για την Κλίμακα Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές που χορηγήθηκε στο σύνολο των μαθητών: Φορτίσεις των ερωτημάτων στους τέσσερις παράγοντες

Ερωτήσεις	Φορτίσεις στους Παράγοντες			
	1	2	3	4
11.Νευριάζω εύκολα	,82			
9.Θυμώνω εύκολα	,80			
10.Έχω ξεσπάσματα θυμού	,70			
15.Ενεργώ χωρίς να σκέφτομαι	,50			
5.Συνεργάζομαι με τα άλλα παιδιά		,72		
1.Βοηθάω τα άλλα παιδιά		,66		
6.Ξέρω πώς να είμαι καλός φίλος / καλή φίλη		,65		
4.Τα καταφέρνω πολύ καλά στο να ξεκινάω μια συζήτηση με άλλα παιδιά		,60		
8.Αποδέχομαι τα άλλα παιδιά		,53		
2.Συμμετέχω αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες		,50		
14.Ενοχλώ και πειράζω τους άλλους μαθητές / τις άλλες μαθήτριες			,85	
12.Πειράζω και κοροϊδεύω τους άλλους μαθητές / τις άλλες μαθήτριες			,75	
13.Μαλώνω και καυγαδίζω με τα παιδιά της ηλικίας μου			,51	
3.Προσκαλώ άλλα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες				,76
7.Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα των άλλων				,42
Ιδιοτιμή	3,37	2,04	1,61	1,11
% της Διακύμανσης	16,46	15,91	13,22	8,60
Cronbach a	0,74	0,69	0,65	0,20

Πίνακας Π.Α.2

Ανάλυση παραγόντων για την Κλίμακα Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς για το σύνολο των μαθητών: Φορτίσεις των ερωτημάτων στους τέσσερις παράγοντες

Ερωτήσεις	Φορτίσεις στους παράγοντες			
	1	2	3	4
11.Νευριάζει εύκολα	,93			
9.Θυμώνει εύκολα	,92			
10.Έχει ξεσπάσματα θυμού	,91			
13.Μαλώνει και καυγαδίζει με τα παιδιά της ηλικίας του	,74			
12.Πειράζει και κοροϊδεύει τους άλλους μαθητές / τις άλλες μαθήτριες	,73			
14.Ενοχλεί και πειράζει τους άλλους μαθητές / τις άλλες μαθήτριες	,70			
3.Προσκαλεί άλλα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες		,87		
5.Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά		,87		
2.Συμμετέχει αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες		,85		
4.Τα καταφέρνει πολύ καλά στο να ξεκινάει μια συζήτηση με άλλα παιδιά		,83		
1.Βοηθάει τα άλλα παιδιά		,76		
6.Ξέρει πώς να είναι καλός φίλος / καλή φίλη		,70		
7.Είναι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα των άλλων			,76	
8.Αποδέχεται τα άλλα παιδιά			,69	
15.Ενεργεί χωρίς να σκέφτεται				,76
Ιδιοτιμή	7,99	3,06	0,72	0,56
% της Διακύμανσης	31,34	30,36	10,48	10,07
Cronbach a	0,95	0,93	0,82	-

Πίνακας Π.Α.3

*Ανάλυση παραγόντων για την Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας:
Φορτίσεις των ερωτημάτων στους δύο παράγοντες για το σύνολο του δείγματος*

Ερωτήσεις	Παράγοντες	
	1	2
24.Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη	,84	
18.Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο	,75	
20.Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο	,74	
14.Δεν έχω κανέναν να παίζω μαζί του στο σχολείο	,73	
3.Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη	,70	
12.Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν	,64	
17.Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο	,59	
21.Νιώθω μοναξιά στο σχολείο	,57	
9.Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο	,54	
6.Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο	,53	
16.Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου		,77
8.Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου		,72
4.Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες		,72
10.Μπορώ να βρω ένα φίλο / μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι		,71
22.Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο		,67
1.Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο		,54
Ιδιοτιμή	6,99	1,86
% της Διακύμανσης	29,53	25,80
Cronbach a	0,90	0,82

Πίνακας Π.Α.4

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των δύο ακραίων απαντήσεων των παιδιών που δηλώνουν μεγαλύτερη Μοναξιά και Κοινωνική Δυσарέσκεια στις ερωτήσεις της αντίστοιχης κλίμακας για το συνολικό δείγμα και για τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ερωτήσεις της κλίμακας	Συνολικό Δείγμα (N=151)		Χωρίς ΕΑΕ (n=89)		Με ΕΑΕ (n=62)	
	Τις περισσότερες φορές	Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	6,6	3,3	3,4	0	11,3	8,1
Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	8,6	4	2,2	0	17,7	19,7
Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.	4	2,6	0	0	9,7	6,5
Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	6,6	4,6	2,2	1,1	12,9	9,7
Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	2,6	4,6	0	1,1	6,5	9,7
Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.	6	1,3	3,4	0	9,7	3,2
Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	4	8,6	0	3,4	9,7	16,1
Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	5,3	6	1,1	2,2	11,3	11,3
Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.	4	2	2,2	1,1	6,5	3,2
Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	3,3	7,9	1,1	2,2	16,1	6,5
	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	1,4	2	1,1	0	8,1	4,8
Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	1,3	1,3	0	0	3,2	3,2
Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου.	2	2,6	0	0	4,8	6,5
Μπορώ να βρω ένα φίλο / μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	4	2	1,1	0	8,1	4,8
Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	3,3	0	1,1	0	6,5	0
Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	4,6	0,7	0	1,1	11,3	0

Στις ερωτήσεις που είναι θετικά διατυπωμένες υπολογίζεται η συχνότητα των απαντήσεων «Σχεδόν ποτέ» και «Καθόλου» και για τις αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις υπολογίζεται η συχνότητα των απαντήσεων «Πάντα» και «Τις περισσότερες φορές»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει μια σειρά προτάσεων που περιγράφουν διάφορες πλευρές της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων που νιώθουν παιδιά της ηλικίας σου. Δεν πρόκειται για εξέταση και δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λανθασμένες» απαντήσεις, αφού κάθε παιδί είναι διαφορετικό από τα άλλα. Στο ερωτηματολόγιο αυτά που θα γράψεις, θα τα διαβάσουμε και θα τα χρησιμοποιήσουμε μόνο για τους σκοπούς της έρευνάς μας. Θα σε παρακαλέσουμε όμως να είσαι συγκεντρωμένος/η και ειλικρινής.

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σου!

Είσαι: Αγόρι ή Κορίτσι (κύκλωσε το σωστό)

Προσωπικός κωδικός.....

Πότε γεννήθηκες; Έτος:..... Μήνας:

Σε ποια τάξη πηγαίνεις;

Ποιο είναι το σχολείο σου;

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και απάντησε πόσο συχνά συμπεριφέρεσαι με τον τρόπο που περιγράφει η κάθε πρόταση κυκλώνοντας την επιλογή που σου ταιριάζει, δηλαδή πόσο σε αντιπροσωπεύει.

1. Βοηθάω τα άλλα παιδιά.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

2. Συμμετέχω αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

3. Προσκαλώ άλλα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

4. Τα καταφέρνω πολύ καλά στο να ξεκινάω μια συζήτηση με άλλα παιδιά.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

5. Συνεργάζομαι με τα άλλα παιδιά.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

6. Ξέρω πώς να είμαι καλός φίλος / καλή φίλη.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

7. Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα των άλλων.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

8. Αποδέχομαι τα άλλα παιδιά

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

9. Θυμώνω εύκολα

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

10. Έχω ξεσπάσματα θυμού

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

11. Νευριάζω εύκολα

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

12. Πειράζω και κοροϊδεύω τους άλλους μαθητές / τις άλλες μαθήτριες.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

13. Μαλώνω και καυγαδίζω με τα παιδιά της ηλικίας μου.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

14. Ενοχλώ και πειράζω τους άλλους μαθητές / τις άλλες μαθήτριες.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

15. Ενεργώ χωρίς να σκέφτομαι

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

Διάβασε προσεχτικά τις παρακάτω προτάσεις και απάντησε πόσο συχνά νιώθεις με τον τρόπο που περιγράφει κάθε πρόταση κυκλώνοντας την επιλογή που σου ταιριάζει.

1. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

2. Μου αρέσει να διαβάζω.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

3. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

4. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

5. Βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

6. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

7. Μου αρέσει το σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

8. Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

9. Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

10. Μπορώ να βρω ένα φίλο / μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

11. Κάνω πολύ αθλητισμό.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

12. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

13. Μου αρέσουν η φυσική και η τεχνολογία.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

14. Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

15. Μου αρέσει η μουσική.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

16. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

17. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

18. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

19. Μου αρέσει να ζωγραφίζω και να σχεδιάζω.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

20. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

21. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

22. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

23. Μου αρέσει πολύ να παίζω επιτραπέζια παιχνίδια.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

24. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αξιότιμε κύριε/κυρία,

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα, η οποία μελετάει την κοινωνική επάρκεια και το αίσθημα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας παιδιών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Το ερωτηματολόγιο αυτό αφορά στον προσδιορισμό πλευρών της κοινωνικής επάρκειας ξεχωριστά για κάθε έναν/ μια από τους μαθητές/μαθήτριες για τους οποίους θα το συμπληρώσετε. Τα στοιχεία που θα δώσετε είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας!

Παρακαλώ, συμπληρώστε αρχικά τα παρακάτω στοιχεία:

Κωδικός μαθητή/τριας:.....

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Πόλη/περιοχή:

Σχολείο:

Τάξη:

Φοιτά ο/η μαθητής/ τρια σε Τμήμα Ένταξης: ΝΑΙ ΟΧΙ

Κατά τη γνώμη σας, εμπίπτει ο μαθητής/ η μαθήτρια στην κατηγορία των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες; ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν ξέρω

Εκκρεμεί για το μαθητή/ τη μαθήτρια αίτηση αξιολόγησης από επίσημο διαγνωστικό φορέα (ΚΕ.Δ.Δ.Υ./ Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο); ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν ξέρω

Έχοντας υπόψη τη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας, όπως εσείς την έχετε παρατηρήσει, απαντήστε πόσο συχνά ο συγκεκριμένος μαθητής/ μαθήτρια συμπεριφέρεται με τον τρόπο που περιγράφει η κάθε πρόταση

1. Βοηθάει τα άλλα παιδιά

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

2. Συμμετέχει αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

3. Προσκαλεί άλλα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

4. Τα καταφέρνει πολύ καλά στο να ξεκινάει μια συζήτηση με άλλα παιδιά.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

5. Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

6. Ξέρει πώς να είναι καλός φίλος / καλή φίλη.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

7. Είναι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα των άλλων.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

8. Αποδέχεται τα άλλα παιδιά

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

9. Θυμώνει εύκολα.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

10. Έχει ξεσπάσματα θυμού.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

11. Νευριάζει εύκολα.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

12. Πειράζει και κοροϊδεύει τους άλλους μαθητές / τις άλλες μαθήτριες.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

13. Μαλώνει και καυγαδίζει με τα παιδιά της ηλικίας του.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

14. Ενοχλεί και πειράζει τους άλλους μαθητές / τις άλλες μαθήτριες.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

15. Ενεργεί χωρίς να σκέφτεται.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Συνοδευτικό, διευκρινιστικό έγγραφο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

Αξιότιμε κύριε/κυρία, προς ενημέρωσή σας και σε περίπτωση που υπάρχουν διευκρινιστικές ερωτήσεις ως προς τη φύση των Εδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών διευκρινίζονται τα παρακάτω:

Σήμερα στη χώρα μας σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»:

«...Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας- λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες....

Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.»