



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Κοινωνικό γόητρο μαθητών νηπιαγωγείου με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες κοινωνικού παιχνιδιού»**

Γώγου Δήμητρα

Θεσσαλονίκη, 2020



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Κοινωνικό γόητρο μαθητών νηπιαγωγείου με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες κοινωνικού παιχνιδιού»

“Social status of preschool students with mild educational needs and their participation in social play activities”

Γώγου Δήμητρα

**Εξεταστική επιτροπή**

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Επόπτης

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη 2020

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....(υπογραφή).....

Γώγου Δήμητρα

## **Περιεχόμενα**

Περίληψη .....	8
Λέξεις κλειδιά .....	8
Abstract .....	9
Key words .....	9
Πρόλογος .....	10
Εισαγωγή .....	12
Κεφάλαιο 1: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας - Ανασκόπηση βιβλιογραφίας .....	15
1.1 Η φύση των κοινωνικών δεξιοτήτων .....	15
1.2 Αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών αναγκών .....	17
1.2.1 Ορισμοί .....	18
1.3 Η έννοια των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών .....	19
1.3.1 Ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών και κοινωνικές δεξιότητες .....	21
1.4 Κοινωνικό γόητρο και άτομα με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες .....	22
1.4.1 Κοινωνικό γόητρο και παιδιά νηπιαγωγείου .....	24
1.5 Θεωρίες για το παιχνίδι .....	25
1.5.1 Τα είδη και τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού .....	27
1.6 Παιχνίδι και παιδική ανάπτυξη .....	28
1.7 Κοινωνικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο .....	30
1.7.1 Παιχνίδι στο νηπιαγωγείο παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες .....	33

1.8 Σχέση κοινωνικού γοήτρου, κοινωνικού παιχνιδιού και ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών .....	37
1.9 Ερευνητικά ερωτήματα.....	39
Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία έρευνας.....	41
2.1 Ερευνητική στρατηγική .....	41
2.2 Συμμετέχοντες .....	41
2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας.....	44
2.3.1 Μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας .....	44
2.3.2 Διαδικασίες πραγματοποίησης έρευνας.....	49
Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα της έρευνας .....	53
3.1 Αποτελέσματα κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου.....	53
3.1.1 Παρουσίαση τύπου μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες .....	53
3.1.2 T-test για ανεξάρτητα δείγματα .....	54
3.1.3 Συντελεστές συσχέτισης .....	56
3.1.4 Ανάλυση απλής παλινδρόμησης.....	59
3.2 Αποτελέσματα κλείδας παρατήρησης .....	62
3.2.1 Έλεγχος αξιοπιστίας για την κλείδα παρατήρησης .....	62
3.2.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων .....	62
3.2.3 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ενοτήτων της κλείδας παρατήρησης .....	66
Κεφάλαιο 4: Συζήτηση - Συμπεράσματα –Περιορισμοί -Προτάσεις .....	71
4.1 Συζήτηση.....	71

4.2 Συμπεράσματα .....	78
4.3 Περιορισμοί της έρευνας .....	80
4.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	82
Βιβλιογραφία .....	84
Παράρτημα.....	97

## Κατάλογος Πινάκων

<b>Πίνακας 1</b> Μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ανά φύλο σε κάθε τμήμα.....	43
<b>Πίνακας 2</b> Μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ανά τμήμα.....	43
<b>Πίνακας 3</b> Μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ανά φύλο .....	43
<b>Πίνακας 4</b> Τύπος μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ανάλογα με το κοινωνικό τους γόητρο.....	53
<b>Πίνακας 5</b> T- test ανάμεσα στις απαντήσεις σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά και την ύπαρξη ή μη ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών.....	54
<b>Πίνακας 6</b> Συσχετίσεις ανάμεσα στις απαντήσεις σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά και την ύπαρξη ή μη ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών.....	56
<b>Πίνακας 7</b> Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με εξαρτημένη την ερώτηση 1.....	59
<b>Πίνακας 8</b> Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με εξαρτημένη την ερώτηση 2.....	59
<b>Πίνακας 9</b> Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με εξαρτημένη την ερώτηση 3.....	60
<b>Πίνακας 10</b> Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με εξαρτημένη την ερώτηση 4.....	60
<b>Πίνακας 11</b> Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με εξαρτημένη την ερώτηση 5.....	61
<b>Πίνακας 12</b> Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με εξαρτημένη την ερώτηση 6.....	61
<b>Πίνακας 13</b> Έλεγχος αξιοπιστίας της Ενότητας 1: Κοινωνικό παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη.....	62

<b>Πίνακας 14</b> Παρουσίαση αποτελεσμάτων 1ης υποενότητας: Συμπεριφορές παιχνιδιού χαμηλού επιπέδου .....	62
<b>Πίνακας 15</b> Παρουσίαση αποτελεσμάτων 2ης υποενότητας: Συμπεριφορές παιχνιδιού μέσου επιπέδου .....	63
<b>Πίνακας 16</b> Παρουσίαση αποτελεσμάτων 3ης υποενότητας: Συμπεριφορές παιχνιδιού προχωρημένου επιπέδου .....	65
<b>Πίνακας 17</b> Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των τριών υποενοτήτων της κλείδας παρατήρησης.....	66
<b>Πίνακας 18</b> Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των συμπεριφορών της 1ης υποενότητας: Συμπεριφορές παιχνιδιού χαμηλού επιπέδου.....	67
<b>Πίνακας 19</b> Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των συμπεριφορών της 2ης υποενότητας: Συμπεριφορές παιχνιδιού μέσου επιπέδου.....	68
<b>Πίνακας 20</b> Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των συμπεριφορών της 3ης υποενότητας: Συμπεριφορές παιχνιδιού προχωρημένου επιπέδου .....	69

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο κοινωνικό γόητρο μαθητών νηπιαγωγείου, οι οποίοι, ωστόσο, εμφανίζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για την κατηγορία των μαθητών αυτών και της συμμετοχής τους στο κοινωνικό παιχνίδι. Το δείγμα αποτέλεσαν 30 μαθητές, 15 με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και 15 χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Οι δύο ομάδες που προέκυψαν μετρήθηκαν με το κοινωνιομετρικό τεστ, το οποίο περιλαμβάνει τρία θετικά κριτήρια και τρία αρνητικά. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε η κλίδα παρατήρησης Social Skills Checklist, η οποία αν και περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες, προτιμήθηκε μόνο η πρώτη, αυτή που ασχολείται με το κοινωνικό παιχνίδι και τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Από την έρευνα προέκυψε πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απορριπτέοι από τους συμμαθητές τους. Επίσης, αποδείχθηκε ότι κατά τη διάρκεια του κοινωνικού παιχνιδιού οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους, παίζουν συνεργατικά και αλληλεπιδρούν. Αντίθετα, επιβεβαιώθηκε πως οι μαθητές νηπιαγωγείου με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παίρνουν πρωτοβουλίες που αφορούν στην οργάνωση του παιχνιδιού, στην ανάληψη της ηγεσίας του παιχνιδιού ή στην πρόταση ενός σχεδίου δράσης. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω μελέτη της βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω του παιχνιδιού.

### Λέξεις κλειδιά

Κοινωνικό γόητρο, κοινωνικές δεξιότητες, ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, κοινωνικό παιχνίδι, νηπιαγωγείο



## **Abstract**

This paper refers to the social status of kindergarten students, who, however, have mild educational needs. More specifically, refers to the category of these students and their participation in social play. The sample consisted of 30 students, 15 with mild educational needs and 15 without mild educational needs, who were selected by the random sampling method. The two groups that emerged, were measured by the sociometric test, which includes three positive criteria and three negative ones. In addition, was used the Social Skills Checklist, which although it contains four sections, was preferred only the first one, which deals with social play and emotional development of the child. The survey revealed that students with mild educational needs are rejected by their classmates. It also turned out that during the social play, pupils with mild educational needs develop relationships with their peers, play cooperatively and interact. Instead, it was confirmed that kindergarten students with mild educational needs do not take initiatives concerning the organization of the game, taking on the leadership of the game or proposing an action plan. The findings of this research could be used to further study the improvement of the social skills of students with mild educational needs through social play.

## **Keywords**

Social status, social skills, mild educational needs, social play, kindergarten

## Πρόλογος

Αδιαμφισβήτητα οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών έχουν ιδιαίτερη σημασία, καθώς στη προσπάθεια τους να υποστηρίξουν το ρόλο τους σε μία σχέση θα πρέπει να αναπτύξουν κοινωνιογνωστικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες. Το νηπιαγωγείο θεωρείται σταθμός για τα παιδιά, αφού σε αυτό έρχονται σε επαφή με συνομηλίκους, εξυπηρετώντας τη κοινωνικοποίηση και την αγωγή τους. Είθισται να αποτελεί μία περίοδο κατά την οποία το νήπιο απομακρύνεται από την οικογένεια, την ασφάλεια και τη θαλπωρή που του παρέχει, και αποπειράται να κοινωνικοποιηθεί και να κάνει τα πρώτα του εκπαιδευτικά βήματα. Το παιδί προετοιμάζεται για τη σχολική του ζωή, με το νηπιαγωγείο να του παρέχει τα απαραίτητα εφόδια, που θα το βοηθήσουν να ανταποκριθεί ευέλικτα σε ένα ευρύ φάσμα από ικανότητες και δεξιότητες.

Το κοινωνικό γόητρο των μαθητών προσχολικής ηλικίας έχει ταυτιστεί με την κοινωνική ικανότητα τους, δηλαδή την κοινωνική συμπεριφορά, τη συμμετοχή στο κοινωνικό παιχνίδι και τις κοινωνικές δεξιότητες. Έρευνες, οι οποίες να αφορούν κατά αποκλειστικότητα το κοινωνικό γόητρο μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό παιχνίδι κατά τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο είναι περιορισμένες έως και ανύπαρκτες. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην επιλογή του θέματος της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας.

Με την ολοκλήρωση της εργασίας, σημαντική κρίνεται η έκφραση ευχαριστιών προς όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της. Ειδικότερα, θερμές ευχαριστίες εκφράζονται στον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Αγαλιώτη Ιωάννη, για την πολύτιμη καθοδήγηση και βοήθεια του, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Επίσης, ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζονται προς τις προϊστάμενες και τις νηπιαγωγούς των τάξεων που διεξήχθη η έρευνα για την συνεργασία τους, και

φυσικά προς κάθε παιδί που συμμετείχε στην έρευνα. Τέλος, θερμές ευχαριστίες εκφράζονται προς την οικογένεια και τους φίλους μου για την στήριξη και τη συμπαράσταση που επέδειξαν.

## Εισαγωγή

Η κοινωνική ανάπτυξη είναι ένας από τους παράγοντες που συντελούν στην ομαλή μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στο νηπιαγωγείο. Το παιδί που είναι κοινωνικά έτοιμο, είναι σε θέση να κάνει φίλους, να έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του και μπορεί να επικοινωνεί εξίσου καλά με αυτούς όσο και με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης (Huffman, Mehlinger & Kerivan, 2000). Οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών ασκούν καθοριστική επίδραση στην κοινωνικοποίησή τους. Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι ένα στάδιο το οποίο χαρακτηρίζεται από την άποψη που σχηματίζουν τα παιδιά για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο. Μοιράζονται με τους συνομηλίκους τους και τους ενήλικες του περιβάλλοντός τους συναισθήματα και χτίζουν την κοινωνική τους ανάπτυξη (Bagdi & Vacca, 2005).

Οι κοινωνικές σχέσεις συνομηλίκων αφορούν την αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων τους (δημοτικότητα, απόρριψη, περιθωριοποίηση), τους τύπους φιλικών σχέσεων (καλοί φίλοι, κοινοί φίλοι, απλή γνωριμία, μονόπλευρη φιλία), τα επίπεδα της κοινωνικής δομής των σχέσεων (κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινοί φίλοι, συμπαίχτες) και τις λειτουργίες που εξυπηρετούν οι φίλιες των παιδιών (παρέα, συναισθηματική στήριξη) (Hartup, 1996). Όμως κυρίως, έχει επικρατήσει πως η κοινωνική θέση των παιδιών στην ομάδα και οι φίλιες αποτελούν τις σχέσεις στην παιδική ηλικία οι οποίες αναγνωρίζονται ως σχέσεις «κλειδιά» στην πορεία του ατόμου (Asher, Parker & Walker, 1996). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αρχίζουν να αναπτύσσουν τη φήμη ή το κοινωνικό γόητρο στην ομάδα των συνομηλίκων ως αρεστά ή μη αρεστά μέλη της ομάδας. Η κοινωνική θέση των παιδιών στην ομάδα ή στο γενικότερο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι σημαντική για την κοινωνικό-συναισθηματική και την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (Nelson & Dishion, 2004).

Πολλά παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν όχι μόνο γνωστικά αλλά και ελλείμματα που αφορούν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Terras, Thompson, & Minnis, 2009). Αν και οι εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζονται κυρίως ως προβλήματα που έχουν να κάνουν με την ακαδημαϊκή επίδοση, η έρευνα έχει εστιάσει όλο και περισσότερο στις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική θέση των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ως αποτέλεσμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Kavale & Mostert, 2004).

Αρχικά, οι μαθητές νηπιαγωγείου που εμφανίζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες δεν κατέχουν κοινωνικό γόητρο που να είναι ισάξιο με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών αυτών κατά το κοινωνικό παιχνίδι ίσως να έχει σημαντική απόκλιση από το τυπικό. Τέλος, η κοινωνική συμπεριφορά κατά το κοινωνικό παιχνίδι παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που αποκλίνει σημαντικά από το τυπικό, ίσως συνυπάρχει με την έλλειψη κοινωνικού γοήτρου. Σύμφωνα με τα παραπάνω επιλέχθηκε και το θέμα της εργασίας, σκοπός της οποίας αποτελεί η εξέταση του κοινωνικού γοήτρου των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο νηπιαγωγείο. Επιπρόσθετος στόχος της εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της ύπαρξης ή μη συσχέτισης της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και της συμμετοχής τους στο κοινωνικό παιχνίδι.

Η ερευνητική δραστηριότητα μέχρι πρότινος αφορούσε τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και πώς αυτές ορίζονται ή συσχετίζονται με τα όποια προβλήματα και αδυναμίες στον κοινωνικό τομέα. Οι έρευνες, οι οποίες αφορούν την παρέμβαση προκειμένου να βελτιωθεί το κοινωνικό γόητρο των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι πολύ λίγες. Ακόμη πιο λίγες είναι και εκείνες οι έρευνες που αφορούν το κοινωνικό παιχνίδι και πώς αυτό συμβάλλει στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων που εμφανίζουν παιδιά

προσχολικής ηλικίας. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει λόγος στα μέρη, από τα οποία αποτελείται η εργασία. Αρχικά, να σημειωθεί πως χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια, το πρώτο κεφάλαιο αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα γίνεται λόγος στην έννοια των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών και επιχειρείται να αποσαφηνιστεί ο όρος όσο γίνεται πληρέστερα. Στη συνέχεια εξετάζεται το κοινωνικό γόητρο των μαθητών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, η φύση των κοινωνικών δεξιοτήτων που εμφανίζουν και γενικά η κοινωνική δράση και αντίδραση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, πραγματεύεται το κοινωνικό παιχνίδι, διατυπώνονται θεωρίες για αυτό, τα είδη και τα χαρακτηριστικά του. Επίσης, γίνεται αναφορά στο ρόλο που ενέχει το παιχνίδι για την ανάπτυξη ενός παιδιού και γενικά ο ρόλος του κοινωνικού παιχνιδιού στη διάρκεια του νηπιαγωγείου. Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται λόγος και στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα πρέπει να απαντηθούν στο πέρας της εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος στη μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται αναφορά στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων, στις διαδικασίες διεξαγωγής και στους συμμετέχοντες της έρευνας. Επιχειρείται επίσης, ανάλυση των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και ο σχολιασμός των πινάκων της στατιστικής ανάλυσης. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα, καθώς και η συζήτηση. Ακόμη, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας αλλά και σε προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

# Κεφάλαιο 1: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας - Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

## 1.1 Η φύση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα των μαθητών για αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την επίτευξη κοινωνικών στόχων. Αναφέρονται επίσης, στην εμπλοκή τους σε διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και στην ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων. Σε αυτά ανήκουν η αποδοχή, η συμπάθεια και η ενσυναίσθηση. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την αντίδραση-συμπεριφορά ενός ατόμου κατά την επαφή του με ένα υποκείμενο. Αφορά την επαφή με το βλέμμα, την έκφραση του προσώπου, τον τόνο της φωνής, το χαιρετισμό και γενικά την ικανότητα να συνομιλήσει και να αλληλεπιδράσει (Γαλανάκη, 2000).

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό, πως στη διάρκεια των δεκαετιών του '80 και του '90 εντοπίστηκαν αρκετές και σημαντικές πτυχές των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και της κατανόησης της συμβολής της κοινωνικό- συναισθηματικής ανάπτυξης τόσο στο άτομο όσο και στην κοινωνία. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο πληθώρα επιστημόνων έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Merrel & Gimpel, 2014).

Έπειτα, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά, ακόμη από την βρεφική ηλικία, θα πρέπει απαραίτητως να επιδιώκεται (Lynch & Simpson, 2010). Οποια παιδιά δεν έχουν αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες ή τις έχουν αναπτύξει σε μικρό βαθμό ενδέχεται να μην είναι σε θέση να ολοκληρώσουν το σχολείο, και να έρχονται αντιμέτωπα με προβλήματα στον εργασιακό τους χώρο, να οδηγούνται στην παραβατικότητα και να αδυνατούν να προσαρμοστούν στο κοινωνικό σύνολο (Elksnin

& Elksnin, 1998). Απόρροια της κατάστασης αυτής είναι η απόκτηση μειωμένης αυτοεκτίμησης και η κοινωνική απομόνωση.

Οι κοινωνικές δεξιότητες αναπτύσσονται σταδιακά, από την παιδική ηλικία μέχρι και την εφηβική (Anderson & Beauchamp, 2012). Πρόκειται για καθορισμένες συμπεριφορές, που κατακτούνται με τη πάροδο του χρόνου, οι οποίες αποτελούν ιδιότητες και χαρακτηριστικά μιας ομάδας και συναρτώνται με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, τη κοινωνική θέση και τα ατομικά χαρακτηριστικά (Walrath, 2011). Σε καθημερινή βάση, οι άνθρωποι καλούνται να αντιμετωπίσουν καταστάσεις, στις οποίες απαιτούνται κοινωνικές δεξιότητες. Είναι πολύ πιθανό κάποιος, να αδυνατεί να συμπεριφερθεί κοινωνικά κατάλληλα, εξαιτίας κάποιων γνωστικών, συναισθηματικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Spence, 2003). Επίσης προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να αποτελούν συμπτώματα ή και συνέπειες πολλών καταστάσεων όπως μιας αναπηρίας (Anderson & Beauchamp, 2012).

Οι κοινωνικές σχέσεις συνομηλίκων αφορούν την αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων τους (δημοτικότητα, απόρριψη, περιθωριοποίηση), τους τύπους φιλικών σχέσεων (καλοί φίλοι, κοινοί φίλοι, απλή γνωριμία, μονόπλευρη φιλία), τα επίπεδα της κοινωνικής δομής των σχέσεων (κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινοί φίλοι, συμπαίχτες) και τις λειτουργίες που εξυπηρετούν οι φίλιες των παιδιών (παρέα, συναισθηματική στήριξη), (Hartup, 1996). Όμως κυρίως, έχει επικρατήσει πως η κοινωνική θέση των παιδιών στην ομάδα και οι φίλιες αποτελούν τις σχέσεις στην παιδική ηλικία οι οποίες αναγνωρίζονται ως σχέσεις «κλειδιά» στην πορεία του ατόμου (Asher, Parker & Walker, 1996). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αρχίζουν να αναπτύσσουν τη φήμη ή το κοινωνικό γόητρο στην ομάδα των συνομηλίκων ως αρεστά ή μη αρεστά μέλη της ομάδας. Η κοινωνική θέση των παιδιών στην ομάδα ή στο γενικότερο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι σημαντική για την κοινωνικό-συναισθηματική και την



ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (Nelson & Dishion, 2004).

## **1.2 Αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών αναγκών**

Η έννοια «ειδικές ανάγκες» δεν μπορεί να διατυπωθεί ξεκάθαρα, παρά μόνο να αναφερθεί σε κάποιες κατηγορίες ατόμων, που χρήζουν ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, σύμφωνα με το Νόμο Ν.1566/1985. Στην πορεία η έννοια τροποποιήθηκε με το Νόμο Ν. 2817/2000, αφού θεωρήθηκε πως τόνιζε το πρόβλημα που υπήρχε σε κάποια άτομα συγκριτικά με τα υπόλοιπα. Έτσι, πλέον κυριαρχεί ο νέος χαρακτηρισμός ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Έπειτα, στα παιδιά που εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επικρατεί μία ανομοιογένεια όσον αφορά τις ανάγκες (εκπαιδευτικές, κοινωνικές και ψυχολογικές) και τις παροχές τους. Να σημειωθεί πως ο τύπος δυσκολίας και τα προβλήματα ποικίλουν, με την αντιμετώπιση τους να διαφέρει ανάλογα τη περίπτωση.

Ολοένα και περισσότερο τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των παιδιών που εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την δημοτική εκπαίδευση. Πολλοί είναι αυτοί που κάνουν λόγο για ένα φαινόμενο της εποχής, φαινόμενο που στο παρελθόν δεν ερχόταν στο φως, γιατί τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς αδυνατούσαν να αναγνωρίσουν τα σημάδια και τα συμπτώματα στο παιδί. Βέβαια, σύμφωνα με την άποψη αυτή, ίσως τα ποσοστά να μένουν ίδια. Αυτό που, όμως, έχει αλλάξει δραματικά είναι η ενημέρωση, η οποία προκάλεσε ενδιαφέρον και έτσι γονείς και εκπαιδευτικοί πλέον είναι σε θέση να καταγράψουν τα κρούσματα. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται, οφείλονται στην αιτιολογία, τα χαρακτηριστικά καθώς και το βαθμό εκδήλωσης, καθιστώντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες πρόβλημα με μεγάλες και σοβαρές διαστάσεις.

Σήμερα, η κοινωνία έχει δεσμευθεί απέναντι στα παιδιά αυτά, παρέχοντας κάλυψη και βελτίωση στις διάφορες μεθόδους εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ειδική εκπαιδευτική διαδικασία, στοχεύει στη παροχή ίσων ευκαιριών για πλήρη συμμετοχή όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και την κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **1.2.1 Ορισμοί**

Από τα πρώτα κιόλας στάδια του επιστημονικού πεδίου των εκπαιδευτικών αναγκών, τόσο επιστήμονες μεμονωμένα αλλά και ολόκληρες επιστημονικές ομάδες έχουν επιχειρήσει κατά καιρούς να ορίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις διαστάσεις που λαμβάνουν (Kavale & Fornes, 2000). Οι διάφοροι ορισμοί περιλαμβάνουν στοιχεία αλλά και χαρακτηριστικά, τα οποία σε βάθος χρόνου κάποια έχουν αλλοιωθεί και κάποια άλλα όχι. Τα χαρακτηριστικά που ορίζονται είναι νευροψυχολογικής φύσεως και σχετίζονται με ψυχολογικές διαδικασίες, την ακαδημαϊκή επίδοση, τη γλώσσα, την γνωστική ανάπτυξη, το κριτήριο της απόκλισης, την ευφυΐα, το κριτήριο του αποκλεισμού, καθώς και πληθώρα άλλων χαρακτηριστικών (Hammil, 1990).

Μέσα από τη μελέτη της ιστορίας και το περιεχόμενο της Ειδικής Αγωγής, έχει παρατηρηθεί πως με το πέρασμα των χρόνων σκιαγραφούνται κοινωνικές αλλαγές, έχοντας επιπτώσεις στις απόψεις, αντιλήψεις και τις στάσεις απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2010). Πληθώρα ερευνητών υποστηρίζει πως δεν υπάρχει ένας όρος που να είναι κοινά αποδεκτός για τις εκπαιδευτικές ανάγκες (Kavale, Holdnack & Mostert, 2006). Έτσι, προκύπτουν συνεχώς προτάσεις όσον αφορά τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα ο χώρος της Ειδικής Αγωγής να γεμίζει από ποικίλες και διαφορετικές θεωρήσεις (Πολυχρόνη, 2011).

### 1.3 Η έννοια των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών

Αρχικά, όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Από τη μία υπάρχουν μαθητές που εμφανίζουν σοβαρές ή βαριές εκπαιδευτικές ανάγκες, και από την άλλη υπάρχουν οι μαθητές που εμφανίζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην εργασία πραγματεύεται η δεύτερη κατηγορία, αυτή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι αποτελούν περίπου το 90% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, που έχουν διαγνωσθεί ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, επειδή οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες συναντώνται συχνότερα σε σχέση με άλλες αναπηρίες, αναφέρονται και ως αναπηρίες υψηλής συχνότητας (Wiley & Siperstein, 2015).

Έπειτα, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, ενδέχεται να παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, νοητική υστέρηση, συναισθηματική διαταραχή ή προβλήματα συμπεριφοράς. Στις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες πολλές φορές συγκαταλέγονται και τα προβλήματα στην όραση ή την ακοή (αισθητηριακά προβλήματα), τα προβλήματα στη κίνηση (κινητικά), διάφορα προβλήματα υγείας, ακόμη και προβλήματα ή διαταραχές στο κομμάτι της επικοινωνίας.

Ως μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται εκείνοι, όπου οι ανάγκες τους καθιστούν εφικτή τη διδασκαλία τους στη γενική τάξη, τουλάχιστον για κάποιες ώρες της ημέρας (Thomas, Correa & Morsink, 1995). Πρόκειται, λοιπόν, για ανάγκες, οι οποίες αντιμετωπίζονται στις γενικές τάξεις από τον γενικό εκπαιδευτικό και ενδεχομένως από τη συνεργασία του γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού (Ημέλλου, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες διαχωρίζονται σε εκείνους που αντιμετωπίζουν προβλήματα:

- α) Στις ακαδημαϊκές γνώσεις
- β) Στη κοινωνική αλληλεπίδραση
- γ) Στην αυτό-αντίληψη και κίνητρα
- δ) Στη διαχείριση συμπεριφοράς
- ε) Στις υποστηρικτικές υπηρεσίες (Thomas, Correa & Morsink, 1995).

Αναφορικά με τις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτές αφορούν μία ομάδα διαταραχών που αφορούν την νευροαναπτυξιακή δυσλειτουργία και δημιουργούν προβλήματα στις ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, μαθηματικά). Πρόκειται για δυσκολίες, οι οποίες επιμένουν στο χρονικό διάστημα των 6 μηνών, με την πρώτη τους εμφάνιση κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας. Οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες πιο σοβαρές, όπως είναι το φάσμα του αυτισμού. Να σημειωθεί πως συγκεκριμένα οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποδίδονται σε νοητικά, αισθητηριακά, ψυχικά προβλήματα, ούτε σε αντιξοότητες του περιβάλλοντος, καθώς ούτε και στην έλλειψη επάρκειας της γλώσσας της ακαδημαϊκής διδασκαλίας (American Psychiatric Association, 2013).

Πληθώρα μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολεύονται στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (Bender & Wall, 1994), στις κοινωνικές τους σχέσεις και στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων (Kalyva & Agaliotis, 2009a; Agaliotis & Goudiras, 2004). Επίσης, δύσκολα γίνονται αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους, δύσκολα προσαρμόζονται και γενικά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ενσυναίσθηση και τη συμπεριφορά (Kavale & Forness, 1996). Έπειτα, παρατηρείται πως σε μαθητές με προβλήματα στην κοινωνική συμπεριφορά και το συναίσθημα πλήττεται η αυτοπραγμάτωση του ατόμου, με συνέπεια τη πρόκληση δυσκολιών στη σύναψη αξιόλογων σχέσεων με το συνομήλικο (Kauffman, Bantz & McCullough, 2002).

Επιλογικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως κάθε παιδί με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να παρουσιάζει ελλείμματα στις κοινωνικές του δεξιότητες, δίχως αυτό να σημαίνει ότι τα ελλείμματα οφείλονται στην όποια αναπηρία ή αποτελούν απλώς συμπτώματα αυτής. Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξάρτητα από την προέλευση τους, χρήζουν συστηματικής εκπαίδευσης στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, προκειμένου να ξεπεραστούν οι όποιες δυσκολίες, κοινωνικές και μη. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει λόγος για το κοινωνικό γόητρο και γενικά για τις δεξιότητες των μαθητών που εμφανίζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

### ***1.3.1 Ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών και κοινωνικές δεξιότητες***

Στον ελλαδικό χώρο, οι μελέτες που αφορούν τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και τις κοινωνικές δεξιότητες που εμφανίζουν δεν είναι πολλές. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά σε κάποιες από αυτές. Αρχικά, τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν καλούνται να επιλύσουν κάποιες συγκρούσεις, δυσκολεύονται, καθώς δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τα διάφορα ερεθίσματα που προκύπτουν από το περίγυρο τους. Έτσι, αδυνατούν να βρουν εναλλακτικές λύσεις και να λυθούν οι όποιες συγκρούσεις και παρεξηγήσεις, και όταν βρουν κάποια λύση αδυνατούν να την επαναλάβουν σε ανάλογη περίπτωση (Agaliotis & Goudiras, 2004).

Επιπρόσθετα, μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με έρευνα (Διδασκάλου, Ανδρέου, & Βλάχου, 2011), φαίνεται πως στοχοποιούνται και περιθωριοποιούνται εύκολα. Μάλιστα, τα αγόρια τείνουν να αλληλεπιδρούν κατά το κοινωνικό παιχνίδι περισσότερο, σε σχέση με τα κορίτσια. Τα προβλήματα στην κοινωνική συμπεριφορά και οι συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών επηρεάζουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δηλαδή την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Παύλου, Μορφίδη & Σούλης 2011). Σύμφωνα

με την έρευνα αυτή, οι μαθητές που εμφάνιζαν προβλήματα στην κοινωνική συμπεριφορά εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπροσθέτως, πληθώρα εκπαιδευτικών, παρατηρεί πως οι μαθητές δυσκολεύονται να αναπτυχθούν κοινωνικά, καθώς αδυνατούν να συνάψουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, δεν έχουν αυτοπεποίθηση και έτσι δεν εκδηλώνονται (Vlachou, Staurousi & Didaskalou, 2016).

#### **1.4 Κοινωνικό γόητρο και άτομα με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες**

Αρχικά, η κοινωνικοποίηση του ατόμου, εκφράζεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τον άλλο, και ξεκινά από τα πρώτα κιόλας χρόνια του παιδιού. Από πολύ μικρή ηλικία (βρεφική), το άτομο επιχειρεί να επικοινωνήσει τις ανάγκες του όσο καταλληλότερα γίνεται. Έτσι, ενώ στην αρχή απλώς επιδιώκει τη κάλυψη των βασικών του αναγκών, στη συνέχεια επιδιώκει την ικανοποίηση ανώτερων και πνευματικών αναγκών.

Το ζήτημα της προσαρμογής των μαθητών στο νηπιαγωγείο και μετέπειτα σε κάθε άλλη σχολική βαθμίδα εξαρτάται από την ψυχοκοινωνική τους κατάσταση. Συνεπώς, τα παιδιά εκείνα που παραμελούνται από το συνομήλικο, βιώνουν έντονα τη μοναξιά αλλά και τη δυσαρέσκεια. Η ψυχολογική επάρκεια, έπειτα, ενός παιδιού καθορίζεται από τις σχέσεις που αναπτύσσει με το συνομήλικο, τη σχολική επίδοση του, την αυτοεκτίμηση του, τη θετική συναισθηματική του διάθεση καθώς και την απουσία προβλημάτων συμπεριφοράς. Η πραγματικότητα, δυστυχώς, δείχνει πως παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι λίγες οι φορές που εμφανίζουν χαμηλό κοινωνικό γόητρο, με αποτέλεσμα την απόρριψη και παραμέληση από τους μαθητές που δεν εμφανίζουν εκπαιδευτικές ανάγκες (Διδασκάλου κ.ά., 2011).

Αναφορικά, τώρα, με το κοινωνικό γόητρο, σχετίζεται με τις σχέσεις που αναπτύσσει ένα άτομο με ένα άλλο σύνολο ατόμων. Ήδη από την προσχολική ηλικία κιόλας, κάθε παιδί προσπαθεί να ενταχθεί σε μία ομάδα και να οργανωθεί σε αυτή σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του. Το κοινωνικό γόητρο ενός παιδιού καθορίζεται από τις όποιες βαθμολογίες, αρνητικές ή θετικές, λαμβάνει το παιδί από το περίγυρο του. Στη συνέχεια αναφέρονται οι τύποι του κοινωνικού γοήτρου:

1. Δημοφιλής τύπος: το παιδί είναι συμπαθές στους συνομηλίκους του, με τις θετικές βαθμολογίες να υπερισχύουν έναντι των αρνητικών.
2. Απορριπτέος τύπος: το παιδί είναι αντιπαθές στους συνομηλίκους του, με τις αρνητικές βαθμολογίες να υπερισχύουν έναντι των θετικών.
3. Παραμελημένος τύπος: το παιδί καθίσταται αδιάφορο στους συνομηλίκους, αφού τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές βαθμολογίες είναι λίγες.
4. Αμφιλεγόμενος τύπος: το παιδί είναι συμπαθές από αρκετούς και παράλληλα αντιπαθές από κάποιους άλλους.
5. Μέσος τύπος: το παιδί βρίσκεται στη μέση, αφού και οι θετικές με τις αρνητικές βαθμολογίες από τους συνομηλίκους βρίσκονται σε ισορροπία (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982).

Στο μοντέλο που προτείνουν οι Marten, Voß και Blumenthal (2016), προσθέτουν ακόμη δύο τύπους, τον ιδιαίτερα δημοφιλή τύπο και τον ιδιαίτερα απορριπτέο τύπο.

Δυστυχώς η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα φαίνεται να λείπει ή να υστερεί σε μεγάλο βαθμό στην περίπτωση που το παιδί εμφανίζει ήπιες εκπαιδευτικές

ανάγκες. Παιδιά, τα οποία εμφανίζουν δυσκολίες στο κοινωνικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό κομμάτι, εμφανίζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Gresham Robichaux, York & O' Leary, 2012). Παιδιά, τα οποία εμφανίζουν ήπια νοητική διαταραχή, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητα, καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς, δυσκολεύονται να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις, πόσο μάλλον να συμμετάσχουν ενεργά στο κοινωνικό παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους (Gresham & MacMillan, 1997).

Είναι φανερό πως οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αφορούν το γνωστικό, το ακαδημαϊκό, το κοινωνικό αλλά και το προσωπικό τους κομμάτι. Τα προβλήματα ποικίλουν όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους συνομηλίκους, καθώς και τη σύναψη σχέσεων μαζί τους. Αρκετοί μάλιστα από τους συνομηλίκους φαίνεται πως εξαιτίας των εκπαιδευτικών αναγκών κάποιων μαθητών δυσκολεύονται να συναναστραφούν με τα παιδιά αυτά, με αποτέλεσμα τη περιθωριοποίησή τους (Gresham & MacMillan, 1997).

#### ***1.4.1 Κοινωνικό γόητρο και παιδιά νηπιαγωγείου***

Η προσπάθεια που καταβάλλει ένα παιδί να συνάψει κοινωνικές σχέσεις προκειμένου να υποστηρίξει το ρόλο του σε μία σχέση και έτσι να αναπτύξει οποιαδήποτε κοινωνικογνωστική και συμπεριφοριστική δεξιότητα έχει μεγάλη σημασία. Ο βαθμός ικανοποίησης των κοινωνικών σχέσεων παιδιών προσχολικής και νηπιακής ηλικίας ταυτίζεται με τα χαρακτηριστικά που εκδηλώνει το παιδί στο σχολείο. Κάποια από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η κοινωνική συμπεριφορά, η συμμετοχή στο κοινωνικό παιχνίδι και οι γενικές κοινωνικές δεξιότητες.

Το κοινωνικό γόητρο συνδέεται με την κοινωνική ετοιμότητα του παιδιού. Το παιδί που μπορεί να κάνει φίλους και να συνάψει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές



του, μπορεί να θεωρηθεί κοινωνικά έτοιμο. Στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας η ικανότητα αυτή συμπεριλαμβάνει ανεπτυγμένες δεξιότητες, προκειμένου να προωθηθεί η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και η επίδειξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων. Συνεπώς το κοινωνικό γόητρο στο νηπιαγωγείο σχετίζεται με τις ικανότητες του παιδιού να μοιραστεί τα πράγματα του με τους συνομηλίκους του, να περιμένει τη σειρά του, να συνεργαστεί, να διατηρεί θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του, να τηρεί τους κανόνες και γενικά να υπακούει σε οδηγίες και συμβουλές των μεγαλύτερών του (Walter & LaFreniere, 2000).

Πολλά παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, εμφανίζουν επιπρόσθετα προβλήματα στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, προβλήματα με τους συνομηλίκους τους (Estell et al., 2008), προβλήματα τα οποία δυσχεραίνουν τη θέση των παιδιών. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν μελέτες, οι οποίες καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές δυσκολίες έχουν χαμηλό κοινωνικό γόητρο, τα ευρήματα δεν είναι ξεκάθαρα. Κάποιες μελέτες δείχνουν την ύπαρξη διαφορών στο κοινωνικό γόητρο ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Bakker et al., 2007). Το γεγονός ότι ολοένα και περισσότερα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, εντάσσονται στο τυπικό νηπιαγωγείο καθιστά τη μελέτη και την αντιμετώπιση του κοινωνικού γόητρου ζήτημα μείζονος σημασίας.

### **1.5 Θεωρίες για το παιχνίδι**

Σύμφωνα με παρατηρήσεις στις διάφορες αίθουσες διδασκαλίας και εγκαταστάσεις παιδικής φροντίδας, το παιχνίδι έχει θεωρηθεί πως εξελίσσεται από την βρεφική μέχρι και την παιδική ηλικία. Ο όρος «παιχνίδι» είναι γνωστός και αποδεκτός από όλους. Πληθώρα φιλοσόφων και παιδαγωγών έχουν ασχοληθεί με αυτό, διατυπώνοντας μάλιστα μία σειρά από θεωρίες, προκειμένου να ερμηνευτεί όσο

καλύτερα γίνεται αυτή η σημαντική ηλικία για το παιδί. Στη συνέχεια αναφέρονται κάποιες από τις θεωρίες αυτές:

- ◆ Θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας: διατυπώθηκε το 1873 από τον Spencer, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι *«το παιχνίδι αποτελεί διέξοδο της πλεονάζουσας ενέργειας που παράγει ο άνθρωπος προκειμένου να καλύψει τις όποιες βασικές ανάγκες επιβίωσης»*.
- ◆ Θεωρία της αναψυχής: διατυπώθηκε από τους Patrick και Lazarus το 1916, σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι αποτελεί μέσο ξεκούρασης και χαλάρωσης του παιδιού (Κοντογιάννη, 2000).
- ◆ Θεωρία του αταβισμού ή της ανακεφαλαίωσης: διατυπώθηκε από τον Hall το 1920, δίνοντας έμφαση στα εξελικτικά στάδια του ανθρώπου. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το παιχνίδι βοηθά το παιδί να περάσει τα στάδια που πέρασε ο άνθρωπος μέχρι να φτάσει στη μορφή που έχει σήμερα (Ματσαγγούρας, 1982).
- ◆ Θεωρία της αυτοαγωγής ή της προπαρασκευαστικής εξάσκησης: διατυπώθηκε από τον Croos το 1901, υποστηρίζοντας πως το παιχνίδι εξυπηρετεί την απόκτηση και την τελειοποίηση των δεξιοτήτων των παιδιών.
- ◆ Θεωρία της άμιλλας: διατυπώθηκε από τον McDougal, υποστηρίζοντας πως το παιχνίδι συμβάλλει στον ανταγωνισμό των παιδιών με στόχο το ένα να ξεπεράσει το άλλο.
- ◆ Θεωρία της έξαρσης του Εγώ: διατυπώθηκε από τον Chateau, ο οποίος θεωρεί πως χάρη στο παιχνίδι κάθε παιδί είναι σε θέση να επιβεβαιώσει την ύπαρξη του, αφού θα μπορεί να επιδείξει τις ικανότητες του.

- ◆ Θεωρία της κάθαρσης: διατυπώθηκε από τον Freud, το 1924, ενώ συμπληρώθηκε το 1950 από τον Erikson. Σύμφωνα με αυτούς το παιχνίδι συνιστά διέξοδο του παιδιού, αφού χάρη σε αυτή μπορεί να εκφραστεί, να αντιμετωπίσει τις όποιες δυσκολίες του, να ικανοποιήσει τα θέλω του αλλά και να εκτονωθεί (Hayes, 1998)
- ◆ Αναπτυξιακή θεωρία: Ο Piaget θεωρεί πως το παιχνίδι συνιστά μία πράξη αφομοίωσης στην οποία κάθε αναπτυξιακό στάδιο αφορά και κάποιο είδος παιχνιδιού (Κοντογιάννη, 2000). Έτσι, το παιχνίδι άσκησης παρατηρείται στο αισθησιοκινητικό στάδιο, το συμβολικό στο προσυλλογιστικό στάδιο και, το κοινωνικό παιχνίδι στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης.
- ◆ Θεωρία της κατανόησης του περιβάλλοντος: διατυπώθηκε από τον Vygotsky το 1967, και σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι συνιστά το μέσο ανάπτυξης του βασικού πλαισίου προκειμένου να κατανοηθεί το περιβάλλον.

### ***1.5.1. Τα είδη και τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού***

Πρώτα - πρώτα, το παιχνίδι ως μια πολυσύνθετη δραστηριότητα δεν μπορεί να διατυπωθεί εύκολα. Από τη μία, το παιχνίδι ενδέχεται να είναι οικειοθελές, αυθόρμητο και αυτεξούσιο, ενώ από την άλλη να είναι αγωνιώδες, περιοριστικό και καθοδηγούμενο. Στη συνέχεια θα γίνει λόγος σε κάποια από τα βασικά του χαρακτηριστικά. Το παιχνίδι μέσα από το συνδυασμό της κίνησης, της ευχάριστης διάθεσης και της ζωνρότητας προσφέρει ευχαρίστηση στο παιδί.

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του παιχνιδιού αποτελεί η δημιουργία φανταστικών καταστάσεων, η δημιουργία δηλαδή μίας πραγματικότητας όπως ακριβώς τη φαντάζεται το κάθε παιδί (Αυγητίδου, 2001). Παρά το γεγονός ότι το

παιχνίδι έγκειται στη φαντασία του κάθε παιδιού, έχει αρχή και τέλος και θέση τόσο στο χώρο όσο και το χρόνο. Έπειτα, αρκετές φορές το παιχνίδι αντικατοπτρίζει συμπεριφορές ενηλίκων, αφού τα παιδιά τείνουν να μιμούνται πράξεις και αντιδράσεις, όπως τις αντιλαμβάνονται, με αποτέλεσμα το παιχνίδι να φαίνεται άλλοτε αφελές και ενοχλητικό και άλλοτε χαριτωμένο και κωμικό. Ωστόσο, όλα τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μένουν προσηλωμένα σε αυτό, δίνοντας την εντύπωση πως δεν τους νοιάζει για οτιδήποτε άλλο βρίσκεται γύρω τους (Hayes, 1998).

Αρκετοί είναι οι ερευνητές εκείνοι, που σύμφωνα με τα είδη των δραστηριοτήτων, κατατάσσουν το παιχνίδι σε διάφορες κατηγορίες. Μία διάκριση γίνεται από τον Piaget, ο οποίος συσχετίζει το παιχνίδι με τα εξελικτικά στάδια της νοητικής ανάπτυξης. Υπάρχει, λοιπόν, το παιχνίδι άσκησης ή κινητικό παιχνίδι, το συμβολικό παιχνίδι και το οργανωμένο. Έπειτα, ο Wallon κατηγοριοποιεί το παιχνίδι στα λειτουργικά, όπου το παιδί μπορεί και συντονίζει καλύτερα τις κινήσεις του, τα παιχνίδια φαντασίας, όπου το παιδί μπορεί και αυτοσχεδιάζει αναπτύσσοντας τη φαντασία του, τα παιχνίδια δημιουργικών καταστάσεων, όπου το παιδί μπορεί και αναπτύσσει τη δημιουργικότητα του, μπορεί και συναρμολογεί, χρησιμοποιώντας ποικίλο υλικό.

## **1.6 Παιχνίδι και παιδική ανάπτυξη**

Για ένα παιδί δεν υπάρχει καμία αμφιβολία πως το παιχνίδι αποτελεί κυρίαρχη δραστηριότητα στη ζωή του. Πρόκειται για δραστηριότητα ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συμβάλλει στη γνωστική, σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Στη διάρκεια του, οι μαθητές συμπεριφέρονται σύμφωνα με τα ατομικά, προσωπικά χαρακτηριστικά τους, τα οποία αλληλεπιδρούν με το φυσικό αλλά και κοινωνικό τους περιβάλλον.

Ήδη από την προσχολική ηλικία το παιχνίδι βοηθά το παιδί να αναπτύξει την ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων, την ικανότητα της γραφής, της ανάγνωσης καθώς και της γλωσσικής ικανότητας (Wood & Bennett, 2001). Έπειτα, με το παιχνίδι το παιδί είναι σε θέση να εξερευνήσει ό,τι το περιβάλλει, ικανοποιώντας την περιέργεια του αλλά και την όποια ανάγκη για εξερεύνηση έχει.

Επιπροσθέτως, με το παιχνίδι όλοι έρχονται σε επαφή, γεγονός που καθιστά απαραίτητο το χειρισμό σημάτων και συμβόλων. Έτσι, το παιδί μπορεί και αναπαριστά τον πολιτισμό. Ακόμη, συγκριτικά με οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα, στο παιχνίδι το παιδί προσπαθεί περισσότερο, αυξάνοντας τις απαιτήσεις από το ίδιο και μεταφέροντας το στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης (Brostrom, 2001).

Οι Vygotski, Bruner και Piaget, θεωρούν πως το παιχνίδι είναι συμβολικό και ότι προωθεί σημαντικά τόσο τη νοητική όσο και τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Με το παιχνίδι ενισχύονται οι ικανότητες της σκέψης, της γενίκευσης, της ταξινόμησης, της διάκρισης ομοιοτήτων και διαφορών (Σιβροπούλου, 2004). Το παιδί βελτιώνεται, ικανοποιώντας την ανάγκη του να επικοινωνήσει, αφού ενισχύει το λεξιλόγιό του, μαθαίνει γραμματική και συντακτικό (Κιτσαράς, 1991).

Επιπλέον, με το παιχνίδι προωθείται και η σωματική ανάπτυξη ενός παιδιού, αφού στη διάρκεια του, παρατηρείται κίνηση και δράση. Συνήθως, ειδικά όταν ο καιρός το επιτρέπει τα παιδιά επιλέγουν τον υπαίθριο χώρο, όπου μπορούν να τρέξουν, να χοροπηδήσουν και να κάνουν ό,τι θέλουν, αναπνέοντας φυσικό αέρα. Αποτελεί, λοιπόν, και έναν τρόπο άθλησης και εκγύμνασης (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπατσαγιάννη, 2006).

## 1.7 Κοινωνικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο

Με την είσοδο των παιδιών στο νηπιαγωγείο σηματοδοτείται μία μετάβαση τόσο για τα παιδιά όσο και για τις οικογένειες τους, αφού πλέον τα παιδιά τοποθετούνται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, πρωτόγνωρο για τα ίδια, στο οποίο καλούνται να αποκαλύψουν τις όποιες κοινωνικές τους δεξιότητες. Στο νηπιαγωγείο, επίσης, τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο με τους συμμαθητές τους. Καλούνται, λοιπόν, να προσέχουν συνέχεια στο τι λέγεται και να λειτουργούν πιο αυτόνομα προωθώντας τον αυτοέλεγχό τους (Eggum-Wilkens, Fabes, Castle, Zhang, Hanish & Martin, 2014).

Τα παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο πρέπει να είναι ικανά να ξεκινήσουν το παιχνίδι, να εισέλθουν σε ομάδες παιχνιδιού, να ανταποκριθούν κατάλληλα σε προτάσεις συμμαθητών τους και να λύσουν τις διαφορές τους με τους συμμαθητές τους. Θα πρέπει να μάθουν τον τρόπο να δρουν και να παίζουν συνεργατικά. Η επίτευξη της εμπλοκής τους σε συλλογικό παιχνίδι σηματοδοτεί πως τα παιδιά χρησιμοποιούν τις γνωστικές και τις κοινωνικές ικανότητές τους (Bretherton, 1985) ενώ μαθαίνουν συνεργατικές συμπεριφορές.

Το κοινωνικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα της παρατήρησης και της καταγραφής, απαιτώντας αρκετές φορές τη διακριτική παρέμβαση του/της νηπιαγωγού για την αποτελεσματική διεξαγωγή του (Κιτσαράς, 2001). Κάθε νηπιαγωγός θα πρέπει να παρατηρεί την ώρα του κοινωνικού παιχνιδιού συστηματικά, και να κρατά σημειώσεις σχετικά με τον τρόπο που τα νήπια παίζουν και το κλίμα που επικρατεί. Έτσι, θα είναι σε θέση να γνωρίσουν τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα παιδιά, τη συμμετοχή τους ή όχι σε αυτό, και τυχόν αποκλεισμούς από αυτό.

Οι ερευνητές επισημαίνουν πως η κοινωνική συμμετοχή του παιδιού στο παιχνίδι και οι συμπεριφορές που επιδεικνύει σε αυτό είναι καλό να εξετάζονται στο

πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται και συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών (Leff, Costigan & Power, 2004) με την επισήμανση ότι στην αυλή του σχολείου οι συμπεριφορές του παιδιού είναι ανεπηρέαστες από τους κανόνες, το δάσκαλο και οποιουδήποτε άλλους παράγοντες.

Έπειτα, στην προσχολική ηλικία, όπου το παιδί πηγαίνει στο νηπιαγωγείο, αποκτά νέες συνήθειες. Εκεί αναλαμβάνει κοινωνικό ρόλο, αφού καλείται να συναναστραφεί με συνομηλίκους και να παίξει μαζί τους. Στη νηπιακή αυτή ηλικία όλα τα παιδιά μαθαίνουν για το νέο τους ρόλο. Μαθαίνουν δηλαδή πώς να συμπεριφέρονται όταν βρίσκονται στον ίδιο χώρο με άλλους, πώς μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματα τους και φυσικά πώς να σέβονται τα δικαιώματα και την παρουσία του άλλου (Cole & Cole, 2002).

Έπειτα, το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο δίνει την ευκαιρία σε κάθε παιδί, να ενταχθεί σε μία ομάδα ή να δημιουργήσει μία, να επικοινωνήσει και να δουλέψει με περισσότερα παιδιά. Έτσι, κοινωνικοποιείται και αναπτύσσεται συνολικά. Πλέον, μαθαίνει πώς να συνεργάζεται, και πώς να λειτουργεί μέσα σε μία ομάδα. Όντας σε μία ομάδα, το παιδί δεν λειτουργεί αυτόνομα και εγωκεντρικά. Απεναντίας κατανοεί τους κανόνες και πορεύεται σύμφωνα με αυτούς. Σύμφωνα με την έρευνα των Coplan, Rubin και Findlay (2006), επισημαίνεται πως στο κοινωνικό παιχνίδι περιλαμβάνεται η αλληλεπίδραση με τους άλλους και η ικανότητα από πλευράς των παιδιών να είναι σε θέση να υπακούν σε κανόνες για διεξαγωγή του παιχνιδιού (Gray, 2009).

Επιπλέον, το παιδί που είναι ικανό να λάβει μέρος σε κοινωνικό παιχνίδι προσπερνάει εύκολα τις διαφορές που έχει με τα άλλα παιδιά (Botsoglou & Kakana, 2003) και αντιλαμβάνεται πως αν δεν συνεργαστεί με τους συμμαθητές του, το παιχνίδι θα τελειώσει. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να είναι σε θέση να ρυθμίσει την συμπεριφορά

του ώστε να συνεχίσει να παίζει με τους συμμαθητές του (Miller & Church, 2004· Poole, 2004· Heidemann & Hewitt, 1992).

Ακόμη, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού κάθε παιδί βιώνει διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις. Μπορεί αυτές να είναι ευχάριστες, δυσάρεστες ή αμφίρροπες. Το σίγουρο είναι πως στην ηλικία αυτή όλα τα παιδιά πλημμυρίζονται από συναισθήματα, τα οποία δυσκολεύονται να διαχειριστούν. Κατά κύριο λόγο, το παιχνίδι αποτελεί ευχάριστη δραστηριότητα, κατά την οποία η ψυχή ενός παιδιού σμιλεύεται και εξευγενίζεται. Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές όπου το παιχνίδι αποτελεί το μέσο για να εκφράσει το παιδί φόβο, θυμό, και κάποια άλλα αρνητικά συναισθήματα.

Σε γενικές γραμμές, το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη του κοινωνικού συναισθήματος, το οποίο πρέπει να υπάρχει προκειμένου να υπάρξει αρμονική συμβίωση στη κοινωνία. Χάρη σε αυτό, το παιδί μαθαίνει την αμοιβαία εκτίμηση, τον αλληλοσεβασμό, τη συνεργασία, τον αλτρουισμό και τη δικαιοσύνη. Μαθαίνει να είναι ειλικρινές και τίμιο και να μην λειτουργεί εγωιστικά, αλλά υπομονετικά και με επιμονή.

Στο σημείο αυτό θα γίνει εκτενής λόγος για το κοινωνικό παιχνίδι, το οποίο βοηθά το παιδί να αποκαλύψει τόσο τη προσωπικότητα όσο και το χαρακτήρα του. Όσον αφορά το χώρο στο νηπιαγωγείο όπου εκτελείται το κοινωνικό παιχνίδι θα πρέπει να είναι απαλλαγμένος από τυχόν εμπόδια (παγκάκια, παιχνίδια), καθώς σε αυτό τα παιδιά επιδίδονται σε κινητικά κυρίως παιχνίδια. Σε γενικές γραμμές θα πρέπει οι χώροι του νηπιαγωγείου να είναι ασφαλείς και συνάμα λειτουργικοί (Οδηγός Νηπιαγωγείου, 2006).

Ως κοινωνικό παιχνίδι ορίζεται εκείνο το είδος παιχνιδιού που δεν υποστηρίζεται από κανένα τεχνολογικό μέσο, προκαθορισμένο σενάριο, και που δεν



έχει άλλο σκοπό από το να ανακαλύψει το παιδί νέους κόσμους και να δημιουργήσει νέες ιδέες. Έπειτα, το κοινωνικό παιχνίδι αν και δεν έχει συγκεκριμένη δομή, βοηθά το παιδί στη διαχείριση του στρες και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

### ***1.7.1 Παιχνίδι στο νηπιαγωγείο παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες***

Έρευνες, οι οποίες να δείχνουν τις σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά το κοινωνικό παιχνίδι, δεν υπάρχουν πολλές. Ωστόσο, αυτές που υπάρχουν δεν έχουν θετικά αποτελέσματα, αφού δείχνουν ότι τα παιδιά που εμφανίζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες δεν προτιμώνται από τους συνομηλικούς εξαιτίας των προβλημάτων που δημιουργούνται κατά την αλληλεπίδραση. Επίσης, στην έρευνα τους οι Larry, Craigh και Cortney (2008), διαπίστωσαν πως τα παιδιά που εμπλέκονται σε μοναχικές συμπεριφορές παιχνιδιού έχουν χαμηλή αποδοχή από τους συμμαθητές τους.

Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εικόνα αυτή δεν παρατηρείται σε όλα τα σχολεία και σε όλους τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού υπάρχουν και πολλές περιπτώσεις, όπου τα παιδιά αυτά συνάπτουν φιλικές και επικοινωνιακές σχέσεις (Gottlieb & Leyser, 1981).

Όσον αφορά τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι λογικό πως χρειάζονται επιπρόσθετη ενίσχυση στο σχολικό περιβάλλον, καθώς εξαιτίας των δυσκολιών τους καθυστερούν σε διάφορους αναπτυξιακούς τομείς. Πρόκειται για παιδιά τα οποία δεν πρέπει να στιγματίζονται αλλά να έχουν πρόσβαση σε κάθε μαθησιακή ευκαιρία μέσα στη τάξη. Η μόνη διαφορά έγκειται στο ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για επανάληψη και μάθηση, με το παιχνίδι να έχει καθοριστικό ρόλο.

Έπειτα, πολλά παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν όχι μόνο γνωστικά αλλά και ελλείμματα που αφορούν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Terras, Thompson & Minnis, 2009). Αν και οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζονται κυρίως ως προβλήματα που έχουν να κάνουν με την ακαδημαϊκή επίδοση, η έρευνα έχει εστιάσει όλο και περισσότερο στις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική θέση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως αποτέλεσμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Kavale & Mostert, 2004). Πράγματι, μια έρευνα έδειξε ότι περίπου 75% των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν επίσης ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Kavale & Forness, 1996), το οποίο τα τοποθετεί σε ομάδα υψηλού κινδύνου για μια χαμηλή κοινωνική θέση (Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos & Boudah, 2008).

Η διάγνωση ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να επηρεάσει την εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του αλλά και τις αντιλήψεις των συμμαθητών του προς αυτό (Nowicki, Brown & Serpien, 2014). Όταν ένα παιδί χαρακτηριστεί ως διαφορετικό από τα άλλα μπορεί επίσης να επηρεάσει το κοινωνικό του γόητρο μέσα στην τάξη (Nowicki et al., 2014). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες, βιώνουν είτε κοινωνική απομόνωση είτε κοινωνική απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των μαθητών που απορρίπτεται από τους συμμαθητές τους, είναι τριπλάσιο από εκείνο των τυπικών συνομηλίκων τους (Kavale & Forness, 1996).

Εν συνεχεία, τα παιδιά που εμφανίζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζονται λιγότερο ενεργητικά και περίεργα στη διάρκεια του κοινωνικού παιχνιδιού (Zeitlin & Williamson, 1994). Ο/η νηπιαγωγός θα πρέπει να εστιάσει στο παιδί, διδάσκοντας σε αυτό τους τρόπους που μπορεί να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι.

Έτσι, θα το βοηθήσει να αναπτυχθεί πολύπλευρα, να ενισχύσει το λόγο, την ομιλία, τη κινητικότητα αλλά και να κοινωνικοποιηθεί πιο εύκολα (Anastasiow, 1996).

Ακόμη, με το κοινωνικό παιχνίδι ανοίγεται το πρώτο παράθυρο αλληλεπίδρασης με τον έξω κόσμο. Οι κοινωνικές δεξιότητες και οι δεξιότητες παιχνιδιού είναι άρρηκτα συνδεδεμένες (Jordan & Lifter, 2005). Στη διάρκεια του παιχνιδιού πολλά είναι τα παιδιά που μειονεκτούν, επηρεάζοντας παράλληλα την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους, εκπαιδευτικούς και κάθε άλλο μέλος ενταγμένο στην ίδια κοινότητα.

Ένα παιδί το οποίο εμφανίζει μειονεξίες σε σωματικό, γνωστικό, επικοινωνιακό, αισθητηριακό, κινητικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό κομμάτι, αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να αποκτήσει δεξιότητες στο παιχνίδι. Παραδείγματος χάρη, όταν στο νηπιαγωγείο υπάρχει ένα παιδί με σωματικές αναπηρίες, δεν μπορεί να μετακινηθεί εύκολα από κάποιο μέρος σε ένα άλλο και να μετακινήσει υλικά ή παιχνίδια, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να αλληλεπιδρά το ίδιο με τους συνομηλίκους του. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί και ο μαθητής με γνωστικά ελλείμματα, ο οποίος χρειάζεται επιπρόσθετο χρόνο προκειμένου να αντιληφθεί τους κανόνες του παιχνιδιού και να μάθει να μιμείται. Έτσι, καθίσταται αδύνατη η εμπλοκή του στις πιο πολύπλοκες μορφές παιχνιδιού. Ακόμα και όταν εμπλέκονται χρειάζονται τόσο την καθοδήγηση όσο και την υποστήριξη του/της νηπιαγωγού.

Οι δεξιότητες παιχνιδιού και η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούν να βελτιωθούν εάν ο/η παιδαγωγός παρέμβει στις δεξιότητες της συνεργασίας και της αναμονής (Kohler & Strain, 1999). Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στο να μάθουν τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες να περιμένουν τη σειρά τους, να μοιράζονται τα παιχνίδια

και τα υλικά και γενικά πώς να συμπεριφέρονται στη διάρκεια του κοινωνικού παιχνιδιού.

Έπειτα, ο/η νηπιαγωγός θα πρέπει να παροτρύνει διαρκώς τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινωνικό παιχνίδι, προκειμένου να γίνει αντιληπτό ότι το να παίζεις με συνομηλίκους είναι ιδιαίτερα απολαυστικό. Κάποια παιδιά ενδέχεται να χρειάζονται περισσότερη παρότρυνση, ώστε να ενισχυθεί πιο πολύ το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι. Κάποια άλλα παιδιά, ενδέχεται να χρειάζονται επιπλέον συμβουλές και πρακτικές, ώστε να ενισχυθεί το ομαδικό- κοινωνικό παιχνίδι. Έτσι, το παιδί με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορεί να λάβει περισσότερους από ένα κοινωνικούς ρόλους στη διάρκεια του παιχνιδιού (Honig, 2006).

Το κοινωνικό παιχνίδι, θα μπορούσε να θεωρηθεί από πολλούς, ως μοντέλο κοινωνικής οργάνωσης, το οποίο διαθέτει καθορισμένους ρόλους, νόρμες και διαδικασίες. Έπειτα, το κοινωνικό παιχνίδι συνιστά μία πρόιμη μορφή κοινωνικής δραστηριότητας, στην οποία το παιδί συνεργάζεται και επικοινωνεί με άλλους. Εκφράζει τα συναισθήματα του, κατανοεί συμπεριφορές και τα όποια αποτελέσματα επιφέρουν αυτές. Επίσης, είναι σε θέση να διαπραγματευτεί αλλά και να κάνει επιλογές (Μαυροπαλιάς, 2007). Σύμφωνα με έρευνα του Hartle (1994) αποδείχθηκε πως οι δεξιότητες επικοινωνίας των παιδιών, η ικανότητα τους να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τη συναισθηματική ανάπτυξη των άλλων, ενισχύονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στην αυλή του σχολείου.

Με το κοινωνικό παιχνίδι, το παιδί μπορεί και αποκτά αυτογνωσία, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνεται τις σωματικές του ικανότητες (Murata & Maeda, 2002). Η κατηγορία εκείνων των παιδιών που εμφανίζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη τους, το παιχνίδι και η μάθηση με τη κίνηση εκλείπει. Παραδείγματος χάρη, όταν ένα παιδί με

αναπτυξιακή καθυστέρηση καλείται να φτιάξει ένα κλασσικό παζλ με τους συνομηλίκους του, δυσκολεύεται, αφού θα πρέπει να εφαρμόσει τις δεξιότητες της λεπτής κινητικότητας.

### **1.8 Σχέση κοινωνικού γόητρου, κοινωνικού παιχνιδιού και ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών**

Τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες χρήζουν επιπρόσθετης ενίσχυσης μέσα στη τάξη. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν χαμηλό κοινωνικό γόητρο, με την καθυστέρηση τους στους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς να είναι εμφανής. Το γεγονός αυτό καθιστά την μαθησιακή διαδικασία των παιδιών αυτών να γίνεται με πιο παιγνιώδη και σίγουρα πιο ενεργό τρόπο. Το κοινωνικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μάθησης γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Larson, 2004). Το παιχνίδι αντανακλά τις αναπτυξιακές δραστηριότητες, που ο μαθητής εμπεδώνει, συμβάλλοντας παράλληλα στην ανάπτυξη, την κατάκτηση αλλά και την οργάνωση των δεξιοτήτων τους.

Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και το κοινωνικό παιχνίδι κατά τη νηπιακή ηλικία θα πρέπει να μελετηθούν μαζί, καθώς το παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση του κοινωνικού γόητρου αφού προωθεί τη γνωστική ανάπτυξη, την κοινωνική κατανόηση, την ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων οπτικοκινητικού συντονισμού, την επίλυση προβλημάτων και την κατάκτηση νέων δεξιοτήτων (Zivianni, Boyle & Rodger, 2001). Επίσης, το κοινωνικό γόητρο στο νηπιαγωγείο σχετίζεται με τις ικανότητες του παιδιού να περιμένει τη σειρά του, να συνεργαστεί, να διατηρεί θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του, να τηρεί τους κανόνες, να μην αντιδρά και γενικά να υπακούει σε οδηγίες και συμβουλές των μεγαλύτερων του (Walter & LaFreniere, 2000).

Τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν περιορισμούς και μειωμένες ικανότητες για εμπλοκή στο κοινωνικό παιχνίδι. Δεν τους δίνονται ίσες ευκαιρίες να παίξουν συγκριτικά με τους συνομηλικούς τους. Μερικές μελέτες έχουν εστιάσει στο κοινωνικό παιχνίδι παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως στα παιδιά που εμφανίζουν αισθητηριακές διαταραχές, διαταραχές στο λόγο και την ομιλία, αλλά και στις κοινωνικές δεξιότητες με επέκταση στην αδυναμία τους να αναπτύξουν τις δεξιότητες του παιχνιδιού (Brodin, 1999).

Στη διάρκεια της προσχολικής και νηπιακής ηλικίας οι δάσκαλοι υπογραμμίζουν την αξία που έχει το κοινωνικό παιχνίδι στην κατάρτιση προγραμμάτων, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (Dockett & Fleeer, 1998). Για να καταρτιστούν τα παραπάνω προγράμματα, δεν αρκεί ένα περιβάλλον με φυσικές διατάξεις, επάρκεια σε παιχνίδια και παιδιά. Για την όσο το δυνατόν καλύτερη ενσωμάτωση του κοινωνικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη πώς αλληλεπιδρούν οι παραπάνω παράγοντες, πώς συμπεριφέρονται και πώς ενεργούν οι μαθητές, ποιο το κοινωνικό τους γόητρο και ποιες οι προηγούμενες εμπειρίες τους.

Το κοινωνικό παιχνίδι, λοιπόν, θα πρέπει να μελετηθεί συνδυαστικά με το κοινωνικό γόητρο των μαθητών που εμφανίζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την αξιολόγηση αλλά και την αναπτυξιακή πρόβλεψη αυτών των παιδιών. Μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για να θεραπευτούν οι μαθητές, να διδαχθούν και φυσικά να βελτιώσουν το κοινωνικό τους γόητρο.

Στη νηπιακή ηλικία, το παιδί καλείται να συνάψει φιλικές σχέσεις με τους συνομηλικούς του. Εξαιτίας, όμως, των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών οι

αλληλεπιδράσεις δεν αναπτύσσονται κατάλληλα, εμπειρίες δεν αποκτώνται και έτσι η κοινωνική ανατροφοδότηση είναι ελλιπής. Η καλλιέργεια, λοιπόν, των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών αυτής της κατηγορίας μπορεί να επιτευχθεί με το παιχνίδι (Jordan & Lifter, 2005).

Στον ελλαδικό χώρο το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στο παιχνίδι και πώς αυτό επιδρά στην κοινωνική αλληλεπίδραση και έκφραση των νηπίων (Γουργιώτου, 2011). Έπειτα, έρευνες εστιάζουν στο παιχνίδι και το ρόλο του στην κοινωνικοποίηση των παιδιών όσο φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Αφορούν το παιχνίδι και τα διάφορα ζητήματα εξουσίας, ταυτότητας και σχέσεων. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στους τρόπους συμπεριφοράς που υιοθετούν τα νήπια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Έρευνες, οι οποίες να μελετούν συνδυαστικά το κοινωνικό γόητρο νηπίων με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και το κοινωνικό παιχνίδι σε ερευνητικό πάντα επίπεδο στην Ελλάδα εκλείπουν. Για το λόγο αυτό άλλωστε επιλέχθηκε και το παρόν θέμα της εργασίας, σε μία προσπάθεια να υπάρξει διάλογος και περιέργεια όσον αφορά τη συσχέτιση και την εικόνα του κοινωνικού γοήτρου των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια του κοινωνικού παιχνιδιού όσο πηγαίνουν ακόμη στο νηπιαγωγείο.

## **1.9 Ερευνητικά ερωτήματα**

Η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και της συμμετοχής τους στο κοινωνικό παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το κοινωνικό γόητρο των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στα ελληνικά νηπιαγωγεία;
2. Ποια είναι η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες κατά το κοινωνικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο;

3. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικό γόητρο των μαθητών νηπιαγωγείου με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και στην κοινωνική συμπεριφορά που εκδηλώνουν κατά το κοινωνικό παιχνίδι;
4. Το φύλο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαφοροποίησης του κοινωνικού γόητρου των μαθητών νηπιαγωγείου με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες;



## **Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία έρευνας**

### **2.1 Ερευνητική στρατηγική**

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε περιγραφική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε αρχικά η κοινωνιομετρική μέθοδος, η οποία χρησιμοποιείται σε ποσοτικές έρευνες με στόχο την μέτρηση των κοινωνικών σχέσεων εντός μιας συγκεκριμένης ομάδας. Στην συνέχεια της έρευνας πραγματοποιήθηκε συστηματική παρατήρηση, η οποία ενδείκνυται για έρευνες που αποσκοπούν στην καταγραφή της αυθόρμητης έκφρασης της συμπεριφοράς κάποιων ατόμων υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων χρησιμοποιήθηκε ώστε οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν από τις δύο μεθόδους να συσχετιστούν και να οδηγήσουν σε πιο ασφαλή αποτελέσματα.

Έπειτα, με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, οργανώθηκαν και παρουσιάστηκαν σε πίνακες ως προς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τέλος, με τις στατιστικές μεθόδους της επαγωγικής στατιστικής εξετάστηκε αν υφίστανται σχέσεις ή όχι μεταξύ των ερευνητικών δεδομένων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

### **2.2 Συμμετέχοντες**

Οι συμμετέχοντες της έρευνας προέρχονται από έξι τμήματα συνολικά τεσσάρων δημόσιων νηπιαγωγείων που βρίσκονται στη δυτική Θεσσαλονίκη, στην Καβάλα και στην Χαλκιδική. Συγκεκριμένα στο πρώτο στάδιο της έρευνας, κλήθηκαν να απαντήσουν στο κοινωνιομετρικό τεστ-ερωτηματολόγιο 119 παιδιά εκ των οποίων τα 15 ήταν παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά αυτά είχαν διαγνωστεί από επίσημο φορέα με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είτε συμμετείχαν στο τμήμα ένταξης μετά από πρωτοβουλία γονέα και εκπαιδευτικού και έπειτα από την ανίχνευση

κάποιων δυσκολιών, ενώ κάποια από αυτά βρίσκονταν σε αναμονή για να λάβουν διάγνωση.

Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας 15 παιδιά από αυτά που συμμετείχαν στο πρώτο στάδιο της έρευνας, χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, σε αντιστοιχία φύλου με τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Με άλλα λόγια, από κάθε τμήμα στο οποίο φοιτούσαν παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, επιλέχθηκε ίσος αριθμός παιδιών του ίδιου φύλου. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκαν οι δύο ομάδες προς μελέτη που αποτελούνταν από 15 παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και 15 παιδιά χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πιο συγκεκριμένα, από το πρώτο (1<sup>ο</sup>) τμήμα συμμετείχαν 20 παιδιά από τα οποία επιλέχθηκαν 1 αγόρι και 1 κορίτσι με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και 1 αγόρι και 1 κορίτσι χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Από το δεύτερο (2<sup>ο</sup>) τμήμα συμμετείχαν 21 παιδιά εκ των οποίων στη δεύτερη φάση της έρευνας επιλέχθηκαν 2 αγόρια και 1 κορίτσι με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και αντίστοιχα 2 αγόρια και 1 κορίτσι χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο τρίτο (3<sup>ο</sup>) τμήμα έλαβαν μέρος 20 παιδιά και επιλέχθηκαν 2 αγόρια και 1 κορίτσι με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και αντίστοιχα 2 αγόρια και 1 κορίτσι χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο τέταρτο (4<sup>ο</sup>) τμήμα συμμετείχαν 19 παιδιά και για το δεύτερο μέρος της έρευνας επιλέχθηκαν 2 αγόρια και 1 κορίτσι με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και 2 αγόρια και 1 κορίτσι χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο πέμπτο (5<sup>ο</sup>) τμήμα πήραν μέρος 19 παιδιά, από αυτά 1 αγόρι και 1 κορίτσι με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και αντίστοιχα 1 αγόρι και 1 κορίτσι χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, στο έκτο (6<sup>ο</sup>) τμήμα συμμετείχαν 19 παιδιά, από τα οποία επιλέχθηκαν 1 αγόρι και 1 κορίτσι με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και 1 αγόρι και 1 κορίτσι χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

### Πίνακας 1

Μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ανά φύλο σε κάθε τμήμα

	1ο τμήμα	2ο τμήμα	3ο τμήμα	4ο τμήμα	5ο τμήμα	6ο τμήμα	Σύνολο
Αγόρια	2	4	4	4	2	2	18
Κορίτσια	2	2	2	2	2	2	12
Σύνολο	4	6	6	6	4	4	30

### Πίνακας 2

Μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ανά τμήμα

	1ο τμήμα	2ο τμήμα	3ο τμήμα	4ο τμήμα	5ο τμήμα	6ο τμήμα	Σύνολο
Μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες	2	3	3	3	2	2	15
Μαθητές χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες	2	3	3	3	2	2	15
Σύνολο	4	6	6	6	4	4	30

### Πίνακας 3

Μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ανά φύλο

	Μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες	Ποσοστό (%)	Μαθητές χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες	Ποσοστό (%)	Σύνολο (%)
Αγόρια	9	60%	9	60%	18 (60%)
Κορίτσια	6	40%	6	40%	12 (40%)
Σύνολο	15	100%	15	100%	30 (100%)

## **2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας**

### **2.3.1 Μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας**

#### **2.3.1.1 Κοινωνιομετρικό τεστ-ερωτηματολόγιο**

Το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το κοινωνιομετρικό τεστ-ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί την πιο σημαντική τεχνική της Κοινωνιομετρίας, αφού βοηθά στην διερεύνηση και τον ανασχηματισμό των κοινωνικών ομάδων. Επιπλέον, το κοινωνιομετρικό τεστ διευκολύνει την περιγραφή και μέτρηση των σχέσεων εκείνων που περιλαμβάνουν την έκφραση διαπροσωπικών συμπαθειών ή αντιπαθειών, έλξεων ή απώσεων, εκλογών ή απορρίψεων, στο πλαίσιο μιας επιλεγμένης κατάστασης (Βάμβουκας, 2007).

Κατά τη διάρκεια χορήγησης του κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου, ζητείται από τα μέλη μιας ομάδας να επιλέξουν ή να απορρίψουν ένα ή περισσότερα μέλη της ομάδας, με τα οποία θα επιθυμούσαν να είναι ή όχι μαζί σε μια ορισμένη δραστηριότητα ή σε μια πιθανή κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, στην εκφώνηση κάθε κοινωνιομετρικής ερώτησης είναι απαραίτητο να αναφέρεται α) η «ακτίνα προτίμησης» δηλαδή ποια είναι τα όρια μέσα από τα οποία το άτομο θα αναζητήσει τα πρόσωπα που επιθυμεί, β) το «σημείο προτίμησης» με το οποίο επισημαίνεται η κατεύθυνση (θετική ή αρνητική) του συμμετέχοντα προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ώστε να δηλώσει την επιλογή ή την απόρριψη του, γ) το «κριτήριο» με το οποίο ο συμμετέχων επιλέγει ή απορρίπτει ένα μέλος της ομάδας του και αναφέρεται στην φύση της κοινής δραστηριότητας για την οποία καλείται να επιλέξει ή να απορρίψει ένα άτομο, δ) ο «αριθμός των ατόμων» που το άτομο καλείται να επιλέξει ή να απορρίψει, ο οποίος μπορεί να είναι απεριόριστος ή περιορισμένος, και ε) η «σειρά

προτίμησης» με την οποία το άτομο δηλώνει τα μέλη της ομάδας που επιλέγει ή απορρίπτει (Βάμβουκας, 2007).

Πριν την διεξαγωγή της κοινωνιομετρικής έρευνας δόθηκε ιδιαίτερη σημασία ώστε να πληρούνται οι παρακάτω συνθήκες: α) κατά την εκτύλιξη της έρευνας να αποφεύγεται οποιαδήποτε επισημότητα που εγκυμονεί τον κίνδυνο να εκληφθεί ως διοικητική δημοσκόπηση, β) για να είναι έγκυρη η εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ, θα πρέπει τα άτομα να παρωθούν να απαντήσουν αυθόρμητα και ειλικρινά, γ) στα υποκείμενα της έρευνας πρέπει να γίνεται σαφές ότι έχουν δικαίωμα να αρνηθούν να απαντήσουν και ότι έχουν επαρκή χρόνο ώστε να δώσουν την απάντηση που επιθυμούν, δ) τα μέλη της ομάδας προς μελέτη που απουσιάζουν την ημέρα της επίδοσης του κοινωνιομετρικού τεστ αποτελούν αντικείμενο εκλογών και απορρίψεων και ε) ο ερευνητής οφείλει να διαβεβαιώσει τα υποκείμενα ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία των απαντήσεων και των αποτελεσμάτων ώστε να νιώσουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια για να συμμετέχουν στην έρευνα (Βάμβουκας, 2007).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το κοινωνιομετρικό τεστ-ερωτηματολόγιο για τον προσδιορισμό ομάδων κοινωνιομετρικής κατάστασης στις σχολικές τάξεις των Blumenthal και Marten (2015). Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει τρία κριτήρια, δηλαδή τρεις διαφορετικές πιθανές δραστηριότητες και καταστάσεις για τις οποίες το άτομο καλείται να επιλέξει ή να απορρίψει κάποια μέλη της ομάδας που ανήκει. Συγκεκριμένα περιλαμβάνει τρία θετικά κριτήρια και τρία αρνητικά, δηλαδή συνολικά έξι ερωτήσεις. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007), τα τρία κριτήρια είναι αρκετά ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τις σχέσεις των μελών μιας ομάδας καθώς τα πολλά κριτήρια δημιουργούν προβλήματα στην επεξεργασία, ανάλυση και ερμηνεία των πληροφοριών όπως επίσης κουράζουν τα υποκείμενα της έρευνας. Επιπλέον, έχει καθοριστεί ο αριθμός τριών ατόμων για την εκλογή ή την

απόρριψη των μελών της ομάδας. Το εργαλείο αυτό κρίθηκε κατάλληλο για την χρήση του σε μαθητές νηπιαγωγείου καθώς οι ερωτήσεις του είναι σαφείς και δεν περιλαμβάνει λέξεις που δεν ανήκουν στο λεξιλόγιο των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι οι εξής: 1) «Μαζί με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο ευχαρίστως;», 2) «Μαζί με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου δε θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο;», 3) «Ποια παιδιά της τάξης σου θα προσκαλούσες ευχαρίστως στα γενέθλιά σου;», 4) «Ποια παιδιά από την τάξη σου δε θα προσκαλούσες στα γενέθλιά σου;», 5) «Με ποια παιδιά από την τάξη σου θα έπαιζες ευχαρίστως στο διάλειμμα;», 6) «Με ποια παιδιά από την τάξη σου δεν θα έπαιζες στο διάλειμμα;». Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχουν οδηγίες συμπλήρωσης προς τους συμμετέχοντες, οι οποίες διαβάστηκαν προφορικά στα παιδιά λόγω του ηλικιακού τους επιπέδου. Το σύνολο του ερωτηματολογίου παρατίθεται στο παράρτημα.

### *2.3.1.2 Social Skills Checklist*

Το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή είναι η κλείδα παρατήρησης Social Skills Checklist που δημιουργήθηκε από το πανεπιστήμιο της Ουάσιγκτον τον Σεπτέμβριο του 2007. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007), η χρήση μιας κλείδας παρατήρησης ή ενός καταλόγου προκαθορισμένων κατηγοριών συμπεριφοράς, βοηθούν τον ερευνητή να ορίσει επακριβώς τα στοιχεία της συμπεριφοράς που θα καταγράψει και να προσδιορίσει τα χρονικά διαστήματα κατά τα οποία θα κρατά σημειώσεις. Επιπρόσθετα, με την κλείδα παρατήρησης ο ερευνητής είναι σε θέση να σημειώσει την παρουσία ή απουσία της συμπεριφοράς που τον ενδιαφέρει, κάθε χρονική περίοδο, ώστε στο τέλος να βγάλει συμπεράσματα ως προς τις συχνότητες των παρατηρούμενων συμπεριφορών. Επίσης, η κλείδα παρατήρησης

επιτρέπει την ταξινόμηση και μεταβίβαση των παρατηρήσεων καθώς και την ποσοτική έκφραση των αποτελεσμάτων της παρατήρησης.

Η κλείδα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, στην πρωτότυπη μορφή της περιλαμβάνει τέσσερις διαφορετικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά το «κοινωνικό παιχνίδι και τη συναισθηματική ανάπτυξη», η δεύτερη τη «συναισθηματική ρύθμιση», η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει τις «ομαδικές δεξιότητες» και τέλος η τέταρτη τις «επικοινωνιακές δεξιότητες». Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα κρίθηκε προτιμότερη η χρήση μόνο της πρώτης ενότητας καθώς ανταποκρίνεται περισσότερο στα στοιχεία των συμπεριφορών που πρόκειται να μελετηθούν.

Ειδικότερα, η ενότητα «κοινωνικό παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη» περιλαμβάνει τρεις υποενότητες: 1) συμπεριφορές παιχνιδιού χαμηλού επιπέδου, 2) συμπεριφορές παιχνιδιού μέσου επιπέδου και 3) συμπεριφορές παιχνιδιού προχωρημένου επιπέδου. Στο χαμηλό επίπεδο περιγράφονται πέντε πιθανές συμπεριφορές που μπορεί το παιδί να εμφανίζει: α) διατηρεί εγγύτητα με τους συμμαθητές του σε απόσταση 25-30 εκατοστών, β) παρατηρεί τους συμμαθητές του που παίζουν κοντά του σε απόσταση ενός μέτρου, γ) παίζει παράλληλα κοντά σε συμμαθητές του χρησιμοποιώντας τα ίδια ή παρόμοια υλικά, δ) μιμείται κάποιον συμμαθητή του και ε) παίζει με τη σειρά του κατά τη διάρκεια απλών παιχνιδιών.

Στο μέσο επίπεδο περιλαμβάνονται επτά πιθανές συμπεριφορές που μπορεί να εκδηλώσει ένα παιδί: α) παίζει και συσχετίζεται με άλλα παιδιά, β) ανταποκρίνεται σε αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές, γ) ανταποδίδει και ξεκινάει ένα χαιρετισμό προς τους συμμαθητές του, δ) γνωρίζει αποδεκτούς τρόπους συμμετοχής σε μια δραστηριότητα

με άλλους, ε) προσκαλεί άλλους να παίξουν, στ) παίζει με τη σειρά κατά τη διάρκεια δομημένου παιχνιδιού, ζ) ζητά από τους συμμαθητές του παιχνίδια, φαγητό και υλικά.

Τέλος, στο προχωρημένο επίπεδο περιγράφονται επτά πιθανές συμπεριφορές που μπορεί να εμφανίζει ένα παιδί: α) παίζει συνεργατικά με τους συμμαθητές του, β) κάνει σχόλια στους συμμαθητές του σχετικά με το παιχνίδι που αυτός/αυτή παίζει, γ) οργανώνει το παιχνίδι προτείνοντας ένα σχέδιο παιχνιδιού, δ) ακολουθεί τις ιδέες άλλων συμμαθητών του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ε) συμμετέχει με τη σειρά του κατά τη διάρκεια μη δομημένων δραστηριοτήτων, στ) παραδίδει παιχνίδια, φαγητό και υλικά στους συμμαθητές του, ζ) προσφέρει παιχνίδια, φαγητό και υλικά στους συμμαθητές του.

Η κλίμακα παρατήρησης περιλαμβάνει μια κλίμακα αξιολόγησης τεσσάρων επιπέδων που αφορά την συχνότητα της συμπεριφοράς που εμφανίζει ένα παιδί: 1) σχεδόν πάντα, 2) συχνά, 3) μερικές φορές, 4) σχεδόν ποτέ. Ολόκληρη η κλίμακα παρατήρησης παρατίθεται στο παράρτημα.

### *2.3.1.3 Μετάφραση μεθοδολογικών εργαλείων στην ελληνική γλώσσα*

Τα δύο εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, κρίθηκε απαραίτητο να μεταφραστούν και να προσαρμοστούν στην ελληνική γλώσσα και στα ελληνικά δεδομένα. Το κοινωνιομετρικό τεστ-ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από τα γερμανικά στα ελληνικά, ενώ η κλίμακα παρατήρησης από τα αγγλικά στα ελληνικά. Και τα δύο εργαλεία της έρευνας μεταφράστηκαν σύμφωνα με τις αρχές μετάφρασης που προτείνουν οι Herrera, Delcampo και Ames (1993). Ειδικότερα, στο κοινωνιομετρικό τεστ-ερωτηματολόγιο έγινε μετάφραση από τα γερμανικά στα ελληνικά καθώς και αντίστροφη μετάφραση από τα ελληνικά στα γερμανικά. Αντιστοίχως, έγινε μετάφραση της κλείδας παρατήρησης από τα αγγλικά στα ελληνικά και ακολούθως



αντίστροφη μετάφραση από τα ελληνικά στα αγγλικά. Και οι δύο μεταφράσεις ελέγχθηκαν από καθηγητή γερμανικής και αγγλικής φιλολογίας αντίστοιχα, οι οποίοι διαθέτουν πολυετή εμπειρία σε φροντιστήριο εκμάθησης ξένων γλωσσών.

### **2.3.2 Διαδικασίες πραγματοποίησης έρευνας**

Οι διαδικασίες αναζήτησης των κατάλληλων εργαλείων για την διεξαγωγή της έρευνας καθώς και η δημιουργία ενός πλάνου για τα βήματα που έπρεπε να ακολουθηθούν ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 2018, ενώ η έρευνα ολοκληρώθηκε στις αρχές Ιουνίου του 2019.

Αφού επιλέχθηκαν τα μεθοδολογικά εργαλεία, έγινε η προσέγγιση στα νηπιαγωγεία. Αρχικά, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με την προϊσταμένη των νηπιαγωγείων ώστε να γίνει γνωστό αν φοιτούν παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στα εκάστοτε νηπιαγωγεία. Εφόσον η απάντηση ήταν θετική, ορίσαμε μία ημερομηνία συνάντησης στο κάθε νηπιαγωγείο στο οποίο ήταν παρούσες η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου, οι νηπιαγωγοί των τμημάτων καθώς και η νηπιαγωγός του τμήματος ένταξης. Στη συνάντηση αυτή έγινε ενημέρωση σχετικά με το θέμα και το σκοπό της έρευνας, το πλήθος των παιδιών που ήταν απαραίτητα για τη διεξαγωγή της έρευνας, τον τρόπο καθώς και τον χρόνο διεξαγωγής της.

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας, ενημερώθηκαν όλα τα παιδιά για το σκοπό, για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας καθώς και για την εξασφάλιση της ανωνυμίας των δεδομένων που θα παρέχουν. Έπειτα καλούνταν τα παιδιά μεμονωμένα σε μία ήσυχη αίθουσα χωρίς να υπάρχει παρουσία άλλου ατόμου (συνήθως στο γραφείο της προϊσταμένης ή στην αίθουσα του τμήματος ένταξης), και τους δίνονταν οι προφορικές οδηγίες ώστε να κατανοήσουν τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν στο κοινωνιομετρικό τεστ-ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, δίνονταν στα παιδιά ένας πίνακας με τις φωτογραφίες και

τα ονόματα των παιδιών του τμήματος τους, ώστε να είναι πιο εύκολη η ανάκληση των ονομάτων που ήθελαν να δηλώσουν ή για να μην ξεχάσουν κάποιο παιδί που πιθανώς έλειπε εκείνη τη μέρα από το σχολείο. Τα παιδιά έδιναν προφορικά τα στοιχεία που τους ζητούνταν, με μερικές εξαιρέσεις κάποια παιδιά που δεν ήθελαν να απαντήσουν προφορικά και απλά έδειχναν με το δάχτυλο τους τη φωτογραφία του παιδιού που επέλεγαν από τον πίνακα που τους είχε δοθεί. Στη συνέχεια καταγράφονταν όλες οι απαντήσεις των παιδιών στο απαντητικό χαρτί.

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές, ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες σύμφωνα με την κλίδα παρατήρησης. Η παρατήρηση έλαβε χώρα την ώρα του διαλείμματος αφού το ζητούμενο ήταν η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών κατά το κοινωνικό παιχνίδι. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε από μία σχετική απόσταση από το σημείο όπου έπαιζαν τα παιδιά, τέτοια ώστε η έκφραση της συμπεριφοράς να είναι αυθόρμητη και ελεύθερη και να μην επηρεάζεται από τη δική μου παρουσία. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε μέσα σε δύο περίπου μήνες, όπου το κάθε παιδί παρατηρήθηκε τέσσερις διαφορετικές ημέρες για είκοσι πέντε λεπτά κάθε φορά, σύμφωνα με την έρευνα της Dere (2018). Η παρούσα έρευνα όμως είχε μικρότερη διάρκεια σχετικά με της Dere λόγω του μεγαλύτερου αριθμού παιδιών προς παρατήρηση.

#### **2.4 Ανάλυση των δεδομένων**

Αρχικά έγινε η κωδικοποίηση του κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου σύμφωνα με τους Voß και Marten (2015), οι οποίοι έχουν δημιουργήσει μια φόρμα καταχώρησης των δεδομένων σε μορφή excel. Συγκεκριμένα, το κάθε κοινωνιομετρικό τεστ-ερωτηματολόγιο που αφορά το εκάστοτε παιδί αντιστοιχίζεται με έναν αριθμό. Οι αριθμοί γράφονται ο ένας κάτω από τον άλλο στην πρώτη στήλη της φόρμας, ενώ στην

δίπλα ακριβώς στήλη αναγράφεται το όνομα του κάθε παιδιού. Στις επόμενες στήλες είναι περασμένες οι έξι ερωτήσεις του κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου όπου κάτω από την κάθε μία σημειώνεται ο αριθμός που συμβολίζει τις φορές που επιλέχθηκε ο κάθε μαθητής σε κάθε ερώτηση από τους συμμαθητές του. Στην περίπτωση που ένα παιδί δεν έχει επιλεγθεί σε κάποια ερώτηση σημειώνεται ο αριθμός μηδέν. Στην τελευταία στήλη της φόρμας, αφού έχουν καταχωρηθεί όλα τα δεδομένα του κοινωνιομετρικού τεστ για κάθε τμήμα, αναγράφεται αυτόματα σε ποιον τύπο ανήκει το κάθε παιδί ανάλογα με το κοινωνικό του γόητρο σύμφωνα με τους τύπους που έχουν προτείνει οι Marten et al. (2016) και Coie et al. (1982).

Στη συνέχεια, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν στο πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 23. Συγκεκριμένα, καταχωρήθηκαν τα δεδομένα ως προς τους 30 μαθητές (15 με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και 15 χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες). Δημιουργήθηκαν έξι μεταβλητές οι οποίες ήταν οι έξι ερωτήσεις, στις οποίες τα δεδομένα που περάστηκαν ήταν οι φορές που είχε επιλεγθεί ο κάθε μαθητής σε κάθε ερώτηση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από την φόρμα του προγράμματος excel που είχε συμπληρωθεί προηγουμένως. Επιπλέον, δημιουργήθηκε μια μεταβλητή που αφορούσε την παρουσία ή απουσία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών (1=Με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, 2=Χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες) και μία μεταβλητή σχετικά με το φύλο (1=Αγόρι, 2=Κορίτσι).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές για τα δεδομένα του κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου ως προς το φύλο και ως προς την παρουσία ή απουσία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών και της κλείδας παρατήρησης ως προς το φύλο. Έπειτα, έγιναν οι επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις και συγκεκριμένα t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων, συσχετίσεις και αναλύσεις απλής παλινδρόμησης ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στην ύπαρξη ή όχι των ήπιων

εκπαιδευτικών αναγκών και των εκλογών ή απορρίψεων συγκεκριμένων παιδιών από τους συμμαθητές τους. Τέλος, κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα τα δεδομένα από τις κλείδες παρατήρησης, ώστε να γίνουν περιγραφικές αναλύσεις σχετικά με την συχνότητα, την μέση τιμή και την τυπική απόκλιση των συμπεριφορών προς μελέτη.

## Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα της έρευνας

Παρακάτω καταγράφονται τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της έρευνας και η διαμόρφωση των πινάκων, τα οποία πραγματοποιήθηκαν σύμφωνα με τους Ρούσσος και Τσαούσης (2011) και Ζαφειρόπουλος (2005), με σκοπό να απαντηθούν τα διερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

### 3.1 Αποτελέσματα κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου

#### 3.1.1 Παρουσίαση τύπου μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

#### Πίνακας 4

*Τύπος μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ανάλογα με το κοινωνικό τους γόητρο*

Μαθητής	Τύπος
1 <sup>ος</sup>	Παραμελημένος
2 <sup>ος</sup>	Απορριπτέος
3 <sup>ος</sup>	Παραμελημένος
4 <sup>ος</sup>	Απορριπτέος
5 <sup>ος</sup>	Απορριπτέος
6 <sup>ος</sup>	Απορριπτέος
7 <sup>ος</sup>	Απορριπτέος
8 <sup>ος</sup>	Απορριπτέος
9 <sup>ος</sup>	Απορριπτέος
10 <sup>ος</sup>	Απορριπτέος
11 <sup>ος</sup>	Ιδιαίτερα απορριπτέος
12 <sup>ος</sup>	Απορριπτέος
13 <sup>ος</sup>	Απορριπτέος
14 <sup>ος</sup>	Αμφιλεγόμενος
15 <sup>ος</sup>	Απορριπτέος

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι τύποι που ανήκουν τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ανάλογα με το κοινωνικό τους γόητρο, σύμφωνα με τους Marten et al. (2016) και Coie et al. (1982).

Όπως είναι φανερό το 73% των παιδιών δηλαδή τα 11 από τα 15 παιδιά ανήκουν στον απορριπτέο τύπο. Ένα 13% των παιδιών (2 παιδιά) ανήκουν στον παραμελημένο τύπο. Τέλος ένα 6% (1 παιδί) συγκαταλέγεται στον αμφιλεγόμενο τύπο και ένα άλλο 6% (1 παιδί) στον ιδιαίτερα απορριπτέο τύπο.

### 3.1.2 T-test για ανεξάρτητα δείγματα

#### Πίνακας 5

*T- test ανάμεσα στις απαντήσεις σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά και την ύπαρξη ή μη ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών*

	Μαθητές με ή χωρίς Η.Ε.Α	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t	Df	Sig. (2-tailed)																																												
<b>Με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο ευχαρίστως;</b>	ME	15	1,53	1,356	-4,768	28	0,000																																												
	ΧΩΡΙΣ	15	4,47	1,959				<b>Με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου δε θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο;</b>	ME	15	5,33	2,968	4,358	28	0,000	ΧΩΡΙΣ	15	1,67	1,345	<b>Ποια παιδιά της τάξης σου θα προσκαλούσες ευχαρίστως στα γενέθλιά σου;</b>	ME	15	1,27	1,163	-6,399	28	0,000	ΧΩΡΙΣ	15	5,13	2,031	<b>Ποια παιδιά από την τάξη σου δε θα προσκαλούσες στα γενέθλιά σου;</b>	ME	15	6,67	4,100	4,925	28	0,000	ΧΩΡΙΣ	15	1,13	1,457	<b>Με ποια παιδιά από την τάξη σου θα έπαιζες ευχαρίστως στο διάλειμμα;</b>	ME	15	1,13	1,407	-5,200	28	0,000
<b>Με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου δε θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο;</b>	ME	15	5,33	2,968	4,358	28	0,000																																												
	ΧΩΡΙΣ	15	1,67	1,345				<b>Ποια παιδιά της τάξης σου θα προσκαλούσες ευχαρίστως στα γενέθλιά σου;</b>	ME	15	1,27	1,163	-6,399	28	0,000	ΧΩΡΙΣ	15	5,13	2,031	<b>Ποια παιδιά από την τάξη σου δε θα προσκαλούσες στα γενέθλιά σου;</b>	ME	15	6,67	4,100	4,925	28	0,000	ΧΩΡΙΣ	15	1,13	1,457	<b>Με ποια παιδιά από την τάξη σου θα έπαιζες ευχαρίστως στο διάλειμμα;</b>	ME	15	1,13	1,407	-5,200	28	0,000	ΧΩΡΙΣ	15	4,43	2,282								
<b>Ποια παιδιά της τάξης σου θα προσκαλούσες ευχαρίστως στα γενέθλιά σου;</b>	ME	15	1,27	1,163	-6,399	28	0,000																																												
	ΧΩΡΙΣ	15	5,13	2,031				<b>Ποια παιδιά από την τάξη σου δε θα προσκαλούσες στα γενέθλιά σου;</b>	ME	15	6,67	4,100	4,925	28	0,000	ΧΩΡΙΣ	15	1,13	1,457	<b>Με ποια παιδιά από την τάξη σου θα έπαιζες ευχαρίστως στο διάλειμμα;</b>	ME	15	1,13	1,407	-5,200	28	0,000	ΧΩΡΙΣ	15	4,43	2,282																				
<b>Ποια παιδιά από την τάξη σου δε θα προσκαλούσες στα γενέθλιά σου;</b>	ME	15	6,67	4,100	4,925	28	0,000																																												
	ΧΩΡΙΣ	15	1,13	1,457				<b>Με ποια παιδιά από την τάξη σου θα έπαιζες ευχαρίστως στο διάλειμμα;</b>	ME	15	1,13	1,407	-5,200	28	0,000	ΧΩΡΙΣ	15	4,43	2,282																																
<b>Με ποια παιδιά από την τάξη σου θα έπαιζες ευχαρίστως στο διάλειμμα;</b>	ME	15	1,13	1,407	-5,200	28	0,000																																												
	ΧΩΡΙΣ	15	4,43	2,282																																															

<b>Με ποια παιδιά από την τάξη σου δεν θα έπαιζες στο διάλειμμα;</b>	ΜΕ	15	5,60	2,720	4,598	28	0,000
	ΧΩΡΙΣ	15	1,73	1,792			

Όπως συμπεραίνεται στον πίνακα 5, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις που δόθηκαν στην κάθε μια από τις έξι ερωτήσεις ξεχωριστά ως προς την παρουσία ή απουσία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών, αφού  $p < 0,05$ . Με άλλα λόγια φαίνεται πως η ύπαρξη ή μη ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών που παρουσιάζουν κάποια παιδιά, επηρεάζει την απάντηση των ερωτώμενων (επιλογή/απόρριψη) στις ερωτήσεις του κοινωνιομετρικού τεστ. Συγκεκριμένα, στην θετική ερώτηση «Με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο ευχαρίστως;» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις φορές που επιλέχθηκαν οι μαθητές που έχουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και σε αυτούς που δεν έχουν, καθώς όπως είναι φανερό και από τη μέση τιμή, οι πρώτοι επιλέγονται λιγότερο από τους συμμαθητές τους. Σχετικά με την αρνητική ερώτηση «Με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου δε θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο;», υπάρχει επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο πόσες φορές επιλέχθηκαν τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που δεν παρουσιάζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού σε αυτή την αρνητική ερώτηση επιλέγονται περισσότερο.

Αναφορικά με την θετική ερώτηση «Ποια παιδιά της τάξης σου θα προσκαλούσες ευχαρίστως στα γενέθλιά σου;», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις φορές που επιλέχθηκαν από τους συμμαθητές τους οι μαθητές που έχουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και στις φορές που επιλέχθηκαν οι μαθητές που δεν έχουν, καθώς οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες επιλέγονται λιγότερο σύμφωνα και με τους μέσους όρους. Στην αρνητική ερώτηση «Ποια παιδιά από την τάξη σου δε θα προσκαλούσες στα γενέθλιά σου;», φαίνεται να υπάρχει στατιστικά

σημαντική διαφορά στον αριθμό των επιλογών των ερωτώμενων ως προς τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και σε αυτούς χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Κι αυτό γιατί οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες επιλέγονται περισσότερο από τους συμμαθητές τους.

Στην θετική ερώτηση «Με ποια παιδιά από την τάξη σου θα έπαιζες ευχαρίστως στο διάλειμμα;», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο πόσες φορές επιλέχθηκαν από τους συμμαθητές τους οι μαθητές που έχουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με αυτούς που δεν έχουν, καθώς όπως είναι φανερό και από τη μέση τιμή, οι πρώτοι επιλέγονται λιγότερο από τους συμμαθητές τους. Τέλος, στην αρνητική ερώτηση «Με ποια παιδιά από την τάξη σου δεν θα έπαιζες στο διάλειμμα;», υπάρχει επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις φορές που επιλέχθηκαν τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με τους συμμαθητές τους αφού σε αυτή την αρνητική ερώτηση επιλέγονται περισσότερο. Να σημειωθεί πως η μέση τιμή έχει προκύψει από τον αριθμό των φορών που επιλέγονταν οι μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε κάθε μία από τις έξι ερωτήσεις.

### 3.1.3 Συντελεστές συσχέτισης

#### Πίνακας 6

*Συσχετίσεις ανάμεσα στις απαντήσεις σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά και την ύπαρξη ή μη ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών*

	Με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο ευχαρίστως;	Με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου δε θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο;	Ποια παιδιά της τάξης σου θα προσκαλούσες ευχαρίστως στα γενέθλιά σου;	Ποια παιδιά από την τάξη σου δε θα προσκαλούσες στα γενέθλιά σου;	Με ποια παιδιά από την τάξη σου θα έπαιζες ευχαρίστως στο διάλειμμα;	Με ποια παιδιά από την τάξη σου δεν θα έπαιζες στο διάλειμμα;
Με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου δε θα						
Με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου δε θα	-0,438*					



---

<b>καθόσουν στο ίδιο θρανίο;</b>						
<b>Ποια παιδιά της τάξης σου θα προσκαλούσες ευχαρίστως στα γενέθλιά σου;</b>	0,600**	-0,502**				
<b>Ποια παιδιά από την τάξη σου δε θα προσκαλούσες στα γενέθλιά σου;</b>	-0,607**	0,633**	-0,623**			
<b>Με ποια παιδιά από την τάξη σου θα έπαιζες ευχαρίστως στο διάλειμμα;</b>	0,687**	-0,441*	0,711**	-0,544**		
<b>Με ποια παιδιά από την τάξη σου δεν θα έπαιζες στο διάλειμμα;</b>	-0,475**	0,761**	-0,568**	0,543**	-0,470**	
<b>Μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες</b>	0,669**	-0,636**	0,771**	-0,681**	0,701**	-0,656**

---

Σημείωση: \*p < 0, 05. \*\*p < 0, 01

Από τον πίνακα 6 διαφαίνεται ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι στις έξι ερωτήσεις (επιλογή/απόρριψη) και στην παρουσία ή απουσία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών που παρουσίαζαν κάποιοι συμμαθητές τους. Δηλαδή συμπεραίνεται πως η ύπαρξη ή μη των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών επηρέασε τις απαντήσεις των ερωτώμενων για κάθε μία ερώτηση ξεχωριστά. Ειδικότερα, υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ύπαρξη ή μη ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών και στις απαντήσεις που δόθηκαν στην θετική ερώτηση «Με

ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο ευχαρίστως;» με στάθμη σημαντικότητας 0,01. Ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτώμενων στην αρνητική ερώτηση «Με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου δε θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο;» και στην παρουσία ή απουσία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών, υπάρχει μέτρια αρνητική συσχέτιση με στάθμη σημαντικότητας 0,01.

Επίσης, φαίνεται να υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις απαντήσεις που δόθηκαν στην θετική ερώτηση «Ποια παιδιά της τάξης σου θα προσκαλούσες ευχαρίστως στα γενέθλιά σου;» και στην παρουσία ή απουσία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών με στάθμη σημαντικότητας 0,01. Ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτώμενων στην αρνητική ερώτηση «Ποια παιδιά από την τάξη σου δε θα προσκαλούσες στα γενέθλιά σου;» και στην ύπαρξη ή μη ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών υπάρχει μέτρια αρνητική συσχέτιση με στάθμη σημαντικότητας 0,01.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον πίνακα υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην θετική ερώτηση «Με ποια παιδιά από την τάξη σου θα έπαιζες ευχαρίστως στο διάλειμμα;» και στην παρουσία ή απουσία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών με στάθμη σημαντικότητας 0,01. Τέλος, φαίνεται να υπάρχει μέτρια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτώμενων στην αρνητική ερώτηση «Με ποια παιδιά από την τάξη σου δεν θα έπαιζες στο διάλειμμα;» και στην ύπαρξη ή μη ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών, με στάθμη σημαντικότητας 0,01. Οι βαθμοί συσχέτισης κατηγοριοποιήθηκαν σε χαμηλή, μέτρια, υψηλή σύμφωνα με τους Ρούσσοσ και Τσαούσης (2011).

### 3.1.4 Ανάλυση απλής παλινδρόμησης

#### Πίνακας 7

*Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με εξαρτημένη την ερώτηση 1*

Ανεξάρτητη μεταβλητή	B	Beta	T	Sig.	R <sup>2</sup>
Μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες	2,93	0,699	4,788	0,000	0,448

Από τον πίνακα 7 συμπεραίνουμε πως η παρουσία ή απουσία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα σχετικά με το τι απαντήσεις θα δώσουν οι ερωτώμενοι στην ερώτηση «Με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο ευχαρίστως;», αφού  $p < 0,05$ . Με άλλα λόγια, όταν ένας μαθητής παρουσιάζει ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται πως απορρίπτεται από τους συμμαθητές του.

#### Πίνακας 8

*Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με εξαρτημένη την ερώτηση 2*

Ανεξάρτητη μεταβλητή	B	Beta	T	Sig.	R <sup>2</sup>
Μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες	-3,66	-0,636	-4,358	0,000	0,404

Στον πίνακα 8 γίνεται γνωστό ότι η παρουσία ή απουσία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τις απαντήσεις που θα δώσουν οι ερωτώμενοι στην ερώτηση «Με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου δε θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο;», αφού υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με  $p < 0,05$ .

Δηλαδή, αν ένας μαθητής εμφανίζει ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, απορρίπτεται συνήθως από τους συμμαθητές του.

### Πίνακας 9

*Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με εξαρτημένη την ερώτηση 3*

Ανεξάρτητη μεταβλητή	B	Beta	T	Sig.	R <sup>2</sup>
Μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες	3,867	0,771	6,399	0,000	0,594

Σύμφωνα με τον πίνακα 9 η ύπαρξη ή μη ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ερώτηση «Ποια παιδιά της τάξης σου θα προσκαλούσες ευχαρίστως στα γενέθλιά σου;», αφού υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με  $p < 0,05$ . Με άλλα λόγια, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, απορρίπτονται και δεν προσκαλούνται.

### Πίνακας 10

*Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με εξαρτημένη την ερώτηση 4*

Ανεξάρτητη μεταβλητή	B	Beta	T	Sig.	R <sup>2</sup>
Μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες	-5,533	-0,681	-4,925	0,000	0,464

Από τον πίνακα 10 συμπεραίνουμε πως η παρουσία ή απουσία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση «Ποια παιδιά από την τάξη σου δε θα προσκαλούσες στα

γενέθλιά σου;», εφόσον  $p < 0,05$ . Δηλαδή, οι μαθητές που εμφανίζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν προσκαλούνται από τους συμμαθητές τους.

### Πίνακας 11

*Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με εξαρτημένη την ερώτηση 5*

Ανεξάρτητη μεταβλητή	B	Beta	T	Sig.	R <sup>2</sup>
Μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες	-3,600	0,701	5,200	0,000	0,491

Σύμφωνα με τον πίνακα 11 η ύπαρξη ή μη ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Με ποια παιδιά από την τάξη σου θα έπαιζες ευχαρίστως στο διάλειμμα;» αφού υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με  $p < 0,05$ . Δηλαδή, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν επιλέγονται από τους συμμαθητές τους.

### Πίνακας 12

*Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με εξαρτημένη την ερώτηση 6*

Ανεξάρτητη μεταβλητή	B	Beta	T	Sig.	R <sup>2</sup>
Μαθητές με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες	-3,867	-0,656	-4,598	0,000	0,430

Στον πίνακα 12 γίνεται γνωστό πως η παρουσία ή απουσία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για το τι θα απαντήσουν οι ερωτώμενοι σχετικά με την ερώτηση «Με ποια παιδιά από την τάξη σου δεν θα έπαιζες στο διάλειμμα;» αφού υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με  $p < 0,05$ . Με άλλα

λόγια οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους.

### 3.2 Αποτελέσματα κλείδας παρατήρησης

#### 3.2.1 Έλεγχος αξιοπιστίας για την κλείδα παρατήρησης

##### Πίνακας 13

*Έλεγχος αξιοπιστίας της Ενότητας 1: Κοινωνικό παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη*

	Cronbach's Alpha	N
Κλείδα παρατήρησης κοινωνικών δεξιοτήτων (Ενότητα 1: Κοινωνικό παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη)	0,899	19

Στον πίνακα 13 παρουσιάζεται ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha της κλείδας παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε και συγκεκριμένα της ενότητας «Κοινωνικό παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη», ώστε να διαπιστωθεί αν οι συμπεριφορές που περιγράφονται συσχετίζονται μεταξύ τους. Ο δείκτης αξιοπιστίας όπως φαίνεται και από τον πίνακα είναι  $0,899 > 0,7$  οπότε θεωρείται πως υπάρχει αξιοπιστία.

#### 3.2.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

##### Πίνακας 14

*Παρουσίαση αποτελεσμάτων 1ης υποενότητας: Συμπεριφορές παιχνιδιού χαμηλού επιπέδου*

Συμπεριφορές	Σχεδόν πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Σύνολο
Διατηρεί εγγύτητα με τους συμμαθητές του σε απόσταση 25-30 εκατοστών.	100%	0%	0%	0%	100%
Παρατηρεί τους συμμαθητές του που παίζουν κοντά του σε	93,3%	0%	6,7%	0%	100%

<b>απόσταση 1 μέτρου.</b>					
<b>Παίζει παράλληλα κοντά σε συμμαθητές του χρησιμοποιώντας τα ίδια ή παρόμοια υλικά.</b>	86,7%	13,3%	0%	0%	100%
<b>Μιμείται κάποιον συμμαθητή του.</b>	26,7%	33,3%	33,3%	6,7%	100%
<b>Παίζει με τη σειρά του κατά τη διάρκεια απλών παιχνιδιών.</b>	60%	20%	20%	0%	100%

Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρατήρησης των συμπεριφορών της 1<sup>ης</sup> υποενότητας «Συμπεριφορές παιχνιδιού χαμηλού επιπέδου». Όπως είναι φανερό οι 4 από τις 5 συμπεριφορές που περιγράφονται εμφανίζονται «σχεδόν πάντα» από τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με ποσοστά που ξεπερνούν το 80%. Μόνο στη συμπεριφορά που αφορά τη μίμηση κάποιου συμμαθητή το μεγαλύτερο ποσοστό συναντάται στην επιλογή «συχνά» και «μερικές φορές». Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως στις 4 από τις 5 συμπεριφορές το ποσοστό στην επιλογή «σχεδόν ποτέ» είναι μηδενικό.

### **Πίνακας 15**

*Παρουσίαση αποτελεσμάτων 2ης υποενότητας: Συμπεριφορές παιχνιδιού μέσου επιπέδου*

<b>Συμπεριφορές</b>	<b>Σχεδόν πάντα</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Σχεδόν ποτέ</b>	<b>Σύνολο</b>
<b>Παίζει και συσχετίζεται με άλλα παιδιά.</b>	33,3%	33,3%	20%	13,3%	100%

<b>Ανταποκρίνεται σε αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές.</b>	60%	26,7%	13,3%	0%	100%
<b>Ανταποδίδει και ξεκινάει ένα χαιρετισμό προς τους συμμαθητές του.</b>	80%	6,7%	6,7%	6,7%	100%
<b>Γνωρίζει αποδεκτούς τρόπους συμμετοχής σε μια δραστηριότητα με άλλους.</b>	26,7%	40%	26,7%	6,7%	100%
<b>Προσκαλεί άλλους να παίζουν.</b>	0%	26,7%	40%	33,3%	100%
<b>Παίζει με τη σειρά κατά τη διάρκεια δομημένου παιχνιδιού.</b>	6,7%	46,7%	46,7%	0%	100%
<b>Ζητά από τους συμμαθητές του παιχνίδια, φαγητό και υλικά.</b>	33,3%	53,3%	6,7%	6,7%	100%

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρατήρησης των συμπεριφορών της 2<sup>ης</sup> υποενότητας «Συμπεριφορές παιχνιδιού μέσου επιπέδου». Στις τρεις πρώτες συμπεριφορές που περιγράφονται, τα υψηλότερα ποσοστά σημειώνονται στην επιλογή «σχεδόν πάντα», ενώ σε τρεις συμπεριφορές τα υψηλότερα ποσοστά καταγράφονται στην επιλογή «συχνά». Τέλος, στην συμπεριφορά που αφορά το αν το παιδί προσκαλεί άλλους να παίζουν, το υψηλότερο ποσοστό έχει σημειωθεί στην επιλογή «μερικές φορές». Στην ίδια συμπεριφορά να σημειωθεί ότι στην επιλογή «σχεδόν πάντα» το ποσοστό είναι μηδενικό.



## Πίνακας 16

*Παρουσίαση αποτελεσμάτων 3ης υποενότητας: Συμπεριφορές παιχνιδιού προχωρημένου επιπέδου*

<b>Συμπεριφορές</b>	<b>Σχεδόν πάντα</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Σχεδόν ποτέ</b>	<b>Σύνολο</b>
<b>Παίζει συνεργατικά με τους συμμαθητές του.</b>	6,7%	20%	46,7%	26,7%	100%
<b>Κάνει σχόλια στους συμμαθητές του σχετικά με το παιχνίδι που αυτός/αυτή παίζει.</b>	13,3%	40%	33,3%	13,3%	100%
<b>Οργανώνει το παιχνίδι προτείνοντας ένα σχέδιο παιχνιδιού.</b>	0%	0%	46,7%	53,3%	100%
<b>Ακολουθεί τις ιδέες άλλων συμμαθητών του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.</b>	26,7%	46,7%	26,7%	0%	100%
<b>Συμμετέχει με τη σειρά του κατά τη διάρκεια μη δομημένων δραστηριοτήτων.</b>	6,7%	60%	26,7%	6,7%	100%
<b>Παραδίδει παιχνίδια, φαγητό και υλικά στους συμμαθητές του.</b>	20%	40%	40%	0%	100%
<b>Προσφέρει παιχνίδια, φαγητό και υλικά στους συμμαθητές του.</b>	0%	40%	60%	0%	100%

Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της 3<sup>ης</sup> υποενότητας «Συμπεριφορές παιχνιδιού προχωρημένου επιπέδου». Συγκεκριμένα, σε τρεις συμπεριφορές τα υψηλότερα ποσοστά σημειώνονται στην επιλογή «συχνά», ενώ σε

άλλες τρεις τα υψηλότερα ποσοστά παρατηρούνται στην επιλογή «μερικές φορές». Στην συμπεριφορά που αφορά την οργάνωση και την πρόταση για ένα σχέδιο παιχνιδιού, το υψηλότερο ποσοστό καταγράφεται στην επιλογή «σχεδόν ποτέ», ενώ στις επιλογές «σχεδόν πάντα» και «συχνά» το ποσοστό είναι μηδενικό.

### 3.2.3 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ενοτήτων της κλείδας παρατήρησης

#### Πίνακας 17

*Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των τριών υποενοτήτων της κλείδας παρατήρησης*

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συμπεριφορές παιχνιδιού χαμηλού επιπέδου	1,41	0,334
Συμπεριφορές παιχνιδιού χαμηλού επιπέδου	2,08	0,596
Συμπεριφορές παιχνιδιού προχωρημένου επιπέδου	2,58	0,484

Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των τριών υποενοτήτων της κλείδας παρατήρησης. Σύμφωνα με την κωδικοποίηση των δεδομένων (Σχεδόν πάντα=1, Συχνά=2, Μερικές φορές=3, Σχεδόν ποτέ=4) και συγκρίνοντας τις τιμές της μέσης τιμής, προκύπτει ότι οι συμπεριφορές που περιγράφονται στην υποενοότητα «Συμπεριφορές παιχνιδιού χαμηλού επιπέδου» εκφράζονται «σχεδόν πάντα» από τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες τα οποία συμμετείχαν στην παρατήρηση. Οι συμπεριφορές που περιλαμβάνονται στην υποενοότητα «Συμπεριφορές παιχνιδιού μέσου επιπέδου» φαίνεται να συναντώνται «συχνά» στα παιδιά αυτά, ενώ οι συμπεριφορές που περιγράφονται στην υποενοότητα «Συμπεριφορές παιχνιδιού προχωρημένου επιπέδου» τείνουν να εκφράζονται «μερικές φορές».

## Πίνακας 18

*Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των συμπεριφορών της 1ης υποενότητας: Συμπεριφορές παιχνιδιού χαμηλού επιπέδου*

Συμπεριφορές	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Διατηρεί εγγύτητα με τους συμμαθητές του σε απόσταση 25-30 εκατοστών.	1,00	0,000
Παρατηρεί τους συμμαθητές του που παίζουν κοντά του σε απόσταση 1 μέτρου.	1,13	0,516
Παίζει παράλληλα κοντά σε συμμαθητές του χρησιμοποιώντας τα ίδια ή παρόμοια υλικά.	1,13	0,352
Μιμείται κάποιον συμμαθητή του.	2,20	0,941
Παίζει με τη σειρά του κατά τη διάρκεια απλών παιχνιδιών.	1,60	0,828

Στον πίνακα 18 έχουν καταγραφεί η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση από τις συμπεριφορές της 1<sup>ης</sup> υποενότητας «Συμπεριφορές παιχνιδιού χαμηλού επιπέδου». Όπως είναι φανερό, η μέση τιμή δεν παρουσιάζει μεγάλες διαφορές μεταξύ των συμπεριφορών που περιγράφονται, αφού είναι κοντά στην μονάδα, εκτός από την συμπεριφορά που αφορά την μίμηση κάποιου συμμαθητή (2,20). Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι οι περισσότερες συμπεριφορές αυτής της υποενότητας εκφράζονται σχεδόν πάντα από τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετείχαν στην έρευνα.

## Πίνακας 19

*Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των συμπεριφορών της 2ης υποενότητας: Συμπεριφορές παιχνιδιού μέσου επιπέδου*

Συμπεριφορές	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Παίζει και συσχετίζεται με άλλα παιδιά.	2,13	1,060
Ανταποκρίνεται σε αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές.	1,53	0,743
Ανταποδίδει και ξεκινάει ένα χαιρετισμό προς τους συμμαθητές του.	1,40	0,910
Γνωρίζει αποδεκτούς τρόπους συμμετοχής σε μια δραστηριότητα με άλλους.	2,13	0,915
Προσκαλεί άλλους να παίξουν.	3,07	0,799
Παίζει με τη σειρά κατά τη διάρκεια δομημένου παιχνιδιού.	1,87	0,834
Ζητά από τους συμμαθητές του παιχνίδια, φαγητό και υλικά.	2,40	0,632

Στον πίνακα 19 έχουν καταγραφεί η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση από τις συμπεριφορές της 2<sup>ης</sup> υποενότητας «Συμπεριφορές παιχνιδιού μέσου επιπέδου». Συγκεκριμένα, φαίνεται πως η μέση τιμή των συμπεριφορών που περιγράφονται παίρνει διάφορες τιμές, που σημαίνει ότι άλλες συμπεριφορές καταγράφηκαν πιο συχνά ενώ κάποιες άλλες μερικές φορές. Το υψηλότερο ποσοστό της μέσης τιμής σημειώθηκε στην συμπεριφορά που έχει να κάνει με το αν το παιδί προσκαλεί άλλους

να παίξουν, που σημαίνει πως αυτή η συμπεριφορά εκδηλώνεται πιο σπάνια σε σχέση με τις άλλες.

## Πίνακας 20

*Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των συμπεριφορών της 3ης υποενότητας: Συμπεριφορές παιχιδιού προχωρημένου επιπέδου*

Συμπεριφορές	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Παίζει συνεργατικά με τους συμμαθητές του.	2,93	0,884
Κάνει σχόλια στους συμμαθητές του σχετικά με το παιχνίδι που αυτός/αυτή παίζει.	2,47	0,915
Οργανώνει το παιχνίδι προτείνοντας ένα σχέδιο παιχνιδιού.	3,53	0,515
Ακολουθεί τις ιδέες άλλων συμμαθητών του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	2,00	0,756
Συμμετέχει με τη σειρά του κατά τη διάρκεια μη δομημένων δραστηριοτήτων.	2,33	0,724
Παραδίδει παιχνίδια, φαγητό και υλικά στους συμμαθητές του.	2,20	0,775
Προσφέρει παιχνίδια, φαγητό και υλικά στους συμμαθητές του.	2,60	0,507

Στον πίνακα 19 έχουν καταγραφεί η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση από τις συμπεριφορές της 3<sup>ης</sup> υποενότητας «Συμπεριφορές παιχιδιού προχωρημένου επιπέδου». Παρατηρείται πως οι περισσότερες τιμές που παίρνει η μέση τιμή είναι

κοντά στο 2 και στο 3, δηλαδή οι περισσότερες συμπεριφορές αυτής της υποενότητας εκφράζονται συχνά ή μερικές φορές από τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετείχαν στην έρευνα. Η υψηλότερη μέση τιμή (3,53) σημειώθηκε στην συμπεριφορά που σχετίζεται με την οργάνωση και πρόταση ενός σχεδίου παιχνιδιού, που σημαίνει πως αυτή η συμπεριφορά δεν παρουσιάζεται σχεδόν ποτέ.

## Κεφάλαιο 4: Συζήτηση - Συμπεράσματα –Περιορισμοί -Προτάσεις

### 4.1 Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε η διερεύνηση του κοινωνικού γοήτρου παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο καθώς και η κοινωνική τους συμπεριφορά στη διάρκεια του κοινωνικού παιχνιδιού. Η κοινωνική θέση των παιδιών στην ομάδα ή στο γενικότερο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι σημαντική για την κοινωνικό-συναισθηματική και την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (Nelson & Dishion, 2004). Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική θέση που έχουν τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε μία ομάδα καθώς και οι φίλιες που αναπτύσσουν, λειτουργούν ως «κλειδιά» για την εξέλιξη τους (Estell et al, 2008 · Kavale & Mostert, 2008).

Το δείγμα αποτέλεσαν 15 μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και 15 μαθητές χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, προέκυψαν ορισμένα συμπεράσματα τα οποία συγκρίθηκαν με παλαιότερες έρευνες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες κατά ένα μεγάλο ποσοστό ανήκουν στον απορριπτέο τύπο σύμφωνα με το κοινωνικό τους γόητρο. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Longer, Schmidt και Bakracevic-Vukman (2015). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που αποτέλεσε το δείγμα, κατατάχθηκε στον απορριπτέο τύπο. Επίσης, αποδείχθηκε πως τόσο η παρουσία όσο και η απουσία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών συνιστούν προβλεπτικό παράγοντα για το κοινωνικό γόητρο των μαθητών και της συμπεριφοράς που υιοθετούν. Όπως φάνηκε από τις επιλογές και απορρίψεις των μαθητών τυπικής

ανάπτυξης, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο επιλέγονται σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από τους συμμαθητές τους για να καθίσουν μαζί στο ίδιο θρανίο, να τους προσκαλέσουν στα γενέθλια τους και να παίξουν μαζί στο διάλειμμα.

Επιπλέον, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες επιλέγονται σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές τους για να μην καθίσουν μαζί στο ίδιο θρανίο, να μην τους καλέσουν στα γενέθλια τους και να μην παίξουν μαζί στο διάλειμμα. Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν πως τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έχουν μεγάλο δίκτυο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Τα παραπάνω ευρήματα συμπίπτουν με την έρευνα της Wiener (2004), η οποία διαπίστωσε ότι τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες δεν επιλέγονται από συνομηλίκους και δεν είναι τόσο δημοφιλή όσο τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Επίσης οι Kanale και Forness (1996), διαπίστωσαν πως οι 8 στους 10 μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους. Κάποιες μελέτες δείχνουν την ύπαρξη διαφορών στο κοινωνικό γόητρο ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Bakker et al., 2007). Ακόμη, εμπειρικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, στην Ελβετία, στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Γερμανία, έχουν διαπιστώσει πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που ακολουθούν τα προγράμματα σπουδών μιας τυπικής τάξης, έχουν κατά μέσο όρο χαμηλή κοινωνική θέση σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1991 · Stone & La Greca, 1990).

Επιπρόσθετα, μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με έρευνα των Διδασκάλου κ.ά. (2011), φαίνεται πως περιθωριοποιούνται πιο εύκολα σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με την ίδια



έρευνα, η έλλειψη θετικών αλληλεπιδράσεων που αφορούν τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους, σηματοδοτούν την κοινωνική δυσαρέσκεια και μοναξιά. Αρκετά μάλιστα από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη φαίνεται πως εξαιτίας των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών κάποιων συμμαθητών τους δυσκολεύονται να συναναστραφούν μαζί τους, με αποτέλεσμα τη περιθωριοποίηση τους (Gresham & MacMillan, 1997). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συσχετιστούν με την μελέτη των Vlachou et al. (2016), στην οποία δηλώνεται πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολεύονται να αναπτυχθούν κοινωνικά, καθώς υπάρχει αδυναμία στη σύναψη σχέσεων με τους συνομηλίκους, όπου όταν αυτές υπάρχουν εμφανίζονται ελλειμματικές (Terras et al., 2009).

Τα παραπάνω ευρήματα ίσως μπορούν να εξηγηθούν σύμφωνα με τις διαπιστώσεις διάφορων ερευνών. Σύμφωνα με τους Nowicki et al., (2014), όταν ένα παιδί χαρακτηριστεί ως διαφορετικό από τα άλλα λόγω των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών, μπορεί να επηρεάσει το κοινωνικό του γόητρο μέσα στην τάξη. Σε έρευνες των Kalyva και Agaliotis (2009a) και Agaliotis και Goudiras (2004), έχει σημειωθεί πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις και στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων. Ακόμη, παιδιά τα οποία εμφανίζουν δυσκολίες στο κοινωνικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό κομμάτι, εμφανίζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Gresham et al., 2012), γεγονός που τα τοποθετεί σε ομάδα υψηλού κινδύνου για μια χαμηλή κοινωνική θέση (Estell, et al., 2008). Η άποψη αυτή ενισχύεται από τα δεδομένα που προέκυψαν, καθώς φαίνεται πως η συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες σχετίζεται σημαντικά από την εμφάνιση ή όχι ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών.

Ακόμη, σύμφωνα με τη μελέτη των Elksnin και Elksnin (1998), έχει διαπιστωθεί πως η έλλειψη ανάπτυξης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μπορεί να

οδηγήσει σε μειωμένη αυτοεκτίμηση και κοινωνική απομόνωση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Didaskalou et al. (2015). Ακόμη, τα δεδομένα κάποιων ερευνών υποδεικνύουν ότι κοινωνικοί παράγοντες όπως η οικονομική κατάσταση της οικογένειας των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι γονείς που μπορεί να είναι άλλης εθνικότητας και δεν μιλούν άπταιστα την γλώσσα, ένα σχολικό περιβάλλον που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, ενδέχεται να επηρεάσουν τις σχέσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Wiener, 2004).

Επιπλέον, μια άλλη εξήγηση που δίνεται για το κοινωνικό γόητρο των παιδιών αυτών είναι πως λόγω των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και των φτωχότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων που αποφέρουν έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση μέσα στην τάξη συγκριτικά με τους συμμαθητές τους χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Roberts & Zubrick, 1992· Larrievé & Horne, 1991· Sater & French, 1989, όπως αναφέρεται στο Baydik et al., 2009). Τέλος, έρευνα έχει δείξει πως η κοινωνική αποδοχή είναι χαμηλότερη για παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που λαμβάνουν εξειδικευμένο πρόγραμμα σε τμήμα ένταξης σε σύγκριση με αυτούς που λαμβάνουν εξειδικευμένο πρόγραμμα από ειδικό παιδαγωγό μέσα στην γενική τάξη (Wiener & Tardif, 2004).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Gottlieb και Leyser, (1981) υπάρχουν πολλές περιπτώσεις, όπου τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες συνάπτουν φιλικές και επικοινωνιακές σχέσεις με τους συμμαθητές τους στη σχολική τάξη.

Όσον αφορά το φύλο των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν αποδείχθηκε ότι επηρεάζει τις επιλογές ή απορρίψεις που πραγματοποίησαν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο κοινωνιομετρικό τεστ-ερωτηματολόγιο.

Στην δεύτερη φάση διεξαγωγής της έρευνας, πραγματοποιήθηκε παρατήρηση των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους κατά το κοινωνικό παιχνίδι στην διάρκεια του διαλείμματος. Το κοινωνικό παιχνίδι συνιστά μία πρόωμη μορφή κοινωνικής δραστηριότητας, στην οποία το παιδί συνεργάζεται και επικοινωνεί με άλλους. Εκφράζει τα συναισθήματα του, κατανοεί συμπεριφορές και τα όποια αποτελέσματα επιφέρουν αυτές. Επίσης, είναι σε θέση να διαπραγματευτεί αλλά και να κάνει επιλογές (Μαυροπαλιάς, 2007).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που παρατηρήθηκαν, παρουσίασαν περισσότερο συμπεριφορές που αφορούν χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων κατά το κοινωνικό παιχνίδι. Οι συμπεριφορές αυτές αφορούν τις φυσικές αποστάσεις που διατηρούν από τους συμμαθητές τους, το παράλληλο παιχνίδι κοντά σε συμμαθητές καθώς και την διατήρηση της σειράς κατά την διάρκεια απλών παιχνιδιών.

Επιπλέον, ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών που συμμετείχε στην έρευνα, εξέφρασε συμπεριφορές που απέδειξαν πως παίζουν και συσχετίζονται με άλλα παιδιά κατά το κοινωνικό παιχνίδι, ανταποκρίνονται σε αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους (αποδέχονται φυσικά ένα παιχνίδι από κάποιο συμμαθητή τους, απαντάνε σε ερωτήσεις) και ανταποδίδουν έναν χαιρετισμό προς άλλα παιδιά. Ακόμη, γνωρίζουν αποδεκτούς τρόπους συμμετοχής σε μια δραστηριότητα με άλλους και ζητούν από τους συμμαθητές τους παιχνίδια, φαγητό και υλικά. Σε μικρότερο αλλά ικανοποιητικό ποσοστό, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες φάνηκε πως προσκαλούν άλλους συμμαθητές να παίξουν μαζί τους και παίζουν με τη σειρά τους σε δομημένα παιχνίδια. Το γεγονός αυτό συγκλίνει με την έρευνα των Coplan et al., (2006) στην οποία επισημαίνεται πως στο κοινωνικό παιχνίδι περιλαμβάνεται η αλληλεπίδραση με τους

άλλους και η ικανότητα από πλευράς των παιδιών να είναι σε θέση να υπακούουν σε κανόνες για την ομαλή διεξαγωγή του παιχνιδιού (Gray, 2009).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά συμπεριφορές που σχετίζονται με ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με το συνεργατικό παιχνίδι, δεν παρουσιάζονται συχνά από τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέτοιες συμπεριφορές είναι η οργάνωση του παιχνιδιού, η ανάληψη της ηγεσίας του παιχνιδιού, η πρόταση ενός σχεδίου δράσης αλλά και η προσφορά παιχνιδιών, φαγητού και υλικών στους συμμαθητές τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα των Walter και LaFreniere (2000) στην οποία αποδείχθηκε πως παιδιά που πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο και εμφανίζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, δυσκολεύονται να μοιραστούν πράγματα με τους συμμαθητές τους. Ακόμη, σύμφωνα με κοινωνιομετρικές έρευνες αποδείχθηκε πως μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν λιγότερο ανεπτυγμένες ηγετικές ικανότητες συγκριτικά με μαθητές χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Wiener et al., 1990).

Η έλλειψη πρωτοβουλιών ίσως οφείλεται στην έλλειψη αυτοπεποίθησης που έχουν τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και τους οδηγεί στο να μην εκδηλώνονται συναισθηματικά (Vlachou et al., 2016). Εν συνεχεία, τα παιδιά που εμφανίζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζονται λιγότερο ενεργητικά στη διάρκεια του κοινωνικού παιχνιδιού συγκριτικά με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης (Zeitlin & Williamson, 1994).

Ακόμη, η πραγματοποίηση σχολίων προς τους συμμαθητές σχετικά με το παιχνίδι το οποίο το παιδί παίζει, η ανταπόκριση στις ιδέες άλλων συμμαθητών κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, η συμμετοχή με την σειρά του κατά την διάρκεια μη δομημένων δραστηριοτήτων παρατηρούνται σε μέτριο ποσοστό. Στα ίδια συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες, όπως αυτές των Nowicki et al. (2014), Walter και LaFreniere (2000), καθώς και των Kavale και Fornes (1996).

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσίασαν πιο συχνά συμπεριφορές χαμηλού και μέσου επιπέδου κατά το ελεύθερο παιχνίδι και πιο σπάνια συμπεριφορές που ανήκουν σε προχωρημένο επίπεδο. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι καθώς το παιδί αναπτύσσεται το παιχνίδι γίνεται όλο και πιο περίπλοκο, αφού συνδέεται άμεσα με τη ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών του και με τη συμμετοχή του σε κοινωνικά δρώμενα (Doliopoulou & Rizou, 2012).

Σε ό,τι αφορά την σχέση κοινωνικού γόητρου των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και την κοινωνική συμπεριφορά που επιδεικνύουν κατά το κοινωνικό παιχνίδι, στην παρούσα έρευνα φάνηκε πως τα παιδιά αυτά που συνήθως δεν είναι δημοφιλή μέσα στην τάξη, εμφανίζουν σε πολύ μικρότερο ποσοστό συμπεριφορές που αφορούν την ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικών με το παιχνίδι, παρόλα αυτά συνεργάζονται και παίζουν με άλλα παιδιά. Φάνηκε, δηλαδή, πως ενώ τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με το κοινωνιομετρικό τεστ-ερωτηματολόγιο έχουν χαμηλό κοινωνικό γόητρο, κατά την διάρκεια του κοινωνικού παιχνιδιού αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. Άλλωστε το κοινωνικό γόητρο στο νηπιαγωγείο σχετίζεται και με τις ικανότητες του παιδιού να περιμένει τη σειρά του, να συνεργάζεται, να διατηρεί θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του, να τηρεί τους κανόνες και γενικά να υπακούει σε οδηγίες και συμβουλές των μεγαλύτερών του (Walter & LaFreniere, 2000).

Το συμπέρασμα αυτό συγκλίνει με την μελέτη της Αυγητίδου (1997), σύμφωνα με την οποία κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παιχνιδιού τα παιδιά χτίζουν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Επιπρόσθετα, πλήθος ερευνών έχει δείξει πως το παιχνίδι έχει σχέση με την κοινωνική ικανότητα και πως οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στο παιχνίδι βοηθούν στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, ενισχύουν την φιλία και την αποδοχή από τους συνομηλίκους (MacArthur &

Gaffney (2001)· Blatchford, 1998· Boulton, 1996· Farver, Kim, & Lee, 1995· Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Στην ίδια διαπίστωση καταλήγουν και οι έρευνες των Berndt και Ladd (1993), Dunn (1993) και Paley (1992).

Σε ό,τι αφορά το φύλο, στην παρούσα έρευνα δεν φάνηκε να είναι διαφοροποιητικός παράγοντας ως προς τις συμπεριφορές που εμφάνιζαν κατά το ελεύθερο παιχνίδι οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που αποτέλεσαν το δείγμα. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τους Παύλου, Μορφίδη & Σούλης, (2011), σύμφωνα με τους οποίους τα αγόρια τείνουν να αλληλεπιδρούν περισσότερο από τα κορίτσια κατά το κοινωνικό παιχνίδι.

Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν συγκλίνουν με έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το ποια παιδιά εμφανίζουν στο διάλειμμα περισσότερο επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τους, τα δημοφιλή παιδιά εμπλέκονται σε περισσότερο θετική κοινωνική συμπεριφορά και τα μη δημοφιλή παιδιά, αυτά που απορρίπτονται, υιοθετούν περισσότερο επιθετική συμπεριφορά ( Williams & Gilmour, 1994). Στην παρούσα έρευνα δεν παρατηρήθηκε επιθετική συμπεριφορά από τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, που σύμφωνα με το κοινωνιομετρικό τεστ-ερωτηματολόγιο ανήκουν στον απορριπτέο τύπο.

## **4.2 Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας μπορούν να διατυπωθούν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Σχετικά με το 1ο ερευνητικό ερώτημα «Ποιο είναι το κοινωνικό γόητρο των μαθητών νηπιαγωγείου με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες;», οι μαθητές νηπιαγωγείου με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες επιλέγονται σε μικρότερο βαθμό από τους συμμαθητές τους για να καθίσουν μαζί στο ίδιο θρανίο, να τους προσκαλέσουν στα γενέθλια τους και να παίξουν μαζί στο διάλειμμα. Από την άλλη, οι μαθητές νηπιαγωγείου με ήπιες

εκπαιδευτικές ανάγκες επιλέγονται από τους συμμαθητές τους σε μεγαλύτερο βαθμό για να μην καθίσουν μαζί στο ίδιο θρανίο, να μην τους καλέσουν στα γενέθλια τους και να μη παίζουν μαζί στο διάλειμμα. Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετείχε στην έρευνα, κατατάχθηκε στον «απορριπτέο τύπο».

Όσον αφορά το 2ο ερευνητικό ερώτημα «Ποια είναι η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες κατά το κοινωνικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο;», διατυπώνεται το συμπέρασμα πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζουν πιο συχνά συμπεριφορές κατά το κοινωνικό παιχνίδι, που ανήκουν στο χαμηλό και μέσο επίπεδο. Από την άλλη, εκφράζουν πιο σπάνια συμπεριφορές κατά το κοινωνικό παιχνίδι που συγκαταλέγονται στο προχωρημένο επίπεδο.

Αναφορικά με το 3ο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικό γόητρο των μαθητών νηπιαγωγείου με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και στην κοινωνική συμπεριφορά που εκδηλώνουν κατά το κοινωνικό παιχνίδι;» τα αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρίφθηκαν από τους συμμαθητές τους μέσω του κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου, εκφράζουν σπανιότερα συμπεριφορές προχωρημένου επιπέδου κατά το ελεύθερο παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, δεν παρουσιάζουν συμπεριφορές που αφορούν την ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με την οργάνωση του παιχνιδιού, τη δημιουργία ενός σχεδίου δράσης ή την ανάληψη της ηγεσίας του παιχνιδιού. Παρόλα αυτά, όμως αποδείχθηκε πως τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες κατά το ελεύθερο παιχνίδι αναπτύσσουν σχέσεις, παίζουν συνεργατικά με τους συμμαθητές τους και αλληλεπιδρούν.

Σχετικά με το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα «Το φύλο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαφοροποίησης του κοινωνικού γοήτρου των μαθητών νηπιαγωγείου με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες;», αποδείχθηκε πως μόνο η ύπαρξη ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών και όχι το φύλο, μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την επιλογή ή απόρριψη των παιδιών αυτών από τους συμμαθητές τους.

### 4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Σχετικά με την παρούσα έρευνα είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη ορισμένοι περιορισμοί που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την γενίκευση των συμπερασμάτων. Ο πιο σημαντικός περιορισμός που είναι αναγκαίο να αναφερθεί, είναι η έλλειψη πρόσφατης βιβλιογραφίας σχετικής με τα θέματα που πραγματεύτηκαν. Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας, το πλήθος των παιδιών που συμμετείχαν ήταν περιορισμένο καθώς με δυσκολία συγκεντρώθηκαν 15 μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, κάποια από τα παιδιά που συμμετείχαν δεν είχαν λάβει διάγνωση ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών από επίσημο φορέα, λόγω της μικρής ηλικίας, απλώς είχαν παραπεμφθεί στο τμήμα ένταξης έπειτα από πρωτοβουλία γονέων και εκπαιδευτικών.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα μέσα της σχολικής χρονιάς και ίσως κάποια παιδιά, να μην είχαν προλάβει να ενταχθούν κοινωνικά στην ομάδα. Επιπλέον, δεν έγινε διαχωρισμός των παιδιών σε νήπια και προνήπια, οπότε κάποια προνήπια συγκριτικά με τα νήπια να μην είχαν προλάβει να αναπτύξουν δίκτυο κοινωνικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους. Ακόμη, το δείγμα συλλέχθηκε μόνο από ορισμένες περιοχές της βόρειας Ελλάδας. Τέλος, δεν υπήρχε ίση κατανομή σχετικά με το φύλο.

Σε ό,τι αφορά το κοινωνιομετρικό τεστ-ερωτηματολόγιο, κατά την συμπλήρωση του δεν λήφθηκε ως κριτήριο επιλογής ή απόρριψης η εθνικότητα των



παιδιών ή το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Οι δύο αυτές παράμετροι πιθανώς να επηρέασαν τις επιλογές που είχαν να κάνουν τα παιδιά, ειδικότερα ως προς τα παιδιά από κάποια άλλη χώρα, αφού λόγω της δυσκολίας με τη γλώσσα να μην είχαν προλάβει να ενταχθούν κοινωνικά στην ομάδα. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου για να έχουν διαχρονική σημασία, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη πως ανάμεσα στα μέλη της εκάστοτε ομάδας προς μελέτη, συμβαίνουν συνεχείς αλληλεπιδράσεις και δέχονται επιδράσεις από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007), οι κοινωνιομετρικές τεχνικές επιτρέπουν την σύλληψη της ζωής μιας ομάδας για μια δεδομένη στιγμή. Άρα θα ήταν καλό το κοινωνιομετρικό τεστ να επαναληφθεί μετά από κάποιο διάστημα, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν μεταβολές στη σύσταση της ομάδας.

Όσον αφορά το κομμάτι της παρατήρησης, υπήρχε μόνο ένας παρατηρητής. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007), μια παρατήρηση θεωρείται αντικειμενική, όταν δύο ή περισσότεροι παρατηρητές της ίδιας κατάστασης συμφωνούν στις εκτιμήσεις τους. Επομένως, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα και αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι υποκειμενικά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν με επιφυλάξεις για γενίκευση. Επιπλέον, τίθεται το ζήτημα αν και κατά πόσο η συμπεριφορά που παρατηρείται μια δεδομένη στιγμή ανταποκρίνεται σε πραγματικό στοιχείο της προσωπικότητας του παρατηρούμενου ή είναι μια τυχαία συμπεριφορά. Στην παρούσα έρευνα, το χρονικό διάστημα της παρατήρησης ήταν περιορισμένο, επειδή πραγματοποιήθηκε και σε διαφορετικές περιοχές εκτός της Θεσσαλονίκης, οπότε δεν ήταν εφικτή η διαμονή εκεί για μεγαλύτερο διάστημα.

#### 4.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μπορεί τα τελευταία χρόνια, στο χώρο της εκπαιδευτικής πρακτικής να σημειώνεται πληθώρα σημαντικών αλλαγών, όσον αφορά τη κοινωνική αλληλεπίδραση και το κοινωνικό γόητρο μαθητών με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με τυπική ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο, ωστόσο απαιτείται διερεύνηση ως προς το κοινωνικό γόητρο των μαθητών που εμφανίζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες κατά το κοινωνικό παιχνίδι.

Η σύνδεση της έρευνας, λοιπόν, με την εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη κρίνεται απαραίτητη, αφού η κοινωνική μάθηση ξεκινά από τα βιώματα και τη συμπεριφορά του κάθε παιδιού απέναντι στο συνομήλικο. Προτείνεται, λοιπόν, ως επέκταση του παρόντος θέματος, η μελέτη και η διερεύνηση τρόπων, ώστε ο υπαίθριος σχολικός χώρος να λειτουργήσει ή να αποτελέσει πλαίσιο και εργαλείο ανάπτυξης για αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις των μαθητών που εμφανίζουν ή όχι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που υπήρχαν, μπορούν να διατυπωθούν κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Εφόσον στην παρούσα έρευνα φάνηκε πως υπάρχει σχέση μεταξύ της ύπαρξης ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών και του κοινωνικού γοήτρου των παιδιών, καθώς και με το επίπεδο των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, μία αντίστοιχη έρευνα σε πανελλαδικό όμως επίπεδο μπορεί να παρουσιάσει πιο συγκεκριμένα αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, μία έρευνα με μεγαλύτερο πλήθος συμμετεχόντων, αλλά και ερευνητών ώστε να είναι πιο αντικειμενικές οι παρατηρήσεις, όπως και μεγαλύτερη σε χρονική διάρκεια θα είναι σε θέση να αποφέρει συμπεράσματα που μπορούν να γενικευθούν.

Επιπλέον, χρήσιμο θα ήταν να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ώστε να διερωτηθούν σχετικά με τους λόγους που απορρίπτουν ή επιλέγουν στο κοινωνιομετρικό τεστ-ερωτηματολόγιο κάποιο παιδί με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε μία σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, οι εκπαιδευτικοί και όχι τα ίδια τα παιδιά συμμετείχαν σε ημιδομημένη συνέντευξη κατά την οποία συσχέτισαν τις δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με την έλλειψη σχέσεων με τους συνομήλικους τους (Vlachou, Stavroussi & Didaskalou, 2016).

Ακόμη, οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα είχαν ως απώτερο σκοπό να ορίσουν, να εντοπίσουν (Didaskalou et al., 2015) ή να συσχετίσουν τις ελλείψεις κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με άλλα προβλήματα. Λίγες είναι οι έρευνες που εστιάζουν σε μεθόδους βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών αυτών, όπως η έρευνα των Kalyva και Agaliotis (2009a) στην οποία προτείνουν τη μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών. Επίσης, λίγες είναι και οι έρευνες που έχουν να κάνουν με την πρώιμη παρέμβαση, όπως η έρευνα των Tzouriadou, Vouyoukas, Anagnostopoulou και Michalopoulou (2016), η οποία αφορά βέβαια παιδιά με σοβαρές αναπηρίες.

Επομένως, θα ήταν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν έρευνες που αφορούν τρόπους βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, για παράδειγμα μέσω του κοινωνικού παιχνιδιού. Τέλος, χρήσιμη θα ήταν η διεξαγωγή μιας έρευνας που θα αφορά στην πρώιμη παρέμβαση σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, στην προσχολική εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Agaliotis, I., & Goudiras, D., (2004). *A profile of interpersonal conflict resolution of children with learning disabilities*. *Learning Disabilities: A contemporary Journal*, 2(2), 15-29.

American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and Statistical Manual for Intellectual Disability* (5<sup>th</sup> ed.), Washington, D.C.: American Psychiatric Association.

Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S., (2009). *Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in GREECE*. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 55-69.

Anastasiow, N.J., (1996). *Psycho-biological theory of affect and self development*. In S. Harel, & J. Shonkoff (Eds.), *Early childhood intervention*. Jerusalem, Israel: JDC- Brookdale Institute.

Anderson, V., & Beauchamp, M.H., (2012). *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice*. New York, NY: The Guildford Press.

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

- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting Early Childhood Social-Emotional Well Being: The Building Blocks for Early Learning and School Success. *Early Childhood Education Journal*, 33,3, 145-150.
- Bakker, J.T.A., Denessen, E., Bosman, A.M.T., Krijger, E.M., & Bouts, L., (2007). *Sociometric status and self- image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes*. *Learning Disabilities Quarterly*, 30(1), 47-62.
- Baydik, B., & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of Sociometric Status For Low Socioeconomic Status Elementary Mainstreamed Students with and without Special Needs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 435–445.
- Bender, W.N., & Wall, M.E., (1994). *Social- emotional development of students with learning disabilities*. *Learning Disability Quarterly*, 17, 323-341.
- Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (1993). Contributions of peer relationships to children's development. New York: Wiley.
- Blatchford, P. (1998). *Social life in school*. London: Falmer
- Blumenthal, Y. & Marten, K. (2015). *Fragebogen zur Ermittlung soziometrischer Statusgruppen in Schulklassen*. Rostock: Universität Rostock. Ανακτήθηκε από: <http://www.rim.uni-rostock.de/sozialeinklusion>.
- Boulton, M. J. (1996). A comparison of 8- and 11-year old girls' and boys' participation in specific types of rough-and-tumble play and aggressive fighting: Implications for functional hypotheses. *Aggressive Behavior*, 22, 271-287.

- Brodin, J., (1999). *Play in children with severe multiple disabilities: play with toys: A review*. International Journal of Disability. Developments and Education. 46 (11), 25-34.
- Brostrom, S., (2001). *Οι νηπιαγωγοί και τα πεντάχρονα παιδιά παίζουν μαζί*, Στο Αυγητίδου, Σ., (επιμ.), Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Coppotelli, H., (1982). *Dimensions and types of social status: a cross-age perspective*. Developmental Psychology, 18(4), 557-570.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findley, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*. New York: Routledge.
- Dere, Z. (2018). *Analyzing social play and social interaction of a child with autism spectrum disorder in the inclusive kindergarten education*. European Journal of Special Education Research, 3(4). <http://doi.org/10.5281/zenodo.1470789>
- Didaskalou, E., Staurousi, P., & Vlachou, A., (2015). *Defining, identifying and assessing social and personal skills difficulties of students with special educational needs: The special education teacher's perspectives*. In E. Kourkoutas, & A., Hart, (eds.) *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities*. United Kingdom, U.K.: Cambridge Scholars Publishing.
- Dockett, S., & Flear, M., (1998). *Play and pedagogy in early childhood*. Bending the rules. Sydney: Harcourt Brace.

- Doliopoulou, E., & Rizou, C. (2012). Greek Kindergarten Teachers' and Parents' Views about Changes in Play since Their Own Childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20, 1, 133-147
- Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 167-192.
- Eggum- Wilkens, N.D., Fabes, R.A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L.D., &artin C.L., (2014). *Playing with Others: Head Start Children's Peer Play and Relations with Kindergarten School Competence*. *Early Child Res Q*, 29(3), 345-356.
- Elksnin, L.K., & Elksnin, N., (1998). *Teaching social skills to students with learning and behavior problems*. *Intervention in Schooland Clinic*. 33, 131-140.
- Estell, D.B., Farmer, T.W., Irvin, M.J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D.J., (2008). *Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School*. *Child Farm Stud* (18), 136-150.
- Estell, D.B., Jones, M.H., Pearl, R., VanAcker, R., Farmer, T.W., &Rodkin, P.C., (2008). *Peer Groups popularity and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14.
- Farver, J. M., Kim, Y. K., & Lee, Y. (1995). Cultural differences in Korean and Anglo American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child Development*, 66, 1088-1099

- Gottlieb J. & Leyser Y. (1981), *Friendship between mentally retarded and nonretarded children*. In Asher S. R. & Gottman J. M. "The development of children's friendships, Cambridge University Press.
- Gray, P. (2009). Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play*, 1, 4, 476-522
- Gresham, F.M, Robichaux, N., York, H, & O' Leary, K., (2012). *Issues related to identifying and implementing evidence-based social skill interventions for students with high incidence disabilities*. In B.G. Cook, Tankersley & T.J. Landrum, (eds.) *Classroom behavior, contexts and interventions*, United Kingdom, UK: Emerald Group Publishing Limited
- Gresham, M.F., & MacMillan, L.D., (1997). *Social competence and effective characteristics of students with mild disabilities*. *Review of Educational Research*, 67, 377-415.
- Haerberlin, U., Bless, G., Moser, U., & Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten, Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Hammil, D.D., (1990). *On defining learning disabilities: An emerging consensus*. *Journal of Learning Disabilities*, 23 120-124.
- Hartle, L. (1994). Outdoor play: A window on social-cognitive development. *Dimensions of Early Childhood*, 23, 27-31.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.



- Hayes, N., (1998). *Εισαγωγή στην ψυχολογία- Βασικά εγχειρίδια ψυχολογικής γνώσης*,  
Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Heidemann, S., & Hewitt, D. (1992). *Pathways to play: Developing play skills in young children*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Herrera, R. S., Delcampo, R. L., & Ames, M. H. (1993). *A serial approach for translating family science instrumentation*. *Family Relations*, 42 (3), 357–360.
- Honig, A.S., (2006). *What infants, toddlers and preschoolers learn from play: 12 ideas*.  
*Montessori Life*, 18(1), 16-21.
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., & Kerivan, A. S. (2000). *Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school*. In *Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center.
- Jordan, S.F., & Lifter, K., (2005). *Interaction of social and play behaviors in preschools with and without pervasive developmental disorder*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 34-47.
- Jordan, S.F., & Lifter, K., (2005). *Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 34-47.
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009a). *Can social stories enhance the interpersonal*

*conflict resolution skills of children with LD?*. Research in Developmental Disabilities, 30, 192-202.

Kauffman, J., Bantz, J., & McGullough, J., (2002). *Separate and better: A special public school class for students with emotional and behavioral disorders*. Exceptionality, 10, 149-170.

Kavale, K., Holdnack, J., & Mostert, M., (2006). *Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal*. Learning Disability Quarterly, 29(2), 113-127.

Kavale, K.A., & Fornes, S.R., (2000). *What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say A Critical Analysis*. Journal of Learning Disabilities, 33(2), 239-256.

Kavale, K.A., & Forness, S.R., (1996). *Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis*. Journal of Learning Disabilities, 29, 226-237.

Kohler, F.W., & Strain, P.S., (1999). *Maximizing per-mediated resources in integrated preschool classrooms*. Topics in Early Childhood Special Education, 19(2), 92-102.

Larson, E., (2004). *Children's work: The less-considered childhood occupation*. American Journal of Occupational Therapy, 58, 369-379.

Leff, S. S., Costigan, T. E., & Power, T. J. (2004). Using participatory-action research to develop a playground based prevention program. Journal of School Psychology, 42, 3-21.

Lynch, S.A., & Simpson, C.G., (2010). *Social skills: Laying the foundation for success*. Dimensions of Early Childhood, 38(2), 3-12.

- MacArthur, J., & Gaffney, M. (2001). Bullied and teased, or just another kid? The social experiences of students with disabilities at school. Wellington, NZ: NZCER
- Marten, K., Voß, S. & Blumenthal, Y. (2016). *Zur Anwendung des Nominierungsverfahrens als Methode zur Erfassung der sozialen Akzeptanz*. Empirische Pädagogik.
- Merrel, K.W., & Gimpel, G.A., (2014). *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment*. New York and London: Psychology Press.
- Murata, N., & Maeda, J., (2002). *Structured play for preschoolers with developmental delays*. Early Childhood Education Journal, 29(4), 237-240.
- Nowicki, E.A., Brown. J., & Stepien, M., (2014). *Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities*. Journal of Intellectual Disability Research, 58(4).
- Paley, V. G. (1992). *You Can't Say You Can't Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Poole, C., Miller, S., & Church, E. B. (2004). Working through that "It's Mine" feeling. *Early Childhood Today*, 18, 5, 28-32.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. in V.B. Hasset & M. Herson (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective*, (pp. 283-324). New York: Plenum Press.
- Spence, S., (2003). *Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice*. Child and Adolescent Mental Health, 8, 84-96.

- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K., Ringwald, S., & Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 40, 67–80.
- Stone, W. L., & La Greca, A. (1990). The Social Status of Children with Learning Disabilities: A Reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 32–37.
- Terras, M., Thompson, L., & Minnis, H., (2009). *Dyslexia and psycho-social functioning*. *Dyslexia*, 15, 304-327.
- Thomas, C.C., Correa, V.I., & Morsink, C.V., (1995). *Interactive Teaming. Consultation and Collaboration in Special Programs*. New Jersey: Prentice Hall.
- Tzouriadou, M., Vouyoukas, C., Anagnostopoulou, E., & Michalopoulou, L.E. (2016). *Early intervention of kindergarten children at risk for developmental disabilities: A Greek paradigm*. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 3(4), 238-246.
- Vlachou, A., &Staurousi, P., (2016). *Promoting social inclusion: a structured intervention for enhancing interpersonal problem-solving skills in children with mild intellectual disabilities*. *Support for Learning*, 31, 27-45.
- Vlachou, A., Stavroussi, P., & Didaskalou, E. (2016). *Special teachers' educational responses in supporting students with special educational needs (SEN) in the domain of social skills development*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63 (1)η, 79-97.

- Voß, S. & Marten, K. (2015). *Auswertungshilfe zur Berechnung soziometrischer Statusgruppen*. Universität Rostock: Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation.
- Walrath, R., (2011). *Social skills*. In S. Goldstein & J. Naglieri, (eds.), *Encyclopedia of child behavior and development*, New York: Springer.
- Walter, J.L., & LaFreniere, P.J., (2000). *A naturalistic study of affective expression, social competence and sociometric status in preschoolers*. *Early Education and Development*, 11(1), 109-122.
- Wiener, J., (2004). *Do peer relationships foster behavioral Adjustment in children with learning disabilities?* *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21-30.
- Wiener, J., & Tardif, C. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 20-33.
- Wiener, J., Harris, P. J., & Shirer, C. (1990). Achievement and social behavioral correlates of peer status in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 13, 114-127.
- Wiley, A., L., & Siperstein, G.N., (2015). *SEL for students with high- incidence disabilities*. In J.A. Durlac, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullota, (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, New York, N.Y.: The Guilford Press.
- Wood, E., & Bennett, N., (2001). *Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστροκτιβισμός ή Κοινωνικός Κονστροκτιβισμός; Στο Αυγητίδου, Σ.,*

(επιμ.), Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Εκδόσεις  
Τυπωθήτω.

Zeitlin, S., & Williamson, G., (1994). *Coping in young children*. Baltimore: Paul H.  
Brookes.

Zivianni, J., Boyle, M., & Rodger, S., (2001). *An introduction to play and the preschool  
child with autistic spectrum disorder*. British Journal of Occupational Therapy,  
64(1), 17-22.

### **Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία**

Αυγητίδου, Σ., (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις*.  
Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω

Αυγητίδου, Σ. (1997). Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική  
ηλικία: Θεωρία, έρευνα και διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων στο  
νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*.  
(Η' Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Γαλανάκη, Ε., (2000). *Παιδιά με κοινωνικές αναστολές*. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η.  
Μπεζεβέγκης (επιμ.). Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων (σς. 147-172).  
Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Γουργιώτου, Ε., (2011). *Παιχνίδι και Μάθηση: Αλληλένδετες Έννοιες στην Προσχολική  
Πρακτική*. Κρήτη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε., (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Διδασκάλου, Ε., Ανδρέου, Ε., & Βλάχου, Α., (2011). *Διαστάσεις της κοινωνικής ένταξης των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης*. Στο Π. Γιαβρίμης, Ε. Παπάνης, & Α. Βίκη, (επιμ.). Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφή Κυριακίδη.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ημέλλου, Ο., (2003). *Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Κιτσαράς, Δ.Γ., (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κιτσαράς, Δ.Γ., (1991). *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ., (2010). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, Κριτική Θεώρηση*, Παντελιάδου, Λαμπροπούλου, Βιβλιοθήκη Πανελληνίας Ομοσπονδίας Συλλόγων Γονέων Παιδιών με Δυσλεξία & Μαθησιακές Δυσκολίες, Πηγή από το Διαδίκτυο, διαθέσιμο στο: <http://www.dyslexiagoneis.gr/view.aspItemID=109&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16>.

- Ματσαγούρας, Η., (1982). *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα προδημοτικής και πρωτοδημοτικής αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Φελέκη.
- Μαυροπαλιάς, Τ., (2007). *Ο ρόλος των ομαδικών παιχνιδιών μάθησης στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Θέματα Ειδικής Αγωγής, 37, 57-60.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα, Gutenberg
- Οδηγός Νηπιαγωγείου, (2006). *Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Πάυλου, Χ., Μορφίδη, Ε., & Σούλης, Σ.Γ., (2011). *Διερεύνηση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες*. Στο Π. Γιαβρίμης, Ε. Παπάνης, και Α. Βίκη, (επιμ.) Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφή Κυριακίδη.
- Πολυχρόνη, Φ., (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ., (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Ρούσσοι, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Σιβροπούλου, Ρ., (2004). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.



## Παράρτημα

### ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Όνομα:

Φύλο:

Προφορικές οδηγίες: Θα σου κάνω έξι ερωτήσεις στις οποίες κάθε φορά θα πρέπει να μου απαντάς κάποια από τα ονόματα των συμμαθητών/συμμαθητριών σου. Θα ήθελα να μου πεις πρώτο το όνομα του παιδιού που εσύ προτιμάς περισσότερο, μετά το παιδί που επίσης προτιμάς αλλά λιγότερο από το πρώτο, ενώ στο τέλος το παιδί που θα προτιμούσες τρίτο στη σειρά. Έχεις στη διάθεση σου όσο χρόνο χρειάζεσαι πριν απαντήσεις. Μπορείς να αναφέρεις και το όνομα ενός συμμαθητή ή μιας συμμαθήτριάς σου που σήμερα απουσιάζει. Τα ονόματα των παιδιών που θα μου πεις θα τα μάθω μόνο εγώ.

1. Μαζί με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο ευχαρίστως;  
α).....  
β).....  
γ).....
2. Μαζί με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου δε θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο;  
α).....  
β).....  
γ).....
3. Ποια παιδιά της τάξης σου θα προσκαλούσες ευχαρίστως στα γενέθλιά σου;  
α).....  
β).....  
γ).....
4. Ποια παιδιά από την τάξη σου δε θα προσκαλούσες στα γενέθλιά σου;  
α).....  
β).....  
γ).....
5. Με ποια παιδιά από την τάξη σου θα έπαιζες ευχαρίστως στο διάλειμμα;  
α).....  
β).....  
γ).....
6. Με ποια παιδιά από την τάξη σου δεν θα έπαιζες στο διάλειμμα;  
α).....  
β).....  
γ).....

## Κλείδα παρατήρησης κοινωνικών δεξιοτήτων

Όνομα παιδιού:

Ημερομηνία:

- ✓ Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις σας, σε ποικίλες καταστάσεις, αξιολογήστε το επίπεδο δεξιοτήτων του παιδιού. Σημειώστε ένα X στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει καλύτερα το τρέχον επίπεδο του παιδιού (βλέπε πίνακα αξιολόγησης).
- ✓ Γράψτε πρόσθετες πληροφορίες στο αντίστοιχο κουτάκι για τα σχόλια.
- ✓ Αφού συμπληρώσετε την κλείδα παρατήρησης, σημειώστε στην δεξιά στήλη τις δεξιότητες οι οποίες βρίσκονται σε προτεραιότητα στην στοχοθεσία της διδασκαλίας.

### Κλίμακα αξιολόγησης

**Σχεδόν πάντα:** Το παιδί παρουσιάζει με συνέπεια αυτή τη δεξιότητα σε πολλές περιστάσεις, περιβάλλοντα και με διάφορους ανθρώπους.

**Συχνά:** Το παιδί παρουσιάζει αυτή τη δεξιότητα σε λίγες περιστάσεις, περιβάλλοντα και με λίγους ανθρώπους.

**Μερικές φορές:** Το παιδί ενδέχεται να επιδείξει αυτή τη δεξιότητα όμως σπανίως την παρουσιάζει.

**Σχεδόν ποτέ:** Το παιδί ποτέ ή σπανίως παρουσιάζει αυτή τη δεξιότητα. Στην καθημερινή ρουτίνα, είναι ασυνήθιστο το παιδί να επιδεικνύει αυτή τη δεξιότητα.

## Κοινωνικό παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη

Το παιδί...	Σχεδόν πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Σχόλια	Προτεραιότητα
<b>1.1 Συμπεριφορές παιχιδιού χαμηλού επιπέδου</b>						
α. διατηρεί εγγύτητα με τους συμμαθητές του σε απόσταση 25-30 εκατοστών.						
β. παρατηρεί τους συμμαθητές του που παίζουν κοντά του σε απόσταση 1 μέτρου.						
γ. παίζει παράλληλα κοντά σε συμμαθητές του χρησιμοποιώντας τα ίδια ή παρόμοια υλικά (π.χ. κάνει κατασκευές με τουβλάκια δίπλα σε ένα συμμαθητή του που επίσης παίζει με τουβλάκια).						
δ. μιμείται κάποιον συμμαθητή του (σωματικά ή λεκτικά).						
ε. παίζει με τη σειρά του κατά τη διάρκεια απλών παιχνιδιών (π.χ. κυλώντας τη μπάλα μπρος και πίσω).						

Το παιδί...	Σχεδόν πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Σχόλια	Προτεραιότητα
<b>1.2 Συμπεριφορές παιχνιδιού μέσου επιπέδου</b>						
α. παίζει και συσχετίζεται με άλλα παιδιά (π.χ. μοιράζεται παιχνίδια και συζητάει σχετικά με το παιχνίδι αν και η ροή παιχνιδιού του άλλου παιδιού διαφέρει).						
β. ανταποκρίνεται σε αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές (αποδέχεται φυσικά ένα παιχνίδι από κάποιο συμμαθητή του, απαντάει σε ερωτήσεις).						
γ. ανταποδίδει και ξεκινάει ένα χαιρετισμό προς τους συμμαθητές του (χαιρετάει κουνώντας το χέρι ή λέγοντας «γεια»).						
δ. γνωρίζει αποδεκτούς τρόπους συμμετοχής σε μια δραστηριότητα με άλλους (π.χ. προσφέρει ένα παιχνίδι σε ένα συμμαθητή ή παρατηρεί						

το παιχνίδι και ζητάει να ενταχθεί).						
ε. προσκαλεί άλλους να παίξουν.						
στ. παίζει με τη σειρά κατά τη διάρκεια δομημένου παιχνιδιού (π.χ. κοινωνικό ή επιτραπέζιο παιχνίδι).						
ζ. ζητά από τους συμμαθητές του παιχνίδια, φαγητό και υλικά.						

<b>Το παιδί...</b>	<b>Σχεδόν πάντα</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Σχεδόν ποτέ</b>	<b>Σχόλια</b>	<b>Προτεραιότητα</b>
<b>1.3 Συμπεριφορές παιχνιδιού προχωρημένου επιπέδου</b>						
α. παίζει συνεργατικά με τους συμμαθητές του (π.χ. αναλαμβάνει να προσποιηθεί ένα ρόλο κατά τη διάρκεια δραματικού παιχνιδιού, ηγείται του παιχνιδιού, ακολουθεί το παιχνίδι με κανόνες).						
β. κάνει σχόλια στους συμμαθητές του σχετικά με το παιχνίδι που αυτός/αυτή παίζει (π.χ.						

«φτιάχνω ένα ψηλό πύργο»).						
γ. οργανώνει το παιχνίδι προτείνοντας ένα σχέδιο παιχνιδιού (π.χ. «ας φτιάξουμε ένα τρένο και μετά ας το οδηγήσουμε»).						
δ. ακολουθεί τις ιδέες άλλων συμμαθητών του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.						
ε. συμμετέχει με τη σειρά του κατά τη διάρκεια μη δομημένων δραστηριοτήτων (π.χ. με παιχνίδια/υλικά που είναι περιορισμένα, ρόλοι κατά τη διάρκεια δραματικού παιχνιδιού).						
στ. παραδίδει παιχνίδια, φαγητό και υλικά στους συμμαθητές του.						
ζ. προσφέρει παιχνίδια, φαγητό και υλικά στους συμμαθητές του.						