

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

*Η ευεργετική μοναξιά στην παιδική ηλικία:*

*Κατασκευή κλίμακας*

*και προτάσεις για παιδαγωγικές εφαρμογές*

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ Σ. ΒΟΓΙΑΤΖΟΓΛΟΥ**



**ΑΘΗΝΑ 2008**

*Στους γονείς και στον αδερφό μου  
για την άμετρη υποστήριξη  
και την ενεργετική μοναξιά που μου παρέχουν*

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Κεφάλαια</i>	<i>Σελίδες</i>
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b>	6
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	8
<b>ABSTRACT</b>	10
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ</b>	11
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ</b>	14
<b>ΜΕΡΟΣ Α΄</b>	15
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ</b>	16
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ</b>	20
2.1. Η μοναξιά	20
2.1.1. Ορισμοί της μοναξιάς	20
2.1.2. Η αναπτυξιακή πορεία της μοναξιάς	26
2.1.3. Ερευνητικές προσεγγίσεις της μοναξιάς στα παιδιά και στους εφήβους	29
2.1.4. Παράγοντες που διαμεσολαβούν στην εκδήλωση, τη σοβαρότητα και την αναπτυξιακή πορεία της μοναξιάς	41
2.1.5. Ένα αναπτυξιακό μοντέλο μοναξιάς	46
2.2. Η ευεργετική μοναξιά	48
2.2.1 Ορισμός της ευεργετικής μοναξιάς	48
2.2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της ευεργετικής μοναξιάς	49
2.2.3. Ερευνητικές προσεγγίσεις της ευεργετικής μοναξιάς	62
2.2.4. Ευεργετική μοναξιά και κοινωνική απόσυρση	77
2.2.5. Γενικό συμπέρασμα	87
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	
3.1. Βασικός στόχος της έρευνας: Η ευεργετική μοναξιά στα παιδιά σχολικής ηλικίας	88
3.2. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα: Η κατασκευή της <i>Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών</i>	88
3.3. Ερευνητικές υποθέσεις για τη σχέση της ευεργετικής μοναξιάς με τις άλλες μορφές μοναξιάς	90
3.4. Ερευνητικές υποθέσεις για τις σχέσεις ανάμεσα στην ικανότητα για μόνωση και στην αντιπάθεια για τη μόνωση, στη θετική και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση, στη μοναξιά και στην κοινωνική	91

δυσαρέσκεια	
3.5. Ερευνητικά ερωτήματα για τις διαφορές φύλου, ηλικίας (τάξης) και την αλληλεπίδραση φύλο x τάξη	92
3.6. Ποιοτική διερεύνηση	93
<b>ΜΕΡΟΣ Β΄</b>	94
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:</b>	
<b>ΜΕΘΟΔΟΣ</b>	95
4.1. Συμμετέχοντες	95
4.2. Πιλοτικές έρευνες	96
4.2.1. Πρώτη πιλοτική έρευνα	96
4.2.2. Δεύτερη πιλοτική έρευνα	97
4.2.3. Τρίτη πιλοτική έρευνα	99
4.3. Μέσα συλλογής δεδομένων	99
4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	105
4.5. Μέθοδοι στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων	108
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:</b>	
<b>ΕΥΡΗΜΑΤΑ</b>	
5.1. Ποσοτικές αναλύσεις	110
5.1.1. Ανάλυση παραγόντων	110
5.1.2. Βασικοί περιγραφικοί δείκτες	125
5.1.3. Συσχετίσεις μεταξύ της ευεργετικής μοναξιάς, της αντιπάθειας για τη μόνωση και της ικανότητας για μόνωση, της αρνητικής και της θετικής στάσης προς τη μόνωση, της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας	131
5.1.4. Η επίδραση του κοινωνικά επιθυμητού	134
5.1.5. Ομαδοποίηση των μορφών μοναξιάς: Πολυδιάστατη γεωμετρική βαθμονόμηση ομοιοτήτων	135
5.1.6. Διαφορές μεταξύ παιδιών με χαμηλή και υψηλή μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια	138
5.1.7. Διαφορές φύλου ως προς τις συσχετίσεις των μεταβλητών	140
5.1.8. Διαφορές ηλικίας (τάξης) ως προς τις συσχετίσεις των μεταβλητών	144
5.1.9. Διαφορές φύλου, τάξης και αλληλεπίδραση φύλο x τάξη για την <i>Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών</i>	148
5.1.10. Διαφορές φύλου, τάξης και αλληλεπίδραση φύλο x τάξη για το <i>Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο</i>	151
5.1.11. Διαφορές φύλου, τάξης και αλληλεπίδραση φύλο x τάξη για την <i>Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση</i>	152
5.1.12. Διαφορές φύλου, τάξης και αλληλεπίδραση φύλο x τάξη για την <i>Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών</i>	153
5.2. Ποιοτικές αναλύσεις	156
5.2.1. Ποιοτική ανάλυση για τις <i>Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς</i>	156

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:</b>	165
<b>ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	165
6.1. Ανακεφαλαίωση των ευρημάτων	165
6.2. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της <i>Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών</i>	168
6.3. Συχνότητα εμφάνισης της ευεργετικής μοναξιάς στα παιδιά	171
6.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα των άλλων μέσων συλλογής δεδομένων	172
6.5. Συσχετίσεις των διαστάσεων της ευεργετικής μοναξιάς	173
6.6. Σχέσεις ανάμεσα στην ευεργετική μοναξιά και στην ικανότητα για μόνωση και στη θετική στάση προς τη μόνωση	174
6.7. Σχέσεις ανάμεσα στην ευεργετική μοναξιά και στην αντιπάθεια για τη μόνωση και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση	175
6.8. Διαφορές ανάμεσα στα παιδιά που βιώνουν χαμηλή μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια και στα παιδιά που βιώνουν υψηλή μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια	175
6.9. Σχέσεις ανάμεσα στην ικανότητα για μόνωση και στην αντιπάθεια για τη μόνωση, στη θετική και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση, στη μοναξιά και στην κοινωνική δυσαρέσκεια	177
6.10. Διαφορές φύλου	178
6.11. Διαφορές ηλικίας (τάξης)	180
6.12. Ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων	181
6.13. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	185
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7:</b>	
<b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ</b>	187
<b>ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
 <b>ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ</b>	198
 <b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	200
 <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b>	212
A: Άδεια διεξαγωγής της έρευνας	213
B: Κατάλογος σχολείων	214
Γ: Ενημερωτικό σημείωμα για τους γονείς	218
Δ: Μέσα συλλογής δεδομένων	220

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

*Η παρούσα διδακτορική διατριβή διερευνά ένα σημαντικό θέμα της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών σχολικής ηλικίας – την ευεργετική μοναξιά – και τις παιδαγωγικές προεκτάσεις του. Η ευεργετική μοναξιά δεν είχε διερευνηθεί διεξοδικά μέχρι πρόσφατα, ιδιαίτερα στη μέση και ύστερη και παιδική ηλικία. Ωστόσο, θεωρείται μια ξεχωριστή διάσταση της μοναξιάς, αυτού του οικουμενικού ανθρώπινου βιώματος και αναμένεται να έχει μεγάλη σχέση με την ομαλή προσαρμογή και την ψυχική υγεία των παιδιών.*

*Καθώς η προσπάθεια αυτή οδεύει προς το τέλος της, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που συνέβαλαν καθοριστικά στη διεξαγωγή της έρευνας και την εκπόνηση της παρούσας διατριβής:*

- Την επιβλέπουσα της διατριβής κ. **Ευαγγελία Γαλανάκη**, Επίκουρη Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Την ευχαριστώ από βάθους καρδιάς για τη μακρόχρονη, από τα φοιτητικά μου χρόνια, και πολύτιμη παρουσία και καθοδήγηση καθώς και εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Ιδιαίτερως την ευχαριστώ για τη βοήθεια στο σχεδιασμό και την οργάνωση της παρούσας διατριβής, καθώς και για τη συνεχή καθοδήγηση, μέσω συζητήσεων και διαρκούς ανατροφοδότησης, χωρίς την οποία δε θα είχε τελεσφορήσει η εργασία αυτή. Η έμφαση που δίνει στο καίριο και ουσιαστικό, οι γνώσεις και η εμπειρία της σε θέματα μεθοδολογίας, η εμμονή στη σαφήνεια και ακρίβεια του επιστημονικού λόγου και η πίστη της στη σκληρή δουλειά είναι ορισμένα από τα στοιχεία που προσπάθησα να αφομοιώσω και να εφαρμόσω.
- Τα μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, κ. **Γιάννη Παπαδάτο**, Καθηγητή Ψυχοφυσιολογίας και Ψυχικής Υγιεινής και την κ. **Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου**, Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, για τη συνεχή και αδιάκοπη καθοδήγηση, καθώς και τις εύστοχες υποδείξεις τους, σε όλες τις φάσεις της εργασίας αυτής. Οι γνώσεις και η εμπειρία τους απέβησαν πολύτιμες για τη δική μου προσπάθεια.
- Τον κ. Κωνσταντίνο Μαλαφάντη, Αναπληρωτή Καθηγητή Παιδαγωγικής της λογοτεχνίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, για το συνεχές ενδιαφέρον του καθόλη τη διάρκεια της προσπάθειας, καθώς και για τη γενικότερα ενισχυτική στάση του.
- Τον κ. Κωνσταντίνο Μυλωνά, Επίκουρο Καθηγητή Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας και Στατιστικής του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών για τις πολύτιμες συμβουλές του σε επίπεδο μεθοδολογίας και οργάνωσης της έρευνας.
- Τον κ. Νίκο Παπαδάκη, Αναπληρωτή Καθηγητή Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης, για τη δημιουργική ενθάρρυνσή του, όπως επίσης και για την καίρια υποστήριξή του στα τέλη της συγγραφής της εργασίας.
- Τους συναδέλφους μου, μεταπτυχιακούς φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες, κ. Ειρήνη Αμανάκη, κ. Κωνσταντία Καφαλούκου, κ. Κωνσταντίνο Λιάσκο, κ. Βασιλική Φελούκα και κ. Σοφία Χάσκου, για τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, τη βοήθεια και τη φιλική στήριξή τους.

- Τους μαθητές των δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, για το ενδιαφέρον και την προθυμία την οποία επέδειξαν κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ήταν μια ξεχωριστή εμπειρία. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά και βοήθησαν ουσιαστικά και αυτή η επαφή με τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα αναζωογονητική και εποικοδομητική εμπειρία για μένα.
- Και οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων ήταν πολύ υποστηρικτικοί στη διαδικασία και εξαιρετικά πρόθυμοι να με διευκολύνουν· η συνεργασία μας ήταν άριστη, γι' αυτό τους ευχαριστώ θερμά.
- Την καλύτερη μου φίλη, Σοφία Παπαδάκη, η οποία μου παρέχει αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη τα τελευταία 21 χρόνια.
- Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω, με όλη μου την καρδιά, τους γονείς μου, Σωτήρη και Ήβη και τον αδελφό μου Γιώργο Βογιατζόγλου, για τη στοργή, την αγάπη και την ενθάρρυνση που πάντα μου δίνουν.

Αθήνα, 2008  
Π. Σ .Β.

## **Η ευεργετική μοναξιά των παιδιών: Κατασκευή κλίμακας και προτάσεις για παιδαγωγικές εφαρμογές**

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν η έρευνα της ευεργετικής μοναξιάς στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία. Μέχρι σήμερα, όπως δείχνει η ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας, έχει ερευνηθεί κυρίως η επώδυνη μοναξιά, ενώ η εμπειρία της εποικοδομητικής, δημιουργικής μοναξιάς στα παιδιά έχει ερευνηθεί ελάχιστα. Για τις ανάγκες της αξιολόγησης της ευεργετικής μοναξιάς, απαραίτητο ήταν να κατασκευασθεί η *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*. Για το σκοπό αυτόν, αρχικά διεξήχθησαν τρεις πιλοτικές έρευνες: οι δύο πρώτες, στις οποίες έγιναν συνεντεύξεις, προσπόρισαν υλικό για τη διατύπωση των ερωτημάτων της κλίμακας. Από μια αρχική εκδοχή της κλίμακας με 66 ερωτήματα, καταλήξαμε σε μια εκδοχή με 60 ερωτήματα, η οποία δόθηκε στην τρίτη πιλοτική έρευνα σε 441 μαθητές Δ' και Στ' δημοτικού. Η ανάλυση παραγόντων κατέδειξε τέσσερις ταυτοποιήσιμους παράγοντες, που υποστηρίζονταν από το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Στην κυρίως έρευνα συμμετείχαν 833 μαθητές (426 αγόρια, 407 κορίτσια, 419 Δ' δημοτικού, 414 Στ' δημοτικού), που φοιτούσαν σε 13 σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών. Οι μαθητές συμπλήρωσαν, εκτός από την *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, τα ακόλουθα ψυχομετρικά μέσα: το *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο* (Berlin, 1990. Youngblade, Berlin, & Belsky, 1999), την *Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση* (Marcoen & Goossens, 1993), την *Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών* (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984. Asher & Wheeler, 1985. Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999), τις *Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά* (Coleman, 1974), το *Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς* (Larson, 1999) και την *Κλίμακα Ψεύδους* (Eysenck, 1965). Μέσω της ανάλυσης παραγόντων, αφαιρώντας ερωτήματα σταδιακά, καταλήξαμε σε μια κλίμακα με 45 ερωτήματα, τα οποία έχουν σαφή δομή που είναι σύστοιχη με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και διαθέτει υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας και επαναληπτικών μετρήσεων. Οι παράγοντες αντιπροσωπεύουν χρήσεις της μόνωσης και είναι οι ακόλουθοι: (α) Ονειροπόληση - Στοχασμός - Επίλυση Προβλήματος, (β) Ελευθερία από κριτική - Ανεξαρτησία - Ιδιωτικότητα, (γ) Ενασχόληση με δραστηριότητες και (δ) Συγκέντρωση - Επίδοση. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν σε γενικές γραμμές τις ερευνητικές υποθέσεις. Επιβεβαιώθηκε η εννοιολογική εγκυρότητα της κλίμακας, καθώς η ευεργετική μοναξιά σχετίζεται θετικά με την ικανότητα για μόνωση και τη θετική στάση προς τη μόνωση, όμως δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση με την αντιπάθεια για τη μόνωση, την αρνητική στάση προς τη μόνωση, τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια. Οι δύο τελευταίες, όπως έδειξε η πολυδιάστατη γεωμετρική βαθμονόμηση ομοιοτήτων, ήταν εκ διαμέτρου αντίθετες με την ονειροπόληση, το στοχασμό, την επίλυση προβλήματος και τη συγκέντρωση και επίδοση, ενώ η ενασχόληση με δραστηριότητες, η ελευθερία από κριτική, η ανεξαρτησία, η ιδιωτικότητα, η ικανότητα για μόνωση και η θετική στάση προς τη μόνωση ήταν αντίθετες στην αντιπάθεια για τη μόνωση και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση. Επίσης, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου και ηλικίας (τάξης). Συγκεκριμένα, τα αγόρια ήταν περισσότερο ικανά να μένουν μόνα τους και επιθυμούσαν τη μόνωση για να έχουν ελευθερία από κριτική, ανεξαρτησία, ιδιωτικότητα, όπως επίσης και για ενασχόληση με δραστηριότητες, ενώ τα κορίτσια την επιθυμούσαν για ονειροπόληση, στοχασμό, επίλυση προβλήματος, συγκέντρωση και επίδοση, όμως φάνηκε ότι την αντιπαθούν περισσότερο. Για τα κορίτσια ήταν πιο ισχυρές οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Οι μαθητές Δ' δημοτικού εμφάνισαν μεγαλύτερη ικανότητα για μόνωση, είχαν πιο θετική στάση προς τη μόνωση και αξιοποιούσαν περισσότερο τις χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς. Ωστόσο, στους μαθητές Στ' δημοτικού οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μελετώμενες μεταβλητές ήταν περισσότερες. Τέλος, τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης αποσαφήνισαν περαιτέρω τη φύση της ευεργετικής μοναξιάς στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία. Τα ευρήματα



συζητώνται στα πλαίσια της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τις διάφορες εκφάνσεις της μοναξιάς των παιδιών. Τέλος, διατυπώνονται αναλυτικά προτάσεις για παιδαγωγικές εφαρμογές που έχουν στόχο την προαγωγή της ευεργετικής μοναξιάς των παιδιών κυρίως στο σχολικό πλαίσιο, με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

## **Solitude in children: Construction of a scale and implications for educational practice**

### **ABSTRACT**

The aim of this research was to examine solitude in middle and late childhood. The literature review showed that, to date, only loneliness has been extensively investigated, whereas the experience of beneficial or constructive aloneness in childhood is a highly underresearched area. In order to assess solitude, it was necessary to construct the *Children's Solitude Scale* (CSS). The construction process consisted of three pilot studies. The first two pilot studies, in which in-depth interviews with school age children were conducted, offered data for the formulation of the items of the new scale. In the third pilot study, an initial 60-item version of the scale was used with 441 fourth and sixth graders. Factor analysis yielded four factors unequivocally supporting the theoretical expectations. In the main study participants were 833 students (426 boys, 407 girls; 419 fourth graders, 414 sixth graders) from 13 public primary schools in Athens. They completed the CSS, the *Ability to Be Alone Questionnaire* (Berlin, 1990. Youngblade, Berlin, & Belsky, 1999), the *Aversion to Aloneness – Affinity for Aloneness Scale* (Marcoen & Goossens, 1993), the *Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Scale* (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984. Asher & Wheeler, 1985), the *London Sentence Completion Test* (Coleman, 1974), the *Aftereffect of aloneness* (Larson, 1999), and the *Lie Scale* (Eysenck, 1965). Through successive factor analysis models, and excluding items in stages, we arrived at the final set of 45 items supporting a clear and theory-convergent structure, with high internal consistency estimates and high test-retest reliability. The four factors representing various uses of aloneness were as follows: (a) Daydreaming - Self-reflection - Problem solving, (b) Freedom from criticism - Autonomy - Privacy, (c) Activities, and (d) Concentration - Achievement. In general, results corroborated the research hypotheses. The construct validity of the scale was confirmed, as solitude was positively related to ability to be alone and affinity for aloneness, but no correlation was found with aversion to being alone and with aversion to aloneness, loneliness and social dissatisfaction. These latter two variables, according to the multidimensional scaling analysis, were found to be antithetical to daydreaming, self-reflection, problem solving, and concentration and achievement, whereas activities, freedom from criticism, autonomy, privacy, ability to be alone and affinity for aloneness were antithetical to aversion to being alone and aversion for aloneness. Gender and age (grade) differences were found. Specifically, boys were more able to be alone and wanted solitude mainly for freedom from criticism, autonomy, privacy and activities; whereas girls wanted solitude mainly for daydreaming, self-reflection, problem solving, concentration, and achievement; nonetheless, they were more averted to being alone. Among girls, there were more correlations among variables. Fourth graders were more able to be alone, indicated more affinity for aloneness and exhibited more uses of aloneness than sixth graders. However, in sixth graders there were more correlations among the variables than in fourth graders. The data from the qualitative analyses enriched and elucidated the nature of solitude during middle and late childhood. Results are discussed in the framework of the existing theoretical and empirical literature on children's aloneness, loneliness, and solitude. Finally, several implications for educational practice and for the enhancement of children's beneficial aloneness experiences mainly in the school context are suggested and described in detail, on the basis of the findings of this investigation.

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<i>Πίνακες</i>	<i>Σελίδες</i>
4.1 Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος ( $N = 833$ ) ως προς το φύλο και την τάξη (ηλικία)	96
4.2 Τα μέσα συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας	
5.1 Ανάλυση παραγόντων για την Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών (Τελική εκδοχή 45 ερωτημάτων): Φορτίσεις των ερωτημάτων στους τέσσερις παράγοντες	113
5.2 Δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach $\alpha$ για την Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών	114
5.3 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και μέσες τακτικές τιμές για την Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών	115
5.4 Δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach $\alpha$ για το Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο, την Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση και την Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσσυνέπειας των Παιδιών	120
5.5 Φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα «Αντιπάθεια για τη Μόνωση»	121
5.6 Φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα «Ικανότητα για Μόνωση»	122
5.7 Φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση»	123
5.8 Φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση»	124
5.9 Φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα «Κοινωνική δυσσυνέπεια»	125
5.10 Βασικοί περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για το σύνολο του δείγματος ( $N = 883$ )	126
5.11 Βασικοί περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τα αγόρια ( $n = 426$ )	127
5.12 Βασικοί περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τα κορίτσια ( $n = 407$ )	128
5.13 Βασικοί περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για την Δ' δημοτικού ( $n = 419$ )	129
5.14 Βασικοί περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για την Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )	130
5.15 Δείκτες συσχέτισης (Pearson $r$ ) μεταξύ της Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, του Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο, της Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση, της Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσσυνέπειας των Παιδιών και της Κλίμακας Ψεύδους στο σύνολο του	132

	δείγματος ( $N = 833$ )	
5.16	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παιδιών με χαμηλή και των παιδιών με υψηλή μοναξιά στην Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, στο Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο και στην Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση	139
5.17	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παιδιών με χαμηλή και των παιδιών με υψηλή κοινωνική δυσαρέσκεια στην Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, στο Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο και στην Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση	140
5.18	Δείκτες συσχέτισης (Pearson $r$ ) μεταξύ της Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, του Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο, της Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση, της Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών και της Κλίμακας Ψεύδους στα αγόρια ( $n = 426$ )	142
5.19	Δείκτες συσχέτισης (Pearson $r$ ) μεταξύ της Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, του Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο, της Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση, της Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών και της Κλίμακας Ψεύδους στα κορίτσια ( $n = 407$ )	143
5.20	Δείκτες συσχέτισης (Pearson $r$ ) μεταξύ της Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, του Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο, της Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση, της Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών και της Κλίμακας Ψεύδους στη Δ' δημοτικού ( $n = 419$ )	146
5.21	Δείκτες συσχέτισης (Pearson $r$ ) μεταξύ της Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, του Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο, της Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση, της Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών και της Κλίμακας Ψεύδους στη Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )	147
5.22	Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος»	148
5.23	Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα»	149
5.24	Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Ενασχόληση με δραστηριότητες»	150
5.25	Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Συγκέντρωση – Επίδοση»	150
5.26	Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Αντιπάθεια για τη Μόνωση»	151
5.27	Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Ικανότητα για Μόνωση»	152

5.28	Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση»	152
5.29	Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση»	153
5.30	Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Μοναξιά»	154
5.31	Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Κοινωνική δυσαρέσκεια»	154
5.32	Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες) για τις Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς, στο σύνολο του δείγματος ( $N = 833$ )	156
5.33	Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες) για τις Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς, στα αγόρια ( $n = 426$ )	162
5.34	Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες) για τις Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς, κορίτσια ( $n = 407$ )	163
5.35	Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες) για τις Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς, στη Δ' δημοτικού ( $n = 419$ )	163
5.36	Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες) για τις Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς, στη Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )	164
7.1	Παιδαγωγικές προτάσεις για την ενίσχυση της ευεργετικής μοναξιάς στο σχολείο	188

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

<i>Σχήματα</i>	<i>Σελίδες</i>
5.1 <i>Ιστόγραμμα για την κατανομή συχνότητας του παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος»</i>	116
5.2 <i>Ιστόγραμμα για την κατανομή συχνότητας του παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα»</i>	117
5.3 <i>Ιστόγραμμα για την κατανομή συχνότητας του παράγοντα «Ενασχόληση με δραστηριότητες»</i>	118
5.4 <i>Ιστόγραμμα για την κατανομή συχνότητας του παράγοντα «Συγκέντρωση – Επίδοση»</i>	119
5.5 <i>Πολυδιάστατη γεωμετρική βαθμονόμηση ομοιοτήτων για τους παράγοντες «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος», «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», «Ενασχόληση με δραστηριότητες», «Συγκέντρωση – Επίδοση», «Αντιπάθεια για τη Μόνωση», «Ικανότητα για Μόνωση», «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση», «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση», «Μοναξιά» και «Κοινωνική δυσαρέσκεια»</i>	136

## **ΜΕΡΟΣ Α΄**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

[Νιώθεις διαφορετικά μετά που θα περάσεις  
πολύ χρόνο μόνος σου / μόνη σου;]  
*Νιώθω ότι διώχνω τις στεναχώριες  
και τα προβλήματα που με απασχολούν ή  
κάνω πράγματα που μου αρέσουν και που  
δεν θέλω να τα μαρτυρήσω σε κανέναν.*  
Κορίτσι, Στ' δημοτικού

Η μοναξιά είναι ένα πανανθρώπινο φαινόμενο, μια συχνή και αναπόφευκτη εμπειρία ζωής. Βρίσκεται στην «καρδιά» των πιο πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο ή φυλή. Ωστόσο, αποτελεί μια έννοια πολυδιάστατη και πολυποίκιλη, η οποία σχετίζεται με πληθώρα πτυχών της ζωής του ανθρώπου και έχει «πολλά πρόσωπα». Η κυριολεκτική μοναξιά είναι η κατάσταση κατά την οποία το άτομο βρίσκεται αντικειμενικά μόνο του, χωρίς κάποιον άλλο γύρω του, ή, για να είμαστε πιο ακριβείς, είναι η κατάσταση της σωματικής μάλλον παρά της επικοινωνιακής απομόνωσης. Η επώδυνη μοναξιά είναι η κατάσταση κατά την οποία το άτομο είναι ή νιώθει μόνο του, ενώ δεν το θέλει, και επιθυμεί την επαφή με άλλους ανθρώπους. Η ευεργετική ή δημιουργική ή εποικοδομητική μοναξιά, ή μόνωση είναι η κατάσταση της εκούσιας μοναξιάς (απομόνωσης), κατά την οποία λαμβάνει χώρα η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και η δημιουργική δραστηριότητα (Γαλανάκη, 2006).

Ωστόσο, η διάσταση της ευεργετικής μοναξιάς είχε παραμεληθεί ιδιαίτερα μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες, όταν μελετητές από το χώρο της ψυχιατρικής και της ψυχολογίας (π.χ. Winnicott, Moustakas, Suedfeld, Storr, Buchholz) άρχισαν να αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει για την ανθρώπινη ζωή. Για τους ενήλικους στις ελάχιστες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί επί του θέματος (Long, Seburn, Averill, & More, 2003), έχει βρεθεί ένα πλήθος ωφελειών της μόνωσης για την περίοδο αυτή της ζωής: η αναψυχή, η ανωνυμία, η επίλυση προβλήματος, η οικειότητα, η ανακάλυψη του εαυτού, η δημιουργικότητα, η εσωτερική γαλήνη και η πνευματική επικοινωνία (βλέπε και θεωρητική ανασκόπηση των Long & Averill, 2003). Επίσης, η μόνωση έχει βρεθεί ότι συνδέεται με καλύτερη κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή στη νηπιακή ηλικία (π.χ. Rubin, 1982) και στην εφηβεία (π.χ. Larson, 1990), ενώ η συναισθηματική κατάσταση που αναφέρουν οι έφηβοι αφού μένουν για ένα διάστημα μόνοι είναι πιο θετική από ό,τι αν δεν είχαν μείνει μόνοι, δηλαδή αναφέρουν ότι νιώθουν πιο δυνατοί, πιο εύθυμοι, με διάθεση να επιδοθούν αμέσως μετά σε δραστηριότητες και σχέσεις (Larson, Csikszentmihalyi, & Graef, 1982).

Στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία, όπως έχει δείξει σχετική έρευνα (Galanaki, 2004), έχουν βρεθεί οι ακόλουθες χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς: χαλάρωση και ηρεμία (ύπνος), μείωση άγχους και θυμού (και προστασία των άλλων από το θυμό κάποιου), ονειροπόληση, ευκαιρία για στοχασμό με σκοπό την αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων, αναγνώριση των σφαλμάτων, κατάστρωση μελλοντικών σχεδίων, αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα, αίσθηση



αυτοέλεγχου, αίσθηση ανεξαρτησίας, αποφυγή της κριτικής, επιθυμία για ιδιωτικότητα και μυστικότητα, συγγραφή ημερολογίου, μοναχική ενασχόληση με δραστηριότητες (μοναχικό παιχνίδι, μελέτη των μαθημάτων, ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, ζωγραφική, μουσική), συγκέντρωση και υψηλή επίδοση και αναγνώριση της σημασίας των ανθρώπινων σχέσεων.

Ωστόσο, δεν έχει μέχρι τώρα διερευνηθεί συστηματικά ο βαθμός και η έκταση με την οποία τα νήπια, τα παιδιά και οι έφηβοι βιώνουν τις θετικές όψεις της μόνωσης, καθώς δεν υπάρχει κλίμακα αξιολόγησης της ευεργετικής μοναξιάς για παιδιά και εφήβους (Marcoen & Goossens, 1993). Η παρούσα διατριβή επιχειρεί να προσδιορίσει και να αποσαφηνίσει την ευεργετική μοναξιά στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η διερεύνηση των χρήσεων της μόνωσης, όπως αυτές αξιοποιούνται από τα παιδιά, μέσα από την κατασκευή της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*. Συνακόλουθα, είναι ενδιαφέρον να εξετασθεί ποιες χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς είναι συχνότερες στα παιδιά σχολικής ηλικίας και αν υπάρχουν διαφορές φύλου και ηλικίας ως προς αυτές.

Επίσης, μελετάται η συσχέτιση της ευεργετικής μοναξιάς με συναφείς έννοιες, όπως η ικανότητα για μόνωση και η αντιπάθεια για τη μόνωση, η θετική στάση προς τη μόνωση και η αρνητική στάση προς αυτή, η μοναξιά και η κοινωνική δυσaréσκεια, μέσω ευρέως διαδεδομένων ψυχομετρικών εργαλείων. Υποθέτουμε ότι τα παιδιά που αξιοποιούν το μοναχικό τους χρόνο για ποικίλες χρήσεις θα έχουν ικανότητα για μόνωση και θα έχουν θετική στάση προς τη μόνωση. Συνακόλουθα, αναμένεται ότι τα παιδιά που επιθυμούν την ευεργετική μοναξιά δεν θα τρέφουν αντιπάθεια για τη μόνωση και δεν θα έχουν αρνητική στάση προς τη μόνωση. Ενδιαφέρουσα είναι και η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ευεργετική και στην επώδυνη μοναξιά: τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά τείνουν να την αξιοποιούν ωφέλιμα και εποικοδομητικά, ή έχουν γενικότερα αρνητική στάση προς τη μόνωση διότι βιώνουν επώδυνα τη μοναξιά, ή δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές; Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι οι πιθανές διαφορές φύλου και ηλικίας, που θα προκύψουν στις χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς, στην ικανότητα για μόνωση και στην αντιπάθεια για τη μόνωση, στη θετική και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση, καθώς και στη μοναξιά και στην κοινωνική δυσaréσκεια. Επιπρόσθετα, μέσω ανοικτών («προβολικών») και άλλων ερωτήσεων, επιχειρείται μια βαθύτερη διερεύνηση και αποσαφήνιση της ευεργετικής μοναξιάς και των χρήσεών της στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία. Τέλος, βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι και η διατύπωση συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών για την ενίσχυση και προαγωγή της ευεργετικής μοναξιάς των παιδιών στο σχολείο και στην οικογένεια. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και η ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας αναμένεται να αποτελέσουν τη βάση για τη διατύπωση αυτών των παιδαγωγικών πρακτικών.

\*

Η παρούσα διατριβή διαρθρώνεται σε δύο μέρη: Το Μέρος Α' περιλαμβάνει την Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τους Στόχους της παρούσας έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα. Το Μέρος Β' περιλαμβάνει τη Μέθοδο, τα Ευρήματα, την Ερμηνεία των ευρημάτων – Συζήτηση και τις Προτάσεις για παιδαγωγικές εφαρμογές με βάση τα ευρήματα της έρευνας.

Στο Κεφάλαιο 2, που έχει τίτλο *Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας*, επιχειρείται μια συνοπτική αναφορά στη μοναξιά γενικά και ανασκόπηση του βιβλιογραφικού υλικού

το οποίο σχετίζεται με την ευεργετική μοναξιά ειδικότερα. Συγκεκριμένα, αρχικά ορίζεται η μοναξιά, συζητάται η αναπτυξιακή πορεία της, αναφέρονται ερευνητικές προσεγγίσεις της μοναξιάς και περιγράφεται το θεωρητικό αναπτυξιακό μοντέλο των Pankhurst και Hormeyer (1999). Ακολουθούν ο ορισμός της ευεργετικής μοναξιάς, οι θεωρητικές προσεγγίσεις των Winnicott, Moustakas, Suedfeld, Storr, Buchholz και Mead, ερευνητικές προσεγγίσεις της ευεργετικής μοναξιάς σε βρέφη, νήπια, παιδιά, εφήβους και ενήλικους και η σχέση της ευεργετικής μοναξιάς με την κοινωνική απόσυρση στην παιδική ηλικία.

Στο Κεφάλαιο 3, που έχει τίτλο *Στόχοι της παρούσας έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα*, παρουσιάζονται οι στόχοι της έρευνας, καθώς και τα συγκεκριμένα – κύρια και δευτερεύοντα – ερευνητικά ερωτήματα. Αναλυτικά, περιγράφονται τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα, που αφορούν τις χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς και τη συχνότητα εμφάνισής τους στα παιδιά. Διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις για τη σχέση της ευεργετικής μοναξιάς με συναφείς έννοιες, όπως η ικανότητα για μόνωση και η αντιπάθεια για αυτή, η θετική και η αρνητική στάση προς τη μόνωση, η μοναξιά και η κοινωνική δυσaréσκεια. Επίσης, διατυπώνονται και αιτιολογούνται υποθέσεις για τις συσχετίσεις όλων των παραπάνω μεταβλητών μεταξύ τους. Ακολούθως, διατυπώνονται ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τις διαφορές φύλου και ηλικίας και την αλληλεπίδραση φύλου - τάξης ως προς την ευεργετική μοναξιά και τις υπόλοιπες μεταβλητές. Τέλος, γίνεται αναφορά στη σημασία της ποιοτικής ανάλυσης των ανοικτών και των άλλων ερωτήσεων για την περαιτέρω αποσαφήνιση της μόνωσης των παιδιών.

Στο Κεφάλαιο 4, που έχει τίτλο *Μέθοδος*, παρουσιάζονται αρχικά τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Κατόπιν περιγράφονται τα μέσα συλλογής δεδομένων, που χρησιμοποιήθηκαν, τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά τους και δίνονται παραδείγματα ερωτήσεων. Ειδικά για την *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, αναφέρονται αναλυτικά οι τρεις πιλοτικές έρευνες που διενεργήθηκαν. Τέλος, περιγράφεται η διαδικασία διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας (χρόνος, χώρος και συνθήκες), καθώς και οι μέθοδοι στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

Ακολουθεί το Κεφάλαιο 5, με τίτλο *Ευρήματα*, όπου εκτίθενται αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Το κεφάλαιο αυτό είναι διαρθρωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να απαντώνται ο σκοπός της έρευνας, οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα κατά σειρά. Αρχικά, εκτίθενται τα ευρήματα για την ανάλυση παραγόντων της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς*, οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και επαναληπτικών μετρήσεων, οι μέσοι όροι των παραγόντων και οι κατανομές συχνότητας. Ακολουθούν οι αναλύσεις παραγόντων και τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των άλλων εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Στη συνέχεια, παρατίθενται οι βασικοί περιγραφικοί δείκτες του δείγματος για όλες τις μεταβλητές (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, διάμεσος, δεσπόζουσα τιμή, ασυμμετρία, κύρτωση, ελάχιστο, μέγιστο και εύρος). Έπειτα, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές και η επίδραση του κοινωνικά επιθυμητού και διερευνώνται περαιτέρω οι σχέσεις της ευεργετικής μοναξιάς, της ικανότητας για μόνωση και της αντιπάθειας για αυτή, της θετικής και της αρνητικής στάσης προς τη μόνωση, της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσaréσκειας. Κατόπιν, εξετάζονται τα ακόλουθα: κατά πόσον τα παιδιά που βιώνουν χαμηλή μοναξιά και κοινωνική δυσaréσκεια διαφέρουν από τα παιδιά που νιώθουν υψηλή μοναξιά και κοινωνική δυσaréσκεια ως προς την ευεργετική μοναξιά, την ικανότητα για μόνωση και την αντιπάθεια για αυτή, τη θετική και την αρνητική στάση προς τη μόνωση· το αν υπάρχουν διαφορές φύλου και

ηλικίας (τάξης) και αλληλεπίδραση φύλου - τάξης ως προς την ευεργετική μοναξιά, την ικανότητα για μόνωση και την αντιπάθεια για αυτήν, τη θετική και την αρνητική στάση προς τη μόνωση και τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια. Τέλος, επιχειρείται η ποιοτική ανάλυση των ανοικτών και των άλλων ερωτήσεων.

Στο Κεφάλαιο 6, που έχει τίτλο *Ερμηνεία των ευρημάτων – Συζήτηση*, επιχειρείται η ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Συζητώνται και αξιολογούνται κριτικά και συνολικά τα ευρήματα που εκτέθηκαν στο Κεφάλαιο 5 και διατυπώνονται οι αποφάνσεις για την επαλήθευση ή όχι των ερευνητικών υποθέσεων. Αξιολογούνται συνολικά τα πορίσματα της ερευνητικής προσπάθειας και ενσωματώνονται μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των ερευνών διεθνώς. Τέλος, προτείνονται ενδεικτικά περαιτέρω ερευνητικές προσεγγίσεις της ευεργετικής μοναξιάς των παιδιών.

Τελευταίο είναι το Κεφάλαιο 7, που έχει τίτλο *Προτάσεις για παιδαγωγικές εφαρμογές με βάση τα ευρήματα της έρευνας*, όπου παρουσιάζονται πολλές και ποικίλες παιδαγωγικές προτάσεις, με βάση τα πορίσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας και την υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία, για την προαγωγή της ευεργετικής μοναξιάς των παιδιών στο σχολείο και στην οικογένεια.

Η διατριβή ολοκληρώνεται με το βασικό συμπέρασμα και αντιπροσωπευτικές απαντήσεις παιδιών για την ευεργετική μοναξιά, στο κεφάλαιο *Αντί επιλόγου*.

Ακολουθεί η Βιβλιογραφία και τα Παραρτήματα. Το Παράρτημα Α περιλαμβάνει την Άδεια διεξαγωγής της έρευνας, το Παράρτημα Β τον Κατάλογο των σχολείων για τα οποία είχε εγκριθεί η έρευνα, το Παράρτημα Γ το «Ενημερωτικό σημείωμα για γονείς» που είχε δοθεί και το Παράρτημα Δ τα Μέσα συλλογής δεδομένων.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

#### 2.1. Η μοναξιά

##### 2.1.1. Ορισμοί της μοναξιάς

*Όποιος είναι ευχαριστημένος με τη μοναξιά  
είναι ή άγριο θηρίο, ή Θεός.*

Francis Bacon

Όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως ηλικίας και φύλου, βιώνουν τη *μοναξιά* σε κάποια στιγμή της ζωής τους. Ωστόσο, κάποιοι άνθρωποι τη βιώνουν πιο έντονα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από κάποιους άλλους. Η μοναξιά είναι ένα πανανθρώπινο βίωμα, μια συχνή και αναπόφευκτη εμπειρία ζωής. Για τους περισσότερους ανθρώπους αυτά τα συναισθήματα διαρκούν λίγο, για κάποιους όμως η μοναξιά και η κοινωνική αποξένωση είναι στοιχεία της καθημερινής ζωής τους.

Η μοναξιά ορίζεται λεξιλογικά ως:

1. «Η κατάσταση του ανθρώπου που ζει μόνος, απομονωμένος από τους άλλους, χωρίς επαφή και επικοινωνία με άλλους.
2. Το συναίσθημα που προκύπτει από την παραπάνω κατάσταση.
3. Η απουσία επικοινωνίας με τους συνανθρώπους, η εσωτερική κατάσταση του ανθρώπου που δεν έχει ουσιαστική επαφή με τους άλλους» (Λεξικό Μπαμπινιώτη, 1998, σ. 1123).

Παρεμφερής έννοια είναι και η *μοναχικότητα*. Ωστόσο, η μοναξιά διαφέρει από τη μοναχικότητα ως προς το στοιχείο της επιλογής, δηλαδή η τελευταία ορίζεται ως εξής: «το να είναι κανείς μόνος, χωρίς συντροφιά (συνήθως με τη θέλησή του, επειδή επιλέγει να ζει μόνος, χωρίς παρέα)» (Λεξικό Μπαμπινιώτη, 1998, σ. 1123).

Η μοναξιά είναι πολυσήμαντη έννοια, μια έννοια με «πολλά πρόσωπα» (Γαλανάκη, 2006):

- η *κυριολεκτική μοναξιά (aloneness)* είναι η κατάσταση κατά την οποία το άτομο βρίσκεται αντικειμενικά μόνο του, χωρίς κάποιον άλλο γύρω του, ή, για να είμαστε πιο ακριβείς, είναι η κατάσταση της σωματικής μάλλον παρά της επικοινωνιακής απομόνωσης
- η *επώδυνη μοναξιά (loneliness)* είναι η κατάσταση κατά την οποία το άτομο είναι ή νιώθει μόνο του, ενώ δεν το θέλει, αντίθετα επιθυμεί την επαφή με άλλους ανθρώπους και
- η *ευεργετική (ή δημιουργική ή εποικοδομητική) μοναξιά*, ή *μόνωση (solitude)* είναι η κατάσταση της εκούσιας μοναξιάς (απομόνωσης), κατά την οποία λαμβάνει χώρα η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και η δημιουργική δραστηριότητα.

Από την κυριολεκτική μοναξιά, λοιπόν, είναι δυνατόν να προκύψουν η επώδυνη ή η ευεργετική μοναξιά. Επώδυνη μοναξιά νιώθει κάποιος ακόμη και όταν δεν είναι κυριολεκτικά μόνος, καθώς η επώδυνη μοναξιά είναι μια καθαρά

υποκειμενική εμπειρία, όχι συνώνυμη της απομόνωσης και βιώνεται ακόμη και κατά την παρουσία σημαντικών ή όχι, γνωστών ή άγνωστων προσώπων (π.χ. μοναξιά μέσα στο πλήθος). Τέλος, η ευεργετική μοναξιά μπορεί να βιώνεται από έναν άνθρωπο ακόμη και όταν δεν είναι κυριολεκτικά μόνος, μπορεί όμως να νιώθει μόνος και να δημιουργεί (π.χ. μια βιβλιοθήκη μπορεί να είναι γεμάτη από φοιτητές που όμως ο καθένας διαβάζει μόνος του).

Η μοναξιά είναι συνυφασμένη με τη διυποκειμενικότητα, συνιστά ένα «παράδοξο» (Nisenbaum, 1984). Ένα άτομο που είναι μόνο του βιώνει μια εμπειρία εαυτού και χωρίς την παρουσία άλλων, ταυτόχρονα όμως έχει συνείδηση του ότι υπάρχει κάποιος άλλος (ή άλλοι), που απουσιάζει ή που δεν είναι διαθέσιμος. Συνεπώς, κάποιος που είναι μόνος του αναπόφευκτα στοχάζεται θέματα για τον εαυτό του και για τις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, από τους πιο συχνά αναφερόμενους ορισμούς της μοναξιάς είναι οι ακόλουθοι:

«Η μοναξιά είναι μια εξαιρετικά δυσάρεστη και κινητήρια εμπειρία, που συνδέεται με την ανεπαρκή εκπλήρωση της ανάγκης για ανθρώπινη οικειότητα, για διαπροσωπική οικειότητα» (Sullivan, 1953, σ. 290).

«Η μοναξιά εμφανίζεται πάντα ως μια αντίδραση στην απουσία ενός ιδιαίτερου είδους σχέσης, ή ακριβέστερα, ως μια αντίδραση στην απουσία ενός ιδιαίτερου αποθέματος σχέσης» (Weiss, 1973, σ. 17).

«Η δυσάρεστη εμπειρία που βιώνει ένα άτομο όταν το δίκτυο των κοινωνικών του σχέσεων είναι ελλιπές κατά κάποιο σημαντικό τρόπο, είτε ποιοτικά είτε ποσοτικά» (Perlman & Peplau, 1981, σ. 31).

«Η μοναξιά είναι μια θλιβερή ή επώδυνη αίσθηση απομόνωσης, δηλαδή η αίσθηση ότι είναι κανείς μόνος, αποκομμένος, ή απομακρυσμένος από τους άλλους. Συνδέεται με την αποστέρηση από ή τον πόθο για σύνδεση, επαφή ή εγγύτητα» (Parkhurst & Horpmeyer, 1999, σ. 58).

Σταθμός στη μελέτη της μοναξιάς υπήρξε το έργο του Αμερικανού κοινωνιολόγου Robert Weiss (1973, 1974), ο οποίος ανέπτυξε τη *θεωρία των κοινωνικών αναγκών* (social needs theory). Σύμφωνα με αυτήν, η μοναξιά είναι η αντίδραση του ανθρώπου σε ένα ή περισσότερα πραγματικά ελλείμματα στις σχέσεις του και εκδηλώνεται ως έντονη επιθυμία για σύναψη σχέσεων με άλλους. Θεωρεί ότι τα ελλείμματα αυτά προκύπτουν από τη μη ικανοποίηση βασικών κοινωνικών αναγκών, όπως είναι οι ακόλουθες:

- *Ανάγκη για δεσμό* (attachment). Η ανάγκη αυτή ικανοποιείται στις σχέσεις που παρέχουν ασφάλεια, όπως ο γάμος, η στενή φιλία, οι συγγενικές σχέσεις. Όταν δεν ικανοποιείται η ανάγκη για δεσμό, το άτομο νιώθει μοναξιά.
- *Ανάγκη για κοινωνική ενσωμάτωση* (social integration). Το άτομο νιώθει ότι ανήκει σε ένα κοινωνικό δίκτυο, έχει κοινές εμπειρίες και ενδιαφέροντα με άλλους, ανταλλάσσει πληροφορίες, ιδέες και ερμηνείες των γεγονότων, ακόμη και υπηρεσίες. Επίσης, αντλεί συντροφικότητα

από το κοινωνικό αυτό δίκτυο, που αποτελεί και τη βάση για κοινωνικές συναναστροφές. Όταν το δίκτυο δεν υφίσταται, το άτομο νιώθει ανία, πολλές φορές επώδυνη.

- *Ανάγκη για παροχή φροντίδας* (opportunity for nurturance). Το άτομο αναλαμβάνει την ευθύνη για τη φροντίδα ενός άλλου, συνήθως ενός παιδιού. Η αίσθηση ότι είναι απαραίτητος για κάποιον άλλον (ένα έμβριο) νοηματοδοτεί τη ζωή του.
- *Ανάγκη για επιβεβαίωση της προσωπικής αξίας* (reassurance of worth). Το άτομο νιώθει ότι αναγνωρίζεται, ότι είναι ικανό να ασκήσει ένα κοινωνικό ρόλο (π.χ. του συζύγου, του πατέρα, του συναδέλφου, του υπαλλήλου κ.ά.).
- *Ανάγκη για αξιόπιστη συμμαχία* (sense of reliable alliance). Το άτομο προσδοκά συνεχή βοήθεια από συγγενικά και μη πρόσωπα, ακόμα κι όταν δεν υπάρχει αμοιβαία αγάπη ή αμοιβαία παροχή φροντίδας. Όταν δεν ικανοποιείται αυτή η ανάγκη, το άτομο νιώθει ευάλωτο, αβοήθητο, εγκαταλελειμμένο.
- *Ανάγκη για καθοδήγηση* (obtaining of guidance). Το άτομο χρειάζεται κάποιον άλλον, έμπειρο και με κύρος, να το βοηθήσει και να το καθοδηγήσει ώστε να αντεπεξέλθει σε μια αγχογόνα και δυσχερή κατάσταση.

Η μοναξιά, λοιπόν, σχετίζεται με ανεκπλήρωτες ατομικές ανάγκες για διάφορες διαπροσωπικές σχέσεις στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια. Η ατομική ανάγκη που δεν ικανοποιείται θεωρείται ότι αποτελεί αίτιο για δυσκολίες στις τωρινές και στις μετέπειτα διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι Anne Peplau και Daniel Perlman είναι οι κυριότεροι εκπρόσωποι της *προσέγγισης των γνωστικών διεργασιών* (cognitive processes approach). Σύμφωνα με αυτήν (Peplau & Perlman, 1982), μοναξιά είναι η δυσαρέσκεια από τις διαπροσωπικές σχέσεις και προκύπτει όταν το άτομο αντιλαμβάνεται μια ασυμφωνία μεταξύ των επιθυμητών και των πραγματικών διαπροσωπικών σχέσεων που έχει αναπτύξει. Η έμφαση δίνεται στην *υποκειμενικότητα* του ατόμου, καθώς και στη γνωστική διάσταση της μοναξιάς.

Κάθε άτομο έχει ένα προσωπικό βέλτιστο επίπεδο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Αν οι διαπροσωπικές του σχέσεις είναι κάτω από το επιθυμητό αυτό επίπεδο (λιγότερες από αυτές που θα ήθελε ή λιγότερο ποιοτικές, ενδεχομένως επιφανειακές), το άτομο νιώθει μοναξιά. Αν πάλι το επίπεδο επαφής είναι πολύ υψηλό, νιώθει ότι παραβιάζεται ο προσωπικός του χώρος.

Η μοναξιά είναι υποκειμενικό βίωμα και αναφέρεται σε ελλειμματικές διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, όχι στην αντικειμενική κατάσταση που το άτομο δεν περιστοιχίζεται από άλλα άτομα. Συνεπώς, μπορεί κάποιος να έχει λίγους φίλους και να μη νιώθει μοναξιά, ενώ ένας άλλος μπορεί να διαθέτει ανεπτυγμένο πλαίσιο φιλικών σχέσεων και να νιώθει μοναξιά. Ή δύο άτομα μπορεί να έχουν παρόμοια μοτίβα διαπροσωπικών σχέσεων και το ένα να είναι ευχαριστημένο, ενώ το άλλο να θεωρεί τον εαυτό του ότι υποφέρει από μοναξιά.

Όσον αφορά τα είδη της μοναξιάς, ο Weiss (1973) διέκρινε δύο τέτοια είδη:

1. Τη *συναισθηματική μοναξιά* ή *μοναξιά της συναισθηματικής απομόνωσης* (emotional loneliness ή loneliness of emotional isolation), η οποία απορρέει από την απουσία ενός στενού, σταθερού και ειλικρινούς συναισθηματικού

δεσμού και σχέσης με ένα άλλο άτομο που παρέχει αγάπη και ασφάλεια και μειώνεται με τη διαμόρφωση ενός άλλου δεσμού τέτοιου τύπου ή την επανόρθωση αυτού που έχει χαθεί. Η απουσία του δεσμού αυτού είναι πιθανό να οδηγήσει σε άγχος και καταθλιπτικά συναισθήματα, καθώς και στο αίσθημα του κενού. Η μοναξιά αυτού του είδους έχει βρεθεί ότι συνδέεται με την απουσία ενός συναισθηματικού δεσμού σε μικρή ηλικία (θεωρία του δεσμού του Bowlby).

ii. Την *κοινωνική μοναξιά* ή *μοναξιά της κοινωνικής απομόνωσης* (social loneliness ή loneliness of social isolation), η οποία απορρέει από την απουσία ενός δικτύου κοινωνικών σχέσεων όπου ανήκει το άτομο και μειώνεται με την πρόσβασή του σε αυτό. Η απουσία αυτή μπορεί να προκαλέσει ανία, περιθωριοποίηση και έλλειψη σκοπού στη ζωή. Αυτό το είδος μοναξιάς σχετίζεται με την έλλειψη επιβεβαίωσης της προσωπικής αξίας και της ταυτότητας στην ομάδα.

Ο Αμερικανός Steve Nisenbaum (1984) προσπάθησε, μέσω μιας φαινομενολογικής προσέγγισης, να αποσαφηνίσει την έννοια της μοναξιάς και των λέξεων που χρησιμοποιούνται για να την ορίσουν. Διατύπωσε μια ταξινόμια των εμπειριών μοναξιάς και διέκρινε 9 δομές, που αποτελούνται από την κατάσταση (situation), το μετασχηματισμό (transformation), την οδηγία (instruction) και τη λειτουργία (function). Ζήτησε από 20 ενήλικους (10 άτομα με ψυχικές διαταραχές και 10 χωρίς ψυχικές διαταραχές) να δηλώσουν αν είχαν τέτοιες εμπειρίες μοναξιάς. Με τη χρήση αυτής της μεθόδου ο Nisenbaum κατέληξε στις εξής δομές μοναξιάς:

#### *Δομή 1*

Κατάσταση: Συνειδητοποιείς ότι δεν συνδέσαι με κανένα σημαντικό άλλο πρόσωπο.

Μετασχηματισμός: Βιώνεις τον εαυτό σου να βυθίζεται, μακριά από τους άλλους.

Οδηγία: Μην αναμειγνύεσαι με τους άλλους.

Λειτουργία: Να προλάβεις την απελπισία που προκύπτει από την ολοκληρωτική απώλεια του νοήματος.

Ο άνθρωπος συνειδητοποιεί ότι δεν έχει γνήσιες σχέσεις με σημαντικούς άλλους, δε σημαίνει τίποτε για τους άλλους. Βυθίζεται στον εαυτό του και τα συναισθήματά του, γίνεται «αόρατος» και νιώθει ότι οι άλλοι δεν συμμερίζονται τη δοκιμασία του. Αγγίζει τα όρια της απελπισίας νιώθοντας την έλλειψη νοήματος της ύπαρξής του. Αποφεύγει την επαφή με τους άλλους για να μην τους «μολύνει», συνεπώς αποφεύγει και την απόρριψη, αλλά νιώθει ότι ελέγχει την κατάσταση.

Η εμπειρία αυτή αναφέρθηκε μόνο από 4 συμμετέχοντες, οι οποίοι αντιμετώπιζαν προβλήματα γονεϊκής αποστέρησης στην παιδική τους ηλικία.

#### *Δομή 2*

Κατάσταση: Συνειδητοποιείς ότι λείπει η εγγύτητα με τους άλλους, αλλά δεν θέλεις να συνδεθείς μαζί τους και να εκτεθείς σε πιθανή απόρριψη.

Μετασχηματισμός: Βιώνεις ένα κέλυφος γύρω από τον εαυτό σου.

Οδηγία: Μη βγεις από το κέλυφος – μείνε μέσα σ' αυτό.

Λειτουργία: Να διατηρήσεις την ασφάλεια.

Ο άνθρωπος συνειδητοποιεί ότι επιθυμεί την επαφή με τους άλλους, αλλά δεν θέλει να γνωρίζουν τον πραγματικό του εαυτό, γιατί αυτή η

αλληλεπίδραση τον καθιστά ευάλωτο και εκτεθειμένο στην απόρριψη. Κλείνεται στο «κέλυφος» που χτίζει γύρω του για να προστατευθεί και δείχνει στους άλλους τον εαυτό που θέλει να δείξει και όχι τον πραγματικό του εαυτό. Η προσπάθεια να διατηρεί άθικτο το κέλυφος τον κρατά συνεχώς σε εγρήγορση.

Την εμπειρία αυτή ανέφερε το 40% των συμμετεχόντων, και μάλιστα περισσότερα άτομα χωρίς ψυχικές διαταραχές από ό,τι ψυχικά ασθενείς.

#### *Δομή 3*

Κατάσταση: Συνειδητοποιείς ότι με κανέναν δεν μπορείς να μοιραστείς τη δύσκολη κατάσταση στην οποία βρίσκεσαι. Πρέπει να την αντιμετωπίσεις μόνος σου.

Μετασχηματισμός: Βιώνεις μια ατσάλινη αποφασιστικότητα μπροστά στο εξαιρετικά δύσκολο έργο που έχεις να πραγματοποιήσεις.

Οδηγία: Απομόνωσε τον εαυτό σου – μην αφήνεις να αποσπάται η προσοχή σου.

Λειτουργία: Να διατηρήσεις την αποφασιστικότητά σου μπροστά στην πρόκληση και να αναλάβεις την ευθύνη.

Ο άνθρωπος συνειδητοποιεί ότι βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα δύσκολο δίλημμα, μια απόφαση που δεν μπορεί να μοιραστεί με κανέναν. Είναι έντονη η επίγνωση της απόστασης από τους άλλους, καθώς και της αποφασιστικότητάς του να βρει τη λύση χωρίς να αποσπάται από το περιβάλλον. Επιθυμεί να μοιραστεί την εμπειρία με τους άλλους, αλλά επιλέγει την απομόνωση και τη συγκέντρωση για να επιτύχει το στόχο του.

Αυτή η εμπειρία μοναξιάς αναφέρθηκε από το 75% των συμμετεχόντων.

#### *Δομή 4*

Κατάσταση: Νιώθεις ότι συμβαίνει κάτι ξεχωριστό που θα ήθελες να ήταν κοντά σου ένα συγκεκριμένο άλλο πρόσωπο και να το μοιραστείς μαζί του.

Μετασχηματισμός: Νιώθεις ότι κάτι σε κρατά και δε συμμετέχεις όπως θα ήθελες.

Οδηγία: Μακάρι να ήσουν εδώ.

Λειτουργία: Μην τα παρατάς – να προλάβεις τον αποχωρισμό και να επιβεβαιώσεις την κοινωνική σου φύση.

Ο άνθρωπος νιώθει ότι συμβαίνει κάτι που απαιτεί την παρουσία ενός συγκεκριμένου ατόμου. Αυτή η κατάσταση είναι ξεχωριστή και θα ήθελε να τη μοιραστεί με αυτό το άτομο, γι' αυτό και νιώθει ότι δεν μπορεί να τη βιώσει ολοκληρωμένα. Εύχεται το άτομο αυτό να ήταν εδώ και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως κοινωνικό ον με την ικανότητα να μοιράζεται σε μια σχέση.

Μόνο 2 άτομα δεν ανέφεραν αυτή την εμπειρία, τα οποία ποτέ δεν είχαν αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις.

#### *Δομή 5*

Κατάσταση: Νιώθεις αποξενωμένος και γνωρίζεις ότι θα ήθελες να είσαι σε οικείο περιβάλλον, με ανθρώπους που θα σε έκαναν να νιώθεις ασφάλεια.

Μετασχηματισμός: Βιώνεις ανησυχία γιατί, παρά την προσπάθειά σου, δεν καταφέρνεις να επανασυνδεθείς με το μέρος του εαυτού σου που βρίσκεται σε άλλο περιβάλλον.

Οδηγία: Μακάρι να ήσουν εκεί, μαζί με τους άλλους.

Λειτουργία: Να ανανεώσεις τον εαυτό σου μέσω της αίσθησης του ανήκειν.



Ο άνθρωπος νιώθει νοσταλγία, καθώς του λείπει το οικείο περιβάλλον του, τα πρόσωπα που αγαπά και νοιάζονται γι' αυτόν. Νιώθει αδικία που είναι μακριά και καταφεύγει σε ονειροπολήσεις και αναμνήσεις του παρελθόντος, κάτι που τον ανανεώνει.

Η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε αυτό το βίωμα.

#### *Δομή 6*

Κατάσταση: Είσαι χωρίς την παρουσία ενός συγκεκριμένου σημαντικού άλλου και νιώθεις την ανάγκη για σωματική εγγύτητα με αυτόν.

Μετασχηματισμός: Βιώνεις τον πόθο για εγγύτητα και οικειότητα.

Οδηγία: Προσέγγισέ τον, φέρε τον κοντά, πείσε τον να είναι εδώ.

Λειτουργία: Να αγαπάς και να σε αγαπούν.

Ο άνθρωπος νιώθει την απουσία ενός συγκεκριμένου προσώπου, της σωματικής εγγύτητας με αυτό. Αισθάνεται ένα κενό και πως το περιβάλλον δεν του προσφέρει τίποτα. Πιστεύει, ωστόσο, ότι θα ξανακερδίσει το προσφιλές πρόσωπο, ότι θα αγαπήσει και θα αγαπηθεί.

Το 80% των ατόμων χωρίς ψυχικές διαταραχές και το 50% των ατόμων με ψυχικές διαταραχές αναγνώρισαν αυτή την εμπειρία μοναξιάς.

#### *Δομή 7*

Κατάσταση: Νιώθεις ότι ο άλλος δεν αναγνωρίζει την αξία σου και ότι τον έχεις ανάγκη.

Μετασχηματισμός: Βιώνεις θλίψη και έντονη την ανάγκη για τον άλλο.

Οδηγία: Δείξε στον κόσμο πόσο απελπισμένα χρειάζεσαι τον άλλο.

Εξιδανίκευσε τον άλλο και προσπάθησε να τον κάνεις κτήμα σου.

Λειτουργία: Να νιώθεις ενάρετος, ανώτερος, ότι δεν απειλείσαι από τίποτε άλλο παρά από την απόρριψη του άλλου.

Ο άνθρωπος νιώθει ότι ο άλλος δεν τον αναγνωρίζει, δεν επιβεβαιώνει την προσωπική του αξία. Επιθυμεί τον άλλο απελπισμένα και αναπτύσσει κτητικά συναισθήματα. Αισθάνεται ότι έχει όλο το δίκιο με το μέρος του και δεν τον φοβίζει τίποτε εκτός από την απόρριψη του άλλου. Η μαρτυρική αυτή αφοσίωση τον κάνει να νιώθει ανωτερότητα.

Μια μικρή πλειοψηφία των συμμετεχόντων<sup>1</sup> αναγνώρισε αυτή την εμπειρία μοναξιάς, οι περισσότεροι από τους οποίους ήταν άτομα χωρίς ψυχικές διαταραχές.

#### *Δομή 8*

Κατάσταση: Νιώθεις άνεση, γαλήνη, αταραξία όταν είσαι μόνος σου.

Μετασχηματισμός: Βιώνεις την ειρήνη, την ολότητα, την ενότητα.

Οδηγία: Γίνε ένα με τον κόσμο που σε περιβάλλει.

Λειτουργία: Να νιώθεις πλήρης, ασφαλής, μέρος αυτού που σε περιβάλλει.

Ο άνθρωπος νιώθει ηρεμία, γαλήνη και αρμονία, είναι ολοκληρωμένος και έχει απόλυτη συνείδηση την πραγματικότητα. Αναπτύσσεται καθώς συγχρονίζεται με το ζωντανό περιβάλλον γύρω του. Δεν νιώθει ότι έχει ανάγκη τους άλλους, αλλά δεν τους αποκλείει.

Σε αυτή την εμπειρία αναγνωρίζουμε την *ευεργετική μοναξιά*, την οποία ανέφεραν όλα τα άτομα χωρίς ψυχικές διαταραχές και το 70% των ατόμων με

---

<sup>1</sup> Δεν αναφέρεται ο ακριβής αριθμός των συμμετεχόντων που αναγνώρισαν αυτή την εμπειρία μοναξιάς στο άρθρο.

ψυχικές διαταραχές. Όπως αναφέρει και ο Winnicott (1958/1965), η ικανότητα να είναι κάποιος μόνος του (και να νιώθει ηρεμία και ολοκλήρωση) είναι ένα από τα πιο σημαντικά δείγματα της ωριμότητας στη συναισθηματική ανάπτυξη.

#### *Δομή 9*

Κατάσταση: Νιώθεις την απουσία ενός προσώπου, ένα κενό εκεί που θα έπρεπε να υπήρχε μια ανθρώπινη παρουσία.

Μετασχηματισμός: Βιώνεις το αίσθημα του κενού μέσα σου και νιώθεις ατελής, σα να μην υπάρχεις.

Οδηγία: Γέμισε το κενό με το να εύχεσαι να ήταν ο άλλος εδώ.

Λειτουργία: Να προλάβεις την απελπισία από την απώλεια του νοήματος, μια απώλεια που προκύπτει αν δεχθείς την ανθρώπινη απουσία.

Ο άνθρωπος νιώθει ότι χρειάζεται κάποιον, ο οποίος όμως δεν είναι εκεί. Το κενό είναι τρομακτικό, νιώθει ότι έχει χάσει κάποιο κομμάτι του εαυτού του. Προκειμένου να πληρωθεί το κενό και να αποφευχθεί η απώλεια νοήματος, φαντασιώνεται την παρουσία του άλλου.

Η πλειοψηφία των ατόμων χωρίς ψυχικές διαταραχές ανέφερε αυτού του είδους τη μοναξιά και μόνο 1 άτομο με ψυχικές διαταραχές.

Οι πιο κοινές εμπειρίες μοναξιάς είναι οι δομές 3, 4, 5, 6 και 8. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν βιώσει τουλάχιστον μία εμπειρία μοναξιάς, γεγονός που καταδεικνύει την οικουμενικότητα και την πανανθρώπινη διάστασή της. Η έρευνα του Nisenbaum ανέδειξε την πολυδιάστατη φύση της μοναξιάς: και η μοναξιά φαίνεται να έχει «πολλά πρόσωπα», όχι μόνο η κοινωνική απόσυρση<sup>2</sup>.

### **2.1.2. Η αναπτυξιακή πορεία της μοναξιάς**

Στο υποκεφάλαιο αυτό, περιγράφονται βασικές θεωρητικές απόψεις για την αναπτυξιακή πορεία της μοναξιάς, από τη βρεφική μέχρι και την εφηβική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται με σχετικά συνοπτικό τρόπο οι θεωρητικές προσεγγίσεις της μοναξιάς δύο πολύ σημαντικούς μελετητές, τον Sullivan και τον Erikson (αναλυτικότερα παρουσιάζονται στο Γαλανάκη, 2006).

#### **Sullivan: Η πρώτη αναπτυξιακή οπτική της μοναξιάς**

Δεν είναι τυχαίο που η πρώτη αμιγώς αναπτυξιακή οπτική της μοναξιάς διατυπώθηκε από τον Αμερικανό ψυχίατρο-ψυχαναλυτή Harry Stack Sullivan (1892-1949). Ο Sullivan είχε δύσκολα παιδικά χρόνια κατά τα οποία η εμπειρία της μοναξιάς, εξαιτίας θανάτων, οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών, ήταν κυρίαρχη. Έδωσε έμφαση στον παραμελημένο από τον Freud ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος, αντί για τη μελέτη των ενορμήσεων και της σεξουαλικότητας και υποστήριξε ότι η έννοια του εαυτού, με δεδομένη τη βιολογική της βάση, έχει *κοινωνική προέλευση*. Συγκεκριμένα, η έννοια του εαυτού διαμορφώνεται μέσα από τα *συναισθήματα* που βιώνει ο άνθρωπος στην επαφή του με τους άλλους και μέσα

<sup>2</sup> Αναφερόμαστε στο άρθρο των πρωτοπόρων ερευνητών της κοινωνικής απόσυρσης των παιδιών Rubin, K. H., & Mills, R. S. L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 916-924 (βλ. υποκεφάλαιο 2.2.4).

από τις *αντανακλώμενες εκτιμήσεις* (reflected appraisals) για το ποια στοιχεία επιδοκιμάζονται και ποια αποδοκιμάζονται από τους άλλους (Sullivan, 1953).

Στη *θεωρία των διαπροσωπικών σχέσεων* που διατύπωσε, ο Sullivan (1953) υποστήριξε ότι η μοναξιά είναι «μια εξαιρετικά δυσάρεστη και κινητήρια εμπειρία, που συνδέεται με μια ανεπαρκή εκπλήρωση της ανάγκης για ανθρώπινη οικειότητα, για διαπροσωπική οικειότητα» (1953, σ. 290). Ταυτόχρονα όμως είναι μια «κινητήρια δύναμη» (σ. 262), που οδηγεί το άτομο, όσο έντονο και αν είναι το άγχος που αυτό βιώνει, να αναζητεί διαπροσωπικές σχέσεις. Το άτομο, λοιπόν, έχει κίνητρο να αναζητήσει διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, είναι οι ανάγκες που θα επιδιώκει να ικανοποιήσει σε κάθε ηλικία.

Στη βρεφονηπιακή ηλικία κυριαρχεί η *ανάγκη για στοργή* στην κυρίως παιδική ηλικία η *ανάγκη για συμμετοχή των ενηλίκων στις δραστηριότητες* του παιδιού στην ύστερη παιδική ηλικία είναι έντονη η *ανάγκη αναζήτησης συνομηλίκων*. Η εμφάνιση της μοναξιάς γίνεται – με ιδιαίτερα έντονο τρόπο – στην προεφηβική ηλικία, όταν δεν ικανοποιείται η *ανάγκη για αποδοχή* και εκδηλώνεται ο *φόβος του «εξοστρακισμού»* από τις ομάδες. Τέλος, στην εφηβική ηλικία η ανάγκη που σχετίζεται με τη μοναξιά είναι η *ανάγκη για στενή αλληλεπίδραση*, για σχέσεις *οικειότητας* με τα άλλα πρόσωπα. Ο Sullivan (1953) γράφει σχετικά:

Η μοναξιά αποκτά την πλήρη σπουδαιότητά της στην προεφηβική ηλικία και συνεχίζει να είναι σχετικά αμετάβλητη από τότε και καθόλη τη διάρκεια της ζωής. (σ. 262)

Για να αντιμετωπίσει την επώδυνη κατάσταση της απουσίας των ενηλίκων ως συντρόφων του παιχνιδιού, σε κάποιες περιπτώσεις το παιδί μπορεί να καταφύγει σε μια πλούσια φαντασιωσική ζωή, που το εγκλωβίζει σε ένα φαύλο κύκλο: η απορρόφηση του παιδιού από τις φαντασιώσεις του μειώνει την ικανότητά του να διακρίνει την πραγματικότητα από τη φαντασία και το οδηγεί σε μεγαλύτερη απομόνωση, για να αποφύγει την κοροϊδία και την τιμωρία για τη δυσκολία του να κάνει τη διάκριση αυτή.

Η συμβολή του Sullivan συνίσταται στη διατύπωση της πρώτης αναπτυξιακής ακολουθίας της μοναξιάς, καθώς και στη θεώρηση της μοναξιάς ως ισχυρού κινήτρου στη ζωή του ανθρώπου. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Bowlby (1973), ο Sullivan θεωρεί το άγχος ως επακόλουθο της έλλειψης αποδοχής του παιδιού από τη μητέρα και όχι ως επακόλουθο του αποχωρισμού του παιδιού από το αντικείμενο αγάπης, της κατάστασης κατά την οποία το παιδί είναι μόνο του, χωρίς την παρουσία της μητέρας. Επιπλέον, η παρατήρησή του για την ηλικία εμφάνισης της μοναξιάς – η προεφηβική ηλικία – δεν είναι πλέον αποδεκτή. Πάλι ο Bowlby (1973) ήταν από τους πρώτους που εντόπισε τη λανθασμένη άποψη του Sullivan, χρησιμοποιώντας μια συλλογιστική που υποδηλώνει την άμεση σύνδεση άγχους αποχωρισμού και μοναξιάς πολύ νωρίτερα, στη βρεφονηπιακή και στην παιδική ηλικία.

### **Erikson: Ταυτότητα, οικειότητα, απομόνωση**

Παρότι ο όρος μοναξιά δεν αναφέρεται άμεσα από τον γερμανικής καταγωγής ψυχαναλυτή Erik Erikson (1902-1994, από το 1933 έζησε στις Η.Π.Α.), ωστόσο η θεωρία του είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση της αναπτυξιακής προέλευσης αυτού του φαινομένου. Ο ίδιος υποστήριξε (Erikson, 1968) ότι:

«[...] το εγώ που λειτουργεί, ενώ περιφρουρεί την ατομικότητά του, δεν είναι καθόλου απομονωμένο, καθώς ένα είδος βαθιάς επικοινωνίας συνδέει τα εγώ των ανθρώπων σε μια κατάσταση αμοιβαίας ενεργοποίησης. Κάτι στη διεργασία του εγώ, επομένως, και κάτι στην κοινωνική διεργασία είναι κατά κάποιο τρόπο ταυτόσημα». (σ. 224)

Ο Erikson (1950), ήδη στο πρώτο από τα οκτώ αναπτυξιακά στάδια, το στάδιο «βασική εμπιστοσύνη ή βασική δυσπιστία» (basic trust vs. basic mistrust), που χαρακτηρίζει τη βρεφική ηλικία, απηχώντας τις κλασικές ψυχαναλυτικές απόψεις, κάνει λόγο για την αίσθηση της *αποστέρησης* (deprivation), της *διαίρεσης* (split) και της *εγκατάλειψης*<sup>3</sup> (abandonment) που νιώθει το βρέφος, την οποία αντιμάχεται η βασική εμπιστοσύνη. Το βρέφος νοσταλγεί το χαμένο παράδεισο της ένωσης με τη μητέρα· πρόκειται για μια νοσταλγία αμυδρή αλλά παγκόσμια. Το πρώτο κοινωνικό επίτευγμα του ατόμου είναι η προθυμία του να αφήσει τη μητέρα να φύγει από το οπτικό του πεδίο, χωρίς υπερβολικό άγχος ή θυμό, καθώς θα έχει εσωτερικεύσει μια σταθερή εικόνα της προβλέψιμης αυτής μητέρας (ο Winnicott, όπως θα δούμε στο κεφάλαιο 2.2.2. *Θεωρητικές προσεγγίσεις της ευεργετικής μοναξιάς*, θα κάνει λόγο για την *αρκετά καλή μητέρα*). Από τους μεγαλύτερους φόβους του βρέφους είναι «μήπως το αφήσουν άδειο», δηλαδή χωρίς να το ταΐσουν (ικανοποίηση των στοματικών αναγκών) ή, απλώς, «μήπως το αφήσουν» – ο φόβος της εγκατάλειψης. Εάν από την αρχή της ζωής εγκαθιδρυθεί η βασική δυσπιστία, ο άνθρωπος κινδυνεύει να βυθιστεί σε μια ψυχωτική κατάσταση σοβαρής *αποξένωσης* από τους άλλους ανθρώπους και απόσυρσης στον εαυτό του, σε μια σχεδόν αυτιστική απομόνωση. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως ο Erikson αναφέρεται στη μοναξιά ήδη από τη βρεφική ηλικία χρησιμοποιώντας συναφείς όρους.

Στα επόμενα δύο στάδια, που καλύπτουν τη νηπιακή ηλικία και έχουν τους τίτλους «αυτονομία ή ντροπή και αμφιβολία» (autonomy vs. shame and doubt) και «πρωτοβουλία ή ενοχή» (initiative vs. guilt), ο Erikson (1950) διατυπώνει την παρατήρηση ότι τώρα το παιδί αρχίζει να νοιάζεται για τους άλλους και να προσφέρει φροντίδα και στοργή. Επίσης, η ντροπή, δηλαδή το συναίσθημα του παιδιού ότι έχει εκτεθεί, ότι είναι ορατό χωρίς όμως να είναι έτοιμο για κάτι τέτοιο, είναι μια μορφή αποξένωσης από τον κόσμο, ιδιαίτερη αυτού του σταδίου.

Για την καθαυτό παιδική ηλικία – το στάδιο «παραγωγικότητα ή κατωτερότητα» (industry vs. inferiority) – ακολουθώντας και πάλι την κλασική ψυχαναλυτική άποψη, ο Erikson (1950) υποστηρίζει ότι η απομόνωση και η αυτο-απορρόφηση είναι αποτέλεσμα της παλινδρόμησης στην οιδιπόδεια φάση και τον ενδοοικογενειακό ανταγωνισμό. Είναι η κατάληξη του παιδιού που δεν καταφέρνει στο στάδιο αυτό να στραφεί προς τον εκτός οικογένειας κόσμο και προς τον κόσμο των αντικειμένων και των εργαλείων και να παράγει.

Αλλά η κατεξοχήν συμβολή του Erikson στη μελέτη της μοναξιάς ανευρίσκεται στα δύο επόμενα στάδια, την «ταυτότητα ή σύγχυση ρόλων» (identity vs. role confusion) και την «οικειότητα ή απομόνωση» (intimacy vs. isolation), που χαρακτηρίζουν την εφηβική και τη νεανική ηλικία, αντίστοιχα.

Ο άνθρωπος που έχει ταυτότητα ρευστή, συγκεχυμένη, νιώθει ευάλωτος στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις και δεν μπορεί να αφήσει τον εαυτό του ελεύθερο να έλθει σε γνήσια επαφή με τους άλλους. Ουσιαστικά, η αληθινή εγγύτητα αποτελεί κίνδυνο για την εύθραυστη ταυτότητά του, κίνδυνο *απώλειάς* της. Έτσι, είτε αποφεύγει τις σχέσεις, είτε διαμορφώνει μόνο τυπικές ή επιφανειακές σχέσεις, είτε

---

<sup>3</sup> Οι όροι αυτοί δεν είναι ταυτόσημοι με τη μοναξιά, αλλά την εμπεριέχουν ως ένα βαθμό.

επιζητά απεγνωσμένα, και με πολλές αποτυχίες, σχέσεις με ακατάλληλα ή αταίριαστα πρόσωπα. Η κατάληξη είναι η απομόνωση – και στον όρο «απομόνωση» ο Erikson φαίνεται να αποδίδει και την έννοια της μοναξιάς. Εάν υπάρξει αυτή η αρνητική έκβαση, τότε στο επόμενο στάδιο, αυτό της ενήλικης ζωής, που ονομάζεται «δημιουργική προσφορά ή στασιμότητα» (generativity vs. stagnation), ο άνθρωπος δεν θα μπορεί να επενδύει συναισθηματικά στην κοινωνική προσφορά, η αυτο-απορρόφηση και η ανία θα είναι κυρίαρχες και οι σχέσεις με τους άλλους θα χαρακτηρίζονται από επιφανειακή εγγύτητα. Ο Erikson (1968) αποφαίνεται ότι «μόνον όταν η διαμόρφωση της ταυτότητας έχει προχωρήσει και βρίσκεται σε καλό δρόμο, [...] είναι δυνατή η *αληθινή οικειότητα*» (σ. 135) και ότι «είμαστε αυτό που αγαπάμε» (σ. 138).

Για το τελευταίο στάδιο, «απαρτίωση του εγώ ή απόγνωση» (ego integrity vs. despair), που χαρακτηρίζει τη γεροντική ηλικία, ο Erikson (1968, σ. 140) θεωρεί ότι η απόγνωση και η αηδία εκφράζονται ως *μισανθρωπία*, ως «χρόνια περιφρονητική *δυσαρέσκεια* με συγκεκριμένους θεσμούς και συγκεκριμένους ανθρώπους», κάτι που κρύβει την περιφρόνηση του ανθρώπου για τον ίδιο τον εαυτό του. Πολύ περισσότερο αυτό ισχύει για τη γεροντική ηλικία, τότε που ο άνθρωπος είναι σε θέση να κάνει μια συνολική εκτίμηση και ένα γενικό απολογισμό των σχέσεων που διαμόρφωσε κατά τη διάρκεια όλης της ζωής του.

Η πρώτη εντύπωση από την ανάγνωση της θεωρίας του είναι ότι ο Erikson τοποθετεί την εμφάνιση της αίσθησης της απομόνωσης στο τέλος της εφηβικής ηλικίας, αργότερα από τον Sullivan (1953), που την τοποθετούσε στην προεφηβική ηλικία, και τη θεωρεί αποτέλεσμα της αρνητικής έκβασης στη διαμόρφωση της ταυτότητας. Έτσι, εύλογα θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι και η αληθινή μοναξιά δεν βιώνεται πριν από το τέλος της εφηβείας – αυτό άλλωστε ήταν μια πεποίθηση που κυριάρχησε για μεγάλο χρονικό διάστημα (Weiss, 1973) και καθυστέρησε την έρευνα της μοναξιάς στις μικρές ηλικίες. Ωστόσο, ήδη από την αρχή της ζωής, τότε που εγκαθιδρύεται η βασική εμπιστοσύνη ή η βασική δυσπιστία και καθόλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, υπάρχουν στο έργο του Erikson, όπως είδαμε παραπάνω, αναφορές για την κοινωνική απομόνωση, στην οποία ο Erikson αποδίδει τις περισσότερες φορές την έννοια του πόθου για ανθρώπινη επαφή.

### 2.1.3. Ερευνητικές προσεγγίσεις της μοναξιάς στα παιδιά και στους εφήβους

[Νιώθεις διαφορετικά μετά που θα περάσεις  
πολύ χρόνο μόνος σου / μόνη σου;]

*Νιώθω ότι δεν έχω με ποιον να παίζω,  
ότι δεν έχω τι να κάνω και  
ότι στεναχωριέμαι που έχω μείνει μόνη μου  
και νιώθω μοναξιά.*

Κορίτσι, Δ' δημοτικού

Σύμφωνα με έρευνες σε διάφορες χώρες (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984. Asher & Wheeler, 1985. Cassidy & Asher, 1992. Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999), τα παιδιά της σχολικής ηλικίας βιώνουν τη μοναξιά σε υπολογίσιμο ποσοστό: 8-10%. Περίπου στα ίδια επίπεδα κυμαίνεται και το ποσοστό στην Ελλάδα, σε παιδιά Δ' και Στ' Δημοτικού (Γαλανάκη, 1994), ενώ μεγάλη και ανησυχητική αύξηση του

ποσοστού αυτού (έφτασε το 47%) παρατηρήθηκε σε πιο πρόσφατη έρευνα (Βογιατζόγλου, 2005).

Σε μια σειρά λίγων ερευνών στις Η.Π.Α., στη Βορειοδυτική Ευρώπη και στην Ελλάδα εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι *αντιλαμβάνονται* και *βιώνουν* τη μοναξιά.

Η πρώτη έρευνα που προσέγγισε την αντίληψη της μοναξιάς από τα παιδιά ήταν αυτή της Demos (1974). Ο στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν και χρησιμοποιούν όρους συναισθημάτων. Τα συναισθήματα που μελετήθηκαν ήταν η χαρά, ο θυμός, η ντροπή, η υπερηφάνεια, η ανησυχία, ο φόβος, η λύπη, ο ενθουσιασμός, η μοναξιά και η αγάπη. Διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 78 παιδιά 6, 9 και 12 ετών στις Η.Π.Α. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά δηλώνουν ότι νιώθουν μοναξιά στις εξής περιστάσεις, οι οποίες τους δίνονταν έτοιμες:

- όταν είναι μόνα (χωρίς κανένα για να παίξουν),
- όταν δεν είναι μόνα αλλά δεν είναι με το κατάλληλο πρόσωπο (τους λείπει κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο),
- όταν νιώθουν ότι τα έχουν απορρίψει (έχασαν το φίλο τους, τα παράτησαν, τα πλήγωσαν, τα τιμώρησαν, τα εγκατέλειψαν, λυπούνται τον εαυτό τους) και
- όταν είναι ψυχικά απομονωμένα (ταξιδεύουν μόνα, είναι ασθενή, έχουν μυστικά, είναι μοναδικά σε κάτι, π.χ. το μόνο κορίτσι, το μόνο ξύπνιο, και όταν βαριούνται).

Ο όρος «μοναξιά» ήταν ο πιο διακριτός από τα παιδιά όρος συγγερόταν με τον όρο «φόβος» μόνο από ένα μικρό αριθμό δχρονων παιδιών. Τα μικρότερα παιδιά (6 και 9 ετών) θεωρούσαν ότι η μοναξιά είναι κάτι κακό, ενώ τα μεγαλύτερα (12 ετών) φαίνονταν να αποδέχονται τη μοναξιά ως φυσιολογικό κομμάτι της ζωής τους. Περισσότερο από το ένα τρίτο των 12χρονων και 9χρονων παιδιών και σχεδόν τα δύο τρίτα των δχρονων παιδιών δεν πίστευαν ότι είναι δυνατό να νιώθει κανείς μόνος όταν είναι μαζί με άλλους. Όταν ρωτήθηκαν πώς μπορούν να καταλάβουν εάν οι ενήλικοι («οι μεγάλοι») νιώθουν μοναξιά, απάντησαν ότι δεν μπορούσαν, γιατί δεν είναι παρόντα και, όταν είναι, οι μεγάλοι δεν νιώθουν πια μόνοι. Με βάση όλα αυτά τα δεδομένα, η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ακόμη και τα 12χρονα παιδιά έχουν μια ατελή αντίληψη της μοναξιάς.

Η Bever-Witherby (1986) διεξήγαγε συνεντεύξεις με 48 παιδιά (24 αγόρια και 24 κορίτσια) Δ' δημοτικού, Α' γυμνασίου και Α' λυκείου στις Η.Π.Α. Στις συνεντεύξεις αυτές ζητήθηκε από τα παιδιά να απαντήσουν σε ερωτήσεις για τον ορισμό, την προέλευση και τους τρόπους αντιμετώπισης της μοναξιάς. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν και προβολικές τεχνικές (αφήγηση ιστορίας, σχέδιο, εικόνες από το προβολικό τεστ TAT).

Διαπιστώθηκε ότι, ενώ τα μικρότερα παιδιά αντιλαμβάνονταν τη μοναξιά ως μια συγκεκριμένη εξωτερική εμπειρία, οι έφηβοι την αντιλαμβάνονταν ως μια εσωτερική εμπειρία που αφορά την ανθρώπινη ανάγκη για στενή επαφή. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας κατανοούσαν τη μοναξιά με τρόπο συγκεκριμένο και την τοποθετούσαν εκτός του εαυτού τους. Είχαν αρχίσει να αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική διάσταση της μοναξιάς, καθώς χρησιμοποιούσαν ανάλογους όρους για να την ορίσουν, όμως δεν είχαν ακόμη επίγνωση ότι, για να μειώνει ο άνθρωπος τη μοναξιά, πρέπει να διατηρεί στενές διαπροσωπικές σχέσεις. Αντίθετα, οι έφηβοι αντιλαμβάνονταν ότι η μοναξιά είναι ένα συναίσθημα, μια εσωτερική-υποκειμενική ψυχική εμπειρία, η οποία οφείλεται συνήθως στα χαρακτηριστικά της

προσωπικότητας και στα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου (π.χ. συστολή, επιθετική συμπεριφορά). Ιδίως οι πιο μεγάλοι έφηβοι είχαν την ικανότητα να διαμορφώνουν αφηρημένες θεωρίες για την ερμηνεία της μοναξιάς.

Επίσης, στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκαν διαφορές φύλου ως προς την αντίληψη της μοναξιάς. Τα αγόρια αντιλαμβάνονταν τη μοναξιά στενά συνδεδεμένη με τις κοινωνικές καταστάσεις και αντιμετώπιζαν τη μοναξιά κυρίως με συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, ενώ τα κορίτσια έδιναν περισσότερο συναισθηματικό περιεχόμενο στην έννοια αυτή και την αντιμετώπιζαν με τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις. Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εξής περιορισμοί της έρευνας: δεν εξετάστηκαν παιδιά μικρότερα των 9 ετών και το δείγμα ήταν μικρό αριθμητικά και συμπτωματικό.

Στην έρευνα των Cassidy και Asher (1992), το 93% των παιδιών ηλικίας 5 έως 7 ετών από τις Η.Π.Α. ανέφεραν στον ορισμό της μοναξιάς τα δύο βασικά στοιχεία: το να είναι κανείς μόνος του και λυπημένος. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη και τα μικρά παιδιά μπορούν να κάνουν αξιόπιστες δηλώσεις για τη μοναξιά που νιώθουν. Ωστόσο, στην έρευνα αυτή τέθηκε απλώς στα παιδιά η ερώτηση «Τι είναι η μοναξιά;»· δεν έγινε μια πιο εκτεταμένη συνέντευξη. Μεταγενέστερες έρευνες (Coplan, Closson, & Arbeau, 2007. Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997) έχουν δείξει πως ακόμα και τα παιδιά του νηπιαγωγείου παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες για τη μοναξιά και την κοινωνική δυσaréσκεια που βιώνουν.

Οι αναπτυξιακές διαφορές στο συναίσθημα της μοναξιάς ήταν η εστίαση δύο άλλων ερευνών που διεξήχθησαν από τον Spores (1993). Ο ερευνητής πραγματοποίησε συνεντεύξεις με 30 παιδιά και εφήβους ηλικίας περίπου 8 έως 17 ετών από τις Η.Π.Α. Οι συνεντεύξεις βασίζονταν στο μοντέλο των συνεντεύξεων του Selman (1980) για την αντίληψη της φιλίας και αφορούσαν θέματα σχετικά με το νόημα της μοναξιάς, τις αιτίες της, τις στρατηγικές αντιμετώπισής της και τα ελλείμματα των διαπροσωπικών σχέσεων. Τα ευρήματα οδήγησαν τον ερευνητή στη διατύπωση μιας αναπτυξιακής ακολουθίας για την κατανόηση της μοναξιάς από τα παιδιά, μιας ακολουθίας παράλληλης με αυτή της ανάληψης προοπτικής που διατύπωσε ο Selman (1980). Οι απαντήσεις των παιδιών έδειχναν μια προοδευτική μείωση της εγωκεντρικής σκέψης και της ανάγκης για άμεση ικανοποίηση, καθώς και μια αυξανόμενη επίγνωση της ανάγκης για αμοιβαιότητα και οικειότητα.

Στα Στάδια 0 και 1 τα παιδιά έδιναν έμφαση στην ποσότητα των σχέσεων και δήλωναν ότι η μοναξιά του παιδιού ξεπερνιέται όταν οι άλλοι ικανοποιούν τις άμεσες ανάγκες του. Οι απαντήσεις του Σταδίου 0 εστιάζονταν στις υλικές ανάγκες, ενώ οι απαντήσεις του Σταδίου 1 έδειχναν μια στροφή προς τις υποκειμενικές ή ψυχικές ανάγκες. Στο Στάδιο 3 υπήρχε η βαθμιαία κατάκτηση της προοπτικής του τρίτου προσώπου, που συνδυαζόταν με την έμφαση στην ποιότητα των σχέσεων, δηλαδή στην ανάγκη για αμοιβαιότητα και οικειότητα, που μόνον αυτές θα μπορούσαν να μειώσουν τη μοναξιά. Στο Στάδιο 4 οι απαντήσεις έδειχναν την κατανόηση του παιδιού ότι η διαπροσωπική επικοινωνία είναι πολυδιάστατο φαινόμενο και ότι, για να αποφύγει κανείς τη μοναξιά, πρέπει να διατηρεί την οικειότητα με τα άλλα πρόσωπα σε όλες τις διαστάσεις αυτής της επικοινωνίας.

Επίσης, ο Spores (1994) διερεύνησε τη σχέση της μοναξιάς με τη γνωστική και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς και με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Σε δείγμα 100 παιδιών και εφήβων έδωσε την *Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας των Παιδιών* (Asher et al., 1984), το *Αναθεωρημένο Τεστ Αξιολογίου Peabody* (Dunn & Dunn, 1981), την *Κλίμακα Συλλογισμού για τη Μοναξιά* (Spores, 1993), το *Ερωτηματολόγιο Συμπεριφοράς του Παιδιού για Γονείς*

(Achenbach, 1988) και τον *Κοινωνικο-οικονομικό Δείκτη Duncan* (Featherman & Hauser, 1977) για την αξιολόγηση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων.

Ήταν αναμενόμενο, εν πολλοί, ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που ένιωθαν μοναξιά είχαν προβλήματα συμπεριφοράς και παρουσίαζαν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά ήταν ενδιαφέρον το εύρημα ότι τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά είχαν αυξημένες γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες. Μάλιστα, η κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη και τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορούσαν να εξηγήσουν τη μοναξιά σε πολύ μεγάλο βαθμό· η κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη ερμήνευε το 49% της διακύμανσης της μοναξιάς και τα προβλήματα συμπεριφοράς ερμήνευαν ένα πρόσθετο 3%.

Το βασικό μειονέκτημα των παραπάνω ερευνών του Spores είναι ότι εστιάζονται στη σύνδεση της μοναξιάς με τις κοινωνικές σχέσεις. Η εστίαση αυτή είναι εμφανής στο ψυχομετρικό μέσο και στην ερμηνεία των ευρημάτων, που είναι μέσα στα πλαίσια της θεωρίας της διαπροσωπικής κατανόησης του Selman (1980). Κατ' αυτόν τον τρόπο, παραμελήθηκε η αντίληψη του βιώματος της μοναξιάς αυτού καθαυτού.

Το μειονέκτημα αυτό αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά στην έρευνα των Hymel, Tarulli, Hayden Thomson και Terrell-Deutsch (1999), στην οποία διεξήχθησαν συνεντεύξεις με 132 παιδιά (74 αγόρια και 58 κορίτσια), ηλικίας 8 έως 13 ετών, από τον Καναδά. Στις συνεντεύξεις αυτές ζητήθηκε από τα παιδιά να ορίσουν τη μοναξιά («Τι σημαίνει μοναξιά;»), να δηλώσουν ποιες καταστάσεις οδηγούν στη μοναξιά («Ποια πράγματα κάνουν έναν άνθρωπο να νιώθει μοναξιά;») και να συσχετίσουν τις προσωπικές εμπειρίες τους με τη μοναξιά («Ποια πράγματα σε κάνουν να νιώθεις μοναξιά;», «Πες μου πότε είχες νιώσει μοναξιά και τι είχε γίνει τότε»). Οι ερευνητές έδωσαν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν, με έναν τρόπο ανοιχτό, ελεύθερο και ελάχιστα περιοριστικό, τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους για τη μοναξιά.

Στην έρευνα αυτή, η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών έγινε με το «μοντέλο των δεικτών των εννοιών» (concept-indicator model) του Strauss (1987). Από την ανάλυση αυτή, λοιπόν, προέκυψε ότι η μοναξιά ορίζεται από τα παιδιά ως ένα πολύπλοκο φαινόμενο, με τρεις επιμέρους διαστάσεις, τη συναισθηματική, τη γνωστική και τη διάσταση των διαπροσωπικών πλαισίων. Αναλυτικά, οι διαστάσεις αυτές περιγράφονται αμέσως παρακάτω:

- (α) *Συναισθηματική διάσταση*: Τα παιδιά αναφέρονται συχνά σε συναισθήματα, κυρίως *λύπη* και *ανία* (π.χ. «Σημαίνει να νιώθεις λυπημένος», «Να βαριέσαι και να μην έχεις κανένα να παίζεις»). Επίσης, χρησιμοποιούν τον όρο «νιώθω» (π.χ. «Νιώθεις μόνος», «Νιώθεις άχρηστος», «Νιώθεις να σ' αφήνουν απ' έξω»), αναγνωρίζοντας τη συναισθηματική διάσταση της εμπειρίας. Αρκετά συχνές είναι και οι *μεταφορικές εκφράσεις* (π.χ. «Νιώθεις ένα κενό μέσα σου», «Σα να 'σαι σ' ένα κλουβί», «Σα να είσαι μόνος σου στο διάστημα»), ίσως επειδή μόνο με τις εκφράσεις αυτές μπορούν τα παιδιά να αποδώσουν ένα συναίσθημα του οποίου τα χαρακτηριστικά δεν μπορούν να συλλάβουν και να εκφράσουν πλήρως με τρόπο κυριολεκτικό.
- (β) *Γνωστική διάσταση*: Τα παιδιά αξιολογούν την ποσότητα και την ποιότητα των σχέσεών τους και δηλώνουν ότι στις σχέσεις αυτές υπάρχουν ένα ή περισσότερα *ελλείμματα*, τα οποία δεν θα ήθελαν να υπάρχουν και προκύπτουν από τη μη ικανοποίηση βασικών διαπροσωπικών αναγκών. Διακρίνονται ελλείμματα σε επτά επιμέρους τομείς, τους ακόλουθους (η διάκριση αυτή έχει βασιστεί στις



απόψεις του πρωτοπόρου μελετητή της μοναξιάς κοινωνιολόγου Robert Weiss, 1973, 1974, 1987):

1. *Συντροφικότητα*: το παιδί δηλώνει την απουσία ενός συντρόφου για μια κοινή δραστηριότητα ή συζήτηση, συχνά συνοδευόμενη από ανία (π.χ. «Δεν έχω κανένα να παίζω ή να συζητήσω»).
2. *Ενσωμάτωση*: το παιδί δηλώνει ότι δεν ανήκει σε μια ομάδα, έχει αποκλειστεί (π.χ. «Δεν σε θέλουν στην παρέα», «Θέλεις να είσαι στην ομάδα, αλλά δεν σ' αφήνουν»).
3. *Συναισθηματική υποστήριξη*: το παιδί δηλώνει ότι δεν υπάρχει κάποιος διαθέσιμος με τον οποίο μπορεί να συζητήσει τα προβλήματά του και να δεχτεί κατανόηση και υποστήριξη (π.χ. «Όταν έχεις πρόβλημα και δεν έχεις κανένα να το συζητήσεις»).
4. *Στοργή*: το παιδί δηλώνει ότι δεν υπάρχει κάποιος που να αγαπά ή να συμπαθεί το παιδί (π.χ. «Δεν έχεις κανένα να σ' αγαπά»).
5. *Αξιόπιστη συμμαχία*: το παιδί προσδοκά την αξιοπιστία, την εμπιστοσύνη και τη συνεχή διαθεσιμότητα από μια φιλική σχέση (π.χ. «Ο φίλος μου δεν είναι με το μέρος μου»).
6. *Ενίσχυση της αξίας*: το παιδί εκτιμά ότι η προσωπική του αξία δεν αναγνωρίζεται μέσα από τη σχέση (π.χ. «Θέλω να πω κάτι ωραίο και δεν έχω κανένα να μ' ακούσει»).
7. *Ευκαιρίες για παροχή φροντίδας*: το παιδί εκτιμά ότι δεν έχει τη δυνατότητα να προσφέρει φροντίδα, για παράδειγμα, σε ένα μικρότερο αδελφάκι ή σε ένα κατοικίδιο ζώο.

Συνήθως τα παιδιά ανέφεραν τη μοναξιά στο πλαίσιο των συνομηλίκων (συμμαθητών, φίλων, γνωστών), ωστόσο υπήρχαν και αναφορές σε άλλα διαπροσωπικά πλαίσια (γονείς, αδέρφια, ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, ακόμα και αγαπημένα κατοικίδια ζώα).

Επειδή, για να ορίσουν τη μοναξιά, τα παιδιά ανέφεραν συχνά φράσεις όπως «να είσαι μόνος σου κάπου» ή «να είσαι ολομόναχος», οι ερευνητές θέλησαν να διαπιστώσουν το κατά πόσον τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στον όρο «μοναξιά» και στον όρο «είμαι μόνος». Τα παιδιά διέκριναν σαφώς τις δύο έννοιες, καθώς απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση αν κάποιος πρέπει να είναι μόνος του για να νιώθει μοναξιά. Όταν χρησιμοποιούσαν τη λέξη «μόνος» για να ορίσουν τη μοναξιά, εννοούσαν μια κατάσταση στην οποία στερείται κανείς τη φιλική συντροφικότητα και γενικότερα την υποστήριξη μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Τέλος, υπήρχε και μια λιγότερο αφηρημένη έκφραση που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά για να δηλώσουν τα διαπροσωπικά ελλείμματα. Πρόκειται για τον ορισμό της μοναξιάς ως κυριολεκτικής απουσίας σχέσεων με τους συνομηλίκους και τους ενηλίκους (π.χ. «Δεν έχει αδέρφια», «Δεν έχει κανείς φίλους»).

(γ) *Διάσταση των διαπροσωπικών πλαισίων*: Τα παιδιά περιγράφουν διάφορα πλαίσια διαπροσωπικών σχέσεων και τα συσχετίζουν με τη μοναξιά. Αυτά τα πλαίσια αφορούν τόσο τις σχέσεις με τους συνομηλίκους όσο και τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια και περιλαμβάνουν και συναισθηματικές και γνωστικές διαστάσεις της μοναξιάς. Τα πλαίσια αυτά μπορούν να τοποθετηθούν σε δύο κατηγορίες: το σωματικό αποχωρισμό και την ψυχική απομάκρυνση.

Στο σωματικό αποχωρισμό περιλαμβάνονται τα ακόλουθα:

1. *Απώλεια*: είναι η απώλεια της εγγύτητας με σημαντικούς άλλους, με τους οποίους το παιδί είχε διαμορφώσει θετικές, ασφαλείς σχέσεις. Η απώλεια μπορεί να είναι μη αναστρέψιμη (π.χ. θάνατος), ή να έχει βλαφθεί σοβαρά η σχέση (π.χ. διαζύγιο γονέων, μετακόμιση φίλου). Τα ελλείμματα που συνδέουν τα παιδιά με την απώλεια αφορούν τη στοργή, τη συντροφικότητα και τις ευκαιρίες για παροχή φροντίδας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων: «Όταν πέθανε ο σκύλος μου, γιατί έπαιζα πάντα μαζί του», «Όταν χώρισαν οι γονείς μου και δεν με καταλάβαιναν τόσο πολύ».
2. *Μετακίνηση*: είναι η μετακίνηση του παιδιού από ένα γνώριμο διαπροσωπικό πλαίσιο σε ένα άλλο, άγνωστο, στο οποίο πρέπει να κάνει καινούριους φίλους ή να ενταχθεί σε μια προϋπάρχουσα κοινωνική ομάδα. Το παιδί αναγνωρίζει ότι υπάρχει περίοδος προσαρμογής σε ένα καινούριο πλαίσιο (ακόμη και σε μεγαλύτερη σχολική βαθμίδα), κατά την οποία μπορεί να νιώσει μοναξιά. Η μετακίνηση αυτή μπορεί να συνοδεύεται από την απώλεια ενός σημαντικού άλλου, αν και απώλεια και μετακίνηση είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων: «Όταν μετακόμισα εδώ, δεν ήξερα κανένα. Το ήξερα ότι θα ένιωθα μοναξιά. Δεν μπορούσα να κάνω φίλους στην αρχή».
3. *Προσωρινή απουσία*: είναι ο προσωρινός αποχωρισμός του παιδιού από σημαντικούς άλλους, συχνά συνοδευόμενος από ανία. Το πρόβλημα εδώ είναι η έλλειψη της συντροφικότητας, η οποία οδηγεί στη μοναξιά. Χαρακτηριστική απάντηση: «Όταν η μαμά κι ο μπαμπάς δουλεύουν πολλές ώρες και πρέπει να φροντίσεις μόνοι σου τον εαυτό σου».

Στη δεύτερη κατηγορία, την *ψυχική απομάκρυνση*, περιλαμβάνονται τα ακόλουθα:

1. *Σύγκρουση*: είναι οι καυγάδες και οι τσακωμοί με τους συνομηλίκους, τα αδέρφια και τους γονείς. Οι συγκρούσεις αυτές είναι αμφίδρομες και επιφέρουν στενοχώρια, γιατί συχνά καταλήγουν στη διακοπή μιας μέχρι τότε θετικής σχέσης, ή ακόμη είναι δυνατό να κλιμακώνονται μέχρι τη ρήξη με την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων. Αποτελούν απειλή κατά της συντροφικότητας και της στοργής και με αυτόν τον τρόπο σχετίζονται με τη μοναξιά. Χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων: «Όταν μαλώνεις με τη φίλη σου, τσακώνεσαι και όλες οι άλλες φίλες πηγαίνουν με το μέρος της», «Δεν είχα πια κανένα να παίζω ... κανένα δεν είχα για να με βοηθήσει όταν είχα ανάγκη».
2. *Απόρριψη*: είναι η πιο ακραία μορφή ψυχικής απομάκρυνσης. Εκφράζεται λεκτικά (με τη μορφή κοροϊδίας ή πειράγματος), μη λεκτικά (με τη μορφή απομάκρυνσης, αποστασιοποίησης) και μέσω σωματικών επιθέσεων ή απειλών για επίθεση. Αντίθετα από τη σύγκρουση, είναι μονόδρομη, καθώς όλες οι ενέργειες κατευθύνονται στο παιδί-στόχο. Οι αρνητικές προθέσεις των ανταγωνιστών είναι ξεκάθαρες και αδιαμφισβήτητες και τα περιθώρια αντίδρασης μηδαμινά. Τα παιδιά σχετίζουν την απόρριψη με τη μοναξιά, μέσω της απειλής που η πρώτη συνιστά για τη συντροφικότητα, τη στοργή και την αίσθηση του ανήκειν. Άλλες φορές το παιδί δηλώνει μια αιτία<sup>4</sup>, άλλοτε η αιτία

<sup>4</sup> Συχνά ως αιτίες αναφέρονται φυσικά χαρακτηριστικά (π.χ. σωματότυπος), αλλά και ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά (π.χ. «με λένε φυτό»).

φαίνεται να είναι ασαφής ή άγνωστη. Χαρακτηριστική απάντηση: «Με πειράζουν συνεχώς οι άλλοι, με κοροϊδεύουν πίσω από την πλάτη μου και στενοχωριέμαι».

3. *Διάλυση σχέσεων*: είναι η περίπτωση κατά την οποία ο φίλος απομακρύνεται και προτιμά κάποιον άλλο, διαλύοντας έτσι το φιλικό δεσμό, ή η περίπτωση κατά την οποία, σε μια ομάδα τριών φίλων, οι δύο αφήνουν τον τρίτο έξω από τις δραστηριότητες ή τις συζητήσεις τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων: «Όταν ο καλύτερός σου φίλος πηγαίνει και παίζει με άλλους και σε αφήνει μόνο», «Πέρυσι δύο φίλοι μου έκαναν πολλή παρέα και με άφηναν απ' έξω».
4. *Αποκλεισμός*: το παιδί νιώθει ότι αποκλείεται από μια ομάδα ή από μια δραστηριότητα στην οποία επιθυμούσε να μετέχει. Ο αποκλεισμός αυτός αφορά τόσο την ομάδα των συνομηλίκων όσο και την οικογένεια. Η μοναξιά συνδέεται με τον αποκλεισμό μέσω της έλλειψης της συντροφικότητας και της απειλής κατά της αίσθησης του ανήκειν. Δεν είναι πάντα σαφές εάν υπάρχει πρόθεση αποκλεισμού. Χαρακτηριστική απάντηση: «Όταν τα άλλα παιδιά παίζουν ένα παιχνίδι και σου λένε ότι δεν μπορείς να παίζεις, γιατί πρέπει να παίζουν μόνο τόσα παιδιά».
5. *Αδιαφορία*: οι άλλοι, ιδίως οι σημαντικοί άλλοι, δεν προσέχουν, αγνοούν το παιδί. Αν και δεν είναι σαφές εάν η αδιαφορία είναι με ή χωρίς πρόθεση, το παιδί τη βιώνει ως κάτι αρνητικό. Συχνά τα παιδιά αναφέρουν μαζί με την αδιαφορία ότι απειλείται η προσωπική τους αξία και η συντροφικότητα. Τα παιδιά νιώθουν μοναξιά επειδή αναθεωρούν τις διαπροσωπικές σχέσεις τους, ή πιστεύουν ότι δεν υπάρχει κανείς να τα ακούσει. Χαρακτηριστική απάντηση: «Όταν οι φίλοι σου σου λένε ότι είναι πραγματικοί σου φίλοι, αλλά δεν σου δίνουν σημασία».

Οι πιο συχνές εμπειρίες μοναξιάς αφορούσαν την προσωρινή απουσία, τη σύγκρουση και τη μετακίνηση και οι λιγότερο συχνές τη διάλυση σχέσεων, τον αποκλεισμό και την αδιαφορία, ενώ τα κορίτσια ανέφεραν περισσότερες εμπειρίες μοναξιάς. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια ανέφεραν περισσότερο ότι έχουν βιώσει μοναξιά σε περίπτωση απώλειας ενός σημαντικού στενού προσώπου, σύγκρουσης με κάποιο αγαπημένο πρόσωπο, διάλυσης της σχέσης με κάποιον, απόρριψης και αποκλεισμού από μια ομάδα. Τα κορίτσια όχι μόνο ανέφεραν περισσότερη μοναξιά, αλλά και περίμεναν ότι θα βιώσουν περισσότερη μοναξιά από τα αγόρια σε κάθε περίπτωση, εκτός από την προσωρινή απουσία. Φαίνεται ότι τα κορίτσια είναι πιο ώριμα και ικανά να βιώσουν ενσυναίσθηση.

Αντίθετα με ό,τι θα περίμενε κανείς, δεν βρέθηκε διαφορά στις εμπειρίες μοναξιάς ανάλογα με την κοινωνιομετρική θέση του παιδιού. Τα δημοφιλή, τα μη δημοφιλή και τα παιδιά που ήταν στο μέσο όρο ως προς την αποδοχή ανέφεραν εμπειρίες μοναξιάς σε ποσοστό περίπου 25%. Ωστόσο, δεν εξετάστηκαν οι διαφορές ανάμεσα στα απορριπτόμενα, στα παραμελημένα και στα αμφιλεγόμενα<sup>5</sup> παιδιά, ούτε οι αναπτυξιακές διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη μοναξιά, μολονότι το εύρος των ηλικιών (8ο-13ο έτος) του δείγματος θα επέτρεπε κάτι τέτοιο.

Και στον ελληνικό χώρο (Galanaki, 2004, 2008) ερευνήθηκε η αντίληψη της μοναξιάς στα παιδιά σχολικής ηλικίας με βάση το προαναφερόμενο μοντέλο. Το

<sup>5</sup> «Αμφιλεγόμενα» (controversial) ονομάζονται τα παιδιά που λαμβάνουν πολλές θετικές και πολλές αρνητικές προτιμήσεις (δηλαδή άλλα παιδιά τα συμπαθούν και άλλα τα αντιπαθούν) στα λεπτομερή κοινωνιομετρικά τεστ (Coie & Dodge, 1983).

δείγμα αποτέλεσαν 180 παιδιά Β', Δ' και Στ' δημοτικού (6.5 έως 12 ετών περίπου) από σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά. Τα δεδομένα αναλύθηκαν ποιοτικά με τη μέθοδο του Strauss (1987) που χρησιμοποίησαν και οι Hymel et al. (1999) και επιβεβαιώθηκε ότι το μοντέλο τους μπορεί να εφαρμοστεί για την ερμηνεία της μοναξιάς των παιδιών και στην Ελλάδα. Ωστόσο, προέκυψαν ορισμένες σημαντικές τροποποιήσεις και προσθήκες στο μοντέλο αυτό.

Αναλυτικότερα, προέκυψε μια μεγαλύτερη ποικιλία ευρημάτων σχετικά με τη συναισθηματική διάσταση της αντίληψης της μοναξιάς σε σύγκριση με τα ευρήματα που αναφέρουν οι Hymel et al. (1999). Εκτός από τη *λύπη* και την *ανία*, τα παιδιά αναφέρουν στον ορισμό της μοναξιάς και άλλες συναισθηματικές εμπειρίες. Για ορισμένες από αυτές χρησιμοποιούν τον ίδιο τον όρο, όπως *φόβος*, *θυμός*, *άγχος*, *ντροπή*, *ζήλεια*, *κατάθλιψη*, *μελαγχολία*, *αποξένωση*, *τρέλα*. Άλλες συναισθηματικές εμπειρίες τις περιγράφουν χωρίς να αναφέρουν το σχετικό όρο, είναι όμως σαφές ότι αναφέρονται στη *δυσφορία*, το *κοινωνικό άγχος*, την *αμηχανία*, την *ανηδονία*, το *αίσθημα του αβοήθητου*, την *ταπείνωση*, το *αίσθημα του κενού*, τη *νοσταλγία*. Για παράδειγμα, «Νιώθεις λυπημένος», «Δεν έχεις τι να κάνεις, βαριέσαι», «Κάτι σα μελαγχολία», «Φοβάσαι όταν είσαι μόνη, τρέμεις μήπως έρθει κανένας», «Έχεις νεύρα και νευριάζεις πάρα πολύ».

Πολύ συχνά χρησιμοποιούνται τα ρήματα «νιώθω» ή «αισθάνομαι», για παράδειγμα, «νιώθεις μόνος». Τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούν, σε αντίθεση με τα μικρότερα, τον όρο «συναίσθημα». Ο φόβος αναφέρεται πιο συχνά από τα μικρότερα παιδιά, ως φόβος να βρίσκεται κανείς μόνος του, χωρίς άλλους ανθρώπους γύρω του, καθώς και ως φόβος απώλειας των γονέων, *φόβος αποχωρισμού*. Αντίθετα, η νοσταλγία των ευτυχισμένων πρώτων παιδικών χρόνων και των φίλων του παρελθόντος αναφέρεται πιο συχνά από τα μεγαλύτερα παιδιά (Στ' δημοτικού), ίσως γιατί τα παιδιά αυτά βρίσκονται στο κατώφλι της εφηβείας και είναι πολύ κοντά στην αλλαγή της εκπαιδευτικής βαθμίδας (από το δημοτικό στο γυμνάσιο). Γενικά τα παιδιά δηλώνουν συναίσθημα δυσφορίας και εκφράζουν την εκτίμηση ότι δεν θέλει κανείς να βιώνει μοναξιά. Για παράδειγμα: «Είναι κάτι άσχημο και κακό, που δεν θέλει κανείς να το έχει». Σε όλες τις ηλικίες είναι συχνές οι δηλώσεις των παιδιών στις οποίες είναι σαφές ότι θεωρούν τη μοναξιά ένα *συχνό* και *πανανθρώπινο βίωμα*. Επίσης, διαπιστώθηκαν και στην ελληνική έρευνα οι συναισθηματικά φορτισμένες μεταφορικές εκφράσεις.

Η *καταθλιπτική* χροιά της μοναξιάς είναι εμφανής όχι μόνο στα κυρίαρχα συναισθήματα της λύπης και της ανίας, αλλά και στις ενδεικτικές ανηδονίας δηλώσεις των παιδιών ότι «δεν έχουν όρεξη», «διάθεση» ή «κέφι» να ασχοληθούν με κάτι, καθώς και στις ενδεικτικές αναξιότητας και απελπισίας απαντήσεις. Για παράδειγμα: «Το παιδί νιώθει ένα τίποτα, ότι δεν έχει μέλλον στην κοινωνία». Επίσης, τα μεγαλύτερα παιδιά (Στ' δημοτικού) συσχετίζουν τη μοναξιά με την κατάθλιψη και τη μελαγχολία. Για παράδειγμα: «Για να θέλει κάποιος να 'ναι μόνος, πρέπει να έχει κατάθλιψη».

Μια ακόμη προσθήκη στο μοντέλο των Hymel et al. (1999) ήταν η τέταρτη διάσταση, η *διάσταση του κινήτρου*, στην αντίληψη της μοναξιάς. Βρέθηκε ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό παιδιών (42.2%) ανέφεραν αυθόρμητα ότι η μοναξιά είναι η *λαχτάρα*, ο *πόθος* για επαφή (π.χ. η αναζήτηση ενός φίλου). Πρόκειται για μια παραμελημένη από την έρευνα διάσταση της μοναξιάς των παιδιών, μολονότι οι πρωτοπόροι μελετητές της μοναξιάς είχαν επισημάνει ότι η εμπειρία αυτή μπορεί να συνιστά ένα ισχυρό ανθρώπινο κίνητρο, μια «κινήτρια δύναμη» (Sullivan, 1953, σ. 290).

Μια ακόμη διαφοροποίηση από την έρευνα των Hymel et al. (1999) είναι η διάκριση, στη γνωστική διάσταση της αντίληψης της μοναξιάς, ανάμεσα στη συναισθηματική υποστήριξη και στην *υλική υποστήριξη-ασφάλεια* (οι Hymel et al., 1999 είχαν εντοπίσει μόνο τη συναισθηματική υποστήριξη). Με τον όρο «υλική υποστήριξη-ασφάλεια» αποδίδουμε την αντίληψη του παιδιού ότι δεν ικανοποιούνται μέσα από τη σχέση πρωταρχικές βιολογικές ανάγκες και ανάγκες για ασφάλεια (τροφή, νερό, κατοχή ρούχων, παιχνιδιών, σπιτιού, περιποίηση σε περίπτωση ασθένειας ή ατυχήματος κ.ά.). Για παράδειγμα: «Το παιδί είναι φτωχό και δεν έχει παιχνίδια να παίζει». Η διάσταση αυτή ερμηνεύεται με βάση την ηθολογική προσέγγιση της μοναξιάς (Bowlby, Weiss, 1987), σύμφωνα με την οποία η μοναξιά βασίζεται σε μηχανισμούς που κάποτε πρέπει να είχαν συμβάλει στην επιβίωση του ανθρώπινου είδους, μηχανισμούς αναζήτησης της εγγύτητας για αποφυγή των κινδύνων και για ασφάλεια.

Επιπλέον, στην ελληνική έρευνα (Galanaki, 2004, 2008), η συναισθηματική υποστήριξη, ως μια επιμέρους ανάγκη στη γνωστική διάσταση της αντίληψης της μοναξιάς, περιλαμβάνει και την *αυτοαποκάλυψη*. Πολλά παιδιά δήλωναν ότι δεν είναι μόνον η συμπαράσταση, η παρηγοριά και η βοήθεια σε δύσκολες στιγμές, αλλά και η δυνατότητα για εκμυστηρεύσεις, για αποκάλυψη «ευαίσθητων», προσωπικών πληροφοριών που λείπει όταν νιώθουν μοναξιά. Ιδιαίτερα τα μεγαλύτερα παιδιά (Στ' δημοτικού) ανέφεραν ότι ένιωθαν πως δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν και πως κανείς δεν μπορούσε να τα καταλάβει.

Η ενίσχυση της αξίας, ως μια επιμέρους ανάγκη στη γνωστική διάσταση της αντίληψης της μοναξιάς, περιλαμβάνει και την *κοινωνική σύγκριση* (που δεν αναφερόταν από τους Hymel et al., 1999). Όταν, κατά τη σύγκριση που επιχειρεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του με τα άλλα παιδιά, νιώθει ότι μειονεκτεί σε περιοχές που έχουν αξία, όπως η σχολική επίδοση, οι κοινωνικές δεξιότητες, οι αθλητικές ικανότητες, η εξωτερική εμφάνιση κ.ά., τότε είναι πολύ πιθανό να νιώθει μοναξιά.

Μια ακόμη προσθήκη στο μοντέλο των Hymel et al. (1999) η οποία προέκυψε από τα ελληνικά δεδομένα είναι ο *περιορισμός* στη διάσταση των διαπροσωπικών πλαισίων και ειδικότερα στην κατηγορία του σωματικού αποχωρισμού. Πρόκειται για τον αθέλητο περιορισμό του παιδιού σε ένα χώρο (π.χ. δωμάτιο, σπίτι), στον οποίο δεν υπάρχει κανείς άλλος, ή υπάρχει αλλά δεν είναι διαθέσιμος ή κατάλληλος για συντροφιά. Συνοδεύεται συνήθως από τη δήλωση του παιδιού ότι δεν του επιτρέπεται να βγει έξω από το σπίτι, ενώ θα το ήθελε πολύ. Για παράδειγμα: «Ένα παιδί είναι κλεισμένο στο δωμάτιό του και οι γονείς του δεν το αφήνουν να βγει έξω», «Δεν έχω πολύ χώρο στο σπίτι μου να παίζω». Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας, στην οποία τα παιδιά κυριολεκτικά περιορίζονται σε «τέσσερις τοίχους» μόνα τους, επειδή οι γονείς εργάζονται, αλλά και εξαιτίας της έντονης αστικοποίησης.

Οι αναπτυξιακές διαφορές είναι εμφανείς: τα μικρά παιδιά έχουν διάχυτα αρνητικά συναισθήματα για τη μοναξιά (λύπη, σύγχυση, φόβο, ανηδονία, αίσθημα του αβοήθητου), τα οποία κατά τη μέση παιδική ηλικία μορφοποιούνται σε συναισθήματα κοινωνικής δυσαρέσκειας (ντροπή και ταπείνωση), καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας δίνουν έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Στην προεφηβεία και στην εφηβεία, όταν τα παιδιά στρέφονται στον εσωτερικό κόσμο τους, η μοναξιά αποκτά πια ένα βαθύτερο, υποκειμενικό νόημα.

Ακόμη, διαπιστώθηκαν διαφορές φύλου, καθώς τα κορίτσια είχαν περισσότερες ικανότητες από τα αγόρια να αντιληφθούν τη συναισθηματική διάσταση της μοναξιάς. Σαφέστερα, χρησιμοποιούσαν όρους συναισθημάτων (π.χ. «νιώθω»,

«αίσθημα», «συναίσθημα») και ανέφεραν πιο συχνά από τα αγόρια καταθλιπτική διάθεση, μελαγχολία και ταπείνωση, σε περίπτωση που είχαν χάσει μέρος του κοινωνικού τους γοήτρου. Η σημασία που έχουν για τα κορίτσια οι διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις επιβεβαιώθηκε και από τη συχνότητα με την οποία ανέφεραν τη σύγκρουση, όπως επίσης και από την έμφαση που έδιναν στην ενίσχυση της προσωπικής αξίας μέσω των σχέσεων.

Και σε γλωσσολογικό επίπεδο βρέθηκε ότι τα παιδιά μπορούν να ορίσουν τον όρο μοναξιά συμπεριλαμβάνοντας τις επιμέρους διαστάσεις του (Νάκας, 2002). Σε έρευνα με παιδιά σχολικής κυρίως και λιγότερο προσχολικής ηλικίας, όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν τι σημαίνει μοναξιά έδωσαν τις ακόλουθες απαντήσεις:

- «Όταν κάποιος νιώθει μόνος».
- «Όταν κάποιος είναι μόνος του, χωρίς να μιλάει με κανένα άλλο».
- «Όταν κανείς είναι μόνος του και νιώθει δυστυχία, γιατί θέλει ένα φίλο κοντά του».
- «Άμα είσαι όλο μόνος σου, ή άμα οι φίλοι σου παίζουν με τους άλλους συνέχεια».
- «Όποιος είναι απομονωμένος και δεν έχει φίλους είναι στεναχωρημένος, μπορεί να είναι κλειστός ο χαρακτήρας του και να διώχνει τους φίλους».
- «Άμα είσαι μόνος κι έχεις λύπη δεν μπορείς να την πεις. Κι όταν γράφεις και διαβάζεις και δεν ξέρεις κάτι, δεν έχεις ποιος να σου το πει. Ενώ άμα έχεις φίλους θα ξεσπάσεις».
- «Είναι κάτι κακό, γιατί δε σου μιλάει κανένας κι ούτε σου κάνει παρέα».
- «Άμα γιορτάζεις και δεν έρθουν οι φίλοι σου ή φύγουν αυτοί που ήρθαν».
- «Είναι να μη σε φροντίζει κανένας. Είναι η χειρότερη παρέα».
- «Μοναξιά; Μήπως είναι ένα τραγούδι που λέει η γιαγιά μου; “Μοναξιά, φτάνεις κάποτε μοιραία...;”».
- «Το νιώθεις όταν χωρίσεις από κάποιο φίλο».
- «Είσαι μόνος σου και δε θες να είσαι μόνος, θέλεις κάποιον άλλο να σου μιλάει, να κάνετε αστεία».
- «Όταν κάποιος έχει χωρίσει με κάποιον άλλο και μένει μόνος του αυτός που έχει χωρίσει, ή άμα κάποιος, σ’ όλο το σχολείο, δεν έχει φίλους και είναι μόνος του, δεν μπορεί να παίξει».
- «Το νιώθει αυτός που δεν παντρεύτηκε».

Ενδιαφέρον για τη διερεύνηση, πάλι με τη φαινομενολογική μέθοδο, της εμπειρίας της μοναξιάς στα παιδιά εκδηλώθηκε και από την Kristensen (1995) (που ήταν νοσηλεύτρια). Η ερευνήτρια αυτή διενήργησε ελάχιστα δομημένες συνεντεύξεις με 14 παιδιά 8 έως 10 ετών στις Η.Π.Α., στις οποίες ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν μια κατάσταση στην οποία ένιωσαν μοναξιά και μια κατάσταση στην οποία δεν ένιωθαν μοναξιά, καθώς και να φτιάξουν μια ζωγραφιά για τη μοναξιά, την οποία συζήτησαν με την ερευνήτρια. Οι απαντήσεις των παιδιών αναλύθηκαν με τη χρήση της φαινομενολογικής μεθόδου του Spiegelberg (1982) και κατηγοριοποιήθηκαν στα εξής θέματα:

1. *Σωματικά μόνος*: όταν κάποιος είναι μόνος του, χωρίς κανέναν γύρω του. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «μόνος στο σπίτι», «μόνος ως αποτέλεσμα τιμωρίας», «χωρίς κανέναν να παίζεις».

2. *Κύκλος της ανίας*: όταν κάποιος δεν έχει κάτι να κάνει, δεν έχει το κουράγιο να κάνει κάτι. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «δεν έχεις τι να κάνεις», «δεν θέλεις να κάνεις κάτι».
3. *Κοινωνικά μόνος*: όταν κάποιος είναι μόνος του ανάμεσα σε αγνώστους. Χαρακτηριστική απάντηση παιδιού: «όταν υπάρχουν πολλοί άνθρωποι γύρω σου και εσύ είσαι μόνος, γιατί δεν ξέρεις κανένα».
4. *Συναισθηματικά μόνος*: όταν κάποιος είναι μόνος του, αγνοημένος από τους άλλους. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «όταν κανείς δεν σου δίνει σημασία», «όταν υπάρχει κάποιος άλλος στην οικογένεια και η μαμά σου μιλά συνεχώς σ' αυτόν».
5. *Μόνος και θυμωμένος*: όταν κάποιος είναι μόνος του, αποκλεισμένος. Χαρακτηριστική απάντηση παιδιού: «θυμώνω κάπως, επειδή δεν με προσκάλεσε και δεν θέλουν να παίξουν μαζί μου».
6. *Υπαρξιακή απομόνωση*: κάθε άνθρωπος είναι ουσιαστικά μόνος, χωρίς αυτό να συνδέεται με συγκεκριμένη αιτία. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «νιώθεις ότι είσαι ο μοναδικός άνθρωπος στον κόσμο», «είναι σα να μη ζεις κάπου».
7. *Έντονα συναισθήματα*: η συναισθηματική αντίδραση στη μοναξιά, αρνητικά συναισθήματα, αντίθετα συναισθήματα. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «είναι όταν είσαι πολύ, πολύ, πολύ λυπημένος», «όταν δεν είσαι μόνος, νιώθεις ότι θα εκραγείς από χαρά».
8. *Αυθεντικότητα*: όταν επιθυμείς μόνο γνήσιες, ποιοτικές σχέσεις. Χαρακτηριστική απάντηση παιδιού: «μάλλον σημαίνει ότι νιώθεις λυπημένος και δεν θέλεις οι άλλοι να σε κάνουν ό,τι θέλουν και δεν θέλεις να προσπαθούν να σου φτιάξουν τη διάθεση... Συνήθως όμως δεν γίνεται έτσι».
9. *Αντιμετώπιση*: όταν τα παιδιά προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το επώδυνο συναίσθημα και να αισθανθούν καλύτερα, νιώθουν την ανάγκη να κάνουν κάτι, να μιλήσουν με κάποιον. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «απλά δουλεύω πάνω σε κάτι, είμαι απασχολημένος», «μερικές φορές όταν είμαι μόνος, μπορεί να τηλεφωνήσω σε φίλους μου ή κάτι τέτοιο».

Η έρευνα αυτή, που διενεργήθηκε πριν από την περισσότερη συστηματική εργασία προς την ίδια κατεύθυνση των Hymel και συνεργατών (1999), έχει τα μειονεκτήματα του πολύ μικρού και περιορισμένης ηλικίας δείγματος και του μικρού αριθμού των ερωτήσεων της συνέντευξης. Ίσως για τους λόγους αυτούς τα θέματα της μοναξιάς που εντοπίστηκαν δεν συνθέτουν ένα πιο πλήρες θεωρητικό μοντέλο για την εμπειρία του φαινομένου αυτού στα παιδιά. Παρ' όλα αυτά, είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό το γεγονός ότι υπογραμμίστηκε η σημασία της μοναξιάς σε περιπτώσεις παιδιών με χρόνια νοσήματα, που χρήζουν κλινικής φροντίδας, όπως επίσης και η ενθάρρυνση του νοσηλευτικού προσωπικού να αναπτύξουν στρατηγικές αναγνώρισης και αντιμετώπισης της μοναξιάς.

Οι έρευνες της Kirova (1996, 2000, 2002a) αποτελούν μια ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς εξετάζουν το βίωμα και την εμπειρία της μοναξιάς των παιδιών και όχι τον τρόπο με τον οποίο την αντιλαμβάνονται. Η ερευνήτρια είναι παιδαγωγός και χρησιμοποιεί τη φαινομενολογική προσέγγιση του van Manen (1990), σύμφωνα με την οποία ερευνάται ο κόσμος των παιδιών όπως ακριβώς αυτά τον ζουν και περιγράφεται χωρίς αναφορά σε θεωρητικές ερμηνείες και μοντέλα. Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζεται στο νόημα και στη σημασία που έχει για τα παιδιά η εμπειρία της

μοναξιάς. Η μοναξιά μελετάται όχι στο επίπεδο της διυποκειμενικότητας, αλλά στο επίπεδο του εαυτού. Όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, εξετάζεται η εμπειρία της μοναξιάς των παιδιών όπως τη ζουν στο χώρο, στο χρόνο, σε σχέση με το σώμα τους και με τους άλλους.

Διεξήχθησαν συνεντεύξεις με 75 παιδιά ηλικίας νηπιαγωγείου έως Στ' δημοτικού στον Καναδά, με τη χρήση ενός αυτοσχέδιου επιτραπέζιου παιχνιδιού που αναφερόταν στις καθημερινές συναισθηματικές εμπειρίες των παιδιών. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την πεποίθηση ότι η μοναξιά είναι μια συχνή εμπειρία στη ζωή των παιδιών. Ακόμη και τα παιδιά εκείνα που δεν έχουν υποστεί παραμέληση, εγκατάλειψη από τους γονείς, ή απόρριψη από τους συνομηλίκους, βιώνουν μοναξιά.

Τα παιδιά έχουν την τάση να εξισώνουν τη μοναξιά με την κατάσταση κατά την οποία είναι *μόνα* τους, χωρίς άλλους ανθρώπους γύρω τους, ωστόσο η μοναξιά προκύπτει όταν τα παιδιά αποκτήσουν *επίγνωση* αυτής της κατάστασης και νοσταλγήσουν την ανθρώπινη επαφή. Νιώθουν ότι δεν μπορούν να μοιραστούν τις σκέψεις, τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους με αυτούς που αγαπούν και ο πόνος γίνεται αβάσταχτος. Τότε *ο χώρος και ο χρόνος αλλάζουν*: τα πράγματα γύρω τους δεν είναι ίδια και ο χρόνος κυλάει αργά. Η μοναξιά βιώνεται ως *σιωπή*, που είναι μια ένδειξη της απόστασης ή και της απομάκρυνσης ανάμεσα στο παιδί και σε αυτούς που αγαπά. Οι ήχοι, οι μυρωδιές κάνουν τα πράγματα να υφίστανται, να είναι «ζωντανά», στο άδειο σπίτι τα πράγματα αλλάζουν ηχώ και ακούγονται διαφορετικά, υπόκωφα και τρομακτικά. Στο σωματικό επίπεδο βιώνεται ως *αίσθηση του κρύου*, ως *βάρος* και *απώλεια της επιθυμίας για κίνηση* (Kirova, 2002b). Μια άλλη μορφή της κατάστασης κατά την οποία το παιδί είναι μόνο του και βιώνεται ως μοναξιά είναι το να είναι *μόνο στο σκοτάδι*, μέσα στις σκιές. Το σκοτάδι συμβολίζει για το παιδί τον αποχωρισμό από τα οικεία πρόσωπα, τον οικείο χώρο, ακόμα και του δωματίου του, την εξαφάνιση του κόσμου από τα μάτια του παιδιού, αλλά και την εξαφάνιση του παιδιού από τα μάτια του κόσμου. Η μοναξιά είναι μια εμπειρία που βιώνεται μέσα από την αλλοίωση του χρόνου, του χώρου, της ίδιας της φυσικής παρουσίας.

Το *αίσθημα του κενού*, σύμφωνα με τα δεδομένα της Kirova, δεν είναι γνώρισμα μόνο της μοναξιάς των ενηλίκων· το βιώνουν και τα παιδιά. Προκύπτει από την επιθυμία τους να μοιραστούν τον κόσμο με τους άλλους, από τους οποίους όμως αποχωρίζονται, αποκλείονται, αποκόπονται. Η αδυναμία τους να ζήσουν σε ένα κόσμο που θα μοιράζονται με άλλους προκαλεί ένα κενό όχι μόνο ανάμεσα στα παιδιά και τους άλλους, αλλά και μέσα στον εαυτό του κάθε παιδιού.

Η μοναξιά οδηγεί τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την απόσταση ή το διάστημα που τα χωρίζει από τους άλλους. Από αυτή την απόσταση, είναι δυνατόν να ανακαλύψουν το βαθύτερο νόημα που έχουν οι άλλοι άνθρωποι για αυτά, ουσιαστικά να ανακαλύψουν τι σημαίνει να αγαπούν και να τα αγαπούν, τι σημαίνει όχι μόνο να είναι *μαζί με τον άλλο*, αλλά *για τον άλλο*. Συνειδητοποιούν την ανάγκη τους να νιώσουν ότι αξίζουν για τα πρόσωπα εκείνα στα οποία τα ίδια τα παιδιά δίνουν αξία.

Επίσης, η μοναξιά διαφοροποιείται, στο βίωμα των ίδιων των παιδιών, από την εμπειρία του *αποχωρισμού*: ο αποχωρισμός είναι η απώλεια ενός συγκεκριμένου σημαντικού προσώπου, ενώ η μοναξιά είναι η απώλεια της αίσθησης του σχετίζεσθαι και του ανήκειν γενικά στον κόσμο που περιβάλλει το παιδί. Δεν είναι απαραίτητο για το παιδί να νιώθει ότι είναι πάντα «μαζί» με τους γονείς του· πολλές φορές η απλή παρουσία τους («το να είναι κάπου εκεί») παρέχει στο παιδί την ευκαιρία να εξερευνά και να ασκείται στην ικανότητα να είναι μόνο του. Στην περίπτωση βέβαια που υπάρχει τραυματικός αποχωρισμός από σημαντικό πρόσωπο ή αποκλεισμός από τις κοινές δραστηριότητες, η μοναξιά του παιδιού γίνεται πιο επώδυνη, καθώς



δημιουργείται ένα κενό όχι μόνο ανάμεσα στο παιδί και στους άλλους, αλλά κυρίως μέσα στο ίδιο το παιδί – πρόκειται για το αίσθημα του εσωτερικού κενού.

Τέλος, σύμφωνα με τα ευρήματα της Kirova, η μοναξιά διαφέρει από την *ανία*, καθώς η ανία βιώνεται παθητικά, ως αποξένωση από τα στοιχεία του περιβάλλοντα κόσμου και δεν είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από τον πόθο για ανθρώπινη επαφή, όπως συμβαίνει στη μοναξιά. Εάν όμως το παιδί που νιώθει ανία αποκτήσει επίγνωση της ανάγκης του για ένα σημαντικό πρόσωπο, τότε πλέον δεν βιώνει ανία, αλλά μοναξιά. Επίσης, ένα παιδί που βιώνει μοναξιά μπορεί να αναζητήσει την επαφή με οποιοδήποτε ανθρώπινο πρόσωπο, πράγμα που θα μειώσει τη μοναξιά του, ενδέχεται όμως αυτό να το οδηγήσει στην ανία.

#### **2.1.4. Παράγοντες που διαμεσολαβούν στην εκδήλωση, τη σοβαρότητα και την αναπτυξιακή πορεία της μοναξιάς**

Από τη στιγμή της γέννησής του, το παιδί δέχεται τις επιδράσεις της κοινωνίας στην οποία ζει και κοινωνικοποιείται. Ο κοινωνικός περίγυρος του παιδιού αποτελείται από ένα πλούσιο κοινωνικό δίκτυο, όπως οι γονείς και τα αδέρφια, οι συνομήλικοι, η ευρύτερη οικογένεια, οι γείτονες, οι δάσκαλοι, ακόμη και τα κατοικίδια ζώα. Η κάθε ομάδα παίζει το δικό της σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο, όταν προσπαθούμε να διερευνήσουμε το συναίσθημα της μοναξιάς και την επίδρασή του στο παιδί, θα πρέπει να εξετάσουμε το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και να μην περιοριζόμαστε σε ένα κομμάτι αυτού.

Στη σημερινή εποχή, η θέση της ομάδας των συνομηλίκων στη ζωή των παιδιών έχει πλέον αποκτήσει μεγάλη σημασία, αρκεί να αναλογιστούμε τις αυξανόμενες υποχρεώσεις των γονέων, οι οποίοι κατά συνέπεια αφιερώνουν λίγο ως καθόλου χρόνο στα παιδιά τους. Το έλλειμμα της γονεϊκής επαφής αφήνει ελεύθερο το πεδίο στους συνομηλίκους να λειτουργήσουν ως μοντέλα και ενισχυτές κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών και μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση του άγχους για τις άγνωστες καταστάσεις. Η συνεύρεση με τους συνομηλίκους παρέχει στα παιδιά μοναδικές ευκαιρίες να συζητούν τα συναισθήματά τους, να διευρύνουν τις γνωστικές τους ικανότητες, να πειραματίζονται στην εκτέλεση έργων σχετικών με την ηλικία τους και να ασκούν κοινωνικούς ρόλους (Ladd, 1988).

Οι περισσότεροι ερευνητές (Asher et al., 1984. Asher & Wheeler, 1985. Asher & Paquette, 2003. Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995. Dobson, Campbell, & Dobson, 1987. Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης, 1996. Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990. Parkhurst & Asher, 1992. Quay, 1992. Renshaw & Brown, 1993), εξετάζοντας το συναίσθημα της μοναξιάς σε σχέση με την ομάδα των συνομηλίκων, διαπιστώνουν ως πρωταρχική αιτία της μοναξιάς την *περιθωριοποίηση* και την *απόρριψη από την ομάδα*. Άλλωστε, οι σχέσεις με την ομάδα των συνομηλίκων φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τα παιδιά από τις μικρές ηλικίες και κυρίως στην εφηβεία, όπως έχουν υποστηρίξει οι σπουδαίοι μελετητές της μοναξιάς (π.χ. Erikson, Sullivan, Weiss).

Στην προδρομική έρευνα του Asher και των συνεργατών του (1984), χρησιμοποιήθηκε η κοινωνιομετρική τεχνική των Coie και Dodge (1983), με την οποία διακρίθηκαν πέντε τύποι κοινωνιομετρικής θέσης:

1. τα *δημοφιλή παιδιά*, τα οποία λαμβάνουν πολλές θετικές από τους συνομηλίκους και λίγες μόνο αρνητικές κατονομασίες,

2. τα αμφιλεγόμενα παιδιά, τα οποία λαμβάνουν πολλές θετικές και πολλές αρνητικές κατονομασίες ταυτόχρονα,
3. τα παιδιά στο μέσο όρο, τα οποία λαμβάνουν περίπου ίσους αριθμούς θετικών και αρνητικών κατονομασιών και οι συνομήλικοι τα συμπαθούν ή δεν τα συμπαθούν, αλλά χωρίς αυτή η συμπάθεια ή αντιπάθεια να φτάνει στα άκρα,
4. τα αγνοημένα παιδιά, τα οποία λαμβάνουν λίγες (θετικές ή αρνητικές) κατονομασίες και συνήθως οι συνομήλικοι τα αγνοούν και
5. τα απορριπτόμενα παιδιά, τα οποία λαμβάνουν λίγες θετικές και πολλές αρνητικές κατονομασίες από τους συνομηλίκους.

Οι παραπάνω ερευνητές κατασκεύασαν την *Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας των Παιδιών* και κοινωνιομετρικές ερωτήσεις (όπως «Ποιοι είναι οι τρεις καλύτεροί/ές σου φίλοι/ες μέσα στην τάξη;» και τα παιδιά ανέφεραν σε 5-βάθμια κλίμακα πόσο πολύ τους άρεσε να παίζουν με κάθε έναν από τους συμμαθητές τους). Οι μαθητές που είχαν λάβει τις λιγότερες κατονομασίες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς από τους συμμαθητές που τύχαιναν ευρύτερης αποδοχής. Τα απορριπτόμενα παιδιά ήταν πιθανό να έχουν επιθετική και διαταρακτική συμπεριφορά, αλλά και ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Cassidy & Asher, 1992. Parkhurst & Asher, 1992). Επίσης, τα παιδιά που οι συμμαθητές τους δεν τα είχαν δηλώσει ως καλύτερους φίλους μέσα στην τάξη ή τα είχαν δηλώσει ως τέτοια μόνο ένα ή δύο παιδιά αισθάνονταν περισσότερη μοναξιά από τα παιδιά που είχαν δηλωθεί ως καλύτεροι φίλοι από πέντε ή περισσότερους συμμαθητές.

Η έρευνα αυτή έδωσε έναυσμα για πιο διεξοδική διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των παιδιών που έχουν απορριφθεί, δηλαδή δεν έχουν φίλους μέσα στην τάξη και οι συμμαθητές τους δεν τα συμπαθούν και των αγνοημένων παιδιών, που πάλι δεν έχουν φίλους αλλά οι συμμαθητές τους δεν τα αντιπαθούν. Άλλωστε, στην έρευνα των Asher και Wheeler (1985), το 23% των παιδιών που είχαν απορριφθεί και το 8% των αγνοημένων παιδιών ανέφεραν συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaréσκειας σε μεγάλο βαθμό.

Έχει βρεθεί, επίσης (Parkhurst & Asher, 1992), ότι οι κοινωνικά αποσυρμένοι μαθητές που είχαν απορριφθεί αισθάνονταν σχετικά έντονη μοναξιά και στεναχωριόντουσαν νιώθοντας ταπείνωση και απόρριψη, ενώ οι επιθετικοί μαθητές που είχαν απορριφθεί παρουσίασαν διαταρακτική συμπεριφορά, αλλά όχι συναισθήματα μοναξιάς ή ανησυχίας και στεναχώριας για τη θέση τους στην ομάδα των συνομηλίκων. Οι μαθητές που συνδύαζαν την απόρριψη και την απόσυρση εξέφραζαν εντονότερα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaréσκειας από τους άλλους. Οι συμμαθητές τους αντιλαμβάνονταν την κατάσταση αυτή αξιολογώντας τους ως «συνήθως λυπημένους».

Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως επιθετικοί από τους συνομηλίκους και έχουν απορριφθεί από την ομάδα τους ανέφεραν περισσότερα ενδοπροσωπικά προβλήματα από τα παιδιά που βρίσκονται στο μέσο όρο της αποδοχής, τα αγνοημένα παιδιά και τα πειθήνια (submissive) παιδιά που έχουν απορριφθεί (Hecht, Inderbitzen, & Bukowski, 1998), κάτι που διαφέρει από τα ευρήματα της έρευνας των Boivin et al. (1995). Οι ερευνητές υποθέτουν ότι οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως επιθετικοί και έχουν απορριφθεί από την ομάδα των συνομηλίκων, ενώ δεν παραδέχονται συνειδητά ότι δεν τα καταφέρνουν στις κοινωνικές επαφές, αναγνωρίζουν ότι έχουν ενδοπροσωπικές δυσκολίες ή, ενώ αναφέρουν δυσκολίες με τους συνομηλίκους, είναι πιθανό να μην τις θεωρούν τόσο προβληματικές και

αποκλίνουν. Εξάλλου, έχει βρεθεί (Hymel, Bowker, & Woody, 1993) ότι τα επιθετικά και κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά είναι ομάδα υψηλότερου κινδύνου σε σχέση με τα επιθετικά μη δημοφιλή και τα αποσυρμένα μη δημοφιλή παιδιά.

Επιπλέον, ενώ επιβεβαιώθηκαν τα ευρήματα των Asher et al. (1984), στην έρευνα των Renshaw και Brown (1993) υπήρξαν και ορισμένες διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που είχαν απορριφθεί παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές από τα δημοφιλή παιδιά, όχι όμως και από τα παιδιά στο μέσο όρο της αποδοχής. Επίσης, οι έφηβοι που συμμετείχαν στην έρευνα (μαθητές γυμνασίου) ανέφεραν κάπως μεγαλύτερα ποσοστά μοναξιάς, στοιχείο που τονίζει τη σημασία της έρευνας του φαινομένου σε αυτές τις ηλικίες, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη ότι η μοναξιά και η κοινωνική δυσарέσκεια στην ηλικία αυτή είναι σχετικά αμετάβλητο φαινόμενο.

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι για τους εφήβους ηλικίας γυμνασίου ο σημαντικότερος δείκτης της μοναξιάς ήταν οι χαμηλές βαθμολογίες (Dobson et al., 1987), όπως επίσης και ότι οι πιο ικανοί αναγνώστες στο δημοτικό νιώθουν λιγότερη μοναξιά (Quay, 1992). Συνακόλουθο είναι το εύρημα ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσκολίες στην ανάγνωση, νοητική υστέρηση) νιώθουν περισσότερη μοναξιά από τους συμμαθητές τους (π.χ. Al-Yagon & Margalit, 2004. Pavri & Monda-Amaya, 2000). Η επιτυχία στη σχολική τάξη συνήθως συνδέεται με την κοινωνική αποδοχή και ένα δημοφιλές παιδί είναι πιο πιθανό να μη νιώθει μοναξιά.

Φαίνεται ακόμη ότι υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ της αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων, της επιθετικότητας και λοιπών εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς σε βάθος χρόνου (Hymel et al., 1990). Συγκεκριμένα, τα παιδιά με χαμηλή δημοτικότητα ήταν αυτά που θεωρούνταν επιθετικά από τους συμμαθητές τους, με τη σύμφωνη γνώμη των δασκάλων για επιθετικότητα και εχθρικότητα σε μικρή ηλικία και διαταρακτική συμπεριφορά σε μεγαλύτερη ηλικία.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι δε φάνηκαν να συνδέονται οι δείκτες κοινωνικής απόσυρσης που ανέφεραν οι μαθητές και οι δάσκαλοι, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες (Β' δημοτικού). Η υπόθεση που έκαναν οι Hymel et al. (1990) είναι ότι αυτό οφείλεται στην έλλειψη δομημένων και καλά σχηματισμένων απόψεων των μικρών παιδιών για την έννοια αυτή. Μάλιστα, διακρινόταν υψηλότερη συσχέτιση ανάμεσα στις εκτιμήσεις των δασκάλων και στις εκτιμήσεις των συνομηλίκων για την επιθετική συμπεριφορά από ό,τι για τις αντίστοιχες εκτιμήσεις που αφορούσαν στη μοναξιά και στην κοινωνική απόσυρση.

Στις πιο μικρές ηλικίες του νηπιαγωγείου, τα παιδιά με κοινωνική απόσυρση δεν εμφανίζουν πολλές δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και έχουν φίλους, όπως τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους (Ladd & Burgess, 1999). Βέβαια, σε αυτή την ηλικία η έννοια του φίλου μπορεί να είναι κάπως απλουστευμένη (π.χ. «το παιδί που παίζει μαζί μου»).

Η μοναξιά μπορεί να προβλεφθεί αν συνδυάσουμε κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως συμπεριφορές κοινωνικής απόσυρσης, μικρή αποδοχή από συνομηλίκους, λίγες ή καθόλου φιλικές σχέσεις, με εσωτερικά χαρακτηριστικά που μένουν σταθερά στο χρόνο (Parkhurst & Asher, 1992. Renshaw & Brown, 1993). Πιθανότατα, λοιπόν, η μοναξιά και η κοινωνική απόσυρση στη σχολική ηλικία να είναι αποτέλεσμα της απόρριψης από τους συνομηλίκους στο νηπιαγωγείο (Sanderson & Siegal, 1995).

Η σχέση με τους γονείς συνδέεται αναπόφευκτα με τη μοναξιά. Μάλιστα, τα αγόρια αναφέρουν ότι νιώθουν περισσότερη μοναξιά στη σχέση τους με τους γονείς (Marcoen & Brumagne, 1985). Βέβαια, όσον αφορά στη μοναξιά γενικότερα, τα κορίτσια φαίνεται ότι βιώνουν περισσότερο αυτό το επώδυνο συναίσθημα (Renshaw & Brown, 1991). Τα παιδιά που θεωρούν ότι και οι δύο γονείς τους συμπαράστέκονται νιώθουν τη λιγότερη μοναξιά, ενώ τα παιδιά που έχουν ένα φίλο

ως «μορφή συμπαράστασης» νιώθουν πολλή μοναξιά στην οικογένεια (Marcoen & Brumagne, 1985).

Αξιόπιστος δείκτης της μοναξιάς φαίνεται να είναι και η *απόδοση των αποτυχιών σε σταθερά ενδοπροσωπικά στοιχεία* (Renshaw & Brown, 1993). Και μάλιστα, η σχέση μεταξύ της μοναξιάς και της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας τείνει να είναι αμφίδρομη: το παιδί που νιώθει ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει σε εύκολες κοινωνικές καταστάσεις, όπως π.χ. να ζητήσει από ένα άλλο να παιδί να παίξουν μαζί, θα νιώθει μικρή ψυχοκοινωνική ικανοποίηση και μεγάλη μοναξιά, που με τη σειρά τους θα ενισχύσουν τη χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999. Wichmann, Coplan, & Daniels, 2004). Τα μικρά παιδιά που έχουν λιγότερο θετική άποψη για τον εαυτό τους αναφέρουν ότι νιώθουν μοναξιά και οι δάσκαλοι θεωρούν ότι είναι κοινωνικά αποσυρμένα ή/ και έχουν απορριφθεί από τους συνομηλίκους (Coplan, Findlay, & Nelson, 2004). Επίσης, στη σχολική ηλικία τα αποσυρμένα μη δημοφιλή παιδιά δίνουν πιο ακριβείς αλλά αρνητικές αυτοαξιολογήσεις των ικανοτήτων τους, ενώ τα επιθετικά τείνουν να υπερεκτιμούν τις δυνατότητές τους (Hymel et al., 1993). Είναι πιθανό ότι, παρότι τα παιδιά που νιώθουν πολλή μοναξιά έχουν τις απαραίτητες κοινωνικές γνώσεις για να συμμετέχουν στις κοινωνικές καταστάσεις, τα τυπικά μοτίβα αντίδρασής τους σε αυτές τις καταστάσεις δεν περιλαμβάνουν την αναγνώριση και χρήση αυτών των γνώσεων και στρατηγικών, λόγω κοινωνικής φοβίας και άγχους.

Τα παιδιά που έχουν απορριφθεί από την ομάδα των συνομηλίκων είναι πιθανό να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, να νιώθουν περισσότερη μοναξιά και κοινωνική δυσaréσκεια και να αναφέρουν *καταθλιπτική διάθεση* πιο συχνά από τα παιδιά στο μέσο όρο της αποδοχής. Οι έφηβοι που αρχικά ανέφεραν εντονότερα συναισθήματα μοναξιάς, τα οποία αυξάνονταν με την πάροδο του χρόνου, βίωναν και καταθλιπτικά συναισθήματα (Boivin et al., 1995). Ακόμη, η αύξηση της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσaréσκειας στους εφήβους προκαλούσε ταυτόχρονα την έντονη απόρριψή τους, σε σημείο θυματοποίησης. Στην ουσία, αρνητικές εμπειρίες στη σχέση με τους συνομηλίκους είναι πιθανό να οδηγούν το παιδί σε καταθλιπτικές τάσεις όταν τις αντιλαμβάνεται και νιώθει άσχημα για την κοινωνική του ζωή. Επίσης, παιδιά με καταθλιπτικά συμπτώματα σταθερά στο χρόνο σταδιακά μπορεί να χάσουν το ενδιαφέρον τους για τις κοινωνικές επαφές και τις σχολικές δραστηριότητες, να αναπτύξουν χαμηλή αυτοεκτίμηση ή αρνητικές απόψεις για την εικόνα του εαυτού τους μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων και κατά συνέπεια να επιδείξουν μοναχική συμπεριφορά, ή να αποσύρονται από τους συνομηλίκους. Αυτή η συμπεριφορά, με τη σειρά της, είναι πιθανό να οδηγήσει σε απόρριψη από τους συνομηλίκους (Chen & Li, 2000).

Επίσης, σε πρόσφατη ελληνική έρευνα (Galanaki, Polychronopoulou, & Babalis, 2008b), διαπιστώθηκε ότι στη σχολική ηλικία τα παιδιά που νιώθουν πολλή μοναξιά είναι σε κίνδυνο να έχουν κοινωνικά προβλήματα, κατάθλιψη/απόσυρση και προβλήματα προσοχής. Ακόμη, βρέθηκε ότι τα παιδιά με συννοσηρότητα, δηλαδή με προβλήματα εσωτερικευμένης και εξωτερικευμένης συμπεριφοράς, ένιωθαν την πιο μεγάλη μοναξιά από όλα τα υπόλοιπα. Και, τέλος, ότι τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση και γενικότερη σχολική προσαρμογή ήταν και αυτά που υπέφεραν περισσότερο από μοναξιά. Επομένως, η μοναξιά φαίνεται να αποτελεί ένα σημαντικό δείκτη της ψυχικής υγείας του παιδιού.

Σε μια ποιοτική έρευνα (Berguno, Leroux, McAinsh, & Shaikh, 2004), ανέκλυσε το κυκλικό μοντέλο της αμφίδρομης επιρροής στη σχέση της μοναξιάς με το φαινόμενο του εκφοβισμού ή της *σχολικής επιθετικότητας*. Σε μερικές περιπτώσεις,

εκτεταμένες περιόδους μοναξιάς συνεπάγονται την έναρξη νέων ενδοπροσωπικών δυσκολιών, που πιθανόν καθιστούν τα παιδιά περισσότερο επιρρεπή και ευαίσθητα στον εκφοβισμό (Stormshak & Webster-Stratton, 1999). Το παιδί που δέχεται εκφοβισμό είναι πιθανό να αποσυρθεί από την ομάδα των συνομηλίκων, να γίνει μοναχικό και έτσι να συνεχιστεί ο φαύλος κύκλος. Θυματοποιημένοι έφηβοι που αισθάνονται ταυτόχρονα ότι δεν έχουν υποστήριξη από τους συνομηλίκους συνιστούν πληθυσμό σε κίνδυνο για συναισθήματα μοναξιάς, κατάθλιψης και ψυχικές διαταραχές (Crick & Grotpeter, 1995. Rigby, 2000. Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit, & Bates, 1999). Διαπιστώθηκε, δηλαδή, ότι όσο πιο πολύ, σύμφωνα με τις δικές τους δηλώσεις, θυματοποιούνται τα παιδιά ηλικίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, καθώς και οι νεαροί έφηβοι, τόσο πιο μεγάλη είναι η μοναξιά τους. (Για μια λεπτομερή ελληνική ανασκόπηση της σχέσης εκφοβισμού/θυματοποίησης και μοναξιάς βλέπε Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007β).

Ξεχωριστής σημασίας είναι η σχέση της *φιλίας* με τη μοναξιά στα παιδιά. Η φιλία συνιστά στενή δυαδική σχέση, στην οποία τα μέλη βρίσκονται σε αμοιβαία αλληλεπίδραση, ενώ η αποδοχή από τους συνομηλίκους εκφράζει τη δημοτικότητα του παιδιού και το κατά πόσο θεωρείται από την ομάδα των συνομηλίκων ότι είναι αξιόλογο μέλος της (Γαλανάκη, 2003γ). Είναι μια μοναδική σχέση, εντελώς διαφορετική από άλλες δυαδικές σχέσεις, όπως τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων ή με το δάσκαλο ή μέσα στην οικογένεια. Άλλωστε, τα παιδιά επιλέγουν τους συνομηλίκους με τους οποίους θα αναπτύξουν πιο στενή σχέση και τους οποίους θα εμπιστευθούν. Η διαπροσωπική εμπιστοσύνη στους συνομηλίκους σχετίζεται αρνητικά με τη μοναξιά και μπορεί να την προβλέψει σε ικανοποιητικό ποσοστό και πιο πολύ στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια (Rotenberg, MacDonald, & King, 2002).

Παιδιά με χαμηλή δημοτικότητα και χωρίς στενούς φίλους νιώθουν περισσότερη μοναξιά σε σύγκριση με παιδιά που έχουν μεν χαμηλή δημοτικότητα, αλλά έχουν έναν «κολλητό» φίλο (Parker & Asher, 1993. Renshaw & Brown, 1993). Σε έρευνα με κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά βρέθηκε ότι αυτά είχαν ποιοτικές φιλίες με συνομηλίκους που ήταν κοινωνικοί και όχι αποσυρμένοι (Schneider, 1999). Το στοιχείο αυτό υποστηρίζει τη σημασία της δυαδικής φιλίας για τα παιδιά που υποφέρουν από μοναξιά, τα οποία βρίσκουν υποστήριξη και συντροφικότητα σε αυτή τη σχέση, ενώ δεν τα καταφέρνουν στη μεγάλη ομάδα των συνομηλίκων. Ειδικότερα, τα παιδιά που είχαν απορριφθεί από τους συνομηλίκους στο νηπιαγωγείο, αλλά είχαν τουλάχιστον μια σταθερή και αμοιβαία φιλία, ένιωθαν λιγότερη μοναξιά από τα παιδιά που είχαν απορριφθεί και δεν είχαν φίλους και, το πιο σημαντικό, δεν ένιωθαν πιο πολλή μοναξιά από τα παιδιά που δεν είχαν απορριφθεί (Sanderson & Siegal, 1995). Φαίνεται ότι υπάρχει μια αμοιβαία σχέση: από τη μια πλευρά, η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων παρέχει «ασπίδα προστασίας» ενάντια στη μοναξιά για τα παιδιά που δεν έχουν φίλους και, από την άλλη, η φιλία παρέχει «ασπίδα προστασίας» ενάντια στη μοναξιά για τα παιδιά που δεν έχουν κοινωνική αποδοχή. Επίσης, τα παιδιά που αναπτύσσουν περισσότερες νέες φιλίες ή ανανεώνουν τις παλιές τους νιώθουν λιγότερη μοναξιά (Parker & Seal, 1996). Όταν εδραιωθεί ή διορθωθεί μια φιλική σχέση, η μοναξιά εξαφανίζεται, ακόμη κι αν αρχικά το παιδί δεν είναι σε θέση να έχει ό,τι επιθυμεί από αυτή (Berguno et al., 2004).

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά που δεν έχουν μια σταθερή φιλία, ένα πρόσωπο αναφοράς, κινδυνεύουν να εμφανίσουν προβλήματα στη μετέπειτα κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη και προσαρμογή (Asher et al., 1984. Asher & Paquette, 2003. Asher & Wheeler, 1985. Boivin et al., 1995. Margalit, 1994). Ενδεικτικά, στο εγχειρίδιο ταξινόμησης ψυχικών διαταραχών DSM-IV, οι δυσκολίες

στις σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι διαγνωστικό κριτήριο για τα προβλήματα συμπεριφοράς ή/ και των ήπιων δυσκολιών προσαρμογής (βλέπε και Παπαδάτος, 2001. Πολυχρονοπούλου, 2001).

### **2.1.5. Ένα αναπτυξιακό μοντέλο μοναξιάς**

Οι Αμερικανοί ερευνητές Pankhurst και Hopmeyer (1999) πρότειναν ένα αναπτυξιακό μοντέλο της μοναξιάς, το οποίο προέκυψε από μια ανασκόπηση ενός μεγάλου μέρους σχετικών ερευνητικών προσεγγίσεων και ορισμένων θεωρητικών προσεγγίσεων. Πρόκειται για ένα αναπτυξιακό μοντέλο των *πηγών* της μοναξιάς, που καλύπτει τις περιόδους από τη βρεφική μέχρι και τη μετεφηβική ηλικία, και εστιάζεται στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στις λειτουργίες και τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στις σχέσεις αυτές, στις γνωστικές εκτιμήσεις των σχέσεων και στα συναισθήματα που σχετίζονται με τη μοναξιά.

Στη *βρεφική και πρώτη νηπιακή ηλικία*, κυριαρχεί ο δεσμός με τους συνομηλίκους και οι λειτουργίες που επιτελούν οι σχέσεις αυτές είναι ο καθησυχασμός, η στοργή, η προσοχή και η συντροφικότητα. Οι γνωστικές εκτιμήσεις αφορούν το να είναι το παιδί μόνο του σε άγνωστο χώρο, να επιθυμεί τη στοργή, να μην το προσέχουν οι άλλοι και να του λείπει ο φίλος του. Τα συναισθήματα που σχετίζονται με τη μοναξιά είναι κυρίως ο φόβος και η δυσφορία.

Στη *νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία*, το πλαίσιο της μοναξιάς είναι κυρίως οι δυαδικές φιλικές σχέσεις και οι λειτουργίες που αυτές επιτελούν είναι η διασκέδαση μέσω του συντονισμένου παιχνιδιού, η φαντασία, η απόκλιση και το χιούμορ που μοιράζεται το παιδί με το φίλο του και η αίσθηση του «εμείς». Οι γνωστικές εκτιμήσεις αφορούν το να μην έχει το παιδί κάποιον για να παίξει και να μην έχει ένα φίλο. Το συναίσθημα που σχετίζεται με τη μοναξιά είναι κυρίως η ανία.

Στην *κυρίως σχολική ηλικία*, είναι συνήθεις οι κλίκες και οι λειτουργίες που αυτές επιτελούν είναι να παρέχουν βοήθεια, συμμαχία, άμυνα και υπεράσπιση, «κουτσομπολιό» και άλλα παιδιά με τα οποία μπορεί κανείς να παίξει ομαδικά παιχνίδια και να κάνει αθλητισμό. Οι γνωστικές εκτιμήσεις αναφέρονται στις συγκρούσεις με το φίλο, τον εξοστρακισμό, την απόρριψη, την εγκατάλειψη, την περιφρόνηση, τη μείωση ή την αγνόηση από την ομάδα, το να μην έχει το παιδί κανένα για να ζητήσει βοήθεια και να το μεταχειρίζονται με κακό και άδικο τρόπο οι φίλοι του. Κυρίαρχα συναισθήματα που συνδέονται με τη μοναξιά αυτής της ηλικίας είναι το κοινωνικό άγχος, η ταπείνωση από τις μειωτικές προσβολές, την άδικη μεταχείριση, τη γελοιοποίηση ή την κακοποίηση και η ντροπή για την έλλειψη δεξιοτήτων σε περιοχές που θεωρούνται σημαντικές από τους συνομηλίκους.

Στην *ύστερη σχολική και πρώτη εφηβική ηλικία*, η μοναξιά εκδηλώνεται στο πλαίσιο της μεγάλης ομάδας, του κύρους, της αποδοχής, της σχέσης με το άλλο φύλο (φλερτ και κεραυνοβόλοι έρωτες). Οι λειτουργίες που επιτελούνται στις σχέσεις αυτές είναι ότι το παιδί βρίσκει έμπιστους φίλους, αστειεύεται, νιώθει ότι ανήκει, ότι έχει μια σημαντική θέση και ότι αξίζει, έχει την αίσθηση του νοήματος και της προσωπικής ταυτότητας. Οι γνωστικές εκτιμήσεις αφορούν την προδοσία της εμπιστοσύνης και της φιλίας, το να μην έχει το παιδί κάποιον για να του εμπιστευθεί τα μυστικά του, να νιώθει κοινωνικά απομονωμένο, ότι δεν ανήκει κάπου, ότι δεν έχει μια ομάδα για να ταυτιστεί μαζί της, ότι το περιφρονούν, ότι είναι ένα τίποτα στα μάτια των άλλων, ότι δεν είναι αρεστό και αγαπητό. Τα σχετικά συναισθήματα είναι η ντροπή καθώς το παιδί νιώθει μη ελκυστικό, μη αγαπητό, μη αποδεκτό και η

ταπείνωση γιατί δεν έχει μια θέση που μετράει μέσα στην κοινωνική ομάδα και η εικόνα του προς τα έξω δεν είναι καλή.

Τέλος, στην *κυρίως εφηβική και μετεφηβική ηλικία*, η μοναξιά έχει κύριο πλαίσιο τις ερωτικές σχέσεις και οι λειτουργίες που αυτές επιτελούν είναι να εξερευνά ο έφηβος και ο νέος τον εαυτό του και να διαμορφώνει την ταυτότητά του μαζί με τον άλλο, με βάση την κατανόηση του εαυτού, την ιδεολογία, τις αξίες, τους στόχους, τους κοινωνικούς ρόλους και την οικειότητα. Σχετικές γνωστικές εκτιμήσεις είναι το να νιώθει ο έφηβος και ο νέος ψυχική απόσταση, ότι δεν επικοινωνεί με τους άλλους, ότι δεν έχει κανένα να συζητήσει θέματα φιλοσοφίας της ζωής, ότι κανείς δεν τον καταλαβαίνει, ότι είναι στο περιθώριο, ότι δεν έχει ή ότι έχασε μια στενή σχέση και ότι δεν πρόκειται ποτέ να βρει κάποιον με τον οποίο να διαμορφώσει μια στενή σχέση. Οι συναισθηματικές εμπειρίες που σχετίζονται στην ηλικία αυτή με τη μοναξιά είναι το αίσθημα του κενού και η αποξένωση.

Είναι εμφανές ότι στο προτεινόμενο μοντέλο των Parkhurst και Hopmeyer (1999) αξιοποιούνται οι υπάρχουσες γνώσεις για τις αναπτυξιακές λειτουργίες που επιτελούν οι σχέσεις με τους συνομηλίκους (ένταξη στην ομάδα και δυαδική φιλία) σε κάθε ηλικία. Ωστόσο, το μοντέλο αυτό είναι ελλιπές, γιατί παραμελεί τη μοναξιά που εκδηλώνεται μέσα στην οικογένεια. Πρόκειται για ένα σοβαρό μειονέκτημα, εάν λάβουμε υπόψη μας τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που παίζει η οικογένεια στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, καθώς και τον ισχυρισμό των παραπάνω ερευνητών ότι προτείνουν ένα μοντέλο για τις *πηγές της μοναξιάς*.

## 2.2. Η ευεργετική μοναξιά

### 2.2.1. Ορισμός της ευεργετικής μοναξιάς

*Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, μπορεί να είναι πολύ ενδιαφέρουσα και αναζωογονητική ή τρομακτική, κρύα και λυπητερή εμπειρία.*

Κορίτσι, 15 ετών (Coleman, 1974)

Όλοι οι άνθρωποι μένουν μόνοι τους σε κάποια περίοδο της ζωής τους, είτε πρόκειται για μικρό χρονικό διάστημα είτε για μεγαλύτερο. Μάλιστα, από την παιδική ηλικία και στην πορεία της ενήλικης ζωής, ο άνθρωπος περνάει ολοένα και περισσότερο χρόνο μόνος του (Larson et al., 1982). Ωστόσο, διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αξιοποιούν τη μοναχική αυτή περίοδο, καθώς και η σημασία της για την ανάπτυξή τους.

Οι καλλιτέχνες, οι συγγραφείς, οι επιστήμονες περιγράφουν τη μοναξιά ως έναν ασφαλή και ήσυχο τρόπο να ξεφύγουν από το «μαινόμενο πλήθος» (Storr, 1988), καθώς και ως μια πηγή έμπνευσης, μια εμπειρία που οδηγεί στην ενδοσκόπηση και στο στοχασμό (Rubin, Burgess, & Coplan, 2004. Suedfeld, 1982). Ταυτόχρονα, όμως, η ηθελημένη και παρατεταμένη απομόνωση από τους άλλους είναι διαγνωστικό κριτήριο των διαταραχών διάθεσης (π.χ. κατάθλιψη) και της σχιζοφρένειας (DSM-IV, 1994), ενώ η απομόνωση χρησιμοποιείται ως μορφή τιμωρίας (Suedfeld, 1982). Κι ενώ πολλοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με την επώδυνη μοναξιά, η ευεργετική (ή δημιουργική ή εποικοδομητική) μοναξιά έχει μείνει αρκετά ανεξερευνήτη<sup>6</sup>.

Όπως προαναφέρθηκε, η ευεργετική (ή δημιουργική ή εποικοδομητική) μοναξιά, ή μόνωση (solitude) είναι η κατάσταση της εκούσιας μοναξιάς (απομόνωσης), κατά την οποία λαμβάνει χώρα η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και δημιουργική δραστηριότητα.

Η ευεργετική μοναξιά εμπεριέχει την έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, χωρίς να περιορίζεται στη σωματική απομόνωση από άλλους ανθρώπους (Larson, 1990). Με αυτή την έννοια, ένα άτομο που συνομιλεί στο τηλέφωνο δεν είναι μόνο του, ακόμη κι αν βρίσκεται σε ένα άδειο κτίριο. Συνακόλουθα, πολλοί άνθρωποι επιλέγουν ένα ήσυχο μέρος (όπως ένα πάρκο, ή ένα άδειο δωμάτιο) για να μείνουν μόνοι τους, ενώ άλλοι επιλέγουν να είναι μόνοι τους (να απέχουν από κάθε επαφή και κοινωνική αλληλεπίδραση) σε μια αίθουσα αναμονής ή σε ένα αεροπλάνο κι ενώ βρίσκονται κοντά ή μέσα σε πλήθος ανθρώπων.

Η ευεργετική μοναξιά είναι συναφής και με την *αίσθηση του ιδιωτικού ή ιδιωτικότητας* (privacy), που κυρίως είναι η σωματική απομόνωση από τους άλλους ανθρώπους. Ο ίδιος όρος χρησιμοποιείται και για να περιγράψει τη *μυστικότητα* (secrecy), δηλαδή όταν ο άνθρωπος συγκρατεί κάποιες πληροφορίες (σκέψεις, συναισθήματα, εμπειρίες κ.ά.) για τον εαυτό του. Ενώ κάποιος συναναστρέφεται με πολλούς ανθρώπους στην καθημερινή ζωή του, δεν γνωρίζουν όλοι τα προσωπικά θέματα που τον απασχολούν. Αντίθετα, επιλέγει το ποσό των πληροφοριών που εκμυστηρεύεται στους άλλους, καθώς και τα άτομα στα οποία θα εμπιστευθεί τις

<sup>6</sup> Αξίζει να αναφέρουμε ότι και η ψυχαναλυτική βιβλιογραφία έχει εστιαστεί περισσότερο στο «φόβο για τη μοναξιά» ή «στην επιθυμία να είναι κανείς μόνος του» παρά «στην ικανότητα να είναι μόνος του» (Winnicott, 1965).



πληροφορίες αυτές. Με αυτήν την έννοια, ο άνθρωπος επιθυμεί «να έχει την ησυχία του» και να κρατάει την προσωπική του ζωή για τον εαυτό του, ελέγχοντας τον προσωπικό χώρο του και τα υπάρχοντά του (Burger, 1995).

### 2.2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της ευεργετικής μοναξιάς

*Θεωρώ εποικοδομητικό το να είναι κανείς  
μόνος τον περισσότερο καιρό.  
Ακόμη και η καλύτερη συντροφιά  
κατασπαταλά και κουράζει.  
Μου αρέσει να είμαι μόνος.  
Ποτέ δεν βρήκα συντροφιά  
που να συντροφεύει τόσο όσο η μόνωση.  
Henry David Thoreau*

Στο υποκεφάλαιο αυτό περιγράφονται ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις της ευεργετικής μοναξιάς, από το πεδίο της ψυχανάλυσης – και όχι μόνον. Πρόκειται για τις απόψεις του Freud, του Winnicott, του Moustakas, του Suedfeld, του Storr, της Buchholz και της Mead (αναλυτικότερα οι προσεγγίσεις αυτές παρουσιάζονται στο Γαλανάκη, 2006).

#### Πρώιμες απόψεις για την ευεργετική μοναξιά

Από τις πρώτες σχετικές αναφορές στο χώρο της ψυχιατρικής και της ψυχολογίας για το θέμα της μόνωσης είναι αυτή του Sigmund Freud στα *Τρία δοκίμια για τη θεωρία της σεξουαλικότητας* (1905/1953). Συζητώντας τις σεξουαλικές αναζητήσεις της παιδικής ηλικίας, ο Freud επισημαίνει ότι αυτές γίνονται πάντοτε στη μοναξιά και «αποτελούν ένα πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση μιας ανεξάρτητης στάσης στον κόσμο και συνεπάγονται ένα μεγάλο βαθμό αποξένωσης του παιδιού από τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του, οι οποίοι προηγουμένως απολάμβαναν την πλήρη εμπιστοσύνη του» (σ. 197). Παρότι σύντομη η δήλωση αυτή, είναι προφανές ότι τονίζει τη σημασία της ευεργετικής μοναξιάς για τη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας.

Στη μεταγενέστερη μελέτη του για το ναρκισσισμό, ο Freud (1914/1957) αναφέρει πως το θέλητρο του παιδιού βρίσκεται ακριβώς στο ότι είναι άυταρκες και απρόσιτο. Το παιδί εκπέμπει μια αίσθηση παντοδυναμίας, σα να αποτελεί ένα μικρό σύμπαν, αυτόνομο. Είναι «η Αυτού Μεγαλειότης το Βρέφος», όπως γράφει ο Freud στην ίδια μελέτη (1914/1957, σ. 91), ή όπως έλεγε ο Ηράκλειτος «αιών εστί παις παίζων πεσσεύων παιδός η βασιλῆη».

Και λίγα χρόνια μετά, ο Freud (1920/1955) επινοεί την έννοια *φράγμα ερεθισμάτων* (stimulus barrier), για να περιγράψει τη λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού, κατά την οποία αυτός προστατεύεται από τον κατακλυσμό των εξωτερικών ερεθισμάτων. Στην περίπτωση του τραύματος, ο διερεθισμός που έρχεται από το περιβάλλον είναι τόσο ισχυρός ώστε σπάει αυτή την προστατευτική ασπίδα, της προκαλεί ρήγμα. Ως εκ τούτου, είναι ανάγκη ο οργανισμός να δέχεται τον κόσμο σε μικρές ποσότητες, σε μικρές δόσεις – για να αποφεύγει την καταστροφή του.

Δύο αιώνες πριν από τον Freud, ο Jean Jacques Rousseau (1712-1778), στο έργο του *Émile* (1762/2001), μάς εκπλήσσει με το πλήθος των αναφορών που γίνονται στην ευεργετική μοναξιά ή μόνωση. Σε αυτήν αποδίδει έννοιες όπως η αυτονομία και η αυτάρκεια, η χαλάρωση, η περισυλλογή, η συγκέντρωση δυνάμεων, η αυτογνωσία και η εύρεση της προσωπικής ταυτότητας, που οδηγούν στην ανθρώπινη ευτυχία. Ένα μόνο βιβλίο προτείνει ο Rousseau για τον Αιμίλιο: τον *Ροβινσώνα Κρούσο*. Ο ίδιος ο Rousseau άλλωστε χαρακτηρίζει τον εαυτό του «ερημίτη, ο οποίος, ζώντας ελάχιστα ανάμεσα σε ανθρώπους, έχει λιγότερες πιθανότητες να εμποτισθεί από τις προκαταλήψεις τους και περισσότερο χρόνο να στοχασθεί σχετικά με ό,τι τον εντυπωσιάζει όταν συναλλάσσεται μαζί τους» (σ. 138) – και αποδεικνύει ότι πράγματι είναι ερημίτης γράφοντας το βιβλίο *Ονειροπολήσεις ενός μοναχικού περιπατητή* (1778). Αυτή την ευεργετική μοναξιά όμως την εννοεί αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την κοινωνική ζωή και αυτό γιατί η αδυναμία του ανθρώπινου είδους δεν του επιτρέπει την απόλυτη μόνωση. Ο άνθρωπος ζει κατά φύσιν, αλλά μέσα στην πολιτεία.

### **Winnicott: Η ικανότητα του ανθρώπου να είναι μόνος**

Ο Βρετανός παιδίατρος και ψυχαναλυτής Donald Woods Winnicott (1896-1971), με το πρωτοπόρο άρθρο του, έδωσε έμφαση στην *ικανότητα του ανθρώπου να είναι μόνος του* (capacity to be alone)<sup>7</sup>. Υποστήριξε ότι η ικανότητα αυτή είναι ένα από τα πιο σημαντικά δείγματα της ωριμότητας στη συναισθηματική ανάπτυξη και κατέστησε σαφή τη διάκριση ανάμεσα στην κυριολεκτική μοναξιά και στην ευεργετική μοναξιά<sup>8</sup>. Μάλιστα, γράφει σχετικά:

Ένας άνθρωπος μπορεί να είναι απομονωμένος και ταυτόχρονα να μην αντέχει να είναι μόνος του. Πόσο πολύ πρέπει να υποφέρει είναι δύσκολο να φανταστούμε (σ. 29).

Η φράση αυτή θυμίζει και τη ρήση του Γάλλου φιλοσόφου Jean-Paul Sartre (1905-1980): «Αν αισθάνεσαι μοναξιά όταν είσαι μόνος, έχεις κακή παρέα».

Πολλοί άνθρωποι αποκτούν την ικανότητα αυτή μέχρι το τέλος της παιδικής τους ηλικίας, δηλαδή μαθαίνουν να απολαμβάνουν τη μοναξιά, ακόμη και να τη θεωρούν ένα «πολύτιμο απόκτημα». Για να το επιτύχει αυτό το παιδί, θα πρέπει – και αυτό συνιστά ένα παράδοξο – να βιώσει την εμπειρία «να βρίσκεται μόνο του, ως βρέφος και μικρό παιδί, με την παρουσία της μητέρας» (1958/1965, σ. 30, η υπογράμμιση είναι δική μας).

Η ικανότητα αυτή εξαρτάται από την ύπαρξη στην ψυχική πραγματικότητα του παιδιού ενός *καλού αντικειμένου*, μιας *αρκετά καλής* (good-enough) μητέρας που θα το βοηθήσει, μέσω της ικανοποίησης των αναγκών του, να οικοδομήσει *εμπιστοσύνη* σε ένα καλό περιβάλλον. Η αρκετά καλή μητέρα εκδηλώνει την *πρωτογενή μητρική ενασχόληση* (primary maternal preoccupation), δηλαδή την αποκλειστική αφοσίωσή της στο βρέφος κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και τους πρώτους μήνες της ζωής

<sup>7</sup> Αναφερόμαστε στο άρθρο με τον ομώνυμο τίτλο Winnicott, D. W. (1958/1965). The capacity to be alone. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 416-420.

<sup>8</sup> Ο Winnicott χρησιμοποιεί στο κείμενό του αυτό τους όρους «being alone» και «solitude» και όχι τον όρο «loneliness». Στο κείμενό του για τα μεταβατικά αντικείμενα και φαινόμενα (1951/1958) αναφέρει και τον όρο «loneliness». Επίσης, χρησιμοποιεί τον όρο «isolation» με την έννοια που η ελληνική γλώσσα αποδίδει στην «απομόνωση».

του, η οποία εκφράζεται ως ταύτιση με το βρέφος και αυξημένη ευαισθησία για την ικανοποίηση των προσδοκιών και των αναγκών του. Αυτή η αξιόπιστη μητέρα είναι σε θέση να κάνει το *κράτημα* (holding), μια πολύ σημαντική μητρική λειτουργία στην αρχή της ζωής αλλά και αργότερα. Το κράτημα παίρνει αρχικά σωματική μορφή, περιλαμβάνει την προστασία του βρέφους από βιολογικούς κινδύνους – ιδιαίτερα την τρομακτική εμπειρία της πτώσης –, καθώς και όλες τις καθημερινές ρουτίνες της φροντίδας του βρέφους, ακολουθεί τις αναπτυξιακές αλλαγές που συμβαίνουν σε αυτό και είναι ίσως ο μόνος τρόπος που διαθέτει η μητέρα για να δείξει στο βρέφος ότι το αγαπά (Winnicott, 1958, 1960/1965, 1971).

Σε αυτό το σημείο ο Winnicott (1958/1965) επισημαίνει ότι απαιτείται ένας βαθμός ωριμότητας του εγώ του βρέφους, πράγμα που σημαίνει ότι αυτό έχει ήδη συνειδητοποιήσει πως υφίσταται ως ολότητα, αλλιώς δεν θα είχε νόημα να γίνεται αναφορά στη διάκριση εσωτερικού κόσμου (φαντασίωσης) και εξωτερικού. Ωστόσο, σε αυτή την προ-οιδιπόδεια φάση, η αρκετά καλή μητέρα, η οποία δεν έχει παρεμβατικό ή απορριπτικό χαρακτήρα, μπορεί να υποστηρίξει το εγώ του βρέφους ώστε να φτάσει ομαλά στην ωρίμανση και να είναι μόνο του ακόμα και παρουσία άλλων. Η φάση «είμαι μόνος μαζί με τη μητέρα» είναι μια μεταβατική φάση ανάμεσα στο «απλά ανέχομαι να είμαι μόνος» και στη φάση «έχω την ικανότητα να είμαι μόνος». Ο Winnicott συμπληρώνει (1958/1965):

Με την πάροδο του χρόνου, ο άνθρωπος εσωτερικεύει την υποστηρικτική του εγώ μητέρα και με τον τρόπο αυτόν γίνεται ικανός να είναι μόνος του, χωρίς τη συχνή αναφορά στη μητέρα ή το μητρικό σύμβολο. (σ. 32)

Επιχειρώντας να τεκμηριώσει περαιτέρω το *παράδοξο* «είμαι μόνος μαζί με τη μητέρα», ο Winnicott εξετάζει τη φράση «*I am alone*» – «*Εγώ είμαι μόνος*» (1958/1965, σσ. 32-33). Στην αρχή, υπάρχει μόνο το «Εγώ», πράγμα που υποδηλώνει ότι το βρέφος έχει ήδη κατακτήσει ένα μεγάλο βαθμό συναισθηματικής ανάπτυξης, υφίσταται ως ενότητα, η ολοκλήρωση της οντότητάς του είναι γεγονός. Το «Εγώ» του βρέφους αποκηρύσσει τον εξωτερικό κόσμο και καθιστά δυνατή την ύπαρξη ενός εσωτερικού κόσμου.

Ύστερα έρχεται το «Εγώ είμαι», το οποίο αντιπροσωπεύει ένα στάδιο ανάπτυξης του ατόμου, στο οποίο το άτομο δεν έχει μόνο σχήμα, αλλά και ζωή. Πρόκειται όμως για ένα άτομο πρωτόγονο, χωρίς άμυνες, ευάλωτο, δυνάμει παρανοειδές. Το άτομο έχει καταφέρει να φτάσει σ' αυτό το στάδιο, ακριβώς επειδή γύρω του υπάρχει ένα περιβάλλον προστατευτικό, δηλαδή η μητέρα, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μέσω της ταύτισης με αυτό. Όμως, το άτομο δεν έχει ακόμη επίγνωση της μητέρας.

Τέλος, η φράση «Εγώ είμαι μόνος» σημαίνει την αναγνώριση από το βρέφος της συνεχούς ύπαρξης της μητέρας, μιας μητέρας τόσο αξιόπιστης ώστε να μπορεί το βρέφος να μένει μόνο του και να απολαμβάνει τις στιγμές αυτές – έστω για μικρό χρονικό διάστημα. Το βρέφος, εφοδιασμένο με καλά εσωτερικά αντικείμενα, νιώθει εμπιστοσύνη στις διαπροσωπικές σχέσεις του (στην αρκετά καλή μητέρα του), γεγονός που του παρέχει ασφάλεια ώστε να μπορεί να είναι ήσυχος και ικανοποιημένο – για μικρό χρονικό διάστημα –, ακόμα και χωρίς εξωτερικά αντικείμενα και ερεθίσματα.

Η ικανότητα, λοιπόν, του ανθρώπου να είναι μόνος σημαίνει την ικανότητα να βιώνει και να απολαμβάνει την υποκειμενικότητά του με την έννοια των εσωτερικευμένων αντικειμένων (είναι οι αντικειμενικοί άλλοι που

μετασχηματίζονται, καθώς γίνονται μέρος του υποκειμενικού κόσμου του ανθρώπου, σε καθαρά προσωπικά ή υποκειμενικά αντικείμενα) και, με τον τρόπο αυτόν, παραδόξως, ποτέ δεν είναι μόνος. Ο επιτυχής μετασχηματισμός του αντικειμενικού κόσμου σε υποκειμενικό είναι το θεμέλιο της εμπειρίας του *αληθούς* ή *αυθεντικού εαυτού* (true self). Ο Winnicott γράφει σχετικά (1958/1965):

Μόνο όταν είναι μόνο του (δηλαδή με την παρουσία κάποιου) μπορεί το παιδί να ανακαλύψει τη δική του προσωπική ζωή. Η παθολογική εναλλακτική κατάσταση είναι η ψευδής ζωή που οικοδομείται πάνω στις αντιδράσεις στα εξωτερικά ερεθίσματα. [...] Στο πλαίσιο αυτό η αίσθηση και η ενόρμηση θα είναι αληθινές, μια πραγματικά προσωπική εμπειρία. (σ. 34)

Ο Winnicott τόνισε, επίσης, τη σημασία του παιχνιδιού και της δημιουργίας στην ανάπτυξη του ανθρώπου. Ο Winnicott (1971, σ. 50) όρισε το παιχνίδι ως «μια εμπειρία, πάντοτε μια δημιουργική εμπειρία, στο συνεχές του χώρου και του χρόνου, μια βασική μορφή ζωής». Υποστήριζε ότι το παιχνίδι είναι ένα οικουμενικό, θεμελιώδες χαρακτηριστικό της υγιούς ανάπτυξης του ανθρώπου, την οποία διευκολύνει και είναι αυτό που οδηγεί στη διαμόρφωση των προσωπικών και κοινωνικών σχέσεων. Ονόμασε τις πρώτες μορφές του παιχνιδιού που ανευρίσκονται στη βρεφική ηλικία *μεταβατικά αντικείμενα* (transitional objects) και *μεταβατικά φαινόμενα* (transitional phenomena). Η χρήση των μεταβατικών αντικειμένων και φαινομένων συντελεί στη μείωση του άγχους αποχωρισμού του παιδιού και προσφέρει την απαραίτητη ελευθερία για δημιουργία.

Απέραντες δυνατότητες για ανάπτυξη και δημιουργία παρέχει και ο *δυναμικός χώρος* (potential space). Σ' αυτόν εμφανίζονται αρχικά τα μεταβατικά αντικείμενα και στη συνέχεια τα μεταβατικά φαινόμενα, το παιχνίδι και η δημιουργία. Στην ουσία, συνιστά μια *ενδιάμεση περιοχή* της ανθρώπινης εμπειρίας, ανάμεσα στην εξωτερική, κοινή και την εσωτερική, ψυχική πραγματικότητα, στο αντικειμενικό και στο υποκειμενικό, στην πραγματικότητα και τη φαντασία. Η δημιουργική ζωή, που εκδηλώνεται πρώτη φορά στο παιχνίδι, δεν αποτελεί μόνο δείγμα ψυχικής υγείας του παιδιού, είναι η ίδια η ύπαρξη και αυθεντική έκφρασή του (βλέπε και Γαλανάκη, 2003β). Επίσης, η συγκέντρωση και χαλάρωση του παιδιού στο παιχνίδι σημαίνει ότι έχει κατορθώσει να ανέχεται να είναι μόνο του. Στην αρχή της σχολικής ηλικίας, το παιδί έχει πια αποκτήσει την ικανότητα να είναι μόνο του, καθώς έχει δομήσει ένα κόσμο εσωτερικών αντικειμένων που του κρατούν συντροφιά συνεχώς, απολαμβάνει τη μοναξιά του και την αξιοποιεί δημιουργικά (βλέπε και Γαλανάκη, 2003α).

### **Moustakas: Η μοναξιά ως οδός για την προσωπική ανάπτυξη**

Από τις πρώτες προσεγγίσεις της ευεργετικής μοναξιάς είναι και αυτή του Αμερικανού ψυχοθεραπευτή Clark Moustakas. Ο Moustakas (1961, 1972) διακρίνει δύο είδη μοναξιάς: την αγχώδη μοναξιά και την υπαρξιακή μοναξιά.

Η *αγχώδης μοναξιά* (anxious loneliness – loneliness anxiety) δεν είναι αληθινή μοναξιά, αλλά ένα σύστημα αμυντικών μηχανισμών που οδηγεί τον άνθρωπο να προσπαθεί να περιορίσει τη μοναξιά του, με το να αναζητά συνεχώς την επαφή με τους άλλους ή με το να ασχολείται διαρκώς με διάφορες δραστηριότητες αποφεύγοντας έτσι να αντιμετωπίσει μεγάλα υπαρξιακά ζητήματα – τη ζωή και το θάνατο. Με την αγχώδη μοναξιά συνδέεται ο *φόβος της μοναξιάς*, που είναι πολύ

συνήθης στη σύγχρονη κοινωνία και αντιπροσωπεύει την *αλλοτρίωση* του ανθρώπου από τον ίδιο τον εαυτό του.

Αντίθετα, η *υπαρξιακή μοναξιά* (existential loneliness – true loneliness) είναι η συνειδητοποίηση από τον άνθρωπο ότι είναι ουσιαστικά μόνος, αντιμέτωπος με τα μεγάλα γεγονότα της ζωής (τη γέννηση, το θάνατο, την αλλαγή, την τραγωδία). Δύο είναι οι πιο βασικές μορφές που παίρνει η υπαρξιακή μοναξιά: η *ευεργετική μοναξιά* (loneliness of solitude) και η *επώδυνη μοναξιά μιας διαλυμένης ζωής* (loneliness of a broken life).

Η ευεργετική μοναξιά είναι η κατάσταση κατά την οποία ο άνθρωπος είναι μόνος και ταυτόχρονα βιώνει ηρεμία, γαλήνη, αρμονία και ενότητα, καθώς έρχεται σε επαφή με τον ίδιο τον εαυτό του, τους ανθρώπους που φέρει μέσα του, τη φύση, ολόκληρο το σύμπαν. Κατά τον Moustakas, η εμπειρία αυτή συνιστά πρόοδο, μια οδό για την προσωπική ανάπτυξη. Αυτή η μοναξιά αποτελεί βασική ανθρώπινη ανάγκη, όπως και η ανάγκη για σχέσεις, διότι λειτουργεί ως ένας διάλογος του ανθρώπου με τον εαυτό του, ως μια σωτήρια απόσυρση από τις βλαβερές, πολλές φορές, κοινωνικές σχέσεις<sup>9</sup>. Ο ψυχοθεραπευτής αυτός φαίνεται να υιοθετεί τις απόψεις του Winnicott για την ικανότητα του ανθρώπου να είναι μόνος, μέσα από την οποία μπορεί να ανακαλύψει τον αληθινό εαυτό του, ή την ταυτότητά του με όρους του Erikson.

Η επώδυνη μοναξιά μιας διαλυμένης ζωής είναι μια κατάσταση που σχετίζεται με την προδοσία, την εξαπάτηση, την απόρριψη, την έλλειψη κατανόησης, την οδύνη, τον αποχωρισμό, την ασθένεια, το θάνατο, την τραγωδία και την κρίση. Αυτή η μοναξιά αλλάζει τον εαυτό του ανθρώπου, αλλά και τον κόσμο στον οποίο ζει – τις σχέσεις και την εργασία του. Ο Moustakas (1961, 1972) διαφοροποιεί την επώδυνη μοναξιά από την κατάσταση κατά την οποία είναι κανείς μόνος (χωρίς άλλους γύρω του ή ακόμη και μέσα στο πλήθος).

Ιδιαίτερα για την παιδική ηλικία, η εργασία του Moustakas – και σε σχολεία – ως ψυχοθεραπευτής παιδιών τον έφερε σε επαφή με την εμπειρία της μοναξιάς των παιδιών. Η κυριότερη παρατήρησή του αφορούσε ουσιαστικά την αποξένωση του παιδιού από τον ίδιο τον εαυτό του και συνακόλουθα από το περιβάλλον. Ο Moustakas (1972, σσ. 26-27) γράφει ότι είδε «τις αυθόρμητες εκφράσεις των μικρών παιδιών να αλλάζουν και να γίνονται απάθεια και επιφυλακτικότητα, τη ζωνή, εμπνευσμένη συμμετοχή τους στη μάθηση και στη ζωή να αλλάζουν σε μια μηχανική, σχεδόν νεκρή συμπεριφορά». Η αλλοτρίωση αυτή οφείλεται, κατά τη γνώμη του, στη συμμόρφωση των παιδιών στις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των ενηλίκων (γονέων, δασκάλων), στην υποταγή τους στους κανόνες και τις ρυθμίσεις. Ο ίδιος, ως ψυχοθεραπευτής, επιχείρησε να πλησιάσει τα παιδιά που βίωναν έντονη μοναξιά και να τα βοηθήσει να επικοινωνήσουν. Μια από τις κυριότερες αρχές του – που είναι και αρχή της υπαρξιστικής-ανθρωπιστικής σχολής ψυχοθεραπείας στην οποία ανήκει – ήταν η πλήρης αποδοχή του παιδιού όπως αυτό είναι και ο σεβασμός απέναντι στην εμπειρία της μοναξιάς του, μια εμπειρία που σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται ότι θα ακολουθεί το παιδί σε όλη τη ζωή του.

Κατά τον Moustakas (1961, 1972), η ευεργετική μοναξιά μπορεί να συμβάλει στη συνειδητοποίηση του ανθρώπου και στην αλλαγή, αλλά δεν αρκεί. Χρειάζεται να βιώσει ο άνθρωπος και την επώδυνη μοναξιά, πολλές φορές ως το έσχατο σημείο του πιο μεγάλου αποχωρισμού και της πιο μεγάλης τραγωδίας, ώστε να επιτύχει να αφυπνίσει το ουσιώδες μυστήριο της ύπαρξής του και να έλθει σε επαφή με το

---

<sup>9</sup> Στις βλαβερές κοινωνικές σχέσεις με την έννοια της πολυκοσμίας θα αναφερθεί και ο Suedfeld (1982) (βλέπε παρακάτω κεφάλαιο).

ιδιωτικό, μη μεριστό, ανείπωτο, απερίγραπτο, απρόβλεπτο και ανεξήγητο που ενυπάρχει σε κάθε άνθρωπο (το ασυνείδητο, θα έλεγε ο Freud).

Το αποκορύφωμα της προσέγγισης του Moustakas (1972) είναι ότι θεωρεί την *αγάπη* (love) και την επίγνωσή της ως αποτελέσματα της υπαρξιακής μοναξιάς και ιδιαίτερα της επώδυνης μορφής της, αλλά και το αντίστροφο – θεωρεί τη μοναξιά αυτή ως αποτέλεσμα της αγάπης. Η μοναξιά δηλαδή επιτρέπει στον άνθρωπο να αποκτήσει επίγνωση ότι αγαπά και ότι η αγάπη του έχει αξία και νόημα και, την ίδια στιγμή, μόνο αν ο άνθρωπος αγαπήσει αληθινά, θα βιώσει μοναξιά, καθώς κάθε σχέση είναι προορισμένη να τελειώσει, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο.

Η σημασία της μοναξιάς για το άτομο ως πανανθρώπινη εμπειρία επισημαίνεται από τον Moustakas (1961):

Η μοναξιά είναι μια ανθρώπινη συνθήκη, μια ανθρώπινη εμπειρία που δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να διατηρεί, να επιτείνει και να εμβαθύνει την ανθρωπιά του. (σ. xi)

### **Suedfeld: Η μόνωση ως θεραπευτική εμπειρία**

Για τη μόνωση με την έννοια της *κυριολεκτικής μοναξιάς* (aloneness) ως εν δυνάμει θεραπευτικής εμπειρίας έκανε λόγο ο Αμερικανός ψυχολόγος Peter Suedfeld (1982)<sup>10</sup>. Η έννοια που αποδίδει στην εμπειρία αυτή είναι ότι πρόκειται για μια κατάσταση που δίνει στο άτομο την ελευθερία να εκφράσει ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, να επιδοθεί σε κάθε είδους σκέψη και να νιώσει και τα δύο άκρα – την έκσταση ή την απόλυτη δυστυχία.

Ο Suedfeld (1982) θέτει το ερώτημα αν η μοναξιά είναι κατάσταση ή ιδιοσυγκρασιακό χαρακτηριστικό («state or trait»), όπως το άγχος. Υπάρχουν άνθρωποι που νιώθουν μοναξιά ανεξάρτητα από την αντικειμενική κοινωνική τους κατάσταση, καθώς η μοναξιά είναι ένα υποκειμενικό και προσωπικό βίωμα, όπως υπάρχουν άνθρωποι που βιώνουν άγχος ακόμη και σε ασφαλές περιβάλλον.

Ο Suedfeld, λοιπόν, τονίζει τα πλεονεκτήματα της ευεργετικής μοναξιάς μέσα από το παράδειγμα κάθε λογής μοναχικών ανθρώπων, καθώς και από τη χρήση της απομόνωσης από την επιστήμη για θεραπευτικούς σκοπούς. Μια κατηγορία μοναχικών ανθρώπων είναι όσοι βρέθηκαν σε συνθήκες απόλυτης απομόνωσης παρά τη θέλησή τους, για παράδειγμα ναυαγοί, επιζώντες αεροπορικών δυστυχημάτων, φυλακισμένοι σε απομόνωση. Η ακούσια απομόνωσή τους τους τοποθετεί σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση συμπτωμάτων ψυχοπαθολογίας. Επίσης, είναι πιθανό ότι δεν έχουν τα απαραίτητα για την επιβίωσή τους και μπορεί να είναι τραυματισμένοι ή να έχουν υποστεί σοκ. Μια άλλη κατηγορία είναι όσοι επιδιώκουν την απομόνωση, για παράδειγμα οι ερημίτες, οι αναχωρητές, οι μοναχοί, οι άγιοι, οι εξερευνητές, οι ναυτικοί, έφηβοι που εισέρχονται σε τελετουργίες μύησης σε ορισμένες φυλές, όσοι αναζητούν κάθε είδους περιπέτεια. Αυτή η δεύτερη κατηγορία μοναχικών ανθρώπων έχουν επιλέξει την εμπειρία αυτή και συνήθως είναι καλά προετοιμασμένοι. Η εγρήγορσή τους, όταν σε αρκετές περιπτώσεις έχουν να αντιμετωπίσουν τις δυσμενείς περιβαλλοντικές συνθήκες, βοηθά να περάσουν τη μοναχική περίοδο.

<sup>10</sup> Πρέπει να σημειωθεί ότι ο συγγραφέας αυτός συχνά χρησιμοποιεί τους όρους aloneness και solitude εναλλακτικά και τους διακρίνει από τον όρο loneliness.

Και στο χώρο της επιστήμης η απομόνωση, με την έννοια της δραματικής μείωσης των ερεθισμάτων, χρησιμοποιείται για τη θεραπεία σωματικών ασθενειών και ψυχικών διαταραχών. Ειδικά για τις ψυχικές διαταραχές, ο Suedfeld αναφέρει παραδειγματικά την τεχνική «time out» (π.χ. για παιδιά με σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής ή/ και παραβατική συμπεριφορά) – την είχε εφαρμόσει ακόμη και ο Rousseau στον *Émile* (1762/2001) με ένα παιδί που είχε προβληματική συμπεριφορά – και τη θεραπεία που στηρίζεται στην απομόνωση και στη μειωμένη παροχή περιβαλλοντικών ερεθισμάτων (Reduced Environmental Stimulation Therapy - REST), η οποία είχε παλαιότερα εφαρμοστεί στην ψυχιατρική. Ο Suedfeld κάνει λόγο και για την ενστικτώδη συμπεριφορά των ζώων, τα οποία, όταν τραυματίζονται ή αρρωσταίνουν, βρίσκουν ένα καταφύγιο, μια κρυψώνα και απομονώνονται μέχρι να επέλθει η ίασή τους.

Σε καταστάσεις τέτοιας κυριολεκτικής μοναξιάς, οι οποίες συνήθως διαρκούν ένα εύλογο χρονικό διάστημα, ο άνθρωπος στρέφει την προσοχή του προς τα έσω και παρατηρεί τα εσωτερικά ερεθίσματα – τα σωματικά αισθήματα, τα αντιληπτικά δεδομένα, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις φαντασιώσεις, τις ονειροπολήσεις, τα όνειρά του. Πώς θα ερμηνεύσει ο άνθρωπος τα φαινόμενα αυτά; Ως ένδειξη ψυχικής αποδιοργάνωσης και κατάρρευσης, κάτι που μπορεί να τον οδηγήσει σε πραγματική ψυχική διαταραχή, ή ως ένδειξη μιας άλλης κατάστασης της συνειδητότητας, πρωτόγνωρης και εξαιρετικά εποικοδομητικής; Αυτό εξαρτάται όχι μόνο από την προσωπικότητά του, αλλά και από τις αιτίες και το είδος της απομόνωσης – εκούσια ή ακούσια, σύντομη ή παρατεταμένη, σύστοιχη με την κουλτούρα του ή όχι. Ακόμη και στις περιπτώσεις της εκούσιας απομόνωσης, δεν αποκλείονται φαινόμενα που είναι εν δυνάμει αποδιοργανωτικά, όπως το παραμιλητό, η απώλεια του προσανατολισμού στο χώρο και στο χρόνο, η κόπωση, η στέρηση ύπνου, η εκτέλεση ενός μονότονου έργου (π.χ. να κάνει κάποιος κουπί για ώρες, χωρίς παύση), η ασθένεια, η ακατάλληλη ή ελλιπής διατροφή κ.ά.

Οποσδήποτε όμως ο θόρυβος, η πολυκοσμία, η υπερφόρτωση με πληροφορίες, η έλλειψη προσωπικού χώρου και χρόνου δεν ευνοούν την προσωπική ανάπτυξη και το αντίδοτο είναι αυτού του είδους η μοναξιά, η ηρεμία. Μάλιστα, ο Suedfeld (1982) προχωρά σε μια επιτυχημένη παρομοίωση:

Το ψάρι δεν νιώθει το νερό, γενικά. Ωστόσο, όταν το νερό βρομίσει και γίνει τελικά δηλητηριώδες, το ψάρι θα αρρωστήσει. Και αν το ψάρι σκέφτεται και έχει επίγνωση του εαυτού, θα κατανοήσει τη φύση του προβλήματος. (σ. 65)

Και ο Suedfeld (1982) καταλήγει:

Κανείς δεν θα αρνιόταν ότι η επώδυνη μοναξιά (loneliness) μπορεί να βλάψει. Αλλά είναι εξίσου βέβαιο ότι η κυριολεκτική μοναξιά (aloneness) μπορεί να θεραπεύσει. Και η μόνωση (solitude), όταν είναι κατάλληλα δομημένη, είναι δυνατόν ακόμη και να χρησιμοποιηθεί για να θεραπεύσει και να υπερβεί την επώδυνη μοναξιά, καθώς και σαν ένα εφελήριο για απόλαυση, υγεία και ανάπτυξη. (σ. 65)

## Storr: Η μοναχική δημιουργικότητα

Πιο συστηματική και εκτεταμένη, σε σύγκριση με τις προηγούμενες, είναι η προσέγγιση του γνωστού Αμερικανού ψυχιάτρου-ψυχαναλυτή Antony Storr. Ο Storr (1988) ασκεί κριτική στη θεωρία του δεσμού, όπως διατυπώθηκε από τον Bowlby (1969), στην οποία παραμελήθηκε η σημασία του χρόνου που ο άνθρωπος είναι μόνος του και δόθηκε αποκλειστική έμφαση στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις, που θεωρήθηκαν ο άξονας γύρω από τον οποίο περιστρέφεται η ζωή του ανθρώπου. Ωστόσο, κατά τον Storr (1988), η ικανότητα του ανθρώπου να είναι μόνος του προκύπτει από μια αντίστοιχη βασική *ανάγκη* για αυτο-ανακάλυψη και αυτοπραγμάτωση, για επαφή με τις βαθύτερες σκέψεις, τα βαθύτερα συναισθήματα, τις βαθύτερες ορμές. Είναι μια ευεργετική μοναξιά, η οποία έχει ξεχωριστή σημασία για την ανάπτυξη του ανθρώπου. Παραδείγματα της ανάγκης του ανθρώπου να είναι μόνος του είναι ο *ύπνος* – απαραίτητος για τη ζωή – και η *προσευχή*, στην οποία ο άνθρωπος είναι μόνος με την παρουσία του Θεού. Άλλωστε, η ιστορία αναφέρει πολλούς αναχωρητές, ανθρώπους που αποσύρθηκαν από τα κοινά για να επιτύχουν τη μυστική επαφή με τον εαυτό τους και με τον Θεό: τον Ιησού, τον Βούδα, τον Μωχάμετ, τον Μωυσή, τους αγίους.

Μια τέτοια επιστροφή στον εαυτό, πιστεύει ο Storr (1988), δεν είναι χωρίς κινδύνους. Πρόκειται για μια καινούρια οργάνωση ή απαρτίωση του εαυτού, της οποίας οπωσδήποτε προηγείται κάποιου βαθμού αποδιοργάνωση, που ορισμένα άτομα δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπίσουν<sup>11</sup>.

Ακραίες μορφές κυριολεκτικής μοναξιάς είναι ο εγκλεισμός και η φυλάκιση, μια αισθητηριακή διαταραχή ή αναπηρία (π.χ. τυφλότητα, κωφότητα), μια ασθένεια, μια εγχείριση κ.ά. Ιδιαίτερα ο εγκλεισμός και η φυλάκιση χρησιμοποιούνται ως αυστηρή μορφή τιμωρίας. Εάν η φυλάκιση συνοδεύεται από απειλές, αβεβαιότητα, έλλειψη ύπνου ή βασανιστήρια, τότε είναι πολύ πιθανόν να εμφανιστεί στο θύμα ψυχική διαταραχή. Εάν όμως η φυλάκιση δεν συνοδεύεται από τέτοια μέτρα, μπορεί να αποβεί γόνιμη. Και αυτό γιατί, όταν ο φυλακισμένος αποκόπτεται από τις περιστάσεις της καθημερινής ζωής, επιστρατεύει όλο το δημιουργικό δυναμικό του και όλα τα αποθέματα της φαντασίας του. Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, που αρκετοί συγγραφείς έχουν γράψει στη φυλακή, αρκετοί συνθέτες έχουν συνθέσει, αρκετοί επιστήμονες έχουν προχωρήσει στις ανακαλύψεις τους κ.ο.κ. ή, μετά το τέλος της φυλάκισής τους, η ψυχική και νοητική αναστάτωση που υπέστησαν βρήκε διέξοδο στα έργα τους. Επομένως, η στέρηση του ανθρώπου από τα συνήθη ερεθίσματα μπορεί να είναι εποικοδομητική ή αποδιοργανωτική εμπειρία, ανάλογα με τις συνθήκες και ανάλογα με τη χρονική διάρκειά της. Όπως είχε σημειώσει και ο Suedfeld (1982), το αν η κυριολεκτική μοναξιά συνιστά θεραπευτική εμπειρία εξαρτάται από την προσωπικότητα του ατόμου, αλλά και από τις αιτίες και το είδος της απομόνωσης – εκούσια ή ακούσια, σύντομη ή παρατεταμένη, σύστοιχη με την κουλτούρα του ή όχι. Ο Storr (1988, σ. 61) το εκφράζει αυτό με λίγα μεστά λόγια: «Το ανθρώπινο πνεύμα δεν είναι άφθαρτο. Αλλά λίγοι θαρραλέοι άνθρωποι ανακαλύπτουν ότι, μέσα στην κόλαση, τους δίνεται η ευκαιρία να ρίξουν μια φευγαλέα ματιά στον παράδεισο».

Ο Storr (1988) συζητά επίσης το θέμα του «ωκεάνειου συναισθήματος» που εισηγήθηκε ο Freud (1930/1961). Το συζητά με αναφορά στο θέμα της ευεργετικής μοναξιάς, διότι είναι μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα εντός του ανθρώπου, πολλές

<sup>11</sup> Να θυμίσουμε την άποψη του Moustakas (1961, 1972) ότι, χωρίς το επώδυνο βίωμα της μοναξιάς, στο οποίο το άτομο φτάνει στο έσχατο σημείο πριν αφυπνισθεί, η ευεργετική μοναξιά *μόνο* δεν συμβάλλει στην ανανέωση του ανθρώπου.



φορές σε στιγμές που είναι κυριολεκτικά μόνος ή νιώθει ότι είναι μόνος. Πρόκειται βέβαια για μια εμπειρία που είναι έντονα υποκειμενική και δεν είναι δυνατόν να αποτελέσει αντικείμενο ψυχομετρικής αξιολόγησης. Είναι η αναζήτηση της ολότητας και της ενότητας με κάτι άλλο, που μπορεί να είναι η φύση, η τέχνη, η θρησκεία, ο έρωτας, η απόκτηση ενός παιδιού, η γνώση, η δημιουργική εργασία, διάφορες μορφές άσκησης, η μοναξιά, η σιωπή.

Ο Storr θεωρεί σφάλμα του Freud το ότι θεώρησε την εμπειρία αυτή ως αποτέλεσμα και ένδειξη παλινδρόμησης στη βρεφική κατάσταση, ως μια αυταπάτη, ως μια αμυντική στρατηγική, ή ως μια ψευδαισθησιακή εκπλήρωση επιθυμίας. Αντίθετα, το να νιώθει κανείς ένα με έναν άλλο άνθρωπο, με τη φύση, με το σύμπαν ολόκληρο, είναι μια έγκυρη, βαθιά και ζωτική εμπειρία, ίσως από τις πιο σημαντικές στη ζωή ενός ανθρώπου, με μόνιμες επιδράσεις στην ψυχική του κατάσταση. Αυτή η εμπειρία απαιτεί έναν υψηλό βαθμό οργάνωσης και απαρτίωσης του εαυτού για να βιωθεί και ίσως να είναι ένα ιδανικό προς το οποίο τείνει ο άνθρωπος.

Ωστόσο, αυτή η εκστατική εμπειρία της ολότητας δεν διαρκεί πολύ. Για να συνεχίσει να ζει ο άνθρωπος, υποστηρίζει ο Storr (1988), δεν μπορεί να βρίσκεται διαρκώς σε αυτή την κατάσταση της ωκεάνειας γαλήνης. Η προσαρμογή του ανθρώπου στο περιβάλλον του απορρέει ακριβώς από το ότι δεν είναι απολύτως προσαρμοσμένος σε αυτό. Άλλωστε, γι' αυτό ο άνθρωπος επιδιώκει την ολότητα αυτή, γιατί συνειδητοποιεί ότι «κάτι *λείπει*, γιατί έχει επίγνωση της ατέλειάς του» (Storr, 1988, σ. 197) και αναζητά πάντοτε την ευτυχία.

Δεν δίνουν όλοι οι άνθρωποι την ίδια έμφαση και την ίδια θέση στη ζωή τους στις σχέσεις και στο χρόνο που είναι μόνοι. Κατά τον Storr (1988), το πού θα στραφεί περισσότερο ο καθένας ώστε να βρει νόημα στη ζωή του, εξαρτάται από τα γεγονότα των πρώτων χρόνων της ζωής του, τις γενετικές του προδιαθέσεις, την ιδιοσυγκρασία του και πολλούς άλλους παράγοντες. Είναι αλήθεια ότι οι δημιουργικοί άνθρωποι, σε όλους τους τομείς, είναι συνήθως μοναχικοί. Επίσης, είναι αλήθεια ότι ορισμένοι δημιουργικοί άνθρωποι δεν καταφέρνουν να διαμορφώσουν ώριμες διαπροσωπικές σχέσεις και απομονώνονται, ή έχουν υποστεί κάποιο ψυχικό τραύμα στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, το οποίο τους ωθεί να αναζητούν την πληρότητα μακριά από τις ανθρώπινες σχέσεις, σε άλλα ενδιαφέροντα. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η μοναξιά και η απομόνωση του δημιουργικού ανθρώπου είναι αυτή καθαυτή μια παθολογική κατάσταση.

Και, ενώ ο Storr δεν αμφισβητεί την άποψη ότι ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον, επισημαίνει ότι υπάρχουν τεράστιες ατομικές διαφορές, μέσα στα όρια του φυσιολογικού, ως προς το βαθμό και την ένταση της εμπλοκής των ανθρώπων στις σχέσεις. Ακόμη και αυτοί που έχουν τις πιο ικανοποιητικές διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις χρειάζονται και κάτι ακόμη για να νιώσουν την πληρότητα. Η μόνωση έχει τη δυνατότητα να απομακρύνει, να απομονώσει τους ανθρώπους και τα πρόσωπα που καθορίζουν την ταυτότητα του ανθρώπου μέσω των διάφορων κοινωνικών ρόλων του και να υποβοηθήσει την αυτοαποκάλυψη, την αναμόρφωση του εαυτού, την αλλαγή γενικότερα. Επιπλέον, δεν υπάρχει ανθρώπινη σχέση που να μην έχει μειονεκτήματα ή που να μην υπόκειται στη διάλυση. Η υπερβολική έμφαση στις σχέσεις σε βάρος του χρόνου που ο άνθρωπος είναι μόνος του και επιδιώκει την προσωπική του ανάπτυξη, η εμμονή στο να είναι οι σχέσεις τέλειες, φαίνεται ότι δεν βοηθά τον άνθρωπο να λειτουργεί ικανοποιητικά. Και ο Storr (1988) καταλήγει:

Οι πιο ευτυχισμένες ζωές είναι πιθανόν αυτές στις οποίες ούτε οι διαπροσωπικές σχέσεις ούτε τα πρόσωπα ενδιαφέροντα εξιδανικεύονται ως η μοναδική οδός της σωτηρίας. Η επιθυμία και η

επιδίωξη της ολότητας πρέπει να περιλαμβάνει και τα δύο αυτά στοιχεία της ανθρώπινης φύσης. (σ. 202)

### **Buchholz: Η ενδομήτρια μόνωση**

Η Αμερικανίδα ψυχολόγος Ester S. Buchholz εμπνεύστηκε κυρίως από τις απόψεις του Storr, αλλά και από τις προσεγγίσεις του Winnicott, του Moustakas και του Suedfeld, για να αναλύσει το *χρόνο που ο άνθρωπος είναι μόνος του*, επινοώντας τη λέξη «alonetime» και να συζητήσει το θέμα αυτό πολύ περισσότερο σε σχέση με την ανάπτυξη του ανθρώπου.

Η Buchholz (1997) ορίζει ως μόνωση, ευεργετική μοναξιά:

την ανάγκη να αποσύρεται κανείς ψυχικά (και μερικές φορές σωματικά) με σκοπό να τροποποιεί τη ροή των ερεθισμάτων και να συνθέτει ή να ανασυνθέτει το πώς λειτουργεί – μόνος του. (σ. 22)

Με το «πώς λειτουργεί» εννοεί την αντιληπτική ικανότητα, τη γνωστική οργάνωση και τη συναισθηματική ευζωία (Buchholz, 2000. Buchholz & Sorter, 2000). Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία αυτορρύθμισης του οργανισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, συμπεριφορές που επιτρέπουν και προάγουν τη μόνωση είναι ο αναζωογονητικός ύπνος, η ησυχία, οι αυτορρυθμιστικές διαδικασίες, η ηθελημένη αναζήτηση ερεθισμάτων ή/ και η απόσυρση από αυτά, όταν το άτομο επιθυμεί κ.ά.

Βασικές θέσεις της Buchholz (1997) είναι ότι το να είναι κανείς μόνος του και το να σχετίζεται με άλλους είναι δύο ανθρώπινες *ανάγκες* εξίσου σημαντικές για την επιβίωση και την ευτυχία και προβάλλουν στον άνθρωπο εξίσου μεγάλες απαιτήσεις. Το ένα δεν είναι παράγωγο ούτε αντίθετο του άλλου, όπως ίσως πολλοί πιστεύουν. Εάν δεχθούμε ότι το να είναι κανείς μόνος είναι μια αναπτυξιακή ανάγκη παράλληλη με την ανάγκη για δεσμό, αυτό μας οδηγεί, κατά την Buchholz (1997), να επιλύσουμε το παράδοξο και στη συνέχεια να θεωρήσουμε ότι η ισορροπία ανάμεσα στην εγγύτητα και στη μόνωση είναι μια ουσιώδης και φυσιολογική ανθρώπινη κατάσταση.

Στον όρο «μόνος» (alone) η Buchholz (1997), αντίθετα από πολλούς άλλους συγγραφείς, αποδίδει την έννοια της πληρότητας του εαυτού, της εσωτερικής σταθερότητας και ισορροπίας, όχι μόνο όταν οι άλλοι απουσιάζουν, αλλά και όταν είναι παρόντες. Δηλαδή, η λέξη «μόνος» δεν αποδίδει μόνο την κυριολεκτική μοναξιά. Με αυτή την έννοια, ο αυτισμός είναι μια διαταραχή που μπορεί να τοποθετηθεί στο ένα άκρο αυτού του συνεχούς, ενώ στο άλλο μπορεί να τοποθετηθεί η συγχώνευση (merged state) και η συμβίωση (symbiosis) και όχι ο δεσμός (attachment).

Όπως και ο Storr, έτσι και η Buchholz (1997) ασκεί κριτική στη θεωρία του δεσμού – ή μάλλον στις ερμηνείες που δόθηκαν από τους ειδικούς και το ευρύ κοινό στη θεωρία αυτή. Πιστεύει ότι η θεωρία αυτή αφορά «το δεσμό υπό συνθήκες στρες» (attachment under stress), καθώς διαμορφώθηκε από τις ερευνητικές παρατηρήσεις βρεφών και νηπίων που βίωναν τραυματικούς αποχωρισμούς από τα γονεϊκά πρόσωπα. Και δεν πρόκειται μόνο για τη θεωρία του Bowlby, αλλά και για τις προσεγγίσεις της Anna Freud, του Spitz κ.ά. Υποθέτουμε ότι η πρότασή της γεφυρώνει τις απόψεις για τη θεωρία του δεσμού, από τη μία πλευρά, και τις απόψεις του Winnicott και του Moustakas, από την άλλη.

Υιοθετώντας μιαν αναπτυξιακή οπτική, η Buchholz (1997, 1999. Buchholz & Sorter, 2000) επισημαίνει ότι η *ενδομήτρια περίοδος* είναι η πρώτη κατάσταση που ο άνθρωπος είναι μόνος του, γιατί, την ίδια στιγμή που συνδέεται με ένα άλλο ανθρώπινο ον, τη μητέρα, είναι προστατευμένος από ενοχλητικά ερεθίσματα και βρίσκεται σε επαφή με τα πρώτα «άψυχα» αντικείμενα, όπως ο πλακούντας, ο ομφάλιος λώρος, το αμνιακό υγρό, τα τοιχώματα της μήτρας κ.λπ. Με τη γέννηση συμβαίνει ο πρώτος αποχωρισμός και τότε εμφανίζεται η εμπειρία της επώδυνης μοναξιάς, που υπάρχει παράλληλα με την ανάγκη για μοναξιά. Η Buchholz (Buchholz & Sorter, 2000) επικαλείται την άποψη του Freud (1926/1959) για τη μεγάλη συνέχεια που υπάρχει ανάμεσα στην ενδομήτρια ζωή και στην πρώτη βρεφική ηλικία, καθώς και την άποψη του ίδιου (Freud, 1920/1955) για το «φράγμα ερεθισμάτων» που προστατεύει το βρέφος από τον κατακλυσμό του από την πληθώρα των εξωτερικών ερεθισμάτων.

Στη βρεφική ηλικία, κάτω από φυσιολογικές συνθήκες, ο άνθρωπος ζει στιγμές ευεργετικής μοναξιάς, που άλλοτε αναζητά και άλλοτε αυτές προκύπτουν φυσικά και αυθόρμητα. Για να στηρίξει την άποψη αυτή, η Buchholz (Buchholz & Sorter, 2000) επικαλείται έρευνες (π.χ. Beebe & Lachmann, 1988, 1994), στις οποίες έχει βρεθεί ότι, ακόμη και στις στιγμές της μεγαλύτερης εγγύτητας με τη μητέρα, το βρέφος επιθυμεί ταυτόχρονα να *αποσυνδεθεί* κάποιες στιγμές: να αποστρέψει το πρόσωπό του από αυτήν, να ψελλίζει προς ένα άψυχο αντικείμενο και να επιμένει, δείχνοντας μάλιστα και δυσφορία, στην αποδέσμευση αυτή, παρά τις προσπάθειες της μητέρας να αποσπάσει πάλι την προσοχή του. Συναφώς, με όρους Winnicott, μια «αρκετά καλή μητέρα» έχει την ικανότητα να διακρίνει και να σεβαστεί την επιθυμία του βρέφους για μόνωση.

Στα μετέπειτα χρόνια, τα παιδιά ικανοποιούν την ανάγκη τους για μοναξιά μέσω της φαντασίας και του συμβολικού παιχνιδιού (όπως θα έλεγε και ο Winnicott). Ειδικότερα, αρκετά παιδιά έχουν *φανταστικούς συντρόφους* που είναι και ένας τρόπος για την αντιμετώπιση της μοναξιάς (Burlingham, 1945). Για την Buchholz (1997), οι φανταστικοί σύντροφοι είναι επιπλέον ένας τρόπος για να ισορροπεί το παιδί τις δύο ανάγκες – να είναι μόνο του και την ίδια στιγμή να σχετίζεται με ένα πρόσωπο. Ακόμη, η Buchholz (1999) επικαλείται ορισμένες άλλες έρευνες (Cohler, 1987. Murphy & Moriarty, 1976), στις οποίες βρέθηκε ότι το μοναχικό παιχνίδι και γενικά ο χρόνος που το παιδί είναι μόνο του είναι ένα αποτελεσματικό μέσον για να αντιμετωπίσει το παιδί τραυματικές καταστάσεις, όπως η παραμέληση, καθώς και να γίνει ανθεκτικό απέναντι σε κινδύνους που απειλούν την ψυχική του υγεία. Και σε άλλες έρευνες (π.χ. Kagan, 1984. Lewis, 1997. Rutter, 1987), διαπιστώθηκε ότι οι συμπεριφορές αποφυγής έχουν θετικές πλευρές και ότι δεν σχετίζονται, αντίθετα από ό,τι ίσως θα αναμενόταν, με χαμηλής ποιότητας διαπροσωπικούς δεσμούς. (Για το μοναχικό παιχνίδι και τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα γίνεται συστηματική αναφορά στο υποκεφάλαιο 2.2.4.).

Δυστυχώς, οι συνήθειες τακτικές ανατροφής των παιδιών τα ωθούν να μαθαίνουν ότι το να είναι κανείς μόνος είναι μια αρνητική εμπειρία, που θα πρέπει να αποφεύγεται. Οποσδήποτε η Buchholz δέχεται ότι, όπως έδειξε και η θεωρία του Bowlby, ο δεσμός και η αποφυγή της μοναξιάς μπορεί να έχουν αξία για την ίδια την επιβίωση. Αλλά τονίζει ότι τέτοιες τακτικές ανατροφής αυξάνουν αδικαιολόγητα το φόβο της μοναξιάς, ενισχύουν την αγχώδη μοναξιά, όπως την ονόμασε ο Moustakas (1961, 1972) και δεν προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, αφού αγνοούν τη βασική ανάγκη του να είναι και μόνο του. Για παράδειγμα, αυτό το αποτέλεσμα έχουν τακτικές του τύπου: «Να είσαι φρόνιμο παιδί, γιατί αλλιώς θα φύγω και θα σε αφήσω μόνο σου», ή «Να πας στο δωμάτιό σου και να μείνεις

μόνος σου για να μάθεις πώς πρέπει να φέρεσαι» – η απομόνωση αυτή χρησιμοποιείται ως μορφή τιμωρίας. Έτσι το παιδί μεγαλώνει μαθαίνοντας ότι το να μένει κανείς μόνος του είναι ταυτόσημο με τη μη εκπλήρωση των αναγκών του, πράγμα που το οδηγεί να θέτει σε προτεραιότητα τις σχέσεις έναντι της ευεργετικής μοναξιάς. Και επιπλέον, μέσα σε μια τέτοια ατμόσφαιρα, το παιδί δεν διδάσκεται δεξιότητες που θα το βοηθούν να αναζητά τη μοναξιά όταν την έχει ανάγκη και να την αξιοποιεί δημιουργικά – τις *δεξιότητες μόνωσης* (solitude skills), όπως τις ονόμασαν οι Rubenstein και Shaver (1982), κατ’ αναλογία με τις κοινωνικές δεξιότητες.

Η σύγχυση που φαίνεται να υπάρχει στις πρακτικές αυτές κοινωνικοποίησης είναι ανάμεσα στην κατάσταση που ο άνθρωπος είναι μόνος του και στην εγκατάλειψη. Είναι κανείς μόνος του επειδή θέλει να είναι ή είναι μόνος του επειδή τον άφησαν οι άλλοι; Η Buchholz (Buchholz & Sorter, 2000) εντοπίζει αυτή τη σύγχυση και υποστηρίζει ότι οι διαταραχές δεσμού πηγάζουν από εμπειρίες παραμέλησης, κακοποίησης ή εγκατάλειψης, όχι από σύντομους αποχωρισμούς. Οι εμπειρίες αυτές είναι καταστροφικές όχι μόνο για τη διαμόρφωση των μελλοντικών δεσμών, αλλά και για την ικανότητα του ανθρώπου να είναι μόνος του, επειδή ενισχύουν την επώδυνη μοναξιά, το φόβο της μοναξιάς, το άγχος αποχωρισμού.

Στην εφηβική ηλικία η ανάγκη του ανθρώπου να είναι μόνος του γίνεται κυρίαρχη. Συχνά ο έφηβος φωνάζει: «Άφησέ με μόνο μου. Θέλω να μείνω μόνος μου». Οι πόρτες κλείνουν και ο έφηβος περνά ένα μεγαλύτερο διάστημα του καθημερινού χρόνου μόνος του από ό,τι τα προηγούμενα χρόνια. Αναζητά τη σιωπή, τις ώρες και ημέρες εκείνες κατά τις οποίες δεν θα έλθει σε επαφή με κανέναν και γράφει στο ημερολόγιό του. Ο στόχος αυτής της συμπεριφοράς είναι να έχει το χρόνο και την ηρεμία ώστε να ανακαλύψει τον εαυτό του, να διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα (Buchholz & Chinlund, 1994). Ο έφηβος αντιπαλεύει με την επιθυμία του για οικειότητα και την επιθυμία του να διατηρήσει μια σταθερή εικόνα του εαυτού του, η οποία θα πραγματοποιηθεί σε κατάσταση μόνωσης και θα επιβεβαιωθεί από τους άλλους (Hoff & Buchholz, 1998).

Το θέμα της διυποκειμενικότητας και της μόνωσης μπορεί να ειπωθεί και μέσα από το πρίσμα της ψυχαναλυτικής θεραπείας (Buchholz & Sorter, 2000). Η ψυχανάλυση είναι μια διυποκειμενική προσπάθεια και ταυτόχρονα μια ευεργετική μοναξιά (ειδικά για τον ασθενή). Με ιδιαίτερη ευαισθησία ο ψυχαναλυτής θα πρέπει να αναγνωρίζει την ανάγκη του ασθενή για μόνωση, όπως επίσης και τη δική του (Hoff & Buchholz, 1998).

Κατά την Buchholz (1997), η προσκόλληση πολλών ανθρώπων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και ιδιαίτερα στο διαδίκτυο ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της ικανοποίησης της διττής αυτής ανάγκης. Ο υπολογιστής είναι ένα μέσον που, ενώ είναι μια μοναχική ενασχόληση, εκπληρώνει και την ανάγκη για επικοινωνία και επαφή. Και καταλήγει (Buchholz & Helbraun, 1999):

Η ανάγκη για μόνωση είναι ψυχοβιολογική, έχει τις ρίζες της στην ενδομήτρια εμπειρία και είναι μια άποψη συμπεριφοράς που υποστηρίζει την ανάπτυξη του ατόμου και των εσωτερικών στρατηγικών αντιμετώπισης. (σ. 153)

## **Mead: Η ηθελημένη και πολιτισμικά επιβεβλημένη μοναξιά**

Οι κοινωνιολογικές και ανθρωπολογικές παρατηρήσεις της Αμερικανίδας ανθρωπολόγου Margaret Mead (1901-1978), αν και διατυπώθηκαν στην αμερικανική κοινωνία της δεκαετίας του 1960, πιστεύουμε ότι όχι μόνον είναι οξυδερκείς, αλλά και εκφράζουν την κατάσταση που ενδεχομένως επικρατεί σήμερα και στη βαθμιαία δυτικοποιούμενη Ελλάδα (Γαλανάκη, 2006).

Η Mead (1967/1980) θεωρεί ότι οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές, η μεγάλη κινητικότητα των πληθυσμών εξαιτίας της μετανάστευσης και της εσωτερικής μετακίνησης, οι αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον και οι πρακτικές ανατροφής των παιδιών είναι παράγοντες υπεύθυνοι για την ιδιαίτερη μορφή που έχει λάβει η μοναξιά στην κοινωνία της εποχής της. Από την αρχή της ζωής οι γονείς προσδοκούν από το βρέφος να μπορεί να περνά μεγάλο χρόνο της ημέρας μόνο του (να κοιμάται μόνο, να παίζει μόνο κ.λπ.) και η σωματική επαφή μητέρας-βρέφους είναι πολύ λιγότερο συχνή στη δυτική κοινωνία από ό,τι σε άλλες κοινωνίες, στην Ιαπωνία για παράδειγμα. Οι γονείς πιστεύουν ότι το μικρό παιδί πρέπει να μάθει να ανέχεται τη μοναξιά ώστε να απολαμβάνει την αποδοχή τους το υπόλοιπο χρονικό διάστημα. Παράλληλα, εντοπίζει το παράδοξο οι ίδιοι αυτοί γονείς, καθώς το παιδί μεγαλώνει, να βλέπουν αρνητικά τη διάθεση του παιδιού να είναι μόνο του όταν είναι σε κατάσταση εγρήγορσης, να το ενθαρρύνουν να αναζητά διαρκώς κοινωνικές δραστηριότητες και να απαιτούν από αυτό από πολύ νωρίς να αρχίσει τις εξόδους με μέλη του άλλου φύλου και τις ετερόφυλες σχέσεις. Και στη σημερινή εποχή το παράδοξο αυτό έγκειται στην επιμονή και στη δημιουργία προκαθορισμένων συναντήσεων για παιχνίδι με συνομηλίκους (play date) από τους γονείς, πολλές φορές ωστόσο μη συνυπολογίζοντας τις επιλογές των παιδιών. Ενώ είναι κατανοητό ότι τα παιδιά δεν μπορούν πια να βγαίνουν στο δρόμο, στις αλάνες και στις πλατείες, ακόμη και στην ελληνική επαρχία, οι γονείς οφείλουν να γνωρίζουν ότι με τις τακτικές αυτές στερούν το παιδί και αργότερα τον έφηβο από τον πολύτιμο για την ψυχική υγεία του χρόνο που θα μπορούσε να αφιερώσει στον εαυτό του – στην ενδοσκόπηση και στην ονειροπόληση –, καθώς και από την επαφή με συνομήλικα άτομα του ίδιου φύλου, με τα οποία είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο να μοιράζεται κοινές σκέψεις και κοινά συναισθήματα.

Ο χρόνος που το παιδί αφιερώνει να είναι μόνο του, με συντροφιά μόνο τον εαυτό του, θεωρείται από τους γονείς τουλάχιστον *χαμένος χρόνος*. Σε αρκετές περιπτώσεις θεωρείται ακόμη και ως ένδειξη εγωισμού, σκληρότητας προς τους άλλους ανθρώπους, ή «αμαρτία», γιατί τότε το παιδί μπορεί να προβεί σε θεωρούμενες ως ανεπίτρεπτες πράξεις, όπως οι αυτοερωτικές συμπεριφορές (η πεποίθηση αυτή συμπυκνώνεται στη φράση «Πήγαινε να δεις τι κάνει το παιδί και πες του να σταματήσει»), ενώ ταυτόχρονα προκαλεί μοναξιά στους άλλους, αφού τους στερεί από τη συντροφιά του. Έτσι, η κατάσταση «είμαι μόνος» προκαλεί στα παιδιά και αργότερα στους ενήλικους ενοχές και τους κάνει να προσπαθούν με κάθε τρόπο να την αποφύγουν. Επιπλέον, είναι συνήθης η τακτική να χρησιμοποιείται η απομόνωση του παιδιού στο δωμάτιό του ως μορφή τιμωρίας. Όπως επισημαίνει και ο Suedfeld (1982), η μόνωση θεωρείται τιμωρία από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η Mead επιπλέον αναφέρει διαπολιτισμικές διαφορές που παρατήρησε στο περιεχόμενο των ιστοριών τις οποίες έλεγαν για την εικόνα του προβολικού τεστ TAT με το παιδί και το βιολί. Μέλη μιας φυλής της Νέας Γουίνεας έβλεπαν συνήθως μια αισιόδοξη κατάσταση φιλοδοξίας («το παιδί σκέφτεται τι θα κάνει στη ζωή του»), ενώ στις Η.Π.Α. οι ιστορίες αφορούσαν ένα απογοητευμένο παιδί που αντιμετωπίζει

την αποτυχία και ποθεί κάτι που δεν έχει, που δεν θα μπορέσει ποτέ να γίνει, ή που έχει χάσει για πάντα.

Με βάση τα παραπάνω, η ιδιαίτερη μορφή που παίρνει η μοναξιά στη σύγχρονη κοινωνία είναι, σύμφωνα με τη Mead, η ακόλουθη: μοναξιά δεν είναι η κατάσταση δυσφορίας από την απουσία μιας συγκεκριμένης ανθρώπινης επαφής, αλλά το να είναι κανείς μόνος ενώ δεν θέλει ο ίδιος ή ενώ οι άλλοι πιστεύουν ότι δεν πρέπει να είναι μόνος. Αυτό σημαίνει ότι μια οποιαδήποτε ανθρώπινη επαφή αρκεί για να απαλύνει τον ψυχικό πόνο που προκαλεί η μοναξιά. Η κοινωνία προσδοκά από τα μέλη της να προσαρμόζονται εύκολα στις κοινωνικές μετακινήσεις, να διαμορφώνουν εύκολα φιλικές σχέσεις, να ερωτεύονται και να παντρεύονται, να συνεργάζονται στο χώρο της εργασίας με πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους και να συνέρχονται γρήγορα από τις απώλειες. Αλλά η Mead (1967/1980) καταλήγει:

Εάν το να είναι κανείς μόνος μπορούσε να αποσυνδεθεί από το να είναι είτε αυτός που απορρίπτεται είτε αυτός που απορρίπτει και μπορούσε να θεωρηθεί ως μια ανθρώπινη και επιθυμητή κατάσταση, θα είμασταν σε θέση να μειώσουμε τις δυστυχίες που συνοδεύουν την πολιτισμικά επιβεβλημένη μοναξιά. (σ. 405)

Οι παραπάνω απόψεις της Mead έρχονται να συμπληρώσουν την έμφαση που δόθηκε από τον Winnicott στην ικανότητα του ανθρώπου να είναι μόνος ως ένδειξη συναισθηματικής ωριμότητας. Ο Winnicott προσεγγίζει το θέμα αυτό αναγόμενος στις σχέσεις μητέρας-βρέφους στην αρχή της ζωής και η Mead εντοπίζει τους ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες που προσδιορίζουν την ικανότητα αυτή.

### 2.2.3. Ερευνητικές προσεγγίσεις της ευεργετικής μοναξιάς

#### Ερευνητικές προσεγγίσεις της ευεργετικής μοναξιάς σε βρέφη και νήπια

*In restless dreams I walked alone  
Narrow streets of cobblestone,  
neath the halo of a street lamp,  
I turned my collar to the cold and damp  
When my eyes were stabbed by the flash of  
A neon light  
That split the night  
And touched the sound of silence.*  
Simon & Garfunkel, *Sound of Silence*

Η Buchholz (Buchholz & Marben, 1999), επηρεασμένη από τις απόψεις του Winnicott, επιχείρησε να μελετήσει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά των βρεφών, τις ανάγκες τους για μόνωση και τη συνειδητοποίηση αυτής της ανάγκης από τη μητέρα. Επιβεβαιώθηκε η πολυδιάστατη σχέση των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών και της ανάγκης για μόνωση, συγκεκριμένα ως προς τις αυτορρυθμιστικές διαδικασίες και τον ύπνο. Τα βρέφη, που είχαν περισσότερη ανάγκη για ύπνο, επέλεγαν να κοιμηθούν κατά το μεγαλύτερο μέρος της διαδικασίας. Μάλιστα, το ένα βρέφος έδειχνε δυσφορία και δυσαρέσκεια όταν η μητέρα δε σεβόταν την επιθυμία του. Όλα τα βρέφη περνούσαν σημαντικό μέρος του χρόνου μόνα τους, χωρίς να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον,

χρησιμοποιώντας κάποια αυτορρυθμιστική στρατηγική ή δηλώνοντας με κάποιο τρόπο την επιθυμία τους – συνήθως έστρεφαν το βλέμμα ή έκλειναν τα μάτια τους<sup>12</sup>. Παρά το μικρό δείγμα της έρευνας (3 βρέφη), η λεπτομερής καταγραφή της αλληλεπίδρασης μητέρας-βρέφους, μόλις δύο εβδομάδες μετά τη γέννηση, οδηγεί σε πρωτογενείς υποθέσεις για την αναπτυξιακή ανάγκη για μόνωση.

Στην έρευνα της Kirova (1996) με παιδιά του νηπιαγωγείου, είχε καταβληθεί προσπάθεια να διακριθεί η μοναξιά από άλλες σχετικές εμπειρίες. Τα συμπεράσματα ήταν πως η επώδυνη μοναξιά είναι μια έντονη εμπειρία, που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο, τους άλλους και τον εαυτό τους. Σε αυτήν τα παιδιά δεν είναι και δεν μπορούν να είναι μόνο τους. Διαφέρει από την κατάσταση κατά την οποία το παιδί *θέλει* να είναι μόνο του, πολλές φορές στο δικό του «μυστικό χώρο» μέσα στο σπίτι, για να ανακαλύψει τον εαυτό του, μέσα από μια διαδικασία μάθησης, και να διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα. Πρόκειται για την *ευεργετική μοναξιά*, κατά την οποία το παιδί είναι συγχρονισμένο με την παρούσα στιγμή, με το χώρο στον οποίο βρίσκεται και με τον ίδιο τον εαυτό του. Όταν σε αυτή τη δεύτερη κατάσταση το παιδί αποκτά ξαφνικά επίγνωση της μοναξιάς του, τότε αναζητά την επαφή με τους άλλους ανθρώπους.

Οι Youngblade, Berlin και Belsky (1999) θέλησαν να μελετήσουν τη σύνδεση της μοναξιάς, της ικανότητας του παιδιού να είναι μόνο του και των σχέσεων με τους συνομηλίκους σε μικρά παιδιά, τα οποία μελετήθηκαν διαχρονικά στις ηλικίες των 4, 5 και 5 έως 7 ετών. Οι μελετητές θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να είναι μόνο είναι χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του που μπορεί να μετριάσει τα επώδυνα συναισθήματα μοναξιάς του. Στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι η επώδυνη μοναξιά δεν είχε συνάφεια με την ικανότητα των παιδιών να είναι μόνο ή με την αρνητική στάση τους απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά. Τα παιδιά που ένιωθαν περισσότερη μοναξιά είχαν επίγνωση ότι δεν ήταν τόσο αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους. Αυτό δεν τα εμπόδιζε από το να συμμετέχουν σε πολλαπλά πλαίσια με συνομηλίκους από ό,τι τα παιδιά που ένιωθαν λιγότερη μοναξιά και να γίνονται μέλη περισσότερων από μίας κοινωνικών ομάδων. Επιπρόσθετα, τα παιδιά που ένιωθαν περισσότερη μοναξιά αλληλεπιδρούσαν θετικά με το στενό τους φίλο, παρόλο που αυτός μπορεί να είχε περισσότερο αρνητική στάση απέναντί τους. Τα παιδιά εκείνα που είχαν την πιο αρνητική στάση προς τη μόνωση, αφιέρωναν, όπως αναμενόταν, περισσότερο χρόνο με τους συνομηλίκους τους. Φαίνεται ότι φρόντιζαν τα ίδια – ή το κανόνιζαν οι γονείς τους – να έχουν αρκετές κοινωνικές επαφές, για να αποφεύγουν τη δυσφορία της κυριολεκτικής μοναξιάς. Και πάλι σε συστοιχία με τις ερευνητικές υποθέσεις, τα παιδιά που ανέφεραν ότι είχαν μεγαλύτερη ικανότητα να είναι μόνο ήταν πιο αυτόνομα, βίωναν λιγότερο άγχος, είχαν κάπως πιο περιορισμένη επιθετική συμπεριφορά (όλα αυτά τα αξιολόγησαν οι δάσκαλοί τους) και περνούσαν λιγότερο χρόνο με τους συνομηλίκους τους από ό,τι τα παιδιά που δεν είχαν τόσο υψηλά αυτήν την ικανότητα.

---

<sup>12</sup> Αυτή η συμπεριφορά μάς θυμίζει το κατά Piaget αναπτυξιακό στάδιο της απουσίας μονιμότητας του αντικειμένου («Out of sight, out of mind»).

## Ερευνητικές προσεγγίσεις της ευεργετικής μοναξιάς σε παιδιά και εφήβους

[Νιώθεις διαφορετικά μετά  
που θα περάσεις πολύ χρόνο  
μόνος σου / μόνη σου;]  
*Πιο ωραία.*  
*Πως έλυσα κάτι που με βάραινε.*  
*Ή ξέχασα μια στεναχώρια.*  
*Επίσης πως είμαι πιο χαλαρός,*  
*πιο ήρεμος.*  
*Έτσι νιώθω καλύτερα*  
*και έχω πιο καθαρό μυαλό.*  
Αγόρι, Στ' δημοτικού

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα είναι το εάν τα παιδιά είναι σε θέση να διακρίνουν ανάμεσα στην κυριολεκτική μοναξιά, στην επώδυνη μοναξιά και στην ευεργετική μοναξιά. Η ικανότητα του ανθρώπου να διακρίνει, σε γνωστικό επίπεδο, αυτές τις τρεις μορφές μοναξιάς θεωρείται ενδεικτική μιας ώριμης και έγκυρης κατανόησης της μοναξιάς και είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εμπειρία της μοναξιάς σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Το θέμα αυτό έχει παραμεληθεί από τους ερευνητές.

Σε πρόσφατη ελληνική έρευνα (Galanaki, 2004), διαπιστώθηκε ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας (6,5 έως 12 ετών περίπου) υπάρχει ακόμη μια ατελής κατανόηση των διαφορών ανάμεσα στις τρεις αυτές μορφές μοναξιάς, μια κατανόηση όμως που αυξάνεται κατά πολύ από την αρχή της παιδικής ηλικίας μέχρι την αρχή της εφηβείας. Αναλυτικότερα, τα δύο τρίτα των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή διέβλεπαν τη διαφορά ανάμεσα στην ουδέτερη, κυριολεκτική μοναξιά και στην επώδυνη μοναξιά, δηλαδή ανάμεσα στο να είναι κανείς μόνος του κάπου και στο να νιώθει μόνος, και την αιτιολογούσαν ικανοποιητικά. Η ικανότητα αυτή παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση με την πάροδο της ηλικίας. Πρέπει όμως να σημειώσουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών ανέφεραν στον ορισμό της επώδυνης μοναξιάς την κυριολεκτική μοναξιά, πράγμα που σημαίνει ότι το να είναι κανείς μόνος και να νιώθει μόνος είναι στο νου των παιδιών αλληλένδετες καταστάσεις.

Μόνο το ένα τρίτο του δείγματος αναγνώριζε τις θετικές λειτουργίες και συνέπειες της μοναξιάς, δηλαδή την ευεργετική μοναξιά. Τα παιδιά της Β' δημοτικού (κατά μέσο όρο 7 ετών), σχεδόν στο σύνολό τους, δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν αυτή τη μορφή μοναξιάς. Η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς την ευεργετική, επικοδομητική μοναξιά απαιτεί, όπως φαίνεται, ένα επίπεδο ωριμότητας και γνωστικής ανάπτυξης που απουσιάζει στην αρχή της σχολικής ηλικίας. Παρατηρήθηκε όμως στατιστικά σημαντική αύξηση της ικανότητας αυτής με την πάροδο της ηλικίας.

Τα παιδιά που αναγνώριζαν την ύπαρξη της ευεργετικής μοναξιάς δικαιολογούσαν τις απαντήσεις τους δηλώνοντας ότι η κυριολεκτική μοναξιά μπορεί να έχει θετικές λειτουργίες όπως:

- χαλάρωση και ηρεμία (ύπνος), μείωση του άγχους και του θυμού (και προστασία των άλλων από το θυμό κάποιου),
- ευκαιρία για στοχασμό, που θα οδηγήσει το παιδί να αντιμετωπίσει και να επιλύσει τα προβλήματά του, να αναγνωρίσει τα λάθη του,
- κατάστροψη μελλοντικών σχεδίων,



- αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα,
- αίσθηση αυτοελέγχου,
- αίσθηση ανεξαρτησίας,
- επιθυμία για ιδιωτικότητα και μυστικότητα,
- ονειροπόληση,
- συγγραφή ημερολογίου,
- μοναχική ενασχόληση με δραστηριότητες (π.χ. μοναχικό παιχνίδι, μελέτη των μαθημάτων, ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, ζωγραφική, μουσική),
- συγκέντρωση και υψηλή επίδοση,
- ελευθερία να κάνουν («κακά») πράγματα,
- τιμωρία για «κακή» συμπεριφορά,
- αναγνώριση της σημασίας των ανθρώπινων σχέσεων και
- αποφυγή της κριτικής (ιδιαίτερα από τους ενήλικους).

Επίσης, τα δύο τρίτα των παιδιών αναγνώριζαν την εκούσια μοναξιά (το να θέλει κάποιος να είναι μόνος) και αιτιολογούσαν την άποψή τους με ικανοποιητικό τρόπο. Εκτός από τη στατιστικά σημαντική αύξηση με την πάροδο της ηλικίας της ικανότητας να αναγνωρίζει κανείς την επιθυμία για μοναξιά, διαπιστώθηκε και στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, με τα κορίτσια να την αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι τα αγόρια. Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται στα πλαίσια της διαφορετικής κοινωνικοποίησης των φύλων, σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια ενθαρρύνονται να ασχολούνται με ήσυχες, καθιστικές, συνήθως εντός του σπιτιού και άρα μοναχικές δραστηριότητες, περισσότερο από ό,τι τα αγόρια. Ή μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της μεγαλύτερης ωριμότητας των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια, που τους επιτρέπει να συλλαμβάνουν την ανθρώπινη επιθυμία για μοναξιά νωρίτερα από τα συνομήλικά τους αγόρια.

\*

Είναι ελάχιστες οι έρευνες για τη σχέση ανάμεσα στην *ικανότητα του παιδιού να είναι μόνο* και στη μοναξιά του, καθώς και για τη *στάση προς τη μόνωση*. Σε μια από τις πρώτες σχετικές έρευνες στη Μ. Βρετανία ο Coleman (1974) επιχείρησε να εξετάσει αν αυτή η σχέση μοναξιάς και ικανότητας του παιδιού να είναι μόνο του είναι γραμμική, δηλαδή αν όσο αναπτύσσεται και μεγαλώνει το παιδί, τόσο περισσότερο αυξάνεται η ανοχή του στη μόνωση. Ζητήθηκε, λοιπόν, από προεφήβους και εφήβους να συμπληρώσουν, μεταξύ άλλων, τις ελλιπείς προτάσεις «Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...» και «Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του ...»<sup>13</sup>. Οι προεφηβοί έδωσαν απαντήσεις ενδεικτικές άγχους και φόβου και λίγοι από αυτούς εξέφρασαν θέματα εποικοδομητικής μοναξιάς, δηλαδή ανοχή της μοναξιάς και δημιουργική χρήση της. Τα τελευταία αυτά θέματα αναφέρονταν πιο συχνά από τους μεγαλύτερους εφήβους.

Τα κορίτσια είχαν πιο θετική στάση προς τη μόνωση από ό,τι τα αγόρια, καθώς απариθμούσαν περισσότερους τρόπους δημιουργικής αξιοποίησης της μόνωσης. Ο ερευνητής απέδωσε το εύρημα αυτό σε διάφορες αναπτυξιακές ψυχοδυναμικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την εφηβική ηλικία και οι οποίες είναι πιο

<sup>13</sup> Αυτές οι δύο προτάσεις δόθηκαν και στην παρούσα έρευνα (βλέπε Παράρτημα Δ).

πιστικές για τα αγόρια (π.χ. ο έλεγχος των παρορμήσεων<sup>14</sup> που είναι πιο δύσκολος για τα αγόρια, ώστε να μην προτιμούν να μένουν μόνα με τον εαυτό τους), καθώς και στην πιθανώς μεγαλύτερη ωριμότητα των κοριτσιών.

Παραδείγματα απαντήσεων δημιουργικής αξιοποίησης της μόνωσης είναι τα ακόλουθα:

- «Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, μπορεί να δει τα πράγματα από μια άλλη οπτική γωνία»
- «Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, μπορεί να κάνει πράγματα καλύτερα από ό,τι όταν είναι μαζί με άλλους»
- «Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, μπορεί να χαράξει τη δική του πορεία»
- «Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ εύχομαι συχνά να ήταν πάντα τόσο ήσυχα και ειρηνικά».

Τα ευρήματα αυτά επαληθεύτηκαν και σε μια άλλη έρευνα (Kroger, 1985), που έγινε με Αμερικανούς και Νεοζηλανδούς εφήβους. Τα παιδιά ηλικίας 11 ετών έδωσαν απαντήσεις που υποδηλώνουν αρνητική στάση προς τη μόνωση. Η μοναξιά δεν είναι μόνο δυσάρεστη, αλλά συχνά και ένα τρομακτικό και αγχωτικό βίωμα. Μάλιστα, ένα δεκάχρονο αγόρι στη Ν. Ζηλανδία έδωσε την εξής χαρακτηριστική απάντηση: «Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, μερικές φορές έχει ένα απόκοσμο συναίσθημα» (“If a person is alone you sometimes get an eerie feeling”). Το πιο σημαντικό εύρημα, όπως επισημαίνει και η ερευνήτρια, είναι η απουσία σημαντικών διαφορών στις απόψεις των εφήβων για τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους γονείς, τους συνομηλίκους, το αυτοσυναίσθημα και τη μοναξιά σε οικονομικά ανεπτυγμένες κοινωνίες «δυτικού τύπου». Το ότι η στάση προς τη μόνωση γίνεται θετικότερη με την πάροδο της ηλικίας αποτέλεσε και εύρημα των Goossens και Marcoen (1999b), που επίσης χρησιμοποίησαν τις προαναφερθείσες ανοιχτές ερωτήσεις.

Σε μια σχετικά πρόσφατη έρευνα (1999) με παιδιά ηλικίας Δ΄ έως Στ΄ δημοτικού, η Terrell-Deutsch προσπάθησε, μεταξύ άλλων, να εξετάσει και τη σχέση της στάσης προς τη μόνωση με την επώδυνη μοναξιά. Χορηγήθηκαν τρεις βασικές σχετικές κλίμακες: η *Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας των Παιδιών* (Asher et al., 1984), η *Κλίμακα Μοναξιάς για Παιδιά και Εφήβους του Πανεπιστημίου Louvain*<sup>15</sup> (Marcoen, Goossens, & Caes, 1987), το οποίο αξιολογεί τη θετική και την αρνητική στάση προς τη μόνωση και το *Ερωτηματολόγιο Αποθεμάτων στις Σχέσεις και Μοναξιάς* (Hayden, 1989).

Διαπιστώθηκε ότι η αρνητική στάση των παιδιών προς τη μόνωση δεν σχετιζόταν με την επώδυνη μοναξιά τους στο πλαίσιο της οικογένειας και της ομάδας των συνομηλίκων· μάλιστα, αποτέλεσε μια μοναδική μέτρηση, η οποία δεν σχετιζόταν με τις άλλες υποκλίμακες. Η θετική στάση προς τη μόνωση είχε θετική συνάφεια με την επώδυνη μοναξιά στην ομάδα των συνομηλίκων (αν και η συνάφεια ήταν μέτρια). Αυτό το απροσδόκητο εύρημα ερμηνεύτηκε ως εξής: είτε τα παιδιά μαθαίνουν ότι τους αρέσει να είναι μόνα επειδή βιώνουν έντονη επώδυνη μοναξιά, είτε δηλώνουν ότι τους αρέσει να είναι μόνα ως ένα είδος άμυνας ενάντια στην επώδυνη μοναξιά που νιώθουν. Θα προσθέταμε ότι στην παιδική ηλικία ενδέχεται η θετική στάση προς τη μόνωση να μην προστατεύει το παιδί από την επώδυνη

<sup>14</sup> Συχνά οι έφηβοι επιθυμούν να είναι μαζί με «σημαντικούς τρίτους», τους οποίους εμπιστεύονται, και δεν αντέχουν να είναι μόνοι τους, γιατί φοβούνται ότι δεν μπορούν να ελέγξουν τον εαυτό τους.

<sup>15</sup> Να σημειώσουμε ότι η *Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας των Παιδιών* (Asher et al., 1984) και οι δύο υποκλίμακες της *Κλίμακας Μοναξιάς για Παιδιά και Εφήβους του Πανεπιστημίου Louvain* (Marcoen et al., 1987) χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα (βλέπε Παράρτημα Δ).

μοναξιά, ίσως γιατί το παιδί δεν είναι ακόμη σε θέση να αξιοποιήσει δημιουργικά το χρόνο κατά τον οποίο είναι μόνο του, όπως φαίνεται να συμβαίνει στους εφήβους και τους ενηλίκους (Goossens & Marcoen, 1999a. Larson, 1997). Όλα τα παραπάνω όμως συνιστούν απλώς υποθέσεις που χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση, πράγμα που επιχειρείται στην παρούσα έρευνα.

Σε περισσότερο πρόσφατη έρευνα (Goossens & Beyers, 2002), πραγματοποιήθηκε, σε τρία δείγματα παιδιών Ε' και Στ' δημοτικού από το Βέλγιο, μια χρήσιμη διερεύνηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας γνωστών ερωτηματολογίων για τη μοναξιά των παιδιών. Διαπιστώθηκαν ευρήματα παρόμοια με αυτά της έρευνας της Terrell-Deutsch (1999) με παιδιά περίπου της ίδιας ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, η θετική στάση των παιδιών προς τη μόνωση είχε μέτρια θετική συνάφεια με την επώδυνη μοναξιά που ένιωθαν στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους (και στις δύο περιπτώσεις κατά δηλώσεις των ίδιων των παιδιών). Οι ερευνητές δεν ερμήνευσαν αυτό το παράδοξο εύρημα. Προς το παρόν δεν διαθέτουμε άλλες υποθετικές ερμηνείες εκτός από αυτές που αναφέραμε παραπάνω και οι οποίες χρήζουν συστηματικής διερεύνησης. Επίσης, η ικανότητα των παιδιών να είναι μόνα (αξιολογήθηκε με το *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο*<sup>16</sup>, Berlin, 1990) εμφάνισε μέτρια θετική συσχέτιση με τη θετική στάση προς τη μόνωση και μέτριες αρνητικές συσχετίσεις με την αρνητική στάση προς αυτή και την αντιπάθεια για τη μόνωση (είναι η τελευταία υποκλίμακα του ερωτηματολογίου αυτού). Στην έρευνα δεν προέκυψε συσχέτιση της επώδυνης μοναξιάς και της κοινωνικής δυσάρεσκειας με τις υπόλοιπες υποκλίμακες.

Σε ένα άλλο σώμα ερευνών, που έχουν διεξαχθεί στο Βέλγιο, η θετική στάση προς τη μόνωση, καθώς και η αρνητική στάση προς τη μόνωση μελετήθηκαν ως διαστάσεις της εμπειρίας της μοναξιάς των εφήβων (Marcoen et al., 1987). Μέσω της *Κλίμακας Μοναξιάς για Παιδιά και Εφήβους του Πανεπιστημίου Louvain*, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά Ε' δημοτικού είχαν πιο αρνητική στάση προς τη μόνωση από ό,τι οι έφηβοι (Β', Γ' γυμνασίου και Α' λυκείου). Ωστόσο, η θετική στάση προς τη μόνωση δεν διαφοροποιούνταν με την ηλικία. Σε πιο πρόσφατες έρευνες (Goossens & Marcoen, 1999a. Marcoen & Goossens, 1993), με παιδιά και εφήβους 10 έως 17 ετών, βρέθηκε ότι η αρνητική στάση προς τη μόνωση μειωνόταν με την ηλικία και αυξανόταν η αντίστοιχη θετική στάση.

Επίσης, όταν εξετάστηκε η σχέση αυτών των δύο παραγόντων με τυπικά φαινόμενα της εφηβείας, όπως η αυτοσυνειδησία, το κοινωνικό άγχος, η τάση για ενδοσκόπηση και η διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας, διαπιστώθηκαν τα εξής: η μοναξιά στην εφηβική ηλικία σχετίζεται με τη δόμηση ενός νέου κοινωνικού κόσμου και ειδικά με τη δόμηση της ταυτότητας· η αρνητική στάση προς τη μόνωση δεν εμφάνιζε καμία στατιστικά σημαντική σχέση με τα φαινόμενα αυτά· η θετική στάση προς τη μόνωση ήταν πιο αυξημένη, όπως αναμενόταν, στους εφήβους που είχαν μεγαλύτερη τάση για ενδοσκόπηση, περισσότερο κοινωνικό άγχος και περισσότερα καταθλιπτικά συναισθήματα.

Σε πρόσφατη ελληνική έρευνα (Galanaki, in press), σε παιδιά Δ' και Στ' δημοτικού, διαπιστώθηκε ότι ικανότητα του παιδιού για μόνωση σχετιζόταν αρνητικά με την αντιπάθεια του για τη μόνωση, ενώ η συσχέτιση μεταξύ της θετικής στάσης προς τη μόνωση και της αρνητικής στάσης προς τη μόνωσης – αν και στατιστικά σημαντική – ήταν χαμηλή. Επίσης, η αρνητική στάση προς τη μόνωση μειωνόταν από τη Δ' προς τη Στ' δημοτικού, αν και δεν βρέθηκε αντίστοιχη αύξηση της θετικής στάσης προς τη μόνωση με την πάροδο της ηλικίας.

<sup>16</sup> Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα (βλέπε Παράρτημα Δ).

Σε μια σειρά άλλων ερευνών εξετάστηκε και η *εμπειρία* και η *σημασία της κυριολεκτικής μοναξιάς* στα παιδιά και τους εφήβους. Η διερεύνηση αυτής της εμπειρίας παρουσιάζει μεθοδολογικές δυσκολίες, γιατί, όπως επισήμανε ο Larson (1990), για να συλλέξει κανείς σχετικές πληροφορίες από τους ανθρώπους, θα πρέπει να παραβιάσει τον προσωπικό τους χώρο. Οποιαδήποτε μέθοδο συλλογής δεδομένων – παρατήρηση, συνέντευξη, ερωτηματολόγιο – κι αν χρησιμοποιήσει ο ερευνητής, υπάρχει κάποιας μορφής κοινωνική αλληλεπίδραση και το άτομο δεν είναι πλέον μόνο του. Επιπλέον, οι άνθρωποι, για διάφορους λόγους, δεν αποκαλύπτουν εύκολα στοιχεία που αφορούν τις μοναχικές, προσωπικές τους στιγμές. Γι' αυτό το λόγο, τα περισσότερα ευρήματα για τη μόνωση προέρχονται από αυτοαναφορές, οι οποίες ενέχουν το στοιχείο της υποκειμενικότητας και της μεροληψίας.

Ο Larson (1990) διακρίνει ανάμεσα στη μοναξιά και στη μόνωση:

Μόνωση είναι η αντικειμενική κατάσταση του να είναι κάποιος μόνος του και να μην έχει επικοινωνία με άλλους. Αντίθετα, η μοναξιά και η ιδιωτικότητα είναι υποκειμενικές καταστάσεις, οι οποίες μπορεί ή όχι να συνυπάρχουν με τη μόνωση. (σ. 157)

Ο Larson και οι συνεργάτες του (Larson & Richards, 1991. Larson, Richards, Moneta, Holmbeck, & Duckett 1996) μελέτησαν τις αλλαγές στην καθημερινή αλληλεπίδραση και συναναστροφή των παιδιών από τη σχολική ηλικία μέχρι και την εφηβεία (παιδιά ηλικίας 10 έως 18 ετών), με διαχρονικές έρευνες μέσω της Μεθόδου Δειγματοληψίας Εμπειριών (The Experience Sampling Method): οι συμμετέχοντες είχαν μαζί τους μια συσκευή (τύπου «βομβητή») που τους έδινε σήματα ανά δύο ώρες κατά τυχαία διαστήματα καθόλη τη διάρκεια της ημέρας και εκείνοι έπρεπε να καταγράφουν εάν ήταν μόνοι τους ή όχι και με ποιον ήταν, τι έκαναν, καθώς και τα κίνητρα, τη γνωστική και τη συναισθηματική κατάστασή τους. Βρέθηκε ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας (10 ετών) περνούν περίπου το μισό του χρόνου τους με την οικογένεια, ενώ οι έφηβοι (15 ετών) το 25%, γεγονός που σημαίνει ότι έχουμε μεγάλη αύξηση της κυριολεκτικής (εκούσιας) μοναξιάς στην εφηβεία σε σχέση με την προεφηβεία. Πιο συγκεκριμένα, οι έφηβοι είναι μόνοι τους για ολόένα και μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα σε βάρος του χρόνου που είναι μαζί με τα άλλα μέλη της οικογένειάς τους (από την Ε' δημοτικού μέχρι τη Β' γυμνασίου ο χρόνος που είναι μόνοι τους αυξάνεται πολύ, κατά 50%). Όμως, παρ' όλο που οι έφηβοι περνούν όλο και περισσότερο χρόνο μόνοι τους, δεν νιώθουν περισσότερη μοναξιά, αντίθετα την επιζητούν (Larson, 1999. Larson & Richards, 1991).

Στην ίδια έρευνα, οι προέφηβοι (Ε' και Στ' δημοτικού), σε σύγκριση με τους εφήβους, ανέφεραν λιγότερο συχνά την επιθυμία να είναι μόνοι και να ασχολούνται με δραστηριότητες, η συναισθηματική τους κατάσταση δεν ήταν καλύτερη όταν έβγαιναν από τη μόνωση και το ποσό του χρόνου που ήταν μόνοι δεν είχε σχέση με την προσαρμογή τους, ενώ στους εφήβους που περνούσαν ένα μέτριο ποσό του καθημερινού χρόνου μόνοι αυτό σχετιζόταν θετικά με καλύτερη προσαρμογή. Τα οφέλη της κατάστασης κατά την οποία είναι ο έφηβος μόνος είναι και μακροπρόθεσμα, όπως έχει τεκμηριωθεί από άλλες δύο έρευνες (Larson & Csikszentmihalyi, 1978, 1980). Οι έφηβοι που περνούν ένα μέτριο χρονικό διάστημα μόνοι τους έχουν καλύτερη προσαρμογή από αυτούς που δεν είναι ποτέ, είναι σπάνια, ή είναι συχνά μόνοι. Και, πιο συγκεκριμένα, έχουν μικρότερου βαθμού προβληματική συμπεριφορά (όπως την αξιολογούν οι γονείς), έχουν καλύτερη γενική προσαρμογή

(όπως την αξιολογούν οι δάσκαλοί τους) και υψηλότερη σχολική επίδοση – όλα αυτά ανεξάρτητα από τη μοναξιά που δηλώνουν ότι νιώθουν όταν είναι μόνοι. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το να νιώθει κανείς μοναξιά όταν είναι μόνος δεν έρχεται σε αντίθεση με το να απολαμβάνει τα οφέλη της κατάστασης αυτής.

Για τα αγόρια, ο χρόνος με την οικογένεια στην εφηβεία αντικαθίσταται από μοναχικό χρόνο· χρειάζονται τη μόνωση για να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές και τις δυσκολίες της εφηβείας. Αντίθετα, τα κορίτσια χρειάζονται τη μόνωση και ταυτόχρονα έχουν την ανάγκη να επικοινωνούν και να συζητούν τα θέματα που τους απασχολούν, οπότε ο χρόνος με την οικογένεια βρίσκεται *ανάμεσα* στο μοναχικό χρόνο και στο χρόνο με φίλους. Στα αγόρια η μείωση του χρόνου με την οικογένεια εξηγείται από τις αναπτυξιακές αλλαγές της ήβης, αντίθετα στα κορίτσια, από την ηλικία. Ωστόσο, αν και ο χρόνος που περνούν οι έφηβοι με την οικογένεια μειώνεται, δεν παύει να είναι ποιοτικός· οι έφηβοι δεν συμμετέχουν τόσο συχνά σε κοινές δραστηριότητες με την οικογένεια, αλλά συζητούν και διαπραγματεύονται τα θέματα που τους απασχολούν. Η επικοινωνία αυτή τις περισσότερες γίνεται σε δυαδικό επίπεδο· ειδικά στα κορίτσια παρατηρείται η εκμυστήρευση και η συζήτηση διαπροσωπικών θεμάτων με τη μητέρα ή τα αδέρφια.

Επίσης, όπως ήταν αναμενόμενο, βρέθηκε ότι η συναισθηματική κατάσταση των 13χρονων εφήβων ήταν πιο αρνητική όταν ήταν με την οικογένεια, αν και τα 15χρονα αγόρια είχαν πάλι θετικότερη διάθεση όταν ήταν με την οικογένειά τους. Υποθέτουμε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έφηβοι νιώθουν ασφάλεια στο οικογενειακό περιβάλλον, γιατί επικοινωνούν περισσότερο με τους γονείς, έχουν αμβλυνθεί οι συγκρούσεις και υπάρχει κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και κατανόησης γι' αυτό έχουν και θετικότερη διάθεση. Η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών και των εφήβων όταν ήταν με φίλους ήταν θετικότερη με την πάροδο της ηλικίας, ενώ δεν βρέθηκαν αλλαγές στη συναισθηματική κατάσταση όταν ήταν μόνοι τους.

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας που περνούν αρκετές ώρες μόνα τους ίσως δεν το κάνουν γιατί πιστεύουν στην ευεργετική επίδραση αυτής της μοναξιάς, αλλά γιατί δεν μπορούν να έχουν κοινωνικές σχέσεις (εξαιτίας π.χ. της απόρριψής τους από τους συνομηλίκους, ή της υπερβολικής αιδούς), όπως επισημαίνει ο Larson (1990, 1997), επικαλούμενος σχετικές έρευνες (π.χ. Rubin & Asendorpf, 1993. Rubin, Daniels-Beirness, & Hayvren, 1982). Επιπλέον, υπάρχουν δεδομένα που υποστηρίζουν τη σχέση ανάμεσα στην κακή ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (μοναξιά και κατάθλιψη) και στο ποσό του χρόνου που περνά μόνο του κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στο σχολείο (Rubin, 1993). Σε άλλες περιπτώσεις πάλι, μπορεί τα παιδιά να είναι μόνα τους γιατί απλώς δεν είναι διαθέσιμα τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής τους. Το να είναι ένα παιδί μόνο του δεν σημαίνει οπωσδήποτε ότι έχει κακή ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Όπως επισημαίνει ο Rubin (1982), το να μάθει ένα παιδί να αντιμετωπίζει τη μοναξιά του είναι μια σημαντική ικανότητα που θα αποβεί χρήσιμη στη μετέπειτα ζωή του.

Σε άλλη έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 75 έφηβοι (φοιτητές) και 107 ενήλικοι στο Σικάγο των Η.Π.Α., βρέθηκε ότι οι ενήλικες επιθυμούν λιγότερο να είναι μόνοι τους από ό,τι με την οικογένεια και τους φίλους τους, ενώ οι έφηβοι επιθυμούν λιγότερο να είναι μόνοι τους από ό,τι με τους φίλους τους, αλλά όχι από ό,τι με την οικογένειά τους (Larson & Csikszentmihalyi, 1978. Larson et al., 1982). Οι ενήλικοι έχουν συνηθίσει να ζουν σε κοινωνικό πλαίσιο, να έχουν κάποιο κοινωνικό ρόλο (γονέας, σύζυγος, εργαζόμενος, συνάδελφος, κ.ά.) και φαίνεται ότι επιθυμούν κοινωνικές συναναστροφές με την οικογένεια και τους φίλους τους. Οι έφηβοι που βιώνουν μοναξιά στο οικογενειακό πλαίσιο είναι περισσότερο πιθανό να

εμφανίζουν καταθλιπτικές τάσεις, να έχουν χαμηλότερο αυτοσυναίσθημα και περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής (Larson, 1999).

Οι έφηβοι και οι ενήλικοι περνούν περίπου 25% της ημέρας μόνοι, μέσα στην καθημερινή ρουτίνα, συνήθως σε δραστηριότητες που απαιτούν συγκέντρωση, όπως διάβασμα, μελέτη, ενασχόληση με ενδιαφέροντα ή διαφύλαξη του ιδιωτικού, όπως ντύσιμο, προσωπική περιποίηση (Larson & Csikszentmihalyi, 1978, 1980. Larson et al., 1982). Παρομοίως, έχει βρεθεί ότι οι έφηβοι που επιθυμούν τη μόνωση τείνουν να βρίσκουν ευχαρίστηση στο διάβασμα (Burger, 1995). Τη μεγαλύτερη μοναξιά τη νιώθουν όταν είναι μόνοι τους, ιδίως όταν είναι μόνοι τους στο σπίτι<sup>17</sup> – στην κρεβατοκάμαρα (Larson & Csikszentmihalyi, 1978).

Βέβαια, οι έφηβοι διατηρούν μια εσωτερική ισορροπία, επιλέγουν να είναι μόνοι τους το ίδιο χρονικό διάστημα που είναι με άλλους (Larson & Csikszentmihalyi, 1978). Ωστόσο, για τους εφήβους η μόνωση φαίνεται ότι είναι θέμα επιλογής και μάλιστα μια σταθερή – σχετικά – επιλογή, ένα πρότυπο ζωής (Larson & Csikszentmihalyi, 1980), ενώ για τους ενήλικους μπορεί να είναι και θέμα επιβολής από κοινωνικούς ρόλους (οικογενειακή κατάσταση, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επαγγελματική ιδιότητα). Οι έφηβοι που περνούν περισσότερο χρόνο μόνοι συνήθως αξιοποιούν την ευεργετική μοναξιά για να διαβάσουν με ησυχία στο σπίτι (Burger, 1995. Larson & Csikszentmihalyi, 1980)· αντίθετα, οι έφηβοι που συνηθίζουν να συναναστρέφονται σε παρέες, περνούν τον χρόνο τους σε δημόσιους χώρους μιλώντας με άλλους<sup>18</sup>.

Μολονότι η συναισθηματική κατάσταση στην οποία αναφέρουν οι έφηβοι ότι βρίσκονται όταν είναι μόνοι είναι λιγότερο θετική από ό,τι στις άλλες στιγμές της ζωής τους, ωστόσο η γνωστική κατάστασή τους φαίνεται να είναι καλύτερη (Larson & Csikszentmihalyi, 1978, 1980. Larson et al., 1982). Οι έφηβοι φαίνεται να έχουν αρνητική διάθεση όταν κάνουν κάποια «παθητική δραστηριότητα»<sup>19</sup> μόνοι τους, όπως διάβασμα, μελέτη, περπάτημα, ενώ δεν αναφέρουν την αρνητική διάθεση όταν είναι μόνοι τους και σκέφτονται, ονειροπολούν, ασχολούνται με την προσωπική τους περιποίηση, ή δουλεύουν (Larson & Csikszentmihalyi, 1978). Επίσης, οι έφηβοι αναφέρουν ότι, όταν είναι μόνοι, τους ενδιαφέρει λιγότερο η εντύπωση που δίνουν στους άλλους και έχουν καλύτερη συγκέντρωση της προσοχής, και ότι αυτοί ακριβώς είναι οι λόγοι που θέλουν να είναι μόνοι τους.

Οι έφηβοι που περνούν περισσότερο χρόνο της ημέρας μόνοι αναφέρουν θετικότερη διάθεση γενικά και αξιολογούν τους εαυτούς ως σημαντικά πιο φιλικούς και χαρούμενους (Larson & Csikszentmihalyi, 1978). Μάλιστα, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι έφηβοι που περνούν κάποιο μέρος της ημέρας μόνοι είναι λιγότερο αποξενωμένοι από τον εαυτό τους και τους άλλους.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα που προέκυψε σε κάθε έρευνα του Larson και των συνεργατών του είναι ότι οι έφηβοι που περνούν κάποιο μέρος της ημέρας μόνοι τους έχουν καλύτερη προσαρμογή από αυτούς που ποτέ δεν είναι μόνοι, είναι σπάνια μόνοι ή πολύ χρόνο μόνοι (Larson, 1990), γι' αυτό και υποθέτουμε ότι η καλή προσαρμογή εξαρτάται από το αν η μοναξιά είναι ευεργετική ή επώδυνη.

Οι έφηβοι επιθυμούν τη μόνωση, γιατί τους δίνει ελευθερία να επιλέξουν οι ίδιοι τι θα κάνουν (Larson, 1997). Η συναισθηματική κατάσταση που αναφέρουν οι έφηβοι αφού μείνουν για ένα διάστημα μόνοι είναι πιο θετική από ό,τι αν δεν είχαν

<sup>17</sup> Μάλιστα, οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο «καταφύγιο» (place of retreat), για να αναφερθούν στη μόνωση στο σπίτι.

<sup>18</sup> Επίσης, οι δεύτεροι δεν είναι τόσο συγκεντρωμένοι, συνήθως χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν μια εργασία από τους εφήβους που περνούν περισσότερο χρόνο μόνοι.

<sup>19</sup> Είναι ο όρος που χρησιμοποιεί ο ίδιος ο ερευνητής.

μείνει μόνοι, δηλαδή αναφέρουν ότι νιώθουν πιο δυνατοί, πιο εύθυμοι, με διάθεση να επιδοθούν αμέσως μετά σε δραστηριότητες και σχέσεις<sup>20</sup>. Επίσης, η συναισθηματική κατάστασή τους είναι πιο θετική μετά από μικρό διάστημα που θα μείνουν μόνοι τους, ανεξάρτητα από το τι είχε προηγηθεί της μόνωσης. Υποθέτουμε ότι αναγνωρίζουν τη σημασία της ευεργετικής μοναξιάς για την ψυχική τους ευεξία, γι' αυτό το λόγο η μόνωση δεν φαίνεται να εξαρτάται από εξωγενείς παράγοντες, όπως ο αριθμός των αδελφών, ο προσωπικός χώρος (η ύπαρξη προσωπικής κρεβατοκάμαρας), ή το ωράριο των γονέων, αλλά από την ηλικία.

Και όταν ζητήθηκε από εφήβους 15 έως 18 ετών να αναπολήσουν τα τελευταία δύο χρόνια της ζωής τους και να αξιολογήσουν τις αλλαγές που έχουν συμβεί στα συναισθήματά τους, αυτοί ανέφεραν θετικές αλλαγές σε όλες τις πτυχές της ζωής τους. Η ωριμότητα συντέλεσε στη βελτίωση της επικοινωνίας με την οικογένεια και τους φίλους, σε ποιοτικές σχέσεις, στην αναγνώριση της σημασίας της οικογένειας και της φιλίας. Επίσης, στο χρόνο που ήταν μόνοι είχε επέλθει μια ποιοτική αλλαγή και χαρακτηριζόταν από μικρότερη αποξένωση και κοινωνικό στιγματισμό από ό,τι στο παρελθόν: ανέφεραν ότι η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν εποικοδομητικά το χρόνο αυτόν, ασχολούμενοι με δραστηριότητες και αφιερώνοντάς τον στη σκέψη και το στοχασμό, είχε αυξηθεί, όπως και η ανάγκη ή η επιθυμία τους να είναι μόνοι (Freeman, Csikszentmihalyi, & Larson, 1986). Με αυτόν τον τρόπο, οι έφηβοι κατάφεραν να μετατρέψουν μια αρνητική εμπειρία του παρελθόντος, τη μόνωση, σε μια θετική εμπειρία για το μέλλον, επιλύοντας συγκρούσεις, προβλήματα και δυσκολίες.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, είμαστε ενώπιον μιας αναπτυξιακής αλλαγής: οι έφηβοι χρησιμοποιούν το χρόνο που είναι μόνοι τους για να αποκαταστήσουν την ψυχική τους διάθεση, να ανανεωθούν και να νιώσουν συναισθηματικά αυτόρκεις, ενώ τα παιδιά δεν φαίνεται να κάνουν κάτι ανάλογο (Larson, 1999).

Ένα πολύ ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι, μεταξύ των μεγαλύτερων σε ηλικία εφήβων που προέρχονταν από ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου οικογένειες και είχαν οι ίδιοι ανώτερη γενική ικανότητα, αυτοί που περνούσαν ένα μέτριο χρονικό διάστημα μόνοι είναι και αυτοί που ωφελούνταν περισσότερο από τη μόνωση (Larson & Csikszentmihalyi, 1978, 1980). Ωστόσο, στους μικρότερους σε ηλικία εφήβους από χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου οικογένειες και με χαμηλότερη γενική ικανότητα, καλύτερη γενικότερη προσαρμογή είχαν όσοι περνούσαν μικρό χρονικό διάστημα μόνοι. Η ωριμότητα που επέρχεται με την ηλικία, μαζί με τις αυξημένες μαθησιακές ευκαιρίες σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, ωθούν την πρώτη κατηγορία εφήβων να κάνει επωφελή χρήση της μόνωσης. Αυτό το εύρημα συμφωνεί και με το ότι τα παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα είναι πιο πιθανό να είναι κοινωνικά αποσυρμένα (Mills & Rubin, 1993. Schneider, Richard, Younger, & Freeman, 2000).

Τα παραπάνω ευρήματα είναι ενδεικτικά αυτού που ο ίδιος ο Larson (1997) ονομάζει το *παράδοξο της μοναξιάς*. Από τη μια πλευρά, η κυριολεκτική μοναξιά έχει θετικές αναπτυξιακές λειτουργίες στην εφηβεία και από την άλλη πλευρά συνδέεται με αρνητική συναισθηματική κατάσταση. Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ της *ευεργετικής μόνωσης* (healthy solitude) και της *νοσηρής μόνωσης* (unhealthy solitude) φαίνεται να είναι το ποσό του χρόνου καθώς και η βούληση (Larson, 1997). Ερμηνείες αυτού του παραδόξου επιχείρησαν να δώσουν οι Goossens και Marcoen

---

<sup>20</sup> Βέβαια, οι έφηβοι ανέφεραν περισσότερο αρνητική διάθεση όταν ήταν μόνοι τους την Παρασκευή ή το Σάββατο το βράδυ, μέρες που συνήθως οι συνομήλικοί τους είναι μαζί με άλλους και διασκεδάζουν.

(1999a). Υποστήριζαν ότι το προσωρινό αρνητικό συναίσθημα που νιώθει ο έφηβος όταν είναι μόνος του τον οδηγεί, όπως έδειξαν και άλλες έρευνες, σε καλύτερη συναισθηματική διάθεση όταν επιστρέφει στις κοινωνικές σχέσεις. Μια άλλη ερμηνεία είναι ότι ορισμένοι έφηβοι επιτυγχάνουν να χρησιμοποιήσουν τη μοναξιά δημιουργικά, ενώ άλλοι δεν το επιτυγχάνουν, ή ότι οι ίδιοι έφηβοι μπορεί σε ορισμένες περιστάσεις να χρησιμοποιούν δημιουργικά την κυριολεκτική μοναξιά τους, ενώ σε άλλες περιστάσεις όχι. Ακόμη μια ερμηνεία είναι ότι η θετική στάση προς τη μόνωση δεν μας παρέχει αρκετές πληροφορίες αν δεν γνωρίζουμε πώς είναι η κοινωνικότητα και οι σχέσεις των εφήβων.

Ο Larson και οι συνεργάτες του (Larson et al., 1982) αντιλαμβάνονται τη μοναξιά ως ψυχολογικό ισοδύναμο του οικολογικού ρόλου του οργανισμού, το οποίο προσφέρει ποικίλες δυνατότητες προσαρμογής, ενώ ταυτόχρονα έχει και μειονεκτήματα:

Το άτομο που μένει μόνο, ενώ πριν είναι με παρέα, μπαίνει σε αυτό το ρόλο και ανάλογα με τις δυνατότητες και την επινοητικότητά του, θα έχει την ευκαιρία να προσαρμοστεί καλύτερα στη μόνωση, ή αντίθετα θα υποφέρει από τους περιορισμούς της. (σ. 40)

Μια κάπως διαφορετική άποψη για την κατάσταση κατά την οποία είναι κανείς μόνος του έχει διατυπωθεί από την Buchholz (Buchholz, 1997, 1999. Buchholz & Catton, 1999. Buchholz & Sorter, 2000. Katz & Buchholz, 1999). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η κατάσταση κατά την οποία είναι κανείς μόνος του είναι εξίσου απαραίτητη για την ανάπτυξη του ανθρώπου με το δεσμό και τις σχέσεις. Η άποψη αυτή φαίνεται να υποστηρίζεται από ερευνητικά ευρήματα της Buchholz. Σύμφωνα με αυτά, οι έφηβοι μπορούν να διακρίνουν ανάμεσα στη μοναξιά και στην κατάσταση κατά την οποία είναι κανείς μόνος του. Στη μοναξιά αποδίδουν αρνητικό περιεχόμενο: ένα διάχυτο συναίσθημα πόθου για ένα άλλο πρόσωπο το οποίο έχει κανείς ανάγκη και νιώθει έντονα την απουσία του (π.χ. «Δεν έχεις κανένα για να μιλήσεις», «Όταν σου λείπει κάποιος και εύχεσαι να ήταν κοντά σου» και «Όταν δεν έχεις σχέση»), η διάσταση της διωποκειμενικότητας. Επίσης, οι έφηβοι συνδέουν τη μοναξιά με τη λύπη και το αίσθημα του αβοήθητου, καθώς και με την απουσία συναισθηματικής υποστήριξης (π.χ. «Όταν νιώθεις σα να μην είναι κανείς εκεί να σε βοηθήσει και να σε παρηγορήσει»). Βιώνουν μοναξιά όταν πεθάνει κάποιο συγγενικό – συνήθως – πρόσωπο, όταν φύγει κάποιος από το σπίτι (σε περίπτωση διαζυγίου, όταν ο/η αδερφός/ή φύγει), όταν εισαχθεί κάποιο συγγενικό πρόσωπο στο νοσοκομείο, όταν χωρίσουν από τη σχέση τους, όταν τους απορρίπτουν οι συνομήλικοι και όταν πάνε σε καινούριο σχολείο. Αντίθετα, τα παιδιά περιγράφουν την κατάσταση κατά την οποία είναι κανείς μόνος του ως μια ουδέτερη και προσωρινή κατάσταση (π.χ. «Όταν δεν είσαι με κάποιον» και «Όταν είσαι μόνος για μικρό χρονικό διάστημα»), δεν τη συσχετίζουν όμως, αντίθετα από ό,τι αναμενόταν, με θετικές εμπειρίες. Πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι τα ευρήματα αυτής της έρευνας παρουσιάζονται συνοπτικά στα πλαίσια μιας θεωρητικής μελέτης (Buchholz & Catton, 1999), με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά τους.



## Ερευνητικές προσεγγίσεις της ευεργετικής μοναξιάς σε ενηλίκους

*Υπάρχουν μέρες που η μόνωση  
είναι βαρύ κρασί που σε μεθάει,  
άλλες που είναι πικρό, αλλά τονωτικό  
και άλλες που είναι δηλητήριο  
και σε κάνει να θέλεις να χτυπάς  
το κεφάλι σου στον τοίχο.  
(Colette, 1966, σ. 139)*

Η προτίμηση προς τη μόνωση ονομάστηκε «μονοτροπικός προσανατολισμός» (solitropic orientation) (Leary, Herbst, & McCrory, 2003). Σε μια από τις πρώτες έρευνες για τη μόνωση στους ενηλίκους (Rook, 1988), ζητήθηκε από φοιτητές στην Καλιφόρνια των Η.Π.Α. να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια για την ευεργετική μοναξιά, από τα οποία προέκυψαν αμφιθυμικά συναισθήματα. Οι φοιτητές που ένιωθαν πιο πολλή μοναξιά δεν ήθελαν να ασχολούνται με δραστηριότητες μόνοι τους, ενώ παράλληλα κατέκριναν όσους το έκαναν. Ωστόσο, οι απαντήσεις τους έδειχναν ότι επιθυμούσαν την ιδιωτικότητα και απολάμβαναν θετικές πλευρές της μόνωσης, όπως η αίσθηση της ελευθερίας.

Σε φοιτητικό πληθυσμό ο Burger (1995) χορήγησε την *Κλίμακα για την Προτίμηση προς τη Μόνωση* (*The Preference for Solitude Scale*) και έλεγξε την εσωτερική της συνοχή. Η κλίμακα μέσω 12 ερωτήσεων εξετάζει αν το άτομο θα προτιμούσε να κάνει κάποια δραστηριότητα μόνο του ή με άλλους, για παράδειγμα: «Μου αρέσει να πηγαίνω διακοπές σε μέρη με πολύ κόσμο και πολλές δραστηριότητες» ή «Μου αρέσει να πηγαίνω διακοπές σε ήσυχα και ειρηνικά μέρη με λίγο κόσμο». Τα άτομα που επιθυμούσαν τη μόνωση έτειναν να είναι πιο εσωστρεφή και νευρωτικά και να βιώνουν μοναξιά. Ο ερευνητής υποθέτει ότι τα άτομα που βιώνουν πολλή μοναξιά προτιμούν την ευεργετική μοναξιά και ταυτόχρονα θεωρούν ότι δεν έχουν το είδος των κοινωνικών σχέσεων που θα ήθελαν. Η δική μας υποθετική ερμηνεία είναι ότι η μοναξιά είναι ένα υποκειμενικό βίωμα, που κάποιες στιγμές είναι επώδυνο (π.χ. όταν θεωρούμε ότι δεν έχουμε το είδος των κοινωνικών σχέσεων που θα επιθυμούσαμε) και κάποιες στιγμές αναζωογονητικό, ευχάριστο και δημιουργικό.

Επίσης, στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι τα άτομα που προτιμούσαν την ευεργετική μοναξιά περνούσαν τον περισσότερο χρόνο μόνοι τους, κάτι που τους ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που επιθυμούσαν την ευεργετική μοναξιά ήταν πιο πιθανό να αναζητούν και να απολαμβάνουν χρόνο μοναχικό, χωρίς να αισθάνονται ανία. Σε καμία περίπτωση, όμως, δεν ανέφεραν δυσανεξία όταν περνούσαν χρόνο με άλλους· αντίθετα, ανέφεραν ευχάριστα συναισθήματα, απλά σε μικρότερο ποσοστό από τους υπόλοιπους. Ακόμη, δεν βρέθηκε σχέση της προτίμησης για την ευεργετική μοναξιά με την τάση για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις και το κοινωνικό άγχος.

Σε μεταγενέστερη έρευνα (Cramer & Lake, 1998), δόθηκε η ίδια κλίμακα και προέκυψαν τρεις παράγοντες που ερμήνευαν το 41.5% της διακύμανσης. Οι παράγοντες αφορούσαν: την ανάγκη για ευεργετική μοναξιά, την απόλαυση που προκύπτει από την ευεργετική μοναξιά και τη δημιουργικότητα κατά τη διάρκειά της. Η σχέση της προτίμησης προς την ευεργετική μοναξιά με την επώδυνη μοναξιά επαληθεύθηκε, όπως επίσης και η απουσία σχέσης με το κοινωνικό άγχος, το αυτοσυναίσθημα και την αυτοαποκάλυψη. Προέκυψαν και κάποιες διαφορές ανάμεσα στους παράγοντες της κλίμακας: τα άτομα που είχαν πολλή ανάγκη για

ευεργετική μοναξιά ήταν πιο πιθανό να επιθυμούν την αυτοαποκάλυψη και να βιώνουν μοναξιά· το επώδυνο βίωμα χαρακτήριζε και τα άτομα που απολάμβαναν την ευεργετική μοναξιά· τα άτομα που ήταν ιδιαίτερα δημιουργικά είχαν υψηλότερο αυτοσυναίσθημα και ένιωθαν λιγότερη μοναξιά<sup>21</sup>. Δεν βρέθηκαν διαφορές φύλου, αλλά η ηλικία σχετιζόταν θετικά με την απόλαυση που προκύπτει από την ευεργετική μοναξιά.

Αντίστοιχα όπως ο Nisenbaum (1984) ανέπτυξε μια τυπολογία μοναξιάς, ο Long και οι συνεργάτες του (2003) ανέπτυξαν μια ταξινόμια της ευεργετικής μοναξιάς. Περιλαμβάνει επτά θετικές μορφές της μόνωσης (ανωνυμία και η ελευθερία που απορρέει απ' αυτή, δημιουργικότητα, εσωτερική γαλήνη, οικειότητα, επίλυση προβλήματος, αυτοαποκάλυψη και πνευματική επικοινωνία), μία αρνητική (επώδυνη μοναξιά) και μία ουδέτερη (διασκέδαση). Αναλυτικά περιγράφονται αμέσως παρακάτω:

1. *Η μόνωση ως ανωνυμία.* Επειδή είσαι μόνος, μπορείς να συμπεριφέρεσαι όπως θέλεις κάθε στιγμή, χωρίς να ανησυχείς για τις κοινωνικές αβρότητες ή τι θα σκεφτούν οι άλλοι.
2. *Η μόνωση ως δημιουργικότητα.* Η μόνωση δραστηριοποιεί καινοφανείς ιδέες ή πρωτότυπους τρόπους για να εκφραστείς, είτε πρόκειται για τέχνη, ποίηση, ή πνευματικές αναζητήσεις ή χαμογελαστή ονειροπόληση με σκοπιμότητα.
3. *Η μόνωση ως διασκέδαση.* Γεμίζεις την ώρα που είσαι μόνος βλέποντας τηλεόραση, διαβάζοντας ένα βιβλίο, σερφάροντας στο διαδίκτυο, ή κάνοντας άλλες δραστηριότητες που σε αποσπούν.
4. *Η μόνωση ως εσωτερική γαλήνη.* Όταν είσαι μόνος, νιώθεις ήρεμος και χαλαρός, ελεύθερος από τις πιέσεις της καθημερινής ζωής.
5. *Η μόνωση ως οικειότητα.* Αν και είσαι μόνος, νιώθεις πολύ κοντά με κάποιον που νοιάζεσαι, για παράδειγμα ένα φίλο ή ερωτικό σύντροφο που λείπει, ή πιθανόν με κάποιο συγγενή που έχει πεθάνει, για παράδειγμα την αγαπημένη σου γιαγιά· η απουσία του ανθρώπου αυτού μόνο ενισχύει τα αισθήματα μοναξιάς.
6. *Η μόνωση ως επώδυνη μοναξιά.* Είσαι συνεσταλμένος, χαρακτηρίζεσαι από αγχώδη και καταθλιπτικά συναισθήματα· επιθυμείς τη διαπροσωπική επαφή.
7. *Η μόνωση ως επίλυση προβλήματος.* Η μόνωση σου δίνει την ευκαιρία να αναλογιστείς συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζεις και αποφάσεις που καλείσαι να πάρεις και προσπαθείς να βρεις τη λύση.
8. *Η μόνωση ως αυτοαποκάλυψη.* Με το να εστιάζεις την προσοχή στον εαυτό σου αποκτάς ενόραση για τις θεμελιώδεις αξίες και τους στόχους σου και αντιλαμβάνεσαι τις δυνάμεις και τις αδυναμίες σου.
9. *Η μόνωση ως πνευματική επικοινωνία.* Όταν είσαι μόνος, έχεις μια μυστικιστική εμπειρία, για παράδειγμα, την αίσθηση ότι υπερβαίνεις τις καθημερινές ανησυχίες, ότι είσαι μέρος κάτι μεγαλύτερου από εσένα. Οι εμπειρίες αυτού του είδους συχνά ερμηνεύονται σε θρησκευτικό πλαίσιο (π.χ. «Είμαι κοντά στο Θεό»), αλλά μπορεί να είναι εντελώς εκκοσμικευμένες (π.χ. νιώθεις ότι εναρμονίζεσαι με μια κοινωνική ή φυσική τάξη των πραγμάτων).

---

<sup>21</sup> Οι ερευνητές υποθέτουν ότι η δημιουργικότητα ενέχει όλα τα πλεονεκτήματα της ευεργετικής μοναξιάς.

Η επίλυση προβλήματος, η εσωτερική γαλήνη, η αυτοαποκάλυψη και η διασκέδαση θεωρήθηκαν οι πιο σημαντικοί τύποι ευεργετικής μοναξιάς από τους φοιτητές του δείγματος. Μάλιστα, ο τελευταίος ήταν και ο πιο συχνός τύπος μοναξιάς που βίωναν και ακολουθούσαν οι τρεις πρώτοι με την ίδια σειρά. Η επώδυνη μοναξιά και η πνευματική επικοινωνία αξιολογήθηκαν ως οι λιγότεροι σημαντικοί και λιγότερο συχνοί τύποι. Συνακόλουθα, οι ερευνητές επισημαίνουν πως, αν εξαιρεθεί η διασκέδαση, που μπορεί να θεωρηθεί και ως άμυνα εναντίον της μοναξιάς, οι θετικές εμπειρίες είναι αυτές που αναφέρθηκαν ως πιο σημαντικές και συχνές.

Η ευεργετική μοναξιά ήταν πιο πιθανό να συμβαίνει στο σπίτι (Long, 2000. Long, Seburn, Averill, & More, 2003), όπως αναφέρουν και οι έφηβοι για τη μόνωση (Larson, 1999. Larson et al., 1982). Η μόνη εξαίρεση ήταν η πνευματική επικοινωνία, που ήταν πολύ πιο πιθανό να σημειωθεί στη φύση παρά στο σπίτι. Ένα σημαντικό ποσοστό των ενήλικων συμμετεχόντων ανέφερε ότι η εσωτερική γαλήνη, η αυτοαποκάλυψη και η δημιουργικότητα ήταν πιθανό να συμβεί στη φύση (42%, 26% και 20%, αντίστοιχα). Επίσης, η επώδυνη μοναξιά και η δημιουργικότητα ήταν οι τύποι ευεργετικής μοναξιάς που θεωρήθηκαν πιθανό να παρατηρηθούν σε δημόσιους χώρους, ανεξαρτήτως συχνότητας. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει την υποκειμενικότητα του συναισθήματος: μοναξιά μπορεί να νιώθει κάποιος ανάμεσα σε κόσμο ή με προσφιλή και αγαπημένα πρόσωπα.

Από την έρευνα αυτή (Long et al., 2003) προέκυψαν τρεις παράγοντες, οι ακόλουθοι:

1. *Εσωτερικευμένη εστίαση*. Περιλαμβάνει την αυτοαποκάλυψη, την εσωτερική γαλήνη, την ανωνυμία (ελευθερία από κοινωνικούς φραγμούς), τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλήματος. Το άτομο συνδέεται με τον εαυτό του.
2. *Μοναξιά*. Περιλαμβάνει την επώδυνη μοναξιά και τη διασκέδαση ως μέσο αντιμετώπισης της μοναξιάς. Η οικειότητα θα μπορούσε να ενταχθεί σ' αυτόν τον παράγοντα (παρουσίασε μέτρια φόρτιση), καθώς ένα άτομο που νιώθει οικειότητα με κάποιον που απουσιάζει μπορεί να νιώθει μοναξιά.
3. *Εξωτερικευμένη εστίαση*. Περιλαμβάνει την οικειότητα και την πνευματική επικοινωνία. Το άτομο συνδέεται με άλλους που δεν είναι παρόντες, όπως οι σημαντικοί άλλοι, ο Θεός, η φύση.

Ο πρώτος και ο τρίτος παράγοντας έχουν μέτρια συσχέτιση, αλλά δεν συσχετίζονται με το δεύτερο, γεγονός που υποδηλώνει ότι η επώδυνη μοναξιά είναι ανεξάρτητη και όχι αντίθετη με τις θετικές όψεις της μοναξιάς. Επίσης, η εσωτερικευμένη εστίαση βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την προτίμηση για τη μόνωση, τη δημιουργικότητα σε επίπεδο συναισθημάτων και την αυτοαντίληψη και αρνητικά με τον αγχώδη δεσμό και την κατάθλιψη. Η μοναξιά διαπιστώθηκε ότι σχετίζεται θετικά με νευρωσικά και καταθλιπτικά συναισθήματα και με τον αγχώδη και αποφευκτικό δεσμό και αρνητικά με την αυτοαντίληψη, την ικανοποίηση στη ζωή και την εξωστρέφεια. Η εξωτερικευμένη εστίαση σχετίζεται θετικά με τη δημιουργικότητα σε επίπεδο συναισθημάτων και αρνητικά με τον αποφευκτικό δεσμό. Η δημιουργικότητα σε επίπεδο συναισθημάτων αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την εσωτερικευμένη και για την εξωτερικευμένη εστίαση. Η εσωτερικευμένη εστίαση μπορεί να προβλεφθεί και από την προτίμηση για μόνωση. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι η μόνωση δεν αποτελεί ενιαίο φαινόμενο, έχει ταυτόχρονα θετικές και αρνητικές όψεις.

Άλλωστε, οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς το βαθμό της μοναχικής απασχόλησης με δραστηριότητες, αλλά και ως προς το βαθμό που απολαμβάνουν την απασχόληση αυτή. Η συχνότητα και η απόλαυση για μοναχικές δραστηριότητες σχετίζονται περισσότερο με την έντονη επιθυμία για μόνωση παρά με την ελάχιστη επιθυμία να περνάει κάποιος χρόνο με άλλους (Leary et al., 2003).

Οι Rubenstein και Shaver (1982) είχαν ήδη επισημάνει ότι οι άνθρωποι διαφέρουν όχι μόνο ως προς την προθυμία τους να ομολογήσουν ότι νιώθουν μοναξιά, αλλά και ως προς τους τρόπους με τους οποίους την αντιμετωπίζουν. Συγκεκριμένα, προέκυψαν τέσσερις *τρόποι αντιμετώπισης της μοναξιάς*: α) η *θλιμμένη παθητικότητα* (sad passivity), κατά την οποία τα άτομα αναφέρουν πως τρώνε υπερβολικά, βλέπουν τηλεόραση, κοιμούνται, παίρνουν ηρεμιστικά χάπια, καταναλώνουν αλκοόλ, ή απλά κάθονται και δεν κάνουν τίποτα· β) η *ευεργετική μοναξιά* (active solitude) συνιστά την προσπάθεια των ατόμων να αντιμετωπίσουν την επώδυνη μοναξιά με εποικοδομητικούς τρόπους, π.χ. ενασχόληση με ενδιαφέροντα, διάβασμα, άθληση· γ) *κατανάλωση χρημάτων*, κατά την οποία τα άτομα με αυτόν τον τρόπο προσπαθούν να απαλύνουν και να αποσπασθούν από τον πόνο τους· και δ) η *κοινωνική επαφή*, κατά την οποία το άτομο αναζητεί ενεργά την επαφή με άλλους ανθρώπους, π.χ. επισκέπτεται κάποιο φίλο, του τηλεφωνεί. Άρα, σύμφωνα με την έρευνα αυτή, η ευεργετική μοναξιά αποτελεί και έναν τρόπο αντιμετώπισης της επώδυνης μοναξιάς.

Σε άλλη έρευνα, οι Larson και Lee (1996) επιχείρησαν να επιβεβαιώσουν την υπόθεση του Winnicott (1958/1965) ότι «η ικανότητα να είναι κάποιος μόνος του είναι ένα από τα πιο σημαντικά δείγματα ωριμότητας στη συναισθηματική ανάπτυξη». Οι ενήλικοι που ένιωθαν άνετα στη μόνωση είχαν καλύτερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ευεξία, χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης, λιγότερα σωματικά συμπτώματα και ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους. Ωστόσο, η ικανότητα να νιώθει κανείς άνετα όταν είναι μόνος και να αξιοποιεί τη μόνωση ευεργετικά δεν φαίνεται να αποτελεί «ασπίδα» ενάντια στο άγχος.

## Η αίσθηση του ιδιωτικού ή ιδιωτικότητας

[Νιώθεις διαφορετικά μετά που θα περάσεις  
πολύ χρόνο μόνος σου / μόνη σου;]

*Ένιωθα κάτι όμορφο που είχα όλο το σπίτι  
δικό μου [...]*

Κορίτσι, Δ' δημοτικού

Τα θέματα που αφορούν τις αρχές προστασίας δεδομένων και η αίσθηση του ιδιωτικού ή ιδιωτικότητας (privacy) είναι ιδιαίτερα σημαντικά στη σημερινή εποχή. Ο Altman (1975) είχε ορίσει ως ιδιωτικότητα «τον επιλεκτικό έλεγχο πρόσβασης στον εαυτό και στην ομάδα του εαυτού» (σ. 18), δηλαδή το άτομο επιλέγει και συγκρατεί κάποιες πληροφορίες (σκέψεις, συναισθήματα, εμπειρίες κ.ά.) για τον εαυτό του. Με αυτήν την έννοια, ο άνθρωπος επιθυμεί «να έχει την ησυχία του» και να κρατάει την προσωπική του ζωή για τον εαυτό του ελέγχοντας τον προσωπικό χώρο του και τα υπάρχοντά του (Burger, 1995).

Οι Westin (1967) και Pedersen (1979) υποστηρίζουν ότι η μόνωση, εννοώντας την ως πλήρη ελευθερία από την παρατήρηση των άλλων, αποτελεί μια από τις διαστάσεις της ιδιωτικότητας, όπως επιβεβαιώθηκε σε έρευνες με δείγμα φοιτητών (Marshall, 1972. Pedersen, 1982, 1999). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στη μόνωση είναι

πιο πιθανό να προκύψει η δημιουργικότητα, ο στοχασμός και η ανανέωση του εαυτού. Οι φοιτητές ανέφεραν περισσότερη αυτονομία όταν ήταν μόνοι· ένιωθαν ότι μπορούσαν να κάνουν ό,τι επιθυμούν, απαλλαγμένοι από τους περιορισμούς και την κριτική των άλλων.

Οι Taylor και Ferguson (1980) μελέτησαν τη σχέση της ιδιωτικότητας με την εδαφική ακεραιότητα. Σε δείγμα φοιτητών ζητήθηκε να περιγράψουν δύο χώρους, ένα μοναχικό χώρο που θα πήγαιναν για να ξεφύγουν από όλους και να είναι μόνοι τους και ένα μοναχικό χώρο που θα πήγαιναν για να συνομιλήσουν με ένα οικείο πρόσωπο. Επίσης, οι φοιτητές απάντησαν πόσο συχνά πήγαιναν στο κάθε μέρος, πόσο έλεγχο ένιωθαν ότι είχαν (π.χ. για να κρατήσουν τους ανεπιθύμητους έξω), αν ήταν πιθανό να συναντήσουν γνωστούς και άγνωστους εκεί, πόσα άτομα ήταν πιθανό να συναντήσουν, πόσο πιθανό ήταν να τους διακόψουν και πόσο χρόνο περνούσαν συνήθως εκεί. Βρέθηκε ότι ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν ένα προσωπικό χώρο (όπως το υπνοδωμάτιό τους) για να συνομιλήσουν με ένα οικείο πρόσωπο παρά για να μείνουν μόνοι, ειδικά όσοι είχαν καλές σχέσεις με τους συγκατοίκους τους. Επίσης, τα άτομα που είχαν πολλούς συγκατοίκους ήταν πιο πιθανό να αναζητούν τη μόνωση σε δημόσιους χώρους (όπως πάρκα, βιβλιοθήκες), γιατί σε προσωπικούς χώρους ίσως να μην μπορούσαν να είναι μόνοι. Το εύρημα αυτό συμπληρώνει μεταγενέστερες έρευνες (Larson, 1999. Larson & Csikszentmihalyi, 1978. Larson et al., 1982), στις οποίες βρέθηκε ότι οι έφηβοι και οι ενήλικοι επιθυμούν να μείνουν μόνοι τους στο σπίτι, στην κρεβατοκάμαρά τους.

Ωστόσο, ακόμη και παιδιά και έφηβοι (5-17 ετών), με τους οποίους διεξήχθησαν συνεντεύξεις, ανέφεραν πολύ συχνά τη φράση «είμαι μόνος» όταν τους ζητήθηκε να ορίσουν την ιδιωτικότητα σε μια από τις παλαιότερες έρευνες αυτού του θέματος (Wolfe, 1978. Wolfe & Laufer, 1974). Επίσης, συχνά ανέφεραν το να είναι κανείς μόνος του όταν το επιθυμεί και το να είναι κανείς μόνος του χωρίς να τον ενοχλούν ή να τον διακόπτουν. Υπήρχε μια σαφής αναπτυξιακή τάση: τα παιδιά που ήταν μικρότερα των οκτώ ετών ανέφεραν τις παραπάνω απαντήσεις λιγότερο συχνά από ό,τι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι έφηβοι, ένα εύρημα που ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της αμφιθυμικής στάσης των μικρών παιδιών απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά. Η μεγαλύτερη συχνότητα των απαντήσεων αυτών με την ηλικία οφείλεται και στο ότι η κυριολεκτική μοναξιά αποκτούσε ολοένα και πιο πολύπλοκα νοήματα, όπως φαινόταν στις απαντήσεις των παιδιών.

## **2.2.4. Ευεργετική μοναξιά και κοινωνική απόσυρση**

### **Ορισμός και μορφές της κοινωνικής απόσυρσης**

Αν και δεν έχουν ασχοληθεί με τη μοναξιά (και την ευεργετική μοναξιά) αυτή καθαυτή, υπάρχει ένας αριθμός ερευνητών, κυρίως στις Η.Π.Α., οι οποίοι εξετάζουν την *κοινωνική απόσυρση* (social withdrawal) του νηπίου, του παιδιού και του εφήβου (σχετικές ανασκοπήσεις παρέχουν οι Rubin & Burgess, 2001. Rubin & Coplan, 2004. Rubin, Burgess, Kennedy, & Stewart, 2003· και στην ελληνική βιβλιογραφία Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007α).

Η κοινωνική απόσυρση είναι μια έννοια συναφής και επικαλυπτόμενη με τη μόνωση και την ευεργετική μοναξιά, όπως θα φανεί παρακάτω. Επίσης, οι ερευνητές της κοινωνικής απόσυρσης χρησιμοποιούν, εκτός από τον όρο «withdrawal», τον όρο «solitude», για να αποδώσουν την ίδια έννοια (βλέπε περισσότερα για το θέμα αυτό στην παράγραφο *Η κοινωνική απόσυρση και οι μορφές της μοναξιάς*). Η κοινωνική

απόσυρση αναφέρεται στην κατάσταση κατά την οποία το παιδί είναι μόνο του, δεν αλληλεπιδρά με τους άλλους, κυρίως τους συνομηλίκους του όταν αυτοί είναι παρόντες (Rubin & Asendorpf, 1993), ή αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του με μικρότερη συχνότητα από τη φυσιολογική για την ηλικία του (Rubin et al., 2003). Είναι μια έννοια-«ομπρέλα» που περιλαμβάνει όλες της μορφές *μοναχικής συμπεριφοράς* (solitary behavior) του παιδιού σε οικεία-γνωστά ή σε ανοίκεια-άγνωστα πλαίσια, κυρίως όταν είναι παρόντες συνομήλικοι.

Η κοινωνική απόσυρση όμως έχει «πολλά πρόσωπα», όπως παραδέχονται οι ερευνητές (Rubin & Mills, 1988), τα οποία περιγράφονται αναλυτικά ακολούθως (για μια πιο αναλυτική ανασκόπηση στην ελληνική βιβλιογραφία βλέπε Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007α):

1. *Παθητική απόσυρση* (passive withdrawal): είναι η απόσυρση του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων. Το παιδί εκδηλώνει σταθερά (στο χρόνο και στις περιστάσεις) όλες τις μορφές μοναχικής συμπεριφοράς όταν βρίσκεται μαζί με γνωστούς ή άγνωστους συνομηλίκους. Επιθυμεί την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά μένει μόνο του λόγω κοινωνικού φόβου και άγχους (Rubin & Coplan, 2004). Φαίνεται να είναι η πιο αμιγής μορφή κοινωνικής απόσυρσης.
2. *Ενεργητική απομόνωση* (active isolation): είναι η ενεργός απομόνωση του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων. Συνήθως πρόκειται για την απόρριψη ή τον αποκλεισμό του παιδιού από την ομάδα και, σύμφωνα με τον Asendorpf (1990), το παιχνίδι των παιδιών αυτών δεν είναι δημιουργικό.
3. *Μοναχική-παθητική απόσυρση* (solitary-passive withdrawal): είναι η παρατηρούμενη μοναχική συμπεριφορά του παιδιού, το οποίο επιδίδεται σε κάποιας μορφής εξερευνητική και εποικοδομητική δραστηριότητα, κυρίως παιχνίδι. Ουσιαστικά, δεν είναι καθόλου παθητική. Ο όρος «παθητική» χρησιμοποιείται εδώ σε αντιδιαστολή προς τον όρο «ενεργητική» της περίπτωσης (β) και είναι ατυχής, όπως παραδέχονται οι Rubin et al. (2003). Επίσης, αυτή η μορφή απόσυρσης έχει χαρακτηριστεί «καλοήθης» (π.χ. Rubin, 1982). Εναλλακτικά για την απόδοσή της έχουν χρησιμοποιηθεί οι όροι *απουσία κοινωνικότητας* (unsociability) (Asendorpf, 1993a) και *απουσία κοινωνικού ενδιαφέροντος* (social disinterest) (Coplan, Prakash, O'Neil, & Armer, 2004).

Οι μορφές αυτές της κοινωνικής απόσυρσης προκύπτουν από την *Κλίμακα Παρατήρησης του Παιχνιδιού* (Play Observation Scale) του Rubin (1989), η οποία αξιολογεί:

1. Το *μοναχικό-παθητικό* παιχνίδι (solitary-passive play), που είναι το μοναχικό, εποικοδομητικό και εξερευνητικό παιχνίδι (π.χ. κατασκευές με κύβους, ζωγραφική) και αποτελεί εκδήλωση της μοναχικής-παθητικής απόσυρσης. Το παιδί παίζει μόνο του παρουσία άλλων σε ποσοστό 25%-40% στη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (Coplan, 2000), κυρίως σε εσωτερικούς χώρους (Bar-Haim & Bart, 2006). Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τείνουν να ευνοούν και να ενισχύουν αυτή τη μορφή παιχνιδιού στις μικρές ηλικίες. Σχετίζεται με επιτυχημένη επίλυση προβλημάτων, κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους (Rubin, 1982), με υψηλή ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών και συναισθηματικής ρύθμισης, ενώ δεν φαίνεται να σχετίζεται με ενδείξεις

κακής προσαρμογής ή με την απόρριψη από την ομάδα στη νηπιακή ηλικία (Coplan & Rubin, 1998. Harrist, Zaia, Bates, Dodge, & Pettit, 1997. Rubin, Coplan, Fox, & Calkins, 1995) και στην παιδική ηλικία (Ladd & Burgess, 1999).

2. Το *μοναχικό-ενεργητικό* παιχνίδι (solitary-active play), που είναι το μοναχικό αισθησιοκινητικό-λειτουργικό παιχνίδι (π.χ. η συνεχής τοποθέτηση δύο κύβων μαζί) και δραματικό παιχνίδι και αποτελεί εκδήλωση της ενεργητικής απομόνωσης (Rubin & Mills, 1988). Το μοναχικό-ενεργητικό παιχνίδι συναντάται σε μικρό ποσοστό, περίπου 3%, στη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (Coplan & Rubin, 1998. Rubin, 1982). Έχει βρεθεί ότι συνδέεται με την ανωριμότητα και παρορμητικότητα, την απόρριψη από την ομάδα, τη δυσλειτουργική γνωστική επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, π.χ. επιθετικότητα (Coplan & Rubin, 1998. Harrist et al., 1997. Rubin, 1982. Rubin et al., 1982. Rubin & Mills, 1988) και γίνεται αντιληπτό ως προβληματική συμπεριφορά ακόμη και από τα ίδια τα παιδιά από την αρχή της παιδικής ηλικίας (Molina-Gavinski, Coplan, & Younger, 2003).
3. Η *επιφυλακτικότητα* (reticent behavior ή reticence), που είναι η συμπεριφορά αμέτοχης παρατήρησης<sup>22</sup>. Τα παιδιά τείνουν να παρακολουθούν το ομαδικό παιχνίδι άλλων παιδιών χωρίς να επιδιώκουν συμμετοχή, κοιτάζουν το κενό ή τριγυρίζουν άσκοπα (Coplan, Rubin, Fox, Calkins, & Stewart, 1994). Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά έχουν επιφυλακτική συμπεριφορά περίπου σε ποσοστό 15% κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (Coplan, 2000), κυρίως σε εσωτερικούς χώρους (Bar-Haim & Bart, 2006).

Μια παρεμφερής διάκριση πραγματοποιήθηκε και από άλλους ερευνητές (Harrist et al., 1997), ανάμεσα σε παιδιά που ονομάστηκαν ως εξής:

1. *Παθητικά-αγχώδη* παιδιά (passive-anxious), στα οποία η κοινωνική απόσυρση αποτελεί τη διαφυγή από μια επώδυνη κατάσταση, με σκοπό τη μείωση του άγχους. Δεν απορρίπτονται από τους συνομηλίκους, αλλά εμφανίζουν κοινωνικό άγχος.
2. *Ενεργητικά απομονωμένα* παιδιά (active isolates), στα οποία η κοινωνική απόσυρση είναι αναγκαστική, καθώς επιβάλλεται από τους άλλους (απόρριψη, ενεργητική απομόνωση). Τα παιδιά αυτά είναι απορριπτόμενα και χαμηλά σε δημοτικότητα.
3. *Μη κοινωνικά* παιδιά (unsociable), στα οποία η κοινωνική απόσυρση είναι επιλογή, με σκοπό τη δημιουργική δραστηριότητα. Τα παιδιά αυτά ξεχωρίζουν από τα παιδιά που είναι στο μέσο όρο ως προς την αποδοχή στο ότι επιλέγουν συχνά να παίζουν μόνο τους.

Οι τρεις αυτές κατηγορίες αντιστοιχούν στις (α), (β) και (γ) μορφές κοινωνικής απόσυρσης που είδαμε αμέσως παραπάνω. Στην έρευνα αυτή όμως εντοπίστηκε και μια τέταρτη κατηγορία κοινωνικά αποσυρμένων παιδιών, τα *θλιμμένα/καταθλιπτικά* παιδιά (sad/depressed), που είναι η πιο ολιγομελής κατηγορία σε σύγκριση με τις άλλες τρεις. Τα θλιμμένα/καταθλιπτικά παιδιά επιδίωκαν τα ίδια την απόσυρση και έδειχναν δειλία και ανωριμότητα, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς.

---

<sup>22</sup> Για την επιφυλακτικότητα, ως σχετική με την κοινωνική απόσυρση έννοια, γίνεται λόγος παρακάτω.

Πρόσφατα διατυπώθηκε, από μια άλλη ερευνητική ομάδα, η διάκριση ανάμεσα σε δύο μορφές *μοναχικότητας* (solitude), την *αγχώδη μοναχικότητα* και τη *μοναχικότητα που οφείλεται στον αποκλεισμό* από την ομάδα των συνομηλίκων (Gazelle & Ladd, 2003. Gazelle, Kupersmidt, Putallaz, Yan, Grimes, & Coie, 2005. Gazelle & Rudolph, 2004). Αναλυτικότερα οι μορφές αυτές περιγράφονται αμέσως παρακάτω:

1. *Αγχώδης μοναχικότητα* (anxious solitude): φαίνεται να αποτελεί ταυτόσημη έννοια με την παθητική απόσυρση των Rubin και συνεργατών. Χαρακτηρίζεται από έντονο κοινωνικό άγχος, που έρχεται σε σύγκρουση με την επιθυμία του παιδιού να προσεγγίσει τους συνομηλίκους του. Στο επίπεδο της εξωτερικευμένης συμπεριφοράς, το κοινωνικό άγχος εκδηλώνεται ως συστολή, λεκτική αναστολή, μοναχικό παιχνίδι και παρατήρηση του παιχνιδιού των άλλων παιδιών. Αυτό το τελευταίο ονομάζεται *μοναχική συμπεριφορά παρατηρητή* (onlooking solitary behavior) (υπενθυμίζουμε ότι ο Rubin (1989) ονόμασε την αντίστοιχη συμπεριφορά «επιφυλακτικότητα»). Η αγχώδης μοναχικότητα εκδηλώνεται σε γνωστά πλαίσια, ενώπιον των γνωστών συνομηλίκων. Σχετίζεται με την ανησυχία του παιδιού σχετικά με την κοινωνική του αξιολόγηση (συστολή) και όχι με το φόβο του απέναντι στο άγνωστο (συμπεριφορική αναστολή). Η αγχώδης μοναχικότητα έχει πηγή κυρίως ενδοπροσωπική.
2. *Μοναχικότητα οφειλόμενη στον αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων* (solitude due to peer exclusion): φαίνεται να αποτελεί ταυτόσημη έννοια με την ενεργητική απομόνωση των Rubin και συνεργατών. Οι συνομήλικοι «αφήνουν απ' έξω» το συγκεκριμένο παιδί. Ο αποκλεισμός εκφράζεται με έκδηλη άρνηση των συνομηλίκων να συμπεριλάβουν το παιδί στις δραστηριότητές τους (π.χ. «Εσύ δεν μπορείς να παίζεις μαζί μας»), ή με καλυμμένη άρνηση (π.χ. αγνοούν τις προσπάθειες του παιδιού να εισέλθει στην ομάδα, ή δεν το επιλέγουν ως μέλος της ομάδας). Η μοναχικότητα που οφείλεται στον αποκλεισμό έχει πηγή κυρίως διαπροσωπική.

Η αγχώδης μοναχικότητα είναι δυνατόν να συνυπάρχει με τον αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων. Η σχέση αυτή ενδέχεται να είναι αμφίδρομη, κατά το «μοντέλο διάθεση-στρες», όπως το ονόμασαν οι Gazelle και Ladd (2003). Η αγχώδης μοναχικότητα (διάθεση) είναι πιθανό να συνιστά παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση του αποκλεισμού (στρες), καθώς το παιδί που εκδηλώνει ντροπαλότητα, αδέξια κοινωνική συμπεριφορά και υπερβολική αναστολή (π.χ. δεν παίρνει πρωτοβουλίες) – χαρακτηριστικά της αγχώδους μοναχικότητας – εκδηλώνει ουσιαστικά συμπεριφορές που οι συνομήλικοι αξιολογούν ως αρνητικές. Άρα, αυτοί οι συνομήλικοι μπορεί να απορρίπτουν το συγκεκριμένο παιδί και αυτή η απόρριψη ενδέχεται να λειτουργεί ως κίνητρο για τον αποκλεισμό του από τις ομαδικές δραστηριότητες. Ο αποκλεισμός από την ομάδα είναι πιθανό να συνιστά παράγοντα κινδύνου για την (επαν)εμφάνιση της αγχώδους μοναχικότητας. Και αυτό, γιατί ο αποκλεισμός προκαλεί σε ένα ήδη ευάλωτο παιδί (ή και σε ένα παιδί χωρίς τέτοια προδιάθεση) άγχος και ανησυχία μήπως αποκλειστεί και στο μέλλον.

Ερευνητικά ευρήματα (Boivin & Hymel, 1997. Gazelle & Ladd, 2003. Gazelle et al., 2005. Hodges, Malone, & Perry, 1997. Hodges & Perry, 1999) έχουν υποστηρίξει τη σχέση ανάμεσα στην αγχώδη μοναχικότητα και στον αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων, καθώς και στη θυματοποίηση. Επίσης, έχει βρεθεί ότι η



κοινωνική αποφυγή και η καταθλιπτική διάθεση είναι πιο συχνές όταν η αγχώδης μοναχικότητα συνυπάρχει με τον αποκλεισμό από την ομάδα παρά όταν δεν συνυπάρχει (Gazelle & Rudolph, 2004).

Συναφώς με τα παραπάνω, οι Gazelle και Ladd (2003) επισημαίνουν ότι η απόρριψη από τους συνομηλίκους και ο αποκλεισμός από τους συνομηλίκους δεν είναι ταυτόσημες έννοιες. Η απόρριψη εκφράζει την αρνητική στάση των συνομηλίκων απέναντι στο παιδί, διαπιστώνεται μέσω κοινωνιομετρικών τεχνικών και δεν είναι πάντα φανερή στο παιδί. Αντίθετα, το μήνυμα του αποκλεισμού μεταδίδεται στο παιδί, άμεσα ή έμμεσα, λεκτικά ή/και μη λεκτικά, με τις συγκεκριμένες συμπεριφορές των συνομηλίκων του. Ωστόσο, η απόρριψη μπορεί να συμβάλει στην εκδήλωση του αποκλεισμού.

\*

Εναλλακτικά ή σε σχέση με τον όρο κοινωνική απόσυρση έχουν χρησιμοποιηθεί οι ακόλουθες έννοιες: συμπεριφορική αναστολή ή απλώς αναστολή, ντροπαλότητα ή συστολή και επιφυλακτικότητα, χωρίς ωστόσο να είναι ταυτόσημες. Αναλυτικότερα:

1. *Συμπεριφορική αναστολή* ή απλώς *αναστολή* (*behavioral inhibition* ή απλώς *inhibition*): είναι η γενετική προδιάθεση του παιδιού να αντιδρά με ανησυχία, άγχος, δυσφορία και φόβο όταν βρίσκεται ενώπιον καινοφανών, μη οικείων σε αυτό καταστάσεων ή προσώπων, κατά τη βρεφονηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία (Calkins, Fox, & Marshall, 1996. Coplan & Rubin, 1998. Coplan et al., 1994. Rubin, 1982). Η έννοια αυτή αφορά την ιδιοσυγκρασία του ατόμου και φαίνεται ότι σχετίζεται με: συγκεκριμένα βιοφυσιολογικά χαρακτηριστικά, για παράδειγμα όπως φαίνονται στο HEG (π.χ. Fox, Calkins, Schmidt, Rubin, & Coplan, 1996. Fox, Henderson, Rubin, Calkins, & Schmidt, 2001. Fox, Rubin, Calkins, Marshall, Coplan, Porges, Long, & Stewart, 1995), ή αυξημένο καρδιακό παλμό (Reznick, Kagan, Snidman, Gersten, Baak & Rosenberg, 1986)· την προδιάθεσή του για αγχώδεις εκδηλώσεις (Kagan, 1997. Kagan, Reznick, & Snidman, 1987), καταθλιπτικά συναισθήματα, κοινωνικό άγχος, λιγότερες θετικές αυτοαναφορές για την ευεξία (Coplan, Wilson, Frohlick & Zelenski, 2006) και με τη λεκτική νοημοσύνη (Asendorpf, 1994). Στην αρχή της ζωής εκδηλώνεται (και αξιολογείται) ως έντονο άγχος προς τα ξένα πρόσωπα, ως μακρύ χρονικό διάστημα ανάμεσα στην επαφή με ένα άγνωστο πρόσωπο και στην έναρξη της αλληλεπίδρασης με αυτό, ως αργοπορία στην έναρξη ενός παιχνιδιού με άγνωστα πρόσωπα ή άγνωστα παιχνίδια, ως τάση του παιδιού να επιδιώκει την εγγύτητα με τη μητέρα κ.ά. Σε διαχρονική έρευνα (Hayward, Killen, Kraemer, & Taylor, 1998), βρέθηκε ότι η συμπεριφορική αναστολή στην εφηβική ηλικία προβλέπει την απαρχή της κοινωνικής φοβίας στην ενήλικη ζωή.
2. *Συστολή* (*shyness*): διακρίνεται σε δύο είδη (Buss, 1986). Το πρώτο είδος είναι η συστολή του παιδιού όταν βρίσκεται ενώπιον άγνωστων ή καινοφανών κοινωνικών καταστάσεων ή προσώπων (ενώ η συμπεριφορική αναστολή εκδηλώνεται και σε μη κοινωνικές καταστάσεις). Έχει ονομαστεί *συστολή που συνοδεύεται από φόβο* και χαρακτηρίζει τα βρέφη και τα νήπια. Το δεύτερο είδος είναι η αναστολή

του παιδιού όταν βρίσκεται σε γνωστά πλαίσια, συνήθως με τους γνωστούς συνομηλίκους του, εξαιτίας της ανησυχίας του για την κοινωνική αξιολόγηση που υφίσταται. Έχει ονομαστεί *συστολή που συνοδεύεται από αυτοσυνειδησία* και εμφανίζεται από την ηλικία των πέντε ή έξι ετών και μετά.

3. *Επιφυλακτικότητα* (reticence): είναι η εκδήλωση μοναχικής συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από ανησυχία. Αντανακλά τη ντροπαλότητα στις επαφές με άγνωστους συνομηλίκους και την κοινωνική ανησυχία και το κοινωνικό άγχος στις επαφές με γνωστούς συνομηλίκους (Coplan & Rubin, 1998). Η επιφυλακτικότητα είναι μια συμπεριφορά εμφανής ήδη στη νηπιακή ηλικία. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες (π.χ. Nelson, Rubin, & Fox, 2005), η επιφυλακτικότητα συνιστά ένα είδος κοινωνικής απόσυρσης, αλλά μόνο για τη νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία. Έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με: ενδείξεις άγχους έκδηλες στις εκφράσεις του προσώπου (π.χ. κλάμα), στις κινήσεις της κεφαλής (π.χ. δάγκωμα των χειλιών), στις χειρονομίες (π.χ. πιπίλισμα του δαχτύλου), στη στάση του σώματος και στη βάδιση (π.χ. σύρσιμο), στη γενική κινητικότητα (π.χ. βηματισμός προς τα πίσω) και στη φωνή (π.χ. κλαψούρισμα) (Coplan et al., 1994. Coplan & Rubin, 1998)· με άγχος, φόβο και απόρριψη από την ομάδα (Gottman, 1977) και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Coplan, Arbeau, & Armer, 2008. Coplan & Rubin, 1998), όπως τα αξιολογούν οι δάσκαλοι (Rubin & Clarke, 1983)· με την απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων (Hart, Yang, Nelson, Robinson, Olsen, & Nelson, 2000) και την κοινωνικότητα (Coplan & Rubin, 1998)· με την ανικανότητα του παιδιού να ρυθμίσει τα αρνητικά συναισθήματά του (Rubin et al., 1995)· και με την αρνητική προσωπική αντίληψη της αποδοχής από την ομάδα, καθώς και της γνωστικής και σωματικής ικανότητας (Nelson et al., 2005).

### **Η κοινωνική απόσυρση και οι μορφές της μοναξιάς**

Οι Rubin και Asendorpf (1993, σ. 12) γράφουν ότι «η κοινωνική απόσυρση αναφέρεται σε μια συμπεριφορά που περιγράφεται με τον καλύτερο τρόπο ως *μοναχικότητα* (solitude)» και ονομάζουν τα είδη της κοινωνικής απόσυρσης «όνυεις της μοναχικότητας». Φαίνεται ότι ο συνδετικός κρίκος της κοινωνικής απόσυρσης, της αναστολής και της συστολής είναι ότι αποτελούν τη συμπεριφορική έκφραση της μοναχικότητας. Επίσης, έχει υποστηριχθεί (Coplan et al., 1994) ότι η επιφυλακτικότητα αφορά την κατάσταση κατά την οποία το παιδί *είναι μόνο του*, ενώ το μοναχικό-παθητικό (δηλαδή, εξερευνητικό, εποικοδομητικό) παιχνίδι εκφράζει την κατάσταση κατά την οποία το παιδί *παίζει μόνο του* και το μοναχικό-ενεργητικό (δηλαδή, αισθησιοκινητικό, δραματικό) παιχνίδι εκφράζει την κατάσταση κατά την οποία το παιδί *ενεργεί μόνο του*.

Ακόμη και η καλοήθης μοναχική-παθητική απόσυρση συνιστά κατάσταση κατά την οποία το παιδί είναι μόνο του κυριολεκτικά ως διαφυγή και ως επιβολή και όχι ως επιλογή. Οι ερευνητές (Rubin και συνεργάτες, Ladd και συνεργάτες) χρησιμοποιούν τους όρους «κυριολεκτική μοναξιά» (aloneness) και «είναι κανείς μόνος του» (being alone) εναλλακτικά με τον όρο «μοναχικότητα» (solitude) – οι όροι αυτοί όμως δεν είναι συνώνυμοι. Ακριβέστερα, ο όρος «μοναχικότητα» αποδίδει την τρίτη μορφή

κοινωνικής απόσυρσης, δηλαδή τη μοναχική-παθητική απόσυρση, που είναι επιλογή του παιδιού και συνίσταται κυρίως σε επικοινωνιακή δραστηριότητα. Τέλος, θα πρέπει εδώ να διευκρινισθεί ότι υπάρχει μοναχική-παθητική απόσυρση, ή αλλιώς ευεργετική μοναξιά, ακόμη και όταν το παιδί δεν είναι κυριολεκτικά μόνο του. Πολύ πρόσφατα υιοθετήθηκε ο όρος «μη κοινωνικά παιδιά» (unsociable children· Coplan & Armer, 2007. Coplan & Weeks, under review), τα οποία, ενώ δεν βιώνουν κοινωνικό άγχος, έχουν χαμηλό κίνητρο προσέγγισης και αλληλεπίδρασης<sup>23</sup>. Αυτή η κατηγορία που έχει μονοτροπική προσέγγιση και εκδηλώνει προτίμηση για τη μόνωση είναι η πιο συναφής με την ευεργετική μοναξιά.

### **Το κίνητρο προσέγγισης-αποφυγής και η κοινωνική απόσυρση**

Όπως υποστηρίζει ο Asendorpf (1990), η κοινωνική συμμετοχή του παιδιού προσδιορίζεται από δύο διαφορετικές τάσεις συμπεριφοράς, που είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη. Τις ονομάζει *κοινωνική προσέγγιση* (social approach) και *κοινωνική αποφυγή* (social avoidance).

Από αυτές τις δύο τάσεις προκύπτουν συνδυαστικά τέσσερις περιπτώσεις, οι ακόλουθες:

1. *Χαμηλό κίνητρο προσέγγισης και χαμηλό κίνητρο αποφυγής*, τα οποία οδηγούν το παιδί να αγνοεί τους συνομηλίκους του, συνήθως γιατί ασχολείται με κάτι άλλο (π.χ. μοναχικό-παθητικό παιχνίδι). Πρόκειται για τα μη κοινωνικά, μοναχικά παιδιά, που είναι προσανατολισμένα περισσότερο προς τα πράγματα παρά προς τα πρόσωπα.
2. *Χαμηλό κίνητρο προσέγγισης και υψηλό κίνητρο αποφυγής*, τα οποία οδηγούν το παιδί να αποφεύγει τις επαφές με τους συνομηλίκους του (κοινωνική απόσυρση).
3. *Υψηλό κίνητρο προσέγγισης και χαμηλό κίνητρο αποφυγής*, με αποτέλεσμα το παιδί να προσεγγίζει τους συνομηλίκους του. Πρόκειται για τα εξωστρεφή και κοινωνικά παιδιά, που είναι προσανατολισμένα περισσότερο προς τα πρόσωπα παρά προς τα πράγματα και συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες.
4. *Υψηλό κίνητρο προσέγγισης και υψηλό κίνητρο αποφυγής*. Πρόκειται για τα ανεσταλμένα ή ντροπαλά παιδιά που στη νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία χαρακτηρίζονται από επιφυλακτικότητα και επιλύουν τη σύγκρουση με συμβιβασμό, ή δεν την επιλύουν και βιώνουν έντονη αμφιθυμία, την οποία συνήθως εκδηλώνουν τριγυρίζοντας στα όρια της ομάδας των συνομηλίκων.

### **Αναπτυξιακές διαστάσεις των μορφών κοινωνικής απόσυρσης**

Ένα βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι εάν υπάρχει διαχρονική σύνδεση της συμπεριφορικής αναστολής με την επιφυλακτικότητα και την κοινωνική απόσυρση, από τη βρεφονηπιακή προς την παιδική και εφηβική ηλικία. Έχει διαπιστωθεί ότι η ακραία ομάδα, δηλαδή τα εξαιρετικά ανεσταλμένα νήπια, τείνουν να διατηρούν αυτό το χαρακτηριστικό τους και στην κυρίως παιδική ηλικία (Kagan, 1989. Kagan et al., 1987. Reznick et al., 1986). Στατιστικά σημαντική, αλλά μέτρια, πρόβλεψη της

<sup>23</sup> Βλέπε Παράγραφο *Το κίνητρο προσέγγισης-αποφυγής και η κοινωνική απόσυρση*.

επιφυλακτικότητας στη νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία, σε μερικές περιπτώσεις μέχρι την προεφηβεία, μπορεί να γίνει με βάση τη συμπεριφορική αναστολή κατά τη βρεφική ηλικία, όπως έδειξε ένα πλήθος ερευνητικών ευρημάτων (π.χ. Broberg, Lamb, & Hwang, 1990. Fox et al., 2001. Kagan & Snidman, 1991. Kochanska & Radke-Yarrow, 1992. Reznick et al., 1986. Rubin, Burgess, & Hastings, 2002. Sanson, Pedlow, Cann, Prior, & Oberklaid, 1996. Scarpa, Raine, Venables, & Mednick, 1995). Φαίνεται, δηλαδή, ότι η συμπεριφορική αναστολή και η επιφυλακτικότητα του νηπίου και του μικρού παιδιού να εξερευνήσει νέες, άγνωστες καταστάσεις παρεμποδίζουν τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων, την απόκτηση κοινωνικής εμπειρίας και την εξάσκηση των αναγκαίων κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων, αποτελώντας έτσι έναν παράγοντα κινδύνου για την εκδήλωση της κοινωνικής απόσυρσης στην κυρίως παιδική ηλικία. Γενικότερα, σε διαχρονική έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι ατομικές διαφορές στη συμπεριφορική αναστολή ήταν σχετικά σταθερές από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση (Gest, 1997).

Η κοινωνική απόσυρση παραμένει σχετικά σταθερή στο χρόνο, όπως έδειξαν τα ευρήματα από τη γνωστή διαχρονική έρευνα με τίτλο Waterloo Longitudinal Project στον Καναδά, στην οποία παιδιά του γενικού πληθυσμού εξετάστηκαν διαχρονικά από το νηπιαγωγείο μέχρι την Γ' γυμνασίου. Αναλυτικότερα, η κοινωνική απόσυρση παρέμενε σταθερή από το 5ο προς το 9ο έτος, το ίδιο και οι αξιολογήσεις από τους συνομηλίκους της κοινωνικής απόσυρσης από το 7ο μέχρι το 10ο έτος (Rubin, 1993. Rubin & Mills, 1988). Τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά – ιδίως όσα ανήκαν στην πιο ακραία ομάδα (π.χ. στο ανώτατο 10%-15%) – διατηρούσαν αυτή την ιδιότητα από την αρχή μέχρι το τέλος της παιδικής ηλικίας, όπως έδειξαν η έρευνα αυτή και άλλες (Rubin, 1993. Rubin, Chen, & Hymel, 1993. Schneider et al., 2000).

Από το μέσον της παιδικής ηλικίας και μετά (8ο-9ο έτος), υποστηρίζεται (π.χ. Asendorpf, 1991, 1993b) ότι οι διάφορες μορφές της κοινωνικής απόσυρσης αρχίζουν να παρουσιάζουν μεγάλη επικάλυψη ή να αναμιγνύονται. Κατά την ψυχομετρική αξιολόγηση της κοινωνικής απόσυρσης στις έρευνες που αφορούν την ηλικία αυτή, δεν γίνεται διάκριση ανάμεσα στην επιφυλακτικότητα και στην παθητική απόσυρση, όπως γίνεται στις έρευνες για τη νηπιακή ηλικία, καθώς φαίνεται ότι η παθητική απόσυρση «χρωματίζεται» πλέον με ολοένα και πιο μελανά χρώματα (π.χ. Coplan et al., 1994). Επίσης, το μοναχικό-ενεργητικό παιχνίδι μειώνεται σε συχνότητα στην κυρίως παιδική ηλικία (Rubin, Watson, & Jambor, 1978).

Η κοινωνική απόσυρση του παιδιού έχει διαπιστωθεί ότι γίνεται εμφανής στην ομάδα των συνομηλίκων από το μέσον της παιδικής ηλικίας και μετά (για μια ανασκόπηση βλέπε Younger et al., 1993). Στη νηπιακή και την πρώτη παιδική ηλικία, τα παιδιά δεν μπορούν να εντοπίσουν με αξιοπιστία τους κοινωνικά αποσυρμένους συνομηλίκους τους, ενώ μπορούν να εντοπίσουν τους συνομηλίκους τους με επιθετική συμπεριφορά (π.χ. Hatzichristou, 1987). Επίσης, τα παιδιά της Α' γυμνασίου μπορούν να θυμηθούν περισσότερες πληροφορίες για έναν υποθετικά κοινωνικά αποσυρμένο συνομήλικο από τα παιδιά της Α' δημοτικού, ενώ δεν παρατηρείται αυτή η αναπτυξιακή αλλαγή για έναν υποθετικά επιθετικό συνομήλικο (Bukowski, 1990. Younger & Boyko, 1987). Περαιτέρω έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά μπορούσαν να αναγνωρίσουν περισσότερες πληροφορίες για στερεοτυπικές συμπεριφορές αντίστοιχες του κοινωνικού ρόλου των δύο φύλων, δηλαδή για ένα υποθετικά επιθετικό αγόρι και για ένα υποθετικά κοινωνικά αποσυρμένο κορίτσι (Bukowski, 1990).

Η κοινωνική απόσυρση φαίνεται ότι αποτελεί μια όχι καλά οριζόμενη από τα ίδια τα παιδιά μορφή δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς, μια έννοια με χαμηλή συνοχή, καθώς δεν ταιριάζει σε μια αξιολογική διάσταση του τύπου «καλή-κακή

συμπεριφορά» (Younger, Schwartzman, & Ledingham, 1985, 1986), για διάφορους λόγους, όπως: α) δεν υπάρχει ακόμη το γνωστικό σχήμα «κοινωνική απόσυρση» - τουλάχιστον όπως υπάρχει το σχήμα «επιθετικότητα», με βάση το οποίο το παιδί να επεξεργάζεται τις κοινωνικές πληροφορίες, όπως έχουν δείξει έρευνες σχετικά με την ικανότητα του παιδιού να θυμάται (δηλαδή, να ανακαλεί και να αναγνωρίζει) τέτοιου είδους συμπεριφορές (Bukowski, 1990. Younger & Boyko, 1987. Younger & Piccinin, 1989)· β) η κοινωνική απόσυρση είναι λιγότερο εμφανής, παρατηρήσιμη και συγκεκριμένη (π.χ. αφορά «εσωτερικά» χαρακτηριστικά, όπως το άγχος και η υπερευαίσθησία), σε σύγκριση με την επιθετικότητα και γ) η κοινωνική απόσυρση εντάσσεται μέσα στα ευρύτερα πλαίσια της φυσιολογικής συμπεριφοράς κατά την ηλικία αυτή, καθώς σπανίως έχει στόχο τα άλλα παιδιά ή τα επηρεάζει αρνητικά. Ειδικά, όσον αφορά τη συμπεριφορά μοναχικού-ενεργητικού παιχνιδιού, προκύπτει πως είναι δύσκολο να παρατηρηθεί από δασκάλους, πόσω μάλλον από τους συνομηλίκους, εξαιτίας της μικρής συχνότητάς της, περίπου 3%, του ελεύθερου παιχνιδιού (Coplan & Rubin, 1998. Coplan et al., 1994). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι, αξιολογώντας την κοινωνικά αποσυρμένη συμπεριφορά των συνομηλίκων τους, τα παιδιά στην Α΄ δημοτικού κάνουν λόγο για απουσία κοινωνικού ενδιαφέροντος, ενώ τα παιδιά στην Ε΄ δημοτικού μιλούν για συστολή που σχετίζεται με την κοινωνική αξιολόγηση και για κοινωνικό άγχος (Molina-Gavinski et al., 2003).

Όλα τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι από το μέσον της παιδικής ηλικίας και μετά, η κοινωνική απόσυρση θεωρείται μη φυσιολογική συμπεριφορά, δηλαδή συμπεριφορά που αποκλίνει από τις νόρμες της ομάδας των συνομηλίκων και, πλέον, αρχίζει να συμβαδίζει με τον αποκλεισμό και την απόρριψη από αυτήν. Υποθέτουμε ότι ακριβώς επειδή η κοινωνική απόσυρση είναι καλοήθης στη νηπιακή ηλικία και αργότερα αποκτά αρνητική χροιά, παιδιά που ανέπτυξαν φιλικές σχέσεις με παιδιά μικρότερα σε ηλικία, κατά 12 έως 20 μήνες, (σε πλαίσιο παρέμβασης) και δεν στιγματίζονταν ως «κοινωνικά αποσυρμένα» αποκόμισαν περισσότερα οφέλη από παιδιά που ανέπτυξαν φιλικές σχέσεις με συνομηλίκους (Furman, Rahe, & Hartup, 1979).

Σχετικά με την ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τουλάχιστον τις δύο μορφές κοινωνικής απόσυρσης – την παθητική απόσυρση και την ενεργητική απομόνωση – έχει βρεθεί (Younger & Boyko, 1987) ότι τα παιδιά θυμούνται περισσότερο τις περιγραφές που αφορούν την ενεργητική απομόνωση (π.χ. «τον διαλέγουν τελευταίο για να πάρει μέρος σε κάτι ομαδικό»), παρά την παθητική απόσυρση (π.χ. «δεν τον προσέχουν, τον αγνοούν»). Ακόμη, όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους στο γνωστό ψυχομετρικό μέσο *Παιχνίδι στην Τάξη – Αναθεωρημένη Έκδοχή*, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά διέκριναν στο λόγο τους τις δύο μορφές κοινωνικής απόσυρσης (Younger & Daniels, 1992). Επίσης, οι συνομήλικοι αναγνωρίζουν την έννοια της κοινωνικής απόσυρσης στη νηπιακή ηλικία, παρόλο που δεν εμφανίζεται τόσο συχνά, ωστόσο είναι περισσότερο πιθανό να συνδεθεί ή να προκαλέσει επιθετική συμπεριφορά παρά απόρριψη (Moller & Rubin, 1988).

Έχει βρεθεί ότι στη νηπιακή ηλικία η επιφυλακτικότητα δεν συνδέεται με την αποδοχή από την ομάδα, εκτός εάν το παιχνίδι είναι μοναχικό-ενεργητικό (δηλαδή, αισθησιοκινητικό ή δραματικό, Rubin, 1982), καθώς και ότι η παθητική απόσυρση (όπως την αξιολογούν οι δάσκαλοι) δεν σχετίζεται με την απόρριψη (Ladd & Burgess, 1999). Αλλά, από το μέσον της παιδικής ηλικίας και μετά, πλήθος ερευνών δείχνουν ότι η κοινωνική απόσυρση εμφανίζει υψηλές θετικές συσχετίσεις με τη χαμηλή αποδοχή από την ομάδα και την απόρριψη από αυτήν, τόσο υψηλές όσο και η επιθετική συμπεριφορά (Boivin et al., 1995. French, 1988. Harrist et al., 1997. Hymel

& Rubin, 1985. Ollendick, Greene, Weist, & Oswald, 1990. Rubin et al., 1993. Rubin, Hymel, & Mills, 1989). Τέτοιες συσχετίσεις της κοινωνικής απόσυρσης ανευρίσκονται και με τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό (Boivin et al., 1995. Hanish & Guerra, 2000). Επίσης, οι μητέρες παιδιών στην Ιταλία προβληματίζονταν περισσότερο για την επιθετική συμπεριφορά τους παρά για την απόσυρσή τους, δίνοντας φυσιολογική χροιά στην έννοια αυτή (Schneider, Attili, Vermigili & Younger, 1997).

Σε πρόσφατη έρευνα με παιδιά νηπιαγωγείου και Α΄ δημοτικού βρέθηκε ότι ακόμη και τόσο μικρά σε ηλικία παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν τις λεπτές διαφορές ανάμεσα στις μορφές της κοινωνικής απόσυρσης, όταν τους δόθηκαν εικόνες που αναπαριστούσαν ένα υποθετικά ντροπαλό, ένα επιθετικό, ένα κοινωνικό παιδί και ένα παιδί που επιθυμεί τη μόνωση (επιθυμεί να παίζει μόνο του) (Coplan, Girardi, Findlay, & Frohlick, 2007). Τα παιδιά ήταν πολύ αρνητικά προς το υποθετικά επιθετικό παιδί, ένιωθαν λιγότερη ευσυναίσθηση γι' αυτό και ήταν η τελευταία τους επιλογή στο παιχνίδι. Ανέφεραν, επίσης, ότι μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην τάξη· μάλιστα, τα κορίτσια έκριναν ότι η επιθετική συμπεριφορά ενός κοριτσιού θα έχει περισσότερες αρνητικές επιπτώσεις απ' ό,τι τα αγόρια.

Έχει ακόμη βρεθεί ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται το *μοντέλο προσέγγισης-αποφυγής* (Asendorpf, 1990. Rubin & Asendorpf, 1993)<sup>24</sup>: τα παιδιά που επιθυμούν τη μόνωση έχουν χαμηλό κίνητρο προσέγγισης και χαμηλό κίνητρο κοινωνικής αποφυγής, ενώ τα ανεσταλμένα ή ντροπαλά παιδιά είναι παγιδευμένα σε ένα συγκρουσιακό δίλημμα, δηλαδή έχουν υψηλό κίνητρο προσέγγισης και ταυτόχρονα υψηλό κίνητρο κοινωνικής αποφυγής, ιδιαίτερα σε πρωτόγνωρα πλαίσια. Στην ίδια έρευνα τα παιδιά έκριναν ότι η υποθετικά μοναχική συμπεριφορά, δηλαδή η επιθυμία για τη μόνωση, ήταν πιο εκούσια από τη συμπεριφορά των ντροπαλών παιδιών, επομένως τα παιδιά που επιθυμούσαν τη μόνωση πράγματι ήθελαν να παίζουν μόνο τους. Επίσης, αναγνώρισαν ότι τα υποθετικά ντροπαλά παιδιά είχαν μεγαλύτερη επιθυμία να συμμετέχουν σε κοινωνικό παιχνίδι σε σχέση με τα επιθετικά παιδιά και τα παιδιά που επιθυμούν τη μόνωση, που σημαίνει ότι τα ανεσταλμένα παιδιά επιθυμούν την κοινωνική αλληλεπίδραση παρά το γεγονός ότι είναι κοινωνικά αποσυρμένα. Το παιδί με το οποίο προτιμούσαν περισσότερο να παίζουν τα παιδιά ήταν το κοινωνικό και αυτό με το οποίο προτιμούσαν να παίζουν λιγότερο ήταν το επιθετικό. Επίσης, παρ' όλο που δεν επέλεξαν να παίζουν με το υποθετικά ντροπαλό παιδί και το παιδί που επιθυμεί να παίζει μόνο του, φαίνεται ότι προτιμούσαν να παίζουν με το ντροπαλό παιδί παρά με το επιθετικό παιδί και το παιδί που προτιμά τη μόνωση. Ο ερευνητής υπέθεσε ότι τα παιδιά παρερμηνεύουν τη μοναχική συμπεριφορά ως επιφυλακτική και μπορεί να έχουν αρνητική άποψη για τα παιδιά που σπάνια ξεκινούν κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας ήταν ότι, ενώ τα παιδιά που επιθυμούν τη μόνωση ενδιαφέρονται λιγότερο να παίζουν με κάποιο άλλο παιδί που επίσης επιθυμεί τη μόνωση, θεωρούν ότι οι συμμαθητές θα ενδιαφέρονται να παίζουν με το υποθετικά μοναχικό παιδί που επιθυμεί να παίζει μόνο του. Υποθέτουμε ότι δυσκολεύονται ακόμη να αναγνωρίσουν τα ελλείμματα στις δικές τους διαπροσωπικές επαφές και έτσι αποστασιοποιούνται μέσω των υποθετικών χαρακτήρων.

Ωστόσο, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι ερευνήθηκαν οι υποθετικές συμπεριφορές των παιδιών μέσω υποθετικών χαρακτήρων, όχι οι αληθινές εμπειρίες των παιδιών. Στην πραγματικότητα, τα ντροπαλά παιδιά συνήθως παρουσιάζουν

<sup>24</sup> Βλέπε Παράγραφο *Το κίνητρο προσέγγισης-αποφυγής και η κοινωνική απόσυρση*.

ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και δεν επιλέγονται ως σύντροφοι παιχνιδιού, ενώ τα μοναχικά παιδιά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε κοινωνικές προσκλήσεις.

Έχουν διαπιστωθεί διαφοροποιήσεις στην κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή μεταξύ των ντροπαλών και μοναχικών παιδιών στη μέση παιδική ηλικία (Coplan & Weeks, under review). Τα ντροπαλά παιδιά παρουσίαζαν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα και περισσότερες δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και ένιωθαν την πιο πολλή μοναξιά από τα μοναχικά παιδιά που επιθυμούσαν τη μόνωση και από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, όπως τα αξιολόγησαν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Σημαντικό εύρημα ήταν ότι τα μοναχικά παιδιά που επιθυμούσαν τη μόνωση δεν παρουσίαζαν εσωτερικευμένα προβλήματα στον ίδιο βαθμό, δεν ένιωθαν τόση μοναξιά και τους άρεσε το σχολείο περισσότερο από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Και ενώ τα μοναχικά παιδιά θεωρούνταν από τους ενηλίκους ότι είχαν δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τα ίδια δεν ανέφεραν συναισθήματα μοναξιάς ή άγχους.

### **2.2.5. Γενικό συμπέρασμα**

Ενώ η ευεργετική μοναξιά ή μόνωση είχε παραμεληθεί ιδιαίτερα, τις τελευταίες δεκαετίες από το χώρο της ψυχιατρικής και της ψυχολογίας άρχισαν να γίνονται αναφορές για την αναγνώριση της μεγάλης σημασίας που έχει για την ανθρώπινη ζωή (Winnicott, Moustakas, Suedfeld, Storr, Buchholz).

Συνακόλουθα, σχετικά πρόσφατα ξεκίνησε η έρευνα στο πεδίο της κυριολεκτικής και της ευεργετικής μοναξιάς. Όπως είδαμε, οι μέχρι τώρα ερευνητικές ενδείξεις σε παιδιά και εφήβους στηρίζουν την ολοένα αυξανόμενη, με την πάροδο της ηλικίας, ωφέλεια που προέρχεται από τη μόνωση, για την προσαρμογή και την ψυχική υγεία. Όμως η γνώση μας για το θέμα αυτό έχει ακόμη πολλά κενά. Για παράδειγμα, οι ερευνητές δεν διαθέτουν διεθνώς ούτε ένα ψυχομετρικό μέσο για την αξιολόγηση των θετικών λειτουργιών και συνεπειών της μόνωσης, για τα παιδιά και τους εφήβους, πράγμα που είχε επισημανθεί εδώ και καιρό (Marcoen & Goossens, 1993), χωρίς όμως αντίστοιχη ανταπόκριση από τους ερευνητές. Ακόμη, δεν έχει αποσαφηνιστεί ερευνητικά η σχέση ανάμεσα στη στάση του παιδιού προς τη μόνωση και στην επώδυνη μοναξιά που αυτό νιώθει και δεν έχει ερευνηθεί με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό η σχέση αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

#### 3.1. Βασικός στόχος της έρευνας:

##### **Η ευεργετική μοναξιά στα παιδιά σχολικής ηλικίας**

Η περίπτωση της μοναξιάς στην παιδική ηλικία ήταν ένα θέμα που δεν είχε διερευνηθεί μέχρι πρόσφατα. Κι ενώ την τελευταία 20ετία γίνεται μια προσπάθεια συστηματικής έρευνας προς αυτή την κατεύθυνση, η διερεύνηση της ευεργετικής μοναξιάς είναι ακόμη σε εμβρυϊκό στάδιο. Οι πιο σημαντικοί λόγοι για την έλλειψη σχετικών μελετών είναι: (α) το επώδυνο του συναισθήματος της μοναξιάς, (β) η σύγχυση ανάμεσα στις αρνητικές και στις θετικές όψεις της μοναχικής εμπειρίας, καθώς και (γ) η πεποίθηση πολλών ερευνητών ότι τα μικρά παιδιά δε νιώθουν μοναξιά, πόσω μάλλον μπορούν να αξιοποιήσουν τη μοναξιά θετικά.

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας, λοιπόν, είναι η διερεύνηση της φύσης της ευεργετικής μοναξιάς ή μόνωσης στα παιδιά σχολικής ηλικίας ως αναπτυξιακού φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται και προσδιορίζονται σαφέστερα οι χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία. Επίσης, με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, προτείνονται και περιγράφονται παιδαγωγικές τακτικές για την προαγωγή της ευεργετικής μοναξιάς στα παιδιά σχολικής ηλικίας.

#### 3.2. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα:

##### **Η κατασκευή της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών***

Η ευεργετική μοναξιά είχε παραμεληθεί ιδιαίτερα, εντούτοις τις τελευταίες δεκαετίες μελετητές από το χώρο της ψυχιατρικής και της ψυχολογίας άρχισαν, όπως είδαμε αναλυτικά στο κεφάλαιο 2, να αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει για την ανθρώπινη ζωή (π.χ. Winnicott, Moustakas, Suedfeld, Storr, Buchholz). Για τους ενήλικους, όπως είδαμε στο υποκεφάλαιο 2.2.3, στις ελάχιστες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί επί του θέματος (Long et al., 2003), έχει βρεθεί ένα πλήθος ωφελειών της μόνωσης για την περίοδο αυτή της ζωής: η αναψυχή, η ανωνυμία, η επίλυση προβλήματος, η οικειότητα, η ανακάλυψη του εαυτού, η δημιουργικότητα, η εσωτερική γαλήνη και η πνευματική επικοινωνία (βλέπε και θεωρητική ανασκόπηση των ίδιων, Long & Averill, 2003). Ωστόσο, δεν έχει μέχρι τώρα διερευνηθεί ο βαθμός και η έκταση με την οποία τα νήπια, τα παιδιά και οι έφηβοι βιώνουν τις θετικές όψεις της μόνωσης.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρείται η μελέτη της ευεργετικής μοναξιάς στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Με τον όρο ευεργετική μοναξιά ορίζουμε την κατάσταση της εκούσιας μοναξιάς (απομόνωσης), κατά την οποία λαμβάνει χώρα η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και η δημιουργική δραστηριότητα. Ωστόσο, καθώς αποτελεί ένα φαινόμενο που δεν έχει διερευνηθεί μέχρι πρόσφατα, δεν υπάρχει μέχρι τώρα κλίμακα αξιολόγησης της ευεργετικής μοναξιάς για παιδιά



και εφήβους (Marcoen & Goossens, 1993). Οι υπάρχουσες κλίμακες, δηλαδή το *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο* (*Ability to Be Alone Scale*, Berlin, 1990. Youngblade et al., 1999) και η *Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση* (*Aversion to Aloneness – Affinity for Aloneness Scale*, Marcoen & Goossens, 1993) αφορούν την ικανότητα για μόνωση και τη στάση προς τη μόνωση και όχι το περιεχόμενο και την ποιότητα της ευεργετικής μοναξιάς.

Γι' αυτό το λόγο, απαραίτητη ήταν η κατασκευή μιας κλίμακας αυτο-αναφοράς, η οποία θα αξιολογεί τις ατομικές διαφορές στις χρήσεις της κυριολεκτικής μοναξιάς για παιδιά μέσης και ύστερης παιδικής ηλικίας. Η *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* κατασκευάστηκε με σκοπό να αξιολογεί μια πληθώρα πιθανών χρήσεων της μόνωσης, όχι μόνο το μοναχικό παιχνίδι, για το οποίο υπάρχουν κάποιες κλίμακες αξιολόγησης (ενδεικτικά αναφέρουμε: *Κλίμακα Συμπεριφοράς Παιχνιδιού για την Προσχολική Ηλικία*, *Preschool Play Behavior Scale*, Coplan & Rubin, 1998· και *Κλίμακα Παρατήρησης του Παιχνιδιού*, *Play Observation Scale*, Rubin 1989· βλέπε και υποκεφάλαιο 2.2.4).

Τα ίδια τα παιδιά, έχει βρεθεί σε ελληνική έρευνα (Galanaki, 2004), αναφέρουν τις ακόλουθες χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς: χαλάρωση και ηρεμία (ύπνος), μείωση του άγχους και του θυμού (και προστασία των άλλων από το θυμό κάποιου), ονειροπόληση, ευκαιρία για στοχασμό με σκοπό την αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων, αναγνώριση των σφαλμάτων, κατάστροφη μελλοντικών σχεδίων, αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα, αίσθηση αυτοελέγχου, αίσθηση ανεξαρτησίας, αποφυγή της κριτικής, επιθυμία για ιδιωτικότητα και μυστικότητα, συγγραφή ημερολογίου, μοναχική ενασχόληση με δραστηριότητες (π.χ. μοναχικό παιχνίδι, μελέτη των μαθημάτων, ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, ζωγραφική, μουσική), συγκέντρωση και υψηλή επίδοση και αναγνώριση της σημασίας των ανθρώπινων σχέσεων.

Βασισμένοι στις αναφορές των παιδιών και στις θεωρητικές προσεγγίσεις για την ευεργετική μοναξιά σε εφήβους και ενήλικους, κατασκευάσαμε την *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*. Εξετάστηκαν οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας: η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) και η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest reliability). Επίσης, διερευνήθηκε η εγκυρότητα της κλίμακας μέσω της εξέτασης της παραγοντικής δομής της, ώστε να εντοπισθούν οι χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς στην παιδική ηλικία. Στην παρούσα έρευνα, εκτός από την *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, χρησιμοποιήθηκαν κι άλλες τέσσερις κλίμακες (οι οποίες περιγράφονται αναλυτικά στο κεφάλαιο 4.2): το *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο* (*Ability to Be Alone Questionnaire*, Berlin, 1990. Youngblade et al., 1999), η *Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση* (*Aversion to Aloneness – Affinity for Aloneness Scale*, Marcoen & Goossens, 1993), η *Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας των Παιδιών* (*Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Scale*, Asher et al., 1984. Asher & Wheeler, 1985) και η *Κλίμακα Ψεύδους* (*Lie Scale*, Eysenck, 1965). Οι κλίμακες αυτές χορηγήθηκαν με σκοπό να ελεγχθεί η εννοιολογική εγκυρότητα της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, οπότε και εξετάστηκαν οι ψυχομετρικές ιδιότητές τους (αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας και ανάλυση παραγόντων).

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα, που εξετάζεται μέσω της κατασκευής της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, είναι: ποιες χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς αξιοποιούνται στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία και ποια είναι η συχνότητα εμφάνισής τους; Συγκεκριμένα, αν τα παιδιά επιθυμούν τη μόνωση: (α) για να έχουν ανεξαρτησία, αυτονομία, αυτοέλεγχο και κυριαρχία· (β) για να

διαφυλάσσουν την ιδιωτικότητα, τη μυστικότητα και την ανωνυμία τους· (γ) για να έχουν ελευθερία από κριτική· (δ) για να ασχολούνται με δραστηριότητες και να δημιουργούν· (ε) για να επιλύουν προβλήματα· (στ) για να ονειροπολούν και να βιώνουν εγγύτητα· (ζ) για να επικοινωνούν πνευματικά· (η) για να στοχάζονται και να ανακαλύπτουν τον εαυτό τους· (θ) για να συγκεντρώνονται και να έχουν καλή επίδοση· και (ι) για να χαλαρώνουν και να ηρεμούν. Συνακόλουθα, αναμένεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, εφόσον τα παιδιά που επιθυμούν τη μόνωση είναι πιθανό να αξιοποιούν περισσότερες των μία χρήσεων της κυριολεκτικής μοναξιάς.

### **3.3. Ερευνητικές υποθέσεις για τη σχέση της ευεργετικής μοναξιάς με τις άλλες μορφές μοναξιάς**

Η ευεργετική μοναξιά των παιδιών αναμένεται να σχετίζεται με τις άλλες μορφές μοναξιάς που μελετώνται στην παρούσα έρευνα, δηλαδή την ικανότητα για μόνωση, την αντιπάθεια για τη μόνωση, τη θετική στάση προς τη μόνωση, την αρνητική στάση προς τη μόνωση, τη μοναξιά και την κοινωνική δυσaréσκεια. Οι σχετικές ερευνητικές υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

- *Υπόθεση 1:* αναμένεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ευεργετική μοναξιά και στην ικανότητα των παιδιών για μόνωση και στη θετική στάση προς τη μόνωση.
- *Υπόθεση 2:* αναμένεται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ευεργετική μοναξιά και στην αντιπάθεια για τη μόνωση και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση.

Η σχέση της ευεργετικής μοναξιάς με την επώδυνη μοναξιά και την κοινωνική δυσaréσκεια τίθεται, επίσης, προς διερεύνηση, καθώς σε άλλες έρευνες δεν έχει βρεθεί σχέση (Goossens & Beyers, 2002. Youngblade et al., 1999) και σε άλλες έχει διαπιστωθεί το παράδοξο εύρημα να σχετίζονται θετικά η θετική στάση του παιδιού προς τη μόνωση και η επώδυνη μοναξιά (Goossens & Beyers, 2002<sup>1</sup>. Terrell-Deutsch, 1999). Οι παραπάνω έρευνες αφορούν την πρώτη παιδική και την προεφηβική ηλικία. Στους εφήβους και στους ενήλικους, επίσης, η σχέση αυτή δεν είναι σαφώς καθορισμένη. Ιδιαίτερα η στάση των εφήβων απέναντι στη μόνωση είναι αμφιθυμική (Larson, 1997. (Larson & Csikszentmihalyi, 1978, 1980. Larson et al., 1982): επιλέγουν να περνούν μοναχικό χρόνο, ακόμα και αν κάποιες φορές η συναισθηματική τους κατάσταση είναι λιγότερο θετική κατά τη διάρκεια της μόνωσης.

Ωστόσο, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι οι παραπάνω έρευνες μελέτησαν τη θετική στάση του παιδιού προς τη μόνωση ή την ικανότητά του για μόνωση και όχι της χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς. Γι' αυτό το λόγο, κρίθηκε απαραίτητο να εξεταστεί πώς σχετίζονται οι επιμέρους διαστάσεις της ευεργετικής μοναξιάς με την ικανότητα για μόνωση και την αντιπάθεια για τη μόνωση, με την αρνητική και τη θετική στάση προς τη μόνωση και με την επώδυνη μοναξιά και την κοινωνική δυσaréσκεια.

---

<sup>1</sup> Στην έρευνα των Goossens και Beyers (2002) μελετήθηκαν τρία δείγματα παιδιών, εκ των οποίων στο ένα βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση της επώδυνης μοναξιάς με τη θετική στάση προς τη μόνωση και στο άλλο δεν παρατηρήθηκε σχέση.

Για την περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ευεργετική μοναξιά και στην επώδυνη μοναξιά, θα διακριθούν τα παιδιά που βιώνουν χαμηλή μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια και τα παιδιά που βιώνουν υψηλή μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια. Σχετικά, διατυπώνεται η ακόλουθη υπόθεση (είναι υπόθεση μόνο για την ύπαρξη διαφοράς χωρίς συγκεκριμένη κατεύθυνση, διότι δεν υπάρχουν σχετικά ερευνητικά ευρήματα).

- *Υπόθεση 3:* τα παιδιά που βιώνουν χαμηλή μοναξιά και χαμηλή κοινωνική δυσαρέσκεια αναμένεται να διαφέρουν από τα παιδιά που βιώνουν υψηλή μοναξιά και υψηλή κοινωνική δυσαρέσκεια ως προς τις χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς, την ικανότητα για μόνωση, την αντιπάθεια για τη μόνωση, τη θετική και την αρνητική στάση προς τη μόνωση.

### **3.4. Ερευνητικές υποθέσεις για τις σχέσεις ανάμεσα στην ικανότητα για μόνωση και στην αντιπάθεια για τη μόνωση, στη θετική και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση, στη μοναξιά και στην κοινωνική δυσαρέσκεια**

Επιμέρους στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αντιπάθεια για τη μόνωση και στην ικανότητα για μόνωση, στην αρνητική και στη θετική στάση προς τη μόνωση και στη μοναξιά και στην κοινωνική δυσαρέσκεια.

Καθώς η ικανότητα του παιδιού για μόνωση και η θετική στάση προς τη μόνωση είναι συναφείς έννοιες, υποθέτουμε ότι θα παρατηρηθεί υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Για τον ίδιο λόγο αναμένεται και υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της αντιπάθειας για τη μόνωση και της αρνητικής στάσης προς τη μόνωση. Επίσης, σε διάφορες έρευνες (Galanaki, υπό δημοσίευση. Goossens & Beyers, 2002. Youngblade et al., 1999) έχει διαπιστωθεί αρνητική συσχέτιση της αντιπάθειας για τη μόνωση με την ικανότητα για μόνωση, οπότε υποθέτουμε ότι η σχέση των δύο μεταβλητών θα είναι αρνητική. Συνακόλουθα, έστω μικρή έχει προκύψει η αντίστροφη σχέση της θετικής με την αρνητική στάση για τη μόνωση σε πλήθος ερευνών (Galanaki, υπό δημοσίευση. Goossens & Beyers, 2002<sup>2</sup>), ευρήματα που μας ώθησαν να διατυπώσουμε την υπόθεση ότι θα υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ τους. Σε πληθώρα ερευνών, επίσης, έχει διαπιστωθεί συσχέτιση μεταξύ της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας (π.χ. Asher et al., 1984. Asher & Wheeler, 1985. Βογιατζόγλου, 2005. Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999. Goossens & Beyer, 2002) Αναλυτικότερα, οι υποθέσεις αυτές έχουν ως εξής:

- *Υπόθεση 4:* αναμένεται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα για μόνωση και στην αντιπάθεια για τη μόνωση, καθώς και αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική στάση προς τη μόνωση και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση.
- *Υπόθεση 5:* αναμένεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα για μόνωση και στη θετική στάση προς τη μόνωση, καθώς και ανάμεσα στην αντιπάθεια για τη μόνωση και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση.

---

<sup>2</sup> Όπως προαναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο 3.2, στο ένα δείγμα παιδιών παρατηρήθηκε χαμηλή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

- *Υπόθεση 6:* αναμένεται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα για μόνωση και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση, καθώς και αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην αντιπάθεια για τη μόνωση και στη θετική στάση προς τη μόνωση.
- *Υπόθεση 7:* αναμένεται υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μοναξιά και στην κοινωνική δυσαρέσκεια, διότι τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά είναι πιθανό να είναι δυσανεσθημένα από τις κοινωνικές σχέσεις τους.

### **3.5. Ερευνητικά ερωτήματα για τις διαφορές φύλου, ηλικίας (τάξης) και την αλληλεπίδραση φύλο x τάξη**

Επιχειρήθηκε η διερεύνηση των διαφορών φύλου ως προς τις συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις της ευεργετικής μοναξιάς, της αντιπάθειας για τη μόνωση και της ικανότητας για μόνωση, της αρνητικής και της θετικής στάσης προς τη μόνωση και της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας για τα αγόρια και τα κορίτσια χωριστά και η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ τους. Ομοίως, ερευνήθηκαν οι συσχετίσεις αυτές για τους μαθητές της Δ' και της Στ' δημοτικού χωριστά, καθώς και η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ τους.

Επιπρόσθετα, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα<sup>3</sup>:

- Υπάρχει διαφορά ως προς τις *χρήσεις* της ευεργετικής μοναξιάς ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια και ανάμεσα στους μαθητές της Δ' και της Στ' δημοτικού;
- Υπάρχει αλληλεπίδραση φύλου και τάξης ως προς τις χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς;
- Υπάρχει διαφορά ως προς την ικανότητα για μόνωση και την αντιπάθεια για τη μόνωση ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια και ανάμεσα στους μαθητές της Δ' και της Στ' δημοτικού;
- Υπάρχει αλληλεπίδραση φύλου και τάξης ως προς την ικανότητα για μόνωση και την αντιπάθεια για τη μόνωση;
- Υπάρχει διαφορά ως προς τη θετική και την αρνητική στάση προς τη μόνωση ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια και ανάμεσα στους μαθητές της Δ' και της Στ' δημοτικού;
- Υπάρχει αλληλεπίδραση φύλου και τάξης ως προς τη θετική και την αρνητική στάση προς τη μόνωση;
- Υπάρχει διαφορά ως προς τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια και ανάμεσα στους μαθητές της Δ' και της Στ' δημοτικού;
- Υπάρχει αλληλεπίδραση φύλου και τάξης ως προς τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια;

<sup>3</sup> Δεν διατυπώνονται ερευνητικές υποθέσεις, αλλά ερωτήματα, διότι τα μέχρι σήμερα σχετικά ερευνητικά δεδομένα δεν επαρκούν για τη διατύπωση υποθέσεων με συγκεκριμένη κατεύθυνση.

### 3.6. Ποιοτική διερεύνηση

Επιχειρείται η ποιοτική ανάλυση των *Ανοικτών ερωτήσεων για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά* και του *Επακόλουθου της κυριολεκτικής μοναξιάς*, προκειμένου να εμπλουτισθούν οι ποσοτικές αναλύσεις. Οι ανοικτές ερωτήσεις είναι: «Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...» και «Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, ...». Η ερώτηση για το επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς είναι: «Νιώθεις διαφορετικά μετά που θα περάσεις πολύ χρόνο μόνος σου / μόνη σου; Αν απάντησες *Ναι*, γράψε τι ακριβώς νιώθεις τότε». Επίσης, συζητώνται οι κατανομές συχνοτήτων στα ερωτήματα αυτά και διερευνώνται οι διαφορές φύλου και ηλικίας (τάξης) ως προς τις απαντήσεις των παιδιών.



## **ΜΕΡΟΣ Β΄**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΜΕΘΟΔΟΣ

#### 4.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 833 μαθητές Δ' και Στ' δημοτικού από δημόσια Δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών. Η κατανομή του δείγματος ανά φύλο και ηλικία (τάξη) ήταν αντίστοιχη: από τους 833 μαθητές, οι 426 (51.1%) ήταν αγόρια και οι 407 (48.9%) κορίτσια, οι 419 (50.3%) μαθητές φοιτούσαν στην Δ' δημοτικού (205 αγόρια και 214 κορίτσια) και οι 414 (49.7%) φοιτούσαν στην Στ' δημοτικού (221 αγόρια και 193 κορίτσια). Το αρχικό δείγμα αποτέλεσαν 857 παιδιά, αλλά 24 παιδιά (2.8%) (16 μαθητές Δ' δημοτικού και 8 μαθητές Στ' δημοτικού) δεν συμπλήρωσαν όλα τα μέσα συλλογής δεδομένων, οπότε έπρεπε να αποκλεισθούν από την έρευνα.

Αναλυτικά η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο και την ηλικία (τάξη) δίνεται στον Πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.1

*Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος (N = 833) ως προς το φύλο και την τάξη (ηλικία)*

Τάξη	Φύλο					
	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Δ' δημοτικού	205	24.6	214	25.7	419	50.3
Στ' δημοτικού	221	26.5	193	23.2	414	49.7
Σύνολο	426	51.1	407	48.9	833	100

Σε ένα υπο-δείγμα των συμμετεχόντων, το οποίο αποτελείται από 113 παιδιά (63 αγόρια και 50 κορίτσια, 62 μαθητές Δ' δημοτικού και 51 Στ' δημοτικού) δόθηκε η *Κλίμακα Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών* για δεύτερη φορά, μετά από διάστημα έξι (6) εβδομάδων, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest reliability) της κλίμακας αυτής. Τα παιδιά αυτά επιλέχθηκαν κατά απόλυτα τυχαίο τρόπο από το αρχικό δείγμα.

Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 13 και επιλέχθηκαν από περιοχές της Αθήνας, που αντιπροσωπεύουν το μέσο και χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Στην παρούσα ερευνητική φάση ο σκοπός ήταν η κατασκευή της *Κλίμακας Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών* και όχι η ανάδειξη πιθανών διαφορών ως προς τις χρήσεις της μόνωσης ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

Από τον κατάλογο των δημοτικών σχολείων της Αθήνας που υπάρχει στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Εθνικών Θρησκευμάτων επιλέχθηκαν

τυχαία 46 σχολεία από τις Α' και Β' Διευθύνσεις Αθηνών<sup>1</sup>, για τα οποία δόθηκε άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το εν λόγω υπουργείο<sup>2</sup>. Ακολουθούν τα 13 σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα: 161ο Δ. Σ. Αθηνών, Κολωνός· 25ο Δ. Σ. Αθηνών, Λαμπρινή· 46ο Δ. Σ. Αθηνών, Γκράβα-Γαλάτσι· 65ο Δ. Σ. Αθηνών, Γκράβα-Γαλάτσι· 101ο Δ. Σ. Αθηνών, Α. Πατήσια· 139ο Δ. Σ. Αθηνών, Α. Πατήσια· 142ο Δ. Σ. Αθηνών, Α. Πατήσια· 174ο Δ. Σ. Αθηνών, Λαμπρινή· 38ο Δ. Σ. Αθηνών, Α. Κυψέλη· 120ο Δ. Σ. Αθηνών, Α. Κυψέλη· 4ο Δ. Σ. Γαλατσίου, Γαλάτσι· 5ο Δ. Σ. Γαλατσίου, Γαλάτσι· 7ο Δ. Σ. Ηρακλείου, Ηράκλειο.

Όλα τα τμήματα Δ' και Στ' δημοτικού από τα σχολεία συμμετείχαν, συνολικά 43 τμήματα. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, γι' αυτό το λόγο δεν έχουμε στοιχεία για την εθνικότητα των παιδιών. Οι διευθυντές και οι δάσκαλοι των σχολείων μās ενημέρωσαν ότι περίπου 15% των μαθητών δεν ήταν ελληνικής καταγωγής. Εντούτοις, όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα και γνώριζαν τη γλώσσα πολύ καλά, ώστε να κατανοούν επαρκώς και να απαντούν στα ερωτηματολόγια που τους χορηγήθηκαν.

## 4.2. Πιλοτικές έρευνες

Η κατασκευή της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* βασίστηκε σε τρεις πιλοτικές έρευνες, οι οποίες περιγράφονται αναλυτικά αμέσως παρακάτω.

### 4.2.1. Πρώτη πιλοτική έρευνα

Στην πρώτη πιλοτική έρευνα διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με 269 μαθητές: Α' δημοτικού ( $n = 14$ ), Β' δημοτικού ( $n = 21$ ), Γ' δημοτικού ( $n = 35$ ), Δ' δημοτικού ( $n = 59$ ), Ε' δημοτικού ( $n = 58$ ) και Στ' δημοτικού ( $n = 82$ ). Από αυτούς 115 ήταν αγόρια και 154 κορίτσια. Οι μαθητές προέρχονταν από τυχαία επιλεγμένα σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών, του Πειραιά και άλλων μεγάλων πόλεων της Ελλάδας. Η συνέντευξη αποτελούνταν από 14 ερωτήσεις, τις ακόλουθες:

1. Τι είναι η «μοναξιά»;
2. Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, νιώθει μοναξιά;
3. Μπορεί κάποιος να είναι μόνος του και να μη νιώθει μοναξιά;
4. Μπορεί κάποιος να νιώθει μοναξιά όταν είναι άλλοι άνθρωποι γύρω του;
5. Είναι καλό μερικές φορές να νιώθει κανείς μοναξιά ή είναι πάντα κακό;
6. Έχεις νιώσει έτσι; (Αν ναι) Πες μου περισσότερα γι' αυτό.
7. Υπάρχουν άνθρωποι που τους αρέσει ή επιθυμούν να είναι μόνοι; (Αν ναι) Ποιοι είναι αυτοί; Πες μου περισσότερα γι' αυτό.
8. Ένα αγόρι/ κορίτσι είπε: «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου/ μόνη μου». Τι εννοεί;
9. Ένα αγόρι/ κορίτσι είπε: «Δεν μου αρέσει να είμαι μόνος μου/ μόνη μου». Τι εννοεί;
10. Ένα αγόρι/ κορίτσι είπε: «Μου αρέσει η ησυχία που υπάρχει όταν δεν είναι κανείς γύρω μου. Νιώθω ήρεμος/ ήρεμη και χαλαρός/ χαλαρή». Τι εννοεί;

<sup>1</sup> Βλέπε Παράρτημα Β: Κατάλογος σχολείων.

<sup>2</sup> Βλέπε Παράρτημα Α: Άδεια διεξαγωγής της έρευνας



11. Σου αρέσει να είναι μόνος σου/ μόνη σου ή νιώθεις λυπημένος/ λυπημένη; Γιατί;
12. Σου αρέσει να κάνεις κάποια πράγματα μόνος σου/ μόνη σου; Γιατί; Τι κάνεις;
13. Ένα αγόρι/ κορίτσι είπε: «Θέλω να είμαι μόνος μου/ μόνη μου». Τι εννοεί;
14. Ένα αγόρι/ κορίτσι είπε: «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου/ μόνη μου και να σκέφτομαι για τη μοναξιά μου». Τι εννοεί;

Οι ερωτήσεις 8, 10, 11, 12 προέρχονται από το *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο* (*Ability to Be Alone Questionnaire*, Berlin, 1990. Youngblade et al., 1999) και η ερώτηση 13 από την *Κλίμακα Μοναξιάς για Παιδιά και Εφήβους* (*Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents*, Marcoen & Goossens, 1993).

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν από 90 προπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών στα πλαίσια διεξαγωγής προαιρετικής εργασίας στο μάθημα «Αναπτυξιακή Ψυχολογία». Οι φοιτητές είχαν παρακολουθήσει ειδική εκπαίδευση για τη διεξαγωγή συνέντευξης σε παιδιά και είχαν ασκηθεί πρακτικά υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση της κ. Ευαγγελίας Γαλανάκη, Επίκουρης Καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε ένα ήσυχο μέρος του σχολείου, συνήθως στη βιβλιοθήκη, και οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονταν από τους φοιτητές με τη μέγιστη δυνατή ακρίβεια. Κάθε φοιτητής διεξήγαγε τρεις (3) συνεντεύξεις.

#### 4.2.2. Δεύτερη πιλοτική έρευνα

Στη δεύτερη πιλοτική έρευνα, η οποία έχει ήδη δημοσιευθεί (Galanaki, 2004), διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με 180 παιδιά: 60 μαθητές Β΄ δημοτικού, 60 μαθητές Δ΄ δημοτικού και 60 μαθητές Στ΄ δημοτικού, από τυχαία επιλεγμένα δημόσια Δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών. Από τα 180 παιδιά 90 ήταν αγόρια και 90 κορίτσια, 30 αγόρια και 30 κορίτσια σε κάθε τάξη. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν από 10 φοιτήτριες<sup>3</sup> του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (η καθεμία διεξήγαγε 18 συνεντεύξεις). Οι φοιτήτριες είχαν παρακολουθήσει ειδική εκπαίδευση για τη διεξαγωγή συνέντευξης σε παιδιά και είχαν ασκηθεί πρακτικά υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση της κ. Ευαγγελίας Γαλανάκη, Επίκουρης Καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η συνέντευξη αποτελούνταν από τις εξής 10 ερωτήσεις:

1. Τι είναι η «μοναξιά»;
2. Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, νιώθει μοναξιά;
3. Μπορεί κάποιος να είναι μόνος του και να μη νιώθει μοναξιά;
4. Μπορεί κάποιος να νιώθει μοναξιά όταν είναι άλλοι άνθρωποι γύρω του;
5. Εσύ νιώθεις μοναξιά;

<sup>3</sup> Οι φοιτήτριες που διεξήγαγαν τις συνεντεύξεις ήταν: Α. Δαραμπάρα, Μ. Δελτούζου, Α. Φραγκοπούλου, Μ. Φραγκούλη, Ε. Χωριανοπούλου, Σ. Κισκήρα, Ε. Κοντού, Α. Λερίκου, Ε. Παζαρλόγλου και Α. Παπαφωτισώρου.

6. Πόσο συχνά νιώθεις μοναξιά; *Συχνά, Μερικές φορές, Ποτέ* (η τριβάθμια κλίμακα απαντήσεων δινόταν γραπτά στο παιδί).
7. Είναι καλό μερικές φορές να νιώθει κανείς μοναξιά ή είναι πάντα κακό; Πες μου περισσότερα γι' αυτό.
8. (Αν το παιδί απαντούσε «Μερικές φορές είναι καλό») Εσύ έχεις νιώσει έτσι; Πες μου περισσότερα γι' αυτό.
9. Υπάρχουν άνθρωποι που τους αρέσει ή επιθυμούν να είναι μόνοι;
10. (Αν ναι) Ποιοι είναι αυτοί; Πες μου περισσότερα γι' αυτό.

\*

Οι απαντήσεις των παιδιών στις προαναφερθείσες ημι-δομημένες συνεντεύξεις των πιλοτικών ερευνών (συνολικός αριθμός παιδιών: 449) αποτέλεσαν τη «δεξαμενή» από την οποία αντλήθηκαν τα ερωτήματα της αρχικής εκδοχής της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*. Τα κριτήρια για την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων ήταν τα ακόλουθα: προφανές περιεχόμενο, συχνότητα εμφάνισης και σχετικότητα με την υπάρχουσα θεωρητική και εμπειρική βιβλιογραφία για την ευεργετική μοναξιά σε παιδιά, εφήβους και ενήλικους. Τα ερωτήματα μελετήθηκαν διεξοδικά από την κ. Ευαγγελία Γαλανάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών και τη γράφουσα, πρώτα ξεχωριστά και στη συνέχεια ακολούθησε εμπεριστατωμένη συζήτηση μέχρι να συμφωνήσουν και οι δύο σχετικά με το ποια ερωτήματα θα ενσωματωθούν στην κλίμακα και ποια όχι και σχετικά τον τρόπο με τον οποίο θα διατυπώνονταν.

Η αρχική εκδοχή της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* αποτελούνταν από 66 ερωτήματα, τα οποία διαρρυθμίζονται στην εξής *θεωρητική δομή*:

1. *Ανεξαρτησία, αυτονομία, αυτοέλεγχος, κυριαρχία* (7 ερωτήματα), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ελέγχω εγώ τα πράγματα, να είμαι κυρίαρχος / κυρίαρχη του εαυτού μου».
2. *Διαφύλαξη του ιδιωτικού, μυστικότητα, ανωνυμία* (6 ερωτήματα), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω κάτι κρυφά, μυστικά από τους άλλους».
3. *Ελευθερία από κριτική* (5 ερωτήματα), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με παρακολουθούν οι άλλοι όταν κάνω κάτι».
4. *Ενασχόληση με δραστηριότητες, δημιουργία* (15 ερωτήματα), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να βλέπω τηλεόραση», «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μου έρχονται καινούριες ιδέες για το πώς να φτιάξω διάφορα πράγματα».
5. *Επίλυση προβλήματος* (8 ερωτήματα), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι ένα λάθος που έκανα και πώς να το διορθώσω».
6. *Ονειροπόληση, εγγύτητα* (7 ερωτήματα), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι ότι είμαι πολύ κοντά στους ανθρώπους που αγαπώ, παρόλο που αυτοί δεν είναι εκεί».
7. *Πνευματική επικοινωνία* (2 ερωτήματα), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να επικοινωνώ με το Θεό, να προσεύχομαι».
8. *Στοχασμός, ανακάλυψη του εαυτού* (6 ερωτήματα), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να γνωρίζω καλύτερα τον εαυτό μου, τι μου αρέσει και τι δεν μου αρέσει σε μένα».

9. *Συγκέντρωση και επίδοση* (3 ερωτήματα), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να καταλαβαίνω καλύτερα αυτό που διαβάζω».
10. *Χαλάρωση, ηρεμία* (7 ερωτήματα), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ηρεμώ μετά από ένα τσακωμό».

Τα ερωτήματα της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* ήταν σε μορφή πρότασης. Η κλίμακα βαθμολόγησης ήταν 5-βάθμια τύπου Likert και είχε ως εξής: 1 = Καθόλου, 2 = Σχεδόν ποτέ, 3 = Μερικές φορές, 4 = Τις περισσότερες φορές και 5 = Πάντα. Οι βαθμολογίες κυμαίνονταν από 66 έως 330 και οι υψηλές βαθμολογίες αντιπροσώπευαν πολλές και ποικίλες χρήσεις της κυριολεκτικής μοναξιάς.

#### 4.2.3. Τρίτη πιλοτική έρευνα

Ο σκοπός της τρίτης πιλοτικής έρευνας ήταν να εξετάσει πώς λειτουργεί η αρχική εκδοχή της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* σε παιδιά Δ' και Στ' δημοτικού. Η κλίμακα συμπληρώθηκε από 441 μαθητές, από τους οποίους 222 (50.3%) ήταν αγόρια και 219 (49.7%) κορίτσια, 230 (52.2%) ήταν μαθητές Δ' δημοτικού (117 αγόρια και 113 κορίτσια) και 211 (47.8%) μαθητές Στ' δημοτικού (105 αγόρια και 106 κορίτσια). Οι μαθητές φοιτούσαν σε τυχαία επιλεγμένα δημόσια Δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών (Μαρούσι, Κολωνάκι, Παλλήνη, Πετράλωνα, Ζωγράφου, Ηλιούπολη). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα και 4 μεταπτυχιακούς φοιτητές<sup>4</sup> του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στην αρχική της εκδοχή η *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* αποτελούνταν από 66 ερωτήματα, από τα οποία, με διαδοχικές αφαιρέσεις ή αντικαταστάσεις, όπως έδειχνε η πιλοτική δοκιμή, προέκυψαν 60 ερωτήματα για την κλίμακα στην κυρίως έρευνα. Η παραγοντική δομή των 60 ερωτημάτων έδειχνε 4 ταυτοποιήσιμους παράγοντες, που υποστηρίζονταν από το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας (βλέπε περισσότερα στο υποκεφάλαιο 5.1.1).

#### 4.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 4.2 και περιγράφονται αναλυτικά αμέσως παρακάτω<sup>5</sup>:

<sup>4</sup> Οι τέσσερις μεταπτυχιακοί φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών ήταν οι Μ. Δασκάλου, Κ. Καλέμης, Μ. Καργιώτη και Χ. Νικολάου.

<sup>5</sup> Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα βρίσκονται στην ολοκληρωμένη τους μορφή στο Παράρτημα Δ.

1. *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*
  - α. Ανεξαρτησία, αυτονομία, αυτοέλεγχος, κυριαρχία
  - β. Διαφύλαξη του ιδιωτικού, μυστικότητα, ανωνυμία
  - γ. Ελευθερία από κριτική
  - δ. Ενασχόληση με δραστηριότητες, δημιουργία
  - ε. Επίλυση προβλήματος
  - στ. Ονειροπόληση, εγγύτητα
  - ζ. Πνευματική επικοινωνία
  - η. Στοχασμός, ανακάλυψη του εαυτού
  - θ. Συγκέντρωση και επίδοση
  - ι. Χαλάρωση, ηρεμία
2. *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο*
  - α. Αντιπάθεια για τη Μόνωση
  - β. Ικανότητα για Μόνωση
3. *Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση*
  - α. Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση
  - β. Θετική Στάση Προς τη Μόνωση
4. *Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά*
5. *Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς*
6. *Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών*
  - α. Μοναξιά
  - β. Κοινωνική δυσαρέσκεια

1. ***Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*** (*Children's Solitude Scale, CSSS*, Galanaki, Mylonas, & Vogiatzoglou, 2008a).

Μετά από την τρίτη πιλοτική έρευνα, η τελική εκδοχή της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* αποτελείται από 45 ερωτήματα. Η ανάλυση παραγόντων των 45 ερωτημάτων δείχνει 4 ταυτοποιήσιμους παράγοντες, τους ακόλουθους (βλ. περισσότερα στο κεφάλαιο 5.1.1):

1. *Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση προβλήματος* (18 ερωτήματα), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι όμορφα πράγματα», «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι αυτά που έγιναν, τη μέρα που πέρασε» και «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι το γιατί είμαι μόνος μου / μόνη μου».
2. *Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα* (13 ερωτήματα), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω αταξίες και σκανταλιές, χωρίς να με μαλώνει κανείς», «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με αναγκάζουν οι άλλοι να κάνω κάτι που δεν θέλω» και «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ξαπλώνω, να κοιμάμαι».

3. *Ενασχόληση με δραστηριότητες* (8 ερωτήματα), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να πηγαίνω βόλτα (π.χ. σε μια παιδική χαρά, σε ένα πάρκο)».
4. *Συγκέντρωση – Επίδοση* (6 ερωτήματα), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να διαβάζω ένα εξωσχολικό βιβλίο» και «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μελετάω τα μαθήματά μου».

Οι τέσσερις παράγοντες εμφανίζουν ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (βλέπε περισσότερα στο υποκεφάλαιο 5.1.1): ο πρώτος παράγοντας έχει δείκτη Cronbach  $\alpha = .87$ , ο δεύτερος έχει δείκτη Cronbach  $\alpha = .84$ , ο τρίτος παράγοντας έχει δείκτη Cronbach  $\alpha = .76$  και ο τέταρτος παράγοντας έχει δείκτη Cronbach  $\alpha = .71$ .

Τα ερωτήματα της *Κλίμακας Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών* είναι σε μορφή πρότασης. Η κλίμακα βαθμολόγησης είναι 5-βάθμια τύπου Likert και έχει ως εξής: 1 = Καθόλου, 2 = Σχεδόν ποτέ, 3 = Μερικές φορές, 4 = Τις περισσότερες φορές και 5 = Πάντα. Οι βαθμολογίες κυμαίνονται από 45 έως 225 και οι υψηλές βαθμολογίες αντιπροσωπεύουν πολλές και ποικίλες χρήσεις της μόνωσης<sup>6</sup>.

## 2. *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο* (Ability to Be Alone Questionnaire, ABAQ, Berlin, 1990. Youngblade et al., 1999)

Αποτελείται από 37 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τις αντιλήψεις των παιδιών για την ικανότητα να είναι μόνος τους. Οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου βασίστηκαν στη θεωρητική αρχή ότι οι ικανότητες και τα συναισθήματα των παιδιών για την κυριολεκτική μοναξιά δεν είναι όψεις της μοναξιάς, αλλά χαρακτηριστικά προσωπικότητας που απαλύνουν το δυσάρεστο αυτό βίωμα (Youngblade et al., 1999).

Υπάρχουν 12 ερωτήσεις που αφορούν χόμπυ και ενδιαφέροντα του παιδιού (filler items), π.χ. «Σου αρέσει να κολυμπάς;». Στην παρούσα έρευνα οι 12 αυτές ερωτήσεις αντικαταστάθηκαν από τις 12 ερωτήσεις της *Κλίμακας Ψεύδους* (βλέπε παρακάτω, παράγραφο 7).

Από την ανάλυση παραγόντων των υπόλοιπων 25 ερωτήσεων προκύπτουν δύο παράγοντες: η «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» (Aversion Scale) και η «Ικανότητα για Μόνωση» (Ability Scale). Ο παράγοντας «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» αποτελείται από 12 ερωτήσεις, όπως π.χ. «Νιώθεις λυπημένος / λυπημένη όταν παίζεις μόνος σου / μόνη σου;», ενώ ο παράγοντας «Ικανότητα για Μόνωση» αποτελείται από 13 ερωτήσεις, όπως π.χ. «Νιώθεις χαρούμενος / χαρούμενη όταν είσαι ολομόναχος / ολομόναχη;».

Οι ερωτήσεις απαντώνται σε 3-βάθμια κλίμακα τύπου Likert και έχει ως εξής: 0 = Όχι, 1 = Μερικές φορές, 2 = Ναι. Οι βαθμολογίες κυμαίνονται από 0 έως 24 για τον παράγοντα «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» και από 0 έως 26 για τον παράγοντα «Ικανότητα για Μόνωση». Οι υψηλές βαθμολογίες δηλώνουν μεγαλύτερη αντιπάθεια για τη μόνωση και μεγαλύτερη ικανότητα για μόνωση, αντίστοιχα.

<sup>6</sup> Η *Κλίμακα Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών* αρχικά κατασκευάστηκε στα ελληνικά. Υπάρχει και αγγλική εκδοχή της κλίμακας. Μεταφράστηκε στην αγγλική γλώσσα και πάλι στην ελληνική (van de Vijver & Leung, 1997), από δύο δίγλωσσους μεταφραστές. Στην τελική μορφή της κλίμακας έγιναν μικρές διορθώσεις προκειμένου να επιλυθούν γλωσσικά προβλήματα (Galanaki et al., 2008a).

Η ελληνική προσαρμογή του *Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο* έγινε από την επιβλέπουσα Καθηγήτρια, κ. Ευαγγελία Γαλανάκη. Οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου αναφέρουν ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας: για τον πρώτο παράγοντα δείκτη Cronbach  $\alpha = .87$  και για το δεύτερο παράγοντα δείκτη Cronbach  $\alpha = .71$ . Και στην παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο παρουσίασε ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας: ο πρώτος παράγοντας έχει δείκτη Cronbach  $\alpha = .82$  και ο δεύτερος έχει δείκτη Cronbach  $\alpha = .75$  (βλέπε περισσότερα στο υποκεφάλαιο 5.1.1).

### 3. *Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση (Aversion to Aloneness – Affinity for Aloneness Scale, Marcoen & Goossens, 1993)*

Αποτελείται από τις υποκλίμακες «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση» και «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» της *Κλίμακας Μοναξιάς για Παιδιά και Εφήβους (Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents, LACA, πρώην Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents)*. Κάθε υποκλίμακα αποτελείται από 12 ερωτήματα σε μορφή πρότασης, που αξιολογούν την αρνητική στάση και τη θετική στάση προς τη μόνωση, αντίστοιχα. Η υποκλίμακα «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση» περιέχει ερωτήματα, όπως π.χ. «Όταν είμαι μόνος μου / μόνη μου, νιώθω άσχημα», ενώ η υποκλίμακα «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» περιέχει ερωτήματα, όπως π.χ. «Λαχταρώ να βρω λίγο χρόνο να μείνω μόνος μου / μόνη μου».

Τα ερωτήματα απαντώνται σε 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert και έχει ως εξής: 1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές φορές, 4 = Συχνά. Οι βαθμολογίες κυμαίνονται από 12 έως 48 και για τις δύο υποκλίμακες. Οι υψηλές βαθμολογίες δηλώνουν περισσότερο αρνητική στάση προς τη μόνωση και περισσότερο θετική στάση προς τη μόνωση, αντίστοιχα.

Η ελληνική προσαρμογή της *Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση* έγινε από την επιβλέπουσα Καθηγήτρια, κ. Ευαγγελία Γαλανάκη. Οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου αναφέρουν ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach  $\alpha > .80$ ). Και στην παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο παρουσίασε ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας: ο πρώτος παράγοντας έχει δείκτη Cronbach  $\alpha = .81$  και ο δεύτερος έχει δείκτη Cronbach  $\alpha = .78$  (βλέπε περισσότερα στο υποκεφάλαιο 5.1.1).

### 4. *Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά (Coleman, 1974)*

Από τους μαθητές ζητήθηκε να συμπληρώσουν τις ακόλουθες δύο προτάσεις: «Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...» και «Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, ...». Οι ανοικτές ερωτήσεις είχαν:

- *Αρνητική βαθμολόγηση*, αν αναφέρονταν σε αρνητική αντίληψη του παιδιού για την κυριολεκτική μοναξιά, όπως λύπη, ανησυχία, φόβος και ανία.
- *Εποικοδομητική βαθμολόγηση*, αν αναφέρονταν σε θετική αντίληψη του παιδιού για την κυριολεκτική μοναξιά και σε διάφορες εποικοδομητικές χρήσεις της, όπως στοχασμός για τον εαυτό, ενασχόληση με

δραστηριότητες, ηρεμία, ελευθερία από περιορισμούς, αυτονομία, ονειροπόληση κ.ά.

- *Αμφιθυμική βαθμολόγηση*, αν αναφέρονταν σε αρνητικές και θετικές αντιλήψεις του παιδιού για την κυριολεκτική μοναξιά, όπως περιγράφονται παραπάνω, και δείχνουν αμφισημία και αμφιθυμία προς αυτή.

Η αρνητική και η εποικοδομητική βαθμολόγηση είχαν προταθεί από τον Coleman (1974) και η αμφιθυμική προστέθηκε από τους Goossens και Marcoen (1999). Και η Kroger (1985) είχε προσθέσει την αμφιθυμική βαθμολόγηση, που αναφέρονταν σε αρνητικές και θετικές αντιλήψεις των παιδιών για την κυριολεκτική μοναξιά, καθώς και την *ουδέτερη βαθμολόγηση*, όταν η απάντηση δεν αναφερόταν σε κρίση. Στην παρούσα έρευνα δεν προέκυψε αυτή η διάσταση, οπότε χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο που προαναφέραμε, για τις αναλύσεις και των δύο ερωτήσεων.

Η βαθμολόγηση των απαντήσεων των παιδιών έγινε από τη γράφουσα και την επιβλέπουσα Καθηγήτρια, κ. Ευαγγελία Γαλανάκη, ξεχωριστά. Ο βαθμός συμφωνίας των δύο βαθμολογητών ήταν υψηλός: 99.04% για την πρώτη ερώτηση και 97.95% για τη δεύτερη ερώτηση.

#### 5. *Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς (Aftereffect of aloneness, Larson, 1999)*

Σύμφωνα με την ερώτηση που έθεσε σε εφήβους ο Larson (1999), στα παιδιά δόθηκε η ερώτηση «Νιώθεις διαφορετικά μετά που θα περάσεις πολύ χρόνο μόνος σου / μόνη σου;» και έπρεπε να απαντήσουν «Ναι» ή «Όχι». Η απάντηση «Ναι» βαθμολογούνταν με 1 και η απάντηση «Όχι» με 0. Στη συνέχεια ακολουθούσε η οδηγία «Αν απάντησες *Ναι*, γράψε τι ακριβώς νιώθεις τότε», στην οποία τα παιδιά μπορούσαν να απαντήσουν ελεύθερα. Οι απαντήσεις τους αναλύθηκαν με βάση το μοντέλο της αρνητικής, της εποικοδομητικής και της αμφιθυμικής βαθμολόγησης, που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των *Ανοικτών ερωτήσεων για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά* (βλέπε και παράγραφο 4). Η βαθμολόγηση των απαντήσεων των παιδιών έγινε από τη γράφουσα και την επιβλέπουσα Καθηγήτρια, κ. Ευαγγελία Γαλανάκη, ξεχωριστά. Ο βαθμός συμφωνίας των δύο βαθμολογητών ήταν υψηλός: 95%.

#### 6. *Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών (Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Scale, CLSDS, Asher et al., 1984. Asher & Wheeler, 1985. Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999)*

Αποτελείται από 24 ερωτήματα σε μορφή πρότασης και αξιολογεί τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια του παιδιού στο σχολείο. Συγκεκριμένα, σε 16 ερωτήματα εξετάζει:

- Το *συναίσθημα της μοναξιάς*, με ερωτήματα όπως «Νιώθω μόνος/ μόνη στο σχολείο».
- Την *αντίληψη του παιδιού για την κοινωνική του ικανότητα*, με ερωτήματα όπως «Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες».
- Την *αντίληψη του παιδιού για τη θέση του στην ομάδα των συνομηλίκων*, με ερωτήματα όπως «Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου».

- Την *εκτίμηση του παιδιού για το αν ικανοποιούνται σημαντικές ανάγκες στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους*, με ερωτήματα όπως «Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο».

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

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

Τα ερωτήματα απαντώνται σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert και έχει ως εξής: 1 = Πάντα, 2 = Τις περισσότερες φορές, 3 = Μερικές φορές, 4 = Σχεδόν Ποτέ και 5 = Καθόλου. Οι βαθμολογίες κυμαίνονται από 16 έως 80. Οι υψηλές βαθμολογίες δηλώνουν πολλή μοναξιά και πολλή κοινωνική δυσαρέσκεια.

Η ελληνική προσαρμογή της *Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών* έχει χρησιμοποιηθεί σε παλαιότερες έρευνες (Βογιατζόγλου, 2005. Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999) και παρουσίασε ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας: ο πρώτος παράγοντας έχει δείκτη Cronbach  $\alpha = .72$  και  $.62$ , αντίστοιχα και ο δεύτερος παράγοντας έχει δείκτη Cronbach  $\alpha = .69$  και  $.82$ , αντίστοιχα. Και στην παρούσα έρευνα, η κλίμακα παρουσίασε ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας: ο πρώτος παράγοντας έχει δείκτη Cronbach  $\alpha = .73$  και ο δεύτερος έχει δείκτη Cronbach  $\alpha = .73$  (βλέπε περισσότερα στο υποκεφάλαιο 5.1.1).

## 7. *Κλίμακα Ψεύδους (Lie Scale, Eysenck, 1965).*

Χρησιμοποιήθηκε η ελληνική προσαρμογή (Alexopoulos, 2004) της *Κλίμακας Ψεύδους* (Eysenck, 1965). Αποτελείται από 12 ερωτήσεις που αξιολογούν την τάση των παιδιών να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, όπως π.χ. «Θυμώνεις πότε-πότε;». Οι ερωτήσεις απαντώνται σε διωνυμική κλίμακα που έχει ως εξής: 0 = Ναι και 1 = Όχι. Οι βαθμολογίες κυμαίνονται από 0 έως 12. Οι υψηλές βαθμολογίες δηλώνουν υψηλή τάση των παιδιών για κοινωνικά επιθυμητές-αρεστές απαντήσεις. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής τοποθετήθηκαν ανάμεσα στις ερωτήσεις του *Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο*, στη θέση των filler items της κλίμακας αυτής (βλέπε και παράγραφο 2). Η ελληνική προσαρμογή της κλίμακας εμφανίζει μονοπαράγοντική δομή και οι δείκτες Cronbach  $\alpha$  κυμαίνονται από  $.50$  έως  $.55$ .



#### 4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα από την Πέμπτη 8 Μαρτίου 2007 έως και την Τετάρτη 23 Μαΐου 2007, μετά από άδεια έγκρισης για έρευνα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων<sup>7</sup>. Η επιλογή της εποχής δεν ήταν τυχαία, καθώς τα παιδιά έπρεπε να έχουν τον απαραίτητο χρόνο για να έχουν γνωριστεί μεταξύ τους και να έχουν αποκτήσει διαπροσωπικές επαφές και φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, εφόσον αξιολογούνται διάφορες όψεις της μοναξιάς.

Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώνονταν προσωπικά από τη γράφουσα και έδιναν τη συγκατάθεσή τους για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αρχικά ενημερώνονταν οι διευθυντές και στη συνέχεια οι δάσκαλοι των τμημάτων της Δ' και Στ' τάξης. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να τονισθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ θετικοί και ενδιαφέρονταν ιδιαίτερα για το θέμα της έρευνας, το οποίο χαρακτήριζαν «πρωτότυπο». Μάλιστα, αναγνώριζαν ότι η ευεργετική μοναξιά αφορά και τους ίδιους ως ενηλίκους και αρκετοί ζητούσαν αντίγραφα των ερωτηματολογίων. Κατά την ενημέρωση η ερευνήτρια τους υπογράμμιζε τη σημασία που είχε το να μην έχουν προϋδεάσει τα παιδιά, απλά να έχουν αναφέρει την παρουσία της τη συγκεκριμένη ημέρα. Ο εκπαιδευτικός δεν ήταν πάντα παρών κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, κάποιες φορές παρέμενε στην τάξη για λίγο και ερχόταν σε τακτά χρονικά διαστήματα, κάποιες φορές παρέμενε σε όλη τη διάρκεια. Συνήθως, όταν όλη η τάξη ή η συντριπτική πλειοψηφία της τάξης είχε συμφωνήσει για τη διεξαγωγή, ο εκπαιδευτικός έκρινε λιγότερο απαραίτητη την παρουσία του.

Με τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή και των δασκάλων, στη συνέχεια μοιραζόταν το «Ενημερωτικό σημείωμα για γονείς»<sup>8</sup> σε όλους τους μαθητές, ώστε να εξασφαλιστεί η συγκατάθεση των γονέων και οριζόταν η ημερομηνία που θα πραγματοποιούνταν η συλλογή των δεδομένων. Σε περίπτωση που κάποιο παιδί δεν είχε γραπτή συγκατάθεση την ημέρα διεξαγωγής της έρευνας – είτε λόγω αμέλειας να επιστρέψει το έντυπο συμπληρωμένο είτε λόγω άρνησης των γονέων ή του παιδιού – δε συμμετείχε στη διαδικασία. Περίπου το 5% (41 παιδιά) των μαθητών αρνήθηκαν να συμμετέχουν.

Η ερευνήτρια έδωσε αρχικά σε κάθε τάξη συγκεκριμένες οδηγίες, τις ακόλουθες:

«Θα πάρετε μέρος σε μια έρευνα που γίνεται στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Με την έρευνα αυτή θέλουμε να δούμε πώς σκέφτονται και τι πιστεύουν τα παιδιά της ηλικίας σας για τη μοναξιά. Η έρευνα αυτή δεν έχει καμία σχέση με το σχολείο και τους βαθμούς. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Όλες οι απαντήσεις είναι σωστές και δε θα βαθμολογηθείτε γι' αυτές. Ο καθένας από εσάς θα απαντήσει όπως πιστεύει, θα γράψει τη δική του γνώμη. Τα ερωτηματολόγια θα είναι ανώνυμα. Θα θέλαμε να είστε ειλικρινείς, να γράψετε αυτό που πραγματικά πιστεύετε, μια και κανείς, ούτε δάσκαλος ούτε συμμαθητής σας, δεν πρόκειται να δει τις απαντήσεις. Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας».

<sup>7</sup> Βλέπε Παράρτημα Α: Άδεια διεξαγωγής της έρευνας.

<sup>8</sup> Βλέπε Παράρτημα Γ: Ενημερωτικό σημείωμα για γονείς.

Τις περισσότερες φορές τα παιδιά είχαν απορίες για την ανωνυμία, π.χ. «Γιατί δεν χρειάζεστε τα ονόματά μας;», ή σχετικά με τη χρησιμότητα, «Μετά τι θα κάνετε τα ερωτηματολόγια, κυρία;», οπότε η ερευνήτρια απαντούσε ότι «Τα ερωτηματολόγια θα τα μελετήσουμε ως σύνολα. Για παράδειγμα, θα δούμε τι σκέφτονται τα αγόρια της Δ' ή Στ' τάξης ή τα κορίτσια της Δ' ή Στ' τάξης ή οι μαθητές της Δ' ή Στ' τάξης. Θέλουμε να μάθουμε πώς αισθάνονται και πώς σκέφτονται τα παιδιά της ηλικίας σας για τη μοναξιά». Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι η αρχική ανησυχία μειωνόταν αισθητά μετά από τις διευκρινίσεις αυτές.

Στη συνέχεια, τα ερωτηματολόγια μοιράζονταν στα παιδιά – τα 5 ερωτηματολόγια ήταν δεμένα μαζί – και τους ζητούνταν να αναγράψουν το φύλο και την τάξη τους στο πάνω μέρος της πρώτης σελίδας. Η ερευνήτρια εξηγούσε στα παιδιά ότι η ίδια θα διαβάζει όλα τα ερωτήματα και θα απαντούν όλοι ταυτόχρονα, ώστε να διασφαλισθεί η κατανόηση όλων. Επειδή κάποια παιδιά αντιδρούσαν με φόβο και ανησυχία μόλις έβλεπαν το προσωπικό τους πακέτο με τα ερωτηματολόγια, η ερευνήτρια τους καθησύχαζε ότι αυτά ήδη είχαν συμπληρωθεί από πολλά παιδιά της ηλικίας τους. Σε περίπτωση που είχε γίνει ήδη συλλογή σε μια τάξη του σχολείου, τα παιδιά ήταν πιο εξοικειωμένα με τη διαδικασία· συχνά ανυπομονούσαν να έλθει η ερευνήτρια και στην τάξη τους.

Στην *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, αναγράφονταν οι ακόλουθες οδηγίες:

«Οι περισσότεροι άνθρωποι νιώθουν την ανάγκη κάποιες φορές στη ζωή τους να βρεθούν μόνοι, χωρίς άλλους ανθρώπους γύρω τους, γιατί αυτό τους κάνει καλό, τους βοηθά σε κάτι. Θα θέλαμε να μας απαντήσεις για ποιους λόγους αρέσει σε σένα να είσαι μόνος σου ή μόνη σου κάποιες στιγμές.

Δεν υπάρχει «σωστό» και «λάθος». Όλες οι απαντήσεις είναι σωστές, γιατί είναι αυτό που πιστεύει και αυτό που νιώθει το κάθε παιδί».

Οι οδηγίες διαβάζονταν πριν τη συμπλήρωση της κλίμακας. Η αρχική εκδοχή της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* (με 60 ερωτήματα) ήταν κάπως κουραστική για τα παιδιά, καθώς στην αρχή κάθε πρότασης επαναλαμβανόταν η φράση «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ...». Ωστόσο, δεν θα μπορούσε να έχει παραλειφθεί ή να αναφέρεται μόνο στην αρχή κάθε σελίδας, γιατί δεν θα είχαμε διασφαλίσει ότι τα παιδιά επιθυμούν να είναι μόνα τους για να κάνουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ή όχι· η απάντησή τους θα μπορούσε να σημαίνει ότι (δεν) επιθυμούν απλώς να κάνουν τη δραστηριότητα. Κατά τη διαδικασία, η ερευνήτρια παρατήρησε κάποιες ερωτήσεις που προκαλούσαν σύγχυση στα παιδιά και τελικά αφαιρέθηκαν από την τελική κλίμακα, καθώς μετά τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων παρουσίαζαν πρόβλημα έκτοπων τιμών (βλέπε υποκεφάλαιο 5.1.1). Παραδείγματα τέτοιων ερωτημάτων ήταν:

- «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να έρχομαι κοντά στη φύση (π.χ. τη θάλασσα, τον ουρανό, τα αστέρια)».
- «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να νιώθω ελεύθερος / ελεύθερη και ανεξάρτητος / ανεξάρτητη».
- «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να προστατεύω τον εαυτό μου».
- «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να βλέπω πώς είναι να είναι κανείς μόνος του».

Ωστόσο, υπήρχαν και κάποια ερωτήματα που φάνηκε να προκαλούν σύγχυση στα παιδιά, αλλά διατηρήθηκαν στην τελική εκδοχή της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* (με 45 ερωτήματα), εφόσον είχαν υψηλές φορτίσεις στους

εξαχθέντες παράγοντες (βλέπε υποκεφάλαιο 5.1.1). Παραδείγματα τέτοιων ερωτημάτων ήταν:

- «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι πόσο ωραία περνάω όταν είμαι μαζί με τα αγαπημένα μου πρόσωπα».
- «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι ότι είμαι πολύ κοντά στους ανθρώπους που αγαπώ, παρόλο που αυτοί δεν είναι εκεί».
- «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι ότι είμαι με κάποιον άλλο παρέα». (Κάποιο παιδί σχολίασε: «Μα, αυτό σημαίνει ότι είμαι τρελός, κυρία»).
- «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι το γιατί είμαι μόνος μου / μόνη μου».
- «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με ξέρει κανείς, να είμαι άγνωστος / άγνωστη και ανώνυμος / ανώνυμη».

Το *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο* περιλάμβανε στη θέση των filler items τις ερωτήσεις της *Κλίμακας Ψεύδους*. Η ερευνήτρια εφιστούσε την προσοχή των παιδιών στο γεγονός ότι σε κάποιες ερωτήσεις (στην *Κλίμακα Ψεύδους*) έπρεπε να επιλέξουν μεταξύ δύο μόνο απαντήσεων. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα παιδιά δυσκολεύονταν ιδιαίτερα να απαντήσουν τη συγκεκριμένη κλίμακα, συγκεκριμένα τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- «Παραβαίνεις τους κανονισμούς του σχολείου;».
- «Είπες ποτέ ψέματα;».
- «Είσαι ήσυχος / ήσυχη στην τάξη;».
- «Πάντοτε τελειώνεις τη σχολική εργασία σου;».

Το *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο* δεν παρουσίασε δυσκολίες κατά τη χορήγηση.

Η *Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση* δεν παρουσίασε ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη χορήγηση. Ήταν απόλυτα κατανοητή στα παιδιά και μικρή σε έκταση.

Στην *Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών*, τα παιδιά ασκήθηκαν πρώτα απαντώντας σε 3 παραδείγματα («Μου αρέσει να κάνω ποδήλατο»). Η μόνη δυσκολία που παρουσιάζει η κλίμακα αυτή κατά τη χορήγηση είναι ότι περιέχει αρνητικά ερωτήματα, όπου τα παιδιά πρέπει να απαντήσουν αρνητικά, αν η απάντηση είναι καταφατική. Ένα παράδειγμα τέτοιου τύπου είναι η απάντηση στο ερώτημα «Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη», στο οποίο το παιδί πρέπει να απαντήσει *Καθόλου* ή *Σχεδόν ποτέ*, αν έχει φίλους. Ωστόσο, η ερευνήτρια διαβάζοντας τις ερωτήσεις έδινε διευκρινίσεις σε περίπτωση που κρινόταν απαραίτητο.

Για τις *Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά* και το *Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς*, η ερευνήτρια διάβαζε φωναχτά τις οδηγίες που ήταν στο πάνω μέρος του ερωτηματολογίου:

«Σε παρακαλούμε να συμπληρώσεις τις παρακάτω δύο προτάσεις, με όποιο τρόπο θέλεις εσύ.

Δεν υπάρχει «σωστό» και «λάθος». Όλες οι απαντήσεις είναι σωστές, γιατί είναι αυτό που πιστεύει και αυτό που νιώθει το κάθε παιδί».

Επίσης, η ερευνήτρια καθιστούσε σαφές ότι τα ορθογραφικά λάθη δεν είχαν σημασία για την έρευνα, αλλά είχε σημασία να γράψει ο καθένας τη δική του γνώμη. Απαιτούνταν ησυχία για να σκεφτούν όλοι. Τα παιδιά ανταποκρίνονταν θετικά στο ερωτηματολόγιο, ίσως επειδή ήταν διαφορετικό (ήταν ανιαρό από ένα σημείο και μετά να συμπληρώνουν κουτάκια) και μικρό σε έκταση (δεν τους ζητήθηκε να αναπτύξουν ένα εκτενές θέμα).

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων διαρκούσε συνολικά περίπου δύο διδακτικές ώρες. Για να μην είναι κουραστική η διαδικασία για τα παιδιά, η συλλογή των δεδομένων ολοκληρωνόταν σε δύο διδακτικές ώρες ανάμεσα στις οποίες μεσολαβούσε διάλειμμα, με εξαίρεση τα τμήματα που η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το πρώτο σχολικό δίωρο, κατά το οποίο τα παιδιά ήταν ξεκούραστα και ιδιαίτερα παραγωγικά. Μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι σε αυτά τα τμήματα η συλλογή διαρκούσε λιγότερο από δύο ώρες. Κατά κανόνα, το ίδιο συνέβαινε και στη Στ' δημοτικού. Σε περίπτωση που κάποιο παιδί κουραζόταν ή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αρνούνταν να συνεχίσει, του επιτρεπόταν να το κάνει, αλλά αποκλειόταν από το τελικό δείγμα (αν και πρέπει να σημειώσουμε ότι αυτό συνέβη μόνο για 3 παιδιά).

Η σειρά χορήγησης των ερωτηματολογίων παραλλάχθηκε κατά τυχαίο τρόπο και σε όλους τους πιθανούς συνδυασμούς, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν επιδράσεις της σειράς χορήγησης ή της κόπωσης των εξεταζομένων.

Έξι εβδομάδες μετά τη συλλογή των δεδομένων, η *Κλίμακα Ενεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* δόθηκε πάλι σε ένα υπο-δείγμα 113 παιδιών του αρχικού δείγματος. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν οι μαθητές Δ' δημοτικού του 142ου Δ. Σ. Αθηνών (Α. Πατήσια) και του 161ου Δ. Σ. Αθηνών (Κολωνός) και οι μαθητές Στ' δημοτικού του 25ου Δ. Σ. Αθηνών (Λαμπρινή), του 101ου Δ. Σ. Αθηνών (Α. Πατήσια) και του 161ου Δ. Σ. Αθηνών (Κολωνός). Δόθηκαν οι ίδιες οδηγίες συμπλήρωσης, όπως αναγράφονται στην *Κλίμακα Ενεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*. Σε περίπτωση που τα παιδιά ρωτούσαν «Γιατί συμπληρώνουμε πάλι το ίδιο ερωτηματολόγιο;», η ερευνήτρια απαντούσε «Γιατί αυτό είναι απαραίτητο να γίνει για το θέμα που μελετάμε, τη μοναξιά». Τα παιδιά ήταν ήδη εξοικειωμένα με τη διαδικασία, συνεπώς η διαδικασία συλλογής δεδομένων διήρκεσε λιγότερο από μία διδακτική ώρα.

#### 4.5. Μέθοδοι στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων

Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο για ηλεκτρονικό υπολογιστή SPSS 10.0. Οι στατιστικές αναλύσεις που διεξήχθησαν για την κατασκευή της *Κλίμακας Ενεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, τη διαπίστωση των σχέσεων μεταξύ των μελετώμενων μεταβλητών και την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα ήταν οι ακόλουθες:

- Ανάλυση παραγόντων της *Κλίμακας Ενεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, του *Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο*, της *Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση* και της *Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσάρεσκειας των Παιδιών*. Συγκεκριμένα, διενεργήθηκαν διερευνητικές αναλύσεις παραγόντων με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών.
- Αξιοπιστία της *Κλίμακας Ενεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, του *Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο*, της *Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση* και της

*Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaráσκειας των Παιδιών.* Διεξήχθησαν αναλύσεις για την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, ενώ στην *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* διερευνήθηκε και η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων.

- Βασικοί περιγραφικοί δείκτες: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, διάμεσος, δεσπόζουσα τιμή, ασυμμετρία, κύρτωση, ελάχιστο, μέγιστο, εύρος.
- Συσχετίσεις μεταξύ της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, του *Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο*, της *Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση*, της *Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaráσκειας των Παιδιών* και της *Κλίμακας Ψεύδους* στο σύνολο του δείγματος, ανά φύλο και ανά τάξη. Για τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson *r*.
- Ομαδοποιήσεις των παραγόντων «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος», «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», «Ενασχόληση με δραστηριότητες», «Συγκέντρωση – Επίδοση», «Αντιπάθεια για τη Μόνωση», «Ικανότητα για Μόνωση», «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση», «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση», «Μοναξιά» και «Κοινωνική δυσaráσκεια». Για τη διευθέτηση ομαδοποιήσεων έγινε πολυδιάστατη γεωμετρική βαθμονόμηση ομοιοτήτων (multidimensional scaling).
- Συγκρίσεις μεταξύ των παιδιών που βιώνουν υψηλή και χαμηλή μοναξιά, καθώς και υψηλή και χαμηλή κοινωνική δυσaráσκεια. Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των ομάδων αυτών, επίσης, διενεργήθηκαν μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης.
- Διαφορές φύλου, τάξης και αλληλεπίδραση φύλο x τάξη για την *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, το *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο*, την *Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση* και την *Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaráσκειας των Παιδιών*. Για τον έλεγχο των διαφορών πραγματοποιήθηκαν διπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης.

Επίσης, διενεργήθηκαν ποιοτικές αναλύσεις για τις *Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά* και το *Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς*, ώστε να εμπλουτισθούν και να διευκρινισθούν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ποσοτικές αναλύσεις. Τα δεδομένα αυτά αναλύθηκαν με την εξής μέθοδο που περιλαμβάνει δύο βήματα. Στο πρώτο βήμα, οι απαντήσεις των παιδιών ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες με βάση το εμφανές περιεχόμενό τους και διατυπώθηκαν τίτλοι-ονομασίες για καθεμία από τις κατηγορίες. Στο δεύτερο βήμα ακολουθήθηκε η αντίστροφη διαδικασία. Οι καινούριες κατηγορίες χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για την εκ νέου ταξινόμηση των απαντήσεων των παιδιών και έγιναν αρκετές τροποποιήσεις προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό ταίριασμα ανάμεσα στα δεδομένα και στις εξαχθείσες κατηγορίες (βλέπε και Galanaki, 2008).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΕΥΡΗΜΑΤΑ

#### 5.1. Ποσοτικές αναλύσεις

##### 5.1.1. Ανάλυση παραγόντων

**Παραγοντική δομή της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*:  
Θεωρητική δομή, πιλοτική δοκιμή και αποτελέσματα κυρίως έρευνας**

Όπως είδαμε στο κεφάλαιο 4.2.3., η *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* δόθηκε πιλοτικά σε δείγμα 441 παιδιών Δ' και Στ' δημοτικού. Σε αυτή την τρίτη πιλοτική έρευνα η κλίμακα περιείχε 66 ερωτήματα<sup>1</sup>, τα οποία ήταν διαρρυθμισμένα σε 10 θεωρητικούς παράγοντες, ως εξής:

1. *Ανεξαρτησία, αυτονομία, αυτοέλεγχος, κυριαρχία* (7 ερωτήσεις), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να νιώθω ελεύθερος / ελεύθερη και ανεξάρτητος / ανεξάρτητη».
2. *Διαφύλαξη του ιδιωτικού, μυστικότητα, ανωνυμία* (6 ερωτήσεις), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κρατώ τα μυστικά μου για τον εαυτό μου».
3. *Ελευθερία από κριτική* (5 ερωτήσεις), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με αναγκάζουν οι άλλοι να κάνω κάτι που δεν θέλω».
4. *Ενασχόληση με δραστηριότητες, δημιουργία* (15 ερωτήσεις), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια (π.χ. gameboy, playstation)».
5. *Επίλυση προβλήματος* (8 ερωτήσεις), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι τα προβλήματά μου και πώς να τα λύσω».
6. *Ονειροπόληση, εγγύτητα* (7 ερωτήσεις), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι ότι είμαι με κάποιον άλλο παρέα».
7. *Πνευματική επικοινωνία* (2 ερωτήσεις), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να έρχομαι κοντά στη φύση (π.χ. τη θάλασσα, τον ουρανό, τα αστέρια)».
8. *Στοχασμός, ανακάλυψη του εαυτού* (6 ερωτήσεις), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να γνωρίζω καλύτερα τον εαυτό μου, τι μου αρέσει και τι δεν μου αρέσει σε μένα».
9. *Συγκέντρωση και επίδοση* (3 ερωτήσεις), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να συγκεντρώνομαι πιο εύκολα και καλύτερα».
10. *Χαλάρωση, ηρεμία* (7 ερωτήσεις), π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ξεκουράζομαι, να χαλαρώνω».

---

<sup>1</sup> Βλέπε Παράρτημα Δ: *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* (Αρχική εκδοχή - 66 ερωτήματα).

Διενεργώντας μια τελική πιλοτική δοκιμή για τον μετρικό έλεγχο των 66 ερωτημάτων, καταλήξαμε σε 60 ερωτήματα για την κυρίως έρευνα που θα ακολουθούσε, καθώς κάποια ερωτήματα αφαιρέθηκαν, ενώ κάποια άλλα αντικαταστάθηκαν<sup>2</sup>. Η παραγοντική δομή των 60 ερωτημάτων κατέδειξε στο τελικό αυτό πιλοτικό στάδιο τέσσερις (4) ταυτοποιήσιμους παράγοντες, που υποστηρίζονταν από το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας.

Ακολούθησε η κυρίως έρευνα, στην οποία συμμετείχαν, όπως είδαμε στο κεφάλαιο 4.1, 833 μαθητές της Δ' και Στ' δημοτικού, που συμπλήρωσαν την *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*. Τα 60 ερωτήματα εξετάστηκαν και πάλι ψυχομετρικά για να διερευνηθεί εκ νέου η παραγοντική δομή της κλίμακας. Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων έγινε μέσω ανάλυσης κυρίων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (principal component analysis, varimax rotation), εξετάζοντας το υπόδειγμα των τεσσάρων παραγόντων που είχε προκύψει από την τρίτη πιλοτική έρευνα. Η διερεύνηση αυτή είχε και στόχο την τελική επιλογή των ερωτημάτων εκείνων που θα δημιουργούσαν ταυτοποιήσιμους και όσο το δυνατόν ισχυρούς παράγοντες προς περαιτέρω επεξεργασία.

Αρχικά, με βάση την επίλυση των τεσσάρων παραγόντων μετά την περιστροφή, αφαιρέθηκαν μερικά από τα ερωτήματα που είχαν διπλές φορτίσεις (σημαντική συμμετοχή σε περισσότερους του ενός παράγοντες) και παρέμειναν αρχικώς 50. Στη συνέχεια, μέσω νέας ανάλυσης παραγόντων με την ίδια μέθοδο αφαιρέθηκε ένα (1) ακόμη ερώτημα με διπλή φόρτιση και τέσσερα (4) με χαμηλές φορτίσεις στο υπόδειγμα των τεσσάρων παραγόντων<sup>3</sup>.

Αφαιρώντας 15 ερωτήματα σταδιακά μέσω των ανωτέρω στατιστικών υποδειγμάτων, καταλήξαμε στην τελική μορφή της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, με 45 ερωτήματα<sup>4</sup>, τα οποία έχουν σαφή δομή που ερμηνεύεται με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο. Για την ανάλυση αυτή, ορίζουσα  $|D| = .000002$ , κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .92 και το κριτήριο Bartlett συνοδεύτηκε από στατιστικά σημαντικό  $\chi^2$  κριτήριο ( $\chi^2 = 10669$ ,  $df = 990$ ,  $p < .001$ ). Για τον επαναπροσδιοριζόμενο πίνακα συναφειών με βάση την επίλυση, μόλις το 27% των υπολοίπων (residuals) ήταν μεγαλύτερο του .05, επομένως έχοντας εξασφαλίσει την πιστότητα της επίλυσης με βάση και τα κριτήρια ελέγχου του πίνακα συναφειών, προχωρήσαμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης αυτής. Στους τέσσερις παράγοντες αποδίδεται συνολικά ικανοποιητικό ποσοστό διασποράς (36.97%): στον πρώτο παράγοντα αποδίδεται το 12.44% της διασποράς των τιμών, στο δεύτερο παράγοντα το 10.23%, στον τρίτο παράγοντα το 7.31% και στον τέταρτο παράγοντα αποδίδεται το 6.99% της διασποράς των τιμών. Στον Πίνακα 5.1 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των ερωτημάτων στους τέσσερις παράγοντες.

Οι παράγοντες αντιστοιχούν σε διάφορες θετικές χρήσης της κυριολεκτικής μοναξιάς και, με βάση το εμφανές περιεχόμενό τους, ονομάστηκαν ως εξής:

1. *Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος*. Περιέχει 18 ερωτήματα όπως: «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω όνειρα», «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να

<sup>2</sup> Βλέπε Παράρτημα Δ: Μέσα συλλογής δεδομένων. Παρατηρήθηκαν αρχικώς κάποιες έκτοπες τιμές (outliers) μέσω υπολογισμού των Huber M-estimators. Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων στο στάδιο αυτό με τις μετρήσεις που παρουσίαζαν ιδιαίτερο πρόβλημα έκτοπων τιμών, προχωρήσαμε στη διαγραφή μερικών ερωτημάτων και στην αντικατάστασή τους άλλων.

<sup>3</sup> Εξετάζοντας διερευνητικά τη δομή της κλίμακας με πέντε (5) παράγοντες προέκυψε ότι προστίθεται 3% αποδιδόμενη διασποράς, αλλά δημιουργούνται προβλήματα ως προς την ταυτοποίηση των παραγόντων, επομένως η επίλυση των πέντε παραγόντων εγκατελείφθηκε.

<sup>4</sup> Βλέπε Παράρτημα Δ: *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* (Τελική εκδοχή 45 ερωτημάτων).

σκέφτομαι αυτά που έγιναν, τη μέρα που πέρασε» και «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι τα προβλήματά μου και πώς να τα λύσω».

2. *Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα*. Περιέχει 13 ερωτήματα όπως: «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω ό,τι θέλω, χωρίς να μου λένε οι άλλοι τι να κάνω», «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ελέγχω εγώ τα πράγματα, να είμαι κυρίαρχος / κυρίαρχη του εαυτού μου» και «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με παρακολουθούν οι άλλοι όταν κάνω κάτι».
3. *Ενασχόληση με δραστηριότητες*. Περιέχει 8 ερωτήματα όπως: «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω γυμναστική ή να ασχολούμαι με ένα άθλημα (π.χ. μπάλα, ποδήλατο)».
4. *Συγκέντρωση – Επίδοση*. Περιέχει 6 ερωτήματα όπως: «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να καταλαβαίνω καλύτερα αυτό που διαβάζω» και «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μελετάω τα μαθήματά μου».



## Πίνακας 5.1

*Ανάλυση παραγόντων για την Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών (Τελική εκδοχή 45 ερωτημάτων): Φορτίσεις των ερωτημάτων στους τέσσερις παράγοντες*

Ερωτήματα	Παράγοντες			
	1	2	3	4
43. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω όνειρα.	<b>.62</b>	.20	.11	.15
49. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι όμορφα πράγματα.	<b>.61</b>	-.02	.05	.01
25. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι ότι είμαι πολύ κοντά στους ανθρώπους που αγαπώ, παρόλο που αυτοί δεν είναι εκεί.	<b>.61</b>	.23	.15	.16
22. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να «ταξιδεύω» με τη σκέψη μου.	<b>.59</b>	.09	.08	.13
38. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι πώς θα αντιμετωπίσω μελλοντικές δυσκολίες.	<b>.58</b>	.18	.09	.07
28. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι ότι είμαι με κάποιον άλλο παρέα.	<b>.56</b>	.09	.24	-.02
56. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι αυτά που έγιναν, τη μέρα που πέρασε.	<b>.53</b>	.02	.27	-.01
24. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι πόσο ωραία περνάω όταν είμαι μαζί με τα αγαπημένα μου πρόσωπα.	<b>.53</b>	.13	.11	.25
59. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι ένα λάθος που έκανα και πώς να το διορθώσω.	<b>.52</b>	.11	-.03	.26
32. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι τα προβλήματά μου και πώς να τα λύσω.	<b>.51</b>	.20	.05	.20
13. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να γνωρίζω καλύτερα τον εαυτό μου, τι μου αρέσει και τι δεν μου αρέσει σε μένα.	<b>.49</b>	.23	-.25	.09
42. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κρύβω τη λύπη μου, να κλαίω κρυφά.	<b>.49</b>	.11	.11	.17
39. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μου περάσει η στενοχώρια όταν με έχουν πληγώσει οι άλλοι.	<b>.46</b>	.22	.22	.06
17. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω σχέδια για το μέλλον.	<b>.46</b>	.25	-.12	.15
29. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι το γιατί είμαι μόνος μου / μόνη μου.	<b>.43</b>	.13	.02	.17
16. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ησυχάζω, να ηρεμώ, να βρίσκω γαλήνη.	<b>.43</b>	.13	.11	.35
45. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι τι να κάνω για να βγω από τη μοναξιά μου.	<b>.42</b>	.22	.17	.19
27. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να γράφω στο ημερολόγιό μου.	<b>.39</b>	.11	-.12	.35
36. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω ό,τι θέλω, χωρίς να μου λένε οι άλλοι τι να κάνω.	.09	<b>.70</b>	.09	-.08
30. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω αταξίες και σκανταλιές, χωρίς να με μαλώνει κανείς.	.08	<b>.69</b>	.09	-.14
26. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω κάτι κρυφά, μυστικά από τους άλλους.	.16	<b>.64</b>	.11	-.04
40. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με παρακολουθούν οι άλλοι όταν κάνω κάτι.	.27	<b>.64</b>	.04	.05
37. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να έχω όλο το χώρο (π.χ. το δωμάτιο) δικό μου.	.10	<b>.60</b>	.22	.16
58. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να τρώω ό,τι θέλω εγώ.	.01	<b>.55</b>	.32	.01
54. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ελέγχω εγώ τα πράγματα, να είμαι κυρίαρχος / κυρίαρχη του εαυτού μου.	.21	<b>.54</b>	.11	.11
18. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με αναγκάζουν οι άλλοι να κάνω κάτι που δεν θέλω.	.23	<b>.46</b>	-.06	.05
35. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να χαζεύω, να τριγυρνάω, ή απλά να μην κάνω τίποτα.	.21	<b>.46</b>	.16	.04
52. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ασχολούμαι με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.	-.01	<b>.44</b>	<b>.42</b>	-.11
50. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ξαπλώνω, να κοιμάμαι.	.15	<b>.42</b>	.04	.29
60. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με ξέρεי κανείς, σαν να είμαι άγνωστος / άγνωστη και ανώνυμος / ανώνυμη.	.18	<b>.40</b>	.20	.19
51. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω πράγματα που δεν μπορώ να κάνω μαζί με τα άλλα παιδιά.	.12	<b>.39</b>	.19	.13
12. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω γυμναστική ή να ασχολούμαι με ένα άθλημα (π.χ. μπάλα, ποδήλατο).	.06	.22	<b>.61</b>	-.01
44. «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω ό,τι θέλω, χωρίς να μου λένε οι άλλοι τι να κάνω»	.09	.12	<b>.61</b>	-.03
6. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια (π.χ. gameboy, playstation).	.10	.21	<b>.59</b>	-.01
31. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να πηγαίνω βόλτα (π.χ. σε μια παιδική χαρά, σε ένα πάρκο).	-.06	.32	<b>.59</b>	-.09
34. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω κατασκευές, χειροτεχνίες, παζλ.	.14	.08	<b>.59</b>	.22
1. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μου έρχονται καινούριες ιδέες για το πώς να φτιάξω διάφορα πράγματα.	.19	.11	<b>.51</b>	.18
15. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ζωγραφίζω.	.20	-.02	<b>.50</b>	.22
19. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να καταλαβαίνω καλύτερα αυτό που διαβάζω.	.13	.03	-.01	<b>.69</b>
5. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μελετάω τα μαθήματά μου.	.11	-.05	-.01	<b>.68</b>
7. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να συγκεντρώνομαι πιο εύκολα και καλύτερα.	.19	.07	.11	<b>.62</b>
57. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να διαβάζω ένα εξωσχολικό βιβλίο.	.12	.01	-.02	<b>.61</b>
11. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου γιατί κάποια πράγματα τα κάνω καλύτερα όταν δεν με ενοχλεί κανείς.	.21	.16	.26	<b>.45</b>
33. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να επικοινωνώ με το Θεό, να προσεύχομαι.	.33	.03	.09	<b>.41</b>
9. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω δουλειές στο σπίτι ή στον κήπο.	.29	-.05	.16	.31

Οι παράγοντες της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* εμφανίζουν ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's  $\alpha = .71$  έως  $.87$ ) (βλέπε Πίνακα 5.2).

Πίνακας 5.2

*Δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach  $\alpha$  για την Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*

Παράγοντες <i>Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών</i>	Cronbach $\alpha$
1. Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	.87
2. Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	.84
3. Ενασχόληση με δραστηριότητες	.76
4. Συγκέντρωση – Επίδοση	.71

Στο επόμενο στάδιο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων, καθώς αυτή αποτελεί σημαντικότατο βήμα κατάδειξης της πραγματικής σταθερότητας των ερευνητικών στοιχείων, προκειμένου να είναι ανιχνεύσιμα/αναγνωρίσιμα και ελεγχόμενα τα στατιστικά και μετρικά σφάλματα που αναπόφευκτα συνοδεύουν τις όποιες ερευνητικές μετρήσεις. Για κατά τυχαίο τρόπο επιλεγμένα 113 παιδιά Δ' και Στ' δημοτικού από τα 833 παιδιά του αρχικού δείγματος, η συλλογή των στοιχείων επανελήφθη μετά από μεσοδιάστημα έξι (6) εβδομάδων. Ο δείκτης αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων ήταν υψηλός κατά μέσον όρο για τους τέσσερις παράγοντες  $.76$ . Ειδικότερα, για τον παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» ο δείκτης αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων ήταν  $.75$ , για τον παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» ήταν  $.75$ , για τον παράγοντα «Ενασχόληση με δραστηριότητες» ήταν  $.79$  και για τον παράγοντα «Συγκέντρωση – Επίδοση» ο δείκτης αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων ήταν  $.75$ . Σε επίπεδο ερωτημάτων, για καθένα από τα ερωτήματα της κλίμακας υπολογίστηκε επίσης ο ίδιος δείκτης αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων. Ο μέσος όρος των δεικτών αυτών ήταν  $.47$ , που επίσης είναι ικανοποιητικός δείκτης αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων, ειδικά καθώς πρόκειται για ερωτήματα που αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες μέσω κλίμακας τύπου *Likert* και συνεπώς παραβιάζονται οι στατιστικές συνθήκες υπολογισμού του σχετιζόμενου δείκτη συσχέτισης. Συμπερασματικά, τα επίπεδα σταθερότητας για τη λανθάνουσα δομή του ερωτηματολογίου κρίνονται ικανοποιητικά, ιδιαίτερα στο επίπεδο των συγκεκριμένων θεωρητικών διαστάσεων (constructs), όπως αυτές αποτυπώνονται στους παράγοντες.

Ας σημειωθεί, τέλος, ότι κατά τη διάρκεια της στατιστικής ανάλυσης με την μέθοδο της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων, υπήρξαν ενδείξεις για συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων και πιθανώς η επίλυση να ήταν κάπως επιτυχεστέρα, αν χρησιμοποιούσαμε την πλάγια (oblique) περιστροφή των αξόνων. Όμως, μια τέτοια προσέγγιση θα δημιουργούσε εξαρτημένους παράγοντες (δεσμευμένες πιθανότητες), κάτι που δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας διατριβής.

Οι συγκερασμένες τιμές για κάθε παράγοντα χρησιμοποιούνται ερευνητικά σε όλα τα επόμενα στάδια της στατιστικής ανάλυσης της παρούσας έρευνας.

Για τους τέσσερις συγκεραστικούς δείκτες που αφορούν στους τέσσερις παράγοντες που ανέδειξε η ανάλυση παραγόντων, προχωρήσαμε αρχικώς σε μη-παραμετρική ανάλυση διακύμανσης κατά *Friedman*, προκειμένου να διαπιστώσουμε κατά πόσον οι μαθητές στο σύνολό τους διαφοροποίησαν τις απαντήσεις τους μεταξύ των παραγόντων. Για την ανάλυση αυτή,  $\chi^2 (df=3) = 215.5, p < .001$ . Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι μέσες τακτικές τιμές για τους τέσσερις παράγοντες παρατίθενται στον Πίνακα 5.3<sup>5</sup>.

Πίνακας 5.3

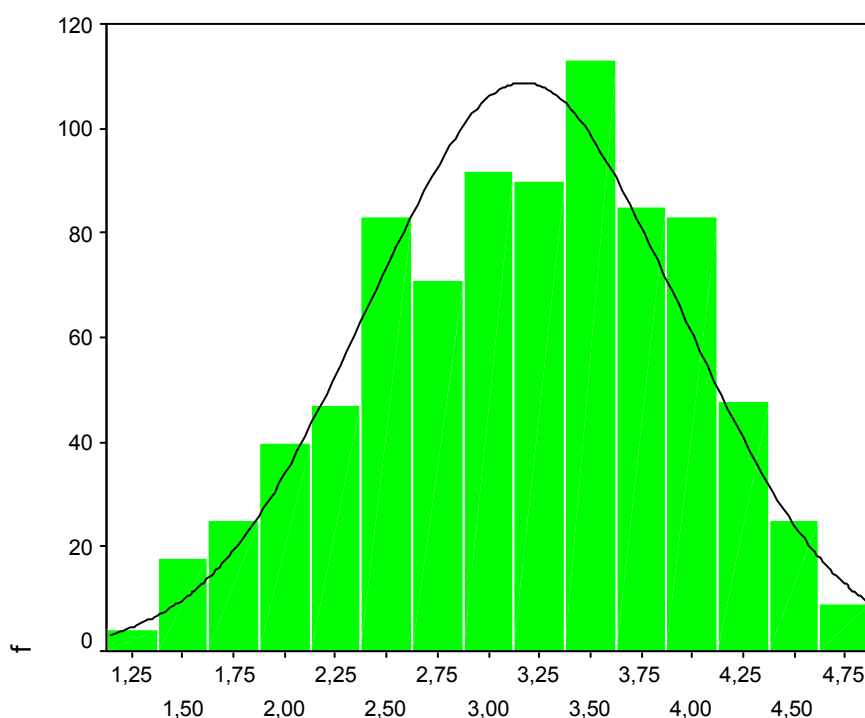
*Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και μέσες τακτικές τιμές για την Κλίμακα Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών*

Παράγοντας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέση τακτική τιμή
1. Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	3.17	.76	2.42
2. Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	3.11	.84	2.37
3. Ενασχόληση με δραστηριότητες	2.97	.87	2.16
4. Συγκέντρωση – Επίδοση	3.51	.86	3.04

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.3, μεγαλύτερο μέσο όρο έχει ο παράγοντας «Συγκέντρωση – Επίδοση», που σημαίνει ότι τα παιδιά επιθυμούν να είναι μόνα τους για να συγκεντρώνονται και να έχουν καλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα κυρίως. Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο θέλουν να είναι μόνα τους είναι για να ονειροπολούν, να στοχάζονται και να επιλύουν τα προβλήματά τους. Επίσης, επιθυμούν τη μόνωση για να έχουν ανεξαρτησία και να απολαμβάνουν ιδιωτικές στιγμές, ενώ παράλληλα να μη δέχονται κριτική από άλλους. Τελευταία προτίμηση των παιδιών είναι η μοναχική ενασχόληση με κάθε είδους δραστηριότητες, όπως άθληση, παιχνίδι, κατασκευές, ζωγραφική. Φαίνεται ότι τα παιδιά προτιμούν τη μόνωση περισσότερο για πνευματικές και λιγότερο για σωματικές δραστηριότητες. Βέβαια, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι ακόμη και ο χαμηλότερος μέσος όρος (2.97) προσεγγίζει το θεωρητικό μέσο της μετρικής κλίμακας (3), γεγονός που υποδηλώνει τη σημασία που έχει η μόνωση για τα παιδιά.

<sup>5</sup> Σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται μη-παραμετρικά κριτήρια στατιστικού ελέγχου, καθώς και οι σχετιζόμενοι στατιστικοί δείκτες (διάμεσος, μέσες τακτικές τιμές) για την περιγραφή των ερευνητικών στοιχείων, διότι παρατηρούνται διάσπαρτες ασυμμετρίες στις κατανομές συχνότητας.

Ακολουθώς παρατίθενται τα ιστογράμματα για τις αντίστοιχες κατανομές συχνότητας (Σχήμα 5.1 έως 5.4).

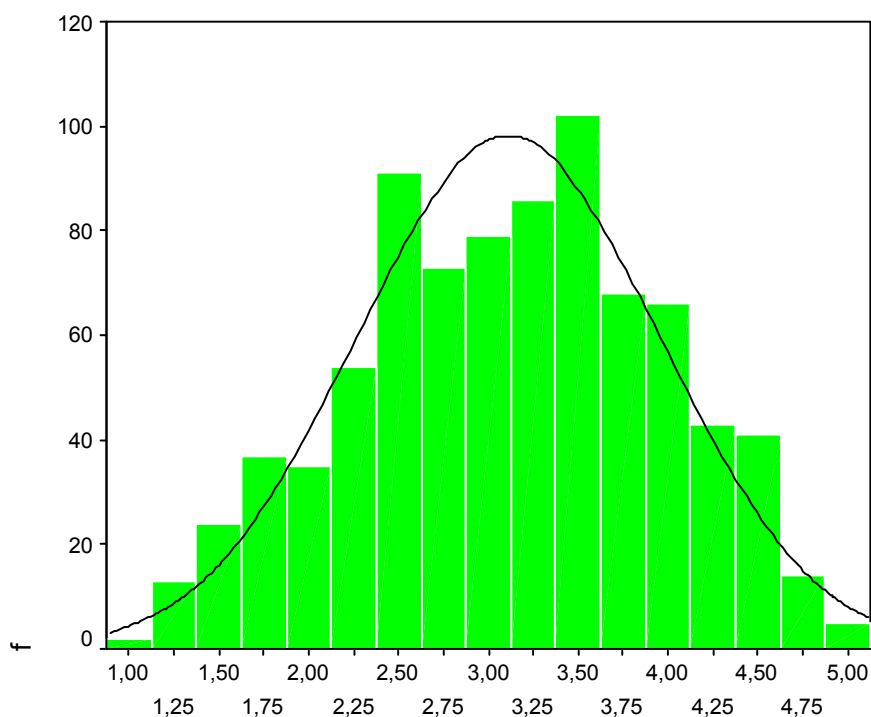


Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος

Σχήμα 5.1

*Ιστόγραμμα για την κατανομή συχνότητας του παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος»*

Όπως παρατηρούμε στο Σχήμα 5.1, η κατανομή των απαντήσεων των παιδιών πλησιάζει την κανονική κατανομή, αν και εμφανίζει μικρή μετατόπιση προς τα δεξιά. Τα παιδιά φαίνεται να έχουν απαντήσει ότι μερικές φορές, τις περισσότερες φορές ή/και πάντα θέλουν να είναι μόνοι τους για να ονειροπολούν, να στοχάζονται, να ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και να επιλύουν προβλήματα.

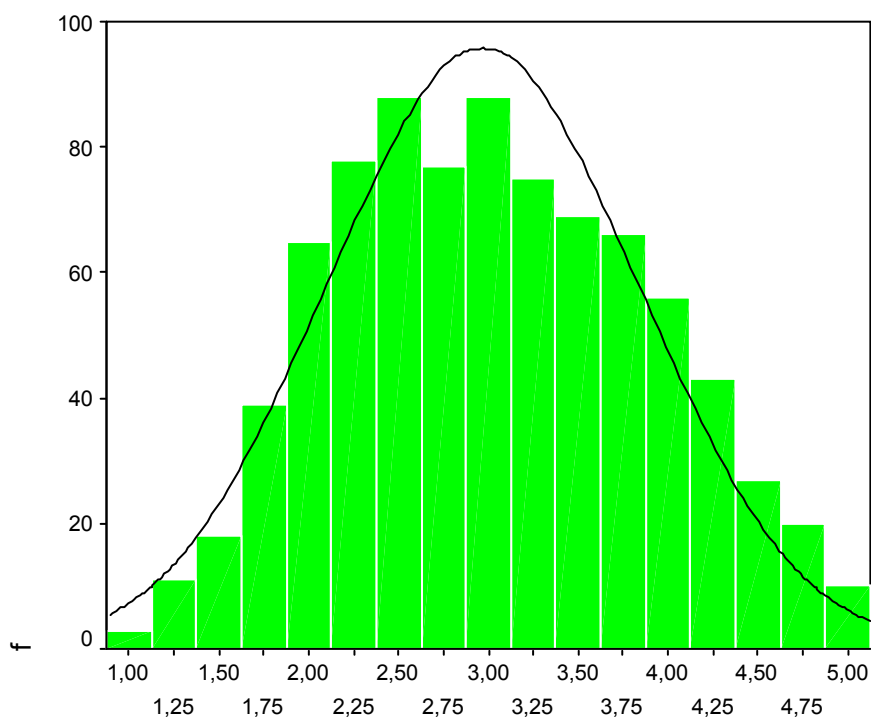


Ελευθερία από Κριτική – Ανεξαρτησία – Αίσθηση Ιδιωτικού

Σχήμα 5.2

*Ιστογράμμο για την κατανομή συχνότητας του παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα»*

Στο Σχήμα 5.2 απεικονίζεται η κατανομή των απαντήσεων όσον αφορά την ελευθερία από την κριτική των άλλων, την ανεξαρτησία και την ιδιωτικότητα. Η καμπύλη προέρχεται από την τυποποιημένη κανονική κατανομή. Και για τον δεύτερο παράγοντα η εικόνα του ιστογράμματος είναι παρόμοια, με τη διαφορά ότι η διασπορά των απαντήσεων των παιδιών είναι μεγαλύτερη.

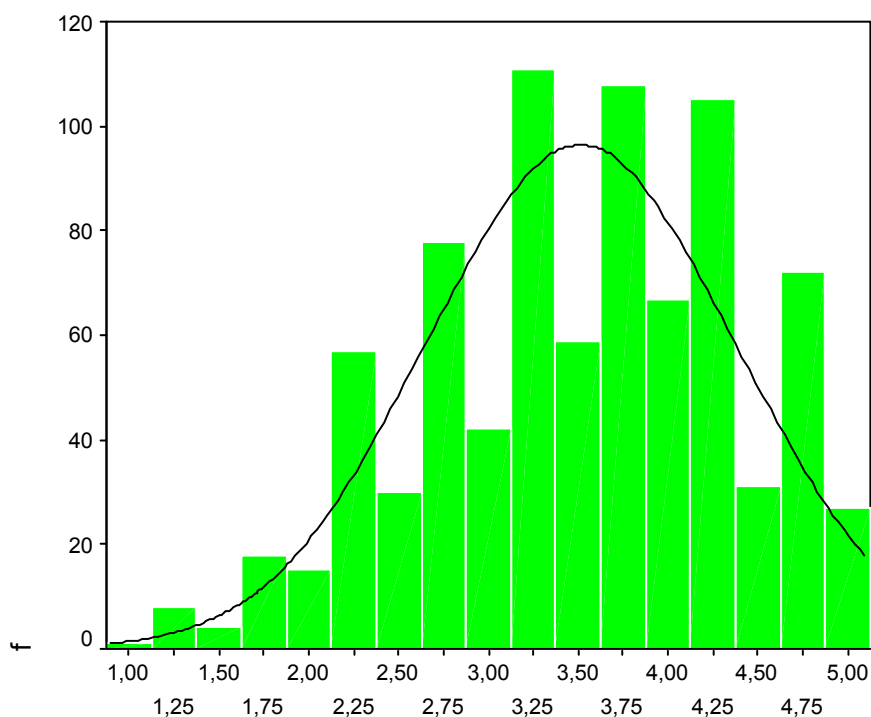


Ενασχόληση με δραστηριότητες

Σχήμα 5.3

*Ιστογράμμο για την κατανομή συχνότητας του παράγοντα «Ενασχόληση με δραστηριότητες»*

Στο Σχήμα 5.3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων για την ενασχόληση με δραστηριότητες. Από την καμπύλη προκύπτει μια κανονική κατανομή με μικρή μετατόπιση προς τα αριστερά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων των παιδιών είναι ελάχιστα μικρότερος του 3 (θεωρητικό μέσον της μετρικής κλίμακας), σε αντίθεση με τους υπόλοιπους παράγοντες. Αυτή η εικόνα δείχνει ότι υπάρχει μια αριθμητική τουλάχιστον διαφορά ως προς το βαθμό που τα παιδιά επιθυμούν τη μοναχική ενασχόληση με δραστηριότητες και το βαθμό στον οποίο επιθυμούν να είναι μόνα τους για να ονειροπολούν, να στοχάζονται, να επιλύουν προβλήματα, να έχουν ελευθερία από κριτική και ανεξαρτησία, να διαφυλάσσουν την ιδιωτικότητά τους, αλλά και να συγκεντρώνονται για να έχουν καλύτερες επιδόσεις.



Συγκέντρωση – Επίδοση

Σχήμα 5.4

Ιστόγραμμα για την κατανομή συχνότητας του παράγοντα «Συγκέντρωση – Επίδοση»

Τέλος, το Σχήμα 5.4 για τον τέταρτο παράγοντα απεικονίζει μια καμπύλη με μετατόπιση προς τα δεξιά, γεγονός που καταδεικνύει ότι τα παιδιά έχουν απαντήσει θετικότερα. Μάλιστα, ο παράγοντας «Συγκέντρωση – Επίδοση» έχει αριθμητικά τον υψηλότερο μέσο όρο ( $M = 3.51$ ), δηλαδή τα παιδιά επιθυμούν να είναι μόνα τους περισσότερο για να συγκεντρώνονται και να έχουν καλύτερη επίδοση στα (σχολικά) μαθήματα.

Στην παρούσα έρευνα, εκτός της *Κλίμακας Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών*, χρησιμοποιήθηκαν και άλλες κλίμακες, όπως περιγράφονται στο υποκεφάλαιο 4.3, και όπως εμφανίζονται στον Πίνακα 5.4. Ο Πίνακας αυτός απεικονίζει τους δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικές συνέπειας Cronbach  $\alpha$  για αυτά τα μέσα συλλογής δεδομένων.

#### Πίνακας 5.4

*Δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach  $\alpha$  για το Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο, την Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση και την Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών*

Ψυχομετρικό εργαλείο	Παράγοντας	Cronbach $\alpha$
<i>Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο</i>	Αντιπάθεια για τη Μόνωση	.82
	Ικανότητα για Μόνωση	.75
<i>Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση</i>	Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	.81
	Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	.78
<i>Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών</i>	Μοναξιά	.73
	Κοινωνική Δυσαρέσκεια	.73

#### **Παραγοντική δομή του Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο**

Το Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο αποτελείται από δύο υποκλίμακες, την «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» και την «Ικανότητα για Μόνωση». Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων έγινε μέσω ανάλυσης κυρίων συνιστωσών και ορθογώνιας περιστροφής των αξόνων (principal component analysis, varimax rotation) για καθεμία από τις δύο υποκλίμακες. Προέκυψε ότι οι υποκλίμακες είναι μονοπαραγοντικές και εμφανίζουν ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας: Cronbach  $\alpha = .82$  και  $.75$ , αντίστοιχα (βλέπε Πίνακα 5.4). Η χωριστή ανάλυση των επιμέρους υποκλιμάκων είχε στόχο την κατάδειξη της μονοπαραγοντικής δομής εντός κάθε υποκλίμακας, δηλαδή δεν επιχειρήσαμε την εξ αρχής διερεύνηση της δομής της συνολικής κλίμακας, καθώς αυτό δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας μελέτης.

Για την υποκλίμακα «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» και την αντίστοιχη ανάλυση παραγόντων, ορίζουσα  $|D| = .06$ , κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) =  $.91$  και το κριτήριο Bartlett συνοδεύτηκε από στατιστικά σημαντικό  $\chi^2$  κριτήριο ( $\chi^2 = 2323.31$ ,  $df = 66$ ,  $p < .001$ ). Έχοντας εξασφαλίσει την πιστότητα της επίλυσης με βάση τα κριτήρια ελέγχου του πίνακα συναφειών, προχωρήσαμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης αυτής. Στον παράγοντα αυτό αποδίδεται συνολικά ικανοποιητικό ποσοστό διασποράς (35.96%). Το ερώτημα 7 παρουσιάζει πολύ μικρή φόρτιση ( $< .20$ ) και θα μπορούσε να έχει παραλειφθεί, αλλά το διατηρήσαμε στη στατιστική ανάλυση για να μην παρέμβουμε στην εγκυρότητα της αρχικής δομής.

Για την υποκλίμακα «Ικανότητα για Μόνωση» και την αντίστοιχη ανάλυση παραγόντων, ορίζουσα  $|D| = .12$ , κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) =  $.87$  και το κριτήριο Bartlett συνοδεύτηκε από στατιστικά σημαντικό  $\chi^2$  κριτήριο ( $\chi^2 = 1760.3$ ,  $df = 78$ ,  $p < .001$ ). Έχοντας εξασφαλίσει την πιστότητα της επίλυσης με βάση τα κριτήρια ελέγχου του πίνακα συναφειών, προχωρήσαμε στην ερμηνεία των



αποτελεσμάτων της ανάλυσης αυτής. Στον παράγοντα αυτό αποδίδεται συνολικά ικανοποιητικό ποσοστό διασποράς (29.86%). Τα ερωτήματα 2 και 37 παρουσιάζουν χαμηλές φορτίσεις (< .20) και θα μπορούσαν να έχουν παραλειφθεί, αλλά τα διατηρήσαμε στη στατιστική ανάλυση για να μην παρέμβουμε στην εγκυρότητα της αρχικής δομής.

Στους Πίνακες 5.5 και 5.6 παρουσιάζονται οι φορτίσεις για τη μονοπαραγοντική επίλυση για κάθε υποκλίμακα.

Πίνακας 5.5

*Φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα «Αντιπάθεια για τη Μόνωση»*

Αντιπάθεια για τη Μόνωση	Φορτίσεις
4. Νιώθεις λυπημένος / λυπημένη όταν παίζεις μόνος σου / μόνη σου;	.63
7. Σου είναι δύσκολο να καθίσεις ήσυχος / ήσυχη όταν είσαι μόνος σου / μόνη σου;	.08
10. Νιώθεις μοναξιά όταν οι άλλοι είναι πολύ απασχολημένοι και δεν μπορούν να είναι μαζί σου;	.55
15. Σου λείπουν οι άλλοι άνθρωποι όταν είσαι ολομόναχος / ολομόναχη;	.66
19. Βαριέσαι όταν δεν υπάρχει κανείς για να παίζεις μαζί του;	.62
22. Όταν είσαι στο σπίτι και όλοι είναι απασχολημένοι με κάτι, νιώθεις ότι κάτι σου λείπει, ότι θα ήθελες κάποιον να είναι μαζί σου;	.67
23. Νιώθεις δυστυχισμένος / δυστυχισμένη όταν είσαι ολομόναχος / ολομόναχη;	.72
26. Νιώθεις λυπημένος / λυπημένη όταν πρέπει να μείνεις για κάποιο διάστημα μόνος σου / μόνη σου;	.63
28. Όταν δεν είναι κανείς γύρω σου, θέλεις κάποιον να είναι μαζί σου;	.68
31. Στενοχωριέσαι όταν περνάς κάποια ώρα μόνος σου / μόνη σου;	.64
34. Όταν είσαι ολομόναχος / ολομόναχη, εύχεσαι να είχες ένα φίλο / μια φίλη για να παίζεις μαζί του / μαζί της;	.59
36. Θυμώνεις όταν δεν υπάρχει κανείς για να παίζεις μαζί του;	.45

Πίνακας 5.6

*Φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα «Ικανότητα για Μόνωση»*

Ικανότητα για Μόνωση	Φορτίσεις
1. Σου αρέσει να παίζεις μόνος σου / μόνη σου;	.61
2. Θα προτιμούσες να παίζεις μόνος σου / μόνη σου παρά με ένα παιδί που δεν συμπαθείς;	.20
6. Σου αρέσει η ησυχία που υπάρχει όταν δεν είναι κανείς γύρω σου;	.47
9. Σου αρέσει να είσαι ολομόναχος / ολομόναχη;	.70
12. Σου αρέσει να κάνεις διάφορα πράγματα μόνος σου / μόνη σου;	.60
13. Σου αρέσει να είσαι μόνος / μόνη για λίγη ώρα;	.35
16. Νιώθεις χαρούμενος / χαρούμενη όταν είσαι ολομόναχος / ολομόναχη;	.67
18. Σου αρέσει να είσαι μόνος σου / μόνη σου;	.78
21. Σου είναι εύκολο να συνεχίσεις να παίζεις όταν δεν υπάρχει κανείς για να παίζεις μαζί του;	.42
25. Νιώθεις ήρεμος / ήρεμη και χαλαρός / χαλαρή όταν είσαι μόνος σου / μόνη σου;	.43
29. Θα προτιμούσες να παίζεις μόνος σου / μόνη σου παρά με ένα φίλο / μια φίλη;	.38
32. Σου αρέσει να είσαι μόνος σου / μόνη σου για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα;	.59
37. Θα προτιμούσες να παίζεις μόνος / μόνη παρά με ένα παιδί που σου είναι άγνωστο;	.26

Κατόπιν, υπολογίσαμε τις συγκερασμένες τιμές για κάθε υποκλίμακα προκειμένου αυτές να χρησιμοποιηθούν ερευνητικά σε επόμενα στάδια της στατιστικής ανάλυσης.

#### **Παραγοντική δομή της *Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση***

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο από τις τέσσερις υποκλίμακες της *Κλίμακας της Μοναξιάς για Παιδιά και Εφήβους*, η «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση» και η «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση». Προχωρήσαμε και πάλι σε χωριστή ανάλυση των επιμέρους υποκλιμάκων, η οποία είχε στόχο την κατάδειξη της μονοπαραγοντικής δομής εντός κάθε υποκλίμακας, δηλαδή δεν επιχειρήσαμε την εξ αρχής διερεύνηση της δομής της συνολικής κλίμακας, καθώς αυτό δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας διατριβής.

Για την κάθε υποκλίμακα διενεργήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων μέσω ανάλυσης κυρίων συνιστωσών και ορθογώνιας περιστροφής των αξόνων (principal component analysis, varimax rotation). Βρέθηκαν ενδείξεις για δεύτερο παράγοντα, στον οποίο αποδίδεται περίπου 10% της διασποράς για κάθε παραγοντική δομή χωριστά. Ωστόσο, επιλέξαμε τις μονοπαραγοντικές επιλύσεις για τις υποκλίμακες αυτές, καθώς το ποσοστό της αποδιδόμενης διασποράς των τιμών ήταν 30% ή και περισσότερο με έναν μόνον παράγοντα για κάθε επίλυση. Η δομή αυτή

εμφανίζει ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας: Cronbach  $\alpha = .81$  και  $.78$ , αντίστοιχα (βλέπε Πίνακα 5.4).

Για την υποκλίμακα «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση» και την αντίστοιχη ανάλυση παραγόντων, ορίζουσα  $|D| = .076$ , κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) =  $.87$  και το κριτήριο Bartlett συνοδεύτηκε από στατιστικά σημαντικό  $\chi^2$  κριτήριο ( $\chi^2 = 2130.96$ ,  $df = 66$ ,  $p < .001$ ). Έχοντας εξασφαλίσει την πιστότητα της επίλυσης με βάση τα κριτήρια ελέγχου του πίνακα συναφειών, προχωρήσαμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης αυτής. Στον παράγοντα αυτό αποδίδεται συνολικά ικανοποιητικό ποσοστό διασποράς (32.81%).

Για την υποκλίμακα «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» και την αντίστοιχη ανάλυση παραγόντων, ορίζουσα  $|D| = .13$ , κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) =  $.86$  και το κριτήριο Bartlett συνοδεύτηκε από στατιστικά σημαντικό  $\chi^2$  κριτήριο ( $\chi^2 = 1671.04$ ,  $df = 66$ ,  $p < .001$ ). Έχοντας εξασφαλίσει την πιστότητα της επίλυσης με βάση τα κριτήρια ελέγχου του πίνακα συναφειών, προχωρήσαμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης αυτής. Στον παράγοντα αυτό αποδίδεται συνολικά ικανοποιητικό ποσοστό διασποράς (29.86%).

Στους Πίνακες 5.7 και 5.8 παρουσιάζονται οι φορτίσεις για τη μονοπαραγοντική επίλυση για κάθε υποκλίμακα.

Πίνακας 5.7

*Φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση»*

Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	Φορτίσεις
3. Όταν είμαι μόνος μου / μόνη μου, βαριέμαι.	.63
4. Όταν είμαι μόνος μου / μόνη μου, νιώθω άσχημα.	.69
5. Όταν νιώθω μοναξιά, θέλω να δω κάποιους φίλους μου.	.60
7. Όταν βαριέμαι, νιώθω δυστυχισμένος / δυστυχισμένη	.55
9. Όταν είμαι μόνος μου / μόνη μου, δεν ξέρω τι να κάνω.	.59
11. Για να περνάω καλά, πρέπει οπωσδήποτε να είμαι μαζί με τους φίλους μου.	.54
12. Όταν είμαι μόνος μου / μόνη μου, η ώρα δεν περνά και δεν βρίσκω τίποτα ωραίο να κάνω.	.57
15. Όταν τυχαίνει να είμαι μόνος / μόνη, θα ήθελα να έχω άλλους ανθρώπους γύρω μου.	.63
17. Όταν βαριέμαι, πηγαίνω να δω κάποιο φίλο μου / κάποια φίλη μου.	.44
18. Νιώθω δυστυχισμένος / δυστυχισμένη όταν πρέπει να κάνω κάτι μόνος μου / μόνη μου.	.56
20. Όταν είμαι μόνος / μόνη, πηγαίνω να δω άλλους ανθρώπους.	.51
22. Όταν βαριέμαι, νιώθω μοναξιά.	.53

Πίνακας 5.8

*Φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση»*

Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	Φορτίσεις
1. Απομακρύνομαι από τους άλλους, όταν θέλω να κάνω πράγματα που δεν μπορώ να κάνω με πολλούς ανθρώπους γύρω μου.	.48
2. Θέλω να είμαι μόνος μου / μόνη μου.	.55
6. Λαχταρώ να βρω λίγο χρόνο να μείνω μόνος μου / μόνη μου.	.64
8. Όταν νιώθω μοναξιά, θέλω να μείνω μόνος / μόνη και να το σκεφτώ.	.39
10. Όταν μαλώσω με κάποιον, μετά θέλω να μείνω μόνος μου / μόνη μου για να το σκεφτώ.	.39
13. Όταν είμαι μόνος μου / μόνη μου, ηρεμώ.	.60
14. Όταν θέλω να σκεφτώ κάτι με την ησυχία μου, θέλω να είμαι μόνος μου / μόνη μου.	.58
16. Μου αρέσει να μένω μόνος μου / μόνη μου στο σπίτι, γιατί έτσι βρίσκω την ευκαιρία να σκεφτώ με την ησυχία μου.	.63
19. Θέλω να είμαι μόνος μου / μόνη μου, για να κάνω κάποια πράγματα.	.59
21. Απομακρύνομαι από τους άλλους και μένω μόνος μου / μόνη μου, επειδή με ενοχλούν με τη φασαρία που κάνουν.	.47
23. Όταν έχω στενοχωρηθεί και μετά μείνω για λίγο μόνος μου / μόνη μου, νιώθω καλύτερα.	.52
24. Στο σπίτι νιώθω την ανάγκη να μείνω για λίγο μόνος μου / μόνη μου, για να κάνω κάποια πράγματα.	.63

Κατόπιν, υπολογίσαμε τις συγκερασμένες τιμές για κάθε υποκλίμακα προκειμένου αυτές να χρησιμοποιηθούν ερευνητικά σε επόμενα στάδια της στατιστικής ανάλυσης.

#### **Παραγοντική δομή της *Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής δυσαρέσκειας των Παιδιών***

Στη διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών και ορθογώνιας περιστροφής των αξόνων (principal component analysis, varimax rotation) της *Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών* διερευνήθηκε και πάλι η ύπαρξη ενός παράγοντα, της «Κοινωνικής Δυσαρέσκειας». Εξαιρέθηκαν από την ανάλυση τα τρία ερωτήματα που αφορούν στη «Μοναξιά» για τους ίδιους λόγους με τις ανωτέρω αναλύσεις. Για την ανάλυση αυτή, ορίζουσα  $|D| = .048$ , κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .88 και το κριτήριο Bartlett συνοδεύτηκε από στατιστικά σημαντικό  $\chi^2$  κριτήριο ( $\chi^2 = 2514.15$ ,  $df = 78$ ,  $p < .001$ ). Έχοντας εξασφαλίσει την πιστότητα της επίλυσης με βάση τα κριτήρια ελέγχου του πίνακα συναφειών, προχωρήσαμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης αυτής. Στον παράγοντα αυτόν αποδίδεται συνολικά ικανοποιητικό ποσοστό διασποράς (33.34%). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για τον παράγοντα «Μοναξιά» και για τον παράγοντα «Κοινωνική δυσαρέσκεια» ήταν ικανοποιητική: Cronbach  $\alpha = .73$  και  $.73$ , αντίστοιχα (βλέπε Πίνακα 5.4). Στον Πίνακα 5.9 παρατίθενται οι φορτίσεις της μονοπαραγοντικής επίλυσης.

Πίνακας 5.9

*Φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα «Κοινωνική δυσαρέσκεια»*

Κοινωνική δυσαρέσκεια	Φορτίσεις
1. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	.53
3. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	.33
4. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	.43
6. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	.59
8. Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου.	.70
10. Μπορώ να βρω ένα φίλο / μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	.53
12. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	.59
14. Δεν έχω κανέναν να παίζω μαζί του στο σχολείο.	.66
16. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	.64
18. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	.56
20. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	.62
22. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	.64
24. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	.57

Κατόπιν, υπολογίσαμε τις συγκερασμένες τιμές για κάθε υποκλίμακα προκειμένου αυτές να χρησιμοποιηθούν ερευνητικά σε επόμενα στάδια της στατιστικής ανάλυσης.

### 5.1.2. Βασικοί περιγραφικοί δείκτες

Στους Πίνακες που ακολουθούν (Πίνακες 5.11 έως 5.15) παρατίθενται αναλυτικά οι βασικοί περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για όλες τις συγκερασμένες μετρήσεις που χρησιμοποιούνται εφ' εξής στην παρούσα μελέτη, στο σύνολο του δείγματος και κατά διαφορικές ομάδες (φύλο και τάξη).

Πίνακας 5.10  
*Βασικοί περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για το σύνολο του δείγματος (N = 883)*

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Δεσπόζουσα τιμή	Ασυμμετρία	Κύρτωση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Εύρος
Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	3.17	0.76	3.22	4.11	-0.22	-0.63	1.18	4.83	3.65
Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	3.11	0.84	3.15	3.15	-0.13	-0.65	1.08	5.00	3.92
Ενασχόληση με δραστηριότητες	2.97	0.87	2.88	2.50	0.16	-0.67	1.00	5.00	4.00
Συγκέντρωση – Επίδοση	3.51	0.86	3.50	4.00	-0.32	-0.50	1.00	5.00	4.00
Αντιπάθεια για τη Μόνωση	1.15	0.44	1.17	1.42	-0.44	-0.41	0.00	2.00	2.00
Ικανότητα για Μόνωση	0.89	0.37	0.85	1.00	0.15	-0.34	0.00	1.99	1.99
Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	2.84	0.58	2.92	3.08	-0.40	-0.16	1.08	4.00	2.92
Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	2.70	0.55	2.70	2.58	-0.21	-0.20	1.00	4.00	3.00
Μοναξιά	1.69	0.84	1.33	1.00	1.42	1.74	1.00	5.00	4.00
Κοινωνική δυσaréσκεια	1.84	0.62	1.77	1.62	1.21	1.96	1.00	4.54	3.54

Πίνακας 5.11  
*Βασικοί περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τα αγόρια (n = 426)*

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Δεσπόζουσα τιμή	Ασυμμετρία	Κύρτωση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Εύρος
Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	3.08	0.76	3.11	2.72	-0.15	-0.64	1.18	4.83	3.65
Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	3.26	0.81	3.31	3.15	-0.32	-0.34	1.08	5.00	3.92
Ενασχόληση με δραστηριότητες	3.16	0.85	3.13	2.50	-0.02	-0.61	1.00	5.00	4.00
Συγκέντρωση – Επίδοση	3.43	0.85	3.5	3.50	-0.23	-0.57	1.00	5.00	4.00
Αντιπάθεια για τη Μόνωση	1.09	0.45	1.08	1.42	-0.28	-0.63	0.00	2.00	2.00
Ικανότητα για Μόνωση	0.93	0.37	0.92	1.00	0.14	-0.20	0.00	1.99	1.99
Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	2.83	0.60	2.83	2.83	-0.39	-0.16	1.08	4.00	2.92
Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	2.69	0.55	2.67	2.58	-0.18	-0.25	1.08	4.00	2.92
Μοναξιά	1.64	0.82	1.33	1.00	1.51	1.99	1.00	5.00	4.00
Κοινωνική δυσaréσκεια	1.81	0.60	1.69	1.62	1.07	1.50	1.00	4.38	3.38

Πίνακας 5.12  
*Βασικοί περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τα κορίτσια (n = 407)*

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Δεσπόζουσα τιμή	Ασυμμετρία	Κύρτωση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Εύρος
Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	3.27	0.75	3.33	3.33	-0.30	-0.58	1.28	4.72	3.44
Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	2.96	0.85	2.92	2.38	0.09	-0.73	1.08	5.00	3.92
Ενασχόληση με δραστηριότητες	2.77	0.84	2.75	2.25	0.37	-0.50	1.00	4.88	3.88
Συγκέντρωση – Επίδοση	3.60	0.86	3.67	4.00	-0.44	-0.35	1.17	5.00	3.83
Αντιπάθεια για τη Μόνωση	1.21	0.41	1.25	1.42	-0.60	-0.05	0.00	2.00	2.00
Ικανότητα για Μόνωση	0.84	0.37	0.85	0.85	0.18	-0.48	0.00	1.85	1.85
Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	2.84	0.56	2.92	2.67	-0.41	-0.19	1.42	4.00	2.58
Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	2.72	0.55	2.75	2.67	-0.24	-0.13	1.00	4.00	3.00
Μοναξιά	1.74	0.87	1.33	1.00	1.35	0.24	1.00	5.00	4.00
Κοινωνική δυσарέσκεια	1.87	0.65	1.77	1.77	1.31	0.24	1.00	4.54	3.54



Πίνακας 5.13  
*Βασικοί περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για την Δ' δημοτικού (n = 419)*

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Δεσπόζουσα τιμή	Ασυμμετρία	Κύρτωση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Εύρος
Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	3.31	0.74	3.33	3.56	-0.33	-0.45	1.18	4.78	3.59
Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	3.19	0.87	3.23	2.69	-0.14	-0.71	1.08	5.00	3.92
Ενασχόληση με δραστηριότητες	3.20	0.90	3.25	3.75	-0.11	-0.76	1.13	5.00	3.88
Συγκέντρωση – Επίδοση	3.78	0.82	3.83	4.33	-0.66	0.00	1.17	5.00	3.83
Αντιπάθεια για τη Μόνωση	1.18	0.45	1.25	1.33	-0.60	-0.21	0.00	2.00	2.00
Ικανότητα για Μόνωση	0.94	0.39	0.92	1.00	0.04	-0.36	0.00	1.99	1.99
Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	2.82	0.60	2.92	3.25	-0.39	-0.24	1.08	4.00	2.92
Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	2.74	0.54	2.75	2.83	-0.15	-0.23	1.33	4.00	2.67
Μοναξιά	1.69	0.84	1.33	1.00	1.26	1.01	1.00	4.67	3.67
Κοινωνική δυσaréσκεια	1.85	0.60	1.77	1.31	0.95	1.32	1.00	4.38	3.38

Πίνακας 5.14  
*Βασικοί περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για την Στ' δημοτικού (n = 414)*

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Δεσπόζουσα τιμή	Ασυμμετρία	Κύρτωση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Εύρος
Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	3.04	0.76	3.06	3.78	-0.11	-0.73	1.22	4.83	3.61
Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	3.03	0.81	3.08	3.08	-0.16	-0.60	1.08	4.77	3.69
Ενασχόληση με δραστηριότητες	2.73	0.77	2.63	2.38	0.30	-0.33	1.00	4.88	3.88
Συγκέντρωση – Επίδοση	3.24	0.81	3.17	3.17	-0.12	-0.45	1.00	5.00	4.00
Αντιπάθεια για τη Μόνωση	1.12	0.42	1.17	1.42	-0.29	-0.57	0.08	2.00	1.92
Ικανότητα για Μόνωση	0.84	0.35	0.85	0.77	0.22	-0.30	0.00	1.85	1.85
Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	2.85	0.55	2.86	2.67	-0.39	-0.13	1.25	4.00	2.75
Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	2.66	0.55	2.67	2.58	-0.26	-0.19	1.00	4.00	3.00
Μοναξιά	1.70	0.85	1.33	1.00	1.59	2.47	1.00	5.00	4.00
Κοινωνική δυσaráσκεια	1.83	0.65	1.69	1.62	1.43	2.49	1.00	4.54	3.54

Όπως φαίνεται στους Πίνακες 5.12 και 5.13, υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Αναλυτικότερα, τα κορίτσια έχουν απαντήσει θετικότερα στους παράγοντες «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» και «Συγκέντρωση – Επίδοση», σε σύγκριση με τα αγόρια. Αντίθετα, τα αγόρια έχουν θετικότερες απαντήσεις στους παράγοντες «Ελευθερία από Κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» και «Ενασχόληση με δραστηριότητες». Φαίνεται ότι τα κορίτσια τείνουν να αξιοποιούν τη μόνωση για εσωτερικές διεργασίες και πνευματικές δραστηριότητες, ενώ τα αγόρια προτιμούν να αξιοποιούν την ευεργετική μοναξιά για να δραστηριοποιούνται και να αισθάνονται ανεξαρτησία (ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών αυτών παρουσιάζεται εκτενώς στο υποκεφάλαιο 5.1.9). Μάλιστα, ακριβώς επειδή τα αγόρια προτιμούν τη μοναχική ενασχόληση με δραστηριότητες, ίσως να έχουν και μεγαλύτερη ικανότητα να μείνουν μόνα τους. Η τάση εσωτερίκευσης των κοριτσιών δεν συμβαδίζει με την τάση τους να αντιπαθούν τη μόνωση.

Επίσης, προκύπτουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν τα παιδιά. Τα παιδιά της Δ' δημοτικού έχουν απαντήσει θετικότερα στην *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*. Προφανώς, οι μικρότεροι μαθητές επιθυμούν και αξιοποιούν τη μόνωση στην καθημερινή ζωή τους περισσότερο από τους προεφήβους. Αυτή την εικόνα την υποστηρίζει και το εύρημα ότι έχουν απαντήσει θετικότερα στους παράγοντες «Ικανότητα για Μόνωση» και «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» (βλέπε αναλυτικά διαφορές στα υποκεφάλαια 5.1.9, 5.1.10 και 5.1.11).

### **5.1.3. Συσχετίσεις μεταξύ της ευεργετικής μοναξιάς, της αντιπάθειας για τη μόνωση και της ικανότητας για μόνωση, της αρνητικής και της θετικής στάσης προς τη μόνωση, της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσaráσκείας**

Στον Πίνακα 5.15 παρουσιάζονται οι δείκτες συσχετίσεων μεταξύ των συγκερασμένων μετρήσεων.

Πίνακας 5.15

*Δείκτες συσχέτισης (Pearson  $r$ ) μεταξύ της Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, του Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο, της Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση, της Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών και της Κλίμακας Ψεύδους στο σύνολο του δείγματος ( $N = 833$ )*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	1.0										
2. Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	.50***	1.0									
3. Ενασχόληση με δραστηριότητες	.34***	.50***	1.0								
4. Συγκέντρωση – Επίδοση	.52***	.34***	.19**	1.0							
5. Αντιπάθεια για τη Μόνωση	.12**	.26**	-.14**	.08*	1.0						
6. Ικανότητα για Μόνωση	.26**	.52***	.42***	.16**	-.50***	1.0					
7. Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	.06	.53***	-.11**	.02	.66***	-.42***	1.00				
8. Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	.53***	.12**	.31***	.32***	-.15**	.50***	-.09*	1.00			
9. Μοναξιά	.17**	.06	.10**	.05	.11**	.06	.16**	-.03	1.00		
10. Κοινωνική δυσαρέσκεια	.04	.17**	.07	-.04	.15**	-.01	.07	-.12**	0.64***	1.00	
11. Κλίμακα Ψεύδους	.08*	.04	-.02	.34***	-.05	.07	-.01	.02	-.05	-.02	1.00

Σημείωση. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Παρατηρείται σαφής συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*. Η ισχυρή αυτή σχέση ήταν, ως ένα βαθμό, αναμενόμενη, καθώς ένα παιδί συνήθως επιθυμεί να είναι μόνο του σε περισσότερες από μία πτυχές της καθημερινότητάς του. Μέτριες προς υψηλές είναι οι συσχετίσεις του παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» με τον παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», του παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» με τον παράγοντα «Συγκέντρωση – Επίδοση» και του παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» με τον παράγοντα «Ενασχόληση με δραστηριότητες» (οι δείκτες Pearson  $r$  κυμαίνονται από .50 έως .52).

Όπως προαναφέρθηκε, ήταν αναμενόμενο να υπάρχει μεγάλη συσχέτιση ανάμεσα στις πνευματικές δραστηριότητες, δηλαδή την ονειροπόληση, το στοχασμό, την επίλυση προβλήματος, από τη μια πλευρά και στη συγκέντρωση και επίδοση, από την άλλη. Αναμενόμενη ήταν και η μεγάλη συσχέτιση της ελευθερίας από την κριτική, της ανεξαρτησίας και της ιδιωτικότητας με τη μοναχική ενασχόληση με δραστηριότητες.

Επίσης, μέτριες είναι οι συνάφειες του παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» με τον παράγοντα «Ενασχόληση με δραστηριότητες» και του παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» με τον παράγοντα «Συγκέντρωση – Επίδοση».

Από τον Πίνακα 5.10 επιβεβαιώνεται η Υπόθεση 1 ότι αναμένεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ευεργετική μοναξιά και στην ικανότητα των παιδιών για μόνωση και στη θετική στάση προς τη μόνωση. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος», «Ενασχόληση με δραστηριότητες» και «Συγκέντρωση – Επίδοση» σχετίζονται θετικά με τη «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση». Η «Ικανότητα για Μόνωση» εμφανίζει μέτριες θετικές συσχετίσεις με τους παράγοντες «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» και «Ενασχόληση με δραστηριότητες» και μικρή θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος». Η σχέση των παραγόντων της ευεργετικής μοναξιάς, όπως αυτοί προκύπτουν από την κλίμακα, με τη «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» επιβεβαιώνει την εγκυρότητα περιεχομένου της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*. Τα παιδιά που επιθυμούν τη μόνωση θα έχουν και θετική στάση απέναντι στη μόνωση. Μόνο ο παράγοντας «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» δε φαίνεται να σχετίζεται με τη «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση», όμως παρουσιάζει μέτρια προς υψηλή θετική συσχέτιση με την «Ικανότητα για μόνωση».

Η Υπόθεση 2 ότι αναμένεται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ευεργετική μοναξιά και στην αντιπάθεια για τη μόνωση και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση, δεν επαληθεύθηκε από τη στατιστική ανάλυση. Η «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» εμφανίζει μικρή θετική συσχέτιση με την «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» και μέτρια θετική συσχέτιση με την «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση».

Ομοίως, δεν βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στη «Μοναξιά» και την «Κοινωνική δυσaréσκεια» και τους παράγοντες της μόνωσης, δηλαδή «Ενασχόληση με δραστηριότητες» και «Συγκέντρωση – Επίδοση», «Ικανότητα για Μόνωση» και «Αντιπάθεια για τη Μόνωση», «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» και «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση», που ήταν η Υπόθεση 3<sup>6</sup>. Προέκυψαν μόνο μια μικρή

<sup>6</sup> Η διαφορά των παιδιών που βιώνουν χαμηλή μοναξιά και κοινωνική δυσaréσκεια και υψηλή μοναξιά και κοινωνική δυσaréσκεια θα εξετασθεί διεξοδικότερα στο υποκεφάλαιο 5.1.6.

θετική συσχέτιση ανάμεσα στη «Μοναξιά» και στον παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» και μια μικρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην «Κοινωνική Δυσaréσκεια» και στον παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα».

Σε συστοιχία με την Υπόθεση 4 ότι αναμένεται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα για μόνωση και στην αντιπάθεια για τη μόνωση, καθώς και αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική στάση προς τη μόνωση και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση, παρατηρείται πράγματι αντίστροφη συσχέτιση του παράγοντα «Ικανότητα για Μόνωση» με τον παράγοντα «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» του ίδιου ερωτηματολογίου. Ωστόσο, η υπόθεση επαληθεύθηκε μερικώς, διότι δεν βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στη «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» και στην «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση».

Ο παράγοντας «Ικανότητα για Μόνωση» και οι παράγοντες «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» και «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση» της *Κλίμακας της Μοναξιάς για Παιδιά και Εφήβους* φέρονται να έχουν συναφειακή σχέση. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση του πρώτου με τη «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» είναι θετική, τα παιδιά που απάντησαν θετικά στον έναν παράγοντα ήταν πιο πιθανό να απαντήσουν θετικά και στο δεύτερο<sup>7</sup>, σύμφωνα με την Υπόθεση 5. Η υπόθεση αυτή επαληθεύθηκε, καθώς παρατηρήθηκε επίσης υψηλή θετική συσχέτιση της «Αντιπάθειας για τη Μόνωση» και της «Αρνητικής Στάσης Προς τη Μόνωση». Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν προς την ίδια κατεύθυνση και για τους δυο παράγοντες: τα παιδιά που απάντησαν θετικά στον έναν παράγοντα απάντησαν θετικά και στον άλλο.

Αντίστροφη είναι η σχέση του παράγοντα «Ικανότητα για Μόνωση» με την «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση», σύστοιχα με την Υπόθεση 6. Ωστόσο, η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε μερικώς, καθώς δεν διαπιστώθηκε συσχέτιση και ανάμεσα στη «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» και στην «Αντιπάθεια για τη Μόνωση».

Όπως αναμενόταν σύμφωνα με την Υπόθεση 7, η συσχέτιση της «Μοναξιάς» και της «Κοινωνικής δυσaréσκειας» είναι, επίσης, υψηλή. Ωστόσο, η *Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας των Παιδιών* δεν παρουσιάζει συσχετίσεις με τις υπόλοιπες μεταβλητές, με εξαίρεση τη μικρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη «Μοναξιά» και στον παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» και τη μικρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην «Κοινωνική Δυσaréσκεια» και στον παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα».

#### 5.1.4. Η επίδραση του κοινωνικά επιθυμητού

Για όλες τις ανωτέρω μετρήσεις, καθώς και για την *Κλίμακα Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών*, υπάρχει ένα ευρύτερο και ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα που αφορά στην πιθανή επίδραση του κοινωνικά επιθυμητού (Crowne & Marlowe, 1964. van de Vijver & Leung, 1997).

Ενώ παρατηρήθηκαν ενδείξεις για ενεργό τέτοια επίδραση στα στοιχεία (ασύμμετρες κατανομές, έκτοπες τιμές, υπερβολικές «συμφωνίες» ή «διαφωνίες»), μέσω του στατιστικού ελέγχου που πραγματοποιήσαμε, δεν φαίνεται να υπάρχει ισχυρή επίδραση του κοινωνικά επιθυμητού τελικά. Στα στοιχεία μας υπήρχε

<sup>7</sup> Τα ερωτήματα είναι παρόμοια. Βλέπε και Παράρτημα Δ: Μέσα συλλογής δεδομένων.

πρόβλεψη συλλογής ερευνητικών στοιχείων μέσω της *Κλίμακας Ψεύδους* (Alexopoulos, 2004. Eysenck, 1965).

Προχωρώντας σε υπολογισμό απλών δεικτών συσχέτισης παρατηρήσαμε μόνον την εξής μικρή ένδειξη: μια μικρή έως μέτρια συσχέτιση της *Κλίμακας Ψεύδους* με τον παράγοντα «Συγκέντρωση – Επίδοση». Κατά συνέπεια, διερευνήσαμε περαιτέρω διορθώνοντας τις τιμές για την πιθανή επίδραση του κοινωνικά επιθυμητού, με τη βοήθεια της θεωρίας της μερικής συσχέτισης (Παρασκευόπουλος, 1993). Χρησιμοποιώντας τα υπολογιστικά υποδείγματα (1) έως και (3), διορθώσαμε τις τιμές για κάθε ερώτημα του παράγοντα και υπολογίσαμε τη συγκεντρωτική βαθμολογία του.

$$z_i = \frac{X_i - \bar{X}}{s} \quad (1)$$

$$s' = \sqrt{s^2 - s^2 r^2} \quad (2)$$

$$X' = zs' + \bar{X} \quad (3)$$

Όπου,  $i = 1$  έως  $n$  συμμετέχοντες,  $X$  = η συγκεντρωτική βαθμολογία του παράγοντα και  $s$  = η τυπική απόκλιση του δείγματος.

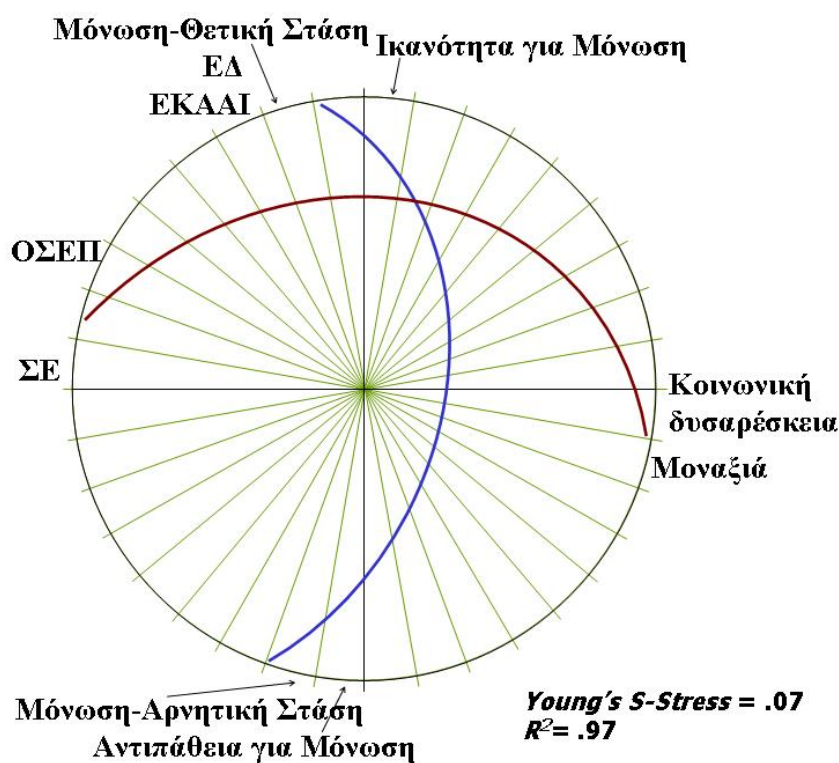
Όπου,  $s'$  = είναι η διορθωμένη τυπική απόκλιση με βάση το δείγμα και  $X'$  = η διορθωμένη βαθμολογία του παράγοντα.

Χρησιμοποιήσαμε και τις δύο μορφές της μέτρησης (πριν και μετά τη διόρθωση) στις περαιτέρω στατιστικές αναλύσεις. Διαπιστώσαμε τελικά ότι μετά τη διόρθωση τα αποτελέσματα δεν άλλαξαν στις διάφορες αναλύσεις που ακολούθησαν (διπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης, πολυδιάστατη γεωμετρική βαθμονόμηση ομοιοτήτων κ.ά.). Καταλήξαμε ότι η επίδραση του κοινωνικά επιθυμητού τελικά υφίσταται στα παρόντα δεδομένα και αφορά ειδικά στον συγκεκριμένο παράγοντα («Συγκέντρωση – Επίδοση»), όμως σε καμία περίπτωση δεν επηρεάζει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, ενώ δεν επιδρά και στα αποτελέσματα των σχετιζόμενων στατιστικών ελέγχων.

### 5.1.5. Ομαδοποίηση των μορφών μοναξιάς: Πολυδιάστατη γεωμετρική βαθμονόμηση ομοιοτήτων

Για την περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των επιμέρους μορφών μοναξιάς, προχωρήσαμε σε *πολυδιάστατη γεωμετρική βαθμονόμηση ομοιοτήτων* (multidimensional scaling). Για την ερμηνεία χρησιμοποιήθηκαν δύο διαστάσεις, καθώς εξετάστηκαν δέκα παράγοντες. Επίσης, οι δύο διαστάσεις φαίνεται να συμβάλλουν στην εύχρηστη ερμηνεία των αποτελεσμάτων (ικανή ερμηνεία και ευκρίνεια στην εικόνα των σχέσεων), ακόμη και όταν η στήριξη δεν είναι τόσο ισχυρή από πλευράς στατιστικής κάλυψης (Everitt, 1996). Στην ουσία, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο πολυδιάστατης γεωμετρικής βαθμονόμησης ομοιοτήτων βασιζόμενοι στις Ευκλείδειες αποστάσεις μεταξύ των μετρήσεων και όχι στις συνάφειες (Sidiropoulou-Dimakakou, Mylonas, & Argyropoulou, 2008). Οι Ευκλείδειες αποστάσεις που υπολογίστηκαν, κατόπιν αναλύθηκαν ώστε να προκύψουν ομαδοποιήσεις με βάση τη βαθμολογία στις απαντήσεις των παιδιών. Με την τριγωνομετρική μετατροπή των συντεταγμένων των σημείων των παραγόντων στα τεταρτημόρια και χρησιμοποιώντας την αντίστροφη της εφαιτομένης,

προέκυψαν τα ακτίνια του κύκλου και στη συνέχεια οι μοίρες. Με αυτόν τον τρόπο διευθετήθηκαν οι ομαδοποιήσεις των παραγόντων σε ένα θεωρητικά «τέλειο» υπόδειγμα, το οποίο μας έδωσε τη δυνατότητα να περιγράψουμε ευκρινώς τα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής δίνονται στο Σχήμα 5.5.



Όπου ΟΣΕΠ: Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος, ΕΚΑΙ: Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα, ΕΑ: Ενασχόληση με δραστηριότητες, ΣΕ: Συγκέντρωση – Επίδοση.

Σχήμα 5.5

Πολυδιάστατη γεωμετρική βαθμονόμηση ομοιοτήτων για τους παράγοντες «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος», «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», «Ενασχόληση με δραστηριότητες», «Συγκέντρωση – Επίδοση», «Αντιπάθεια για τη Μόνωση», «Ικανότητα για Μόνωση», «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση», «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση», «Μοναξιά» και «Κοινωνική δυσσάρεσκεια»

Από το Σχήμα 5.5 φαίνεται ότι  $Young's\ S-Stress = .07$ , που είναι ικανοποιητικό καθώς δεν υπερβαίνει το .16 (Everitt, 1989) και το  $R^2$  είναι πολύ υψηλό (.97), ερμηνεύοντας το 97% της διασποράς. Επομένως, η πολυδιάστατη γεωμετρική βαθμονόμηση ομοιοτήτων αποτελεί αρκετά ισχυρή και στατιστικά στηριγμένη επίλυση για τα παρόντα ερευνητικά στοιχεία.

Μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι οι απαντήσεις των παιδιών έχουν συμπυκνωθεί στο ένα ημισφαίριο, το οποίο έχει μεγαλύτερη βαρύτητα στην επίλυση. Συγκεκριμένα, ενώ οι παράγοντες «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» και «Συγκέντρωση – Επίδοση» βρίσκονται σε εκ διαμέτρου αντίθετη θέση με τη «Μοναξιά» και την «Κοινωνική δυσσάρεσκεια», οι παράγοντες «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» και «Ενασχόληση με δραστηριότητες»



της ευεργετικής μοναξιάς, η «Ικανότητα για Μόνωση» και η «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» είναι αντίθετοι με την «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» και την «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση», με μια μικρή απόκλιση.

Σε συστοιχία με την Υπόθεση 1 ότι αναμένεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ευεργετική μοναξιά και στην ικανότητα των παιδιών για μόνωση και στη θετική στάση προς τη μόνωση, οι τέσσερις διαστάσεις της ευεργετικής μοναξιάς, «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος», «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», «Ενασχόληση με δραστηριότητες» και «Συγκέντρωση – Επίδοση» γειτνιάζουν με την «Ικανότητα για Μόνωση» και τη «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση». Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την εννοιολογική εγκυρότητα της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*.

Εντούτοις, παρατηρούνται κάποιες διαφορές στη σημασία που έχουν αυτές οι διαστάσεις. Ο παράγοντας «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» και ο παράγοντας «Συγκέντρωση – Επίδοση» είναι εκ διαμέτρου αντίθετοι με τη «Μοναξιά» και την «Κοινωνική δυσαρέσκεια». Ο τρόπος με τον οποίο έχουν απαντήσει τα παιδιά στους δύο αυτούς παράγοντες της ευεργετικής μοναξιάς είναι εκ διαμέτρου αντίθετος με τον τρόπο που απάντησαν για την επώδυνη μοναξιά.

Από την άλλη, οι παράγοντες «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» και «Ενασχόληση με δραστηριότητες» ομαδοποιούνται με την «Ικανότητα για Μόνωση» και τη «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση», γεγονός που υποδηλώνει ότι οι αυτοί οι δύο παράγοντες σχετίζονται, περισσότερο από τους άλλους, με τη θετική στάση προς την ευεργετική μοναξιά. Αυτό το εύρημα συμπληρώνεται και από την αντίθεση των τεσσάρων παραγόντων της ευεργετικής μοναξιάς προς την «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» και την «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση», όπως αναμενόταν σύμφωνα με την Υπόθεση 4.

Ως προς τις άλλες κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν, διαφαίνεται μια σαφής αντίθεση ανάμεσα στην «Ικανότητα για Μόνωση» και στη «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση», από τη μια πλευρά και στην «Αντιπάθεια για Μόνωση» και στην «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση», από την άλλη, όπως αναμενόταν και επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές μας υποθέσεις για τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, η «Ικανότητα για Μόνωση» είναι αντίθετη προς την «Αντιπάθεια για τη Μόνωση», όπως και η «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» είναι αντίθετη προς την «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση».

Ομοίως, υποστηρίχθηκε η Υπόθεση 5 ότι αναμένεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στην «Ικανότητα για Μόνωση» και στη «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση», καθώς και ανάμεσα στην «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» και στην «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση», καθώς οι δύο πρώτες και οι δύο δεύτερες μεταβλητές ομαδοποιούνται μεταξύ τους. Η ομαδοποίηση των μεταβλητών επαληθεύει και την Υπόθεση 6 για την αρνητική συσχέτιση μεταξύ της «Ικανότητας για Μόνωση» και της «Αρνητικής Στάσης Προς τη Μόνωση» και για την αρνητική συσχέτιση μεταξύ της «Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση» και της «Αντιπάθειας για τη Μόνωση».

Επίσης, η «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» και η «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση» δεν συμπίπτουν με τη «Μοναξιά» και την «Κοινωνική δυσαρέσκεια». Μάλιστα, οι δύο τελευταίοι παράγοντες είναι απομονωμένοι μεταξύ τους. Εντούτοις, όπως αναμενόταν σύμφωνα με την Υπόθεση 7 ότι η μοναξιά θα εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση με την κοινωνική δυσαρέσκεια, οι δύο αυτές μεταβλητές γειτνιάζουν μεταξύ τους.

### 5.1.6. Διαφορές μεταξύ παιδιών με χαμηλή και υψηλή μοναξιά και κοινωνική δυσарέσκεια

Από τον Πίνακα 5.15 και το Σχήμα 5.5 που είδαμε παραπάνω, διαπιστώθηκε ότι η μοναξιά και η κοινωνική δυσарέσκεια παρουσιάζουν υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ τους (Pearson  $r = .64$ ), εντούτοις δεν βρέθηκαν συσχετίσεις μεταξύ της επώδυνης μοναξιάς και της κοινωνικής δυσарέσκειας, από τη μια πλευρά και της ευεργετικής μοναξιάς, της αντιπάθειας για τη μόνωση, της ικανότητας για μόνωση και της αρνητικής και θετικής στάσης προς τη μόνωση, από την άλλη (με εξαίρεση μια μικρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη «Μοναξιά» και στον παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» και μια μικρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην «Κοινωνική Δυσарέσκεια» και στον παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα»). Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζεται η μοναξιά με την *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, το *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο* και την *Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση* προχωρήσαμε σε μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης.

Τα παιδιά διακρίθηκαν σε δύο ομάδες ως προς τη μοναξιά, με βάση την κλίμακα απάντησης: α) τα παιδιά με χαμηλή μοναξιά, με μέσο όρο χαμηλότερο του 2 και β) τα παιδιά με υψηλή μοναξιά, με μέσο όρο χαμηλότερο του 4. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις αντίστοιχες ομάδες παρατίθενται στον Πίνακα 5.16.

Όπως έδειξαν οι μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών με χαμηλή και των παιδιών με υψηλή μοναξιά ως προς τους παράγοντες «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» ( $F = .367, df = 1, 651, \sigma.α.$ ), «Ενασχόληση με δραστηριότητες» ( $F = .626, df = 1, 651, \sigma.α.$ ), «Συγκέντρωση – Επίδοση» ( $F = 1.050, df = 1, 651, \sigma.α.$ ), «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» ( $F = 1.402, df = 1, 651, \sigma.α.$ ), «Ικανότητα για Μόνωση» ( $F = .378, df = 1, 651, \sigma.α.$ ), «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση» ( $F = 2.150, df = 1, 651, \sigma.α.$ ) και «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» ( $F = .251, df = 1, 651, \sigma.α.$ ). Η μόνη στατιστικά σημαντική επίδραση βρέθηκε στον παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος», στον οποίο το στατιστικό κριτήριο ήταν  $F = 5.434, df = 1, 651, p < .05, \eta^2 = .008$ . Παρόλο που το  $\eta^2$  είναι σχετικά χαμηλό, η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική. Τα παιδιά που νιώθουν πολλή μοναξιά φαίνεται ότι αξιοποιούν τις μοναχικές στιγμές τους κυρίως για να ονειρεύονται, να συλλογίζονται και να επιλύουν τα προβλήματά τους.

Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζεται η κοινωνική δυσарέσκεια με την *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, το *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο* και την *Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση* προχωρήσαμε σε μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης.

Ομοίως, τα παιδιά διακρίθηκαν σε δύο ομάδες ως προς την κοινωνική δυσарέσκεια, με βάση την κλίμακα απάντησης: α) τα παιδιά με χαμηλή κοινωνική δυσарέσκεια, με μέσο όρο χαμηλότερο του 2 και β) τα παιδιά με υψηλή κοινωνική δυσарέσκεια, με μέσο όρο χαμηλότερο του 4. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις αντίστοιχες ομάδες παρατίθενται στον Πίνακα 5.17.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών με χαμηλή και των παιδιών με υψηλή κοινωνική δυσарέσκεια ως προς όλους τους παράγοντες: «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» ( $F = 1.208, df = 1, 576, \sigma.α.$ ), «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» ( $F = .696, df = 1, 576, \sigma.α.$ ), «Ενασχόληση με δραστηριότητες» ( $F = .174, df = 1, 576, \sigma.α.$ ), «Συγκέντρωση – Επίδοση» ( $F = .614, df = 1, 576, \sigma.α.$ ), «Αντιπάθεια για τη

Μόνωση» ( $F = 1.005$ ,  $df = 1$ , 576, σ.α.), «Ικανότητα για Μόνωση» ( $F = 1.509$ ,  $df = 1$ , 576, σ.α.), «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση» ( $F = 413$ ,  $df = 1$ , 576, σ.α.) και «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» ( $F = 2.456$ ,  $df = 1$ , 576, σ.α.).

Πίνακας 5.16

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παιδιών με χαμηλή και των παιδιών με υψηλή μοναξιά στην Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, στο Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο και στην Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση*

	Χαμηλή Μοναξιά		Υψηλή Μοναξιά	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	3.10	.77	3.49	.73
Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	3.07	.84	3.18	.87
Ενασχόληση με δραστηριότητες	2.92	.87	3.07	.81
Συγκέντρωση – Επίδοση	3.49	.86	3.68	.94
Αντιπάθεια για τη Μόνωση	1.14	.44	1.25	.44
Ικανότητα για Μόνωση	.86	.37	.91	.39
Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	2.84	.58	2.65	.53
Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	2.67	.56	2.73	.53

Πίνακας 5.17

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παιδιών με χαμηλή και των παιδιών με υψηλή κοινωνική δυσπαρέσκεια στην Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, στο Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο και στην Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση*

	Χαμηλή Κοινωνική δυσπαρέσκεια		Υψηλή Κοινωνική δυσπαρέσκεια	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	3.14	.78	3.44	.91
Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	3.07	.85	3.33	.58
Ενασχόληση με δραστηριότητες	2.91	.88	3.04	.53
Συγκέντρωση – Επίδοση	3.49	.86	3.68	.94
Αντιπάθεια για τη Μόνωση	1.16	.44	1.32	.37
Ικανότητα για Μόνωση	.85	.37	1.01	.45
Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	2.87	.59	2.73	.52
Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	2.67	.56	2.98	.41

Όπως φαίνεται, λοιπόν, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσπαρέσκειας με την ευεργετική μοναξιά, με την ικανότητα για μόνωση και την αντιπάθεια για αυτή, καθώς και με τη θετική και την αρνητική στάση προς τη μόνωση. Ως προς την Υπόθεση 3 για τη διαφορά των παιδιών που βιώνουν χαμηλή μοναξιά και χαμηλή κοινωνική δυσπαρέσκεια και των παιδιών που βιώνουν υψηλή μοναξιά και υψηλή κοινωνική δυσπαρέσκεια ως προς τις χρήσεις της μόνωσης, την ικανότητα να είναι μόνα και τη στάση απέναντι στη μόνωση, η μόνη στατιστικά σημαντική σχέση αφορούσε τη σχέση της μοναξιάς με την ονειροπόληση, το στοχασμό και την επίλυση προβλήματος.

### 5.1.7. Διαφορές φύλου ως προς τις συσχετίσεις των μεταβλητών

Για την περαιτέρω διερεύνηση των διαφορών φύλου, ελέγξαμε τους δείκτες συσχέτισης (Pearson  $r$ ) και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές των δεικτών αυτών

για τα αγόρια και τα κορίτσια μέσω διόρθωσης κατά Fisher, λόγω του διαφορετικού αριθμού των συμμετεχόντων.

Ακολουθούν οι Πίνακες 5.18 και 5.19 με τους δείκτες συσχέτισης (Pearson  $r$ ) μεταξύ της *Κλίμακας Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών*, του *Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο*, της *Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση*, της *Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaráσκειας των Παιδιών* και της *Κλίμακας Ψεύδους* για τα αγόρια και τα κορίτσια, αντίστοιχα.

Όπως φαίνεται στους Πίνακες 5.18 και 5.19, η εικόνα των αγοριών είναι παρόμοια με των κοριτσιών, με κάποιες λεπτές διαφοροποιήσεις. Και στα δύο φύλα, υπάρχουν μέτριες θετικές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της *Κλίμακας Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών*. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» συνδέεται με τους παράγοντες «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», «Ενασχόληση με δραστηριότητες» και «Συγκέντρωση – Επίδοση». Επίσης, ο παράγοντας «Ενασχόληση με δραστηριότητες» εμφανίζει μέτρια θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα». Μολονότι υφίστανται μικρές διαφορές στους δείκτες συσχέτισης (Pearson  $r$ ), για παράδειγμα στη συσχέτιση των παραγόντων «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» και «Ενασχόληση με δραστηριότητες» ο δείκτης Pearson  $r = .36$  για τα αγόρια και ο δείκτης Pearson  $r = .41$  για τα κορίτσια, αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Στατιστικά σημαντικές είναι οι διαφορές φύλου στις συσχετίσεις ανάμεσα στον παράγοντα «Ικανότητα για Μόνωση» και στους παράγοντες της *Κλίμακας Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών*, «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» και «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», εφόσον  $|z| > 1.96$ . Τα κορίτσια με ικανότητα για μόνωση είναι πιθανότερο να αξιοποιούν τη μόνωση για να ονειροπολούν, να στοχάζονται και να επιλύουν τα προβλήματά τους, ενώ στα αγόρια δεν προκύπτει αυτή η συσχέτιση. Παρουσιάζεται συσχέτιση της «Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση» με τον παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» και στα δύο φύλα, αν και για τα κορίτσια η συσχέτιση είναι πιο ισχυρή από ό,τι για τα αγόρια κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο. Επίσης, τα κορίτσια με ικανότητα για μόνωση είναι πιθανότερο από ό,τι τα αγόρια να επιθυμούν την ελευθερία από κριτική, την ανεξαρτησία και την ιδιωτικότητα. Προέκυψε, επομένως, πως τα κορίτσια που αξιοποιούν τις χρήσεις της κυριολεκτικής μοναξιάς έχουν περισσότερες ικανότητες για μόνωση, όπως επίσης και θετικότερη στάση προς αυτή, από τα αντίστοιχα αγόρια.

Στατιστικά σημαντικές είναι και οι διαφορές φύλου ( $|z| > 1.96$ ) στις συσχετίσεις ανάμεσα στον παράγοντα «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» με τους παράγοντες του *Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο*, «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» και «Ικανότητα για Μόνωση». Συγκεκριμένα, τα κορίτσια που τρέφουν «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» έχουν λιγότερο «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση», ενώ στα αγόρια δεν εμφανίζεται αντίστοιχη συσχέτιση. Επίσης, τα κορίτσια φαίνεται να συσχετίζουν την «Ικανότητα για Μόνωση» με τη «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια.

Από τη στατιστική ανάλυση βρέθηκαν και άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι οποίες, ωστόσο, δεν αφορούν αριθμητικά υψηλές συσχετίσεις. Ουσιαστικά, οι διαφορές αυτές αναδεικνύουν τάσεις. Σε γενικές γραμμές, διαπιστώθηκε ότι για τα κορίτσια είναι πιο ισχυρές οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών από ό,τι για τα αγόρια.

Πίνακας 5.18

*Δείκτες συσχέτισης (Pearson  $r$ ) μεταξύ της Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, του Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο, της Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση, της Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών και της Κλίμακας Ψεύδους στα αγόρια ( $n = 426$ )*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	1.00										
2. Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	.53***	1.00									
3. Ενασχόληση με δραστηριότητες	.36***	.50***	1.00								
4. Συγκέντρωση – Επίδοση	.52***	.24**	.18**	1.00							
5. Αντιπάθεια για τη Μόνωση	.20**	-.01	-.15**	.14**	1.00						
6. Ικανότητα για Μόνωση	.17**	.38***	.41***	.07	-.50***	1.00					
7. Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	.19**	.07	-.07	.14**	.66***	-.41***	1.00				
8. Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	.48***	.44***	.32**	.30**	-.04	.43***	.03	1.00			
9. Μοναξιά	.22**	.13*	.09	.09	.14**	.08	.02	.14**	1.00		
10. Κοινωνική δυσαρέσκεια	.09	.05	.10	.00	.00	.12*	-.12*	.04	.61***	1.00	
11. Κλίμακα Ψεύδους	.06	-.20**	.00	.30**	.01	-.04	.06	.02	-.10	-.07	1.00

Σημείωση. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Σημείωση. Οι δείκτες συσχέτισης που έχουν κόκκινο χρώμα αντιπροσωπεύουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Πίνακας 5.19

*Δείκτες συσχέτισης (Pearson  $r$ ) μεταξύ της Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, του Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο, της Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση, της Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών και της Κλίμακας Ψεύδους στα κορίτσια ( $n = 407$ )*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	1.00										
2. Ελευθερία από Κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	.54***	1.00									
3. Ενασχόληση με δραστηριότητες	.41***	.55***	1.00								
4. Συγκέντρωση – Επίδοση	.52***	.23**	.27**	1.00							
5. Αντιπάθεια για τη Μόνωση	.00	-.14**	-.08	-.03	1.00						
6. Ικανότητα για Μόνωση	.38***	.51***	.41***	.28**	-.48***	1.00					
7. Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	-.10	-.14**	-.15**	-.12*	.67***	-.43***	1.00				
8. Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	.60***	.52***	.34**	.34**	-.28**	.58***	-.24**	1.00			
9. Μοναξιά	.10	.10	.14**	-.01	-.04	.16**	-.08	.18**	1.00		
10. Κοινωνική δυσαρέσκεια	-.02	.04	.08	-.08	-.04	.18**	-.12*	.10	.66***	1.00	
11. Κλίμακα Ψεύδους	.07	-.17**	.04	.37***	.09	-.02	-.03	-.05	-.02	.01	1.00

Σημείωση. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Σημείωση. Οι δείκτες συσχέτισης που έχουν κόκκινο χρώμα αντιπροσωπεύουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

### 5.1.8. Διαφορές ηλικίας (τάξης) ως προς τις συσχετίσεις των μεταβλητών

Για την περαιτέρω διερεύνηση των διαφορών ηλικίας, ελέγξαμε τους δείκτες συσχέτισης (Pearson  $r$ ) και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές τους για τους μαθητές Δ' και Στ' δημοτικού, με διόρθωση κατά Fisher λόγω του διαφορετικού αριθμού των συμμετεχόντων.

Ακολουθούν οι Πίνακες 5.20 και 5.21 με τους δείκτες συσχέτισης (Pearson  $r$ ) μεταξύ της *Κλίμακας Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών*, του *Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο*, της *Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση*, της *Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσσυνεχίας των Παιδιών* και της *Κλίμακας Ψεύδους* για τους μαθητές Δ' και τους μαθητές Στ' δημοτικού, αντίστοιχα.

Στους Πίνακες 5.20 και 5.21, παρατηρούνται λεπτές διαφοροποιήσεις στις συσχετίσεις ανάμεσα στους μαθητές Δ' και στους μαθητές Στ' δημοτικού. Για τους μαθητές και των δύο τάξεων, υφίστανται μέτριες θετικές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της *Κλίμακας Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών*. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» συνδέεται με τους παράγοντες «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», «Ενασχόληση με δραστηριότητες» και «Συγκέντρωση – Επίδοση». Βέβαια, για τους μαθητές Δ' δημοτικού, η συσχέτιση του παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» με τον παράγοντα «Ενασχόληση με δραστηριότητες» είναι πιο χαμηλή από ό,τι στους μαθητές Στ' δημοτικού, αν και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επίσης, ο παράγοντας «Ενασχόληση με δραστηριότητες» εμφανίζει μέτρια θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα». Φαίνεται, λοιπόν, ότι αν και υφίστανται μικρές διαφορές στους δείκτες συσχέτισης (Pearson  $r$ ), για παράδειγμα στη συσχέτιση του παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» και με τον παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» – ο δείκτης Pearson  $r = .45$  για τους μαθητές Δ' δημοτικού και ο δείκτης Pearson  $r = .53$  για τους μαθητές Στ' δημοτικού –, αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Ωστόσο, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφορά (αν και μικρή συσχέτιση) στον παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», ο οποίος συνδέεται με τον παράγοντα «Συγκέντρωση – Επίδοση». Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι τελειόφοιτοι του δημοτικού που επιθυμούν τη μόνωση για να είναι ελεύθεροι από κριτική, να έχουν την ανεξαρτησία και την ιδιωτικότητά τους είναι πιο πιθανό να συγκεντρώνονται και να αποδίδουν στα μαθήματα καλύτερα όταν είναι μόνοι τους.

Στατιστικά σημαντικές ηλικιακές διαφορές βρέθηκαν, επίσης, στις συσχετίσεις του παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» με τους παράγοντες «Ικανότητα για Μόνωση» και «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση», εφόσον  $|z| > 1.96$ . Για τους μαθητές της τελευταίας τάξης του δημοτικού είναι πιο ισχυρές οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, είναι πιο πιθανό να είναι ικανότεροι για μόνωση και να έχουν πιο θετική στάση προς τη μόνωση οι μαθητές Στ' δημοτικού, που μένουν μόνοι για να ονειροπολούν, να στοχάζονται και να επιλύουν προβλήματα. Συναφώς, ήταν αναμενόμενο να είναι η συσχέτιση της «Ικανότητας για Μόνωση» με τη «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» πιο ισχυρή κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο ( $|z| > 1.96$ ) για τους μαθητές Στ' δημοτικού. Στατιστικά σημαντική είναι και η διαφορά των δύο τάξεων αναφορικά με τη σχέση των παραγόντων «Ικανότητα για Μόνωση» και «Αντιπάθεια για τη Μόνωση», καθώς  $|z| >$



1.96. Οι μαθητές Δ΄ δημοτικού που αντιπαθούν τη μόνωση είναι ικανότεροι να μένουν μόνοι τους από τους τελειόφοιτους του δημοτικού.

Διαπιστώθηκε, ακόμη, στατιστικά σημαντική διαφορά ( $|z| > 1.96$ ) στη συσχέτιση της «Μοναξιάς» με την «Κοινωνική Δυσαρέσκεια». Η συσχέτιση αυτή είναι πιο υψηλή για τους μαθητές Στ΄ δημοτικού (Pearson  $r = .70$ ) από ό,τι για τους μαθητές Δ΄ δημοτικού (Pearson  $r = .58$ ).

Από τη στατιστική ανάλυση βρέθηκαν και άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι οποίες, ωστόσο, δεν αφορούν αριθμητικά υψηλές συσχετίσεις. Ουσιαστικά, οι διαφορές αυτές αναδεικνύουν τάσεις.

Πίνακας 5.20

Δείκτες συσχέτισης (Pearson  $r$ ) μεταξύ της Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, του Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο, της Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση, της Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών και της Κλίμακας Ψεύδους στη Δ' δημοτικού ( $n = 419$ )

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	1.00										
2. Ελευθερία από Κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	.45***	1.00									
3. Ενασχόληση με δραστηριότητες	.26**	.54***	1.00								
4. Συγκέντρωση – Επίδοση	.50***	.13*	.06	1.00							
5. Αντιπάθεια για τη Μόνωση	.10	-.16**	-.19**	.08	1.00						
6. Ικανότητα για Μόνωση	.18**	.47***	.43***	.06	-.57***	1.00					
7. Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	.10	-.01	-.07	.03	.68***	-.41***	1.00				
8. Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	.47***	.48***	.28**	.29**	-.16**	.44***	-.08	1.00			
9. Μοναξιά	.17**	.11*	.09	.07	.02	.10	-.04	.14**	1.00		
10. Κοινωνική δυσαρέσκεια	-.03	-.05	.01	-.08	-.06	.11*	-.16**	.00	.58***	1.00	
11. Κλίμακα Ψεύδους	.07	-.26**	-.11*	.29**	.14**	-.12*	.06	-.03	-.08	-.04	1.00

Σημείωση. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Σημείωση. Οι δείκτες συσχέτισης που έχουν κόκκινο χρώμα αντιπροσωπεύουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών Δ' δημοτικού και μαθητών Στ' δημοτικού.

Πίνακας 5.21

*Δείκτες συσχέτισης (Pearson  $r$ ) μεταξύ της Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, του Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο, της Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση, της Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών και της Κλίμακας Ψεύδους στη Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	1.00										
2. Ελευθερία από Κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	.53***	1.00									
3. Ενασχόληση με δραστηριότητες	.36***	.54***	1.00								
4. Συγκέντρωση – Επίδοση	.50***	.27**	.19**	1.00							
5. Αντιπάθεια για τη Μόνωση	.12*	-.04	-.14**	.03	1.00						
6. Ικανότητα για Μόνωση	.31**	.42***	.37***	.21**	-.45***	1.00					
7. Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	.02	-.07	-.14**	.03	.65***	-.43***	1.00				
8. Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	.59***	.44***	.33**	.34**	-.14**	.55***	-.10	1.00			
9. Μοναξιά	.17**	.10	.11*	.03	.10	.13*	-.01	.19**	1.00		
10. Κοινωνική δυσαρέσκεια	.10	.11*	.14**	-.01	.03	.18**	-.07	.14**	.70***	1.00	
11. Κλίμακα Ψεύδους	.01	-.24**	-.10	.27**	-.04	-.06	-.01	-.03	-.02	-.02	1.00

Σημείωση. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Σημείωση. Οι δείκτες συσχέτισης που έχουν κόκκινο χρώμα αντιπροσωπεύουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών Δ' δημοτικού και μαθητών Στ' δημοτικού.

### 5.1.9. Διαφορές φύλου, τάξης και αλληλεπίδραση φύλο x τάξη για την Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών

Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζεται το φύλο και η τάξη με τον παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, καθώς και αν υπάρχει αλληλεπίδραση φύλο x τάξη, προχωρήσαμε σε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις αντίστοιχες ομάδες παρατίθενται στον Πίνακα 5.22.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση φύλο x τάξη. Το στατιστικό κριτήριο ήταν στατιστικά ασήμαντο:  $F = 1.069$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α. Όμως παρατηρήθηκε κύρια επίδραση φύλου και κύρια επίδραση τάξης:  $F = 13.06$ ,  $df = 1, 829$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .02$ . Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα τάξη:  $F = 26.19$ ,  $df = 1, 829$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .03$ . Παρόλο που οι  $\eta^2$  δείκτες είναι σχετικά χαμηλοί, οι διαφοροποιήσεις είναι στατιστικά σημαντικές. Φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν απαντήσει πιο θετικά απ' ό,τι τα αγόρια στον παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος», όπως και οι μαθητές Δ' δημοτικού.

Πίνακας 5.22

Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος»

Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)
Αγόρια ( $n = 426$ )	3.07 (.76)
Κορίτσια ( $n = 407$ )	3.27 (.75)
Δ' δημοτικού ( $n = 419$ )	3.31 (.74)
Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )	3.04 (.76)
Αγόρια Δ' δημοτικού ( $n = 205$ )	3.19 (.76)
Αγόρια Στ' δημοτικού ( $n = 221$ )	2.97 (.75)
Κορίτσια Δ' δημοτικού ( $n = 214$ )	3.43 (.70)
Κορίτσια Στ' δημοτικού ( $n = 193$ )	3.11 (.77)

Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζεται το φύλο και η τάξη με τον παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, καθώς και αν υπάρχει αλληλεπίδραση φύλο x τάξη, προχωρήσαμε σε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις αντίστοιχες ομάδες παρατίθενται στον Πίνακα 5.23.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση φύλο x τάξη:  $F = .185$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α. Όμως παρατηρήθηκε κύρια επίδραση φύλου και κύρια επίδραση τάξης:  $F = 29.13$ ,  $df = 1, 829$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .03$  και  $F = 9.95$ ,  $df = 1, 829$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .01$ , αντίστοιχα. Παρόλο που οι  $\eta^2$  δείκτες είναι σχετικά χαμηλοί, οι διαφοροποιήσεις είναι στατιστικά σημαντικές. Φαίνεται ότι τα αγόρια επιθυμούν να είναι μόνα τους για να έχουν ελευθερία από κριτική, ανεξαρτησία και να διαφυλάσσουν την ιδιωτικότητά τους, περισσότερο από τα κορίτσια. Το ίδιο

παρατηρείται και για τους μαθητές Δ' δημοτικού, αν και η διαφορά τους από τους μαθητές Στ' δημοτικού είναι πιο μικρή αριθμητικά.

Πίνακας 5.23

*Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα»*

Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)
Αγόρια ( $n = 426$ )	3.26 (.81)
Κορίτσια ( $n = 407$ )	2.96 (.85)
Δ' δημοτικού ( $n = 419$ )	3.19 (.87)
Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )	3.03 (.81)
Αγόρια Δ' δημοτικού ( $n = 205$ )	3.37 (.82)
Αγόρια Στ' δημοτικού ( $n = 221$ )	3.16 (.79)
Κορίτσια Δ' δημοτικού ( $n = 214$ )	3.03 (.89)
Κορίτσια Στ' δημοτικού ( $n = 193$ )	2.87 (.81)

Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζεται το φύλο και η τάξη με τον παράγοντα «Ενασχόληση με δραστηριότητες» της *Κλίμακας Ενεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, καθώς και αν υπάρχει αλληλεπίδραση φύλο x τάξη, προχωρήσαμε σε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις αντίστοιχες ομάδες παρατίθενται στον Πίνακα 5.24.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση φύλο x τάξη:  $F = .158$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α. Όμως παρατηρήθηκε κύρια επίδραση φύλου και κύρια επίδραση τάξης:  $F = 55.485$ ,  $df = 1, 829$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .063$  και  $F = 76.610$ ,  $df = 1, 829$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .085$ , αντίστοιχα. Παρόλο που τα  $\eta^2$  είναι κάπως χαμηλά, οι διαφοροποιήσεις είναι στατιστικά σημαντικές. Φαίνεται ότι τα αγόρια επιθυμούν περισσότερο από τα κορίτσια να κάνουν δραστηριότητες μόνα τους. Το ίδιο συμβαίνει και για τους μαθητές Δ' δημοτικού, σε σύγκριση με τους μαθητές Στ' δημοτικού.

Πίνακας 5.24

*Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Ενασχόληση με δραστηριότητες»*

Ενασχόληση με δραστηριότητες	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)
Αγόρια ( $n = 426$ )	3.16 (.85)
Κορίτσια ( $n = 407$ )	2.77 (.84)
Δ' δημοτικού ( $n = 419$ )	3.20 (.90)
Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )	2.73 (.77)
Αγόρια Δ' δημοτικού ( $n = 205$ )	3.40 (.86)
Αγόρια Στ' δημοτικού ( $n = 221$ )	2.94 (.77)
Κορίτσια Δ' δημοτικού ( $n = 214$ )	3.01 (.89)
Κορίτσια Στ' δημοτικού ( $n = 193$ )	2.50 (.69)

Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζεται το φύλο και η τάξη με τον παράγοντα «Συγκέντρωση – Επίδοση» της *Κλίμακας Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών*, καθώς και αν υπάρχει αλληλεπίδραση φύλο x τάξη, προχωρήσαμε σε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις αντίστοιχες ομάδες παρατίθενται στον Πίνακα 5.25.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση φύλο x τάξη:  $F = 2.333$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α. Όμως παρατηρήθηκε κύρια επίδραση φύλου και κύρια επίδραση τάξης:  $F = 4.119$ ,  $df = 1, 829$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .007$  και  $F = 90.442$ ,  $df = 1, 829$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .098$ , αντίστοιχα. Η διαφοροποίηση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική, αν και το  $\eta^2$  είναι σχετικά χαμηλό. Τα κορίτσια επιθυμούν να είναι μόνα τους για να συγκεντρώνονται και να διαβάζουν περισσότερο από τα αγόρια. Η διαφοροποίηση του παράγοντα τάξη είναι πιο μεγάλη αριθμητικά και επίσης στατιστικά σημαντική. Τα παιδιά Δ' δημοτικού επιθυμούν, περισσότερο από τα παιδιά Στ' δημοτικού, να μένουν μόνα τους για να συγκεντρώνονται και να έχουν καλύτερες επιδόσεις.

Πίνακας 5.25

*Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Συγκέντρωση – Επίδοση»*

Συγκέντρωση – Επίδοση	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)
Αγόρια ( $n = 426$ )	3.43 (.85)
Κορίτσια ( $n = 407$ )	3.60 (.86)
Δ' δημοτικού ( $n = 419$ )	3.78 (.82)
Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )	3.24 (.81)
Αγόρια Δ' δημοτικού ( $n = 205$ )	3.67 (.83)
Αγόρια Στ' δημοτικού ( $n = 221$ )	3.21 (.81)
Κορίτσια Δ' δημοτικού ( $n = 214$ )	3.89 (.80)
Κορίτσια Στ' δημοτικού ( $n = 193$ )	3.27 (.81)

### 5.1.10. Διαφορές φύλου, τάξης και αλληλεπίδραση φύλο x τάξη για το Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο

Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζεται το φύλο και η τάξη με τον παράγοντα «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» του *Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο*, καθώς και αν υπάρχει αλληλεπίδραση φύλο x τάξη, προχωρήσαμε σε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις αντίστοιχες ομάδες παρατίθενται στον Πίνακα 5.26.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση φύλο x τάξη:  $F = .709$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α. Ομοίως, στατιστικά ασήμαντη ήταν η επίδραση του παράγοντα τάξη:  $F = 3.332$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α. Όμως παρατηρήθηκε κύρια επίδραση φύλου:  $F = 13.104$ ,  $df = 1, 829$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .016$ . Παρόλο που το  $\eta^2$  είναι κάπως χαμηλό, η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική. Τα κορίτσια εμφανίζουν την τάση να αποστρέφονται τη μόνωση περισσότερο από τα αγόρια.

Πίνακας 5.26

*Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Αντιπάθεια για τη Μόνωση»*

Αντιπάθεια για τη Μόνωση	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)
Αγόρια ( $n = 426$ )	1.09 (.45)
Κορίτσια ( $n = 407$ )	1.21 (.41)
Δ' δημοτικού ( $n = 419$ )	1.18 (.45)
Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )	1.12 (.42)
Αγόρια Δ' δημοτικού ( $n = 205$ )	1.11 (.47)
Αγόρια Στ' δημοτικού ( $n = 221$ )	1.08 (.44)
Κορίτσια Δ' δημοτικού ( $n = 214$ )	1.24 (.41)
Κορίτσια Στ' δημοτικού ( $n = 193$ )	1.16 (.40)

Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζεται το φύλο και η τάξη με τον παράγοντα «Ικανότητα για Μόνωση» του *Ερωτηματολογίου της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο*, καθώς και αν υπάρχει αλληλεπίδραση φύλο x τάξη, προχωρήσαμε σε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις αντίστοιχες ομάδες παρατίθενται στον Πίνακα 5.27.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση φύλο x τάξη:  $F = .209$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α. Όμως παρατηρήθηκε κύρια επίδραση φύλου και κύρια επίδραση τάξης:  $F = 13.431$ ,  $df = 1, 829$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .016$  και  $F = 16.420$ ,  $df = 1, 829$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .019$ , αντίστοιχα. Παρόλο που τα  $\eta^2$  είναι κάπως χαμηλά, οι διαφοροποιήσεις είναι στατιστικά σημαντικές. Φαίνεται ότι οι μαθητές Δ' δημοτικού έχουν την ικανότητα να μένουν περισσότερο μόνοι τους σε σύγκριση με τους μαθητές Στ' δημοτικού. Το ίδιο, όπως είδαμε παραπάνω, συμβαίνει και για τα αγόρια, σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Πίνακας 5.27

*Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Ικανότητα για Μόνωση»*

Ικανότητα για Μόνωση	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)
Αγόρια ( $n = 426$ )	.93 (.37)
Κορίτσια ( $n = 407$ )	.84 (.37)
Δ' δημοτικού ( $n = 419$ )	.94 (.39)
Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )	.84 (.36)
Αγόρια Δ' δημοτικού ( $n = 205$ )	.99 (.39)
Αγόρια Στ' δημοτικού ( $n = 221$ )	.87 (.34)
Κορίτσια Δ' δημοτικού ( $n = 214$ )	.88 (.38)
Κορίτσια Στ' δημοτικού ( $n = 193$ )	.79 (.36)

#### 5.1.11. Διαφορές φύλου, τάξης και αλληλεπίδραση φύλο x τάξη για την *Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση*

Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζεται το φύλο και η τάξη με τον παράγοντα «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση» της *Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση*, καθώς και αν υπάρχει αλληλεπίδραση φύλο x τάξη, προχωρήσαμε σε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις αντίστοιχες ομάδες παρατίθενται στον Πίνακα 5.28.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση φύλο x τάξη:  $F = 1.034$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α. Ομοίως, βρέθηκε στατιστικά ασήμαντη επίδραση του φύλου:  $F = .199$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α., καθώς της τάξης:  $F = .625$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α.

Πίνακας 5.28

*Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση»*

Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)
Αγόρια ( $n = 426$ )	2.83 (.60)
Κορίτσια ( $n = 407$ )	2.84 (.56)
Δ' δημοτικού ( $n = 419$ )	2.82 (.60)
Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )	2.85 (.55)
Αγόρια Δ' δημοτικού ( $n = 205$ )	2.83 (.62)
Αγόρια Στ' δημοτικού ( $n = 221$ )	2.82 (.58)
Κορίτσια Δ' δημοτικού ( $n = 214$ )	2.81 (.59)
Κορίτσια Στ' δημοτικού ( $n = 193$ )	2.88 (.51)

Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζεται το φύλο και η τάξη με τον παράγοντα «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» της *Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής*



*Στάσης Προς τη Μόνωση*, καθώς και αν υπάρχει αλληλεπίδραση φύλο x τάξη, προχωρήσαμε σε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις αντίστοιχες ομάδες παρατίθενται στον Πίνακα 5.29.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση φύλο x τάξη:  $F = .266$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α. Ομοίως, στατιστικά ασήμαντη ήταν η επίδραση του φύλου:  $F = .664$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α. Όμως παρατηρήθηκε κύρια επίδραση της τάξης:  $F = 4.081$ ,  $df = 1, 829$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .005$ . Παρόλο που το  $\eta^2$  είναι σχετικά χαμηλό, η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική. Οι μαθητές Δ' δημοτικού έχουν την τάση να συμπαθούν περισσότερο τη μόνωση από τους μαθητές Στ' δημοτικού.

Πίνακας 5.29

*Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση»*

Θετική Στάση Προς τη Μόνωση	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)
Αγόρια ( $n = 426$ )	2.69 (.55)
Κορίτσια ( $n = 407$ )	2.72 (.55)
Δ' δημοτικού ( $n = 419$ )	2.74 (.54)
Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )	2.66 (.55)
Αγόρια Δ' δημοτικού ( $n = 205$ )	2.74 (.54)
Αγόρια Στ' δημοτικού ( $n = 221$ )	2.64 (.55)
Κορίτσια Δ' δημοτικού ( $n = 214$ )	2.75 (.55)
Κορίτσια Στ' δημοτικού ( $n = 193$ )	2.69 (.56)

#### **5.1.12. Διαφορές φύλου, τάξης και αλληλεπίδραση φύλο x τάξη για την Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών**

Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζεται το φύλο και η τάξη με τον παράγοντα «Μοναξιά» της *Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών*, καθώς και αν υπάρχει αλληλεπίδραση φύλο x τάξη, προχωρήσαμε σε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις αντίστοιχες ομάδες παρατίθενται στον Πίνακα 5.30.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση φύλο x τάξη:  $F = .226$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α. Ομοίως, βρέθηκε στατιστικά ασήμαντη επίδραση του φύλου:  $F = 2.770$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α., καθώς της τάξης:  $F = .061$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α.

Πίνακας 5.30

*Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Μοναξιά»*

Μοναξιά	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)
Αγόρια ( $n = 426$ )	1.64 (.82)
Κορίτσια ( $n = 407$ )	1.74 (.87)
Δ' δημοτικού ( $n = 419$ )	1.69 (.84)
Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )	1.70 (.85)
Αγόρια Δ' δημοτικού ( $n = 205$ )	1.65 (.83)
Αγόρια Στ' δημοτικού ( $n = 221$ )	1.64 (.81)
Κορίτσια Δ' δημοτικού ( $n = 214$ )	1.72 (.84)
Κορίτσια Στ' δημοτικού ( $n = 193$ )	1.76 (.90)

Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζεται το φύλο και η τάξη με τον παράγοντα «Κοινωνική δυσαρέσκεια» της *Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών*, καθώς και αν υπάρχει αλληλεπίδραση φύλο x τάξη, προχωρήσαμε σε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις αντίστοιχες ομάδες παρατίθενται στον Πίνακα 5.31.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση φύλο x τάξη:  $F = .093$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α. Ομοίως, βρέθηκε στατιστικά ασήμαντη επίδραση του φύλου:  $F = 2.272$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α., καθώς της τάξης:  $F = .315$ ,  $df = 1, 829$ , σ.α.

Πίνακας 5.31

*Διαφορές φύλου και τάξης για τον παράγοντα «Κοινωνική δυσαρέσκεια»*

Κοινωνική δυσαρέσκεια	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)
Αγόρια ( $n = 426$ )	1.81 (.60)
Κορίτσια ( $n = 407$ )	1.87 (.65)
Δ' δημοτικού ( $n = 419$ )	1.85 (.60)
Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )	1.85 (.68)
Αγόρια Δ' δημοτικού ( $n = 205$ )	1.81 (.58)
Αγόρια Στ' δημοτικού ( $n = 221$ )	1.80 (.62)
Κορίτσια Δ' δημοτικού ( $n = 214$ )	1.89 (.62)
Κορίτσια Στ' δημοτικού ( $n = 193$ )	1.85 (.68)

Συμπερασματικά, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου και ηλικίας (τάξης) ως προς τους παράγοντες της ευεργετικής μοναξιάς, την αντιπάθεια για τη μόνωση και την ικανότητα για μόνωση, καθώς και τη θετική στάση προς τη μόνωση. Τα αγόρια επιθυμούν τη μόνωση για να ασχολούνται με δραστηριότητες και για να έχουν ελευθερία από κριτική, ανεξαρτησία και ιδιωτικότητα και γενικότερα διατηρούν πιο θετική στάση προς τη μόνωση. Αντίθετα, τα κορίτσια αξιοποιούν το

μοναχικό τους χρόνο για να ονειροπολούν, να στοχάζονται και να επιλύουν τα προβλήματά τους, καθώς και για να συγκεντρώνονται και να μελετούν. Οι μαθητές Δ' δημοτικού εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους παράγοντες της ευεργετικής μοναξιάς, την ικανότητα για μόνωση και τη θετική στάση προς τη μόνωση, συγκριτικά με τους μαθητές Στ' δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές είχαν μεγαλύτερη ικανότητα να μένουν μόνοι και πιο θετική στάση προς τη μόνωση, όπως επίσης αξιοποιούν περισσότερο τις τέσσερις διαστάσεις της ευεργετικής μοναξιάς, «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος», «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», «Ενασχόληση με δραστηριότητες» και «Συγκέντρωση – Επίδοση», σε σύγκριση με τους τελειόφοιτους του δημοτικού.

## 5.2. Ποιοτικές αναλύσεις

### 5.2.1. Ποιοτική ανάλυση για τις Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς

Στη συνέχεια, διενεργήθηκαν ποιοτικές αναλύσεις για τις Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς, ώστε να εμπλουτισθούν και να διευκρινισθούν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ποσοτικές αναλύσεις.

Με τις Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς επιδιώξαμε να διαπιστώσουμε σε ποιες χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς δίνουν έμφαση οι μαθητές του δημοτικού (Bell, 2001). Στην ουσία, με την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων καταλήξαμε σε μια πιο σφαιρική αντίληψη του φαινομένου της ευεργετικής μοναξιάς, με βάση την πλούσια και λεπτομερή καταγραφή των ίδιων των παιδιών. Άλλωστε, στις ανοικτές ερωτήσεις οι ερωτηθέντες έχουν ανεξαρτησία και ευελιξία στις απαντήσεις, γεγονός που διευρύνει την ποικιλία των απαντήσεών τους (Mason, 2003).

Ακολουθεί ο Πίνακας της κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων ( $N = 833$ ). Αναλυτικά ο τρόπος βαθμολόγησης των απαντήσεων παρουσιάστηκε στο υποκεφάλαιο 4.3.

Πίνακας 5.32

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες) για τις Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς, στο σύνολο του δείγματος ( $N = 833$ )

Ερώτηση	Αρνητική βαθμολόγηση		Αμφιθυμική βαθμολόγηση		Εποικοδομητική βαθμολόγηση	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...	372	44.7	41	4.9	418	50.2
Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, ...	597	71.7	56	6.7	176	21.1
Νιώθεις διαφορετικά <u>μετά</u> που θα περάσεις πολύ χρόνο μόνος σου / μόνη σου; Αν απάντησες <i>Ναι</i> , γράψε τι ακριβώς νιώθεις τότε.	248	29.8	52	6.2	150	18.0

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 5.32, τα παιδιά έχουν δώσει περισσότερες απαντήσεις ενδεικτικές αρνητικής και εποικοδομητικής βαθμολόγησης και λιγότερες απαντήσεις ενδεικτικές αμφιθυμικής βαθμολόγησης. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...», η πλειοψηφία των παιδιών αναφέρει διαστάσεις και χρήσεις της μόνωσης, ενώ δεν παρατηρείται το ίδιο για τις ερωτήσεις «Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, ...» και «Νιώθεις διαφορετικά μετά που θα

περάσεις πολύ χρόνο μόνος σου / μόνη σου; Αν απάντησες *Ναι*, γράψε τι ακριβώς νιώθεις τότε».

Αναλυτικά, οι πέντε πιο συχνές απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση «Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...» κατά φθίνουσα σειρά αφορούσαν στα ακόλουθα:

1. *Μοναχικό παιχνίδι*. Τα παιδιά ανέφεραν ηλεκτρονικά παιχνίδια, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα παιχνίδια τους. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «Παίζω playstation, X-BOX», «Παίζω μόνος μου», «Παίζω με τα παιχνίδια μου», «Παίζω παιχνίδια στον υπολογιστή».
2. *Συναισθήματα ανίας*. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «Βαριέμαι», «Βαριέμαι περισσότερο από φορές που είναι άλλοι εκεί», «Δεν έχω τι να κάνω», «Χασμουριέμαι», «Βαριέμαι, γιατί δεν έχω τι να κάνω και θα ήθελα να είναι κάποιος άλλος κοντά μου».
3. *Αρνητικά συναισθήματα*. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «Στεναχωριέμαι», «Νιώθω άσχημα», «Νιώθω άβολα», «Μελαγχολώ», «Είμαι λυπημένη».
4. *Συναισθήματα μοναξιάς*. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «Νιώθω (λίγη, μερικές φορές) μοναξιά», «Νιώθω μόνος/ μόνη».
5. *Ελευθερία από κριτική, ανεξαρτησία, ιδιωτικότητα*. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «Κάνω ό,τι θέλω», «Νιώθω πιο απελευθερωμένη και δε νιώθω καθόλου ντροπαλή», «Μου αρέσει να κάνω πράγματα που μου απαγορεύουν», «Κάνω πράγματα τα οποία ντρέπομαι να κάνω όταν είναι κάποιος γύρω μου».

Όπως παρατηρούμε, στις πέντε πιο συχνές απαντήσεις των παιδιών συμπεριλαμβάνονται εποικοδομητικά (μοναχικό παιχνίδι, ελευθερία από κριτική, ανεξαρτησία, ιδιωτικότητα) και αρνητικά συναισθήματα (συναισθήματα ανίας, αρνητικά συναισθήματα και συναισθήματα μοναξιάς). Σημαντικό είναι ότι η πιο προσφιλή δραστηριότητα των παιδιών όταν είναι μόνα τους είναι το μοναχικό παιχνίδι. Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών απάντησε ότι παίζει με ηλεκτρονικά παιχνίδια ή/ και με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, όταν είναι μόνα τους, ωστόσο μόνο ένα παιδί απάντησε ότι χρησιμοποιεί το διαδίκτυο για να παίζει κάποιο παιχνίδι. Πιθανότατα κάποια παιδιά να μην το ανέφεραν, αλλά φαίνεται ότι δεν είναι τόσο διαδεδομένη η χρήση του διαδικτύου στις μικρές ηλικίες.

Επίσης, τα παιδιά απάντησαν ότι κάνουν ό,τι θέλουν όταν είναι μόνα τους, απολαμβάνουν την ελευθερία τους και ιδιωτικές στιγμές. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας ότι η ελευθερία από κριτική, η ανεξαρτησία και η ιδιωτικότητα είναι συναφείς με τη θετική στάση προς την κυριολεκτική μοναξιά. Τα παιδιά ακόμη και στη μέση παιδική ηλικία επιθυμούν τη μόνωση προκειμένου να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους, τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν.

Όπως προκύπτει και από τον Πίνακα 5.32 με τις κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων, υπάρχει ένα μικρό ποσοστό αμφιθυμικών απαντήσεων. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά συνδυάζουν τις χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς με στοιχεία της επώδυνης μοναξιάς. Ενδεικτικά αναφέρουμε απαντήσεις:

- *Συναισθήματα ανίας και ενασχόλησης με δραστηριότητες*, όπως «Βαριέμαι, αλλά ονειρεύομαι και ακούω μουσική».
- *Επιθυμία για εγγύτητα και ενασχόληση με δραστηριότητες*, όπως «Θα ήθελα να επισκεφτώ ένα φίλο μου ή να διαβάσω ένα βιβλίο».
- *Καταθλιπτικά συναισθήματα και ενασχόληση με δραστηριότητες*, όπως «Βλέπω τηλεόραση ή τραγουδώ-χορεύω και στεναχωριέμαι».

- *Ενασχόληση με δραστηριότητες ως αντιμετώπιση του επώδυνου χαρακτήρα του συναισθήματος*, όπως «Βαριέμαι κι έτσι πηγαίνω και παίζω ένα παιχνίδι» και «Προσπαθώ να κάνω κάτι για να περάσει ο χρόνος».
- *Συναισθήματα χαράς και θλίψης*, όπως «Κάποιες φορές χαίρομαι και κάποιες βαριέμαι και νιώθω μόνη».
- *Συναισθήματα μοναξιάς και ηρεμίας*, όπως «Νιώθω λίγο άσχημα, αλλά μερικές φορές χαλαρώνω και ξεκουράζομαι».
- *Υποκειμενικότητα του βιώματος*, όπως «Νιώθω μερικές φορές μόνη μου, υπάρχουν όμως μερικές φορές που με ξεκουράζει» και «Κάποιες φορές χαίρομαι και κάποιες βαριέμαι και νιώθω μόνη».

Καταλήγοντας, θα πρέπει να τονίσουμε το γεγονός ότι το περιεχόμενο όλων των ερωτήσεων της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* ανευρίσκεται στις απαντήσεις των παιδιών στην πρόταση «Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...». Συνεπώς, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά αναφέρουν και στις αυθόρμητες απαντήσεις τους τις τέσσερις διαστάσεις της ευεργετικής μοναξιάς που προέκυψαν από την παραπάνω κλίμακα.

\*

Η δεύτερη ερώτηση, την οποία συμπλήρωσαν τα παιδιά, αφορούσε τις χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς γενικότερα από κάποιον, δηλαδή τα παιδιά συμπλήρωναν την πρόταση «Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, ...».

Οι απαντήσεις των παιδιών δείχνουν συχνά μια αρνητική στάση προς την κυριολεκτική μοναξιά. Οι πέντε πιο συχνές απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση «Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, ...» κατά φθίνουσα σειρά αφορούσαν στα ακόλουθα:

1. *Συναισθήματα μοναξιάς*. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: (μάλλον ή σίγουρα ή μπορεί να) «νιώθει μοναξιά», «νιώθει μοναξιά μερικές φορές», «θα νιώθει μοναξιά», «αισθάνεται μοναξιά», «νιώθει μόνος του».
2. *Αρνητικά συναισθήματα*. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: (σίγουρα ή μπορεί να) «στεναχωριέται». «είναι στεναχωρημένος», «λυπάται», «είναι λυπημένος», «λογικά θα νιώθει λύπη», «είναι δυστυχισμένος», «νιώθει άσχημα».
3. *Συμπαράσταση*. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται απαντήσεις που αφορούν συναισθήματα και τρόπους συμπαράστασης, αν και πιο συχνά αναφέρονται τρόποι συμπαράστασης. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «Εγώ του συμπαραστέκομαι», «Του κάνω παρέα (συντροφιά)», «Τον βοηθώ να το ξεπεράσει», «Παίζω μαζί του», «Θέλω να του κάνω παρέα», «Τον λυπάμαι και του κάνω παρέα», «Εγώ τον παρηγορώ», «Τον βοηθάμε να νιώσει καλύτερα», «Τον πλησιάζω και προσπαθώ να τον διασκεδάσω ή να μάθω τι έχει», «Τον βοηθάω να βρει την αυτοπεποίθησή του/της», «Νιώθω στεναχώρια», «Λυπάμαι».
4. *Συναισθήματα ανίας*. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «Δεν έχει (ξέρει) τι να κάνει», «(Ίσως ή μερικές φορές) βαριέται», «Βαριέται που ζει», «Νιώθει βαρετά (βαρεμάρα)», «Για να μη βαριέται, θα πρέπει να κάνει κάτι που του αρέσει».

5. *Αναγνώριση κινήτρου.* Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «Θέλει παρέα (συντροφιά)», «Χρειάζεται συντροφιά», «Χρειάζεται ένα φίλο για να του φύγει η μοναξιά», «Θέλει να παίζει με κάποιον», «Έχει ανάγκη από κάποιον», «Θέλει κάποιους φίλους να τον στηρίξουν», «Θέλει να είναι με παρέα και νιώθει ότι είναι σαν τον κούκο», «Δεν μπορεί να νιώσει τη συντροφικότητα που νιώθουν όλοι όταν είναι μαζί με άλλους», «Σίγουρα κάποια στιγμή σκέφτεται ότι θα ήταν υπέροχα να έχει έναν φίλο/ μια φίλη δίπλα του».

Οι απαντήσεις των παιδιών δείχνουν ότι αναγνωρίζουν και αναφέρουν συχνότερα τη διάσταση της επώδυνης μοναξιάς (συναισθήματα μοναξιάς, καταθλιπτικά συναισθήματα και συναισθήματα ανίας). Ωστόσο, υπάρχουν απαντήσεις των παιδιών που αναφέρονται στη συμπαράσταση και αναγνώριση του κινήτρου και υποδηλώνουν ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες. Είναι σημαντικό ότι κάποια παιδιά θεώρησαν πως πρόκειται για ένα παιδί που νιώθει μοναξιά και απάντησαν «Παίζω μ' αυτόν» ή «Λυπάμαι και θέλω να είμαι καλύτερη φίλη μαζί της». Επίσης, πολλές φορές τα παιδιά έδιναν έμφαση στο επώδυνο του συναισθήματος συνδυάζοντας δύο αρνητικές πτυχές στην απάντησή τους, όπως «Βαριέται και είναι λυπημένος», «Νιώθει μοναξιά και βαριέται», «Θα προσπαθούσα να μη νιώθει άσχημα και θα του έκανα παρέα», «Εγώ πάω να του κάνω παρέα, γιατί θα νιώθει μόνος του», «Νιώθει λυπημένος και θέλει να βρίσκεται κάπου με κόσμο», «Πιστεύω ότι είναι δυστυχισμένος, χωρίς αυτοπεποίθηση και κλεισμένος στον εαυτό του».

Όπως προκύπτει και από τον Πίνακα 5.32 με τις κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων, υπάρχουν κάποιες αμφιθυμικές απαντήσεις. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά συνδυάζουν πολλές φορές τις χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς με στοιχεία της επώδυνης μοναξιάς. Ενδεικτικά αναφέρουμε απαντήσεις:

- *Συναισθήματα ανίας και ενασχόλησης με δραστηριότητες*, όπως «Βαριέται και προσπαθεί να βρει κάτι να κάνει».
- *Καταθλιπτικά συναισθήματα και ενασχόληση με δραστηριότητες*, όπως «Λυπάται και θέλει να κάνει κάτι».
- *Ενασχόληση με δραστηριότητες ως αντιμετώπιση του επώδυνου του συναισθήματος*, όπως «Κάνει διάφορα πράγματα για να μη νιώθει μοναξιά».
- *Συναισθήματα μοναξιάς και ηρεμίας*, όπως «Νιώθει μοναξιά αλλά και χαλαρώνει».
- *Συναισθήματα χαράς και θλίψης*, όπως «Λυπάται, στεναχωριέται, χαίρεται».
- *Υποκειμενικότητα του βιώματος*, όπως «Πιστεύω πως είναι στεναχωρημένος, μα αυτό είναι ανάλογα με το χαρακτήρα του καθενός», «Φοβάται, αλλά όχι πάντα» και «Νιώθει διαφορετικά».

Ειδικά η τελευταία κατηγορία της υποκειμενικότητας του βιώματος της μοναξιάς όχι μόνο υποδηλώνει αμφιθυμία, αλλά και προϋποθέτει ώριμη προσέγγιση και κατανόηση του συναισθήματος. Υπήρχαν απαντήσεις παιδιών ενδεικτικές της ικανότητας να διακρίνουν ανάμεσα στις έννοιες της κυριολεκτικής, της επώδυνης και της ευεργετικής μοναξιάς. Απαντήσεις τέτοιου τύπου είναι οι ακόλουθες:

- «Πιστεύω πως νιώθει μοναξιά. Μερικές φορές όμως ίσως χρειάζεται τη μοναξιά».
- «Και νιώθει άσχημα εγώ προσπαθώ να τον βοηθήσω».

- «Μπορεί να νιώθει μοναξιά ή να είναι χαρούμενος».
- «Πηγαίνω κοντά του για να του κάνω παρέα και κάποιες φορές τον αφήνω μόνο του, γιατί σκέφτομαι ότι θα θέλει να μείνει μόνος του».
- «Νιώθει μοναξιά, αλλά όχι πάντα».

Δεν έλειψαν οι απαντήσεις που υποδηλώνουν πολλές και ποικίλες χρήσεις της μόνωσης, όπως αναμενόταν. Τα παιδιά απάντησαν ότι ένας άνθρωπος που είναι μόνος του μπορεί να ασχοληθεί με μια ποικιλία δραστηριοτήτων (π.χ. να βλέπει τηλεόραση, να παίζει, να διαβάζει ένα βιβλίο, τα μαθήματά του, μια εφημερίδα, να γράφει στο ημερολόγιό του, να δημιουργεί), να σκέφτεται διάφορα πράγματα, τι θα κάνει, να νοσταλγεί ωραίες στιγμές, να κάνει ό,τι θέλει, να ηρεμεί και να χαλαρώνει, να νιώθει καλά, να συγκεντρώνεται κ.λπ. Συγκεκριμένα, οι 19 από τις 45 ερωτήσεις της *Κλίμακας Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών* ανευρίσκονται στις απαντήσεις των παιδιών στην πρόταση «Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, ...». Προφανώς, αποτελούν τις πιο συνήθεις χρήσεις της μόνωσης για τα παιδιά του δημοτικού, όπως έχουν προκύψει και από την ανάλυση παραγόντων της παραπάνω κλίμακας.

\*

Και στην τρίτη ερώτηση σχετικά με το *Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς*, παρατηρείται η αμφιθυμική στάση των παιδιών για την κυριολεκτική μοναξιά, όπως στην πρώτη ερώτηση.

Οι πέντε πιο συχνές απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση «Νιώθεις διαφορετικά μετά που θα περάσεις πολύ χρόνο μόνος σου / μόνη σου; Αν απάντησες *Ναι*, γράψε τι ακριβώς νιώθεις τότε» κατά φθίνουσα σειρά αφορούσαν στα ακόλουθα:

1. *Συναισθήματα μοναξιάς*. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «Νιώθω μοναξιά», «Εγώ νιώθω ότι είμαι μόνη, γιατί δεν έχω ένα φίλο/φίλη για να παίζω», «Νιώθω μοναξιά και απομονωμένη», «Νιώθω πως όταν είμαι με φίλους κάνω κάτι, ενώ όταν είμαι μόνη νιώθω μοναξιά γιατί δεν κάνω κάτι ομαδικό».
2. *Συναισθήματα ανίας*. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «Βαριέμαι, γιατί δεν έχω παρέα», «Γιατί αρχίζω να βαριέμαι. Δεν έχω παρέα και δεν μπορώ να παίξω με κανέναν», «Ότι δεν έχω τι να κάνω μόνος μου και θα βαρεθώ».
3. *Ηρεμία, γαλήνη, χαλάρωση, ξεκούραση*. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «Νιώθω πολύ πιο ήρεμη, δεν έχω πια νεύρα, θυμό», «Νιώθω πιο ήρεμος και ότι έχω ξεκαθαρίσει κάποια πράγματα με τον εαυτό μου», «Ανάλαφρη, ξένοιαστη, ανεξάρτητη, χαλαρή, γενικά έχω καθαρίσει την ψυχή μου», «Μετά από αυτόν τον χρόνο που μένω μόνος μου και με απασχολούσαν άλλα προβλήματα νιώθω γαλήνη και ηρεμία και ξαλαφρωμένος».
4. *Αρνητικά συναισθήματα*. Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «Νιώθω άσχημα», «Όταν είμαι πολύ χρόνο μόνος μου, στεναχωριέμαι», «Νιώθω ότι κάτι με βαραίνει, θέλω να πω κάτι σε κάποιον, αλλά δεν έχω σε ποιον να το πω. Θέλω να πω τα προβλήματά μου, αλλά δεν μπορώ να τα πω, γιατί μπροστά και γύρω υπάρχουν μόνο άψυχα πράγματα», «Νιώθω λίγο άσχημα επειδή νομίζω ότι κανείς δε με σκέφτεται», «Νιώθω όπως θα ένιωθε κάθε άνθρωπος, στεναχώρια».



5. *Ονειροπόληση, στοχασμός, επίλυση προβλήματος.* Χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών: «Νιώθω πολύ καλύτερα, γιατί θυμάμαι καλές και κακές αναμνήσεις. Αν θυμηθώ κάτι που θέλω να ξαναδώ ή κάποιον, προσπαθώ να βρω λύση να τον ή να την ξαναδώ», «Θα νιώθω πιο ψαγμένη εσωτερικά», «Γιατί έχω σκεφτεί κάποια πράγματα που μου συμβαίνουν στο σχολείο αλλά και τα προσωπικά μου».

Η μόνωση φαίνεται ότι παρέχει ευκαιρίες για ηρεμία και ξεκούραση και στοχασμό στα παιδιά. Ωστόσο, τα ίδια παιδιά μπορεί σε ορισμένες περιστάσεις να χρησιμοποιούν δημιουργικά την κυριολεκτική μοναξιά τους, ενώ σε άλλες περιστάσεις όχι, ενώ είναι πολύ σημαντική η ποσότητα του χρόνου της μοναξιάς, όπως επίσης και αν είναι εκούσια ή όχι.

Στην ερώτηση αυτή συνήθως τα παιδιά περιέγραφαν αναλυτικά τα συναισθήματά τους και οι απαντήσεις τους αναφέρονταν σε περισσότερες από μία διαστάσεις της μοναξιάς, όπως οι ακόλουθες:

- *Συναισθήματα ανίας και μοναξιάς*, όπως «Μερικές φορές βαριέμαι ή νιώθω μοναξιά».
- *Συναισθήματα ανίας και θλίψης*, όπως «Νιώθω βαρετά, δεν έχω να παίξω με κανένα και νιώθω και λίγο λυπημένος».
- *Συναισθήματα ανίας και επιθυμίας για εγγύτητα*, όπως «Βαριέμαι, θέλω παρέα, θέλω να βρίσκομαι με την οικογένειά μου, θέλω φασαρία μες στο σπίτι».
- *Συναισθήματα μοναξιάς και επιθυμίας για εγγύτητα*, όπως «Νιώθω μοναξιά και ότι θέλω να δω τις φίλες μου».
- *Συναισθήματα μοναξιάς και θλίψης*, όπως «Νιώθω δυστυχισμένος και μόνος».
- *Συναισθήματα χαράς και θλίψης*, όπως «Ή χειρότερα ή καλύτερα».

Επίσης, προέκυψαν και κάποιες διαστάσεις οι οποίες δεν είχαν αναφερθεί στις προηγούμενες ερωτήσεις. Συχνά αναφερόμενη είναι η *συνήθεια*: τα παιδιά απαντούσαν χαρακτηριστικά: «Το έχω συνηθίσει». Μια ακόμη διάσταση που προκύπτει είναι η *βελτίωση της αυτοεκτίμησης* των παιδιών: κάποια παιδιά απάντησαν χαρακτηριστικά «Νιώθω πιο σίγουρη για τον εαυτό μου». Τέλος, κάποιες απαντήσεις ήταν ενδεικτικές *αλλαγής*, χωρίς να είναι σαφές αν η μεταστροφή αυτή είναι θετική ή αρνητική, όπως «Θα αλλάξω, θα σκέφτομαι διαφορετικά και δεν θα βλέπω τους ανθρώπους και τα πράγματα γενικά με το ίδιο μάτι».

Και στην ερώτηση αυτή, οι διαστάσεις της *Κλίμακας Ενεργητικής Μοναξιάς των Παιδιών* προέκυψαν στις απαντήσεις των παιδιών. Εκτός από τον παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» που αποτέλεσε την πέμπτη κατά σειρά πιο συχνή απάντηση των παιδιών, ακολουθούσε η «Ενασχόληση με δραστηριότητες», με απαντήσεις όπως «Γιατί κάνω τα μαθήματά μου και μετά πάω στίβο ή μπάσκετ» και η «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», με απαντήσεις όπως «Κρύβω πράγματα που κανείς δεν ξέρει», ενώ η «Συγκέντρωση – Επίδοση» αντιπροσωπεύθηκε από μικρό αριθμό απαντήσεων, για παράδειγμα «Αργότερα νιώθω πιο συγκεντρωμένη σε κάποια πράγματα π.χ. στο μάθημα, σε ένα πρόβλημα που θέλω να λύσω κ.τ.λ.».

Επιπρόσθετα, υπήρχαν απαντήσεις που αναδείκνυαν την αμφιθυμική στάση των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα υποδήλωναν την ικανότητα των παιδιών όχι μόνο να ορίσουν, αλλά και να διακρίνουν τις διαστάσεις της κυριολεκτικής, επώδυνης και

ευεργετικής μοναξιάς. Χαρακτηριστικές απαντήσεις τέτοιου τύπου είναι οι ακόλουθες:

- «Στην αρχή νιώθω πολύ ωραία γιατί ηρεμώ, χαλαρώνω και κάνω ό,τι μου αρέσει. Μετά όμως από πολύ χρόνο που μένω μόνη μου στεναχωριέμαι κάπως και συνειδητοποιώ πως η συντροφιά είναι πολύ καλό πράγμα».
- «Θέλω να περνάω λίγο χρόνο μόνη μου για να ηρεμώ ή να σκέφτομαι, αλλά δεν μου αρέσει να είμαι ολομόναχη για πολλή ώρα».
- «Νιώθω ότι ο χρόνος περνάει πολύ αργά. Ευτυχώς όμως οι τέχνες (ζωγραφική) με κρατάνε ζωντανό και πάντα έτοιμο να δημιουργήσω!».
- «Νιώθω μοναξιά, αφού κανείς δεν είναι σπίτι. Κάποια ώρα χρειάζομαι το να είμαι μόνη μου, αλλά κάποιες άλλες δύσκολες ή χαρούμενες ώρες χρειάζομαι τους φίλους μου για να τις μοιραστούμε μαζί».
- «Όταν είμαι μόνη μου για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα νιώθω πολύ διαφορετικά. Νιώθω καλύτερα και πιστεύω πως έτσι συγκεντρώνομαι και κατανοώ τα λάθη που έχω κάνει. Πιστεύω πως η απομόνωση είναι το καλύτερο πράγμα για να σκεφτεί κανείς και να νιώσει καλύτερα. Αν και πιστεύω πως είναι ωραία να είσαι με φίλους».

Ακολουθούν οι Πίνακες 5.33 και 5.34 με τις κατανομές για τις *Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς ανά φύλο*.

Πίνακας 5.33

*Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες) για τις Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς, στα αγόρια (n = 426)*

Ερώτηση	Αρνητική βαθμολόγηση		Αμφιθυμική βαθμολόγηση		Εποικοδομητική βαθμολόγηση	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...	192	45.1	25	5.9	209	49.1
Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, ...	303	71.1	27	6.3	96	22.5
Νιώθεις διαφορετικά <u>μετά</u> που θα περάσεις πολύ χρόνο μόνος σου / μόνη σου; Αν απάντησες <i>Ναι</i> , γράψε τι ακριβώς νιώθεις τότε.	124	29.1	25	5.9	92	21.6

Πίνακας 5.34

*Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες) για τις Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς, στα κορίτσια (n = 407)*

Ερώτηση	Αρνητική βαθμολόγηση		Αμφιθυμική βαθμολόγηση		Εποικοδομητική βαθμολόγηση	
	f	%	f	%	f	%
Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...	180	44.2	16	3.9	209	51.4
Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, ...	294	72.2	29	7.1	80	19.7
Νιώθεις διαφορετικά <u>μετά</u> που θα περάσεις πολύ χρόνο μόνος σου / μόνη σου; Αν απάντησες <i>Ναι</i> , γράψε τι ακριβώς νιώθεις τότε.	124	30.5	27	6.6	58	14.3

Στους Πίνακες 5.33 και 5.34 δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο απάντησαν τα δύο φύλα. Ωστόσο, στην ερώτηση «Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...» τα κορίτσια έδωσαν περισσότερες απαντήσεις ενδεικτικές εποικοδομητικής βαθμολόγησης από ό,τι τα αγόρια, ενώ στις υπόλοιπες ερωτήσεις η εικόνα αυτή αντιστράφηκε.

Ακολουθούν οι Πίνακες 5.35 και 5.36 με τις κατανομές για τις Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς ανά τάξη (ηλικία).

Πίνακας 5.35

*Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες) για τις Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς, στη Δ' δημοτικού (n = 419)*

Ερώτηση	Αρνητική βαθμολόγηση		Αμφιθυμική βαθμολόγηση		Εποικοδομητική βαθμολόγηση	
	f	%	f	%	f	%
Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...	186	44.4	23	5.5	210	50.1
Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, ...	294	70.2	34	8.1	89	21.2
Νιώθεις διαφορετικά <u>μετά</u> που θα περάσεις πολύ χρόνο μόνος σου / μόνη σου; Αν απάντησες <i>Ναι</i> , γράψε τι ακριβώς νιώθεις τότε.	141	33.7	23	5.5	80	19.1

Πίνακας 5.36

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες) για τις Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά και το Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς, στη Στ' δημοτικού ( $n = 414$ )

Ερώτηση	Αρνητική βαθμολόγηση		Αμφιθυμική βαθμολόγηση		Εποικοδομητική βαθμολόγηση	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...	186	44.9	18	4.3	208	50.2
Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, ...	303	73.2	22	5.3	87	21.0
Νιώθεις διαφορετικά <u>μετά</u> που θα περάσεις πολύ χρόνο μόνος σου / μόνη σου; Αν απάντησες <i>Ναι</i> , γράψε τι ακριβώς νιώθεις τότε.	107	25.8	29	7.0	70	16.9

Στους Πίνακες 5.35 και 5.36 παρατηρούνται κάποιες διαφορές στον τρόπο με τον οποίο απάντησαν οι μαθητές των δύο τάξεων. Στην ερώτηση «Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...» οι διαφορές αυτές είναι αμελητέες. Εντούτοις, στην ερώτηση «Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, ...», οι μαθητές Δ' δημοτικού έχουν λιγότερες απαντήσεις ενδεικτικές αρνητικής βαθμολόγησης. Στην ερώτηση «Νιώθεις διαφορετικά μετά που θα περάσεις πολύ χρόνο μόνος σου / μόνη σου; Αν απάντησες *Ναι*, γράψε τι ακριβώς νιώθεις τότε», η εικόνα αυτή αντιστρέφεται και οι μαθητές Στ' δημοτικού έχουν λιγότερες απαντήσεις αρνητικής βαθμολόγησης, ενώ παράλληλα έχουν και περισσότερες απαντήσεις ενδεικτικές εποικοδομητικής βαθμολόγησης.

Όσον αφορά τις αμφιθυμικές απαντήσεις των παιδιών, οι μαθητές Δ' δημοτικού εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στις δύο πρώτες προβολικές ερωτήσεις από τους μαθητές Στ' δημοτικού, οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό στην τρίτη ερώτηση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### 6.1. Ανακεφαλαίωση των ευρημάτων

Προτού περάσουμε στην ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας, θα ανακεφαλαιώσουμε τα κυριότερα ευρήματα:

1. Αρχικά, επιτεύχθηκε η κατασκευή της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, που αποτελούσε βασικό ερευνητικό ερώτημα. Μέσα από 45 ερωτήματα η τελική εκδοχή της κλίμακας αξιολογεί πολλές και ποικίλες χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς στα παιδιά.
2. Η *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* εμφανίζει άριστες ψυχομετρικές ιδιότητες, ικανοποιητική εγκυρότητα και αξιοπιστία – εσωτερική συνέπεια και επαναληπτικών μετρήσεων – και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 9-12 ετών, δηλαδή στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία.
3. Με την ανάλυση παραγόντων της κλίμακας επιχειρήθηκε να απαντηθεί το κύριο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή οι χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς, όπως αξιοποιούνται στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις: (α) «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος», (β) «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», (γ) «Ενασχόληση με δραστηριότητες» και (δ) «Συγκέντρωση – Επίδοση».
4. Διερευνήθηκε η συχνότητα εμφάνισης των διαστάσεων της ευεργετικής μοναξιάς στη μέση και ύστερη και παιδική ηλικία. Τα παιδιά φαίνεται ότι επιθυμούν τη μόνωση κατά κύριο λόγο για να συγκεντρώνονται και να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. Η δεύτερη κατά σειρά προτίμησης μοναχική δραστηριότητα των παιδιών είναι η ονειροπόληση, ο στοχασμός και η επίλυση προβλημάτων. Ο τρίτος λόγος για τον οποίο τα παιδιά επιθυμούν να είναι μόνα τους είναι η αίσθηση της ανεξαρτησίας και του ιδιωτικού, ότι δεν επιδέχονται κριτική από κανένα. Τέλος, σε καταστάσεις μόνωσης τα παιδιά επιθυμούν να ασχολούνται με κάθε είδους δραστηριότητες, όπως παιχνίδι, άθληση, κατασκευές, ζωγραφική.
5. Το *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο*, οι δύο υποκλίμακες της *Κλίμακας της Μοναξιάς για Παιδιά και Εφήβους* – «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση» και «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση» – και η *Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών* εμφάνισαν ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.
6. Όπως αναμενόταν, οι παράγοντες της ευεργετικής μοναξιάς σχετίζονται θετικά μεταξύ τους. Η πιο ισχυρή σχέση προέκυψε ανάμεσα στον παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» και στον παράγοντα «Συγκέντρωση – Επίδοση». Ωστόσο, με μικρή αριθμητικά διαφορά ακολουθούν οι συσχετίσεις ανάμεσα στον παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» και στον παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» και ανάμεσα στον παράγοντα

«Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» και στον παράγοντα «Ενασχόληση με δραστηριότητες».

7. Η Υπόθεση 1 ότι αναμένεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ευεργετική μοναξιά και στην ικανότητα των παιδιών για μόνωση και στη θετική στάση προς τη μόνωση επιβεβαιώθηκε. Συγκεκριμένα, η ονειροπόληση, ο στοχασμός, η επίλυση προβλήματος, η ενασχόληση με δραστηριότητες και η συγκέντρωση για επίδοση, εμφανίζουν θετική συσχέτιση με τη θετική στάση προς τη μόνωση και η ικανότητα για μόνωση παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την ελευθερία από κριτική, την ανεξαρτησία, την ιδιωτικότητα και την ενασχόληση με δραστηριότητες. Μάλιστα, μέσω της πολυδιάστατης γεωμετρικής βαθμονόμησης ομοιοτήτων, προέκυψε πως η ικανότητα για μόνωση και η θετική στάση προς τη μόνωση γειτνιάζουν και ομαδοποιούνται ιδιαίτερα με δύο διαστάσεις της ευεργετικής μοναξιάς, δηλαδή την ενασχόληση με δραστηριότητες και την ελευθερία από κριτική, ανεξαρτησία και ιδιωτικότητα.
8. Η Υπόθεση 2 ότι αναμένεται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ευεργετική μοναξιά και στην αντιπάθεια για τη μόνωση και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση, δεν επαληθεύθηκε από τα ευρήματα. Δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών· βρέθηκε μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αρνητική στάση προς τη μόνωση και στην ελευθερία από κριτική, την ανεξαρτησία και την ιδιωτικότητα. Ωστόσο, μέσω της πολυδιάστατης γεωμετρικής βαθμονόμησης ομοιοτήτων, διαπιστώθηκε ότι η αντιπάθεια για τη μόνωση και η αρνητική στάση προς τη μόνωση είναι αντίθετες με την ενασχόληση με δραστηριότητες και την ελευθερία από κριτική, την ανεξαρτησία και την ιδιωτικότητα.
9. Ως προς την Υπόθεση 3 σχετικά με τις διαφορές των παιδιών με χαμηλή μοναξιά και κοινωνική δυσaréσκεια και υψηλή μοναξιά και κοινωνική δυσaréσκεια, βρέθηκε ότι τα παιδιά που νιώθουν πολλή μοναξιά έχουν μια τάση να την αξιοποιούν για να ονειροπολούν, να σκέπτονται και να επιλύουν προβλήματα. Αυτό όμως ισχύει μόνο για όσα παιδιά βρίσκονται στο υψηλό άκρο της μοναξιάς και όχι για όλο το εύρος των διαβαθμίσεων της μοναξιάς.
10. Τα ευρήματα υποστήριξαν μερικώς την Υπόθεση 4, καθώς βρέθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα για μόνωση και στην αντιπάθεια για τη μόνωση, ενώ δεν βρέθηκε παρόμοια συσχέτιση για τη θετική και την αρνητική στάση προς τη μόνωση.
11. Επιβεβαιώθηκε η Υπόθεση 5 ότι αναμένεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα για μόνωση και στη θετική στάση προς τη μόνωση, καθώς και ανάμεσα στην αντιπάθεια για τη μόνωση και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση· οι συσχετίσεις είναι μέτριες προς υψηλές. Επίσης, σύμφωνα με την πολυδιάστατη γεωμετρική βαθμονόμηση ομοιοτήτων, οι δύο πρώτες μεταβλητές ομαδοποιούνται μεταξύ τους, όπως και οι δύο δεύτερες, εύρημα το οποίο υπογραμμίζει τη στενή συσχέτισή τους.
12. Η Υπόθεση 6 υποστηρίχθηκε μερικώς, καθώς η ικανότητα για μόνωση εμφάνιζε αρνητική συσχέτιση με την αρνητική στάση προς τη μόνωση, όμως η θετική στάση προς τη μόνωση δεν παρουσίαζε αρνητική συσχέτιση με την αντιπάθεια για τη μόνωση.

13. Επαληθεύθηκε η Υπόθεση 7 για την υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσaráσκειας. Μάλιστα, σύμφωνα με την πολυδιάστατη γεωμετρική βαθμονόμηση ομοιοτήτων, αυτές οι δύο μεταβλητές φαίνεται να σχετίζονται μόνο μεταξύ τους και ξεχωρίζουν μετρικά από τις υπόλοιπες μορφές της μοναξιάς.
14. Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου. Ειδικότερα, τα κορίτσια τρέφουν μεγαλύτερη αντιπάθεια για τη μόνωση, όμως τείνουν να την επιθυμούν για να ονειροπολούν, να στοχάζονται και να επιλύουν προβλήματα, να συγκεντρώνονται και να έχουν καλές επιδόσεις. Τα αγόρια είναι πιο ικανά να είναι μόνα και επιθυμούν τη μόνωση για να αποφεύγουν την κριτική των άλλων, να είναι ελεύθερα και ανεξάρτητα και να έχουν ιδιωτικές στιγμές, όπως επίσης και για να ασχολούνται με μοναχικές δραστηριότητες. Όμως, δεν προέκυψαν διαφορές φύλου ως προς την αρνητική και τη θετική στάση προς τη μόνωση, τη μοναξιά και την κοινωνική δυσaráσκεια. Επίσης, βρέθηκε ότι για τα κορίτσια είναι πιο ισχυρές οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές.
15. Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ηλικίας (τάξης). Τα παιδιά Δ΄ δημοτικού εμφάνισαν μεγαλύτερη ικανότητα για μόνωση και είχαν πιο θετική στάση προς τη μόνωση από ό,τι οι τελειόφοιτοι και, παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι αξιοποιούν και τις τέσσερις διαστάσεις της ευεργετικής μοναξιάς, όπως προέκυψαν από την κλίμακα. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ηλικίας ως προς την αντιπάθεια για τη μόνωση, την αρνητική στάση προς τη μόνωση, τη μοναξιά και την κοινωνική δυσaráσκεια. Όπως στα κορίτσια, έτσι και στους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές είναι πιο ισχυρές οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές.
16. Από τις ποιοτικές αναλύσεις προέκυψε ότι το μοναχικό παιχνίδι γενικότερα, και το παιχνίδι με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ειδικότερα, είναι η πιο αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών σε καταστάσεις μόνωσης. Ακόμη, τα παιδιά τείνουν, όταν είναι μόνα τους, να απολαμβάνουν την ανεξαρτησία τους, ιδιωτικές στιγμές και την ελευθερία από την κριτική των άλλων. Σε γενικές γραμμές, οι απαντήσεις των παιδιών στην ανοικτές ερωτήσεις υποστήριξαν τις διαστάσεις της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*.

\*

Αρχικά συζητώνται τα ευρήματα που αφορούν την ανάλυση παραγόντων της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, όπως επίσης την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της, και επισημαίνονται οι σχέσεις της ευεργετικής μοναξιάς με την ικανότητα για μόνωση και την αντιπάθεια για τη μόνωση, με τη θετική και την αρνητική στάση προς τη μόνωση, καθώς και με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσaráσκεια. Στη συνέχεια, επιχειρείται η διερεύνηση και η ερμηνεία των διαφορών φύλου και ηλικίας (τάξης), όπως αναδείχθηκαν στην παρούσα ερευνητική εργασία. Τέλος, γίνεται αναφορά στη σημασία του μοναχικού παιχνιδιού στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία.

## 6.2. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*

Επιτεύχθηκε η κατασκευή της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, που αποτελούσε κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας. Η εν λόγω κλίμακα αυτο-αναφοράς 45 ερωτημάτων παρουσιάζει άρτιες ψυχομετρικές ιδιότητες, ικανοποιητική εγκυρότητα και αξιοπιστία και απευθύνεται σε παιδιά 9-12 ετών, δηλαδή στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία.

Οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach  $\alpha$  κυμαίνονται σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα (από .71 έως .87) για τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας. Ιδιαίτερα αν συνυπολογίσουμε πως οι παράγοντες «Ενασχόληση με δραστηριότητες» και «Συγκέντρωση – Επίδοση» περιέχουν σχετικά μικρό αριθμό ερωτημάτων (8 και 6 ερωτήματα αντίστοιχα), είναι σημαντικό ότι εμφανίζουν υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.

Επιπρόσθετα, η *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* δόθηκε επαναληπτικά σε τυχαίο υπο-δείγμα 113 παιδιών του αρχικού δείγματος, που συμμετείχαν στην έρευνα, μετά από έξι (6) εβδομάδες. Ο δείκτης αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων ήταν πολύ υψηλός κατά μέσον όρο και για τους τέσσερις παράγοντες χωριστά, όπως επίσης και σε επίπεδο ερωτημάτων ήταν ικανοποιητικός. Καταλήγουμε, επομένως, στο συμπέρασμα πως τα επίπεδα σταθερότητας για τη λανθάνουσα δομή της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* κρίνονται ικανοποιητικά, ιδιαίτερα στο επίπεδο των συγκεκριμένων θεωρητικών διαστάσεων, όπως αυτές αποτυπώνονται στους παράγοντες.

Για τη διακρίβωση της εννοιολογικής εγκυρότητας της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* διενεργήθηκε ανάλυση παραγόντων επί της τελικής εκδοχής της με τα 45 ερωτήματα, η οποία προέκυψε από τρεις διαδοχικές πιλοτικές έρευνες. Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων έγινε μέσω ανάλυσης κυρίων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, εξετάζοντας το υπόδειγμα των τεσσάρων παραγόντων που είχε προκύψει από την τρίτη πιλοτική έρευνα. Συνολικά, στους παράγοντες αυτούς αποδίδεται ικανοποιητικό ποσοστό διασποράς, επομένως, έχοντας εξασφαλίσει την πιστότητα της επίλυσης με βάση και τα κριτήρια ελέγχου του πίνακα συναφειών, προχωρήσαμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης αυτής. Η *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, λοιπόν, αποτελείται από τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι αντιστοιχούν σε εποικοδομητικές χρήσεις της κυριολεκτικής μοναξιάς. Απαντώντας στο κύριο ερευνητικό ερώτημα για τις χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία, διαπιστώσαμε τις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις: α) «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος», β) «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», γ) «Ενασχόληση με δραστηριότητες» και δ) «Συγκέντρωση – Επίδοση».

Ο πρώτος παράγοντας μέσα από 18 ερωτήματα αξιολογεί τη χρήση της μόνωσης για ονειροπόληση, στοχασμό και επίλυση προβλήματος. Τα παιδιά επιζητούν τη μόνωση για να «ταξιδέψουν» με τη σκέψη τους, να γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και να σκεφτούν πώς θα αντιμετωπίσουν μελλοντικές δυσκολίες. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τις υπάρχουσες θεωρητικές απόψεις για την ευεργετική μοναξιά, όπως έχουν διατυπωθεί από διάφορους μελετητές (Buchholz, 1997. Long & Averill, 2003. Moustakas, 1961. Storr, 1997. Suedfeld, 1982): ο χρόνος που περνάει κάποιος μόνος του μπορεί να συμβάλλει στην ανακάλυψη του εαυτού, στη συναισθηματική ανανέωση και στη δημιουργική διάθεση.

Η θεωρητική δομή του παράγοντα «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» υποστηρίζεται και από τον παράγοντα «εσωτερικευμένη εστίαση», ο



οποίος περιλαμβάνει την αυτοανακάλυψη, την εσωτερική γαλήνη, τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλήματος στην κλίμακα ευεργετικής μοναξιάς για ενήλικους που κατασκεύασαν οι Long et al. (2003). Για τους ενήλικους έχει βρεθεί πως η μόνωση μπορεί να συντελέσει στην ανακάλυψη και δόμηση της ταυτότητας, στην ανανέωση του εαυτού και των σχέσεων με τους άλλους (Larson et al., 1982). Εξάλλου, και στην εφηβική ηλικία η μοναξιά σχετίζεται με τη δόμηση ενός νέου κοινωνικού κόσμου και ειδικά με τη δόμηση της ταυτότητας (Goossens & Marcoen, 1999a. Hoff & Buchholz, 1998. Marcoen & Goossens, 1993).

Μάλιστα, τα ερωτήματα του πρώτου παράγοντα «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι ότι είμαι πολύ κοντά στους ανθρώπους που αγαπώ, παρόλο που αυτοί δεν είναι εκεί», «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι ότι είμαι με κάποιον άλλο παρέα» και «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι πόσο ωραία περνάω όταν είμαι μαζί με τα αγαπημένα μου πρόσωπα» αναδεικνύουν τη διάσταση της διυποκειμενικότητας (είμαι μόνος μου, χωρίς άλλους γύρω μου ή είμαι μόνος και προσπαθώ να σχετισθώ με άλλους), εφόσον τα παιδιά αξιοποιούν το μοναχικό τους χρόνο για να κάνουν ενδοσκόπηση και να μελετήσουν το φάσμα των κοινωνικών τους σχέσεων (Nisenbaum, 1984).

Επίσης, τα παιδιά απάντησαν ότι επιθυμούν τη μόνωση για να γράφουν στο ημερολόγιό τους, μια διάσταση συναφής με την ανακάλυψη του εαυτού που πραγματώνεται κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας: καταγράφοντας τα μυστικά τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, μπορούν να τα αναγνωρίσουν και να τα επεξεργαστούν. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η συγγραφή του ημερολογίου αποτελεί μοναχική δραστηριότητα, ωστόσο φαίνεται ότι τα παιδιά στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία εστιάζονται στα οφέλη που αποκομίζουν από τη συγγραφή, όπως η ανακάλυψη του εαυτού και η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας, και όχι στην καθαυτό πράξη. Υποθέτουμε ότι η τάση εσωτερίκευσης και ενδοσκόπησης κατά τη συγγραφή ημερολογίου δεν συνιστά προνόμιο μόνο των εφήβων, όπως είχαν προτείνει οι Buchholz και Chinlund (1994).

Στην παραπάνω έρευνα των Long και συνεργατών (2003), η εσωτερικευμένη εστίαση εμπεριείχε και την ανωνυμία (ελευθερία από κοινωνικούς φραγμούς), ο οποίος αποτελεί το δεύτερο παράγοντα της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*. Μέσα από 13 ερωτήματα αξιολογείται η ελευθερία από την κριτική, η ανεξαρτησία και η ιδιωτικότητα. Τα παιδιά εκφράζουν την επιθυμία να είναι μόνους για να κάνουν κάτι κρυφά, μυστικά από τους άλλους, να ελέγχουν τα πράγματα και να είναι κυρίαρχοι του εαυτού τους, να ξαπλώνουν και να κοιμούνται. Όπως οι έφηβοι, επιθυμούν τη μόνωση, γιατί αυτή τους δίνει ελευθερία να επιλέξουν οι ίδιοι τι θα κάνουν (Larson, 1997). Άλλωστε, έχει βρεθεί ότι οι φοιτητές επιθυμούν τη διαφύλαξη του ιδιωτικού και απολαμβάνουν θετικές πλευρές της μόνωσης, όπως η αίσθηση της ελευθερίας (Marshall, 1972. Pedersen, 1982, 1999. Rook, 1988).

Για την ερμηνεία του παράγοντα «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η ανεξαρτησία από τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό (οικογενειακό και σχολικό) περιβάλλον συνδέεται άμεσα και με την αναπτυξιακή διαδικασία της αναζήτησης ταυτότητας. Σημαντικοί μελετητές υποθέτουν ότι περισσότερα συναισθήματα μοναξιάς και πιο θετική στάση προς τη μόνωση επακολουθούν καθώς οι έφηβοι επεξεργάζονται τα θέματα της ταυτότητας (Goossens, 2006. Goossens & Marcoen, 1999a. Larson, 1997). Υποθέτουμε ότι στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία η ελευθερία από την κριτική των άλλων, η ανεξαρτησία και η διαφύλαξη του ιδιωτικού αποτελούν προδρομική φάση αυτής της αναπτυξιακής διαδικασίας.

Ενδιαφέρον είναι και το εύρημα ότι σ' αυτόν τον παράγοντα παρουσιάζει φόρτιση το ερώτημα «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ασχολούμαι με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή». Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει και την επιθυμία των παιδιών να χρησιμοποιήσουν τη μόνωση προκειμένου να κάνουν αταξίες και σκανταλιές, κάτι απαγορευμένο. Θεωρούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή όχι μόνο ως κάτι «ιδιαιτέρο, το οποίο δεν με αφήνουν να πειράζω οι γονείς μου», όπως έγραψε ένα παιδί, αλλά και ως ένα δικό τους προσωπικό αντικείμενο όση ώρα το χρησιμοποιούν. Η μοναχική ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια δεν αναφέρθηκε ως στοιχείο ιδιωτικότητας και ανεξαρτησίας, καθώς η χρήση τους συνήθως δεν απαγορεύεται στον ίδιο βαθμό με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή από τους γονείς. Εξάλλου, θεωρείται δεδομένο ότι αποτελούν προσωπικά αντικείμενα των παιδιών και δεν είναι αταξία να χρησιμοποιούνται.

Ακόμη, τα παιδιά επιθυμούν να έχουν και τον προσωπικό χώρο τους, το δωμάτιό τους, ένα καταφύγιο. Το σπίτι γενικότερα και το υπνοδωμάτιο ειδικότερα, ως προσωπικός χώρος που ενέχει ασφάλεια, *ο κατεξοχήν χώρος για μόνωση*, είναι μια διάσταση που συναντάται συχνά στις έρευνες της μόνωσης σε εφήβους και ενηλίκους (Burger, 1995. Larson, 1999. Larson et al., 1982. Larson & Csikszentmihalyi, 1978. Long et al., 2003. Taylor & Ferguson, 1980).

Ο τρίτος παράγοντας αξιολογεί την ενασχόληση με δραστηριότητες όταν το παιδί είναι μόνο του, μέσα από 8 ερωτήματα. Τα παιδιά επιζητούν τη μόνωση για να παίξουν με τα (ηλεκτρονικά) παιχνίδια τους, να κάνουν γυμναστική ή κάποιο άθλημα, να πάνε μια βόλτα, να ζωγραφίσουν, να κατασκευάσουν και να δημιουργήσουν καινούρια πράγματα. Η δημιουργικότητα ως διάσταση της ευεργετικής μοναξιάς αποτέλεσε θεμελιώδες σημείο της θεωρίας του Winnicott (1971) και του Storr (1988). Στη μοναξιά τους τα παιδιά, απαλλαγμένα από τα εξωτερικά ερεθίσματα που μπορεί να δημιουργήσουν σύγχυση, είναι ελεύθερα να σκεφτούν και να δημιουργήσουν ό,τι επιθυμούν. Στους ενηλίκους, η δημιουργικότητα συνδέεται συχνά με την καλλιτεχνική φύση· οι ζωγράφοι, οι συνθέτες, οι συγγραφείς, οι ποιητές και γενικότερα οι πνευματικοί άνθρωποι θεωρούν τη μόνωση ως πηγή και πλαίσιο της έμπνευσής τους.

Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό ότι τα παιδιά επιλέγουν να ασχολούνται με δραστηριότητες όταν είναι μόνοι τους, ουσιαστικά αξιοποιούν το μοναχικό τους χρόνο δημιουργικά, όπως οι έφηβοι ασχολούνται με χόμπυ και δραστηριότητες στο μοναχικό τους χρόνο (Burger, 1995. Larson et al., 1982). Και στους ενηλίκους έχει σχετισθεί η συχνότητα και η απόλαυση για μοναχικές δραστηριότητες με την έντονη επιθυμία για μόνωση (Leary et al., 2003). Θα μπορούσε, βέβαια, να αποδοθεί στην αδυναμία των παιδιών να μείνουν μόνοι τους και να μην κάνουν κάτι, να «διασκεδάζουν» τη μοναξιά, όπως αναφέρουν οι Long et al. (2003). Ωστόσο, ακόμα και αν θεωρήσουμε ότι η ενασχόληση με δραστηριότητες σε μοναχικές περιόδους αποτελεί μηχανισμό άμυνας ή ένα αντίδοτο στην ανία, συνιστά υγιή και εποικοδομητικό μηχανισμό άμυνας· τα παιδιά επιλέγουν να κάνουν κάποια δραστηριότητα, αντί να στεναχωριούνται και να νιώθουν μοναξιά. Άλλωστε, ακόμη και η απλή αναφορά τρόπων δημιουργικής αξιοποίησης της μοναξιάς έχει σχετιστεί με τη θετική στάση προς τη μόνωση (Coleman, 1974. Goossens & Marcoen, 1999b. Kroger, 1985. Rubenstein & Shaver, 1982).

Ο τέταρτος παράγοντας της ευεργετικής μοναξιάς αξιολογεί τη συγκέντρωση και επίδοση κυρίως στα σχολικά μαθήματα – και όχι μόνον. Τα παιδιά εκφράζουν επιθυμία να μένουν μόνοι τους για να συγκεντρώνονται και να κατανοούν καλύτερα αυτό που διαβάζουν. Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι τα παιδιά έχουν καλύτερα επίπεδα συγκέντρωσης όταν δεν υπάρχουν άλλοι να τους παρατηρούν. Με

αυτόν τον τρόπο δεν τους ενδιαφέρει η γνώμη άλλων και μπορούν να εστιαστούν καλύτερα στα μαθήματά τους, να μελετήσουν και να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, αλλά και γενικά να προσηλωθούν σε μια δραστηριότητα που απαιτεί επίδοση.

Η μοναχική ενασχόληση με δραστηριότητες που απαιτούν συγκέντρωση, όπως διάβασμα και μελέτη, είχε προκύψει και σε έρευνες με εφήβους (Larson & Csikszentmihalyi, 1978. Larson et al., 1982). Μάλιστα, για τους εφήβους έχει βρεθεί ότι αυτοί που περνούσαν κάποιο μέρος της ημέρας μόνοι τους είχαν καλύτερη προσαρμογή από αυτούς που ποτέ δεν ήταν μόνοι, ήταν σπάνια μόνοι ή ήταν πολύ χρόνο μόνοι. Η διάσταση των καλών επιδόσεων συναντάται και στους εφήβους, οι οποίοι αναφέρουν καλύτερη γνωστική κατάσταση όταν είναι μόνοι, παρά τη λιγότερο θετική συναισθηματική κατάστασή τους (Larson & Csikszentmihalyi, 1978, 1980. Larson et al., 1982). Ακόμη, στη νηπιακή (Coplan & Rubin, 1998. Harrist et al., 1997. Rubin et al., 1995) και στην παιδική ηλικία (Ladd & Burgess, 1999) το μοναχικό παιχνίδι δεν φαίνεται να σχετίζεται με ενδείξεις κακής προσαρμογής ή με την απόρριψη από την ομάδα. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν υπέρ της υπόθεσης ότι τα παιδιά που επιζητούν τη μόνωση για να συγκεντρώνονται και να έχουν καλές σχολικές επιδόσεις θα έχουν και καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο.

Επίσης, μια παράμετρος που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι στη μόνωσή τους τα παιδιά απολαμβάνουν τη λογοτεχνία και διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, όπως άλλωστε και οι έφηβοι που επιθυμούσαν τη μόνωση βρέθηκε ότι είχαν την τάση να βρίσκουν ευχαρίστηση στο διάβασμα (Burger, 1995. Larson & Csikszentmihalyi, 1978, 1980. Larson et al., 1982). Η μοναχική ενασχόληση με την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων ερμηνεύεται από τη συγκέντρωση που απαιτεί η δραστηριότητα αυτή: τα παιδιά απομονώνονται και κυριολεκτικά απορροφώνται, «μπαίνουν στον κόσμο του βιβλίου» για να το απολαύσουν.

Στον παράγοντα «Συγκέντρωση – Επίδοση» συμπεριλαμβάνεται και η πνευματική διάσταση της ευεργετικής μοναξιάς. Αρκεί να υπενθυμίσουμε χαρακτηριστικά παραδείγματα θρησκευτικών ηγετών, όπως ο Μωυσής, ο Χριστός, ο Μωάμεθ και ο Βούδας, οι οποίοι ηθελημένα απομονώθηκαν σε πνευματικές αναζητήσεις (Long & Averill, 2003. Moustakas, 1961, 1972. Storr, 1988. Suedfeld, 1982). Παρόμοιο φαινόμενο παρατηρείται και σε πρωτόγονες φυλές, στις οποίες το πέρασμα στην ενηλικίωση προϋποθέτει μια μοναχική περίοδο. Προφανώς, τα παιδιά κατανοούν ότι η επικοινωνία με το Θεό είναι ένα προσωπικό θέμα και πραγματώνεται σε καταστάσεις μοναχικές, σε γαλήνιο και ήσυχο περιβάλλον. Η μόνωση ως πνευματική επικοινωνία είχε προκύψει και στην έρευνα του Long και των συνεργατών του (2003), με μία διαφοροποίηση: οι ερευνητές υποθέτουν ότι η επικοινωνία με τα θεία αποτελεί ευρύτερο μέρος της ανάγκης του ατόμου για εγγύτητα, οικειότητα με κάποιον, είτε πρόκειται για σημαντικούς άλλους, είτε για το Θεό, είτε για τη φύση.

### **6.3. Συχνότητα εμφάνισης της ευεργετικής μοναξιάς στα παιδιά**

Η σημασία που δίνουν τα παιδιά στη χρήση της ευεργετικής μοναξιάς ως προς τη συγκέντρωση για επίδοση αντανακλάται και στο εύρημα ότι αυτός ο παράγοντας είχε τον υψηλότερο μέσο όρο από τους άλλους. Ακολουθούσαν, με μικρή διαφορά μεταξύ τους, οι παράγοντες «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» και «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα». Τα παιδιά επιζητούν

λιγότερο τη μόνωση για να ασχολούνται με δραστηριότητες. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως αναπτυξιακή αλλαγή: τα παιδιά δεν εκφράζονται μοναχικά κυρίως μέσω του παιχνιδιού, όπως στο νηπιαγωγείο, αλλά έχουν την ικανότητα να αξιοποιήσουν την ευεργετική διάσταση της μοναξιάς για πιο σύνθετες αναπτυξιακές διαδικασίες, όπως είναι ο στοχασμός και η επίλυση προβλημάτων, η ανεξαρτησία και η αναζήτηση της ταυτότητας. Άλλη πιθανή ερμηνεία είναι ότι η διάθεσή τους είναι πιο αρνητική όταν κάνουν μια παθητική δραστηριότητα (π.χ. διάβασμα, μελέτη, περπάτημα) και πιο θετική όταν σκέφτονται, ονειροπολούν και ασχολούνται με την προσωπική περιποίησή τους (Larson & Csikszentmihalyi, 1978). Επομένως, ενώ είναι πιθανό τα παιδιά στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία να μην έχουν ακόμη την ικανότητα να χρησιμοποιούν το χρόνο που είναι μόνα τους για να αποκαταστήσουν την ψυχική τους διάθεση, να ανανεωθούν και να νιώσουν συναισθηματικά αυτάρκη σε μεγάλο βαθμό όπως οι έφηβοι (Larson, 1999), ωστόσο φαίνεται ότι αξιοποιούν το χρόνο αυτό για πνευματικές διεργασίες.

#### **6.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα των άλλων μέσων συλλογής δεδομένων**

Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα διατριβή, εκτός από την *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, εμφάνισαν υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Αυτό το εύρημα ήταν αναμενόμενο, εφόσον αποτελούν ευρέως διαδεδομένα ψυχομετρικά εργαλεία με άρτιες ψυχομετρικές ιδιότητες. Συγκεκριμένα, το *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο* έχει υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας σε σχετικές έρευνες (Berlin, 1990. Goossens & Beyers, 2002. Youngblade et al., 1999). Στο ερωτηματολόγιο διενεργήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων μέσω ανάλυσης κυρίων συνιστωσών για καθεμία από τις δύο υποκλίμακες και προέκυψε ότι οι υποκλίμακες «Αντιπάθεια για τη Μόνωση» και «Ικανότητα για Μόνωση» είναι μονοπαραγοντικές.

Η *Κλίμακα Μοναξιάς για Παιδιά και Εφήβους*, με τις υποκλίμακές της «Αρνητική Στάση Προς τη Μόνωση» και «Θετική Στάση Προς τη Μόνωση», έχει επίσης καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Goossens & Beyers, 2002. Goossens & Marcoen, 1999. Marcoen & Brumagne, 1985. Marcoen & Goossens, 1993. Terrell-Deutsch, 1999. Youngblade et al., 1999). Στην παρούσα έρευνα, η διερευνητική ανάλυση παραγόντων έγινε μέσω ανάλυσης κυρίων συνιστωσών για καθεμία από τις δύο υποκλίμακες και προέκυψε ότι οι υποκλίμακες είναι μονοπαραγοντικές και εμφανίζουν ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.

Στην *Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας των Παιδιών* διερευνήθηκε και πάλι η ύπαρξη ενός παράγοντα, της «Κοινωνικής Δυσaréσκειας» (εξαιρέθηκαν από την ανάλυση τα τρία ερωτήματα που αφορούν στη «Μοναξιά») και βρέθηκε ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Η εν λόγω κλίμακα χρησιμοποιείται συχνά για την αξιολόγηση της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσaréσκειας· στην ουσία είναι η κλίμακα που συναντάται πιο συχνά στις έρευνες, καθώς προσφέρει πληθώρα πλεονεκτημάτων για την αξιολόγηση αυτής της μεταβλητής (Asher et al., 1984. Asher & Wheeler, 1985).

## 6.5. Συσχετίσεις των διαστάσεων της ευεργετικής μοναξιάς

Σε συστοιχία με τις ερευνητικές μας υποθέσεις, οι παράγοντες της ευεργετικής μοναξιάς σχετίζονται μεταξύ τους. Αναλυτικότερα, τα παιδιά που επιθυμούν τη μόνωση συνηθίζουν να αξιοποιούν την κυριολεκτική μοναξιά για πληθώρα χρήσεων. Επίσης, τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να αποδοθούν στη στενή σχέση των πνευματικών δραστηριοτήτων με τη μόνωση γενικότερα.

Τα παιδιά που επιζητούν τη μόνωση για να ονειροπολούν, να στοχάζονται και να επιλύουν προβλήματα είναι πολύ πιθανό να αξιοποιούν το μοναχικό τους χρόνο για να απολαμβάνουν ελευθερία από κριτική, την ανεξαρτησία και την ιδιωτικότητα τους. Επίσης, στο πλαίσιο της μοναχικής ανεξαρτησίας είναι ελεύθερα να στοχάζονται θέματα για τον εαυτό τους και τους άλλους, να επεξεργάζονται τις σχέσεις και τα συναισθήματά τους. Όπως αναφέρθηκε ήδη<sup>1</sup>, η διάσταση της ονειροπόλησης, του στοχασμού και της επίλυσης προβλήματος συνδέεται στενά με την ελευθερία από κριτική, ανεξαρτησία και ιδιωτικότητα, οπότε το εύρημα αυτό ήρθε να συνηγορήσει υπέρ της στενής σχέσης των δύο παραγόντων.

Η ισχυρή συσχέτιση της συγκέντρωσης για επίδοση και της ονειροπόλησης, του στοχασμού και της επίλυσης προβλήματος αποδίδεται στο ότι, όταν είναι μόνα τους, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να είναι καλύτερα εστιασμένα σε απόλυτη ησυχία, ώστε να συλλογίζονται και να επιλύουν το πρόβλημα που τους έχει εμφανιστεί.

Παρατηρήθηκε στενή συσχέτιση της ελευθερίας από κριτική, της ανεξαρτησίας και της ιδιωτικότητας με την ενασχόληση με δραστηριότητες. Το εύρημα αυτό επαλήθευσε παρόμοια ευρήματα σε ενήλικους (Marshall, 1972. Pedersen, 1982, 1999. Rook, 1988). Μια ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι τα παιδιά που προτιμούν τη μοναχική ενασχόληση με δραστηριότητες έχουν αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους· αισθάνονται ότι μπορούν να επιτύχουν ό,τι θέλουν και νιώθουν ελευθερία και ανεξαρτησία. Νιώθουν ότι δεν έχουν την ανάγκη των άλλων και έχουν απαλλαχθεί από την κριτική τους, καθώς έχουν καταφέρει ένα σημαντικό επίτευγμα: να είναι μόνα τους και να δημιουργούν (Winnicott, 1958, 1965).

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ονειροπόλησης, του στοχασμού και της επίλυσης προβλήματος, από τη μια πλευρά και της ενασχόλησης με δραστηριότητες, από την άλλη, αν και πιο ασθενής. Όπως προαναφέρθηκε, η συγγραφή ημερολογίου αποτελεί ερώτημα του πρώτου παράγοντα της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, όμως είναι μοναχική δραστηριότητα. Επίσης, είναι πιθανό τα παιδιά να αξιοποιούν τη μόνωση σε περισσότερες από μία διαστάσεις της καθημερινότητάς τους. Με τον ίδιο τρόπο θα μπορούσε να ερμηνευθεί η σχέση της ελευθερίας από κριτική, της ανεξαρτησίας και της ιδιωτικότητας με τη συγκέντρωση και επίδοση.

Ωστόσο, προέκυψε μικρή συσχέτιση μεταξύ της μοναχικής ενασχόλησης με δραστηριότητες και της επιθυμίας για συγκέντρωση και επίδοση όταν τα παιδιά είναι μόνα τους. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι τα παιδιά που ασχολούνται με ποικιλία δραστηριοτήτων, όπως αθλητισμός, παιχνίδι, κατασκευές, ζωγραφική, δεν είναι πιθανό να περνούν το μοναχικό χρόνο τους μελετώντας τα μαθήματά τους ή διαβάζοντας ένα εξωσχολικό βιβλίο.

---

<sup>1</sup> Οι μέσοι όροι των δύο παραγόντων διαφέρουν ελάχιστα.

## 6.6. Σχέσεις ανάμεσα στην ευεργετική μοναξιά και στην ικανότητα για μόνωση και στη θετική στάση προς τη μόνωση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επαλήθευσαν την υπόθεσή μας ότι η ευεργετική μοναξιά θα σχετίζεται θετικά με τη θετική στάση προς τη μόνωση, καθώς υπάρχει σαφής συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, η ονειροπόληση, ο στοχασμός, η επίλυση προβλήματος, η ενασχόληση με δραστηριότητες και η συγκέντρωση για επίδοση εμφανίζουν θετική συσχέτιση με τη θετική στάση προς τη μόνωση. Τα παιδιά που απολαμβάνουν να αξιοποιούν την κυριολεκτική μοναξιά τους ευεργετικά θα έχουν και πιο θετική στάση προς αυτή. Μάλιστα, πιο θετική στάση έχουν τα παιδιά που επιθυμούν τη μόνωση με σκοπό να ονειροπολούν, να στοχάζονται και να επιλύουν τα προβλήματά τους και ακολουθούν τα παιδιά που συγκεντρώνονται στα μαθήματά τους και ασχολούνται με δραστηριότητες όταν είναι μόνα. Η διαφορά αυτή στους παράγοντες της ευεργετικής μοναξιάς θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι τα παιδιά που σκέφτονται και ονειροπολούν όταν είναι μόνα τους συλλογίζονται γενικότερα θέματα που τους απασχολούν, όπως είναι ο εαυτός τους και οι κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους (συμπεριλαμβανομένης και της μοναξιάς), και ενδεχομένως καταλήγουν να αναγνωρίζουν και να επιζητούν τα οφέλη της ευεργετικής μοναξιάς. Άλλωστε, έχει βρεθεί ότι η θετική στάση προς την κυριολεκτική μοναξιά ήταν πιο αυξημένη στους εφήβους που είχαν μεγαλύτερη τάση για ενδοσκόπηση (Goossens & Marcoen, 1999. Marcoen & Goossens, 1993).

Εντούτοις, ο δεύτερος παράγοντας, η «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», αναντίστοιχα προς τις ερευνητικές μας υποθέσεις, δεν βρέθηκε να σχετίζεται με τη θετική στάση προς τη μόνωση, αντίθετα είναι συναφής με την αρνητική στάση προς τη μόνωση. Το εύρημα αυτό αποτελεί ένα παράδοξο: τα παιδιά που επιθυμούν τη μόνωση για να έχουν ανεξαρτησία, ιδιωτικές στιγμές και να απολαμβάνουν ελευθερία από την κριτική των άλλων, είναι πιθανό να έχουν αρνητική στάση προς την κυριολεκτική μοναξιά. Ίσως η ανεξαρτητοποίηση από τους γονείς και η ανακάλυψη του εαυτού να έχουν την απαρχή τους στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία, ωστόσο τα παιδιά δεν είναι ακόμα σε θέση να αναγνωρίζουν σε μέγιστο βαθμό την αξία της μόνωσης για αυτά τα αναπτυξιακά επιτεύγματα. Αυτή η ερμηνεία συνδέεται και με τη γενικότερη αμφιθυμική στάση των παιδιών προς τη μόνωση (Larson, 1997, 1999). Παρά την εκδήλωση αρνητικής στάσης προς τη μόνωση, τα παιδιά που την επιζητούν για την ανεξαρτησία έχουν περισσότερη ικανότητα να μένουν μόνα τους, όπως αναμενόταν επίσης.

Σε συστοιχία με την υπόθεσή μας ότι η ευεργετική μοναξιά θα συσχετίζεται θετικά με την ικανότητα για μόνωση, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση της τελευταίας με την ενασχόληση με δραστηριότητες, αν και χαμηλότερη από τη συσχέτιση με την ελευθερία από κριτική, την ανεξαρτησία και την ιδιωτικότητα. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τη θεωρία του Winnicott (1965) για την ικανότητα του παιδιού να είναι μόνο του: το παιδί κατακτά την ικανότητα να μένει μόνο του παρουσία άλλων, οδηγείται στην ανεξαρτητοποίηση και στην ανακάλυψη του εαυτού, εφόσον «αντέχει» να μένει μόνο του.

Τέλος, σημαντικό εύρημα αποτελεί πως οι παράγοντες της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* είναι παρεμφερείς με την ικανότητα για μόνωση και τη θετική στάση προς τη μόνωση, αν και υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, η ελευθερία από κριτική, η ανεξαρτησία και η ιδιωτικότητα και η ενασχόληση με δραστηριότητες προσεγγίζουν κατά πολύ τη θετική στάση και την ικανότητα για μόνωση, ενώ είναι αντίθετοι προς την αντιπάθεια για τη μόνωση και

την αρνητική στάση προς τη μόνωση. Συναφώς, αυτοί οι παράγοντες της κλίμακας προσδιορίζουν τη θετική ή αρνητική στάση του παιδιού για τη μόνωση. Μάλιστα, φαίνεται ότι οι παράγοντες «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα» και «Ενασχόληση με δραστηριότητες» συνδέονται και με πιο θετική στάση προς τη μόνωση σε σχέση με τους παράγοντες «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος» και «Συγκέντρωση – Επίδοση». Άλλωστε, οι δύο τελευταίοι παράγοντες είναι εκ διαμέτρου αντίθετοι με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια που νιώθουν τα παιδιά.

Καταλήγουμε, επομένως, στο συμπέρασμα πως η ονειροπόληση, ο στοχασμός, η επίλυση προβλήματος και η συγκέντρωση για επίδοση αποτελούν τις πιο εποικοδομητικές χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς, μολονότι η υπόθεση αυτή χρήζει συστηματικότερης διερεύνησης. Επιπρόσθετα, η ελευθερία από κριτική, η ανεξαρτησία, η ιδιωτικότητα και η ενασχόληση με δραστηριότητες, όταν τα παιδιά είναι μόνα τους, συμβάλλουν σε μια πιο θετική στάση προς τη μόνωση και στην ικανότητα για μόνωση.

#### **6.7. Σχέσεις ανάμεσα στην ευεργετική μοναξιά και στην αντιπάθεια για τη μόνωση και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση**

Η ερευνητική υπόθεση ότι η ευεργετική μοναξιά θα σχετίζεται αρνητικά με την αντιπάθεια για τη μόνωση και την αρνητική στάση προς τη μόνωση δεν υποστηρίχθηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Βρέθηκε μέτρια προς υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ελευθερία από κριτική, στην ανεξαρτησία και στην ιδιωτικότητα, από τη μια πλευρά και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση, από την άλλη και μικρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ελευθερία από κριτική, στην ανεξαρτησία και στην ιδιωτικότητα, από τη μια πλευρά και στην αντιπάθεια για τη μόνωση, από την άλλη. Τα παιδιά που απολαμβάνουν την ανεξαρτησία τους όταν είναι μόνα τους έχουν ταυτόχρονα και αρνητική στάση προς τη μόνωση.

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, διαπιστώθηκε ότι η αντιπάθεια για τη μόνωση και η αρνητική στάση προς τη μόνωση αντιτίθενται με την ενασχόληση με δραστηριότητες και την ελευθερία από κριτική, την ανεξαρτησία και την ιδιωτικότητα. Ουσιαστικά, δεν διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση, αλλά μια μετρική διαφορά ως προς δύο διαστάσεις της μόνωσης. Η αντίθεση αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει μερικώς την υπόθεσή μας.

#### **6.8. Διαφορές ανάμεσα στα παιδιά που βιώνουν χαμηλή μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια και στα παιδιά που βιώνουν υψηλή μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια**

Η επώδυνη μοναξιά φαίνεται να αποτελεί ξεχωριστή διάσταση, η οποία δεν σχετίζεται με την ευεργετική μοναξιά, την ικανότητα για μόνωση και την αντιπάθεια για τη μόνωση και την αρνητική και τη θετική στάση προς τη μόνωση.

Από τη στατιστική επεξεργασία διαπιστώθηκε ότι η *Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών* δεν σχετίζεται με την *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, ή με το *Ερωτηματολόγιο της Ικανότητας του Παιδιού να Είναι Μόνο* και την *Κλίμακα Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση*, όπως δείχνει

και η υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία (Goossens & Beyers, 2002. Marcoen & Goossens, 1993. Youngblade et al., 1999).

Επομένως, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά που αξιοποιούν την κυριολεκτική μοναξιά ευεργετικά μπορεί να νιώθουν ή μπορεί να μη νιώθουν συχνά το αρνητικό συναίσθημα της μοναξιάς. Η μοναξιά έχει έντονα υποκειμενική εμπειρία· μπορεί να είναι επώδυνη, αλλά μπορεί να είναι και ευεργετική, καθώς η μία διάσταση δεν αποκλείει την άλλη. Τα παιδιά μπορεί να νιώθουν μοναξιά κάποιες στιγμές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν την αξιοποιούν δημιουργικά ή ότι δεν αντέχουν να είναι μόνα τους.

Συνακόλουθα, η διάσταση της επώδυνης μοναξιάς δεν βρέθηκε να σχετίζεται με την εσωτερικευμένη εστίαση (αυτοαποκάλυψη, εσωτερική γαλήνη, ελευθερία από κοινωνικούς φραγμούς, δημιουργικότητα και επίλυση προβλήματος), ή με την εξωτερικευμένη εστίαση (οικειότητα και πνευματική επικοινωνία), όπως προέκυψαν από την κλίμακα ευεργετικής μοναξιάς για ενηλίκους που κατασκεύασαν οι Long et al. (2003), αν και σε άλλες έρευνες με παρόμοιο δείγμα η μόνωση έχει βρεθεί ότι συνδέεται με τη μοναξιά (Burger, 1995. Larson & Csikszentmihalyi, 1978, 1980. Larson et al., 1982). Από τη διαφορά αυτή προκύπτει μια υπόθεση που χρήζει διεξοδικότερης εξέτασης: ενδεχομένως τα παιδιά, έστω με την κάπως ατελή αντίληψη του φαινομένου της μοναξιάς, έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να διαφοροποιούν την επώδυνη από την ευεργετική διάστασή της, ενώ στους ενηλίκους ο όρος μοναξιά έχει σχεδόν αποκλειστικά αρνητική χροιά και σχετίζεται θετικά με την ευεργετική μοναξιά.

Η μόνη σχέση που προέκυψε για το μελετώμενο θέμα ήταν ότι τα παιδιά που νιώθουν πολλή μοναξιά φαίνεται ότι αξιοποιούν τις μοναχικές στιγμές τους για να ονειρεύονται, να συλλογίζονται και να επιλύουν τα προβλήματά τους. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι τα παιδιά που νιώθουν πολλή μοναξιά χρησιμοποιούν το μοναχικό τους χρόνο για να ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και τον τρόπο συμπεριφοράς τους και τις ελλειμματικές διαπροσωπικές σχέσεις τους. Επίσης, την ώρα που είναι μόνα τους συλλογίζονται τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσουν τη μοναξιά τους, πιθανότατα ενώ νοσταλγούν τις ωραίες στιγμές που περνούν με τα αγαπημένα τους πρόσωπα. Το εύρημα αυτό μπορεί να ανιχνευθεί και στη θεωρία του Moustakas (1961, 1972), ο οποίος υποστηρίζει ότι, για να απαρτιωθεί και να ολοκληρωθεί ο κάθε άνθρωπος, θα πρέπει να βιώσει επώδυνη μοναξιά και να έχει ευεργετικές στιγμές μόνος του. Τα παιδιά, βιώνοντας το επώδυνο του συναισθήματος, επιλέγουν την ενδοσκόπηση, το στοχασμό, την ονειροπόληση, ώστε να οδηγηθούν στη διαμόρφωση και αναδόμηση της ταυτότητας του εαυτού.

Είναι πολύ σημαντικό εύρημα το ότι τα παιδιά που νιώθουν πολλή μοναξιά αξιοποιούν την ευεργετική μοναξιά για να απαλύνουν τα αρνητικά και καταθλιπτικά τους συναισθήματα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με το ότι η ονειροπόληση, ο στοχασμός και η επίλυση προβλήματος βρίσκονται εκ διαμέτρου αντίθετα από τη μοναξιά και την κοινωνική δυσaréσκεια, καθώς και με την υπόθεσή μας πως, σε συνδυασμό με τη συγκέντρωση για επίδοση, αυτές αποτελούν τις πιο εποικοδομητικές και ωφέλιμες διαστάσεις της ευεργετικής μοναξιάς. Μια υποθετική ερμηνεία είναι ότι η περισυλλογή, η ονειροπόληση, ο στοχασμός, η ανακάλυψη του εαυτού και η επίλυση προβλημάτων τείνουν να επιδρούν ιδιαίτερα ευεργετικά στο επώδυνο συναίσθημα της μοναξιάς. Ωστόσο, η σχέση της επώδυνης μοναξιάς με την πρώτη διάσταση της ευεργετικής μοναξιάς – την ονειροπόληση, το στοχασμό και την επίλυση προβλήματος – ισχύει μόνο για τα παιδιά που βρίσκονται στο υψηλό άκρο της επώδυνης μοναξιάς, δηλαδή νιώθουν *πολλή* μοναξιά, ενώ οι δείκτες συσχέτισης δεν έδειξαν σχέση μεταξύ επώδυνης και ευεργετικής μοναξιάς και η ομαδοποίηση



των μεταβλητών (μέσω της πολυδιάστατης γεωμετρικής βαθμονόμησης ομοιοτήτων) έδειξε εκ διαμέτρου αντίθετη σχέση της επώδυνης μοναξιάς με τις διαστάσεις της ευεργετικής μοναξιάς. Όλα αυτά συνηγορούν υπέρ του ότι χρήζει συστηματικότερης διερεύνησης η υπόθεση ότι η διάσταση αυτή της ευεργετικής μοναξιάς αμβλύνει τα επώδυνα συναισθήματα.

#### **6.9. Σχέσεις ανάμεσα στην ικανότητα για μόνωση και στην αντιπάθεια για τη μόνωση, στη θετική και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση, στη μοναξιά και στην κοινωνική δυσαρέσκεια**

Οι υποθέσεις για τις σχέσεις ανάμεσα στην ικανότητα για μόνωση και στην αντιπάθεια για τη μόνωση, στη θετική και στην αρνητική στάση προς τη μόνωση και στη μοναξιά και στην κοινωνική δυσαρέσκεια επαληθεύθηκαν. Οι έννοιες της ικανότητας για μόνωση και της θετικής στάσης προς τη μόνωση είναι συναφείς, όπως και η αντιπάθεια για τη μόνωση και η αρνητική στάση προς τη μόνωση. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι αυτές οι δύο ομάδες εννοιών είναι εκ διαμέτρου αντίθετες.

Θεωρώντας, λοιπόν, ότι έχουμε δύο διαφορετικές ομαδοποιήσεις, τα ακόλουθα ευρήματα ήταν αναμενόμενα. Πιο συγκεκριμένα, σε συστοιχία με την υπόθεσή μας, βρέθηκε αρνητική σχέση ανάμεσα στην αντιπάθεια για τη μόνωση και στην ικανότητα για μόνωση, όπως έχει προκύψει και σε άλλες έρευνες (Galanaki, in press. Goossens & Beyers, 2002. Youngblade et al., 1999). Τα παιδιά που είναι ικανά να μένουν μόνα τους δεν αντιπαθούν τη μοναξιά ή/ και το αντίστροφο και τα παιδιά που αντιπαθούν τη μόνωση δεν έχουν την ικανότητα να μένουν μόνα τους. Είναι πιθανό τα παιδιά που αντιπαθούν τη μόνωση να συμμετέχουν με κάθε ευκαιρία σε δραστηριότητες με άλλους ανθρώπους, ώστε να αποφεύγουν την κυριολεκτική μοναξιά. Όμως, δεν επαληθεύθηκε η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην αρνητική και στη θετική στάση προς τη μόνωση, εύρημα που είχε προκύψει και στην έρευνα των Goossens και Beyers (2002).

Τα ευρήματα υποστήριξαν την υπόθεσή μας ότι τα παιδιά που αντιπαθούν την κυριολεκτική μοναξιά είναι πιθανότερο να διατηρούν αρνητική στάση προς αυτή, πράγμα που συμφωνεί με τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Galanaki, in press. Goossens & Beyers, 2002). Αντίστοιχα, όπως βρέθηκε στις δύο παραπάνω έρευνες, τα παιδιά που έχουν ικανότητα να μένουν μόνα έχουν πιο θετική στάση προς τη μόνωση, ουσιαστικά την απολαμβάνουν και δεν θεωρούν τη μοναξιά ως κάτι αρνητικό. Επίσης, όπως έχει προαναφερθεί, η αντιπάθεια για τη μόνωση και η αρνητική στάση προς τη μόνωση είναι συναφείς έννοιες και ομαδοποιούνται μεταξύ τους, όπως και η ικανότητα για μόνωση και η θετική στάση προς τη μόνωση, εύρημα το οποίο υπογραμμίζει τη στενή συσχέτισή τους.

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα για μόνωση σχετίζεται αρνητικά με την αρνητική στάση προς τη μόνωση, όπως ήταν αναμενόμενο με βάση την υπόθεσή μας. Τα παιδιά που αναφέρουν ότι «αντέχουν» να μένουν μόνα τους δεν έχουν αρνητική στάση προς τη μόνωση, κάτι που βρέθηκε και σε άλλες έρευνες (Galanaki, in press. Goossens & Beyers, 2002). Ωστόσο, όπως προέκυψε και στην έρευνα των Goossens και Beyers (2002), δεν παρατηρήθηκε αντίστροφη σχέση για την αρνητική και τη θετική στάση προς τη μόνωση, γεγονός που υποδηλώνει, ενδεχομένως, την αμφιθυμία των παιδιών απέναντι. Βέβαια, στην έρευνα της Galanaki (in press) είχε βρεθεί χαμηλή στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση

ανάμεσα στις δύο μεταβλητές της *Κλίμακας Αρνητικής και Θετικής Στάσης Προς τη Μόνωση*.

Τέλος, σύμφωνα με την υπόθεσή μας, επιβεβαιώθηκε η υψηλή συσχέτιση της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσaréσκειας (π.χ. Asher et al., 1984. Asher & Wheeler, 1985. Βογιατζόγλου, 2005. Γαλανάκη, 1994. Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999), οι οποίες ωστόσο δεν φαίνεται να σχετίζονται με τις υπόλοιπες μεταβλητές. Η επώδυνη μοναξιά φαίνεται ότι δεν σχετίζεται ούτε με τη στάση προς τη μόνωση, είτε αφορά τη θετική είτε την αρνητική στάση, ούτε με την ικανότητα για μόνωση και την αντιπάθεια για αυτή (Goossens & Beyers, 2002. Terrell-Deutsch, 1999. Youngblade et al., 1999). Μάλιστα, η μοναξιά και η κοινωνική δυσaréσκεια διακρίνονται από τις υπόλοιπες μεταβλητές και ομαδοποιούνται μεταξύ τους μόνο οι δύο. Το εύρημα αυτό επαληθεύει την υποκειμενικότητα του βιώματος της μοναξιάς: η επώδυνη διάσταση του συναισθήματος δεν συμβάλλει στη δημιουργία αρνητικής στάσης προς τη μόνωση και στη διαμόρφωση αντιπάθειας γι' αυτή. Τα παιδιά μπορεί να νιώθουν μοναξιά κάποιες στιγμές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχουν ικανότητα να είναι μόνα τους ή ότι έχουν αρνητική στάση προς τη μόνωση.

## 6.10. Διαφορές φύλου

Σε πολλές έρευνες έχουν διαπιστωθεί διαφορές φύλου στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης ανάπτυξης, δηλαδή στο βιολογικό, στο γνωστικό και στον κοινωνικο-συναισθηματικό. Και στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, προέκυψαν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια αξιοποιούν τις χρήσεις της μόνωσης, όπως επίσης και στον τρόπο κατανόησης και αντίληψης της ευεργετικής μοναξιάς, στην αντιπάθεια για τη μόνωση και στην ικανότητα για μόνωση.

Αναλυτικότερα, τα αγόρια επιζητούν τη μόνωση για να αποφεύγουν την κριτική των άλλων, να αισθάνονται ελεύθερα και ανεξάρτητα και να έχουν ιδιωτικές στιγμές, όπως ταιριάζει στην πιο ελεύθερη και ανεξάρτητη φύση τους. Αναπόφευκτα, η στάση αυτή επηρεάζεται και από τα κοινωνικά στερεότυπα, τα οποία παρουσιάζουν τα κορίτσια πιο δειλά, υποταγμένα και εσωστρεφή, ενώ τα αγόρια πιο αυτόνομα και εξωστρεφή. Άλλωστε, τα αγόρια θέλουν να είναι μόνα τους για να ασχολούνται με δραστηριότητες, όπως να παίζουν με τα (ηλεκτρονικά) παιχνίδια τους, να κάνουν γυμναστική ή κάποιο άθλημα, να πηγαίνουν βόλτα, να κατασκευάζουν και να δημιουργούν καινούρια πράγματα.

Αντίθετα, τα κορίτσια επιθυμούν τη μόνωση προκειμένου να ονειροπολούν, να στοχάζονται και να επιλύουν προβλήματα. Εκδηλώνουν την επιθυμία να μένουν μόνα τους για να κάνουν ανασκόπηση της ημέρας, να σκέφτονται τα λάθη τους, να προσπαθούν να επιλύουν γενικότερα προβλήματα και ειδικότερα στις διαπροσωπικές σχέσεις, να σκέφτονται γιατί είναι μόνα τους. Αυτή η τάση εσωτερίκευσης των κοριτσιών συμφωνεί με την έμφαση που δίνουν στις διαπροσωπικές σχέσεις και την επίλυση των συγκρούσεων, όπως έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες σχετικές με τη μοναξιά (Galanaki, 2008. Hymel et al., 1999). Επίσης, τα κορίτσια θέλουν να είναι μόνα τους για να συγκεντρώνονται, να μελετούν τα μαθήματά τους, να διαβάζουν ένα βιβλίο, να προσεύχονται και να κάνουν δουλειές στο σπίτι. Φαίνεται ότι τα κορίτσια επιζητούν ησυχία για να συγκεντρώνονται και δεν θέλουν να τους ενοχλούν.

Αυτά τα ευρήματα θα μπορούσαν, επίσης, να αποδοθούν στην εννοιολογική γειτνίαση των παραγόντων της ευεργετικής μοναξιάς: η ομαδοποίηση των παραγόντων στα αγόρια αφορά στην ελευθερία από κριτική, στην ανεξαρτησία, στην ιδιωτικότητα και στην ενασχόληση με δραστηριότητες, ενώ η ομαδοποίηση των

παραγόντων στα κορίτσια αφορά στην ονειροπόληση, στο στοχασμό, στην επίλυση προβλήματος, στη συγκέντρωση και στην επίδοση.

Μολονότι τα κορίτσια αξιοποιούν τη μόνωση για να ονειροπολούν, να στοχάζονται, να επιλύουν προβλήματα, να συγκεντρώνονται και να έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο, φαίνεται ότι την αντιπαθούν περισσότερο από τα αγόρια. Μάλιστα, τα αγόρια έχουν περισσότερες ικανότητες να μένουν μόνα τους, εύρημα το οποίο υποδηλώνει ότι τα αγόρια έχουν πιο θετική στάση προς την ευεργετική μοναξιά. Άλλωστε, όπως έχει βρεθεί σε άλλη έρευνα (Larson & Richards, 1991), προχωρώντας στην εφηβεία, τα αγόρια υποκαθιστούν το χρόνο που περνούσαν με την οικογένειά τους με το μοναχικό χρόνο, ενώ τα κορίτσια με το μοναχικό χρόνο και το χρόνο με συνομηλίκους.

Όσον αφορά στα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές φύλου, εύρημα που συνηγορεί υπέρ της πανανθρώπινης διάστασης του βιώματος της επώδυνης μοναξιάς. Ωστόσο, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ευεργετική μοναξιά, την ικανότητα για μόνωση, την αντιπάθεια για τη μόνωση και τη θετική στάση προς τη μόνωση. Τα κορίτσια που αξιοποιούν τη μόνωση για να ονειροπολούν, να συλλογίζονται και να επιλύουν προβλήματα έχουν περισσότερες ικανότητες να μένουν μόνα τους και διατηρούν πιο θετική στάση προς τη μόνωση. Όπως έχει βρεθεί σε άλλη έρευνα (Coleman, 1974), τα κορίτσια έχουν την ικανότητα να σκέφτονται και να απαριθμούν περισσότερους τρόπους δημιουργικής αξιοποίησης της μόνωσης. Υποθέτουμε ότι η ανακάλυψη του εαυτού και ο στοχασμός για τα προβλήματα συμβάλλουν ώστε τα κορίτσια να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τις διαστάσεις της μοναξιάς σε σημείο που να έχουν πιο θετική στάση προς αυτή και να μην τη φοβούνται.

Παρότι τα αγόρια επιζητούν την ελευθερία από κριτική, την ανεξαρτησία και την ιδιωτικότητά τους περισσότερο μέσω της μόνωσης, τα κορίτσια που επιζητούν τα ίδια οφέλη από τη μόνωση έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να μένουν μόνα τους. Καθώς δεν είναι συνηθισμένα να περνούν τον καιρό τους μόνα για να κάνουν αταξίες, να κάνουν ό,τι θέλουν, μη υπακούοντας σε εντολές, αυτή η συμπεριφορά στα κορίτσια είναι πιθανό να συνδέεται με αυξημένες ικανότητες για μόνωση. Σε συσχέτιση με το παραπάνω εύρημα, προέκυψε, επίσης, πως τα κορίτσια που έχουν πιο θετική στάση προς τη μόνωση αντιπαθούν τη μόνωση λιγότερο σε σχέση με τα αγόρια. Επίσης, η συσχέτιση της ικανότητας για μόνωση με τη θετική στάση προς τη μόνωση είναι μεγαλύτερη για τον πληθυσμό των κοριτσιών.

Συμπερασματικά, τα κορίτσια τείνουν να αξιοποιούν τη μόνωση για εσωτερικές διεργασίες και πνευματικές δραστηριότητες, ενώ τα αγόρια προτιμούν να αξιοποιούν τη μόνωση για να δραστηριοποιούνται και να αισθάνονται ανεξαρτησία. Μάλιστα, η μεγαλύτερη ικανότητα των αγοριών για μόνωση πιθανότατα να ερμηνεύεται από την προτίμησή τους για μοναχική ενασχόληση με δραστηριότητες: προτιμούν να παίζουν, να αθλούνται και να κατασκευάζουν όταν είναι μόνα τους, βρίσκουν πάντα κάτι να κάνουν στο μοναχικό τους χρόνο, οπότε «αντέχουν» να μένουν μόνα. Σε γενικές γραμμές, τα αγόρια παρουσιάζουν πιο θετική στάση προς τη μόνωση από ό,τι τα κορίτσια, όπως έχει βρεθεί στην έρευνα των Marcoen και Goossens (1993). Ωστόσο, σε άλλες έρευνες (Coleman, 1974. Goossens & Marcoen, 1999) έχει βρεθεί πως τα κορίτσια έχουν πιο θετική άποψη για τη μόνωση στη μέση παιδική ηλικία και στην ύστερη παιδική ηλικία, ενώ σε δύο άλλες έρευνες δεν παρατηρήθηκαν διαφορές (Galanaki, in press. Marcoen et al., 1987). Παρά την πιο θετική στάση των αγοριών προς τη μόνωση, τα κορίτσια που αξιοποιούν τη μόνωση και έχουν την ικανότητα να περνούν μοναχικό χρόνο, κατανοούν τα οφέλη της και την επιθυμούν, εύρημα που θα

μπορούσε να αποδοθεί στην κοινωνικο-συναισθηματική ωριμότητα των κοριτσιών και ειδικά στην ικανότητά τους να ορίζουν και διαφοροποιούν τις έννοιες της μοναξιάς (Galanaki, 2004), περισσότερο σε σχέση με τα συνομήλικά τους αγόρια.

### 6.11. Διαφορές ηλικίας (τάξης)

Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά Δ' και Στ' δημοτικού, δηλαδή δείγμα από τη μέση και ύστερη παιδική ηλικία, αντίστοιχα. Οι μαθητές Δ' δημοτικού διανύουν το μέσο της σχολικής πορείας τους στο δημοτικό, ενώ οι τελειόφοιτοι του δημοτικού είναι στο κατώφλι της ήβης (προέφηβοι) και προετοιμάζονται να μεταβούν σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ήταν αναμενόμενο να προκύψουν σημαντικές διαφορές ηλικίας, εφόσον οι αναπτυξιακές αλλαγές τείνουν να είναι μεγάλες σε διάστημα δύο ετών κατά την παιδική ηλικία.

Οι μαθητές της Δ' δημοτικού είχαν σαφώς μια πιο θετική άποψη για την ευεργετική μοναξιά, καθώς αξιοποιούν και τις τέσσερις διαστάσεις της (όπως αυτές προέκυψαν από την *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*) σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές. Προφανώς, οι μικρότεροι μαθητές επιθυμούν και αξιοποιούν τη μόνωση στην καθημερινή ζωή τους περισσότερο από τους τελειόφοιτους. Η εικόνα αυτή επαληθεύεται και από το εύρημα ότι έχουν περισσότερες ικανότητες να μένουν μόνοι τους και γενικότερα πιο θετική στάση προς τη μόνωση. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα στον ελληνικό χώρο (Galanaki, in press), στην οποία η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά ήταν η μείωση της αντιπάθειας για τη μόνωση με την πάροδο της ηλικίας, από τη Δ' στη Στ' δημοτικού.

Οι τελειόφοιτοι μαθητές που νιώθουν μοναξιά είναι πιο πιθανό να μην είναι ικανοποιημένοι με τις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους από ό,τι οι μικρότεροι μαθητές που νιώθουν μοναξιά. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι μαθητές Στ' δημοτικού διακρίνουν με σαφήνεια την επώδυνη μοναξιά, παράλληλα, όμως, αντιλαμβάνονται την ευεργετική μοναξιά και τις σχέσεις της ικανότητας για μόνωση και της αντιπάθειας για τη μόνωση, όπως επίσης και της θετικής στάσης προς τη μόνωση σε ουσιαστικότερο και βαθύτερο πλαίσιο. Το εύρημα αυτό συναντάται και στην έρευνα της Galanaki (2004). Συγκεκριμένα, οι τελειόφοιτοι μαθητές που αξιοποιούν τη μόνωση για να ονειροπολήσουν, να σκεφτούν και να επιλύσουν προβλήματα έχουν περισσότερες ικανότητες να περνούν χρόνο μόνοι και πιο θετική στάση προς τη μόνωση, σε σχέση με τους μαθητές Δ' δημοτικού. Φαίνεται πως τα οφέλη της ευεργετικής μοναξιάς είναι περισσότερο εμφανή στους εφήβους με κοινωνικο-συναισθηματική ωριμότητα (Larson & Csikszentmihalyi, 1980). Όπως και οι έφηβοι (Larson & Csikszentmihalyi, 1980), έτσι οι μαθητές Στ' δημοτικού που επιθυμούν τη μόνωση για να νιώσουν ελεύθεροι και ανεξάρτητοι έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο.

Επιπρόσθετα, οι μικρότεροι μαθητές συσχετίζουν την ικανότητα για μόνωση και τη θετική στάση προς τη μόνωση σε μικρότερο βαθμό από τους μεγαλύτερους μαθητές. Οι μαθητές Δ' δημοτικού που δεν συμπαθούν τη μόνωση έχουν λιγότερες ικανότητες να βιώσουν κυριολεκτική μοναξιά. Η αναπτυξιακή αυτή διαφορά είναι συναφής με το εύρημα άλλης έρευνας (Larson & Csikszentmihalyi, 1980) ότι τα πλεονεκτήματα της μόνωσης αξιοποιούνται από τους μεγαλύτερους και ωριμότερους εφήβους.

Η μέση παιδική ηλικία φαίνεται να είναι μια περίοδος συναισθηματικής σταθερότητας και καλής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Αντίθετα, η ύστερη παιδική

ηλικία τείνει να αποτελεί ασταθή περίοδο, καθώς ο κόσμος των προεφήβων αλλάζει. Είναι περίοδος ραγδαίων βιολογικών αλλαγών, εμφάνισης νέων γνωστικών ικανοτήτων, συναισθηματικών μεταπτώσεων και αυξανόμενων απαιτήσεων από το κοινωνικό περιβάλλον (Cole & Cole, 2002β. Παρασκευόπουλος, 1985). Ιδιαίτερα μεταβάλλονται οι κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, καθώς η συναναστροφή με αυτούς καταλαμβάνει ακόμη περισσότερο χρόνο από όσο στη μέση παιδική ηλικία και τα μέλη των ομάδων συνομηλίκων πληθαίνουν, την ίδια εποχή που οι φίλίες και οι στενές σχέσεις αποκτούν μεγαλύτερη ένταση (Brown, 1990). Υποθέτουμε, λοιπόν, ότι οι προέφηβοι εστιάζονται περισσότερο στις διαπροσωπικές σχέσεις και λιγότερο στην ευεργετική μοναξιά σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά.

Επίσης, οι μαθητές Στ' δημοτικού βρίσκονται λίγο πριν από τη μετάβαση σε μια νέα εκπαιδευτική βαθμίδα, το Γυμνάσιο, που οι ίδιοι γνωρίζουν ότι συνοδεύεται από εκτεταμένες αλλαγές σε μια πληθώρα πλαισίων, όπως είναι η αλλαγή τοποθεσίας του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών. Η ομάδα των συνομηλίκων με την οποία πέρασαν έξι καθοριστικά χρόνια της ζωής τους πρόκειται να διασπασθεί και οι τελειόφοιτοι εκφράζουν την επιθυμία να περάσουν ακόμη περισσότερο χρόνο με τους φίλους τους. Ίσως, το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους να τους παρέχει ασφάλεια από το άγχος και την πίεση των αλλαγών.

Όμως, όλα αυτά αποτελούν υποθετικές ερμηνείες, καθώς δεν υπάρχουν αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα που να συγκρίνουν την ικανότητα για μόνωση ή τη στάση προς τη μόνωση στη μέση παιδική ηλικία και στην προεφηβεία και οι έρευνες μέχρι τώρα εστιάζονται στις διαφορές μεταξύ προεφηβείας και εφηβείας. Οι προέφηβοι έχουν αρνητικότερη στάση για τη μόνωση συγκριτικά με τους εφήβους (Coleman, 1974. Kroger, 1985. Goossens & Marcoen, 1999a, 1999b. Marcoen et al., 1987. Marcoen & Goossens, 1993), οι οποίοι χρησιμοποιούν το χρόνο που είναι μόνοι τους για να αποκαταστήσουν την ψυχική τους διάθεση, να ανανεωθούν και να νιώσουν συναισθηματικά αυτόρκεις (Larson, 1999). Επιπρόσθετα, έρευνες (Larson, 1997, 1999. Larson & Richards, 1991. Larson & Csikszentmihalyi, 1978, 1980) έχουν δείξει πως οι προέφηβοι επιθυμούν λιγότερο τη μόνωση σε σχέση με τους εφήβους, κάνουν λιγότερες δραστηριότητες όταν είναι μόνοι από ό,τι οι έφηβοι και η συναισθηματική κατάστασή τους κατά τη διάρκεια της μόνωσης και αφού μείνουν κάποιο διάστημα μόνοι είναι λιγότερο καλή συγκριτικά με τους εφήβους. Ωστόσο, οι έρευνες αυτές αφορούν τη στάση και τη διάθεση των προεφήβων και των εφήβων προς τη μόνωση, δεν συγκρίνουν τον τρόπο με τον οποίο την αξιοποιούν.

## 6.12. Ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων

Για μια πιο λεπτομερή και σε βάθος διερεύνηση της ευεργετικής μοναξιάς στα παιδιά διενεργήθηκαν ποιοτικές αναλύσεις στις *Ανοικτές ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στην κυριολεκτική μοναξιά* και στο *Επακόλουθο της κυριολεκτικής μοναξιάς*.

Τα δεδομένα αυτά αναλύθηκαν με την εξής μέθοδο που περιλαμβάνει δύο βήματα. Στο πρώτο βήμα, οι απαντήσεις των παιδιών ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες με βάση το εμφανές περιεχόμενό τους και διατυπώθηκαν τίτλοι-ονομασίες για καθεμία από τις κατηγορίες. Στο δεύτερο βήμα ακολουθήθηκε η αντίστροφη διαδικασία. Οι καινούριες κατηγορίες χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για την εκ νέου ταξινόμηση των απαντήσεων των παιδιών και έγιναν αρκετές τροποποιήσεις προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό ταίριασμα ανάμεσα στα δεδομένα και στις εξαχθείσες κατηγορίες (βλέπε και Galanaki, 2008).

Το κυριότερο εύρημα ήταν η θεμελιώδης λειτουργία του μοναχικού παιχνιδιού στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία. Δε νοείται παιδί χωρίς παιχνίδι. Το παιχνίδι προάγει τη σωματική, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Winnicott, 1971), καθώς και τον τρόπο με τον οποίο προσπαθεί να χειρισθεί την πραγματικότητα. Όπως συζητήθηκε διεξοδικά και στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το μοναχικό παιχνίδι στη νηπιακή ηλικία δεν είναι απαραίτητα ένδειξη κακής ψυχοσυναισθηματικής προσαρμογής (π.χ. Coplan & Rubin, 1998, 2004. Rubin, 1982).

Και στην παρούσα έρευνα τα παιδιά ανέφεραν το παιχνίδι ως την πιο προσφιλή δραστηριότητα στο μοναχικό χρόνο τους. Τα παιδιά απάντησαν ότι παίζουν (μονολεκτικά), παίζουν με ηλεκτρονικά παιχνίδια, με τον υπολογιστή και με τα παιχνίδια τους. Είναι μια ιδιαίτερα εποικοδομητική χρήση της κυριολεκτικής μοναξιάς, καθώς τα παιδιά αξιοποιούν το χρόνο τους και ψυχαγωγούνται παράλληλα. Μάλιστα, αυτή η μορφή ψυχαγωγίας διατηρεί την αρχαιοελληνική σημασία της, της αγωγής της ψυχής. Διαπιστώθηκε, επομένως, πως ακόμη και στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία το παιχνίδι είναι μία από τις κύριες δραστηριότητες των παιδιών όταν είναι μόνα τους και έτσι υποστηρίζεται η «καλοήθη» φύση του μοναχικού παιχνιδιού (Rubin, 1982).

Η χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών τείνει να είναι ευρέως διαδεδομένη, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών απάντησε ότι παίζει με ηλεκτρονικά παιχνίδια ή/ και με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή όταν είναι μόνα τους. Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει τη σημασία που έχει ο έλεγχος από τους γονείς για την κατάλληλη επιλογή του παιχνιδιού. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια που κυκλοφορούν στο εμπόριο μπορεί να έχουν βίαιο χαρακτήρα και κατ' επέκταση να μην ενδείκνυται η χρήση τους από παιδιά. Η χρήση του διαδικτύου δεν φάνηκε να είναι διαδεδομένη στα παιδιά και στους προεφήβους. Όπως επισημαίνει και η Buchholz (1997), η ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (προσθέτουμε: με ηλεκτρονικά παιχνίδια), αποτελεί μεν μοναχική δραστηριότητα, αλλά ενέχει στοιχεία επικοινωνίας. Μάλιστα, για τον ίδιο λόγο υποθέτουμε ότι το ερώτημα «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να βλέπω τηλεόραση» που υπήρχε στην αρχική έκδοση της *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* (66 ερωτήματα) δεν λειτούργησε και αφαιρέθηκε. Η παρακολούθηση τηλεόρασης είναι μια μορφή «επικοινωνιακής δραστηριότητας», αφού το παιδί βλέπει «ζωντανές εικόνες» και ακούει φωνές, άρα έχει την «αυταπάτη» ότι δεν είναι μόνο του.

Μια άλλη πιθανή ερμηνεία για την προσφιλή δραστηριότητα των παιδιών, το παιχνίδι με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ή/ και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, θα μπορούσε να είναι ότι αποτελούν συνδυασμό του φαντασιακού-συμβολικού παιχνιδιού και του παιχνιδιού με κανόνες, τα οποία αντιπροσωπεύουν βασικά αναπτυξιακά στάδια της παιγνιώδους ενασχόλησης (Cole & Cole, 2002a). Επίσης, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι φαινόμενο της εποχής, κάθε παιδί επιθυμεί να τα έχει και παρατηρείται μεταξύ των παιδιών ανταγωνιστικότητα του τύπου «ποιος έχει το καλύτερο ηλεκτρονικό παιχνίδι». Θα πρέπει, ωστόσο, να τονίσουμε ότι η ενασχόληση με ηλεκτρονικά παιχνίδια κυρίως, και με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή κάπως λιγότερο, αποτελούν «αγορίστικες» δραστηριότητες, καθώς τα κορίτσια επιθυμούν περισσότερο να ονειροπολούν, να στοχάζονται, να επιλύουν προβλήματα, να συγκεντρώνονται και να διαβάζουν ένα βιβλίο.

Επίσης, τα παιδιά απάντησαν ότι κάνουν ό,τι θέλουν όταν είναι μόνα τους, απολαμβάνουν την ελευθερία τους και ιδιωτικές στιγμές. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας ότι η ελευθερία από κριτική, η ανεξαρτησία και η ιδιωτικότητα είναι συναφείς με τη θετική στάση προς τη μόνωση. Οι ενήλικοι

αξιοποιούν συχνά τη μόνωση για να καταφύγουν στην ανωνυμία (Larson, 1997. Long et al., 2003. Pedersen, 1999. Rook, 1988), ίσως επειδή ασφυκτιούν στην πληθώρα κοινωνικών ρόλων που υπηρετούν σε καθημερινή βάση. Υποθέτουμε ότι και στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία τα παιδιά επιθυμούν να είναι μόνα τους, στην ανεξαρτησία τους για να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους, τι μπορούν να κάνουν και τι δεν μπορούν να κάνουν, όπως έχει βρεθεί και σε προηγούμενη έρευνα για τη μόνωση των παιδιών στην Ελλάδα (Galanaki, 2004).

Από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών διαπιστώθηκε ότι αναγνωρίζουν και αναφέρουν συχνά τη διάσταση της επώδυνης μοναξιάς (συναισθήματα μοναξιάς, καταθλιπτικά συναισθήματα και συναισθήματα ανίας). Αυτό το εύρημα αντανάκλα την ισχύουσα πεποίθηση των Δυτικών κοινωνιών ότι «η μοναξιά, γενικά, είναι κάτι κακό» (Mead, 1980. Suedfeld, 1982). Ωστόσο, υπήρχαν απαντήσεις που αναφέρονταν στη συμπαράσταση προς τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά και στην αναγνώριση του κινήτρου για «έξοδο» από τη μοναξιά και υποδηλώνουν ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες. Τα παιδιά διακρίνουν το επώδυνο του συναισθήματος και επιθυμούν να προσφέρουν ανακούφιση και βοήθεια σε κάποιο άλλο άτομο που υποφέρει από μοναξιά. Είναι σημαντικό ότι κάποια παιδιά θεώρησαν πως ο λόγος είναι για ένα παιδί που νιώθει μοναξιά και απάντησαν «Παίζω μ' αυτόν» ή «Λυπάμαι και θέλω να είμαι καλύτερη φίλη μαζί της». Η αναγνώριση του κινήτρου από τα παιδιά ερμηνεύεται από τη θεωρία των διαπροσωπικών σχέσεων του Sullivan (1953), σύμφωνα με την οποία η μοναξιά είναι κινητήρια δύναμη, που οδηγεί το άτομο να αναζητεί διαπροσωπικές σχέσεις, παρά το άγχος που βιώνει. Επίσης, το διάχυτο συναίσθημα πόθου για ένα άλλο πρόσωπο το οποίο έχει κανείς ανάγκη και νιώθει έντονα την απουσία του (π.χ. «Δεν έχεις κανένα για να μιλήσεις», «Όταν σου λείπει κάποιος και εύχεσαι να ήταν κοντά σου» και «Όταν δεν έχεις σχέση») έχει προκύψει και σε έρευνα με εφήβους (Buchholz & Catton, 1999). Μια ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι τα παιδιά έχουν συνηθίσει τη μοναξιά (απάντηση που δόθηκε από μικρό ποσοστό παιδιών), τη διακρίνουν και την αναγνωρίζουν ικανοποιητικά (Galanaki, 2004) και προσπαθούν να απαλύνουν το επώδυνο του συναισθήματος.

Το εύρημα ότι η μόνωση φαίνεται ότι παρέχει ευκαιρίες για ηρεμία, ξεκούραση και στοχασμό στα παιδιά επαληθεύει το εύρημα προηγούμενης έρευνας (Galanaki, 2004). Η διάσταση αυτή δεν προκύπτει μόνο στους εφήβους, όπως έχει βρεθεί στις έρευνες του Larson και των συνεργατών του (Freeman et al., 1986. Larson & Csikszentmihalyi, 1978, 1980). Επίσης, το εύρημα αυτό υποστηρίζει ότι σε κάποιο βαθμό, έστω μικρό, τα παιδιά χρησιμοποιούν το χρόνο που είναι μόνα τους για να αποκαταστήσουν την ψυχική τους διάθεση, να ανανεωθούν και να νιώσουν συναισθηματικά πλήρη, όπως και οι έφηβοι (Larson, 1999). Κάποια παιδιά απάντησαν χαρακτηριστικά «Νιώθω πιο σίγουρη για τον εαυτό μου», όπως έχει διαπιστωθεί και για τους εφήβους (Larson et al., 1982).

Ωστόσο, και στα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης προέκυψε το *παράδοξο της μοναξιάς* (Goossens & Marcoen, 1999a. Larson, 1997) και η υποκειμενικότητα του βιώματος και στις μικρότερες ηλικίες. Τα ίδια παιδιά μπορεί σε ορισμένες περιστάσεις να χρησιμοποιούν δημιουργικά την κυριολεκτική μοναξιά τους, ενώ σε άλλες περιστάσεις όχι, ενώ είναι πολύ σημαντική η ποσότητα του χρόνου της μοναξιάς, όπως επίσης και το αν αυτή είναι εκούσια ή όχι. Επιπρόσθετα, το προσωρινό αρνητικό συναίσθημα που νιώθει το παιδί όταν είναι μόνο του μπορεί να το οδηγήσει σε καλύτερη συναισθηματική διάθεση όταν επιστρέφει στις κοινωνικές σχέσεις. Υποθέτουμε ότι στο παράδοξο της μοναξιάς αναφέρονται και οι απαντήσεις των παιδιών που υποδεικνύουν αλλαγή (π.χ. «[όταν είμαι μόνη μου για πολύ χρόνο]

«Θα αλλάξω, θα σκέφτομαι διαφορετικά και δεν θα βλέπω τους ανθρώπους και τα πράγματα γενικά με το ίδιο μάτι»). Όπως παρατηρήθηκε από τις απαντήσεις, τα παιδιά έχουν συνηθίσει να είναι μόνα τους· φαίνεται ότι οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες της σύγχρονης εποχής έχουν επιβάλλει τη μοναξιά στα παιδιά, την έχουν καταστήσει στοιχείο της καθημερινότητάς τους. Το εύρημα αυτό υποστηρίζει την άποψη ότι οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές, η μεγάλη κινητικότητα των πληθυσμών εξαιτίας της μετανάστευσης και της εσωτερικής μετακίνησης, οι αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον και οι πρακτικές ανατροφής των παιδιών συμβάλλουν στην εμφάνιση και διαιώνιση της μοναξιάς των παιδιών (Mead, 1980).

Συμπερασματικά, οι απαντήσεις των παιδιών στις ανοικτές ερωτήσεις διαφωτίζουν περισσότερο τις διαστάσεις της ευεργετικής μοναξιάς στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία. Η μόνωση αξιοποιείται για ενασχόληση με παιχνιώδεις δραστηριότητες, για ελευθερία από κριτική, ανεξαρτησία και διαφύλαξη της ιδιωτικότητας, όπως επίσης για ονειροπόληση, στοχασμό και επίλυση προβλήματος, ενώ η διάσταση της συγκέντρωσης για επίδοση αναφέρθηκε από μικρό αριθμό παιδιών.

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο απάντησαν τα δύο φύλα, σε αντίθεση με τις ποσοτικές αναλύσεις της παρούσας έρευνας και προγενέστερες έρευνες (Coleman, 1974. Galanaki, 2004. Marcoen & Goossens, 1993), αν και πιο πρόσφατη έρευνα δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές (Galanaki, in press). Ωστόσο, στην ερώτηση «Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...» τα κορίτσια έδωσαν περισσότερες απαντήσεις ενδεικτικές εποικοδομητικής βαθμολόγησης από ό,τι τα αγόρια, ενώ στις υπόλοιπες ερωτήσεις η εικόνα αυτή αντιστράφηκε. Ενδεχομένως, τα κορίτσια έχουν την ικανότητα να αξιοποιούν την κυριολεκτική μοναξιά και παράλληλα να της προσδίδουν αρνητική χροιά. Αντίθετα, τα αγόρια δεν αξιοποιούν την κυριολεκτική μοναξιά όσο τα κορίτσια, αλλά η γενικότερη στάση τους προς αυτή είναι πιο θετική.

Ομοίως, δεν προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών ανά τάξη. Οι μαθητές Δ' δημοτικού έδωσαν λιγότερες απαντήσεις ενδεικτικές αρνητικής βαθμολόγησης και περισσότερες απαντήσεις ενδεικτικές εποικοδομητικής βαθμολόγησης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης, κατά την οποία οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές έχουν υψηλότερες βαθμολογίες στις τέσσερις διαστάσεις της ευεργετικής μοναξιάς, «Ονειροπόληση – Στοχασμός – Επίλυση Προβλήματος», «Ελευθερία από κριτική – Ανεξαρτησία – Ιδιωτικότητα», «Ενασχόληση με δραστηριότητες», «Συγκέντρωση – Επίδοση», είναι ικανότεροι να μένουν μόνοι και έχουν πιο θετική στάση προς τη μόνωση. Ωστόσο, στην έρευνα της Galanaki (2004), οι μαθητές Στ' δημοτικού είχαν μεγαλύτερη ικανότητα να διαφοροποιούν ανάμεσα στην κυριολεκτική και στην επώδυνη μοναξιά από τους μαθητές Δ' δημοτικού. Επίσης, σε έρευνες με προεφήβους και εφήβους (ηλικίες 10-17 ετών) διαπιστώθηκε πως με την αύξηση της ηλικίας οι απαντήσεις των παιδιών ήταν περισσότερο εποικοδομητικές (Coleman, 1974. Goossens & Marcoen, 1999b. Kroger, 1985). Συνακόλουθα, στις προβολικές ερωτήσεις «Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ ...» και «Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, ...», παρατηρήθηκε η τάση από τους μαθητές Δ' δημοτικού να εκδηλώνουν περισσότερη αμφιθυμία, εύρημα που φανερώνει τις αμφιθυμικές, ίσως, ασυνείδητες στάσεις και αντιλήψεις των μικρότερων σε ηλικία παιδιών για τη μόνωση.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η κωδικοποίηση των ανοικτών ερωτήσεων παρουσίασε τις συνήθεις δυσχέρειες που απαντώνται σε κάθε ποιοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, ο τρόπος πρόσληψης του νοήματος μιας ανοικτής ερώτησης και η



σύνθεση της αντίστοιχης απάντησης μπορεί να διέφερε σε τέτοιο βαθμό από άτομο σε άτομο, που δημιουργούσε αντιξοότητες ως προς τη μεταγραφή και κωδικοποίηση των απαντήσεων σ' ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς (Σίμος & Κομίλη, 2003). Συνακόλουθα, οι απαντήσεις, σε κάποιο βαθμό, περιείχαν στοιχεία άσχετα με την ερώτηση και επιδέχονταν πολλαπλές ερμηνείες. Άλλωστε, στις προβολικές ερωτήσεις ενυπάρχουν δυσκολίες όσον αφορά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα (Αλεξόπουλος, 1998. Μυλωνάς, 2002). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την ηλικία των συμμετεχόντων είναι πιθανό να απέτρεψε την ανάδειξη περαιτέρω διαφορών (Cohen & Manion, 2000).

### 6.13. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σχετικά πρόσφατα ξεκίνησε η έρευνα στο πεδίο της κυριολεκτικής και της ευεργετικής μοναξιάς. Οι μέχρι τώρα ερευνητικές ενδείξεις σε παιδιά και εφήβους στηρίζουν την ολοένα αυξανόμενη, με την πάροδο της ηλικίας, ωφέλεια που προέρχεται από τη μόνωση, για την προσαρμογή και την ψυχική υγεία. Όμως η γνώση μας για το θέμα αυτό έχει ακόμη πολλά κενά. Μόλις κατασκευάστηκε η *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών*, καθώς μέχρι τώρα δεν υπήρχε ψυχομετρικό εργαλείο, το οποίο να αξιολογεί τα οφέλη της μόνωσης στα παιδιά. Ωστόσο, η χρήση της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* θα μπορούσε να ενδείκνυται και σε μεγαλύτερες ηλικίες, στους εφήβους ηλικίας έως 15 ετών και, για να μελετηθεί αυτό, χρειάζεται περαιτέρω έρευνα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε μεγαλύτερες ηλικίες κρίνεται καταλληλότερη η χρήση της εκδοχής της *Κλίμακας Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* που περιλαμβάνει 60 ερωτήματα, ώστε να διαπιστωθούν υπάρχουσες αναπτυξιακές διαφορές στην αξιοποίηση της μόνωσης από τα παιδιά και τους εφήβους. Διαφορές τέτοιου είδους πιθανότατα ανευρίσκονται στις διαστάσεις και την ποιότητα αξιοποίησης της μόνωσης, όπως επίσης και στη συχνότητα των διαστάσεών της. Επίσης, ενδεχομένως τα ερωτήματα «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να νιώθω ελεύθερος / ελεύθερη και ανεξάρτητος / ανεξάρτητη», «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να προστατεύω τον εαυτό μου», «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να βλέπω πώς είναι να είναι κανείς μόνος του» και «Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ηρεμώ μετά από ένα τσακωμό» να εμπεριέχουν δυσκολίες για τα παιδιά στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία, αλλά να είναι σημαντικές χρήσεις της μόνωσης στους εφήβους.

Ένα βασικό ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι η σχέση ανάμεσα στις ποικίλες χρήσεις της μόνωσης ή, με άλλα λόγια, στις ποικίλες όψεις της ευεργετικής μοναξιάς, από τη μια πλευρά και σε διαστάσεις της προσαρμογής και της ψυχικής υγείας των παιδιών, και ιδιαίτερα στα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (μέρος των οποίων αποτελεί και η επώδυνη μοναξιά). Τέτοια προβλήματα είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το άγχος και η κατάθλιψη, τα οποία – με δεδομένη, δυστυχώς, και την υψηλή συχνότητά τους σε όλες τις ηλικίες διεθνώς – αξίζει να διερευνηθούν σε σχέση με την ευεργετική μοναξιά. Το θέμα για το αν η ευεργετική μοναξιά και ποιες συγκεκριμένες όψεις της μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες για την ψυχική υγεία των παιδιών είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον. Ήδη στην παρούσα έρευνα προέκυψαν δεδομένα για την πιθανή ευεργετική σημασία ορισμένων τουλάχιστον χρήσεων της μόνωσης, αλλά το ερώτημα παραμένει: Πόσο ευεργετική και σε ποιους τομείς της ζωής του παιδιού είναι η «ευεργετική μοναξιά;».

Ένα άλλο θέμα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης είναι οι διαπολιτισμικές διαφορές ως προς τη στάση των παιδιών και των εφήβων απέναντι στη μόνωση, τις χρήσεις και την αξιοποίηση της ευεργετικής μοναξιάς, καθώς και την επώδυνη μοναξιά. Είναι εύλογο ότι πρόκειται για ένα θέμα με έντονο κοινωνικο-πολιτισμικό χαρακτήρα, αλλά, αν εξαιρέσουμε τα λίγα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν για τη συχνότητα και την ένταση της επώδυνης μοναξιάς και για τους τρόπους αντιμετώπισής της στην παιδική και, κυρίως, στην εφηβική ηλικία (Anderson, 1999. Lau, Chan, & Lau, 1999. Rokach, Bacanli, & Rambaran, 2000. Rokach, Bauer, & Orzeck, 2003. Valdivia, Schneider, Chavez, & Chen, 2005), δεν διαθέτουμε στοιχεία για διαπολιτισμικές διαφορές ως προς τη μόνωση ή την ευεργετική μοναξιά στα παιδιά και στους εφήβους (Goossens, 2006).

Καταλήγουμε, λοιπόν, ότι είναι ανάγκη να διεξαχθούν συστηματικές έρευνες για την ευεργετική μοναξιά: τις αναπτυξιακές της ρίζες και τις πρώτες εκδηλώσεις της, την αναπτυξιακή πορεία της, τους ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς παράγοντες με τους οποίους σχετίζεται, τις τεράστιες ατομικές διαφορές που υπάρχουν ως προς αυτήν, τη σχέση της με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και τους τρόπους ενίσχυσής της για την προαγωγή της ψυχικής υγείας. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στη πολυδιάστατη και ετερογενή φύση της μόνωσης.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

*Εφόσον μας χρειάζονται οπωσδήποτε βιβλία,  
υπάρχει κάποιο που προσφέρει,  
κατά τη γνώμη μου,  
την καλύτερη πραγματεία φυσικής αγωγής.  
Θα είναι το πρώτο βιβλίο που θα διαβάσει  
ο Αιμίλιός μου [...] ο Ροβινσώνας Κρούσος.  
J. – J. Rousseau, Αιμίλιος ή Περί Αγωγής  
(1762/2001, σσ. 242-243)*

*Σώπα δάσκαλε, ν' ακούσουμε το πουλί!  
N. Καζαντζάκης, Αναφορά στο Γκρέκο*

*Hey! Teacher! Leave them kids alone!  
Pink Floyd, The Wall*

Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, η ευεργετική μοναξιά είναι μια θεμελιώδης πανανθρώπινη ανάγκη. Ειδικά για τα παιδιά, φαίνεται να είναι μια ωφέλιμη και εποικοδομητική εμπειρία. Όπως έδειξαν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τα παιδιά μέσης και ύστερης παιδικής ηλικίας ορίζουν ικανοποιητικά, αντιλαμβάνονται και επιζητούν την ευεργετική μοναξιά. Στο μοναχικό χρόνο τους επιθυμούν να ονειροπολούν, να στοχάζονται και να επιλύουν προβλήματα, να διαφυλάττουν τον ιδιωτικό χαρακτήρα της ζωής τους, να αποφεύγουν την κριτική των άλλων και να αισθάνονται ελευθερία, να ασχολούνται με δραστηριότητες, όπως παιχνίδι, άθληση, κατασκευές, να συγκεντρώνονται και να έχουν καλές επιδόσεις. Η ωφέλιμη και εποικοδομητική εμπειρία της μόνωσης είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη κυρίως από τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και από τους γονείς σε οικογενειακό επίπεδο.

Υπάρχει ένα σώμα προγραμμάτων παρέμβασης, το οποίο βασίζεται στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και μικρότερος αριθμός ερευνών για την πρόληψη και παρέμβαση με σκοπό τη μείωση της επώδυνης μοναξιάς στα παιδιά και στους εφήβους (π.χ. Bullock, 1992. Doll, 1996. France, McDowell, & Knowles, 1984. Galanaki, 2004b. Margalit, 1994. Qualter, 2003), ωστόσο το κενό στη μελέτη των δεξιοτήτων της μόνωσης (Rubenstein & Shaver, 1982) είναι ιδιαίτερα εμφανές (για μια ανασκόπηση βλέπε και Galanaki, 2005). Ακολουθούν οι παιδαγωγικές προτάσεις μας, με βάση τα πορίσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας και την υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία, για την ενίσχυση της ευεργετικής μοναξιάς στο σχολείο. Οι προτάσεις παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 7.1 και συζητώνται αναλυτικά αμέσως παρακάτω.

## Πίνακας 7.1

### *Παιδαγωγικές προτάσεις για την ενίσχυση της ευεργετικής μοναξιάς στο σχολείο*

---

Τροποποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις έννοιες της κυριολεκτικής, της επώδυνης και της ευεργετικής μοναξιάς

Αναγνώριση, κατανόηση και έκφραση της κυριολεκτικής, της επώδυνης και της ευεργετικής μοναξιάς

Αναγνώριση των διαστάσεων της ευεργετικής μοναξιάς

Αναγνώριση και κατανόηση των διαφορών φύλου ως προς την ευεργετική μοναξιά

Αναγνώριση και κατανόηση των διαφορών ηλικίας ως προς την ευεργετική μοναξιά

Σεβασμός στην ιδιωτικότητα και στη μυστικότητα των παιδιών

Ασκήσεις στοχασμού και ανακάλυψης του εαυτού

Ασκήσεις ηρεμίας

Μοναχικό παιχνίδι

Παροχή ελεύθερου χρόνου

Χρήση μεταβατικών αντικειμένων και του δυνητικού χώρου

Αποδοχή και απόλαυση της ησυχίας

Σιωπηλή επικοινωνία

Η μόνωση στο χώρο του μουσείου

Ο εκπαιδευτικός ως «ζωντανή», αξιόπιστη και ουδέτερη προσωπικότητα

---

#### **1. Τροποποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις έννοιες της κυριολεκτικής, της επώδυνης και της ευεργετικής μοναξιάς.**

Αν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κυριολεκτική, επώδυνη και ευεργετική μοναξιά δεν εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, ωστόσο κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να εγκαταλείψουν την αντίληψη ότι η κυριολεκτική μοναξιά είναι συνυφασμένη με τον κοινωνικό αποκλεισμό και το στιγματισμό. Σχετικές με την κυριολεκτική μοναξιά παρανοήσεις, προκαταλήψεις, δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, όπως επίσης και μη ρεαλιστικές προσδοκίες, θα πρέπει να αμφισβητηθούν και να τροποποιηθούν. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιου τύπου προκαταλήψεων συνιστούν τα ακόλουθα (Galanaki, 2005):

- «Τα παιδιά δεν πρέπει να μένουν μόνα τους».
- «Μόνο οι φιλικές σχέσεις, η συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες και η υψηλή αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων είναι θεμιτά χαρακτηριστικά των παιδιών».
- «Είναι καλύτερο να έχει κάποιο παιδί παρέα παρά να μην έχει, ακόμη κι αν η παρέα αυτή δεν είναι η κατάλληλη».
- «Θεμελιώδης σκοπός της εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού».

- «Τα συνεσταλμένα και κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά είναι βέβαιο ότι θα νιώθουν μοναξιά».
- «Μόνο τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά νιώθουν μοναξιά».
- «Η μοναξιά είναι συνώνυμη της κοινωνικής απομόνωσης και η μόνωση της απόσυρσης».
- «Ένα κοινωνικά αποσυρμένο παιδί θα νιώθει καλύτερα αν το πλησιάσει πολύ κοντά ο εκπαιδευτικός».

Αναμφισβήτητα, προκειμένου να διαμορφώσουν τα παιδιά θετικές αντιλήψεις για τη μόνωση, είναι πολύ σημαντικό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν και αυτοί θετική στάση προς τη μόνωση· να νιώθουν άνεση στο μοναχικό τους χρόνο και να μη δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν το θέμα, δηλαδή να έχουν την ικανότητα να μένουν μόνοι, όπως όρισε ο Winnicott (1958/1965). Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ψυχική ωριμότητα και, αν νιώθουν πως δεν τους συμβαίνει κάτι τέτοιο, πρέπει να εργάζονται προς την κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης και της απόκτησης μεγαλύτερης αυτογνωσίας.

Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν την αντίφαση, το παράδοξο που οι ίδιοι χρησιμοποιούν στο σχολικό πλαίσιο: από τη μια πλευρά ενισχύουν και προωθούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, θέλουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια και ομαδικές δραστηριότητες και να συνεργάζονται και με κάθε τρόπο προάγουν την ένταξη και την ενσωμάτωση όλων των παιδιών στην ευρύτερη ομάδα της τάξης και του σχολείου και, από την άλλη, δίνουν έμφαση στην ατομικότητα, στην ιδιωτικότητα και στη μόνωση των παιδιών, χρησιμοποιώντας εκφράσεις, όπως π.χ. «Ο καθένας μόνος του!», «Μη μιλάτε και μη συνεργάζεστε με τους συμμαθητές σας». Το παράδοξο αυτό βασίζεται στο διωποκειμενικό χαρακτήρα της μοναξιάς: ο κάθε άνθρωπος είναι και μαζί και μόνος. Ο δάσκαλος, έχοντας αναγνωρίσει και αποδεχθεί το παράδοξο της μοναξιάς, κατανοεί την ανάγκη και το δικαίωμα του παιδιού να εργαστεί και να συλλογιστεί ατομικά, στη μόνωσή του, όπως επίσης και να συμμετέχει σε ομαδικές εργασίες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι δάσκαλοι θα πρέπει να γνωρίζουν ότι υπάρχουν ενδοατομικές διαφορές ως προς τη στάση των παιδιών προς την κυριολεκτική μοναξιά και την κοινωνικότητα και ως προς τις χρήσεις της ευεργετικής μοναξιάς. Κάποια παιδιά ωφελούνται από τη μοναχική και ήσυχη ενασχόληση με δραστηριότητες και άλλα παιδιά ασκούν τις δυνατότητές τους στο μέγιστο, όταν συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες. Επίσης, τα παιδιά φαίνεται να αξιοποιούν το χρόνο που είναι μόνα τους προβαίνοντας σε μια πληθώρα χρήσεων, όπως η ονειροπόληση, ο στοχασμός, η επίλυση προβλημάτων, η ελευθερία από κριτική, η αίσθηση της ανεξαρτησίας, η διαφύλαξη της ιδιωτικότητας, η ενασχόληση με δραστηριότητες και η συγκέντρωση για επίδοση.

## 2. Αναγνώριση, κατανόηση και έκφραση της κυριολεκτικής, της επώδυνης και της ευεργετικής μοναξιάς.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναγνωρίσουν την αντικειμενική, την επώδυνη και την εποικοδομητική διάσταση της μοναξιάς μέσω της λογοτεχνίας και της ποίησης, της δραματοποίησης, της μουσικής, της κίνησης και του ελεύθερου παιχνιδιού. Αναλυτικότερα, με έναυσμα οπτικοακουστικό υλικό (π.χ. την ιστορία ενός μοναχικού παιδιού, ή άλλες ιστορίες, όπως *Το κοριτσάκι με τα σπέρτα*, *Οι περιπέτειες του Ολίβερ Τουίστ*, *Ροβινσώνας Κρούσος*, *Χωρίς οικογένεια*), γίνεται διάλογος για τις έννοιες της μοναξιάς, συζητώνται σχετικά παραδείγματα και εμπειρίες από την καθημερινή ζωή των παιδιών (π.χ. ένας ηλικιωμένος συγγενής που

ζει μόνος), ώστε να αντιληφθούν την υποκειμενική και πανανθρώπινη διάσταση της μοναξιάς. Επίσης, τα παιδιά θα αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη άποψη για τις διαστάσεις της μοναξιάς, εάν κινητοποιηθούν να γράψουν για τις προσωπικές τους εμπειρίες μοναξιάς σε μορφή ιστορίας ή παραμυθιού και στη συνέχεια να τις διαβάσουν δυνατά στην τάξη και να τις συζητήσουν – όμως μόνον εφόσον το επιθυμούν. Τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται, λοιπόν, από τους εκπαιδευτικούς να διατυπώνουν και να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τη μοναξιά. Άλλωστε, όπως προέκυψε και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η συγγραφή ημερολογίου είναι μια προσφιλή δραστηριότητα, κυρίως για τους προεφήβους και για τα κορίτσια στο μοναχικό τους χρόνο. Η ενδοσκόπηση και η συγγραφή προσωπικού ημερολογίου θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ειδικά από τους γονείς, ως διάσταση της μόνωσης. Οφείλουν να κατανοήσουν ότι τα παιδιά καταγράφοντας τις ιδέες, τα συναισθήματα, τις απόψεις τους, μπορούν να τα αναγνωρίσουν και να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και οδηγούνται στην ανεξαρτητοποίηση και στη δόμηση της ταυτότητας.

Ένας ακόμη τρόπος αναγνώρισης και έκφρασης των εμπειριών και των συναισθημάτων μοναξιάς είναι η ζωγραφική. Τα παιδιά μπορούν να παρακινηθούν από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν εικαστικά την ιστορία ή το παραμύθι για τη μοναξιά που θα γράψουν. Η καλλιτεχνική επένδυση του γραπτού λόγου εμπλουτίζει την εμπειρία της μοναξιάς, καθώς ασκείται ακόμη περισσότερο η φαντασία και η δημιουργικότητα του παιδιού. Εξάλλου, η ζωγραφική ως έκφραση συναισθημάτων, χρησιμοποιείται και ως μέσο ψυχοθεραπείας της επώδυνης μοναξιάς.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τα παιδιά να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να εκφράσουν τις όψεις της μοναξιάς, δηλαδή την κυριολεκτική, την επώδυνη και την ευεργετική μοναξιά, μέσω των τεχνικών αναγνώρισης των συναισθημάτων (Χατζηχρήστου, 2004) (βλέπε και παράγραφο 7).

### **3. Αναγνώριση των διαστάσεων της ευεργετικής μοναξιάς.**

Όπως ανέδειξαν τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας, τα παιδιά αξιοποιούν το χρόνο που είναι μόνα τους προβαίνοντας σε μια πληθώρα χρήσεων, όπως η ονειροπόληση, ο στοχασμός, η επίλυση προβλημάτων, η ελευθερία από κριτική, η ανεξαρτησία και η ιδιωτικότητα, η ενασχόληση με δραστηριότητες και η συγκέντρωση για επίδοση. Η πρώτη διάσταση της ευεργετικής μοναξιάς των παιδιών, δηλαδή η ονειροπόληση, ο στοχασμός και η επίλυση προβλήματος, έχει εξαιρετική χρησιμότητα για τη μαθησιακή διαδικασία. Πολλά παιδιά επιζητούν ησυχία και μόνωση για να σκεφτούν και να λύσουν τα προβλήματα που έχουν. Συνεπώς, θα πρέπει να παρέχεται μοναχικός χρόνος στα παιδιά για να συλλογιστούν, να κατανοήσουν τη διδακτέα ύλη και να λύσουν τις προβλεπόμενες ασκήσεις. Αναμφίβολα, επίσης, οι δάσκαλοι οφείλουν να κατανοήσουν πως στη μόνωσή τους τα παιδιά ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και πραγματεύονται όλα τα προβλήματα που τα απασχολούν.

Σε συνάφεια με το στοχασμό και την επίλυση προβλημάτων προέκυψε η διάσταση της συγκέντρωσης και επίδοσης στα μαθήματα. Τα παιδιά επιθυμούν να είναι μόνα τους, για να καταλαβαίνουν καλύτερα αυτό που διαβάζουν, να μελετούν τα μαθήματά τους, γιατί με αυτόν τον τρόπο συγκεντρώνονται πιο εύκολα και καλύτερα. Η μοναχική συγκέντρωση για επίδοση των παιδιών είναι μια διάσταση της μόνωσης που θα πρέπει να ληφθεί ιδιαίτερα υπόψη από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Επίσης, όπως έδειξαν τα ευρήματα, τα παιδιά ανέφεραν ότι η ανάγνωση εξωσχολικού βιβλίου είναι μια προσφιλή δραστηριότητα στο μοναχικό τους χρόνο. Γι' αυτό το λόγο, προτείνεται η ύπαρξη μιας ήσυχης γωνιάς στην τάξη, της «γωνιάς

του παραμυθιού», πιθανότατα κοντά στη βιβλιοθήκη, όπου τα παιδιά θα μπορούν να βρουν καταφύγιο για να μείνουν μόνοι τους και για να απολαύσουν την ανάγνωση ενός βιβλίου (Μαλαφάντης, 2005α, 2005β). Η ανάγνωση ενός βιβλίου είναι ένα «ταξίδι σε άλλη πραγματικότητα», κατά την οποία το παιδί έρχεται σε επαφή με πρόσωπα και καταστάσεις που γνωρίζει ότι είναι πλασματικές και ζει σε ένα φανταστικό πλαίσιο (Καλογήρου, 1999), συνεπώς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει αυτό το μοναχικό «ταξίδι στη φαντασία». Η ανάγνωση για ψυχαγωγία και καλλιέργεια του πνεύματος φαίνεται ότι συνιστά κατεξοχήν μοναχική δραστηριότητα, όπως στους ενήλικους, κάτι που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους δασκάλους. Επίσης, τα παιδιά ανέφεραν ότι θέλουν να είναι μόνοι τους για να επικοινωνούν με το Θεό και να προσεύχονται. Η πνευματική διάσταση της μόνωσης θα πρέπει να αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς και να ενθαρρύνεται η σιωπηλή προσευχή στο σχολικό πλαίσιο.

Ακόμη, η ελευθερία από κριτική και η διαφύλαξη της ιδιωτικότητας αποτελεί ένδειξη της ανεξαρτητοποίησης του παιδιού. Στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να απεξαρτούνται από τους δασκάλους και οι κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους αποκτούν ξεχωριστή σημασία. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν την αναπτυξιακή διαδικασία της ανεξαρτητοποίησης και δόμησης της ταυτότητας του εαυτού μέσω της μόνωσης. Αλλά και οι γονείς οφείλουν να αναγνωρίσουν και να προωθήσουν την ανακάλυψη και δόμηση της ταυτότητας μέσω της μόνωσης και της ενδοσκόπησης.

Υποθέτουμε ότι η μοναχική ενασχόληση με δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο είναι λιγότερο εφικτή και πιθανή, κυρίως λόγω έλλειψης χώρου και χρόνου, όμως σε περίπτωση που το επιζητήσει κάποιο παιδί, δεν θα πρέπει να στερηθεί της δυνατότητας να έχει χρόνο για τον εαυτό του. Ειδικά όσον αφορά στις δραστηριότητες με κατασκευές, όπως παζλ, κολάζ, χειροτεχνίες, οι δάσκαλοι θα πρέπει να γνωρίζουν ότι κάποια παιδιά προτιμούν να εργαστούν μόνοι τους, στην ησυχία τους και να μη συμμετέχουν στην ομάδα. Εξάλλου, τα παιδιά ανέφεραν ότι επιθυμούν να ζωγραφίζουν όταν είναι μόνοι τους, επομένως, θα πρέπει να τους παρέχεται η ευκαιρία να δημιουργήσουν και να εκφραστούν με καλλιτεχνικό τρόπο μοναχικά μέσα στην τάξη.

#### **4. Αναγνώριση και κατανόηση των διαφορών φύλου ως προς την ευεργετική μοναξιά.**

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν υπόψη ότι υφίστανται συγκεκριμένες διαφορές φύλου ως προς την ευεργετική μοναξιά. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι τα κορίτσια στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία δεν συμπαθούν την κυριολεκτική μοναξιά, ωστόσο, όταν είναι μόνοι τους, ονειρεύονται, σκέφτονται και επιλύουν προβλήματα, όπως επίσης συγκεντρώνονται καλύτερα και έχουν καλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα. Οι δάσκαλοι οφείλουν να σέβονται και να ενισχύουν την τάση εσωτερίκευσης των κοριτσιών, η οποία εκφράζεται με την ονειροπόληση και τη μελέτη των μαθημάτων, παρέχοντας περισσότερο μοναχικό χρόνο στα κορίτσια, ώστε να συγκεντρωθούν και να μελετήσουν τα μαθήματά τους, να συλλογιστούν, να επεξεργαστούν και να επιλύσουν τις ασκήσεις και τα προβλήματα, που τους δίνονται.

Συνακόλουθα, τα αγόρια έχουν πιο θετική στάση προς τη μόνωση και την επιθυμούν για να νιώθουν ανεξαρτησία, να αποφεύγουν την κριτική των άλλων, να απολαμβάνουν ιδιωτικές στιγμές και να εκτελούν μοναχικές δραστηριότητες, όπως κατασκευές. Επομένως, οι δάσκαλοι θα πρέπει να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν ότι τα αγόρια είναι πιθανό κάποιες στιγμές να είναι πιο ανεξάρτητα, να «κλείνονται

στον εαυτό τους» και να έχουν μυστικά. Επίσης, η δημιουργική και καλλιτεχνική φύση των αγοριών εκφράζεται περισσότερο στο μοναχικό τους χρόνο, κάτι που οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν. Συγκεκριμένα, για τα αγόρια ενδείκνυται η ανάθεση ατομικών εικαστικών εργασιών, όπως χειροτεχνίες, παζλ, κατασκευές, καθώς προτιμούν τη μόνωση για να κάνουν τέτοιου είδους δραστηριότητες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν ότι προτιμούν τη μοναχική ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, συνεπώς ειδικά τα αγόρια θα πρέπει να ενθαρρύνονται να τον χρησιμοποιούν εξατομικευμένα, εφόσον υπάρχει η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο.

#### **5. Αναγνώριση και κατανόηση των διαφορών ηλικίας ως προς την ευεργετική μοναξιά.**

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν ότι υπάρχουν συγκεκριμένες διαφορές ηλικίας στην ευεργετική μοναξιά. Όπως προέκυψε στην παρούσα έρευνα, στη μέση παιδική ηλικία είναι πιο έντονη η επιθυμία για μόνωση από ό,τι στην ύστερη παιδική ηλικία. Οι μαθητές Δ' δημοτικού επιζητούν τη μόνωση για να ονειροπολούν, να στοχάζονται, να επιλύουν προβλήματα, να είναι ελεύθεροι και ανεξάρτητοι, να αποφεύγουν την κριτική, να ασχολούνται με δραστηριότητες καθώς και να συγκεντρώνονται. Γι' αυτό το λόγο, οι δάσκαλοι της Δ' δημοτικού οφείλουν να σεβαστούν την επιθυμία των παιδιών και να τους παρέχουν κίνητρα για μοναχικές δραστηριότητες μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Δραστηριότητες τέτοιου τύπου είναι η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων με σκοπό την τέρψη και την ψυχαγωγία, η μοναχική συγκέντρωση και μελέτη, το μοναχικό παιχνίδι, η μοναχική ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, η δημιουργία καλλιτεχνικών κατασκευών και η ζωγραφική. Φαίνεται πως στη μέση παιδική ηλικία ενδείκνυται η εξατομικευμένη διδασκαλία, καθώς τα παιδιά επωφελούνται σημαντικά από τη μόνωση.

Το ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία επιζητούν την κυριολεκτική μοναξιά για να ανακαλύπτουν τον εαυτό τους θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από τους δασκάλους με την ανάθεση ατομικών εργασιών (project) σε ελεύθερη γραφή. Η θεματογραφία των ατομικών εργασιών μπορεί να ποικίλλει: περιγραφή του εαυτού και των σχέσεων με τα αγαπημένα πρόσωπα, σκιαγράφηση των ατομικών προτιμήσεων και στάσεων που αφορούν πληθώρα θεμάτων (π.χ. παιχνίδια, ελεύθερες δραστηριότητες, οικογενειακά και κοινωνικά θέματα, συναισθήματα, ιδέες) και στοχασμός πάνω στα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό και ο δάσκαλος να αποκτήσει επίγνωση των ατομικών προτιμήσεων και στάσεων του παιδιού, αλλά και το ίδιο το παιδί θα κινητοποιηθεί να εκφράσει τις απόψεις, τις ανησυχίες και τις επιλογές του.

Συνακόλουθα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναγνωρίζουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες των τελειόφοιτων του δημοτικού. Η ηλικία αυτή, η προεφηβεία, φαίνεται ότι είναι αναπτυξιακά κρίσιμη περίοδος για τη διαμόρφωση των σχέσεων με τους συνομηλίκους, καθώς αυτές οι σχέσεις αποκτούν ολοένα μεγαλύτερη σημασία από την ηλικία αυτή και μετά. Βέβαια, καθώς τα οφέλη της ευεργετικής μοναξιάς είναι περισσότερο εμφανή στους προεφήβους με κοινωνικο-συναισθηματική ωριμότητα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διττός: συνίσταται στην προαγωγή των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων και στο σεβασμό της επιθυμίας του παιδιού για μόνωση. Άλλωστε, ιδιαίτερα η περίοδος της προεφηβείας είναι περίοδος αλλαγών και ο δάσκαλος οφείλει να διακρίνει τις μεταβολές και να προσαρμόζεται στις συγκεκριμένες ανάγκες του παιδιού.



## **6. Σεβασμός στην ιδιωτικότητα και στη μυστικότητα των παιδιών.**

Είναι πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να σέβεται την ιδιωτικότητα των παιδιών και παράλληλα να είναι σε θέση να τους συμπαρασταθεί όταν τον χρειάζονται. Μερικές φορές τα παιδιά επιθυμούν να έχουν τον έλεγχο των πληροφοριών, των χώρων και των πραγμάτων που χρησιμοποιούν, ώστε οι άλλοι να μην έχουν πρόσβαση σε αυτά (Wolfe, 1978). Η διάσταση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της ευεργετικής μοναξιάς για την ανεξαρτητοποίηση και για την αποφυγή της κριτικής. Τα παιδιά θέλουν τον προσωπικό τους χώρο και να μην τους ενοχλούν οι άλλοι όταν ασχολούνται με μια δραστηριότητα. Ιδιαίτερα εμφανές είναι το γεγονός αυτό στα αγόρια, που κάνουν «σκανταλιές» και διατηρούν μυστικά, όχι μόνο για να αποφεύγουν την κριτική και την τιμωρία, αλλά και επειδή προσπαθούν να ανεξαρτητοποιηθούν.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν, λοιπόν, να αποφεύγουν τον αυστηρό έλεγχο όταν δεν κρίνεται απαραίτητος, και φυσικά ο έλεγχος θα πρέπει να γίνεται με τη συγκατάθεση του παιδιού. Επίσης, στην περίπτωση που υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, θα μπορούσε το κάθε παιδί στην τάξη να έχει ένα προσωπικό χώρο για να τοποθετεί πράγματα που επιθυμεί (π.χ. ένα χαρτόκουτο, ένα ράφι), το οποίο να μην μπορεί να ανοιχτεί χωρίς την άδειά του. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί αισθάνεται ότι διατηρεί ένα μυστικό, μοναχικό «καταφύγιο» στο σχολείο.

Συνακόλουθα, θα πρέπει να υποστηρίζεται η εξατομικευμένη διδασκαλία, καθώς οι εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού είναι μοναδικές, κυρίως για τη μέση παιδική ηλικία (βλέπε και πρόταση 5). Όπως προαναφέρθηκε, μερικές φορές τα παιδιά χρειάζονται χρόνο μόνο τους για να σκεφτούν και να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα, ή για να συγκεντρωθούν και να μελετήσουν. Οι δάσκαλοι, λοιπόν, αναγνωρίζουν τις εξατομικευμένες μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού και παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη.

Στην αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας στηρίζεται και η μοντεσσοριανή μέθοδος, η οποία εφαρμόζεται ακόμη σε ορισμένα δημοτικά σχολεία. Τα παιδιά θεωρούνται ως υπεύθυνα και ανεξάρτητα άτομα, που μπορούν να επιλέξουν τι θα μάθουν μόνο τους (βλέπε και Δράκος, 2002). Το παιδί μαθαίνει μόνο του μέσα από συγκεκριμένο υλικό και ο δάσκαλος και οι συμμαθητές έχουν κυρίως υποστηρικτικό ρόλο. Ουσιαστικά, το παιδί μόνο του συγκεντρώνεται, στοχάζεται, επιλύει προβλήματα και ανακαλύπτει τη γνώση.

## **7. Ασκήσεις στοχασμού και ανακάλυψης του εαυτού.**

Όπως προαναφέρθηκε, άλλες διαστάσεις της μόνωσης στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία είναι η ονειροπόληση, ο στοχασμός και η επίλυση προβλημάτων. Συγκεκριμένα, στο μοναχικό τους χρόνο τα παιδιά επιθυμούν να ονειρεύονται, να στοχάζονται, να ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και να επιλύουν προβλήματα. Οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν επίγνωση του εαυτού, των πράξεων, των συμπεριφορών και των συναισθημάτων τους. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει το παιδί: να σκεφτεί χαρακτηριστικά του και να αποφασίσει τι του αρέσει και τι δεν του αρέσει· να σκεφτεί ένα πρόβλημα που αντιμετώπιζε, τη λύση που έδωσε και άλλες εναλλακτικές λύσεις· ή να πραγματοποιήσει σχέδια για το μέλλον.

Τα παιδιά θα μάθουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά, τις απόψεις, τους στόχους και τις αξίες τους. Η διαδικασία της ενδοσκόπησης συμβάλλει στην αυτο-βελτίωση, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, όπως επίσης και στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων. Συγκεκριμένες τεχνικές αναγνώρισης των συναισθημάτων που αναφέρονται και στο *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας*

και της μάθησης – Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο (Χατζηχρήστου, 2004) είναι οι ακόλουθες:

- Το αλφάβητο των συναισθημάτων και ο τροχός των συναισθημάτων, όπου τα παιδιά αναγνωρίζουν και κατονομάζουν ποικίλα συναισθήματα.
- Τα κρυμμένα συναισθήματα, όπου τα παιδιά εξοικειώνονται με το λεξιλόγιο των συναισθημάτων.
- Ένα συναίσθημα ... πολλές καταστάσεις, όπου τα παιδιά αναγνωρίζουν τα ποικίλα συναισθήματα και κατανοούν ότι ένα συναίσθημα μπορεί να εκφράζεται σε διαφορετικές καταστάσεις.
- Πώς θα αισθανόσουν αν ...;, όπου τα παιδιά αναγνωρίζουν και εκφράζουν με διαφορετικούς τρόπους τα συναισθήματά τους σε ποικίλες περιστάσεις.
- Το «θερμόμετρο» των συναισθημάτων, όπου τα παιδιά κατανοούν ότι αρκετές φορές τα συναισθήματα μπορεί να αλλάξουν όταν αλλάξει μια κατάσταση και ότι το ίδιο συναίσθημα μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικό βαθμό έντασης.
- Εκφράζοντας δυσάρεστα συναισθήματα, όπου τα παιδιά κατανοούν ότι αρκετές φορές τα δυσάρεστα συναισθήματα μπορεί να εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους και παράλληλα ασκούνται στην έκφραση των δυσάρεστων συναισθημάτων.

#### 8. Ασκήσεις ηρεμίας.

Όπως προέκυψε από την *Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών* και από την ποιοτική ανάλυση των ανοικτών ερωτήσεων, τα παιδιά επιθυμούν τη μόνωση για να ησυχάζουν, να ηρεμούν, να βρίσκουν γαλήνη. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η ακόλουθη απάντηση «Ναι, νιώθω καλύτερα επειδή βάζω τις σκέψεις μου σε μια σειρά, ηρεμώ, γαληνεύω. Νιώθω καλύτερα με τον εαυτό μου» (Κορίτσι, Στ' δημοτικού).

Συνεπώς, τα παιδιά δεν θα πρέπει να έχουν μόνο ένα χώρο για μυστικό καταφύγιο στο σχολείο, αλλά και ένα χώρο όπου θα μπορούν να είναι μόνα «ανάμεσα σε άλλους», να υπάρχουν στη μόνωσή τους, ένα χώρο όπου θα ηρεμούν και θα χαλαρώνουν. Ενδεχομένως, μια γωνιά της τάξης μπορεί να οριστεί ως «η γωνιά της ηρεμίας» και τα παιδιά να μπορούν να τη χρησιμοποιούν γι' αυτό το σκοπό. «Η γωνιά της ηρεμίας» δεν χρειάζεται παρά μόνο μερικά μαλακά μαξιλάρια, ένα μικρό χαλί, κάποια μικροέπιπλα όπου θα τοποθετούνται μεταβατικά αντικείμενα των παιδιών (βλέπε και πρόταση 10) και μπορεί να υποκαθιστά τη «γωνιά του παραμυθιού» (βλέπε και πρόταση 3). Έτσι το παιδί, θα γνωρίζει ότι υπάρχει ένα μέρος να ηρεμήσει και ξεκουραστεί, όταν το επιθυμεί, να απολαύσει τη μόνωσή του, ακόμα και να κοιμηθεί. Αυτή η πρόταση βέβαια είναι καταλληλότερη για τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει τεχνικές χαλάρωσης, όπως ήρεμες αναπνοές, με σκοπό να ενθαρρύνονται τα παιδιά να αποβάλλουν το άγχος και τις εντάσεις.

#### 9. Μοναχικό παιχνίδι.

Ο Winnicott (1971, σ. 50) όρισε το παιχνίδι ως «μια εμπειρία, πάντοτε μια δημιουργική εμπειρία, στο συνεχές του χώρου και του χρόνου, μια βασική μορφή ζωής». Υποστήριζε ότι το παιχνίδι είναι ένα πανανθρώπινο, θεμελιώδες χαρακτηριστικό της υγιούς ανάπτυξης του ανθρώπου, την οποία διευκολύνει και είναι αυτό που οδηγεί στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων.

Η πιο προσφιλής δραστηριότητα των παιδιών στο μοναχικό τους χρόνο είναι το παιχνίδι. Γνωρίζοντας την προτίμηση αυτή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται την ανάγκη του παιδιού να παίζει μόνο του, όπως κατανοεί την ανάγκη του για ηρεμία και χαλάρωση. Μέσα στην τάξη, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, μπορεί να υπάρχει μια γωνιά με παζλ, παιχνίδια κατασκευών, κουκλοθέατρο, κούκλες, αυτοκίνητα και άλλα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών, με τα οποία θα ασχολούνται για να ξεκουραστούν, να ηρεμήσουν, να δημιουργήσουν, να ανανεωθούν. Βέβαια, στις μεγαλύτερες τάξεις τα παιδιά προτιμούν τη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών, η οποία προτείνεται με φειδώ. Μια ακόμη αγαπημένη μοναχική ενασχόληση των παιδιών είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, όπως προέκυψε στην παρούσα έρευνα. Επομένως, εφόσον υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο, θα πρέπει να παρέχεται στα παιδιά η δυνατότητα να παίζουν και να ασχολούνται ατομικά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Αναμφισβήτητα, στο εμπόριο διατίθενται εκπαιδευτικά λογισμικά και παιχνίδια, τα οποία είναι κατάλληλα και υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός ότι το μοναχικό παιχνίδι δεν είναι πάντα κακό (Coplan et al., 1994. Coplan & Rubin, 2004. Coplan & Weeks, under review. Rubin, 1982) και δεν θα πρέπει να περιορίζεται με κάθε τρόπο ως ένδειξη προβλημάτων κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής.

#### **10. Παροχή ελεύθερου χρόνου.**

Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου στις μέρες μας αποτελεί ευρύτερο κοινωνικό φαινόμενο. Όλοι οι άνθρωποι εργάζονται, είναι διαρκώς απασχολημένοι και παραπονούνται ότι δεν έχουν ελεύθερο χρόνο, χρόνο για τον εαυτό τους. Ήδη από την αρχή της σχολικής ηλικίας τα παιδιά κάνουν διάφορες δραστηριότητες το απόγευμα, μετά από μια κουραστική μέρα στο σχολείο, εκτός από τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων, όπως ξένες γλώσσες, αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, με συνέπεια να έχουν ελάχιστο ελεύθερο χρόνο να ξεκουραστούν, να παίζουν, να ηρεμήσουν, ή απλά να χαζέψουν.

Κάποιες στιγμές, λοιπόν, στο σχολείο τα παιδιά βρίσκουν τρόπους να αποσυρθούν, να γίνουν «αόρατα», κρύβονται στο θρανίο τους πίσω από τους συμμαθητές, δεν προσέχουν και είναι αφηρημένα, είναι «στον κόσμο τους». Συμπεριφορές τέτοιου τύπου είναι πιθανό να προκύψουν κατά τη διάρκεια συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες, ή όταν το παιδί υπερφορτωθεί με πληροφορίες. Στην έρευνά μας τα παιδιά ανέφεραν ότι επιζητούν μοναχικό χρόνο, να ηρεμήσουν, να νιώσουν γαλήνη, να ξεκουραστούν, να «χαζέψουν» και απλά να μην κάνουν τίποτα. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να ανασυντάξουν τις δυνάμεις τους, θα συλλογιστούν και θα οδηγηθούν στην επίλυση προβλημάτων. Ο ελεύθερος χρόνος παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα για αυτορρύθμιση και επαναφορά του αυτοελέγχου.

#### **11. Χρήση μεταβατικών αντικειμένων και του δυνητικού χώρου.**

Τα μεταβατικά αντικείμενα και φαινόμενα συντελούν στη μείωση του άγχους και προωθούν την ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων από το ίδιο το παιδί (Winnicott, 1958/1965). Η δημιουργική αυτή δραστηριοποίηση πραγματοποιείται στο δυνητικό χώρο μεταξύ της εσωτερικής και της εξωτερικής πραγματικότητας, όταν για παράδειγμα το παιδί παίζει ελεύθερα, ζωγραφίζει, ακούει ή παίζει μουσική, κατασκευάζει παζλ, έρχεται σε επαφή με τη φύση κ.ά. Συνεπώς, τα παιδιά θα πρέπει να αφεθούν ελεύθερα να ολοκληρώσουν τη δημιουργία τους, χωρίς περισπασμούς και διακοπές. Γι' αυτό το σκοπό, μπορεί να δημιουργηθεί μια γωνιά στην τάξη με

μεταβατικά αντικείμενα των παιδιών, όπου θα μπορούν ελεύθερα να ηρεμήσουν και να δημιουργήσουν (βλέπε και πρόταση 8). Η χρήση των μεταβατικών αντικειμένων συνδέεται και με το μοναχικό παιχνίδι, που αποτελεί προσφιλή δραστηριότητα των παιδιών όταν είναι μόνα τους.

Μια ακόμη χρήσιμη πρακτική συνιστά η οπτικοποίηση: ζητείται από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους σχηματίζοντας μια όμορφη εικόνα στο μυαλό τους και στη συνέχεια να την περιγράψουν με λόγια και να τη ζωγραφίσουν, να την κρύψουν κάπου ως το μυστικό τους. Στην ουσία, τα παιδιά ενθαρρύνονται με τον τρόπο αυτόν να αναπτύξουν τη φαντασία τους, τη δημιουργική φύση τους.

## **12. Αποδοχή και απόλαυση της ησυχίας.**

«Η μελωδία της ησυχίας» είναι μια τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, ώστε τα παιδιά να μείνουν σιωπηλά και να απολαύσουν τη γαλήνη της ησυχίας. Συνήθως, διαστήματα τέτοιου τύπου θα χρησιμοποιηθούν για να ξεκουραστούν και να ηρεμήσουν τα παιδιά, στο τέλος μιας βροχερής και μουντής μέρας, όταν ο χαμηλός φωτισμός βοηθάει τα παιδιά να χαλαρώσουν. Η αποδοχή και απόλαυση της ησυχίας μπορεί να συνδυασθεί και με τεχνικές χαλάρωσης και ηρεμίας (βλέπε και πρόταση 8). Βέβαια, στις μικρές ηλικίες, τα διαστήματα αυτά θα έχουν μικρή διάρκεια. Σύμφωνα, άλλωστε, με τον Winnicott (1958/1965), η σιωπή αποτελεί αναπτυξιακό επίτευγμα.

## **13. Σιωπηλή επικοινωνία.**

Ο σκοπός της σιωπηλής επικοινωνίας είναι να ενισχυθεί η εμπειρία της μόνωσης, ενώ παράλληλα να προωθηθεί η εγγύτητα και η οικειότητα ανάμεσα στους συμμαθητές. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα νιώσουν μέρος ενός ευρύτερου όλου και θα εναρμονισθούν με το περιβάλλον τους. Άλλωστε, όπως προέκυψε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τα παιδιά στη μόνωση συχνά ονειροπολούν και σκέφτονται τις στιγμές με τα αγαπημένα τους πρόσωπα, φαντάζονται ότι είναι κοντά στα πρόσωπα που αγαπούν, παρόλο που αυτά δεν είναι εκεί και επικοινωνούν πνευματικά μαζί τους. Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η αποστολή κάποιου μηνύματος σε έναν άρρωστο συμμαθητή τους, ο οποίος λείπει, ενώ κυριαρχεί η σιωπή. Έτσι, τα παιδιά ασκούνται ταυτόχρονα στη χαλάρωση και στη συγκέντρωση, ενώ ενδυναμώνουν τις κοινωνικές σχέσεις τους.

## **14. Η μόνωση στο χώρο του μουσείου.**

Τα μουσεία, δημιουργώντας μια αίσθηση ηρεμίας και γαλήνης, συμβάλλουν στην ανανέωση του ατόμου (Buchholz, 2000). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει ελευθερία στα παιδιά να εξερευνήσουν το μουσείο με το δικό τους τρόπο, παρατηρώντας τα εκθέματα που τα ενδιαφέρουν. Τα παιδιά, ακόμη από τις μικρές ηλικίες, μπορούν να επισημάνουν τα ενδιαφέροντά τους και να αισθανθούν οικειότητα, σα στο σπίτι τους. Νιώθοντας ασφάλεια στην ησυχία του μουσείου και ηρεμία προτιμούν να το εξερευνήσουν μόνα τους. Συνεπώς, η επίσκεψη στο μουσείο αποτελεί μοναδική εμπειρία, καθώς αξιοποιείται στο μέγιστο βαθμό η σιωπηλή μάθηση (wordless learning). Η μοναχική συγκέντρωση και η μάθηση στο μουσείο, αν και δεν προέκυψε άμεσα στην παρούσα έρευνα, συνδέεται με το ότι τα παιδιά προσδοκούν την ευεργετική μοναξιά για να συγκεντρωθούν και να μελετήσουν, να μάθουν καλύτερα τα μαθήματά τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, έχουν τη δυνατότητα να ονειροπολήσουν, να συλλογιστούν μοναχικά και να ανακαλύψουν τον κόσμο του μουσείου.

#### 15. Ο εκπαιδευτικός ως «ζωντανή», αξιόπιστη και ουδέτερη προσωπικότητα.

Ο Winnicott (1958/1965) έκανε λόγο για την ικανότητα του παιδιού να μένει μόνο του, με την παρουσία της μητέρας. Στην ουσία, η μητέρα αποτελεί μια αξιόπιστη φιγούρα, η οποία θα είναι εκεί, όταν το παιδί επιστρέψει από τη μοναχική του εμπειρία. Στο σχολείο ο δάσκαλος έρχεται να υποκαταστήσει την «αρκετά καλή μητέρα», ως διαθέσιμη και υποστηρικτική παρουσία. Προωθεί συναισθήματα ασφάλειας, ώστε το παιδί να νιώθει ελεύθερο να αναπτυχθεί, να παίζει και να γνωρίσει το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον μόνο του και, όταν θελήσει, θα επιδιώξει οικειότητα με το δάσκαλο. Αναμφισβήτητα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διατηρεί μια ισορροπία, μια ουδετερότητα, να σέβεται την ιδιωτικότητα των μαθητών και τον προσωπικό χώρο τους και να μην εμπλέκεται σε υπερβολικό βαθμό στη ζωή των παιδιών και στις σχέσεις μεταξύ τους. Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά επιζητούν τη μόνωση για να έχουν ανεξαρτησία και ιδιωτικότητα, επομένως ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι παρών όταν το παιδί τον χρειάζεται και απών όταν η μόνωση προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη. Είναι απαραίτητη η ετοιμότητα του δασκάλου, καθώς διαρκώς μεταβάλλονται οι συνθήκες και η εμπλοκή του πρέπει να εναλλάσσεται με την απεμπλοκή του.

\*

Καταλήγουμε, επομένως, στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά μπορούν να εξοικειώνονται με εμπειρίες μόνωσης στο σχολικό πλαίσιο, μέσα από πρακτικές, όπως ασκήσεις χαλάρωσης, σιωπής, ονειροπόλησης, στοχασμού και δημιουργικής έκφρασης. Ο εκπαιδευτικός ως «ζωντανή», αξιόπιστη και ουδέτερη προσωπικότητα και απαλλαγμένος από δυσλειτουργικές πεποιθήσεις σχετικά με τη φύση της μοναξιάς, θα αναγνωρίσει την ανάγκη για μόνωση και θα την ενισχύσει. Η εφαρμογή των πρακτικών αυτών δεν είναι εύκολη υπόθεση και απαιτεί την προσωπική, εν πολλοίς μοναχική ενασχόληση του εκπαιδευτικού· θα πρέπει ο ίδιος να έχει την ικανότητα να είναι μόνος για να την προωθήσει. Ωστόσο, η σημασία της ευεργετικής μοναξιάς για την ανάπτυξη του παιδιού θα αποτελεί και το κίνητρο του εκπαιδευτικού. Όπως ανέδειξε η παρούσα έρευνα, στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία τα παιδιά όχι μόνο ορίζουν ικανοποιητικά τη μόνωση και τη διαφοροποιούν από την επώδυνη μοναξιά, αλλά και αξιοποιούν μια πληθώρα χρήσεων της ευεργετικής μοναξιάς: ονειροπόληση, στοχασμός, επίλυση προβλήματος, ελευθερία από κριτική, ανεξαρτησία, διαφύλαξη της ιδιωτικότητας, ενασχόληση με δραστηριότητες, συγκέντρωση και επίδοση.

ΩΣ

## ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Ο Γάλλος φιλόσοφος Jean-Paul Sartre (1905-1980) είχε πει: «Αν αισθάνεσαι μοναξιά όταν είσαι μόνος, έχεις κακή παρέα». Η μοναξιά, όμως, έχει πολλά πρόσωπα: κυριολεκτική μοναξιά, επώδυνη μοναξιά, ευεργετική μοναξιά. Από τη στιγμή που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι αντικειμενικά βρίσκονται μόνοι, χωρίς κανένα άλλο γύρω τους, μπορεί να νιώσουν θλίψη, να βιώσουν αρνητικά και επώδυνα συναισθήματα. Ωστόσο, είναι εξίσου πιθανό να αξιοποιήσουν το μοναχικό τους χρόνο για να επικεντρωθούν και να συλλογιστούν πάνω στα προβλήματα, τις σχέσεις και τα συναισθήματά τους, ώστε να δομήσουν και να αναθεωρήσουν την ταυτότητά τους, να δημιουργήσουν και να απολαύσουν την ελευθερία τους. Αυτό, όπως κατέδειξε η παρούσα διατριβή, ξεκινά ήδη από την παιδική ηλικία. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, όσοι ασχολούμαστε με τη διαπαιδαγώγηση, εκπαίδευση και προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών, να αναθεωρήσουμε και να επαναπροσδιορίσουμε τις αντιλήψεις μας για τη μοναξιά και τις ποικίλες όψεις της. Παραφράζοντας τον Jean-Paul Sartre, θα λέγαμε: «Αν αισθάνεσαι **μόνο** μοναξιά όταν είσαι μόνος, έχεις κακή παρέα».

\*

Καταλήγοντας, ας αφήσουμε τα παιδιά για άλλη μια φορά να μας δώσουν τις προσωπικές αφηγήσεις τους για την ευεργετική μοναξιά:

Νιώθω ξαλαφρωμένος επειδή έχω σκεφτεί τα θέματα που με απασχολούν.  
Νιώθω χαλαρός, ξεκούραστος και γεμάτος διάθεση να κάνω κάτι, να παίξω κ.ά.  
Νιώθω διαφορετικά, γιατί υπάρχει ησυχία, σκέφτομαι πράγματα, κάνω χειροτεχνίες, παίζω περισσότερο με τα παιχνίδια μου και βλέπω τηλεόραση.  
(Αγόρι, Δ' δημοτικού)

Όταν μένω μόνη μου μπορώ να σκεφτώ κάτι που έκανα. Μόλις τελειώσω, μετά είμαι χαρούμενη που έλυσα αυτό πρόβλημα. Είμαι ευτυχισμένη!!!  
Όταν μένω ένα διάστημα μόνη μου, μετά νιώθω ότι δεν υπάρχει κανένας άλλος γύρω μου κι ότι υπάρχω μόνο εγώ. Μετά από ένα διάστημα θέλω να υπάρχουν κι άλλα διαστήματα.  
Νιώθω ήρεμη, χαλαρή, πολύ ξεκούραστη, όχι δυστυχισμένη. Θέλω να κάνω πολλά πράγματα, όπως να ζωγραφίσω, να παίξω μπάλα ή να μιλάω με κάποια φίλη και να παίζουμε. Βλέπω επίσης και τηλεόραση.  
(Κορίτσι, Δ' δημοτικού)

Νιώθω καλύτερα, με περισσότερη ενέργεια, χαλαρός και πάρα πολύ ξεκούραστος σωματικά.  
Νιώθω ανανεωμένος, με καθαρό μυαλό, καθώς στο χρόνο που ήμουν μόνος μου, σκεφτόμουν τα γεγονότα που συνέβησαν στο σχολείο και άλλα γεγονότα στο σπίτι, σκέφτηκα αν είπα κάτι λάθος και αν είπα κάτι, σκέφτομαι πώς να το διορθώσω! Έτσι δεν το έχω συνεχώς στο μυαλό μου να με βασανίζει.  
Νιώθω ήρεμος, γαλήνιος και πιο δυνατός μερικές φορές.  
(Αγόρι, Στ' δημοτικού)

Νιώθω ότι τώρα πια ξέρω ότι μπορώ να μένω μόνη μου, γιατί νιώθω ωραία και ευχάριστα κάνοντας διάφορα πράγματα.

*Όταν είμαι μόνη μου, μετά είμαι ήσυχη, χαλαρή και ξεκούραστη. Όταν είμαι μόνη μου, σκέφτομαι διάφορα πράγματα και κάνω όνειρα.*

*Αφού περάσω λίγη ώρα μόνη μου, νιώθω διαφορετικά, γιατί έχω συνειδητοποιήσει κάποια πράγματα. Έχω σκεφτεί τη συμπεριφορά που είχα και μου περνά ο θυμός, που ίσως έχω. Το να μένεις μόνος σου γενικά σε κάνει καλύτερο άνθρωπο, γιατί μένεις μόνος με τον εαυτό σου.*

*(Κορίτσι, Στ' δημοτικού)*



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Achenbach, T. M. (1988). *Child Behavior Checklist for Ages 4-16*. Burlington, VT: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2004). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 21*, 21-37.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Alexopoulos, D. S. (2004). Adaptation and psychometric properties of the Junior Eysenck Personality Inventory (JEPI) in Greece. *Psychology, The Journal of the Hellenic Psychological Society, 11*, 402-422.
- Altman, I. (1975). *The environment and social behavior*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, C. A. (1999). Attributional style, depression, and loneliness: A cross-cultural comparison of American and Chinese adolescents. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 482-499.
- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development, 33*, 250-259.
- Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development, 62*, 1460-1474.
- Asendorpf, J. B. (1993a). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1069-1081.
- Asendorpf, J. B. (1993b). Beyond temperament: A two-factorial coping model of the development of inhibition during childhood. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 265-290). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Asendorpf, J. B. (1994). The malleability of behavioral inhibition: A study of individual developmental functions. *Developmental Psychology, 30*, 912-919.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development, 55*, 1456-1464.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 75-78.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 500-505.
- Bar-Haim, Y., & Bart, O. (2006). Motor function and social participation in kindergarten children. *Social Development, 15*, 296-310.
- Beebe, B., & Lachmann, F. M. (1988). The contribution of mother-infant mutual influence to the origins of self- and object relations. *Psychoanalytic Psychology, 5*, 305-337.
- Beebe, B., & Lachmann, F. M. (1994). Representation and internalization in infancy: Three principles of salience. *Psychoanalytic Psychology, 11*, 127-165.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (Πρόλογος – Εισαγωγή – Απόδοση: Α. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993)
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K., & Shaikh, S. (2004). Children's experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions, *The Qualitative Report, 9*, 483-499.
- Berlin, L. J. (1990). *Infant-mother attachment, loneliness, and the ability to be alone in early childhood*. Unpublished master's thesis, Pennsylvania State University.
- Bever-Witherby, I. (1986). *Children and loneliness: Grade and gender influences on understanding and coping*. Unpublished doctoral dissertation, University of Boston, Boston.
- Βογιατζόγλου, Π. (2005). *Η μοναξιά των παιδιών και η κοινωνική υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης



- στην Ειδική Αγωγή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 135-145.
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol 1: Attachment*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol 2: Separation. Anxiety and anger*. London: Hogarth Press.
- Broberg, A. G., Lamb, M. E., & Hwang, P. (1990). Inhibition: Its stability and correlates in sixteen- to forty-month old children. *Child Development*, 61, 1153-1163.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Buchholz, E. S. (1997). *The call of solitude: Alonetime in a world of attachment*. New York: Simon & Schuster.
- Buchholz, E. S. (1999). Alonetime: A developmental need with prenatal origins. *International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine*, 11, 5-18.
- Buchholz, E. S. (2000). Echoes of quietude: Alone-times in museums. *Journal of Museum Education*, 25, 3-8.
- Buchholz, E. S., & Catton, R. (1999). Adolescents perceptions of aloneness and loneliness. *Adolescence*, 34, 203-213.
- Buchholz, E. S., & Chinlund, C. (1994). En route to a harmony of being: Viewing aloneness as a need in development and child analytic work. *Psychoanalytic Psychology*, 11, 357-374.
- Buchholz, E. S., & Helbraun, E. (1999). A psychobiological developmental model for an “alonetime” need in infancy. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 63, 143-158.
- Buchholz, E. S., & Marben, H. (1999). Neonatal temperament, maternal interaction, and the need for “alonetime”. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69, 9-18.
- Buchholz, E. S., & Sorter, D. (2000). Recovering solitude: Psychoanalysis and the developmental need for alonetime. *Psychoanalysis and Psychotherapy*, 17, 97-119.
- Bukowski, W. M. (1990). Age differences in children’s memory of information about aggressive, socially withdrawn, and prosocial boys and girls. *Child Development*, 61, 1326-1334.
- Bullock, J. R. (1992). Children without friends: Who are they and how can teachers help? *Childhood Education*, 69, 92-96.
- Burger, J. M. (1995). Individual differences in preference for solitude. *Journal of Research in Personality*, 29, 85-108.
- Burlingham, D. T. (1945). The phantasy of having a twin. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 205-210.
- Buss, A. H. (1986). A theory of shyness. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp. 39-46). New York: Plenum.
- Γαλανάκη, Ε. (1994). *Το συναίσθημα της μοναξιάς στο παιδί σχολικής ηλικίας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Σχολική Ψυχολογία, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Γαλανάκη, Ε. (2003α). Η μοναξιά στη θεωρία του Winnicott. *Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Τόμος ΑΔ’*, 131-150.
- Γαλανάκη, Ε. (2003β). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας: Γνωστική – κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γαλανάκη, Ε. (2006). *Μοναξιά: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γαλανάκη, Ε., & Βογιατζόγλου, Π. (2007α). Η κοινωνική απόσυρση στην παιδική ηλικία: Εννοιολογικές, μεθοδολογικές και αναπτυξιακές αποσαφηνίσεις. *Παιδί και Έφηβος*:

- Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, 9, 9-38.
- Γαλανάκη, Ε., & Βογιατζόγλου, Π. (2007β). Εκφοβισμός / θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο και μοναξιά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Το περιοδικό της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας*, 44, 7-24.
- Γαλανάκη, Ε., & Μπεζεβέγκης, Η. (1996). Αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής: Η περίπτωση της μοναξιάς των παιδιών. *Ψυχολογία, Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας* [Ειδικό τεύχος], 3, 72-84.
- Calkins, S. D., Fox, N. A., & Marshall, T. R. (1996). Behavioral and physiological antecedents of inhibition in infancy. *Child Development*, 67, 523-540.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Chen, X., & Li, B. (2000). Depressed mood in Chinese children: Developmental significance for social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 472-479.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μετάφραση: Χρ. Μητσοπούλου – Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohler, B. (1987). Adversity, resilience, and the study of lives. In E. A. James & B. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp. 363-424). New York: Guilford.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002α). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (Μετάφραση: Μ. Σόλμαν, Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002β). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Εφηβεία* (Μετάφραση: Μ. Σόλμαν, Επιμέλεια: Π. Βορριά – Ζ. Παπαληγούρα). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Coleman, J. C. (1974). *Relationships in adolescence*. London/Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Coplan, R. J. (2000). Assessing nonsocial play in early childhood: Conceptual and methodological approaches. In C. Schafer (Ed.), *Play diagnosis and assessment* (2nd ed., pp. 563-598). New York: Wiley.
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 359-371.
- Coplan, R. J., & Armer, M. (2007). A "multitude" of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, 1, 359-371.
- Coplan, R. J., Closson, L. M., & Arbeau, K. A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 988-995.
- Coplan, R. J., Findlay, L. C., & Nelson, L. J. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 399-408.
- Coplan, R. J., Girardi, A., Findlay, L. C., & Frohlick, S. L. (2007). Understanding solitude: Young children's attitudes and responses toward hypothetical socially withdrawn peers. *Social Development*, 16, 390-409.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted-shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40, 244-258.
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development*, 7, 72-91.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D., & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence and passive and active solitude in young children. *Child Development*, 65, 129-137.
- Coplan, R. J., & Weeks, M. (under review). *Should we leave them "alone"? The socio-*

- emotional adjustment of unsociable children in middle childhood.*
- Coplan, R. J., Wilson, J., Frohlick, S. L., & Zelenski, J. (2006). A person-oriented analysis of behavioral inhibition and behavioral activation in children. *Personality and Individual Differences*, 41, 917-927.
- Cramer, K. M., & Lake, R. P. (1998). The Preference for Solitude Scale: Psychometric properties and factor structure. *Personality and Individual Differences*, 24, 193-199.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29, 244-254.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1964). *The approval motive*. New York: Wiley.
- Demos, V. (1974). *Children's understanding and use of affect terms*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Harvard.
- Dobson, J. E., Campbell, N. J., & Dobson, R. (1987). Relationships among loneliness, perceptions of school, and grade point averages of High School juniors. *The School Counselor*, 35, 143-148.
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and and policy. *School Psychology Review*, 25, 165-183.
- Δράκος, Γ. Δ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής: Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised: Manual for Forms L and M*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Everitt, B. S. (1989). *Statistical methods for medical investigations*. Oxford: Oxford University Press.
- Everitt, B. S. (1996). *Making sense of statistics in psychology: A second level course*. Oxford: Oxford University Press.
- Eysenck, S. B. G. (1965). *Manual for the Junior Eysenck Personality Inventory*. London: University Press of London.
- Featherman, D. L., & Hauser, R. M. (1977). The measurement of occupation in social surveys. In R. M. Hauser & D. L. Featherman (Eds.), *The process of stratification: Trends and analyses* (pp. 51-80). New York: Academic Press.
- Fox, N. A., Calkins, S. D., Schmidt, L., Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (1996). The role of frontal activation in the regulation and dysregulation of social behavior during the preschool years. *Development and Psychopathology*, 8, 89-102.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., & Schmidt, L. A. (2001). Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child Development*, 72, 1-21.
- Fox, N. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., Marshall, T. R., Coplan, R. J., Porges, S. W., Long, J., & Stewart, S. L. (1995). Frontal activation asymmetry and social competence at four years of age: Left frontal hyper- and hypo-activation as correlates of social behavior in preschool children. *Child Development*, 66, 1770-1784.
- France, M. H., McDowell, C., & Knowles, D. (1984). Understanding and coping with loneliness. *The School Counselor*, 32, 11-17.
- Freeman, M., Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1986). Adolescence and its recollection: Toward an interpretive model of development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32, 167-185.
- French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and nonaggressive types. *Child Development*, 59, 976-985.
- Freud, S. (1953). Three essays on the theory of sexuality. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The*

- standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 123-243). London: Hogarth Press. (Original work published 1905)
- Freud, S. (1957). On narcissism: An introduction. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 67-102). London: Hogarth Press. (Original work published 1914)
- Freud, S. (1955). Beyond the pleasure principle. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 3-64). London: Hogarth Press. (Original work published 1920)
- Freud, S. (1959). Inhibitions, symptoms and anxiety. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 20, pp. 75-172). London: Hogarth Press. (Original work published 1926)
- Freud, S. (1961). Civilization and its discontents. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 57-145). London: Hogarth Press. (Original work published 1930)
- Furman, W., Rahe, D. F., & Hartup, W. (1979). Rehabilitation of socially withdrawn preschool children through mixed-age and same-age socialization. *Child Development*, 50, 915-922.
- Galanaki, E. P. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development*, 28, 435-443.
- Galanaki, E. P. (2005). Solitude in the school: A neglected facet of children's development and education. *Childhood Education, Journal of the Association for Childhood Education International*, 81, 128-132.
- Galanaki, E. P. (2008). Children's perceptions of loneliness. *Hellenic Journal of Psychology*, 5, 258-280.
- Galanaki, E. P. (in press). *Attitude toward aloneness and ability to be alone in middle and late childhood: Preliminary findings*.
- Galanaki, E. P., & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: Its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, 29, 1-21.
- Galanaki, E. P., Mylonas, K. L., & Vogiatzoglou, P. S. (2008a, July). *Children's Solitude Scale: A new instrument for measuring beneficial aloneness in childhood*. Paper presented at the 20th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development, University of Würzburg, Würzburg, Germany (Symposium: *Alone again, naturally? Unsociability and the preference for solitude in childhood and adolescence*).
- Galanaki, E. P., Polychronopoulou, S. A., & Babalis, T. K. (2008b). Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally at-risk children. *School Psychology International*, 29, 214-229.
- Gazelle, H., Kupersmidt, J. B., Putallaz, M., Yan, L., Grimes, C. L., & Coie, J. D. (2005). Anxious solitude across contexts: Girls' interactions with familiar and unfamiliar peers. *Child Development*, 76, 227-246.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 257-278.
- Gazelle, H., & Rudolph, K. D. (2004). Moving toward and away from the world: Social approach and avoidance trajectories in anxious solitary youth. *Child Development*, 75, 829-849.
- Gest, S. D. (1997). Behavioral inhibition: Stability and associations with adaptation from childhood to early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 467-475.
- Goossens, L. (2006). Affect, emotion, and loneliness in adolescence. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 51-70). Hove, UK: Psychology Press.
- Goossens, L. & Beyers, W. (2002). Comparing measures of childhood loneliness: Internal consistency and confirmatory factor analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 31, 252-262.
- Goossens, L., & Marcoen, A. (1999a). Adolescent loneliness, self-reflection, and identity:

- From individual differences to developmental processes. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 225-243). New York: Cambridge University Press.
- Goossens, L., & Marcoen, A. (1999b). Relationships during adolescence: constructive vs. negative themes and relational dissatisfaction. *Journal of Adolescence*, 22, 65-79.
- Gottman, J. M. (1977). Toward a definition of social isolation in childhood. *Child Development*, 48, 513-517.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). Predictors of peer victimization among urban youth. *Social Development*, 9, 521-543.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68, 278-294.
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Robinson, C. C., Olsen, J. A., & Nelson, D. A. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behavior in China, Russia, and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 73-81.
- Hatzichristou, C. G. (1987). *Classification and differentiation of socially isolated children*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, California, Berkeley.
- Hayden, L. (1989). *The development of the Relational Provisions Loneliness Questionnaire for Children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Waterloo, Ontario, Canada.
- Hayward, C., Killen, J. D., Kraemer, H. C., & Taylor, B. C. (1998). Linking self-reported childhood behavioral inhibition to adolescent social phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 1308-1316.
- Hecht, D. B., Inderbitzen, H. M., & Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 153-160.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Hoff, S., & Buchholz, E. S. (1998). School psychologist know thyself: Creativity and alonetime for adaptive professional coping. *Psychology in the Schools*, 33, 309-317.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-896.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Hymel, S., Tarulli, D., Hayden Thomson, L., & Terrell-Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of children. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 80-106). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.
- Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist*, 44, 668-674.
- Kagan, J. (1997). Temperament and the reactions to the unfamiliarity. *Child Development*, 68, 139-143.
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1987). The physiology and psychology of behavioral inhibition in children. *Child Development*, 58, 1459-1473.
- Kagan, J., & Snidman, N. (1991). Infant predictors of inhibited and uninhibited profiles. *Psychological Science*, 2, 40-44.
- Καλογήρου, Τζ. (1999). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης. Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Katz, J., & Buchholz, E. (1999). "I did it myself": The necessity of solo play for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 155, 39-50.

- Kirova, A. (1996). Toward pedagogical understanding of children's feelings of loneliness. *Early Childhood Education*, 29, 9-14.
- Kirova, A. (2000). Researching young children's lived experience of loneliness: Pedagogical implications for linguistically diverse students. *Alberta Journal of Educational Research*, 46, 99-116.
- Kirova, A. (2002a). Assessing children's experiences of loneliness through conversations. *Field Methods*, 14, 418-439.
- Kirova, A. (2002b). Forgotten experiences. When the child feels left alone. In M. van Manen (Ed.), *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry* (pp. 156-165). London, ON: Althouse Press.
- Kochanska, G., & Radke-Yarrow, M. (1992). Early childhood inhibition and the dynamics of the child's interaction with an unfamiliar peer at age five. *Child Development*, 63, 325-335.
- Kristensen, K. L. (1995). The lived experience of childhood loneliness: A phenomenological study. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 18, 125-137.
- Kroger, J. (1985). Relationships during adolescence: A cross-national comparison of the New Zealand and United States teenagers. *Journal of Adolescence*, 8, 47-56.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school child development. *Child Development*, 70, 910-929.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Larson, R. W. (1990). The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review*, 10, 155-183.
- Larson, R. W. (1997). The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence. *Child Development*, 68, 80-93.
- Larson, R. W. (1999). The uses of loneliness in adolescence. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 244-262). New York: Cambridge University Press.
- Larson, R. W., & Csikszentmihalyi, M. (1978). Experiential correlates of time alone in adolescence. *Journal of Personality*, 46, 677-693.
- Larson, R. W., & Csikszentmihalyi, M. (1980). The significance of time alone in adolescents' development. *Journal of Current Adolescent Medicine*, 2, 33-40.
- Larson, R. W., Csikszentmihalyi, M., & Graef, R. (1982). Time alone in daily experience: Loneliness or renewal? In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 40-53). New York: Wiley.
- Larson, R. W., & Lee, M. (1996). The capacity to be alone as a stress buffer. *Journal of Social Psychology*, 136, 5-16.
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*, 62, 284-300.
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G., & Duckett E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32, 744-754.
- Lau, S., Chan, D. W. K., & Lau, P. S. Y. (1999). Facets of loneliness and depression among Chinese children and adolescents. *Journal of Social Psychology*, 139, 713-729.
- Leary, M. R., Herbst, K. C., & McCrary, F. (2003). Finding pleasure in solitary activities: Desire for aloneness or disinterest in social contact? *Personality and Individual Differences*, 35, 59-68.
- Lewis, M. (1997). *Altering fate: Why the past does not predict the future*. New York: Guilford.
- Long, C. R., & Averill, J. R. (2003). Solitude: An exploration of benefits of being alone. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 33, 21-44.
- Long, C. R., Seburn, M., Averill, J. R., & More, T. A. (2003). Solitude experiences: Varieties,

- settings, and individual differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 578-583.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005α). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας: Τόμος Α'.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005β). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας: Τόμος Β'.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy.* London/Ontario: Althouse Press.
- Marcoen, A., & Brumagne, M. (1985). Loneliness among children and adolescents. *Developmental Psychology*, 21, 1025-1031.
- Marcoen, A., & Goossens, L. (1993). Loneliness, attitude towards loneliness and solitude: Age differences and developmental significance during adolescence. In S. Jackson & H. Rodriguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 197-227). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marcoen, A., Goossens, L., & Caes, P. (1987). Loneliness in pre-through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 561-577.
- Margalit, M. (1994). *Loneliness among children with special needs: Theory, research, coping, and intervention.* New York: Springer-Verlag.
- Marshall, N. J. (1972). Privacy and environment. *Human Ecology*, 1, 93-110.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια: Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996)
- Mead, M. (1980). Loneliness, autonomy, and interdependence in cultural context. In J. Hartog, J. R. Audy, & Y. A. Cohen (Eds.), *The anatomy of loneliness* (pp. 394-405). New York: International Universities Press. (Original lecture given 1967)
- Mills, R. S. L., & Rubin, K. H. (1993). Socialization factors in the development of social withdrawal. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 117-148). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Molina-Gavinski, M.-H., Coplan, R. J., & Younger, A. J. (2003). A closer look at children's knowledge about social isolation. *Journal of Research in Childhood Education*, 18, 93-104.
- Moller, L. C., & Rubin, K. H. (1988). A psychometric assessment of a two-factor solution for the Preschool Behavior Questionnaire in mid-childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 167-180.
- Moustakas, C. E. (1961). *Loneliness.* New York: Prentice Hall.
- Moustakas, C. E. (1972). *Loneliness and love.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Μυλωνάς, Κ. (2002). *Θεωρητικές έννοιες μετρικής και ψυχομετρίας.* Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Murphy, L., & Moriarty, A. (1976). *Vulnerability, coping, and growth from infancy to adolescence.* New Haven: University Press.
- Νάκας, Θ. (2002). Πώς ορίζουν τα παιδιά τις λέξεις. *Γλώσσα*, 54, 80-88.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 185-200.
- Nisenbaum, S. (1984). Ways of being alone in the world. *American Behavioral Scientist*, 27, 785-800.
- Ollendick, T. H., Greene, R. W., Weist, M. D., & Oswald, D. P. (1990). The predictive validity of teacher nominations: A five-year follow-up of at risk youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 699-713.
- Παπαδάτος, Γ. (2001). *Ψυχικές διαταραχές παιδιών και εφήβων.* Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία: Τόμος 4: Εφηβεία.* Αθήνα.

- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Τόμοι 1-2*. Αθήνα.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Parker, J. G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development*, 67, 2248-2268.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1999). Developmental change in the sources of loneliness in childhood and adolescence: Constructing a theoretical model. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 56-79). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2000). Loneliness and children with learning disabilities in inclusive classrooms: Self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 22-33.
- Pedersen, D. M. (1979). Dimensions of privacy. *Perceptual and Motor Skills*, 48, 1291-1297.
- Pedersen, D. M. (1982). Cross-validation of privacy factors. *Perceptual and Motor Skills*, 55, 57-58.
- Pedersen, D. M. (1999). Model for types of privacy by privacy functions. *Journal of Environmental Psychology*, 19, 397-405.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). (Eds.). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy*. New York: Wiley.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In S. Duck & R. Gilmour (Eds.), *Personal relationships. Vol. 3: Personal relationships in disorder*. London: Academic.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Τόμος Α': Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Αθήνα.
- Qualter, P. (2003). Loneliness in children and adolescents: What do schools and teachers need to know and how can they help? *Pastoral Care in Education*, 21, 10-18.
- Quay, L. C. (1992). Personal and family effects on loneliness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 91-110.
- Renshaw, P. D., & Brown, P. J. (1991). Loneliness in middle childhood. *Journal of Social Psychology*, 132, 545-547.
- Renshaw, P. D., & Brown, P. J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64, 1271-1284.
- Reznick, J. S., Kagan, J., Snidman, N., Gersten, M., Baak, K., & Rosenberg, A. (1986). Inhibited and uninhibited children: A follow-up study. *Child Development*, 57, 660-680.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rokach, A., Bacanli, H., & Rambaran, G. (2000). Coping with loneliness: A cross-cultural comparison. *European Psychologist*, 5, 302-311.
- Rokach, A., Bauer, N., & Orzech, T. (2003). The experience of loneliness in Canadian and Czech youth. *Journal of Adolescence*, 26, 267-282.
- Rook, K. S. (1988). Toward a more differentiated view of loneliness. In S. W. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships* (pp. 571-589). New York: Wiley.
- Rotenberg, K. J., & Hymel, S. (Eds.). (1999). *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Rotenberg, K. J., MacDonald, K. J., & King, E. V. (2002). The relationship between loneliness and interpersonal trust during middle childhood. *Journal of Genetic Psychology*, 165, 233-249.
- Rousseau, J.-J. (2001). *Αιμίλιος ή Περί Αγωγής* (μτφ. Π. Γκέκα, επιμ. Γ. Σπανός). Αθήνα.



- Πλέθρον. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1762)
- Rubenstein, C., & Shaver, P. (1982). *In search of intimacy*. New York: Delacorte.
- Rubin, K. H. (1982). Non-social play in preschoolers. Necessarily evil? *Child Development*, 53, 651-657.
- Rubin, K. H. (1989). *The Play Observation Scale*. University of Waterloo, Waterloo.
- Rubin, K. H. (1993). The Waterloo Longitudinal Project: Correlates and consequences of social withdrawal from childhood to adolescence. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 291-314). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (1993). Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood* (pp. 3-17). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2001). Social withdrawal and anxiety. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 407-434). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Hastings, P. D. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development*, 73, 483-495.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Kennedy, A. E., & Stewart, S. (2003). Social withdrawal and inhibition in childhood. In E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 372-406) (2nd ed.). New York: Guilford.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2004). Social withdrawal and shyness. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 329-352). Malden, USA: Blackwell.
- Rubin, K. H., Chen, X., & Hymel, S. (1993). Socio-emotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 518-534.
- Rubin, K. H., & Clarke, M. L. (1983). Preschool teachers' ratings of behavioral problems: Observational, sociometric, and social-cognitive correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 273-286.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 506-534.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T., & Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 14, 338-349.
- Rubin, K. H., Hymel, S., & Mills, R. S. L. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: Stability and outcomes. *Journal of Personality*, 57, 237-255.
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 916-924.
- Rubin, K. H., Watson, K., & Jambor, T. (1978). Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49, 534-536.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 37, 316-329.
- Sanderson, J. A., & Siegal, M. (1995). Loneliness and stable friendship in rejected and nonrejected preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 555-567.
- Sanson, A., Pedlow, R., Cann, W., Prior, M., & Oberklaid, F. (1996). Shyness ratings: Stability and correlates in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 705-724.
- Scarpa, A., Raine, A., Venables, P. H., & Mednick, S. A. (1995). The stability of inhibited temperament from ages 3 to 11 years in Mauritian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 607-618.

- Schneider, B. H. (1999). A multimethod exploration of the friendships of children considered socially withdrawn by their school peers, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 115-123.
- Schneider, B. H., Attili, G., Vermigili, P., & Younger, A. (1997). A comparison of middle class English-Canadian and Italian mothers' beliefs about children's peer-directed aggression and social withdrawal. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 133-154.
- Schneider, B. H., Richard, J. F., Younger, A. J., & Freeman, P. (2000). A longitudinal exploration of the continuity of children's social participation and social withdrawal across socioeconomic status levels and social settings. *European Journal of Social Psychology*, 30, 497-519.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 191-201.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K. & Argyropoulou, K. (2008). Holland's hexagonal personality model for a sample of Greek university students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 111-126.
- Σίμος, Π., & Κομίλη, Α. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία και τη γνωστική νευροεπιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movement: A historical introduction* (3rd ed.). The Hague: Martinoff.
- Spores, J. M. (1993). *Children's and adolescents' developing conceptions of loneliness*. Purdue University/ North Central, Westville, IN. Paper submitted at the New England Psychological Association, Manchester, New Hampshire.
- Spores, J. M. (1994). *Developmental and behavioral correlates of loneliness in children and adolescents*. Purdue University/ North Central, Westville, IN. Paper submitted at the New England Psychological Association, Hamden, Connecticut.
- Stormshak, E. A., & Webster-Stratton, C. (1999). The qualitative interactions of children with conduct problems and their peers: Differential correlates with self-report measures, home behavior, and school behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 295-317.
- Storr, A. (1988). *Solitude: A return to the self*. New York: Free Press.
- Suedfeld, P. (1982). Aloneness as a healing experience. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 54-67). New York: Wiley.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Taylor, R. B., & Ferguson, G. (1980). Solitude and intimacy: Linking territoriality and privacy experiences. *Journal of Nonverbal Behavior*, 4, 227-239.
- Terrell-Deutsch, B. (1999). The conceptualization and measurement of childhood loneliness. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 11-33). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Valdivia, I. A., Schneider, B. H., Chavez, K. L., & Chen, X. (2005). Social withdrawal and maladjustment in a very group-oriented society. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 219-228.
- van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press.
- Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto*

- others: Joining, molding, conforming, helping, loving* (pp. 17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Weiss, R. S. (1987). Reflections on the present state of loneliness research. In M. Hojat & R. Crandall (Eds.), *Loneliness: Theory, research, and applications*. (pp. 1-16). San Rafael, CA: Select Press.
- Westin, A. F. (1967). *Privacy and freedom*. New York: Atheneum.
- Wichmann, C., Coplan, R. J., & Daniels, T. (2004). The social cognitions of socially withdrawn children. *Social Development*, 13, 377-392.
- Winnicott, D. W. (1958). *Collected papers: Through pediatrics to psychoanalysis*. London: Tavistock.
- Winnicott, D. W. (1965). The capacity to be alone. In D. W. Winnicott, *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development* (pp. 29-36). New York: International Universities Press. (Original article published 1958)
- Winnicott, D. W. (1965). Ego distortion in terms of true and false self. In D. W. Winnicott, *The maturational processes and the facilitating environment* (pp. 140-152). New York: International Universities Press. (Original article published 1960)
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.
- Wolfe, M. (1978). Childhood and privacy. In I. Altman & J. Wohlill (Eds.), *Children and the environment* (pp. 175-222). New York: Plenum.
- Wolfe, M., & Laufer, R. (1974). The concept of privacy in childhood and adolescence. In D. Carson (Ed.), *Man-environment interactions*, Pt. II (pp. 29-54). Stroudsburg, PA: Dowden, Hutchinson & Ross.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Youngblade, L. M., Berlin, L. J., & Belsky, J. (1999). Connections among loneliness, the ability to be alone, and peer relationships in young children. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 135-152). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Younger, A. J., & Boyko, K. A. (1987). Aggression and withdrawal as social schemas underlying children's peer perceptions. *Child Development*, 58, 1094-1100.
- Younger, A. J., & Daniels, T. (1992). Children's reasons for nominating their peers as withdrawn: Passive withdrawal versus active isolation. *Developmental Psychology*, 28, 955-960.
- Younger, A. J., & Piccinin, A. M. (1989). Children's recall of aggressive and withdrawn behaviors: Recognition memory and likability judgments. *Child Development*, 60, 580-590.
- Younger, A. J., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1985). Age-related changes in children's perceptions of aggression and withdrawal in their peers. *Developmental Psychology*, 21, 70-75.
- Younger, A. J., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1986). Age-related changes in children's perceptions of social deviance: Changes in behavior or in perspective? *Developmental Psychology*, 22, 531-542.



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**  
**Άδεια διεξαγωγής της έρευνας**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**  
**Κατάλογος σχολείων**

**Η ΕΥΕΡΓΕΤΙΚΗ ΜΟΝΑΞΙΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ:  
ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΚΑΙ  
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ**

**Βογιατζόγλου Παναγιώτα**  
**Εκπαιδευτικός, M.Sc. Ειδικής Αγωγής, Υποψήφια Διδάκτορας**  
**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**  
**Πανεπιστήμιο Αθηνών**

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

**Διεύθυνση Α΄ Αθηνών**

**1<sup>ο</sup> Γραφείο**

1. Κ.Α. 9050302, 58<sup>ο</sup> Αθηνών, Λένορμαν 268, Κολωνός 104 43, τηλ. 210-51.28.675
2. Κ.Α. 9050309, 72<sup>ο</sup> Αθηνών, Ακταίου 2-4, Θησείο 118 51, τηλ. 210-34.64.588
3. Κ.Α. 9051709, 161<sup>ο</sup> Αθηνών, Λένορμαν 268, Κολωνός 104 43, τηλ. 210-51.28.675

**3<sup>ο</sup> Γραφείο**

4. Κ.Α. 9050028, 8<sup>ο</sup> Αθηνών, Πόντου & Αγ. Θωμά, Γουδί 115 27, τηλ. 210-77.72.874
5. Κ.Α. 9050018, 9<sup>ο</sup> Αθηνών, Ευφρονίου & Μπιγλίτσας, Κάραβελ 161 21, τηλ. 210-72.15.357
6. Κ.Α. 9050007, 14<sup>ο</sup> Αθηνών, Σίνα 70, Κολωνάκι 106 72, τηλ. 36.24.183
7. Κ.Α. 9050011, 18<sup>ο</sup> Αθηνών, Αχαΐας 3, Αμπελόκηποι 115 23, τηλ. 210-69.24.906
8. Κ.Α. 9050012, 19<sup>ο</sup> Αθηνών, Αχαΐας 3, Αμπελόκηποι 115 23, τηλ. 210-69.14.892
9. Κ.Α. 9050094, 71<sup>ο</sup> Αθηνών, Γεν. Κολοκοτρώνη 25-27, Κουκάκι 117 41, τηλ. 210-92.30.287
10. Κ.Α. 9050947, 84<sup>ο</sup> Αθηνών, Γεν. Κολοκοτρώνη 25-27, Κουκάκι 117 41, τηλ. 210-92.32.230
11. Κ.Α. 9050005, 107<sup>ο</sup> Αθηνών, Θ. Ιωαννίδη 7, Αμπελόκηποι 115 24, τηλ. 210-69.22.030
12. Κ.Α. 9050944, 116<sup>ο</sup> Αθηνών, Σίνα 70, Κολωνάκι 106 72, τηλ. 36.00.006

**4<sup>ο</sup> Γραφείο**

13. Κ.Α. 9050516, 25<sup>ο</sup> Αθηνών, Πανδοσίας 2, Λαμπρινή 111 42, τηλ. 210-29.22.729
14. Κ.Α. 9050533, 46<sup>ο</sup> Αθηνών, Κέας 69, Γκράβα-Γαλάτσι 112 55, τηλ. 210-22.86.090
15. Κ.Α. 9050915, 65<sup>ο</sup> Αθηνών, Ταυγέτου 60, Γκράβα-Γαλάτσι 112 55, τηλ. 210-22.30.224

16. Κ.Α. 9050509, 101<sup>ο</sup> Αθηνών, Πολυδούρη 4, Α. Πατήσια 111 41, τηλ. 210-20.11.026
17. Κ.Α. 9051259, 132<sup>ο</sup> Αθηνών, Ταυγέτου 60, Γκράβα-Γαλάτσι 112 55, τηλ. 210-22.82.820
18. Κ.Α. 9051261, 139<sup>ο</sup> Αθηνών, Μαβίλη 11, Α. Πατήσια 111 41, τηλ. 210-22.88.830
19. Κ.Α. 9051108, 142<sup>ο</sup> Αθηνών, Κρυστάλλη 10-16, Α. Πατήσια 111 41, τηλ. 210-20.20.088
20. Κ.Α. 9051361, 174<sup>ο</sup> Αθηνών, Πανδοσίας 2, Λαμπρινή 111 42, τηλ. 210-29.10.510

#### **5<sup>ο</sup> Γραφείο**

21. Κ.Α. 9050529, 38<sup>ο</sup> Αθηνών, Αγ. Γλυκερίας & Κοκερελ 14, Α. Κυψέλη 111 46, τηλ. 210-88.15.100
22. Κ.Α. 9050682, 120<sup>ο</sup> Αθηνών, Αγ. Γλυκερίας & Κοκερελ 14, Α. Κυψέλη 111 46, τηλ. 210-86.44.631
23. Κ.Α. 9050535, 1<sup>ο</sup> Γαλατσίου, Λ. Γαλατσίου 86, Γαλάτσι 111 46, τηλ. 210-29.31.068
24. Κ.Α. 9050539, 3<sup>ο</sup> Γαλατσίου, Πρωτοπαπαδάκη 8, Γαλάτσι 111 47, τηλ. 210-29.15.931
25. Κ.Α. 9050540, 4<sup>ο</sup> Γαλατσίου, Πρωτοπαπαδάκη 8, Γαλάτσι 111 47, τηλ. 210-29.25.097
26. Κ.Α. 9050541, 5<sup>ο</sup> Γαλατσίου, Ορφανίδου και Ωρωπού, Γαλάτσι 111 46, τηλ. 210-29.15.780
27. Κ.Α. 9050685, 6<sup>ο</sup> Γαλατσίου, Λ. Γαλατσίου 86, Γαλάτσι 111 46, τηλ. 210-29.13.988
28. Κ.Α. 9051547, 12<sup>ο</sup> Γαλατσίου, Λ. Γαλατσίου 86, Γαλάτσι 111 46, τηλ. 210-29.22.173
29. Κ.Α. 9051602, 14<sup>ο</sup> Γαλατσίου, Λ. Γαλατσίου 86, Γαλάτσι 111 46, τηλ. 210-29.32.840

#### **6<sup>ο</sup> Γραφείο**

30. Κ.Α. 9050130, 4<sup>ο</sup> Καισαριανής, Χίου και Μανωλίδη, Κάραβελ 161.21, τηλ. 210-72.14.538
31. Κ.Α. 9050083, 2<sup>ο</sup> Ζωγράφου, Ηρώων Πολυτεχνείου & Ευνομίας 2, Ζωγράφου 157.73, τηλ. 210-77.73.745
32. Κ.Α. 9051473, 14<sup>ο</sup> Ζωγράφου, Ηρώων Πολυτεχνείου & Ευνομίας 2, Ζωγράφου 157.73, τηλ. 210-77.73.745

#### **Διεύθυνση Β' Αθηνών**

#### **Γραφείο Διεύθυνσης**

33. Κ.Α. 9050088, 4<sup>ο</sup> Αγ. Παρασκευής, Χίου & Τσιμισκή, Αγ. Παρασκευή 153 43, τηλ. 210-63.90.210



34. Κ.Α. 9051327, 5<sup>ο</sup> Αγ. Παρασκευής, Ψαρών 11, Αγ. Παρασκευή 153 43, τηλ. 210- 60.09.860
35. Κ.Α. 9051843, 10<sup>ο</sup> Αγ. Παρασκευής, Χίου & Τσιμισκή, Αγ. Παρασκευή 153 43, τηλ. 210-210-63.90.210
36. Κ.Α. 9051735, 11<sup>ο</sup> Αγ. Παρασκευής, Ψαρών 11, Αγ. Παρασκευή 153 43, τηλ. 210-60.12.1158

### **1<sup>ο</sup> Γραφείο**

37. Κ.Α. 9051113, 12<sup>ο</sup> Χαλανδρίου, Ιωαννίνων και Ταυγέτου, Χαλάνδρι 152 34, τηλ. 210-68.14.144
38. Κ.Α. 9051479, 13<sup>ο</sup> Χαλανδρίου, Ολύμπου 13, Χαλάνδρι 152 34, τηλ. 210-68.49.439
39. Κ.Α. 9050058, Φιλοθέης, Ζωσιμά και Κεχαγιά, Φιλοθέη 152 37. τηλ. 210-68.12.906

### **3<sup>ο</sup> Γραφείο**

40. Κ.Α. 9050466, 1<sup>ο</sup> Ηρακλείου, Σοφίας και Νεότητας, Ηράκλειο 141 22, τηλ. 210-28.27.074
41. Κ.Α. 9050680, 7<sup>ο</sup> Ηρακλείου, Καζαντζάκη 21, Ηράκλειο 141 22, τηλ. 210-27.54.001
42. Κ.Α. 9050903, 8<sup>ο</sup> Ηρακλείου, Σοφίας και Νεότητας, Ηράκλειο 141 22, τηλ. 210-28.27.189
43. Κ.Α. 9050488, 11<sup>ο</sup> Ν. Ιωνίας, Πλ. Τσαλδάρη 43, Νέα Ιωνία 142 33, τηλ. 210-27.91.801
44. Κ.Α. 9050492, 15<sup>ο</sup> Ν. Ιωνίας, Πλ. Τσαλδάρη 43, Νέα Ιωνία 142 33, τηλ. 210-27.96.966
45. Κ.Α. 9050819, 18<sup>ο</sup> Ν. Ιωνίας, Πλ. Τσαλδάρη 43, Νέα Ιωνία 142 33, τηλ. 210-27.79.954
46. Κ.Α. 9051481, 19<sup>ο</sup> Ν. Ιωνίας, Αγ. Αναστασίας 4, Νέα Ιωνία 142 32, τηλ. 210-25.31.572

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ**  
**Ενημερωτικό σημείωμα για τους γονείς**



## ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητοί γονείς,

Επικοινωνούμε μαζί σας για να ζητήσουμε τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στην Έρευνα με θέμα: **«Κατασκευή του Ερωτηματολογίου Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών»**, η οποία έχει εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας μετά και τη σύμφωνη γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Φορέας της έρευνας είναι το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Υπεύθυνη της έρευνας είναι η κ. Παναγιώτα Βογιατζόγλου, Εκπαιδευτικός, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή και Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικής του ανωτέρω Πανεπιστημίου, με επιβλέπουσα την κ. Ευαγγελία Γαλανάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας του ίδιου Πανεπιστημίου.

Στόχος της έρευνας είναι η κατασκευή του Ερωτηματολογίου Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών, που θα απευθύνεται σε παιδιά σχολικής ηλικίας και θα αξιολογεί τη συχνότητα με την οποία επιθυμούν να είναι μόνοι τους, τους λόγους για τους οποίους το κάνουν αυτό και τους τρόπους με τους οποίους αξιοποιούν δημιουργικά την κυριολεκτική μοναξιά.

Η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου που θα αξιολογεί την ευεργετική μοναξιά των παιδιών θα ανοίξει το δρόμο για περαιτέρω έρευνες, στις οποίες αναμένεται να εξετασθεί η σχέση της ευεργετικής μοναξιάς με παράγοντες της προσαρμογής και της ψυχικής υγείας των παιδιών, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα.

Στην έρευνα συμμετέχουν 800 μαθητές Δ' και Στ' Δημοτικού από σχολεία της Αττικής, οι οποίοι απαντούν σε πέντε Ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια θα είναι ανώνυμα, ζητούμε μόνο να αναγράφεται το φύλο του παιδιού και η τάξη στην οποία φοιτά. Σας επισημαίνουμε ότι **όλα τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θεωρούνται προσωπικά δεδομένα και θα τηρηθεί το απόλυτο απόρρητο** για αυτά. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα είναι της μορφής **«106 μαθητές (35,3%) Δ' τάξης βιώνουν ευεργετική μοναξιά...»**.

Εφόσον συμφωνείτε για τη συμμετοχή του παιδιού σας στη συγκεκριμένη έρευνα, παρακαλούμε υπογράψτε το σχετικό σημείωμα που ακολουθεί με ολόκληρο το όνομά σας και υπογραφή.

Σας ευχαριστούμε πολύ,  
Η Υπεύθυνη Εκπαιδευτικός: **Παναγιώτα Βογιατζόγλου**  
Η Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Ευαγγελία Γαλανάκη**

### ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ

Εγκρίνω τη συμμετοχή του παιδιού μου στην Έρευνα με θέμα **«Κατασκευή του Ερωτηματολογίου Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών»**, που θα διεξαχθεί σύμφωνα με τα οριζόμενα στο παραπάνω Ενημερωτικό Σημείωμα.

Ο/Η γονέας: .....  
Υπογραφή: .....

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ**  
**Μέσα συλλογής δεδομένων**

***Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών***  
**Αρχική εκδοχή 66 ερωτημάτων**

## ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΥΕΡΓΕΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΞΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Οι περισσότεροι άνθρωποι νιώθουν την ανάγκη κάποιες φορές στη ζωή τους να βρεθούν μόνοι, χωρίς άλλους ανθρώπους γύρω τους, γιατί αυτό τους κάνει καλό, τους βοηθά σε κάτι. Θα θέλαμε να μας απαντήσεις για ποιους λόγους αρέσει σε σένα να είσαι μόνος σου ή μόνη σου κάποιες στιγμές.

Δεν υπάρχει «σωστό» και «λάθος»· όλες οι απαντήσεις είναι σωστές, γιατί είναι αυτό που πιστεύει και αυτό που νιώθει το κάθε παιδί.

### Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου

1. Για να μου έρχονται καινούριες ιδέες για το πώς να φτιάξω διάφορα πράγματα.

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

2. Για να κρατώ τα μυστικά μου για τον εαυτό μου.

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

3. Για να ετοιμάζω μια έκπληξη για τους άλλους.

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

4. Για να χορεύω.

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

5. Για να μελετάω τα μαθήματά μου.

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

6. Για να παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια (π.χ. gameboy, playstation).

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

7. Για να συγκεντρώνομαι πιο εύκολα και καλύτερα.

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

8. Για να ακούω μουσική ή για να παίζω ένα μουσικό όργανο.

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

9. Για να κάνω δουλειές στο σπίτι ή στον κήπο.

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

## Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου

10. Για να μου περνούν τα νεύρα, ο θυμός και να μην ξεσπάω στους άλλους.

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

11. Γιατί κάποια πράγματα τα κάνω καλύτερα όταν δεν με ενοχλεί κανείς.

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

12. Για να παίζω με ένα φίλο που υπάρχει μόνο στη φαντασία μου.

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

13. Για να κάνω γυμναστική ή να ασχολούμαι με ένα άθλημα (π.χ. μπάλα, ποδήλατο).

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

14. Για να γνωρίζω καλύτερα τον εαυτό μου, τι μου αρέσει και τι δεν μου αρέσει σε μένα.

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

15. Για να ξεκουράζομαι, να χαλαρώνω.

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

16. Για να ζωγραφίζω.

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

17. Για να ησυχάζω, να ηρεμώ, να βρίσκω γαλήνη.

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

18. Για να κάνω σχέδια για το μέλλον.

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

19. Για να μη με αναγκάζουν οι άλλοι να κάνω κάτι που δεν θέλω.

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

20. Για να καταλαβαίνω καλύτερα αυτό που διαβάζω.

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

## Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου

21. Για να ασχολούμαι με τον εαυτό μου.

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

22. Για να παίζω τα παιχνίδια μου όπως θέλω εγώ.

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

23. Για να έρχομαι κοντά στη φύση (π.χ. τη θάλασσα, τον ουρανό, τα αστέρια).

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

24. Για να καταλαβαίνω πόσο μεγάλη σημασία έχουν η φιλία και οι ανθρώπινες σχέσεις γενικά.

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

25. Για να «ταξιδεύω» με τη σκέψη μου.

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

26. Για να νιώθω ελεύθερος / ελεύθερη και ανεξάρτητος / ανεξάρτητη.

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

27. Για να σκέφτομαι πόσο ωραία περνάω όταν είμαι μαζί με τα αγαπημένα μου πρόσωπα.

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

28. Για να φαντάζομαι ότι είμαι πολύ κοντά στους ανθρώπους που αγαπώ, παρόλο που αυτοί δεν είναι εκεί.

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

29. Για να κάνω κάτι κρυφά, μυστικά από τους άλλους.

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

30. Για να γράφω στο ημερολόγιό μου.

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

31. Για να φαντάζομαι ότι είμαι με κάποιον άλλο παρέα.

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



## Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου

32. Για να σκέφτομαι το γιατί είμαι μόνος μου / μόνη μου.

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

33. Για να κάνω αταξίες και σκανταλιές, χωρίς να με μαλώνει κανείς.

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

34. Για να πηγαίνω βόλτα (π.χ. σε μια παιδική χαρά, σε ένα πάρκο).

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

35. Για να σκέφτομαι τα προβλήματά μου και πώς να τα λύσω.

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

36. Για να επικοινωνώ με το Θεό, να προσεύχομαι.

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

37. Για να κάνω κατασκευές, χειροτεχνίες, παζλ.

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

38. Για να σκέφτομαι αν θέλω να συνεχίσω να είμαι μόνος μου / μόνη μου, ή αν θέλω να πλησιάσω τους άλλους.

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

39. Για να χαζεύω, να τριγυρνάω, ή απλά να μην κάνω τίποτα.

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

40. Για να κάνω ό,τι θέλω, χωρίς να μου λένε οι άλλοι τι να κάνω.

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

41. Για να έχω όλο το χώρο (π.χ. το δωμάτιο) δικό μου.

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

42. Για να σκέφτομαι πώς θα αντιμετωπίσω μελλοντικές δυσκολίες.

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

### Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου

43. Για να μου περάσει η στενοχώρια όταν με έχουν πληγώσει οι άλλοι.

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

44. Για να μη με παρακολουθούν οι άλλοι όταν κάνω κάτι.

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

45. Για να προστατεύω τον εαυτό μου από κάτι ή από κάποιον που μπορεί να μου κάνει κακό.

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

46. Για να κρύβω τη λύπη μου, να κλαίω κρυφά.

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

47. Για να κάνω όνειρα.

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

48. Για να παίζω με τα παιχνίδια μου.

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

49. Για να σκέφτομαι τι να κάνω για να βγω από τη μοναξιά μου.

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

50. Για να βλέπω πώς είναι να είναι κανείς μόνος του.

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

51. Για να μη με ενοχλούν οι άλλοι, να μη με διακόπτουν.

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

52. Για να έχω όλα τα παιχνίδια δικά μου.

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

## Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου

53. Για να φαντάζομαι όμορφα πράγματα.

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

54. Για να ξαπλώνω, να κοιμάμαι.

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

55. Για να κάνω πράγματα που δεν μπορώ να κάνω μαζί με τα άλλα παιδιά.

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

56. Για να ασχολούμαι με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

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

57. Για να ηρεμώ μετά από ένα τσακωμό.

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

58. Για να ελέγχω εγώ τα πράγματα, να είμαι κυρίαρχος / κυρίαρχη του εαυτού μου.

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

59. Για να βλέπω τηλεόραση.

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

60. Για να σκέφτομαι αυτά που έγιναν, τη μέρα που πέρασε.

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

61. Για να διαβάζω ένα εξωσχολικό βιβλίο.

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

62. Για να τρώω ό,τι θέλω εγώ.

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

63. Για να σκέφτομαι ένα λάθος που έκανα και πώς να το διορθώσω.

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

**Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου**

64. Για να μη με ξέρει κανείς, σαν να είμαι άγνωστος / άγνωστη και ανώνυμος / ανώνυμη.

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

65. Για να παρατηρώ τους άλλους ανθρώπους.

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

66. Για να απολαμβάνω τη συντροφιά του εαυτού μου.

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

***Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών***  
**Εκδοχή 60 ερωτημάτων**

## ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΥΕΡΓΕΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΞΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Οι περισσότεροι άνθρωποι νιώθουν την ανάγκη κάποιες φορές στη ζωή τους να βρεθούν μόνοι, χωρίς άλλους ανθρώπους γύρω τους, γιατί αυτό τους κάνει καλό, τους βοηθά σε κάτι. Θα θέλαμε να μας απαντήσεις για ποιους λόγους αρέσει σε σένα να είσαι μόνος σου ή μόνη σου κάποιες στιγμές.

Δεν υπάρχει «σωστό» και «λάθος» όλες οι απαντήσεις είναι σωστές, γιατί είναι αυτό που πιστεύει και αυτό που νιώθει το κάθε παιδί.

1. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μου έρχονται καινούριες ιδέες για το πώς να φτιάξω διάφορα πράγματα.

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

2. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κρατώ τα μυστικά μου για τον εαυτό μου.

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

3. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ετοιμάζω μια έκπληξη για τους άλλους.

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

4. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να χορεύω.

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

5. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μελετάω τα μαθήματά μου.

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

6. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια (π.χ. gameboy, playstation).

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

7. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να συγκεντρώνομαι πιο εύκολα και καλύτερα.

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

8. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ακούω μουσική ή για να παίζω ένα μουσικό όργανο.

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

9. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω δουλειές στο σπίτι ή στον κήπο.

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

10. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μου περνούν τα νεύρα, ο θυμός και να μην ξεσπάω στους άλλους.

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

11. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου γιατί κάποια πράγματα τα κάνω καλύτερα όταν δεν με ενοχλεί κανείς.

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

12. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω γυμναστική ή να ασχολούμαι με ένα άθλημα (π.χ. μπάλα, ποδήλατο).

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

13. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να γνωρίζω καλύτερα τον εαυτό μου, τι μου αρέσει και τι δεν μου αρέσει σε μένα.

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

14. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ξεκουράζομαι, να χαλαρώνω.

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

15. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ζωγραφίζω.

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

16. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ησυχάζω, να ηρεμώ, να βρίσκω γαλήνη.

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

17. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω σχέδια για το μέλλον.

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

18. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με αναγκάζουν οι άλλοι να κάνω κάτι που δεν θέλω.

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

19. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να καταλαβαίνω καλύτερα αυτό που διαβάζω.

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

20. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να παίζω τα παιχνίδια μου όπως θέλω εγώ.

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

21. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να έρχομαι κοντά στη φύση (π.χ. τη θάλασσα, τον ουρανό, τα αστέρια).

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

22. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να «ταξιδεύω» με τη σκέψη μου.

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

23. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να νιώθω ελεύθερος / ελεύθερη και ανεξάρτητος / ανεξάρτητη.

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

24. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι πόσο ωραία περνάω όταν είμαι μαζί με τα αγαπημένα μου πρόσωπα.

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

25. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι ότι είμαι πολύ κοντά στους ανθρώπους που αγαπώ, παρόλο που αυτοί δεν είναι εκεί.

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

26. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω κάτι κρυφά, μυστικά από τους άλλους.

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

27. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να γράφω στο ημερολόγιό μου.

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

28. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι ότι είμαι με κάποιον άλλο παρέα.

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

29. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι το γιατί είμαι μόνος μου / μόνη μου.

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



30. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω αταξίες και σκανταλιές, χωρίς να με μαλώνει κανείς.

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

31. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να πηγαίνω βόλτα (π.χ. σε μια παιδική χαρά, σε ένα πάρκο).

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

32. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι τα προβλήματά μου και πώς να τα λύσω.

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

33. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να επικοινωνώ με το Θεό, να προσεύχομαι.

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

34. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω κατασκευές, χειροτεχνίες, παζλ.

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

35. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να χαζεύω, να τριγυρνάω, ή απλά να μην κάνω τίποτα.

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

36. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω ό,τι θέλω, χωρίς να μου λένε οι άλλοι τι να κάνω.

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

37. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να έχω όλο το χώρο (π.χ. το δωμάτιο) δικό μου.

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

38. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι πώς θα αντιμετωπίσω μελλοντικές δυσκολίες.

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

39. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μου περάσει η στενοχώρια όταν με έχουν πληγώσει οι άλλοι.

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

40. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με παρακολουθούν οι άλλοι όταν κάνω κάτι.

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

41. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να προστατεύω τον εαυτό μου.

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

42. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κρύβω τη λύπη μου, να κλαίω κρυφά.

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

43. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω όνειρα.

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

44. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να παίζω με τα παιχνίδια μου.

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

45. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι τι να κάνω για να βγω από τη μοναξιά μου.

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

46. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να βλέπω πώς είναι να είναι κανείς μόνος του.

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

47. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με ενοχλούν οι άλλοι, να μη με διακόπτουν.

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

48. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να έχω όλα τα παιχνίδια δικά μου.

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

49. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι όμορφα πράγματα.

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

50. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ξαπλώνω, να κοιμάμαι.

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

51. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω πράγματα που δεν μπορώ να κάνω μαζί με τα άλλα παιδιά.

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

52. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ασχολούμαι με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

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

53. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ηρεμώ μετά από ένα τσακωμό.

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

54. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ελέγχω εγώ τα πράγματα, να είμαι κυρίαρχος / κυρίαρχη του εαυτού μου.

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

55. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να βλέπω τηλεόραση.

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

56. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι αυτά που έγιναν, τη μέρα που πέρασε.

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

57. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να διαβάζω ένα εξωσχολικό βιβλίο.

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

58. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να τρώω ό,τι θέλω εγώ.

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

59. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι ένα λάθος που έκανα και πώς να το διορθώσω.

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

60. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με ξέρει κανείς, σαν να είμαι άγνωστος / άγνωστη και ανώνυμος / ανώνυμη.

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

***Κλίμακα Ευεργετικής Μοναξιάς των Παιδιών***  
**Τελική εκδοχή 45 ερωτημάτων**

## ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΥΕΡΓΕΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΞΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Οι περισσότεροι άνθρωποι νιώθουν την ανάγκη κάποιες φορές στη ζωή τους να βρεθούν μόνοι, χωρίς άλλους ανθρώπους γύρω τους, γιατί αυτό τους κάνει καλό, τους βοηθά σε κάτι. Θα θέλαμε να μας απαντήσεις για ποιους λόγους αρέσει σε σένα να είσαι μόνος σου ή μόνη σου κάποιες στιγμές.

Δεν υπάρχει «σωστό» και «λάθος» όλες οι απαντήσεις είναι σωστές, γιατί είναι αυτό που πιστεύει και αυτό που νιώθει το κάθε παιδί.

1. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μου έρχονται καινούριες ιδέες για το πώς να φτιάξω διάφορα πράγματα.

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

2. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μελετάω τα μαθήματά μου.

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

3. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια (π.χ. gameboy, playstation).

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

4. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να συγκεντρώνομαι πιο εύκολα και καλύτερα.

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

5. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω δουλειές στο σπίτι ή στον κήπο.

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

6. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου γιατί κάποια πράγματα τα κάνω καλύτερα όταν δεν με ενοχλεί κανείς.

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

7. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω γυμναστική ή να ασχολούμαι με ένα άθλημα (π.χ. μπάλα, ποδήλατο).

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

8. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να γνωρίζω καλύτερα τον εαυτό μου, τι μου αρέσει και τι δεν μου αρέσει σε μένα.

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

9. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ζωγραφίζω.

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

10. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ησυχάζω, να ηρεμώ, να βρίσκω γαλήνη.

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

11. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω σχέδια για το μέλλον.

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

12. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με αναγκάζουν οι άλλοι να κάνω κάτι που δεν θέλω.

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

13. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να καταλαβαίνω καλύτερα αυτό που διαβάζω.

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

14. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να «ταξιδεύω» με τη σκέψη μου.

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

15. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι πόσο ωραία περνάω όταν είμαι μαζί με τα αγαπημένα μου πρόσωπα.

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

16. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι ότι είμαι πολύ κοντά στους ανθρώπους που αγαπώ, παρόλο που αυτοί δεν είναι εκεί.

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

17. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω κάτι κρυφά, μυστικά από τους άλλους.

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

18. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να γράφω στο ημερολόγιό μου.

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

19. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι ότι είμαι με κάποιον άλλο παρέα.

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

20. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι το γιατί είμαι μόνος μου / μόνη μου.

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

21. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω αταξίες και σκανταλιές, χωρίς να με μαλώνει κανείς.

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

22. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να πηγαίνω βόλτα (π.χ. σε μια παιδική χαρά, σε ένα πάρκο).

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

23. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι τα προβλήματά μου και πώς να τα λύσω.

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

24. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να επικοινωνώ με το Θεό, να προσεύχομαι.

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

25. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω κατασκευές, χειροτεχνίες, παζλ.

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

26. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να χαζεύω, να τριγυρνάω, ή απλά να μην κάνω τίποτα.

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

27. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω ό,τι θέλω, χωρίς να μου λένε οι άλλοι τι να κάνω.

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

28. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να έχω όλο το χώρο (π.χ. το δωμάτιο) δικό μου.

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

29. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι πώς θα αντιμετωπίσω μελλοντικές δυσκολίες.

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

30. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μου περάσει η στενοχώρια όταν με έχουν πληγώσει οι άλλοι.

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

31. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με παρακολουθούν οι άλλοι όταν κάνω κάτι.

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

32. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κρύβω τη λύπη μου, να κλαίω κρυφά.

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

33. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω όνειρα.

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

34. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να παίζω με τα παιχνίδια μου.

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

35. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι τι να κάνω για να βγω από τη μοναξιά μου.

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

36. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να φαντάζομαι όμορφα πράγματα.

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

37. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ξαπλώνω, να κοιμάμαι.

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

38. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να κάνω πράγματα που δεν μπορώ να κάνω μαζί με τα άλλα παιδιά.

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



39. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ασχολούμαι με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

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

40. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να ελέγχω εγώ τα πράγματα, να είμαι κυρίαρχος / κυρίαρχη του εαυτού μου.

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

41. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι αυτά που έγιναν, τη μέρα που πέρασε.

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

42. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να διαβάζω ένα εξωσχολικό βιβλίο.

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

43. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να τρώω ό,τι θέλω εγώ.

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

44. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να σκέφτομαι ένα λάθος που έκανα και πώς να το διορθώσω.

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

45. Μου αρέσει να είμαι μόνος μου / μόνη μου για να μη με ξέρει κανείς, σαν να είμαι άγνωστος / άγνωστη και ανώνυμος / ανώνυμη.

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

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΜΟΝΟ

1. Σου αρέσει να παίζεις μόνος σου / μόνη σου;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

2. Θα προτιμούσες να παίζεις μόνος σου / μόνη σου παρά με ένα παιδί που δεν συμπαθείς;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

3. \*Θυμώνεις πότε-πότε;

Ναι	Όχι
-----	-----

4. Νιώθεις λυπημένος / λυπημένη όταν παίζεις μόνος σου / μόνη σου;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

5. \*Κάνεις ό,τι σου πουν;

Όχι	Ναι
-----	-----

6. Σου αρέσει η ησυχία που υπάρχει όταν δεν είναι κανείς γύρω σου;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

7. Σου είναι δύσκολο να καθίσεις ήσυχος / ήσυχη όταν είσαι μόνος σου / μόνη σου;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

8. \*Παραβαίνεις τους κανονισμούς του σχολείου;

Όχι	Ναι
-----	-----

9. Σου αρέσει να είσαι ολομόναχος / ολομόναχη;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

10. Νιώθεις μοναξιά όταν οι άλλοι είναι πολύ απασχολημένοι και δεν μπορούν να είναι μαζί σου;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

11. \*Κρατάς μυστικά;

Ναι	Όχι
-----	-----

12. Σου αρέσει να κάνεις διάφορα πράγματα μόνος σου / μόνη σου;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

13. Σου αρέσει να είσαι μόνος / μόνη για λίγη ώρα;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

14. \*Είπες ποτέ ψέματα;

Όχι	Ναι
-----	-----

15. Σου λείπουν οι άλλοι άνθρωποι όταν είσαι ολομόναχος / ολομόναχη;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

16. Νιώθεις χαρούμενος / χαρούμενη όταν είσαι ολομόναχος / ολομόναχη;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

17. \*Πάντοτε τελειώνεις τη σχολική εργασία σου;

Ναι	Όχι
-----	-----

18. Σου αρέσει να είσαι μόνος σου / μόνη σου;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

19. Βαριέσαι όταν δεν υπάρχει κανείς για να παίζεις μαζί του;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

20. \*Προσεύχεσαι;

Ναι	Όχι
-----	-----

21. Σου είναι εύκολο να συνεχίσεις να παίζεις όταν δεν υπάρχει κανείς για να παίζεις μαζί του;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

22. Όταν είσαι στο σπίτι και όλοι είναι απασχολημένοι με κάτι, νιώθεις ότι κάτι σου λείπει, ότι θα ήθελες κάποιον να είναι μαζί σου;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

23. Νιώθεις δυστυχισμένος / δυστυχισμένη όταν είσαι ολομόναχος / ολομόναχη;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

24. \*Καυχιέσαι λίγο;

Όχι	Ναι
-----	-----

25. Νιώθεις ήρεμος / ήρεμη και χαλαρός / χαλαρή όταν είσαι μόνος σου / μόνη σου;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

26. Νιώθεις λυπημένος / λυπημένη όταν πρέπει να μείνεις για κάποιο διάστημα μόνος σου / μόνη σου;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

27. \*Είσαι ήσυχος / ήσυχη στην τάξη;

Ναι	Όχι
-----	-----

28. Όταν δεν είναι κανείς γύρω σου, θέλεις κάποιον να είναι μαζί σου;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

29. Θα προτιμούσες να παίζεις μόνος σου / μόνη σου παρά με ένα φίλο / μια φίλη;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

30. \*Έχεις πει κάτι κακό;

Όχι	Ναι
-----	-----

31. Στενοχωριέσαι όταν περνάς κάποια ώρα μόνος σου / μόνη σου;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

32. Σου αρέσει να είσαι μόνος σου / μόνη σου για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

33. \*Τρως ό,τι σου δίνουν;

Ναι	Όχι
-----	-----

34. Όταν είσαι ολομόναχος / ολομόναχη, εύχεσαι να είχες ένα φίλο / μια φίλη για να παίζεις μαζί του / μαζί της;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

35. \*Είσαι πολύ αυθάδης;

Ναι	Όχι
-----	-----

36. Θυμώνεις όταν δεν υπάρχει κανείς για να παίζεις μαζί του;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

37. Θα προτιμούσες να παίζεις μόνος / μόνη παρά με ένα παιδί που σου είναι άγνωστο;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

*Σημείωση:* Οι ερωτήσεις με \* αποτελούν την *Κλίμακα Ψεύδους* (Eysenck, 1965).

## ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΡΝΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΟΝΩΣΗ

1. Απομακρύνομαι από τους άλλους, όταν θέλω να κάνω πράγματα που δεν μπορώ να κάνω με πολλούς ανθρώπους γύρω μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

2. Θέλω να είμαι μόνος μου / μόνη μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

3. Όταν είμαι μόνος μου / μόνη μου, βαριέμαι.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

4. Όταν είμαι μόνος μου / μόνη μου, νιώθω άσχημα.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

5. Όταν νιώθω μοναξιά, θέλω να δω κάποιους φίλους μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

6. Λαχταρώ να βρω λίγο χρόνο να μείνω μόνος μου / μόνη μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

7. Όταν βαριέμαι, νιώθω δυστυχισμένος / δυστυχισμένη.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

8. Όταν νιώθω μοναξιά, θέλω να μείνω μόνος / μόνη και να το σκεφτώ.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

9. Όταν είμαι μόνος μου / μόνη μου, δεν ξέρω τι να κάνω.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

10. Όταν μαλώσω με κάποιον, μετά θέλω να μείνω μόνος μου / μόνη μου για να το σκεφτώ.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

11. Για να περνάω καλά, πρέπει οπωσδήποτε να είμαι μαζί με τους φίλους μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

12. Όταν είμαι μόνος μου / μόνη μου, η ώρα δεν περνά και δεν βρίσκω τίποτε ωραίο να κάνω.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

13. Όταν είμαι μόνος μου / μόνη μου, ηρεμώ.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

14. Όταν θέλω να σκεφτώ κάτι με την ησυχία μου, θέλω να είμαι μόνος μου / μόνη μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

15. Όταν τυχαίνει να είμαι μόνος / μόνη, θα ήθελα να έχω άλλους ανθρώπους γύρω μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

16. Μου αρέσει να μένω μόνος μου / μόνη μου στο σπίτι, γιατί έτσι βρίσκω την ευκαιρία να σκεφτώ με την ησυχία μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

17. Όταν βαριέμαι, πηγαίνω να δω κάποιο φίλο μου / κάποια φίλη μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

18. Νιώθω δυστυχισμένος / δυστυχισμένη όταν πρέπει να κάνω κάτι μόνος μου / μόνη μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

19. Θέλω να είμαι μόνος μου / μόνη μου, για να κάνω κάποια πράγματα.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

20. Όταν είμαι μόνος / μόνη, πηγαίνω να δω άλλους ανθρώπους.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

21. Απομακρύνομαι από τους άλλους και μένω μόνος μου / μόνη μου, επειδή με ενοχλούν με τη φασαρία που κάνουν.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

22. Όταν βαριέμαι, νιώθω μοναξιά.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

23. Όταν έχω στενοχωρηθεί και μετά μείνω για λίγο μόνος μου / μόνη μου, νιώθω καλύτερα.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

24. Στο σπίτι νιώθω την ανάγκη να μείνω για λίγο μόνος μου / μόνη μου, για να κάνω κάποια πράγματα.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------



## ΑΝΟΙΚΤΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΚΥΡΙΟΛΕΚΤΙΚΗ ΜΟΝΑΞΙΑ

Σε παρακαλούμε να συμπληρώσεις τις παρακάτω δύο προτάσεις, με όποιο τρόπο θέλεις εσύ.

Δεν υπάρχει «σωστό» και «λάθος». Όλες οι απαντήσεις είναι σωστές, γιατί είναι αυτό που πιστεύει και αυτό που νιώθει το κάθε παιδί.

1. Όταν δεν είναι κανείς γύρω μου, εγώ \_\_\_\_\_

2. Όταν ένας άνθρωπος είναι μόνος του, \_\_\_\_\_

### ΕΠΑΚΟΛΟΥΘΟ ΤΗΣ ΚΥΡΙΟΛΕΚΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΞΙΑΣ

Τώρα, σε παρακαλούμε να απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση:

3. Νιώθεις διαφορετικά μετά που θα περάσεις πολύ χρόνο μόνος σου / μόνη σου;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

Αν απάντησες *Ναι*, γράψε τι ακριβώς νιώθεις τότε.

---

---

---

---

---