

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η μοναξιά και ο φόβος απόρριψης που αισθάνονται οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Ελευθερία Μήτση

Α.Μ. 215183

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής

Κατεύθυνση: Εφαρμοσμένη Ψυχολογία στην Εκπαίδευση

ΑΘΗΝΑ 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΑ ΣΕΛΙΔΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ -ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ……... 5

ΠΕΡΙΛΗΨΗ…… 9

ABSTRACT…… 10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ……... 11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Μαθησιακές Δυσκολίες

2.1.1 Ορισμός DSMIV-V σύγκριση …… 13

2.1.2 Αιτιοπαθολογία και διαφορές φύλου…….. 15

2.1.3 Προφίλ παιδιών με ΜΔ…….. 17

2.2. Μοναξιά

2.2.1Ορισμός και διαφορά μόνωσης-μοναχικότητας-μοναξιάς……. 21

2.2.2 Κοινωνική δυσαρέσκεια……... 22

2.2.3 Αιτίες……..... 23

2.2.4 Σχέση με συνομηλίκους-Αποδοχή-Απόρριψη-Σημασία φίλων 24

2.2.5 Τύποι μοναξιάς…….. 25

2.2.6 Ηλικία…… 26

2.2.7 Φύλο…….. 30

2.2.8Συσχέτιση με άλλες μεταβλητές……. 32

2.2.8.1 Συσχέτιση με αυτοεκτίμηση…….…….. 32

2.2.8.2Συσχέτιση με κατάθλιψη……. 33

2.2.9Μοναξιά και ΜΔ: Σύνοψη χαρακτηριστικών 35

2.3. Φόβος απόρριψης

2.3.1 Ορισμός…….. 38

2.3.2 Εξήγηση μέσω θεωρίας δεσμού και γνωστικής θεωρίας ……... 43

2.3.2.1 Θεωρία δεσμού…….. 44

2.3.2.2 Γνωστική θεωρία…… 46

2.3.3 Ηλικία…… 48
2.3.4 Φύλο……... 49
2.3.5 Σύνδεση με μοναξιά-κατάθλιψη……. 51
2.3.6 Σημασία υποστηρικτικών σχέσεων…… 53
2.3.7 Πρόβλεψη για το μέλλον…… 55
2.3.8 Φόβος απόρριψης και μοναξιά σε παιδιά με ΜΔ……. 56

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ…….. 59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ
4.1. Συμμετέχοντες…….. 63
4.2. Μέσα συλλογής δεδομένων……. 65
4.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων
4.3.1 Πραγματοποίηση πιλοτικής έρευνας……. 69
4.3.2 Πραγματοποίηση κύριας έρευνας…….. 70
4.4. Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης δεδομένων…… 71
4.5 Ζητήματα δεοντολογίας…… 72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΥΡΗΜΑΤΑ
5.1. Αξιοπιστία των μέσων συλλογής δεδομένων…….. 74
5.2. Περιγραφικά στοιχεία των μέσων συλλογής δεδομένων…… 75
5.3. Συχνότητες των μεταβλητών
5.3.1 Συχνότητα μοναξιάς……...…… 76
5.3.2 Συχνότητα κοινωνικής δυσαρέσκειας…… 77
5.3.3 Συχνότητα προσδοκιών απόρριψης με άγχος……. 82
5.3.4 Συχνότητα προσδοκιών απόρριψης με θυμό…….. 85
5.3.5 Συχνότητα αίσθησης αντιπάθειας…….. 89

5.4. Διαφορές φύλου, τάξης φοίτησης και ύπαρξης ΜΔ 93
5.4.1 Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια……..... 94
5.4.2 Φόβος και Ευαισθησία στην 97
Απόρριψη……
5.5. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών…….. 102
5.6. Αναλύσεις παλινδρόμησης…… 103

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
6.1. Σχολιασμός των υποκλιμάκων: μοναξιά και κοινωνική 107
δυσαρέσκεια…….
6.2. Σχολιασμός των υποκλιμάκων: προσδοκίες απόρριψης με άγχος, με 110
θυμό και αίσθηση
αντιπάθειας……..
6.3.Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών……. 114
6.4.Σχολιασμός αποτελεσμάτων παλινδρόμησης…… 116
6.5. Σύνοψη των ευρημάτων…… 118
6.6. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω 119
έρευνα…….

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ……..... 120

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
Α: Άδεια διεξαγωγής 133
έρευνας……
Β: Έγγραφο ενυπόγραφης συγκατάθεσης 135
γονέων……
Γ: Μέσα συλλογής 137
δεδομένων…….....
Δ΄: Πίνακες 149
Συχνοτήτων……..

ΠΡΟΛΟΓΟΣ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής, «Εφαρμοσμένη Ψυχολογία στην Εκπαίδευση», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας ήταν η μοναξιά και η ευαισθησία στην απόρριψη που μπορεί να βιώνουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (στο εξής θα αναφέρεται: ΜΔ). της Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού. Συγκεκριμένα, ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο παραπάνω μεταβλητών.Η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφέρει τη μοναξιά ως συναίσθημα που βιώνουν σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά με ΜΔτόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο οικογενειακό. Μάλιστα έντονη έχει φανεί πως είναι και η κοινωνική δυσαρέσκεια που μπορεί να βιώνουν. Ακόμη, οι έρευνες δείχνουν πως τα παιδιά που βιώνουν μοναξιά μπορεί παράλληλα με άλλα συναισθήματα και συμπτώματα κατάθλιψης, να εμφανίζουν και ευαισθησία στην απόρριψη, δηλαδή πρόθυμα να αναμένουν, να αντιλαμβάνονται και να αντιδρούν σε ενδεχόμενα απόρριψης. Μάλιστα, τα παιδιά μπορεί να αναπτύσσουνπροσδοκίες απόρριψης είτε με άγχος είτε με θυμό με ανάλογες επιπτώσεις στους ίδιους και στους γύρω τους.

Επιπλέον, από τις έρευνες που έχουν εξετάσει τις παραπάνω μεταβλητές φαίνεται πως εμφανίζονται διαφορές φύλου και ηλικίας για τα παιδιά, ενώ για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς τονίζεται η ύπαρξη προβλεπτικών παραγόντων στα παιδιά όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτορρύθμιση και οι διαπροσωπικές του σχέσεις. Είναι λοιπόν σαφές πως η ύπαρξη των συναισθημάτων της μοναξιάς, της κοινωνικής δυσαρέσκειας και του φόβου απόρριψης που ενδέχεται να αισθάνονται τα παιδιά με ΜΔ, είναι πολύ πιθανόν ως

επακόλουθο να επηρεάζουν αρνητικά την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και κατ' επέκταση, την ακαδημαϊκή πρόοδο και τη σχολική τους επιτυχία.

Καθίσταται εμφανές λοιπόν πως υπάρχει μία σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί περαιτέρω το συγκεκριμένο θέμα. Μάλιστα η υπάρχουσα βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη αναφορικά με τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών σε παιδιά με ΜΔ, τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία. Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στο να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς για το αίσθημα μοναξιάς, κοινωνικής δυσαρέσκειας και φόβου απόρριψης που μπορεί να βιώνουν μέσα στο σχολείο οι μαθητές με ΜΔ στις τάξεις Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού. Έτσι, θα μπορέσουν να εφαρμόσουν κατάλληλες πρακτικές ώστε να εντάξουν αποτελεσματικότερα τους μαθητές αυτούς σε ομάδες και να συμβάλλουν με πρακτικές τόσο μέσα στην τάξη όσο και στα διαλείμματα στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΜΔ, αφού η έρευνα στοχεύει και στο να αναδείξει τη σημασία που έχει για τα παιδιά το να είσαι κοινωνικά αποδεκτός. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα κινητοποιηθούν και θα αναπτύξουν κατάλληλα προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας, προκειμένου τα παιδιά με ΜΔ να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή τους, εντοπίζοντας τα θετικά τους στοιχεία και να απεγκλωβιστούν από τυχόν άγχος που δημιουργεί η χαμηλή σχολική επίδοση σε ορισμένους μαθησιακούς τομείς. Επιπλέον, η έρευνα στοχεύει στο να προωθηθεί ο προστατευτικός ρόλος που έχει η ανάπτυξη δυνατών σχέσεων με φίλους, την οικογένεια και φυσικά με τον εκπαιδευτικό, στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών με ΜΔ.

Για την πορεία της διεξαγωγής και της υλοποίησης της διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βαθέων, την κ. Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου, Ομότιμη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την καθοδήγησή της και την ευστοχία στις παρατηρήσεις. Ακόμη, θα ήθελα να

ευχαριστήσω την κ. Ευαγγελία Γαλανάκη, Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την άμεση ανταπόκριση και τη στήριξη καθόλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και για τη βοήθειά της στη μετάφραση του «Ερωτηματολογίου Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά». Επίσης, ευχαριστώ θερμά την κ. Μαρία Μαλικιώση-Λοΐζου, Ομότιμη Καθηγήτρια Συμβουλευτικής Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για τη συνεργασία της στη διεξαγωγή της διπλωματικής μου εργασίας και τη συνεισφορά της γιαόσα μας δίδαξε στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών και με βοήθησαν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη διδάκτορα κ. Ειρήνη Αμανάκη, μεταδιδακτορική ερευνήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για τη σημαντική βοήθειά της στη διεξαγωγή των στατιστικών αναλύσεων της έρευνας.

Ακόμη, ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω σε όλους τους επιστημονικούς υπευθύνους του Μεταπτυχιακού Προγράμματος που συνέβαλαν με τις γνώσεις και τις αρχές που μας μετέδωσαν, στην ολοκλήρωση του προγράμματος με πλήρη ικανοποίηση από μέρους μου.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους διευθυντές, στους δασκάλους των σχολείων που χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας και στους γονείς των παιδιών που τα συμπλήρωσαν για την προθυμία τους να συνεργαστούν. Το μεγαλύτερο ευχαριστώ βέβαια αποδίδεται στους μαθητές που στήριξαν την προσπάθειά μου, συμπληρώνοντας τα ερωτηματολόγια, αλλά και για την ανατροφοδότηση που έλαβα μέσα από προσωπικά τους μηνύματα μετά την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου, με δική τους πρωτοβουλία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου την οικογένειά μου, για τη διαρκή υποστήριξη, την ενθάρρυνση και τη θετική ενίσχυση από την πρώτη στιγμή της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, μέχρι και τη στιγμή της ολοκλήρωσής του.

Αθήνα, 2018

Ε. Μ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία στοχεύει στο να διερευνήσει εάν υπάρχει συσχέτιση στο αίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας, με το αίσθημα της ευαισθησίας στην απόρριψη, στα παιδιά με και χωρίς ΜΔ. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 156 μαθητές που φοιτούσαν στη Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού, σχολείων της Αττικής. Από το σύνολο των μαθητών οι 75 μαθητές ήταν παιδιά με ΜΔ που παρακολουθούσαν και μαθήματα στο τμήμα ένταξης του σχολείου τους και οι υπόλοιποι 81 μαθητές αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο «Κλίμακα της Μοναξιάς και της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών» (μετάφραση και προσαρμογή: Γαλανάκη, 1999) και το «Ερωτηματολόγιο Ευαισθησίας στην Απόρριψη για παιδιά» (Downey, Lebolt, RincÃn & Freitas, 1998). Τα ευρήματα έδειξαν συνολικά ότι τα παιδιά έχουν σχετικά χαμηλά επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας, με τα επίπεδα της κοινωνικής δυσαρέσκειας να είναι λίγο υψηλότερα από ό,τι τα επίπεδα της μοναξιάς. Ακόμη, φάνηκε ότι τα παιδιά έχουν σχετικά υψηλά επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με άγχος. Αντίθετα, έχουν σχετικά χαμηλά επίπεδα αίσθησης αντιπάθειας και προσδοκιών απόρριψης με θυμό. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η ύπαρξη ΜΔ προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τη συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια. Τέλος, η ύπαρξη ΜΔ προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις προσδοκίες απόρριψης με θυμό και την αίσθηση αντιπάθειας. Τα ευρήματα ερμηνεύονται με βάση αντίστοιχες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Λέξεις-κλειδιά: μοναξιά, κοινωνική δυσαρέσκεια, ευαισθησία στην απόρριψη, ΜΔ

ABSTRACT

This research focused on exploring if there is any correlation between feelings of loneliness and social dissatisfaction and the feeling of rejection sensitivity in children with and without learning disabilities. The sample of the research was a total of 156 students who attended the fourth, fifth and sixth grade of elementary school. From the above total, 75 students had learning difficulties and the rest 81 were the control team. The instruments used for the data collection were the ΄΄Loneliness and Dissatisfaction Scale΄΄ (translation: Galanaki, 1999) and the΄΄Children΄s Rejection Sensitivity Questionnaire΄΄ (Downey, Lebolt, RincÃn& Freitas, 1998). The findings showed in total that children' s loneliness and social dissatisfaction level is likely to be low, with the level of social dissatisfaction to be a bit higher. Moreover, children' s level of rejection expectation with stress is likely to be high. In contrast, they have low grades of dislike and rejection expectation with anger. Furthermore the study has shown that the existence of learning disabilities predicts statistically significant the total of loneliness and social dissatisfaction. Finally, the existence of learning disabilitiesshows statistically significant predictions of rejection expectation with anger and the sense of dislike. Results of the research were interpreted within the framework of international research.

Key-words: loneliness, social dissatisfaction, rejection sensitivity, learning difficulties

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται ουσιαστικά σε 6 κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή της εργασίας, που περιλαμβάνει μία σύνοψη των περιεχομένων του κάθε κεφαλαίου.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, το οποίο αποτελεί το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας και διακρίνεται σε τρείς υποενότητες.

Η πρώτη υποενότητα αναφέρεται στις ΜΔ. Εκεί δίνεται ο ορισμός των ΜΔ, η αιτιοπαθολογία, οι διαφορές φύλου που μπορεί να εμφανίζονται και μερικά βασικά στοιχεία για τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά που παρουσιάζουν ΜΔ.

Η δεύτερη υποενότητα αναφέρεται στην έννοια της μοναξιάς. Αρχικά δίνεται ένας ορισμός και οι διαφορές που εντοπίζονται στις έννοιες της μόνωσης, της μοναχικότητας, της μοναξιάς και έπειτα γίνεται λόγος για την κοινωνική δυσαρέσκεια που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά με ΜΔ. Στη συνέχεια παρατίθενται οι αιτίες εμφάνισης του συναισθήματος της μοναξιάς, η σημασία της ύπαρξης στενού φιλικού κύκλου ως προβλεπτικός παράγοντας μη εμφάνισης του συναισθήματος της μοναξιάς, οι τύποι της μοναξιάς και οι διαφορές που μπορεί να εντοπίζονται σε σχέση με την ηλικία και το φύλο των παιδιών με ΜΔ. Έπειτα γίνεται μια αναφορά στη συσχέτιση του συναισθήματος της μοναξιάς με την αυτοεκτίμηση και την κατάθλιψη και τέλος παρατίθεται μία σύνοψη των χαρακτηριστικών που εμφανίζουν τα παιδιά με ΜΔ που βιώνουν ταυτόχρονα και το αίσθημα της μοναξιάς.

Η τρίτη υποενότητα αφορά στο φόβο απόρριψης που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά με ΜΔ. Αρχικά δίνεται ο ορισμός του φαινομένου και στην συνέχεια επιχειρείται μία εξήγηση μέσω δύο θεωριών, της θεωρίας του δεσμού και της γνωστικής θεωρίας. Έπειτα, εξετάζονται οι διαφορές φύλου και ηλικίας και γίνεται μια συσχέτιση του φόβου

απόρριψης με τις μεταβλητές της μοναξιάς και της κατάθλιψης. Ακόμη, δίνεται έμφαση στην σημαντικότητα της ύπαρξης υποστηρικτικών σχέσεων στη ζωή των παιδιών με ΜΔ, προκειμένου να μην εμφανίσουν το αίσθημα του φόβου απόρριψης και γίνεται μια πρόβλεψη για την ποιότητα των μελλοντικών σχέσεων που μπορεί να αναπτύξουν τα παιδιά με αίσθημα φόβου απόρριψης ως ενήλικες, καθώς και τη σύνδεση με την εμφάνιση αυτοκτονικών τάσεων. Τέλος, γίνεται λόγος για τη συσχέτιση του φόβου απόρριψης με το συναίσθημα της μοναξιάς σε παιδιά με ΜΔ, που αποτελεί και το θέμα της εργασίας.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, καθώς και τις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν προς διερεύνηση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μέθοδος της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Έτσι, στο συγκεκριμένο κεφάλαιογίνεται λόγος για τους συμμετέχοντες της έρευνας, καθώς και τα μέσα και τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων με λεπτομέρειες. Ακόμη, αναφέρονται τόσο η πιλοτική έρευνα που διεξήχθη στο πρώτο στάδιο, όσο και η πραγματοποίηση έπειτα της κύριας έρευνας. Επιπλέον, αναφέρονται οι μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων και ορισμένα ζητήματα δεοντολογίας που απασχόλησαν τον ερευνητή.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων που παρατέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα τελικά συμπεράσματα καθώς και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, όπως και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές κατά απόλυτη αλφαβητική σειρά και ακολουθεί το παράρτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Μαθησιακές Δυσκολίες

2.1.1 Ορισμός: DSMIV- V σύγκριση

Το ζήτημα των ΜΔ έχει απασχολήσει εδώ και αρκετές δεκαετίες την επιστημονική κοινότητα, τις θεραπευτικές ομάδες, την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και τους γονείς των παιδιών με ΜΔ και πάνω απ' όλα τα ίδια τα παιδιά. Η επιστημονική κοινότητα προσπαθούσε αρκετές δεκαετίες να ορίσει τις ΜΔ προκειμένου να κατανοηθεί το ζήτημα των ΜΔ και κατ' επέκταση να συμβάλλει με τον κατάλληλο ορισμό στην αντιμετώπιση αλλά και στον εντοπισμό αντίστοιχων πρώιμων παρεμβατικών ενεργειών. Ακόμη, οι θεραπευτικές ομάδες στα διάφορα κέντρα ασχολούνται καθημερινά με το ζήτημα των ΜΔ προκειμένου να συμβάλλουν στην διευκόλυνση της καθημερινότητας στο σχολικό περιβάλλον των παιδιών με ΜΔ και η εκπαιδευτική κοινότητα επιχειρεί με ανάλογες ενέργειες και διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία να ενισχύσει τα παιδιά με ΜΔ ώστε να αισθανθούν αυτοπεποίθηση και να επιτύχουν ακαδημαϊκή πρόοδο.

Ένας από τους επικρατέστερους ορισμούς των ΜΔ, με τον οποίο συμφωνεί μέχρι σήμερα μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας, είναι ο ορισμός του Kirk (1962). Σύμφωνα με τον Kirk (1962), «*Τα παιδιά με ΜΔ παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στον λόγο, στην ανάγνωση, στη*

γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ. Στις ΜΔ δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές,ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση» (Τζιβινίκου, 2015, σ. 20).

Παρατηρούμε από τον παραπάνω ορισμό πως οι ΜΔ είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που μπορεί να εμπλέκει παραπάνω από μια ψυχολογικές διεργασίες, με αποτέλεσμα να δημιουργεί δυσκολίες στην ακριβή περιγραφή του. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επισήμανση ότι στις ΜΔ δεν εμπλέκονται προβλήματα που αφορούν σε νοητική καθυστέρηση, ζητήματα που αφορούν σε κοινωνικοσυναισθηματικές ανεπάρκειες-διαταραχές, αλλά και οπτικοακουστικές-κινητικές ανεπάρκειες. Καθίσταται εμφανές από τον παραπάνω ορισμό πως οι ΜΔ επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση των παιδιών και κατ' επέκταση την καθημερινότητά τους στη σχολική ζωή.

Προκειμένου οι ειδικοί να μπορούν να εντοπίσουν εύκολα τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά με ΜΔ ώστε να καταφεύγουν στην αντίστοιχη ερμηνεία και διάγνωση, εμπεριέλαβαν στο Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (από εδώ και στο εξής θα αναφέρεται: DSM) τα αντίστοιχα κριτήρια για τις ΜΔ.

Αναφορικά με την πιο πρόσφατη εκδοχή του DSM, το DSM-V(2013) παρατηρούμε ορισμένες διαφορές σε σχέση με την προηγούμενη έκδοσή του. Σχετικά με τη σύγκριση ανάμεσα στο DSM-IV(1994) και το DSM-V(2013), κοινή παραμένει η ταξινόμηση των μαθησιακών διαταραχών σε Διαταραχή της Ανάγνωσης, Διαταραχή των Μαθηματικών, Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης και Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Η βασική διαφορά τους έγκειται στην προσθήκη του όρου της Ειδικής Διαταραχής της Μάθησης, "*specific learning disability*" στο πιο πρόσφατο DSM (DSM-V, 2013). Σύμφωνα με το DSM-V, «*Η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής*

διαταραχής, προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή γραπτή έκφραση που δεν έχει σαφήνεια, δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία. Οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της βαθμολογίας σε πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλα τεστ ανάγνωσης, γραφής ή μαθηματικών. Η ειδική μαθησιακή διαταραχή μπορεί να διαγνωσθεί μέσω μιας κλινικής επισκόπησης του αναπτυξιακού, ιατρικού, εκπαιδευτικού και οικογενειακού ιστορικού του ατόμου, τις αναφορές των βαθμολογιών σε τεστ και τις παρατηρήσεις του δασκάλου, καθώς και με βάση την ανταπόκριση του ατόμου σε ακαδημαϊκές παρεμβάσεις» (American Psychiatric Association, 2013, όπ. αναφ. στο Τζιβινίκου, 2015, σ. 20).

Από τον παραπάνω ορισμό της ειδικής μαθησιακής διαταραχής, φαίνεται πως πρόκειται για ένα συνονθύλευμα ΜΔ που περιλαμβάνουν δυσκολίες τόσο στα γλωσσικά θέματα, όπως ανάγνωση και γραφή αλλά και μαθηματικές δυσκολίες που αφορούν σε αριθμητικές διαδικασίες. Επιπλέον, για τη διάγνωσή της κρίνεται αναγκαία η συμβολή ενός ευρύτερου κύκλου ειδικοτήτων αλλά και στοιχεία σχετικά με τις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών καθώς και τις δηλώσεις των γονέων αναφορικά με το ιστορικό και στοιχεία που οι ίδιοι παρατηρούν καθημερινά στο παιδί τους.

2.1.2 Αιτιοπαθολογία και διαφορές φύλου

Ένα από τα βασικά ζητήματα των ΜΔ που προβληματίζουν όλους τους κλάδους που ασχολούνται με το θέμα αυτό, είναι η αιτιολογία των ΜΔ.

Σχετικά με τα αίτια δεν έχει βρεθεί η σαφής αιτιοπαθολογία των ΜΔ. Πολλοί ερευνητές (Παπαγεωργίου, 2005· Σακκάς, 2002) έχουν υποστηρίξει πως οι ΜΔ ίσως

οφείλονται σε γενετικούς παράγοντες που έχουν τη φύση τους πριν τη γέννηση, στη διαδικασία διαμόρφωσης ακόμη των κυττάρων ή σε ανωμαλίες που μπορεί να εμφανίσουν ορισμένα χρωμοσώματα ή ακόμα ότι οφείλεται σε κληρονομικούς παράγοντες. Ακόμη, κάποιοι τις αποδίδουν σε επιπλοκές που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια του τοκετού ή και σε κληρονομικούς παράγοντες (Αναστασιάδου & Αράπη, 2013). Οι Shelton & Barkley (1994) ανέφεραν σε έρευνά τους ότι η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς σε ένα παιδί μπορεί να λειτουργήσει ως κατασταλτικός παράγοντας και έτσι να δημιουργηθούν στο παιδί οι προϋποθέσεις-δυσκολίες ώστε να αναπτυχθούν οι ΜΔ. Τέλος, οι McGee & Share (1988) υποστήριξαν πως το 33%-80% του ποσοστού των παιδιών που έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία παρουσιάζει ως συνοδά συμπτώματα και αυτά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (στο εξής θα αναφέρεται: ΔΕΠ-Υ) (Βασιλειάδης, 2013).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως στην αιτιοπαθολογία των μαθησιακών διαταραχών περιλαμβάνονται ως πιθανά αίτια τόσο γενετικοί παράγοντες όσο και κοινωνικοί. Η κληρονομικότητα φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για το αν εμφανιστεί στο παιδί κάποια μαθησιακή δυσκολία, αλλά και το οικογενειακό υπόβαθρο του παιδιού, σχετικά με τη συμπεριφορά των γονέων προς το παιδί μπορεί να επηρεάσει τη μαθησιακή κατάσταση και εξέλιξη του παιδιού. Μάλιστα είναι σύνηθες πολλά παιδιά να καθυστερούν στην ανάπτυξή τους, γλωσσική και συναισθηματική, εξαιτίας κοινωνικοσυναισθηματικών προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν στο οικογενειακό περιβάλλον. Τέλος, παρατηρείται συχνά η συννοσυρότητα των ΜΔ με άλλες διαταραχές, η συχνότερη των οποίων είναι η ΔΕΠ-Υ.

Επιπροσθέτως, ένα ζήτημα που εγείρει ερωτήματα είναι η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται οι ΜΔ στα αγόρια και στα κορίτσια αντίστοιχα. Από τις μελέτες και τα στοιχεία που προκύπτουν όπως φαίνεται παρακάτω, οι απόψεις διίστανται, καθώς

υποστηρικτές βρίσκουν και οι δύο απόψεις, ωστόσο φαίνεται να υπερισχύει η συχνότερη εμφάνιση των ΜΔ στα αγόρια.

Αναφορικά με τις διαφορές φύλου, φαίνεται τόσο στο DSM-IV(1994) και στο DSM-V(2013) όσο και βάσει μελετών διαφόρων θεωρητικών (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991· Σπανού & Τριπόδης, 2010·Τρίγκα- Μερτίκα, 2010), ότι οι ΜΔ εμφανίζονται συχνότερα στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια, ίσως λόγω γενετικών παραγόντων, αλλά και εξαιτίας του ότι τα αγόρια συχνά εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά- σε σχέση με τα κορίτσια- διαταρακτικής συμπεριφοράς που είναι ιδιαίτερα έντονη, με αποτέλεσμα να παραπέμπονται συχνότερα για αξιολόγηση και έτσι να εντοπίζονται και οι ΜΔ του παιδιού (Αναστασιάδου & Αράπη, 2013).

Σε κάθε περίπτωση, το πιο σημαντικό στοιχείο αποτελεί η έγκαιρη διάγνωση προκειμένου να αποφευχθούν μελλοντικές δυσκολίες που αφορούν τόσο στο παιδί όσο και στην οικογένεια και τη μαθησιακή κατάσταση και πρόοδο του παιδιού μετέπειτα. Ακόμη, καθοριστικής σημασίας είναι η πρώιμη και σωστή παρέμβαση, μετά τη διάγνωση, τόσο εκ μέρους της οικογένειας όσο και εκ μέρους των αντίστοιχων εκπαιδευτικών με τις κατάλληλες παρεμβάσεις.

2.1.3 Προφίλ παιδιών με ΜΔ

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, παρατηρούμε πως τα παιδιά με ΜΔ συγκεντρώνουν ορισμένα χαρακτηριστικά, τα περισσότερα από τα οποία είναι κοινά στην πλειονότητα των παιδιών με ΜΔ. Το προφίλ των παιδιών αυτών συγκεντρώνει χαρακτηριστικά που αφορούν στην κοινωνική αποδοχή και τη δημοφιλία τους, καθώς και χαρακτηριστικά που αφορούν στον ψυχικό τους κόσμο.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην αποδοχή από τον κοινωνικό περίγυρο, έχει βρεθεί πως τα παιδιά με ΜΔ γίνονται δυσκολότερα αποδεκτά από τους συνομηλίκους

τους που δεν έχουν ΜΔ ακόμη και σε σχέση με τα παιδιά που έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (LaGreca & Stone, 1990). Επιπλέον, έχει βρεθεί πως τα παιδιά με ΜΔ, εμφανίζουν συχνότερα συμπεριφορικά προβλήματα και έχουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τους μαθητές με μέτρια ακαδημαϊκή επίδοση (Vaughn & Haager, 1994). Στο παραπάνω εύρημα συνηγορεί και μία μεταανάλυση που πραγματοποίησαν οι Kavale & Forness (1996) σε 152 μελέτες, οι οποίοι βρήκαν πως οι μαθητές με ΜΔ σε ποσοστό 75% αντιμετωπίζουν βασικά ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Τέλος, οι μαθητές με ΜΔ εμφανίζονταν λιγότερο δημοφιλείς και οι δάσκαλοι έδιναν σε αυτούς περισσότερη αρνητική προσοχή, αφού απευθύνονταν στους συγκεκριμένους μαθητές κατά κύριο λόγο προκειμένου να τους υπενθυμίσουν να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης ή να διατηρήσουν την προσοχή τους στο μάθημα (Dorval, McKinney & Feagans,1982·Siperstein, Bopp & Bak, 1978).

Γίνεται ξεκάθαρο συνεπώς πως οι μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν δυσχέρεια στην αποδοχή τους από το σχολικό κατά βάση περίγυρο και ίσως λόγω αυτού να εμφανίζουν και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, ίσως εξαιτίας της έντονης απόρριψης που υφίστανται. Μάλιστα, φαίνεται πως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, τείνουν να απευθύνονται στους μαθητές με ΜΔ προκειμένου να τους επιστήσουν την προσοχή για κάποια οδηγία ή κανόνα και όχι τόσο συχνά προκειμένου να τους επιβραβεύσουν για κάποιο επίτευγμα ή συμπεριφορά.

Επιπροσθέτως, λαμβάνοντας υπόψη τις αυτοαναφορές μαθητών με ΜΔ, φαίνεται πως και οι ίδιοι ανέμεναν για τον εαυτό τους ότι θα έχουν χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή και δήλωναν χαμηλότερη πίστη στην προσωπική αυταξία σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που είχαν χαμηλές ή μέτριες επιδόσεις (LaGreca & Stone, 1990). Άρα, είναι έκδηλο πως και οι μαθητές είχαν πλήρη αντίληψη της κατάστασης που αφορούσε στην αποδοχή τους από το σύνολο. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως η

συμπεριφορά και οι αντιδράσεις των συμμαθητών και του περίγυρου είναι έκδηλα αρνητική, με αποτέλεσμα οι μαθητές με ΜΔ να αναμένουν γενικότερη απόρριψη και κατ΄επέκταση να μειώνεται η προσωπική τους αυταξία.Ωστόσο έρευνα βρήκε μέσα από αυτοαναφορέςΕλλήνων φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με δυσλεξία ότι θεωρούσαν –στο μεγαλύτερο ποσοστό- πως δεν επηρέασε η ΜΔπου αντιμετώπιζαν την ανάπτυξη και τη διατήρηση των φιλικών τους σχέσεων στο δημοτικό σχολείο (Stampoltzis & Polychronopoulou 2009).

Η έρευνα των Πατηνιώτη& Πολυχρονοπούλου (2016) σε μαθητές Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού που παρακολουθούσαν σε τμήματα ένταξης, βρήκε –αντίθετα με τα περισσότερα ευρήματα- πως οι μαθητές με ΜΔ είχαν υψηλή προσωπική αυτοαντίληψη, αλλά συγκριτικά με τους συμμαθητές τους χωρίς ΜΔ είχαν χαμηλότερα ποσοστά. Οι ερευνήτριες θέτουν τον προβληματισμό για το αν αυτή η διαφορά στις δύο ομάδες οφείλεται στις ΜΔ που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ή στο γεγονός ότι αισθάνονται ένα διαχωρισμό από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και ίσως κάποιο είδος αποκλεισμού όταν παρακολουθούν στα τμήματα ένταξης και όχι στη γενική τάξη.

Επιπλέον, αναφορικά με το ψυχολογικό υπόβαθρο των παιδιών με ΜΔ, φαίνεται πως είναι κυρίαρχο αρκετά συχνά το αίσθημα της απογοήτευσης στα παιδιά αυτά. Αυτό συμβαίνει καθώς τα ίδια αντιλαμβάνονται ότι συχνά αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα να επικρίνονται από τους συμμαθητές τους. Ως απόρροια αυτού, οι μαθητές με ΜΔ αισθάνονται έντονο θυμό για την κατάσταση αυτή, καθώς και ενοχικά αισθήματα ή αισθήματα ντροπής (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου &Μπίμπου, 2006). Επίσης, μέσα από αυτοαναφορές παιδιών με δυσλεξία που φοιτούσαν σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) της Ελλάδας, φάνηκε ότι οι σκέψεις τους για τη βίωση της σχολικήςτους πραγματικότητας στο δημοτικό σχολείο αποτελούσε για αυτούς μια

δυσάρεστη περίοδο της ζωής τους, που ένιωθαν πλήξη, διαφορετικοί από τους συμμαθητές τους, ενώ παράλληλα δήλωσαν μια αδυναμία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τις ανάγκες τους (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Καθίσταται λοιπόν σαφές πως συχνά επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό ο ψυχισμός των παιδιών με ΜΔκαι επιφορτώνεται με αρνητικά συναισθήματα που συχνά καθιστούν δυσλειτουργική την καθημερινότητά τους, ενώ εκ των υστέρων η θύμηση του δημοτικού σχολείου για τα παιδιά αυτά αποτελεί μία δυσάρεστη εμπειρία.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό, η προβλεψιμότητα που μπορεί να έχουν οι προγενέστερες σχέσεις με τους συνομηλίκους, για την εξέλιξη του παιδιού με ΜΔ. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη αρνητικών σχέσεων με τους συνομηλίκους, μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας, με βασικές μεταβλητές την επιθετικότητα και την απόρριψη που αναπτύσσεται μεταξύ τους, ώστε μελλοντικά και στην ενήλικη ζωή τα παιδιά να οδηγηθούν στην κοινωνική απόσυρση, την εγκληματικότητα και την ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας. Δηλαδή μπορεί να επηρεάσει η αρχική αυτή αρνητική επαφή με τους συνομηλίκους το άτομο καθόλη τη διάρκεια της ζωής του (Parker & Asher, 1987). Τέλος, στις επιπτώσεις που αναφέρονται στο DSM-V(2013) για τις ΜΔ περιλαμβάνονται και η μειωμένη προαγωγή των παιδιών στην τριτοβάθμια και πανεπιστημιακή εκπαίδευση, μεγαλύτερα ποσοστά ανεργίας και κατ’ επέκταση οικονομικές δυσχέρειες στην καθημερινή ζωή και επιβίωση του ατόμου. Κατ΄επέκταση, το άτομο μπορεί να οδηγηθεί στην εμφάνιση υψηλότερων ποσοστών ψυχικού πόνου-θλίψης και μετέπειτα σε κάποια συσχέτιση με κάποια πιθανότητα αυτοκτονικότητας. Φαίνεται συνεπώς, πως το άτομο μπορεί να οδηγηθεί σε γενικότερη ελλειμματική ψυχική υγεία και κατ’ επέκταση ζωή.

2.2.Μοναξιά

2.2.1 Ορισμός και διαφορά μόνωσης-μοναχικότητας-μοναξιάς

Αναφορικά με την έννοια της μοναξιάς έχει διατυπωθεί μια πλειάδα διαφορετικών ορισμών, καθώς έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα, η οποία μελετά το φαινόμενο εδώ και αρκετές δεκαετίες τόσο σε σχέση με τους ενήλικες όσο και σε σχέση με τα παιδιά. Μερικοί από τους ορισμούς που έχουν επικρατήσει και απαντώνται συχνά στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με την έννοια της μοναξιάς είναι και οι παρακάτω:

«*Μοναξιά είναι η δυσάρεστη εμπειρία που βιώνει το άτομο όταν το δίκτυο των κοινωνικών του σχέσεων είναι ελλιπές κατά κάποιο σημαντικό τρόπο, ποσοτικά ή ποιοτικά*» (Peplau & Perlmann, 1981, σελ.31, όπ. αναφ. στο Peplau & Perlman, 1982, σ. 4)

«*Η μοναξιά είναι μια εξαιρετικά δυσάρεστη και κινητήρια εμπειρία, που συνοδεύεται με την ανεπαρκή εκπλήρωση της ανάγκης για ανθρώπινη οικειότητα, για διαπροσωπική οικειότητα*» (Sullivan, 1953, σελ. 290, όπ. αναφ. στο Peplau & Perlman, 1982, σ.4)

«*Η μοναξιά είναι μια βιωμένη ασυνέπεια μεταξύ των ειδών των διαπροσωπικών σχέσεων που το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται ως υπαρχόντων τη δεδομένη στιγμή και των ειδών των σχέσεων που θα ήθελε να έχει, είτε σχετικά με την προηγούμενη εμπειρία του είτε σχετικά με μια ιδανική κατάσταση που δεν έχει ποτέ βιώσει* (Sermat, 1978, σελ. 274, όπ. αναφ. στο Peplau & Perlman, 1982, σελ.4)

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω ορισμούς φαίνεται πως η μοναξιά είναι ένα συναίσθημα που κατά βάση προκαλεί στο άτομο που τη βιώνει αρνητικά και δυσάρεστα συναισθήματα και σκέψεις. Φαίνεται πως σχετίζεται με τον κοινωνικό περίγυρο του

ατόμου, καθώς και τις σχέσεις που το άτομο έχει αναπτύξει ή τις σχέσεις που δεν έχει κατορθώσει να χτίσει αλλά θα ήθελε ιδανικά να έχει καλλιεργήσει.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί πως ορισμένες φορές ο όρος μοναξιά συγχέεται με τον όρο μόνωση και τον όρο μοναχικότητα. Ωστόσο, ο όρος μοναξιά διαφοροποιείται από τους παραπάνω δύο όρους. Συγκεκριμένα, ο όρος μόνωση αναφέρεται σε μια πραγματική- αντικειμενική κατάσταση την οποία βιώνει το άτομο, όντας μόνο του, χωρίς δηλαδή να περιτριγυρίζεται από άλλα άτομα. Ο όρος μοναχικότητα από την άλλη αφορά στην πραγματική επιθυμία του ατόμου να μείνει μόνο του, επιθυμία που μπορεί να συνδέεται και με τη δημιουργική παραγωγή έργου εκ μέρους του ατόμου (Γαλανάκη, 2012). Φαίνεται δηλαδή πως ο όρος μόνωση αφορά στην κατάσταση από την οποία απουσιάζουν άλλα άτομα από το πλαίσιο ενός ατόμου, ενώ ο όρος μοναχικότητα περικλείει μία θετική χροιά, αφού σχετίζεται με τη δημιουργική κατάσταση, την κατάσταση πιθανώς έμπνευσης όπου το άτομο παράγει ένα δικό του έργο.

2.2.2 Κοινωνική Δυσαρέσκεια

Ένας ακόμη όρος ο οποίος σχετίζεται με τη μοναξιά και ο οποίος συνεξετάζεται με τον όρο μοναξιά σε διάφορα ερωτηματολόγια, είναι και ο όρος κοινωνική δυσαρέσκεια. Σύμφωνα με τη Γαλανάκη (2008) η κοινωνική δυσαρέσκεια αφορά στην αντίληψη εκ μέρους του ατόμου της απουσίας βασικών στοιχείων που αφορούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων του ατόμου, όπως για παράδειγμα η αδυναμία εύρεσης στήριξης στο συναισθηματικό τομέα από τον περίγυρο, η αδυναμία να βιώσει το άτομο ότι αποτελεί μέλος μιας ομάδας αλλά και σε επίπεδο συντροφικής σχέσης. Φαίνεται λοιπόν πως μέσα από τον ορισμό της κοινωνικής δυσαρέσκειας αναδεικνύεται η αυτογνωσία του ατόμου για τις ελλείψεις του σε προσωπικό επίπεδο, οι οποίες

λειτουργούν ως κατασταλτικός παράγοντας προκειμένου το άτομο να αναπτύξει υγιείς και εποικοδομητικές κοινωνικές σχέσεις.

2.2.3 Αιτίες μοναξιάς

Αναφορικά με τις αιτίες που μπορεί να οδηγήσουν στην εκδήλωση της μοναξιάς εκ μέρους ενός ατόμου, έχει γίνει αρκετός λόγος, προκειμένου να εντοπιστεί η αιτία που θα μπορούσε να την προκαλέσει και έτσι να προληφθεί η εμφάνιση του συγκεκριμένου συναισθήματος. Παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά ορισμένα χαρακτηριστικά και αιτίες που κάτω από το πρίσμα συγκεκριμένων συνθηκών και καταστάσεων, θα μπορούσαν να οδηγήσουν στο συναίσθημα της μοναξιάς.

Τα προσωπικά στοιχεία του καθένα- στοιχεία προσωπικότητας- μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων γύρω του και κατ' επέκταση να οδηγήσει στην εμφάνιση συμπτωμάτων μοναξιάς. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι στοιχεία προσωπικότητας όπως η ντροπαλότητα, η εξωστρέφεια κ.ά. στοιχεία που με τη σειρά τους θα αποτελέσουν καθοριστικό παράγοντα προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν ικανοποιητικές σχέσεις στον κοινωνικό περίγυρο και να βιώσουν το αίσθημα της ικανοποίησης για τη ζωή τους (Peplau & Perlman, χ.η).

Καθοριστικής σημασίας αποτελεί αδιαμφισβήτητα ο ρόλος της οικογένειας. Η οικογένεια αποτελεί βασικό παράγοντα για το παιδί, αφού μέσα από τη συνύπαρξη των μελών μπορεί να δημιουργηθεί ένα συναίσθημα ασφάλειας και προστασίας στο παιδί, κάτι που θα του δώσει αυτοπεποίθηση και θα του επιτρέψει να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί ομαλά. Ακόμη, θα του δημιουργήσει τα κατάλληλα πρότυπα που θα το βοηθήσουν να τα μεταφέρει και μετέπειτα στην ενήλικη ζωή του και έτσι να αναπτύξει υγιείς και ποιοτικές σχέσεις (Σουκαλοπούλου, 2014).

Φαίνεται λοιπόν πως δεν μπορούμε να αποδώσουμε την εμφάνιση του συναισθήματος της μοναξιάς σε ένα ξεκάθαρο παράγοντα, αλλά σε ένα συνονθύλευμα πολλών παραγόντων και συνθηκών που μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνιση του συναισθήματος. Σε αυτούς τους παράγοντες περιλαμβάνονται αδιαμφισβήτητα τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, όπως και η ψυχική ανθεκτικότητά του, η οποία θα λειτουργήσει ή όχι ως άμυνα στην εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων και στη μοναξιά. Επιπλέον, εκτός από την προσωπικότητα του ατόμου, καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση του συναισθήματος της μοναξιάς διαδραματίζει και το οικογενειακό πλαίσιο, με το οποίο το άτομο εξελίσσεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Στο ίδιο πλαίσιο περιλαμβάνεται και γενικότερα ο κοινωνικός περίγυρος του ατόμου, ο οποίος αντίστοιχα επηρεάζει την ιδιοσυγκρασία του ατόμου μέσα από την ανάπτυξη των σχέσεων και την αλληλεπίδρασή τους.

2.2.4 Σχέση με συνομηλίκους-Αποδοχή-Απόρριψη-Σημασία φίλων

Παρόμοια με το παραπάνω πλαίσιο των αιτιών της εμφάνισης του συναισθήματος της μοναξιάς στα παιδιά- στις οποίες περιλαμβάνονται και οι σχέσεις με τους γονείς και τον κοινωνικό περίγυρο- εντάσσεται και η καθοριστική σημασία που διαδραματίζει η σχέση των παιδιών με ΜΔ με τους συνομηλίκους.

Η σημασία των φίλων είναι καθοριστική για την εξέλιξη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών και την μετέπειτα πιθανότητα εμφάνισης συμπτωμάτων μοναξιάς. Μάλιστα, οι Parker & Asher (1993) τονίζουν μέσα από έρευνά τους με δείγμα παιδιά Γ΄και Ε΄ δημοτικού, τη σημασία της ύπαρξης ποιοτικών χαρακτηριστικών σε μια φιλία και της αποδοχής των παιδιών από τους συνομηλίκους για τη μη εμφάνιση αισθημάτων μοναξιάς στα παιδιά. Συγκεκριμένα, η παροχή φροντίδας, η απουσία έντονων προστριβών και η παροχή στήριξης, συμβουλών και καθοδήγησης από τα άτομα που

θεωρούν τα παιδιά ως φίλους, μπορεί να αποτρέψει την εμφάνιση του συναισθήματος της μοναξιάς μελλοντικά.

Ακόμη, η απόρριψη από τους συνομηλίκους είναι καθοριστικής σημασίας όσον αφορά στην πρόβλεψη του συναισθήματος της μοναξιάς. Έρευνα των Margalit, Tur-Kaspa & Most(1999) με δείγμα παιδιά Β΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με ΜΔ και χωρίς, φανέρωσε για τα παιδιά με ΜΔ πως το βίωμα έστω και μιας αμοιβαίας απόρριψης σε μια προσπάθεια σύναψης φιλίας είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να βιώνουν εντονότερα το συναίσθημα της μοναξιάς και της απουσίας συνεκτικότητας- συνοχής.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερός ο σημαντικότατος ρόλος των συνομηλίκων τόσο στην εμφάνιση όσο και στην πρόβλεψη του συναισθήματος της μοναξιάς. Φαίνεται λοιπόν ότι είναι σημαντική όχι απλά η σύναψη μιας φιλικής σχέσης μεταξύ των παιδιών, αλλά και η ύπαρξη ειλικρινών χαρακτηριστικών και χαρακτηριστικών που διακρίνονται για την ποιότητά τους έχοντας συχνά συμβουλευτικό ρόλο. Ειδικότερα για τα παιδιά με ΜΔ καθίσταται φανερό ότι βιώνουν πολύ εντονότερα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΜΔ μια απόρριψη από ενδεχόμενη σχέση με συνομήλικο με αποτέλεσμα να καθίστανται πιο ευάλωτα στην εμφάνιση του συναισθήματος της μοναξιάς.

2.2.5 Τύποι μοναξιάς

Επιπροσθέτως, λόγος έχει γίνει και για τα είδη της μοναξιάς, δηλαδή τις κατηγορίες που μπορεί να περιλαμβάνει το συγκεκριμένο συναίσθημα. Έτσι έχουν προταθεί μέσα στο πέρασμα των δεκαετιών διάφορες κατηγοριοποιήσεις στη σχετική βιβλιογραφία.

Με βάση μία από αυτές τις κατηγοριοποιήσεις, η μοναξιά διακρίνεται σε δύο τύπους (Weiss, 1973όπ. αναφ. στο Salimi, 2011). Τη συναισθηματική και την κοινωνική

μοναξιά. Η πρώτη, η συναισθηματική, αφορά στην «*απουσία στενών ή οικείων σχέσεων»*και η δεύτερη, η κοινωνική,*«στην απουσία κοινωνικών δικτύων»* (σ. 292). Μάλιστα μελετώντας τα ευρήματα της Γαλανάκη (2008) φαίνεται η πολυδιάστατη φύση της έννοιας της μοναξιάς, αφού μπορεί να προσεγγιστεί συναισθηματικά (ανάπτυξη δυσάρεστων και αρνητικών συναισθημάτων-θλίψη), γνωστικά (συνειδητοποίηση εκ μέρους του ατόμου της απουσίας ποιοτικής και ειλικρινούς υπόστασης στις σχέσεις του ατόμου με τον κοινωνικό περίγυρο) και αναφορικά με τα διαπροσωπικά πλαίσια του ατόμου (περιλαμβάνει τις καταστάσεις αποχωρισμού και συγκρουσιακών-απορριπτικών καταστάσεων) (Σουκαλοπούλου, 2014).

Συνεπώς, το συναίσθημα της μοναξιάς είναι ένα συναίσθημα το οποίο προσεγγίζεται σφαιρικά και περιλαμβάνει αρκετές διαστάσεις, αφού πέρα από το προφανές συναισθηματικό τομέα που σχετίζεται με τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου, οικογενειακές-φιλικές, περικλείεται και ο γνωστικός τομέας, που προχωρά ένα βήμα ακόμα, τονίζοντας τη γνωστική διεργασία του ατόμου για τη συνειδητοποίηση των ελλείψεων που υφίστανται στις σχέσεις του με τον κοινωνικό περίγυρο.

2.2.6 Ηλικία

Μία ακόμη μεταβλητή που σχετίζεται με τις ΜΔ και απασχολεί αρκετά την επιστημονική κοινότητα είναι η ηλικία στην οποία τα παιδιά μπορεί να αρχίσουν να αισθάνονται και να βιώνουν το αίσθημα της μοναξιάς. Μελετώντας της σχετική βιβλιογραφία φαίνεται πως τα ευρήματα είναι αντιφατικά.

Αρχικά, σε ένα γενικότερο επίπεδο, έρευνες που έχουν διεξαχθεί, έχουν εντοπίσει πως το αίσθημα της μοναξιάς μπορεί να εμφανιστεί ακόμη και σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Συγκεκριμένα, οι Cassidy & Asher (1992) σε έρευνά τους με δείγμα παιδιά νηπιαγωγείου και Α΄ δημοτικού βρήκαν πως τα παιδιά της ηλικίας αυτής φάνηκε να

κατανοούν την έννοια της μοναξιάς, αφού μέσα από τις αυτοαναφορές τους αναφέρονταν στις έννοιες «μόνος» και «λυπημένος». Επιπλέον, σε έρευνα της Margalit (1998) με δείγμα παιδιά προσχολικής ηλικίας που βρίσκονταν σε υψηλό κίνδυνο να εμφανίσουν τα επόμενα χρόνια ΜΔ, βρέθηκε πως αντιμετώπιζαν υψηλότερα ποσοστά σχετικά με το αίσθημα της μοναξιάς, δεν γίνονταν τόσο εύκολα αποδεκτά από τους συμμαθητές τους και βίωναν χαμηλά ποσοστά συνεκτικότητας στην ομάδα και στις φιλικές σχέσεις.

Εκτός από τις έρευνες που έχουν εξετάσει την εμφάνιση του συναισθήματος της μοναξιάς σε παιδιά νηπιακής ηλικίας, πληθώρα ερευνών έχει μελετήσει την εμφάνιση του συγκεκριμένου συναισθήματος σε παιδιά σχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα σε παιδιά που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μάλιστα, γίνεται λόγος ειδικότερα για το ποιες ηλικίες τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά του συναισθήματος της μοναξιάς, δηλαδή παιδιά που βρίσκονται στην αρχή, το μέσο ή το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, περισσότερος λόγος γίνεται, δεδομένου και του θέματος που πραγματεύεται η συγκεκριμένη διπλωματική, για την ομάδα των παιδιών με ΜΔ και την ηλικία που εμφανίζουν το συναίσθημα της μοναξιάς.

Αρχικά, έρευνα των Margalit & Efrati (1996) έδειξε πως τα παιδιά με ΜΔ μικρότερης ηλικίας (7 ετών) δήλωσαν μεγαλύτερο αίσθημα βίωσης της μοναξιάς σε σχέση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (10 ετών) με ΜΔ. Με το παραπάνω εύρημα συμφωνεί και η έρευνα των Margalit et al. (1999) σύμφωνα με την οποία τα παιδιά των τάξεων Β΄ και Δ΄ δημοτικού τόσο με ΜΔ όσο και χωρίς, δήλωναν υψηλότερα ποσοστά μοναξιάς σε σχέση με τα παιδιά των τάξεων της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού. Ακόμη, ο Valas (1999) βρήκε ότι τα παιδιά με ΜΔ μικρότερης ηλικίας και συγκεκριμένα Δ΄ δημοτικού, βιώνουν μεγαλύτερο αίσθημα μοναξιάς σε σχέση με παιδιά μεγαλύτερης τάξης, Ε΄ δημοτικού. Τέλος, η Χατζηγεωργιάδου (2007) σε έρευνά της και σε μια προσπάθεια

ερμηνείας του ευρήματος ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας βιώνουν μεγαλύτερη μοναξιά σε σχέση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, εξήγησε πως ίσως αυτό συμβαίνει λόγω του ότι δεν έχουν την ευκαιρία εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας και της εξάρτησης από την οικογένεια να αναζητήσουν και αλλού και μόνοι τους ανεξάρτητα νέες παρέες.

Από την άλλη πλευρά, ερευνητές που μελέτησαν δείγμα παιδιών χωρίς ΜΔ βρήκαν στις έρευνές τους ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας βιώνουν εντονότερο αίσθημα μοναξιάς σε σχέση με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (Γαλανάκη, 1994·Parkhurst & Asher, 1992).

Συγκεκριμένα οι Parkhurst & Asher (1992) ανέφεραν πως αυτό ίσχυε για εφήβους 13-14 ετών συγκριτικά με παιδιά που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ η Γαλανάκη (1994) βρήκε πως τα παιδιά της ΣΤ΄ δημοτικού δήλωναν μεγαλύτερη μοναξιά σε σχέση με τα παιδιά της Δ΄ δημοτικού.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται πως έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις βάσει ερευνών σχετικά με την ηλικία που μπορεί να αισθάνονται μοναξιά τα παιδιά με ή χωρίς ΜΔ. Φαίνεται πως τα παιδιά ήδη από τη νηπιακή ηλικία γνωρίζουν έννοιες που σχετίζονται με το συναίσθημα της μοναξιάς, όπως η έννοια «μόνος», ίσως γιατί είναι λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στο οικείο περιβάλλον ή στο σχολικό χώρο ή ίσως γιατί μέσα από σχετικές συζητήσεις διερεύνησης συναισθημάτων στο οικογενειακό ή σχολικό πλαίσιο αντιλήφθηκαν τη σημασία του και δήλωσαν πως και τα ίδια νιώθουν κάτι ανάλογο.

Ακόμη, ιδιαίτερη σημασία δίνεται αναφορικά με την ειδική ομάδα των παιδιών με ΜΔ και την ηλικία που εμφανίζουν το συναίσθημα της μοναξιάς. Από τις παραπάνω έρευνες φαίνεται πως οι περισσότερες συμφωνούν πως τα παιδιά με ΜΔ μικρότερης ηλικίας βιώνουν μεγαλύτερα ποσοστά του συναισθήματος της μοναξιάς σε σχέση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί στην ηλικία των 6 και 7 ετών

που τα παιδιά κατακτούν πλήρως τη φωνημική επίγνωση καθώς και το μηχανισμό της ανάγνωσης, τα παιδιά με ΜΔ που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στην αναγνωστική διαδικασία, βιώνουν έντονη ματαίωση και συχνά την κριτική των συνομηλίκων. Αυτό συχνά έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να απομονώνονται, να περιορίζουν τις συναναστροφές τους με τους συνομηλίκους και κατ' επέκταση να βιώνουν το αίσθημα της μοναξιάς. Μάλιστα, η ανάγνωση θεωρείται ο βασικός παράγοντας που θα οδηγήσει το παιδί στη σχολική επιτυχία, γι΄ αυτό το λόγο, η αποτυχία στην αναγνωστική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει το παιδί στην ανάπτυξη συναισθημάτων αποτυχίας (Πολυχρονοπούλου 2001).

Μία ακόμη πιθανή εξήγηση είναι ίσως και το ότι δεδομένου ότι δεν έχουν τη δυνατότητα λόγω ηλικίας να συναναστραφούν και με άλλα πλαίσια, χωρίς την οικογενειακή υποστήριξη, δυσκολεύονται να διευρύνουν τις κοινωνικές συναναστροφές τους, με αποτέλεσμα εάν οι υπάρχουσες διαθέσιμες σχέσεις είναι δυσλειτουργικές και δεν τους καλύπτουν, τα παιδιά με ΜΔ απομονώνονται και αισθάνονται μοναξιά. Ωστόσο, τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας με ΜΔ ίσως βιώνουν εντονότερα αισθήματα μοναξιάς, δεδομένου ότι συχνά διαθέτουν μία διάγνωση από κάποιο διαγνωστικό κέντρο που θα μπορούσε να στιγματίζει το παιδί, χωρίς απαραίτητα να έχει γνωστοποιηθεί στο σχολείο ώστε να λειτουργήσει ως «ετικέτα» για το συγκεκριμένο μαθητή.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω ευρήματα, υπάρχουν και μελέτες που τα ευρήματά τους αποδεικνύουν πως τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν ΜΔ βιώνουν εντονότερα αισθήματα μοναξιάς όταν βρίσκονται στην αρχή της εφηβικής ηλικίας. Αναφορικά με την αναπτυξιακή περίοδο της εφηβείας, το σχολικό σύστημα δίνει μεγάλη έμφαση στην ακαδημαϊκή πρόοδο, με αποτέλεσμα και οι ίδιοι οι έφηβοι να εστιάζουν στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Πλέον στο επίκεντρο βρίσκεται η ακαδημαϊκή επιτυχία, με αποτέλεσμα οποιαδήποτε αποτυχία των μαθητών, να λειτουργεί ως στίγμα

για αυτούς και να αναπτύσσει συχνά αισθήματα μοναξιάς, να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα και κάποιες φορές να εμφανίζει και καταθλιπτική συμπτωματολογία (Valas, 1999). Τέλος, ίσως η εντονότερη βίωση του συναισθήματος της μοναξιάς στην εφηβική ηλικία, οφείλεται στην έναρξη της βίωσης των γενικότερων συναισθηματικών αλλαγών και των υπαρξιακών απορριών που συνοδεύουν τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο (εφηβική ηλικία).

2.2.7 Φύλο

Έρευνα ενός έτους που παρακολουθούσε την πορεία αγοριών και κοριτσιών ηλικίας κατά μέσο όρο 9 ετών στο Ισραήλ, των Tur-Kaspa, Margalit & Most (1999) έδειξε πως τα αγόρια με ΜΔ στο τέλος του σχολικού έτους είχαν λιγότερες φιλίες και ένιωθαν μεγαλύτερα και εντονότερα αισθήματα μοναξιάς σε σχέση με τα αγόρια χωρίς ΜΔ αλλά και σε σχέση με τα κορίτσια με και χωρίς ΜΔ που στο τέλος του σχολικού έτους είχαν αναπτύξει σταθερές φιλικές σχέσεις. Η έρευνα αυτή ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο της φιλίας από την έναρξη του σχολικού έτους μεταξύ των συνομηλίκων. Από την άλλη, ο Valas (1999) βρήκε πως τα κορίτσια ηλικίας 10 έως 16 ετών με ΜΔ δήλωναν εντονότερα αισθήματα βίωσης της μοναξιάς σε σχέση με τα αγόρια με ΜΔ.

Παρατηρούμε λοιπόν πως υπάρχουν αντιφατικά ευρήματα, σχετικά με το φύλο που βιώνει εντονότερα αισθήματα μοναξιάς κατά τη σχολική ηλικία. Από τη μία ίσως η βίωση της μοναξιάς στα αγόρια να σχετίζεται με τη γενικότερη συνήθως πιο εκρηκτική και αυθόρμητη συμπεριφορά τους, η οποία σε συνδυασμό με την ύπαρξη συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές συμβάλλουν ώστε να παραπέμπονται συχνότερα για διάγνωση και να βιώνουν ήδη ένα διαχωρισμό από τους υπόλοιπους ή να αποσύρονται οι ίδιοι και κατ’ επέκταση να οδηγούνται στη μοναξιά. Από την άλλη τα κορίτσια με ΜΔ, δεδομένου ότι και γενικότερα δεν εξωτερικεύουν τα συναισθήματά

τους και διατηρούν χαμηλούς τόνους, συσσωρεύουν σκέψεις και συναισθήματα και οδηγούνται ευκολότερα στη βίωση του συναισθήματος της μοναξιάς.

Σε ένα πιο γενικό πλαίσιο, μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία παρατηρούμε πως υπάρχει πληθώρα ερευνών που έγιναν κατά βάση σε παιδιά εφηβικής ηλικίας ή φοιτητές και υποστηρίζουν πως τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά βίωσης της μοναξιάς σε σχέση με τα αγόρια, ίσως επειδή οι γυναίκες λαμβάνουν λιγότερη αρνητική κριτική από τους άνδρες όταν εξωτερικεύουν και γνωστοποιούν τα συναισθήματά τους. Ακόμη, τα κορίτσια φαίνεται να παραδέχονται πιο εύκολα και συχνότερα τα συναισθήματα της μοναξιάς που μπορεί να βιώνουν, καθώς δέχονται λιγότερη αρνητική κριτική σε σχέση με την αντίστοιχη αντίδραση από το ανδρικό φύλο (Borys, Perlman, 1985·Gürsesa, Merhametlia, Sùahina, Güneúa & Açikyildiz, 2011·Page & Cole, 1991). Μια ακόμη εξήγηση για το ότι τα κορίτσια βιώνουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς σε σχέση με τα αγόρια είναι και το ότι τα κορίτσια ίσως αντιλαμβάνονται ευκολότερα και γρηγορότερα την έννοια της μοναξιάς λόγω εξελικτικής ωριμότητας. Ακόμη, τα κορίτσια προτρέπονται από τον κοινωνικό περίγυρο να ασχολούνται με δραστηριότητες που προάγουν συχνά τη μοναχικότητα και γενικότερα ωθούνται σε πιο εσωτερικευμένα έργα και δραστηριότητες (Galanaki, 2004). Μάλιστα η έρευνα του Salimi (2011) έδειξε πως τα κορίτσια εμφάνιζαν λιγότερα επίπεδα συναισθηματικής μοναξιάς σε σχέση με τα αγόρια ίσως λόγω του ότι είναι πιο ανοιχτές και πρόθυμες στο να εξωτερικεύσουν σχετικά προβλήματα που αφορούν στο συναισθηματικό τομέα.

Από την άλλη υπάρχουν και έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί κατά κύριο λόγο σε εφήβους και φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υποστηρίζουν το αντίθετο και τα ευρήματά τους αναφέρουν πως τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα αισθήματα μοναξιάς σε σχέση με τα κορίτσια. Οι ερευνητές αυτοί αποδίδουν αυτές τις διαφορές στο γεγονός ότι οι άνδρες τείνουν να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη απέναντι στην

επιτέλεση έργων που αφορούν στην κοινωνία και γενικότερα στην κοινωνική προσφορά, οπότε αυτοαξιολογούν ευκολότερα σε σχέση με τις γυναίκες αρνητικά τον εαυτό τους. Ίσως μάλιστα ο δισταγμός που μπορεί να επιδείξει ένας άνδρας αναφορικά με την ανάληψη ενός κοινωνικού ρίσκου να λειτουργήσει κατασταλτικά, ώστε μελλοντικά να οδηγηθεί στην εμφάνιση του αισθήματος της μοναξιάς (Schultz & Moore, 1986·Tümkaya, Aybek & Çelik, 2008).

2.2.8 Συσχέτιση με άλλες μεταβλητές

Το συναίσθημα της μοναξιάς παρατηρείται πως τις περισσότερες φορές συνοδεύεται και από διάφορες μεταπτώσεις του χαρακτήρα, από αλλαγές στην αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη, καθώς και την εκδήλωση διαταραχών, όπως η κατάθλιψη. Αυτή η συννοσυρρότητα εμφανίζεται τόσο σε παιδιά και ενήλικες με ΜΔ αλλά και χωρίς.

2.2.8.1.Αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση αφορά στην αντίληψη του ατόμου για τις ικανότητες και το χαρακτήρα του. Σχετίζεται δηλαδή με την εκτίμηση που δείχνει κάποιος και την αξία που αποδίδει στον εαυτό του και μπορεί να επηρεάζεται από τα στοιχεία του χαρακτήρα, από κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία και ευρύτερα από τις καθημερινές συνθήκες ζωής του ατόμου (Vazir & Raza, 2009).

Αρχικά, αναφορικά με τη συσχέτιση της μοναξιάς με την αυτοεκτίμηση, μία μεταανάλυση των Thompson, Prout, Marcal & Marcal (1992 όπ. αναφ. στο Valas, 1999) η οποία είχε ως δείγμα παιδιά ηλικίας 6 ετών έως και νεαρούς ενήλικες μέχρι 20 χρονών

με ΜΔ και χωρίς, έδειξε πως οι μαθητές με ΜΔ είχαν περισσότερο αρνητική κατεύθυνση στις απαντήσεις τους, αναφορικά με τις μεταβλητές τις αυτοεκτίμησης, της αυτοαντίληψης, της εστίασης στην προσοχή, καθώς και στα συμπτώματα άγχους που εμφάνιζαν σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ΜΔ, στοιχεία που μπορούν να οδηγήσουν στην αναάπτυξη του συναισθήματος της μοναξιάς.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε πως παρά το γεγονός ότι τα παιδιά με ΜΔ εμφανίζουν μια γενικότερη αρνητική αυτοαντίληψη, έρευνα των Beltempo & Achille (1990, όπ. αναφ. στο Valas, 1999) έχει δείξει πως η παροχή ενισχυτικού πλαισίου στο σχολικό χώρο, είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και σε μεγαλύτερο ποσοστό την θετική εξέλιξη στην αυτοεκτίμηση των κοριτσιών (με δείγμα παιδιών ηλικίας 10-16 ετών), κάτι που μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στην ανάπτυξη του συναισθήματος της μοναξιάς.

Τέλος, έρευνα σε Έλληνες φοιτητές χωρίς ΜΔ βρήκε πως υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο αίσθημα της μοναξιάς και της αυτοεκτίμησης του ατόμου, καθώς φάνηκε πως τα παιδιά που δήλωναν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς σε σχέση με τα παιδιά που δήλωναν μέτρια επίπεδα αυτοεκτίμησης, ενώ τα παιδιά με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, δήλωναν χαμηλότερα επίπεδα μοναξιάς σε σχέση με την ομάδα των παιδιών με τα μέτρια επίπεδα αυτοεκτίμησης (Tzonichaki & Malikiosi-Loizos, 1998).

2.2.8.2 Κατάθλιψη

Αναφορικά με τον ορισμό της κατάθλιψης, σύμφωνα με το DSM-V(2013), το άτομο θα πρέπει να παρουσιάζει για διάστημα 2 εβδομάδων πέντε τουλάχιστον από τα παρακάτω εννιά συμπτώματα· καταθλιπτική διάθεση, ανηδονία, αξιοσημείωτη απώλεια ή πρόσληψη βάρους, αϋπνία ή υπερυπνία, ψυχοκινητική επιβράδυνση ή ευερεθιστότητα,

κούραση ή απουσία ενέργειας, αισθήματα αναξιότητας ή υπερβολικής ενοχής, ελαττωμένη ικανότητα σκέψης ή συγκέντρωσης και εμμένουσες ιδέες θανάτου ή αυτοκτονικό ιδεασμό. Μάλιστα τα συμπτώματα αυτά θα πρέπει να δυσχεραίνουν τη λειτουργικότητα του ατόμου σε κοινωνικό, εκπαιδευτικό ή επαγγελματικό επίπεδο. Μάλιστα δεν θα πρέπει να εμφανίζει συμπτώματα μανίας ή υπομανίας. Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο διαχωρισμό των συμπτωμάτων που μπορεί να αποδίδονται σε βίωση απώλειας και πένθους από το άτομο (Αργυριάδου, Δισλιάν & Μουτζούρη, χ.η·DSM-IV, 1994, DSM-V, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τη μετανάλυση των Maag & Reid (2006), η οποία αφορούσε σε δείγμα παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας, έδειξε πως τα παιδιά με ΜΔ εμφάνισαν περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης από τα παιδιά χωρίς ΜΔ, χωρίς όμως να εντάσσονται τα συμπτώματα αυτά σε ένα κλινικό πλαίσιο κατάθλιψης.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν και έρευνες οι οποίες έχουν δείξει πως έφηβοι με ΜΔ δεν βρίσκονταν σε υψηλότερο κίνδυνο από τους εφήβους χωρίς ΜΔ αναφορικά με την πιθανότητα εκδήλωσης καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Maag & Reid, 1994). Ακόμη, έρευνα των Heath &Wiener (1996) έδειξε πως στους μαθητές της ΣΤ΄ δημοτικού και Γ΄ Γυμνασίου με ΜΔ εμφανίστηκε σχέση ανάμεσα στην καταθλιπτική συμπτωματολογία και την αυτοαντίληψη για την κοινωνική αποδοχή όσον αφορά στα κορίτσια, αφού φάνηκε πως η χαμηλή αυτοεκτίμηση αναφορικά με την εξωτερική εμφάνιση σχετίζονταν με την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Τέλος, έρευνα των Newcomer,Barenbaum & Pearson(1996), έδειξε πως οι μαθητές δημοτικού και οι έφηβοι με ΜΔ, μέσα από αυτοαναφορές τους, δεν χαρακτήριζαν τους ίδιους περισσότερο καταθλιπτικούς από ότι χαρακτήριζαν τους εαυτούς τους οι συνομήλικοί τους χωρίς ΜΔ, ενώ οι δάσκαλοί τους χαρακτήριζαν τους μαθητές με ΜΔ ως περισσότερο καταθλιπτικούς σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ΜΔ. Παρόλα αυτά, τα κορίτσια

χαρακτήριζαν τους εαυτούς τους πιο εύκολα ως άτομα που παρουσιάζουν καταθλιπτική συμπτωματολογία, ενώ οι δάσκαλοι παρουσίαζαν τα αγόρια να προσιδιάζουν περισσότερο στο συγκεκριμένο προφίλ.

Τέλος, πληθώρα ερευνών έχει δείξει πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο συναίσθημα της μοανξιάς και της εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Ammerman, Kazdin, Van-Hasselt, 1993· Anderson & Harvey, 1988·Sletta, Valås, Harald, Skaalvik & Søbstad, 1996).

Συμπερασματικά, έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες που εξετάζουν την εμφάνιση του συναισθήματος της μοναξιάς σε παιδιά με ΜΔ σε σχέση με την παράλληλη εμφάνιση χαμηλής αυτοεκτίμησης από το παιδί αλλά συχνά και την εμφάνιση καταθλιπτικής συμπτωματολογίας. Οι περισσότερες από αυτές συμπεραίνουν πως τα παιδιά με ΜΔ εμφανίζουν συχνότερα καταθλιπτική συμπτωματολογία σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΜΔ, καθώς και χαμηλότερη αίσθηση για τη σημαντικότητα της αυταξίας τους και κατ΄ επέκταση πολύ συχνά βίωση της μοναξιάς.

2.2.9 Μοναξιά και ΜΔ: Σύνοψη χαρακτηριστικών

Εξετάζοντας τη σχετική βιβλιογραφία, φαίνεται πως το ζήτημα της μοναξιάς σε σχέση με τα παιδιά με ΜΔ είναι συχνά άρρηκτα συνδεδεμένο. Από τα αποτελέσματα των ερευνών έχει βρεθεί πως το αίσθημα της μοναξιάς είναι αρκετά σύνηθες στα παιδιά που εμφανίζουν ΜΔ, ενώ παράλληλα ακολουθεί μια σειρά συνοδών ψυχολογικών μεταπτώσεων, επιδράσεις στις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου, καθώς και στην αντίληψη της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησής τους.

Έρευνα των Margalit&Ben-Dov (1992) έδειξε πως τα παιδιά σχολικής ηλικίας με ΜΔ βιώνουν υψηλότερα ποσοστά μοναξιάς σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΜΔ (Valas, 1999). Με αυτό το εύρημα συμφωνεί και η έρευνα των Margalit, Mioduser, Al -

Yagon&Neuberger(1997) που βρήκαν μέσα από αυταναφορές των παιδιών με ΜΔ ηλικίας 7 έως 9 ετών, ότι βίωναν υψηλότερα ποσοστά απόρριψης σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς ΜΔ Ακόμη, οι συνομήλικοί τους χωρίς ΜΔ, ανέφεραν πως οι συμμαθητές τους με ΜΔ αντιμετώπιζαν αρκετά συμπεριφορικά προβλήματα, ήταν λιγότερα αποδεκτοί από τους συνομηλίκους και είχαν χαμηλότερο επίπεδο όσον αφορά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Σημαντικό είναι να αναφερθούν και οι αυτοαναφορές παιδιών με ΜΔ ηλικίας 7 έως 10 ετών, σε έρευνα των Margalit & Efrati(1996), μέσα από τις οποίες φάνηκε πως δεν είχαν αρκετές παρέες και φίλους, αλλά και όταν είχαν δεν δέχονταν την απαραίτητη φροντίδα από τους φίλους τους και αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων. Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν πως βίωναν περισσότερο το αίσθημα της μοναξιάς και της απομόνωσης από τον κοινωνικό περίγυρο, σε σχέση και με τους συνομηλίκους τους που ήταν μέτριας σχολικής επίδοσης.

Επιπλέον, έχει βρεθεί σε σχετική έρευνα με δείγμα εφήβους, ότι οι έφηβοι με ΜΔ εμφάνιζαν σημαντικές διαφορές σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ΜΔ αναφορικά με το συναίσθημα της μοναξιάς, της κοινωνικής ενσωμάτωσης, της θυματοποίησης, της συμμετοχικότητάς τους, καθώς και της αξιολόγησής τους από τους δασκάλους τους όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Saborni, 1994).

Εκτός από το έντονο συναίσθημα της μοναξιάς που εμφανίζουν τα παιδιά με ΜΔ, έχει επίσης βρεθεί ότι οι έφηβοι με ΜΔ έχουν χαμηλότερες κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΜΔ και βιώνουν συχνότερα αισθήματα μοναξιάς, ανεξάρτητα από το φύλο και τις συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Margalit & Ben-Don, 1995).

Ωστόσο, έρευνα των Vaughn, McIntosh, Schumm, Haager & Callwood (1993) με δείγμα παιδιά νηπιαγωγείου μέχρι και παιδιά 8 ετών, έδειξε πως δεν υπήρχε ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με ΜΔ και στους μαθητές χωρίς ΜΔ όταν οι δάσκαλοι της τάξης ήταν με τους συγκεκριμένους μαθητές δεκτικοί και αποτελεσματικοί στηδιαχείρισή τους, δίνοντας έμφαση στην προώθηση των κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και τις φιλίες που αναπτύσσονταν μεταξύ τους (Valas, 1999).

Από το παραπάνω, φαίνεται η καθοριστική σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού, αφού οι συνθήκες που θα συναντήσει ο μαθητής μέσα στη σχολική τάξη και η αρνητική διάθεση που μπορεί να αναπτύσσεται εκ μέρους του εκπαιδευτικού, μπορεί να επηρεάσει την αίσθηση της μοναξιάς που αισθάνονται τα παιδιά με ΜΔ (Stipek, 1993, όπ. αναφ. στο Valas, 1999).

Εξετάζοντας το αίσθημα της μοναξιάς και της αυτοαντίληψης μέσα από αυτοαναφορές των ίδιων των παιδιών (Δ΄ και Ε΄ δημοτικού) με ΜΔ φαίνεται η καθοριστική σημασία της ύπαρξης του συναισθήματος της μοναξιάς για μελλοντική εμφάνιση καταθλιπτικής συμπτωματολογίας, αφού η μοναξιά που μπορεί να έχει προκληθεί λόγω των δυσμενών σχέσεων που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στους συνομηλίκους και η απόσυρση από την κοινωνική ζωή που μπορεί να έχουν οδηγηθεί οι μαθητές εξαιτίας των αρνητικών σχέσεων με τους συνομηλίκους, μπορεί να προβλέψουν την εμφάνιση αργότερα, καταθλιπτικής διάθεσης και συμπτωμάτων (Boivin, Hymel & Bukowski, 1995). Διαφαίνεται έτσι ο διαμεσολαβητικός ρόλος του αισθήματος της μοναξιάς για τη μελλοντική εμφάνιση ψυχικών διαταραχών στα παιδιά με ΜΔ.

Επιπροσθέτως, ο διαμεσολαβητικός ρόλος του αισθήματος της μοναξιάς διαφαίνεται και σε παιδιά χωρίς ΜΔ. Το εύρημα αυτό, υποστηρίζεται και από έρευνα των Sletta, Valas & Skaalvik (1996), οι οποίοι σε σχετική έρευνά τους με δείγμα παιδιά εφηβικής ηλικίας βρήκαν πως το αίσθημα της μοναξιάς έχει διαμεσολαβητικό ρόλο ως

προς την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών, αφού όσο πιο έντονο ήταν το αίσθημα της μοναξιάς σε αυτούς τόσο μικρότερη ήταν η αυτοεκτίμηση που είχαν αναπτύξει για τον εαυτό τους. Ακόμη, το αίσθημα της μοναξιάς έχει διαμεσολαβητικό ρόλο και ως προς τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, αφού τα παιδιά που βίωναν έντονη μοναξιά, θεωρούσαν ότι θα έχουν μελλοντικά λιγότερες επιλογές και ευκαιρίες που αφορούν στην κοινωνική ζωή. Τέλος, βρέθηκε πως μπορεί να προβλεφθεί ότι οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από εσωστρεφείς συμπεριφορές, θα έχουν χαμηλή κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους και μπορεί να εμφανίσουν αισθήματα μοναξιάς.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα, είναι εμφανές πως οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί και αφορούν στο θέμα των ΜΔ και της μοναξιάς, εξετάζουν κατά κύριο λόγο νεαρούς εφήβους και όχι τόσο συχνά παιδιά του δημοτικού. Η έμφαση που δίνεται στη μελέτη του συγκεκριμένου συναισθήματος σε παιδιά εφηβικής ηλικίας ίσως αποδίδεται στο ότι η εφηβική ηλικία είναι μια μεταβατική περίοδος στη ζωή του ατόμου, που συνοδεύεται από πολλές ψυχολογικές μεταπτώσεις και παράλληλα είναι συχνή η εμφάνιση τουσυναισθήματος της μοναξιάς.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως οι ΜΔ δημιουργούν μία σειρά προβληματικών καταστάσεων και ψυχολογικών επιπτώσεων στα παιδιά. Ουσιαστικά η ύπαρξη των ΜΔ, μπορεί να προκαλέσει μια σωρεία προβληματικών καταστάσεων, αφού είναι δυνατόν να επηρεάσει τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, να οδηγήσει σε αισθήματα μοναξιάς και κατ’ επέκταση στην εμφάνιση προβλημάτων σχετικών με την αυτοεικόνα- αυτοεκτίμηση και μετέπειτα με την κατάθλιψη.

2.3 Φόβος απόρριψης

2.3.1 Ορισμός

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται πως έχει γίνει αρκετός λόγος για το θέμα του φόβου απόρριψης που μπορεί να αισθάνεται ένα άτομο. Έτσι

έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες να δοθούν σαφείς ορισμοί που να περιγράφουν το φαινόμενο και να το επεξηγούν επαρκώς.

Οι Downey & Feldman (1996) απέδωσαν το φόβο απόρριψης στους ανθρώπους που «*με αγωνία αναμένουν, πρόθυμα αντιλαμβάνονται και υπερβάλλουν στις αντιδράσεις τους ως προς την απόρριψη*» (σ.1327). Έρευνες (Downey & Feldman, 1996·Downey, Freitas, Michaelis & Khouri, 1998) έχουν βρει πως το αίσθημα του φόβου απόρριψης διακρίνεται από μια σταθερότητα για μικρό χρονικό διάστημα αναφορικά με την έναρξη της εφηβείας κατά κύριο λόγο (Marston, Hare, & Allen, 2010). Μάλιστα, η έρευνα των Marston et al. (2010) φανέρωσε σταθερότητα στο αίσθημα αυτό σε παιδιά που βρίσκονταν προς το τέλος της εφηβείας, εύρημα που προβλέπει την επέκταση του συναισθήματος του φόβου απόρριψης και μετέπειτα, δηλαδή στην ενηλικίωσή τους.

Ακόμη, η Horney (1973) στο βιβλίο της ‘’Neurotic Personality of Our Time’’ αναφέρει χαρακτηριστικά σχετικά με το φόβο απόρριψης, ότι «*η εχθρότητα που παράγεται είναι ένας σημαντικός παράγοντας στο να εγκαθιδρυθεί ένας μοχθηρός κύκλος από τον οποίο είναι πολύ δύσκολο να ξεφύγει κάποιος*» (σ.136-137) (Romero-Canyas, Downey, Berenson, Ayduk & Kang, 2010). Αυτός ο λεγόμενος «μοχθηρός κύκλος», μπορεί να εξηγηθεί μέσω της γνωστικής θεωρίας και μπορεί να «σπάσει» μέσω της βελτίωσης των διαδικασιών της αυτορρύθμισης του ατόμου, αφού οι διαδικασίες αυτές θα συμβάλλουν ώστε το άτομο να ελέγχει τις αντιδράσεις του και να σκέφτεται-οργανώνει εκ των προτέρων μια συμπεριφορά-αντίδραση.

Φαίνεται λοιπόν πως ο φόβος απόρριψης αποτελεί ένα αίσθημα αγωνίας που βιώνει το άτομο, παράλληλα με μια προσδοκία για υπερβολική αντίδραση σε μια κατάσταση. Το αίσθημα αυτό εμφανίζεται σε παιδιά τόσο μικρότερης όσο και μεγαλύτερης ηλικίας, αλλά φαίνεται πως στην εφηβική ηλικία εμφανίζεται μια σταθερότητα ως προς το φόβο απόρριψης, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η μετέπειτα

ζωή του ατόμου. Σημαντικό ρόλο στον τρόπο αντίδρασης του ατόμου και στην εξάλειψη του φόβου αυτού διαδραματίζουν σίγουρα τα προσωπικά στοιχεία του χαρακτήρα του κάθε ατόμου, καθώς και η αυτορρύθμιση και ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου.

Ο φόβος απόρριψης που νιώθει ένα άτομο μπορεί να εκδηλωθεί με δύο τρόπους. Και οι δύο επηρεάζουν και έχουν αντίκτυπο στις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου. Μπορεί να εκδηλωθεί είτε ως προσδοκία για πιθανή απόρριψη με άγχος, οπότε το άτομο μπορεί να βιώσει κατάθλιψη ή κοινωνική απόσυρση, είτε ως προσδοκία για πιθανή απόρριψη με θυμό, οπότε μπορεί να αντιδράσει με επιθετική συμπεριφορά ή με την έναρξη λεκτικής διαμάχης ή εκδικητικής συμπεριφοράς. Μάλιστα, η εκδικητική συμπεριφορά γίνονταν πιο έντονη σε άτομα που χαρακτηρίζονταν από υψηλά επίπεδα φόβου απόρριψης, όταν το άτομο ανέμενε συνθήκες και καταστάσεις όπου η απόρριψη ήταν ασαφής, κατά τους London, Downey, Bonica & Paltin (2007 όπ. αναφ. στο McDonald, Bowker, Rubin, Laursen & Duchene, 2010·Zimmer-Gembeck & Nesdale, 2012).

Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο σχετίζεται άμεσα με την ευαισθησία στην απόρριψη που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά, είναι και η αίσθηση της αντιπάθειας που αναπτύσσεται στα συγκεκριμένα παιδιά. Μάλιστα το «Ερωτηματολόγιο της Ευαισθησίας στην Απόρριψη», εξετάζει αυτή την παράμετρο μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις. Σχετικά με την αίσθηση αντιπάθειας, οι περισσότερες έρευνες δίνουν έμφαση στις προσδοκίες απόρριψης και όχι τόσο στο ζήτημα της αίσθησης της αντιπάθειας που μπορεί να αναπτύσσεται. Τα άτομα πάντως που εκδηλώνουν ευαισθησία στην απόρριψη, φαίνεται να αντιμετωπίζουν συχνά σύγχυση σε καταστάσεις αμφίσημου σκοπού προς το μέρος τους, με αποτέλεσμα πολλές φορές να σπεύδουν να συνάγουν το συμπέρασμα μιας απόρριψης προς το μέρος τους (Ayduk & Gyurak, 2008·Zimmer- Gembeck & Nesdale, 2013).

Επίσης, σύμφωνα με του ςDowney, Bonica & Rincon(1999),Downey, Khouri & Feldman(1997),Feldman & Downey, (1994) η εκδήλωση και βίωση βίας στο οικογενειακό περιβάλλον, τα προβλήματα πειθαρχίας αλλά και η συναισθηματική απόρριψη που μπορεί να βιώσει ένα άτομο, αποτελούν παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν στη γενίκευση των αγχογόνων προσδοκιών προς την απόρριψη ενός ατόμου (Romero-Canyas et al., 2010).

Έρευνες έχουν δείξει πως τα άτομα -ανεξάρτητα από την ηλικία τους- που αναμένουν την απόρριψη, αναπτύσσουν στρατηγικές αντιμετώπισης των καταστάσεων που προκαλούν πλήγμα στις κάθε είδους σχέσεις και έχουν επιπτώσεις βαθύτερα στην ψυχική υγεία τους. Συγκεκριμένα τα άτομα αυτά επιλέγουν να υιοθετούν επιθετικές συμπεριφορές, λεκτική βία ή και σωματική βία, ενώ μάλιστα κάποιες φορές επιλέγουν την απομόνωση από τον κοινωνικό περίγυρο (Ayduk, Downey & Kim, 2001·Downey, Feldman & Ayduk, 2000·Downey, et al., 1998).

Παρατηρείται λοιπόν πως ο φόβος απόρριψης μπορεί να έχει δύο τρόπους εκδήλωσής του από το άτομο, είτε με άγχος είτε με θυμό, όπου και οι δύο φυσικά έχουν αντίστοιχες συνέπειες για το άτομο. Ο ρόλος της οικογένειας και τα προγενέστερα βιώματα του ατόμου διαδραματίζουν οπωσδήποτε σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση του συναισθήματος του φόβου απόρριψης, καθώς και στον τρόπο που θα επιλέξει το άτομο για να το αντιμετωπίσει μετέπειτα, αφού δηλαδή το εκδηλώσει. Μάλιστα, αφότου εκδηλωθεί το αίσθημα αυτό, φαίνεται πως τα άτομα τείνουν να υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από βίαιες αντιδράσεις, λεκτικές ή σωματικές που οδηγούν φυσιολογικά το άτομο στην απόσυρση και την απομόνωση από τις κοινωνικές σχέσεις.

Σημαντικά κρίνονται και τα στοιχεία που προέκυψαν από έρευνα των Nesdale, Zimmer-Gembeck & Roxburgh (2014), όπου φάνηκε ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας -

6 ετών- όταν οι συνθήκες ένταξής τους σε μια ομάδα περιλάμβαναν στοιχεία ασαφούς απόρριψης από τα ίδια τα μέλη της ομάδας, τότε οικειοποιούνταν εύκολα την ομάδα και προσπαθούσαν να βρουν ένα είδος ταυτότητας μέσα σε αυτή, κάτι το οποίο δεν ίσχυε σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας-12 ετών- ίσως γιατί έχοντας ήδη παρόμοιες εμπειρίες είχαν αποκτήσει αυτοπεποίθηση και δεν αισθάνονταν ανασφάλεια να ανταποκριθούν στις καταστάσεις μόνοι τους ώστε να επιδιώξουν την ένταξη στην ομάδα αυτή. Από την άλλη ίσως τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας είχαν αναπτύξει το ακριβώς αντίθετο συναίσθημα από μια ανάλογη εμπειρία που μπορεί να είχαν σε μικρότερη ηλικία και πλέον αποσύρονταν αμέσως προκειμένου να αποφύγουν τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων και αμηχανίας σε μια πιθανή προσπάθειας ένταξης στην ομάδα από την οποία βίωναν αισθήματα ασαφούς απόρριψης. Επίσης αυτή η προσπάθεια οικειοποίησης δεν ίσχυε ούτε στα παιδιά που τα είχε ξεκάθαρα απορρίψει η ομάδα ένταξης και είχαν ενταχθεί σε αυτή μετά από τοποθέτησή τους από τον ερευνητή. Έτσι, όταν τους δίνονταν η ευκαιρία να αλλάξουν ομάδα ήταν αρκετά δεκτικοί ανεξάρτητα από την ηλικία. Επιπλέον, βρέθηκε πως τα παιδιά που εμφάνιζαν υψηλό αίσθημα φόβου απόρριψης, όταν εντάχθηκαν στην ομάδα, είτε αφού τους δέχτηκαν τα μέλη της ομάδας είτε αφού τους τοποθέτησε ο ερευνητής, εμφάνιζαν λιγότερες θετικές στάσεις και συμπεριφορές προς την ομάδα στην οποία εντάχθηκαν. Τέλος, η έρευνα αυτή ανέδειξε και τη σημασία της κοινωνικής οξύνοιας (κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες) που όταν διαθέτουν τα άτομα, μπορούν ευκολότερα να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που μπορεί να περιλαμβάνουν την απόρριψη.

Τέλος, η ευαισθησία στην απόρριψη, εξαιτίας των προβλημάτων που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων-όπως φάνηκε και παραπάνω-σχετίζεται και με τη δημιουργία ανασφαλειών και προβλημάτων που αφορούν στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Έτσι, φαίνεται πως η προβληματική διαπροσωπική

επικοινωνία οδηγεί σε μείωση του αισθήματος της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης και ως συνέπεια αύξηση του συναισθήματος της αμφιβολίας για τον εαυτό, κάτι που ενδέχεται να φέρει στην επιφάνεια και να επιδεινώσει αισθήματα φόβου απόρριψης τα οποία το άτομο διαθέτει σε μικρό βαθμό ή ελλοχεύουν σε αυτό (Joiner, 2000).

Από τα παραπάνω καθίσταται εμφανές πως το αίσθημα του φόβου απόρριψης που μπορεί να αισθάνεται ένα παιδί μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο συμμετοχής του ή την απόσυρσή του από μία ομάδα στην οποία εντάσσεται ή μόνο του ή έπειτα από προτροπή αλλά το ίδιο έχει αντιληφθεί ότι δεν είναι ευπρόσδεκτο από την ομάδα. Μάλιστα φαίνεται τα παιδιά αυτά να αναπτύσσουν αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις για την νέα ομάδα ένταξής τους, κάτι που κατά συνέπεια θα οδηγεί σε αρνητική και δυσλειτουργική αλληλεπίδραση. Σε κάθε περίπτωση το αίσθημα του φόβου απόρριψης ενός παιδιού δημιουργεί σε αυτό αρνητικά συναισθήματα τα οποία δεν αφορούν μόνο στην κατάσταση που μπορεί να αντιμετωπίζει μια δεδομένη χρονική στιγμή, αλλά αφορά και στη δημιουργία μίας κατάστασης στρες στο παιδί, σκεπτόμενο μια πιθανή έκβαση αλληλεπίδρασης σε μια ομάδα που δεν είναι ευπρόσδεκτο. Ως συνέπεια το άτομο αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισης των καταστάσεων με κυρίαρχα χαρακτηριστικά το θυμό και τη βία, κάτι που καθιστά δύσκολη και προβληματική τη συνύπαρξη με τον κοινωνικό περίγυρό του.

2.3.2 Εξήγηση μέσω θεωρίας δεσμού και γνωστικής θεωρίας

Εξετάζοντας τους παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν στη βίωση του συναισθήματος της ευαισθησίας στην απόρριψη, εκτός από ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου που μπορεί να αφορούν στην προσωπικότητα του ατόμου, η έμφαση δίνεται στην εξήγηση μέσα από τη θεωρία του δεσμού και τη γνωστική θεωρία.

2.3.2.1 Θεωρία δεσμού

Μία από τις σπουδαιότερες θεωρίες η οποία χρησιμοποιείται για να εξηγήσει την προέλευση του φόβου απόρριψης είναι η θεωρία του δεσμού.

Αρχικά, θα εξεταστεί το ενδεχόμενο της ύπαρξης συσχέτισης ανάμεσα στο φόβο απόρριψης και τα τέσσερα είδη δεσμού που αφορούν στην ενήλικη ζωή του ατόμου. Τον ασφαλή δεσμό (αυτοπεποίθηση και σιγουριά στην ανάπτυξη σχέσεων), τον αποφευκτικό δεσμό (συναισθηματική απόσταση στις σχέσεις), τον ανήσυχο-αγχώδη δεσμό (άγχος για ανάπτυξη σχέσης) και τον φοβισμένο δεσμό (αμφιταλάντευση για τη σύναψη ή απομάκρυνση από μια σχέση) (Bartholomew, 1990 όπ. αναφ. στο Khoshkam, Bahramia, Ahmadia, Fatehizadea & Etemadi, 2012). Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται πως δεν υπάρχει συσχέτιση στην ανάπτυξη του αισθήματος του φόβου απόρριψης στα άτομα που έχουν αναπτύξει ασφαλείς δεσμούς από την παιδική τους ηλικία. Αντίθετα στα άτομα που έχουν αναπτύξει τον ανήσυχο, αγχώδη και φοβισμένο δεσμό φάνηκε να υπάρχει θετική συσχέτιση στην ανάπτυξη του συναισθήματος του φόβου απόρριψης (Ishaq & Anisul Haque, 2015). Μάλιστα, έρευνα βρήκε ότι υπήρχε συσχέτιση στα άτομα με φοβισμένο και αγχώδη δεσμό και στην ανάπτυξη του αισθήματος του φόβου απόρριψης μέσω της αύξησης του αισθήματος ανησυχίας και τη μείωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου (Khoshkam, et al., 2012). Φαίνεται λοιπόν πως τα άτομα που βιώνουν αυτούς τους τύπους δεσμών, αισθάνονται μια έντονη ανασφάλεια για τις προσωπικές τους ικανότητες στην αντιμετώπιση καταστάσεων και ενδεχόμενων απειλών- απορρίψεων από τον περίγυρο, με αποτέλεσμα να νιώθουν ένα γενικότερο αίσθημα άγχους και ανησυχίας στη ζωή τους, έχοντας παράλληλα χαμηλή αυτοεικόνα (Allison, 2003· Brown & Whiteside, 2008·Kang, Shin, Hwang, Lee & Song, 2008).

Σύμφωνα με τον Bowlby (1973) η αφετηρία από την οποία θα εξαρτηθεί ο φόβος απόρριψης που μπορεί να αισθανθεί μελλοντικά ένα παιδί είναι η παιδική ηλικία και τα βιώματα που έχει το παιδί από αυτή. Συγκεκριμένα, αν οι ανάγκες του παιδιού δεν καλυφθούν και μάλιστα το παιδί βιώσει την απόρριψη (συγκαλυμμένη και μη) για την ικανοποίησή τους, τότε το παιδί θα αναπτύξει μη λειτουργικά μοντέλα διαβίωσης, αφού θα αναπτύξει φόβο και ανασφάλεια για τον αν θα γίνεται αποδεκτό από τους γύρω του (Downey, et al., 1998). Συνεπώς, η ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού από τα άτομα που ασχολούνται με την ανάπτυξή τους στη βρεφική-νηπιακή ηλικία, συμβάλλει στην ανάπτυξη λειτουργικών μοντέλων που τους δημιουργεί ασφάλεια για τη μελλοντική αποδοχή τους από τον περίγυρο, ενώ όταν οι ανάγκες δεν ικανοποιούνται αναπτύσσεται έντονη ανασφάλεια και αναπτύσσονται αισθήματα άγχους (Bowlby, 1980 όπ. αναφ. στο Hazan & Shaver, 1994).

Οι Downey & Feldman (1994) σε έρευνά τους στηριζόμενοι στη θεωρία του δεσμού, κατέληξαν ότι οι πρώιμες εμπειρίες σωματικής ή λεκτικής βίας στο οικογενειακό περιβάλλον, εσωτερικεύονται από το παιδί, το οποίο σταδιακά αναπτύσσει έντονα το αίσθημα του φόβου απόρριψης, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στη μετέπειτα συναναστροφή του με το κοινωνικό σύνολο και την ανάπτυξη σχέσεων.

Ακόμη, έρευνα των Butler, Doherty & Potter (2007) σε φοιτητές φανερώνει πως αυτό που μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας στην εμφάνιση του φόβου απόρριψης είναι η θύμηση καταστάσεων και περιστατικών που ενόχλησαν το άτομο στην παιδική του ηλικία και αφορούν κατά κύριο λόγο σε περιστατικά που σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά, την εξωτερική εμφάνιση, τις σχολικές επιδόσεις και το υπόβαθρο των οικογενειακών σχέσεων και όχι την κοινωνική υποστήριξη που είχε δεχτεί το άτομο στην παιδική του ηλικία.

2.3.2.2 Γνωστική θεωρία

Εκτός από τη θεωρία του δεσμού και η γνωστική θεωρία χρησιμοποιείται για να εξηγήσει το αίσθημα του φόβου απόρριψης που μπορεί να αισθάνεται ένα άτομο.

Αρχικά, ως προβλεπτικός παράγοντας που θα μπορούσε να οδηγήσει κάποιο άτομο να βιώσει το αίσθημα του φόβου απόρριψης, θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι διαπροσωπικές ικανότητες που έχουν αναπτύξει τα άτομα, αφού όπως φαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία όταν τα άτομα έχουν ενισχυμένες διαπροσωπικές ικανότητες επηρεάζονται λιγότερο από την απόρριψη που μπορεί να δεχθούν από τους συνομηλίκους. Κατά συνέπεια τα άτομα αυτά αναπτύσσουν σχέσεις με τους συνομηλίκους που διακρίνονται για την ποιότητα αλλά και τη σταθερότητά τους (Armistead, Forehand, Beach & Brody, 1995·Reijntjes, Stegge, Terwogt, Kamphuis & Telch, 2006). Από την άλλη, έρευνες έχουν δείξει πως τα άτομα που διαθέτουν υψηλές διαπροσωπικές ικανότητες, εξαιτίας του άγχους που μπορεί να αισθάνονται προκειμένου να διατηρήσουν ίσως τις σχέσεις και το υψηλό κοινωνικό προφίλ που έχουν δημιουργήσει λόγω των ικανοτήτων τους, ενδέχεται να είναι πιο αγχώδη στην ιδέα της κοινωνικής απόρριψης, με αποτέλεσμα να αντιδρούν με παρόμοιο τρόπο με αυτό των ατόμων που χαρακτηρίζονται από υψηλά ποσοστά αισθήματος φόβου απόρριψης (Allen, Porter, McFarland, Marsh & McElhaney, 2005·Dekovic & Gerris, 1994). Μάλιστα, με αυτό το εύρημα συμφωνεί και η έρευνα των Masten, Eisenberger, Borofsky, Pfeifer, McNealy, Mazziotta & Dapretto (2009) που έδειξε πως τα άτομα που διαθέτουν υψηλές διαπροσωπικές ικανότητες εμφανίζουν και στις νευρολογικές μελέτες ευαισθησία νευρώνων αναφορικά με την απόρριψη από τους συνομηλίκους.

Οι Ayduk, Mendoza-Denton, Mischel, Downey, Philip, Peake, Monica & Rodriguez (2000), προσπάθησαν να συσχετίσουν την εκδήλωση του φόβου απόρριψης στα παιδιά με την αυτορρύθμιση των ατόμων αυτών, με το πώς δηλαδή μπορούν να

ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Έτσι, στην πειραματική έρευνα που εφάρμοσαν με βάση την ικανότητα νηπίων να καθυστερούν την ικανοποίηση –με τη χρήση γλυκισμάτων- βρήκαν στα νήπια αυτά μετά από αξιολόγηση 20 ετών, πως τα άτομα που εμφάνισαν υψηλά ποσοστά φόβου απόρριψης, δήλωναν και χαμηλά ποσοστά αυτοεκτίμησης και αίσθησης αξίας του εαυτού. Αυτό όμως συνέβη μόνο στα άτομα που είχαν δείξει χαμηλή ικανότητα αυτορρύθμισης στο πείραμα της νηπιακής ηλικίας. Σημαντικό είναι ότι τα αποτελέσματα ήταν κοινά και στις αυτοαναφορές των παιδιών αλλά και των γονιών τους.

Στο σημείο αυτό, τονίζεται η συμβολή της αυτορρύθμισης και της προσοχής που δίνει ένα άτομο στα ερεθίσματα που δέχεται, στην ικανότητα του ατόμου να μετριάζει την ένταση της ψυχικής έντασης που μπορεί να αισθάνεται εξαιτίας κάποιου συμβάντος με το να μη δίνει υπερβολική έμφαση και να μην εστιάζει την προσοχή του στο ερέθισμα που προκαλεί ένταση και αναστάτωση στο ίδιο. Μάλιστα η σημασία της αυτορρύθμισης είναι μεγάλη, αφού το άτομο μπορεί να μετριάζει μια έκτακτη κατάσταση που μπορεί να αποτελεί απειλή γι’ αυτό με το να λαμβάνει υπόψη τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του απειλητικού γεγονότος και να υποβιβάζει τις άμεσες επιπτώσεις του (Baumeister & Heatherton, 1996·Derryberry & Rothbart, 1997 όπ.αναφ. στοAyduk, Mendoza-Denton, Mischel & Downey, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη την εξήγηση της ευαισθησίας στην απόρριψη μέσα από τη γνωστική θεωρία, φαίνεται αποτελεί ένα δυναμικό σύστημα που συμπεριλαμβάνει το αίσθημα του φόβου, την αντίληψη, την προσδοκία και τις υπερβολικές αντιδράσεις στην απόρριψη και ενεργοποιεί τα αντίστοιχα νευρικά δίκτυα. Ουσιαστικά, μέσα από τη θεωρία αυτή φαίνεται πως τα άτομα με υψηλό αίσθημα φόβου απόρριψης, εμφανίζουν ένα δίπολο στο χαρακτήρα και τις αντιδράσεις τους. Συγκεκριμένα, προκειμένου να προλάβουν τυχόν απόρριψη από τρίτους, ενδέχεται να προσαρμόζουν υπερβολικά τη

συμπεριφορά τους στις επιθυμίες τους, ενώ εάν για κάποιο λόγο βιώσουν την απόρριψη εκδηλώνουν την ακριβώς αντίθετη συμπεριφορά και συμπεριφέρονται επιθετικά (Özlem, Ayduk & Gyurak, 2008)

2.3.3 Ηλικία

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, φαίνεται πως έχουν διεξαχθεί έρευνες με δείγμα παιδιά σχολικήςηλικίας (e.g.Sandstrom,Cillessen & Eisenhower, 2003), ωστόσο το μεγαλύτερο εύρος των ερευνών, αφορά παιδιά εφηβικής ηλικίας (π.χ. London et al., 2007·Marston et al., 2010), καθώς και νεαρούς και μη ενήλικες (Downey et al., 1998·Purdie & Downey, 2000). Αυτό συμβαίνει, καθώς η εφηβική ηλικία είναι και η ηλικία της μετάβασης του παιδιού από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατ' επέκταση συνεπάγονται και αντίστοιχες ψυχικές αλλαγές και μεταπτώσεις στη ζωή του παιδιού, που κρίνονται άξιες μελέτης. Μάλιστα φαίνεται πως έφηβοι οι οποίοι εμφανίζουν υψηλά ποσοστά βίωσης της ευαισθησίας στην απόρριψη, αντιμετωπίζουν δυσκολίες που αφορούν στη σωστή ρύθμιση καταστάσεων που σχετίζονται με κοινωνικά ερεθίσματα και καταστάσεις (Silvers, McRae, Gabrieli, Gross, Remy & Ochsner, 2012).

Στην εφηβική ηλικία, τα παιδιά γνωρίζουν και συναναστρέφονται νέα άτομα και διευρύνουν τον κύκλο επαφής τους. Επίσης, η σημασία των φιλικών σχέσεων μεγεθύνεται και καταλαμβάνει πρωταρχική θέση στη ζωή των εφήβων. Κατ' επέκταση, αυξάνεται και η προσπάθεια αποδοχής των παιδιών από συνομηλίκους ή ομάδες ένταξης και έτσι αναπτύσσονται αγωνίες αποδοχής και συχνά οι έφηβοι καλούνται να αντιμετωπίσουν καταστάσεις απόρριψης. Για το λόγο αυτό φαίνεται ότι οι περισσότεροι μελετητές εστιάζουν στη μελέτη παιδιών εφηβικής ηλικίας και νεαρών και μη ενήλικων, καθώς η εμφάνιση του φόβου απόρριψης που μπορεί να αισθάνονται τα παιδιά ως έφηβοι διακρίνεται από μια σταθερότητα ως συναίσθημα, με επέκταση τη διατήρησή του

και στην ενήλικη ζωή με ανάλογες επιπτώσεις για το άτομο (Dweck, 1999·Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & Iver, 1993·Graham & Juvoven, 2000,όπ.αναφ. στο London et al., 2000).

2.3.4 Φύλο

Αναφορικά με το φύλο των ατόμων που εμφανίζουν έντονη ευαισθησία στην απόρριψη έχουν γίνει διάφορες έρευνες, στις οποίες εξετάζεται αν οι άνδρες ή οι γυναίκες τείνουν να βιώνουν υψηλότερα αισθήματα φόβου απόρριψης.

Έρευνα των Sandstrom,Cillessen & Eisenhower (2003) έδειξε πως τα κορίτσια ηλικίας 9 έως 11 ετών που βίωναν το φόβο απόρριψης από τους συνομηλίκους τους αντιμετώπιζαν προβλήματα εξωτερίκευσης των κοινωνικοσυναισθηματικών τους συμπεριφορών, κάτι το οποίο δε συνέβη με τα αγόρια. Αυτό ίσως σχετίζεται με το γενικότερο τρόπο αντιμετώπισης των καταστάσεων από μέρους των κοριτσιών, τα οποία τείνουν να εσωτερικεύουν ένα πρόβλημα και να προσπαθούν να εντοπίσουν την αιτία δημιουργίας του στον εαυτό τους, ενώ τα αγόρια από την άλλη τείνουν να ψάχνουν στον εξωτερικό θεατή την αιτία του προβλήματος.

Οι London, Downey, Bonica & Patlin (2007) βρήκαν σε έρευνά τους με δείγμα κορίτσια και αγόρια ηλικίας 12 ετών, ότι τους πρώτους μήνες της έναρξης της σχολικής χρονιάς, τα κορίτσια εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά αγχώδους προσδοκίας της απόρριψης σε σχέση με τα αγόρια, διαφορά που όμως εξαφανίστηκε τους τελευταίους μήνες της σχολικής χρονιάς, καθώς μειώθηκαν και τα επίπεδα αγχώδους προσδοκίας που βίωναν τα κορίτσια. Η εξήγηση αυτού βρίσκεται στο ότι ενδεχομένως τα κορίτσια αγχώνονται περισσότερο αναφορικά με καταστάσεις που περιλαμβάνουν μεταβάσεις

από τη μια κατάσταση σε μια άλλη, όπως για παράδειγμα η αλλαγή βαθμίδας από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση με τα αγόρια.

Έρευνα των Marston et al. (2010) έδειξε πως το αίσθημα της ευαισθησίας στην απόρριψη ήταν υψηλότερο σε αγόρια ηλικίας 16 και 17 ετών, σε σχέση με τα κορίτσια αντίστοιχης ηλικίας, εύρημα όμως που διαφοροποιούνταν στην ηλικία των 18 ετών, όπου φάνηκε να μην υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα. Μία πιθανή εξήγηση για αυτό είναι ότι τα αγόρια στην εφηβική ηλικία λόγω αναπτυξιακών χαρακτηριστικών, δεν διαθέτουν ακόμη αρκετά ώριμη σκέψη προκειμένου να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που μπορεί να εμπλέκουν έντονη συναισθηματική αλληλεπίδραση όπως σημαντικές φιλικές ή συντροφικές-ερωτικές σχέσεις. Ακόμη, ίσως οι φιλίες που έχουν δημιουργήσει δεν διαθέτουν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά ωριμότητας προκειμένου να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των ατόμων και να παρέχουν κατάλληλες κατευθύνσεις ώστε τα άτομα να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά νέες καταστάσεις με τις οποίες μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι (Block, 1983·Brown, 1999·Crosnoe, 2000·Kuttler, LaGreca & Prinstein, 1999·LaGreca & Mackey, 2007 όπ. αναφ. στο Marston et al., 2010).

Τέλος, έρευνα σε ζευγάρια ενηλίκων έδειξε πως όταν οι γυναίκες εκδήλωναν έντονη ευαισθησία στην απόρριψη, οι σύντροφοί τους έτειναν να αντιμετωπίζουν μια ενδεχόμενη συγκρουσιακή κατάσταση μεταξύ τους με περισσότερο θυμό, σε σχέση με τους συντρόφους γυναικών που δεν βίωναν αίσθημα φόβου απόρριψης (Downey et al., 1998). Φαίνεται λοιπόν πως το αίσθημα φόβου απόρριψης επηρεάζει όχι μόνο τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις του ατόμου που το βιώνει, αλλά επηρεάζει εξίσου και τα άτομα που έρχονται σε άμεση και στενή επαφή μαζί του, όπως για παράδειγμα ένα σύντροφο.

Μάλιστα, φαίνεται ότι κατά κύριο λόγο οι γυναίκες με υψηλά ποσοστά ευαισθησίας στην απόρριψη βιώνουν ένα διαρκές άγχος αναφορικά με τις συντροφικές τους σχέσεις και ταυτίζουν μια ενδεχόμενη επιτυχία ή αποτυχία στις σχέσεις τους με προσωπική επιτυχία ή αποτυχία, δηλαδή ως επίτευγμα ή μη της αυταξίας τους (Purdie & Downey, 2000). Τέλος, τείνουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων μελλοντικά, να αναμένουν την απόρριψη από τους συντρόφους τους και συχνά να φτάνουν στον τερματισμό των σχέσεων αυτών (Downey et al., 1998).

Από τα παραπάνω ευρήματα διαφαίνεται πως οι όποιες διαφορές εμφανίζονται στα δύο φύλα, σχετίζονται με τη γενικότερη ιδιοσυγκρασία και τον τρόπο αντιμετώπισης των γυναικών και των ανδρών σε θέματα αποδοχής και απόρριψης (London et al., 2007). Για το λόγο αυτό, οι όποιες διαφορές εμφανίζονται στα δύο φύλα αναφορικά με το βίωμα του φόβου απόρριψης στη σχολική και εφηβική ηλικία σχετίζονται με το γενικότερο τρόπο αντίληψης και αντίδρασης των δύο φύλων, που μπορεί να περιλαμβάνει την εσωτερίκευση συναισθημάτων ή τον επιθετικό τρόπο αντίδρασης σε καταστάσεις.

2.3.5 Σύνδεση φόβου απόρριψης με μοναξιά-κατάθλιψη

Το αίσθημα του φόβου απόρριψης έχει συσχετιστεί σε πληθώρα ερευνών με την εμφάνιση του συναισθήματος της μοναξιάς, καθώς και με τη συνοδεία καταθλιπτικών συμπτωμάτων ή την μελλοντική εμφάνισή τους.

Έρευνα των London et al.(2007) σε παιδιά που ολοκλήρωναν το δημοτικό σχολείο έδειξε πως τόσο η θυμώδης προσδοκία για απόρριψη όσο και η αγχώδης, μπορούν να προβλέψουν μελλοντικά (ήδη μόλις μετά από μερικούς μήνες) την εκδήλωση του αισθήματος της μοναξιάς στα παιδιά αυτά.

Ακόμη, βρέθηκε πως τα παιδιά ηλικίας 10 – 14 ετών που δήλωναν ότι βιώνουν καταστάσεις θυματοποίησης βίωναν παράλληλα αισθήματα μοναξιάς και καταθλιπτικά συμπτώματα και παράλληλα δήλωσαν υψηλά ποσοστά βίωσης του φόβου απόρριψης, ποσοστό το οποίο επιβεβαίωσαν και οι συνομήλικοι για τα παιδιά αυτά (Zimmer-Gembeck, Trevaskis, Nesdale & Downey, 2014).

Φαίνεται λοιπόν πως όταν τα παιδιά βιώνουν καταστάσεις θυματοποίησης, τότε όταν εκδηλώνουν αγχώδη ή θυμώδη προσδοκία απόρριψης, προκειμένου να αποφύγουν μια ενδεχόμενη απόρριψη, πιθανόν οδηγούνται στην απόσυρση από το κοινωνικό σύνολο και κατ' επέκταση στη βίωση του συναισθήματος της μοναξιάς. Κατ' αυτό τον τρόπο φαίνεται πως μπορεί να συνδέεται ο φόβος απόρριψης με τη μοναξιά.

Έρευνα σε εφήβους που βρίσκονταν στο τέλος της εφηβείας τους (ηλικίας 16 με 18 ετών) και επηρεάζονταν από στρεσογόνους παράγοντες όπως η συναισθηματική κακοποίηση, έδειξε πως οι έφηβοι που βρέθηκε να αισθάνονται υψηλά ποσοστά φόβου απόρριψης, είχαν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν καταθλιπτικά συμπτώματα στο μέλλον (Chango, McElhaney, Allen, Schad & Marston, 2011).

Επιπλέον, έρευνα των Downeyetal.(1998) σε παιδιά που όδευαν στο τέλος του δημοτικού σχολείου και τα οποία συμμετείχαν σε μια δεύτερη έρευνα όντας πλέον στα πρώτα χρόνια του γυμνασίου προκειμένου να ελεγχθεί η πορεία τους σχετικά με το φόβο απόρριψης, βρήκε πως τα παιδιά που αισθάνονταν υψηλά ποσοστά φόβου απόρριψης, εμφάνιζαν διαταρακτική και συγκρουσιακή συμπεριφορά, η οποία συνοδεύονταν από χαμηλές σχολικές επιδόσεις και συμπεριφορά απόσυρσης από το σχολείο.

Σημαντικότατο θεωρείται το εύρημα σύμφωνα με το οποίο θυμώδης προσδοκία του φόβου απόρριψης, δε σχετίζεται με την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων όταν το άτομο έχει αναπτύξει ισχυρές φιλικές και οικογενειακές σχέσεις οι οποίες το υποστηρίζουν (McDonald et al., 2010).

Από το παραπάνω εύρημα τονίζεται ο σημαντικότατος ρόλος της ύπαρξης σημαντικών και αυθεντικών σχέσεων στη ζωή του ατόμου, οι οποίες μπορούν να θωρακίσουν το παιδί και να συμβάλλουν στην ομαλή εξέλιξη και αντιμετώπιση του φόβου απόρριψης, χωρίς να αναπτυχθούν αισθήματα μοναξιάς και καταθλιπτική συμπτωματολογία στο μέλλον.

2.3.6 Σημασία υποστηρικτικών σχέσεων

Η σημασία των υποστηρικτικών σχέσεων καταλαμβάνει πρωταρχικό ρόλο στις έρευνες που εξετάζουν την ανάπτυξη της ευαισθησίας στην απόρριψη, καθώς έχει φανεί πως όταν το άτομο έχει αναπτύξει ποιοτικές οικογενειακές και φιλικές σχέσεις μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μια πιθανότητα ανάπτυξης αισθήματος φόβου απόρριψης.

Έχει βρεθεί πως η σημασία της υποστήριξης από την οικογένεια και τους φίλους είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού σε εφήβους ηλικίας περίπου 14 ετών που υποστήριξαν πως ούτε οι φίλοι ούτε οι γονείς τους, τους παρείχαν ιδιαίτερη στήριξη, φάνηκε πως υπήρχε σύνδεση ανάμεσα στη θυμώδη προσδοκία του φόβου απόρριψης και τα συμπτώματα κατάθλιψης που ανέπτυσσαν τα άτομα αυτά, κάτι το οποίο δε συνέβη όταν τα παιδιά είχαν δηλώσει ότι είχαν δεχτεί υποστήριξη από την πλευρά των φίλων τους (McDonald et al., 2010).

Η σημασία του παράγοντα των φίλων φαίνεται και από έρευνα των London et al. (2007) που έδειξε πως όταν τα παιδιά (τελευταίας τάξης του δημοτικού) θεωρούσαν πως είναι αποδεκτά και αρεστά από τους συνομηλίκους, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια εμφάνιζαν μελλοντικά λιγότερες αγχώδεις προσδοκίες απόρριψης. Επίσης, έφηβοι που είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις με κάποιο παιδί που βίωνε υψηλά επίπεδα ευαισθησίας στην απόρριψη, είχε ως αποτέλεσμα τα ίδια τα παιδιά να αναπτύξουν αισθήματα φόβου

απόρριψης και φόβο για αρνητική κριτική και αξιολόγηση από τους συνομηλίκους (Bowker, Thomas, Norman & Spencer, 2011). Επίσης, έχει βρεθεί ότι έφηβοι που φοιτούσαν στη δεύτερη τάξη του γυμνασίου και βίωναν την απόρριψη των συνομηλίκων, όταν μετέβησαν στην επόμενη τάξη, όσα παιδιά είχαν υψηλή αντίληψη για τις κοινωνικές σχέσεις, ανέπτυξαν αισθήματα ευαισθησίας στην απόρριψη (Wang, McDonald,Rubin & Laursen, 2012).

Ακόμη, έχει βρεθεί πως ο φόβος απόρριψης που έχουν δηλώσει τα ίδια τα παιδιά μέσα από αυτοαναφορές τους –ηλικίας 10 έως 12 ετών- όταν συνδέεται με ένα αίσθημα δυσαρέσκειας από την ποιότητα φιλίας που έχουν αναπτύξει με συνομήλικους, καθώς και με ένα αίσθημα θυματοποίησης όπως οι ίδιοι δηλώνουν, έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να υπερεκτιμούν την απόρριψη που βιώνουν από τους συνομήλικους, ενώ την ίδια στιγμή οι συμμαθητές τους θεωρούν πως οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν εμφανίζονται περισσότερο θυματοποιημένοι σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Zimmer-Gembeck, Nesdale, McGregor, Mastro, Goodwin & Downey, 2013). Φαίνεται δηλαδή πως τα παιδιά ίσως αναπτύσσουν και ένα έμμεσο αίσθημα προκατάληψης προς τους συνομηλίκους από τους οποίους αισθάνονται δυσαρεστημένοι αναφορικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που τους προσφέρει η φιλία μαζί τους, με αποτέλεσμα να θεωρούν ίσως και εκ των προτέρων ότι δέχονται μία έντονη απόρριψη από αυτούς.

Μάλιστα, το αίσθημα του φόβου απόρριψης που βρέθηκε σε παιδιά που βρίσκονταν προς το τέλος της εφηβείας (16 ετών) μπορούσε να προβλέψει την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων, άγχους και προβλημάτων στις σχέσεις με τον κοινωνικό περίγυρο, κάτι που ως αποτέλεσμα εξαλείφει τη δυνατότητα ανάπτυξης σχέσεων και δεσμού με άτομα που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν μελλοντικά ως πλαίσιο στήριξης σε δύσκολες καταστάσεις (Marston et al., 2010).

2.3.7 Πρόβλεψη για το μέλλον

Επιπλέον η θυμώδης προσδοκία του φόβου απόρριψης μπορεί να οδηγήσει στη βίωση του συναισθήματος της μοναξιάς και στους νεαρούς ενήλικες (Watson & Nesdale, 2012).

Η έρευνα των London et al. (2007) έδειξε πως σε καταστάσεις που οι έφηβοι ανέμεναν την απόρριψη, είτε νιώθοντας άγχος, θυμό ή και τα δύο συνδυαστικά, η συγκεκριμένη αντίδραση μπορούσε να λειτουργήσει μελλοντικά ως προβλεπτικός παράγοντας για περισσότερες πιθανότητες εκδήλωσης αντίδρασης των ατόμων αυτών με κοινωνική απόσυρση ή επιθετική συμπεριφορά.

Μάλιστα, η σημασία του αισθήματος του φόβου απόρριψης είναι μεγάλη, αφού η επίδρασή του μπορεί να συνεχιστεί και στις μελλοντικές οικείες σχέσεις που θα αναπτύξει το άτομο. Συγκεκριμένα, όταν κάποιος αναπτύσσει μια σχέση στην οποία αναμένει την απόρριψη από τον άλλο, τότε το άτομο νιώθει δυσαρεστημένο, κατακλύζεται από αισθήματα ανασφάλειας, θεωρεί πως ο άλλος σκόπιμα τον απορρίπτει και τέλος το άτομο αντιδρά με συμπεριφορές φθόνου, μη υποστηρικτικές και μάλιστα κάποιες φορές με έντονη εχθρικότητα (Chango et al., 2012).

Επιπροσθέτως, σε έρευνα των Downey & Ayduk (2002) με δείγμα εφήβους 12 και 13 ετών βρέθηκε πως η έντονη εμφάνιση του συναισθήματος του φόβου απόρριψης, έχει συνδεθεί μελλοντικά με την πρόθεση ή και την εκτέλεση αυτοκτονίας, καθώς και με διατροφικές διαταραχές, όπως η βουλιμία (Romero-Canyas et al., 2010).

Ακόμη, φαίνεται πως στα ζευγάρια που το ένα από τα δύο άτομα βιώνει το αίσθημα του φόβου απόρριψης είναι κατά τρεις φορές πιο πιθανό να χωρίσουν μέσα σε διάστημα ενός έτους (Downey et al. 1998· Romero-Canyas et al., 2010).

Τέλος, παρατηρώνταςστις παραπάνω έρευνες την επίδραση που μπορεί να έχουν οι αγχώδεις και οι θυμώδεις προσδοκίες της απόρριψης που έχει αναπτύξει ένα άτομο ήδη από τη σχολική ηλικία, στην μετέπειτα ενήλικη ζωή του, φαίνεται πως θα ήταν αναγκαία η στήριξη των παιδιών σε κάθε σχολικό πλαίσιο σε προληπτικό επίπεδο. Έτσι, η συλλογική παροχή ανάλογων συμβουλευτικών προγραμμάτων στα σχολεία από το Υπουργείο Παιδείας –των λεγόμενων Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων (ΣΣΝ) που ήδη λειτουργεί περιορισμένος αριθμός- θα μπορούσε να παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες στη σχολική κοινότητα και τους γονείς, να αξιολογεί τις ΜΔ και να αναπτύσσει προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας (Malikiosi-Loizos, 2011).

.

2.3.8 Φόβος απόρριψης και μοναξιά σε παιδιά με ΜΔ

Ανακεφαλαιώνοντας όσα συζητήθηκαν στα παραπάνω κεφάλαια φαίνεται πως η μοναξιά είναι ένα συναίσθημα που συνδέεται με το αίσθημα του φόβου απόρριψης που μπορεί να αισθάνεται ένα άτομο και πολύ συχνά το συνοδεύει. Τόσο η θυμώδης προσδοκία της απόρριψης, όσο και η αγχώδης μπορούν να οδηγήσουν ένα άτομο στο να αισθάνεται μοναξιά, μέσα από την απόσυρση στην οποία μπορεί να οδηγηθεί προκειμένου να αποφύγει μια πιθανή απόρριψη.

Παρατηρείται πως οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί και αφορούν στο φόβο απόρριψης μελετούν κατά κύριο λόγο παιδιά εφηβικής ηλικίας, καθώς η ηλικία αυτή περιλαμβάνει πολλές μεταπτώσεις στην ψυχολογία του ατόμου. Συνεπώς υπάρχει έλλειψη ερευνών που να εξετάζουν παιδιά σχολικής ηλικίας. Επιπλέον, δεν υπάρχει σχετική βιβλιογραφία που να εξετάζει το αίσθημα του φόβου απόρριψης σε παιδιά με ΜΔ.

Η έρευνα των Tur-Kaspa et al. (1999) αποτελεί μια έρευνα που συνεξετάζει ταυτόχρονα την απόρριψη που μπορεί να αισθανθεί ένα παιδί, καθώς και τη μοναξιά που

μπορεί να συνοδεύει μια απόρριψη. Η έρευνα η οποία έγινε σε παιδιά από το Ισραήλ κατά μέσο όρο ηλικίας 9 ετών με και χωρίς ΜΔ, έδειξε πως τα παιδιά με ΜΔ που είχαν βιώσει τουλάχιστον ένα περιστατικό αμοιβαίας απόρριψης από συμμαθητή τους στη σχολική τους ζωή, τότε δήλωναν μεγαλύτερα ποσοστά βίωσης του συναισθήματος της μοναξιάς. Με τον όρο αμοιβαία απόρριψη εννοείται πως τόσο το ένα παιδί όσο και το άλλο είχαν αντίστοιχα συναισθήματα μη επιθυμίας του άλλου παιδιού ως φίλο. Η έρευνα αυτή λοιπόν έδειξε πως η αμοιβαία απόρριψη σχετίζονταν θετικά με την εμφάνιση του αισθήματος της μοναξιάς τα επόμενα χρόνια στα παιδιά με ΜΔ, αφού έχει βρεθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αμοιβαία απόρριψη και το συναίσθημα της μοναξιάς (Tur-Kaspaetal., 1999). Φαίνεται λοιπόν ότι ηαμοιβαία απόρριψη μπορεί να προβλέψει με στατιστικά σημαντικό τρόπο το συναίσθημα της μοναξιάς (Margalit et al., 1999).

Αναφορικά με την έννοια της αμοιβαίας απόρριψης, πρέπει να γίνει λόγος και για την έρευνα των Malikiosi-Loizos & Anderson (1999) σε φοιτητές Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, που βρήκε πως οι γυναίκες που δήλωναν ότι βίωναν μία κατάσταση απουσίας αμοιβαιότητας σε κάποια φιλική σχέση, αισθάνονταν μεγαλύτερη μοναξιά.

Εν κατακλείδι, το αίσθημα της ευαισθησίας στην απόρριψη, παρόλο που δεν υπάρχουν έρευνες που να το εξετάζουν σε παιδιά με ΜΔ, φαίνεται από τη βιβλιογραφική μελέτη πως εμφανίζει κοινά στοιχεία και χαρακτηριστικά με αυτά που βιώνει γενικότερα ένα άτομο με ΜΔ. Για παράδειγμα τόσο το άτομο με ΜΔ όσο και το άτομο που βιώνει το φόβο απόρριψης μπορεί να έχουν χαμηλή αυτοεικόνα, συμπεριφορικά προβλήματα, έντονα αισθήματα μοναξιάς αλλά και καταθλιπτικής συμπτωματολογίας. Τέλος και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει πρόβλεψη για συνέχιση της ύπαρξης ή εμφάνισης των χαρακτηριστικών αυτών στην ενήλικη ζωή του ατόμου, ενώ η υποστήριξη από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλλει ώστε το άτομο να

αντιμετωπίσει αποτελεσματικά πολλά από τα παραπάνω συνοδά χαρακτηριστικά στην καθημερινότητά του.

Τέλος, οι δύο παραπάνω έρευνες φαίνεται να προσεγγίζουν περισσότερο τις μεταβλητές της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας με την ευαισθησία της απόρριψης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, και πάλι δεν αναφέρονται στο φόβο απόρριψης αλλά στην αμοιβαία απόρριψη που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Για αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο θέμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί το αίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας σε παιδιά με ΜΔ, καθώς και ο φόβος απόρριψης που μπορεί να αισθάνονται τα παιδιά με ΜΔ αλλά και τα παιδιά χωρίς. Ακόμη, στο σκοπό περιλαμβάνεται και η διερεύνηση του κατά πόσο σχετίζεται το αίσθημα μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας με το φόβο απόρριψης που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά με ΜΔ.

Η έρευνα αυτή περιλαμβάνει και επιμέρους στόχους. Αρχικά, στοχεύει στο να ενημερώσει και να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς για το αίσθημα μοναξιάς, κοινωνικής δυσαρέσκειας και του φόβου απόρριψης που μπορεί να βιώνουν μέσα στο σχολείο οι μαθητές και ειδικότερα οι μαθητές με ΜΔ. Μέσα από αυτή την ενημέρωση οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόσουν κατάλληλες πρακτικές ώστε να εντάξουν αποτελεσματικότερα τους μαθητές αυτούς σε ομάδες και να συμβάλλουν με πρακτικές τόσο μέσα στην τάξη όσο και στα διαλείμματα στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΜΔ, αφού η έρευνα στοχεύει στο να αναδείξει τη σημασία που έχει για τα παιδιά το να είσαι κοινωνικά αποδεκτός. Με αυτό το τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα κινητοποιηθούν και θα αναπτύξουν κατάλληλα προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας, προκειμένου τα παιδιά με ΜΔ να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη τους, εντοπίζοντας τα θετικά τους στοιχεία και να απεγκλωβιστούν από τυχόν άγχος που δημιουργεί η χαμηλή σχολική επίδοση σε ορισμένους μαθησιακούς τομείς. Είναι σημαντικό να γίνεται έγκυρος εντοπισμός των μαθητών που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν πιθανά προβλήματα κοινωνικοσυναισθηματικής φύσης και σε συνεργασία σχολείου και οικογένειας να παρέχεται έγκαιρη παρέμβαση στους μαθητές, προληπτικά. Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη και εφαρμογή

προγραμμάτων που θα συνεισφέρουν ώστε το παιδί να διδαχθεί πρακτικές αντιμετώπισης του άγχους και του θυμού του, αλλά και γενικότερα να εκπαιδευτεί στη διαχείριση των συναισθημάτων του.

Επιπλέον, η έρευνα στοχεύει στο να προωθηθεί ο προστατευτικός ρόλος που έχει η ανάπτυξη δυνατών σχέσεων με φίλους, με την οικογένεια και φυσικά με τον εκπαιδευτικό, στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών γενικότερα και ειδικότερα των μαθητών με ΜΔ. Η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού μπορεί όταν βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα να λειτουργήσει ως άμυνα στην ανάπτυξη ευαισθησίας στην απόρριψη στα επόμενα χρόνια και στα χρόνια της εφηβείας και να αποτρέψει την εκδήλωση ψυχικών προβλημάτων και την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Τέλος, η έρευνα στοχεύει στο να κατανοήσει και η οικογένεια και ο περίγυρός της τις συναισθηματικές ανάγκες και ελλείμματα που μπορεί να νιώθει ένα παιδί με ΜΔ, τις οποίες ενδέχεται να μην εξωτερικεύει, ώστε να δώσουν περισσότερη προσοχή και να στηρίξουν ψυχολογικά τα παιδιά, μέσα από μια πιθανή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του παιδιού.

Η συγκεκριμένη έρευνα θεωρείται αναγκαία από επιστημονικής άποψης, καθώς στον ελλαδικό χώρο δεν έχει διεξαχθεί τα προηγούμενα έτη κάποια έρευνα που να πραγματεύεται τη συγκεκριμένη θεματική (βλέπε: θεωρητική πλαισίωση). Επιπλέον, η έρευνα στο συνδυασμένο αυτό θέμα είναι αρκετά περιορισμένη και στη διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, η έρευνα θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να διεξαχθεί στο σχολικό χώρο που είναι οικείος στα παιδιά, προκειμένου να αισθάνονται άνετα και να νιώθουν τη σιγουριά και την ασφάλεια να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια με την παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που προκύπτουν είναι οι εξής:

Αναφορικά με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια:

- Αναμένεται ο παράγοντας του φύλου να επηρεάζει το αίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας που βιώνουν τα παιδιά με και χωρίς ΜΔ.
- Αναμένεται ο παράγοντας της τάξης φοίτησης να επηρεάζει το αίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας που βιώνουν τα παιδιά με και χωρίς ΜΔ.

Αναφορικά με τις προσδοκίες της απόρριψης:

- Αναμένεται ο παράγοντας του φύλου να επηρεάζει τις προσδοκίες απόρριψης με άγχος ή θυμό και την αίσθηση της αντιπάθειας των παιδιών με και χωρίς ΜΔ
- Αναμένεται ο παράγοντας της τάξης φοίτησης να επηρεάζει τις προσδοκίες απόρριψης με άγχος ή θυμό και την αίσθηση της αντιπάθειας των παιδιών με και χωρίς ΜΔ.

Αναφορικά με τις συσχετίσεις των μεταβλητών:

- Αναμένεται να σχετίζεται θετικά η μεταβλητή της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας.
- Αναμένεται να σχετίζονται θετικά οι προσδοκίες απόρριψης με άγχος και οι προσδοκίες απόρριψης με θυμό.

Αναφορικά με την πρόβλεψη:

- Αναμένεται το αίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας να προβλέπει το φόβο απόρριψης.
- Αναμένεται η ύπαρξη των ΜΔ να προβλέπει την εμφάνιση του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας.

- Αναμένεται η ύπαρξη ΜΔ να προβλέπει τις προσδοκίες απόρριψης με άγχος, με θυμό και την αίσθηση της αντιπάθειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1. Συμμετέχοντες

Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος, τα δύο ερωτηματολόγια της έρευνας χορηγήθηκαν συνολικά σε 156 παιδιά, εκ των οποίων τα 75 αντιμετώπιζαν ΜΔ, ενώ τα υπόλοιπα 81 παιδιά αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου και περιλάμβαναν παιδιά χωρίς ΜΔ Η διάρκεια χορήγησης των ερωτηματολογίων στα παιδιά διήρκησε περίπου έξι μήνες, καθώς δεν ήταν εύκολο να συλλεχθεί το δείγμα της ειδικής ομάδας και χορηγήθηκε σε σχολεία του νομού Αττικής. Πραγματοποιήθηκε την περίοδο από τον Ιούνιο 2017 έως το Μάιο του 2018. Συγκεκριμένα το δείγμα των παιδιών με ΜΔπεριλάμβανε 9 αγόρια και 14 κορίτσια που φοιτούσαν στη Δ΄ δημοτικού, 17 αγόρια και 13 κορίτσια της Ε΄ δημοτικού και 12 αγόρια και 10 κορίτσια της ΣΤ΄ δημοτικού. Το δείγμα των παιδιών χωρίς ΜΔ περιλάμβανε 14 αγόρια και 9 κορίτσια που φοιτούσαν στη Δ΄ δημοτικού, 18 αγόρια και 14 κορίτσια της Ε΄ δημοτικού και 15 αγόρια και 11 κορίτσια της ΣΤ΄ δημοτικού. Τα παιδιά στα οποία χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία της Αγίας Παρασκευής, του Χαλανδρίου, σε δημόσιο σχολείο του Πειραιά, σε ιδιωτικό σχολείο της περιοχής του Ελληνικού και σε δημόσια σχολεία της περιοχής της Αργυρούπολης (παιδιά μέσω ιδιαιτέρων μαθημάτων).

Αναφορικά με τα παιδιά με ΜΔπαρακολουθούσαν σε τμήμα ένταξης στο αντίστοιχο σχολείο μερικές ώρες της εβδομάδας και υπήρχε η αντίστοιχη διάγνωση. Προκειμένου η διαδικασία να ακολουθεί όλους τους κανόνες της δεοντολογίας, αρχικά δόθηκε η άδεια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και έπειτα έγινε η ανάλογη επικοινωνία με τα δημοτικά σχολεία. Συγκεκριμένα, έγινε συζήτηση αρχικά με τους

διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι ενημερώνονταν με λεπτομέρειες για το σκοπό και το στόχο της έρευνας καθώς και τα εργαλεία των ερωτηματολογίων και οι ίδιοι ζήτησαν σχετική άδεια από τους γονείς των παιδιών με ανάλογο σημείωμα από τον ερευνητή. Έπειτα ο ερευνητής επικοινώνησε με τους δασκάλους των τμημάτων προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος χορήγησής τους και το γενικότερο διαδικαστικό μέρος της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τα παιδιά. Τα παιδιά αποφασίστηκε να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια που ήταν απαραίτητα για την ερευνητική διαδικασία κάποια διδακτική ώρα που ο δάσκαλος θα επέλεγε και θα ήταν στην αρχή ή μέχρι τη μέση της σχολικής μέρας προκειμένου να μην αισθάνονται κουρασμένα και να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια ευκολότερα.Όλα τα παιδιά συμπλήρωναν ταυτόχρονα τα ερωτηματολόγια και ο δάσκαλος μόλις τα παιδιά παρέδιδαν, σημείωνε με ένα σημάδι τα ερωτηματολόγια που είχαν συμπληρωθεί από παιδιά με ΜΔ.

Τέλος, αναφορικά με τα παιδιά που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια μέσα από ιδιαίτερα μαθήματα, πρέπει να σημειωθεί ότι τους είχε γίνει ξεκάθαρο πως δεν αποτελούσε κάποιο κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης και ίσχυσε η διαδικασία που πραγματοποιήθηκε και στα σχολεία της Αττικής.

Το δείγμα των παιδιών με ΜΔ αποτελεί πληθυσμό που έχει μελετηθεί λιγότερο σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό μαθητών και ειδικότερα σε σχέση με τη συγκεκριμένη θεματολογία της έρευνας. Σχετικά με τα κριτήρια επιλογής του δείγματος, λήφθηκε υπόψη ότι τα παιδιά των τάξεων αυτών έχουν πλέον αποκτήσει αντίληψη της εικόνας του εαυτού τους και κατανοούν την έννοια της μοναξιάς καλύτερα από τα παιδιά μικρότερων τάξεων, αφού πλέον έχουν πιθανότατα περάσει στο στάδιο της συγκεκριμένης τυπικής σκέψης και οδηγούνται *σταδιακά* στην τυπική σκέψη όπου αντιλαμβάνονται αφηρημένες έννοιες (Simatwa, 2010). Επίσης ειδικότερα τα παιδιά της Ε΄ και ΣΤ΄δημοτικού πλησιάζουν την περίοδο της εφηβείας, περίοδο στην οποία είναι

συχνή η εμφάνιση αισθημάτων μοναξιάς (Γαλανάκη, 1994·Parkhurst & Asher, 1992)και που ίσως εμφανιστεί άγχος για τη μελλοντική μετάβαση από τη βαθμίδα του δημοτικού σε αυτή του γυμνασίου. Αρκετές έρευνες που αφορούσαν στη μοναξιά και εξέτασαν μαθητές από όλες τις τάξεις του δημοτικού δεν πραγματοποίησαν σύγκριση στις διάφορες ηλικίες (Asher, Hymel & Renshaw, 1984·Cassidy & Asher, 1992·Parker & Asher, 1993). Ωστόσο, ελληνική έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά της Δ΄ δημοτικού εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά μοναξιάς σε σχέση με τα παιδιά της ΣΤ΄ δημοτικού (Χατζηγεωργιάδου, 2009). Λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες που να συγκρίνουν ηλικίες, καθώς και την παραπάνω έρευνα που έδειξε ότι τα παιδιά της Δ΄ δημοτικού εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό μοναξιάς από τα παιδιά της ΣΤ΄- εύρημα που προκάλεσε εντύπωση στον ερευνητή, καθώς ανέμενε τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας να αισθάνονται μεγαλύτερη μοναξιά- επιδιώχθηκε η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Τέλος, δεδομένου ότι τα δύο ερωτηματολόγια στο σύνολό τους περιλαμβάνουν 36 ερωτήσεις προς συμπλήρωση- μέτριας έκτασης- θα ήταν αρκετά πιο κουραστικό στη συμπλήρωση από μικρότερες τάξεις, ενώ μάλιστα και τα δύο ερωτηματολόγια προορίζονται για παιδιά ηλικίας από 8 ετών και πάνω.

4.2.Μέσα συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν 2 ερωτηματολόγια, τα οποία χορηγήθηκαν σε μαθητές ηλικίας Δ΄, Έ΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με ΜΔ και χωρίς. Και τα δύο ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν κλειστές ερωτήσεις. Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως εργαλείο έγινε, καθώς το ερωτηματολόγιο αποτελεί έναν από τους συνηθέστερους τρόπους συλλογής δεδομένων, μπορεί να χορηγηθεί σε μακρινές αποστάσεις, να συμπληρωθεί χωρίς να προκαλέσει αισθήματα κόπωσης στους μαθητές

και να αναλυθεί σχετικά εύκολα με ανάλογο πρόγραμμα του ηλεκτρονικού υπολογιστή (πρόγραμμα SPSS) (Δημητρόπουλος, 2001).

Το πρώτο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε με σκοπό να μετρηθούν ο φόβος απόρριψης που μπορεί να αισθάνονται τα παιδιά, ενώ το δεύτερο είχε ως σκοπό να μετρηθούν η μοναξιά και η κοινωνική δυσαρέσκεια που μπορεί να βιώνουν τα συγκεκριμένα παιδιά.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο είναι το *΄΄Children΄sRejectionSensitivityQuestionnaire (CRSQ)΄΄* των Downey et al. (1998), το οποίο προορίζεται για παιδιά ηλικίας 8-14 ετών και εξετάζει την τάση των παιδιών να αναμένουν (με άγχος ή θυμό) την κοινωνική απόρριψη, να την αντιλαμβάνονται εύκολα και να αντιδρούν σε αυτή με υπερβολικό τρόπο. Περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις και δύο παραδείγματα στην αρχή. Οι πιθανές απαντήσεις δομούνται σε μια εξάβαθμη κλίμακα που περιλαμβάνει τις εξής απαντήσεις στο σύνολό τους: «πάρα πολύ αγχωμένος- καθόλου αγχωμένος», «πάρα πολύ θυμωμένος- καθόλου θυμωμένος», και την επιλογή «ναι-όχι» σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα. Για το λόγο αυτό, μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα ως *«Ερωτηματολόγιο Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά»* με την εποπτεία των επιβλεπουσών καθηγητριών οι οποίες στη συνέχεια το μετέφρασαν πάλι στην αγγλική γλώσσα για να διαπιστωθεί η ακρίβεια στη μετάφρασή του. Ακόμη, προκειμένου οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις να είναι περισσότερο προσαρμοσμένες στην ελληνική πραγματικότητα και να μη δημιουργούν στη διατύπωσή τους προκατάληψη για το αίσθημα του φόβου ή του άγχους έγιναν ορισμένες τροποποιήσεις και έπειτα και από τις συμβουλές του υπευθύνου από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έλαβε την τελική του μορφή.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (στην αγγλική-πρωτότυπη εκδοχή του) έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες, μερικές από τις οποίες είναι οι παρακάτω: Chango et al. (2012)·London et al.(2007)·Marston et al.(2010)·Nesdale et al.(2014).

Τοερωτηματολόγιοέχειχρησιμοποιηθείσεαρκετέςέρευνεςμεδείγμαπαιδιάτουγενικ ούπληθυσμού (Chango et al., 2012·Nesdale et al., 2014). Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε σε μία έρευνα που προέβλεπε τη χορήγησή του και σε μαθητές με ΜΔ (Tur-Kaspa et al., 1999).

Σε πρωταρχική έρευνα των δημιουργών του ερωτηματολογίου Downeyetal. (1994), οι οποίοι χορήγησαν το ερωτηματολόγιο στη χρονιά 1994 και έπειτα πάλι τη χρονιά 1995, ο Cronbachalpha ήταν .80 και .85 αντίστοιχα.

Τοδεύτεροερωτηματολόγιοείναιτο*΄΄Children΄s Loneliness and Social Dissatisfaction Scale΄΄*τωνAsher et al.(1984) το οποίο εξετάζει τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια και προορίζεται για παιδιά ηλικίας 8-12. Μετά την αναθεωρημένη έκδοσή του από τους Asher & Wheeler (1985) έγινε η κατάλληλη μετάφραση και προσαρμογή από τη Γαλανάκη (1994) και Galanaki & Kalantzi-Azizi (1999) και αποτελεί το «*Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας»* στην ελληνική βιβλιογραφία. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εξετάζει το αίσθημα της μοναξιάς που ενδέχεται να βιώνουν τα παιδιά καθώς και το αίσθημα της κοινωνικής επάρκειας ή ανεπάρκειας των παιδιών. Περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις, καθώς και 4 παραδείγματα τα οποία σχολιάζει ο εκφωνητής των ερωτήσεων.

Από αυτές 3 ερωτήσεις αξιολογούν τη μοναξιά:

- Ερ. 9 Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.
- Ερ. 17 Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απ΄έξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.
- Ερ. 21 Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.

13 ερωτήσεις αξιολογούν την κοινωνική δυσαρέσκεια:

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

8 ερωτήσεις αποτελούν ερωτήσεις-συμπλήρωμα, ώστε να είναι το ερωτηματολόγιο πιο ξεκούραστο στη συμπλήρωση από τα παιδιά.

- Ερ. 2. Μου αρέσει να διαβάζω.

- Ερ. 5. Βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση.
- Ερ. 7 Μου αρέσει το σχολείο.
- Ερ. 11. Κάνω πολύ αθλητισμό.
- Ερ. 13. Μου αρέσουν η φυσική και η τεχνολογία.
- Ερ. 15. Μου αρέσει η μουσική.
- Ερ. 19. Μου αρέσει να ζωγραφίζω και να σχεδιάζω.
- Ερ. 23. Μου αρέσει πολύ να παίζω επιτραπέζια παιχνίδια.

Οι πιθανές απαντήσεις βρίσκονται σε μια 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert και κυμαίνονται από το «Πάντα» μέχρι το «Καθόλου». Συγκεκριμένα:

1= Πάντα, 2= Τις περισσότερες φορές, 3= Μερικές φορές, 4= Σχεδόν ποτέ, 5= Καθόλου

Ο δείκτης Cronbachalpha στην αγγλική εκδοχή είναι .90 και στην ελληνική προσαρμογή είναι .85 (Γαλανάκη, 1999). Η ελληνική προσαρμογή του ερωτηματολογίου έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες έρευνες, περιλαμβάνοντας τόσο το γενικό πληθυσμό όσο και το μαθητικό πληθυσμό με ΜΔ (Βογιατζόγλου, 2008· Κολτσίδας, 2008 κ.ά.).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες, με δείγμα παιδιά με και χωρίς ΜΔ, μερικές έρευνες από τις οποίες είναι οι παρακάτω: Κολτσίδας (2008)· Σουκαλοπούλου (2014)·Χατζηγεωργιάδου (2007), (2009).

4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

4.3.1. Πραγματοποίηση πιλοτικής έρευνας

Αρχικά προκειμένου ο ερευνητής να αποκτήσει μια γενική εικόνα για τις αντιδράσεις των παιδιών στις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων και να συγκεντρώσει τυχόν απορίες που μπορεί να δημιουργούνται, χορήγησε πιλοτικά 10 ερωτηματολόγια σε

παιδιά ηλικίας Δ΄, Έ΄ και ΣΤ΄ δημοτικού, 5 σε παιδιά με ΜΔ και 5 σε παιδιά χωρίς και διαπίστωσε πως δεν υπήρχε κάποια ερώτηση που να προκαλεί σύγχυση με τη διατύπωσήτης και οι μαθητές φάνηκε να μην αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία σχετικά με άγνωστες λέξεις ή ορισμούς.

4.3.2. Πραγματοποίηση κύριας έρευνας

Μετά την πραγματοποίηση της πιλοτικής έρευνας η οποία είχε θετική έκβαση, καθώς φάνηκε πως δεν υπήρξε κάποιο μέρος στα ερωτηματολόγια που να προκαλούσε σύγχυση στους μαθητές, πραγματοποιήθηκε και η κύρια έρευνα της εργασίας.

Σχετικά με τη διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων, οι δάσκαλοι του κάθε τμήματος αρχικά συζήτησαν με τον ερευνητή για τα ερωτηματολόγια και τον τρόπο χορήγησής τους. Προηγήθηκε μια μικρή συνάντηση του ερευνητή με κάθε τμήμα όπου ο ερευνητής ενημέρωνε για το σκοπό της έρευνας με λίγα λόγια και τονιζόταν η δυνατότητα του παιδιού να σταματήσει τη συμπλήρωση εάν κάποια στιγμή αισθανθεί την ανάγκη. Ακόμη, ο ερευνητής γνωστοποιούσε στα παιδιά ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα είναι ανώνυμη, ότι πρόκειται για μια διαδικασία που δεν σχετίζεται με τη σχολική τους επίδοση και ότι δεν πρόκειται να αξιολογηθούν για τις απαντήσεις που θα έδιναν. Τέλος, οι μαθητές ενημερώνονταν για τη διακριτική παρουσία του ερευνητή στην τάξη την ώρα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Έπειτα οι δάσκαλοι τα χορήγησαν στα παιδιά ώστε να τα συμπληρώσουν αφού αρχικά τους διάβασαν τις ερωτήσεις φωναχτά ώστε να μην αποτελεί κώλυμα για τα παιδιά η ανάγνωση των ερωτηματολογίων. Όλα τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ανώνυμα από τα παιδιά. Αποφασίστηκε η εκφώνηση των ερωτήσεων να γίνει από το δάσκαλο του τμήματος, καθώς πλέον τα παιδιά βρίσκονταν στο τέλος της σχολικής χρονιάς και είχαν αναπτύξει ένα ιδιαίτερο δέσιμο με το δάσκαλο. Άλλωστε στόχος ήταν να μη διαταραχθεί η ψυχική

ηρεμία των παιδιών. Μάλιστα είχε ήδη προηγηθεί συνάντηση του ερευνητή με τον κάθε δάσκαλο ώστε να δοθούν οι απαραίτητες οδηγίες. Διευκρινιστικές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων που μπορεί να έδιναν κατεύθυνση στην απάντηση απαγορεύονταν, ενώ για κάθε ερωτηματολόγιο δίνονταν τουλάχιστον από ένα παράδειγμα. Οι οδηγίες ήταν ξεκάθαρες πριν από την έναρξη συμπλήρωσης ώστε να μη δημιουργούν δυσκολίες στα παιδιά. Ο δάσκαλος είχε τη δυνατότητα να εξηγήσει τη σημασία κάποιας άγνωστης λέξης ή να εξηγήσει την κλίμακα συμπλήρωσης στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Προκειμένου η διαδικασία να μην είναι κουραστική για τα παιδιά, οι δάσκαλοι των τμημάτων χορήγησαν τα δύο ερωτηματολόγια σε απόσταση μίας ημέρας. Το ίδιο συνέβη και με τα παιδιά που το συμπλήρωσαν στο πλαίσιο των ιδιαιτέρων μαθημάτων, όπου η εκφώνηση έγινε από τον ερευνητή. Ο συνολικός χρόνος επεξήγησης και συμπλήρωσης δεν ξεπερνούσε τα 45 λεπτά.

Να σημειωθεί πως δεν προβλέπεται για κανένα από τα δύο εγχειρίδια η κατοχή ειδικών δεξιοτήτων προκειμένου κάποιος να προχωρήσει στη χορήγησή τους.

4.4. Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης δεδομένων

Προκειμένου να γίνει η κατάλληλη επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τη χορήγηση των δύο ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS version 22.0 και πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω αναλύσεις:

1. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστίας Cronbachalpha για την *«Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών»,* ανά φύλο, τάξη φοίτησης, ύπαρξη ΜΔ και για το σύνολο του δείγματος. Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν οι αντίστοιχοι δείκτες που προκύπτουν από το

«Ερωτηματολόγιο Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά» (Προσδοκίες Απόρριψης με Άγχος, Προσδοκίες Απόρριψης με Θυμό και Αίσθηση Αντιπάθειας), ανά φύλο, τάξη φοίτησης, ύπαρξη ΜΔκαι για το σύνολο του δείγματος.

2. Οι μέσοι όροι (*M*), οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*), η διάμεσος (*Mdn*), οι ελάχιστες τιμές (min), οι μέγιστες τιμές (max), η λοξότητα και η κύρτωση όλων των υποκλιμάκων των μέσων συλλογής δεδομένων.

3. Οι απόλυτες *(f)* και οι σχετικές *(%)* συχνότητες των απαντήσεων στην *«Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών»* και στο *«Ερωτηματολόγιο Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά»*.

4. Τα αποτελέσματα μιας σειράς πολυπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης, με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, την τάξη φοίτησης και την ύπαρξη ΜΔκαι «εξαρτημένη» μία κάθε φορά από τις μεταβλητές.

5. Οι δείκτες συσχέτισης Pearson*r* ανάμεσα στις υποκλίμακες της *«Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών»* και του *«Ερωτηματολογίου Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά»*, για το σύνολο του δείγματος.

6. Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης (linearregressionanalysis), με τη μέθοδο enter, με «εξαρτημένη» μεταβλητή καθεμία από τις υποκλίμακες των κλιμάκων και «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, την τάξη φοίτησης και την ύπαρξη ΜΔ

4.5 Ζητήματα δεοντολογίας

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, αναφορικά με τη χορήγηση των ερωτηματολογίων στα παιδιά στα διάφορα σχολεία, αναδύθηκαν ορισμένα ζητήματα δεοντολογίας.

Α) Δεδομένου ότι τα ερωτηματολόγια της έρευνας απευθύνονται σε μαθητές και όχι σε ενήλικες, είναι απαραίτητο να συνταχθεί σχετικό κείμενο με το σκοπό, τους στόχους της έρευνας, τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, τους λόγους της αναγκαιότητας της συμμετοχής των παιδιών, τη δυνατότητα να αποχωρήσουν οι μαθητές από τη διαδικασία όποια στιγμή θελήσουν, προκειμένου να ταχυδρομηθούν στους γονείς ή να δοθούν από τον εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας, ώστε οι γονείς να δώσουν την άδειά τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τα παιδιά τους.

Β) Τα ερωτηματολόγια θα πρέπει να συμπληρώνονται ανώνυμα, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία και η προστασία των συμμετεχόντων. Μετά τη συμπλήρωσή τους, οι ίδιοι οι μαθητές θα τα τοποθετούν σε ένα κλειστό φάκελο και έπειτα θα τον τοποθετούν σε ένα κουτί το οποίο θα περιλαμβάνει και άλλους φακέλους με ερωτηματολόγια.

Γ) Το σημείωμα προς τους γονείς όσο και στους μαθητές την ώρα που θα τους δοθούν προς συμπλήρωση τα ερωτηματολόγια, θα τονίζει ότι μπορούν να αποχωρήσουν από τη συγκεκριμένη διαδικασία όποια στιγμή το επιθυμούν.

Δ) Η χορήγηση των ερωτηματολογίων δεν θα εκθέσει τους μαθητές σε οποιαδήποτε είδους σωματική ή ψυχολογική βλάβη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

5.1. Αξιοπιστία των μέσων συλλογής δεδομένων

Στον Πίνακα 5.1 παρουσιάζονται οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας-αξιοπιστίας Cronbachalpha για την «*Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών»*, ανά φύλο, τάξη φοίτησης, ύπαρξη ΜΔ και για το σύνολο του δείγματος. Όπως φαίνεται, τόσο η συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια όσο και οι υποκλίμακες έχουν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή, η οποία κυμαίνεται από 0,65 έως 0,86.

Επίσης, παρουσιάζονται οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστίας Cronbach alpha για τις τρεις υποκλίμακες που προκύπτουν από το *«Ερωτηματολόγιο Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά»* (Προσδοκίες Απόρριψης με Άγχος, Προσδοκίες Απόρριψης με Θυμό καιΑίσθηση Αντιπάθειας), ανά φύλο, τάξη φοίτησης, ύπαρξηΜΔ και για το σύνολο του δείγματος. Οι τρεις υποκλίμακες έχουνικανοποιητική εσωτερική συνοχή, η οποία κυμαίνεται από 0,57 έως 0,85.

Πίνακας 5.1

Δείκτες αξιοπιστίας Cronbachalpha για την «Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών» και το Ερωτηματολόγιο Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά», ανά φύλο, τάξη φοίτησης, ύπαρξη ΜΔ και για το σύνολο του δείγματος

Υποκλίμακες	Αγόρια (*n* = 90)	Κορίτσια (*n* = 66)	Δ’ τάξη (*n* = 45)	Ε’ τάξη (*n* = 62)	Στ’ τάξη (*n* = 49)	Χωρίς ΜΔ (*n* = 81)	ΜΔ (*n* = 75)	Σύνολο (N = 156)
Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια	0,77	0,77	0,79	0,65	0,86	0,72	0,78	0,77
Μοναξιά	0,70	0,72	0,66	0,65	0,79	0,70	0,72	0,71
Κοινωνική Δυσαρέσκεια	0,79	0,78	0,76	0,.74	0,85	0,75	0,81	0,79

Προσδοκίες Απόρριψης με Άγχος	0,76	0,81	0,81	0,75	0,79	0,77	0,78	0,78
Προσδοκίες Απόρριψης με Θυμό	0,77	0,79	0,72	0,69	0,85	0,75	0,78	0,79
Αίσθηση Αντιπάθειας	0,66	0,69	0,57	0,65	0,68	0,68	0,64	0,65

5.2. Περιγραφικά στοιχεία των μέσων συλλογής δεδομένων

Στον Πίνακα 5.2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*), οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*), η διάμεσος (*Mdn*), οι ελάχιστες τιμές (min), οι μέγιστες τιμές (max), η λοξότητα και η κύρτωση όλων των υποκλιμάκων των μέσων συλλογής δεδομένων.

Πίνακας 5.2

Περιγραφικά στοιχεία των μέσων συλλογής δεδομένων

Υποκλίμακες	*M*	*SD*	*Mdn*	*Min-Max*	*Λοξότητα*	*Κύρτωση*
Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια*	1,95	0,59	1,81	1,15-4,53	1,22	2.03
Μοναξιά*	1,74	0,82	1,33	1,00-5,00	1,27	1,61
Κοινωνική Δυσαρέσκεια*	2,17	0,50	2,08	1,31-4,38	0,81	1,60
Προσδοκίες Απόρριψης με Άγχος**	3,47	0,98	3,42	0,67-5,75	0,14	-0,24
Προσδοκίες Απόρριψης με Θυμό**	2,49	0,95	2,42	0,33-4,92	0,20	-0,52
Αίσθηση Αντιπάθειας**	2,82	0,76	2,75	0,92-5,33	0,50	0,74

Σημείωση. * Κλίμακα: 1-5. ** Κλίμακα 0-6. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα των μεταβλητών.

Οι μέσοι όροι της συνολικής μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας βρίσκονται κάτω από το μέσον της κλίμακας, δηλαδή το 2,5. Το ίδιο ισχύει και για τις επιμέρους υποκλίμακες. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν μάλλον χαμηλά επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας. Επίσης, ο μέσος όρος της κοινωνικής δυσαρέσκειας είναι υψηλότερος από τον μέσον όρο της μοναξιάς. Ακολούθως, διαπιστώνεται ότι ο μέσος όρος της υποκλίμακας των προσδοκιών απόρριψης με άγχος βρίσκεται πάνω από το

μέσον της κλίμακας, δηλαδή το 3. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν μάλλον υψηλά επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με άγχος. Αντίθετα, οι μέσοι όροι τόσο της αίσθησης αντιπάθειας όσο και των προσδοκιών απόρριψης με θυμό βρίσκονται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν μάλλον χαμηλά επίπεδα αίσθησης αντιπάθειας και προσδοκιών απόρριψης με θυμό.

5.3. Συχνότητες των μεταβλητών

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι απόλυτες *(f)* και οι σχετικές *(%)*συχνότητες των απαντήσεων στην *«Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών»* και στο «*Ερωτηματολόγιο Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά».* Αρχικά, θα παρουσιαστούν οι συχνότητες των απαντήσεων για τη μοναξιά και κατόπιν οι συχνότητες των απαντήσεων που αναφέρονται στην κοινωνική δυσαρέσκεια. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι συχνότητες των απαντήσεων για τις προσδοκίες απόρριψης με άγχος, τις προσδοκίες απόρριψης με θυμό και, τέλος, την αίσθηση αντιπάθειας.

5.3.1 Συχνότητα μοναξιάς

Στον Πίνακα 5.3 παρουσιάζονται οι απόλυτες *(f)* και οι σχετικές *(%)* συχνότητες των απαντήσεων στην υποκλίμακα της μοναξιάς, για το σύνολο του δείγματος (*N* = 156). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι *(M)* και οι τυπικές αποκλίσεις *(SD)* των ερωτήσεων. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται, κατά σειρά, από τον υψηλότερο προς το χαμηλότερομέσο όρο.

Οι μέσοι όροι όλων των ερωτήσεων που συγκροτούν την υποκλίμακα της μοναξιάς βρίσκονται κάτω από το μέσον της κλίμακας, δηλαδή το 2,5. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν χαμηλά επίπεδα μοναξιάς.

Στους Πίνακες 1 και 2 (βλ. Παράρτημα) παρουσιάζονται οι απόλυτες *(f)* και οι σχετικές *(%)* συχνότητες των απαντήσεων στις ερωτήσεις που συγκροτούν την υποκλίμακα της μοναξιάς για τα παιδιά χωρίς ΜΔ και τα παιδιά που έχουν ΜΔ, αντίστοιχα.

5.3.2 Συχνότητα κοινωνικής δυσαρέσκειας

Στον Πίνακα 5.4 παρουσιάζονται οι απόλυτες *(f)* και οι σχετικές *(%)* συχνότητες των απαντήσεων στην υποκλίμακα της κοινωνικής δυσαρέσκειας, για το σύνολο του δείγματος (N = 156). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι *(M)* και οι τυπικές αποκλίσεις *(SD)* των ερωτήσεων. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται, κατά σειρά, από τον υψηλότερο προς το χαμηλότερομέσο όρο.

Πίνακας 5.3

Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα της μοναξιάς, για το σύνολο (N = 156)*

Μοναξιά	«Πάντα»		«Τις περισσότερες φορές»		«Μερικές φορές»		«Σχεδόν ποτέ»		«Καθόλου»			
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*M*	*SD*
1. (9) Νιώθω μόνος/ μόνη στο σχολείο*	6	3,8	9	5,8	22	14,1	35	22,4	84	53,8	1,83	1,11
2. (17) Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο*	3	1,9	7	4,5	26	16,7	40	25,6	80	51,3	1,80	1,00
3. (21) Νιώθω μοναξιά στο σχολείο*	2	1,3	1	0,6	17	10,9	46	29,5	90	57,7	1,58	0,81

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Πίνακας 5.4
Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα της κοινωνικής δυσαρέσκειας, για το σύνολο (N = 156)*

Κοινωνική Δυσαρέσκεια	«Πάντα»		«Τις περισσότερες φορές»		«Μερικές φορές»		«Σχεδόν ποτέ»		«Καθόλου»			
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*M*	*SD*
1. (18) Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο	9	5,8	6	3,8	32	20,5	38	24,4	71	45,5	4,00	1,16
2. (3) Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη	9	5,8	16	10,3	62	39,7	25	16,0	44	28,2	2,49	1,17
3. (12) Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν	15	9,6	8	5,1	41	26,3	49	31,4	43	27,6	2,38	1,21
4. (6) Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο	11	7,1	10	6,4	28	17,9	39	25,0	68	43,6	2,08	1,23
5. (1) Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο*	57	36,5	46	29,5	39	25,0	11	7,1	3	1,9	2,08	1,03
6. (20) Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο	8	5,1	10	6,4	27	17,3	45	28,8	66	42,3	2,03	1,15
7. (22) Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο*	44	28,2	69	44,2	39	25,0	3	1,9	1	0,6	2,03	0,82
8. (14) Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο	12	7,7	8	5,1	18	11,5	42	26,9	76	48,7	1,96	1,23
9. (4) Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες*	56	35,9	64	41,0	25	16,0	8	5,1	3	1,9	1,96	0,95
10. (10) Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην	70	44,9	47	30,1	28	17,9	8	5,1	3	1,9	1,89	1,00

τάξη μου όταν τον/ την χρειάζομαι*												
11. (16) Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου*	54	34,6	73	46,8	25	16,0	1	0,6	3	1,9	1,88	0,83
12. (24) Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη	5	3,2	4	2,6	22	14,1	33	21,2	92	59,0	1,83	1,11
13. (8) Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου*	83	53,2	46	29,5	25	16,0	1	0,6	1	0,6	1,80	1,00

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Οι μέσοι όροι όλων των ερωτήσεων που συγκροτούν την υποκλίμακα της κοινωνικής δυσαρέσκειας βρίσκονται κάτω από το μέσον της κλίμακας, δηλαδή το 2,5. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν χαμηλά επίπεδα κοινωνικής δυσαρέσκειας.

Εξαίρεση αποτελούν οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση 18 («Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο»), ο μέσος όρος της οποίας βρίσκεται πάνω από το μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι εμφανίζουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής δυσαρέσκειας. Συγκεκριμένα, συνολικά σχεδόν οι επτά στους δέκα μαθητές αναφέρουν ότι σχεδόν ποτέ δεν υπάρχουν ή δεν υπάρχουν καθόλου άλλα παιδιά για να ζητήσουν βοήθεια όταν τη χρειάζονται στο σχολείο (24,4% και 45,5%, αντίστοιχα), ενώ το 20,5% αναφέρουν ότι υπάρχουν μερικές φορές. Από την άλλη μεριά, είναι μικρά τα ποσοστά των παιδιών που αναφέρουν ότι τις περισσότερες φορές ή πάντα υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσουν βοήθεια όταν τη χρειάζονται στο σχολείο (3,8% και 5,8%, αντίστοιχα).

Ακόμη, παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων των παιδιών στις ερωτήσεις 3 («Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη») και 12 («Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν») βρίσκεται σχεδόν στο μέσον της κλίμακας, δηλαδή έχουν μέτρια προς χαμηλά επίπεδα κοινωνικής δυσαρέσκειας.

Στους Πίνακες 3 και 4 (βλ. Παράρτημα) παρουσιάζονται οι απόλυτες *(f)* και οι σχετικές *(%)* συχνότητες των απαντήσεων στις ερωτήσεις που συγκροτούν την υποκλίμακα της κοινωνικής δυσαρέσκειας για τα παιδιά χωρίς ΜΔκαι τα παιδιά που έχουν ΜΔαντίστοιχα.

5.3.3 Συχνότητα προσδοκιών απόρριψης με άγχος

Στον Πίνακα 5.5 παρουσιάζονται οι απόλυτες *(f)* και οι σχετικές *(%)* συχνότητες των απαντήσεων στην υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με άγχος, για το σύνολο του δείγματος (*N* = 156). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι *(M)* και οι τυπικές αποκλίσεις *(SD)* των ερωτήσεων. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται, κατά σειρά, από τον υψηλότερο προς το χαμηλότερομέσο όρο.

Πίνακας 5.5
Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με άγχος, για το σύνολο (N = 156)*

Πόσο ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ/Η θα ένιωθες, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν …	Καθόλου αγχωμένος/η		Λίγο αγχωμένος/η		Λίγο περισσότερο αγχωμένος/η		Αρκετά αγχωμένος/η		Πολύ αγχωμένος/η		Ακόμα πιο πολύ αγχωμένος/η		Πάρα πολύ αγχωμένος/η			
	f	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*M*	*SD*
1. (5) η δασκάλα θα σε διαλέξει;	3	(1,9)	11	(7,1)	4	(2,6)	23	(14,7)	24	(15,4)	37	(23,7)	54	(34,6)	4,44	1,62
2. (12) η δασκάλα μιλούσε για εσένα;	3	(1,9)	24	(15,4)	16	(9,6)	16	(9,6)	26	(16,7)	34	(21,8)	38	(24,4)	3,87	1,84
3. (3) η δασκάλα θα πιστέψει εσένα και όχι το άλλο παιδί;	6	(3,8)	18	(11,5)	14	(9,0)	25	(16,0)	29	(18,6)	23	(14,7)	41	(26,3)	3,83	1,83
4. (8) εκείνα τα παιδιά θα θέλουν να σταματήσουν και να σε βοηθήσουν;	4	(2,6)	22	(14,1)	25	(16,0)	17	(10,9)	25	(16,0)	26	(16,7)	37	(23,7)	3,69	1,86
5. (11) η δασκάλα θα προσφερθεί να σε βοηθήσει;	6	(3,8)	28	(17,9)	16	(10,3)	31	(19,9)	18	(11,5)	23	(14,7)	34	(21,8)	3,49	1,90
6. (4) ο/η φίλος/η σου θα θέλει να σου μιλήσει και να ακούσει το πρόβλημά σου;	6	(3,8)	27	(17,3)	11	(7,1)	31	(19,9)	31	(19,9)	29	(18,6)	21	(13,5)	3,44	1,76
7. (7) η δασκάλα θα διαλέξει εσένα;	9	(5,8)	25	(16,0)	19	(12,2)	30	(19,2)	17	(10,9)	28	(17,9)	28	(17,9)	3,39	1,90
8. (10) θα σε διαλέξουν;	9	(5,8)	21	(13,5)	21	(13,5)	39	(25,0)	16	(10,3)	20	(12,8)	30	(19,2)	3,36	1,85
9. (2) εκείνα τα παιδιά σε κακολογούσαν ή όχι;	8	(5,1)	24	(15,4)	27	(17,3)	28	(17,9)	24	(15,4)	11	(7,1)	34	(21,8)	3,31	1,89
10. (1) θα εμφανιστεί τελικά το παιδί ή όχι;	6	(3,8)	19	(19,2)	44	(28,2)	36	(23,1)	25	(16,0)	12	(7,7)	14	(9,0)	2,94	1,55
11. (6) αυτός/ή θα θέλει να σου μιλήσει;	8	(5,1)	31	(19,9)	29	(18,6)	30	(19,2)	25	(16,0)	18	(11,5)	15	(9,6)	2,94	1,72
12. (9) η δασκάλα θα σε αφήσει να πάρεις το	9	(5,8)	37	(23,7)	25	(16,0)	28	(17,9)	19	(12,2)	19	(12,2)	19	(12,2)	2,92	1,83

βιντεοπαιχνίδι στο σπίτι αυτή τη φορά;

Οι μέσοι όροι του συνόλου σχεδόν των ερωτήσεων βρίσκονται πάνω από το μέσον την κλίμακας, που ισούται με 3, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά εμφανίζουν μάλλον υψηλά επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με άγχος.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το υποθετικό σενάριο 5, διαπιστώνεται ότι συνολικά περίπου τα επτά στα δέκα παιδιά ανέφεραν ότι θα ένιωθαν είτε πολύ αγχωμένα (15,4%) είτε ακόμη πιο πολύ αγχωμένα (23,7%) είτε πάρα πολύ αγχωμένα (34,5%) για το αν θα τα διαλέξει η δασκάλα τους για να συναντήσουν ένα διάσημο άτομο που πρόκειται να επισκεφτεί το σχολείο τους. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις στο υποθετικό σενάριο 12, συνολικά περίπου τα τρία στα πέντε παιδιά ανέφεραν ότι θα ένιωθαν είτε πολύ αγχωμένα (16,7%) είτε ακόμη πιο πολύ αγχωμένα (21,8%) είτε πάρα πολύ αγχωμένα (24,4%) για το αν η δασκάλα τους μιλούσε για τα ίδια, όταν έλεγε ότι δεν αρέσει να έχει ένα συγκεκριμένο παιδί στην τάξη της. Επιπλέον, όσον αφορά το υποθετικό σενάριο 3, διαπιστώνεται ότι συνολικά περίπου τα τρία στα πέντε παιδιά ανέφεραν ότι θα ένιωθαν είτε πολύ αγχωμένα (18,6%) είτε ακόμη πιο πολύ αγχωμένα (14,7%) είτε πάρα πολύ αγχωμένα (26,3%) για το αν η δασκάλα τους θα πίστευε κάποιο παιδί που θα έλεγε ψέματα για το ότι το κορόιδευαν ή θα πίστευε τα ίδια.

Στους Πίνακες 5 και 6 (βλ. Παράρτημα) παρουσιάζονται οι απόλυτες *(f)* και οι σχετικές *(%)* συχνότητες των απαντήσεων στις ερωτήσεις που συγκροτούν την υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με άγχος για τα παιδιά χωρίς ΜΔ και τα παιδιά που έχουν ΜΔ, αντίστοιχα.

5.3.4 Συχνότητα προσδοκιών απόρριψης με θυμό

Στον Πίνακα 5.6 παρουσιάζονται οι απόλυτες *(f)* και οι σχετικές *(%)* συχνότητες των απαντήσεων στην υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με θυμό, για το σύνολο του δείγματος (N = 156). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι *(M)* και οι

τυπικές αποκλίσεις *(SD)* των ερωτήσεων. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται, κατά σειρά, από τον υψηλότερο προς το χαμηλότερομέσο όρο.

Οι μέσοι όροι το συνόλου σχεδόν των ερωτήσεων βρίσκονται κάτω από το μέσον την κλίμακας, που ισούται με 3, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά εμφανίζουν μάλλον χαμηλά επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με θυμό. Εξαίρεση

Πίνακας 5.6
Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με θυμό, για το σύνολο (N = 156)*

Πόσο ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η θα ένιωθες, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν …	Καθόλου θυμωμένος/η		Λίγο θυμωμένος/η		Λίγο περισσότερο θυμωμένος/η		Αρκετά θυμωμένος/η		Πολύ θυμωμένος/η		Ακόμα πιο πολύ θυμωμένος/η		Πάρα πολύ θυμωμένος/η			
	f	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*M*	*SD*
1. (2) εκείνα τα παιδιά σε κακολογούσαν ή όχι;	7	(4,5)	21	(13,5)	20	(12,8)	32	(20,5)	15	(9,6)	23	(14,7)	38	(24,4)	3,59	1,90
2. (12) η δασκάλα μιλούσε για εσένα;	9	(5,8)	34	(21,8)	16	(10,3)	13	(8,3)	30	(19,2)	27	(17,3)	27	(17,3)	3,35	1,96
3. (3) η δασκάλα θα πιστέψει εσένα και όχι το άλλο παιδί;	3	(1,9)	38	(24,4)	20	(12,8)	29	(18,6)	29	(18,6)	18	(11,5)	19	(12,2)	3,11	1,74
4. (1) θα εμφανιστεί τελικά το παιδί ή όχι;	9	(5,8)	52	(33,3)	35	(22,4)	14	(9,0)	16	(10,3)	9	(5,8)	21	(13,5)	2,56	1,86
5. (8) εκείνα τα παιδιά θα θέλουν να σταματήσουν και να σε βοηθήσουν;	15	(9,6)	52	(33,3)	26	(16,7)	18	(11,5)	22	(14,1)	10	(6,4)	13	(8,3)	2,40	1,78
6. (5) η δασκάλα θα σε διαλέξει;	12	(7,7)	60	(38,5)	26	(16,7)	18	(11,5)	16	(10,3)	8	(5,1)	16	(10,3)	2,35	1,79
7. (4) ο/η φίλος/η σου θα θέλει να σου μιλήσει και να ακούσει το πρόβλημά σου;	15	(9,6)	50	(32,1)	26	(16,7)	31	(19,9)	13	(8,3)	9	(5,8)	12	(7,7)	2,33	1,70
8. (11) η δασκάλα θα προσφερθεί να σε βοηθήσει;	22	(14,1)	57	(36,5)	21	(13,5)	15	(9,6)	16	(10,3)	20	(12,8)	5	(3,2)	2,17	1,76
9. (10) θα σε διαλέξουν;	21	(13,5)	46	(29,5)	36	(23,1)	21	(13,5)	13	(8,3)	10	(6,4)	9	(5,8)	2,16	1,67
10. (9) η δασκάλα θα σε αφήσει να πάρεις το βιντεοπαιχνίδι στο σπίτι αυτή τη φορά;	17	(10,9)	57	(36,5)	26	(16,7)	27	(17,3)	12	(7,7)	8	(5,1)	9	(5,8)	2,13	1,63
11. (7) η δασκάλα θα διαλέξει εσένα;	26	(16,7)	74	(47,4)	12	(7,7)	10	(6,4)	13	(8,3)	16	(10,3)	5	(3,2)	1,86	1,72

12. (6) αυτός/ή θα θέλει να σου μιλήσει;	21	(13,5)	69	(44,2)	30	(19,2)	13	(8,3)	4	(2,6)	10	(6,4)	9	(5,8)	1,85	1,63

αποτελούν οι απαντήσεις των παιδιών σε τρία υποθετικά σενάρια, ο μέσος όρος των οποίων ήταν πάνω από το μέσον της κλίμακας.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο υποθετικό σενάριο 2, διαπιστώνεται ότι συνολικά περίπου τα μισά παιδιά ανέφεραν ότι θα ένιωθαν είτε πολύ θυμωμένα (9,6%) είτε ακόμη πιο πολύ θυμωμένα (14,7%) είτε πάρα πολύ θυμωμένα (24,4%) αν τα άλλα παιδιά θα τα κακολογούσαν. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις στο υποθετικό σενάριο 12, συνολικά περίπου τα μισά παιδιά ανέφεραν ότι θα ένιωθαν είτε πολύ θυμωμένα (19,2%) είτε ακόμη πιο πολύ θυμωμένα (17,3%) είτε πάρα πολύ θυμωμένα (17,3%) για το αν η δασκάλα τους έλεγε ότι δεν θα ήθελε να τα είχε στην τάξη της. Επιπλέον, όσον αφορά στο υποθετικό σενάριο 3, διαπιστώνεται ότι συνολικά περίπου τα δύο στα πέντε παιδιά ανέφεραν ότι θα ένιωθαν είτε πολύ θυμωμένα (18,6%) είτε ακόμη πιο πολύ θυμωμένα (11,5%) είτε πάρα πολύ θυμωμένα (12,2%) για το αν η δασκάλα τους θα πίστευε κάποιο παιδί που θα έλεγε ψέματα για το ότι το κορόιδευαν ή θα πίστευε τα ίδια.

Στους Πίνακες 7 και 8 (βλ. Παράρτημα) παρουσιάζονται οι απόλυτες *(f)* και οι σχετικές *(%)* συχνότητες των απαντήσεων στις ερωτήσεις που συγκροτούν την υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με θυμό για τα παιδιά χωρίς ΜΔ και τα παιδιά που έχουν ΜΔ, αντίστοιχα.

5.3.5 Συχνότητα αίσθησης αντιπάθειας

Στον Πίνακα 5.7 παρουσιάζονται οι απόλυτες *(f)* και οι σχετικές *(%)* συχνότητες των απαντήσεων στην υποκλίμακα της αίσθησης αντιπάθειας, για το σύνολο του δείγματος (N = 156). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι *(M)* και οι τυπικές αποκλίσεις *(SD)* των ερωτήσεων. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται, κατά σειρά, από τον υψηλότερο προς το χαμηλότερομέσο όρο.

Οι μέσοι όροι το συνόλου σχεδόν των ερωτήσεων βρίσκονται κάτω από το μέσον την κλίμακας, που ισούται με 3, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά εμφανίζουν μάλλον χαμηλά επίπεδα αίσθησης αντιπάθειας. Εξαίρεση αποτελούν οι απαντήσεις των παιδιών σε δύο υποθετικά σενάρια, ο μέσος όρος των οποίων ήταν πάνω από το μέσον της κλίμακας.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο υποθετικό σενάριο 1, διαπιστώνεται ότι συνολικά περίπου τα δύο στα πέντε παιδιά ανέφεραν ότι πίστευαν είτε πολύ (21,2%)

Πίνακας 5.7

Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα της αίσθησης αντιπάθειας, για το σύνολο (N = 156)*

Πιστεύεις ότι …	Καθόλου		Λίγο		Λίγο περισσότερο		Αρκετά		Πολύ		Ακόμα πιο πολύ		Πάρα πολύ			
	f	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*M*	*SD*
1. (1) το παιδί θα εμφανιστεί τελικά για να σου δώσει τα χρήματα;	3	(1,9)	27	(17,3)	21	(13,5)	38	(24,4)	33	(21,2)	14	(9,0)	20	(12,8)	3,24	1,64
2. (7) η δασκάλα θα διαλέξει εσένα;	3	(1,9)	27	(17,3)	34	(21,8)	27	(17,3)	28	(17,9)	20	(12,8)	17	(10,9)	3,14	1,66
3. (4) αυτός/ή θα θέλει να σου μιλήσει και να ακούσει το πρόβλημά σου;	6	(3,8)	38	(24,4)	24	(15,4)	19	(12,2)	32	(20,5)	24	(15,4)	13	(8,3)	3,01	1,75
4. (5) η δασκάλα θα διαλέξει εσένα για να συναντήσεις το διάσημο καλεσμένο;	6	(3,8)	30	(19,2)	27	(17,3)	35	(22,4)	31	(19,9)	15	(9,6)	12	(7,7)	2,95	1,61
5. (9) η δασκάλα θα σε αφήσει να πάρεις το βιντεοπαιχνίδι στο σπίτι αυτή τη φορά;	5	(3,2)	26	(16,7)	31	(19,9)	44	(28,2)	24	(15,4)	16	(10,3)	10	(6,4)	2,92	1,52
6. (3) η δασκάλα θα πιστέψει εσένα;	6	(3,8)	31	(19,9)	31	(19,9)	38	(24,4)	21	(13,5)	16	(10,3)	13	(8,3)	2,88	1,62
7. (8) τα παιδιά αυτά θα προσφερθούν να σε βοηθήσουν;	1	(0,6)	38	(24,4)	24	(15,4)	41	(26,3)	34	(21,8)	10	(6,4)	8	(5,1)	2,84	1,45
8. (2) τα παιδιά έλεγαν άσχημα πράγματα για εσένα;*	12	(7,7)	22	(14,1)	15	(9,6)	34	(21,8)	27	(17,3)	28	(17,9)	18	(11,5)	2,73	1,80
9. (10) τα παιδιά στην τάξη σου θα σε διαλέξουν για την ομάδα τους;	2	(1,3)	41	(26,3)	38	(24,4)	31	(19,9)	23	(14,7)	10	(6,4)	11	(7,1)	2,68	1,54
10. (6) αυτός/ή θα θέλει να σου μιλήσει;	4	(2,6)	43	(27,6)	35	(22,4)	31	(19,9)	23	(14,7)	10	(6,4)	10	(6,4)	2,62	1,55
11. (12) η δασκάλα εννοούσε εσένα όταν είπε ότι υπήρχε ένα παιδί που δεν της άρεσε να το έχει στην τάξη της;*	18	(11,5)	14	(9,0)	14	(9,0)	22	(14,1)	26	(16,7)	27	(17,3)	35	(22,4)	2,43	2,02

12.	(11) η δασκάλα θα προσφερθεί να σε βοηθήσει;	2	(1,3)	63	(40,4)	24	(15,4)	28	(17,9)	19	(12,2)	14	(9,0)	6	(3,8)	2,42	1,54

Σημείωση. * Αντίστροφη βαθμολόγηση.

είτε ακόμη πιο πολύ (9%) είτε πάρα πολύ (12,8%) ότι το παιδί θα εμφανιστεί τελικά για να τους δώσει τα χρήματα. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις στο υποθετικό σενάριο 7, συνολικά περίπου τα δύο στα πέντε παιδιά ανέφεραν πίστευαν είτε πολύ (17,9%) είτε ακόμη πιο πολύ (12,8%) είτε πάρα πολύ (10,9%) ότι η δασκάλα θα διάλεγε τα ίδια για να τη βοηθήσουν να σχεδιάσει ένα πάρτι στην τάξη τους.

Στους Πίνακες 9 και 10 (βλ. Παράρτημα) παρουσιάζονται οι απόλυτες *(f)* και οι σχετικές *(%)* συχνότητες των απαντήσεων στις ερωτήσεις που συγκροτούν την υποκλίμακα της αίσθησης αντιπάθειας για τα παιδιά χωρίς ΜΔ και τα παιδιά που έχουν ΜΔ, αντίστοιχα.

5.4. Διαφορές φύλου, τάξης φοίτησης και ύπαρξης ΜΔ

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι διαφορές στις απαντήσεις των παιδιών ανάλογα με το φύλο, την τάξη φοίτησης και την ύπαρξη ΜΔ.

Πιο αναλυτικά, θα παρουσιαστούν οι μέσοι όροι *(M)* και οι τυπικές αποκλίσεις *(SD)* των απαντήσεων στην *«Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών»*,χωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια, χωριστά για τους μαθητές της Ε΄, Δ΄ και ΣΤ΄ τάξης, καθώς και χωριστά για τους μαθητές που δεν παρουσιάζουν ΜΔ και τους μαθητές με ΜΔ. Ακολούθως, θα παρουσιαστούν οι μέσοι όροι *(M)* και οι τυπικές αποκλίσεις *(SD)* των υποκλιμάκων του «*Ερωτηματολογίου Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά»*, χωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια, χωριστά για τους μαθητές της Ε΄, Δ΄ και ΣΤ΄ τάξης, καθώς και χωριστά για τους μαθητές που δεν παρουσιάζουν ΜΔκαι τους μαθητές με ΜΔ.

Επιπλέον, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μιας σειράς πολυπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης, με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο,

την τάξη φοίτησης και την ύπαρξη ΜΔκαι «εξαρτημένη» μία κάθε φορά από τις μεταβλητές.

5.4.1 Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια

Στον Πίνακα 5.8 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι *(M)* και οι τυπικές αποκλίσεις *(SD)* της συνολικής μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας, καθώς και των δύο υποκλιμάκων της,ανάλογα με το φύλο, την τάξη φοίτησης και την ύπαρξη ΜΔ.Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας σειράς πολυπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης, με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, την τάξη φοίτησης και την ύπαρξη ΜΔκαι «εξαρτημένη» μία κάθε φορά από τις μεταβλητές.

Όσον αφορά τη συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική, $F(1, 156) = 0{,}36$, $p = 0{,}549$. Επίσης, η κύρια επίδραση της τάξης φοίτησης δεν είναι στατιστικά σημαντική, $F(2, 156) = 1{,}37$, $p = 0{,}257$. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης ΜΔείναι στατιστικά σημαντική, $F(1, 156) = 18{,}64$, $p < 0{,}001$. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΜΔ είχαν υψηλότερη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια από ό,τι τα παιδιά χωρίς ΜΔ Η αλληλεπίδραση φύλο x ύπαρξη ΜΔ δεν είναι στατιστικά σημαντική, $F(1, 156) = 0{,}42$, $p = 0{,}519$. Αντίθετα, η αλληλεπίδραση τάξη φοίτησης x ύπαρξη ΜΔ είναι στατιστικά σημαντική, $F(2, 156) = 6{,}63$, $p = 0{,}002$. Πιο αναλυτικά, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών της Ε΄ τάξης δεν διέφεραν ανάλογα με το αν είχαν ΜΔ ($M = 1{,}84$, $SD = 0{,}41$) ή όχι ($M = 1{,}89$, $SD = 0{,}61$). Αντίθετα, οι μαθητές της Δ΄ τάξης με ΜΔ είχαν υψηλότερη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια ($M = 2{,}42$, $SD = 0{,}54$) από ό,τι οι μαθητές χωρίς ΜΔ, που φοιτούν στην ίδια τάξη ($M = 1{,}60$, $SD = 0{,}29$). Παρόμοια, οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης με ΜΔ είχαν υψηλότερη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια (*M*

= 2,16, *SD* = 0,63) από ό,τι οι μαθητές χωρίς ΜΔ, που φοιτούν στην ίδια τάξη (*M* = 1,89, *SD* = 0,70).

Όσον αφορά τη μοναξιά, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική, $F(1, 156) = 0,44$, $p = 0,510$. Επίσης, η κύρια επίδραση της τάξης φοίτησης δεν είναι στατιστικά σημαντική, $F(2, 156) = 0,51$, $p = 0,599$. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης ΜΔ είναι στατιστικά σημαντική, $F(1, 156) = 22,90$, $p < 0,001$. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΜΔείχαν υψηλότερη μοναξιά από ό,τι τα παιδιά χωρίς ΜΔ Η αλληλεπίδραση φύλο x ύπαρξη ΜΔ δεν είναι στατιστικά σημαντική, $F(1, 156) = 0,58$, $p = 0,446$. Αντίθετα, η αλληλεπίδραση τάξη φοίτησης x ύπαρξη ΜΔ είναι στατιστικά σημαντική, $F(2, 156) = 6,23$, $p = 0,003$. Πιο αναλυτικά, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών της Ε' τάξης δεν διέφεραν ανάλογα με το αν είχαν ΜΔ (*M* = 1,70, *SD* = 0,75) ή όχι (*M* = 1,66, *SD* = 0,69). Αντίθετα, οι μαθητές της Δ΄ τάξης με ΜΔ είχαν υψηλότερη μοναξιά (*M* = 2,30, *SD* = 0,87) από ό,τι οι μαθητές χωρίς ΜΔ, που φοιτούν στην ίδια τάξη (*M* = 1,23, *SD* = 0,34). Παρόμοια, οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης με ΜΔ είχαν

Πίνακας 5.8

Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (SD) της συνολικής μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας και των δύο υποκλιμάκων της ανάλογα με το φύλο, την τάξη φοίτησης και την ύπαρξη ΜΔ, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

	Φύλο		Τάξη			ΜΔ						
	Αγόρι	Κορίτσι	Δ'	Ε'	ΣΤ'	Όχι	Ναι					
	M (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	F^{α} (*df*=1)	F^{β} (*df*=2)	F^{γ} (*df*=1)	F^{δ} (*df*=1)	F^{ε} (*df*=2)
Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια	1,93 (0,62)	1,98 (0,56)	2,00 (0,59)	1,87 (0,51)	2,01 (0,67)	1,79 (0,50)	2,13 (0,63)	0,36	1,37	18,64***	0,42	6,63**
Μοναξιά	1,70 (0,84)	1,79 (0,79)	1,76 (0,85)	1,68 (0,71)	1,80 (0,92)	1,49 (0,69)	2,01 (0,86)	0,44	0,51	22,90***	0,58	6,23**
Κοινωνική Δυσαρέσκεια	2,16 (0,51)	2,18 (0,49)	2,25 (0,49)	2,06 (0,43)	2,22 (0,56)	2,09 (0,50)	2,25 (0,49)	0,12	2,74	5,67*	0,08	6,06**

Σημείωση. Κλίμακα 1-5. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας.

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

$^{\alpha}$: κύρια επίδραση του φύλου. $^{\beta}$: κύρια επίδραση της τάξης φοίτησης. $^{\gamma}$: κύρια επίδραση της ύπαρξης ΜΔ$^{\delta}$:αλληλεπίδραση φύλο x ύπαρξη ΜΔ $^{\varepsilon}$:αλληλεπίδραση τάξη φοίτησης x ύπαρξη ΜΔ .

υψηλότερη μοναξιά (*M* = 2,13, *SD* = 0,89) από ό,τι οι μαθητές χωρίς ΜΔ, που φοιτούν στην ίδια τάξη (*M* = 1,51, *SD* = 0,85).

Όσον αφορά την κοινωνική δυσαρέσκεια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική, *F*(1, 156) = 0,12, *p* = 0,734. Επίσης, η κύρια επίδραση της τάξης φοίτησης δεν είναι στατιστικά σημαντική, *F*(2, 156) = 2,74, *p* = 0,068. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης ΜΔ είναι στατιστικά σημαντική, *F*(1, 156) = 5,67, *p* = 0,019. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΜΔ είχαν υψηλότερη κοινωνική δυσαρέσκεια από ό,τι τα παιδιά χωρίς ΜΔ. Η αλληλεπίδραση φύλο x ύπαρξη ΜΔ δεν είναι στατιστικά σημαντική, *F*(1, 156) = 0,08, *p* = 0,780. Αντίθετα, η αλληλεπίδραση τάξη φοίτησης x ύπαρξη ΜΔ είναι στατιστικά σημαντική, *F*(2, 156) = 6,06, *p* = 0,003. Πιο αναλυτικά, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών της Ε' τάξης δεν διέφεραν ανάλογα με το αν είχαν ΜΔ (*M* = 2,08, *SD* = 0,53) ή όχι (*M* = 2,03, *SD* = 0,33). Παρόμοια, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών της Στ' τάξης δεν διέφεραν ανάλογα με το αν είχαν ΜΔ (*M* = 2,18, *SD* = 0,46) ή όχι (*M* = 2,26, *SD* = 0,64). Αντίθετα, οι μαθητές της Δ' τάξης με ΜΔ είχαν υψηλότερη κοινωνική δυσαρέσκεια (*M* = 2,54, *SD* = 0,33) από ό,τι οι μαθητές χωρίς ΜΔ, που φοιτούν στην ίδια τάξη (*M* = 1,97, *SD* = 0,47).

5.4.2 Φόβος και Ευαισθησία στην Απόρριψη

Στον Πίνακα 5.9 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι *(M)* και οι τυπικές αποκλίσεις *(SD)* των τριών υποκλιμάκων που προκύπτουν από το *«Ερωτηματολόγιο Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά»*,ανάλογα με το φύλο, την τάξη φοίτησης και την ύπαρξη ΜΔ. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας σειράς πολυπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης (two-wayanalysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, την

τάξη φοίτησης και την ύπαρξη ΜΔ και «εξαρτημένη» μία κάθε φορά από τις μεταβλητές.

Όσον αφορά στις προσδοκίες απόρριψης με άγχος, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική, $F(1, 156) = 5{,}14$, $p = 0{,}025$. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια είχαν υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με άγχος από ό,τι τα αγόρια. Επίσης, η κύρια επίδραση της τάξης φοίτησης είναι στατιστικά σημαντική, $F(2, 156) = 5{,}66$, $p = 0{,}004$. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλαπλών συγκρίσεων κατά Bonferronni, τα παιδιά της Δ΄ τάξης

Πίνακας 5.9

Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (SD) των τριών υποκλιμάκων που προκύπτουν από το «Ερωτηματολόγιο Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά», ανάλογα με το φύλο, την τάξη φοίτησης και την ύπαρξη ΜΔ, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

Ερωτηματολόγιο Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά	Φύλο		Τάξη			ΜΔ						
	Αγόρι	Κορίτσι	Δ'	Ε'	ΣΤ'	Όχι	Ναι					
	M (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	F^{α} (*df*=1)	F^{β} (*df*=2)	F^{γ} (*df*=1)	F^{δ} (*df*=1)	F^{ε} (*df*=2)
Προσδοκίες Απόρριψης με Άγχος	3,34 (0,96)	3,65 (0,99)	3,85 (0,98)	3,33 (0,92)	3,29 (0,97)	3,31 (0,97)	3,64 (0,96)	5,14*	5,66**	5,75*	7,80**	1,41
Προσδοκίες Απόρριψης με Θυμό	2,47 (0,84)	2,50 (1,08)	2,69 (0,89)	2,36 (0,95)	2,45 (0,97)	2,20 (0,91)	2,79 (0,89)	0,14	1,62	20,38***	11,68*	0,52
Αίσθηση Αντιπάθειας	2,85 (0,75)	2,79 (0,77)	2,66 (0,81)	2,83 (0,72)	2,95 (0,74)	2,99 (0,80)	2,64 (0,66)	0,31	1,92	9,65**	0,70	0,88

Σημείωση. Κλίμακα 1-5. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα των υπό εξέταση μεταβλητών.

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

$^{\alpha}$: κύρια επίδραση του φύλου. $^{\beta}$: κύρια επίδραση της τάξης φοίτησης. $^{\gamma}$: κύρια επίδραση της ύπαρξης ΜΔ$^{\delta}$:αλληλεπίδραση φύλο x ύπαρξη ΜΔ

$^{\varepsilon}$:αλληλεπίδραση τάξη φοίτησης x ύπαρξη ΜΔ

είχαν υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με άγχος από τα παιδιά της Ε΄ (p = 0,013) και της ΣΤ΄ τάξης (p = 0,010). Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης ΜΔ είναι στατιστικά σημαντική, F(1, 156) = 5,75, p = 0,018. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΜΔ είχαν υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με άγχος από ό,τι τα παιδιά χωρίς ΜΔ. Ακόμη, η αλληλεπίδραση φύλο x ύπαρξη ΜΔ είναι στατιστικά σημαντική, F(1, 156) = 7,80, p = 0,006. Πιο αναλυτικά, οι προσδοκίες απόρριψης με άγχος των αγοριών δεν παρουσιάζουν έντονες διαφορές, ανάλογα με το αν είχαν ΜΔ (M = 3,35, SD = 0,94) ή όχι (M = 3,33, SD = 0,99). Αντίθετα, τα κορίτσια με ΜΔ είχαν υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με άγχος (M = 4,06, SD = 0,76) από ό,τι τα κορίτσια χωρίς ΜΔ (M = 3,25, SD = 1,023). Επιπλέον, η αλληλεπίδραση τάξη φοίτησης x ύπαρξη ΜΔ δεν είναι στατιστικά σημαντική, F(2, 156) = 1,41, p = 0,247.

Όσον αφορά στις προσδοκίες απόρριψης με θυμό, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική, F(1, 156) = 0,14, p = 0,711. Επίσης, η κύρια επίδραση της τάξης φοίτησης δεν είναι στατιστικά σημαντική, F(2, 156) = 1,62, p = 0,165. Όμως, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης ΜΔ είναι στατιστικά σημαντική, F(1, 156) = 22,38, p < 0,001, με τα παιδιά με ΜΔνα έχουν υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με θυμό από ό,τι τα παιδιά χωρίς ΜΔ. Ακόμη, η αλληλεπίδραση φύλο x ύπαρξη ΜΔ είναι στατιστικά σημαντική, F(1, 156) = 11,68, p = 0,006. Πιο αναλυτικά, οι προσδοκίες απόρριψης με θυμό των αγοριών δεν παρουσιάζουν έντονες διαφορές, ανάλογα με το αν είχαν ΜΔ (M = 2,57, SD = 0,91) ή όχι (M = 2,39, SD = 0,77). Αντίθετα, τα κορίτσια με ΜΔ είχαν υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με θυμό (M = 3,10, SD = 0,78) από ό,τι τα κορίτσια χωρίς ΜΔ (M = 1,95, SD = 1,03). Ακόλουθα, η αλληλεπίδραση τάξη φοίτησης x ύπαρξη ΜΔ δεν είναι στατιστικά σημαντική, F(2, 156) = 0,52, p = 0,595.

Όσον αφορά στην αίσθηση αντιπάθειας, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική, $F(1, 156) = 0,31$, $p = 0,576$. Επίσης, η κύρια επίδραση της τάξης φοίτησης δεν είναι στατιστικά σημαντική, $F(2, 156) = 1,92$, $p = 0,151$. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης ΜΔ είναι στατιστικά σημαντική, $F(1, 156) = 9,65$, $p = 0,002$. Συγκεκριμένα, τα παιδιά χωρίς ΜΔ είχαν υψηλότερα επίπεδα αίσθησης αντιπάθειας από ό,τι τα παιδιά με ΜΔ. Στη συνέχεια, η αλληλεπίδραση φύλο x ύπαρξη ΜΔ δεν είναι στατιστικά σημαντική, $F(1, 156) = 0,70$, $p = 0,403$. Τέλος, η αλληλεπίδραση τάξη φοίτησης x ύπαρξη ΜΔ δεν είναι στατιστικά σημαντική, $F(2, 156) = 0,88$, $p = 0,416$.

5.5. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, θα επιχειρήσουμε να δείξουμε τη σχέση ανάμεσα στη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια που βιώνουν τα παιδιά και στο φόβο και την ευαισθησία απόρριψης.

Στον Πίνακα 5.10 που ακολουθεί, παρατίθενται οι δείκτες συσχέτισης Pearson*r* ανάμεσα στις υποκλίμακες της *«Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών»* και του *«Ερωτηματολογίου Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά»,* για το σύνολο του δείγματος.

Πίνακας 5.10
Συντελεστές συσχέτισης (Pearsonr) ανάμεσα στις υποκλίμακες της «Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών» και του «Ερωτηματολογίου Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά», για το σύνολο (N = 156)

	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
[1] Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια	-	a	a	0,198*	0,266**	-0,026
[2] Μοναξιά	-	-	0,598***	0,181*	0,246**	-0,064
[3] Κοινωνική Δυσαρέσκεια	-	-	-	0,173*	0,228**	0,043
[4] Προσδοκίες Απόρριψης με Άγχος	-	-	-	-	0,658***	0,011
[5] Προσδοκίες Απόρριψης με Θυμό	-	-	-	-	-	0,066
[6] Αίσθηση Αντιπάθειας	-	-	-	-	-	-

Σημείωση.[a] Δεν αναφέρονται οι διογκωμένες συσχετίσεις εξαιτίας της επικάλυψης των ερωτήσεων.
* $p<0,05$. ** $p<0,01$. *** $p< 0,001$.

Η συσχέτιση θεωρείται πολύ χαμηλή όταν ο δείκτης συσχέτισης Pearson*r* κυμαίνεται από 0.1 έως 0.199, χαμηλή όταν κυμαίνεται από 0.2 ως 0.299, χαμηλή προς μέτρια όταν κυμαίνεται από 0.3 έως 0.399, μέτρια όταν κυμαίνεται από 0.4 έως 0.499, σχετικά υψηλή όταν κυμαίνεται από 0.5 έως 0.599, υψηλή όταν κυμαίνεται από 0.6 έως .699 και πολύ υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0.7.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.10, υπάρχει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια. Επιπλέον, υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις προσδοκίες απόρριψης με άγχος και τις προσδοκίες απόρριψης με θυμό. Στη συνέχεια, διαπιστώνεται χαμηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια και τις προσδοκίες απόρριψης με θυμό. Επιπλέον, διαπιστώνεται πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια και τις προσδοκίες απόρριψης με άγχος. Ομοίως, διαπιστώνεται χαμηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας και την υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με θυμό. Ακόμη, διαπιστώνεται πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας και την υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με άγχος. Αντίθετα, η αίσθηση αντιπάθειας δεν συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά ούτε με τις αντιδράσεις απόρριψης ούτε με το αίσθημα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας.

5.6 Αναλύσεις παλινδρόμησης

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των αναλύσεων παλινδρόμησης. Προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες υποκλίμακες της *«Κλίμακας Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας»* μπορούν να «προβλεφθούν» από την ύπαρξη ΜΔ, διενεργήθηκαν αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης (linearregressionanalysis), με τη μέθοδο enter, με «εξαρτημένη» μεταβλητή καθεμία από τις υποκλίμακες της κλίμακας και «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, την τάξη φοίτησης και την ύπαρξη ΜΔ. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 5.11.

Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.11 που ακολουθεί, διαπιστώνεται ότι το φύλο, η τάξη φοίτησης και η ύπαρξη ΜΔ είναι ανεξάρτητοι προβλεπτικοί δείκτες της μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας των παιδιών. Συγκεκριμένα, εξηγούν, κατά

σειρά, το 9% της διακύμανσης της υποκλίμακας της μοναξιάς και το 7% της διακύμανσης της συνολικής μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας. Αντίθετα, το φύλο, η τάξη φοίτησης και η ύπαρξη ΜΔ δεν είναι ανεξάρτητοι προβλεπτικοί δείκτες της υποκλίμακας της κοινωνικής δυσαρέσκειας.

Συγκεκριμένα, η ύπαρξη ΜΔ βρέθηκε να προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τη συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια, καθώς και τις υποκλίμακες της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας.

Πίνακας 5.11
Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το φύλο, την τάξη φοίτησης και την ύπαρξη ΜΔ, με «εξαρτημένη» μεταβλητή τη συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια, καθώς και τις υποκλίμακες της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας

Μεταβλητές	*b*	*s.e.*	β	*t*	*P*	*F*	*df, N*	*p*	*Adjusted* R^2
Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια						4,72	3, 155	0,004	0,07
Φύλο	0,05	0,09	0,04	0,56	0,580				
Τάξη φοίτησης	0,01	0,06	0,01	0,17	0,869				
Ύπαρξη ΜΔ	0,34	0,09	0,29	3,72	<0,001				
Μοναξιά						5,95	3, 155	0,001	0,09
Φύλο	0,08	0,13	0,05	0,63	0,530				
Τάξη φοίτησης	0,03	0,08	0,03	0,37	0,716				
Ύπαρξη ΜΔ	0,52	0,13	0,32	4,16	<0,001				
Κοινωνική Δυσαρέσκεια						1,41	3, 155	0,243	0,01
Φύλο	0,02	0,08	0,02	0,29	0,774				
Τάξη φοίτησης	-0,01	0,05	-0,02	-0,19	0,847				
Ύπαρξη ΜΔ	0,16	0,08	2,02	2,02	0,045				

Προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες υποκλίμακες του *«Ερωτηματολογίου Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά»* μπορούν να «προβλεφθούν» από τη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια, διενεργήθηκαν αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης (linearregressionanalysis), με τη μέθοδο enter, με «εξαρτημένη» μεταβλητή καθεμία από

τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου και «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, την τάξη φοίτησης, την ύπαρξη ΜΔ και τη συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 5.12.

Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.12, διαπιστώνεται ότι το φύλο, η τάξη φοίτησης, η ύπαρξη ΜΔ και η συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια είναι ανεξάρτητοι προβλεπτικοί δείκτες του φόβου και της ευαισθησίας στην απόρριψη. Συγκεκριμένα, εξηγούν, κατά σειρά, το 12% της διακύμανσης της υποκλίμακας των προσδοκιών απόρριψης με θυμό, το 10% της διακύμανσης της υποκλίμακας των προσδοκιών απόρριψης με άγχος και το 6% της διακύμανσης της υποκλίμακας της αίσθησης αντιπάθειας.

Συγκεκριμένα, η συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια βρέθηκε να προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις προσδοκίες απόρριψης με άγχος και τις προσδοκίες απόρριψης με θυμό. Επίσης, η ύπαρξη ΜΔ βρέθηκε να προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις προσδοκίες απόρριψης με θυμό και την αίσθηση αντιπάθειας. Στη συνέχεια, το φύλο βρέθηκε να προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις προσδοκίες απόρριψης με άγχος. Τέλος, η τάξη φοίτησης βρέθηκε να προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις προσδοκίες απόρριψης με άγχος.

Πίνακας 5.12
Αποτελέσματα αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης για το φύλο, την τάξη φοίτησης, την ύπαρξη ΜΔ και τη συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια, με «εξαρτημένη» μεταβλητή τις υποκλίμακες του «Ερωτηματολογίου Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά»

Μεταβλητές	*b*	*s.e.*	β	*t*	*P*	*F*	*df, N*	*p*	*Adjusted* R^2
Προσδοκίες Απόρριψης με Άγχος						5,32	4, 156	<0,001	0,10
Φύλο	0,30	0,15	0,15	1,98	0,049				
Τάξη φοίτησης	-0,28	0,10	-0,22	-2,91	0,004				
Ύπαρξη ΜΔ	0,23	0,16	0,12	1,50	0,136				
Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια	0,26	0,13	0,16	1,99	0,049				

Προσδοκίες Απόρριψης με Θυμό						6,15	4, 156	<0,001	0,12
Φύλο	0,01	0,14	0,01	0,09	0,925				
Τάξη φοίτησης	-0,12	0,09	-0,10	-1,26	0,211				
Ύπαρξη ΜΔ	0,48	0,15	0,26	3,24	0,001				
Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια	0,31	0,13	0,19	2,44	0,016				
Αίσθηση Αντιπάθειας						3,33	4, 156	0,012	0,06
Φύλο	-0,07	0,12	-0,04	-0,56	0,579				
Τάξη φοίτησης	0,14	0,08	0,15	1,89	0,060				
Ύπαρξη ΜΔ	-0,37	0,12	-0,25	-3,02	0,003				
Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια	0,06	0,11	0,05	0,56	0,573				

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η συζήτηση των ευρημάτων που βρέθηκαν μετά τη συλλογή και την ανάλυση των δύο ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν, τόσο σε παιδιά με ΜΔ όσο και σε παιδιά χωρίς ΜΔ. Συνοπτικά, γίνεται λόγος για τα επίπεδα της μοναξιάς, της κοινωνικής δυσαρέσκειας, των προσδοκιών άγχους και θυμού της απόρριψης και της αίσθησης της αντιπάθειας στις δύο ομάδες δείγματος και παράλληλα παρατίθενται και αντίστοιχα ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Το κεφάλαιο της συζήτησης ολοκληρώνεταιμε την αναγνώριση και την επισήμανση των περιορισμών της παρούσας έρευνας, καθώς και τις προτάσεις του ερευνητή για περαιτέρω και μελλοντική έρευνα.

6.1. Σχολιασμός των υποκλιμάκων:μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια

Ξεκινώντας από τα ευρήματα που αφορούν στη μεταβλητή της μοναξιάς, φάνηκε πως η επίδραση του φύλου και της τάξης φοίτησης των παιδιών, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Αντίθετα, η επίδραση της ύπαρξης ΜΔ είναι στατιστικά σημαντική, όχι αναφορικά με το φύλο, αλλά αναφορικά με την τάξη φοίτησης, αφού φάνηκε ότι τόσο τα παιδιά της Δ΄ όσο και της ΣΤ΄ δημοτικού με ΜΔ, εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα του συναισθήματος της μοναξιάς, σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΜΔ.Ωστόσο σχετικά με τα παιδιά της Ε΄ δημοτικού, δεν εμφανίστηκαν ουσιαστικές διαφορές στα παιδιά με και χωρίς ΜΔ. Και η έρευνα του Κολτσίδα (2008) βρήκε πως τα παιδιά της ΣΤ΄ βιώνουν υψηλά ποσοστά μοναξιάς, αλλά και υψηλότερα σε σχέση με τα παιδιά της Δ΄ δημοτικού. Η ηλικία των παιδιών της Δ΄ δημοτικού φαίνεται ότι έχει απασχολήσει την επιστημονική

κοινότητα. Μάλιστα και η έρευνα των Margalit, TurKaspa & Most (1999) έδειξε πως τόσο τα παιδιά με ΜΔ όσο και τα παιδιά χωρίς ΜΔ της Δ΄ δημοτικού εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά μοναξιάς σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούν στην Ε΄ ή ΣΤ΄ δημοτικού. OValas (1999), σε παιδιάμε ΜΔ συμφωνεί πως τα παιδιά της Δ΄ δημοτικού βιώνουν υψηλότερη μοναξιά σε σχέση με τα παιδιά της Ε΄ δημοτικού. Σε αντίθεση με αυτό το εύρημα έρχεται η έρευνα της Γαλανάκη (1994), που εντόπισε πως τα παιδιά χωρίς ΜΔ που φοιτούσαν στη ΣΤ΄ δημοτικού βίωναν εντονότερη μοναξιά σε σχέση με τα παιδιά της Δ΄ δημοτικού.

Φαίνεται ότι τα παιδιά που οδεύουν προς το τέλος της σχολικής ηλικίας βιώνουν υψηλά ποσοστά μοναξιάς. Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι και τα παιδιά της Δ΄ δημοτικού βιώνουν μοναξιά. Αναφορικά με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και την απουσία βίωσης έντονης μοναξιάς στα παιδιά της Ε΄ σε σχέση με την τάξη φοίτησης στη Δ΄ και ΣΤ΄ δημοτικού, αναζητούνται ορισμένες ερμηνείες. Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, που ολοκληρώνουν τη ΣΤ΄ δημοτικού, ίσως –δεδομένου ότι βρίσκονται και σεένα στάδιο προεφηβείας- έχουν αρχίσει να διερευνούν τον εσωτερικό τους κόσμο και τα συναισθήματα, συχνά εστιάζουν περισσότερο στα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν και τελικά βιώνουν τη μοναξιά. Ακόμη, ίσως επειδή έχουν αναπτύξει μεγαλύτερη ωριμότητα, αντιλαμβάνονται ευκολότερα τα συναισθήματά τους όπως και την έννοια της μοναξιάς. Πάντως, παρά το ότι σε μεγαλύτερη ηλικία μπορεί να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα επίπεδα μοναξιάς, τα παιδιά μεγαλώνοντας, αναπτύσσουν περισσότερες στρατηγικές αντιμετώπισής της και έτσι ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους (Besevegis & Galanaki, 2010).Αναφορικά με την έντονη βίωση της μοναξιάς στη Δ΄ δημοτικού, αυτό ίσως σχετίζεται με την εξάρτηση των παιδιών στην ηλικία αυτή από την οικογένεια, με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι δυνατότητες αυτόνομης πρωτοβουλίας για αναζήτηση νέων φίλων (Χατζηγεωργιάδου, 2007). Τέλος, η απουσία μοναξιάς στην

Ε΄ δημοτικού, ίσως σχετίζεται με το ότι τα παιδιά αφού έχουν βιώσει στην προηγούμενη τάξη για πρώτη φορά έντονα τη μοναξιά, την επόμενη χρονιά μπορεί να βιώνουν μια κατάσταση σταθεροποίησης του συναισθήματος και να μη του δίνουν τόσο σημασία, αφού δεν αποτελεί κάποιο πρωτόγνωρο για αυτά συναίσθημα. Το επόμενο έτος σταδιακά που πλέον περνούν και στο στάδιο της προεφηβείας, επανέρχεται στο προσκήνιο το συναίσθημα της μοναξιάς.

Στη συνέχεια θα γίνει λόγος για τη μεταβλητή της κοινωνικής δυσαρέσκειας. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως ο κύριος λόγος, στις περισσότερες έρευνες που χορηγούν το ερωτηματολόγιο της *«Κλίμακας της Μοναξιάς και της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας»,* γίνεται για τη διερεύνηση του συναισθήματος της μοναξιάς και όχι της κοινωνικής δυσαρέσκειας. Αυτό ίσως σχετίζεται και με το ότι τις περισσότερες φορές υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Παρόμοια, με τα ευρήματα για τη μεταβλητή της μοναξιάς ήταν και τα ευρήματα που αφορούνστη μεταβλητή της κοινωνικής δυσαρέσκειας, όπου πάλι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου και της τάξης των παιδιών χωρίς ΜΔ. Αντίστοιχα με τη μεταβλητή της μοναξιάς, τα παιδιά με ΜΔ της Ε΄ δημοτικού με και χωρίς ΜΔ, εμφάνιζαν παρόμοια επίπεδα κοινωνικής δυσαρέσκειας, ενώ τα παιδιά της Δ΄ δημοτικού με ΜΔ, εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά κοινωνικής δυσαρέσκειας. Η διαφοροποίηση από τα ευρήματα που αφορούσαν στη μοναξιά, σχετικά με τη μεταβλητή της κοινωνικής δυσαρέσκειας, έγκειται στο εύρημα ότι τα παιδιά της ΣΤ΄ δημοτικού με και χωρίς ΜΔ εμφανίζουν παρόμοια ποσοστά κοινωνικής δυσαρέσκειας. Σε αντίθεση έρχεται η έρευνα του Κολτσίδα (2008), όπου βρήκε πως δεν υπάρχουν διαφορές στην τάξη φοίτησης σε σχέση με τα επίπεδα της κοινωνικής δυσαρέσκειας, τόσο στα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, όσο και στα παιδιά χωρίς ΜΔ. Η επίδραση του φύλου και της ύπαρξης των ΜΔ δεν ήταν στατιστικά σημαντική στην παρούσα έρευνα. Μία υπόθεση του

ερευνητή για το εύρημα της παρούσας έρευνας για την παρουσία κοινωνικής δυσαρέσκειας στη Δ΄ δημοτικού είναι ότι ίσως τα παιδιά στην ηλικία αυτή αρχίζουν σταδιακά να δίνουν περισσότερη σημασία στις κοινωνικές σχέσεις, αλλά επειδή ακόμη βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο και δεν έχουν αρκετή προηγούμενη σχετική εμπειρία με επαφές πιο ουσιαστικές, βιώνουν ευκολότερα την κοινωνική δυσαρέσκεια. Ίσως σταδιακά καθώς ωριμάζουν και δοκιμάζουν διάφορες φιλικές σχέσεις, οικοδομούν ένα προσωπικό μοντέλο και αναπτύσσουν σταδιακά συγκεκριμένες προσδοκίες για τις φιλικές τους σχέσεις, οπότε αντιλαμβάνονται νωρίτερα μια πιθανή μελλοντική μη εποικοδομητική και ποιοτική κοινωνική σχέση, οπότε απομακρύνονται γρηγορότερα και αποφεύγουν έτσι να βιώσουν έντονη κοινωνική δυσαρέσκεια.

6.2. Σχολιασμός των υποκλιμάκων: προσδοκίες απόρριψης με άγχος, με θυμό και αίσθηση αντιπάθειας

Στη συνέχεια θα εξεταστούν οι υποκλίμακες του δεύτερου ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε, του *«Ερωτηματολογίου Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά».* Αναφορικά με τα συγκεκριμένα ευρήματα, πρέπει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες έρευνες που διερευνούν το θέμα του φόβου απόρριψης, δίνουν έμφαση στις αιτίες που προκαλούν το συγκεκριμένο φαινόμενο στα παιδιά, καθώς και στις επιπτώσεις που εμφανίζονται σε αυτά. Ακόμη, δίνουν έμφαση στη σύνδεση με το φαινόμενο της μοναξιάς και κατά κύριο λόγο στη σύνδεση με τη σημασία που έχει η ύπαρξη ποιοτικών και υποστηρικτικών σχέσεων με τους συνομηλίκους (Butler, et al., 2007·McDonald et al., 2010).

Προχωρώντας στα ευρήματα που προέκυψαν από το *«Ερωτηματολόγιο Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά»,* σχετικά με την υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με άγχος, φάνηκε πως είναι στατιστικά σημαντική τόσο η επίδραση του

φύλου, όσο και της τάξης φοίτησης στην ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια δήλωναν μεγαλύτερα επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με άγχος, σε σχέση με τα αγόρια και τα παιδιά της Δ΄ δημοτικού συνολικά, υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τα παιδιά της Ε΄ και ΣΤ΄. Σε αντίθεση με το εύρημά μας βρίσκεται η έρευνα των Downey & Feldman (1996), που βρήκε πως τα παιδιά προς το τέλος της εφηβικής ηλικίας, υποστήριζαν πως σε περίπτωση πιθανής απόρριψης, αισθάνονταν έντονα αισθήματα άγχους και ανησυχίας. Αντίστοιχα, οι London et al. (2007) βρήκαν σε έρευνά τους με δείγμα κορίτσια και αγόρια ηλικίας 12 ετών, ότι τους πρώτους μήνες της έναρξης της σχολικής χρονιάς, τα κορίτσια εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά αγχώδους προσδοκίας της απόρριψης σε σχέση με τα αγόρια, διαφορά που όμως εξαφανίστηκε τους τελευταίους μήνες της σχολικής χρονιάς, καθώς μειώθηκαν και τα επίπεδα αγχώδους προσδοκίας που βίωναν τα κορίτσια. Ακόμη, αναφορικά με την επίδραση της ύπαρξης ΜΔ φάνηκε πως τα παιδιά με ΜΔ εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά προσδοκιών απόρριψης με άγχος, απ΄ ότι τα παιδιά χωρίς. Επιπλέον, η επίδραση του φύλου ήταν σημαντική, αναφορικά με τα κορίτσια, αφού δήλωναν υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με άγχος σε σχέση με τα κορίτσια χωρίς ΜΔ. Για το φύλο των αγοριών δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στις δύο ομάδες. Τέλος, η αλληλεπίδραση της τάξης φοίτησης με την ύπαρξη ΜΔ δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Καθίσταται λοιπόν εμφανές ότι και στην περίπτωση των παιδιών με ΜΔ και στα παιδιά χωρίς, ο παράγοντας του φύλου ήταν σημαντικός. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά βίωσης αγχώδους προσδοκίας της απόρριψης σε σχέση με τα αγόρια, κάτι που αφορά και τη γενικότερη τάση των κοριτσιών να εσωτερικεύουν τα προβλήματά τους και να αισθάνονται άγχος, ενώ τα αγόρια είναι πιο εκδηλωτικά και αντιδρούν συχνά με προκλητικές συμπεριφορές.

Στη συνέχεια, εξετάζοντας τη δεύτερη υποκλίμακα*του «ΕρωτηματολογίουΕυαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά»,* τις προσδοκίες απόρριψης με θυμό, φάνηκε πως δεν ήταν στατιστικά σημαντική η επίδραση του φύλου και της τάξης φοίτησηςστην ομάδα ελέγχου. Αντίθετα, η ύπαρξη ΜΔ έδειξε πως τα παιδιά με ΜΔ εκδηλώνουν υψηλότερα ποσοστά προσδοκιών απόρριψης με θυμό σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΜΔ. Και σε αυτή την υποκλίμακα δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην τάξη φοίτησης και τις ΜΔ, ούτε ανάμεσα στο φύλο των αγοριών και τις ΜΔ. Μόνο η επίδραση του φύλου των κοριτσιών ήταν στατιστικά σημαντική, αφού βρέθηκε και εδώ ότι τα κορίτσια με ΜΔ εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με θυμό, σε σχέση με τα αγόρια. Αναφορικά με τη συγκεκριμένη υποκλίμακα δεν έχουν βρεθεί έρευνες που να δίνουν έμφαση στη συγκεκριμένη υποκλίμακα. Ωστόσο, το εύρημα αυτό, ταυτίζεται στο αποτέλεσμα με το εύρημα της προηγούμενης υποκλίμακας στην παρούσα έρευνα που εντόπισε ότι τα κορίτσια με ΜΔ εμφανίζουν περισσότερες προσδοκίες απόρριψης άγχους. Και εδώ φάνηκε ότι σε σχέση με τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερες προσδοκίες απόρριψης και συγκεκριμένα με θυμό. Μια πιθανή εξήγηση, ίσως αφορά στο ότι τα κορίτσια επειδή αισθάνονται από τη φύση τους περισσότερη ανασφάλεια και ενδιαφέρονται για την κοινή γνώμη, όταν αντιμετωπίζουν ΜΔ αισθάνονται μεγαλύτερη αγωνία για την κοινωνική αποδοχή και έτσι εκδηλώνουν περισσότερο άγχος και θυμό ως προς τις προσδοκίες μιας πιθανής απόρριψης σε σχέση με τα αγόρια.

Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι και οι δύο τύποι προσδοκίας για μια πιθανή απόρριψη, φαίνεται ότι μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων από το άτομο, αλλά και στην ανάπτυξη αισθημάτων άγχους και κατ' επέκταση, να αυξήσουν την αίσθηση της κοινωνικής δυσαρέσκειας του ατόμου (McDonald et al., 2010). Ακόμη, έχει βρεθεί πως οι αγχώδεις προσδοκίες απόρριψης

συνδέονται με την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων και την εκδήλωση εσωτερικευμένων προβλημάτων και με το πέρασμα του χρόνου με την εκδήλωσηκοινωνικού άγχους και έπειτα απόσυρσης, ενώ οι θυμώδεις προσδοκίες απόρριψης συνδέονται περισσότερο με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Downey et al., 1998·London et al., 2007).

Σχετικά με την τελευταία υποκλίμακα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, την αίσθηση της αντιπάθειας, φάνηκε ότι η επίδραση του φύλου και της τάξης φοίτησης δεν ήταν σημαντική στην ομάδα ελέγχου.Ακόμη, σχετικά με την επίδραση των ΜΔ φάνηκε ότι τα παιδιά χωρίς ΜΔ εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αίσθησης αντιπάθειας σε σχέση με την αίσθηση αντιπάθειας των παιδιών με ΜΔ. Τέλος, ούτε το φύλο, ούτε η τάξη φοίτησης φάνηκε να αλληλεπιδρούν με στατιστικά σημαντική διαφορά με τις ΜΔ.Αναφορικά με την αίσθηση της αντιπάθειας φαίνεται ότι τα άτομα που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ευαισθησίας στην απόρριψη τείνουν να αντιλαμβάνονται περισσότερο την αίσθηση της απόρριψης, σε ίδιες πιθανές συνθήκες απόρριψης με άτομα που δεν εμφανίζουν υψηλά ποσοστά φόβου απόρριψης. Μάλιστα αυτή η αντίληψη έχει ως αποτέλεσμα να αντιδρούν με αρνητικές συμπεριφορές και συχνά με επιθετικό τρόπο (Ayduk, Downey, Testa, Yen, & Shoda, 1999·Ayduk, Gyurak, & Luerssen, 2008, όπ. αναφ. στοRomero-Canyas et al., 2010).Επίσης, τα άτομα που έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται εντονότερα μια πιθανή απόρριψη, μπορεί να αντιλαμβάνονται εξίσου έντονα την απόρριψη ακόμη και σε καταστάσεις αμφίσημες, χωρίς ξεκάθαρο σκοπό προς μέρους τους και σε αντίστοιχες αλλαγές στην καθημερινή κοινωνική ζωή, ακόμα και αν αυτές φαίνονται συνηθισμένες και αμελητέες στα άτομα χωρίς υψηλά ποσοστά ευαισθησίας στην απόρριψη (Ayduk & Gyurak, 2008·Zimmer- Gembeck & Nesdale, 2013). Μάλιστα, τα παιδιά που βιώνουν έντονα το φόβο απόρριψης, τείνουν συχνά να ερμηνεύουν με αρνητικό τρόπο μια πιθανή μη επαρκή για αυτούς ικανοποίηση της

ανάγκης τους για στήριξη από το φιλικό κύκλο και έτσι θεωρούν ότι τους απορρίπτουν. Φαίνεται λοιπόν ότι τα άτομα αυτά τείνουν να οδηγούνται στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων και στην εμφάνιση προβλημάτων στις κοινωνικές τους σχέσεις, καθώς οποιαδήποτε διφορούμενη κοινωνική κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σε πιθανή απόρριψη, ερμηνεύεται αρνητικά από τα άτομα αυτά (Chango et al., 2011·Downey & Feldman 1996·Downey et al., 1998). Είναι λοιπόν λογικό, αφού τα παραπάνω ισχύουν για το γενικό πληθυσμό, να αντιπροσωπεύουν-όπως φάνηκε και από την παρούσα έρευνα- και τον ειδικό πληθυσμό με τις ΜΔ, όπου τα παιδιά αυτά βιώνουν ήδη έντονο άγχος αλλά θυμό ως προς τις προσδοκίες μιας πιθανής απόρριψης.

6.3. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Από την έρευνα φάνηκε πως υπάρχει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερη είναι η μοναξιά των παιδιών τόσο υψηλότερη είναι η κοινωνική δυσαρέσκειά τους. Με το εύρημα αυτό συμφωνούν και οι έρευνες των Κολτσίδα (2008), Μπεζεβέγκη & Γαλανάκη (1996, όπ. αναφ. στο Γαλανάκη, 1999) όπου τονίζεται η σύνδεση των δύο μεταβλητών στα παιδιά, καθώς και οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στη συναισθηματική κατάσταση και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις προσδοκίες απόρριψης με άγχος και τις προσδοκίες απόρριψης με θυμό. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερες είναι οι προσδοκίες απόρριψης με άγχος τόσο υψηλότερες είναι οι προσδοκίες απόρριψης με θυμό. Από το εύρημά μας φάνηκε πως τα κορίτσια με ΜΔ που εμφάνιζαν υψηλά ποσοστά αγχώδους προσδοκίας της απόρριψης, εμφάνιζαν και υψηλά ποσοστά θυμώδους προσδοκίας της απόρριψης.

Επίσης, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση, αν και χαμηλή, ανάμεσα στις υποκλίμακες της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας και την υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με άγχος. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας που νιώθουν τα παιδιά τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με άγχος.

Ακόμη, διαπιστώνεται θετική συσχέτιση, αν και χαμηλή, ανάμεσα στις υποκλίμακες της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας και την υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με θυμό. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας που νιώθουν τα παιδιά τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με θυμό (όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως στο εύρημα των κοριτσιών με μαθησιακές δυσκολίες).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφερθεί ότι το αίσθημα της μοναξιάς συνδέεται με την ευαισθησία στην απόρριψη, καθώς η δυναμική του φόβου απόρριψης, ουσιαστικά δημιουργεί στο άτομο μια αγωνία και μια ανάγκη για επιπρόσθετη ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων, με αποτέλεσμα όταν αυτό δεν ικανοποιείται το άτομο να βιώνει μοναξιά. Ακόμη, ο φόβος μιας πιθανής απόρριψης, δημιουργεί προσδοκίες (είτε θυμού είτε άγχους) αντιμετώπισης της πιθανής απόρριψης από το άτομο που υπονομεύουν και δυσχεραίνουν την πιθανότητα σύναψης εποικοδομητικών σχέσεων που παρέχουν υποστήριξη στο άτομο και κατ’ επέκταση το άτομο βιώνει έτσι το αίσθημα της μοναξιάς (Weiss, 1984, όπ. αναφ. στο London et al., 2007)

Αντίθετα, η αίσθηση αντιπάθειας δεν συσχετίστηκε στατιστικά σημαντικά ούτε με τις αντιδράσεις απόρριψης ούτε με το αίσθημα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας. Αυτό ίσως συμβαίνει δεδομένου ότι η αίσθηση της αντιπάθειας είναι υποκειμενική και επειδή το ερωτηματολόγιο αποτελεί αυτοαναφορές των παιδιών, ίσως οι απαντήσεις επηρεάστηκαν από την τρέχουσα κοινωνική κατάσταση του παιδιού

αναφορικά με το φιλικό του κύκλο και από τις άμεσες εμπειρίες του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

Μάλιστα η αίσθηση της αντιπάθειας φάνηκε να είναι υψηλότερη στα παιδιά χωρίς ΜΔ σε σχέση με τα παιδιά με ΜΔ . Ίσως, επειδή πρόκειται όπως αναφέρθηκε και πριν για αυτοαναφορές των παιδιών, τα παιδιά με ΜΔ προσπαθούν να αντισταθμίσουν το μαθησιακό τους έλλειμμα θεωρώντας πιθανόν ότι είναι αρεστά από τους συνομήλικους τους.

6.4. Σχολιασμός αποτελεσμάτων παλινδρόμησης

Αναφορικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις της παλινδρόμησης, φάνηκε ότι η ύπαρξη ΜΔ προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τη συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια. Το φύλο, η τάξη φοίτησης, η ύπαρξη ΜΔ και η συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια είναι ανεξάρτητοι προβλεπτικοί δείκτες του φόβου και της ευαισθησίας στην απόρριψη. Η συνολική μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις προσδοκίες απόρριψης με άγχος και τις προσδοκίες απόρριψης με θυμό.

Επίσης φαίνεται πως τα παιδιά με ΜΔ συχνά βιώνουν καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς την αμοιβαία απόρριψη με κάποιο συμμαθητή τους και τελικά οδηγούνται στη βίωση της μοναξιάς, αφού έχει βρεθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αμοιβαία απόρριψη και το συναίσθημα της μοναξιάς (Tur-Kaspa et al., 1999). Η έμφαση στην αμοιβαία απόρριψη έχει δοθεί και από άλλες έρευνες (Margalit et al., 1999) που πάλι έδειξαν πως η αμοιβαία απόρριψη μπορεί να προβλέψει με στατιστικά σημαντικό τρόπο το συναίσθημα της μοναξιάς.

Η ύπαρξη ΜΔ προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις προσδοκίες απόρριψης με θυμό και την αίσθηση αντιπάθειας. Το φύλο προβλέπει με στατιστικά

σημαντικό τρόπο τις προσδοκίες απόρριψης με άγχος. Τέλος, η τάξη φοίτησης προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις προσδοκίες απόρριψης με άγχος.

Επίσης, οι London et al.(2007) σε έρευνά τους σε παιδιά που ολοκλήρωναν το δημοτικό σχολείο έδειξε πως τόσο η θυμώδης προσδοκία για απόρριψη όσο και η αγχώδης, μπορούν να προβλέψουν μελλοντικά (ήδη μόλις μετά από μερικούς μήνες) την εκδήλωση του αισθήματος της μοναξιάς στα παιδιά αυτά.

Εδώ, πρέπει να σημειωθεί ότι και οι δύο τρόποι αντίδρασης σε μια πιθανή απόρριψη, φαίνεται ότι μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων από το άτομο, αλλά και την ανάπτυξη αισθημάτων άγχους και έτσι, να αυξήσουν την κοινωνική δυσαρέσκεια του ατόμου (McDonald et al., 2010).

Έμφαση έχει δοθεί στο φαινόμενο της ευαισθησίας στην απόρριψη γενικότερα, αναφορικά με τη σταθερότητα που εμφανίζει στο χρόνο μετά την ολοκλήρωση της εφηβικής ηλικίας και στο πέρασμα του ατόμου στην περίοδο της ενηλικίωσης, καθώς και την πρόβλεψη προβλημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων, που επιφέρει η σταθερότητα της ύπαρξης του φόβου απόρριψης (Marston et al., 2010).

Για το λόγο αυτό, οι σταθερές, υποστηρικτικές και ποιοτικές οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις από την πλευρά του ατόμου με και χωρίς ΜΔ, συμβάλλουν ώστε το άτομο αν όντως εκδηλώνει θυμώδεις προσδοκίες απόρριψης, να μην οδηγείται στην εκδήλωση καταθλιπτικών συμπτωμάτων (McDonald et al., 2010).Η σημασία του παράγοντα των φίλων φαίνεται και από έρευνα των London et al. (2007) που έδειξε πως όταν τα παιδιά (τελευταίας τάξης του δημοτικού) θεωρούσαν πως είναι αποδεκτά και αρεστά από τους συνομηλίκους, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια εμφάνιζαν μελλοντικά λιγότερες αγχώδεις προσδοκίες απόρριψης.

6.5. Σύνοψη των ευρημάτων

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνας, φαίνεται ότι τα παιδιά συνολικά έχουν σχετικά χαμηλά επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας, με τα επίπεδα της κοινωνικής δυσαρέσκειας να είναι λίγο υψηλότερα από ό,τι τα επίπεδα της μοναξιάς. Ακόμη, βρέθηκε πως τα παιδιά έχουν σχετικά υψηλά επίπεδα προσδοκιών απόρριψης με άγχος. Αντίθετα, έχουν σχετικά χαμηλά επίπεδα αίσθησης αντιπάθειας και προσδοκιών απόρριψης με θυμό.

Αναφορικά με την ομάδα των παιδιών με ΜΔ πάντως βρέθηκε πως εμφάνιζε συνολικά υψηλότερα ποσοστά μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επίσης, η ύπσρξη ΜΔ επιδρά και στην ευαισθησία στην απόρριψη. Σύμφωνα με τους Γαλανάκη (2007), Qualter & Munn (2002), Hayden (1988) η σημασία της ύπαρξης σταθερότητας στις φιλικές σχέσεις του ατόμου, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική προκειμένου το παιδί με ΜΔ να μη βιώσει το συναίσθημα της μοναξιάς. Βέβαια, η ερμηνεία της βίωσης του συναισθήματος σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΜΔ έγκειται και στο ότι συχνά τα παιδιά με ΜΔ, βρίσκονται στο στόχαστρο αρνητικών και υποτιμητικών σχολίων από τους συμμαθητές τους λόγω της επίδοσής τους. Ακόμη, πολλές φορές μπορεί τα παιδιά αυτά να δυσκολεύονται στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους αναφορικά με τις φιλικές σχέσεις και τις απαιτήσεις που αυτές μπορεί να έχουν και έτσι να οδηγούνται στην απόσυρση και τη βίωση της μοναξιάς (Κολτσίδας, 2008).

Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως η ικανοποίηση που νιώθουν τα παιδιά από την κοινωνική τους ζωή προβλέπει το φόβο και την ευαισθησία στην απόρριψη.

6.6. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σχετικά με την παρούσα έρευνα, θα αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί που υπάρχουν σε αυτή και αφορούν στο ερευνητικό μέρος της διαδικασίας.

Αρχικά, ο αριθμός του δείγματος, τόσο της ομάδας ελέγχου όσο και της ομάδας του ειδικού πληθυσμού, είναι σχετικά περιορισμένος (N=156). Αυτό συνέβη καθώς το δείγμα της ειδικής ομάδας ήταν σχετικά δύσκολο να συλλεχθεί λόγω περιορισμένου αριθμού σε κάθε σχολείο, που είχαν ήδη επίσημη διάγνωση. Έτσι αποφασίστηκε και το δείγμα της ομάδας ελέγχου να είναι σχετικά κοντά στον αριθμό της ομάδας ελέγχου. Κατ΄επέκταση, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν εύκολα να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό.

Ακόμη, δεν λήφθηκαν υπόψη στοιχεία όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κάθε οικογένειας, που ίσως θα έδιναν ενδιαφέροντα ευρήματα. Επίσης, τα σχολεία από τα οποία συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια δεν κάλυπταν την ευρύτερη περιοχή της Αττικής, παρά μόνο συγκεκριμένες περιοχές.

Τέλος, η απουσία σχετικών ερευνών στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία και κυρίως στην ελληνική πραγματικότητα δυσκόλευε το έργο του ερευνητή στην αναζήτηση ερευνών με αποτελέσματα συναφή με τα ζητούμενα της παρούσας έρευνας.

Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο, να διερευνηθεί περισσότερο το θέμα της ευαισθησίας στην απόρριψη και της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα στον ελλαδικό χώρο όπου υπάρχει απουσία σχετικών ευρημάτων. Ακόμη, θα μπορούσε η έρευνα να περιλάβει και αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς και τις αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών μέσα από τη χορήγηση κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων για τα μέτρα που έχουν λάβει για την αντιμετώπιση σχετικών ζητημάτων στο σχολικό χώρο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναστασιάδου, Ρ.,& Αράπη Ε. (2013). *ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ* (Πτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Ιωάννινα.

Αργυριάδου, Σ., Δισλιάν, Β.,& Μουτζούρη, Μ. (χ.η.). *Ανάπτυξη 13 Κατευθυντήριων Οδηγιών Γενικής Ιατρικής για τη διαχείριση των πιο συχνών νοσημάτων και καταστάσεων υγείας στην Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας».* Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2018, από http://www.greekphcguidelines.gr/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%B8%CE%BB%CE%B9%CF%88%CE%B7-11.pdf

Allen, J.P., Porter, M.R., McFarland, F.C., Marsh, P.,& McElhaney, K.B. (2005). The two faces of adolescents' success with peers: Adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child Development*, *76*, 747–760.

Allison, C. J. (2003). *Worry and coping: an attachment perspective* (Doctoral dissertation, Theses (Dept. of Psychology)/Simon Fraser University).

Ammerman, R. T., Kazdin, A. E., & Van Hasselt, V. B. (1993). Correlates of loneliness in nonreferred and psychiatrically hospitalized children. *Journal of Child and Family Studies*, *2*(3), 187-202.

Anderson, C. A., & Harvey, R. J. (1988). Brief report: Discriminating between problems in living: An examination of measures of depression, loneliness, shyness, and social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *6*(3-4), 482-491.

Armistead, L., Forehand, R., Beach, S.R.H.,& Brody, G. (1995). Predicting interpersonal competence in young adulthood: The roles of family, self and peer systems during adolescence. *Journal of Child and Family Studies, 4,* 445–460.

Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child development*, *55*, (4), 1456-1464.http://www.ecu.edu/cs-cas/psyc/upload/Asher-Hymel-Renshaw-1984.pdf

Ayduk, Ö, &Gyurak, A. (2008). Applying the Cognitive-Affective Processing Systems Approach to Conceptualizing Rejection Sensitivity. *Social and personality psychology compass*, *2*(5), 2016-2033.

Ayduk, O., Downey, G., & Kim, M. (2001). Rejection sensitivity and depressive symptoms in women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*(7), 868-877.

Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journalofpersonalityandsocialpsychology*, *79*(5), 776.

Βασιλειάδης, Η. (2013). Πράξη: "*πιστοποίησηελληνομάθειας: υποστήριξηκαιποιοτικήανάδειξητηςδιδασκαλίας/εκμάθησηςτηςελληνικήςωςξένης/δεύτερης γλώσσας"*.Ανακτήθηκεαπόfile:///C:/Users/%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B7%CE%BD%CE%B7/Downloads/mathisiakes_episkopisi.pdf

Βογιατζόγλου, Π. (2008). *Η ευεργετική μοναξιά στην παιδική ηλικία: κατασκευή κλίμακα και προτάσεις για παιδαγωγικές εφαρμογές* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Baumeister, R. F.,&Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological inquiry*, *7*(1), 1-15.

Besevegis, E.,&Galanaki, E. P. (2010). Coping with loneliness in childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, *7*(6), 653-673.

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*(4), 765-785.

Borys, S.,& Perlman, D. (1985). Gender differences in loneliness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *11*(1), 63-74.

Bowker, J. C., Thomas, K. K., Norman, K. E., & Spencer, S. V. (2011). Mutual best friendship involvement, best friends' rejection sensitivity, and psychological maladaptation. *Journal of youth and adolescence*, *40*(5), 545-555.

Brown, A. M.,& Whiteside, S. P. (2008). Relations among perceived parental rearing behaviors, attachment style, and worry in anxious children. *JournalofAnxietyDisorders*, *22*(2), 263-272.

Γαλανάκη, Ε. Π. (1994). *Το συναίσθημα της μοναξιάς στο παιδί σχολικής ηλικίας* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Γαλανάκη. Ε. (2012). Η Μοναξιά των παιδιών και των εφήβων. Στο Χ. Χατζηχρήστου και Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ*.). Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σελ. 425-453). Αθήνα: Πεδίο.

Cassidy, J.,& Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child development*, *63*(2), 350-365.

Chango, J. M., McElhaney, K. B., Allen, J. P., Schad, M. M.,& Marston, E. (2012). Relational stressors and depressive symptoms in late adolescence: Rejection sensitivity as a vulnerability. *Journal of abnormal child psychology*, *40*(3), 369-379.

Cohen, L.,&Manion, L. (2000). *Μεθοδολογίαεκπαιδευτικήςέρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος, Ε., Γ. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας-Ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο.* Αθήνα: Έλλην.

Dekovic, M.,&Gerris, J.R.M. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15,* 367–386.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–IV), 1994.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–V), 2013.

Dorval, B., McKinney, J. D., &Feagans, L. (1982). Teacher interaction with learning-disabled children and average achievers. *Journal of Pediatric Psychology*, *7*(3), 317-330.

Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of personality and social psychology*, *70*(6), 1327.

Downey, G., Feldman, S., &Ayduk, O. (2000). Rejection sensitivity and male violence in romantic relationships. *Personal Relationships, 7*(1), 45-61.

Downey, G., Freitas, A. L., Michaelis, B., &Khouri, H. (1998). The self-fulfilling prophecy in close relationships: Rejection sensitivity and rejection by romantic partners. *Journal of personality and social psychology*, *75*(2), 545.

Downey, G., Lebolt, A., Rincón, C., & Freitas, A. L. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child development*, *69*(4), 1074-1091.

Feldman, S., & Downey, G. (1994). Rejection sensitivity as a mediator of the impact of childhood exposure to family violence on adult attachment behavior. *Development and Psychopathology*, *6*(1), 231-247.

Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude?. *International Journal of Behavioral Development*, *28*(5), 435-443.

Galanaki, E. (2008). Children's perceptions of loneliness. *Hellenic Journal o f Psychology*, 5, 258-280.

Galanaki, E. P., &Kalantzi-Azizi (1999). A. Loneliness and social dissatisfaction:,It; s relation with children' s self efficacy. *Child Study Journal*, *29*(1), 1-22.

Galanaki, E. P., Polychronopoulou, S. A., &Babalis, T. K. (2008). Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally at-risk children. *School Psychology International*, *29*(2), 214-229.

Gürsesa, A., Merhametlia, Z. R., Gune, K., &AQikyildiz, M. (2011). Psychology of loneliness of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 2578-2581.

Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological inquiry*, *5*(1), 1-22.

Heath, N. L., & Wiener, J. (1996). Depression and nonacademic self-perceptions in children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *19*(1), 34-44.

Ishaq, M., &Haque, M. A. (2015). Attachment styles, self-esteem and rejection sensitivity among university students. *Pakistan Journal of Psychology*, *46*(2).

Joiner, T. E. (2000). Depression's Vicious Scree: Self-Propagating and Erosive Processes in Depression Chronicity. *ClinicalPsychology: ScienceandPractice*, *7*(2), 203-218.

Κολτσίδας, Π. (2008).*Το συναίσθημα της μοναξιάς σε παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση: η παράμετρος της δυσλεξίας.* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Kavale, K. A., &Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, *29*(3), 226-237.

Khoshkam, S., Bahrami, F., Ahmadi, S. A., Fatehizade, M., &Etemadi, O. (2012). Attachment style and rejection sensitivity: the mediating effect of self-esteem and worry among Iranian college students. *Europe's Journal of Psychology*, *8*(3), 363.

Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children. Boston:* Houghton Mifflin.

La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1990). LD status and achievement: Confounding variables in the study of children's social status, self-esteem, and behavioral functioning. *Journal of learning Disabilities*, *23*(8), 483-490.

London, B., Downey, G., Bonica, C., &Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, *17*(3), 481-506.

Maag, J. W., & Reid, R. (1994). The Phenomenology of Depression among Students with and without Learning Disabilities: More Similar than Different. *Learning Disabilities Research and Practice*, *9*(2), 91-103.

Maag, J. W., & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of learning disabilities*, *39*(1), 3-10.

Malikiosi-Loizos, M., & Anderson, L. R. (1999). Accessible friendships, inclusive friendships, reciprocated friendships as related to social and emotional loneliness in Greece and the USA. *European Psychologist*, *4*(3), 165.

Malikiosi-Loizos, M. (2011). Counselling psychology in Greece today. *Hellenic Journal of Psychology*, *8*(3), 266-288.

Margalit, M. (1998). Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *31*(2), 173-180.

Margalit, M., & Ben-Dov, I. (1995). Learning disabilities and social environments: Kibbutz versus city comparisons of loneliness and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, *18*(3), 519-536.

Margalit, M., &Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorders. *Educational Psychology*, *16*(1), 69-79.

Margalit, M., Mioduser, D., Al-Yagon, M., & Neuberger, S. (1997). Teachers' and peers' perceptions of children with learning disorders: Consistency and change. *European Journal of Special Needs Education*, *12*(3), 225-238.

Margalit, M., Tur-Kaspa, H., & Most, T. (1999). Reciprocal nominations, reciprocal rejections and loneliness among students with learning disorders. *Educational Psychology*, *19*(1), 79-90.

Marston, E. G., Hare, A., & Allen, J. P. (2010). Rejection sensitivity in late adolescence: Social and emotional sequelae. *Journal of Research on Adolescence*, *20*(4), 959-982.

Masten, C. L., Eisenberger, N. I., Borofsky, L. A., Pfeifer, J. H., McNealy, K., Mazziotta, J. C., &Dapretto, M. (2009). Neural correlates of social exclusion during adolescence: understanding the distress of peer rejection. *Social cognitive and affective neuroscience*, *4*(2), 143-157.

McDonald, K. L., Bowker, J. C., Rubin, K. H., Laursen, B., & Duchene, M. S. (2010). Interactions between rejection sensitivity and supportive relationships in the prediction of adolescents' internalizing difficulties. *Journal of youth and adolescence*, *39*(5), 563-574.

Nesdale, D., Zimmer-Gembeck, M. J., &Roxburgh, N. (2014). Peer group rejection in childhood: Effects of rejection ambiguity, rejection sensitivity, and social acumen. *Journal of Social Issues*, *70*(1), 12-28.

Newcomer, P. L., Barenbaum, E., & Pearson, N. (1995). Depression and anxiety in children and adolescents with learning disabilities, conduct disorders, and no disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *3*(1), 27-39.

Παρασκευοπούλου, Ι., Ν. (1993). Μεθοδολογίαεπιστημονικήςέρευνας. Αθήνα.

Πατηνιώτη, Δ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2014*(1), 199-210.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ.,&Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές ΜΔ Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Το αίνιγμα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Page, R. M., & Cole, G. E. (1991). Demographic predictors of self-reported loneliness in adults. *Psychological Reports*, *68*(3), 939-945.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological bulletin*, *102*(3), 357.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology*, *29*(4), 611.

Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, *28*(2), 231. http://psycnet.apa.org/journals/dev/28/2/231/

Peplau, L.A., & Perlman, D. Perspectives on loneliness. In: Peplau, L.A., and Perlman, D., eds. *Loneliness: A Sourcebook of Current theory, research and therapy.* New York: Wiley-Interscience, 1982.

Perlman, D., &Peplau, L. A. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness*, *13*, 46.

Quay, L. R. (1992). Personal and family effects on loneliness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *13*, 97-110.

Reijntjes, A., Stegge, H., Terwogt, M.M., Kamphuis, J.H.,&Telch, M.J. (2006). Children's coping with in vivo rejection: An experimental investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 877–889.

Romero-Canyas, R., Downey, G., Berenson, K., Ayduk, O., & Kang, N. J. (2010). Rejection sensitivity and the rejection–hostility link in romantic relationships. *Journal of personality*, *78*(1), 119-148.

Σουκαλοπούλου, Α. (2014). *«Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση, Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια σε μοναχοπαίδια και σε παιδιά με αδέλφια»* (Μεταπτυχιακή εργασία). ΠανεπιστήμιοΙωαννίνων, Ιωάννινα.

Salimi, A. (2011). Social-emotional loneliness and life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *29*, 292-295.

Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, *17*(4), 268-279.

Sandstrom, M. J., Cillessen, A. H., & Eisenhower, A. (2003). Children's appraisal of peer rejection experiences: Impact on social and emotional adjustment. *Social Development*, *12*(4), 530-550.

Schultz Jr, N. R., & Moore, D. (1986). The loneliness experience of college students: Sex differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *12*(1), 111-119.

Simatwa, E. M. (2010). Piaget's theory of intellectual development and its implication for instructional management at pre-secondary school level. *Educational Research and Reviews*, *5*(7), 366.

Silvers, J. A., McRae, K., Gabrieli, J. D., Gross, J. J., Remy, K. A., &Ochsner, K. N. (2012). Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion*, *12*(6), 1235.

Siperstein, G. N., Bopp, M. J., &Bak, J. J. (1978). Social status of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, *11*(2), 98-102.

Sletta, O., Valås, H., Skaalvik, E., &Søbstad, F. (1996). Peer relations, loneliness, and self-perceptions in school-aged children. *British Journal of Educational Psychology*, *66*(4), 431-445.

Song, S. W., Park, S. J., Kim, S. H., & Kang, S. G. (2012). Relationship between irritable bowel syndrome, worry and stress in adolescent girls. *Journal of Korean medical science*, *27*(11), 1398-1404.

Stampoltzis, A., &Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education*, *24*(3), 307-321.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *ΜΔ - διδακτικέςπαρεμβάσεις*. Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Doι: https://repository.kallipos.gr/cloud-reader-lite/index.html?epub=exports/5330/unzipped

Tümkaya, S., Aybek, B., & Çelik, M. (2008). An investigation of students' life satisfaction and loneliness level in a sample of Turkish students. *Journal of Human Sciences*, *5*(1).

Tur-Kaspa, H., Margalit, M., & Most, T. (1999). Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: the social experiences of children with learning disorders over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, *14*(1), 37-48.

Tzonichaki, I., &Malikiosi-Loizos, M. (1998). Differences in loneliness among low, moderate and high self-esteem young and older adults. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, *37*(1), 30-37.

ValÅs, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social psychology of education*, *3*(3), 173-192.

Vaughn, S., &Haager, D. (1994). Social competence as a multifaceted construct: How do students with learning disabilities fare? *Learning Disability Quarterly*, *17*(4), 253-266.

Vazir, N., & Raza, S. I. (2009). What is self-esteem. *Nurture,6*, 3–7.

Wang, J., McDonald, K. L., Rubin, K. H., &Laursen, B. (2012). Peer rejection as a social antecedent to rejection sensitivity in youth: The role of relational valuation. *Personality and individual differences*, *53*(7), 939-942.

Watson, J., &Nesdale, D. (2012). Rejection sensitivity, social withdrawal, and loneliness in young adults. *JournalofAppliedSocialPsychology*, *42*(8), 1984-2005.

Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2007). *Μοναξιά και αυτοεκτίμηση στα παιδιά του δημοτικού σχολείου.* (Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Zimmer-Gembeck, M. J., &Nesdale, D. (2013). Anxious and angry rejection sensitivity, social withdrawal, and retribution in high and low ambiguous situations. *Journal of Personality*, *81*(1), 29-38.

Zimmer-Gembeck, M. J., Nesdale, D., McGregor, L., Mastro, S., Goodwin, B., & Downey, G. (2013). Comparing reports of peer rejection: Associations with rejection sensitivity, victimization, aggression, and friendship. *Journal of adolescence*, *36*(6), 1237-1246.

Zimmer-Gembeck, M. J., Trevaskis, S., Nesdale, D., & Downey, G. A. (2014). Relational victimization, loneliness and depressive symptoms: Indirect associations via self and peer reports of rejection sensitivity. *Journalofyouthandadolescence*, *43*(4), 568-582.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Άδεια διεξαγωγής έρευνας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ
& ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας

Μαρούσι, 25-09-2017
Αρ. Πρωτοκόλλου: Φ15/ 154502/159298/Δ1

Ταχ. Δ/νση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : http://www.minedu.gov.gr
Email : spudonpe@minedu.gov.gr
Πληροφορίες : Θ.Δημητρακόπουλος
Μ.Πεντζάκη
Τηλέφωνο : 210 344 2248

ΠΡΟΣ : κ. Μήτση Ελευθερία
eleftheria2206@gmail.com

ΚΟΙΝ.: 1. Ι.Ε.Π.
info@iep.edu.gr 2.
Δ/νση Π.Ε. Α΄Αθήνας
3. Δ/νση Π.Ε. Β΄Αθήνας
4. Δ/νση Π.Ε. Γ΄Αθήνας
5. Δ/νση Π.Ε. Δ΄Αθήνας
6. Δ/νση Π.Ε. Ανατολικής Αττικής
3. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους
(Μέσω των Δ/νσεων Π.Ε.)

ΘΕΜΑ : **Έγκριση χρονικής επέκτασης διεξαγωγής έρευνας**

Σχετικό έγγραφο: Φ15/154502/Δ1

Απαντώντας σε αίτημά σας για χρονική επέκταση εγκεκριμένης έρευνας με τίτλο «*Η μοναξιά και ο φόβος απόρριψης που αισθάνονται οι μαθητές με ΜΔ στις τάξεις Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού*» σας κάνουμε γνωστό ότι σύμφωνα με την με αριθ. 36/14-09-2017 πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., εγκρίνεται η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας στα σχολεία του συνημμένου πίνακα και κατά το σχολικό έτος 2017-2018 με τις εξής προϋποθέσεις:

α) Η έρευνα να διεξαχθεί σύμφωνα με τις προϋποθέσεις που αναφέρονται στο με αριθ. πρωτ. Φ15/93242/95779/Δ1/08-06-2017 έγγραφο που αφορά στην έγκρισή της από το Υπουργείο Παιδείας,

Έρευνας & Θρησκευμάτων, για το σχολικό έτος 2016-2017

β) να τηρηθεί η προβλεπόμενη επιστημονική δεοντολογία έρευνας, όσον αφορά στην προαιρετική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών και στη διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων και

γ) να κατατεθεί ηλεκτρονικό αντίτυπο της ερευνητικής εργασίας σε ψηφιακό δίσκο στο πρωτόκολλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς επίσης και η ενυπόγραφη , σύμφωνη ή όχι, γνώμη του ερευνητή για το αν επιτρέπει στο Ι.Ε.Π. να προβεί σε ηλεκτρονικήανάρτηση της ερευνητικής εργασίας. Το αντίτυπο, αφού κατατεθεί στο πρωτόκολλο, θα διαβιβασθεί αρμοδίως στη Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π.

Επισημαίνεται ότι το συνημμένο υλικό της έρευνας θα φυλάσσεται στο αρχείο του Ι.Ε.Π. για δύο χρόνια από την ημερομηνία συζήτησής της στο Διοικητικό Συμβούλιο και μετά θα καταστρέφεται με ευθύνη του Τμήματος Γραμματειακής Υποστήριξης.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Εσωτερική Διανομή: Ο ΑΝ.
ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

Δ/νση Σπουδών, Προγραμμάτων
& Οργάνωσης Π.Ε., Τμήμα Α’

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης γονέων

1. ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:……

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί το αίσθημα της μοναξιάς, της κοινωνικής δυσαρέσκειας και του φόβου απόρριψης που νιώθουν τα παιδιά με ΜΔ της Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού.

2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:…….

Προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα, θα χορηγηθούν στους μαθητές 2 ερωτηματολόγια στα οποία θα πρέπει να κυκλώσουν την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει περισσότερο. Οι μαθητές θα διαθέσουν περίπου 45 λεπτά εντός του ωρολογίου προγράμματος, παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης.

3. ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ:……

Η έρευνα αποσκοπεί στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών με ΜΔ, ώστε να κινητοποιηθούν και να εντάξουν τους μαθητές στο σύνολο της τάξης. Επίσης, η έρευνα στοχεύει στο να ενημερώσει και τους γονείς για τυχόν συναισθηματικές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΜΔ και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τα παιδιά να τις ξεπεράσουν. Τέλος, τα παιδιά μετά τη συνειδητοποίηση και την παρέμβαση των εκπαιδευτικών θα αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους και θα ξεπεράσουν συναισθηματικές δυσκολίες που σχετίζονται με αδυναμία σε κάποιο μαθησιακό τομέα.

4. ΠΙΘΑΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ / ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ:……..

Προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν δυσκολίες για τους μαθητές, θα γίνει εκφώνηση των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων από τον ερευνητή.

5. ΑΝΩΝΥΜΙΑ / ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ:……

Τα ερωτηματολόγια θα είναι ΑΝΩΝΥΜΑ και τα ίδια τα παιδιά θα τοποθετούν τα ερωτηματολόγια σε ένα κλειστό φάκελο ανώνυμο και έπειτα θα τα τοποθετούν σε ένα κλειστό κουτί με άλλους φακέλους ερωτηματολογίων.

6. ΑΡΝΗΣΗ / ΑΠΟΣΥΡΣΗ:…….

Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή/και να αποσυρθούν από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιό της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΗ / ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

7. ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ / ΥΠΟΓΡΑΦΗ:…….

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Μέσα συλλογής δεδομένων

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Κλίμακα Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας»

Παρακαλώ να διαβάσεις τις παρακάτω ερωτήσεις και να κυκλώσεις την απάντηση που ταιριάζει περισσότερο σε εσένα. Θυμήσου πως δεν υπάρχει σωστή και λανθασμένη απάντηση.

ΦΥΛΟ:

Αγόρι

Κορίτσι

ΤΑΞΗ:

Ε’

ΣΤ’

<u>ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ</u>

Α. Μου αρέσει το παγωτό.

Β. Μου αρέσει να κάνω ποδήλατο.

Γ. Μου αρέσει να παίζω έξω όταν βρέχει.

Δ. Είμαι καλός στο να σκαρφαλώνω στα δέντρα.

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

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

2.Μου αρέσει να διαβάζω.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

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

Πάντα	Τις περισσότερες	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

	φορές			

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

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

5.Βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

6.Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

7.Μου αρέσει το σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

8.Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

9.Νιώθω μόνος/ μόνη στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

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

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

11.Κάνω πολύ αθλητισμό.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

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

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

13.Μου αρέσουν η φυσική και η τεχνολογία.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

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

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

15.Μου αρέσει η μουσική.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

16.Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

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

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

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

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

19.Μου αρέσει να ζωγραφίζω και να σχεδιάζω.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

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

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

21.Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

22.Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

23.Μου αρέσει πολύ να παίζω επιτραπέζια παιχνίδια.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

24.Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Ερωτηματολόγιο Ευαισθησίας στην Απόρριψη για Παιδιά»

Παρακαλώ να διαβάσεις τις παρακάτω ερωτήσεις και να κυκλώσεις την απάντηση που ταιριάζει περισσότερο σε σένα. Θυμήσου πως δεν υπάρχει σωστή και λανθασμένη απάντηση. Παρακάτω δίνονται δύο παραδείγματα για να σε βοηθήσουν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

1ο Παράδειγμα:

Πόσο αγχωμένος/η θα ένιωθες για το αν η δασκάλα σου σε μαλώσει επειδή δεν έκανες την άσκηση που είχες για το σπίτι;

Καθόλου αγχωμένος= καθόλου αγχωμένος

1= λίγο αγχωμένος

2= λίγο περισσότερο αγχωμένος

3= αρκετά αγχωμένος

4= πολύ αγχωμένος

5= ακόμα πιο πολύ αγχωμένος

6= πάρα πολύ αγχωμένος

2ο Παράδειγμα:

Πιστεύεις ότι η δασκάλα σου θα σε βοηθήσει εάν της πεις ότι δεν έχεις καταλάβει ένα πρόβλημα στα μαθηματικά;

Ναι!!! Όχι!!!

1= το πιστεύω λίγο

2= το πιστεύω λίγο περισσότερο

3= το πιστεύω αρκετά

4= το πιστεύω πολύ

5= το πιστεύω πολύ περισσότερο

6= το πιστεύω πάρα πολύ

Όχι= όχι

ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ

ΤΑΞΗ: Ε’ ΣΤ’

Σε παρακαλώ να φανταστείς τον εαυτό σου σε κάθε μία από τις καταστάσεις που περιγράφονται παρακάτω και να μας πεις πώς θα ένιωθες σε κάθε μία από αυτές.

1) Φαντάσου ότι θέλεις να αγοράσεις ένα δώρο για κάποιον που είναι πραγματικά σημαντικός για σένα, αλλά δεν έχεις αρκετά χρήματα. Έτσι, ρωτάς ένα παιδί στην τάξη σου αν θα μπορούσε να σου δανείσει μερικά χρήματα. Το παιδί λέει: «Εντάξει, περίμενέ με έξω από την μπροστινή πόρτα μετά το σχολείο. Θα φέρω τα χρήματα». Όπως στέκεσαι έξω περιμένοντας, αναρωτιέσαι αν το παιδί θα έρθει πραγματικά.

Πιστεύεις πως θα ένιωθες άγχος ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν θα εμφανιστεί τελικά το παιδί ή όχι και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΓΧΟΣ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΑΓΧΟΣ

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις πως θα ένιωθες θυμό ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν θα εμφανιστεί τελικά το παιδί ή όχι και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΘΥΜΟ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΘΥΜΟ

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις ότι το παιδί θα εμφανιστεί τελικά για να σου δώσει τα χρήματα;

ΝΑΙ!!! ΟΧΙ!!!

1 2 3 4 5 6

2) Φαντάσου ότι είσαι ο τελευταίος που φεύγει από την τάξη σου για μεσημεριανό μια μέρα. Όπως τρέχεις κάτω στις σκάλες για να φτάσεις στο κυλικείο, ακούς μερικά παιδιά να ψιθυρίζουν στις σκάλες κάτω από σένα. Αναρωτιέσαι αν θα μπορούσαν να μιλάνε για σένα.

Πιστεύεις πως θα ένιωθες ανησυχία μέσα σου, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν εκείνα τα παιδιά σε κακολογούσαν ή όχι και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΝΗΣΥΧΙΑ ΜΕΣΑ ΜΟΥ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΑΝΗΣΥΧΙΑ ΜΕΣΑ ΜΟΥ

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις πως θα ένιωθες θυμό ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν εκείνα τα παιδιά σε κακολογούσαν ή όχι και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΘΥΜΟ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΘΥΜΟ**

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις ότι τα παιδιά ίσως έλεγαν άσχημα πράγματα για εσένα;

ΝΑΙ!!! **ΟΧΙ!!!**

1 2 3 4 5 6

3) Φαντάσου ότι ένα παιδί στην τάξη σου λέει στη δασκάλα ότι εσύ τον/την κοροϊδεύεις. Εσύ λες ότι δεν το έκανες. Η δασκάλα σού λέει να περιμένεις στο διάδρομο για να σου μιλήσει. Αναρωτιέσαι αν η δασκάλα θα σε πιστέψει.

Πιστεύεις πως θα ένιωθες άγχος , ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν η δασκάλα θα πιστέψει εσένα και όχι το άλλο παιδί και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΓΧΟΣ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΑΓΧΟΣ**

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις πως θα ένιωθες θυμό ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν η δασκάλα θα πιστέψει εσένα και όχι το άλλο παιδί και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΘΥΜΟ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΘΥΜΟ**

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις ότι η δασκάλα θα πιστέψει εσένα;

ΝΑΙ!!! **ΟΧΙ!!!**

1 2 3 4 5 6

4) Φαντάσου ότι είχες έναν πραγματικά άσχημο καβγά κάποια προηγούμενη μέρα με ένα φίλο/μια φίλη σου. Τώρα όμως έχεις κάποιο σοβαρό πρόβλημα και εύχεσαι να είχες το φίλο/τη φίλη σου για να το μοιραστείς μαζί του/της. Αποφασίζεις να περιμένεις για το φίλο/τη φίλη σου μετά το μάθημα και να του/της μιλήσεις. Αναρωτιέσαι αν ο φίλος/η φίλη σου θα θέλει να σου μιλήσει.

Πιστεύεις πως θα ένιωθες άγχος ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν ο φίλος/η φίλη σου θα θέλει να σου μιλήσει και να ακούσει το πρόβλημά σου και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΓΧΟΣ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΑΓΧΟΣ**

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις πως θα ένιωθες θυμό ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν ο φίλος/η φίλη σου θα θέλει να σου μιλήσει και να ακούσει το πρόβλημά σου και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ**

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις ότι αυτός/αυτή θα θέλει να σου μιλήσει και να ακούσει το πρόβλημά σου;

ΝΑΙ!!! **ΟΧΙ!!!**

1 2 3 4 5 6

5) Φαντάσου ότι ένα διάσημο άτομο έρχεται για να επισκεφτεί το σχολείο σου. Η δασκάλα σου πρόκειται να διαλέξει πέντε παιδιά για να συναντήσουν αυτό το άτομο. Αναρωτιέσαι αν θα σε διαλέξει.

Πόσο ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ/Η θα ένιωθες, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν η δασκάλα θα σε διαλέξει;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ**

1 2 3 4 5 6

Πόσο ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η θα ένιωθες, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν η δασκάλα θα σε διαλέξει;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ**

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις ότι η δασκάλα θα διαλέξει ΕΣΕΝΑ για να συναντήσεις τον διάσημο καλεσμένο;

ΝΑΙ!!! **ΟΧΙ!!!**

1 2 3 4 5 6

6) Φαντάσου ότι μόλις έχεις μετακομίσει και περπατάς προς το σπίτι από το σχολείο. Εύχεσαι να είχες κάποιον να περπατήσεις μαζί για το σπίτι. Κοιτάζεις και βλέπεις μπροστά σου ένα άλλο παιδί από την τάξη σου και αποφασίζεις να πας προς το παιδί αυτό και να ξεκινήσεις να του μιλάς. Όπως τρέχεις για να προλάβεις, αναρωτιέσαι αν αυτός/αυτή θα θέλει να σου μιλήσει.

Πιστεύεις πως θα ένιωθες αγχωμένος ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν αυτός/αυτή θα θέλει να σου μιλήσει και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ**

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις πως θα ένιωθες θυμωμένος ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν αυτός/αυτή θα θέλει να σου μιλήσει και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ**

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις ότι αυτός/αυτή θα θέλει να σου μιλήσει;

ΝΑΙ!!! **ΟΧΙ!!!**

1 2 3 4 5 6

7) Τώρα φαντάσου ότι είσαι πίσω στην τάξη σου. Η δασκάλα σου ζητάει έναν εθελοντή για να βοηθήσει να σχεδιάσει ένα πάρτι για την τάξη σου. Πολλά παιδιά σηκώνουν τα χέρια τους και έτσι αναρωτιέσαι αν η δασκάλα θα διαλέξει ΕΣΕΝΑ.

Πιστεύεις πως θα ένιωθες άγχος ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν η δασκάλα θα διαλέξει εσένα και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΓΧΟΣ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΑΓΧΟΣ**

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις πως θα ένιωθες θυμό ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν η δασκάλα θα διαλέξει εσένα και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΘΥΜΟ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΘΥΜΟ**

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις ότι η δασκάλα θα διαλέξει ΕΣΕΝΑ;

ΝΑΙ!!! **ΟΧΙ!!!**

1 2 3 4 5 6

8) Φαντάσου ότι είναι Σάββατο και κουβαλάς ψώνια προς το σπίτι για την οικογένειά σου. Βρέχει δυνατά και θέλεις να φτάσεις σπίτι ΓΡΗΓΟΡΑ. Ξαφνικά, η χάρτινη σακούλα που κουβαλάς σκίζεται. Όλα τα τρόφιμα πέφτουν στο έδαφος. Κοιτάζεις και βλέπεις μερικά παιδιά από την τάξη σου να περπατάνε γρήγορα. Αναρωτιέσαι αν θα σταματήσουν για να σε βοηθήσουν.

Πόσο ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ/Η θα ένιωθες, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν εκείνα τα παιδιά θα θέλουν να σταματήσουν και να σε βοηθήσουν;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ**

1 2 3 4 5 6

Πόσο ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η θα ένιωθες, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν εκείνα τα παιδιά θα θέλουν να σταματήσουν και να σε βοηθήσουν;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ**

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις ότι τα παιδιά αυτά θα προσφερθούν να σε βοηθήσουν;

ΝΑΙ!!! **ΟΧΙ!!!**

1 2 3 4 5 6

9) Ας πούμε ότι έχεις μετακομίσει και πηγαίνεις σε ένα διαφορετικό σχολείο. Σε αυτό το σχολείο, η δασκάλα αφήνει τα παιδιά της τάξης να παίρνουν σπίτι ένα βιντεοπαιχνίδι για να παίζουν το Σαββατοκύριακο. Κάθε εβδομάδα μέχρι τώρα, βλέπεις να το παίρνει σπίτι κάποιο άλλο παιδί. Αποφασίζεις να ρωτήσεις τη δασκάλα αν μπορείς ΕΣΥ να πάρεις το βιντεοπαιχνίδι αυτή τη φορά. Αναρωτιέσαι αν αυτή θα σε αφήσει να το έχεις.

Πόσο ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ/Η θα ένιωθες, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν η δασκάλα θα σε αφήσει να πάρεις το βιντεοπαιχνίδι στο σπίτι αυτή τη φορά;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ**

1 2 3 4 5 6

Πόσο ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η θα ένιωθες, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν η δασκάλα θα σε αφήσει να πάρεις το βιντεοπαιχνίδι στο σπίτι αυτή τη φορά;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ**

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις ότι η δασκάλα θα σε αφήσει να πάρεις το βιντεοπαιχνίδι στο σπίτι αυτή τη φορά;

ΝΑΙ!!! **ΟΧΙ!!!**

1 2 3 4 5 6

10) Φαντάσου ότι είσαι μέσα στην τάξη σου και όλοι χωρίζονται σε ομάδες για να δουλέψουν μαζί σε μια συγκεκριμένη εργασία. Κάθεσαι και βλέπεις πολλούς από τους συμμαθητές σου να τους διαλέγουν για να μπουν σε κάποια ομάδα. Όση ώρα περιμένεις, αναρωτιέσαι αν θα διαλέξουν και εσένα.

Πιστεύεις πως θα ένιωθες ανησυχία μέσα σου ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν θα σε διαλέξουν και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΝΗΣΥΧΙΑ ΜΕΣΑ ΜΟΥ **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΑΝΗΣΥΧΙΑ ΜΕΣΑ ΜΟΥ**

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις πως θα ένιωθες θυμό ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν θα σε διαλέξουν και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΘΥΜΟ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΘΥΜΟ

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις ότι τα παιδιά στην τάξη σου θα σε διαλέξουν για την ομάδα τους;

ΝΑΙ!!! ΟΧΙ!!!

1 2 3 4 5 6

11) Φαντάσου ότι η οικογένειά σου έχει μετακομίσει σε μια διαφορετική γειτονιά και εσύ πηγαίνεις σε ένα καινούριο σχολείο. Αύριο θα έχεις ένα μεγάλο διαγώνισμα μαθηματικών και ανησυχείς πολύ γιατί δεν έχεις καταλάβει καθόλου αυτά που θα γράψετε. Αποφασίζεις να περιμένεις μετά το μάθημα και να μιλήσεις στη δασκάλα σου για αυτό. Αναρωτιέσαι αν θα προσφερθεί να σε βοηθήσει.

Πόσο ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ/Η θα ένιωθες, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν η δασκάλα θα προσφερθεί να σε βοηθήσει;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ

1 2 3 4 5 6

Πόσο ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η θα ένιωθες, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν η δασκάλα θα προσφερθεί να σε βοηθήσει;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις ότι η δασκάλα θα προσφερθεί να σε βοηθήσει;

ΝΑΙ!!! ΟΧΙ!!!

1 2 3 4 5 6

12) Φαντάσου ότι είσαι στο μπάνιο (τουαλέτα) στο σχολείο και ακούς τη δασκάλα σου στο διάδρομο έξω να μιλάει για κάποιον μαθητή με έναν άλλο δάσκαλο. Την ακούς να λέει ότι είναι δυσαρεστημένη από τη συμπεριφορά ενός μαθητή της και θα ήθελε να τον βοηθήσει να επιλύσει όποιο τυχόν πρόβλημα τον απασχολεί. Αναρωτιέσαι αν η δασκάλα σου μιλούσε για ΕΣΕΝΑ.

Πιστεύεις πως θα ένιωθες ανησυχία μέσα σου ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν η δασκάλα μιλούσε για εσένα και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΝΗΣΥΧΊΑ ΜΕΣΑ ΜΟΥ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΑΝΗΣΥΧΙΑ ΜΕΣΑ ΜΟΥ

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις πως θα ένιωθες θυμό ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν η δασκάλα μιλούσε για εσένα και σε τι βαθμό;

ΚΑΘΟΛΟΥ ΘΥΜΟ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΘΥΜΟ

1 2 3 4 5 6

Πιστεύεις ότι η δασκάλα εννοούσε ΕΣΕΝΑ όταν είπε ότι υπήρχε ένα παιδί με τη συμπεριφορά του οποίου είναι δυσαρεστημένη και θα ήθελε να το βοηθήσει να επιλύσει όποιο τυχόν πρόβλημα το απασχολεί;

ΝΑΙ!!! ΟΧΙ!!!

1 2 3 4 5 6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄: Πίνακες Συχνοτήτων

Πίνακας 1

Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα της μοναξιάς, για τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. (n = 81)*

Μοναξιά	«Πάντα»		«Τις περισσότερες φορές»		«Μερικές φορές»		«Σχεδόν ποτέ»		«Καθόλου»			
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*M*	*SD*
1. (9) Νιώθω μόνος/ μόνη στο σχολείο*	3	3,7	2	2,5	4	4,9	18	22,2	54	66,7	1,54	0,98
2. (17) Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο*	1	1,2	3	3,7	3	3,7	22	27,2	52	64,2	1,51	0,84
3. (21) Νιώθω μοναξιά στο σχολείο*	1	1,2	1	1,2	4	4,9	19	23,5	56	69,1	1,42	0,76

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Πίνακας 2

Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα της μοναξιάς, για τους μαθητές με Μ.Δ. (n = 75)*

Μοναξιά	«Πάντα»		«Τις περισσότερες φορές»		«Μερικές φορές»		«Σχεδόν ποτέ»		«Καθόλου»			
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*M*	*SD*
1. (9) Νιώθω μόνος/ μόνη στο σχολείο*	3	4,0	7	9,3	18	24,0	17	22,7	30	40,0	2,15	1,17
2. (17) Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο*	2	2,7	4	5,3	23	30,7	18	24,0	28	37,3	2,12	1,06
3. (21) Νιώθω μοναξιά στο σχολείο*	1	1,3	0	0,0	13	17,3	27	36,0	34	45,3	1,76	0,84

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Πίνακας 3

Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα της κοινωνικής δυσαρέσκειας, για τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. (n = 81)*

Κοινωνική Δυσαρέσκεια	«Πάντα»		«Τις περισσότερες φορές»		«Μερικές φορές»		«Σχεδόν ποτέ»		«Καθόλου»			
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*M*	*SD*
1. (18) Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο	5	6,2	0	0,0	12	14,8	22	27,2	42	51,9	2,78	1,24
2. (3) Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη	8	9,9	13	16,0	31	38,8	11	13,6	18	22,2	2,31	1,27
3. (12) Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν	9	11,1	3	3,7	18	22,2	25	30,9	26	32,1	2,00	0,79
4. (6) Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο	7	8,6	5	6,2	3	3,7	21	25,9	45	55,6	1,99	1,21
5. (1) Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο*	42	51,9	18	22,2	14	17,3	5	6,2	2	2,5	1,95	0,82
6. (20) Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο	6	7,4	4	4,9	10	12,3	24	29,6	37	45,7	1,86	1,27
7. (22) Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο*	21	25,9	42	51,9	16	19,8	1	1,2	1	1,2	1,85	1,07
8. (14) Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο	7	8,6	3	3,7	3	3,7	18	22,2	50	61,7	1,80	1,04
9. (4) Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες*	37	45,7	37	45,7	5	6,2	2	2,5	0	0,0	1,75	1,24
10. (10) Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον/ την χρειάζομαι*	42	51,9	22	27,2	10	12,3	5	6,2	2	2,5	1,65	0,71
11. (16) Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου*	22	27,2	46	56,8	10	12,3	1	1,2	2	2,5	1,64	1,12
12. (24) Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη	5	6,2	1	1,2	8	9,9	13	16,0	54	66,7	1,54	0,98
13. (8) Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου*	58	71,6	17	21,0	5	6,2	1	1,2	0	0,0	1,51	0,84

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Πίνακας 4

Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα της κοινωνικής δυσαρέσκειας, για τους μαθητές με Μ.Δ. (n = 75)*

Κοινωνική Δυσαρέσκεια	«Πάντα»		«Τις περισσότερες φορές»		«Μερικές φορές»		«Σχεδόν ποτέ»		«Καθόλου»			
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*M*	*SD*
(18) Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο	4	5,3	6	8,0	20	26,7	16	21,3	29	38,7	3,80	1,20
(12) Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν	6	8,0	5	6,7	23	30,7	24	32,0	17	22,7	2,45	1,15
(1) Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο*	15	20,0	28	37,3	25	33,3	6	8,0	1	1,3	2,33	0,93
(6) Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο	4	5,3	5	6,7	25	33,3	18	24,0	23	30,7	2,32	1,14
(4) Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες*	19	25,3	27	36,0	20	26,7	6	8,0	3	4,0	2,29	1,06
(3) Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη	1	1,3	3	4,0	31	41,3	14	18,7	26	34,7	2,19	1,01
(14) Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο	5	6,7	5	6,7	15	20,0	24	32,0	26	34,7	2,19	1,18
(20) Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο	2	2,7	6	8,0	17	22,7	21	28,0	29	38,7	2,15	1,17
(22) Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο*	23	30,7	27	36,0	23	30,7	2	2,7	0	0,0	2,12	1,06
(10) Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον/ την χρειάζομαι*	28	37,3	25	33,3	18	24,0	3	4,0	1	1,3	2,08	1,09
(8) Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου*	25	33,3	29	38,7	20	26,7	0	0,0	1	1,3	2,05	0,85
(16) Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου*	32	42,7	27	36,0	15	20,0	0	0,0	1	1,3	1,99	0,95
(24) Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη	3	4,0	0	0,0	14	18,7	20	26,7	38	50,7	1,97	0,85

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Πίνακας 5

Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με άγχος, για τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. (n = 81)*

Πόσο ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ/Η θα ένιωθες, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν …	Καθόλου αγχωμένος/η		Λίγο αγχωμένος/η		Λίγο περισσότερο αγχωμένος/η		Αρκετά αγχωμένος/η		Πολύ αγχωμένος/η		Ακόμα πιο πολύ αγχωμένος/η		Πάρα πολύ αγχωμένος/η			
	f	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*M*	*SD*
1. (5) η δασκάλα θα σε διαλέξει;	3	(3,7)	2	(2,5)	1	(1,2)	7	(8,6)	13	(16,0)	26	(32,1)	29	(35,8)	4,70	1,50
2. (8) εκείνα τα παιδιά θα θέλουν να σταματήσουν και να σε βοηθήσουν;	3	(3,7)	13	(16,0)	15	(18,5)	8	(9,9)	7	(8,6)	15	(18,5)	20	(24,7)	3,58	1,98
3. (3) η δασκάλα θα πιστέψει εσένα και όχι το άλλο παιδί;	4	(4,9)	13	(16,0)	7	(8,6)	10	(12,3)	20	(24,7)	12	(14,8)	15	(18,5)	3,54	1,85
4. (11) η δασκάλα θα προσφερθεί να σε βοηθήσει;	5	(6,2)	13	(16,0)	9	(11,1)	13	(16,0)	9	(11,1)	14	(17,3)	18	(22,2)	3,51	1,98
5. (12) η δασκάλα μιλούσε για εσένα;	3	(3,7)	18	(22,2)	6	(7,4)	9	(11,1)	16	(19,8)	12	(14,8)	17	(21,0)	3,49	1,94
6. (2) εκείνα τα παιδιά σε κακολογούσαν ή όχι;	4	(4,9)	16	(19,8)	10	(12,3)	7	(8,6)	18	(22,2)	8	(9,9)	18	(22,2)	3,42	1,96
7. (7) η δασκάλα θα διαλέξει εσένα;	6	(7,4)	11	(13,6)	12	(14,8)	19	(23,5)	7	(8,6)	15	(18,5)	11	(13,6)	3,22	1,84
8. (4) ο/η φίλος/η σου θα θέλει να σου μιλήσει και να ακούσει το πρόβλημά σου;	3	(3,7)	22	(27,2)	2	(2,5)	15	(18,5)	19	(23,5)	13	(16,0)	7	(8,6)	3,14	1,77
9. (10) θα σε διαλέξουν;	4	(4,9)	13	(16,0)	9	(11,1)	29	(35,8)	6	(7,4)	13	(16,0)	7	(8,6)	3,07	1,65
10. (1) θα εμφανιστεί τελικά το παιδί ή όχι;	2	(2,5)	13	(16,0)	26	(32,1)	20	(24,7)	10	(12,3)	4	(4,9)	6	(7,4)	2,73	1,46
11. (6) αυτός/ή θα θέλει να σου μιλήσει;	6	(7,4)	13	(16,0)	25	(30,9)	12	(14,8)	11	(13,6)	8	(9,9)	6	(7,4)	2,70	1,66
12. (9) η δασκάλα θα σε αφήσει να πάρεις το βιντεοπαιχνίδι στο σπίτι αυτή τη φορά;	6	(7,4)	25	(30,9)	14	(17,3)	12	(14,8)	8	(9,9)	5	(6,2)	11	(13,6)	2,62	1,88

Πίνακας 6

Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με άγχος, για τους μαθητές με Μ.Δ. (n = 75)*

Πόσο ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ/Η θα ένιωθες, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν …	Καθόλου αγχωμένος/η		Λίγο αγχωμένος/η		Λίγο περισσότερο αγχωμένος/η		Αρκετά αγχωμένος/η		Πολύ αγχωμένος/η		Ακόμα πιο πολύ αγχωμένος/η		Πάρα πολύ αγχωμένος/η			
	f	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*M*	*SD*
1. (12) η δασκάλα μιλούσε για εσένα;	0	(0,0)	6	(8,0)	9	(12,0)	7	(9,3)	10	(13,3)	22	(29,3)	21	(28,0)	4,28	1,63
2. (5) η δασκάλα θα σε διαλέξει;	0	(0,0)	9	(12,0)	3	(4,0)	16	(21,3)	11	(14,7)	11	(14,7)	25	(33,3)	4,16	1,72
3. (3) η δασκάλα θα πιστέψει εσένα και όχι το άλλο παιδί;	2	(3,7)	5	(6,7)	7	(9,3)	15	(20,0)	9	(12,0)	11	(14,7)	26	(34,7)	4,15	1,78
4. (8) εκείνα τα παιδιά θα θέλουν να σταματήσουν και να σε βοηθήσουν;	1	(1,3)	9	(12,0)	10	(13,3)	9	(12,0)	18	(24,0)	11	(14,7)	17	(22,7)	3,80	1,73
5. (4) ο/η φίλος/η σου θα θέλει να σου μιλήσει και να ακούσει το πρόβλημά σου;	3	(4,0)	5	(6,7)	9	(12,0)	16	(21,3)	12	(16,0)	16	(21,3)	14	(18,7)	3,77	1,70
6. (10) θα σε διαλέξουν;	5	(6,7)	8	(10,7)	12	(16,0)	10	(13,3)	10	(13,3)	7	(9,3)	23	(30,7)	3,67	2,02
7. (7) η δασκάλα θα διαλέξει εσένα;	3	(4,0)	14	(18,7)	7	(9,3)	11	(14,7)	10	(13,3)	13	(17,3)	17	(22,7)	3,57	1,95
8. (11) η δασκάλα θα προσφερθεί να σε βοηθήσει;	1	(1,3)	15	(20,0)	7	(9,3)	18	(24,0)	9	(12,0)	9	(12,0)	16	(21,3)	3,47	1,83
9. (9) η δασκάλα θα σε αφήσει να πάρεις το βιντεοπαιχνίδι στο σπίτι αυτή τη φορά;	3	(4,0)	12	(16,0)	11	(14,7)	16	(21,3)	11	(14,7)	14	(18,7)	8	(10,7)	3,25	1,72
10. (2) εκείνα τα παιδιά σε κακολογούσαν ή όχι;	4	(5,3)	8	(10,7)	17	(22,7)	21	(28,0)	6	(8,0)	3	(4,0)	16	(21,3)	3,20	1,82
11. (6) αυτός/ή θα θέλει να σου μιλήσει;	2	(2,7)	18	(24,0)	4	(5,3)	18	(24,0)	14	(18,7)	10	(13,3)	9	(12,0)	3,20	1,75
12. (1) θα εμφανιστεί τελικά το παιδί ή όχι;	4	(5,3)	6	(8,0)	18	(24,0)	16	(21,3)	15	(20,0)	8	(10,7)	8	(10,7)	3,17	1,62

Πίνακας 7

Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με θυμό, για τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. (n = 81)*

Πόσο ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η θα ένιωθες, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν …	Καθόλου θυμωμένος/η		Λίγο θυμωμένος/η		Λίγο περισσότερο θυμωμένος/η		Αρκετά θυμωμένος/η		Πολύ θυμωμένος/η		Ακόμα πιο πολύ θυμωμένος/η		Πάρα πολύ θυμωμένος/η			
	f	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*F*	(%)	*f*	(%)	*M*	*SD*
1. (2) εκείνα τα παιδιά σε κακολογούσαν ή όχι;	5	(6,2)	13	(16,0)	8	(9,9)	9	(11,1)	9	(11,1)	16	(19,8)	21	(25,9)	3,68	2,03
2. (12) η δασκάλα μιλούσε για εσένα;	6	(7,4)	16	(19,8)	10	(12,3)	10	(12,3)	15	(18,5)	15	(18,5)	9	(11,1)	3,15	1,88
3. (3) η δασκάλα θα πιστέψει εσένα και όχι το άλλο παιδί;	1	(1,2)	22	(27,2)	15	(18,5)	10	(12,3)	17	(21,0)	8	(9,9)	8	(9,9)	2,94	1,71
4. (1) θα εμφανιστεί τελικά το παιδί ή όχι;	3	(3,7)	29	(35,8)	18	(22,2)	9	(11,1)	6	(7,4)	6	(7,4)	10	(12,3)	2,54	1,82
5. (5) η δασκάλα θα σε διαλέξει;	9	(11,1)	29	(35,8)	17	(21,0)	7	(8,6)	7	(8,6)	5	(6,2)	7	(8,6)	2,21	1,78
6. (4) ο/η φίλος/η σου θα θέλει να σου μιλήσει και να ακούσει το πρόβλημά σου;	11	(13,6)	31	(38,3)	8	(9,9)	21	(25,9)	5	(6,2)	2	(2,5)	3	(3,7)	1,95	1,51
7. (10) θα σε διαλέξουν;	16	(19,8)	24	(29,6)	19	(23,5)	10	(12,3)	5	(6,2)	4	(4,9)	3	(3,7)	1,85	1,58
8. (9) η δασκάλα θα σε αφήσει να πάρεις το βιντεοπαιχνίδι στο σπίτι αυτή τη φορά;	12	(14,8)	38	(46,9)	7	(8,6)	10	(12,3)	7	(8,6)	2	(2,5)	5	(6,2)	1,85	1,66
9. (8) εκείνα τα παιδιά θα θέλουν να σταματήσουν και να σε βοηθήσουν;	12	(14,8)	35	(43,2)	12	(14,8)	7	(8,6)	9	(11,1)	2	(2,5)	4	(4,9)	1,85	1,61
10. (11) η δασκάλα θα προσφερθεί να σε βοηθήσει;	16	(19,8)	37	(45,7)	11	(13,6)	5	(6,2)	3	(3,7)	7	(8,6)	2	(2,5)	1,64	1,59
11. (6) αυτός/ή θα θέλει να σου μιλήσει;	16	(19,8)	36	(44,4)	15	(18,5)	7	(8,6)	2	(2,5)	4	(4,9)	1	(1,2)	1,49	1,35
12. (7) η δασκάλα θα διαλέξει εσένα;	20	(24,7)	44	(54,3)	4	(4,9)	5	(6,2)	4	(4,9)	3	(3,7)	1	(1,2)	1,28	1,35

Πίνακας 8

Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα των προσδοκιών απόρριψης με θυμό, για τους μαθητές με Μ.Δ. (n = 75)*

Πόσο ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η θα ένιωθες, ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ, για το αν …	Καθόλου θυμωμένος/η		Λίγο θυμωμένος/η		Λίγο περισσότερο θυμωμένος/η		Αρκετά θυμωμένος/η		Πολύ θυμωμένος/η		Ακόμα πιο πολύ θυμωμένος/η		Πάρα πολύ θυμωμένος/η			
	f	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*M*	*SD*
1. (12) η δασκάλα μιλούσε για εσένα;	3	(4,0)	18	(24,0)	6	(8,0)	3	(4,0)	15	(20,0)	12	(16,0)	18	(24,0)	3,56	2,04
2. (2) εκείνα τα παιδιά σε κακολογούσαν ή όχι;	2	(2,7)	8	(10,7)	12	(16,0)	23	(30,7)	6	(8,0)	7	(9,3)	17	(22,7)	3,49	1,77
3. (3) η δασκάλα θα πιστέψει εσένα και όχι το άλλο παιδί;	2	(2,7)	16	(21,3)	5	(6,7)	19	(25,3)	12	(16,0)	10	(13,3)	11	(14,7)	3,29	1,77
4. (8) εκείνα τα παιδιά θα θέλουν να σταματήσουν και να σε βοηθήσουν;	3	(4,0)	17	(22,7)	14	(18,7)	11	(14,7)	13	(17,3)	8	(10,7)	9	(12,0)	2,99	1,78
5. (4) ο/η φίλος/η σου θα θέλει να σου μιλήσει και να ακούσει το πρόβλημά σου;	4	(5,3)	19	(25,3)	18	(24,0)	10	(13,3)	8	(10,7)	7	(9,3)	9	(12,0)	2,75	1,81
6. (11) η δασκάλα θα προσφερθεί να σε βοηθήσει;	6	(8,0)	20	(26,7)	10	(13,3)	10	(13,3)	13	(17,3)	13	(17,3)	3	(4,0)	2,73	1,77
7. (1) θα εμφανιστεί τελικά το παιδί ή όχι;	6	(8,0)	23	(30,7)	17	(22,7)	5	(6,7)	10	(13,3)	3	(4,0)	11	(14,7)	2,57	1,91
8. (5) η δασκάλα θα σε διαλέξει;	3	(4,0)	31	(41,3)	9	(12,0)	11	(14,7)	9	(12,0)	3	(4,0)	9	(12,0)	2,49	1,81
9. (10) θα σε διαλέξουν;	5	(6,7)	22	(29,3)	17	(22,7)	11	(14,7)	8	(10,7)	6	(8,0)	6	(8,0)	2,49	1,71
10. (7) η δασκάλα θα διαλέξει εσένα;	6	(8,0)	30	(40,0)	8	(10,7)	5	(6,7)	9	(12,0)	13	(17,3)	4	(5,3)	2,48	1,87
11. (9) η δασκάλα θα σε αφήσει να πάρεις το βιντεοπαιχνίδι στο σπίτι αυτή τη φορά;	5	(6,7)	19	(25,3)	19	(25,3)	17	(22,7)	5	(6,7)	6	(8,0)	4	(5,3)	2,43	1,56
12. (6) αυτός/ή θα θέλει να σου μιλήσει;	5	(6,7)	33	(44,0)	15	(20,0)	6	(8,0)	2	(2,7)	6	(8,0)	8	(10,7)	2,23	1,82

Πίνακας 9

Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα της αίσθησης αντιπάθειας, για τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. (n = 81)*

Πιστεύεις ότι …	Καθόλου		Λίγο		Λίγο περισσότερο		Αρκετά		Πολύ		Ακόμα πιο πολύ		Πάρα πολύ			
	f	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*F*	(%)	*f*	(%)	*M*	*SD*
1. (1) το παιδί θα εμφανιστεί τελικά για να σου δώσει τα χρήματα;	0	(0,0)	16	(19,8)	13	(16,0)	15	(18,5)	16	(19,8)	8	(9,9)	13	(16,0)	3,32	1,71
2. (4) αυτός/ή θα θέλει να σου μιλήσει και να ακούσει το πρόβλημά σου;	4	(4,9)	12	(14,8)	10	(12,3)	15	(18,5)	21	(25,9)	12	(14,8)	7	(8,6)	3,25	1,66
3. (3) η δασκάλα θα πιστέψει εσένα;	3	(3,7)	9	(11,1)	22	(27,2)	15	(18,5)	11	(13,6)	11	(13,6)	10	(12,3)	3,17	1,69
4. (2) τα παιδιά έλεγαν άσχημα πράγματα για εσένα;*	8	(9,9)	15	(18,5)	12	(14,8)	12	(14,8)	16	(19,8)	15	(18,5)	3	(3,7)	3,14	1,75
5. (9) η δασκάλα θα σε αφήσει να πάρεις το βιντεοπαιχνίδι στο σπίτι αυτή τη φορά;	0	(0,0)	13	(16,0)	24	(29,6)	14	(17,3)	9	(11,1)	14	(17,3)	7	(8,6)	3,10	1,59
6. (5) η δασκάλα θα διαλέξει εσένα για να συναντήσεις το διάσημο καλεσμένο;	5	(6,2)	11	(13,6)	16	(19,8)	19	(23,5)	11	(13,6)	9	(11,1)	10	(12,3)	3,07	1,74
7. (7) η δασκάλα θα διαλέξει εσένα;	2	(2,5)	13	(16,0)	18	(22,2)	20	(24,7)	12	(14,8)	7	(8,6)	9	(11,1)	3,04	1,62
8. (8) τα παιδιά αυτά θα προσφερθούν να σε βοηθήσουν;	0	(0,0)	14	(17,3)	17	(21,0)	21	(25,9)	16	(19,8)	9	(11,1)	4	(4,9)	3,01	1,42
9. (6) αυτός/ή θα θέλει να σου μιλήσει;	3	(3,7)	13	(16,0)	19	(23,5)	16	(19,8)	15	(18,5)	7	(8,6)	8	(9,9)	2,99	1,63
10. (10) τα παιδιά στην τάξη σου θα σε διαλέξουν για την ομάδα τους;	0	(0,0)	23	(28,4)	15	(18,5)	14	(17,3)	15	(18,5)	9	(11,1)	5	(6,2)	2,84	1,58
11. (12) η δασκάλα εννοούσε εσένα όταν είπε ότι υπήρχε ένα παιδί που δεν της άρεσε να το έχει στην τάξη της;*	11	(13,6)	8	(9,9)	9	(11,1)	11	(13,6)	11	(13,6)	11	(13,6)	20	(24,7)	2,57	2,12
12. (11) η δασκάλα θα προσφερθεί να σε βοηθήσει;	1	(1,2)	30	(37,0)	18	(22,2)	12	(14,6)	9	(11,1)	9	(11,1)	2	(2,5)	2,41	1,51

Σημείωση. * Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Πίνακας 10

Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) *και τυπικές αποκλίσεις* (SD) *των απαντήσεων στην υποκλίμακα της αίσθησης αντιπάθειας, για τους μαθητές με Μ.Δ. (n = 75)*

Πιστεύεις ότι …	Καθόλου		Λίγο		Λίγο περισσότερο		Αρκετά		Πολύ		Ακόμα πιο πολύ		Πάρα πολύ			
	f	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*f*	(%)	*M*	*SD*
(7) η δασκάλα θα διαλέξει εσένα;	1	(1,3)	14	(18,7)	16	(21,3)	7	(9,3)	16	(21,3)	13	(17,3)	8	(10,7)	3,25	1,71
(1) το παιδί θα εμφανιστεί τελικά για να σου δώσει τα χρήματα;	3	(4,0)	11	(14,7)	8	(10,7)	23	(30,7)	17	(22,7)	6	(8,0)	7	(9,3)	3,15	1,57
(5) η δασκάλα θα διαλέξει εσένα για να συναντήσεις το διάσημο καλεσμένο;	1	(1,3)	19	(25,3)	11	(14,7)	16	(21,3)	20	(26,7)	6	(8,0)	2	(2,7)	2,81	1,45
(4) αυτός/ή θα θέλει να σου μιλήσει και να ακούσει το πρόβλημά σου;	2	(2,7)	26	(34,7)	14	(18,7)	4	(5,3)	11	(14,7)	12	(16,0)	6	(8,0)	2,75	1,82
(9) η δασκάλα θα σε αφήσει να πάρεις το βιντεοπαιχνίδι στο σπίτι αυτή τη φορά;	5	(6,7)	13	(17,3)	7	(9,3)	30	(40,0)	15	(20,0)	2	(2,7)	3	(4,0)	2,73	1,42
(8) τα παιδιά αυτά θα προσφερθούν να σε βοηθήσουν;	1	(1,3)	24	(32,0)	7	(9,3)	20	(26,7)	18	(24,0)	1	(1,3)	4	(5,3)	2,65	1,47
(3) η δασκάλα θα πιστέψει εσένα;	3	(4,0)	22	(29,3)	9	(12,0)	23	(30,7)	10	(13,3)	5	(6,7)	3	(4,0)	2,56	1,50
(10) τα παιδιά στην τάξη σου θα σε διαλέξουν για την ομάδα τους;	2	(2,7)	18	(24,0)	23	(30,7)	17	(22,7)	8	(10,7)	1	(1,3)	6	(8,0)	2,51	1,47
(11) η δασκάλα θα προσφερθεί να σε βοηθήσει;	1	(1,3)	33	(44,0)	6	(8,0)	16	(21,3)	10	(13,3)	5	(6,7)	4	(5,3)	2,43	1,60
(2) τα παιδιά έλεγαν άσχημα πράγματα για εσένα;*	4	(5,3)	7	(9,3)	3	(4,0)	22	(29,3)	11	(14,7)	13	(17,3)	15	(20,0)	2,29	1,75
(12) η δασκάλα εννοούσε εσένα όταν είπε ότι υπήρχε ένα παιδί που δεν της άρεσε να το έχει στην τάξη της;*	7	(9,3)	6	(8,0)	5	(6,7)	11	(14,7)	15	(20,0)	16	(21,3)	15	(20,0)	2,28	1,90
(6) αυτός/ή θα θέλει να σου μιλήσει;	1	(1,3)	30	(40,0)	16	(21,3)	15	(20,0)	8	(10,7)	3	(4,0)	2	(2,7)	2,21	1,36

Σημείωση. * Αντίστροφη βαθμολόγηση.