



**Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σχολή Επιστημών Υγείας
Ιατρική Σχολή**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η μοναξιά σε μαθητές δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες»

Θανασούρα Κωνσταντία, ΑΜ: 20160606

**Επιβλέπουσα: Μπενέτου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Υγιεινής και
Επιδημιολογίας
Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:
Κολαίτης Γεράσιμος, Καθηγητής Παιδοψυχιατρικής
Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας
Μπενέτου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Υγιεινής και Επιδημιολογίας**

ΑΘΗΝΑ

[Μάϊος, 2019]



**Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σχολή Επιστημών Υγείας
Ιατρική Σχολή**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η μοναξιά σε μαθητές δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες»

Θανασούρα Κωνσταντία, ΑΜ: 20160606

**Επιβλέπουσα: Μπενέτου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Υγιεινής και
Επιδημιολογίας**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Κολαίτης Γεράσιμος, Καθηγητής Παιδοψυχιατρικής

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας

Μπενέτου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Υγιεινής και Επιδημιολογίας

ΑΘΗΝΑ

[Μάϊος, 2019]

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	5
Περίληψη.....	6
Abstract.....	8
1. Εισαγωγή.....	9
2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	11
2.1 Παιδική ηλικία και μοναξιά.....	11
2.1.1 Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στη μέση παιδική ηλικία.....	11
2.1.2 Μοναξιά-Ορισμοί.....	13
2.1.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	15
2.1.4 Η μοναξιά στην παιδική ηλικία.....	19
2.2 Μαθησιακές δυσκολίες-Ορισμός.....	22
2.2.1 Διάκριση γενικών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....	24
2.2.2 Ταξινόμηση ειδικών δυσκολιών μάθησης.....	25
2.2.3 Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών με δυσκολίες μάθησης.....	26
2.3 Η Μοναξιά σε Μαθητές με Δυσκολίες Μάθησης.....	28
2.4 Η Μοναξιά σε Οικογένειες Παιδιών με Δυσκολίες Μάθησης.....	32
3.Ερευνητικοί Στόχοι και Υποθέσεις.....	35
4. Μεθοδολογία.....	36
4.1 Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Έρευνας.....	36
4.2 Πληθυσμός	36
4.3 Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	37
4.3.1 Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων.....	37
4.3.2 Κλίμακα Μοναξιάς για Παιδιά και Εφήβους-Loneliness and Aloneness	

Scale for Children and Adolescents (LACA).....	37
4.3.3 Κλίμακα Μοναξιάς UCLA 3 ^η Έκδοση.....	39
4.4 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	40
4.5 Στατιστική Ανάλυση.....	41
5. Αποτελέσματα.....	42
6. Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	54
6.1 Περιορισμοί.....	63
6.2 Προτάσεις.....	64
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	66
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	75
Παράρτημα.....	76

Πρόλογος

Η ενασχόλησή μου τα δέκα τελευταία χρόνια με παιδιά και οικογένειες στο Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής όπου και εργάζομαι, αποτέλεσε έναν από τους βασικούς παράγοντες που με οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος για την διπλωματική μου εργασία. Το γεγονός ότι ως επί το πλείστον ο πληθυσμός που προσέρχεται στο συγκεκριμένο κέντρο είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι οικογένειές τους, αποτέλεσε για εμένα ένα ισχυρό κίνητρο για τη διερεύνηση των επιπέδων μοναξιάς στις συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες.

Θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω τον διευθυντή του κέντρου κ. Καραγιάννη Δημήτριο ο οποίος με ιδιαίτερη χαρά μου επέτρεψε να πραγματοποιήσω την έρευνα μου στο Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής. Επίσης τις συναδέλφους Γκλεζάκου Μαρία (ειδική παιδαγωγό), Οικονόμου Καλλιόπη (ειδική παιδαγωγό), Παιδονόμου Ελευθερία (ψυχολόγο) και Τριγκοπούλου Ιωάννα (ψυχολόγο).

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Μπενέτου Βασιλική για την πολύτιμη καθοδήγησή της σε αυτή μου την προσπάθεια, για την υποστήριξή της και τις συμβουλές της που συνέβαλαν ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης τον Καθηγητή Παιδοψυχιατρικής και Δ/ντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων», κ. Κολαίτη Γεράσιμο καθώς και την Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας κα. Γαλανάκη Ευαγγελία, της οποίας οι έρευνες αλλά και το συγγραφικό έργο, με βοήθησαν να κατανοήσω καλύτερα το φαινόμενο της παιδικής μοναξιάς.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς το σύζυγό μου για την υπομονή, την στήριξη και την κατανόησή του όλους αυτούς τους μήνες.

Περίληψη

Εισαγωγή: Η μοναξιά θεωρείται μια κοινή δυσάρεστη εμπειρία και αποτελεί αναπτυξιακό κίνδυνο για την ευημερία. Ενώ το ερευνητικό ενδιαφέρον για την μοναξιά στην παιδική και εφηβική ηλικία έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, τα ευρήματα είναι περιορισμένα ιδιαίτερα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Στόχος: Η διερεύνηση των επιπέδων μοναξιάς παιδιών ηλικίας 10-12 ετών, με ειδικές δυσκολίες μάθησης καθώς και η σύγκριση των επιπέδων αυτών με τα επίπεδα μοναξιάς των γονέων τους.

Μέθοδος: Συνολικά 50 μαθητές και 69 γονείς συμμετείχαν στη μελέτη. Για τη μέτρηση των επιπέδων μοναξιάς των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents (LACA), ενώ για τη μέτρηση των επιπέδων μοναξιάς των γονέων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα UCLA Loneliness Scale. Για τη διερεύνηση των εν λόγω υποθέσεων χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικές δοκιμασίες t-test ανά ζεύγη και ο δείκτης συσχέτισης Pearson.

Αποτελέσματα: Τα παιδιά σπάνια ένιωθαν μοναξιά με τους γονείς και τους φίλους τους, ενώ όσο υψηλότερα ήταν τα επίπεδα εγγύτητας με τους γονείς, τόσο χαμηλότερα ήταν τα επίπεδα μοναξιάς με φίλους ($p < 0.01$). Ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης των μαθητών δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ($p > 0.05$). Τα επίπεδα μοναξιάς των γονέων βρέθηκαν υψηλά αλλά δε βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα μοναξιάς παιδιών και γονιών ($p > 0.05$). **Συμπεράσματα:** Παρά την ύπαρξη δυσκολιών μάθησης, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να μπορούν να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν θετικές κοινωνικές σχέσεις ως μέλη ενός κοινωνικού δικτύου. Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει ασφαλείς δεσμούς με τους

γονείς τους βρέθηκαν να διατηρούν σταθερές σχέσεις με συνομηλίκους και να είναι λιγότερο ευάλωτα στη μοναξιά.

Λέξεις-κλειδιά: μοναξιά, παιδική ηλικία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικές δυσκολίες μάθησης, γονείς

Abstract

Introduction: Loneliness is considered a common unpleasant experience but also a developmental hazard for well-being. Although research on loneliness in childhood and puberty has increased during the past years little is known on the feeling of loneliness among pupils with learning difficulties.

Aim: To investigate loneliness levels among children, 10-12 years old, with specific learning difficulties and to compare them with the loneliness levels of their parents.

Method: 50 pupils and 69 parents participated in the study. Loneliness was measured among children with the Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents (LACA) and among parents with the UCLA Loneliness Scale. Paired t-test and Pearson correlation coefficient were used to evaluate the specific hypotheses.

Results: Pupils rarely felt loneliness with their parents and friends, whereas the higher the levels of proximity to their parents, the lower the levels of loneliness with friends ($p < 0.01$). The levels of the parents' loneliness were high and no correlation was found with their children's loneliness levels ($p > 0.05$). No association was found between loneliness and pupils sex and class of attendance ($p > 0.05$).

Conclusions: Despite their learning difficulties, it is possible for these students to form and maintain social relationships as members of a social network. Children with secure bonds with their parents are able to develop safe and stable relationships with peers and become less vulnerable to loneliness.

keywords: loneliness, childhood, special educational needs, specific learning difficulties, parents

1. Η Μοναξιά σε Παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Είναι γεγονός πως ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον, έχει ανάγκη την κοινωνική επαφή, την υποστήριξη καθώς και τη συντροφιά άλλων ανθρώπων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Όταν η ανάγκη για κοινωνική επαφή και συναναστροφή με συνανθρώπους ικανοποιείται, συνήθως το άτομο νιώθει ευημερία, θετικά συναισθήματα, σωματική και ψυχική υγεία. Όταν για κάποιους λόγους αυτή η ανάγκη για επαφή ματαιώνεται ή απειλείται, πλήθος αρνητικών συναισθημάτων προβάλλουν. Ένα τέτοιο δυσάρεστο συναίσθημα είναι και η μοναξιά, η οποία θεωρείται ότι είναι το αποτέλεσμα των προσλαμβανόμενων ελλείψεων τόσο στην ποιότητα όσο και στην ποσότητα των κοινωνικών σχέσεων του ατόμου, και αποτελεί μια σημαντική πτυχή των κοινωνικών και συναισθηματικών εμπειριών κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι ερευνητές έχουν δείξει ενδιαφέρον για τη μελέτη της μοναξιάς ήδη από τη δεκαετία του '30 αλλά οι περισσότερες μελέτες γύρω από τη μοναξιά ξεκίνησαν από τη δεκαετία του 70 και του 80 και μετά (Weeks & Asher, 2012).

Η μοναξιά αποτελεί μια συναισθηματική εμπειρία που παρατηρείται και στα παιδιά. Έχει βρεθεί ότι το αίσθημα της μοναξιάς στην παιδική ηλικία δεν σχετίζεται μόνο με την τρέχουσα ποιότητα ζωής αλλά αποτελεί και προγνωστικό δείκτη μη ομαλής προσαρμογής γενικότερα (Zhang et al., 2014). Κάτι τέτοιο ισχύει και για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Kucukera & Tekinarslan, 2015) τα οποία με βάση ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ο έγκαιρος εντοπισμός και η αντιμετώπιση του φαινομένου της μοναξιάς των παιδιών συμβάλλουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ευεξία,

(Kavale &Forness, 1995. Semrud-Clikeman, 2007)) γίνεται φανερή η αναγκαιότητα της μελέτης αυτών των στοιχείων και σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό και ιδιαίτερα, σε μαθητές με ειδικές δυσκολίες μάθησης και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα. Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των επιπέδων μοναξιάς των παιδιών με ειδικές δυσκολίες μάθησης καθώς και η διερεύνηση ύπαρξης συσχέτισης με τα επίπεδα μοναξιάς των γονιών τους.

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Παιδική ηλικία και μοναξιά

2.1.1 Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στη μέση παιδική ηλικία

Το παιδί με την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο μπαίνει στη «μέση παιδική ηλικία» η οποία διαρκεί μέχρι και τα δώδεκα έτη. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου πραγματοποιούνται αλλαγές στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Είναι η περίοδος κατά την οποία το παιδί περνά χρόνο και εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος, μακριά από την επίβλεψη των γονέων και συμμετέχει σε ποικίλες δραστηριότητες (Cole & Cole, 2002).

Η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού σύμφωνα με τον Piaget ακολουθείται από «συγκεκριμένες νοητικές πράξεις» οι οποίες βρίσκονται μεταξύ της «προλογικής σκέψης», που χαρακτηρίζει τη σκέψη των νηπίων και των «λογικών δομών σκέψης» που χαρακτηρίζει τη σκέψη των ενηλίκων. Το παιδί αυτής της περιόδου μπορεί να κάνει συσχετισμούς, συγκρίσεις και ανακατατάξεις. Επίσης κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας σημαντικές αλλαγές παρατηρούνται και στις μνημονικές διεργασίες καθώς το παιδί αποκτά τη δυνατότητα να συγκρατεί αλλά και να ανακαλεί από τη μνήμη του πληροφορίες πιο εύκολα και πιο γρήγορα (Cole & Cole, 2002). Όπως αναφέρει ο Boston (2003) τα παιδιά αυτής της ηλικίας χρησιμοποιώντας και ανακαλώντας πληροφορίες που ήδη κατέχουν, οδηγούνται στην επίλυση προβλημάτων, εμπλουτίζοντας έτσι μέσω της μάθησης τις προηγούμενες γνώσεις και αντιλήψεις τους. Σύμφωνα με τον DeBord (1996) κατά τη γνωστική ανάπτυξη αυτής της περιόδου ξεκινά η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής οι οποίες μέχρι το τέλος της μέσης παιδικής ηλικίας μπορεί να εξελιχθούν σε δεξιότητες.

Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, όπως αναφέρει η Χατζηχρήστου (1990), έχει να κάνει με τον τρόπο με τον οποίο το παιδί σχετίζεται με τους άλλους και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Η κοινωνική ανάπτυξη, η οποία πραγματοποιείται σε διάφορες φάσεις, σχετίζεται άμεσα με τη γνωστική και γλωσσική εξέλιξη του παιδιού αλλά και με την κοινωνικοποίησή του, η οποία σύμφωνα με την ίδια (Χατζηχρήστου, 1990) αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία το παιδί αποκτά τα πρότυπα, τις αξίες και τις στάσεις της κοινωνίας στην οποία ζει, αλληλεπιδρώντας με άτομα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η κοινωνική συνύπαρξη σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και επιτρέπει στο παιδί να αναπτύξει τη δική του σκέψη και συμπεριφορά.

Στη μέση παιδική ηλικία εκτός από την κοινωνική ανάπτυξη πραγματοποιείται και η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, το οποίο μεγαλώνοντας καθίσταται περισσότερο ικανό να ελέγχει την έκφραση των συναισθημάτων που το ίδιο βιώνει αλλά και να κατανοεί και να ερμηνεύει τα συναισθήματα των άλλων με αποτέλεσμα να επικοινωνεί και πιο ουσιαστικά με τα άτομα που το περιβάλλουν (Cole & Cole, 2002).

Σύμφωνα με τον DeBord (1996), στη συγκεκριμένη ηλικιακή φάση τα παιδιά πληγώνονται πιο εύκολα, νιώθουν άβολα όταν δε γίνονται αποδεκτά από τους άλλους, φοβούνται την αποτυχία αλλά έχουν λιγότερες εκρήξεις στη συμπεριφορά τους. Οι Eller και Mulroy (1996) αναφέρουν ότι στη φάση αυτή αρχίζει να αποκτά νόημα η έννοια της φιλίας και της εμπιστοσύνης.

Οι Cole και Cole (2002) επισημαίνουν πως εφόσον στη μέση παιδική ηλικία τα παιδιά σταδιακά αρχίζουν να περνούν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους με τους συνομηλίκους τους, είναι σημαντικό να μάθουν να διαμορφώνουν για τον εαυτό τους μια θέση μέσα στην κοινωνική ομάδα. Σε αυτό θα τους βοηθήσει η ολοένα και

αυξανόμενη ικανότητά τους να λαμβάνουν υπόψη και τις απόψεις των άλλων γύρω τους. Δεν υπάρχουν όμως εγγυήσεις ότι τα παιδιά θα γίνουν εύκολα αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων. Γενικά η απόρριψη από τους συνομηλίκους είναι το αποτέλεσμα ενός συνόλου χαρακτηριστικών των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής περιόδου, χαρακτηριστικών που επηρεάζουν τον τρόπο συναλλαγής με τους άλλους. Οι συνέπειες μιας τέτοιας απόρριψης μπορεί να είναι η κοινωνική απομόνωση και η μοναξιά. Είναι σημαντικό όμως να αναφερθεί πως ακόμα και παιδιά που καταφέρνουν να ενταχθούν σε ομάδες και να έχουν φίλους, είναι πιθανό να αισθάνονται απόρριψη και να νιώθουν μοναξιά αφού δε λαμβάνουν την επιθυμητή φροντίδα και προσοχή.

2.1.2 Μοναξιά- Ορισμοί

Η μοναξιά αποτελεί ένα πανανθρώπινο συναίσθημα και μια αρκετά συχνή αν όχι αναπόφευκτη εμπειρία ζωής. Η μοναξιά συνήθως ορίζεται ως η επώδυνη εμπειρία απουσίας κοινωνικής επαφής και της αίσθησης του ανήκειν. Οι έρευνες για τη μοναξιά κατά τη διάρκεια της ζωής, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η μοναξιά είναι εντονότερη προς το τέλος της εφηβείας, μειώνεται κατά τη διάρκεια της μέσης ενήλικης ζωής και έχει την τάση να αυξάνεται στην όψιμη ενήλικη ζωή (Beutel, Klein, Brähler, Reiner, Jünger, Michal, Wiltink, Wild, Munzel, & Tibubos, 2017).

Ένας ορισμός για τη μοναξιά ενιαίος και κοινός, δεν υπάρχει. Μια πρώτη απόπειρα ορισμού έγινε από τον Sullivan το 1953, σύμφωνα με τον οποίο:

«Μοναξιά είναι μια εξαιρετικά δυσάρεστη και κινητήρια εμπειρία, που συνδέεται με την ανεπαρκή εκπλήρωση της ανάγκης, για ανθρώπινη οικειότητα, για διαπροσωπική οικειότητα» (Γαλανάκη, 2014).

Ο Weiss διατύπωσε έναν αποδεκτό και εμπειρικά τεκμηριωμένο ορισμό της μοναξιάς, σύμφωνα με τον οποίο γίνεται διάκριση ανάμεσα στη συναισθηματική μοναξιά, η οποία προκύπτει από την έλλειψη ενός στενού συναισθηματικού δεσμού και την κοινωνική μοναξιά, η οποία οφείλεται στην έλλειψη ενός δικτύου κοινωνικών σχέσεων (Γαλανάκη, 2014).

Όπως αναφέρει η Margalit (2010), ένας κλασικός ορισμός της μοναξιάς δόθηκε από τους Replau και Perlman το 1982, οι οποίοι ορίζουν τη μοναξιά ως μια δυσάρεστη εμπειρία κατά την οποία τα άτομα αντιλαμβάνονται μια απόκλιση ανάμεσα στην επιθυμητή και την πραγματική διάσταση των κοινωνικών τους δικτύων.

Είναι γεγονός πως η μοναξιά είναι μια κοινή δυσάρεστη εμπειρία και για τους ενήλικες και για τα παιδιά και αποτελεί αναπτυξιακό κίνδυνο για την ευημερία. Στο παρελθόν οι ειδικοί θεωρούσαν πως τα παιδιά δε νιώθουν μοναξιά. Παρόλα αυτά τα ερευνητικά δεδομένα δεν επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη. Αντίθετα υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι βιώνουν και αναφέρουν τη μοναξιά από την παιδική ηλικία ως τα βαθιά γεράματα (Margalit, 2010).

Έχει βρεθεί ότι το αίσθημα της μοναξιάς στην παιδική ηλικία δεν σχετίζεται μόνο με την τρέχουσα ποιότητα ζωής αλλά αποτελεί και προγνωστικό δείκτη μη ομαλής προσαρμογής γενικότερα. Η έρευνα στα παιδιά έχει επικεντρωθεί στο ρόλο των συνομηλίκων καθώς έχει βρεθεί ότι η ομάδα συνομηλίκων αποτελεί βασικό παράγοντα στη μοναξιά που βιώνουν τα παιδιά (Zhang, You, Fan, Gao, Cohen, Hsueh, & Zhou, 2014).

Η λιγότερο μελετημένη (ακόμα και στο διεθνή χώρο) οπτική της μοναξιάς έχει να κάνει με τις ευεργετικές χρήσεις της στις διάφορες ηλικιακές φάσεις. Οι ίδιοι οι έφηβοι αναφέρουν κάποιες από αυτές, όπως η δυνατότητα που δίνεται μέσα από τη

μόνωση για φαντασία, ονειροπόληση και δημιουργικό στοχασμό. Η περισσότερο παραμελημένη οπτική της μόνωσης στην παιδική ηλικία είναι η δημιουργική μόνωση, η οποία εκδηλώνεται κυρίως μέσα από το μοναχικό παιχνίδι και είναι εντυπωσιακό πως ακόμα και μικρά σε ηλικία παιδιά αναζητούν τη μοναξιά για στοχασμό και περισυλλογή (Γαλανάκη, 2014).

2.1.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις της μοναξιάς

Όπως αναφέρουν οι Weeks και Asher (2012) οι θεωρητικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με τη μοναξιά είναι οι εξής:

Εξελικτική Προσέγγιση: Με βάση την εξελικτική προσέγγιση η δημιουργία και η διατήρηση κοινωνικών δεσμών ήταν βασικοί παράγοντες που συντέλεσαν στην επιβίωση των προγόνων μας και αυτοί που βίωσαν δυσάρεστες εμπειρίες και απειλήθηκε η κοινωνική τους ένταξη κατάφεραν τελικά να επιβιώσουν. Τα ανθρώπινα όντα έχουν αναπτύξει ένα σύστημα «κοινωνικού πόνου» παράλληλα με ένα σύστημα «φυσικού πόνου», το οποίο έχει μια επώδυνη επίδραση στο άτομο όταν η επαφή με τους άλλους απειλείται. Παρόμοιες εγκεφαλικές περιοχές ενεργοποιούνται ως αντίδραση σε σωματικά επώδυνα ερεθίσματα και σε κοινωνικά επώδυνα ερεθίσματα (Eisenberger, 2010).

Μια βασική λειτουργία του φυσικού πόνου είναι ότι κάτι δεν πάει καλά με το φυσικό μας περιβάλλον και ότι χρειάζεται να κινητοποιηθούμε για να το αλλάξουμε (MacDonald & Leary, 2005). Όπως ο φυσικός πόνος έτσι ο κοινωνικός λειτουργεί ως ένα σημάδι στον καθένα ότι οι κοινωνικές σχέσεις δεν βρίσκονται σε καλό επίπεδο και ότι χρειάζεται να γίνουν κάποιες επανορθωτικές κινήσεις. Στα πλαίσια αυτά οι επώδυνες συναισθηματικές εμπειρίες, όπως η μοναξιά, έχουν σε κάποιο βαθμό έναν προσαρμοστικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι σηματοδοτούν ότι κάτι συμβαίνει στο

κοινωνικό μας περιβάλλον, το οποίο χρειάζεται να διορθωθεί. Οι αντιδράσεις στη μοναξιά μπορεί να είναι προσαρμοστικές ή δυσπροσαρμοστικές. Η προσαρμοστική λειτουργία της μοναξιάς, είναι γεγονός πως έχει παραμεληθεί στην ερευνητική βιβλιογραφία (Hawkley & Cacioppo, 2010).

Ψυχοδυναμική Προσέγγιση: Η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται στις πρώιμες εμπειρίες στη σχέση μητέρας- παιδιού, θεωρώντας ότι αποτελούν πρωταρχικές αιτίες της μοναξιάς. Η Frieda Fromm-Reichman, όπως παρατίθεται στους Weeks και Asher (2012), θεωρεί ότι η μοναξιά έχει τις ρίζες της στον πρόωρο απογαλακτισμό, ο οποίος είχε ως αποτέλεσμα το παιδί να παραμείνει αποσυνδεδεμένο από τους άλλους. Περιγράφει τη μοναξιά ως μια έντονα δυσάρεστη εμπειρία, όπου «η γυμνή φρίκη» που προκαλεί δε μπορεί να επικοινωνηθεί στους άλλους, καθώς είναι τόσο επώδυνη για να εκφραστεί με λέξεις.

Ο Zillboorg, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, θεώρησε τη μοναξιά ως το αποτέλεσμα του ναρκισσισμού, ο οποίος αναπτύσσεται από τις εμπειρίες που προσφέρει στο παιδί μια μητέρα υπερβολικά επιεικής (overindulgent mother). Αυτές οι εμπειρίες μπορούν να οδηγήσουν σε μη ρεαλιστικές και υψηλές προσδοκίες για τις σχέσεις με τους άλλους, οι οποίες δεν θα μπορέσουν να πραγματοποιηθούν, με αποτέλεσμα να προκληθεί ένα χρόνιο συναίσθημα απογοήτευσης και μοναξιάς.

Η Klein στη θεωρία της, όπως παρατίθεται στους Weeks και Asher (2012), προτείνει ότι η μοναξιά έρχεται ως το αποτέλεσμα μιας βαθιάς επιθυμίας για μια «ανέφικτη τέλεια κατάσταση» ενότητας μητέρας- παιδιού, κάτι το οποίο είναι πιθανό στα πολύ πρώιμα στάδια της παιδικής ηλικίας. Θεωρεί ότι η παθολογική μοναξιά προκύπτει όταν το άτομο δεν μπορεί να αναπτύξει επαρκείς ψυχικές άμυνες απέναντι σε αυτή τη βαθιά επιθυμία ενότητας με τη μητέρα. Οι θεωρητικοί της ψυχοδυναμικής

προσέγγισης υποστηρίζουν πως το αίσθημα της μοναξιάς προκαλεί έντονη δυσφορία και συνδέεται συχνά με την ψυχοπαθολογία.

Όπως αναφέρεται στο ίδιο άρθρο των Weeks και Asher (2012), σύμφωνα με τον Sullivan η μοναξιά ορίζεται ως μια υπερβολικά δυσάρεστη εμπειρία, η οποία συνδέεται με ανεπαρκή εκπλήρωση της ανάγκης του ατόμου για εγγύτητα. Ήταν από τους πρώτους που διατύπωσαν την άποψη πως η μοναξιά δεν έχει να κάνει μόνο με την πρώιμη σχέση με τους φροντιστές αλλά και με σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο εκτός οικογένειας. Παρόλο που έχει δεχτεί κριτική η άποψή του σχετικά με την ηλικία κατά την οποία το άτομο είναι σε θέση να βιώσει τη μοναξιά (ο ίδιος υποστήριζε ότι οι άνθρωποι μπορούν να βιώσουν το αίσθημα της μοναξιάς όταν αρχίζει να δημιουργείται η ανάγκη για φιλία, εγγύτητα και αγάπη), η θέση του ότι οι έξω-οικογενειακές σχέσεις και κυρίως οι φιλίες, παίζουν σπουδαίο ρόλο στην αίσθηση της μοναξιάς, ήταν σημαντική στον επιστημονικό κόσμο.

Η προσέγγιση των κοινωνικών αναγκών: διατύπωση της προσέγγισης των κοινωνικών αναγκών, όπως αναφέρουν οι Weeks και Asher (2012), έρχεται από τον Weiss το 1973, ο οποίος αναφέρεται στα κοινωνικά ελλείμματα ως βασική αιτία της μοναξιάς. Γίνεται αναφορά σε δύο διαφορετικούς τύπους της μοναξιάς. Από τη μία υπάρχει η μοναξιά που σχετίζεται με τη συναισθηματική απομόνωση, η οποία είναι το αποτέλεσμα της έλλειψης συναισθηματικού δεσμού και έχει να κάνει με φόβο, άγχος και με μια αίσθηση κενού από τη μεριά του ατόμου. Από την άλλη μεριά υπάρχει και η μοναξιά που σχετίζεται με την κοινωνική απομόνωση, η οποία ξεκινά από ελλείμματα στην κοινωνική δικτύωση και συνοδεύεται από την αίσθηση της ανίας και την περιθωριοποίηση.

Γνωστική προσέγγιση: Η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εκτιμήσεις της μοναξιάς, όπως αναφέρουν στο ίδιο άρθρο οι Weeks και Asher (2012).

Η μοναξιά σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση έρχεται ως αποτέλεσμα μιας απόκλισης που βιώνει το άτομο μεταξύ επιθυμητών και πραγματικών επιπέδων κοινωνικής επαφής. Περισσότερο δηλαδή η μοναξιά έχει να κάνει με το πώς το άτομο βιώνει τις κοινωνικές του σχέσεις και αναγνωρίζει ελλείμματα σε αυτές και όχι στα αντικειμενικά κοινωνικά ελλείμματα αυτά καθαυτά. Αυτό σημαίνει ότι είναι πιθανόν δύο άτομα με αντικειμενικά όμοιες εμπειρίες κοινωνικών σχέσεων να έχουν διαφορετικές υποκειμενικές αντιδράσεις σε αυτές τις εμπειρίες. Στην θεωρία του Weiss, σύμφωνα με τους Weeks και Asher (2012), αυτό σημαίνει ότι δύο άτομα μπορεί να εισπράττουν από τις σχέσεις τους τα ίδια κοινωνικά εφόδια, το ένα άτομο όμως να βιώνει τη μοναξιά και το άλλο όχι.

Στα πλαίσια της γνωστικής προσέγγισης οι ερευνητές επικεντρώνονται στις αποτιμήσεις που τα ίδια τα άτομα κάνουν για τον εαυτό τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο και στο πώς αυτό συνδέεται με την αίσθηση της μοναξιάς. Τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ενήλικες που αποδίδουν τις κοινωνικές τους δυσκολίες σε εσωτερικούς παράγοντες, κατηγορώντας πολλές φορές τον εαυτό τους, είναι πιθανό να βιώσουν επώδυνα συναισθήματα μοναξιάς και αυτού του τύπου οι αυτοαποδόσεις έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση της μοναξιάς με το πέρασμα του χρόνου. Στο ίδιο άρθρο τους οι Weeks και Asher (2012) αναφέρουν πως σύμφωνα με τη θεωρία του Weiners η γνωστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι γνωστικές εκτιμήσεις των σχέσεων, δεν καθορίζουν μόνο το εάν ένα άτομο θα αισθανθεί μοναξιά κάποια δεδομένη στιγμή στη ζωή του, καθορίζουν επίσης και το εάν η αίσθηση της μοναξιάς θα έχει έναν προσωρινό ή μόνιμο χαρακτήρα.

2.1.4 Η μοναξιά στην παιδική ηλικία.

Έπειτα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που μελετούν την παιδική μοναξιά, χρειάζεται να αναφέρουμε ότι οι έρευνες γύρω από το συγκεκριμένο θέμα είναι σχετικά περιορισμένες κυρίως λόγω του ότι οι πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις που σχετίζονταν με τη μοναξιά υποστήριζαν ότι τα παιδιά δεν μπορούν ουσιαστικά να βιώσουν τη μοναξιά ή να την κατανοήσουν ως έννοια πριν την πρώιμη εφηβεία. Αυτό όμως τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει και η παιδική ηλικία αποτελεί ιδανική ηλικία για τη μελέτη της μοναξιάς και το σχολείο ιδανικό χώρο για έρευνα.

Αρκετοί είναι οι παράγοντες που επιδρούν στην αίσθηση της μοναξιάς στα παιδιά. Ένας από τους παράγοντες που έχει μελετηθεί είναι ο βαθμός αποδοχής ή απόρριψης ενός παιδιού από τους συνομηλίκους του. Σύμφωνα με έρευνες που μελετούν το συγκεκριμένο θέμα έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που τυγχάνουν χαμηλότερης αποδοχής αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς (Cashidy & Asher, 1992. Parker & Asher, 1993. Hoza, Bukowski, & Beery, 2000. Kingery & Erdley, 2007).

Εκτός από τη μελέτη της επίδρασης των συνομηλίκων στη μοναξιά, οι ερευνητές έχουν επικεντρωθεί και στην έννοια της φιλίας ως ένα δυνητικό ρυθμιστή της αίσθησης της μοναξιάς στα παιδιά. Σύμφωνα με έρευνες οι οποίες μελετούν τη συσχέτιση της μοναξιάς και της φιλίας στην παιδική ηλικία βρέθηκε ότι οι φίλίες οι οποίες παραμένουν σταθερές στο χρόνο είναι ιδιαίτερα προστατευτικές απέναντι στη μοναξιά. Τα παιδιά τα οποία δεν έχουν αναπτύξει μια σταθερή φιλία, διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο σε σχέση με τα υπόλοιπα, να εμφανίσουν προβλήματα στην κοινωνική και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη και προσαρμογή. Επίσης έχει βρεθεί μια αρνητικά υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην ποιότητα της φιλίας και στην

αίσθηση της μοναξιάς στα παιδιά (Asher & Paquette, 2003. Weeks & Asher, 2012. Zhang, You, Fan, Gao, Cohen, Hsueh, & Zhou, 2014).

Παρόλα αυτά ελάχιστες είναι οι μελέτες που έχουν ασχοληθεί με τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον αριθμό των φίλων που έχει ένα παιδί και στη μοναξιά. Επίσης τα ευρήματα αυτών των ερευνών δεν ήταν σταθερά (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997. Nangle, Erdley, Newman, Mason, & Carpenter, 2003. Zhang et al., 2014).

Οι περισσότερες έρευνες για τη μοναξιά έχουν πραγματοποιηθεί σε δυτικές κοινωνίες και κυρίως στη βόρεια Αμερική. Πολυεθνικές μελέτες για τη μοναξιά που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά στον Καναδά, τη Βραζιλία, την Κίνα και τη Νότια Ιταλία δεν βρήκαν ιδιαίτερα σημαντικές διαφορές στην αυτοαναφερόμενη μοναξιά ανάμεσα σε αυτά τα τέσσερα δείγματα. Παρόλα αυτά όμως βρέθηκαν διαφορές στο γενικότερο πλαίσιο των σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικές συμπεριφορές, όπως η επιθετικότητα και η συστολή, η ευαισθησία και η μοναξιά. Για παράδειγμα στις δυτικές κοινωνίες η συστολή θεωρείται δυσπροσαρμοστικός μηχανισμός και είναι θετικά συνδεδεμένη με τη μοναξιά σε αντίθεση με την Κίνα όπου η συστολή και η ευαισθησία δεν συσχετίζονται με την αίσθηση της μοναξιάς στα παιδιά (Shin, 2007. Zhang et al., 2014).

Υπάρχει διαφωνία ανάμεσα στους ερευνητές σχετικά με το αν υπάρχουν διαφυλικές διαφορές όσον αφορά την εμπειρία της μοναξιάς. Η πλειοψηφία των ερευνών γύρω από τη μοναξιά σε παιδιά, εφήβους και νεαρούς ενήλικες έχει καταλήξει στο ότι τα αγόρια και τα κορίτσια τείνουν να εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα μοναξιάς (Weeks & Asher, 2012). Υπάρχουν όμως και άλλες έρευνες γύρω από την εξέλιξη της μοναξιάς με το πέρασμα του χρόνου, τα ευρήματα των οποίων

υποστηρίζουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Benner & Graham, 2009. van Roekel, Verhagen, Goossens, & Engels, 2010).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι έρευνες που μελετούν τη μοναξιά σε παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν πραγματοποιηθεί και στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τη Galanaki (2004), κάποιες από τις παραμέτρους που μελετήθηκαν είναι η αντίληψη της έννοιας της μοναξιάς από τα ίδια τα παιδιά και ορισμένες αναπτυξιακές και διαφυλικές διαφορές. Συνοπτικά αναφέρουμε ότι η πλειοψηφία των παιδιών σχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αντιληφθεί τη διαφορά ανάμεσα στη μόνωση και τη μοναξιά. Ακόμα και τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά κατανοούν ότι κάποιος μπορεί να είναι μόνος του και να μην αισθάνεται μοναξιά και κάποιος άλλος μπορεί να είναι με άλλους αλλά να αισθάνεται μόνος. Παρόλα αυτά τα παιδιά μεταξύ Β΄ και Στ΄ Δημοτικού συχνά συνδέουν τη μοναξιά με επώδυνα συναισθήματα, το οποίο πιθανόν να σημαίνει ότι σύμφωνα με την εμπειρία τους το να είναι κανείς μόνος και το να αισθάνεται μοναξιά είναι δύο καταστάσεις οι οποίες συχνά συνυπάρχουν. Επιπλέον τα παιδιά στην προεφηβεία και στην εφηβεία είναι σε θέση να διακρίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη θετική διάσταση της μοναξιάς σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, τα οποία ακόμα δεν έχουν αναπτύξει εντελώς την ικανότητα να είναι μόνα.

Διαπιστώθηκαν επίσης ορισμένες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Συγκεκριμένα τα κορίτσια μεταξύ Β΄ και Στ΄ Δημοτικού αναφέρουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα αγόρια της αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας, ότι έχουν βιώσει μοναξιά. Αυτό είναι πιθανό να σχετίζεται και με τις διαφορετικές πρακτικές κοινωνικοποίησης ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια καθώς τα δεύτερα ενθαρρύνονται να εκφράζουν τα συναισθήματα τους σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα πρώτα και να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις σχέσεις. Επίσης βρέθηκε ότι τα κορίτσια είναι σε

θέση να διακρίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη θετική διάσταση της μοναξιάς γεγονός το οποίο συνδέεται με το ότι τα κορίτσια προτρέπονται σε κάποιες περιπτώσεις να ασχοληθούν με πιο ήσυχες ή ακόμα και μοναχικές δραστηριότητες ή μπορεί να είναι και το αποτέλεσμα του προχωρημένου επιπέδου γνωστικής και συναισθηματικής ωρίμανσής τους. Σε γενικές γραμμές σύμφωνα με την συγκεκριμένη μελέτη η κατανόηση της έννοιας της μοναξιάς και των διαφόρων διαστάσεών της αυξάνεται σημαντικά από την αρχή της παιδικής ηλικίας μέχρι και την αρχή της εφηβείας. (Galanaki, 2004).

2.2 Μαθησιακές δυσκολίες - Ορισμός

Μέχρι και σήμερα έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί, οι οποίοι έχουν δεχθεί κριτική και αναπροσαρμογές (Ysseldyke, 2005). Ο τελευταίος ευρέως αποδεκτός ορισμός από την επιστημονική κοινότητα είναι αυτός του Hammill (1990): *«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι*

πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων».

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011) υπάρχουν ορισμένα σημεία του συγκεκριμένου και ευρέως αποδεκτού ορισμού τα οποία διαφοροποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες καθώς και από τους μαθητές με άλλου τύπου δυσκολίες. Αρχικά χρειάζεται να γίνει αναφορά στη διατύπωση ότι «οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών». Είναι γεγονός πως δεν είναι εύκολο να διαμορφωθεί ένα βασικό προφίλ για όλους τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, καθώς αυτές οι δυσκολίες εκφράζονται μέσα από δυσκολίες και χαρακτηριστικά, τα οποία όμως δεν είναι κοινά για ολόκληρο των πληθυσμό αυτής της κατηγορίας. Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι οι δυσκολίες στην αντίληψη και στη μνήμη, οι διαταραχές προσοχής, κινητικές διαταραχές κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες.

Ως προς την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών η κυρίαρχη άποψη για πολλές δεκαετίες ήταν ότι η λανθασμένη οπτική επεξεργασία των πληροφοριών αποτελούσε τη βάση των δυσκολιών μάθησης. Η συγκεκριμένη άποψη άρχισε σταδιακά να αμφισβητείται. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011) στις μέρες μας οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν με την άποψη ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα σημαντικής ανεπάρκειας στη φωνολογική επεξεργασία. Επίσης οι μαθησιακές δυσκολίες είναι εγγενείς στο άτομο και δεν είναι αποτέλεσμα εξωτερικών παραγόντων. Πέρα όμως από τους εξωτερικούς παράγοντες υπάρχουν και ορισμένοι ενδογενείς, οι οποίοι δεν αποτελούν αιτιολογικούς παράγοντες όπως είναι η νοητική υστέρηση, τα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, οι αισθητηριακού τύπου δυσκολίες.

Καθίσταται επομένως αναγκαία η αναζήτηση έγκυρων προβλεπτικών μηχανισμών ώστε να προληφθούν ή να αντιμετωπιστούν όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται οι δυσκολίες μάθησης καθώς δεν διορθώνονται με το πέρασμα του χρόνου, εξακολουθούν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και σύμφωνα με τον ορισμό τους είναι διαχρονικές (Παντελιάδου, 2011).

2.2.1 Διάκριση γενικών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει ποικίλες δυσκολίες που εμφανίζει το παιδί και ο έφηβος στην προσπάθειά του να κατακτήσει ένα γνωστικό αντικείμενο ή μια δεξιότητα. Στην ελληνική βιβλιογραφία οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε: α) γενικευμένες και β) ειδικές.

Α) Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες: αναφέρονται γενικά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία, δυσκολίες που έχουν να κάνουν με όλους τους τομείς της μάθησης. Σύμφωνα με τις Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου (2006) είναι ένας ευρύτερος όρος, ο οποίος συχνά χρησιμοποιείται καταχρηστικά. Η αιτιολογία τους συνήθως σχετίζεται με κοινωνικοοικονομικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες (π.χ. αντίξοες ή ανεπαρκείς συνθήκες μάθησης), με ψυχολογικούς παράγοντες καθώς και με παράγοντες που έχουν να κάνουν με ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού (όπως ευφυΐα, νευρολογικής φύσης προβλήματα). Συχνά οι παραπάνω παράγοντες αλληλεπιδρούν με αποτέλεσμα τα συγκεκριμένα παιδιά να μην είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν επαρκώς και με επιτυχία στη μαθησιακή διαδικασία. Συνήθως σε αυτή την περίπτωση η δυσκολία στη μάθηση αποτελεί ένα δευτερογενές πρόβλημα και οι συγκεκριμένοι μαθητές δυσκολεύονται σε όλους τους τομείς.

B) Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: αναφέρονται σε μια κατηγορία διαταραχών με νευροβιολογική βάση, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα τη δυσκολία στην πρόκτηση ενός ή περισσότερων τομέων μάθησης (π.χ ανάγνωση, γραπτό λόγο, μαθηματικά). Οι μαθητές που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία δυσκολεύονται να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στη μαθησιακή διαδικασία ακόμα και όταν οι συνθήκες διδασκαλίας είναι επαρκείς. Εκφράζονται με έντονη δυσκολία του μαθητή να κατακτήσει τις διαδικασίες της ανάγνωσης, της ορθογραφημένης γραφής και της μαθηματικής ικανότητας σε βαθμό ανάλογο με τη χρονολογική του ηλικία, τη νοημοσύνη του και την εκπαίδευση που έχει λάβει. Στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανήκουν η δυσαναγνωσία, η δυσαριθμησία, η ειδική διαταραχή της γραπτής έκφρασης και η δυσλεξία. Σύμφωνα με τη Τζουριάδου (1995) οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν εμφανίζουν νοητικές διαταραχές, άλλου είδους ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα ή διαταραχές στην ανάπτυξη, παρόλα αυτά όμως δεν επωφελούνται από την τυπική διδασκαλία με αποτέλεσμα τη χαμηλή σχολική επίδοση ή και την αποτυχία.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000) αρκετά συχνά γίνεται κατάχρηση του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες και συχνά συγχέεται με τον όρο σχολική αποτυχία, ο οποίος όμως είναι πολυδιάστατος και έχει μια ευρύτερη έννοια.

2.2.2 Ταξινόμηση ειδικών δυσκολιών μάθησης

Οι μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζονται στις σύγχρονες νοσογραφικές ταξινομήσεις. Στο σύστημα ταξινόμησης της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM V) οι μαθησιακές διαταραχές χωρίζονται σε:

-Δυσκολίες στην ανάγνωση (315.00):

οι οποίες έχουν να κάνουν με την ακρίβεια της ανάγνωσης λέξεων, το ρυθμό και την ευχέρεια ανάγνωσης καθώς και με την αναγνωστική κατανόηση.

-Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση (315.2):

οι οποίες σχετίζονται με την ακρίβεια του συλλαβισμού, την ακρίβεια στη γραμματική και τα σημεία στίξης και την οργάνωση/σαφήνεια της γραπτής έκφρασης.

-Δυσκολίες στα μαθηματικά (315.1):

οι οποίες έχουν να κάνουν με την έννοια του αριθμού, την απομνημόνευση αριθμητικών κανόνων, την ακρίβεια ή την ευχέρεια στους υπολογισμούς, την ακρίβεια στη μαθηματική συλλογιστική.

Στην ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICD-10), οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων (F81) και χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες:

-Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης (F81.0)

-Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού και της Ορθογραφίας (F81.1)

-Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Ικανοτήτων (F81.2)

-Μεικτή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων (F81.3)

2.2.3 Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών με δυσκολίες μάθησης

Είναι γεγονός πως οι έρευνες που ασχολούνται με τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι σχετικά περιορισμένες παρά το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές, εκτός από τις δυσκολίες που σχετίζονται με το μαθησιακό τομέα, συχνά αντιμετωπίζουν και προβλήματα που έχουν να κάνουν με

την ψυχοκοινωνική τους ένταξη και προσαρμογή. Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης αρκετά συχνά βιώνουν απόρριψη τόσο από τους συμμαθητές τους όσο και από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Κάποιες φορές παρατηρείται και απορριπτική στάση από τους ίδιους τους γονείς. Οι Polychroni, Koukoura και Anagnostou (2006), αναφέρουν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες νιώθουν θυμό, ντροπή και ενοχές. Αισθάνονται θυμό, απογοητεύονται από τις χαμηλές επιδόσεις τους με αποτέλεσμα να χάνουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους και αρκετές είναι οι φορές που σχολιάζονται αρνητικά από τους άλλους.

Επιπρόσθετα, έρευνα των Morgan, Farkas και Wu (2012) δείχνει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη χαμηλή αναγνωστική ικανότητα και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Συγκεκριμένα οι παραπάνω ερευνητές αναφέρουν ότι οι μαθητές της τρίτης δημοτικού με χαμηλή αναγνωστική ικανότητα, έχουν διπλάσιες πιθανότητες να βιώσουν απογοήτευση, θυμό, μοναξιά και χαμηλή δημοτικότητα, δύο χρόνια μετά, σε σχέση με άλλους μαθητές οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση.

Οι Casey, Levy, Brown και Brooks-Gunn (1992) αναφέρουν ότι οι μαθητές με ήπιες αναγνωστικές δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν συναισθηματικές δυσκολίες σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Τα συγκεκριμένα παιδιά μπορεί νιώθουν ότι υστερούν όσον αφορά τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, όμως η εικόνα για τον εαυτό τους είναι καλύτερη σε τομείς όπως ο αθλητισμός, η συμπεριφορά και η κοινωνικότητα.

Η Λιβανίου (2004) αναφέρει πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι περισσότερο ευάλωτα σε προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες. Επισημαίνει επίσης ότι στα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης, στα

παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες παρατηρούνται πιο συχνά συναισθηματικού τύπου δυσκολίες και κάποιες φορές και αντικοινωνική συμπεριφορά.

2.3 Η μοναξιά σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Σύμφωνα με τους Bossaert et al., (2012) στη σύγχρονη βιβλιογραφία ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται οι μαθητές με ποικιλία ή συνδυασμό δυσκολιών, όσον αφορά τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Ανάμεσα σε αυτούς τους μαθητές συγκαταλέγονται και οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008).

Είναι γεγονός πως τις τελευταίες δεκαετίες οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν την εκπαίδευση ατόμων με δυσκολίες μάθησης και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παγκοσμίως έχουν στραφεί στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ένα από τα βασικά κίνητρα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί η κοινωνική συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Οι Bossaert, Colpin, Pijl, και Petry, (2012) αναφέρουν πως υπάρχει διαφωνία μεταξύ των ερευνητών σχετικά με την πραγματική συμμετοχή των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στις κανονικές τάξεις. Ο Avramidis (2010) αναφέρει πως υπάρχει μια θετική κοινωνική κατάσταση για αυτούς τους μαθητές στα συμπεριληπτικά σχολεία. Υπάρχουν όμως και άλλοι ερευνητές, σύμφωνα με τους Bossaert et al., (2012) οι οποίοι επικεντρώνονται στους κινδύνους που περικλείει ένα τέτοιο σύστημα εκπαίδευσης. Ένας τέτοιος κίνδυνος είναι η μοναξιά.

Η μοναξιά στα παιδιά είναι ευρέως διαδεδομένη. Οι Galanaki και Vassilopoulou (2007) αναφέρουν πως ένα ποσοστό που αγγίζει το 10-15% των παιδιών και των εφήβων νιώθουν μοναξιά. Φαίνεται όμως πως τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης βιώνουν ακόμα περισσότερη μοναξιά.

Όπως αναφέρουν οι Heinrich και Gullone (2006) τα επίπεδα μοναξιάς θα μπορούσαν να διαφέρουν ανάλογα με το πλαίσιο. Είναι επομένως σημαντικό να συγκρίνουμε τα επίπεδα μοναξιάς των μαθητών στα ίδια σχολεία και όπου είναι δυνατόν και στις ίδιες τάξεις. Σύμφωνα με τους Lasgaard et al., (2010) η γνώση γύρω από τους παράγοντες που θα μπορούσαν να προστατεύσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τη μοναξιά, είναι περιορισμένη.

Οι Margalit και Al Yagon (2002) επισημαίνουν πως τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν τους προδιαθέτουν απλά στο να βιώσουν το αίσθημα της μοναξιάς αλλά πιθανότατα καθιστούν πιο δύσκολη για αυτά την αντιμετώπιση αυτών των αρνητικών συναισθημάτων. Ο Valas (1999) υποστηρίζει ότι παρόλο που η μοναξιά φανερώνει μια υποκειμενική στρεσογόνο εμπειρία, η μελέτη του φαινομένου της μοναξιάς στα παιδιά αποκαλύπτει ότι αυτή η εμπειρία συχνά αποτελεί την αντανάκλαση πραγματικών κοινωνικών δυσκολιών, οι οποίες σχετίζονται με το χαμηλό κοινωνικό status, το περιορισμένο κοινωνικό δίκτυο αυτών των παιδιών καθώς και με την απόρριψη από τους συνομηλίκους.

Στο ίδιο μήκος κύματος κυμαίνονται και οι παρατηρήσεις των Yu, Zhang και Yan (2005), σύμφωνα με τους οποίους τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής, σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Πιθανότατα εξαιτίας ορισμένων προβλημάτων στη συμπεριφορά και ανεπάρκειας στα επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων, τα συγκεκριμένα παιδιά πιο συχνά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους και οδηγούνται στην απομόνωση ή και στην απόρριψη με αποτέλεσμα να βιώνουν πιο έντονα το αίσθημα της μοναξιάς. Οι παραπάνω ερευνητές καταλήγουν στο ότι η λειτουργία της οικογένειας, η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων και το αίσθημα της μοναξιάς συνδέονται στενά μεταξύ τους.

Τα παιδιά με επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες είναι πιο πιθανό να αποκτήσουν ένα πιο υψηλό κοινωνικό status και να βιώσουν σε μικρότερο βαθμό τη μοναξιά.

Ένας άλλος παράγοντας ο οποίος συνδέεται με τα επίπεδα μοναξιάς είναι ο αριθμός των φίλων και η ποιότητα φιλίας. Επίσης έχει παρατηρηθεί πως υπάρχει μια ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις διάφορες πλευρές της φιλίας, π.χ. στον αριθμό των φίλων και στην ποιότητα φιλίας και στη μοναξιά, ανάμεσα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Επικρατεί η άποψη πως οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με τους συνομηλίκους τους είναι πιο ελαττωματικές σε σχέση με τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι φίλιες που δημιουργούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό συνήθως είναι με παιδιά του ίδιου φύλου και σύμφωνα με τους Wiener και Schneider (2002) υπάρχει η τάση τα συγκεκριμένα παιδιά να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις με μικρότερα σε ηλικία παιδιά, σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η τάση αυτή των παιδιών είναι πιθανό να σχετίζεται με την ανάγκη τους να επιλέγουν για φίλους άτομα με τα οποία βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, όσον αφορά τις δεξιότητες ή τα επιτεύγματα. Επίσης τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν όχι μόνο στη δημιουργία αλλά και στη διατήρηση φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους.

Σύμφωνα με τους Kavale και Forness (1995) τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν απόρριψη και εγκατάλειψη από τους συνομηλίκους τους, σε σχέση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ως προς την κοινωνική απόρριψη που βιώνει η συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών, οι Kuhne και Wiener (2000) τονίζουν ότι αυξάνει με το πέρασμα του χρόνου, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι προς το τέλος της σχολικής χρονιάς τα παιδιά τα οποία αρχικά είχαν ένα μέτριο επίπεδο κοινωνικών σχέσεων και επαφών με συνομηλίκους, βιώνουν πια απόρριψη ή εγκατάλειψη.

Οι Wiener και Tardif (2004) επισημαίνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όταν δέχονται εξειδικευμένη βοήθεια σε ειδικά τμήματα (εκτός τάξης), όπως είναι τα τμήματα ένταξης, γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους σε μικρότερο βαθμό. Το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές για κάποιες ώρες την εβδομάδα παρακολουθούν τα τμήματα ένταξης των σχολείων, είναι πιθανό να τους στερεί τη συμμετοχή σε δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους εντός τάξης καθώς και τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης, γεγονός που συχνά τους κάνει να βιώνουν απόρριψη, στιγματισμό ή και μοναξιά.

Επίσης η μοναξιά σε μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης μελετήθηκε και από τους Andreou, Didaskalou και Vlachou (2018). Βρέθηκαν λοιπόν υψηλά επίπεδα μοναξιάς στα συγκεκριμένα παιδιά, με τα υψηλότερα επίπεδα να εμφανίζονται στα κορίτσια, σε σύγκριση με τα αγόρια. Επίσης βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στους οποίους συνυπάρχουν συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς, συγκρινόμενοι με μαθητές που παρουσιάζουν άλλου τύπου ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί και μια άλλη οπτική. Όπως αναφέρει ο Avramidis (2010) σύμφωνα με τα αποτελέσματα μελέτης που διεξήχθη σε 7 δημοτικά σχολεία της Βόρειας Αγγλίας, διαφαίνεται μια πιο θετική εικόνα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του κοινωνικού τους δικτύου. Χρειάζεται να αναφερθεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν κυρίως μαθητές με γνωστικά ελλείμματα και μαθησιακές δυσκολίες και σε μικρότερο βαθμό μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικές δυσκολίες και κινητικά ή σωματικά προβλήματα. Αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της συγκεκριμένης μελέτης είναι σημαντικό να τονιστεί ότι παρόλα αυτά υπάρχουν ενδείξεις ότι η ύπαρξη δυσκολιών μάθησης δεν αποτελεί προγνωστικό παράγοντα της κοινωνικής απομόνωσης.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως ανεξάρτητα από την ταξινόμηση σε επίπεδο εκπαιδευτικών αναγκών, οι περισσότεροι απομονωμένοι μαθητές χρειάζονται εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να βελτιώσουν την κοινωνική τους συμμετοχή. Η προσοχή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών χρειάζεται να στραφεί στην ανάπτυξη συνεργασίας μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένων όλων των μαθητών, προκειμένου να διαμορφωθούν εκείνες οι συνθήκες οι οποίες θα επιτρέψουν την κοινωνική αλληλεπίδραση.

2.4 Η μοναξιά σε οικογένειες παιδιών με δυσκολίες μάθησης

Ο ρόλος του γονέα είναι ένας δύσκολος και απαιτητικός ρόλος. Σύμφωνα με τη Margalit (2010) οι απαιτήσεις του γονεϊκού ρόλου και ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς ανταπεξέρχονται σε αυτές τις απαιτήσεις, επηρεάζει την ποιότητα της γονεϊκότητας και της λειτουργίας ολόκληρης της οικογένειας, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Για τις περισσότερες οικογένειες το καθημερινό στρες που συνοδεύει το γονεϊκό ρόλο, προκαλεί δυσμενείς επιπλοκές στην ικανότητά τους να ασκήσουν με επιτυχία το συγκεκριμένο ρόλο. Σύμφωνα με τους Ladd και Pettit (2002) τα παιδιά με δυσκολίες συχνά πυροδοτούν μοναδικές αντιδράσεις από την πλευρά των γονιών τους. Οι γονείς των παιδιών αυτών είναι πιθανό να επιλέξουν πιο τιμωρητικές στρατηγικές στην καθημερινή τους πρακτική, προκειμένου να διαχειριστούν τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, ως αποτέλεσμα των μειωμένων ψυχικών αποθεμάτων τους.

Είναι γεγονός πως οι οικογένειες παιδιών με δυσκολίες μάθησης βιώνουν αυξημένα επίπεδα στρες σε σύγκριση με τις οικογένειες παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τους Margalit και Al Yagon (2002) αρκετοί γονείς παιδιών με ειδικές

ανάγκες αλλά και δυσκολίες μάθησης, αναφέρουν ότι νιώθουν εξάντληση, λιγότερη διάθεση να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες και συχνά μοναξιά και απομόνωση από συγγενείς και φίλους. Τα μέλη αυτών των οικογενειών επίσης δηλώνουν ότι έχουν λιγότερες ευκαιρίες να εκφραστούν συναισθηματικά μέσα στο οικογενειακό σύστημα και να νιώσουν υποστήριξη. Επιπλέον αυτοί οι γονείς δυσκολεύονται να ενισχύσουν τα παιδιά τους στο να συνάψουν και να διατηρήσουν σχέσεις με συνομηλίκους ή να τα βοηθήσουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης της μοναξιάς.

Επίσης ο Al Yagon (2003) επισημαίνει ότι οι μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής και οικογενειακής συνοχής. Οι γονείς σε αυτές τις οικογένειες δηλώνουν χαμηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας στο να ανταποκριθούν στην απαιτητική και δύσκολη πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν. Τα χαμηλά επίπεδα ψυχικών αποθεμάτων των γονιών αποτυπώνονται και στην περιορισμένη ικανότητά τους να συνάψουν ασφαλείς δεσμούς με τα παιδιά τους καθώς και στα αυξημένα επίπεδα μοναξιάς των παιδιών τους.

Η Junttila (2010), αναφέρει πως οι Henwood & Solano (1994) βρήκαν ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα μοναξιάς που βιώνουν οι μητέρες με τα επίπεδα μοναξιάς που βιώνουν τα παιδιά τους. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα είχαν καταλήξει παλαιότερα, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, οι Lobdell & Perlman (1986). Επιπλέον ο Solomon (2000), είχε επισημάνει πως εάν ένα παιδί μεγαλώνει σε μια κοινωνικά απομονωμένη οικογένεια, υπάρχει αυξημένος κίνδυνος να βιώσει χρόνια μοναξιά. Αρκετά συχνά οι γονείς παιδιών με δυσκολίες μάθησης αισθάνονται κοινωνική απομόνωση και μοναξιά. Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε πως τα χαρακτηριστικά των γονιών αλληλεπιδρούν με τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες

των παιδιών και από κοινού αποτελούν προγνωστικό παράγοντα της απομόνωσης στο σχολείο και της απομόνωσης από ομάδες συνομηλίκων.

Οι Booth-LaForce και Oxford (2008) ακολουθώντας το παραπάνω σκεπτικό, επισημαίνουν ότι η μοναξιά στα πλαίσια της οικογένειας μπορεί να προκύψει από τα χαρακτηριστικά των γονιών ή το στυλ της γονεϊκότητας, όπως για παράδειγμα τη μικρότερη συναισθηματική διαθεσιμότητα των γονιών. Παιδιά και έφηβοι οι οποίοι ένιωσαν ότι οι οικογένειές τους δεν τους παρείχαν συναισθηματική εγγύτητα και στήριξη, ανέφεραν συναισθήματα αποξένωσης και χαμηλά επίπεδα επικοινωνίας και έκφρασης, κυρίως συναισθηματικής μέσα στις οικογένειές τους. Ένας τύπος δεσμού ανάμεσα στο παιδί και στη μητέρα λιγότερο ασφαλής όταν συνδυάζεται και με το ταπεραμέντο του παιδιού, μπορεί να προκαλέσει την αίσθηση της μοναξιάς αρχικά μέσα στην οικογένεια και αργότερα στο σχολείο.

Συμπερασματικά είναι σημαντικό να τονιστεί ότι συνήθως ένα σύνολο παραγόντων είναι αυτό που μπορεί να εξηγήσει ή και να προβλέψει την παιδική μοναξιά και όχι ένας μόνο παράγοντας. Η αίσθηση επάρκειας των γονιών, η προσαρμοστική ικανότητα της οικογένειας, η στάση και τα πιστεύω των γονιών αποτελούν παράγοντες που είτε ενισχύουν την ικανότητα των παιδιών για τη σύναψη φιλικών σχέσεων και σχέσεων εγγύτητας είτε αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την ομαλή τους ανάπτυξη, προκαλώντας κοινωνική απομόνωση και αποξένωση. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών, οι δυνατότητες αλλά και οι αδυναμίες τους, βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους προαναφερθέντες οικογενειακούς παράγοντες, προκαλώντας μοναξιά τόσο εντός της οικογένειας όσο και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους.

3. Ερευνητικοί Στόχοι και Υποθέσεις

Οι κύριοι ερευνητικοί στόχοι της μελέτης ήταν:

- α) Η διερεύνηση των επιπέδων μοναξιάς μαθητών ηλικίας 10-12 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
- β) Η διερεύνηση των επιπέδων μοναξιάς των γονιών παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
- γ) Η σύγκριση των επιπέδων μοναξιάς ανάμεσα στις δύο παραπάνω ομάδες.

Επιμέρους στόχοι της μελέτης ήταν:

- 1) Η διερεύνηση ύπαρξης συσχέτισης ανάμεσα στη μοναξιά των παιδιών και κοινωνικο-δημογραφικών παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία, η ύπαρξη αδερφών ή η σειρά γέννησης.
- 2) Η διερεύνηση ύπαρξης συσχέτισης ανάμεσα στη μοναξιά των γονέων και κοινωνικο-δημογραφικών παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευσή τους.

Ερευνητικές υποθέσεις:

- 1. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται να παρουσιάσουν αυξημένα επίπεδα μοναξιάς.
- 2. Οι γονείς των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται να παρουσιάσουν αυξημένα επίπεδα μοναξιάς.
- 3. Αναμένεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα μοναξιάς παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τα αντίστοιχα των γονιών τους.

4. Μεθοδολογία

4.1 Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Έρευνας

Πρόκειται για περιγραφική συγχρονική μελέτη. Διεξήχθη στο Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής από τις 10 Νοεμβρίου έως και τις 20 Δεκεμβρίου 2018.

4.2 Πληθυσμός της μελέτης

Ο πληθυσμός αναφοράς της παρούσας έρευνας ήταν μαθητές, ηλικίας 10-12 ετών, με μαθησιακά προβλήματα που θα μπορούσαν να επισκεπτούν το Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής και να αναζητήσουν αξιολόγηση.

Τα κριτήρια εισαγωγής στη μελέτη ήταν τα ακόλουθα:

α) Ηλικία 10 και 12 ετών.

β) Διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων F81 κατά ICD 10).

Πιο συγκεκριμένα:

- Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (F81.0)
- Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού (F81.1)
- Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων ((F81.2)
- Μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων (F81.3)

Η διάγνωση αυτή να έχει δοθεί από τη διεπιστημονική ομάδα του Κέντρου.

γ) Οι μαθητές και οι γονείς θα έπρεπε να κατανοούν επαρκώς την ελληνική γλώσσα προκειμένου να είναι σε θέση να κατανοήσουν και να συμπληρώσουν τα δοθέντα ερωτηματολόγια.

Επίσης, αποκλείστηκαν από τη μελέτη μαθητές με συνοσηρότητα.

Ο τελικός πληθυσμός που συμμετείχε στη μελέτη αποτελείται από 50 παιδιά, (37 αγόρια και 13 κορίτσια) και 69 γονείς (45 μητέρες και 24 πατέρες) που προσήλθαν στο Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής, πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια και δέχτηκαν

να συμμετάσχουν στη μελέτη. Η επιλογή του δείγματος έγινε με μη τυχαία διαδοχική δειγματοληψία.

4.3 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

4.3.1 Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων

Οι μαθητές αλλά και οι γονείς τους συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, στο οποίο καταγράφονται πληροφορίες σχετικά με ατομικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα παιδιά οι πληροφορίες αυτές ήταν: φύλο, ηλικία, τάξη φοίτησης, αριθμός των αδερφών καθώς και η σειρά γέννησης. Όσον αφορά τους γονείς: φύλο, ηλικία, εθνικότητα, τόπος διαμονής, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο και επαγγελματική κατάσταση.

4.3.2 Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents (LACA)

Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι γνωστή και ως Κλίμακα Μοναξιάς της Λουβαίνης για Παιδιά και Εφήβους (The Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents – LLCA). Πρόκειται για μια πολυδιάστατη κλίμακα μέτρησης της μοναξιάς, η οποία περιλαμβάνει 4 υποκλίμακες, με 12 ερωτήσεις η καθεμία. Συνολικά αποτελείται από 48 ερωτήσεις. Οι συγκεκριμένες υποκλίμακες μετρούν α. τη μοναξιά στη σχέση με τους γονείς, β. τη μοναξιά στη σχέση με τους συνομηλίκους, γ. την αρνητική στάση απέναντι στη μοναξιά και δ. τη θετική στάση απέναντι στη μοναξιά. Όλες οι ερωτήσεις απαντούν σε μια τετράβαθμη κλίμακα που κυμαίνεται από το 1 (που αντιστοιχεί στο ποτέ) μέχρι το 4 (που αντιστοιχεί στο συχνά). Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των παιδιών στις τέσσερις υποκλίμακες μπορούν να κυμανθούν από το

12 έως το 48, με την υψηλότερη βαθμολογία να δηλώνει υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και πιο αρνητική ή θετική στάση απέναντι στη μοναξιά.

Μελέτες (Marcoen & Goossens, 1993; Marcoen, Goossens & Caes, 1987) δείχνουν ότι οι τέσσερις υποκλίμακες είναι αρκετά αξιόπιστες (εσωτερική συνοχή: Cronbach alpha = .80 και άνω). Η συγκεκριμένη κλίμακα επιπλέον αποδείχτηκε ότι διαθέτει επαρκή βαθμό εγκυρότητας. Τέλος υπάρχουν ενδείξεις ότι τόσο η συγκλίνουσα όσο και η διακρίνουσα εγκυρότητα των διαφορετικών υποκλιμάκων είναι ικανοποιητική (Goossens & Beyers, 2002).

Η συλλογή των παραπάνω δεδομένων που αποδεικνύουν την εγκυρότητα έγινε από ολλανδόφωνα παιδιά στο Βέλγιο, την ομάδα στόχο για την οποία η κλίμακα δημιουργήθηκε αρχικά. Μεταγενέστερη έρευνα υποδηλώνει ότι η κλίμακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε παιδιά και εφήβους που ανήκουν και σε άλλες πολιτιστικές ομάδες, όπως για παράδειγμα σε αγγλόφωνα παιδιά στον Καναδά (Terrell-Deutch, 1999) ή σε εφήβους στην Ιρλανδία (de Roiste, 2000).

Τέλος, η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί επιτυχώς σε έναν μεγάλο αριθμό εμπειρικών μελετών σε παιδιά και εφήβους στα οποία η μοναξιά και η στάση απέναντι στη μοναξιά έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με φαινόμενα όπως η προσκόλληση στους γονείς, η διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων και οι ατομικές διαφορές στην αυτοσυνειδησία (Goossens, L., & Marcoen, A. 1999a, Goossens, L., & Marcoen, A. 1999b).

Η LLCA προσαρμόστηκε και στα ελληνικά. Η προσαρμογή της βασίστηκε σε δείγμα 324 παιδιών (155 αγοριών και 169 κοριτσιών), οι οποίοι ήταν μαθητές της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού ηλικίας από 10 έως 13 ετών (Didaskalou, & Klefтарas, 2005. Klefтарas, & Didaskalou, 2006). Η κλίμακα μεταφράστηκε αρχικά από τα αγγλικά

στα ελληνικά και στη συνέχεια από τα ελληνικά στα αγγλικά και προσαρμόστηκε κατάλληλα στην ελληνική γλώσσα από τρεις δίγλωσσους ψυχολόγους και παιδαγωγούς. Η παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι πρόκειται για μια πολυδιάστατη κλίμακα και η ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax έδωσε παράγοντες ανάλογους με αυτούς της έρευνας του Marcoen, Goosens και Caes (1987) στο Βέλγιο. Στην παρούσα μελέτη οι υποκλίμακες είχαν τους εξής δείκτες: Μοναξιά σε σχέση με τους γονείς, $\alpha = 0,67$. Μοναξιά σε σχέση με τους φίλους, $\alpha = 0,88$. Θετική διάσταση της μοναξιάς, $\alpha = 0,84$. Αρνητική διάσταση της μοναξιάς, $\alpha = 0,64$.

4.3.3 Κλίμακα Υποκειμενικού Αισθήματος Μοναξιάς (UCLA Loneliness Scale, Version 3, Russell, 1996).

Πρόκειται για τη μεταφρασμένη έκδοχή της συγκεκριμένης κλίμακας η οποία αποτελεί μια κλίμακα αυτοαναφορών και δημιουργήθηκε για τη μέτρηση του αντιληπτού ή υποκειμενικού αισθήματος μοναξιάς. Η τρίτη και πιο πρόσφατη έκδοση της κλίμακας του υποκειμενικού αισθήματος μοναξιάς (Russell, 1996), περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις, τόσο με θετική όσο και με αρνητική διατύπωση. Στη συγκεκριμένη έκδοση η διατύπωση των ερωτήσεων έχει απλοποιηθεί, σε σχέση με τις προηγούμενες, έτσι ώστε το περιεχόμενο των ερωτήσεων να ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο σύγχυσης στους συμμετέχοντες (π.χ σε ηλικιωμένα άτομα ή σε λιγότερο μορφωμένους πληθυσμούς) και ως εκ τούτου ενισχύεται ο βαθμός της αξιοπιστίας της (Russell, 1996· Vassar & Crosby, 2008). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια τετράβαθμης κλίμακας Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο ποτέ και το 4 στο συχνά. Το άθροισμα των απαντήσεων στις 20 ερωτήσεις καθορίζει το συνολικό σκορ του αισθήματος μοναξιάς των συμμετεχόντων. Υψηλότερος μέσος όρος δηλώνει υψηλότερο υποκειμενικό αίσθημα μοναξιάς.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της συγκεκριμένης κλίμακας είναι αρκετά υψηλή και έχει διαπιστωθεί τόσο από διεθνείς έρευνες όσο και από μελέτες για την ελληνική πραγματικότητα

(Anderson & Malikiosi-Loisos, 1992· Kafetsios & Sideridis, 2006· Russell, 1996). Στο ελληνικό δείγμα τρεις διαφορετικές μελέτες (Anderson & Malikiosi-Loisos, 1992. Καφέτσιος & Πετράτου, 2005. Kafetsios & Sideridis, 2006) διαπίστωσαν ότι η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας είναι ικανοποιητική καθώς κυμαίνεται από 0,87 έως 0,89. Η αξιοπιστία στην παρούσα μελέτη βρέθηκε να είναι $\alpha=0,91$.

4.4 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των στοιχείων για την παρούσα έρευνα έγινε στο Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής. Το συγκεκριμένο Κέντρο αναλαμβάνει διαγνωστικό και θεραπευτικό έργο για παιδιά και εφήβους μέχρι 18 ετών. Αποτελεί επίσημο κρατικό φορέα του Υπουργείου Υγείας, αναγνωρισμένο και από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων και εξυπηρετεί κατοίκους των Αθηνών, της Αττικής αλλά και της Περιφέρειας. Αρχικά πραγματοποιήθηκε συνάντηση και ενημέρωση του Διευθυντή του συγκεκριμένου Κέντρου για τους σκοπούς της έρευνας και ακολούθησε η συγκατάθεσή του. Στη συνέχεια ενημερώθηκαν οι γονείς των παιδιών που προσήλθαν με αίτημα για μαθησιακή αξιολόγηση ή επαναξιολόγηση. Εφόσον υπήρξε θετική ανταπόκριση από τους γονείς, τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν το έντυπο συγκατάθεσης προκειμένου να επιτραπεί η συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Στη συνέχεια ζητήθηκε τόσο από τους γονείς όσο και από τα παιδιά να συμπληρώσουν τα 2 ερωτηματολόγια, ένα με τα κοινωνικο-δημογραφικά τους στοιχεία και ένα με ερωτήσεις που καταγράφουν και μετρούν το αίσθημα της μοναξιάς. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν εθελοντική. Στην περίπτωση προσέλευσης και των δύο γονέων δόθηκαν δύο ξεχωριστά ερωτηματολόγια, ενώ στην περίπτωση που δεν δέχτηκε κανένας από τους γονείς να συμμετάσχει στην έρευνα, ο μαθητής δεν αποκλείστηκε από το δείγμα. Τόσο στην περίπτωση των παιδιών όσο και στην

περίπτωση των γονέων υπήρχε η δυνατότητα παροχής διευκρινίσεων από την πλευρά του ερευνητή. Τα ερωτηματολόγια διέθεταν ειδικούς κωδικούς αριθμούς ταυτοποίησης και συμπληρώθηκαν από τους μαθητές ανώνυμα. Η συλλογή δεδομένων διήρκησε από αρχές Νοέμβρη έως και τέλη Δεκέμβρη του 2018.

4.5 Στατιστική ανάλυση

Για τη μελέτη της μοναξιάς των παιδιών (με τους γονείς, με συνομήλικους, θετική και αρνητική διάσταση μοναξιάς) σε σχέση με το φύλο και τη διάγνωση διενεργήθηκαν συγκρίσεις με το t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Η σχέση της μοναξιάς των μαθητών με την τάξη φοίτησης (4^η, 5^η, 6^η) και τη σειρά γέννησης εξετάστηκε με απλή ανάλυση διακύμανσης, όπου οι διαστάσεις της μοναξιάς αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ η τάξη φοίτησης και η σειρά γέννησης τις ανεξάρτητες.

Προκειμένου να μελετηθούν οι διαφορές στους μέσους όρους των διαστάσεων της μοναξιάς των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η σύγκριση ανά ζεύγη (μοναξιά με γονείς και μοναξιά με φίλους, αρνητική και θετική μοναξιά) με t-test. Η σχέση μεταξύ των διαστάσεων της μοναξιάς των μαθητών εξετάστηκε με το δείκτη συσχέτισης Pearson (r).

Για τη διερεύνηση των επιπέδων μοναξιάς των γονέων με βάση το φύλο (πατέρας και μητέρα) χρησιμοποιήθηκε ανάλυση t-test. Για τη μελέτη της μοναξιάς των γονέων (πατέρα και μητέρα), σε σχέση με τη διάγνωση του παιδιού και το επίπεδο εκπαίδευσής τους διενεργήθηκαν συγκρίσεις με t-test. Η διερεύνηση της μοναξιάς των γονέων σε σχέση με την τάξη φοίτησης μελετήθηκε με απλή ανάλυση διακύμανσης και το κριτήριο Scheffe. Η σχέση μεταξύ των διαστάσεων της μοναξιάς των μαθητών και των γονέων εξετάστηκε με το δείκτη συσχέτισης Pearson (r).

5. Αποτελέσματα

Δείγμα παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 50 παιδιά, 37 (76%) αγόρια και 13(24%) κορίτσια με μέση ηλικία 10,89 (εύρος 10 έως 12 έτη). Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών φοιτούσε στην έκτη τάξη (23 μαθητές-46), το 28% (14 μαθητές) στην Πέμπτη τάξη και το υπόλοιπο 26% (13 μαθητές) στην Τετάρτη τάξη. Στην κατηγορία των πρωτότοκων παιδιών ανήκει το 48% (24 παιδιά), το 34% (17 παιδιά) είναι δευτερότοκα και τα υπόλοιπα 9 παιδιά (18%) βρίσκονται στην τρίτη ή τέταρτη σειρά γέννησης. Με βάση στοιχεία των γονέων, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (32 παιδιά-64%) δηλώνουν ότι έχουν έναν αδελφό ή αδελφή, το 18% (9 παιδιά) αναφέρουν ότι έχουν δύο αδέρφια, το 8% (4 παιδιά) έχουν τρία ή τέσσερα αδέρφια και το 10% (5 παιδιά) είναι μοναχοπαίδια. Τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών

	Αγόρια (N=37)		Κορίτσια (N=13)		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
<i>Φύλο</i>	37	74	13	26	50	100
<i>Τάξη φοίτησης</i>						
4 ^η	9	69.2	4	30.8	13	26
5 ^η	8	57.1	6	42.9	14	28
6 ^η	20	87	3	13	23	46
Σύνολο	37	74	13	26	50	100
<i>Σειρά γέννησης</i>						
Πρωτότοκα	18	48.6	6	46.1	24	48
Δευτερότοκα	14	37.8	3	23.1	17	34
3 ^η ή 4 ^η σειρά	5	13.6	4	30.8	9	18
Σύνολο	37	74	13	26	50	100
<i>Αδέρφια</i>						
1	23	62.2	9	69.2	32	64
2	6	16.2	3	23.1	9	18
3 ή 4	3	8.1	1	7.7	4	8
Κανένα	5	13.5	-	-	5	10

N= αριθμός

Σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, το 62% (31 άτομα) των παιδιών έχουν διαγνωστεί με διαταραχή ανάγνωσης, το 30% (15 άτομα) με μεικτή διαταραχή και το 8% (4 άτομα) με διαταραχή συλλαβισμού. Σχετικά με τη διάγνωση και τα φύλο τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ποσοστά διάγνωσης διαταραχής μεταξύ των δύο φύλων.

Πίνακας 2. Κατανομή αγοριών και κοριτσιών ως προς τη διάγνωση

Διάγνωση	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Διατ. Ανάγνωσης	22	59.5	9	69.2	31	62
Διατ. συλλαβισμού	4	10.8	0	0	4	8
Μεικτή διαταραχή	11	29.7	4	30.8	15	30
Σύνολο	37	74	13	26	50	100

Σημείωση. Τα ποσοστά έχουν υπολογιστεί ως προς το φύλο

Δείγμα γονέων. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 45 μητέρες από την ευρύτερη περιοχή της Αθήνας και του Πειραιά. Το 82% (37 μητέρες) αναφέρουν ότι είναι Ελληνίδες, ενώ το 18% (8 μητέρες) ανήκουν σε άλλες εθνικότητες. Η μέση τιμή της ηλικίας των μητέρων ήταν 43.53 με εύρος από 32 έως 54 έτη. Το 75.5% (37 άτομα) των μητέρων δηλώνουν έγγαμες και το 25.5% (8 μητέρες) ανήκουν στις μονογονεϊκές οικογένειες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μητέρων (28 μητέρες-62.2%) δηλώνει ότι έχει δύο παιδιά, το 15.6% (7 μητέρες) έχουν από ένα παιδί και το 20.2% (10 μητέρες) αναφέρουν τρία ή τέσσερα παιδιά.

Σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση, το 26.7% (12 μητέρες) δηλώνουν ότι εργάζονται ως ιδιωτικοί υπάλληλοι, το 20% (9 μητέρες) αναφέρουν απασχόληση στο δημόσιο τομέα, 8 μητέρες (17.8%) ασχολούνται με οικιακά, άλλες 8 (17.8%)

είναι άνεργες, 6 μητέρες (13.3%) ασκούν ελεύθερο επάγγελμα και 2 (4.4%) δηλώνουν μία συνταξιούχους και μία κάτι άλλο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μητέρων (40%-18 άτομα) αναφέρουν ότι είναι απόφοιτες Λυκείου, το 24.4% (11 μητέρες) κατέχουν πτυχίο προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών, το 13.3% (6 μητέρες) είναι απόφοιτες Γυμνασίου, το 11.2% (5 μητέρες) έχουν αποφοιτήσει από ΙΕΚ, το 6.7% (3 μητέρες) έχουν ολοκληρώσει το Δημοτικό και το 4.4% (2 μητέρες) αναφέρουν κάτι άλλο. Η μέση τιμή χρόνων φοίτησης στο σχολείο είναι 12.29 έτη (τυπική απόκλιση Τ.Α. 3.41). Το εύρος των χρόνων φοίτησης των μητέρων στο σχολείο είναι από 2 έως 19 έτη. Τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των μητέρων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των μητέρων από την Ελλάδα σε σύγκριση με τις μητέρες άλλης εθνικότητας

	Ελληνίδες		Άλλης εθνικότητας		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%.
	37	82.2	8	17.8	45	100
<i>Οικογενειακή κατάσταση</i>						
Έγγαμη	32	86.5	5	62.5	37	82.2
Μονογονεϊκή	5	13.5	3	37.5	8	17.8
<i>Αριθμός τέκνων</i>						
Ένα παιδί	6	16.2	1	12.5	7	15.6
Δύο παιδιά	23	62.2	5	62.5	28	62.2
3 ή 4 παιδιά	8	21.6	2	25	10	22.2
<i>Επαγγ/τική κατάσταση</i>						
Ιδιωτικός/ή υπάλληλος	9	24.3	3	37.5	12	26.7
Δημόσιος υπάλληλος	8	21.6	1	12.5	9	20.0
Οικιακά	7	18.9	1	12.5	8	17.8
Ελεύθερος Επαγγ/τίας	6	16.2	-	-	6	13.3
Άνεργος/η	5	13.5	3	37.5	8	17.8
Άλλο	2	5.5	-	-	2	4.4
<i>Εκπαίδευση</i>						
Δημοτικό	1	2.7	2	25	3	6.7
Γυμνάσιο	2	5.4	4	50	6	13.3
Λύκειο	17	45.9	1	12.5	18	40
ΙΕΚ	5	13.6	-	-	5	11.2
ΤΕΙ, ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό	10	27.0	1	12.5	11	24.4
Άλλο	2	5.4	-	-	2	4.4

Το δείγμα των πατεράδων αποτέλεσαν 21 Έλληνες και τρεις μετανάστες με μέσο όρο ηλικίας 45.04 και εύρος 41 έως 60 έτη. Το 79.2% (19 άτομα) είναι έγγαμοι και το 20.8 (5 άτομα) διαζευγμένοι. Το μεγαλύτερο ποσοστό των πατέρων (15 άτομα-62.5%) δηλώνει ότι έχει δύο παιδιά, το 16.7% (4 άτομα) έχουν από ένα παιδί και το 20.9% (5 άτομα) αναφέρουν τρία ή τέσσερα παιδιά.

Σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση, το 37.5% (9 άτομα) δηλώνουν ότι εργάζονται ως ιδιωτικοί υπάλληλοι, το 29.2% (7 άτομα) αναφέρουν απασχόληση στο δημόσιο τομέα, 7 πατέρες (29.2%) ασκούν ελεύθερο επάγγελμα και ένας πατέρας (4.2%) δηλώνει κάτι άλλο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των πατέρων (50%-12 άτομα) αναφέρουν ότι είναι απόφοιτοι Λυκείου, το 45.8% (11 άτομα) κατέχουν πτυχίο προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών, και το 4.2% (ένα άτομο) έχει ολοκληρώσει μόνον το Δημοτικό. Η μέση τιμή χρόνων φοίτησης στο σχολείο είναι $M.T=13.04$ και η τυπική απόκλιση $T.A.=2.48$. Το εύρος των χρόνων φοίτησης στο σχολείο είναι από 7 έως 18 έτη. Τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των πατέρων παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των πατέρων

Οικογενειακή κατάσταση	Έλληνες		Άλλης εθνικότητας		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%.
	21	87.5	3	12.5	24	100
Έγγαμος	16	76.2	3	100	21	87.5
Μονογονεϊκή	5	23.8	-	-	3	12.5
Σύνολο	21	87.5	3	12.5	24	100
<i>Αριθμός τέκνων</i>						
Ένα παιδί	4	19	-	-	4	16.7
Δύο παιδιά	12	57.1	3	100	15	62.5
3 ή 4 παιδιά	5	23.9	-	-	5	20.8
Σύνολο	21	87.5	3	12.5	24	100
<i>Επαγ/τική κατάσταση</i>						
Ιδιωτικός/ή υπάλληλος	8	38.1	1	33.3	9	37.5
Δημόσιος υπάλληλος	7	33.3	-	-	7	29.2
Ελεύθερος Επαγγ/τίας	6	28.6	1	33.3	7	29.2
Άλλο	-	-	1	33.3	1	4.1
Σύνολο	21	87.5	3	12.5	24	100
<i>Εκπαίδευση</i>						
Δημοτικό	1	4.8	-	-	1	4.2
Λύκειο	9	42.9	3	100	12	50
ΤΕΙ, ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό	11	52.3	-	-	11	45.8
Σύνολο	21	87.5	3	12.5	24	100

Επίπεδα μοναξιάς μαθητών και ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, διάγνωση, τάξη φοίτησης, σειρά γέννησης)

Μοναξιά και Φύλο. Με βάση τα αποτελέσματα του Πίνακα 5 φαίνεται ότι τα παιδιά νιώθουν αρκετά κοντά με τους γονείς τους, καθώς η μέση τιμή βρίσκεται κοντά στην υψηλή βαθμολογία της κλίμακας ($M=41.42$ με υψηλότερη βαθμολογία 48). Σε σχέση με τους φίλους, η μέση τιμή της μοναξιάς είναι χαμηλή, δηλαδή, τα παιδιά νιώθουν σπάνια μοναξιά με τους φίλους τους (19.28 έναντι 48). Τα παιδιά μπορούν περίπου σε μέτριο βαθμό να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά τόσο θετικά όσο και αρνητικά.

Από τη σύγκριση της βαθμολογίας της μοναξιάς με βάση το φύλο δεν προέκυψαν διαφορές σε σχέση με τους γονείς ($p=0.22$), τους συνομήλικους ($p=0.49$), τη θετική ($p=0.55$) και την αρνητική μοναξιά ($p=0.89$) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Μέση βαθμολογία της μοναξιάς των μαθητών ως προς το φύλο

Διαστάσεις μοναξιάς	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	M	T.A.	M	T.A.	M	T.A.
Π1 – με γονείς	40.95	6.60	42.77	3.49	41.42	5.97
Π2 – με φίλους	18.81	7.18	20.61	8.09	19.28	7.38
Π3 – θετική	29.27	7.74	30.77	7.66	29.66	7.67
Π4 – αρνητική	29.37	5.35	29.08	6.82	29.30	5.70

Σημείωση. Η βαθμολογία κυμαίνεται από το 1 έως 48., M=μέση βαθμολογία, T.A.=τυπική απόκλιση

Μοναξιά και διάγνωση. Η σύγκριση των επιπέδων της μοναξιάς των μαθητών έγινε με βάση μόνον δύο ομάδες μαθητών, τα παιδιά με διαταραχή ανάγνωσης και τα παιδιά με μεικτή διαταραχή. Ο αριθμός των παιδιών με διαταραχή συλλαβισμού δεν ήταν επαρκής. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν διαφορές στις μέσες τιμές της μοναξιάς με τους γονείς ($p=0.23$), σε σχέση με τους συνομήλικους ($p=0.54$), τη θετική ($p=0.17$) και την αρνητική μοναξιά ($p=0.60$), οι οποίες να σχετίζονται με τη διαφορετική διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Μέσες Τιμές της μοναξιάς των μαθητών ως προς τη διάγνωση

Διαστάσεις μοναξιάς	Διατ. Ανάγνωσης		Μεικτή διαταραχή	
	M	T.A.	M	T.A.
Π1 – με γονείς	42.74	4.49	40.00	7.96
Π2 – με φίλους	19.64	6.72	18.00	9.21
Π3 – θετική	30.32	7.91	27.00	7.43
Π4 – αρνητική	29.42	5.49	28.40	6.28

Σημείωση. Η βαθμολογία κυμαίνεται από το 1 έως 48.

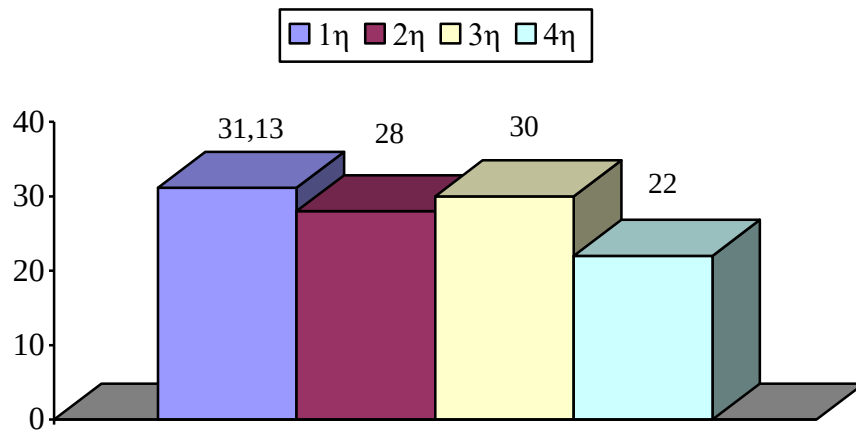
Μοναξιά και Τάξη Φοίτησης. Στο Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μέσων τιμών της μοναξιάς με βάση την τάξη φοίτησης. Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές της μοναξιάς σε σχέση με τους γονείς ($p=0.09$), σε σχέση με τους συνομήλικους ($p=0.62$), τη θετική ($p=0.31$) και την αρνητική ($p=0.79$) μοναξιά, οι οποίες να σχετίζονται με την τάξη φοίτησης (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Μέσες τιμές της μοναξιάς των μαθητών ως προς την τάξη φοίτησης

Διαστάσεις μοναξιάς	4 ^η τάξη		5 ^η τάξη		6 ^η τάξη	
	M	T.A.	M	T.A.	M	T.A.
Π1 – με γονείς	43.15	3.72	43.07	3.00	39.43	7.68
Π2 – με φίλους	18.46	7.57	18.21	5.22	20.39	8.47
Π3 – θετική	27.00	6.94	29.79	6.76	31.09	8.46
Π4 – αρνητική	29.46	4.82	30.07	6.62	28.74	5.70

Σημείωση. Η βαθμολογία κυμαίνεται από το 1 έως 48.

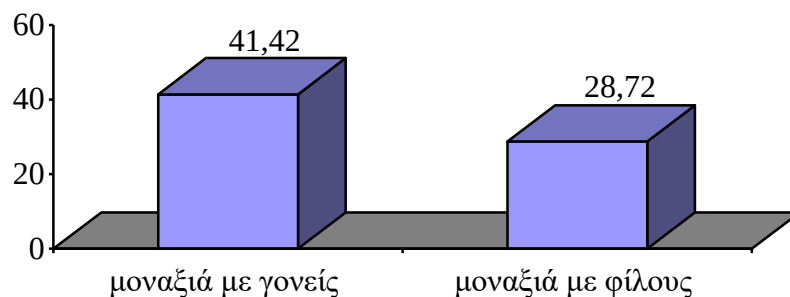
Μοναξιά και Σειρά γέννησης. Με βάση την ανάλυση διακύμανσης και το κριτήριο Scheffe τα πρώτα σε σειρά γέννησης παιδιά αναφέρουν το υψηλότερο επίπεδο αρνητικής μοναξιάς, ακολουθούν τα παιδιά σε δεύτερη και τρίτη σειρά γέννησης. Τη λιγότερη αρνητική μοναξιά αναφέρουν τα παιδιά σε τέταρτη σειρά γέννησης $p<0.05$ (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Μέσες τιμές μοναξιάς μαθητών με βάση τη σειρά γέννησης

Μοναξιά μαθητών σε σχέση με τους γονείς και τους συνομήλικους, αρνητική και θετική μοναξιά.

Σύγκριση μέσων τιμών μοναξιάς ανά ζεύγη. Η εξέταση των επιπέδων μοναξιάς των μαθητών (μοναξιά με γονείς και συνομήλικους, θετική και αρνητική μοναξιά) έδειξε ότι τα επίπεδα αρνητικής και θετικής μοναξιάς δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ($p=0.72$). Αντίθετα το επίπεδο μοναξιάς με τους φίλους είναι υψηλότερο σε σχέση με το επίπεδο μοναξιάς με τους γονείς ($p<0.001$) (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Μέσες τιμές μοναξιάς των παιδιών με γονείς και φίλους

Συσχέτιση διαστάσεων μοναξιάς των παιδιών. Προκειμένου να μελετηθεί η σχέση μεταξύ των διαστάσεων της μοναξιάς των μαθητών χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης

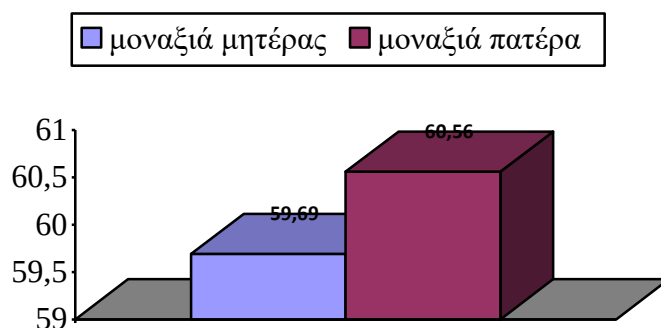
Pearson r. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα εγγύτητας με τους γονείς τόσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα μοναξιάς με τους φίλους. Ο δείκτης αρνητικής συσχέτισης είναι χαμηλού επιπέδου ($p < 0.01$). Επίσης, όσο αυξάνεται η μοναξιά με φίλους τόσο ενισχύεται η θετική διάσταση της μοναξιάς ($p < 0.01$). Ο δείκτης συσχέτισης βρίσκεται σε μέτριο επίπεδο. Τέλος, η μέση τιμή θετικής διάστασης της μοναξιάς συσχετίζεται θετικά με τη μέση τιμή αρνητικής διάστασης της μοναξιάς ($p < 0.01$). Ο δείκτης συσχέτισης βρίσκεται σε μέτριο επίπεδο. Δηλαδή, η θετική διάσταση της μοναξιάς των παιδιών αυξάνεται συγχρόνως με την αρνητική της διάσταση. Φαίνεται ότι οι δύο διαστάσεις της μοναξιάς (θετική και αρνητική) συνυπάρχουν.

Πίνακας 8. Συσχέτιση των διαστάσεων της μοναξιάς των μαθητών

	Μοναξιά με γονείς	Μοναξιά με φίλους	Θετική μοναξιά	Αρνητική μοναξιά
Μοναξιά με γονείς	-			
Μοναξιά με φίλους	-0.14**	-		
Θετική μοναξιά	0.05	0.52**	-	
Αρνητική μοναξιά	0.10	0.27	0.49**	-
Σημείωση: ** $p < 0.01$				

Επίπεδα μοναξιάς γονέων και ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο γονέων, διάγνωση και τάξη φοίτησης παιδιού, επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας).

Επίπεδα μοναξιάς γονέων και φύλο. Η μέση τιμή μοναξιάς της μητέρας ($M=59.69$) και του πατέρα ($M=60.56$) είναι υψηλή, πάνω από τη μέση βαθμολογία της κλίμακας (υψηλότερη βαθμολογία 80). Η σύγκριση των μέσων τιμών μοναξιάς ανά ζεύγη (μητέρα και πατέρα) δεν έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ ομάδων ($p=0.60$) (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Μέσες τιμές μοναξιάς μητέρα και πατέρα

Μοναξιά γονέων και διάγνωση παιδιού. Η ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι οι μέσες τιμές της μοναξιάς της μητέρας ($p=0.32$) και του πατέρα ($p=0.32$) δεν σχετίζονται με τη διάγνωση του παιδιού, τη διαταραχή ανάγνωσης και τη μεικτή διαταραχή (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Μοναξιά γονέων με βάση τη διάγνωση του παιδιού

Μοναξιά γονέων	Διατ. Ανάγνωσης		Μεικτή διαταραχή	
	M	T.A.	M	T.A.
1 – μητέρας	58.95	8.95	60.50	10.58
2 – πατέρα	60.67	5.00	63.33	5.35

Μοναξιά γονέων και τάξη φοίτησης του παιδιού. Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές της μοναξιάς της μητέρας ($p=0.51$) και της μοναξιάς του πατέρα ($p=0.59$), οι οποίες να σχετίζονται με την τάξη φοίτησης του παιδιού.

Πίνακας 10. Μέση τιμή μοναξιάς γονέων ως προς την τάξη φοίτησης του παιδιού

Μοναξιά γονέων	4 ^η τάξη		5 ^η τάξη		6 ^η τάξη	
	M	T.A.	M	T.A.	M	T.A.
1 – μητέρας	59.89	7.10	63.88	11.47	58.95	10.61
2 – πατέρα	59.80	4.27	61.57	5.00	62.80	5.88

Επίπεδο μοναξιάς μητέρας και επίπεδο εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια

& δευτεροβάθμια και πανεπιστημιακή).

Η ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι οι μέσοι όροι της μοναξιάς της μητέρας ($p=0.53$) δεν σχετίζονται με το επίπεδο εκπαίδευσής της. Για τις μητέρες της πρώτης ομάδας η μέση τιμή ήταν $M=59.61$ και για τη δεύτερη ομάδα $M=61.73$.

Συσχέτιση της μοναξιάς των γονέων με τη μοναξιά των παιδιών.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, δεν βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη μοναξιά του πατέρα και της μητέρας με τις διαστάσεις της μοναξιάς του παιδιού. Οι δείκτες στατιστικής σημαντικότητας ήταν ως εξής: μοναξιά με γονείς και μοναξιά μητέρας ($p=0.96$), μοναξιά με φίλους και μοναξιά μητέρας ($p=0.07$), θετική μοναξιά και μοναξιά μητέρας ($p=0.18$), αρνητική μοναξιά και μοναξιά μητέρας ($p=0.96$), μοναξιά με γονείς και μοναξιά πατέρα ($p=0.81$), μοναξιά με φίλους και μοναξιά πατέρα ($p=0.95$), θετική μοναξιά και μοναξιά πατέρα ($p=0.73$), αρνητική μοναξιά και μοναξιά πατέρα ($p=0.96$).

Πίνακας 11. Συσχέτιση της μοναξιάς των γονέων με τη μοναξιά των παιδιών

Μοναξιά γονέων	Μοναξιά με γονείς	Μοναξιά με φίλους	Θετική μοναξιά	Αρνητική μοναξιά
μητέρας	0.009	-0.30	-0.23	0.008
πατέρα	0.06	0.20	-0.08	-0.01

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τα επίπεδα μοναξιάς μαθητών ηλικίας 10-12 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τα επίπεδα μοναξιάς των γονέων τους καθώς και να συγκρίνει τα επίπεδα μοναξιάς ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Όσον αφορά τα επίπεδα μοναξιάς των παιδιών με ειδικές δυσκολίες μάθησης που συμμετείχαν στην μελέτη, τα ευρήματα έδειξαν ότι νιώθουν αρκετά κοντά με τους γονείς τους και ότι σπάνια νιώθουν μοναξιά με τους φίλους τους. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα προηγούμενων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές με ειδικές δυσκολίες μάθησης, και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα, βιώνουν έντονα το αίσθημα της μοναξιάς. Οι Bossaert et al. (2012), αναφέρουν πως τα υψηλά επίπεδα μοναξιάς στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις κανονικές τάξεις είναι ενδεικτικά της μειωμένης κοινωνικής συμμετοχής τους, γεγονός το οποίο έχει ως αποτέλεσμα να βρίσκονται κοινωνικά σε κίνδυνο. Παρόμοιες είναι και οι παρατηρήσεις των Yu, Zhang και Yan (2005), των Kucukera et al. (2015) και Margalit et al. (1999), οι οποίοι μεταξύ άλλων αναφέρουν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας και χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής, σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, η μοναξιά σε μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης μελετήθηκε και από τους Andreou, Didaskalou και Vlachou (2015) σύμφωνα με τους οποίους τα επίπεδα μοναξιάς στα συγκεκριμένα παιδιά ήταν υψηλά.

Το εύρημα της παρούσας έρευνας ότι οι μαθητές νιώθουν κοντά με γονείς και φίλους και βιώνουν χαμηλά επίπεδα μοναξιάς μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι το δείγμα αποτελείται αποκλειστικά από μαθητές με ειδικές και όχι γενικευμένες

μαθησιακές δυσκολίες. Πιθανά οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, λαμβάνοντας υπόψη και το γεγονός ότι πρόκειται εξ' ορισμού για παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, να καταφέρνουν να αντισταθμίζουν τη δυσκολία τους σε έναν γνωστικό τομέα με καλύτερες επιδόσεις σε άλλους τομείς και ως εκ τούτου να παρουσιάζουν μεγαλύτερη κοινωνική προσαρμογή (Martinez et al., 2004). Επίσης, υπάρχει περίπτωση οι συγκεκριμένοι μαθητές να έχουν καταφέρει να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη δυσκολία τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο, να έχουν διαγνωστεί έγκαιρα και να έχουν παρακολουθήσει προγράμματα αποκατάστασης μαθησιακών δυσκολιών και ως εκ τούτου να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, γεγονός που βοηθά τόσο στη σχολική προσαρμογή όσο και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Επίσης ο Avramidis (2010) αναφέρει πως σύμφωνα με αποτελέσματα μελέτης που διεξήχθη σε 7 δημοτικά σχολεία της Βόρειας Αγγλίας, διαφαίνεται μια πιο θετική εικόνα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του κοινωνικού τους δικτύου. Ειδικότερα όσον αφορά στην συμμετοχή σε ομάδες συνομηλίκων, οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τις ίδιες πιθανότητες να ενταχθούν σε τέτοιες ομάδες και τις ίδιες πιθανότητες να απομονωθούν. Παρά την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών οι μαθητές αυτοί καταφέρνουν να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν κάποιες θετικές κοινωνικές σχέσεις και να γίνουν μέλη ενός κοινωνικού δικτύου.

Όσον αφορά τη διερεύνηση των επιπέδων μοναξιάς των γονιών με παιδιά που έχουν δυσκολίες μάθησης βρέθηκε ότι ο μέσος όρος μοναξιάς των γονέων (τόσο των μητέρων όσο και των πατέρων) είναι υψηλός. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ευρήματα προηγούμενων ερευνών που μελέτησαν τη μοναξιά των γονιών με παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Συγκεκριμένα η Margalit (2010) τονίζει ότι δε νιώθουν μοναξιά μόνο τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

γενικότερα αλλά και οι γονείς τους υποφέρουν από μοναξιά και κοινωνική απομόνωση. Οι μητέρες των παιδιών αυτών αποδίδουν τη δυσφορία και τα αυξημένα επίπεδα άγχους στο γεγονός ότι κανείς δεν είναι σε θέση να κατανοήσει πραγματικά τι αισθάνονται. Οι συγκρούσεις με το εκπαιδευτικό σύστημα, η αγωνία για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και η απελπισία τους όταν δεν ικανοποιείται η ανάγκη για στήριξη και κατανόηση, είναι κάποιες από τις καταστάσεις που βιώνουν.

Επίσης, αρκετοί γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και δυσκολίες μάθησης, αναφέρουν ότι νιώθουν εξάντληση, λιγότερη διάθεση να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες και συχνά μοναξιά και απομόνωση από συγγενείς και φίλους. Τα μέλη αυτών των οικογενειών επίσης δηλώνουν ότι έχουν λιγότερες ευκαιρίες να εκφραστούν συναισθηματικά μέσα στο οικογενειακό σύστημα και να νιώσουν υποστήριξη. Επιπλέον, αυτοί οι γονείς δυσκολεύονται να ενισχύσουν τα παιδιά τους στο να συνάψουν και να διατηρήσουν σχέσεις με συνομηλίκους ή να βοηθήσουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης της μοναξιάς (Margalit & Al Yagon 2002).

Ως προς τον τρίτο ερευνητικό στόχο στη συγκεκριμένη έρευνα δε βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα μοναξιάς των παιδιών με ειδικές δυσκολίες μάθησης και στα αντίστοιχα των γονιών τους. Πιθανόν οι γονείς, οι οποίοι στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε να βιώνουν υψηλά επίπεδα μοναξιάς, να μην επικοινωνούν το δύσκολο και δυσάρεστο για αυτούς συναίσθημα στα παιδιά τους, προκειμένου να τα προφυλάξουν από τα αρνητικά τους συναισθήματα. Το συγκεκριμένο εύρημα, το οποίο θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον να μελετηθεί περαιτέρω, δε συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα μοναξιάς παιδιών με δυσκολίες μάθησης με τα αντίστοιχα των γονιών τους. Ειδικότερα, η Junttila (2010) αναφέρει πως οι

Henwood & Solano (1994) βρήκαν ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα μοναξιάς που βιώνουν οι μητέρες με τα επίπεδα μοναξιάς που βιώνουν τα παιδιά τους. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα είχαν καταλήξει παλαιότερα, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, οι Lobdell & Perlman (1986) οι οποίοι αναφέρουν επιπρόσθετα συσχετίσεις ανάμεσα και στους πατέρες με τα παιδιά τους. Επιπλέον ο Solomon (2000), είχε επισημάνει πως εάν ένα παιδί μεγαλώνει σε μια κοινωνικά απομονωμένη οικογένεια, υπάρχει αυξημένος κίνδυνος να βιώσει χρόνια μοναξιά.

Όσον αφορά επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας και αφορούν την διερεύνηση ύπαρξης συσχέτισης ανάμεσα στη μοναξιά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες μάθησης και συγκεκριμένα κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο και η ηλικία, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

Συγκεκριμένα όσον αφορά το αίσθημα της μοναξιάς στα αγόρια και στα κορίτσια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν εντοπίστηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με ευρήματα προηγούμενων ερευνών σύμφωνα με τις οποίες τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια τόσο στο γενικό πληθυσμό όσο και στον πληθυσμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, βιώνουν σχεδόν τα ίδια επίπεδα μοναξιάς (Bossaert et al. 2012, Margalit et al 1999; Erath et al 2010. van Roekel et al., 2010. Pedersen, Vitaro, Barker, & Borge, 2007). Ωστόσο, το εύρημά μας διαφοροποιείται από ευρήματα μελέτης σε μαθητικό πληθυσμό στην Ελλάδα, που έχει βρεθεί ότι τα κορίτσια βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό μοναξιά σε σύγκριση με τα αγόρια ή τουλάχιστον παραδέχονται με μεγαλύτερη ευκολία τα συναισθήματα μοναξιάς. Αυτό αποδόθηκε στον διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης αγοριών και κοριτσιών που είναι ακόμα εμφανής στην ελληνική κοινωνία καθώς τα κορίτσια ενθαρρύνονται να μιλούν πιο ανοιχτά για συναισθήματα τους και επομένως να

αναπτύσσουν περισσότερους και πιο ώριμους μηχανισμούς αντιμετώπισης της μοναξιάς σε σύγκριση με τα συνομήλικά τους αγόρια (Galanaki, 2004 Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999. Besevegis, Galanaki, 2010).

Όσον αφορά το αίσθημα μοναξιάς και την τάξη φοίτησης, δεν εντοπίστηκαν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Σύμφωνα με τον Valas, 1999, τα αποτελέσματα ερευνών που μελετούν τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία και τη μοναξιά είναι αντικρουόμενα. Έρευνα των Galanaki και Kalantzi-Azizi 1999, σε παιδιά αντίστοιχης ηλικίας έδειξε ότι οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς σε σχέση με τους μαθητές της Δ' Δημοτικού. Χρειάζεται όμως να αναφερθεί πως οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ήταν οριακές. Μια πιθανή ερμηνεία σύμφωνα με τις ερευνήτριες είναι το γεγονός ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά, τα οποία είναι στην προεφηβεία, έχουν μια μεγαλύτερη ανησυχία για τα αρνητικά τους συναισθήματα σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά. Μια άλλη πιθανή ερμηνεία μπορεί να είναι το ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές εξαιτίας της μεγαλύτερης γνωστικής τους ωριμότητας να είναι σε θέση να κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματά τους σε σύγκριση με τους μαθητές μικρότερης ηλικίας. Επίσης, ως προς τη συσχέτιση ηλικίας και μοναξιάς, όπως αναφέρεται από τους Weeks και Asher (2012), οι Parkhurst και Horrmeyer σύμφωνα με έρευνα τους το 1999, υποστηρίζουν ότι στην πρώιμη παιδική ηλικία, οι ανάγκες των παιδιών σε κοινωνικό επίπεδο μπορούν να ικανοποιηθούν από την ύπαρξη ενός φίλου με τον οποίο μπορούν να παίξουν. Καθώς όμως τα παιδιά μεγαλώνουν, η ανάγκη για συμμετοχή σε ομάδες συνομηλίκων και γενικότερα για τη συμμετοχή σε ένα ευρύτερο κοινωνικό δίκτυο είναι μεγαλύτερη, με αποτέλεσμα όταν αυτή η ανάγκη δεν ικανοποιείται να βιώνουν εντονότερη μοναξιά.

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι όσον αφορά τη διερεύνηση ύπαρξης συσχέτισης ανάμεσα στη σειρά γέννησης και τη μοναξιά, βρέθηκε ότι τα πρώτα σε σειρά γέννησης παιδιά αναφέρουν το υψηλότερο επίπεδο μοναξιάς στις ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με την αρνητική της διάσταση. Τη λιγότερη «αρνητική μοναξιά» εκδηλώνουν τα παιδιά σε τέταρτη σειρά γέννησης. Οι Kitzmann et al., (2002), σε έρευνα τους αναφέρουν ότι ενώ τόσο τα πρώτα όσο και τα δεύτερα σε σειρά γέννησης αδέρφια, ευνοούνται από την ύπαρξη αδερφών, ο τρόπος του σχετίζεσθαι είναι διαφορετικός, δίνοντας ένα πλεονέκτημα στα δεύτερα σε σειρά γέννησης παιδιά σε σύγκριση με τα πρώτα. Πιθανότατα αυτό το πλεονέκτημα των δευτερότοκων να σχετίζεται με το ότι από αρκετά νωρίς αλληλεπιδρούν ταυτόχρονα με γονείς και αδέρφια και ευνοούνται από την ύπαρξη πολλών κοινωνικών ερεθισμάτων και περισσότερων πηγών φροντίδας σε σχέση με τα πρωτότοκα, κάτι που ευνοεί την κοινωνική ενσωμάτωση και συναλλαγή.

Όσον αφορά τη σύγκριση της μοναξιάς των παιδιών ανά ζεύγη (μοναξιά με γονείς και συνομηλίκους, θετική και αρνητική διάσταση μοναξιάς), βρέθηκε ότι ενώ τα επίπεδα αρνητικής και θετικής μοναξιάς δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και ότι τα επίπεδα μοναξιάς με φίλους των παιδιών με ειδικές δυσκολίες μάθησης είναι υψηλότερα σε σχέση με τα επίπεδα μοναξιάς με τους γονείς. Όπως αναφέρουν οι Yu et al. (2005), τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης, εξαιτίας ορισμένων δυσκολιών που παρουσιάζουν στις κοινωνικές συναναστροφές και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους είναι χαμηλά, οδηγούνται συχνά στην απομόνωση και στην απόρριψη από τους συνομηλίκους με αποτέλεσμα να βιώνουν πιο έντονα το αίσθημα της μοναξιάς. Οι καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους και οι ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες συχνά απουσιάζουν από τα συγκεκριμένα παιδιά, τους παρέχουν μία αίσθηση ασφάλειας, τα βοηθούν στο να έχουν ένα υψηλότερο

κοινωνικό status και εν τέλει να νιώθουν λιγότερη μοναξιά. Ο Valas (1999) αναφέρει πως ο χαρακτηρισμός ενός παιδιού ως «μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες» έχει αρνητική επίδραση στην αποδοχή του από ομάδες συνομηλίκων και άμεσα αλλά και έμμεσα στο συναίσθημα της μοναξιάς, ιδίως κατά τα χρόνια φοίτησης στο δημοτικό.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι όσον αφορά τη συσχέτιση των διαφόρων διαστάσεων της μοναξιάς των παιδιών, παρατηρήθηκε ότι όσο πιο κοντά νιώθουν τα παιδιά με τους γονείς τόσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα μοναξιάς που σχετίζονται με τους φίλους τους. Είναι γεγονός πως τα παιδιά βιώνουν τις πρώτες σχέσεις αλληλεπίδρασης με τα μέλη της οικογένειάς τους και αυτές οι πρώιμες αλληλεπιδράσεις δεν τους παρέχουν απλά τις βασικές γνώσεις πάνω στις ανθρώπινες σχέσεις αλλά αποτελούν βασικές εμπειρίες που θα λειτουργήσουν ως θεμέλιο για την κοινωνική τους ανάπτυξη και αλληλεπίδραση.

Όπως αναφέρει η Margalit (2010) με βάση τον Winnicott (1965), οι ρίζες της μοναξιάς βρίσκονται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στις σχέσεις δεσμού και στην ικανότητα του ατόμου να μένει μόνο. Ο γονέας (μητέρα ή πατέρα) παρέχει μια ασφαλή βάση για το βρέφος, δίνοντάς του τη δυνατότητα να εξερευνήσει το περιβάλλον γύρω του ενώ παράλληλα του επιτρέπει να νιώθει ασφάλεια με την παρουσία του. Προκειμένου ένα βρέφος να διαφοροποιηθεί από τη μητέρα ή τον πατέρα πρέπει να έχει ήδη εσωτερικεύσει την αίσθηση εγγύτητας και προστασίας που του παρέχει, ακόμα και χωρίς τη φυσική του παρουσία. Τα άτομα τα οποία στερούνται εμπιστοσύνης στη διαθεσιμότητα των γονέων, με αγωνία προσπαθούν να διατηρήσουν την εγγύτητα με τα άτομα που τα φροντίζουν, προκειμένου να διασφαλίσουν ότι οι ενήλικες από τους οποίους εξαρτώνται είναι διαθέσιμοι όταν τους χρειαστούν. Έτσι λοιπόν τα παιδιά τα οποία δεν αναπτύσσουν ασφαλείς δεσμούς, έχουν λιγότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, είναι πιθανόν να

αντιδράσουν με μεγαλύτερη αγωνία ή και πιο επιθετικά σε δύσκολες κοινωνικές καταστάσεις και να δυσκολευτούν να αναπτύξουν και να διατηρήσουν ασφαλείς και σταθερές σχέσεις με άλλα άτομα.

Όπως αναφέρει η Margalit (2010), σύμφωνα με άρθρο των Henwood & Solano, 1994, υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα μοναξιάς των μικρών παιδιών με τα αντίστοιχα των μητέρων τους. Επίσης επισημαίνει πως σύμφωνα με την Ainsworth, 1990, τα παιδιά τα οποία από πολύ μικρή ηλικία λαμβάνουν ικανοποιητική φροντίδα, δίνουν αξία στον εαυτό τους, αντιμετωπίζουν τους άλλους με εμπιστοσύνη και νιώθουν ότι ο κόσμος είναι ένα ασφαλές μέρος. Οι Goodvin, Meyer, Thompson & Hayes, 2008, αναφέρουν πως έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτογνωσία των παιδιών επηρεάζεται από προηγούμενες διαπροσωπικές σχέσεις και επηρεάζει τις μελλοντικές κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και την ευαλωτότητά τους στη μοναξιά.

Σύμφωνα με τους Raikes & Thompson (2008), ο ασφαλής δεσμός σχετίζεται άμεσα με τα συναισθήματα των παιδιών και τις σχέσεις που συνάπτουν με συνομηλίκους καθώς και με το αίσθημα μοναξιάς και τα προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις. Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε πως τόσο η ποιότητα της γονεϊκής φροντίδας όσο και ο δεσμός στα πρώιμα στάδια της ζωής, αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες για την κοινωνική επάρκεια του παιδιού και αποτελούν τα θεμέλια για τη μετέπειτα γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, η οποία σχετίζεται με την αίσθηση ικανοποίησης, δυσαρέσκειας και μοναξιάς.

Επίσης μία άλλη συσχέτιση η οποία παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα και αφορά τις διάφορες διαστάσεις της μοναξιάς, είναι ότι όσο αυξάνει η μοναξιά με φίλους τόσο ενισχύεται η θετική διάσταση της μοναξιάς. Όπως αναφέρει η Γαλανάκη (2014), είναι λιγοστές οι έρευνες οι οποίες μελετούν τις ευεργετικές χρήσεις της μόνωσης στις διάφορες ηλικιακές φάσεις και κυρίως στην παιδική ηλικία. Τα παιδιά

στην προεφηβεία και ειδικά στην εφηβεία έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν τις θετικές διαστάσεις της μοναξιάς, αναφέροντας ότι είναι μια ευκαιρία για φαντασία, ονειροπόληση και δημιουργικό στοχασμό. Όπως παραθέτει η Γαλανάκη (2014), σε έρευνα που η ίδια πραγματοποίησε στην Ελλάδα το 2004, διαπιστώθηκε πως παιδιά ηλικίας 7 έως 12 ετών ήταν σε θέση να αναφέρουν διάφορες χρήσεις της μόνωσης που είχαν να κάνουν με ηρεμία, χαλάρωση, μείωση άγχους και θυμού, ονειροπόληση, ιδιωτικότητα κ.α. Επιπλέον η Γαλανάκη (2014) παραθέτει έρευνα των Besevegis και Galanaki που δημοσιεύτηκε το 2010, σύμφωνα με την οποία ορισμένοι από τους τρόπους που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά, προσομοιάζουν με το περιεχόμενο της μόνωσης. Η ίδια ερευνήτρια τονίζει πως ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι ακόμα και μικρά σε ηλικία παιδιά συνδέουν τη μοναξιά με την ανάγκη για περισυλλογή και στοχασμό (Γαλανάκη, 2014).

Τέλος βρέθηκε ότι ο μέσος όρος της θετικής διάστασης της μοναξιάς σχετίζεται θετικά με το μέσο όρο της αρνητικής διάστασης της μοναξιάς. Το συγκεκριμένο εύρημα φανερώνει ότι, τουλάχιστον στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, η θετική και η αρνητική διάσταση της μοναξιάς είναι πιθανό να συνυπάρχουν. Η παραπάνω διαπίστωση κυμαίνεται στο ίδιο μήκος κύματος με τη θέση που υποστηρίζει η Γαλανάκη, σύμφωνα με την οποία «η μοναξιά είναι *ανάγκη* που εξυπηρετεί την αυτορρύθμιση και την ηδονή, αλλά και *καταστροφή* όταν αντιτίθεται στην εγγενή ετοιμότητά μας για σχέσεις· η μόνωση είναι *αποδέσμευση* από τους ανθρώπους, αλλά και *γνήσια και βαθιά κοινωνία, εγγύτητα και ανακάλυψη του άλλου*» (Γαλανάκη, 2014, σ. 243).

5.1 Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς που κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν και να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων της.

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς είναι η μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες καθώς και στο σύνολο των γονιών των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος πιθανά να μην έγινε εφικτή η ανίχνευση συσχετίσεων που στην πραγματικότητα υπάρχουν. Ο συγχρονικός χαρακτήρας της μελέτης δεν επιτρέπει επίσης την εξαγωγή συμπερασμάτων όσον αφορά την ύπαρξη σχέσεων αιτίας - αποτελέσματος. Έτσι, ως προς τη συσχέτιση των δυσκολιών μάθησης με τη μοναξιά δεν είναι εύκολο να τεκμηριωθεί αιτιολογική σχέση καθώς είναι πιθανό η μοναξιά να εντείνει τις δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον αλλά είναι επίσης πιθανό τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης να απορρίπτονται από την ομάδα των συνομηλίκων και έτσι να νιώθουν διαφορετικά και να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς. Τέλος, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή της μοναξιάς ήταν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, που καταγράφουν τις υποκειμενικές κρίσεις των παιδιών και των γονιών τους. Θα ήταν σημαντικό αν θα μπορούσαν να συλλεγούν πληροφορίες και από άλλες πηγές όπως τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, για μια πιο λεπτομερή και ολοκληρωμένη προσέγγιση του θέματος, κάτι το οποίο δεν κατέστη εφικτό στην παρούσα μελέτη.

5.2 Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η μοναξιά στην παιδική ηλικία αποτελεί μια βασική πηγή δυσαρέσκειας και μια αξιοσημείωτη δυσκολία στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών κρίνεται αναγκαία η έγκαιρη αναγνώρισή της. Είναι σημαντικό να υπάρξει μια συστηματικότερη μελέτη του φαινομένου σε μεγαλύτερα δείγματα πληθυσμού προκειμένου να διερευνηθεί περισσότερο η φύση και ο βαθμός συσχέτισης, αν υπάρχει καθώς και η σχέση της με το είδος της μαθησιακής δυσκολίας. Αυτό θα βοηθήσει στην οργάνωση, στο σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς που τα πλαισιώνουν καθώς εμπλέκονται άμεσα στη διαπαιδαγώγηση και στην κοινωνικοποίησή τους.

Αναγνωρίζοντας ότι τα συναισθήματα επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στη διαδικασία της μάθησης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων θα συνέβαλε σημαντικά όχι μόνο στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών αλλά και στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή γενικότερα. Επιπρόσθετα καθώς ο ρόλος των συνομηλίκων και ο βαθμός αποδοχής από τους συμμαθητές είναι καθοριστικοί παράγοντες για την ομαλή προσαρμογή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι μόνο, κρίνεται αναγκαία η συμμετοχή τους σε αντίστοιχα προγράμματα.

Συνεπώς ευρήματα ερευνών που διερευνούν δύσκολα ή δυσάρεστα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατάλληλα από τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της. Στην περίπτωση που οι έρευνες αυτές έχουν διαχρονικό χαρακτήρα θα μπορούσαν να βοηθήσουν και στον εντοπισμό εκείνων των παραγόντων που είναι σε θέση να προφυλάξουν τα παιδιά αλλά και τους

γονείς τους από έντονα αισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaréσκειας, με
απώτερο στόχο την κοινωνική τους εξέλιξη και την ομαλή τους προσαρμογή.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Al-Yagon, M. (2003). Children at risk for learning disorders: Multiple perspectives. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 318-335.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Anderson, L. & Malikiosi-Loisos, . (1992). Reliability data for a Greek translation of the Revised UCLA Loneliness Scale: comparisons with data from the USA. *Psychological Reports*, 71(2), 665-6.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self - efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235-246.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer - assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Benner, A. D., & Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Child Development*, 80(2), 356-376.
- Besevegis, E., & Galanaki, E. P. (2010). Coping with loneliness in childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(6), 653-673.
- Beutel, M. E., Klein, E. M., Brähler, E., Reiner, I., Jünger, C., Michal, M., Wiltink, J., Wild, P., Munzel, T., & Tibubos, A. N. (2017). Loneliness in the general

- population: prevalence, determinants and relations to mental health. *BMC psychiatry*, 17(1), 97.
- Booth-LaForce, C., & Oxford, M. L. (2008). Trajectories of social withdrawal from grades 1 to 6: Prediction from early parenting, attachment, and temperament. *Developmental psychology*, 44(5), 1298.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888-1897.
- Boston, C. (2003). *Cognitive science and assessment*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. ERIC Document Reproduction Service No. ED 481716.
- Casey, R., Levy, S.E., Brown, K., Brooks-Gunn, J. (1992). Impaired Emotional Health in Children with Mild Reading Disability. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13(4), 256-260.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child development*, 63(2), 350-365.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (μτφ. Μαρία Σόλμαν, επιμέλεια-εισαγωγή: Ζωή Μπαμπλέκου, τόμος Β'). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- DeBord, K. (1996). *Childhood years: Ages six through twelve*. North Carolina Cooperative Extension Service. North Carolina State University Raleigh NC. Retrieved 21 December 2008 from Web site:
<http://www.mentoringcanada.ca/DocLibrary/docdisplay.asp?doc=944>.

- Didaskalou, E., & Kleftaras, G., (2005). *Dimensions of loneliness and depressive symptomatology in Greek primary school children*. 27th International School Psychology Association (ISPA) – Colloquium 2005, Athens.
- Eisenberger, N. I. (2010). The neural basis of social pain: Findings and implications. *Social pain: Neuropsychological and health implications of loss and exclusion*, 53-78.
- Eller, E., L. & Mulroy, M., T. (1996). *Developmentally appropriate programming for school-age children*. Storrs, CT: University of Connecticut Cooperative Extension. Retrieved 21 December 2008 from National Network for Child Care Web site:
<http://www.nncc.org/SACC/dev.approp.sac.html>.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., Bierman, K. L., & Tu, K. M. (2010). Friendships moderate psychosocial maladjustment in socially anxious early adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 15-26.
- 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. P., & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction. *Child Study Journal*, 29(1), 1-22.
- Galanaki, E. P., & Vassilopoulou, H. D. (2007). Teachers and children's loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 455.
- Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R. A., & Hayes, R. (2008). Self-understanding in early childhood: Associations with child attachment security and maternal negative affect. *Attachment & Human Development*, 10(4), 433-450.

- Goossens, L., & Beyers, W. (2002). Comparing measures of childhood loneliness: Internal consistency and confirmatory factor analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 252-262.
- Goossens, L., & Marcoen, A. (1999a). Relationships during adolescence: Constructive vs. negative themes and relational dissatisfaction. *Journal of Adolescence*, 22, 65-79.
- Goossens, L., & Marcoen, A. (1999b). Adolescent loneliness, self-reflection, and identity: From individual differences to developmental processes. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 225-243). New York: Cambridge University Press.
- Hammill, D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: a theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of behavioral medicine*, 40(2), 218-227.
- Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical psychology review*, 26(6), 695-718.
- Hoza, B., Bukowski, W. M., & Beery, S. (2000). Assessing peer network and dyadic loneliness. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 119-128.
- Junttila, N. (2010). *Social competence and loneliness during the school years- Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission*. Turku: Turun Yliopisto, University of Turku.
- Kafetsios, K. & Sideridis, G. (2006). Attachment, social support, and well being in younger and older adults. *Journal of Health Psychology*, 11(6), 867-879.

- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1995). Social skill deficits and training: A meta-analysis of the research in learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 9, 119-160.
- Kingery, J. N., & Erdley, C. A. (2007). Peer experience as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of Children*, 30(2), 73-88.
- Kitzmann, K. M., Cohen, R., & Lockwood, R. L. (2002). Are only children missing out? Comparison of the peer-related social competence of only children and siblings. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19(3), 299-316.
- Kleftaras, G., & Didaskalou, E. (2006). Incidence and teachers' perceived causation of dipression in primary school children in Greece. *School Psychology International*, 27(3), 296-314.
- Kucukera, S., & Cifci Tekinarslan, I. (2015). Comparison of the Self-Concepts, Social Skills, Problem Behaviors, and Loneliness Levels of Students with Special Needs in Inclusive Classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(6), 1559-1573.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64-75.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relation systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child development*, 68(6), 1181-1197.
- Ladd, G. W., & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting*, 269-309.

- Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M. E., & Goossens, L. (2010). Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(2), 218-226.
- MacDonald, G., & Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological bulletin*, 131(2), 202.
- Marcoen, A., & Goossens, L. (1993). Loneliness, attitude towards aloneness, and solitude: Age differences and developmental significance during adolescence. In S. Jackson & H. Rodriguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 197- 227). Hove, UK: Erlbaum.
- Marcoen, A., Goossens, L. , & Caes, P. (1987). Loneliness in pre- through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 561-577.
- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self-perceptions, social exclusion, and hope*. Springer Science & Business Media.
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. *The social dimensions of learning disabilities*, 53-75.
- Margalit, M., & Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorders. *Educational Psychology*, 16(1), 69-79.
- Margalit, M., Tur - Kaspas, H., & Most, T. (1999). Reciprocal nominations, reciprocal rejections and loneliness among students with learning disorders. *Educational Psychology*, 19(1), 79-90.
- Martínez, R. S., & Semrud-Clikeman, M. (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 37(5), 411-420.

- Morgan, P.L., Farkas, G., Wu, Q. (2012). Do poor readers feel angry, sad and unpopular? *Scientific studies of reading*, 16(4), 360-381.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 546-555.
- 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.
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D., & Borge, A. I. (2007). The timing of Middle - Childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to Early - Adolescent adjustment. *Child development*, 78(4), 1037-1051.
- Polychroni, F., Koukoura, K., Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 415-430).
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & human development*, 10(3), 319-344.
- Renshaw, P. D., & Brown, P. J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64(4), 1271-1284.
- van Roekel, E., Scholte, R. H., Verhagen, M., Goossens, L., & Engels, R. C. (2010). Loneliness in adolescence: Gene x environment interactions involving the serotonin transporter gene. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 747-754.

- de Roiste, A. (2000). Peer and parent-related loneliness in Irish adolescents. *Irish Journal of Psychology, 21*, 237-246.
- Goossens, L., & Marcoen, A. (1999a). Relationships during adolescence: Constructive vs. negative themes and relational dissatisfaction. *Journal of Adolescence, 22*, 65-79.
- Russell, D. (1996). The UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment 66*, 20-40.
- Shin, Y. (2007). Peer relationships, social behaviours, academic performance and loneliness in Korean primary school children. *School Psychology International, 28*(2), 220-236.
- Solomon, S. M. (2000). Childhood loneliness: Implications and intervention considerations for family therapists. *The Family Journal, 8*(2), 161-164.
- Terrell-Deutsch, B. (1999). The conceptualization and measurement of childhood loneliness. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 11-33). New York: Cambridge University Press.
- Valas, 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.
- Vassar, M., & Crosby, J. W. (2008). A reliability generalization study of coefficient alpha for the UCLA Loneliness Scale. *Journal of Personality Assessment, 90*(6), 601-607.
- Weeks, M. S., & Asher, S. R. (2012). Loneliness in childhood: Toward the next generation of assessment and research. In *Advances in child development and behavior* (Vol. 42, pp. 1-39). JAI.

- Wiener, J., & Schneider, B. (2002). A multi-source exploration of friendship patterns of children with learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127-14.
- World Health Organization. (1993). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research.
- Ysseldyke, J. (2005). Assessment and decision making for students with learning disabilities: What if this is as good as it gets? *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 125-128.
- Yu, G., Zhang, Y., & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities: Characteristics and relationships. *Psychology in the Schools*, 42(3), 325-331.
- Zhang, F., You, Z., Fan, C., Gao, C., Cohen, R., Hsueh, Y., & Zhou, Z. (2014). Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: Interactive influences on children's loneliness. *Journal of school psychology*, 52(5), 511-526.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Γαλανάκη, Ε. (2014). *Μοναζιά – Το παράδοξο της ανθρώπινης φύσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καφέτσιος, Κ. & Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη, και ποιότητα ζωής. *Ελεύθερα: Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης*, 2, 129-150.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη Τι και γιατί*. Νέα διευρυμένη έκδοση. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμηθεύς.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1990). Κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 5, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κλίμακα Μοναξιάς για Παιδιά και Εφήβους Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents (LACA)

Πόσο συχνά νιώθεις έτσι όπως περιγράφουν οι παρακάτω φράσεις; Για κάθε φράση, βάλε σε ένα κύκλο ή το Συχνά, ή το Μερικές φορές, ή το Σπάνια, ή το Ποτέ.

1. Νιώθω πολύ δεμένος/δεμένη με τους γονείς μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

2. Απομακρύνομαι από τους άλλους, όταν θέλω να κάνω πράγματα που δεν μπορώ να κάνω με πολλούς ανθρώπους γύρω μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

3. Οι γονείς μου βρίσκουν χρόνο να ασχοληθούν μαζί μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

4. Πιστεύω ότι έχω λιγότερους φίλους από ό,τι έχουν οι άλλοι.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

5. Νιώθω απομονωμένος/απομονωμένη από τους άλλους ανθρώπους.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

6. Θέλω να είμαι μόνος μου/μόνη μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

7. Νιώθω ότι οι συμμαθητές μου με αφήνουν απέξω από αυτά που κάνουν.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

8. Όταν είμαι μόνος μου/μόνη μου, βαριέμαι.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

9. Θα ήθελα να συμμετέχω πιο πολύ στην ομάδα της τάξης μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

10. Όταν είμαι μόνος μου/μόνη μου, νιώθω άσχημα.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

11. Νιώθω ότι οι γονείς μου με παραμελούν.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

12. Όταν νιώθω μοναξιά, θέλω να δω κάποιους φίλους μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

13. Λαχταρώ να βρω λίγο χρόνο να μείνω μόνος μου/μόνη μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

14. Όταν βαριέμαι, νιώθω δυστυχισμένος/δυστυχισμένη.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

15. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

16. Όταν είμαι στενοχωρημένος/στενοχωρημένη για κάτι, βρίσκω παρηγοριά στους γονείς μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

17. Φοβάμαι ότι τα άλλα παιδιά δεν με αφήνουν να μπω στην παρέα τους.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

18. Μου είναι δύσκολο να συζητάω με τους γονείς μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

19. Όταν νιώθω μοναξιά, θέλω να μείνω μόνος/μόνη και να το σκεφτώ.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

20. Όταν είμαι μόνος μου/μόνη μου, δεν ξέρω τι να κάνω.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

21. Όταν μαλώσω με κάποιον, μετά θέλω να μείνω μόνος μου/μόνη μου για να το σκεφτώ.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

22. Για να περνάω καλά, πρέπει οπωσδήποτε να είμαι μαζί με τους φίλους μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

23. Νιώθω μόνος/μόνη στο σχολείο.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

24. Όταν είμαι μόνος μου/μόνη μου, η ώρα δεν περνά και δεν βρίσκω τίποτε ωραίο να κάνω.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

25. Τα πηγαίνω πολύ καλά με τους γονείς μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

26. Όταν είμαι μόνος μου/μόνη μου, ηρεμώ.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

27. Δεν έχω ούτε ένα φίλο/μία φίλη για να του/της πω τα μυστικά μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

28. Όταν θέλω να σκεφτώ κάτι με την ησυχία μου, θέλω να είμαι μόνος μου/μόνη μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

29. Όταν τυχαίνει να είμαι μόνος/μόνη, θα ήθελα να έχω άλλους ανθρώπους γύρω μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

30. Οι γονείς μου είναι πρόθυμοι να με ακούσουν και να με βοηθήσουν.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

31. Μου αρέσει να μένω μόνος μου/μόνη μου στο σπίτι, γιατί έτσι βρίσκω την ευκαιρία να σκεφτώ με την ησυχία μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

32. Όταν βαριέμαι, πηγαίνω να δω κάποιο φίλο μου/κάποια φίλη μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

33. Νιώθω ότι οι φίλοι μου με έχουν εγκαταλείψει.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

34. Νιώθω δυστυχισμένος/δυστυχισμένη όταν πρέπει να κάνω κάτι μόνος μου/μόνη μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

35. Νιώθω ότι οι φίλοι μου με έχουν ξεχάσει.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

36. Θέλω να είμαι μόνος μου/μόνη μου, για να κάνω κάποια πράγματα.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

37. Νιώθω ότι οι γονείς μου κι εγώ είμαστε πολύ δεμένοι, μια οικογένεια.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

38. Οι γονείς μου κι εγώ έχουμε κοινά ενδιαφέροντα.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

39. Όταν είμαι μόνος/μόνη, πηγαίνω να δω άλλους ανθρώπους.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

40. Απομακρύνομαι από τους άλλους και μένω μόνος μου/μόνη μου, επειδή με ενοχλούν με τη φασαρία που κάνουν.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

41. Στενοχωριέμαι γιατί κανείς δεν θέλει την παρέα μου.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

42. Όταν βαριέμαι, νιώθω μοναξιά.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

43. Οι γονείς μου νοιάζονται πραγματικά για μένα.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

44. Όταν έχω στενοχωρηθεί και μετά μείνω για λίγο μόνος μου/μόνη μου, νιώθω καλύτερα.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

45. Αμφιβάλλω αν οι γονείς μου με αγαπούν αληθινά.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

46. Στο σπίτι νιώθω την ανάγκη να μείνω για λίγο μόνος μου/μόνη μου, για να κάνω κάποια πράγματα.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

47. Στενοχωριέμαι γιατί δεν έχω φίλους.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

48. Στο σπίτι νιώθω άνετα.

Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
-------	---------------	--------	------

Ερωτηματολόγιο υποκειμενικού αισθήματος μοναξιάς (UCLA Loneliness Scale, Version 3, Russell, 1996)

Οι παρακάτω δηλώσεις περιγράφουν το πώς αισθάνονται μερικές φορές οι άνθρωποι. Για κάθε δήλωση παρακαλώ σημειώστε το πόσο συχνά αισθάνεστε αυτό που περιγράφει η κάθε δήλωση.

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
1. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι είσαι συντονισμένος με τους ανθρώπους γύρω σου;	1	2	3	4
2. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι σου λείπει μια παρέα;	1	2	3	4
3. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι δεν υπάρχει κανείς στον οποίο μπορείς να στραφείς για βοήθεια;	1	2	3	4
4. Πόσο συχνά αισθάνεσαι μόνος/η;	1	2	3	4
5. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι είσαι μέρος μιας ομάδας φίλων;	1	2	3	4
6. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι έχεις πολλά κοινά με τους ανθρώπους που είναι γύρω σου;	1	2	3	4
7. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι δεν είσαι πλέον κοντά σε κάποιον;	1	2	3	4
8. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι τα ενδιαφέροντα και οι ιδέες σου δεν μοιράζονται από τους ανθρώπους γύρω σου;	1	2	3	4
9. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ανοιχτός και φιλικός;	1	2	3	4
10. Πόσο συχνά αισθάνεσαι κοντά στους ανθρώπους;	1	2	3	4
11. Πόσο συχνά αισθάνεσαι “αφημένος στην άκρη”;	1	2	3	4
12. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι οι σχέσεις σου με τους άλλους δεν είναι σημαντικές;	1	2	3	4
13. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι κανείς πραγματικά δεν σε ξέρει καλά;	1	2	3	4
14. Πόσο συχνά αισθάνεσαι απομονωμένος από τους άλλους;	1	2	3	4
15. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι μπορείς να βρεις παρέα όταν τη θέλεις;	1	2	3	4
16. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι υπάρχουν άνθρωποι που πραγματικά σε καταλαβαίνουν;	1	2	3	4
17. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ντροπαλός;	1	2	3	4
18. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι οι άνθρωποι είναι γύρω σου αλλά όχι μαζί σου;	1	2	3	4
19. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι υπάρχουν άνθρωποι στους οποίους μπορείς να μιλήσεις;	1	2	3	4
20. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι υπάρχουν άνθρωποι στους οποίους μπορείς να στραφείς για βοήθεια;	1	2	3	4