



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ποιότητα φιλίας και Ικανοποίηση από τη Ζωή σε Μαθητές

με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Ζωή Μπροτζάκη (Α.Μ.: 7567122201010)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Ακαδημαϊκό Έτος: 2024-2025

Ειδίκευση: Σχολική Ψυχολογία

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία», Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Φεβρουάριο του 2025.

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

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Φωτεινή Πολυχρόνη, Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών (επόπτρια)

Ασημίνα Ράλλη, Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

Αθηνών (μέλος)

Βασίλης Παυλόπουλος, Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών (μέλος)

Περίληψη

Οι φιλικές σχέσεις στην εφηβική ηλικία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, γεγονός που αναδεικνύεται μέσα από πληθώρα ερευνών, αλλά και στο αίσθημα ικανοποίησης που λαμβάνεται από τη ζωή. Στην παρούσα έρευνα μελετάται συγκεκριμένα η ποιότητα των φιλικών σχέσεων και το αίσθημα ικανοποίησης από τη ζωή κατά την εφηβεία. Μελετώνται χαρακτηριστικά αυτών των μεταβλητών με βάση κάποια βασικά δημογραφικά στοιχεία όπως επίσης δίνεται έμφαση και στους μαθητές που έχουν επίσημη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Το δείγμα αποτέλεσαν 292 μαθητές και μαθήτριες τάξεων της Β' και της Γ' Γυμνασίου, εκ των οποίων οι 34 έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων (Bukowski et al., 1994) και για την ικανοποίηση από τη ζωή τους (Huebner, 2001). Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη θετικής συνάφειας μεταξύ της ποιότητας φιλίας και της ικανοποίησης από τη ζωή αμφότερα στους πληθυσμούς που μελετήθηκαν. Διαφορές φύλου παρατηρήθηκαν ως προς την ποιότητα φιλίας όπως και διαφορές στο αίσθημα της ικανοποίησης ανάλογα το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Ευρύτερα, αναδεικνύεται η σημασία των δύο αυτών μεταβλητών για τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη των εφήβων, καθώς επισημαίνεται και η ανάγκη περαιτέρω έρευνας αναφορικά με την προβλεπτική αξία άλλων παραγόντων στις υπό μελέτη αυτές μεταβλητές.

Λέξεις κλειδιά: ποιότητα φιλίας, ικανοποίηση από τη ζωή, έφηβοι, μαθησιακές δυσκολίες

Abstract

Friendships in adolescence fulfill a key role in the smooth psychosocial development of the individual, a fact that is highlighted by a wealth of research, as well as in the feeling of satisfaction received from life. The present research studies the quality of friendships and the feeling of satisfaction with life during adolescence. Characteristics of these variables are studied based on some basic demographic data, with a particular emphasis on students who have a formal diagnosis of learning difficulties. The sample consisted of 292 students from the second and the third grade of middle school, 34 of whom had been diagnosed with learning difficulties. Participants completed self-reported questionnaires on the quality of their friendships (Bukowski et al., 1994) and life satisfaction (Huebner, 2001). The results indicated the existence of positive association between friendship quality and life satisfaction in both studied populations. Gender differences were observed in terms of friendship quality, along with differences in the feeling of life satisfaction according to the parental educational level. In general, the importance of these two variables is highlighted for the emotional and social development of adolescents, while also emphasizing the need for further research regarding the predictive value of other factors on these two variables.

Key words: friendship quality, life satisfaction, adolescents, learning difficulties

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

Πίνακας περιεχομένων	
Εισαγωγή	7
Μαθησιακές Δυσκολίες	7
Οριοθέτηση μαθησιακών δυσκολιών	10
Αιτιολογία μαθησιακών δυσκολιών	13
Χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	15
Φιλία	16
<i>Εννοιολογικός προσδιορισμός της φιλίας</i>	17
Αναπτυξιακά στάδια φιλίας	19
Ποιότητα φιλίας	21
<i>Διαφυλικές διαφορές στην ποιότητα φιλίας</i>	27
Φιλία και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	29
<i>Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στην ομάδα των συνομηλίκων</i>	30
<i>Χαρακτηριστικά φιλικών σχέσεων των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες</i>	31
Ικανοποίηση από τη ζωή	34
<i>Ορισμοί και εννοιολογική προσέγγιση</i>	34
Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ικανοποίηση από τη ζωή	37
Ικανοποίηση από τη ζωή στους εφήβους	38
Ικανοποίηση από τη ζωή σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	43
Ποιότητα φιλίας και ικανοποίηση από τη ζωή σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	45
Σκοπός έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις	48
Μέθοδος	50
Συμμετέχοντες	50
Μέσα συλλογής δεδομένων	52
Διαδικασία συλλογής δεδομένων	55
Αποτελέσματα	57
Συζήτηση	72
Περιορισμοί και προτάσεις	78
Βιβλιογραφία	80
Παράρτημα	95

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Κατανομές Συχνοτήτων ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων.....	50
Πίνακας 2. Κατανομές Συχνοτήτων ως προς την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών.....	51
Πίνακας 3. Κατανομές Συχνοτήτων ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.....	52
Πίνακας 4. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Αξιολόγησης της Ποιότητας Φιλίας.....	58
Πίνακας 5. Εξέταση Κανονικότητας Κατανομών των Μεταβλητών της Έρευνας με τα κριτήρια Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk.....	59
Πίνακας 6. Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Δείκτες Συνάφειας των Μεταβλητών της Έρευνας.....	61
Πίνακας 7. Σύγκριση Μέσων Όρων Μεταξύ των Φύλων των Μαθητών ως προς τις Μεταβλητές της Έρευνας.....	63
Πίνακας 8. Σύγκριση Μέσων Όρων των Μαθητών Ανάλογα με το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα ως προς την Ικανοποίηση από την Ζωή.....	65
Πίνακας 9. Σύγκριση Μέσων Όρων των Μαθητών Ανάλογα με το Μορφωτικό Επίπεδο της Μητέρας ως προς την Ικανοποίηση από την Ζωή.....	66
Πίνακας 10. Σύγκριση Μέσων Όρων Μεταξύ των Μαθητών με και Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς τις Μεταβλητές της Έρευνας.....	67
Πίνακας 11. Ανάλυση Παλινδρόμησης με Ανεξάρτητη Μεταβλητή την Ποιότητα Φιλίας και Εξαρτημένη την Ικανοποίηση από τη Ζωή.....	71

Εισαγωγή

Οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και ο τρόπος με τον οποίο εμπλέκονται σε κοινωνικές καταστάσεις προσελκύει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στον χώρο της Ψυχολογίας. Αρκετοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με διάφορες πτυχές των σχέσεων αυτών. Η εστίαση του ατόμου μετατίθεται από το οικογενειακό περιβάλλον σε νέα πρόσωπα και περιβάλλοντα, επισφραγίζοντας τη σημασία της με τη σύναψη ποιοτικών ή μη φιλικών σχέσεων. Από ευρήματα των τελευταίων δεκαετιών έχει αποφανθεί ότι η ποιοτική σύνδεση με συνομηλίκους προάγει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εφήβων, ενισχύοντας τη θετική επίδραση και την ικανοποίηση από τη ζωή.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο παιδιά εφηβικής ηλικίας αντιλαμβάνονται την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων και αν λαμβάνουν ικανοποίηση από τη ζωή τους. Επίσης, επιχειρείται να εξεταστούν τυχόν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε μαθητές, οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες και σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Η συμβολή τούτης της έρευνας έγκειται στην ανάδειξη της σημασίας των φιλικών σχέσεων ως κομβικό παράγοντα στην ικανοποίηση από τη ζωή των μαθητών, τόσο με μαθησιακές δυσκολίες όσο και χωρίς. Με αυτόν τον τρόπο καλύπτεται ένα βιβλιογραφικό κενό σχετικά με τη σύνδεση αυτών των δύο μεταβλητών σε έναν πληθυσμό που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, ειδικά για τα ελληνικά δεδομένα.

Μαθησιακές Δυσκολίες

Η μάθηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των ανθρώπων, καθώς είναι προορισμένοι να μαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, προκειμένου να ανταπεξέρχονται στην καθημερινότητα. Η σημαντικότητα αυτής είναι αδιαμφισβήτητη, ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που την προκαλούν. Τα μαθησιακά προβλήματα εμφανίζονται ολοένα και περισσότερο στους μαθητές.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα εύρωστο πεδίο έρευνας στη σχολική ψυχολογία. Ανά τα έτη, ο όρος αυτός έχει απασχολήσει δεόντως την επιστημονική κοινότητα. Το διαρκώς αυξανόμενο τμήμα του πληθυσμού, που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζει δυσκολίες στη μάθηση και στην προσαρμογή στη σχολική ζωή. Συνεπώς, εμποδίζεται η κατάκτηση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Εννοιολογικός προσδιορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Η ανάγκη αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών οδηγούν στην προσπάθεια εύρεσης και καταγραφής ενός σαφή, λειτουργικού και απανταχού αποδεκτού ορισμού, ο οποίος θα περιγράφει πληρέστερα τη σημασία τους. Σε γενικές γραμμές, όσοι ορισμοί έχουν προταθεί αναφέρονται στο χαρακτηριστικό της αναπτυξιακής διαταραχής και συγκλίνουν στις εμφανείς δυσκολίες, κυρίως στην κατάκτηση και στη χρήση των ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, λογικής ή μαθηματικών (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020).

Ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο είναι ο Samuel Kirk, το 1963, στα πλαίσια ενός συνεδρίου στην Αμερική για τα παιδιά που δυσκολεύονταν στη μάθηση, τα οποία μέχρι πρότινος θεωρούνταν εγκεφαλικά τραυματισμένα (brain-injured). Ο ικανοποιητικός ορισμός οδήγησε στην ίδρυση της Εταιρείας για Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Association for Children with Learning Disabilities). Η σημερινή επωνυμία της εταιρείας είναι Learning Disabilities Association of America-LDA (Heward, 2011). Σύμφωνα με τον παιδαγωγοκεντρικό ορισμό του Kirk: *«τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορούν να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στον λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ. Στις μαθησιακές δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που*

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση» (Kirk, 1977).

Έπειτα την πρώτη απόπειρα του ορισμού, πληθώρα άλλων επίσημων ορισμών προτάθηκαν από επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων και τομέων. Οι δύο ορισμοί που ασκούν μέχρι και σήμερα μεγάλη επιρροή στην επιστημονική κοινότητα είναι ο ομοσπονδιακός ορισμός στην IDEA (Individuals with Disabilities Education Act), ο οποίος προσιδιάζει τον ορισμό του Kirk, αναφερόμενος σε διαταραχή στις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την ομιλία, τη γραφή, τη σκέψη και την αριθμητική, με διαταραχές που περιλαμβάνονται και διαταραχές που δεν περιλαμβάνονται λόγω διάφορων συνοδών ή/και περιβαλλοντικών παραγόντων. Ωστόσο, υποστηρίχθηκε ότι ο ομοσπονδιακός ορισμός εμπεριέχει πολλές εγγενείς αδυναμίες. Επομένως, η Εθνική Μεικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities-NJCLD) απάντησε σ' αυτά τα προβλήματα διαμορφώνοντας τον εξής ορισμό: *«οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα γενικό όρο που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δε συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Παρότι οι δυσκολίες αυτές μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (παραδείγματος χάριν αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις όπως πολιτισμικές διαφορές ή ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Heward, 2011).*

Με τη διατύπωση του τελευταίου ορισμού δίνεται έμφαση στην ετερογένεια, υπό την έννοια ότι η συμπτωματολογία διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο, στη νευρολογική βάση της αιτιολογίας τους, αποκλείοντας το ενδεχόμενο να είναι αποτέλεσμα άλλων ενδογενών ή εξωγενών παραγόντων και στη διά βίου εκδήλωσή τους. Ωστόσο, ακόμα το πεδίο οριοθέτησης των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται ασαφές, χωρίς έναν παγκόσμια αποδεκτό ορισμό (Παντελιάδου, 2011).

Οριοθέτηση μαθησιακών δυσκολιών

Γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες

Οι γενικευμένες/γενικές μαθησιακές δυσκολίες (generalized/general learning disabilities) δεν εντοπίζονται συγκεκριμένα σε ένα γνωστικό αντικείμενο ή σε μια συγκεκριμένη δεξιότητα, καθώς περιλαμβάνουν δυσκολίες σε ένα ευρύτερο φάσμα στις διαδικασίες της μάθησης. Σχετίζονται είτε με ενδογενείς παράγοντες όπως το χαμηλό νοητικό επίπεδο ή αναπτυξιακές διαταραχές είτε με εξωγενείς όπως ανεπαρκή περιβάλλοντα ερεθίσματα. Ακόμα εμφανίζονται σε μαθητές με αισθητηριακές δυσλειτουργίες ή/και ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές (Σταμάτης, 2022· Τσιόρβα et al., 2019).

Τα παιδιά με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να εκφραστούν. Μαθαίνουν με έναν πιο βραδύ ρυθμό από το αναμενόμενο φυσιολογικό κατά την πρόσκτηση αλλά και τη χρήση διάφορων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Χατζηχρήστου, 2011). Τις περισσότερες φορές αυτοί οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όπως και δεν κατανοούν τα ελλείμματα στον γνωστικό τους τομέα (Scanlon et al., 2019).

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Πολλές φορές στη βιβλιογραφία συναντάται ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» ως εναλλακτική του όρου των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ στην πραγματικότητα αποτελεί ειδική κατηγορία στον όρο-ομπρέλα αυτών.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε μια κατηγορία διαταραχών, με νευρολογική αιτιολογική βάση, οι οποίες προκαλούν αδυναμία στην πρόσκτηση και χρήση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επεξεργασία του προφορικού ή/και του γραπτού λόγου ή/και τα μαθηματικά (Πολυχρόνη και συν., 2006). Επιπλέον, ο ορισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνει και τη σημαντική διαφορά μεταξύ του νοητικού δυναμικού και των δεξιοτήτων του ατόμου που αποκτά ανάλογα με την ηλικία του. Με άλλα λόγια, αναφέρεται στην απόκλιση μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίτευξης (Πολυχρόνη, 2011).

Στην τελευταία πέμπτη έκδοση του εγχειριδίου διαγνωστικών κριτηρίων της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM V), η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (specific learning disorders) προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή και σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά τους ενδέχεται να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή και γραπτή έκφραση, δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία. Οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω του μέσου όρου της βαθμολογίας βάσει πολιτισμικών και γλωσσικών κατάλληλων τεστ ανάγνωσης, γραφής ή μαθηματικών. Δεν οφείλονται σε άλλες αιτίες όπως νοητική αναπηρία, ανεπαρκής εκπαίδευση, αισθητηριακές ανεπάρκειες και ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες (APA, 2013).

Αναλυτικότερα, η κατηγοριοποίηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, σύμφωνα με την πέμπτη έκδοση του εγχειριδίου DSM-V γίνεται ανάλογα με τη τρέχουσα βαρύτητα (ήπια, μέτρια, σοβαρή) και τα διαγνωστικά κριτήρια είναι τα εξής: *διαταραχή της ανάγνωσης-δυσλεξία, διαταραχή της γραπτής έκφρασης-δυσγραφία, δυσορθογραφία και διαταραχή των μαθηματικών-δυσαριθμησία*. Γίνεται λόγος, ακόμα, για τη μαθησιακή διαταραχή μη

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

προσδιοριζόμενη αλλιώς, στην οποία εμπίπτουν οι περιπτώσεις που δεν πληρούν σε ξεκάθαρο βαθμό τις προηγούμενες τρεις διαταραχές και η ειδική διαταραχή της μάθησης, που περιλαμβάνει όλες τις παραπάνω διαταραχές καθώς αρκετές φορές συνυπάρχουν δυσκολίες από τις διαδικασίες της μάθησης (APA, 2013).

Η *δυσλεξία* χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακρίβεια, στον ρυθμό (ευχέρεια) και στην κατανόηση της ανάγνωσης (APA, 2013). Πιο αναλυτικά, η φωνολογική επίγνωση, η φωνολογική επεξεργασία και η αντιστοίχιση του ήχου με το σύμβολο είναι επιβαρυνμένες, δημιουργώντας έτσι χαρακτηριστικές δυσκολίες στον μαθητή (Τζιβινίκου, 2015).

Επόμενη υποκατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι η *διαταραχή της γραπτής έκφρασης* με δυσκολίες στην ορθογραφική και γραμματική ακρίβεια, άσκοπη ή άκυρη χρήση σημείων στίξης και προβλήματα στη σαφήνεια και οργάνωση του γραπτού λόγου (APA, 2013). Σ' αυτή την κατηγορία συγκαταλέγονται η δυσγραφία και η δυσορθογραφία. Πολλές φορές οι δύο όροι συγχέονται και χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Η δυσγραφία, συνήθως, χρησιμοποιείται ως υπερώνυμος όρος της εν λόγω διαταραχής. Εξετάζει ένα πιο ευρύ φάσμα δυσκολιών στη γραπτή έκφραση με κύρια χαρακτηριστικά τη δυσανάγνωστη γραφή, τη δυσκολία στην απόδοση των συμβόλων και δυσκολία στη λεπτή/αδρή κινητικότητα με ανορθόδοξη, πολλές φορές, στάση σώματος και τοποθέτηση χεριού. Αντιθέτως, η δυσορθογραφία επικεντρώνεται περισσότερο στην ορθογραφική απόδοση των λέξεων (Chung et al., 2020).

Τελευταία υποκατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι η *δυσαριθμησία*, με δυσκολίες στην απομνημόνευση αριθμητικών γεγονότων, στον ακριβή ή ευχερή υπολογισμό και στον μαθηματικό συλλογισμό (APA, 2013). Αναλυτικότερα, ένας μαθητής με δυσαριθμησία δυσκολεύεται στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών, στη συγκράτηση και κατανόηση δεδομένων όπως, επίσης, παρουσιάζει φτωχή αίσθηση των αριθμών και συμβόλων (Τζιβινίκου, 2015).

Ο επιπολασμός των ειδικών μαθησιακών διαταραχών κυμαίνεται μεταξύ του 5% με 15% παγκοσμίως σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Haft et al., 2023). Σύμφωνα με έρευνα, το ποσοστό των παιδιών και εφήβων στις ΗΠΑ με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κυμαινόταν μεταξύ του 8,83% από το 1997 έως το 2021, υψηλότερο από το 7,74% της περιόδου 2009-2017. Δεν παρατηρήθηκε σημαντική ετήσια μεταβολή. Η γενικότερη επικράτηση των μαθησιακών δυσκολιών διαφέρει ανάλογα το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το εισόδημα της οικογένειας (Li et al., 2023). Η πιο διαδεδομένη μαθησιακή διαταραχή είναι η δυσλεξία (Haft et al., 2023). Στην Ελλάδα, η δυσλεξία εκτιμάται περίπου στο 5%-10% στον μαθητικό πληθυσμό. Παρατηρείται παρόμοιο ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (56,2%) με αυτό άλλων χωρών όπως ο Καναδάς (59,8%) (Agaliotis, 2016). Η διάγνωσή της τείνει να πραγματοποιείται περίπου στην τρίτη τάξη του Δημοτικού ή και πιο αργά, γεγονός που οξύνει τις δυσκολίες και τις ενδεχόμενες αποτυχίες των μαθητών (Kostaras et al., 2024).

Αιτιολογία μαθησιακών δυσκολιών

Ένα από τα ζητήματα που απασχολεί τους επιστήμονες είναι τα αίτια εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών. Οι περισσότερες θεωρίες συγκλίνουν στις δυσλειτουργίες που εδρεύουν στο κεντρικό νευρικό σύστημα (APA, 2013). Ακριβώς επειδή αποτελεί μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, τα αίτια εμφάνισης είναι πολυπαραγοντικά, περιλαμβάνοντας γενετικούς, νευροβιολογικούς και γνωστικούς παράγοντες.

Όσον αφορά τους γενετικούς παράγοντες, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε οικογένειες με δυσλεξία, εντόπισαν πως οι κληρονομικοί παράγοντες ευθύνονται για έως και το 80% εμφάνισης διαταραχής της ανάγνωσης στην επόμενη γενιά (Schumacher et al., 2007). Η κληρονομική προδιάθεση επιβεβαιώνεται και σε έρευνα των Stanford & Delege (2020), στην οποία η εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε μονοζυγωτικούς δίδυμους είναι αρκετά υψηλή (Stanford & Delage, 2020).

Νευροβιολογικοί παράγοντες φαίνεται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αιτία εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών. Η συναφής διερεύνηση γι' αυτούς τους παράγοντες λαμβάνει ως δεδομένο ότι το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για τον λόγο και τη γλώσσα ενώ το δεξί για την αντίληψη και την οπτική αναγνώριση των πληροφοριών, στην πλειοψηφία των ατόμων. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι κατά την ανάγνωση παιδιών με δυσλεξία ενεργοποιείται έντονα το δεξί ημισφαίριο αντί του αριστερού (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Παλαιότερες έρευνες, επισημαίνουν πως η δράση της τεστοστερόνης στα φύλα παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών. Αυξημένα επίπεδα τεστοστερόνης είναι ικανά να προκαλέσουν δυσλειτουργίες στη λειτουργία του εγκεφάλου (Tallal, 1991).

Τέλος, οι γνωστικοί παράγοντες δεν δύναται να παραλειφθούν, καθώς ενδέχεται να συντελούν στην πιθανή εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Η συγκεκριμένη κατηγορία παραγόντων αναλύεται μέσω πέντε υποθέσεων σχετικών με γνωστικά ελλείμματα, τα οποία δεν επιτρέπουν στους μαθητές να επιδείξουν τη μέγιστη ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η πρώτη υπόθεση υποστηρίζει το φωνολογικό έλλειμμα με αποτέλεσμα τη χαμηλή αναγνωστική ικανότητα. Η δεύτερη υπόθεση αφορά το έλλειμμα της οπτικής προσοχής. Σύμφωνα με τη τρίτη υπόθεση, η δυσλεξία οφείλεται σε διπλό έλλειμμα· στη φωνολογική επεξεργασία και στην ταχύτητα κατανομασίας. Επιπλέον, η υπόθεση ελλείμματος της ακουστικής επεξεργασίας φαίνεται να διαδραματίζει ρόλο στην εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, καθώς το ακουστικό έλλειμμα συμβάλλει στη δυσκολία της φωνολογικής επεξεργασίας και συνεπώς σε δυσκολίες στις διαδικασίες μάθησης. Τέλος, έρευνες υπογραμμίζουν τη σημασία της μνήμης εργασίας, ειδικότερα της λεκτικής, για τη συγκράτηση φωνολογικών πληροφοριών. Δυσκολίες στη μνήμη εργασίας οδηγούν σε μαθησιακές αδυναμίες (Πολυχρόνη, 2011).

Σε γενικές γραμμές, η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί πεδίο διερεύνησης και αντιθέσεων. Η ύπαρξη δυσκολιών μάθησης οφείλεται σε αλληλεπίδραση των προαναφερθέντων παραγόντων.

Χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών, που παρατέθηκαν, περιλαμβάνουν εν ολίγοις ορισμένα χαρακτηριστικά των μαθητών που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο μαθησιακός τομέας παραμένει ο πιο επιβαρυνμένος, με αργή ή/και συλλαβιστή ανάγνωση, με δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή, με φτωχό ή/και αδόμητο γραπτό λόγο όπως και δυσκολίες στη μαθηματική συλλογιστική και υλοποίηση μαθηματικών υπολογισμών (Πολυχρόνη, 2011· Τζιβινίκου, 2015). Ο γνωστικός τομέας, συμπληρωματικά, συμβαδίζει, με τους μαθητές να επιδεικνύουν ελλείμματα στην αντίληψη, όπως δυσκολία στην κατανόηση και επεξεργασία πληροφοριών. Αρκετές είναι οι φορές που δυσκολεύονται να παραμείνουν προσηλωμένοι και συγκεντρωμένοι. Η μνήμη και πιο συγκεκριμένα η μνήμη εργασίας και η βραχυπρόθεσμη μνήμη παρουσιάζουν ελλείμματα με μια πιο επιφανειακή συγκράτηση και προσθήκη πληροφοριών με αποτέλεσμα να υπόκεινται συχνά σε μνημονικά και όχι μόνο λάθη. Τέλος, οι μαθητές με μαθησιακές εμφανίζουν ελλειμματικές μεταγνωστικές στρατηγικές και δείχνουν να υστερούν στην επιλογή ορθών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και στρατηγικών αυτορρύθμισης (Stanford & Delage, 2020· Πολυχρόνη, 2011· Τζιβινίκου, 2015).

Ιδιαίτερη βάση θα δοθεί στα χαρακτηριστικά των μαθητών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες στον ψυχοκοινωνικό τομέα, ο οποίος δεν μένει ανεπηρέαστος. Χρειάζεται να συνεκτιμώνται οι δυσκολίες της κοινωνικής προσαρμογής και η ενδεχόμενη ψυχολογική πίεση που ασκείται από το περιβάλλον του μαθητή. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ψυχοκοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες κατά τη σχολική τους ζωή αλλά και πέρα απ' αυτή (Πολυχρόνη, 2011). Συγκεκριμένα, διακατέχονται

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

από χαμηλή αυτοεκτίμηση, γεγονός που τους αποτρέπει να επιτύχουν σε καθετί που επιχειρούν. Αμφισβητούν τις ικανότητες τους ή/και θέτουν υψηλές προσδοκίες για τους εαυτούς τους. Επίσης, επιδίδονται συχνά σε κοινωνικές συγκρίσεις, δημιουργώντας έτσι ένα επικριτικό περιβάλλον για τα ίδια (Salik et al., 2022). Επιπλέον αμφότερα τα δύο φύλα φαίνεται να αντιμετωπίζουν εξωτερικευμένες συμπεριφορικές και εσωτερικευμένες συναισθηματικές δυσκολίες, με το υψηλότερο ποσοστό κοριτσιών να αντιμετωπίζουν σχολικό άγχος ενώ η πλειοψηφία των αγοριών να εκδηλώνουν επιθετικότητα προς τους συνομηλίκους τους (Cristofani et al., 2023). Ως προς τις κοινωνικές τους σχέσεις, φαίνεται να υπολείπονται κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό αποτυπώνεται στην κοινωνική απόσυρση και στην πιθανή κοινωνική περιθωριοποίηση που αντιμετωπίζουν. Βίωση απόρριψης και λιγότερες φιλίες είναι κάποιες από τις προκλήσεις που υπομένουν (Salik et al., 2022).

Τα αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός και η απογοήτευση, η έλλειψη κινήτρου και η χαμηλή αυτοπεποίθηση σε συνδυασμό με τις κοινωνικές δυσκολίες θέτουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε μια υποδεέστερη θέση σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Πολυχρόνη, 2011).

Φιλία

Η σημασία της φιλίας είναι αναμφίβολης σημασίας, επιβεβαιώνεται μεν με επιστημονικά δεδομένα, επικυρώνεται δε με δεδομένα της καθημερινότητας που όλοι οι άνθρωποι απολαμβάνουν. Η σύναψη φιλικών σχέσεων ξεκινά από αρκετά μικρή ηλικία, με ποικίλες διαφοροποιήσεις και ποιότητες ανά εξελικτικό στάδιο. Στην εφηβεία, η δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων λαμβάνει τέτοια έκταση, που αποτελεί ίσως τη μόνη περίοδο στη ζωή ενός ατόμου, όπου οι φίλοι φαντάζουν το πιο καίριο γεγονός (Feldman, 2011).

Εννοιολογικός προσδιορισμός της φιλίας

Η φιλία, ως μια μορφή συνδιαλλαγής και αλληλεπίδρασης, κεντρίζει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών και ερευνητών διαφόρων επιστημών. Η φιλία ανάμεσα στους ανθρώπους, σαν εννοιολογικός όρος, χαρακτηρίζεται από διαχρονικότητα, με τον φιλόσοφο Αριστοτέλη να αναγνωρίζει και να αναφέρει στα *Ηθικά Νικομάχεια* την πολυπλοκότητα και τη σημασία της ως εξέχων αγαθό για την ηθική ανάπτυξη και την ανθρώπινη ευδαιμονία. Κανένας άνθρωπος δεν θα επέλεγε να ζει δίχως φίλους και ας είχε τα πάντα· ήταν ένα από τα ρητά, το οποίο συνοψίζει την ουσία (Hruschka, 2010).

Η φιλία ορίζεται ως μια διαπροσωπική και εθελοντική σχέση, η οποία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά ισότητας, αμοιβαιότητας, στοργής και εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη, ρυθμιζόμενη από τα ίδια χωρίς επιβολή διαμόρφωσης της σχέσης από άτομα εκτός αυτής (Lynch, 2015). Εθελοντική σχέση προκύπτει καθώς τα άτομα επιλέγουν το ένα το άλλο κατά ελεύθερη βούληση. Η εθελοντική βάση της φιλίας είναι αυτό που τη διαφοροποιεί από την αμετάβλητη σχέση μεταξύ συγγενών εξ αίματος, από τις νομικές και θρησκευτικές κυρώσεις του γάμου και από τη συμβατική και επαγγελματική σχέση μεταξύ συνεργατών (Hojjat & Moyer, 2017). Με άλλα λόγια, οι φιλικές σχέσεις είναι οι οικογένειες επιλογής (families of choice), οι οποίες γίνονται συχνά τα απαραίτητα πλαίσια αναφοράς για τις προκλήσεις ή/και τις χαρές της καθημερινής ζωής (Pahl & Pevalin, 2005).

Ο Hartup (1996) αναφέρει πως η φιλία αποτελεί μια στενή σχέση με κύρια χαρακτηριστικά την αμοιβαιότητα, την οικειότητα και την ισότητα. Η αμοιβαιότητα περιλαμβάνει την από κοινού επίλυση διαφορών και προβλημάτων, με την αμφίδρομη επιθυμία για μοίρασμα και ανάγκη για συνεργασία. Η οικειότητα υποδηλώνει την επιθυμία του ενός να αξιοποιεί τον χρόνο του με τον φίλο του, με την ύπαρξη εμπιστοσύνης να κατέχει ουσιαστικό ρόλο στη σχέση. Τέλος, η ισότητα δηλώνει την ισορροπία των ρόλων

μεταξύ των φίλων και την απουσία σχέσεων εξουσίας, υπεροχής και συμφέροντος έναντι του άλλου (Hartup, 1996).

Αξιοσημείωτο είναι πως η φιλία ορίζεται, κατά κύριο λόγο, σε δυαδικό επίπεδο όπου ρυθμίζεται και συντηρείται και από τους δύο συμμετέχοντες. Προϋποθέτει τον συναισθηματικό δεσμό μεταξύ τους, την επιθυμία για συχνή αλληλεπίδραση και την προσαρμογή της συμπεριφοράς στις ανάγκες του άλλου. Αυτές είναι κάποιες από τις ιδιότητες που διαχωρίζουν τη φιλική σχέση από την αποδοχή μιας τυπικής ομάδας ομηλίκων (παραδείγματος χάριν μιας σχολικής τάξης) και από τις σχέσεις που απλά «γνωρίζονται» μεταξύ τους (Αναγνωστάκη, 2008). Υπάρχει η πιθανότητα ο έφηβος να ανήκει σε κλίκες, οι οποίες ορίζονται ως μια συγκροτημένη ομάδα 2-12 ατόμων, τα οποία έχουν συχνές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και διαθέτουν παρόμοια χαρακτηριστικά και γνωρίσματα (Feldman, 2011). Ανάλογα με τη δέσμευση που προσδίδει ένα άτομο στη φιλική σχέση, υπάρχουν οι περιστασιακοί (casual), οι στενοί (close) και οι καλύτεροι (best) φίλοι, καθώς και οι αμοιβαίες (reciprocal) ή μονομερείς (unilateral) φιλίες. Η πιο ωφέλιμη και επιθυμητή είναι η αμοιβαία, καλύτερη φιλία που περιλαμβάνει αμοιβαία προτίμηση, εγγύτητα, αφοσίωση και εμπιστοσύνη (Policarpo, 2015). Η ύπαρξη πολλών φίλων είναι θετική, καθώς βιώνεται έντονα το αίσθημα του ανήκειν και της κοινωνικής επιβεβαίωσης. Εκείνο, όμως, που προσφέρει περισσότερα οφέλη και έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στην ευημερία και την προσαρμογή των εφήβων, είναι η ποιότητα που χαρακτηρίζει τις σχέσεις (Barzeva et al., 2022· Waldrup et al., 2008). Παρακάτω θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων.

Οι συνομήλικοι είναι αναμφισβήτητα μία από τις σημαντικότερες πηγές κοινωνικοποίησης κατά τη διάρκεια της ζωής (Waldrup et al., 2008). Ο φίλος λειτουργεί ως πρότυπο, σύμμαχος, σύμβουλος και ακροατής στη ζωή ενός ατόμου, το οποίο με τη σειρά του θα ανταποδώσει.

Αναπτυξιακά στάδια φιλίας

Η σύναψη φιλικών δεσμών πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, ξεκινώντας ακόμα και από τη βρεφική ηλικία. Μπορεί να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο σε όλο το φάσμα της, εμποτισμένη με ηθικές προσδοκίες, επιλογές ίσως και την πηγή του νοήματος της ίδιας της ύπαρξης (Rubin et al., 2011). Η εξέλιξη της φιλίας γίνεται σταδιακά, συμπορευόμενη και αλληλένδετη με τις αναπτυξιακές αλλαγές και τα στάδια από τα οποία διαβαίνουν τα άτομα (Feldman, 2011).

Από τη βρεφική ηλικία, τα παιδιά αναπτύσσουν τις βάσεις της κοινωνικο-συναισθηματικής τους ανάπτυξης μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους φροντιστές, ιδιαίτερα με τη μητέρα. Η προσχολική ηλικία είναι η περίοδος κατά την οποία θα συναφθούν οι πρώτες φιλικές σχέσεις, οι οποίες θα περιστρέφονται γύρω από τη συντροφικότητα και την αξιοποίηση ποιοτικού ελεύθερου χρόνου. Η ανάγκη των παιδιών για αλληλεπίδραση μετουσιώνεται μέσω των παιχνιδιών και των κοινών δραστηριοτήτων προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο ένα μέσο ευχάριστης συναναστροφής. Αν και η σταθερότητα της σχέσης είναι κυρίως ρευστή αυτή την περίοδο, φαίνεται πως η επιλογή των φιλικών συντρόφων δεν γίνεται τυχαία, αλλά βασίζεται στην ηλικία και την ομοφυλία (Feldman, 2011· Wang et al., 2019).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις κατά τη μέση παιδική ηλικία διαφοροποιούνται σημαντικά, με τα παιδιά να αρχίζουν να εκδηλώνουν πιο έντονα συναισθήματα και σκέψεις γύρω από την έννοια της φιλίας. Το ενδιαφέρον μετατίθεται πέρα από το παιχνίδι και λαμβάνει διαστάσεις εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και ηθικής (Hojjat & Moyer, 2017). Η προτίμηση για άτομα του ίδιου φύλου είναι σαφής όπως επίσης και η δημιουργία τρόπων επικοινωνίας που φαίνεται να λειτουργούν με βάσει κοινών κωδικών, αμοιβαίων εμπειριών και παρόμοιων κοινωνικο-συναισθηματικών σκέψεων (Feldman, 2011).

Με την έλευση της εφηβείας, η μετάβαση από την παιδικότητα προς την ενηλικίωση γίνεται έκδηλη σε πολλούς τομείς. Σηματοδοτείται μια αρχή από βιολογικές, προσωπικές και διαπροσωπικές αλλαγές. Η διερεύνηση της ταυτότητας, η εξερεύνηση επαγγελματικών ενδιαφερόντων και η αναζήτηση αυτονομίας είναι κάποια από τα ζητήματα που καλείται ο έφηβος να διαπραγματευτεί. Σύμφωνα με την ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson (Feldman, 2011), το «εγώ» του εφήβου περνάει στο πέμπτο στάδιο, που διαρκεί περίπου μέχρι την αναδυόμενη ενήλικη ζωή. Η κατάσταση κρίσης στην οποία υποβάλλεται το άτομο ονομάζεται ταυτότητα ή σύγχυση ρόλων. Αυτή την περίοδο, το άτομο επαναξιολογεί ρόλους, απόψεις και σχέσεις (Παπάζογλου, 2014). Στην πρόιμη εφηβική ηλικία το άτομο εξακολουθεί να έχει την τάση επιλογής ιδίου φύλου ως φίλο. Όσο ωριμάζει, αρχίζει να αναπτύσσει φιλικές σχέσεις, και όχι μόνο, με άτομα του αντίθετου φύλου. Γενικά η φιλία σ' αυτή την ηλικία λειτουργεί ως πλαίσιο ανάπτυξης και η συνεισφορά της επεκτείνεται πέρα του να είναι δημοφιλής ή να είναι αρεστό μέλος μιας ομάδας συνομηλίκων (Bagwell & Schmidt, 2013). Η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους με χαρακτηριστικά ποιοτικής φιλικής σχέσης αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής και ανάπτυξης (Parker & Asher, 1993). Οι φιλικές σχέσεις αυτής της περιόδου αποκτούν «βαθύτερα» χαρακτηριστικά όπως αυτά της αμοιβαιότητας, της δέσμευσης και της ισονομίας (egalitarianism) (Bagwell & Schmidt, 2013). Παρέχεται συντροφικότητα και υποστήριξη, προσφέρεται συναισθηματική ασφάλεια και εγγύτητα, διαμοιράζονται ιδέες, συμβουλές, απόψεις (Demir, 2015). Η ύπαρξη συναφών σχέσεων έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας (Roach, 2019). Ακόμα, έχει φανεί πως οι εφηβικές φιλικές σχέσεις μπορεί να αποβούν καθοριστικές στη μετρίαση κινδύνων όπως εσωτερικευμένων προβλημάτων και περιπτώσεων θυματοποίησης (Wood et al., 2017).

Για να προσδιοριστεί η αναπτυξιακή σημασία της φιλίας κατά την εφηβική περίοδο, είναι ουσιώδες να γίνει διάκριση μεταξύ κάποιων διαστάσεων που συμβάλλουν στη γενικότερη προσαρμογή των εφήβων. Ο Hartup (1996) διακρίνει την παρουσία ή μη φίλων, την ταυτότητα των φίλων και την ποιότητα της φιλίας τους. Ως προς το πρώτο, η ύπαρξη φίλων από μόνη της είναι σημαντική προσφέροντας θετικά συναισθήματα και γεμάτες εμπειρίες, ενώ η έλλειψη αυτών μπορεί να οδηγήσει σε κακή προσαρμογή ή/και περιθωριοποίηση (Demir, 2015). Το επόμενο διακριτό χαρακτηριστικό αφορά τα χαρακτηριστικά που φέρουν οι επιλεγθέντες φίλοι, τα οποία έχουν επιπτώσεις στην ανάπτυξη και την προσαρμογή του εκάστοτε ατόμου. Ενδεικτικά, η ύπαρξη κοινών ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων παραβατικής φύσεως, μπορεί να λειτουργεί με τρόπο που ενισχύει τη συγκεκριμένη φιλική σχέση (Boman IV et al., 2013). Τέλος, για την ποιότητα φιλίας θα ακολουθήσει εκτενής ανάλυση, καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα των εφηβικών σχέσεων και υπό μελέτη μεταβλητή της παρούσας εργασίας.

Ποιότητα φιλίας

Η ποιότητα φιλίας (friendship quality) έχει μελετηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς αποτελεί ένα από τα πεδία ενδιαφέροντος των κοινωνικών σχέσεων των αναπτυσσόμενων ατόμων. Συνιστά σημαντικό παράγοντα για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους (Furman & Buhrmester, 2009).

Ο Sullivan, το 1953, μίλησε για τη σημασία των ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων, ιδιαίτερα αυτών με φίλους, επισημαίνοντας τον ζωτικό ρόλο τους στην ψυχολογική ανάπτυξη και ευεξία του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, υπογράμμισε ρητά την αναγκαιότητα της φιλίας για υγιή ανάπτυξη, δίνοντας έμφαση πως η απουσία φιλικών σχέσεων μειώνει τις πιθανότητες επιτυχούς ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον ίδιο, η αλληλεπίδραση με φίλους συμβαδίζει με την ανάπτυξη αποτελεσματικών κοινωνικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας την

αυτοπεποίθηση και αμβλύνοντας εμφανίσεις προβληματικών συμπεριφορών (Sullivan, 2013).

Προκειμένου να οριστεί η ποιότητα φιλίας, χρειάζεται να γίνει αναφορά στα βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά που διέπουν τις σχέσεις. Αυτά έχουν δύο εκφάνσεις με θετικά και αρνητικά πρόσημα. Τα θετικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στην πίστη, στην οικειότητα και τη συντροφικότητα ενώ τα αρνητικά στη σύγκρουση, στην αντιπαλότητα και την κυριαρχία. Αμφότερα τα χαρακτηριστικά τείνουν να συνυπάρχουν μέσα σε μια φιλική σχέση, ακόμη και αν χαρακτηρίζεται ως «η καλύτερη». Φιλίες υψηλής ποιότητας χαρακτηρίζονται αυτές που διακατέχονται από υψηλά επίπεδα θετικών χαρακτηριστικών και χαμηλά επίπεδα αρνητικών (Berndt, 2002).

Πολύ σημαντική έρευνα έχει διεξαχθεί από δύο ομάδες ερευνητών για τη σημασία της φιλίας και πιο συγκεκριμένα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που τη διέπουν. Μάλιστα, επεδίωξαν να τα αξιολογήσουν μέσα από συναφή ερωτηματολόγια, τα οποία χρησιμοποιούνται ευρέως σε εμπειρικές έρευνες.

Η πρώτη ομάδα ερευνητών, Parker & Asher (1993), αρχικά διαφοροποίησε τη φιλία από την αποδοχή της ομάδας. Επεδίωξε να μελετήσει τις επιδράσεις των ποιοτικών στοιχείων μιας φιλικής σχέσης. Τα διαχώρισαν σε έξι πτυχές, οι οποίες είναι οι εξής: *η επικύρωση και η φροντίδα* (validation-caring), *η σύγκρουση και η προδοσία* (conflict-betrayal), *η συντροφικότητα και η ψυχαγωγία* (companionship-recreation), *η βοήθεια και η καθοδήγηση* (help-guidance), *το προσωπικό μοίρασμα* (intimate exchange) και *η επίλυση συγκρούσεων* (conflict resolution). Η έρευνα τους ανέδειξε τη σημασία μιας ποιοτικής φιλίας, όχι μόνο για την άμεση κοινωνική προσαρμογή των παιδιών, αλλά και για τη μακροπρόθεσμη συναισθηματική και ψυχολογική τους ευημερία. Συμπεριληπτικά, κατέληξαν ότι τα παιδιά που έχουν καλούς φίλους, δηλαδή εμφανίζονται στη σχέση τους περισσότερα θετικά γνωρίσματα, τείνουν να νιώθουν λιγότερο μόνα και λιγότερο κοινωνικά απογοητευμένα,

καθώς επίσης δεν εμφανίζουν συχνά συναισθηματικές δυσκολίες όπως άγχος ή κατάθλιψη (Parker & Asher, 1993).

Η άλλη ερευνητική ομάδα των Bukowski, Hoza & Boivin (1994), κινήθηκε σε παρόμοια τροχιά. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η ποιότητα της φιλίας δεν εξαρτάται μόνο από την απλή ύπαρξη φίλων αλλά αφορά συγκεκριμένες ιδιότητες που εντοπίζονται σ' αυτή. Αυτές είναι η *συντροφικότητα* (companionship) που αναφέρεται στον χρόνο και στις δραστηριότητες που περνούν οι δύο φίλοι μαζί, η *σύγκρουση* (conflict) που σχετίζεται με το γεγονός πως προκειμένου να ευοδωθούν θετικές και εποικοδομητικές φιλίες, τα άτομα χρειάζεται να μάθουν τις απαραίτητες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες διεκδικητικότητας και διαχείρισης διαφωνιών με απώτερο στόχο την ύστερη συμφιλίωση. Συνεχίζοντας, η *βοήθεια* (help-aid) απαρτίζεται από δύο συνιστώσες· αυτή του βαθμού παροχής βοήθειας και αυτή της υποστήριξης/προστασίας σε περιπτώσεις θυματοποίησης ή δύσκολων καταστάσεων. Επόμενη ιδιότητα είναι η *ασφάλεια* (security), η οποία βασίζεται στην αντίληψη μιας υποστηρικτικής, μη επικριτικής σχέσης, χωρίς τον φόβο της απόρριψης και η *εγγύτητα* (closeness) που σχετίζεται με την αποδοχή και την επικύρωση των συναισθημάτων και των δύο μερών της σχέσης (Bukowski et al., 1994· Demir, 2015). Μέσα από την έρευνα τους σε παιδιά προεφηβικής και πρώιμης εφηβικής ηλικίας διαπίστωσαν πως ο συνδυασμός αυτών των ιδιοτήτων δημιουργεί μια ισχυρή, αμοιβαία και επωφελή φιλία. Επιπλέον, συμπέραναν πως όσο υψηλότερη είναι η ποιότητα φιλίας, τόσο πιο σταθερή θα είναι η φιλική σχέση στην πάροδο του χρόνου (Bukowski et al., 1994).

Το να οριστεί επακριβώς μια φιλία “καλής ποιότητας” αποτελεί πρόκληση. Συγκριτικά με τους γονείς, τα παιδιά αισθάνονται τους φίλους ως συντρόφους με τους οποίους έχουν μια πιο ίση, συντροφική και οικεία σχέση αλλά ταυτόχρονα είναι πιθανό να χαρακτηρίζεται ως λιγότερο στοργική και αξιόπιστη σε βάθος χρόνου. Μια καλά λειτουργούσα φιλία θεωρείται ισορροπημένη μεταξύ εγγύτητας και οικειότητας αφενός και

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

ατομικότητας αφετέρου (Hartup, 1996). Αφενός, δηλαδή, επιθυμούν τη δέσμευση που τους χαρίζει μεταξύ άλλων στοργή, εμπιστοσύνη και υποστήριξη, αφετέρου από τη σχέση αυτή επικυρώνουν ουσιαστικά την δική τους αξία και τις δυνατότητές τους (Roach, 2019).

Μια ακόμη κατηγοριοποίηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά της φιλίας έγινε από τους Furman & Buhrmester, όπου γνωστοποίησαν διαστάσεις που δύνανται να καλύπτουν πιο ολοκληρωτικά τη φύση της φιλίας. Ξεκινώντας με τις θετικές διαστάσεις είναι η *συντροφικότητα και η βοήθεια* (companionship & instrumental aid) όπου λειτουργούν ως καθοδήγηση και αρωγή, η *οικειότητα* (intimacy) που ορίζεται ως ο δεσμός της αμοιβαίας αγάπης και δέσμευσης, η *φροντίδα* (nurturance) ως προστατευτικός παράγων, η *στοργή* (affection) που αναφέρεται σε συναισθήματα αμοιβαίας αγάπης και συμπάθειας, ο *θαυμασμός* (admiration) που δηλώνει τον σεβασμό και την αποδοχή, η *αξιόπιστη συμμαχία* (reliable alliance) όπου βοηθά στη διάρκεια της σχέσης και η *ικανοποίηση* (satisfaction) που λαμβάνεται συνολικά. Ωστόσο, υπάρχουν και οι διαστάσεις που χαρακτηρίζονται ως αρνητικές· η *σύγκρουση* (conflict), η οποία αναφέρεται στο πόσο οι φίλοι θυμώνουν μεταξύ τους, ο *ανταγωνισμός* (antagonism) που νοείται ως μάχη για δύναμη και προνόμια, η *τιμωρία* (punishment) που έρχεται ως συνέπεια της σύγκρουσης και τέλος η *αξιόπιστη δύναμη* (reliable power) που ορίζεται ως η ανισορροπία δύναμης μεταξύ των εταίρων της σχέσης (Furman & Buhrmester, όπως αναφέρεται στο (Tani et al., 2015)). Βέβαια με την πάροδο του χρόνου, τα χαρακτηριστικά αυτά μεταβάλλονται ανάλογα τον ρόλο και την εκάστοτε σημασία που αποκτούν οι φιλικές σχέσεις στο κοινωνικό δίκτυο τη δεδομένα στιγμή (Tani et al., 2015).

Μέσα από την περιγραφική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας φιλίας, χρειάζεται να γίνει εμβάθυνση αυτών σε συνάρτηση με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων. Παρ' όλα αυτά, τα

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

ευρήματα θα διαφοροποιηθούν ανάλογα με το αν η μεταβλητή της ποιότητας φιλίας έχει ληφθεί υπόψη ως ενιαία κατασκευή ή ως διακριτά χαρακτηριστικά, όπως έχουν αναφερθεί.

Εν γένει, η ποιότητα φιλίας συνδέεται με την αυτοεκτίμηση των μελών και τη σχολική προσαρμογή τους. Οι μαθητές με θετικά χαρακτηριστικά στις φιλικές τους σχέσεις δείχνουν μεγαλύτερη επένδυση και κίνητρο στη μαθησιακή πράξη συγκριτικά με φίλιες που εξέχουν οι αρνητικές διαστάσεις. Οι τελευταίοι σκιαγραφούνται ως μαθητές με διαταρακτικές συμπεριφορές εντός σχολικής τάξης, μη συγκεντρωμένοι και προσηλωμένοι στο σχολικό έργο (Αναγνωστάκη, 2008). Ο Berndt, που μελέτησε την ποιότητα φιλίας ως ενιαία κατασκευή, υποστήριξε ότι η ποιοτική φιλία πρωτίστως επηρεάζει την ευημερία και την επιτυχία των ατόμων στον κοινωνικό κύκλο των συνομηλίκων τους. Η υψηλή ποιότητα φιλίας μπορεί να ελαττώσει την τάση των παιδιών να ακολουθήσουν τους πιο ντροπαλούς και απομακρυσμένους ομηλίκους τους σε αντίθεση με τη χαμηλή ποιότητα φιλία που μπορεί να επηρεάσει ακόμα και τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με άλλα άτομα (Berndt, 2002). Παράλληλα με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, ευρήματα ερευνών υπογραμμίζουν τη συσχέτιση της ποιοτικής φιλικής σχέσης με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Erath et al., 2010). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η προκοινωνική συμπεριφορά (μοίρασμα, γενναιοδωρία, αλληλεγγύη, αλτρουισμός) και η συναισθηματική υποστήριξη σχετίζονται θετικά με την ποιότητα φιλίας, ειδικά με την πάροδο του χρόνου (Son & Padilla-Walker, 2020). Οι φίλιες με περισσότερα θετικά γνωρίσματα παρέχουν ευκαιρίες αμοιβαίας και σταθερής συναισθηματικής υποστήριξης, δημιουργίας ενός ασφαλούς πλαισίου δημιουργικότητας, προσωπικής βούλησης (Demir & Özdemir, 2010), αυτοαποκάλυψης (Tani et al., 2015) και ενίσχυση της αντίληψης των ικανοτήτων (Demir & Özdemir, 2010). Συνοπτικά, η ποιοτική φιλία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ευημερία, τη χαρά, την ικανοποίηση που λαμβάνεται από τη ζωή, προοικονομώντας καλύτερη προσαρμογή και λειτουργία

βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (Bagwell & Schmidt, 2013· Demir & Özdemir, 2010· Kounava et al., 2023· Tani et al., 2015· Waldrip et al., 2008).

Έρευνες έχουν μελετήσει την επίδραση των ποιοτικών χαρακτηριστικών μεμονωμένα στην ανάπτυξη των παιδιών. Έχει βρεθεί ότι η συντροφικότητα μεταξύ των φίλων αντανakλά σε καλύτερη αντίληψη της αυτοεκτίμησής τους (Alsarrani et al., 2022). Έπειτα, άτομα που εμπλέκονται σε φιλίες με υψηλό βαθμό οικειότητας είναι λιγότερο αγχώδη και εχθρικά, καθώς παρουσιάζουν πιο πολλές κοινωνικές δεξιότητες (Αναγνωστάκη, 2008). Η αίσθηση της ασφάλειας συμβάλλει στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών, αποτελώντας έναν από τους πιο ισχυρούς προβλεπτικούς δείκτες της (Thien et al., 2012). Φυσικά, αρκετές μελέτες έχουν ασχοληθεί και με τα αρνητικά ποιοτικά χαρακτηριστικά. Η φιλική σχέση που κατά κύριο λόγο απαρτίζεται από αρνητικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η αντιζηλία και οι συγκρούσεις, συνδέεται με συναισθήματα κοινωνικής δυσαρέσκειας και μοναξιάς (Berndt, 2002; Kraft & Mayeux, 2018). Έφηβοι, οι οποίοι εμπλέκονται σε συγκρουσιακές φιλικές σχέσεις, τείνουν να αποεπενδύουν από τη μαθησιακή διαδικασία και να δυσκολεύονται στη σχολική τους προσαρμογή (Αναγνωστάκη, 2008). Επιπροσθέτως, χαμηλής ποιότητας φιλία, με χαρακτηριστικά όπως ανταγωνισμό, αποκλεισμό από την ομάδα και έντονες διαφωνίες, συνιστά προβλεπτικό παράγοντα μειωμένης αυτοεκτίμησης και εσωτερικευμένων προβλημάτων παραδείγματος χάριν άγχος (Havewala et al., 2019). Τα αρνητικώς προκείμενα χαρακτηριστικά, όπως αντικρουόμενες απόψεις και έλλειψη διαχείρισης διαφωνιών, είναι πιθανό να παρεμποδίσουν ακούσια ή εκούσια τους στόχους του άλλου μέλους. Μ' αυτόν τον τρόπο, η φιλία ενδέχεται να οδηγηθεί σε αδιέξοδο ή ακόμα και προδοσία (Demir, 2015).

Αυτά τα τελευταία ευρήματα έρχονται να αντικρούσουν το γεγονός ότι οι φιλικές σχέσεις είναι πάντα επωφελείς για τα παιδιά και τους εφήβους. Υπάρχουν ορισμένες σχέσεις που δύνανται να προσφέρουν παρά μόνο αρνητικές επιπτώσεις. Είναι λογικό ότι εφόσον γίνεται λόγος για διαπροσωπικές σχέσεις, η ποιότητα αυτής να είναι απόλυτα συνυφασμένη

με εκείνη. Με άλλα λόγια, οι σχέσεις διαμορφώνονται μέσω των αλληλεπιδράσεων, κατά συνέπεια ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται, επηρεάζει τους ίδιους και τη δυναμική της σχέσης (Dryburgh et al., 2022). Η προσωπικότητα, η ιδιοσυγκρασία (Αναγνωστάκη, 2008) και το περιβάλλον των μελών (Dryburgh et al., 2022) μπορεί να δρουν επιβαρυντικά ή όχι για την εκάστοτε φιλική σχέση. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η σχέση αιτιότητας δεν είναι αρκετά ξεκάθαρη (Berndt, 2002), δηλαδή αν η φιλία επηρεάζει θετικά την ευημερία του ατόμου ή αν τα άτομα που νιώθουν καλά με τον εαυτό τους και τους γύρω δημιουργούν εύκολα φίλους (Demir, 2015).

Ομολογουμένως, όμως είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ποιότητα φιλίας διαδραματίζει αμέριστο ρόλο στην πολύπλευρη ανάπτυξη ενός ατόμου. Όσο υψηλότερη είναι η ποιότητα φιλίας, τόσο πιο θετικά είναι τα αποτελέσματα στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη και προσαρμογή.

Διαφυλικές διαφορές στην ποιότητα φιλίας

Τα διαθέσιμα στοιχεία στη βιβλιογραφία επισημαίνουν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια βιώνουν και αξιολογούν διαφορετικά τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους τους. Ακριβώς επειδή οι φιλικές σχέσεις παίζουν κρίσιμο ρόλο στην πρώιμη εφηβεία, είναι σημαντικό να ιδωθούν διεξοδικά. Κατά την περίοδο αυτή, ο βαθμός εξάρτησης από τους ενήλικες μειώνεται και το ενδιαφέρον στρέφεται και βασίζεται σχεδόν ολοκληρωτικά στους φίλους. Ο Erikson (Feldman, 2011) υποστήριξε ότι τα αγόρια και τα κορίτσια ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο στο ψυχοκοινωνικό αυτό στάδιο. Τα μεν αγόρια φαίνεται να διαμορφώνουν αρχικά μια σταθερή ταυτότητα και έπειτα να δεσμεύονται σε στενές συναισθηματικές σχέσεις ενώ τα κορίτσια αντιστρέφουν τη σειρά, καθώς μέσα από στενές διαπροσωπικές σχέσεις, καθορίζουν την ταυτότητά τους (Feldman, 2011).

Τα κορίτσια ανατρέφονται και κοινωνικοποιούνται ώστε να είναι περισσότερο προσανατολισμένες στις σχέσεις (relationship oriented), δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην

κοινωνική αλληλεπίδραση και τα οφέλη της σε σχέση με τα αγόρια (Tani et al., 2015). Δεδομένο αυτό, εκφράζουν περισσότερα θετικά συναισθήματα, δείχνουν μεγαλύτερη αυτό-αποκάλυψη και εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ποιότητας φιλίας σε σύγκριση με τα αγόρια (Flynn et al., 2017). Θέτουν μεγαλύτερες απαιτήσεις στους φίλους τους, οπότε δύναται να βιώσουν πιο έντονα τα αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, σε περίπτωση προδοσίας (Dryburgh et al., 2022) ή ακόμα και στην ιδέα απώλειας της φιλίας, η οποία φαντάζει απειλητική (Kraft & Mayeux, 2018). Σύμφωνα με τον Berndt (1982, όπως αναφέρεται στο Kraft & Mayeux, 2018) οι φιλικές σχέσεις μεταξύ των κοριτσιών απολαμβάνουν την αποκλειστικότητα, με δυσκολία συμπερίληψης ξένων ή/και τρίτων ατόμων.

Από την άλλη, η δομή των φιλικών σχέσεων φαίνεται να παίζει ιδιαίτερο ρόλο, καθώς τα αγόρια τείνουν να δημιουργούν μεγαλύτερες ομάδες με φίλους. Αυτές συνήθως είναι ιεραρχικά οργανωμένες (Parker & Asher, 1993), με ένα από τα άτομα να λαμβάνει θέση αρχηγού, που επιλέγει παιχνίδια, δραστηριότητες και συντρόφους σ' αυτά (Feldman, 2011). Στην έρευνα των Parker & Asher (1993) τα αγόρια αναφέρουν λιγότερο χρόνο στο προσωπικό μοίρασμα, λιγότερη επίδειξη φροντίδας και επικύρωσης, μειωμένη οικειότητα και εγγύτητα στις μεταξύ τους σχέσεις. Βέβαια, η ύπαρξη εγγύτητας και το προσωπικό μοίρασμα ενδεχομένως να μην εκδηλώνεται άμεσα όπως στα κορίτσια, αλλά πιο έμμεσα μέσω των ποικίλων δραστηριοτήτων και περιπετειών που μοιράζονται (Kraft & Mayeux, 2018· Simpkins et al., 2006). Άλλα ευρήματα παραθέτουν πως τα παιδιά με υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης στις σχέσεις τους είναι τα αγόρια (Αναγνωστάκη, 2008). Η επίλυση συγκρούσεων δεν επιτυγχάνεται με ευκολία στις φιλίες των αγοριών, με τον ανταγωνισμό να ξεχωρίζει (Parker & Asher, 1993) και την έκφραση των συναισθημάτων να γίνεται με δυσκολία υπό τη σκιά του φόβου εκδήλωσης αδυναμίας μπροστά σε άλλους (Huang et al., 2019). Επιπλέον, είναι πιο επιρρεπή στο να επιδείξουν επιθετικότητα στις αλληλεπιδράσεις τους (Huang et al., 2019) και να λύσουν με συναφή τρόπο τις διαφορές τους. Στην

προσπάθεια της ελληνικής μετάφρασης του Friendship Quality Questionnaire (Parker & Asher, 1993), οι μελετητές επιβεβαίωσαν ευρήματα με τη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνοντας πως τα κορίτσια αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής υποστήριξης, εμπιστοσύνης και οικειότητας σε σύγκριση με τα αγόρια, τα οποία δεν επικεντρώνονται τόσο σε συναισθηματικές πτυχές (Kounava et al., 2023).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως αυτές οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων μπορούν να αποδοθούν, εν μέρει, στις κοινωνικές νόρμες και τα έμφυλα στερεότυπα που καθορίζουν τις προσδοκίες για τη συμπεριφορά και την κοινωνικοποίηση των ατόμων. Τα αγόρια συχνά ακολουθούν την κανονιστική κοινωνικά επιβεβλημένη εικόνα του δυναμικού αγοριού ενώ τα κορίτσια υιοθετούν συμπεριφορές προσανατολισμένες στη στοργή και την παροχή βοήθειας, με σκοπό τη σύναψη στενών διαπροσωπικών σχέσεων (Feldman, 2011· Huang et al., 2019· Tani et al., 2015). Οφείλονται οι διαφορές άραγε σε μεροληψίες αυτοαναφοράς ή οι φίλες των κοριτσιών έχουν πράγματι μεγαλύτερο βαθμό υψηλής ποιότητας φιλίας; (Linden-Andersen, όπως αναφέρεται στο Kounava et al., 2023).

Φιλία και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Η έννοια της φιλίας αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια αντικείμενο ενδιαφέροντος και μελέτης, γεγονός που επιβεβαιώνεται με αναρίθμητα ερευνητικά δεδομένα. Παρά ταύτα, οι έρευνες σχετικά με τις φιλικές σχέσεις ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να είναι περιορισμένες, με πληθώρα ερευνών να ασχολείται με άτομα στο φάσμα του αυτισμού ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Webster & Carter, 2013). Όπως έχει αναφερθεί, άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα και στις κοινωνικές τους δεξιότητες, πέρα από τον ακαδημαϊκό τομέα (Cristofani et al., 2023· Salik et al., 2022). Οι εν λόγω δυσκολίες καθορίζουν την ενδεχόμενη εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς ή συναισθηματικών δυσκολιών.

Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στην ομάδα των συνομηλίκων

Προκειμένου να γίνει σαφέστερα κατανοητή η σύνδεση των φιλικών σχέσεων στα άτομα που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, θα γίνει αναφορά στην κοινωνική αποδοχή που λαμβάνουν ή όχι. Η κοινωνική επάρκεια (social competence) που διαθέτει ο καθένας σχετίζεται με δύο συνιστώσες: την αποδοχή ή μη από την ομάδα και τις διαθέσιμες κοινωνικές δεξιότητες. Οι κοινωνικές δεξιότητες (social skills) μολονότι τείνουν να ταυτίζονται με την κοινωνική επάρκεια, δεν είναι το ίδιο καθώς αφορούν συγκεκριμένες συμπεριφορές που προβλέπουν κοινωνικά αποτελέσματα για τα άτομα (Cummings et al., 2008). Η κοινωνική επάρκεια μπορεί να οριστεί ως *«η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους σε ένα δεδομένο, κοινωνικό πλαίσιο με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς για τους άλλους»* (Hatzichristou et al., 2011).

Έρευνα σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στην πρωτοβάθμια βαθμίδα διαφάνηκε πως ελλείμματα σε κοινωνικές δεξιότητες είναι ικανά να οδηγήσουν σε μια σειρά προβλημάτων όπως είναι η αντικοινωνική συμπεριφορά και η απόρριψη από συνομηλίκους (Cummings et al., 2008). Γενικά οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο ως προς την αποδοχή των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ενδεικτικά έρευνα του 1999, με συμμετοχή 1434 μαθητών ηλικίας 10-16 ετών, εκ των οποίων 82 είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, κατέδειξε ότι οι εν λόγω μαθητές αντιμετώπιζαν υψηλότερα ποσοστά απόρριψης μέσα στην τάξη και βίωναν μοναξιά. Μάλιστα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον ακαδημαϊκό τομέα φαίνεται να τους οδηγεί σε συγκρίσεις με τους μαθητές που δεν έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες και με αυτόν τον τρόπο να επηρεάζεται η αυτοεκτίμησή τους (ValÅs, 1999). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και σε μια πιο πρόσφατη έρευνα όπου οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώθηκε πως δεν θεωρούν πως διαθέτουν τις κατάλληλες κοινωνικές

δεξιότητες ώστε να εμπλακούν σε ικανοποιητικές σχέσεις με συνομηλίκους (Vukman et al., 2018). Επομένως, η σύναψη φιλικών σχέσεων συνιστά για τα εν λόγω παιδιά μια πρόκληση.

Χαρακτηριστικά φιλικών σχέσεων των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες

Είναι δεδομένο πως οι φιλικές σχέσεις διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των αναπτυσσόμενων ατόμων. Ειδικότερα για τα άτομα με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, η ύπαρξη φίλων μπορεί να προσφέρει σημαντική υποστήριξη και να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα απέναντι στη μοναξιά και την κοινωνική απομόνωση που συνήθως αντιμετωπίζουν. Η μελέτη των φιλικών σχέσεων αυτών των παιδιών δεν έχει λάβει την προσοχή που της αξίζει. Ωστόσο, τα υπάρχοντα ευρήματα αναφέρουν ότι στενές φιλίες μπορεί να συμβάλλουν θετικά στην ευημερία των παιδιών και να προσφέρουν ευκαιρίες για ανάπτυξη ή/και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Mallanhanse et al., 2020· Mamas et al., 2020· Tarawneh, 2017· Wiener & Schneider, 2002).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Wiener & Schneider (2002), έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 232 μαθητές δημοτικού και γυμνασίου, εκ των οποίων οι 117 είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι μαθητές που δυσκολεύονται μαθησιακά επιλέγουν ως φίλους άτομα μικρότερης ηλικίας και με εξίσου μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, οι φιλικές σχέσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται περισσότερο συγκρουσιακές, λιγότερο σταθερές, με χαμηλά επίπεδα επικύρωσης και θετικής ανατροφοδότησης συγκριτικά με τους ομηλίκους τους. Αξίζει να αναφερθεί πως κατά τη μελέτη μικτών δυαδικών φιλικών σχέσεων, δηλαδή ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες και ένα χωρίς, το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες αντιλαμβάνεται τη σχέση πιο ποιοτική, καθώς βιώνει περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά όπως βοήθεια, μοίρασμα, αυτοαποκάλυψη και φροντίδα. Κάποια χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι ο αριθμός των φίλων, η ποιότητα της σχέσης και η σταθερότητα. Όσον αφορά τον αριθμό των φίλων, δεν φαίνεται να παρατηρείται διαφορά

ανάμεσα στους πληθυσμούς (Wiener, 2004), παρά ταύτα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να έχουν λιγότερους αμοιβαίους φίλους συγκριτικά με παιδιά χωρίς (Tarawneh, 2017· Wiener & Schneider, 2002). Σχετικά με τη σταθερότητα των φιλικών σχέσεων, έχει φανεί ότι στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού οι μαθητές δεν διατηρούν μέσα στον χρόνο τις φιλίες τους σε σχέση με άτομα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Wiener & Schneider, 2002) ενώ υπάρχουν ενδείξεις ότι η σταθερότητα στις φιλίες αποκαθίσταται στην εφηβεία (Tarawneh, 2017). Σχετικά με την ποιότητα φιλίας, οι Wiener & Schneider (2002) αναφέρουν ότι οι σχέσεις που συνάπτουν είναι χαμηλής ποιότητας. Οι σχέσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούνται από λιγότερη οικειότητα, ενώ υπογραμμίζονται έντονα οι αρνητικές διστάσεις της ποιότητας όπως είναι η σύγκρουση. Αναλύοντας περαιτέρω τις διαστάσεις της συντροφικότητας, της οικειότητας, της υποστήριξης και της αυτοεκτίμησης, βρέθηκε ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν μεγαλύτερη οικειότητα ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν λιγότερη υποστήριξη όπως και δεν ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους (Vaughn et al., 2001).

Σε άλλη έρευνα, ωστόσο, δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με την αντίληψη της φιλίας ανάμεσα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς. Αμφότεροι δήλωσαν πως παίζουν μαζί, περνούν χρόνο στο διάλειμμα και διαβάζουν συντροφιά (Mallanhanse et al., 2020).

Μελέτη αναφορικά με την κοινωνική συμμετοχή και την ποιότητα φιλίας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς κατέληξε πως η ποιότητα των φιλικών σχέσεων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν διαφέρει σημαντικά από αυτή των μαθητών χωρίς. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να έχουν θετικές αντιλήψεις για τις σχέσεις που διατηρούν. Εστιάζουν στη συντροφικότητα, τη βοήθεια και τη φροντίδα. Καθ' ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό πληθυσμό, λήφθηκε υπόψη ότι πολλές φιλικές σχέσεις δημιουργούνται και διατηρούνται εκτός του σχολικού πλαισίου λόγω των φροντιστηρίων και

των δραστηριοτήτων, γεγονός που ενδεχομένως να αντισταθμίζει την κοινωνική απομόνωση που νιώθουν και τις δυσκολίες που φέρουν εντός του σχολείου, προστατεύοντας έτσι την ευημερία τους (Avramidis et al., 2022).

Στην προσπάθεια δημιουργίας ενός πορτραίτου των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες ως προς τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά τους, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Λιθουανία ανάδειξε πως οι φιλικές σχέσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από αμφίσημα στοιχεία, καθώς περιλαμβάνουν θετικές και αρνητικές εμπειρίες. Μολονότι, δεν γίνεται λόγος στη συγκεκριμένη έρευνα για το αν οι φιλικές σχέσεις πραγματοποιούνται ανάμεσα σε μαθητές παρόμοιων δυσκολιών ή όχι, οι φίλεις τείνουν να χαρακτηρίζονται λειτουργικές και υποστηρικτικές, βασιζόμενες στην αλληλοϋποστήριξη και την συντροφικότητα. Ωστόσο, οι σχέσεις είναι ευάλωτες σε προκλήσεις και σε συγκρούσεις. Αναφέρεται, ακόμα, η σημαντικότητα της αυτοεκτίμησης και της αυτοέκφρασης στη διαμόρφωση ποιοτικών φιλικών σχέσεων (Ališauskas & Galvydytė, 2017).

Έρευνες που προσεγγίζουν το θέμα των φιλικών σχέσεων στα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετά περιορισμένες, ιδίως μάλιστα στα ελληνικά δεδομένα. Πολύ ενδιαφέρουσα αποτελεί η έρευνα της Doikou-Avliδου (2015), η οποία διερευνά τις εμπειρίες 10 ενήλικων ατόμων με δυσλεξία κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στο σχολείο. Σχετικά με την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων, αποτελούσε γι' αυτούς ιδιαίτερη πρόκληση η δημιουργία και διατήρηση ποιοτικών σχέσεων, αλλά η συναναστροφή με άτομα αντίστοιχων ή παρόμοιων δυσκολιών φαίνεται να χαρακτηριζόταν από αμοιβαιότητα, συντροφικότητα και εμπιστοσύνη. Συνεπώς, δέχονταν συναισθηματική στήριξη και παροχή βοήθειας (Doikou-Avliδου, 2015). Ακόμα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές δημοτικού σχετικά με την ποιότητα φιλίας, την κατανόηση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων κατέληξε ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στη

ρύθμιση και στην έκφραση συναισθημάτων, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της σχέσης. Μάλιστα, προτείνει πως αν συμβαδίσουν με το πρότυπο που εμφάνισε η ομάδα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, θα προβλεφθεί υψηλότερη ποιότητα φιλίας. Το πρότυπο αυτό διακατέχεται από καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων, χαμηλότερη παρορμητικότητα και υψηλότερη γνωστική αναπλαισίωση (Kounava et al., 2023).

Συνοπτικά, οι έρευνες δείχνουν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες και προκλήσεις σχετικά με τις κοινωνικές συναναστροφές τους από ότι οι συνομήλικοί τους χωρίς. Σε ό,τι αφορά την ποιότητα φιλίας, επισημάνθηκε ο περιορισμένος αριθμός ερευνών και πιο συγκεκριμένα για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Ικανοποίηση από τη ζωή

Τον προηγούμενο αιώνα, η επιστήμη της ψυχολογίας εστίαζε πολύ στο σύμπτωμα και το αποκλίνων. Με λίγα λόγια, όριζε την υγεία με βάση την παρουσία αρρώστιας, ασθένειας ή αναπηρίας (Ryff & Singer, 1998). Ωστόσο, η σταδιακή ανάπτυξη του κλάδου της θετικής ψυχολογίας και το ενδιαφέρον γύρω από την ευεξία (well-being) και όχι την αρρώστια (ill-being), δίνει πλέον έμφαση στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και στην προώθηση των θετικών πτυχών της εμπειρίας (Τσουβέλας & Παπουλίδη, 2024).

Ορισμοί και εννοιολογική προσέγγιση

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, εντοπίστηκαν όροι, οι οποίοι αντιστοιχούν σε κοινούς παραμέτρους και χρειάζεται να προσδιοριστούν όσο σαφέστερα γίνεται. Οι κυριότεροι είναι η ποιότητα της ζωής (quality of life), η υποκειμενική ευεξία/ευζωία (well-being), η ευτυχία (happiness) και η ικανοποίηση από τη ζωή (life satisfaction). Κρίνεται σκόπιμη η πρότερη αποσαφήνιση των όρων τούτων, πριν αναλυθεί η έννοια-μεταβλητή της παρούσας εργασίας.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει την ποιότητα ζωής ως *την αντίληψη του ατόμου για τη θέση του στη ζωή, στο πλαίσιο του πολιτισμού και των συστημάτων αξιών, στα οποία ζει και σε σχέση με τους στόχους, τις προσδοκίες, τα πρότυπα και τις ανησυχίες του* (WHO, 1998). Η ποιότητα της ζωής στην ουσία αφορά ένα υπερώνυμο, που περιλαμβάνει την ευτυχία, την ικανοποίηση από τη ζωή και την ευημερία. Είναι ένας πολυδιάστατος όρος που περιλαμβάνει διάφορες ανθρώπινες ανάγκες, τόσο σε ατομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο (Felce & Perry, 1995).

Για την αποσαφήνιση του όρου της ευτυχίας, χρειάζεται να ανατρέξει κανείς στα αρχαία κείμενα του Αριστοτέλη και να εμβαθύνει στα λεγόμενά του περί αυτής. Αποτελεί το ανώτατο αγαθό, το οποίο ο άνθρωπος μπορεί να το μάθει, να μην του χαριστεί απλόχερα, μέσω πρακτικής και εξάσκησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Αριστοτέλης έλαβε υπόψη τη σημαντικότητα των εξωτερικών παραγόντων όπως είναι οι καλοί φίλοι, η υγεία και οι διαθέσιμοι πόροι (Oishi et al., 2013· Ryff & Singer, 2008). Στην ουσία αποτελεί μια υποκειμενική κατασκευή που βασίζεται σε μια υποκειμενική αξιολόγηση της ζωής στο πλαίσιο των συναισθημάτων και της έκβασης αυτών. Συνδέεται άρρηκτα με την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας (Jalloh, 2014).

Η υποκειμενική αίσθηση ευεξίας ορίζεται ως το σύνολο των εκτιμήσεων που κάνει το άτομο για τη ζωή του (Diener, 1984). Απαρτίζεται από γνωστικά και θυμικά στοιχεία. Από τη μία αφορά τις εκτιμήσεις και τις κρίσεις του ατόμου για τη γενικότερη ικανοποίηση από τη ζωή του και την προσπάθεια κατανόησης του τρόπου που αξιολογούν οι άνθρωποι τη ζωή τους και όλο αυτό διακλαδίζεται με τα θυμικά στοιχεία που αφορούν την ύπαρξη ευχάριστων ή δυσάρεστων συναισθημάτων και διαθέσεων (Diener, 2000· Jalloh, 2014). Οι ερευνητές Ryff & Singer (2008) προσπάθησαν να διασπάσουν την υποκειμενική ευεξία σε έξι διαστάσεις, βασιζόμενοι σε θεωρίες και παραδοχές, οι οποίες όριζαν την ψυχική υγεία με θετικούς όρους και όχι με βάση τη δυσλειτουργία. Αυτές οι έξι διαστάσεις είναι: η

αυτοαποδοχή, η αυτονομία, η προσωπική ανάπτυξη, ο σκοπός της ζωής, η κυριαρχία του ατόμου στο περιβάλλον και οι θετικές σχέσεις με τους άλλους.

Τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, καθώς αποτελεί μεταβλητή της εν λόγω εργασίας, η ικανοποίηση από τη ζωή. Σύμφωνα με τον Diener, η ικανοποίηση από τη ζωή συντελεί στην υποκειμενική αίσθηση ευεξίας μαζί με το θετικό συναίσθημα (π.χ. ευγνωμοσύνη ή χαρά) και το αρνητικό (π.χ. απελπισία ή φόβος). Η ικανοποίηση από τη ζωή αφορά τη γνωστική πλευρά της αίσθησης ευεξίας (Diener, 1994). Να σημειωθεί ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις είναι βραχύχρονες, ενώ η ικανοποίηση που λαμβάνεται από τη ζωή εκφράζει μια γενικότερη αίσθηση για τα τεκταινόμενα (Veenhoven, 1996). Ένας ακόμα ορισμός που έχει προκύψει δηλώνει πως η ικανοποίηση από τη ζωή είναι μια αξιολογητική διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο εκτιμά διάφορες ανάγκες και συγκρίνει κατά πόσο οι ισχύουσες συνθήκες ζωής ανταποκρίνονται στα προσδοκώμενα και τους στόχους του ατόμου από τη ζωή. Αποτελεί, με λίγα λόγια, σφαιρική και γνωστική αξιολόγηση για την υποκειμενική ευημερία του ατόμου βάσει δικών του μοναδικών κριτηρίων (Shin & Johnson, 1978). Επομένως, δεν πρόκειται για μόνιμο χαρακτηριστικό αλλά μεταβαλλόμενο ανάλογα των ατομικών χαρακτηριστικών και των περιβαλλοντικών συνθηκών. Σημαντική έρευνα έχει πραγματοποιήσει ο Veenhoven, που υποστήριξε ότι το επίπεδο ευημερίας των ανθρώπων εξαρτάται από τους δείκτες ψυχικής, σωματικής υγείας καθώς και πόσο ικανοποιημένοι αισθάνονται από τη ζωή τους. Έκανε λόγο για τη φαινομενική (apparent) και την υποτιθέμενη (presumed) ποιότητα ζωής, δηλαδή την αντικειμενική και την υποκειμενική σκοπιά (Veenhoven, 1996).

Ομολογουμένως, υπάρχουν τόσοι ορισμοί και τόσες παραδοχές για την ικανοποίηση και την ποιότητα της ζωής, που θα μπορούσε να αντιστοιχεί ένας σε κάθε άνθρωπο πάνω στον πλανήτη (Felce & Perry, 1995). Μολονότι, φαίνεται πως όλες οι αναλυθέντες έννοιες είναι συνώνυμες, η αλήθεια είναι πως η έννοια της ικανοποίησης από τη ζωή έχει

πλεονεκτήματα έναντι αυτής της ευτυχίας και της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας. Ένα πλεονέκτημα αντί της ευτυχίας είναι η έμφαση που δίνεται στον υποκειμενικό χαρακτήρα της και πως η ευτυχία αποτελεί ένα πιο γενικό και ανώτερο αγαθό· εξού και η αξιοποίηση του όρου από τους φιλοσόφους. Περαιτέρω, ο όρος πλεονεκτεί έναντι της υποκειμενικής ευεξίας στο γεγονός πως αναφέρεται σε μια συνολική αξιολόγηση της ζωής και όχι σε τρέχοντα συναισθήματα και συνθήκες (Veenhoven, 1996).

Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ικανοποίηση από τη ζωή

Στο επίκεντρο πολλών ερευνών έχουν βρεθεί παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίηση από τη ζωή και επιδιώκουν να εξηγήσουν τις ατομικές διαφορές που συναντώνται. Οι βασικές θεωρίες είναι δύο: η θεωρία bottom-up και η θεωρία top-down, τις οποίες αρχικά εισήγαγε ο Diener.

Η πρώτη θεωρία, bottom-up, αφορά την επίδραση του περιβάλλοντος και των εξωτερικών παραγόντων στη ζωή ενός ατόμου. Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζει πως η συνολική ικανοποίηση από τη ζωή προκύπτει από τη συσσώρευση ευτυχίας σε διαφορετικές πτυχές της ζωής όπως είναι η εργασία και η υγεία. Ουσιαστικά, γεγονότα, συγκυρίες και δημογραφικά στοιχεία είναι αυτά που καθορίζουν το επίπεδο ευημερία. Στον αντίποδα, βρίσκεται η θεωρία top-down, όπου σχετίζεται με την προσωπικότητα. Η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται στο ρόλο της προσωπικότητας, των στάσεων, της ιδιοσυγκρασίας και της γνωστικής επεξεργασίας, στην οποία υποβάλλονται τα όσα συμβαίνουν. Επομένως, η συνολική ικανοποίηση επηρεάζει τον τρόπο που αξιολογεί τις επιμέρους εμπειρίες που βιώνει (Diener, 1984). Παρόλο που και οι δύο θεωρίες παρουσιάζονται συχνά ως αντίθετα μοντέλα, φαίνεται πως ο συνδυασμός αυτών, δηλαδή τόσο η προσωπικότητα όσο και συγκεκριμένοι τομείς ικανοποίησης, συμβάλλουν στην εξήγηση των διαφορών στη συνολική ευημερία (Malvaso & Kang, 2022).

Οι φιλοσοφικές έννοιες της ηδονικής ευημερίας (hedonic well-being) και της ευδαιμονικής ευημερίας (eudaimonic well-being) έχουν ταυτιστεί με την έρευνα του κλάδου της ψυχολογίας περί του ευ ζην. Οι ερευνητές Demir and Özdemir (2010) συνέδεσαν την ηδονική ευημερία με το συνολικό αποτέλεσμα της ικανοποίησης που λαμβάνει το άτομο από διάφορους τομείς της ζωής, δηλαδή σαν την bottom up προσέγγιση. Η ευδαιμονική ευημερία, από την άλλη, συνδέει την ικανοποίηση από τη ζωή με την αυτοπραγμάτωση, την προσπάθεια ολοκλήρωσης του εαυτού και την εκδίπλωση των δυνατοτήτων του ατόμου. Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και η συγκεκριμένη διαμάχη ανάμεσα σε αυτούς τους τύπους ευδαιμονίας, καθώς μπορεί μια ζωή που επικεντρώνεται κυρίως στην ευχαρίστηση να φαντάζει επιθυμητή (ηδονική προσέγγιση) αλλά η ευτυχία και η ευχαρίστηση δεν συνεπάγεται απαραίτητα την ευδαιμονία. Η ανάγκη της ανθρώπινης φύσης για συλλογισμό, για εύρεση βαθύτερων συνδέσεων αλλά ταυτόχρονα και τη βίωση απόλαυσης και ευχαρίστησης, συνοψίζει και τους δύο τύπους ευημερίας (Anderson & Fowers, 2020).

Η έρευνα περί ικανοποιητικής ζωής στους εφήβους αρχίζει τις τελευταίες δεκαετίες να αποτελεί αντικείμενο έρευνας. Την εμφάνιση της έχει κάνει η πολυδιάστατη προσέγγιση που εστιάζει στην εξαγωγή προφίλ κρίσεων της ικανοποίησης της ζωής. Η γενική εκτίμηση της ικανοποίησης ισούται με τον ανώτερο παράγοντα, ο οποίος προκύπτει από πέντε ανεξάρτητους παράγοντες: το σχολείο, την οικογένεια, τον εαυτό, το περιβάλλον διαβίωσης και τους φίλους (Huebner, 2004). Παρακάτω θα αναλυθεί εκτενέστερα η σημασία της ικανοποίησης από τη ζωή στα παιδιά και στους εφήβους.

Ικανοποίηση από τη ζωή στους εφήβους

Η εφηβεία είναι μια περίοδος έντονης συναισθηματικής αναταραχής, με μεταβολή των μέχρι τότε δεδομένων και υιοθέτηση νέων συνηθειών (Feldman, 2011). Προσπαθούν να αυτονομηθούν από το οικογενειακό τους περιβάλλον και στρέφονται στους ομηλικούς, με

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

τους οποίους μοιράζονται κοινά συναισθήματα και σκέψεις. Πολύ συχνά η συμμετοχή τους σε ριψοκίνδυνη συμπεριφορά και η απόπειρα τους για διαπραγμάτευση και πειραματισμό συνιστούν τροχοπέδη στην ομαλή και θετική τους ανάπτυξη (Lichner et al., 2021).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ικανοποίηση από τη ζωή χαρακτηρίζεται ως προστατευτικός παράγοντας για υγιή ψυχολογική ανάπτυξη. Τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης ενθαρρύνουν τα άτομα να εξερευνήσουν τον περίγυρο, απαλλαγμένα πολλές φορές από τον κίνδυνο εμφάνισης ψυχικών προβλημάτων όπως το άγχος (Chen et al., 2020). Σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ο Proctor και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν πως η ικανοποίηση από τη ζωή αναδεικνύεται ως δείκτης-κλειδί για τη προσαρμοστική ψυχοκοινωνική λειτουργία, σχετιζόμενη θετικά με πληθώρα παραγόντων, που συμβάλλουν στην ευημερία τους. Χαρακτηριστικά, η ισχυρή κοινωνική υποστήριξη, η αίσθηση επίτευξης στόχων και η συμμετοχή σε δραστηριότητες και παιχνίδια αποτελούν κάποιους από τους παράγοντες που βοηθούν σε μια θετική προοπτική (Proctor et al., 2009). Παρόμοια ευρήματα αναδεικνύουν πως έφηβοι που λαμβάνουν υψηλά επίπεδα υποστήριξης από τους φίλους, τείνουν να αναφέρουν και μεγαλύτερη ικανοποίηση (Azpiazu Izaguirre et al., 2021). Είναι καίριας σημασίας η κοινωνική υποστήριξη, καθώς έφηβοι που αναφέρουν υψηλή ικανοποίηση από τη ζωή σχετιζόμενη με θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, τείνουν να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, υψηλότερα επίπεδα αισιοδοξίας και ελπίδας (Gilman & Huebner, 2006) και μεγαλύτερη αίσθηση αυτοελέγχου (Proctor et al., 2009). Έχει αποδειχθεί ότι η ικανοποίηση από τη ζωή έχει αρνητική συνάφεια με χρήση ουσιών, επιθετική και ψυχοπαθολογική συμπεριφορά σε εφήβους (Τσουβέλας & Παπουλίδη, 2024).

Ακόμα, η ύπαρξη θετικής και συναισθηματικά πλούσιας σχέσης με τους γονείς συνδέεται σημαντικά με την ικανοποίηση που λαμβάνεται από τη ζωή (Tani et al., 2015). Σε αντιδιαστολή με την εικόνα που δημιουργείται γύρω από έναν έφηβο σχετικά με την αναζήτηση της ανεξαρτησίας του και του ιδιωτικού του χώρου, οι γονείς δεν παύουν να

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

αποτελούν πρόσωπα αναφοράς και σημαντικά μάλιστα για την εξέλιξη της μεταγενέστερης ευημερίας του (Feldman, 2011). Ένα υποστηρικτικό, σταθερό, ασφαλές, χωρίς συγκρούσεις, οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει στη γενική ευημερία του ατόμου και τείνει να ενισχύει περισσότερο μια υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή (Proctor et al., 2009). Στα πλαίσια σύνδεσης της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, έρευνα κατέδειξε πως παιδιά, των οποίων οι γονείς είχαν ολοκληρώσει σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα υποκειμενικής ευεξίας σε σύγκριση με τα παιδιά γονέων με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο (Diener et al., 1993). Σε έρευνα που μελετούσε τη σχέση της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της ικανοποίησης από τη ζωή, διαπιστώθηκε ότι η ακαδημαϊκή επίδοση συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή κυρίως σε εφήβους των οποίων οι μητέρες έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ενώ το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων δεν φάνηκε να είναι σημαντικός ρυθμιστής της εν λόγω σχέσης (Crede et al., 2015).

Παράλληλα με το οικογενειακό περιβάλλον, ο έφηβος είναι ενταγμένος και στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο λειτουργεί ως ένα ακόμα κοινωνικό σύστημα όπου διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη. Η βιβλιογραφία βρίθει μελετών σχετικά με τη σημαντικότητα του σχολικού κλίματος ως προς την ευημερία και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Ενδεικτικά, ένα θετικό σχολικό κλίμα ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και συμβάλλει σε μειωμένα περιστατικά εκφοβισμού ή εν γένει προβλημάτων συμπεριφοράς, οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή (Aldridge et al., 2020).

Περιορίζοντας την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, θα εξεταστεί πως οι διαπροσωπικές σχέσεις, δη η ποιότητα που διέπουν αυτές, μπορεί να επηρεάσουν το αίσθημα ικανοποίησης της ζωής των εφήβων. Έχει τονιστεί η σημαντικότητα της ποιότητας φιλίας στην ευεξία των εφήβων (Alsarrani et al., 2022· Dryburgh et al., 2022). Ο Huebner,

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

προκειμένου να αξιολογήσει τη συνολική εκτίμηση της ικανοποίησης, βασιζόμενος στην πολυδιάστατη προσέγγιση, δημιούργησε την Πολυδιάστατη Κλίμακα Ικανοποίησης της Ζωής, Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS). Τα στοιχεία της εν λόγω κλίμακας, σχετικά με την ικανοποίηση που λαμβάνεται από τους φίλους, διευκολύνουν την έκφραση των αντιλήψεων για τις φιλικές σχέσεις, μέσω χαρακτηριστικών της ποιότητας φιλίας όπως είναι η βοήθεια, η συντροφικότητα και η σύγκρουση (Huebner, 1994).

Αποτελέσματα διάφορων ερευνών καταλήγουν πως έφηβοι με περισσότερα θετικά γνωρίσματα στις φιλικές τους σχέσεις αναφέρουν μεγαλύτερα επίπεδα χαράς και ικανοποίησης από τη ζωή (Alsarrani et al., 2022· Raboteg-Saric & Sakic, 2014). Γενικότερα, η υποστήριξη από φίλους και πιο συγκεκριμένα οι φιλίες υψηλής ποιότητας μπορούν να προστατεύσουν τους εφήβους από οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες και από τις επιπτώσεις του οικονομικού στρες, όπως επίσης και από εμπειρίες θυματοποίησης και εκδήλωσης εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων (Bagwell & Schmidt, 2013· Raboteg-Saric & Sakic, 2014). Η εγγύτητα και η συντροφικότητα, δύο ιδιότητες που δίνουν υπόσταση στην ποιότητα φιλίας, αποτελούν παράγοντες προαγωγής ενός θετικού αισθήματος ικανοποίησης από τη ζωή. Οι φιλίες, που χαρακτηρίζονται από αμοιβαία υποστήριξη και συναισθηματική σύνδεση, συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση του αισθήματος χαράς και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, οδηγώντας σε μεγαλύτερη ικανοποίηση (Holder & Coleman, 2015).

Παρόμοια ευρήματα επιβεβαιώνονται σε έρευνες που μελετούν τα αποτελέσματα και τις συνέπειες που επιφέρουν οι απουσίες φιλικών σχέσεων ή η σύναψη και διατήρηση δυσλειτουργικών σχέσεων. Κάποια από αυτά μπορεί να είναι παραβατικές συμπεριφορές, μοναξιά, αισθήματα άγχους και μειονεξίας όπως και περιστατικά εκφοβισμού. Οι φίλοι αποτελούν σημαντικό κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο λειτουργεί προστατευτικά απέναντι σε στρεσογόνες συνθήκες και ενισχύει το συνολικό αίσθημα ικανοποίησης από τη ζωή (Amati et

al., 2018). Επομένως, καταδεικνύεται η αξία προώθησης υγιών φιλικών σχέσεων για να ενισχύεται η αίσθηση ικανοποίησης των εφήβων.

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας (ΕΠΠΥ), το 2018 πραγματοποίησε έρευνα στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος «Health Behaviour in School-Aged Children», υπό την αιγίδα του Π.Ο.Υ., σχετικά με συμπεριφορές που συνδέονται με την φυσική, σωματική και ψυχική υγεία των εφήβων. Συμμετείχαν 3.863 μαθητές των τάξεων Στ' Δημοτικού, Β' Γυμνασίου και Α' Λυκείου από 238 σχολικές μονάδες. Σε κλίμακα από το 0 (χειρότερη δυνατή ζωή)-10 (καλύτερη δυνατή ζωή) ρωτήθηκαν για το επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι έφηβοι μαθητές της Ελλάδας τοποθέτησαν το γενικό επίπεδο ικανοποίησης ελαφρώς χαμηλότερα από τους ομότιμους τους στο συνολικό πρόγραμμα. Ειδικότερα, φάνηκε πως ένα μεγάλο ποσοστό εφήβων (43,2%) δήλωσαν πως δεν είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τη ζωή τους (επέλεξαν κάποιο από το 0 έως το 7 στην κλίμακα). Ηλικιακά φάνηκε πως με την πάροδο του χρόνου, η ικανοποίηση αυξανόταν και διαχρονικά, επίσης, αποτυπώνεται παρόμοιο εύρημα με αύξηση της ικανοποίησης. Ενδεικτικά από το 2002 μέχρι το 2018 το ποσοστό της χαμηλής ικανοποίησης από τη ζωή αυξήθηκε από το 30,3% σε 43,2% (Καναβού και συν., 2020).

Στο πλαίσιο του ίδιου διακρατικού προγράμματος, το 2022 συμμετείχε ξανά η Ελλάδα με μεγαλύτερο αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών ίδιας ηλικίας, της τάξεως των 6.250 μαθητών. Η κατάσταση φαίνεται να επιδεινώθηκε σε αυτή την τετραετία, με την οικονομική κρίση και τις συνέπειες της υγειονομικής πανδημίας του Covid-19 να επηρεάζουν την ψυχική υγεία των εφήβων. Συγκεκριμένα μόλις το 32,4% των εφήβων ανέφερε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, ενώ το ποσοστό των εφήβων που βιώνουν χαμηλή ικανοποίηση αυξανόταν ιδιαίτερα στις ηλικίες των 13 και 15 ετών· αντικρουόμενο εύρημα από την έρευνα το 2018. Ως προστατευτικός παράγοντας προέκυψε η υποστήριξη από τους

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

φίλους αφού έφηβοι που συμμετέχουν σε υποστηρικτικές φιλικές σχέσεις δήλωσαν υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή (36,2%) από εκείνους που δεν νιώθουν κάτι αντίστοιχο (24,3%) (Σταύρου και συν., 2023). Συναφή ευρήματα προέκυψαν και από το διεθνές πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment), το οποίο αξιολογεί γνώσεις και δεξιότητες των 15χρονων μαθητών στα μαθηματικά, την ανάγνωση και τις φυσικές επιστήμες αλλά και παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική τους ζωή. Το 2022, περίπου 6.000 μαθητές που αντιπροσώπευσαν τη μαθητική κοινότητα της Ελλάδας κλήθηκαν να απαντήσουν αν είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή τους. Το 19% των μαθητών δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι, επιλέγοντας τιμές από το 0 έως το 4 σε μια κλίμακα από το 0 έως το 10 (OECD, 2023).

Τα αριθμητικά δεδομένα έρχονται να συμπληρώσουν το ερευνητικό υπόβαθρο αναφορικά με τη βίωση ικανοποίησης των εφήβων. Επομένως, η έρευνα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα συμβάλλει στην κατανόηση των αναγκών και των προκλήσεων που συναντά αυτή η ηλικιακή ομάδα και στη δημιουργία περιβάλλοντος που προωθεί την ευημερία τους.

Ικανοποίηση από τη ζωή σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Οι έρευνες σχετικά με την ικανοποίηση από τη ζωή που λαμβάνουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δη μαθησιακές δυσκολίες, είναι ελάχιστες διότι συνήθως η καταγραφή τέτοιων δεδομένων βασίζονται σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, που τις περισσότερες φορές καθίσταται δύσκολη η χορήγηση και η συμπλήρωση τους (Proctor et al., 2009). Έχει επισημανθεί πως ο ψυχοκοινωνικός τομέας των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες δεν μένει ανεπηρέαστος, με δεδομένα που τους καθιστά στις ομάδες που βρίσκονται σε κίνδυνο (Πολυχρόνη, 2011).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, το 2003, ανάμεσα σε 80 μαθητές γυμνασίου με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες και σε 80 μαθητές χωρίς μαθησιακές, τα αποτελέσματα κατέδειξαν καμία στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στους δύο μαθητικούς πληθυσμούς. Ένα εκ των δύο ερωτηματολογίων που δόθηκαν ήταν το MSLSS, το οποίο αναφέρεται σε 5 διακριτούς παράγοντες για τη συνολική εκτίμηση της ικανοποίησης (Huebner, 1994). Καμία στατιστική σημαντικότητα δεν βρέθηκε ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους μαθητές χωρίς ούτε στη συνολική εκτίμηση της ικανοποίησης ούτε και στους 5 παράγοντες ξεχωριστά. Βέβαια, οι ερευνητές τονίζουν πως οι ακαδημαϊκές προκλήσεις, οι κοινωνικές δυσκολίες και οι ενδεχόμενες εμπειρίες απόρριψης ή απομόνωσης που συχνά αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επηρεάσουν τα επίπεδα ικανοποίησής τους αλλά όταν διαθέτουν υποστηρικτικά περιβάλλοντα, θετικές κοινωνικές σχέσεις και επαρκείς μηχανισμούς αντιμετώπισης δυσκολιών μπορούν να προσαρμοστούν (McCullough & Huebner, 2003). Άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ουγγαρία ανάμεσα σε εφήβους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή σε σύγκριση με τους συνομηλίκους χωρίς. Οι μαθησιακές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν συνοδεύονται από συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα, όπως αυξημένα επίπεδα άγχους, χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την ικανοποίηση που βιώνουν για τη ζωή (Piko & Dudok, 2023).

Λόγω έλλειψης ερευνών στην ηλικιακή ομάδα των εφήβων αλλά και εν γένει στην ικανοποίηση που βιώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, θα γίνει αναφορά σε κάποιες έρευνες που εν μέρει εφάπτονται σε μεταβλητές που είναι ικανές να πλαισιώσουν περεταίρω την εν λόγω μελέτη. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 152 Πολωνούς σπουδαστές ανώτατων πανεπιστημίων, εκ των οποίων 72 είναι διαγνωσμένοι με δυσλεξία από την ηλικία

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

των 10 έως των 15 χρονών, κατέληξε σε χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή και βίωσης λιγότερων θετικών συναισθημάτων. Επίσης, η ανθεκτικότητα φάνηκε να λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας, δηλαδή άτομα με υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας, τείνουν να προσαρμόζονται καλύτερα σε τυχόν δυσκολίες, γεγονός που τους επιτρέπει να συνεχίσουν με μια πιο θετική προοπτική στη ζωή (Kalka & Lockiewicz, 2018). Χαμηλότερα επίπεδα ευημερίας επιβεβαιώνονται και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ιταλία ανάμεσα σε εφήβους μαθητές, εκ των οποίων οι έφηβοι με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να δυσκολεύονται. Οι λόγοι που υποκρύπτονται πίσω από τα χαμηλά επίπεδα ευημερίας είναι οι αρνητικές εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον και η μειωμένη εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες. Ωστόσο, η έρευνα αυτή δεν εστιάζει στην ικανοποίηση από τη ζωή αυτούσια αλλά μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι έμμεσα συνδεδεμένη με τη συνολική ευημερία (Lombardi et al., 2021).

Εν κατακλείδι, η ικανοποίηση από τη ζωή αποτελεί έναν από τους πιο παγιωμένους δείκτες ευεξίας στα άτομα, πόσο μάλλον στους εφήβους (Proctor et al., 2009). Η μελέτη αυτής της μεταβλητής και η συσχέτισή της με πολλές άλλες παραμέτρους μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ψυχικής υγείας, στην πρόληψη ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, στην προαγωγή της υγείας, στην καθοδήγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην υλοποίηση παρεμβάσεων που στοχεύουν στη μέγιστη εξέλιξη του νέου προς την ενηλικίωση.

Ποιότητα φιλίας και ικανοποίηση από τη ζωή σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Μολονότι η βιβλιογραφία που μελετά ξεχωριστά αυτές τις μεταβλητές είναι επαρκής, έρευνες που συνδυάζουν και μελετούν τη συσχέτιση της ποιότητας των φιλικών σχέσεων και της ικανοποίησης από τη ζωή των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι μηδαμινές.

Προκειμένου να στοιχειοθετηθεί μια ερευνητική υπόθεση, συμβατή με την παρούσα εργασία, θα αναφερθούν στοιχεία και ευρήματα που θεωρείται ότι μπορεί να συνεισφέρουν έμμεσα.

Ξεκινώντας με το προφίλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι σημαντικό να μην συγχέονται οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα άτομα αυτά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνήθως έχουν φυσιολογικό ή/και υψηλό δείκτη νοημοσύνης, απλώς εμφανίζουν δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς μάθησης (APA, 2013· Haft et al., 2023). Γίνεται αναφορά στον δείκτη νοημοσύνης, διότι έχει υπάρξει έρευνα που μελετά τη συμβολή αυτού στην ικανοποίηση της ζωής του ατόμου και στην οποία δεν βρέθηκε θετική συσχέτιση (Diener, 1984). Στη συνέχεια, από διάφορες μεταβλητές που έχουν μελετηθεί, η αντίληψη του εαυτού φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με την ικανοποίηση που λαμβάνεται από τη ζωή (Diener, 1984). Ο Diener, σύμφωνα με την top-down προσέγγιση, βασίζεται πολύ στην προσωπικότητα ως καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της αίσθησης της ικανοποίησης. Ειδικότερα, έχουν αποφανθεί ατομικές διαφορές ως προς την αυτοεκτίμηση (Vaughn et al., 2001) αλλά και ως προς τον νευρωτισμό και την εξωστρέφεια· τις δύο από τις πέντε διαστάσεις της προσωπικότητας που αποτελούν τους ισχυρότερους παράγοντες πρόβλεψης της ικανοποίησης από τη ζωή (Malvaso & Kang, 2022). Ο νευρωτισμός (neuroticism) περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως είναι το άγχος, η απαισιοδοξία, ο θυμός και η παρορμητικότητα ενώ η εξωστρέφεια (extraversion) περιέχει χαρακτηριστικά όπως την κοινωνικότητα, τον ενθουσιασμό, την επιβολή και την αισιοδοξία (Feldman, 2011). Η εξωστρέφεια έχει συνδεθεί με το θετικό συναίσθημα ενώ ο νευρωτισμός με το αρνητικό (Malvaso & Kang, 2022). Ως προς την αυτοεκτίμηση, έχει αποφανθεί πως έφηβοι που αναφέρουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, βασίζονται σε υψηλή αυτοεκτίμηση, ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα (Gilman & Huebner, 2006· Proctor et al., 2009). Σε συνάρτηση με αυτά, τα παιδιά και οι νέοι

που έχουν θετική αντίληψη για τον εαυτό τους, παρουσιάζουν ελάχιστες πιθανότητες να σημειώσουν χαμηλά σκορ ικανοποίησης (Terry & Huebner, 1995).

Από την άλλη, είναι γνωστό πως μια ποιοτική φιλική σχέση παρέχει στον έφηβο τη δυνατότητα να αναπτυχθεί σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Αυτό συνεπάγεται αίσθηση οικειότητας, αυτοαποκάλυψης, παροχή βοήθειας, ενίσχυση αυτοεκτίμησης και πολλά άλλα, τα οποία έχουν αντίκτυπο στη γενικότερη ικανοποίηση που νιώθουν (Dryburgh et al., 2022· Raboteg-Saric & Sakic, 2014). Μάλιστα, η ποιότητα και τα χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση τόσο της ηδονικής όσο και της ευδαιμονικής ευημερίας. Αφενός, οι φιλικές σχέσεις που προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη, διασκέδαση και θετική αλληλεπίδραση συνδέονται ισχυρά με την ηδονική ευημερία, αυξάνοντας έτσι τα επίπεδα ευτυχίας και ικανοποίησης από τη ζωή. Αφετέρου, οι φίλιες που ενθαρρύνουν την αμοιβαία κατανόηση, την ειλικρίνεια και την προσωπική εξέλιξη σχετίζονται στενά με την ευδαιμονική ευημερία, συμβάλλοντας έτσι σε μια πιο ουσιαστική και ολοκληρωμένη ζωή (Anderson & Fowers, 2020). Οι έρευνες, που συγκρίνουν τις φιλικές σχέσεις ανάμεσα σε παιδιά και εφήβους με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, καταλήγουν πως οι σχέσεις που συνάπτουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερο σταθερές και υπολείπονται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τους ομηλικούς χωρίς (Wiener & Schneider, 2002).

Μελέτη που πραγματοποιήθηκε μεταξύ μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες (special educational needs, SEN) και μαθητών χωρίς δυσκολίες κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι φιλικές σχέσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζονται από λιγότερη αμοιβαιότητα και μικρότερη σταθερότητα σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς. Επιπλέον, υπάρχει η τάση επιλογής φίλων με παρόμοια χαρακτηριστικά και οι σχέσεις αυτές επικεντρώνονται αρκετά στην υποστήριξη και στην αποδοχή. Παρά τις δυσκολίες, βέβαια, οι φίλιες αυτές συμβάλλουν στη συναισθηματική ευεξία τους (Schwab, 2019).

Έχει φανεί πως φιλικές σχέσεις απαρτιζόμενες από άτομα με αντίστοιχες ή παρόμοιες δυσκολίες χαρακτηρίζονται από θετικά γνωρίσματα όπως η συντροφικότητα και η εμπιστοσύνη (Doïkou-Avliδου, 2015). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι ικανοί να δημιουργήσουν ποιοτικές φιλικές σχέσεις, ειδικά αν λαμβάνουν κοινωνική υποστήριξη από το σχολικό και το οικογενειακό τους περιβάλλον (Heiman, 2002). Επομένως, θα μπορούσε η ποιότητα των φιλικών σχέσεων που αναπτύσσουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες να επηρεάσει την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τη ζωή είτε με θετικό πρόσημο είτε με αρνητικό.

Η έλλειψη συνδυαστικών μελετών υπογραμμίζει την ανάγκη για περεταίρω έρευνα στον τομέα αυτόν, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα πως αλληλεπιδρούν αυτές οι δύο μεταβλητές και πως μπορούν να υποστηριχθούν πιο αποτελεσματικά οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της κοινωνικο-συναισθηματικής τους ανάπτυξης.

Σκοπός έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης της ποιότητας φιλίας και της ικανοποίησης από τη ζωή σε εφήβους μαθητές και σε μαθητές που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, ένας ακόμη στόχος της έρευνας είναι η εξέταση πιθανών διαφορών στις αναφορές των μαθητών ως προς βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως είναι το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Όσον αφορά την αναγκαιότητα αυτής της έρευνας, με βάση τα προαναφερθέντα ερευνητικά ευρήματα, οι φιλικές σχέσεις, δη οι ποιοτικές, και η ικανοποίηση από τη ζωή αποτελούν καθοριστικές διαστάσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών της εφηβικής ηλικίας (Chen et al., 2020· Feldman, 2011). Μάλιστα, η έρευνα αυτή ενισχύει τη βιβλιογραφία, εστιάζοντας σε πληθυσμούς που συχνά δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς, όπως είναι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα σχετικά με

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

τις υπό διερεύνηση μεταβλητές και τη συσχέτιση μεταξύ τους. Τα ευρήματα μπορούν να υποστηρίξουν τη δημιουργία στοχευμένων και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, ενισχύοντας τις φιλικές σχέσεις, την κοινωνική ενσωμάτωση και κατ' επέκταση το αίσθημα της ικανοποίησης που βιώνουν από τη ζωή. Μ' αυτόν τον τρόπο δύναται να προαχθεί η εκπαιδευτική ισότητα, αναδεικνύοντας τρόπους για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και ευημερίας, τόσο σε ατομικό και συστημικό επίπεδο.

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διατυπώνονται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Υ1: Αναμένεται ότι τα κορίτσια θα αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ποιοτικής φιλίας σε σχέση με τα αγόρια.

Υ2: Αναμένεται ότι τα αγόρια θα αναφέρουν περισσότερες συγκρούσεις στις φιλικές τους σχέσεις από τα κορίτσια.

Υ3: Αναμένεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα ποιοτικής φιλικής σχέσης σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές.

Υ4: Αναμένεται ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες θα αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές.

Υ5: Αναμένεται ότι οι μαθητές που οι γονείς τους έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, θα αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή.

Υ6: Υψηλά επίπεδα θετικά ποιοτικών χαρακτηριστικών στη φιλία αναμένεται να σχετίζονται με υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, τόσο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα, συμμετείχαν 292 μαθητές Β' και Γ' Γυμνασίου από σχολεία διαφόρων περιοχών της Στερεάς Ελλάδας και της Εύβοιας, καθώς και από μεμονωμένους μαθητές που κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Το δείγμα συλλέχθηκε από 5 σχολεία, δύο σχολεία από την ευρύτερη περιοχή του Πειραιά, ένα σχολείο από τα δυτικά προάστια της Αττικής, ένα σχολείο από τον ευρύτερο νομό της Χαλκίδας και ένα σχολείο από τον νομό της Λειβαδιάς. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων διήρκησε από μέσα Σεπτεμβρίου έως τέλη Οκτωβρίου του σχολικού έτους 2024.

Ως προς την κατανομή του φύλου, 121 (41,4%) άτομα δήλωσαν αγόρια, 167 (57,2%) δήλωσαν κορίτσια ενώ 4 συμμετέχοντες (1,4%) αυτοπροσδιορίστηκαν ως μη δυαδικοί. Αναφορικά με την τάξη φοίτησης, το δείγμα έχει σχεδόν κατανεμηθεί ισόποσα με 143 μαθητές (49%) να φοιτούν στη Β' Γυμνασίου και οι υπόλοιποι 149 μαθητές (51%) στη Γ' Γυμνασίου. Οι παραπάνω πληροφορίες συνοψίζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Κατανομές Συχνοτήτων ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων

<i>Δημογραφικά Χαρακτηριστικά</i>	<i>Απόλυτη Συχνότητα (f)</i>	<i>Σχετική Συχνότητα (rf)</i>
Φύλο		
Αγόρια	121	41,4%
Κορίτσια	167	57,2%
Μη δυαδικό	4	1,4%
Σύνολο	292	100,0%

Τάξη Φοίτησης		
B' Γυμνασίου	143	49%
Γ' Γυμνασίου	149	51%

Πριν την αναφορά των υπόλοιπων δημογραφικών χαρακτηριστικών, αξίζει να σημειωθεί ότι από τους 292 συμμετέχοντες, οι 34 (11,6%) διέθεταν επίσημη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (για λόγους συντομίας θα αποκαλούνται στο εξής ομάδα μαθησιακών δυσκολιών) ενώ οι υπόλοιποι 258 συμμετέχοντες (88,4%) δεν διέθεταν κάποια επίσημη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (θα αποκαλούνται ομάδα τυπικής ανάπτυξης). Εξ' αρχής είχαν αποκλειστεί άλλες διαταραχές όπως είναι η ΔΕΠΥ, οι γλωσσικές διαταραχές και ο αυτισμός. Στον Πίνακα 2 αναφέρονται συνοπτικά οι παραπάνω πληροφορίες.

Πίνακας 2

Κατανομές Συχνοτήτων ως προς την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών

	<i>Απόλυτη Συχνότητα (f)</i>	<i>Σχετική Συχνότητα (rf)</i>
Ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών		
Ναι	34	11,6%
Όχι	258	88,4%

Ως προς τη σύσταση της οικογένειας του εκάστοτε συμμετέχοντα, στην πλειοψηφία τους οι μαθητές διέμεναν με τους δύο γονείς τους (254 μαθητές, 87%) ενώ το υπόλοιπο ποσοστό των 12,3% (36 μαθητές) κατοικούσαν με τον έναν γονέα. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές έχουν αδερφό/αδερφή, με ποσοστό που κυμαίνεται στο 81,2% (237 μαθητές) ενώ οι υπόλοιποι 55 μαθητές (18,8%) είναι μοναχοπαίδια.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων διαπιστώθηκε ότι 198 μητέρες (67,8%) είχαν φοιτήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ οι 94 μητέρες (32,2%) ολοκλήρωσαν το λύκειο ή χαμηλότερα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στους πατέρες αντίστοιχα διαπιστώθηκε ότι λίγο παραπάνω από τους μισούς (165 άτομα, 56,5%) είχαν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο, 103 άτομα (35,3%) είχαν φοιτήσει στο λύκειο και 24 άτομα (8,2%) δεν είχαν φοιτήσει πέρα από το γυμνάσιο.

Πίνακας 3

Κατανομές Συχνοτήτων ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

	<i>Απόλυτη Συχνότητα (f)</i>	<i>Σχετική Συχνότητα (rf)</i>
Μορφωτικό Επίπεδο		
Μητέρας		
Μέχρι Λύκειο	94	32,2%
Πανεπιστήμιο	198	67,8%
Πατέρα		
Μέχρι Γυμνάσιο	24	8,2%
Λύκειο	103	35,3%
Πανεπιστήμιο	165	56,5%

Μέσα συλλογής δεδομένων

Από το δείγμα συλλέχθηκαν πληροφορίες για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εφήβων μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, οι πληροφορίες που αφορούν την παρούσα εργασία αναφέρονται στην ποιότητα φιλίας που διέπει τις σχέσεις των

μαθητών, το επίπεδο της ικανοποίησής τους από τη ζωή και κάποιες πληροφορίες σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία που σκιαγραφούν το δείγμα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ψυχομετρικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των ανωτέρωθεν πληροφοριών.

Κλίμακα αξιολόγησης Ποιότητας Φιλίας. Για την αξιολόγηση των αντιλήψεων για τις ποιοτικές φιλίες, χρησιμοποιήθηκε η πλήρης μορφή της Κλίμακας Αξιολόγησης Ποιότητας Φιλίας (Friendship Quality Scale-FQS), η οποία έχει κατασκευαστεί από τους Bukowski, Hoza & Boivin (1994). Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Βαϊράμη και τους συνεργάτες της (Βαϊράμη και συν., 2005). Αποτελεί κλίμακα αυτοαναφοράς σχετιζόμενη με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που φέρουν οι φιλικές σχέσεις των ατόμων προεφηβικής-εφηβικής ηλικίας. Απαρτίζεται από 36 προτάσεις, οι οποίες εξετάζουν 5 διαστάσεις μιας φιλικής σχέσης. Έπειτα από διεξαγωγή παραγοντικής ανάλυσης (αναφέρεται εκτενέστερα η διαδικασία αυτής στα αποτελέσματα), προέκυψαν οι εξής διαστάσεις: η Ασφάλεια, που αποτελείται από 9 προτάσεις (π.χ. *«Ακόμη και αν οι άλλοι άνθρωποι σταματούσαν να με συμπαθούν, ο φίλος/η φίλη μου θα παρέμενε φίλος μου»*, *«Αν ο φίλος/η φίλη μου έπρεπε να μετακομίσει μακριά, θα μου έλειπε»*) και ο δείκτης αξιοπιστίας του Cronbach α είναι 0,83, η Βοήθεια (π.χ. *«Αν τα άλλα παιδιά με ενοχλούσαν, ο φίλος/ η φίλη μου θα με βοηθούσε»*, *«Ο φίλος/η φίλη μου και εγώ βοηθάμε ο ένας τον άλλο»*), που αποτελείται από 12 προτάσεις και διαθέτει δείκτη αξιοπιστίας 0,91, η Εγγύτητα με 5 προτάσεις και Cronbach α της τάξεως του 0,76, (π.χ. *«Νιώθω χαρούμενος όταν είμαι μαζί με τον φίλο/φίλη μου»*, *«Σκέφτομαι τον φίλο/την φίλη μου ακόμη και όταν δεν είμαστε μαζί»*), η Σύγκρουση (π.χ. *«Ο φίλος/η φίλη μου και εγώ διαφωνούμε συχνά»*, *«Αν ο φίλος/η φίλη μου και εγώ καβγαδίσουμε ή διαφωνούμε, ζητάμε συγγνώμη και τα βρίσκουμε αμέσως»*), με 4 προτάσεις και δείκτη αξιοπιστίας 0,76 και η Συντροφικότητα, που διαθέτει 6 προτάσεις και δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α 0,60 (π.χ. *«Ο φίλος/η φίλη μου και εγώ περνάμε μαζί πολύ από τον ελεύθερο χρόνο μας»*, *«Ο φίλος/η φίλη μου και εγώ κάνουμε πράγματα μαζί»*). Η αξιοπιστία

εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας είναι αρκετά υψηλή (Cronbach's $\alpha = 0.90$). Η βαθμολόγηση γίνεται βάσει 5-βαθμης κλίμακας τύπου Likert. Οι ερωτώμενοι καλούνται να αξιολογήσουν κάθε πρόταση, από το 1 έως το 5, ανάλογα με το πόσο ισχύει για τη σχέση που έχουν με τον καλύτερο φίλο/φίλη τους. Η τιμή «1» αντιστοιχεί στο «Δεν ισχύει» και η τιμή «5» αναλογεί στο «Ισχύει Πάρα Πολύ». Συνεπώς, υψηλότερες βαθμολογίες στις προτάσεις που αναλογούν στις θετικές διαστάσεις της φιλίας, σημαίνει ότι το παιδί προσλαμβάνει θετικότερα την ποιότητα της φιλικής του σχέσης. Στις προτάσεις που υπάγονται στη διάσταση της Σύγκρουσης, βαθμολογούνται αντίστροφα με τη χαμηλότερη βαθμολογία να αντιστοιχεί σε ποιοτικότερη φιλική σχέση (Βαϊράμη και συν., 2005· Βαϊράμη, 2005· Bukowski et al., 1994· Brendgen et al., 2001).

Πολυδιάστατη κλίμακα ικανοποίησης από τη ζωή για μαθητές. Για την αξιολόγηση της υποκειμενικής ευημερίας των συμμετεχόντων και του αισθήματος της ικανοποίησης από τη ζωή χρησιμοποιήθηκε η Πολυδιάστατη κλίμακα ικανοποίησης από τη ζωή (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS) του Huebner (2001). Η κλίμακα αποτελείται 40 προτάσεις που αξιολογούν πέντε τομείς ικανοποίησης: οικογένεια, σχολείο, περιβάλλον διαβίωσης, εαυτό και φίλους. Ενδεικτικά, κάποιες προτάσεις της κλίμακας: «Το σχολείο είναι ενδιαφέρον», «Μου αρέσει η γειτονιά μου», «Είμαι καλός άνθρωπος», «Διασκεδάζω πολύ με τους φίλους μου», «Η οικογένεια μου τα καταφέρνει καλά». Επίσης, προκύπτει ένας γενικός δείκτης ικανοποίησης από τη ζωή από το σύνολο των παραπάνω τομέων, ο οποίος διαθέτει αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας πολύ υψηλή (Cronbach's $\alpha = 0,93$). Αναλυτικότερα για τους παράγοντες, η ικανοποίηση από την οικογένεια αποτελείται από 7 προτάσεις και διαθέτει Cronbach α 0,92, η ικανοποίηση από τους φίλους διαθέτει 9 προτάσεις και ο Cronbach α ισούται με 0,83, η ικανοποίηση από το σχολείο απαρτίζεται από 8 προτάσεις και ο δείκτης αξιοπιστίας είναι 0,85, η ικανοποίηση από το περιβάλλον διαβίωσης αποτελείται από 9 προτάσεις και ο δείκτης αξιοπιστίας

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

Cronbach α είναι 0,83 και τέλος η ικανοποίηση από τον εαυτό αποτελείται από 7 προτάσεις και διαθέτει Cronbach α 0,85. Οι απαντήσεις δίνονται σε 6-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, όπου το «1» αντιστοιχεί στο «Διαφωνώ Απόλυτα» και το «6» στο «Συμφωνώ Απόλυτα». Κατ' επέκταση, περισσότερες απαντήσεις στην τιμή «1» δηλώνουν χαμηλή ικανοποίηση ενώ στην τιμή «6» υψηλή ικανοποίηση. Ωστόσο, περιλαμβάνονται 10 αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις, οι οποίες αντεστράφησαν πριν την πραγματοποίηση των στατιστικών αναλύσεων. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας των παραγόντων που απαρτίζουν την κλίμακα είναι ικανοποιητικοί καθώς κυμαίνονται από 0,85 έως 0,92 (Huebner & Gilman, 2002). Η παραγοντική δομή της κλίμακας, όπως προέκυψε από παραγοντική ανάλυση που διεξήγαγε ο Τσουβέλας και οι συνεργάτες του στην ελληνική εκδοχή, εμφανίζει εξίσου ικανοποιητικούς δείκτες (Tsouvelas et al, 2022).

Δημογραφικά στοιχεία. Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκαν από τους συμμετέχοντες κάποια δημογραφικά στοιχεία που θα διευκόλυναν την διεξαγωγή της έρευνας. Τα στοιχεία αναφέρονταν στο φύλο, στην τάξη φοίτησης, στην οικογενειακή κατάσταση και στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Τέλος, κλήθηκαν να απαντήσουν αν υποστηρίζονται από κάποιο υποστηρικτικό πρόγραμμα π.χ. ψυχολογική υποστήριξη, τμήμα ένταξης και άλλα. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις απαιτούμενες μεθοδολογικές και δεοντολογικές αρχές. Εν συνέχεια των εγκρίσεων που λήφθηκαν από την Επιτροπή Ερευνητικής Δεοντολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ, πραγματοποιήθηκε η χορήγηση των ερωτηματολογίων στα σχολεία με τη μέθοδο της ευκαιριακής δειγματοληψίας. Επικουρικά, αξιοποιήθηκε και δειγματοληψία χιονοστιβάδας σε μεμονωμένους μαθητές και μαθήτριες για τη συμπλήρωση του επιθυμητού δείγματος.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με τους διευθυντές των σχολείων προκειμένου να γνωστοποιηθούν ο σκοπός και η διαδικασία της έρευνας. Οι διευθυντές ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια, παρέχοντας τους επιπροσθέτως την επιστολή και την άδεια έγκρισης από το πανεπιστήμιο. Υπό την προϋπόθεση δεκτικής απάντησης ως προς τη συμμετοχή του σχολείου στην έρευνα, προγραμματιζόταν από κοινού ημερομηνία και ώρα παράδοσης των γονικών συγκαταθέσεων, οι οποίες θα διανέμονταν σε όλους τους μαθητές της Β' και Γ' τάξης των γυμνασίων. Στο έντυπο της υπεύθυνης δήλωσης προς τους γονείς, πέρα της συναίνεσης τους ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα, χρειαζόταν να επιλέξουν αν τα παιδιά έχουν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών ή όχι. Κατ' αυτόν τον τρόπο, υποστηρίχθηκε η διαδικασία και στους μεμονωμένους μαθητές/τριες.

Έπειτα, η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιούταν στις σχολικές αίθουσες και διαρκούσε περίπου μία διδακτική ώρα. Τα ερωτηματολόγια δίνονταν στους μαθητές με την παρουσία ερευνήτριας αλλά και καθηγητή/τριας της συγκεκριμένης διδακτικής ώρας. Πριν την έναρξη συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, τονίστηκε η σημαντικότητα της συμβολής τους και πως αποτελεί μια διαδικασία άκρως ανώνυμη και εμπιστευτική με εθελοντικό χαρακτήρα. Ακόμα, κατέστη σαφές ότι αφορούσε μια διαδικασία κατά την οποία τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιούνταν εξ' ολοκλήρου για ερευνητικούς σκοπούς. Κρίθηκε αναγκαίο να τονιστεί ότι δεν επρόκειτο για αξιολόγηση ή τεστ που αποσκοπεί σε κάποια βαθμολογία, όπως και ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Στη συνέχεια, αναφέρθηκαν οι οδηγίες συμπλήρωσης, οι οποίες βρίσκονταν και εγγράφως στην πρώτη σελίδα των ερωτηματολογίων. Κατά τη διάρκεια της χορήγησης, η ερευνήτρια βρισκόταν στον χώρο της σχολικής τάξης για τυχόν διευκρινιστικές απορίες και ερωτήσεις κατανόησης. Με την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου από τον κάθε συμμετέχοντα, γινόταν επιτόπου η παράδοση έκαστος στην ερευνήτρια και παράλληλα πραγματοποιούνταν έλεγχος για ενδεχόμενα λάθη ή ελλείψεις.

Αποτελέσματα

Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν η ποιότητα της φιλίας και η ικανοποίηση από την ζωή μαθητών Β' και Γ' Γυμνασίου. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 29 ενώ για την Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων (CFA) χρησιμοποιήθηκε η επέκταση SPSS-AMOS.

Αρχικά, διενεργήθηκε Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis, CFA) στην Κλίμακα Αξιολόγησης της Ποιότητας Φιλίας προκειμένου να βρεθούν ποιες προτάσεις ανήκουν στους έκαστους παράγοντες. Στην συνέχεια, υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας *Cronbach's alpha* για τους παράγοντες και τα συνολικά σκορ (αναφέρεται στη Μέθοδο για κάθε ερωτηματολόγιο στην ενότητα των Μέσων Συλλογής Δεδομένων). Ακολούθως, εξετάστηκε η κανονικότητα των κατανομών του δείγματος μέσω των κριτηρίων *Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk* και υπολογίστηκαν τα μέτρα θέσης (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις) καθώς και οι συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών. Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν μέσω *t-test*, *ANOVA* και των αντίστοιχων μη παραμετρικών κριτηρίων (*Mann-Whitney U* και *Kruskal-Wallis H*) οι επιδράσεις φύλου και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Επιπλέον, μέσω των ίδιων αναλύσεων διερευνήθηκε κατά πόσο οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διέφεραν ως προς τις μεταβλητές της έρευνας. Τέλος, εξετάστηκε μέσω πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης κατά πόσο η ποιότητα της φιλίας των μαθητών λειτουργούσε προβλεπτικά ως προς τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή αλλά και οι επιμέρους προβλεπτικές σχέσεις μεταξύ των παραγόντων.

Για την εκτίμηση των αποτελεσμάτων της CFA χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί δείκτες χ^2/df ($\chi^2/df < 4$, $p > 0.05$ θεωρούνται αποδεκτές τιμές) (Marsh & Hovecar, 1985), *TLI* (*Tucker-Lewis Index*, $TLI > 0.9$ θεωρούνται αποδεκτές τιμές) (Tucker & Lewis, 1973), *CFI* (*Comparative Fit Index*, $CFI > 0.90$ θεωρούνται αποδεκτές τιμές) (Bentler, 1990), *SRMR*

(*Standardized Root Mean Square Residual*, $SRMR < 0.08$ θεωρούνται αποδεκτές τιμές)

(Pavlov et al., 2020) και τέλος ο δείκτης $RMSEA$ (*Root Mean Square Error of Approximation*, $RMSEA < 0.08$ θεωρούνται αποδεκτές τιμές) (Brown & Cudeck, 1993). Η παραγοντική ανάλυση κατέδειξε ότι η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνεται πλήρως και οι παράγοντες εμφανίζουν εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Οι παράγοντες του ερωτηματολογίου αναφέρθηκαν στην περιγραφή των Μέσων Συλλογής Δεδομένων στην ενότητα της Μεθόδου. Τα αποτελέσματα και οι δείκτες παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 4. Όλοι οι δείκτες είναι αποδεκτοί, γεγονός που υποδεικνύει ότι η μορφή του ερωτηματολογίου που αξιοποιήθηκε στην έρευνα διαθέτει υψηλή εγκυρότητα. Αυτό θα φανεί και περαιτέρω κατά τη διενέργεια των παλινδρομήσεων.

Πίνακας 4

Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Αξιολόγησης της Ποιότητας Φιλίας

<i>Μεταβλητές</i>	<i>$\chi^2/df, p$</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>SRMR</i>	<i>RMSEA</i>
Συντροφικότητα	1.6, $p=0.12$	0.97	0.96	0.04	0.04
Σύγκρουση	1.9, $p=0.15$	0.99	0.98	0.02	0.05
Βοήθεια	1.7, $p=0.001$	0.98	0.97	0.03	0.05
Ασφάλεια	2.3, $p=0.00$	0.96	0.93	0.04	0.07
Εγγύτητα	2.4, $p=0.05$	0.98	0.96	0.03	0.07
Συνολικό Σκορ	1.8, $p=0.00$	0.92	0.91	0.05	0.05

Για την εξέταση της κανονικότητας των κατανομών χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια *Kolmogorov-Smirnov* και *Shapiro-Wilk*. Σε περίπτωση που τα κριτήρια συνοδεύονται από στατιστική σημαντικότητα $p < 0.05$ επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση, που σημαίνει ότι η κατανομή της μεταβλητής που εξετάζεται, διαφέρει σημαντικά από την κανονική κατανομή

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

κατά Gauss. Τα αποτελέσματα ακολουθούν στον Πίνακα 5. Όπως προκύπτει καμία κατανομή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή εκτός από την κατανομή της ικανοποίησης από το σχολείο με τη σύμφωνη γνώμη και των δύο κριτηρίων σε όλες τις μεταβλητές. Η απουσία κανονικότητας αλλά και ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος σε ορισμένες ομάδες ($N < 30$) καθιστά αναγκαία τη χρήση και των μη παραμετρικών κριτηρίων, εκτός από τα παραμετρικά για τη σύγκριση των ομάδων.

Πίνακας 5

Εξέταση Κανονικότητας Κατανομών των Μεταβλητών της Έρευνας με τα κριτήρια

Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk

Μεταβλητές	<i>Kolmogorov-Smirnov, p</i>	<i>Shapiro-Wilk, p</i>
Συντροφικότητα	<i>Kolmogorov-Smirnov=0.12,</i> <i>p=0.001</i>	<i>Shapiro-Wilk=0.96,</i> <i>p=0.001</i>
Σύγκρουση	<i>Kolmogorov-Smirnov=0.13,</i> <i>p=0.001</i>	<i>Shapiro-Wilk=0.93,</i> <i>p=0.001</i>
Βοήθεια	<i>Kolmogorov-Smirnov=0.12,</i> <i>p=0.001</i>	<i>Shapiro-Wilk=0.94,</i> <i>p=0.001</i>
Ασφάλεια	<i>Kolmogorov-Smirnov=0.12,</i> <i>p=0.001</i>	<i>Shapiro-Wilk=0.92,</i> <i>p=0.001</i>
Εγγύτητα	<i>Kolmogorov-Smirnov=0.15,</i> <i>p=0.001</i>	<i>Shapiro-Wilk=0.93,</i> <i>p=0.001</i>
Ποιότητα Φιλίας	<i>Kolmogorov-Smirnov=0.08,</i> <i>p=0.001</i>	<i>Shapiro-Wilk=0.95,</i> <i>p=0.001</i>

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

Ικανοποίηση από Οικογένεια	<i>Kolmogorov-Smirnov</i> =0.13, $p=0.001$	<i>Shapiro-Wilk</i> =0.91, $p=0.001$
Ικανοποίηση από Φίλους	<i>Kolmogorov-Smirnov</i> =0.12, $p=0.001$	<i>Shapiro-Wilk</i> =0.92, $p=0.001$
Ικανοποίηση από Σχολείο	<i>Kolmogorov-Smirnov</i> =0.05, $p=0.06$	<i>Shapiro-Wilk</i> =0.99, $p=0.14$
Ικανοποίηση από Περιβάλλον	<i>Kolmogorov-Smirnov</i> =0.09, $p=0.001$	<i>Shapiro-Wilk</i> =0.97, $p=0.001$
Ικανοποίηση από Εαυτό	<i>Kolmogorov-Smirnov</i> =0.11, $p=0.001$	<i>Shapiro-Wilk</i> =0.96, $p=0.001$
Συνολική Ικανοποίηση	<i>Kolmogorov-Smirnov</i> =0.08, $p=0.001$	<i>Shapiro-Wilk</i> =0.98, $p=0.001$

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί δείκτες, δηλαδή οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας καθώς και οι δείκτες συνάφειας μεταξύ τους με τον *Pearson r*, ο οποίος χρησιμοποιείται όπου οι κατανομές ήταν κανονικές ενώ στις μη κανονικές κατανομές προτιμήθηκε ο δείκτης συνάφειας *Kendall-Tau-b* (αντίστοιχος του *Pearson r* όταν παραβιάζονται οι στατιστικές προϋποθέσεις χρήσης του πρώτου). Προέκυψε ότι η συνολική ποιότητα της φιλίας εμφάνιζε μέτρια θετική συνάφεια με τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή ($r=0.38$) και πιο συγκεκριμένα υψηλή θετική συνάφεια με την ικανοποίηση από τους φίλους ($r=0.56$), γεγονός το οποίο λειτουργεί σαν μία επιπλέον δικλείδα ασφαλείας αναφορικά με την εγκυρότητα του πρώτου ερωτηματολογίου (αναμένεται ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης της ποιότητας φιλίας να συνδέεται ισχυρά και όπως θα φανεί στην συνέχεια να προβλέπει την ικανοποίηση από τους φίλους) ενώ οι συνάφειες με τους υπόλοιπους παράγοντες της ικανοποίησης από τη ζωή ήταν χαμηλές και

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

θετικές με μόνη εξαίρεση την ικανοποίηση από την οικογένεια όπου δεν διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση. Ως προς τους επιμέρους παράγοντες του ερωτηματολογίου της ποιότητας φιλίας διαπιστώθηκε ότι κανένας δεν συνδεόταν σημαντικά με την ικανοποίηση από την οικογένεια, η σύγκρουση εμφάνιζε χαμηλές αρνητικές συνάφειες με την ικανοποίηση από τους φίλους ($r=-0.20$) και το σχολείο ($r=-0.23$) ενώ οι υπόλοιποι παράγοντες συσχετίζονταν θετικά με την ικανοποίηση από τους φίλους με την ισχυρότερη συνάφεια να εντοπίζεται με τον παράγοντα της ασφάλειας ($r=0.54$) ακολουθούμενος από τη βοήθεια ($r=0.49$) και τη συντροφικότητα ($r=0.43$). Τέλος, οι παράγοντες των ερωτηματολογίων συσχετίζονταν σημαντικά τόσο μεταξύ τους όσο και με τα αντίστοιχα συνολικά σκορ.

Πίνακας 6

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Δείκτες Συνάφειας των Μεταβλητών της Έρευνας

Μεταβλητές	Σ	ΣΥ	Β	Α	Ε	ΠΦ	ΙΟ	ΙΦ	ΙΣ	ΙΠ	ΙΕ	ΣΙ	Μ.Ο.(ΤΑ)
Συντροφικότητα (Σ)	1												23.32 (3.94)
Σύγκρουση (ΣΥ)	-0.04	1											8.96 (3.64)
Βοήθεια (Β)	0.52	-0.19	1										47.68 (8.61)
Ασφάλεια (Α)	0.52	-0.21	0.78	1									36.59 (6.24)
Εγγύτητα (Ε)	0.43	-0.17	0.58	0.51	1								19.31 (3.99)
Ποιότητα Φιλίας (ΠΦ)	0.68	-0.37	0.74	0.69	0.72	1							141.94 (20.22)
Ικανοποίηση από Οικογένεια (ΙΟ)	0.08	-0.15	0.15	0.16	-0.02	0.15	1						33.74 (7.24)
Ικανοποίηση από Φίλους (ΙΦ)	0.43	-0.20	0.49	0.54	0.33	0.56	0.31	1					45.30 (6.36)
Ικανοποίηση από Σχολείο (ΙΣ)	0.14	-0.23	0.20	0.14	0.16	0.23	0.35	0.25	1				26.84 (8.00)
Ικανοποίηση από Περιβάλλον (ΙΠ)	0.21	-0.16	0.17	0.20	0.07	0.21	0.56	0.37	0.42	1			39.16 (8.22)
Ικανοποίηση από Εαυτό (ΙΕ)	0.20	-0.02	0.26	0.28	0.11	0.26	0.47	0.45	0.42	0.40	1		32.40 (6.44)

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

Συνολική Ικανοποίηση (ΣΙ)	0.29	-0.21	0.34	0.34	0.17	0.38	0.75	0.63	0.70	0.60	0.73	1	177.44 (26.20)
------------------------------	------	-------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	---	----------------

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι διαφορές των μέσων όρων των ομάδων ως προς τις μεταβλητές της έρευνας και συγκεκριμένα οι διαφορές ανάλογα με το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Όπου οι ομάδες ήταν δύο χρησιμοποιήθηκαν το *t-test* και το μη παραμετρικό *Mann-Whitney U* ενώ όπου οι ομάδες ήταν τρεις αξιοποιήθηκαν η Ανάλυση Διακύμανσης *ANOVA* και το μη παραμετρικό *Kruskal-Wallis H*. Η ομοιογένεια διασπορών εξετάστηκε με το κριτήριο *Levene* και το μέγεθος επίδρασης με τον δείκτη *Cohen's d* για το *t-test*. Τα αποτελέσματα της σύγκρισης ως προς το φύλο ακολουθούν στον Πίνακα 7.

Προέκυψε ότι τα αγόρια διέφεραν από τα κορίτσια σημαντικά ως προς την ποιότητα φιλίας και συγκεκριμένα στη σύγκρουση, τη βοήθεια και την εγγύτητα ενώ σημαντικές ήταν οι διαφορές και στη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή και συγκεκριμένα στην ικανοποίηση από την οικογένεια, το περιβάλλον και τον εαυτό. Τα αγόρια υπερερούσαν σημαντικά ως προς τη διάσταση της σύγκρουσης στις φιλίες (ΜΟ=9.39 έναντι ΜΟ=8.56 των κοριτσιών) ενώ τα κορίτσια υπερερούσαν στις διαστάσεις της βοήθειας (ΜΟ=48.97 έναντι ΜΟ=45.97 των αγοριών), της εγγύτητας (ΜΟ=20.26 έναντι ΜΟ=17.95 των αγοριών) και στη συνολική ποιότητα της φιλίας (ΜΟ=144.50 έναντι ΜΟ=138.53 των αγοριών). Επιπλέον, τα αγόρια φάνηκε ότι βίωναν σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση από την οικογένειά τους σε σύγκριση με τα κορίτσια (ΜΟ=35.43 έναντι ΜΟ=32.76 των κοριτσιών) ενώ το ίδιο ίσχυε αναφορικά με το περιβάλλον τους (ΜΟ=40.38 έναντι ΜΟ=38.57 των κοριτσιών), τον εαυτό τους (ΜΟ=33.95 έναντι ΜΟ=31.22 των κοριτσιών) και τα συνολικά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή (ΜΟ=182.16 έναντι ΜΟ=174.54 των κοριτσιών).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι 4 συμμετέχοντες αυτοπροσδιορίστηκαν ως μη δυαδικοί/ά και δεν συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση, καθώς ο μικρός αριθμός τους δεν επέτρεπε την εξαγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων.

Πίνακας 7

Σύγκριση Μέσων Όρων Μεταξύ των Φύλων των Μαθητών ως προς τις Μεταβλητές της Έρευνας

Μεταβλητές	Levene, <i>p</i>	<i>t</i>-test, <i>p</i>	<i>U</i>, <i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Συντροφικότητα	<i>F</i> =0.95, <i>p</i> =0.33	<i>t</i> =0.32, <i>p</i> =0.37	<i>z</i> =-0.08, <i>p</i> =0.93	<i>d</i> =0.04
Σύγκρουση	<i>F</i> =2.75, <i>p</i> =0.10	<i>t</i> = 1.92 , <i>p</i> = 0.03	<i>z</i> = -1.76 , <i>p</i> = 0.05	<i>d</i> = 0.23
Βοήθεια	<i>F</i> =0.73, <i>p</i> =0.39	<i>t</i> = -2.94 , <i>p</i> = 0.002	<i>z</i> = -3.11 , <i>p</i> = 0.002	<i>d</i> = 0.35
Ασφάλεια	<i>F</i> =1.35, <i>p</i> =0.25	<i>t</i> =0.02, <i>p</i> =0.49	<i>z</i> =-0.50, <i>p</i> =0.62	<i>d</i> =0.002
Εγγύτητα	<i>F</i> = 7.40 , <i>p</i> = 0.007	<i>t</i> = -4.85 , <i>p</i> = 0.001	<i>z</i> = -4.82 , <i>p</i> = 0.001	<i>d</i> = 0.60
Ποιότητα Φιλίας	<i>F</i> =0.57, <i>p</i> =0.45	<i>t</i> = -2.48 , <i>p</i> = 0.007	<i>z</i> = -2.83 , <i>p</i> = 0.005	<i>d</i> = 0.30
Ικανοποίηση από Οικογένεια	<i>F</i> =2.68, <i>p</i> =0.10	<i>t</i> = 3.19 , <i>p</i> = 0.001	<i>z</i> = -3.28 , <i>p</i> = 0.001	<i>d</i> = 0.38
Ικανοποίηση από Φίλους	<i>F</i> =0.25, <i>p</i> =0.62	<i>t</i> =1.24, <i>p</i> =0.11	<i>z</i> =-1.21, <i>p</i> =0.23	<i>d</i> =0.15
Ικανοποίηση από Σχολείο	<i>F</i> =3.27, <i>p</i> =0.07	<i>t</i> =-0.56, <i>p</i> =0.29	<i>z</i> =-0.53, <i>p</i> =0.60	<i>d</i> =0.07
Ικανοποίηση από Περιβάλλον	<i>F</i> =3.35, <i>p</i> =0.07	<i>t</i> = 1.89 , <i>p</i> = 0.003	<i>z</i> = -2.26 , <i>p</i> = 0.02	<i>d</i> = 0.23

Ικανοποίηση από Εαυτό	$F=1.12,$	$t=3.67,$	$z=-3.75,$	$d=0.44$
	$p=0.29$	$p=0.001$	$p=0.001$	
Συνολική Ικανοποίηση	$F=0.13,$	$t=2.48,$	$z=-2.47,$	$d=0.30$
	$p=0.72$	$p=0.007$	$p=0.01$	

Προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των μαθητών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ως προς τη μεταβλητή της ικανοποίησης από τη ζωή χρησιμοποιήθηκαν η Ανάλυση Διακύμανσης *ANOVA* και το μη παραμετρικό *Kruskal-Wallis H* (προέκυψαν τρεις ομάδες ανάλογα με το αν ο πατέρας είχε ολοκληρώσει την φοίτηση στο δημοτικό/γυμνάσιο, στο λύκειο και στο πανεπιστήμιο). Προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των μαθητών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ως προς τη μεταβλητή της ικανοποίησης από τη ζωή χρησιμοποιήθηκαν το *t-test* και το μη παραμετρικό *Mann-Whitney U* (προέκυψαν δύο ομάδες ανάλογα με το αν οι μητέρες είχαν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια ή την τριτοβάθμια εκπαίδευση). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 8 και 9 αντίστοιχα. Προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Αντίθετα, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση υπερείχαν σημαντικά σε όλους τους παράγοντες της ικανοποίησης από τη ζωή σε σύγκριση με εκείνους των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει μόνο τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (MO=34.29 έναντι MO=32.57 για την ικανοποίηση από την οικογένεια, MO=45.73 έναντι MO=44.40 για την ικανοποίηση από τους φίλους, MO=27.59 έναντι MO=25.27 για την ικανοποίηση από το σχολείο, MO=40.26 έναντι MO=36.84 για την ικανοποίηση από το περιβάλλον, MO=33.14 έναντι MO=30.85 για την ικανοποίηση από τον εαυτό) και υπερείχαν και στα συνολικά επίπεδα ικανοποίησης από

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

τη ζωή (ΜΟ=181.00 έναντι ΜΟ=169.94 των μαθητών με μητέρα που είχε ολοκληρώσει μόνο την δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Πίνακας 8

Σύγκριση Μέσων Όρων των Μαθητών Ανάλογα με το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα ως προς την Ικανοποίηση από την Ζωή

Μεταβλητές	<i>Levene, p</i>	<i>ANOVA (F), p</i>	<i>H, p</i>
		<i>p</i>	
Ικανοποίηση από Οικογένεια	<i>F=0.92,</i> <i>p=0.40</i>	<i>F=0.001,</i> <i>p=0.99</i>	<i>H=0.07,</i> <i>p=0.96</i>
Ικανοποίηση από Φίλους	<i>F=1.06,</i> <i>p=0.35</i>	<i>F=1.49,</i> <i>p=0.23</i>	<i>H=2.80,</i> <i>p=0.25</i>
Ικανοποίηση από Σχολείο	<i>F=0.70,</i> <i>p=0.50</i>	<i>F=0.16,</i> <i>p=0.85</i>	<i>H=0.60,</i> <i>p=0.75</i>
Ικανοποίηση από Περιβάλλον	<i>F=0.28,</i> <i>p=0.76</i>	<i>F=0.06,</i> <i>p=0.94</i>	<i>H=0.05,</i> <i>p=0.98</i>
Ικανοποίηση από Εαυτό	<i>F=1.95,</i> <i>p=0.14</i>	<i>F=0.18,</i> <i>p=0.84</i>	<i>H=0.15,</i> <i>p=0.93</i>
Συνολική Ικανοποίηση	<i>F=0.57,</i> <i>p=0.57</i>	<i>F=0.03,</i> <i>p=0.94</i>	<i>H=0.11,</i> <i>p=0.95</i>

Πίνακας 9

Σύγκριση Μέσων Όρων των Μαθητών Ανάλογα με το Μορφωτικό Επίπεδο της Μητέρας ως προς την Ικανοποίηση από την Ζωή

Μεταβλητές	<i>Levene, p</i>	<i>t-test, p</i>	<i>U, p</i>	<i>Cohen's d</i>
Ικανοποίηση από Οικογένεια	$F=2.83,$ $p=0.09$	$t=-1.90,$ $p=0.03$	$z=-1.73,$ $p=0.08$	$d=0.24$
Ικανοποίηση από Φίλους	$F=0.30,$ $p=0.58$	$t=-1.67,$ $p=0.05$	$z=-2.12,$ $p=0.03$	$d=0.21$
Ικανοποίηση από Σχολείο	$F=0.81,$ $p=0.37$	$t=-2.34,$ $p=0.01$	$z=-2.26,$ $p=0.02$	$d=0.29$
Ικανοποίηση από Περιβάλλον	$F=1.71,$ $p=0.19$	$t=-3.38,$ $p=0.001$	$z=-2.94,$ $p=0.003$	$d=0.42$
Ικανοποίηση από Εαυτό	$F=0.99,$ $p=0.32$	$t=-2.87,$ $p=0.002$	$z=-3.00,$ $p=0.001$	$d=0.36$
Συνολική Ικανοποίηση	$F=0.28,$ $p=0.60$	$t=-3.44,$ $p=0.001$	$z=-3.42,$ $p=0.001$	$d=0.43$

Ολοκληρώνοντας το τμήμα των αναλύσεων που αφορούν τη σύγκριση ομάδων εξετάστηκαν οι διαφορές μέσω των όρων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες μέσω *t-test* και *Mann-Whitney U*. Τα αποτελέσματα ακολουθούν στον Πίνακα 10. Φάνηκε ότι οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διέφεραν σημαντικά τόσο ως προς τη συνολική ποιότητα φιλίας και συγκεκριμένα τη σύγκρουση, τη βοήθεια, την ασφάλεια και την εγγύτητα όσο και ως προς τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή και συγκεκριμένα την ικανοποίηση από την οικογένεια, τους φίλους και το περιβάλλον. Αναλυτικότερα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερη ποιότητα φιλίας στις σχέσεις τους, σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συγκρούσεων και σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα βοήθειας, ασφάλειας και εγγύτητας. Ανάλογα ήταν τα

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

αποτελέσματα και στη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αναφέρουν σημαντικά χαμηλότερη συνολική ικανοποίηση ενώ ήταν σημαντικά πιο δυσαρεστημένοι από την οικογένειά τους, από τους φίλους τους και το περιβάλλον διαβίωσής τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται γραφικά στο Σχήμα 1.

Πίνακας 10

Σύγκριση Μέσων Όρων Μεταξύ των Μαθητών με και Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς τις Μεταβλητές της Έρευνας

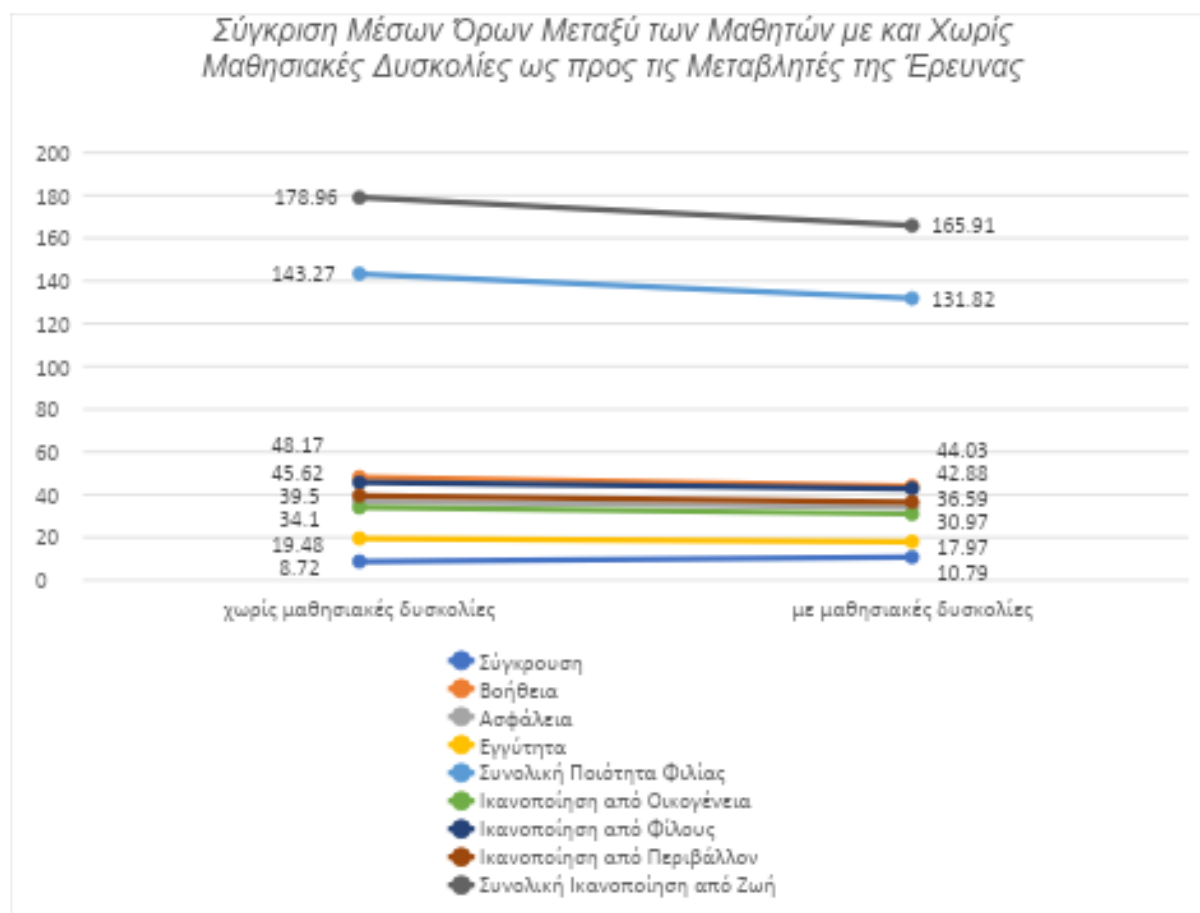
Μεταβλητές	<i>Levene, p</i>	<i>t-test, p</i>	<i>U, p</i>	<i>Cohen's d</i>
Συντροφικότητα	$F=2.92,$ $p=0.09$	$t=1.38,$ $p=0.09$	$z=-0.95,$ $p=0.34$	$d=0.25$
Σύγκρουση	$F=0.72,$ $p=0.40$	$t=-3.17,$ $p=0.001$	$z=-3.09,$ $p=0.002$	$d=0.58$
Βοήθεια	$F=1.51,$ $p=0.22$	$t=2.66,$ $p=0.004$	$z=-2.55,$ $p=0.01$	$d=0.49$
Ασφάλεια	$F=1.62,$ $p=0.20$	$t=2.42,$ $p=0.008$	$z=-2.15,$ $p=0.03$	$d=0.44$
Εγγύτητα	$F=0.05,$ $p=0.82$	$t=2.09,$ $p=0.02$	$z=-2.20,$ $p=0.03$	$d=0.38$
Ποιότητα Φιλίας	$F=2.78,$ $p=0.10$	$t=3.15,$ $p=0.001$	$z=-2.78,$ $p=0.005$	$d=0.58$
Ικανοποίηση από Οικογένεια	$F=3.37,$ $p=0.07$	$t=2.39,$ $p=0.009$	$z=-1.94,$ $p=0.05$	$d=0.44$
Ικανοποίηση από Φίλους	$F=0.71,$ $p=0.40$	$t=2.38,$ $p=0.009$	$z=-2.31,$ $p=0.02$	$d=0.43$

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

Ικανοποίηση από Σχολείο	$F=0.25,$ $p=0.62$	$t=1.25,$ $p=0.11$	$z=-1.11,$ $p=0.27$	$d=0.23$
Ικανοποίηση από Περιβάλλον	$F=1.40,$ $p=0.24$	$t=1.95,$ $p=0.03$	$z=-1.77,$ $p=0.08$	$d=0.36$
Ικανοποίηση από Εαυτό	$F=12.19,$ $p=0.001$	$t=1.56,$ $p=0.06$	$z=-1.10,$ $p=0.27$	$d=0.38$
Συνολική Ικανοποίηση	$F=5.84,$ $p=0.02$	$t=2.25,$ $p=0.02$	$z=-2.10,$ $p=0.04$	$d=0.50$

Σχήμα 1

Σύγκριση Μέσων Όρων Μεταξύ των Μαθητών με και Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς τις Μεταβλητές της Έρευνας



Ολοκληρώνοντας, διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με ανεξάρτητη (προβλεπτική) μεταβλητή την ποιότητα φιλίας και εξαρτημένη μεταβλητή (στόχο) τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή και τους επιμέρους παράγοντες της, δηλαδή την ικανοποίηση από την οικογένεια, τους φίλους, το σχολείο, το περιβάλλον και τον εαυτό. Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης παρατίθενται στον Πίνακα 11. Η ποιότητα φιλίας προέβλεπε θετικά τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή εξηγώντας το 14% της διακύμανσής της (όσο υψηλότερη είναι η ποιότητα φιλίας, τόσο αυξάνεται η συνολική ικανοποίηση από τη ζωή) ενώ το ίδιο ίσχυε και για τους επιμέρους παράγοντες της ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, η ισχυρότερη προβλεπτική σχέση σημειώθηκε, όπως αναμενόταν, με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση από τους φίλους (η ποιότητα της φιλίας εξηγούσε το 31% της διακύμανσής της), ακολουθούμενη από την ικανοποίηση από τον εαυτό (6% της διακύμανσης), την ικανοποίηση από το σχολείο (5% της διακύμανσης), την ικανοποίηση από το περιβάλλον (4% της διακύμανσης) και τέλος την ικανοποίηση από την οικογένεια (2% της διακύμανσης).

Οι σημαντικές προβλεπτικές σχέσεις που αναδείχτηκαν δημιουργούν την ανάγκη για πραγματοποίηση πολλαπλών γραμμικών παλινδρομήσεων με προβλεπτικές μεταβλητές τους παράγοντες του ερωτηματολογίου της ποιότητας φιλίας (συντροφικότητα, σύγκρουση, βοήθεια, ασφάλεια και εγγύτητα) και μεταβλητές στόχους τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή και τους επιμέρους παράγοντές της, ώστε να διαπιστωθεί ποιες ακριβώς διαστάσεις της ποιότητας φιλίας προβλέπουν την ικανοποίηση από την ζωή αλλά και τις διαστάσεις της. Για τη διενέργεια των παλινδρομήσεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος *stepwise*. Ως σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της συνολικής ικανοποίησης από τη ζωή αναδείχθηκαν κατά σειρά η ασφάλεια ($b=0.23, p<0.001$), η σύγκρουση ($b=-0.16, p=0.005$) και η συντροφικότητα ($b=0.16, p<0.016$) εξηγώντας συνολικά το 15% της διακύμανσης της συνολικής ικανοποίησης από τη ζωή ($R^2=0.147$). Επιπλέον, φαίνεται ότι η ασφάλεια και η

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

συντροφικότητα προέβλεπαν θετικά τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή (όπως δείχνει το θετικό πρόσημο του δείκτη b) ενώ η σύγκρουση λειτουργούσε ως αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας (όπως δείχνει το αρνητικό πρόσημο του δείκτη b), δηλαδή όσο αυξάνονται τα επίπεδα σύγκρουσης στις φιλικές σχέσεις, τόσο μειώνεται η συνολική ικανοποίηση από τη ζωή. Ως προς την ικανοποίηση από την οικογένεια, σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες αναδείχθηκαν η ασφάλεια ($b=0.21, p=0.002$), η εγγύτητα ($b=-0.15, p=0.022$) και η σύγκρουση ($b=-0.13, p=0.029$) εξηγώντας συνολικά το 5% της διακύμανσης ($R^2=0.047$). Φαίνεται ότι η ασφάλεια προέβλεπε θετικά την ικανοποίηση από την οικογένεια ενώ η εγγύτητα αλλά και η σύγκρουση λειτουργούσαν ως αρνητικοί προβλεπτικοί παράγοντες δηλαδή όσο μεγαλύτερη εγγύτητα βιώνουν οι μαθητές με τους φίλους τους αλλά και όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα σύγκρουσης στις φιλικές τους σχέσεις τόσο μειώνεται η ικανοποίησή τους από την οικογένειά τους. Ως προς την ικανοποίηση από τους φίλους, σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες αναδείχθηκαν η ασφάλεια ($b=0.40, p<0.001$), η συντροφικότητα ($b=0.22, p<0.001$) και η σύγκρουση ($b=-0.11, p=0.03$) εξηγώντας συνολικά το 32% της διακύμανσης ($R^2=0.32$). Η ασφάλεια και η συντροφικότητα λειτουργούσαν ως θετικοί προβλεπτικοί παράγοντες ενώ η σύγκρουση ως αρνητικός. Ως προς την ικανοποίηση από το σχολείο, σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες αναδείχθηκαν η σύγκρουση ($b=-0.20, p<0.001$) και η βοήθεια ($b=0.17, p=0.004$) εξηγώντας συνολικά το 7% της διακύμανσης ($R^2=0.072$). Η σύγκρουση λειτουργούσε ως αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας της ικανοποίησης από το σχολείο ενώ η βοήθεια ως θετικός. Ως προς την ικανοποίηση από το περιβάλλον, σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες αναδείχθηκαν η συντροφικότητα ($b=0.21, p<0.001$) και η σύγκρουση ($b=-0.15, p=0.01$) εξηγώντας συνολικά το 6% της διακύμανσης ($R^2=0.061$). Η συντροφικότητα λειτουργούσε ως θετικός προβλεπτικός παράγοντας της ικανοποίησης από το περιβάλλον ενώ η σύγκρουση ως αρνητικός. Τέλος, ως προς την

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

ικανοποίηση από τον εαυτό σημαντικός και θετικός προβλεπτικός παράγοντας αναδείχθηκε μόνο η ασφάλεια ($b=0.28$, $p<0.001$) εξηγώντας συνολικά το 7% της διακύμανσης ($R^2=0.074$).

Πίνακας 11

Ανάλυση Παλινδρόμησης με Ανεξάρτητη Μεταβλητή την Ποιότητα Φιλίας και Εξαρτημένη την Ικανοποίηση από τη Ζωή

Μεταβλητές	<i>F, p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>R²</i>
Ικανοποίηση από Οικογένεια	<i>F=6.78,</i> <i>p=0.01</i>	0.05	0.02	0.15	0.02
Ικανοποίηση από Φίλους	<i>F=131.65,</i> <i>p=0.001</i>	0.18	0.02	0.56	0.31
Ικανοποίηση από Σχολείο	<i>F=15.84,</i> <i>p=0.001</i>	0.09	0.02	0.22	0.05
Ικανοποίηση από Περιβάλλον	<i>F=13.85,</i> <i>p=0.001</i>	0.09	0.02	0.21	0.04
Ικανοποίηση από Εαυτό	<i>F=20.86,</i> <i>p=0.001</i>	0.08	0.02	0.26	0.06
Συνολική Ικανοποίηση	<i>F=48.17,</i> <i>p=0.001</i>	0.49	0.07	0.38	0.14

Συζήτηση

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης της ποιότητας φιλίας με την ικανοποίηση από τη ζωή σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης Β' και Γ' Γυμνασίου καθώς και σε συνομηλίκους τους με μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, διερευνήθηκαν πιθανές διαφορές μεταξύ των μαθητών βάσει των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών όπως το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το αν διέθεταν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών ή όχι. Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου της ποιότητας φιλίας σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανάδειξε ότι οι ποιοτικές φιλίες και η ικανοποίηση από τη ζωή αποτελούν σημαντικές διαστάσεις για τη δημιουργία ουσιαστικών και επαρκών διαπροσωπικών σχέσεων, συμβάλλοντας στη θετική σχολική προσαρμογή των εφήβων, είτε αυτοί είναι τυπικής ανάπτυξης είτε αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Chen et al., 2020· Feldman, 2011). Η παρούσα έρευνα συντείνει στην ενίσχυση των υφιστάμενων βιβλιογραφικών ευρημάτων, εστιάζοντας σε έναν πληθυσμό που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στον ελλαδικό χώρο, όπως είναι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ταυτόχρονα εξετάζει μεταβλητές και τις μεταξύ τους σχέσεις, οι οποίες δεν έχουν ερευνηθεί εκτενώς. Στο πλαίσιο της έρευνας διατυπώθηκαν έξι ερευνητικές υποθέσεις, που συζητούνται παρακάτω.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε, καθώς διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια ανέφεραν σημαντικά υψηλότερη ποιότητα φιλίας σε σχέση με τα αγόρια του δείγματος. Αναλύοντας τις επιμέρους διαστάσεις της ποιότητας φιλίας, τα κορίτσια ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εγγύτητας και βοήθειας στις σχέσεις τους, ενώ τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συγκρούσεων. Το τελευταίο εύρημα επιβεβαιώνει και τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν οι φιλικές σχέσεις των αγοριών να είναι πιο συγκρουσιακές από εκείνες των κοριτσιών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες μελέτες, οι οποίες τονίζουν ότι τα κορίτσια τείνουν να εκφράζουν πιο θετικά

συναισθήματα και προβαίνουν πιο συχνά σε αυτοαποκάλυψη, δηλαδή σε έκφραση προσωπικών σκέψεων, πεποιθήσεων και εμπειριών, με αποτέλεσμα να αυξάνουν την εγγύτητα και τη συνολική ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων (Flynn et al., 2017· Kounava et al., 2023). Πράγματι, τα κορίτσια φαίνεται να είναι περισσότερο προσανατολισμένα στις σχέσεις, δίνοντας μεγάλη έμφαση στις διαπροσωπικές τους αλληλεπιδράσεις μέσω των οποίων κατασκευάζουν την ταυτότητά τους (Feldman, 2011· Tani et al., 2015). Από την άλλη, τα αγόρια φαίνεται ότι αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην ανάπτυξη και εδραίωση της εγγύτητας και της οικειότητας στις φιλικές τους σχέσεις, δομώντας αυτήν την αίσθηση περισσότερο μέσα από κοινές δραστηριότητες και ενδιαφέροντα (Kraft & Mayeux, 2018· Simpkins et al., 2006). Επιπλέον, η διαπίστωση ότι τα αγόρια βιώνουν υψηλότερα επίπεδα συγκρούσεων συμφωνεί με ευρήματα αντίστοιχων ερευνών που υποδεικνύουν αυξημένα επίπεδα αυτών (Αναγνωστάκη, 2008· Huang et al., 2019· Parker & Asher, 1993). Κύριες αιτίες του φαινομένου αποτελούν ο έντονος ανταγωνισμός, η δυσκολία έκφρασης συναισθημάτων λόγω του φόβου να μην φανούν αδύναμα και η συχνή εκδήλωση επιθετικότητας, που δυσχεραίνει την αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων. Είναι εμφανές ότι οι διαφορές στις φιλικές σχέσεις μεταξύ των φύλων επηρεάζονται από τα κοινωνικά πρότυπα και τα έμφυλα στερεότυπα, σύμφωνα με οποία τα αγόρια ενθαρρύνονται να είναι πιο δυναμικά ενώ τα κορίτσια πιο στοργικά, δοτικά και συναισθηματικά (Feldman, 2011· Huang et al., 2019· Tani et al., 2015). Τέλος, ένα ενδιαφέρον εύρημα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι ότι τα κορίτσια τείνουν να έχουν υψηλότερες απαιτήσεις και προσδοκίες από τις φίλιες τους, γεγονός που τα καθιστά πιο επιρρεπή στην απογοήτευση σε περίπτωση προδοσίας (Dryburgh et al., 2022). Ακόμα, βιώνουν πιο έντονα τα αρνητικά συναισθήματα όταν αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο τερματισμού της φιλίας (Kraft & Mayeux, 2018). Τα δεδομένα της παρούσας εργασίας επιβεβαιώνουν αυτά τα ευρήματα, καθώς τα κορίτσια παρότι ανέφεραν σημαντικά υψηλότερη ποιότητα φιλίας, την ίδια στιγμή

δήλωσαν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή (ως προς την οικογένεια, το περιβάλλον διαβίωσης και τον εαυτό) σε σύγκριση με τα αγόρια. Αυτό ενδέχεται να οφείλεται στο ότι θέτουν υψηλότερες προσδοκίες τόσο από τον εαυτό τους όσο και από τους άλλους.

Οι επόμενες δύο ερευνητικές υποθέσεις (τρίτη και τέταρτη) επίσης επιβεβαιώθηκαν, αφού οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ποιοτικής φιλίας και ικανοποίησης από τη ζωή σε αντιδιαστολή με τους συνομηλίκους τους. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει επισημάνει τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, πέρα από τις ακαδημαϊκές δυσκολίες, γεγονός που ενδέχεται να οδηγήσει στην εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών και στην απόρριψη από την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων (Cristofani et al., 2023· Cummings et al., 2008· Salik et al., 2022· Vukman et al., 2018). Επιπρόσθετα, βασική αιτία που δυσχεραίνει τη δημιουργία στενών φιλικών σχέσεων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η δυσκολία τους στη διαχείριση και έκφραση των συναισθημάτων, που έχει ως αποτέλεσμα παρορμητικές αντιδράσεις (Kounava et al., 2023). Συνεπώς, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά επιλέγουν για συναναστροφή μαθητές μικρότερης ηλικίας ή μαθητές που αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες με τους ίδιους. Οι φιλικές τους σχέσεις τείνουν να είναι περισσότερο συγκρουσιακές, λιγότερο σταθερές και χαμηλότερης ποιότητας, καθώς στερούνται σημαντικών στοιχείων όπως η συντροφικότητα, η οικειότητα, η βοήθεια, που θα μπορούσαν να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους (Doïkou-Avlidou, 2015· Wiener & Schneider, 2002). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν αυτή την τάση, καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα εγγύτητας, ασφάλειας και βοήθειας καθώς και σημαντικά υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, δεν συμφωνούν όλες οι έρευνες με αυτά τα ευρήματα, καθώς έχει βρεθεί ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και εκείνων τυπικής

ανάπτυξης στον αριθμό των φίλων (Wiener, 2004), στον χρόνο που περνούν μαζί και τις κοινές δραστηριότητες (Mallanhanse et al., 2020) αλλά και στη συνολική ποιότητα της φιλίας τους (Angramidis et al., 2022). Αυτή η διαφοροποίηση στα ερευνητικά δεδομένα υποδηλώνει ότι, παρόλο που οι φιλικές σχέσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο ευάλωτες, μπορούν να έχουν θετικό και υποστηρικτικό ρόλο στη ζωή τους. Μέσω της εγγύτητας, της συντροφικότητας, της βοήθειας και της αποδοχής, οι φίλεις δύναται να λειτουργήσουν προστατευτικά, συμβάλλοντας στην ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Η ικανοποίηση από τη ζωή σε έφηβους μαθητές είναι μια μεταβλητή που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς από τη βιβλιογραφία με τις έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα να σπανίζουν, παρά το γεγονός ότι έχει τονιστεί πως ο ψυχοκοινωνικός τομέας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζεται σαφώς από τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθιστώντας τους μια ομάδα υψηλού κινδύνου (Πολυχρόνη, 2011). Το εύρημα της παρούσας έρευνας ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης συμφωνεί με ορισμένες έρευνες που επίσης ανέδειξαν σημαντικά χαμηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή αυτών (Lombardi et al., 2021 · Piko & Dudok, 2023). Ωστόσο, άλλη έρευνα αντικρούει τα παραπάνω, καθώς κατέληξε ότι δεν υπήρχε καμία στατιστική διαφορά μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης ως προς την ικανοποίηση από τη ζωή (Huebner, 1994). Ως προς τους επιμέρους παράγοντες της ικανοποίησης διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερη ικανοποίηση από την οικογένεια, τους φίλους και το περιβάλλον διαβίωσης αλλά όχι από το σχολείο και τον εαυτό τους. Τα αποτελέσματα αυτά ισχυροποιούν την ιδέα ότι οι αρνητικές εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στον διαπροσωπικό τομέα, όπως η απόρριψη, επηρεάζουν αρνητικά τη συνολική ικανοποίησή τους αλλά παράλληλα φανερώνουν ότι η ύπαρξη προστατευτικών παραγόντων όπως η

εκπαιδευτική υποστήριξη αλλά και ατομικοί παράγοντες όπως η ψυχική ανθεκτικότητα συντελούν στην αύξηση της ικανοποίησης από το σχολείο και τον εαυτό επιτρέποντας μια θετική προοπτική για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Kalka & Lockiewicz, 2018· McCullough & Huebner, 2003).

Η πέμπτη υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου θα ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, επιβεβαιώθηκε μόνο για τη μητέρα καθώς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν φάνηκε να παίζει σημαντικό ρόλο στα επίπεδα ικανοποίησης. Ακριβώς το ίδιο εύρημα προέκυψε και στην έρευνα των Crede et al. (2015) όπου φάνηκε ότι η ικανοποίηση των εφήβων από τη ζωή συσχετιζόταν σημαντικά με το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο των μητέρων ενώ το αντίστοιχο των πατέρων δεν έπαιζε σημαντικό ρόλο. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι μητέρες είναι κυρίως υπεύθυνες για την ανατροφή του παιδιού, αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο μαζί του ειδικότερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του και χάρη στο υψηλό μορφωτικό επίπεδό τους μπορούν να εφαρμόσουν καλύτερες και αποτελεσματικότερες πρακτικές γονικότητας, να εγκαθιδρύσουν μια ζεστή και συναισθηματική σχέση με το παιδί τους και να του μεταδώσουν τις απαραίτητες δεξιότητες επικοινωνίας και ρύθμισης των συναισθημάτων του. Ωστόσο, άλλη έρευνα έχει δείξει ότι η φοίτηση και των δύο γονέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή στα παιδιά τους σε σύγκριση με παιδιά προερχόμενα από οικογένειες χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου (Diener et al., 1993). Γενικά, πάντως φαίνεται ότι η ύπαρξη θετικής και συναισθηματικά πλούσιας σχέσης με τους γονείς συνδέεται σημαντικά με την συνολική ικανοποίηση από τη ζωή όπως και ένα υποστηρικτικό, σταθερό, ασφαλές, χωρίς συγκρούσεις, οικογενειακό περιβάλλον ειδικά κατά την περίοδο της εφηβείας, όπου το άτομο αναζητά ενεργά την ταυτότητά του (Proctor et al., 2009· Tani et al., 2015).

Τέλος, η έκτη υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η ποιότητα της φιλίας σχετίζεται σημαντικά με την ικανοποίηση από τη ζωή, επιβεβαιώθηκε αφού οι δύο παραπάνω μεταβλητές όχι μόνο συσχετίζονταν σημαντικά αλλά η πρώτη (ποιότητα φιλίας) λειτουργούσε προβλεπτικά ως προς τη δεύτερη (ικανοποίηση από την ζωή). Η σπουδαιότητα της ισχυρής κοινωνικής υποστήριξης για την ανάπτυξη ικανοποίησης από τη ζωή και μάλιστα της ισχυρής υποστήριξης από φίλους και της αίσθησης επίτευξης και ολοκλήρωσης από τις διαπροσωπικές σχέσεις έχει αναδειχθεί από σημαντικό αριθμό ερευνών (Asharani et al., 2022· Azpiazu Izaguirre et al., 2021· Dryburgh et al., 2022· Proctor et al., 2009). Οι έφηβοι που βιώνουν υψηλότερη ποιότητα φιλίας αναφέρουν ότι είναι περισσότερο χαρούμενοι και ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, διακρίνονται από χαμηλότερο άγχος και περισσότερη ελπίδα και αισιοδοξία και προστατεύονται από αρνητικές εμπειρίες θυματοποίησης και απομόνωσης μέσα από τη συντροφικότητα, την εγγύτητα και την ασφάλεια που βιώνουν στις φιλικές τους σχέσεις (Bagwell & Schmidt, 2013· Gilman & Huebner, 2006· Raboteg-Saric & Sakic, 2014). Παρόμοια, η απουσία ποιοτικών φιλικών σχέσεων μπορεί να οδηγήσει τους εφήβους σε ανάπτυξη μοναξιάς και προβλημάτων συμπεριφοράς όπως εκφοβισμό και παραβατικότητα, καθώς εκλείπει ο παράγοντας των κοινωνικών σχέσεων που θα μπορούσε να λειτουργήσει προστατευτικά και αντισταθμιστικά (Amati et al., 2018). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερο πιθανό να διαμορφώσουν φιλικές σχέσεις με υψηλή ποιότητα, λόγω των ελλειμμάτων τους στις κοινωνικές τους δεξιότητες και στη συναισθηματική τους αυτορρύθμιση ενώ και τα ποσοστά απόρριψης που δέχονται είναι υψηλότερα, καταλήγοντας να συνάπτουν φιλικές σχέσεις με άλλους μαθητές με κοινές δυσκολίες, οι οποίες είναι συχνά συγκρουσιακές και ασταθείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μην βιώνουν την αμοιβαία κατανόηση, την ειλικρίνεια, την ασφάλεια και την προσωπική εξέλιξη των φιλικών σχέσεων υψηλής ποιότητας με αρνητικό αντίκτυπο στα επίπεδα ικανοποίησης τους από τη ζωή τους.

Τα παραπάνω ευρήματα ισχυροποιούνται από την ανάδειξη προβλεπτικής σχέσης ανάμεσα στην ποιότητα φιλίας και την ικανοποίηση από τη ζωή, με την πρώτη να προβλέπει θετικά τη συνολική ικανοποίηση. Σημαντικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες αναδείχθηκαν η ασφάλεια, η σύγκρουση και η συντροφικότητα. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τα βιβλιογραφικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία η αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης μέσα στις φιλικές σχέσεις και οι κοινές δραστηριότητες αυξάνουν τη χαρά, τα θετικά συναισθήματα και την ικανοποίηση από τη ζωή σε αντίθεση με τη σύγκρουση που λειτουργεί αρνητικά τόσο για την ποιότητα όσο και για την ικανοποίηση (Bagwell & Schmidt, 2013· Gilman & Huebner, 2006· Raboteg-Saric & Sakic, 2014). Αν και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζονται ψυχοκοινωνικά λόγω των φιλικών τους σχέσεων, οι οποίες συχνά χαρακτηρίζονται από χαμηλή ποιότητα και υψηλά επίπεδα σύγκρουσης, με αποτέλεσμα να βιώνουν μειωμένη ικανοποίηση από τη ζωή τους, είναι σαφές ότι μπορούν να επωφεληθούν από θετικές και υποστηρικτικές φιλίες, καθώς και από ατομικούς και περιβαλλοντικούς προστατευτικούς παράγοντες.

Περιορισμοί και προτάσεις

Η παρούσα έρευνα προσφέρει ουσιώδεις πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα φιλίας και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τη ζωή οι έφηβοι μαθητές, είτε έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι. Επομένως, τα αποτελέσματά της είναι σημαντικό να συνεκτιμηθούν με τους περιορισμούς που φέρει.

Αυτοί είναι η μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, η ευκαιριακή μέθοδος δειγματοληψίας και η συναφειακή φύση της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η εξαγωγή των αποτελεσμάτων έγινε από μαθητές που προέρχονταν αποκλειστικά από τη Β' και Γ' Γυμνασίου, περιορίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο την αντιπροσωπευτικότητα και τη γενίκευση αυτών των αποτελεσμάτων σε άλλα δείγματα.

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ

Επίσης, η έρευνα απευθυνόταν σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, όπου εγείρει το ερώτημα και τον προβληματισμό της υπο-διάγνωσης κάποιων εξ' αυτών. Είναι πιθανόν αρκετοί μαθητές να μην έχουν την επίσημη διάγνωση. Συνεπώς, το γεγονός αυτό ίσως δίνει ένα επίπλαστο αριθμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα, η έρευνα είναι συναφειακή και συγχρονική, επομένως δεν μπορούν να εξαχθούν αιτιώδεις σχέσεις από τα αποτελέσματα, παρά μόνο συμμεταβολές. Τέλος, η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς ενέχει τον κίνδυνο της κοινωνικής επιθυμητότητας ή/και της λανθασμένης εκτίμησης. Θα ήταν ενδιαφέρον, για μια πιο ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη ανάλυση του θέματος, να είχαν ενσωματωθεί ημιδομημένες συνεντεύξεις, προκειμένου να διερευνηθούν και να απεικονιστούν εκτενέστερα οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Μια πιθανή κατεύθυνση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι η επανάληψη της παρούσας έρευνας με δείγμα περισσότερων παιδιών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας, ιδίως μαθητών με επίσημη διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες. Προτείνεται η εξειδικευμένη διερεύνηση της εν λόγω σχέσης, προκειμένου να βρεθούν ενδεχόμενοι προβλεπτικοί παράγοντες, όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, για το αίσθημα της ικανοποίησης από τη ζωή και την ενίσχυση της ποιότητας των φιλικών σχέσεων.

Βιβλιογραφία

- Agaliotis, I. (2016). Historical and Contemporary Perspectives of Learning Disabilities in Greece. *Learning Disabilities - A Contemporary Journal*, 14(1), 63–70.
<https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=2f601b31-ee9-3654-8360-bafbd7b3d842>
- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2020). Associations between school climate and student life satisfaction: Resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, 23(1), 129–150. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09296-9>
- Ališauskas, A., & Galvydytė, J. (2017). Psychosocial characteristics of students with learning disabilities. *Special Education*, 1(36), Article 36.
<https://doi.org/10.21277/se.v1i36.300>
- Alsarrani, A., Hunter, R. F., Dunne, L., & Garcia, L. (2022). Association between friendship quality and subjective wellbeing among adolescents: A systematic review. *BMC Public Health*, 22(1), 2420. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14776-4>
- Amati, V., Meggiolaro, S., Rivellini, G., & Zaccarin, S. (2018). Social relations and life satisfaction: The role of friends. *Genus*, 74(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s41118-018-0032-z>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Αναγνωστάκη, Λ. (2008). Οι σχέσεις φιλίας των παιδιών με τους συνομήλικους και η σημασία τους για τη φυσιολογική συναισθηματική τους ανάπτυξη. Δελτ Α΄ Παιδιατρ. Κλιν. Παν. Αθηνών 2008, 55(1):32-37.
- Anderson, A. R., & Fowers, B. J. (2020). An exploratory study of friendship characteristics and their relations with hedonic and eudaimonic well-being. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(1), 260–280. <https://doi.org/10.1177/0265407519861152>

- Avramidis, E., Aroni, K., & Strogilos, V. (2022). Social Participation and Quality of Best Friendship of Students With Moderate Learning Difficulties in Early Adolescence: A Longitudinal Study. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(1), 74–87. <https://doi.org/10.1017/jsi.2022.3>
- Azpiazu Izaguirre, L., Fernández, A. R., & Palacios, E. G. (2021). Adolescent Life Satisfaction Explained by Social Support, Emotion Regulation, and Resilience. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694183>
- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2013). *Friendships in Childhood and Adolescence*. Guilford Press.
- Βαϊράμη, Μ. (2005). *Φιλικές σχέσεις παιδιών σχολικής ηλικίας: Οικογενειακοί παράγοντες που τις επηρεάζουν*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Βαϊράμη, Μ., Βορριά, Π., & Κιοσέογλου, Γ. (2005). Παράγοντες που σχετίζονται με τη δημοτικότητα και τις φιλίες παιδιών και εφήβων στο πλαίσιο του σχολείου. *Παιδί και Εφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 7 (2), 52-67
- Barzeva, S. A., Richards, J. S., Veenstra, R., Meeus, W. H. J., & Oldehinkel, A. J. (2022). Quality over quantity: A transactional model of social withdrawal and friendship development in late adolescence. *Social Development*, 31(1), 126–146. <https://doi.org/10.1111/sode.12530>
- Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7–10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Boman IV, J. H., Stogner, J., & Lee Miller, B. (2013). Binge Drinking, Marijuana Use, and Friendships: The Relationship Between Similar and Dissimilar Usage and Friendship Quality. *Journal of Psychoactive Drugs*, 45(3), 218–226. <https://doi.org/10.1080/02791072.2013.803646>

- Brendgen, M., Markiewicz, D., Doyle, A.-B., & Bukowski, W. M. (2001). The Relations Between Friendship Quality, Ranked-Friendship Preference, and Adolescents' Behavior With Their Friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(3), 395–415.
<https://muse.jhu.edu/pub/27/article/23550>
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring Friendship Quality During Pre- and Early Adolescence: The Development and Psychometric Properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*.
<https://doi.org/10.1177/0265407594113011>
- Chen, X., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2020). Gender Differences in Life Satisfaction Among Children and Adolescents: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 2279–2307. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00169-9>
- Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: Definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl 1), S46–S54. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.11.01>
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>
- Cristofani, P., Di Lieto, M. C., Casalini, C., Pecini, C., Baroncini, M., Pessina, O., Gasperini, F., Dasso Lang, M. B., Bartoli, M., Chilosì, A. M., & Milone, A. (2023). Specific Learning Disabilities and Emotional-Behavioral Difficulties: Phenotypes and Role of the Cognitive Profile. *Journal of Clinical Medicine*, 12(5), Article 5.
<https://doi.org/10.3390/jcm12051882>
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., & Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome

- measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45(10), 930–946.
<https://doi.org/10.1002/pits.20343>
- Demir, M. (2015). *Friendship and Happiness: Across the Life-Span and Cultures*. Springer.
- Demir, M., & Özdemir, M. (2010). Friendship, Need Satisfaction and Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 243–259. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9138-5>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103–157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L., & Diener, M. (1993). The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute? *Social Indicators Research*, 28(3), 195–223. <https://doi.org/10.1007/BF01079018>
- Doikou-Avlidou, M. (2015). The Educational, Social and Emotional Experiences of Students with Dyslexia: The Perspective of Postsecondary Education Students. *International Journal of Special Education*, 30(1), 132–145. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1094794>
- Dryburgh, N. S. J., Ponath, E., Bukowski, W. M., & Dirks, M. A. (2022). Associations between interpersonal behavior and friendship quality in childhood and adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 93(3), e332–e347.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13728>
- 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.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.005>

Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16(1), 51–74. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(94\)00028-8](https://doi.org/10.1016/0891-4222(94)00028-8)

Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*. Gutenberg.

Flynn, H. K., Felmlee, D. H., & Conger, R. D. (2017). The Social Context of Adolescent Friendships: Parents, Peers, and Romantic Partners. *Youth & Society*, 49(5), 679–705. <https://doi.org/10.1177/0044118X14559900>

Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). Methods and Measures: The Network of Relationships Inventory: Behavioral Systems Version. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 470–478. <https://doi.org/10.1177/0165025409342634>

Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293–301. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>

Haft, S. L., Greiner de Magalhães, C., & Hoeft, F. (2023). A Systematic Review of the Consequences of Stigma and Stereotype Threat for Individuals With Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 193–209. <https://doi.org/10.1177/00222194221087383>

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1–13.

Hatzichristou, C., Polychroni, F., Besevegis, E., & Mylonas, K. (2011). Examination of developmental characteristics of school and psychosocial adjustment of preschool and school aged children according to the standardized test of Psychosocial Adjustment. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 18(4), 503–524.

- Havewala, M., Felton, J. W., & Lejuez, C. W. (2019). Friendship Quality Moderates the Relation between Maternal Anxiety and Trajectories of Adolescent Internalizing Symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 41(3), 495–506.
<https://doi.org/10.1007/s10862-019-09742-1>
- Heiman, T. (2002). Prevalence of loneliness and friendship in children with learning disabilities: Children's, parents' and teachers' perceptions. *International Journal of Child & Family Welfare*, 5(1–2), Article 1–2.
<https://ugp.rug.nl/IJCFW/article/view/37569>
- Heward, W. L., (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση. Τόπος.*
- Hojjat, M., & Moyer, A. (2017). *The Psychology of Friendship*. Oxford University Press.
- Holder, M. D., & Coleman, B. (2015). Children's Friendships and Positive Well-Being. In M. Demir (Ed.), *Friendship and Happiness: Across the Life-Span and Cultures*, 81–97. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9603-3_5
- Hruschka, D. J. (2010). *Friendship: Development, Ecology, and Evolution of a Relationship*. University of California Press.
- Huang, S.-t. T., Hsiao, T.-E., & Tran-Chi, V.-L. (2019). An investigation of friendship quality development in Taiwanese and Vietnamese children. *International Research Journal of Social Sciences*, 8(4), 11-21.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149–158.
<https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- Huebner, E. S. (2001). *Manual for the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale*. USA: University of South Carolina.

- Huebner, E. S. (2004). Research on Assessment of Life Satisfaction of Children and Adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1), 3–33.
<https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3>
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2002). An Introduction to the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 60(1), 115–122.
<https://doi.org/10.1023/A:1021252812882>
- Jalloh, A. (2014). Measuring Happiness: Examining Definitions and Instruments. *Illuminare*, 12. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/illuminare/article/view/3635>
- Kalka, D., & Lockiewicz, M. (2018). Happiness, Life Satisfaction, Resiliency and Social Support in Students with Dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 493–508. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1411582>
- Καναβού Ε., Σταύρου Μ., Φωτίου Α. & Κοκκέβη Α. (2020). Οι έφηβοι στην Ελλάδα και στις 44 χώρες του προγράμματος HBSC/WHO 2018. *Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών & Ιατρικής Ακριβείας «Κώστας Στεφανής»*.
https://www.epipsi.gr/images/Documents/HBSC2018_07_International.pdf
- Kirk, S. A. (1977). Specific learning disabilities. *Journal of Clinical Child Psychology*, 6(3), 23–26. <https://doi.org/10.1080/15374417709532776>
- Kostas, A., Lekka, E., Pilafas, G., & Louka, P. (2024). Breaking Barriers: Strategies for Early Dyslexia Identification in the Greek Educational System. *International Journal of Research and Review*, 11, 387–396. <https://doi.org/10.52403/ijrr.20240348>
- Kouvava, S., Antonopoulou, K., Kokkinos, C. M., & Voulgaridou, I. (2023). Psychometric properties of the Greek translation of the Friendship Quality Questionnaire. *Psychology in the Schools*, 60(4), 985–1005. <https://doi.org/10.1002/pits.22812>

- Kraft, C., & Mayeux, L. (2018). Associations Among Friendship Jealousy, Peer Status, and Relational Aggression in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 385–407. <https://doi.org/10.1177/0272431616670992>
- Li, Y., Li, Q., Zheng, J., Zeng, X., Shen, T., Chen, Q., & Yang, W. (2023). Prevalence and Trends in Diagnosed Learning Disability Among US Children and Adolescents From 1997 to 2021. *JAMA Pediatrics*, 177(9), 969–972. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.2117>
- Lichner, V., Petriková, F., & Žiaková, E. (2021). Adolescents self-concept in the context of risk behaviour and self-care. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 57–70. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1884102>
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Vernice, M., & Sarti, D. (2021). Comparison on Well-Being, Engagement and Perceived School Climate in Secondary School Students with Learning Difficulties and Specific Learning Disorders: An Exploratory Study. *Behavioral Sciences*, 11(7), 103. <https://doi.org/10.3390/bs11070103>
- Lynch, S. (2015). Friendship and Happiness From a Philosophical Perspective. In M. Demir (Ed.), *Friendship and Happiness: Across the Life-Span and Cultures* (pp. 3–18). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9603-3_1
- Mallanhanse, A. K., Alias, N. F., & Bidin, S. S. N. B. A. (2020). Peer Acceptance among Learning Disabilities (LD) and Mainstream Students in Inclusive Classroom in a Primary School. *South Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(2), Article 2. <https://acspublisher.com/journals/index.php/sajssh/article/view/1146>
- Malvaso, A., & Kang, W. (2022). The relationship between areas of life satisfaction, personality, and overall life satisfaction: An integrated account. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894610>

- Mamas, C., Bjorklund, P., Daly, A. J., & Moukarzel, S. (2020). Friendship and support networks among students with disabilities in middle school. *International Journal of Educational Research*, 103, 101608. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101608>
- Μέττα, Γ., & Σκορδιαλός, Ε. (2020). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 707. <https://doi.org/10.12681/edusc.2716>
- McCullough, G., & Huebner, E. S. (2003). Life Satisfaction Reports of Adolescents with Learning Disabilities and Normally Achieving Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21(4), 311–324. <https://doi.org/10.1177/073428290302100401>
- Oishi, S., Graham, J., Kesebir, S., & Galinha, I. C. (2013). Concepts of Happiness Across Time and Cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(5), 559–577. <https://doi.org/10.1177/0146167213480042>
- Organization for Economic Cooperation and Development (2023). *PISA 2022 Results (Volume I and II)-Country Notes: Greece*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/greece_a24e696b-en.html
- Pahl, R., & Pevalin, D. J. (2005). Between family and friends: A longitudinal study of friendship choice. *The British Journal of Sociology*, 56(3), 433–450. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2005.00076.x>
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί* (Νέα διευρυμένη έκδοση). Πεδίο.
- Παπάζογλου, Α. (2014). Ο ρόλος της οικογένειας και των συνομηλίκων στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 177-193.

- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Piko, B. F., & Dudok, R. (2023). Strengths and Difficulties among Adolescent with and without Specific Learning Disorders (SLD). *Children*, 10(11), Article 11. <https://doi.org/10.3390/children10111741>
- Policarpo, V. (2015). What Is a Friend? An Exploratory Typology of the Meanings of Friendship. *Social Sciences*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/socsci4010171>
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. Γ., Μπίμπου, Α., & Μπίμπου-Νάκου, Ι. (Eds.). (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583–630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Raboteg-Saric, Z., & Sakic, M. (2014). Relations of Parenting Styles and Friendship Quality to Self-Esteem, Life Satisfaction and Happiness in Adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 9(3), 749–765. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9268-0>
- Roach, A. (2019). A concept analysis of adolescent friendship. *Nursing Forum*, 54(3), 328–335. <https://doi.org/10.1111/nuf.12332>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2011). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford Press.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1–28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1

- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Salik, S., Sadiq, M., & Masroor, U. (2022). Specific learning disorder and associated psychosocial difficulties in emerging adolescents: an exploratory study. *Pakistan Journal of Social Research*, 4(04), 366–374. <https://doi.org/10.52567/pjsr.v4i04.820>
- Scanlon, G., McEnteggart, C., & Barnes-Holmes, Y. (2019). The academic and social profiles of pupils with attention deficit hyperactivity disorder and mild general learning disability in mainstream education in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 344–352. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12453>
- Schumacher, J., Hoffmann, P., Schmä, C., Schulte-Körne, G., & Nöthen, M. M. (2007). Genetics of dyslexia: The evolving landscape. *Journal of Medical Genetics*, 44(5), 289–297. <https://doi.org/10.1136/jmg.2006.046516>
- Schwab, S. (2019). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies*, 45(3), 390–401. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509774>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301–1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(1), 475–492. <https://doi.org/10.1007/BF00352944>
- Simpkins, S. D., Parke, R. D., Flyr, M. L., & Wild, M. N. (2006). Similarities in Children's and Early Adolescents' Perceptions of Friendship Qualities Across Development, Gender, and Friendship Qualities. *The Journal of Early Adolescence*, 26(4), 491–508. <https://doi.org/10.1177/0272431606291941>

- Son, D., & Padilla-Walker, L. M. (2020). Happy Helpers: A Multidimensional and Mixed-Method Approach to Prosocial Behavior and Its Effects on Friendship Quality, Mental Health, and Well-Being During Adolescence. *Journal of Happiness Studies*, 21(5), 1705–1723. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00154-2>
- Σταμάτης, Π. (2022). Προοπτική ακαδημαϊκής εξέλιξης παιδιού με γενικές μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα: Μια μελέτη περίπτωσης βασισμένη σε επικοινωνιακές διδακτικές πρακτικές. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 11(1), 10–20. <https://doi.org/10.12681/revmata.31179>
- Stanford, E., & Delage, H. (2020). Complex syntax and working memory in children with specific learning difficulties. *First Language*, 40(4), 411–436. <https://doi.org/10.1177/0142723719889240>
- Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., Καναβού, Ε., & Κοκκέβη, Α. (2023). Η ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων: η κατάσταση στην Ελλάδα το 2022 και διαχρονικά. *Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών & Ιατρικής Ακριβείας «ΚΩΣΤΑΣ ΣΤΕΦΑΝΗΣ»*. https://www.epipsi.gr/images/Documents/EPIPSI_2022-Mental_health__wellbeing-Adolescents-Greece_UMHRI.pdf
- Sullivan, H. S. (Ed.). (2013). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315014029>
- Tallal, P. (1991). Hormonal influences in developmental learning disabilities. *Psychoneuroendocrinology*, 16(1), 203–211. [https://doi.org/10.1016/0306-4530\(91\)90079-9](https://doi.org/10.1016/0306-4530(91)90079-9)
- Tani, F., Smorti, A., & Peterson, C. (2015). Is friendship quality reflected in memory narratives? *Journal of Social and Personal Relationships*, 32(3), 281–303. <https://doi.org/10.1177/0265407515573601>

- Tarawneh, R. K. A. (2017). Friendship Skills of Students with Learning Disabilities in Jordan from the Perspectives of Their Teachers and the Effect of Some Variables on It. *Open Journal of Social Sciences*, 5(8), Article 8. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.58011>
- Terry, T., & Huebner, E. S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35(1), 39–52. <https://doi.org/10.1007/BF01079237>
- Thien, L. M., Razak, N. A., & Jamil, H. (2012). Friendship Quality Scale: Conceptualization, Development and Validation. In *Australian Association for Research in Education (NJI)*. Australian Association for Research in Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED542465>
- Τσιόρβα, Π., Βασιλείου, Η., & Δημητρίου, Ε. (2019). Δυσκολίες των μαθητών Α' Λυκείου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) στη μετάφραση και την κατανόηση των Αρχαίων: η οπτική των καθηγητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 1485. <https://doi.org/10.12681/edusc.1760>
- Τσουβέλας, Γ., & Παπουλίδη, Α. (2024). Σχολική Δέσμευση και ικανοποίηση από τη ζωή σε μαθητές δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13(1), <https://doi.org/10.12681/hjre.36849>
- Tsouvelas, G., Papoulidi, A., & Pavlopoulos, V. (2022). Decreasing trends in adolescent life satisfaction: the role of developmental and demographic factors. *Developmental & Adolescent Health*, 2 (1), <https://doi.org/10.54088/10.54088/6i68j>
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες—Διδακτικές παρεμβάσεις*. <https://doi.org/10.57713/kallipos-504>
- ValÅs, H. (1999). Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173–192. <https://doi.org/10.1023/A:1009626828789>

- Vaughn, S., Elbaum, B., & Boardman, A. G. (2001). The Social Functioning of Students With Learning Disabilities: Implications for Inclusion. *Exceptionality*, 9(1–2), 47–65.
<https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666991>
- Veenhoven, R. (1996). *The study of life-satisfaction*. Ανακτήθηκε από
<https://repub.eur.nl/pub/16311/>
- Vukman, K. B., Lorger, T., & Schmidt, M. (2018). Perceived self-efficacy and social anxiety changes in high school students with learning disabilities (LD) during first year of secondary vocational education. *European Journal of Special Needs Education*.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1410320>
- Waldrip, A. M., Malcolm, K. T., & Jensen-Campbell, L. A. (2008). With a Little Help from Your Friends: The Importance of High-quality Friendships on Early Adolescent Adjustment. *Social Development*, 17(4), 832–852. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00476.x>
- Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T.-R., & Kinos, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 170–184. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579545>
- Webster, A. A., & Carter, M. (2013). Mutual Liking, Enjoyment, and Shared Interactions in the Closest Relationships between Children with Developmental Disabilities and Peers in Inclusive School Settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(4), 373–393. <https://doi.org/10.1007/s10882-012-9319-8>
- Wiener, J. (2004). Do Peer Relationships Foster Behavioral Adjustment in Children with Learning Disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21–30.
<https://doi.org/10.2307/1593629>

- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A Multisource Exploration of the Friendship Patterns of Children with and Without Learning Disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 127–141. <https://doi.org/10.1023/A:1014701215315>
- Wood, M. A., Bukowski, W. M., & Santo, J. B. (2017). Friendship Security, But Not Friendship Intimacy, Moderates the Stability of Anxiety During Preadolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(6), 798–809. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1094742>
- World Health Organization (1998). The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL). <https://www.who.int/tools/whoqol>
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Τυπωθήτω.

Παράρτημα**Δημογραφική κλίμακα**

Φύλο: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐ Άλλο ☐

Τάξη Φοίτησης: Β' Γυμνασίου ☐

Γ' Γυμνασίου ☐

Με ποιους ζεις;

Με τους δύο γονείς μου ☐

Μόνο με τη μαμά ☐

Μόνο με το μπαμπά ☐

Μόνο με τους παππούδες ☐

Άλλο:

Έχεις αδέρφια; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Αν ναι, πόσα;

Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων

Μητέρα: Δημοτικό ☐

Γυμνάσιο ☐

Λύκειο ☐

Ανώτερη Σχολή/ Πανεπιστήμιο ☐

Πατέρας: Δημοτικό ☐

Γυμνάσιο ☐

Λύκειο ☐

Ανώτερη Σχολή/ Πανεπιστήμιο ☐

Συμμετέχεις σε εξωσχολικές δραστηριότητες; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Συμμετέχεις σε κάποιοι είδους υποστηρικτικό πρόγραμμα; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Αν ναι, τί είδους; (Μπορείς να επιλέξεις περισσότερα από ένα): Ψυχολογική Υποστήριξη ☐

Ειδικό Παιδαγωγικό Πρόγραμμα ☐

Εργοθεραπεία ☐

Λογοθεραπεία ☐

Τμήμα Ένταξης ☐

Φροντιστήριο/Ιδιαίτερα ☐

Έντυπο Γονικής Συγκατάθεσης για Συμμετοχή σε Έρευνα

Σας ζητείται να δώσετε την συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στο ερευνητικό πρόγραμμα που διεξάγεται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας των Μουρελάτου Μαρία, Μπροτζάκη Ζωή, Ρέγα Ελευθερία, Τσερπέλη Μαρία Ελένη και Χρα Κωνσταντίνα στο ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας του **Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**.

Οι ακόλουθες πληροφορίες παρέχονται προς ενημέρωσή σας προκειμένου να αποφασίσετε αν επιθυμείτε να συμμετέχετε.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με τις αντιλήψεις εφήβων (με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) για την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή όπως για παράδειγμα οι μεταβλητές της Ποιότητας Φιλίας, της Ικανοποίησης απ' τη Ζωή, της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, του Προσανατολισμού Στόχων, του Αισθήματος Μοναξιάς και του Κοινωνικού Άγχους. Στην έρευνα θα συμμετάσχουν μαθητές και μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η διαδικασία θα λάβει χώρα στο σχολείο εντός του σχολικού ωραρίου από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας και η διαδικασία χορήγησης δεν θα υπερβεί συνολικά τη μία διδακτική ώρα.

Κατά την διαδικασία συλλογής των δεδομένων, **θα τηρηθεί αυστηρά η ανωνυμία των συμμετεχόντων και το απόρρητο των ερωτηματολογίων** με τη χρήση κωδικών αντί ονομάτων. Σας επισημαίνουμε ότι **όλα τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θεωρούνται προσωπικά δεδομένα και θα τηρηθεί η κείμενη νομοθεσία περί προσωπικών δεδομένων**.

☐ Έχω διαβάσει τις ανωτέρω αναφερόμενες πληροφορίες και συμφωνώ να συμμετέχει το παιδί μου στην παραπάνω ερευνητική διαδικασία.

☐ Το παιδί μου έχει διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών-δυσλεξίας

Ημερομηνία/...../2024

Υπογραφή γονέα ή νόμιμου κηδεμόνα.....

Στοιχεία Επικοινωνίας

Φοιτήτριες: eleftheriarega97@gmail.com

mariamourelatou99@gmail.com

zbrotzaki@gmail.com

constancechra@gmail.com

marilena.eli96@gmail.com

Επιστημ. Υπεύθυνη: fpolychr@psych.uoa.gr