

## Έχει «χρώμα» η μοναξιά; Αντιλήψεις και εμπειρίες των παιδιών

Ευαγγελία Γαλανάκη

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Πανεπιστήμιο Αθηνών*

### Εισαγωγή

Μια θεμελιώδης, πανανθρώπινη εμπειρία, η μοναξιά, έχει γίνει τις τελευταίες λίγες δεκαετίες αντικείμενο έρευνας στα παιδιά και τους εφήβους. Η έρευνα άργησε, διότι επικρατούσε η άποψη ότι τα παιδιά δεν νιώθουν μοναξιά και δεν είναι σε θέση να την περιγράψουν ικανοποιητικά. Ωστόσο, όπως έχει πλέον καταδειχθεί από τους ψυχολόγους και τους ψυχιάτρους, η μοναξιά, ως η δυσάρεστη εμπειρία που απορρέει από τα πραγματικά ή αντιληπτά ελλείμματα των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, σε ποσοτικό ή/και ποιοτικό επίπεδο, στην οικειότητα και στο αίσθημα του ανήκειν, και περιλαμβάνει την επιθυμία για επαφή, είναι παρούσα από την αρχή της ζωής του ανθρώπου (για ανασκοπήσεις βλ. Asher & Paquette, 2003· Cacioppo & Patrick, 2008· Γαλανάκη, 2006· Goossens, 2006· Rotenberg & Hymel, 1999).

Τα ερευνητικά δεδομένα που διαθέτουμε σήμερα για τη μοναξιά στα παιδιά και τους εφήβους δείχνουν ότι τουλάχιστον 10%-15% νιώθουν πολλή μοναξιά, εφόσον επιλέγουν το ανώτατο άκρο των κλιμάκων που περιέχουν τα σχετικά ερωτηματολόγια (Asher, Hymel & Renshaw, 1984· Asher & Wheeler, 1985· Cassidy & Asher, 1992· Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999· Luftig, 1987· Parkhurst & Asher, 1992).

Όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες (Galanaki, 2004a· b· Bever-Witherby, 1986· Hymel, Tarulli, Hayden, Thomson & Terrell-Deutsch, 1999· Wolfe, 1978· Wolfe & Laufer, 1974), τα παιδιά σχολικής ηλικίας (6-12 ετών) βιώνουν μοναξιά και είναι σε θέση να την περιγράψουν δίνοντας έγκυρους ορισμούς, που προσεγγίζουν τους επίσημους λεξικολογικούς ορισμούς της έννοιας. Μάλιστα, ήδη από την προσχολική ηλικία (5 ετών), τα παιδιά ορίζουν τη μοναξιά αναφέροντας και τα δύο βασικά συστατικά της: να είναι κανείς μόνος και να νιώθει λυπημένος (Cassidy & Asher, 1992). Στη σχολική ηλικία έχουν διαπιστωθεί τρεις διαστάσεις στους ορισμούς της μοναξιάς που δίνουν τα παιδιά (Galanaki, 2008·

Hymel et al., 1999), οι ακόλουθες: (α) η συναισθηματική διάσταση, δηλαδή η αντίληψη των παιδιών ότι η μοναξιά σχετίζεται με συναισθήματα, κυρίως τη λύπη και την ανία (β) η γνωστική διάσταση, δηλαδή η αντίληψη των παιδιών ότι οι διαπροσωπικές και οι κοινωνικές σχέσεις δεν ικανοποιούν ανάγκες, όπως η συντροφικότητα και η συναισθηματική υποστήριξη και (γ) η διάσταση των διαπροσωπικών πλαισίων, δηλαδή η αντίληψη των παιδιών ότι η μοναξιά εμφανίζεται σε συγκεκριμένα πλαίσια, που είναι ο σωματικός αποχωρισμός (π.χ., απώλεια, προσωρινή απουσία) και η ψυχική απομάκρυνση (π.χ., σύγκρουση, απόρριψη). Στις τρεις αυτές διαστάσεις προστέθηκε και η διάσταση του κινήτρου (Galanaki, 2004a), δηλαδή η αντίληψη των παιδιών ότι η μοναξιά περιλαμβάνει και την επιθυμία για εγκαθίδρυση νέων σχέσεων ή αποκατάσταση των παλαιών.

Όσο για τη διάκριση ανάμεσα στη μοναξιά («νώθω μόνος») και στη μόνωση («είμαι μόνος»), η οποία θεωρείται βασικό συστατικό μιας ώριμης κατανόησης της μοναξιάς, τα παιδιά μπορούν, ήδη από την ηλικία των επτά ετών, να την επιτύχουν (Galanaki, 2004a· Hymel et al., 1999). Η ικανότητα όμως να αντιλαμβάνονται ότι η μοναξιά είναι δυνατόν να εμφανίζεται και με την παρουσία άλλων («μοναξιά μέσα στο πλήθος») είναι αρχικά περιορισμένη και αυξάνεται σταδιακά, για να φθάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο στο τέλος της σχολικής ηλικίας (Galanaki, 2004a).

Στους ορισμούς της μοναξιάς που δίνουν τα παιδιά, η μοναξιά συνυπάρχει συχνά με τη μόνωση (παρά το ότι, αν ερωτηθούν, όπως είδαμε, μπορούν να διακρίνουν τις δύο έννοιες) και η στάση τους απέναντι στη μόνωση είναι μάλλον αρνητική ή αμφιθυμική (Coleman, 1974· Corsano, Majorano & Champretavy, 2006· Goossens & Marcoen, 1999a· Kroger, 1985· Larson, 1997· Larson & Richards, 1991· Marcoen & Goossens, 1993· Marcoen, Goossens & Caes, 1987). Επίσης, το συναίσθημα που συνοδεύει τη μόνωση των παιδιών –συγκεκριμένα, των προεφήβων (11-12 ετών), που έχουν μελετηθεί– είναι μάλλον αρνητικό (Larson & Richards, 1991), πράγμα που μειώνεται, αλλά δεν εξαλείφεται στην εφηβεία. Στην εφηβεία, το συναίσθημα είναι, παραδόξως, και θετικό και αρνητικό (Larson & Csikszentmihalyi, 1978· 1980).

Παρά τη μειωμένη, όμως, αντοχή των παιδιών να είναι μόνα –μειωμένη σε σχέση με την εφηβική ηλικία–, αποτελεί σημαντικό μέρος της ζωής τους και ο χρόνος της μόνωσης, τον οποίο, όπως τα ίδια δηλώνουν (Galanaki, 2004a· Galanaki, Mylonas & Vogiatzoglou, submitted), επιθυμούν για μια σειρά λόγων, όπως: για να ονειροπολούν, να στοχάζονται, να επιλύουν προβλήματα, να διαφυλάττουν τον ιδιωτικό χαρακτήρα της ζωής τους, να αποφεύγουν την κριτική των άλλων και να αισθάνονται ελευθερία, αλλά και να ασχολούνται με δραστηριότητες όπως παιχνίδι, άθληση, κατασκευές και, τέλος, για να συγκεντρώνονται και να έχουν καλές επιδόσεις. Είναι, λοιπόν, φανερό ότι τα παιδιά είναι σε θέση, όταν ερωτηθούν, να αναγνωρίσουν και την ευεργετική, δημιουργική, εποικοδομητική διάσταση της μόνωσης. Σε όλα τα παραπάνω ευρήματα, διακρίνει κανείς το λεγόμενο «παράδοξο της μόνωσης» (Larson, 1999): ενώ μπορεί ακόμη και ένα μικρό παιδί να επιθυμεί μερικές φορές τη μόνωση και να την επιδιώκει για τις

ευεργετικές της λειτουργίες, ταυτόχρονα μπορεί να νιώθει και επώδυνη μοναξιά.

Το παράδοξο αυτό επιτείνεται ακόμη περισσότερο από τα ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν θετική, ανάλογη σχέση ανάμεσα στη μοναξιά και στη θετική στάση προς τη μόνωση κατά τη μέση και ύστερη παιδική ηλικία (Goossens & Beyers, 2002· Terrell-Deutsch, 1999) και κατά την εφηβεία (Goossens, Lasgaard, Vanhalst, Mathias & Masy, 2009· Goossens & Marcoen, 1999b· Marcoen & Goossens, 1993· Marcoen *et al.*, 1987). Πιθανές ερμηνείες είναι οι ακόλουθες: Η μοναξιά μπορεί να έχει γίνει στο παιδί συνήθεια, τρόπος ζωής, ή να βρίσκει το παιδί στη μόνωση ένα ελκυστικό καταφύγιο και μια προστασία απέναντι στις απαιτητικές και απειλητικές σχέσεις, ή να δηλώνει ότι του αρέσει να είναι μόνο ως αντίδραση, ως άμυνα (π.χ. εκλογίκευση) απέναντι στην επώδυνη μοναξιά («καλύτερα μόνος μου παρά ...») κ.ά.

Συμπερασματικά, οι λίγες μέχρι τώρα διεθνείς έρευνες για την αντίληψη της μοναξιάς από τα παιδιά δείχνουν ότι τα παιδιά μπορούν να έχουν μια αρκετά πολύπλοκη (με την έννοια της συνύπαρξης των αντιθέτων) και έγκυρη κατανόηση της εμπειρίας αυτής και ότι αυτή η κατανόηση υφίσταται αλλαγές από την αρχή προς το τέλος της σχολικής ηλικίας. Η παρούσα έρευνα, που αποτελεί μέρος ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος για τη μοναξιά των παιδιών, επιχειρεί να φωτίσει κάποιες άλλες όψεις της αντίληψης αυτής στην πρώτη, μέση και ύστερη παιδική ηλικία, οι οποίες δεν έχουν, από όσο γνωρίζουμε, ερευνηθεί, τις ακόλουθες: τα συνώνυμα και τα αντίθετα της μοναξιάς, την αντίληψή της μέσω της αναλογίας του χρώματος που τα παιδιά θεωρούν ότι συμβολίζει τη μοναξιά, καθώς και την εμπειρία της μοναξιάς του παρελθόντος και την πρόβλεψη της μοναξιάς του μέλλοντος. Η βαθύτερη κατανόηση της αντίληψης και της εμπειρίας των παιδιών για τη μοναξιά, μέσα από ένα σχέδιο έρευνας που βασίζεται στις πρόσωπο-με-πρόσωπο συνεντεύξεις μαζί τους, θεωρείται απαραίτητη για όσους έρχονται σε επαφή με τα παιδιά, με δεδομένο ότι η μοναξιά είναι όχι μόνο ένα αναπόδραστο βίωμα, συνυφασμένο με την ανθρώπινη ύπαρξη, αλλά αποτελεί και ένα σημαντικό δείκτη ψυχικής υγείας και ευεξίας.

## Μέθοδος

### Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν 180 παιδιά που φοιτούσαν στη Β' ( $M_{\text{ηλικίας}} = 7,7$  έτη), στη Δ' ( $M_{\text{ηλικίας}} = 9,7$  έτη) και στη Στ' ( $M_{\text{ηλικίας}} = 11,6$  έτη) δημοτικού, με συνολικό μέσο όρο ηλικίας 9,7 έτη, από 10 σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά. Τα παιδιά είναι ισόποσα μοιρασμένα στις τρεις τάξεις (60 από κάθε τάξη) και στα δύο φύλα (90 από κάθε φύλο). Επελέγησαν με τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας από σχολεία που επίσης επελέγησαν με την ίδια μέθοδο. Από κάθε σχολείο επελέγησαν 18 μαθητές, με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, με βάση τον αριθμό τους στον κατάλογο της τάξης. Όλα τα παιδιά δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Εξασφαλίστηκε και η γονική συναίνεση για τη συμ-

μετοχή τους. Προέρχονταν από οικογένειες μέσου και μέσου-κατώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.

## Μέσο συλλογής δεδομένων

### Ημιδομημένη συνέντευξη

Διεξήχθη ατομική ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελείται από 31 ερωτήσεις, που αξιολογούν το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη μοναξιά, τις αιτίες της και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Το περιεχόμενο της συνέντευξης διαμορφώθηκε με βάση τις έρευνες των Bever-Witherby (1986) και Hymel *et al.* (1999), καθώς και με βάση δύο πιλοτικές έρευνες στην Ελλάδα (Γαλανάκη, 2000· Γαλανάκη & Μπεζεβέργης, 1996).

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι εννέα ερωτήσεις της συνέντευξης που αναλύονται στην παρούσα έρευνα. Οι αναλύσεις των υπόλοιπων ερωτήσεων έχουν παρουσιαστεί σε άλλες εργασίες (Besevegis & Galanaki, 2010· Γαλανάκη, 2003· 2004· Galanaki, 2004a· b· 2008).

### Πίνακας 1

#### Οι ερωτήσεις της συνέντευξης (όσες αναλύονται στην παρούσα έρευνα)

##### Συχνότητα της μοναξιάς

1. Πόσο συχνά νιώθεις μοναξιά; (Συχνά, Μερικές φορές, Ποτέ)

##### Αντίληψη της μοναξιάς

2. Μπορείς να μου πεις μια άλλη λέξη που θα πει/σημαίνει και αυτή «μοναξιά», μια συνώνυμη λέξη;
3. Όταν ακούς τη λέξη «μοναξιά», ποιο χρώμα σου έρχεται στο νου;
4. Μπορείς να μου πεις μια λέξη που είναι αντίθετη από τη λέξη «μοναξιά»;

##### Ανάμνηση της μοναξιάς του παρελθόντος

5. Θυμάσαι κάποια φορά στη ζωή σου που είχες νιώσει πολλή μοναξιά; [Εάν το παιδί απαντήσει ναι]
6. Πες μου τι είχε γίνει τότε.
7. Τι σε βοήθησε να το ξεπεράσεις, να νιώσεις λιγότερη μοναξιά;

##### Πρόβλεψη για τη μοναξιά του μέλλοντος

8. Πιστεύεις ότι θα νιώθεις ή δεν θα νιώθεις μοναξιά σε ένα ή δύο χρόνια από τώρα;
9. Θα νιώθεις πιο πολλή ή πιο λίγη μοναξιά όταν θα μεγαλώσεις;

## Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι συνεντεύξεις έγιναν σε μια ήσυχη αίθουσα στο χώρο του σχολείου. Προτού να ξεκινήσει η συνέντευξη, οι συνεντευκτές αφιέρωσαν χρόνο να γνωριστούν με τα παιδιά, για παράδειγμα συζητώντας για τα ενδιαφέροντα των τελευταίων, ώστε να εγκαθιδρυσουν μια σχέση εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας, συνεργασίας και ενσυναίσθησης.

Οι συνεντευκτές ήταν 10 τελειόφοιτες φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (η καθεμία διεξήγαγε 18 συνεντεύξεις), οι οποίες είχαν ασκηθεί, κατά το προηγούμενο εξάμηνο των σπουδών τους, στη διεξαγωγή της ερευνητικής συνέντευξης, μέσω θεωρητικού σεμιναρίου και πρακτικής άσκησης με εποπτεία (η καθεμία με τέσσερις συνεντεύξεις για το θέμα της μοναξιάς).

Οι γενικές οδηγίες που δόθηκαν στα παιδιά ήταν:

*Θα ήθελα να μάθω τι γνωρίζουν τα παιδιά για τη μοναξιά. Θα ήθελα να με βοηθήσεις να καταλάβω τι γνωρίζουν τα παιδιά της ηλικίας σου για τη μοναξιά. Γι' αυτό θα ήθελα να συζητήσουμε οι δυο μας. Έχω ρωτήσει κι άλλα παιδιά και με έχουν βοηθήσει κι εκείνα να καταλάβω τι γνωρίζουν τα παιδιά για τη μοναξιά. Θα ήθελα και τη δική σου βοήθεια. Αυτά που θα μου πεις δεν θα τα πω σε κανέναν, δάσκαλο, συμμαθητή, μητέρα, πατέρα. Δεν είναι μάθημα και δεν θα πάρεις βαθμό γι' αυτά. Όλων των παιδιών οι απαντήσεις είναι σωστές, γιατί είναι αυτό που πιστεύει και νιώθει το κάθε παιδί.*

Οι συνεντευκτές είχαν την ευχέρεια να παραλλάσσουν τη σειρά των ερωτήσεων, ανάλογα με τις απαντήσεις του κάθε παιδιού. Επίσης, χρησιμοποιούσαν συχνά τις φράσεις «Πες μου λίγο περισσότερα γι' αυτό», «Θα ήθελες να μου το εξηγήσεις περισσότερο αυτό;», «Και τι άλλο;» και άλλες παρόμοιες, για να αντλήσουν από τα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερες απαντήσεις. Δεν έδιναν καμία άλλη νύξη και καμία άλλη καθοδήγηση στα παιδιά, και κυρίως απέφευγαν να χρησιμοποιούν λέξεις που περιγράφουν τη μοναξιά, όπως «συναίσθημα», «μόνος», «λυπημένος» κ.λπ. Επίσης, έδιναν στα παιδιά, και ιδιαίτερα σε εκείνα που δυσκολεύονταν να εκφράσουν ανοιχτά τις απόψεις τους, ενθάρρυνση του τύπου: «Σ' ευχαριστώ πολύ που με βοηθάς να καταλάβω τι θα πει μοναξιά, πώς τη βλέπουν τα παιδιά της ηλικίας σου» ή «Είναι πολύ σημαντικά αυτά που μου λες για να καταλάβω τι είναι η μοναξιά για τα παιδιά της ηλικίας σου». Για την υπ' αριθμόν 1 ερώτηση, οι απαντήσεις «Συχνά», «Μερικές φορές» και «Ποτέ» δίνονταν εκτυπωμένες σε ένα χαρτί, που τοποθετούνταν μπροστά στο παιδί. Ο ερευνητής διάβαζε φωναχτά τις απαντήσεις και ζητούσε από το παιδί να υπογραμμίσει την απάντηση που προτιμά.

Οι συνεντευκτές κατέγραφαν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πιστότητα και λεπτομέρεια τις απαντήσεις των παιδιών. Διευκρίνισαν στα παιδιά γιατί συνέβαινε αυτό: «Τα γράφω γιατί είναι πολύ σημαντικά και θέλω να τα θυμάμαι». Στο τέλος της συνέντευξης δήλωσαν στα παιδιά: «Με αυτά που μου είπες με βοήθησες πολύ να καταλάβω τι γνωρίζουν τα παιδιά της ηλικίας σου για τη μοναξιά. Σ' ευχαριστώ πολύ».

Από το αρχείο του σχολείου αντλήθηκαν και καταγράφηκαν οι ημερομηνίες γέννησης των παιδιών. Τηρήθηκε απόλυτα το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων και των απαντήσεων των παιδιών.

## Ευρήματα και Συζήτηση

### Συχνότητα της μοναξιάς

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ποσοστά (%) των παιδιών που απάντησαν «Συχνά», «Μερικές φορές» και «Ποτέ» στην ερώτηση «Πόσο συχνά νιώθεις μοναξιά;».

### Πίνακας 2

**Κατανομή συχνότητας (ποσοστά %) των απαντήσεων των παιδιών στην ερώτηση «Πόσο συχνά νιώθεις μοναξιά;», ως προς την τάξη, το φύλο και για το σύνολο**

Μοναξιά	Β' δημοτικού $M = 7,7$ έτη $n = 60$			Δ' δημοτικού $M = 9,7$ έτη $n = 60$			Στ' δημοτικού $M = 11,6$ έτη $n = 60$			Αγόρια $n = 90$		Κορίτσια $n = 90$		Σύνολο $M = 9,7$ έτη $N = 180$	
	A %	K %	Σ %	A %	K %	Σ %	A %	K %	Σ %	A %	K %	Σ %	A %	K %	Σ %
Συχνά	0,0	6,7	3,3	13,3	6,7	10,0	3,3	13,3	8,3	5,6	8,9	7,2			
Μερικές φορές	73,3	83,3	78,3	46,7	83,3	65,0	70,0	63,3	66,7	63,3	76,7	70,0			
Ποτέ	26,7	10,0	18,3	40,0	10,0	25,0	26,7	23,3	25,0	31,1	14,4	22,8			

Σημείωση: A = Αγόρια, K = Κορίτσια, Σ = Σύνολο.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, ένα πολύ υψηλό ποσοστό παιδιών, που υπερβαίνει τα δύο τρίτα του συνολικού δείγματος, παραδέχεται ανοικτά σε μια απλή ερώτηση ότι νιώθει «μερικές φορές» μοναξιά. Αν στο ποσοστό αυτό προστεθεί και το 7,2% που παραδέχεται ότι νιώθει «συχνά» μοναξιά, τότε πρόκειται για ένα πραγματικά εντυπωσιακό ποσοστό παιδιών – 77,2% – που παραδέχονται ότι έχουν βιώσει ή/και βιώνουν αυτή την εμπειρία.

Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ηλικίας:  $\chi^2(4, N = 180) = 3,685, p = 0,450$ . Παρατηρείται όμως στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου:  $\chi^2(2, N = 180) = 7,323, p = 0,026$ . Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, τα κορίτσια δηλώνουν ότι νιώθουν «Συχνά» και «Μερικές φορές» μοναξιά σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι τα αγόρια, καθώς και ότι δεν νιώθουν «Ποτέ» μοναξιά σε μικρότερο ποσοστό από ό,τι τα αγόρια. Το εύρημα αυτό ισχύει, σε γενικές γραμμές, και για τα τρία ηλικιακά επίπεδα.

### Λέξεις συνώνυμες της μοναξιάς

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι πιο συχνά αναφερόμενες από τα παιδιά συνώνυμες λέξεις της μοναξιάς (δεν παρουσιάζονται όσες έχουν απόλυτη συχνότητα ίση με 1).

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά όλων των ηλικιών επιδεικνύουν ευχέρεια στην παραγωγή συνώνυμων – αρκετά από αυτά αναφέρουν περισσότερες από μία συνώνυμες λέξεις και τα ποσοστά των παιδιών που δεν απάντησαν είναι χαμηλά. Ωστόσο, διαπιστώνουμε μια διαφοροποίηση στα μεγαλύτερα παιδιά (Στ' δημοτικού), τα οποία, αντίθετα από τα μικρότερα, αναφέρουν πιο συχνά μια λέξη δηλωτική συναισθήματος (π.χ., «στενοχώρια»), αντί μια λέξη δηλωτική της κυριολεκτικής απομόνωσης (π.χ., «μόνος/-η»). Επίσης, χρησιμοποιούν αρκετά συχνά τους όρους «απομόνωση», «απομονωμένος/-η» και «απομάκρυνση», που δεν τους χρησιμοποιούν καθόλου τα μικρότερα παιδιά. Πρόκειται, όπως φαίνεται, για την κοινωνική απομόνωση, που δεν ταυτίζεται με την κυριολεκτική απομόνωση, δηλαδή την κατάσταση κατά την οποία είναι κανείς μόνος του κάπου.

### Πίνακας 3

#### Λέξεις συνώνυμες της μοναξιάς

B' δημοτικού (M = 7,7 έτη)		Δ' δημοτικού (M = 9,7 έτη)		Στ' δημοτικού (M = 11,6 έτη)	
f %		f %		f %	
Μόνος/-η	20 45,4	Μόνος/-η	15 36,6	Στενοχώρια	8 21,1
Λύπη	6 13,6	Στενοχώρια	10 24,4	Μόνος/-η	6 15,8
Στενοχώρια	5 11,4	Λύπη	8 19,5	Απομόνωση	5 13,2
Μοναχικός/-ή	3 6,8	Μοναχικός/-ή	2 4,9	Απομονωμένος/-η	4 10,5
Ερημιά	2 4,5	Μοναχούλης/-α	2 4,9	Λύπη	4 10,5
Θλίψη	2 4,5	Στενοχωρημένος/-η	2 4,9	Απομάκρυνση	3 7,9
		Πλήξη	2 4,9	Μοναχικός/-ή	2 5,3
Κλάμα	2 4,5			Έρημος/-η	2 5,3
Βαριέμαι	2 4,5			Λυπημένος/-η	2 5,3
Φτώχεια	2 4,5			Θλίψη	2 5,3
Δεν ξέρω	2 4,5	Δεν ξέρω	9 15,0	Δεν ξέρω	2 5,3

#### Λέξεις αντίθετες της μοναξιάς

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι πιο συχνά αναφερόμενες από τα παιδιά αντίθετες λέξεις της μοναξιάς (δεν παρουσιάζονται όσες έχουν απόλυτη συχνότητα ίση με 1).

Σε γενικές γραμμές, όπως είδαμε και με τις συνώνυμες λέξεις, τα παιδιά όλων των ηλικιών επιδεικνύουν ευχέρεια στην παραγωγή αντιθέτων – αρκετά από αυτά αναφέρουν περισσότερες από μία αντίθετες λέξεις και τα ποσοστά των παιδιών που δεν απάντησαν είναι πολύ χαμηλά. Ωστόσο, και εδώ παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ηλικία. Τα μεγαλύτερα παιδιά (Δ' και Στ' δημοτικού) αναφέρουν μεγαλύτερο εύρος λέξεων από ό,τι τα μικρότερα παιδιά (B' δημοτικού).



**Πίνακας 4**  
**Λέξεις αντίθετες της μοναξιάς**

Β' δημοτικού ( $M = 7,7$ έτη)		Δ' δημοτικού ( $M = 9,7$ έτη)		Στ' δημοτικού ( $M = 11,6$ έτη)	
$f\%$		$f\%$		$f\%$	
Χαρά	19 41,3	Ευτυχία	11 22,0	Φιλία	16 25,0
Φιλία	10 21,7	Χαρά	7 14,0	Χαρά	13 23,3
Παρέα	6 13,0	Παρέα	6 12,0	Ευτυχία	8 12,5
Χαρούμενος/-η	4 8,7	Φιλία	5 10,0	Παρέα	8 12,5
Ευτυχισμένος/-η	4 8,7	Ευτυχισμένος/-η	4 8,0	Χαρούμενος/-η	4 6,2
Φίλοι	3 6,5	Αγάπη	4 8,0	Διασκέδαση	4 6,2
		Χαρούμενος/-η	3 6,0	Συντροφιά	4 6,2
		Ευχαρίστηση	3 6,0	Ευχαριστημένος/-η	3 4,7
		Φίλοι	3 6,0	Φίλοι	2 3,1
		Συντροφιά	2 4,0	Κοινωνικότητα	2 3,1
		Μαζί	2 4,0	Δεν ξέρω	5 8,3
Δεν ξέρω	4 6,7	Δεν ξέρω	2 3,3		

Επίσης, τα μεγαλύτερα παιδιά (Στ' δημοτικού) αναφέρουν πιο συχνά από τις άλλες λέξεις τη λέξη «φιλία», κάτι που συμφωνεί με τη μεγάλη συχνότητα με την οποία αυτά ακριβώς τα μεγαλύτερα παιδιά αναφέρουν ως συνώνυμη λέξη την (κοινωνική) απομόνωση.

### Το «χρώμα» της μοναξιάς

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, το μαύρο είναι το πιο συχνά αναφερόμενο χρώμα της μοναξιάς από τα παιδιά όλων των ηλικιών και ακολουθούν το γκρι και άλλα σκούρα, «ψυχρά» χρώματα, όπως το μωβ, το μπλε, το καφέ, το κίτρινο.

**Πίνακας 5**  
**Το «χρώμα» της μοναξιάς**

Β' δημοτικού ( $M = 7,7$ έτη)		Δ' δημοτικού ( $M = 9,7$ έτη)		Στ' δημοτικού ( $M = 11,6$ έτη)	
$f\%$		$f\%$		$f\%$	
Μαύρο	35 62,5	Μαύρο	37 57,8	Μαύρο	38 57,6
Κόκκινο	6 10,7	Γκρι	6 9,4	Γκρι	11 16,7
Γκρι	5 7,8	Μωβ	5 7,8	Άσπρο	6 9,1
Άσπρο	4 7,1	Κόκκινο	5 7,8	Μωβ	4 6,1
Μπλε	2 3,6	Καφέ	4 6,2	Μπλε	3 4,5
Γαλάζιο	2 3,6	Κίτρινο	4 6,2	Καφέ	2 3,0
Πράσινο	2 3,6	Μπλε	3 4,7	Κίτρινο	2 3,0

Τα σκούρα αυτά χρώματα συμβολίζουν για τα παιδιά τη μελαγχολική, σχεδόν πένθιμη, ψυχική διάθεση του ανθρώπου που νιώθει μοναξιά, όπως άλλωστε δηλώθηκε και στις απαντήσεις τους για τον ορισμό της. Ακολουθούν αντιπρο-



σωπευτικές απαντήσεις των παιδιών.

«Το μαύρο, γιατί είναι το πιο άσχημο πράγμα».

«Το μαύρο, γιατί όταν νιώθεις μόνος είναι σαν να τα βλέπεις όλα μαύρα».

«Το μαύρο, γιατί είναι σκοτάδι παντού και δεν βλέπεις τίποτα».

«Το μαύρο, σαν το χρώμα του χάρου».

«Το μαύρο. Όπως όταν πεθαίνουν, οι συγγενείς φοράνε μαύρα».

«Το μαύρο, γιατί το μαύρο δηλώνει ότι ο άνθρωπος είναι απομονωμένος και ζει μες στη θλίψη».

«Το μαύρο, το καφέ. Γιατί είναι σκούρα χρώματα, μελαγχολικά, κι ένα χρώμα μπορεί να χαρακτηρίσει τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου».

«Το μωβ σκούρο, του πένθους, μαύρο».

«Το μωβ, γιατί το βρίσκω συναισθηματικό, δεν είναι άσχημο, είναι μελαγχολικό. Δεν διάλεξα το μαύρο, γιατί είναι το πιο μελαγχολικό απ' όλα. Είναι για όταν έχει γίνει κάτι εντελώς απροσδόκητο, όταν έχει πεθάνει κάποιος».

«Το γκριζο. Γιατί είναι ένα χρώμα σκούρο κι όταν ακούω γκριζο μου έρχεται η μελαγχολία στο μυαλό μου».

«Το κίτρινο, γιατί είναι το χρώμα του μίσους».

Το άσπρο χρώμα αναφέρεται από ένα μικρό αριθμό παιδιών και αιτιολογείται συνήθως ως χρώμα ενδεικτικό της απόλυτης ανυπαρξίας χρώματος, του κενού:

«Το άσπρο, γιατί μου φέρνει θλίψη».

«Το άσπρο, γιατί έτσι είναι τα δάκρυά μας».

«Το άσπρο. Μερικά άτομα, που έχουν πρόβλημα στο μυαλό, που έχουν χάσει τα λογικά τους, κλείνονται, τους βάζουν μαζί με το ζουρλομανδύα και τους κλείνουν σε ένα άσπρο δωμάτιο. Αυτό νομίζω ότι τους κάνει να θλίβονται, μια θλίψη νιώθουν μέσα τους. Δεν τους ενδιαφέρει το πρόβλημά τους, αλλά τους ενδιαφέρει ότι δεν είναι κανείς μέσα στο άσπρο το δωμάτιο, βλέπεις γύρω σου το κενό και ... αυτό!».

Το κόκκινο χρώμα αναφέρεται συνήθως από τα μικρότερα παιδιά (Β' και Δ' δημοτικού), τα περισσότερα από τα οποία δείχνουν μια αδυναμία να αιτιολογήσουν την επιλογή του. Ίσως είναι το πρώτο χρώμα που τους έρχεται στο μυαλό γενικά και όχι ειδικά για τη μοναξιά. Ωστόσο, κάποια παιδιά αιτιολογούν την επιλογή του χρώματος αυτού επικαλούμενα τη σχέση του με το αίμα.

«Το κόκκινο, επειδή είναι μόνος και δεν είναι ζεστός και είναι κόκκινα τα μάγουλά του από το κρύο».

«Το κόκκινο, γιατί κόκκινο είναι και το αίμα».

Τα παιδιά αναφέρουν λιγότερο συχνά και άλλα χρώματα.

«Κάπως σε γαλάζιο ... Πώς είναι το δάκρυ; Γιατί, όταν κάποιο παιδί έχει μοναξιά, μπορεί να βγει κάποια βόλτα και να δει τον ουρανό ή τη θάλασσα ή τα παιδιά που είναι στην εξοχή πάνε σε κάποια λίμνη και βλέπουν το πρόσωπό τους στο νερό».

«Το πράσινο, γιατί, άμα η γη δεν έχει πράσινο, δέντρα, θα 'ναι έρημη και θα νιώθει πολλή μοναξιά».

## Ανάμνηση της μοναξιάς του παρελθόντος

Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό παιδιών – 73,9% του συνολικού δείγματος – δηλώνει στη σχετική ερώτηση ότι θυμάται κάποια φορά στη ζωή του να έχει νιώσει πολλή μοναξιά. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ηλικίας: 66,7% για τη Β' δημοτικού, 71,7% για την Δ' δημοτικού και 83,3% για την Στ' δημοτικού:  $\chi^2(2, N = 180) = 4,550, p = 0,103$ . Ωστόσο, παρατηρείται μια αυξητική τάση, καθώς τα μεγαλύτερα παιδιά αναμένεται λογικά να διαθέτουν και να μπορούν να εκφράσουν περισσότερες αναμνήσεις που σχετίζονται με το βίωμα της μοναξιάς από ό,τι τα μικρότερα. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου: 72,2% για τα αγόρια και 75,6% για τα κορίτσια,  $\chi^2(1, N = 180) = 0,115, p = 0,734$ .

Στις αναμνήσεις των παιδιών διακρίνονται η συναισθηματική διάσταση, η γνωστική διάσταση, η διάσταση των διαπροσωπικών πλαισίων και η διάσταση του κινήτρου (Galadaki, 2004a· 2008· Hymel *et al.*, 1999). Υπάρχει ωστόσο μια τάση, επειδή ζητείται από τα παιδιά να περιγράψουν συγκεκριμένες εμπειρίες του παρελθόντος, να αναφέρουν συνήθως τις επιμέρους περιπτώσεις της διάστασης των διαπροσωπικών πλαισίων. Τα παιδιά περιγράφουν μεταβάσεις-ορόσημα και τραυματικά γεγονότα της ζωής τους, όπως η είσοδος στο σχολείο (Α' δημοτικού), η αλλαγή σχολείου, μια ασθένεια, η διάλυση μιας φιλίας, το διαζύγιο των γονέων, η ασθένεια των γονέων ή άλλων συγγενών, ο θάνατος του κατοικίδιου ζώου κ.ά. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις των παιδιών (στην παρένθεση δίνεται η ηλικία του παιδιού: ο πρώτος αριθμός είναι τα έτη και ο δεύτερος οι μήνες).

«Ήμουν μόνος μου και είχαν φύγει όλοι κι είχα ξυπνήσει το πρωί κι έκλαιγα» (Αγόρι, 7:5).

«Είχε φύγει η μαμά μου από το σπίτι και είχε πάει μαζί και την αδελφή μου. Έκαναν πολλές ώρες να γυρίσουν. Εγώ τότε έκλαιγα και κοιτάζα το παράθυρο να δω αν έρχονται» (Κορίτσι, 7:11).

«Μια φορά ... που είχα τσακωθεί στην Α' τάξη με τις φίλες μου και με είχαν αφήσει μόνη μου» (Κορίτσι, 9:9).

«Είχα τσακωθεί με τους φίλους μου και δεν με ήθελαν καθόλου, ενώ δεν έφταιγα εγώ» (Κορίτσι, 9:10).

«Όταν είχε πεθάνει ο παππούς μου. Πήγαινα Β' ή Γ' δημοτικού. Δεν ήθελα τίποτα να κάνω» (Κορίτσι, 11:1).

«Στην Δ' τάξη. Είχα πει εγώ κάτι ψέματα και μετά πήγε μια φίλη μου και είπε στα άλλα κορίτσια αυτό το πράγμα και μετά αυτές πήγαν με το μέρος της κι έμεινα μόνη μου» (Κορίτσι, 11:7).

«Όταν μετακομίσαμε και δεν ήξερα κανένα απ' τα παιδιά που έμεναν στη γειτονιά και δεν είχα όρεξη να πηγαίνω στο πάρκο» (Αγόρι, 11:5).

«Θυμάμαι στην Α' δημοτικού. Ήμωνα πολύ ντροπαλός και αισθανόμουν πολύ περίεργα στο καινούριο περιβάλλον. Δεν μιλάγα σε κανέναν και καθόμουν μόνος» (Αγόρι, 11:5).

Στην ερώτηση για το τι βοήθησε τα παιδιά σε εκείνη την περίπτωση να νιώσουν λιγότερη μοναξιά, αναφέρεται μια αρκετά μεγάλη ποικιλία στρατηγικών αντιμετώπισης της μοναξιάς (για περισσότερα σχετικά με το θέμα αυτό, βλ. Besevegis & Galanaki, 2010). Είναι σαφής η τάση των μεγαλύτερων παιδιών (Στ' δημοτικού) να δηλώνουν ότι χρησιμοποίησαν γνωστικές στρατηγικές για τον έλεγχο του συναισθήματος (π.χ., λήθη, απόσπαση προσοχής, υποτίμηση της σοβαρότητας του προβλήματος), σε αντίθεση με τα μικρότερα παιδιά (Β' δημοτικού), που δεν αναφέρουν καμία τέτοια στρατηγική – κάποιες ελάχιστες αναφορές στις στρατηγικές αυτές γίνονται από τα παιδιά του ενδιάμεσου ηλικιακού επιπέδου (Δ' δημοτικού).

### Πρόβλεψη για τη μοναξιά του μέλλοντος

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, περισσότερο από τα δύο-τρίτα του συνολικού δείγματος εκφράζουν, όταν ερωτώνται σχετικά, την αισιόδοξη πεποίθηση ότι στο μέλλον θα νιώθουν «λιγότερη» ή «καθόλου» μοναξιά. Τη μεικτή απάντηση, δηλαδή και «λιγότερη» και «περισσότερη» μοναξιά, την αιτιολογούν τα παιδιά δηλώνοντας ότι εξαρτάται από τις συνθήκες της ζωής τους, τις σχέσεις τους κ.λπ. στο μέλλον. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική μείωση της συχνότητας της αισιόδοξης πρόβλεψης και αντίστοιχη αύξηση της συχνότητας της απαισιόδοξης πρόβλεψης, καθώς και της μεικτής απάντησης:  $\chi^2(2, N = 180) = 15,005, p = 0,020$ . Επίσης, μόνο στα μικρότερα παιδιά (Β' δημοτικού) παρατηρείται η αναμενόμενη τάση να δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν πόση μοναξιά θα νιώθουν στο μέλλον – και το ποσοστό αυτής της απάντησης είναι πολύ μικρό. Τα κορίτσια κάνουν πιο θετική πρόβλεψη σε σύγκριση με τα αγόρια, αφού δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι θα νιώθουν στο μέλλον «λιγότερη» ή «καθόλου» μοναξιά και σε μικρότερο ποσοστό ότι θα νιώθουν «περισσότερη» μοναξιά ή δίνουν μεικτή απάντηση:  $\chi^2(1, N = 180) = 10,781, p = 0,013$ .

#### Πίνακας 6

**Κατανομή συχνότητας (ποσοστά %) για την πρόβλεψη της μοναξιάς του μέλλοντος, ως προς την τάξη, το φύλο και για το σύνολο**

	Τάξη			Φύλο		Σύνολο N = 180	
	Β' δημ. n = 60 %	Δ' δημ. n = 60 %	Στ' δημ. n = 60 %	Αγόρια n = 90 %	Κορίτσια n = 90 %		
Λιγότερη ή καθόλου		80,0	71,7	61,7	67,8	74,4	71,1
Περισσότερη		10,0	23,3	20,0	15,6	20,0	17,8
Μεικτή απάντηση		6,7	5,0	18,3	16,7	3,3	10,0
Δεν γνωρίζω		3,3	0,0	0,0	0,0	2,2	1,1

Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, αυτά α-

ναφέρθηκαν σε επιμέρους πλευρές της γνωστικής διάστασης της μοναξιάς (π.χ., συντροφικότητα) και της διάστασης των διαπροσωπικών πλαισίων (π.χ., απώλεια) (περισσότερα για τις διαστάσεις αυτές βλ. στο Galanaki, 2008) καθώς και σε διάφορες στρατηγικές για την αντιμετώπισή της (π.χ., ενασχόληση με δραστηριότητες).

Είναι ενδιαφέρον ότι, για την περίπτωση που τα παιδιά δηλώνουν ότι θα νιώθουν στο μέλλον πιο λίγη μοναξιά, σημειώνουμε τη συνειδητοποίηση του παιδιού ότι, ωριμάζοντας, θα φοβάται λιγότερο – κυρίως να μένει μόνο του –, θα έχει πιο πολλές γνώσεις (γενικές, καθώς και ειδικές για τη μοναξιά) και ικανότητες, και θα είναι πιο κοινωνικό και ανεξάρτητο. Σε πολλές περιπτώσεις, βέβαια, η αισιοδοξία αυτή των παιδιών δεν έχει λογική εξήγηση: στις απαντήσεις τους διαφαίνεται ένα αίσθημα παντοδυναμίας, μια πίστη ότι η μοναξιά θα περιοριστεί στο μέλλον, καθώς θα διορθωθούν «ως διά μαγείας» τα πιο πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο παρόν, όπως η έλλειψη φίλων, η έλλειψη έμπιστων φίλων, οι συγκρούσεις κ.ά. Η μη αιτιολογημένη αυτή αισιοδοξία δηλώνεται συνήθως από τα μικρότερα παιδιά (Β' δημοτικού). Για την περίπτωση που τα παιδιά δηλώνουν ότι θα νιώθουν στο μέλλον πιο πολλή μοναξιά, σημειώνουμε τη συνειδητοποίηση του παιδιού ότι, ωριμάζοντας, θα κατανοεί περισσότερα πράγματα και θα αντιλαμβάνεται τη σοβαρότητα των προβλημάτων, καθώς και ότι θα έχει αναμνήσεις και θα νοσταλγεί το παρελθόν, τα «χαμένα» παιδικά χρόνια. Επίσης, συναντώνται ελάχιστες αναφορές σε πιθανές κοινωνικές αλλαγές του μέλλοντος, όπως η ανάπτυξη της τεχνολογίας, που ενδέχεται να ενισχύσουν τη μοναξιά των ανθρώπων. Όπως είναι αναμενόμενο, αυτές οι τελευταίες απαντήσεις αναφέρονται κυρίως από τα μεγαλύτερα παιδιά (Στ' δημοτικού). Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις των παιδιών.

«Θα νιώθω πιο λίγη, γιατί θα 'μαι πιο μεγάλος, θα καταλαβαίνω πιο πολύ και δεν θα φοβάμαι τόσο. Θα είμαι πιο δυναμωμένος και θα μπορώ να υπερασπίζομαι τον εαυτό μου» (Αγόρι, 7:9).

«Θα νιώθω πιο λίγη, γιατί θα 'μαι μεγάλος, με πιο πολλούς φίλους» (Αγόρι, 7:6).

«Θα νιώθω πιο λίγη μοναξιά, γιατί θα είμαι μεγάλη και δεν θα φοβάμαι να μένω μόνη μου» (Κορίτσι, 8:2).

«Λιγότερη, γιατί θα είμαι μεγαλύτερη και θα μπορώ τη μοναξιά» (Κορίτσι, 7:11).

«Λιγότερη, γιατί τότε θα είμαι πιο μεγάλη και θα καταλαβαίνω πιο πολλά για τη μοναξιά» (Κορίτσι, 9:10).

«Λιγότερη μοναξιά, γιατί θα έχω πολλούς φίλους» (Κορίτσι, 9:5).

«Όταν θα πάω στο Γυμνάσιο, θα νιώθω μοναξιά, γιατί θα χάσω τις φίλες μου» (Κορίτσι, 9:4).

«Θα νιώθω πιο πολλή. Γιατί θα έχω πολύ διάβασμα και θα βλέπω λιγότερο τις φίλες μου και δεν θα παίζω με τα αδέρφια μου και τις κούκλες μου. Θα πηγαίνουμε λιγότερες βόλτες λόγω διαβάσματος» (Κορίτσι, 9:5).

«Περισσότερη, γιατί τότε θα είμαι πιο μεγάλος, έτσι θα καταλαβαίνω καλύτερα τι γίνεται και θα το παίρνω πιο πολύ στα σοβαρά» (Αγόρι, 11:8).

«Θα νιώθω. Πιο πολλή. Γιατί θα περνάνε τα χρόνια, θα έχω το άγχος ότι μεγαλώνω και φεύγουν οι παιδικές αναμνήσεις, χάνω τις φίλες μου, χάνω και κάποιιο παιδί που νιώθω ... που έχω αίσθημα γι' αυτό, τα παιδικά μου χρόνια, την τάξη μου, τους δασκάλους μου. Χάνω ... τη μυρωδιά της παιδικής ασχολίας, το σχολείο ...» (Κορίτσι, 11:7).

«Όσο αναπτύσσεται η τεχνολογία, τόσο περισσότερη μοναξιά θα νιώθουμε. Παλιά η μία γειτόνισσα πήγαινε στην άλλη για να μαγειρέψουν. Τώρα στις μεγάλες πόλεις, στις πολυκατοικίες οι άνθρωποι που μένουν δεν γνωρίζονται καν μεταξύ τους. Με την τεχνολογία διαλύονται οι σχέσεις. Λένε ότι ακόμα και τα μαθήματα θα γίνονται μέσω Internet και όχι στο σχολείο. Αυτό θα είναι τρέλα. Ανάλογα το μέλλον πάντως. Δεν ξέρω πόση μοναξιά θα νιώθω» (Αγόρι, 11:10).

«Εξαργάται ... αν έχω χάσει κάποιον δικό μου, θα νιώθω πιο πολλή ... δεν ξέρω ... κανείς δεν ξέρει το μέλλον του. Όταν μεγαλώσω αρκετά, όμως, πιστεύω ότι θα νιώθω πιο λίγη μοναξιά. Θα έχω κάνει οικογένεια και θα είμαι μαζί τους» (Αγόρι, 11:4).

«Ανάλογα με τα καινούρια πράγματα που θα ιδρυνθούν. Ο μπαμπάς μου δουλεύει σε μια εταιρία με H/Y και μου είπε ότι έφτιαξαν ένα πρόγραμμα που λες στον H/Y “άνοιξε” και ανοίγει. Στο μέλλον δεν θα κάνουμε τίποτα μόνοι μας, θα είμαστε σαν ρομπότ και θα νιώθουμε πιο πολλή μοναξιά» (Αγόρι, 11:1).

«Πιο πολλή. Θα έχω πολύ διάβασμα και λίγο χρόνο για παιχνίδια. Θα θυμάμαι και τα παλιά και θα μελαγχολώ» (Αγόρι, 11:10).

«Το καλύτερο είναι να μη νιώθω. Δεν ξέρω όμως» (Αγόρι, 11:3).

«Πιστεύω ότι θα νιώθω πιο πολλή μοναξιά. Ας πούμε, άμα χωρίσω με το αγόρι μου, θα στενοχωριέμαι και δεν θα νιώθω καλά» (Κορίτσι, 11:5).

## Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος για τη μοναξιά των παιδιών σχολικής ηλικίας. Ο σκοπός της ήταν να εξετάσει ορισμένες πλευρές του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά, από την αρχή της παιδικής ηλικίας μέχρι και την προεφηβεία, αντιλαμβάνονται τη μοναξιά (συνώνυμα, αντίθετα, αναλογία με χρώμα), αλλά και την έχουν βιώσει (ανάμνηση μοναξιάς παρελθόντος) και την προβάλλουν στη μελλοντική ζωή τους (πρόβλεψη μοναξιάς μέλλοντος).

Το πρώτο σημαντικό εύρημα είναι ότι η μοναξιά είναι ένα συχνό βίωμα και στην παιδική ηλικία, εφόσον τουλάχιστον τα δύο τρίτα των παιδιών παραδέχονται ανοικτά ότι την έχουν βιώσει, είτε όταν ερωτώνται πόσο συχνά τους συμβαίνει είτε όταν τους ζητείται να ανακαλέσουν μια εμπειρία μοναξιάς από το παρελθόν – και μάλιστα δεν παρατηρείται αύξηση ή μείωση με την ηλικία. Θεωρούμε ότι, όταν ένα παιδί παραδέχεται σε μια τέτοια ερώτηση μια δυσάρεστη εμπειρία, η δήλωσή του είναι σχεδόν πάντα έγκυρη. Ενδέχεται, μάλιστα, ένας αριθμός παιδιών που δήλωσαν ότι δεν νιώθουν ποτέ μοναξιά να μην απαντούν έγκυρα, δηλαδή να μη θέλουν να παραδεχθούν αυτή την εμπειρία (π.χ., υιοθετούν

αμυντική στάση). Όσον αφορά την κατανόηση της ίδιας της έννοιας, τόσο τα συνώνυμα όσο και τα αντίθετα που αναφέρουν τα παιδιά, από την αρχή μέχρι το τέλος της σχολικής ηλικίας, είναι σε γενικές γραμμές έγκυρα, σύμφωνα με τους επίσημους λεξικολογικούς ορισμούς της μοναξιάς. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τα ευρήματα άλλων ερευνών για την έγκυρη κατανόηση της μοναξιάς ήδη από την προσχολική ηλικία (Cassidy & Asher, 1992· Galanaki, 2004a· b· Hymel *et al.*, 1999· Wolfe, 1978· Wolfe & Laufer, 1974). Φαίνεται όμως ότι με την ηλικία αυξάνεται η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι μοναξιά και μόνωση μπορεί να μη συμβαδίζουν, καθώς και να αναφέρει ένα προσωπικό συναίσθημα, όπως η λύπη, αντί για μια αντικειμενική κατάσταση, όπως το «είμαι μόνος», πράγμα που δείχνει τη βαθμιαία κατανόηση της υποκειμενικότητας που ενέχει η εμπειρία της μοναξιάς. Ακόμη, στην ύστερη παιδική ηλικία (ή προεφηβεία), τα παιδιά, όταν ερωτώνται για τις αντίθετες της μοναξιάς λέξεις, καταφέρνουν να αρθρώσουν ένα πιθανό «αντίδοτο» της μοναξιάς, τη φιλία (είναι το πιο συχνό αντίθετο), περισσότερο από ό,τι τα μικρότερα παιδιά, και να μη μείνουν απλώς στην αναφορά θετικών συναισθημάτων, όπως η χαρά και η ευτυχία.

Όταν τα παιδιά καλούνται να σκεφθούν τη μοναξιά με βάση την αναλογία του χρώματος που την αντιπροσωπεύει, επιλέγουν σκούρα και ψυχρά χρώματα, επιβεβαιώνοντας το εύρημα ερευνών σε άλλες χώρες (Coleman, 1974· Corsano *et al.*, 2006· Goossens & Marcoen, 1999a· Kroger, 1985· Larson, 1997· Larson & Richards, 1991· Marcoen *et al.*, 1987· Marcoen & Goossens, 1993) ότι η συναισθηματική εμπειρία της μοναξιάς είναι δυσφορική και ότι η στάση προς τη μόνωση των παιδιών είναι μάλλον αρνητική ή, έστω, αμφιθυμική. Για να αιτιολογήσουν την επιλογή του χρώματος, τα παιδιά επικαλούνται τη θλίψη, τη μελαγχολία, το πένθος, το σκοτάδι, το κενό, την τρέλα, στοιχεία που συνιστούν μια αρκετά πολύπλοκη κατανόηση της έννοιας της μοναξιάς.

Οι αναμνήσεις της μοναξιάς του παρελθόντος (που στα παιδιά, βέβαια, δεν είναι και τόσο μακρινό) καταδεικνύουν ότι αυτά τα βιώματα μοναξιάς, που τείνουν να διατηρούν στη μνήμη τους τα παιδιά και να ανακαλούν όταν ερωτώνται, σχετίζονται με τραυματικές εμπειρίες, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο σοβαρές και χρόνιες, όπως η απώλεια, η προσωρινή απουσία, η μετακίνηση, η σύγκρουση, η απόρριψη και άλλα παρόμοια. Τα παιδιά, σύμφωνα με τις αναφορές τους τουλάχιστον, διαθέτουν τρόπους αντιμετώπισης αυτών των καταστάσεων, οι οποίοι φαίνεται να εκφράζουν μια όλο και πιο αυξημένη ικανότητα για αυτορρύθμιση (ρύθμιση συναισθήματος, σκέψεων και συμπεριφοράς) με την πάροδο του χρόνου (περισσότερα για τις στρατηγικές αυτές, όπως προέκυψαν στο ίδιο ερευνητικό πρόγραμμα, βλ. Besevegis & Galanaki, 2010).

Όσον αφορά τη θέση της μοναξιάς στη μελλοντική ζωή των παιδιών, η χαρακτηριστική αίσθηση παντοδυναμίας των μικρότερων παιδιών, η οποία είναι εμφανής σε πολλές εκδηλώσεις της ζωής τους, προέκυψε και εδώ. Αντίθετα, τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά είχαν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τη μοναξιά με τρόπο σχετικό (όχι απόλυτο) και από διάφορες οπτικές γωνίες, ώστε τελικά εξέφραζαν επιφυλάξεις για την πρόβλεψή τους. Αυτό συνιστά μια πιο ώ-



ριμη αναπαράσταση της εμπειρίας της μοναξιάς, η οποία ενέχει και την αναγνώριση του παράδοξου χαρακτήρα της (Larson, 1999).

Τέλος, σε σύγκριση με τα αγόρια, τα κορίτσια παραδέχονται ότι νιώθουν μοναξιά πιο συχνά, ωστόσο κάνουν πιο αισιόδοξη πρόβλεψη για τη μοναξιά τους στο μέλλον. Η διαφορά φύλου ως προς τη συχνότητα της μοναξιάς θα μπορούσε να μην αντικατοπτρίζει πραγματική διαφορά, αλλά να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της διαφορετικής κοινωνικοποίησης των φύλων. Σύμφωνα με αυτή, τα κορίτσια παραδοσιακά ανατρέφονται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και στα σχετικά με αυτές συναισθήματα, αλλά και ενθαρρύνονται να τα εκφράζουν ανοικτά, ενώ τα αγόρια προωθούνται περισσότερο προς την αυτονομία και την ανεξαρτησία, και αποθαρρύνονται να εκφράζουν ανοικτά τα συναισθήματά τους, και μάλιστα τα αρνητικά, ως ένδειξη αδυναμίας (για ανασκόπηση, βλ. Fischer, 2000). Και ακριβώς αυτή η έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη δυνατότητα ρύθμισής τους από το ίδιο το άτομο είναι δυνατόν να οδηγεί τα κορίτσια σε μεγαλύτερη αισιοδοξία για το μέλλον της μοναξιάς στη ζωή τους.

Καταλήγοντας, οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι είναι χρήσιμο να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη μοναξιά. Επειδή η μοναξιά είναι σύμφυτη με την ανθρώπινη φύση, είναι βέβαιο ότι θα κάνει την εμφάνισή της και θα επηρεάσει τη ζωή του παιδιού στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινότητα. Αν βοηθήσουμε το παιδί να την αναγνωρίσει, να διακρίνει τις επιμέρους όψεις της αλλά και τις θετικές λειτουργίες της, να την εκφράσει με διάφορους τρόπους (π.χ., γραπτό λόγο, μορφές τέχνης) και να βρούμε αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης της επώδυνης μοναξιάς και αξιοποίησης της μόνωσης (βλ., π.χ., Γαλανάκη, 2006· Γαλανάκη & Σιγάλας, 2005· Galanaki, 2005), ουσιαστικά προάγουμε την ψυχική του υγεία, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα.

## Βιβλιογραφία

- Asher, S. R. - Hymel, S. - Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Asher, S. R. & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 75-78.
- Asher, S. R. & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- Besevegis, E. & Galanaki, E. P. (2010). Coping with loneliness in childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 7, 653-673.
- Bever-Witherby, I. (1986). *Children and loneliness: Grade and gender influences on understanding and coping*. Unpublished doctoral dissertation, University of Boston, Boston.
- Cacioppo, J. T. & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York: Norton.
- Γαλανάκη, Ε. (2000). *Τα παιδιά μιλούν για τη μοναξιά*. Αδημοσίευτο χειρόγραφο.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). Ο δάσκαλος και η μοναξιά: Η οπτική γωνία του παιδιού. *Επιστημονικό Βήμα του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών - Μελετών*, 2, 55-64.



- Γαλανάκη, Ε. (2004). Οικογένεια και μοναξιά: Η άποψη του παιδιού. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου*, 5(1), 53-79.
- Γαλανάκη, Ε. (2006). *Μοναξιά: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γαλανάκη, Ε. & Μπεζεβέγκης, Η. (1996). Αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής: Η περίπτωση της παιδικής μοναξιάς. *Ψυχολογία, Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας* [Ειδικό τεύχος: Θέματα Εξελεγκτικής Ψυχολογίας], 3(2), 72-84.
- Γαλανάκη, Ε. & Σιγάλας, Α. (2005). Πρόληψη και αντιμετώπιση της μοναξιάς του παιδιού και του εφήβου στο σχολικό πλαίσιο. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμυνας (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά του Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης»*. Τόμος Α' (σσ. 246-254). Αθήνα: Ατραπός.
- Cassidy, J. & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Coleman, J. (1974). *Relationships in adolescence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Corsano, P. - Majorano, M. - Champretavy, L. (2006). Psychological well-being in adolescence: The contribution of interpersonal relations and experience of being alone. *Adolescence*, 41, 341-353.
- Fischer, A. H. (2000) (Ed.). *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galanaki, E. P. (2004a). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development*, 28, 435-443.
- Galanaki, E. P. (2004b). Teachers and loneliness: The children's perspective. *School Psychology International*, 25, 92-105.
- Galanaki, E. P. (2005). Solitude in the school: A neglected facet of children's development and education. *Childhood Education*, 81, 128-132.
- Galanaki, E. P. (2008). Children's perceptions of loneliness. *Hellenic Journal of Psychology*, 5(3), 258-280.
- Galanaki, E. P. & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: Its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, 29, 1-21.
- Galanaki, E. P. - Mylonas, K. - Vogiatzoglou, P. (submitted). *Solitude in children: The experience of beneficial aloneness*.
- Goossens, L. (2006). Emotion, affect, and loneliness in adolescence. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 51-70). New York: Psychology Press.
- Goossens, L. & Beyers, W. (2002). Comparing measures of childhood loneliness: Internal consistency and confirmatory factor analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 31, 252-262.
- Goossens, L. - Lasgaard, M. - Vanhalst, J. - Mathias, S. - Masy, E. (2009). Loneliness and solitude in adolescence: A confirmatory factor analysis of alternative models. *Personality and Individual Differences*, 47, 890-894.
- Goossens, L. & Marcoen, A. (1999a). Adolescent loneliness, self-reflection, and identity: From individual differences to developmental processes. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 225-243). New York: Cambridge University Press.
- Goossens, L. & Marcoen, A. (1999b). Relationships during adolescence: constructive vs. negative themes and relational dissatisfaction. *Journal of Adolescence*, 22, 65-79.
- Hymel, S. - Tarulli, D. - Hayden Thomson, L. - Terrell-Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of children. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 80-106). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Kroger, J. (1985). Relationships during adolescence: a cross-national comparison of New Zealand and United States teenagers. *Journal of Adolescence*, 8, 47-56.
- Larson, R. W. (1990). The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review*, 10, 155-183.
- Larson, R. W. (1997). The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence. *Child Development*, 68, 80-93.
- Larson, R. W. (1999). The uses of loneliness in adolescence. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 244-262). New York: Cambridge University Press.
- Larson, R. W. & Csikszentmihalyi, M. (1978). Experiential correlates of time alone in adolescence. *Journal of Personality*, 46, 677-693.
- Larson, R. W. & Csikszentmihalyi, M. (1980). The significance of solitude in adolescent development. *Journal of Current Adolescent Medicine*, 2, 33-40.
- Larson, R. & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*, 62, 284-300.
- Luftig, R. L. (1987). Children's loneliness, perceived ease in making friends and estimated social adequacy: Development and social metacognition. *Child Study Journal*, 17, 35-53.
- Marcoen, A. & Goossens, L. (1993). Loneliness, attitude towards loneliness and solitude: Age differences and developmental significance during adolescence. In S. Jackson & H. Rondiguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 197-227). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marcoen, A.- Goossens, L. - Caes, P. (1987). Loneliness in pre- through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 561-577.
- Parkhurst, J. T. & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Rotenberg, K. J. & Hymel, S. (Eds.). (1999). *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Terrell-Deutsch, B. (1999). The conceptualization and measurement of childhood loneliness. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 11-33). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wolfe, M. (1978). Childhood and privacy. In I. Altman & J. Wohlhill (Eds.), *Children and the environment* (pp. 175-222). New York: Plenum.
- Wolfe, M. & Laufer, R. (1974). The concept of privacy in childhood and adolescence. In D. H. Carson (Ed.), *Man-environment interactions: Evaluations and applications, Part II* (pp. 29-54). Stroudsburg, PA: Dowden, Hutchinson & Ross.