

Ο δάσκαλος και η μοναξιά: Η οπτική γωνία του παιδιού

Ευαγγελία Γαλανάκη

Λέκτορας Εξελικτικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Η μοναξιά του ανθρώπου είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο με διαστάσεις που αφορούν το *συναίσθημα*, τη *σκέψη*, το *κίνητρο* και τη *συμπεριφορά*. Αναφέρεται στην κατάσταση κατά την οποία ο άνθρωπος βιώνει υποκειμενική δυσφορία (λύπη, ψυχικό πόνο), καθώς εκτιμά ότι είναι μόνος, απομονωμένος, αποκλεισμένος και, γενικά, ότι οι διαπροσωπικές ή/και οι κοινωνικές του σχέσεις είναι, ποσοτικά ή ποιοτικά, ελλειμματικές. Ο άνθρωπος έχει κίνητρο να διατηρήσει, να αποκαταστήσει ή να ανανεώσει τις σχέσεις του, να έλθει σε επαφή (Perlau & Perlman, 1982). Μοναξιά όμως σημαίνει και ότι ο κάθε άνθρωπος είναι ουσιαστικά μόνος, καθώς κανείς άλλος δεν μπορεί να γνωρίσει απόλυτα τις δικές του σκέψεις και τα δικά του συναισθήματα, είναι μια μοναδική και αβοήθητη ύπαρξη στον κόσμο, που έχει επίγνωση της μοναξιάς της και που πρέπει να την αποδεχτεί και να την αξιοποιήσει δημιουργικά – είναι η *υπαρξιακή* διάσταση της μοναξιάς (π.χ. Mijuskovic, 1979).

Η μοναξιά ως αντικείμενο έρευνας στο χώρο της ψυχικής υγείας έχει παραμεληθεί και αυτό ισχύει πολύ περισσότερο για τη μοναξιά των παιδιών (για μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τα παιδιά βλέπε Rotenberg & Hymel, 1999). Ένας τομέας μελέτης μέσα στο χώρο αυτό είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά. Γενικά, οι *στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων* (coping) έχουν οριστεί ως «οι συνεχώς μεταβαλλόμενες γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειες του ατόμου να χειριστεί συγκεκριμένες εξωτερικές ή/και εσωτερικές απαιτήσεις, που εκτιμά ότι τον επιβαρύνουν ή ότι υπερβαίνουν τα αποθέματά των δυνάμεών του» (Lazarus & Folkman, 1984, σ. 141).

Οι στρατηγικές αυτές έχουν διακριθεί σε δύο ευρείες κατηγορίες: η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις στρατηγικές που αποσκοπούν να αλλάξουν ή να κυριαρχήσουν σε ένα στοιχείο του ατόμου, του περιβάλλοντος ή της σχέσης ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον, το οποίο θεωρείται αγχογόνο. Έχουν ονομαστεί *στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα* (Lazarus & Folkman, 1984), *στρατηγικές πρωτογενούς ελέγχου* (Band & Weisz, 1988), *στρατηγικές προσέγ-*

γησης (Altshuler & Ruble, 1989), ενεργητικές στρατηγικές (Peterson, 1989) κ.ά. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις στρατηγικές που αποσκοπούν στο χειρισμό και στη ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων που σχετίζονται με την αγχώδη κατάσταση. Αυτές έχουν ονομαστεί στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα (Lazarus & Folkman, 1984), στρατηγικές δευτερογενούς ελέγχου (Band & Weisz, 1988), στρατηγικές μείωσης της έντασης και αποφυγής (Altshuler & Ruble, 1989, Peterson, 1989) (για μια περιεκτική και εμπειριστατωμένη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς και για την ψυχομετρική αξιολόγηση των στρατηγικών αυτών σε παιδιά και εφήβους στην Ελλάδα βλέπε Μπεξεβέγκης, 2001).

Ειδικά για το θέμα της μοναξιάς που εξετάζουμε εδώ, έχουν διερευνηθεί οι τρόποι με τους οποίους την αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι κυρίως, και λιγότερο οι έφηβοι και τα παιδιά. Σε μια από τις πιο σημαντικές τέτοιες έρευνες σε ενήλικους (Rubenstein & Shaver, 1982) εντοπίστηκαν τέσσερις στρατηγικές, που είναι κατά συχνότητα χρήσης: α) λύπη και παθητικότητα (κλάμα, υπερφαγία, παρακολούθηση τηλεόρασης, λήψη χαπιών-φαρμάκων, κατανάλωση αλκοόλ, υπερβολικός ύπνος και αδράνεια), β) ενεργητική αξιοποίηση της μοναξιάς (μέσω δραστηριοτήτων), γ) ξόδεμα χρημάτων (ως αντιστάθμιση ή ως απόσπαση προσοχής) και δ) κοινωνική επαφή. Επίσης, σε ενήλικους διαπιστώθηκαν οι ακόλουθες στρατηγικές αντιμετώπισης της μοναξιάς (Rokach & Brock, 1998): α) στοχασμός για τη μοναξιά, κατανόησή της, αποδοχή της, προσωπική ανάπτυξη και στροφή προς τη θρησκεία και την πίστη, β) αναζήτηση κοινωνικής επαφής μέσω ενός κοινωνικού δικτύου στήριξης και μέσω της αυξημένης δραστηριότητας και γ) απόσταση από τις ανθρώπινες σχέσεις και άρνηση της μοναξιάς.

Στις λίγες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε εφήβους, έχει διαπιστωθεί ότι, όταν νιώθουν μοναξιά, οι έφηβοι, με σειρά συχνότητας: α) βλέπουν τηλεόραση ή ακούν μουσική, β) απασχολούνται με μια δραστηριότητα και γ) αναζητούν την επικοινωνία με κάποιον (Moore & Schultz, 1983). Επίσης, έφηβοι που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές των Η.Π.Α. συνήθως α) απασχολούνται με μια δραστηριότητα, β) ακούν μουσική, γ) βλέπουν τηλεόραση, δ) συμμετέχουν σε ομαδικά αθλήματα, ε) παίζουν με κατοικίδια ζώα και, λιγότερο συχνά, α) παίρνουν χάπια-φάρμακα, β) καπνίζουν, γ) καταναλώνουν αλκοόλ, δ) τηλεφωνούν σε συγγενείς και ε) κάνουν εθελοντική εργασία (Woodward & Frank, 1988). Μεταξύ αυτών των εφήβων, όσοι είναι προικισμένοι-χαρισματικοί (έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, υψηλή σχολική επίδοση, ηγετικές ικανότητες και καλλιτεχνικά ταλέντα), συνήθως α) επιλέγουν ατομικές ασχολίες, β) επεκτείνουν τις κοινωνικές επαφές τους, γ) χρησιμοποιούν τη γνωστική αναπλαισίωση της κατάστασης, δ) επιδίδονται σε σωματικές δραστηριότητες και, λιγότερο συχνά, α) επιδίδονται σε θρησκευτικές και αλτρούιστικές δραστηριότητες, β) αναζητούν βοήθεια από ενήλικους ή συμβούλους και γ) επιλέγουν οδούς αρνητικής απόδρασης από τη μοναξιά (Woodward & Kalyan-Masih, 1990).

Οι λίγες σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν

την ικανότητα να χρησιμοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών αντιμετώπισης της μοναξιάς: αναζητούν κάποιον για να παίξουν, επιδίδονται σε μια ασχολία, κλαίνε ή αποσύρονται στον εαυτό τους (Demos, 1974) ασχολούνται με δραστηριότητες, προσπαθούν να αλλάξουν καταστάσεις και να διαμορφώσουν σχέσεις που οδηγούν σε ομαδικές δραστηριότητες (σε αντίθεση με τους εφήβους οι οποίοι, όπως φάνηκε στην έρευνα αυτή, προσπαθούν να κάνουν φίλους με στόχο τόσο τη στενή διαπροσωπική επαφή όσο και ενασχόληση με δραστηριότητες και επιχειρούν να βελτιώσουν τον εαυτό τους) (Bever-Witherby, 1986) και, ακόμη, τα παιδιά αναζητούν συντροφιά σε σημαντικούς άλλους, προσπαθούν να βελτιώσουν τον εαυτό τους, αναζητούν επαγγελματική βοήθεια (στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα - ενεργητικές στρατηγικές), ασχολούνται με δραστηριότητες, παίζουν μόνα τους, προσπαθούν να ρυθμίσουν το αρνητικό συναίσθημα και υιοθετούν παθητικούς τρόπους αντιμετώπισης, όπως το κλάμα, η υπερφαγία, η αδράνεια (στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα - παθητικές στρατηγικές) (Γαλανάκη & Μπεξεβέγκης, υπό δημοσίευση).

Δεν υπάρχουν όμως ερευνητικές εργασίες που να εξετάζουν πώς το παιδί αντιλαμβάνεται το ρόλο των σημαντικών προσώπων της ζωής του στην αντιμετώπιση της μοναξιάς του. Εφόσον ο άνθρωπος αναπτύσσεται μέσα σε πολύπλοκα συστήματα (οικογένεια, τάξη, σχολείο, κοινότητα, ευρύτερη κοινωνία) στα οποία καλείται να προσαρμοστεί ικανοποιητικά, είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε τι προσδοκούν τα παιδιά από τα μέλη αυτών των συστημάτων (για τη συστημική προσέγγιση της ανάπτυξης βλέπε Bronfenbrenner, 1979 και Van Geert, 1994 και για τη συστημική προσέγγιση του σχολείου βλέπε Γαλανάκη, 1997, 2000α, 2000β). Η έρευνα αυτή εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά των παιδιών. Ο στόχος της είναι να προσπορίσει χρήσιμες πληροφορίες, άμεσα, για το τι προσδοκούν τα παιδιά από το δάσκαλό τους στο σημαντικό αυτό θέμα και, έμμεσα, για το βαθμό στον οποίο τα παιδιά έχουν επίγνωση των τρόπων αντιμετώπισης της μοναξιάς γενικά.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα, που συγκροτήθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, αποτέλεσαν 180 παιδιά που φοιτούσαν στη Β' δημοτικού (μέσος όρος ηλικίας: 7,7 έτη), στη Δ' δημοτικού (μέσος όρος ηλικίας: 9,7 έτη) και στη Στ' δημοτικού (μέσος όρος ηλικίας: 11,6 έτη), με συνολικό μέσο όρο ηλικίας 9,7 έτη, από σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά. Τα παιδιά είναι ισόποσα μοιρασμένα στις τρεις τάξεις και στα δύο φύλα.

Μέσα και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχτηκαν με ημιδομημένη ατομική συνέντευξη, το περιεχό-

μενο της οποίας διαμορφώθηκε με βάση, πρώτον, τις έρευνες των Bever-Witherby (1986) και των Hymel, Tarulli, Hayden Thomson και Terrell-Deutsch (1999) και, δεύτερον, δύο δικές μας πιλοτικές έρευνες στην Ελλάδα (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης, 1996. Γαλανάκη, 2000γ). Ολόκληρη η συνέντευξη αποτελείται από 31 ερωτήσεις που αξιολογούν το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη μοναξιά, τις αιτίες της και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται και ερμηνεύονται οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση: «Τι θα έπρεπε να κάνει ο δάσκαλος/ η δασκάλα, για να βοηθήσει ένα παιδί να μη νιώθει μοναξιά;». Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν από 10 τελειόφοιτους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, οι οποίοι καταρτίστηκαν σχετικά μέσω θεωρητικού σεμιναρίου και πρακτικής άσκησης κατά την πιλοτική έρευνα.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν ποιοτικά με το «μοντέλο των δεικτών των εννοιών» (concept-indicator model) του Strauss (1987). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι απαντήσεις των παιδιών θεωρούνται εμπειρικοί δείκτες μιας έννοιας που αντλείται από τα δεδομένα αυτά. Ανιχνεύονται ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των περιγραφών των παιδιών και εξάγονται ονομασίες για κάθε θεματική κατηγορία που προκύπτει από τις περιγραφές. Στη συνέχεια, οι κατηγορίες υφίστανται περαιτέρω επεξεργασία και διαφοροποίηση η μία από την άλλη, καθώς συγκρίνονται με άλλους, επιπρόσθετους δείκτες, ώσπου οι τελικές κατηγορίες να ταιριάσουν απόλυτα στα δεδομένα.

Ευρήματα

Οι στρατηγικές που αναφέρουν τα παιδιά ότι πρέπει να χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά των μαθητών τους θα μπορούσαν να ταξινομηθούν στις δύο γνωστές κατηγορίες: εστιασμένες στο πρόβλημα ή ενεργητικές στρατηγικές και εστιασμένες στο συναίσθημα ή παθητικές στρατηγικές. Πολλά παιδιά ανέφεραν περισσότερες από μία στρατηγικές στην απάντησή τους, για το λόγο αυτό τα ποσοστά έχουν υπολογιστεί με βάση τον αριθμό των απαντήσεων και όχι τον αριθμό των παιδιών.

Οι εστιασμένες στο πρόβλημα ή ενεργητικές στρατηγικές είναι οι ακόλουθες:

1. *Εκδήλωση ενδιαφέροντος-φροντίδας*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ενδιαφέρεται για το παιδί και αναφέρεται κυρίως στους εξής τομείς των διαπροσωπικών σχέσεων (Hymel et al., 1999. Weiss, 1974):

α) *Συντροφικότητα*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να κάνει συντροφιά στο παιδί, για παράδειγμα να παίζει μαζί του στο διάλειμμα, να μην το αφήνει μόνο.

β) *Ενσωμάτωση*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να βοηθά το παιδί να ενσωματώνεται στην ομάδα της τάξης, να νιώθει ότι ανήκει σε αυτήν με το να το εντάσσει σε ομάδες εργασίας και παιχνιδιού (και ιδίως

- σε αυτές που θα ήθελε να ανήκει το παιδί), να οργανώνει εκδρομές, γιορτές κ.ά.
- γ) *Υλική υποστήριξη-ασφάλεια*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να προσέχει το παιδί να μην πάθει κάτι κακό, για παράδειγμα, να μην το χτυπούν οι συμμαθητές του.
- δ) *Συναισθηματική υποστήριξη*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ενδιαφέρεται για αυτό που συμβαίνει στο παιδί, ρωτώντας το τι έχει και να προσπαθεί να καταλάβει τις αιτίες αυτού που του συμβαίνει, πρέπει να το ενθαρρύνει, να το καθησυχάζει, να του συμπαραστέκεται, να το παρηγορεί, να το βοηθά ψυχολογικά να ξεπεράσει δυσκολίες κ.ά.
- ε) *Στοργή*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να αγαπά το παιδί, να του δείχνει στοργή και ζεστασιά (π.χ. να το χαϊδεύει), να του μιλά φιλικά, να το κάνει να νιώθει οικεία και άνετα κ.ά.
- στ) *Αξιόπιστη συμπαράσταση*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να δείχνει εμπιστοσύνη προς το παιδί, να αποφεύγει την αυταρχική συμπεριφορά και να είναι δίκαιος απέναντι σε όλα τα παιδιά.
- ζ) *Ενίσχυση της προσωπικής αξίας*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να βοηθά το παιδί στα μαθήματα, να μην είναι αυστηρός στους βαθμούς, να μαθαίνει στο παιδί γράμματα και να του εξηγεί τα μαθήματα, να το ενθαρρύνει να διαβάζει, να του μαθαίνει πώς να διαβάζει, να το σηκώνει στον πίνακα και να του κάνει ερωτήσεις, να του αναθέτει εργασίες που μπορεί να καταφέρει, να μην το μαλώνει ενώπιον των άλλων παιδιών αλλά αντίθετα να του δίνει σημασία μέσα στην τάξη και να το επαινεί κ.ά. Ποσοστό 41,8% των απαντήσεων των παιδιών κατατάσσονται στην κατηγορία «Εκδήλωση ενδιαφέροντος-φροντίδας».
2. *Παρέμβαση στην ομάδα των συνομηλίκων*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να προτρέπει τους συμμαθητές του παιδιού να το πλησιάζουν (ιδίως όταν το παιδί δεν είναι παρόν), να βάζει το παιδί στο ίδιο θρανίο με ένα άλλο παιδί, να οργανώνει ομαδικές δραστηριότητες στις οποίες να εντάσσει το παιδί (βλέπε παράγραφο 1β), να μιλά σε όλη την τάξη για το θέμα της μοναξιάς (ενώπιον του παιδιού ή όχι), να επιπλήττει τα παιδιά που δεν το κάνουν παρέα κ.ά. Η κατηγορία αυτή ανιχνεύτηκε στο 20,1% των απαντήσεων των παιδιών.
3. *Προτροπή για προσέγγιση των συνομηλίκων και δημιουργία φιλίας*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να πλησιάζουν τα άλλα παιδιά και να αποκτούν φίλους. Τα μικρότερα παιδιά (Β' δημοτικού) αναφέρουν συνήθως ότι ο δάσκαλος πρέπει να βρει φίλους στο παιδί, δίνουν δηλαδή στο παιδί ένα μάλλον παθητικό ρόλο. Ποσοστό 11,9% των απαντήσεων των παιδιών ανήκει στην κατηγορία αυτή.
4. *Συμβουλές για προσωπική βελτίωση*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να συμβουλεύει τους μαθητές του να εκδηλώνουν συμπεριφορά που εί-

να κατάλληλη για να γίνονται αποδεκτοί και να αποκτούν φίλους. Κοινωνικές δεξιότητες που, κατά τη γνώμη των παιδιών, πρέπει να διδάξει ο δάσκαλος στα παιδιά είναι: πώς να πλησιάζουν τα άλλα παιδιά, πώς να δείχνουν καλοσύνη και ευγένεια (αντί να χτυπούν και να κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά), πώς να μη ντρέπονται, πώς να επανορθώνουν και να ζητούν συγγνώμη, πώς να αποκαθιστούν τη σχέση εάν έχουν τσακωθεί κ.ά. Το 10,4% των απαντήσεων των παιδιών εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία.

5. *Ενημέρωση των γονέων*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ενημερώνει τους γονείς του μαθητή που νιώθει μοναξιά και να τους ζητά να βοηθούν το παιδί τους, αλλά κυρίως να τους ζητά να πάρουν το παιδί στο σπίτι. Ένα μικρό ποσοστό (3,7%) των απαντήσεων των παιδιών αναφέρονται σε αυτή τη στρατηγική.

Οι εστιασμένες στο συναίσθημα ή παθητικές στρατηγικές είναι οι ακόλουθες:

1. *Στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ευθυμεί το παιδί με τρόπους, όπως είναι η αφήγηση αστείων ιστοριών, η προτροπή να ξεχάσει τα δυσάρεστα και να σκεφτεί άλλα πράγματα, η υποτίμηση της σοβαρότητας της κατάστασης κ.ά., με τους οποίους φτιάχνει τη διάθεση των παιδιών και δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη. Αυτές οι στρατηγικές αναφέρονται κυρίως από τα μεγαλύτερα παιδιά (Δ' και Στ' δημοτικού). Ποσοστό 6,3% των απαντήσεων των παιδιών κατατάσσονται στην κατηγορία αυτή.
2. *Προτροπή για ενασχόληση με δραστηριότητες*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει το μαθητή του να ασχολείται με κάτι (π.χ. να του αναθέτει εργασίες ή δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική). Το 3,7% των απαντήσεων των παιδιών αναφέρονται στη στρατηγική αυτή.
3. *Αδυναμία*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί να καταλάβει τα παιδιά και να τα βοηθήσει να μη νιώθουν μοναξιά (π.χ. γιατί είναι μεγάλος σε ηλικία, δεν είναι συγγενής τους κλπ.). Αυτή η απάντηση αναφέρεται μόνο από τα μεγαλύτερα παιδιά (Στ' δημοτικού). Ένα πολύ μικρό ποσοστό (1,9%) των απαντήσεων των παιδιών ανήκει στην κατηγορία αυτή.

Στο Παράρτημα παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικές απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών και των τριών ηλικιακών επιπέδων που εξετάστηκαν.

Ερμηνεία των ευρημάτων

Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας κατανούν ότι ο δάσκαλος μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιεί μια ποικιλία στρατηγικών για να αντιμετωπίσει τη μοναξιά των μαθητών του.

Οι εστιασμένες στο πρόβλημα ή ενεργητικές στρατηγικές αναφέρονται πιο συχνά από ό,τι οι εστιασμένες στο συναίσθημα ή παθητικές στρατηγικές. Την ίδια την παρουσία του δασκάλου, εάν είναι θερμή και υποστηρικτική, την εκλαμβάνουν τα παιδιά ως έναν τρόπο αποτελεσματικής αντιμετώπισης της μο-

ναξιάς τους, γιατί φαίνεται ότι ο δάσκαλος αποτελεί για το παιδί μια «ασφαλή βάση» που το ανακουφίζει από τη λεγόμενη *συναισθηματική μοναξιά* – τη μοναξιά που απορρέει από την έλλειψη ενός στενού συναισθηματικού δεσμού (όπως ορίστηκε από τον Weiss, 1973). Υποθέτουμε ότι μπορεί να συμβαίνουν δύο πράγματα: ο δάσκαλος μπορεί να είναι, εξαιτίας της συμπεριφοράς του, η πηγή της μοναξιάς του παιδιού στο σχολείο και άρα, με την αλλαγή της συμπεριφοράς του, η μοναξιά μειώνεται, ή ότι το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί το δάσκαλο ως πηγή στήριξης σε ένα περιβάλλον στο οποίο νιώθει μοναξιά. Άλλωστε, σε μια από τις ελάχιστες εργασίες στις οποίες συζητείται η σχέση της μοναξιάς του παιδιού με το δάσκαλο (Birch & Ladd, 1997), διαπιστώθηκε ότι παιδιά ηλικίας 5 και 6 ετών που οι δάσκαλοί τους τα χαρακτήριζαν ως εξαρτημένα από τους ίδιους ένιωθαν πιο πολλή μοναξιά στο σχολείο. Επομένως, η συμπεριφορά του δασκάλου είναι δυνατό να μειώνει τη μοναξιά του παιδιού στο σχολείο, αλλά υπάρχει και η περίπτωση, μέσω της ιδιαίτερης προσοχής που δίνει στο παιδί που νιώθει μοναξιά, να περιορίζει τις ευκαιρίες του παιδιού για κοινωνική αλληλεπίδραση και να αυξάνει τις πιθανότητες κοινωνικής απομόνωσής του – ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Επιπλέον, τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι η μοναξιά προκύπτει και από την έλλειψη φίλων και τη μη συμμετοχή στην ομάδα – είναι η λεγόμενη *κοινωνική μοναξιά*, που απορρέει από την έλλειψη ενός δικτύου κοινωνικών σχέσεων στο οποίο να ανήκει το άτομο (πάλι όπως ορίστηκε από τον Weiss, 1973), για το λόγο αυτό και αναφέρονται σε στρατηγικές του δασκάλου που αποσκοπούν στην ενίσχυση των φιλικών σχέσεων και στην ένταξη στην ομάδα. Τα παιδιά ακόμη αντιλαμβάνονται το μερίδιο της δικής τους ευθύνης στην περίπτωση που νιώθουν μοναξιά και έτσι θέλουν ένα δάσκαλο που να μπορεί να τα βοηθήσει να βελτιώσουν ιδίως τις κοινωνικές τους δεξιότητες και γενικότερα την προσωπικότητά τους.

Οι εστιασμένες στο συναίσθημα ή παθητικές στρατηγικές αναφέρονται, όπως αναμενόταν, πιο συχνά από τα μεγαλύτερα παιδιά, ίσως γιατί, όπως έχει ήδη επισημανθεί (Compas, Worsham, & Ey, 1992), είναι λιγότερο ορατές στα παιδιά, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να γίνουν εύκολα αντικείμενο παρατήρησης και μίμησης ή, ακόμα, γιατί τα μικρά παιδιά δεν γνωρίζουν ότι μπορούν να χειριστούν κατάλληλα τα συναισθήματά τους. Στην έρευνα αυτή, ένας πρόσθετος λόγος που αιτιολογεί το εύρημα αυτό είναι και ότι τα παιδιά απαιτούν από το δάσκαλο να εστιάζεται στο πρόβλημα της μοναξιάς και να ευρίσκει αποτελεσματικές λύσεις και όχι να προσπαθεί να το «καλύψει».

Τέλος, ανάμεσα στα μεγαλύτερα παιδιά υπάρχει και ένας μικρός αριθμός (και αυτό είναι θετικό για τους δασκάλους) που πιστεύουν ότι ο δάσκαλος αδυνατεί να βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά τους, με την αιτιολογία ότι οι ενήλικοι δεν είναι εύκολο να καταλαβαίνουν τα παιδιά. Τα παιδιά αυτά είναι προεφηβικοί ή ήδη έχουν εισέλθει στην εφηβεία και είναι γνωστό ότι ένα τυ-

πικό χαρακτηριστικό της ηλικίας αυτής είναι η πίστη πολλών παιδιών ότι οι ενήλικοι δεν μπορούν να τα καταλάβουν – εκτός εάν αυτά τα παιδιά κρίνουν με βάση σχετικές αρνητικές εμπειρίες από τη συμπεριφορά του δικού τους δασκάλου.

Συμπερασματικά, τα παιδιά σχολικής ηλικίας φαίνεται να έχουν μια καλή γνώση των στρατηγικών με τις οποίες οι δάσκαλοι πρέπει να αντιμετωπίζουν τη μοναξιά των μαθητών τους. Η οπτική γωνία και οι προτάσεις των παιδιών είναι ανάγκη να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους δασκάλους, όταν επιχειρούν παρεμβάσεις για τη βελτίωση της συναισθηματικής και κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών μέσα στο σύστημα του σχολείου. Είναι επίσης ανάγκη να διερευνηθούν οι στρατηγικές που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν ή πράγματι χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά των μαθητών τους, δεδομένων των πρόσφατων ερευνητικών ευρημάτων που δείχνουν τη δυσκολία των δασκάλων να αναγνωρίσουν και να εντοπίσουν τα παιδιά που νιώθουν πολλή μοναξιά (Γαλανάκη, 1999), του προσωπικού, υποκειμενικού χαρακτήρα του βιώματος της μοναξιάς, καθώς και της μεγάλης σημασίας της για την ανάπτυξη και την ψυχική υγεία του ανθρώπου.

Βιβλιογραφία

- Altshuler, J. L., & Ruble, D. N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies of coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 60, 1337-1349.
- Band, E., & Weisz, J. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Bever-Witherby, I. (1986). *Children and loneliness: Grade and gender influences on understanding and coping*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University, Boston.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Γαλανάκη, Ε. (1997). Εφαρμογές της συστημικής θεωρίας στο σχολείο: Η τεχνική της αναπλαισίωσης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 59, 67-79.
- Γαλανάκη, Ε. (1999). Το συναίσθημα της μοναξιάς στο παιδί σχολικής ηλικίας: Συμμηθητές και δάσκαλοι εντοπίζουν τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά. *Νέα Παιδεία*, 90, 134-150.
- Γαλανάκη, Ε. (2000α). Η συστημική θεωρία ως πλαίσιο για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 7-25.
- Γαλανάκη, Ε. (2000β). Συστημική προσέγγιση του σχολείου. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Γ. Μπεξεβέγκης (Επιμ. Έκδ.), *Θέματα επιμόρφωσης/ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σ. 215-220). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλανάκη, Ε. (2000γ). *Τα παιδιά μιλούν για τη μοναξιά*. Αδημοσίευτο χειρόγραφο.
- Γαλανάκη, Ε., & Μπεξεβέγκης, Η. (1996). Αντιμέτωπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής: Η περίπτωση της μοναξιάς των παιδιών. *Ψυχολογία* [Ειδικό τεύχος: Θέματα Εξελικτικής

Ψυχολογίας], 3(2), 72-84.

- Γαλανάκη, Ε., & Μπεξεβέγκης, Η. (υπό δημοσίευση). *Η μοναξιά του παιδιού σχολικής ηλικίας. Πώς την ορίζει, πού την αποδίδει και πώς την αντιμετωπίζει*. Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία – Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Compas, B. E., Worsham, N. L., & Ey, S. (1992). Conceptual and developmental issues in children's coping with stress. In A. M. La Greca, L. J. Siegel, J. N. Wallander, & E. C. Walker (Eds.), *Stress and coping in child health* (pp. 7-24). New York: Guilford.
- Demos, V. (1974). *Children's understanding and use of affect terms*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Harvard.
- 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.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Mijuskovic, B. L. (1979). *Loneliness in philosophy, psychology, and literature*. Assen, The Netherlands: Van Gorcum.
- Moore, D., & Schultz, N. R. (1983). Loneliness at adolescence: Correlates, attributions, and coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 95-100.
- Μπεξεβέγκης, Η. Γ. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους από παιδιά και εφήβους. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεξεβέγκης (Επιμ. έκδ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σ. 29-60). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy*. New York: Wiley.
- Peterson, L. (1989). Coping by children undergoing stressful medical procedures: Some conceptual, methodological, and therapeutic issues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 380-387.
- Rokach, A., & Brock, H. (1998). Coping with loneliness. *Journal of Psychology*, 132, 107-127.
- Rotenberg, K. J., & Hymel, S. (Eds.). (1999). *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Rubenstein, C. M., & Shaver, P. (1982). The experience of loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 206-223). New York: Wiley.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Van Geert, P. (1994). *Dynamic systems of development: Change between complexity and chaos*. New York: Harvester-Wheatsheaf.
- Weiss, R. L. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press.
- Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others: Joining, molding, conforming, helping, loving* (pp. 17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Woodward, J. C., & Frank, B. D. (1988). Rural adolescent loneliness and coping strategies.

Adolescence, 23, 559-565.

Woodward, J. C., & Kalyan-Masih, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of the gifted rural adolescent. *Adolescence*, 25, 977-988.

Παράρτημα: Αντιπροσωπευτικές απαντήσεις των παιδιών

Ερώτηση: «Τι θα έπρεπε να κάνει ο δάσκαλος/ η δασκάλα, για να βοηθήσει ένα παιδί να μη νιώθει μοναξιά;».

Απαντήσεις:

«Να τον καθησυχάσει. [Πώς;] Να του λέει μην κλαις, ησύχασε, θα τα φροντίσω όλα. Να πει στα παιδιά να τον παίζουν και να του πει ότι θα τα φροντίσει όλα». (Αργύρης, 7:5 ετών).

«Να το βοηθούσε στα μαθήματα, στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τη μελέτη. Να του 'λεγε πράγματα που δεν τα ήξερε». (Χρήστος, 8:0 ετών).

«Θα έπρεπε να πάρει τηλέφωνο τους γονείς του και να τους πει: "Ελάτε να πάρετε το παιδί σας, γιατί νιώθει μοναξιά"». (Δανάη, 7:11 ετών).

«Να του πει: "Τι έχεις παιδάκι;"». Να του βρει ένα παιδάκι, να τον φροντίζει και να παίζουνε». (Βικτώρια, 7:11 ετών).

«Να του μιλήσει. Να του πει να μη στενοχωριέται, να γελάει, να παίζει, να μη βαράει». (Στάθης, 9:6 ετών).

«Να του δίνει σημασία μέσα στην τάξη και, αν είναι κακό παιδί, να του μάθει να είναι καλό κι ευγενικό, για να κάνει εύκολα φίλους». (Δημήτρης, 9:10 ετών).

«Ν' αγαπήσει το παιδί. Να του μιλήσει για ωραία πράγματα και να το κάνει να νιώσει καλύτερα». (Ντίνα, 9:9 ετών).

«Θα μπορούσε να το βοηθήσει ψυχολογικά, να προσπαθήσει να το βάζει στις παρέες των άλλων παιδιών, να το σηκώνει πάνω να το συνηθίσουν τ' άλλα παιδιά. Θα το σήκωνε να διαβάξει εργασίες, θα προσπαθούσε να πει γι' αυτήν διακριτικά. Να μαλώνει τ' άλλα παιδιά επειδή δεν την παίζουν. Να συνδέσει αυτό το παιδί μ' ένα άλλο που νιώθει αμηχανία ή είναι ντροπαλό». (Λίνα, 9:10 ετών).

«Τίποτα. Οι δάσκαλοι δεν καταλαβαίνουν τα παιδιά γιατί είναι πιο μεγάλοι. Πιο πολύ μπορούν να βοηθήσουν οι συνομήλικοι». (Γιώργος, 12:0 ετών).

«Αν έκανε κάτι, μπορεί τα άλλα παιδιά να κοροϊδεύαν πιο πολύ το συμμαθητή τους. Θα έπρεπε ίσως να μιλήσει στους μαθητές όταν θα έλειπε αυτός και να κανόνιζε ομαδικές εργασίες, με ομάδες που θα όριζε εκείνη, για να μην είναι με παιδιά που θα τον κοροϊδεύουν». (Δημήτρης, 11:5 ετών).

«Ίσως να κάνει ένα πρωτότυπο μάθημα για να προσέξει το παιδί, να του τραβήξει την προσοχή, το ενδιαφέρον». (Μαίρη, 11:1 ετών).

«Η δασκάλα μπορεί, όχι μπροστά στην τάξη βέβαια γιατί θα τον κάνει ρεζίλι, να του φτιάξει τη διάθεση, το κέφι, να μην τον μαλώνει ή να του φωνάζει, ειδικά όταν ξέρει ότι ο χαρακτήρας του είναι πολύ ευαίσθητος. Να μην του υπενθυμίζει αυτό που έχει πάθει και τον κάνει χειρότερα!». (Βάσια, 11:9 ετών).