



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ**

**«Ο Ρόλος της Αυτο-ρύθμισης Συμπεριφοράς και της Ελπίδας στη Φιλία στην  
Παιδική Ηλικία »**

**"The Role of Self-Regulation of Behavior and Hope in Friendship in Childhood"**

**Φοιτήτρια: Παπαδημητρίου Παναγιώτα**

**ΑΕΜ: 3192**

**Επόπτρια: Γεωργία Στεφάνου, Αναπληρώτρια καθηγήτρια Γνωστικής  
Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας**

**Β' επόπτης: Κωνσταντινίδου Ευθαλία, Επίκουρη καθηγήτρια Κοινωνικής  
Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας**

**Φλώρινα, 2019**

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση (α) των συστατικών στοιχείων μεταξύ της εκτιμώμενης καλής και κακής φιλίας, (β) του ρόλου της ελπίδας, και της αυτο-ρύθμισης της φιλίας στην αντιλαμβανόμενη καλή και κακή φιλία και (γ) των σχέσεων μεταξύ αυτό-ρύθμιση της φιλίας, της ελπίδας και των συστατικών της καλής και κακής φιλίας.

Στην έρευνα συμμετείχαν 100 μαθητές και μαθήτριες που προήλθαν με τυχαία δειγματοληψία από δημόσια σχολεία των Νομών Κοζάνης και Κατερίνης. Οι μαθητές ήταν Γ έως Ε τάξης με ηλικίες από 9 ετών έως 11,5 ετών. Η έρευνα διεξήχθη στα μέσα του σχολικού έτους, έτσι ώστε να υπάρχει αρκετός χρόνος για την ανάπτυξη σχέσεων φιλίας. Οι συμμετέχοντες/σες συμπλήρωσαν τις κλίμακες οι οποίες αφορούν τις διαφορές μεταξύ μαθητών της καλής φιλίας και κακής φιλίας όσον αφορά τα συστατικά της, τις διαφορές στην ελπίδα στην αντιλαμβανόμενη καλή και κακή φιλία, τις διαφορές των μαθητών με την καλή φιλία και των μαθητών με την κακή φιλία όσον αφορά το στυλ αυτό-ρύθμισης φιλίας, και ένα σύνολο ερωτήσεων για τα προσωπικά δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά, ως επί το πλείστον, απολαμβάνουν ικανοποιητικές φιλικές σχέσεις ενώ, μικρότερο ποσοστό αυτών έχει μη ικανοποιητικές φιλικές σχέσεις. Οι μαθητές με την εκτιμώμενη καλή φιλία, συγκρινόμενοι με τους μαθητές με την εκτιμώμενη κακή φιλία, είχαν υψηλότερο επίπεδο ελπίδας τόσο διαδρομών όσο και υποστηρικτικής σκέψης, τα συστατικά στοιχεία της ποιότητας της φιλίας ήταν θετικότερα, και χαρακτηριζόταν από υψηλότερη αυτο-ρύθμιση της φιλίας, κυρίως εσωπροβαλόμενη. Επιπρόσθετα, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτό-ρύθμισης της φιλίας και των συστατικών της φιλίας και της ελπίδας. Τα αποτελέσματα συζητιώνται αναφορικά με την πρακτική εφαρμογή τους και τη μελλοντική έρευνα.

**Λέξεις κλειδιά:** Φιλία, Ελπίδα, Αυτο-ρύθμιση φιλίας, Παιδική ηλικία

## **Abstract**

This study aimed at investigating (a) the constituents between the estimated good and bad friendship, (b) the role of hope, and the self-regulation of friendship in perceived good and bad friendship, and (c) the relationships between self-regulation of friendship, hope and the ingredients of good and bad friendship.

The survey involved 100 students who were randomly sampled from public schools in the Prefectures of Kozani and Katerini. Students were Grade C to E with ages from 9 to 11,5 years old. The survey was conducted in the middle of the school year so that there is enough time for developing relationships of friendship. Participants completed the scales that relate to the differences between students of good friendship and bad friendship regarding its components, differences in hope in perceived good and bad friendship, the differences of students with good friendship and students with bad friendship in terms of self-regulation friendship style, and a set of question about their personal demographic characteristics.

The results showed that children, for the most part, enjoy satisfactory friendly relations, while a smaller proportion of them have unsatisfactory friendly relations. Students with an estimated good friendship, compared to the students with the estimated poor friendship, had a higher level of hope for both paths and supportive thought, the constituent elements of the quality of friendship were more positive, and were characterized by higher self-regulation of friendship, inwardly. Additionally, a positive correlation was found between the self-regulation of friendship and the components of friendship and hope. The results are discussed in terms of their practical application and future research.

**Keywords:** Friendship, Hope, Self-regulation of Behavior, Childhood

## Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή .....	7
2. Θεωρητικό υπόβαθρο .....	13
2.1. Η Φιλία στην Παιδική Ηλικία .....	13
2.1.1. Η Έννοια και η Σημασία της Φιλίας στην Παιδική Ηλικία.....	13
2.1.2 Χαρακτηριστικά της Παιδικής Φιλίας.....	14
2.1.3 Η Φιλία με τους Συνομήλικους .....	16
2.2. Αυτο-ρύθμιση συμπεριφοράς και φιλία .....	18
2.2.1 Θεωρία της Αυτορρύθμισης.....	18
2.2.2 Αυτορρύθμιση και Κοινωνικό-Συναισθηματικός Τομέας .....	19
2.2.3 Θεωρίες με Βάση την Αυτορρύθμιση .....	20
2.2.4 Ο Ρόλος της Αυτο-ρύθμισης Συμπεριφοράς στη Φιλία στην Παιδική Ηλικία .....	22
2.3. Ελπίδα και Φιλία .....	23
2.3.1. Ελπίδα .....	23
2.3.2. Ο Ρόλος της Ελπίδας στη Φιλία στην Παιδική Ηλικία .....	25
2.4 Ερευνητικός Σκοπός και Ερευνητικές Υποθέσεις .....	27
2.4.1. Ερευνητικός Σκοπός.....	27
2.4.2. Ερευνητικές Υποθέσεις .....	27
3. Μέθοδος.....	29
3.1. Συμμετέχοντες.....	29
3.2. Ερευνητικά εργαλεία.....	29
3.2.1. Φιλία .....	29
3.2.2. Αυτο-ρύθμισης συμπεριφοράς .....	30
3.2.3 Ελπίδα .....	30
3.3. Διαδικασία .....	31
4. Αποτελέσματα.....	32
5. Συζήτηση.....	46
5.1. Συζήτηση των Αποτελεσμάτων ως προς τις Ερευνητικές Υποθέσεις και τις Προηγούμενες Έρευνες .....	46
5.2. Περιορισμοί, Πρακτικές Εφαρμογές και Προτάσεις Μελλοντικής Έρευνας .....	48
Βιβλιογραφία.....	49
Ελληνόγλωσση .....	49

Ξενόγλωσση.....	50
Παράρτημα.....	55
Το ερωτηματολόγιο.....	55

## **Ευχαριστίες**

Νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω σε ξεχωριστή σελίδα της εργασίας μου όλους αυτούς τους ανθρώπους που συνέβαλαν με τον οποιονδήποτε τρόπο στην υλοποίησή της.

Πρώτα από όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω την αναπληρώτρια καθηγήτρια Γεωργία Στεφάνου για την πολύ καλή συνεργασία μας και για την ευκαιρία που μου έδωσε να συνδυάσω σε αυτήν την έρευνα την πραγματική αξία της φιλίας στα παιδιά. Κατόπιν, θα ήθελα να ευχαριστήσω και όλο το προσωπικό των δημοτικών σχολείων και τον διευθυντή του σχολείου που με δέχτηκαν στο σχολείο τους και ήταν εκεί για οτιδήποτε χρειάστηκα.

Και τέλος, με όλη μου την δύναμη θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους δικούς μου ανθρώπους για την ατελείωτη υπομονή, κατανόηση και συμπαράσταση τους.

## 1.Εισαγωγή

Ο συναισθηματικός κόσμος των παιδιών αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα που πολλοί ερευνητές κατά διαστήματα έχουν προσπαθήσει να ερευνήσουν με σκοπό να ερμηνεύσουν τις σκέψεις των μικρών παιδιών και να τις κατανοήσουν. Ποικίλοι είναι οι παράγοντες που διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας, ανάμεσα στους οποίους η φιλία (Αναγνωστάκη, 2008. Τσίλικα, 2008). Η καλλιέργεια της προσωπικότητας ενός παιδιού, το οποίο αποκτά σταδιακά εμπιστοσύνη στον εαυτό του και υποστηρίζει τη θετική αντιμετώπιση των συμβάντων που λαμβάνουν χώρα στη ζωή του με οδηγό την ελπίδα κρίνεται σημαντική, εφόσον επιδρά στη δημιουργία σταθερών και αληθινών φιλικών σχέσεων, οι οποίες με τη σειρά τους αλληλεπιδρούν όσον αφορά τη θετική στάση του ατόμου απέναντι στη ζωή (Snyder, 2000).

Η φιλία με τους συνομηλικούς προσδίδει στα παιδιά ικανότητες που δεν μπορούν να αποκτήσουν μέσα στο περιβάλλον της οικογένειας όπως το να συμμετέχουν σε μια οργανωμένη διάταξη ανθρώπων, να μοιράζονται πράγματα, να αντιλαμβάνονται τα αρχηγικά χαρακτηριστικά, να βιώνουν έχθρες και αντιπαλότητες και να τις αντιμετωπίζουν (Schaffer, 1996). Τα παραπάνω συνεισφέρουν στην κοινωνική ανάπτυξη και την αποβολή του εγωκεντρισμού αφού τα παιδιά εντάσσονται σε μια μικρή κοινωνία συνομηλικών με κανόνες και οργάνωση και αποκτούν κοινωνικές ικανότητες όπως προσαρμογή στο σύνολο, πίστη στην ομάδα και συνεργασία.

Το παιδί παρατηρεί τον αντίκτυπο των πράξεών του στους άλλους, τον τρόπο με τον οποίο αποδέχονται ή όχι οι συνομηλικοί του τις ενέργειές του και τις συνέπειες της συμπεριφοράς του και αυτή η ανάδραση του παιδιού με τους συνομηλικούς του αποτελεί γνώση για το παιδί. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι πράξεις ή οι αντιδράσεις του παιδιού τυγχάνουν της αποδοχής των συμμαθητών του στο νηπιαγωγείο και κατ' αυτό τον τρόπο ενισχύεται η κοινωνική θέση του παιδιού. Πολλές από τις αντιδράσεις του γίνονται αποδεκτές από τους συνομηλικούς του και ενισχύουν την κοινωνική του θέση. Από την άλλη, αντιδράσεις που το παιδί απέκτησε στο οικογενειακό του περιβάλλον ενδέχεται να μην γίνουν αποδεκτές από τους συμμαθητές του και να απορριφθούν. Τέλος, το παιδί μπορεί να αποκτήσει νέους τρόπους έκφρασης και

αντίδρασης αν μιμηθεί τους συμμαθητές του ή τους δασκάλους του ή ταυτιστεί μαζί τους.

Συμπερασματικά, το παιδί έχει την τάση να επιζητά την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του και η διαδικασία αυτή ξεκινά στα πρώτα προσχολικά χρόνια της ζωής του, επεκτείνεται και γίνεται ολοένα πιο συχνή και πιο πολύπλοκη στα επόμενα σχολικά χρόνια και καθορίζει την περαιτέρω ανάπτυξη του (Hartup, 1992. Ladd & Coleman, 1993. Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών που καταλήγει σε συμπεράσματα ιδιαίτερα αρνητικά σε σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού όταν αυτό δεν συνάπτει φιλικές σχέσεις. Ενδεικτικά αναφέρεται (Schaffer, 1996) ότι παιδιά χωρίς φίλους είναι πιθανό να έχουν προβληματικό συναισθηματικό κόσμο, να είναι λιγότερο κοινωνικά, λιγότερο αλτρουιστικά, να αδυνατούν να συμμετέχουν σε συνεργατικό παιχνίδι, να μη μπορούν να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις και γενικότερα να έχουν δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο. Πλήθος ερευνών αναδεικνύουν την επίδραση που έχει η έλλειψη φιλικών σχέσεων στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου και σε πλήθος χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την έννοια της αυτοαντίληψης. Έχει επίσης μελετηθεί η θετική επίδραση των σχέσεων με τους συνομηλίκους στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Gülay & Önder, 2013), όπως επίσης, και στα επίπεδα γνωστικής ανάπτυξής τους (Gülay, Sezer & Önder, 2015).

Ωστόσο, λίγοι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη σημασία της ελπίδας και της αυτορρύθμισης στη φιλία στην παιδική ηλικία και τη σημασία τους στην ανάπτυξη των παιδιών (Stephanou, 2011). Οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι έχουν επικεντρωθεί στο ρόλο που διαδραματίζουν οι φιλικές σχέσεις στη ζωή των μικρών παιδιών, αλλά όχι στη σημαντικότητα που έχουν οι παράγοντες του εαυτού, της ελπίδας, αναφορικά με τον τρόπο που τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη ζωή, γεγονός που τους παρέχει και υψηλότερες ποιοτικά φιλικές σχέσεις (Gillham & Reivich, 2004). Σχετικά με τις φιλικές σχέσεις των παιδιών, το ζήτημα άρχισαν να ερευνούν διάφοροι ερευνητές, εστιάζοντας την προσοχή τους στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και ειδικότερα στις σχέσεις ανάμεσα σε συνομηλίκους, χωρίς όμως να εμβαθύνουν σε αυτές (Stephanou, 2011).



Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη σημαντικότητα της ύπαρξης της ελπίδας και της αυτορρύθμισης, έννοιες που οδηγούν στην ευδαιμονία και συντελούν στην αναπαραγωγή στενών φιλικών σχέσεων (Stephanou, 2011). Ειδικότερα, οι σχέσεις των παιδιών με τους καλύτερους τους φίλους, συμβάλλουν στην ενίσχυση της ευτυχίας και ατομικής ολοκλήρωσης. Είναι γνωστό ότι τα θετικά παιδιά τείνουν να αναφέρουν την εκπλήρωση σταθερών φιλικών σχέσεων (Αναγνωστάκη, 2008. Stephanou, 2011). Αντίστοιχα, η ικανότητα για δημιουργία και διατήρηση μιας φιλικής σχέσης, αναφέρεται με άλλες αναπτυξιακές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Lindsey, 2002).

Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων ενισχύει την ανάπτυξη του αισθήματος της ελπίδας και της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, καθώς και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων (VanderVen, 2008. Snyder, 2000) . Αν και τα θέματα αυτά έχουν κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, ελάχιστοι από αυτούς έχουν επικεντρώσει την έρευνα τους στην ύπαρξη των συγκεκριμένων δυνατοτήτων στην παιδική ηλικία και στον τρόπο και τον ρυθμό που αυτές αναπτύσσονται. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι τόσο η ελπίδα, όσο και η αυτορρύθμιση είναι έμφυτες στον άνθρωπο από την πρώτη στιγμή της γέννησης του (Snyder, 2000). Για την αποτελεσματικότητά τους, όμως, καλλιέργεια και τη συνεχή τους ύπαρξη είναι αναγκαία η δημιουργία και ύπαρξη του κατάλληλου περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο το παιδί καθοδηγείται και επιβραβεύεται για την επίτευξη των στόχων του ( Snyder, 2000).

Εντύπωση δημιουργεί το γεγονός ότι ενώ έχει παρατηρηθεί κάποιο ενδιαφέρον αναφορικά με την ανάπτυξη αυτών των παραγόντων, εξακολουθούν να υπάρχουν θετικά αποτελέσματα αυτών των δεξιοτήτων, τα οποία έχουν διερευνηθεί ελάχιστα. Ειδικότερα, φαίνεται πως τα παιδιά που έχουν υψηλή αίσθηση ελπίδας και αυτορρύθμιση χαρακτηρίζονται πιο κοινωνικά, αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό σταθερές φιλίες και δεν παρουσιάζουν τάσεις εσωστρέφειας και απομόνωσης (Stephanou, 2011). Αυτοί οι παράγοντες ερευνώνται στην παρούσα εργασία, με απώτερο σκοπό να κατανοηθεί η φιλία των παιδιών σε σχέση με το αίσθημα της ελπίδας και της αυτορρύθμισης.

Καίριο ρόλο σε κάθε φιλικό δεσμό καταλαμβάνουν τα συναισθήματα των παιδιών που δημιουργούνται και σχετίζονται με τον καλύτερό τους φίλο (Στεφάνου, 2001. Stephanou, 2011). Επιπλέον, σημαντικούς παράγοντες αποτελούν η ανάπτυξη του τρόπου, με τον οποίο τα μικρά παιδιά αντιμετωπίζουν τους φίλους τους και εκδηλώνουν αυτά που αισθάνονται ανάλογα με το φύλο τους, όπως και η επιρροή που έχει μία φιλική σχέση στο πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και εξελίσσει την προσωπικότητά του (Γαλανάκη, 2003).

Σε ένα πρώτο στάδιο, η παρούσα εργασία διερευνά τους θετικούς παράγοντες του εαυτού, οι οποίοι αναφέρονται στην ελπίδα και την αυτορρύθμιση (Gillham & Reivich, 2004. Snyder, 2000). Στην παρούσα έρευνα, αρχικά, γίνεται μία διάκριση ανάμεσα στις δύο έννοιες της ελπίδας και της αυτορρύθμισης στη φιλία στην παιδική ηλικία. Παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα και συγκεκριμένα για την ελπίδα αναφέρεται πως είναι η υποστηρικτική σκέψη του ατόμου και η σκέψη των διαδρομών που ακολουθεί για να φτάσει στους στόχους του (Snyder, 2000). Η βασικότερη θεωρία της ελπίδας είναι αυτή που ανέπτυξε ο Snyder (2000), πάνω στην οποία στηρίχτηκαν διάφοροι ερευνητές της θετικής ψυχολογίας. Αντίστοιχα, βασικοί ερμηνευτές της έννοιας της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς και του αυτοπροσδιορισμού θεωρούνται οι Deci & Ryan (1985), η θεωρία των οποίων εστιάζει την προσοχή της στην αξία των εσωτερικών κινήτρων, τα οποία θεωρεί έμφυτα.. Ωστόσο, και οι τρεις επισημαίνουν τη σημαντικότητα της ύπαρξης εμποδίων στη ζωή που καλείται ο άνθρωπος να αντιμετωπίσει, τις ερμηνείες που δίνει σε αυτά και τις εμπειρίες που αποσπά λύνοντας τα και φτάνοντας στον στόχο του (Snyder, 2000).

Στην πορεία της έρευνας, πραγματοποιείται μία ανασκόπηση του τρόπου που αναπτύσσονται η ελπίδα και η αυτορρύθμιση στη φιλία κατά την παιδική ηλικία. Η εργασία, επίσης, διερευνά το πολύπλοκο και πολύπλευρο θέμα της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων κατά την παιδική ηλικία και τις λειτουργίες που αυτές αναπτύσσουν. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η έννοια της φιλίας στην παιδική ηλικία, δίνεται η σημασία της αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς και φιλία και αναπτύσσονται θεωρίες αυτο-ρύθμισης συμπεριφοράς και εκτενέστερα η θεωρία αυτοπροσδιορισμού

των Deci & Ryan. Επιπλέον, επισημαίνεται και περιγράφεται ο ρόλος της ελπίδας στη φιλία στην παιδική ηλικία και αναπτύσσεται η θεωρία του Snyder.

Δεδομένου λοιπόν, ότι η προσωπικότητα ενός παιδιού είναι πολυσύνθετη, πολύπλευρη και κατά την ανάπτυξή της επηρεάζεται από ποικίλους σημαντικούς παράγοντες, ένας εκ των οποίων είναι οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις. Έτσι, η παρούσα εργασία καλείται να διερευνήσει αυτά που νιώθουν τα παιδιά για το καλύτερό τους φίλο/η, σύμφωνα με την από τα ίδια αντιλαμβανόμενη ποιότητα της σχέσης τους και το κατά πόσο υπάρχει διαφορά ή συσχέτιση στα συναισθήματα αυτά και στην ανάπτυξη της ελπίδας και της αυτορρύθμισης για το μέλλον τους. Αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, την αποδοχή και την απόρριψη (Στεφάνου, 2001. Stephanou, 2004. Stephanou, 2011). Ωστόσο, ελάχιστα έχει μελετηθεί το ζήτημα των συναισθημάτων των παιδιών για μία φιλική τους σχέση, και την επίδραση αυτών στην εμπιστοσύνη που έχουν στον εαυτό τους τα παιδιά και στη θετική στάση τους απέναντι στη ζωή τους και το μέλλον τους.

Επιπροσθέτως, η έρευνα μελετά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές σκέφτονται τον εαυτό τους, αλλά και τον προσανατολισμό τους στη ζωή και στο μέλλον. Τα συναισθήματα των παιδιών μέσα στις φιλικές τους σχέσεις, παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στον τρόπο που τα παιδιά αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους και στην άποψή τους για το προσωπικό τους μέλλον. Παρόλα αυτά, ελάχιστες έρευνες έχουν ασχοληθεί με το κατά πόσο τα παιδιά νιώθουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν καλά, έχουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και είναι ελπιδοφόρα για το μέλλον τους. Τέλος, υπάρχει μικρή βιβλιογραφία σχετικά με το πώς όλα αυτά τα χαρακτηριστικά αναπτύσσονται μέσα από τις φιλικές σχέσεις στην παιδική ηλικία (Γαλανάκη, 2003. Snyder, 2000. βλ. Stephanou, 2011).

Συνοψίζοντας, η συγκεκριμένη εργασία απαρτίζεται από πέντε κεφάλαια, που είναι το θεωρητικό υπόβαθρο, η μέθοδος, τα αποτελέσματα, η συζήτηση, ο επίλογος. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η αποσαφήνιση των βασικών όρων και ειδικότερα αναλύονται έννοιες, όπως η φιλία, η ελπίδα και η αυτορρύθμιση στην παιδική ηλικία. Ακόμη, αποδίδονται έννοιες και ορισμοί για τις φιλικές σχέσεις των παιδιών, τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και την ποιότητά τους. Επιπροσθέτως, παρουσιάζονται ο σκοπός της εργασίας και διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μέθοδος, δηλαδή το δείγμα της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία, οι μετρήσεις και η διαδικασία. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο συγκρίνονται στη συζήτηση τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τις υποθέσεις και τις προηγούμενες έρευνες και παρουσιάζονται πρακτικές εφαρμογές για μελλοντική έρευνα. Τέλος, στον επίλογο επισημαίνεται η σημαντικότητα των σπουδαιότερων αποτελεσμάτων της έρευνας, οι περιορισμοί και δίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

## 2.Θεωρητικό υπόβαθρο

### 2.1. Η Φιλία στην Παιδική Ηλικία

#### 2.1.1. Η Έννοια και η Σημασία της Φιλίας στην Παιδική Ηλικία

Ο Kelley (1983) ορίζει τη φιλία ή τη στενή διαπροσωπική σχέση ως αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συχνότητας, της οικειότητας, της κοινής κατανόησης, της αλληλεξάρτησης και της διάρκειας. Κατά τον Hartup (1978) η φιλία είναι μια δυαδική, αμοιβαία, ευαίσθητη και εκούσια σχέση.

Στην παιδική ηλικία οι φίλοι προέρχονται από το περιβάλλον των δραστηριοτήτων των παιδιών (Schaffer, 1996) και μέσα από τα κοινά βιώματα και εμπειρίες διαμορφώνεται το επίπεδο της φιλίας και καθορίζεται ο αριθμός των παιδικών φίλων. Η σύνδεση της φιλίας και του φύλου διαμορφώνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες και έχει απασχολήσει πλήθος ερευνών (Bigelow & La Gaipa, 1980. Furman & Bierman, 1983), όπως αναφέρεται και στην Ξανθή (2006).

Τα άμεσα πλεονεκτήματα της φιλίας στην παιδική ηλικία είναι η παρέα και η ψυχαγωγία. Επιπλέον, οι παιδικές σχέσεις αποτελούν ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές ικανότητες, όπως η επικοινωνία και η συνεργασία, αποκτούν αυτογνωσία, υποστηρίζονται συναισθηματικά, αντιμετωπίζουν το άγχος και γνωρίζουν τον κόσμο. Μέσα από τις φίλιες τα παιδιά μαθαίνουν να νιώθουν οικειότητα, να πειθαρχούν σε αμοιβαίους κανόνες και αυτά αποτελούν μαγιά που επηρεάζουν τη σύναψη μελλοντικών ερωτικών και οικογενειακών δεσμών (Hartup, 1992). Η Howes (1988), αναφέρει ότι τα παιδιά στην παιδική ηλικία αναπτύσσουν πιο σύνθετες δραστηριότητες με τους στενούς τους φίλους, λόγω του ότι υπάρχει αμοιβαία κοινωνική έλξη, στην οποία συμπληρώνει ο ένας τη συμπεριφορά του άλλου. Ωστόσο, ένα παιδί που δεν έχει φίλους δε σημαίνει ότι δεν καταφέρνει να αναπτυχθεί με τρόπους αποδεκτούς στην κοινωνία, οι φιλικές σχέσεις, όμως, ενισχύουν την αυτοεκτίμησή του σε βαθμό που άλλου τύπου σχέσεις δεν είναι ικανές (Schaffer, 1996).

Μεγάλος αριθμός ερευνών καταλήγει σε αποτελέσματα αρνητικά αναφορικά με την ανάπτυξη του παιδιού, όταν αυτό δεν συνάπτει φιλικές σχέσεις. Ενδεικτικά αναφέρεται (Schaffer, 1996) ότι παιδιά χωρίς φίλους είναι πιθανό να διαμορφώσουν προβληματικό συναισθηματικό κόσμο, να είναι λιγότερο κοινωνικά, λιγότερο θαρραλέα, να μη συμμετέχουν σε συνεργατικό παιχνίδι, να μη μπορούν να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις και γενικότερα να αντιμετωπίζουν δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο. Τα επίπεδα της κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής παιδιών παιδικής ηλικίας επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και χαρακτηριστικά που συνδέονται με αυτές, όπως η προκοινωνική συμπεριφορά, τα επίπεδα επιθετικότητας, ο αποκλεισμός, ο φόβος, η θυματοποίηση (Gülay & Önder, 2013).

Πέρα από τις αρνητικές επιπτώσεις, ως απότοκος της έλλειψης φιλικών σχέσεων που μελετήθηκαν παραπάνω, η σημαντικότητα της φιλίας καταδεικνύεται και από έρευνες που μελετούν τις θετικές επιπτώσεις της ύπαρξης φιλικών σχέσεων και καλύτερου φίλου σε παιδιά. Η σχέση με τον καλύτερο φίλο είναι πολύ σημαντική, ακόμη και σε ηλικία τόσο μικρή και προσφέρει στα παιδιά περισσότερες θετικές εμπειρίες από ό,τι οι άλλες απλές φιλίες (Seban, Kearns, Hernandez, & Galvin, 2007). Σε προγράμματα παιδικής ηλικίας έχει παρατηρηθεί ότι οι φιλίες καλλιεργούν και ενισχύουν την αίσθηση της συνοχής και ασφάλειας, οικοδομούν τα γνωρίσματα της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, βοηθώντας τα παιδιά να προσαρμοστούν πιο γρήγορα στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, οι φιλίες παρέχουν σημαντικές ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη (Manaster & Jobe, 2012a).

### **2.1.2 Χαρακτηριστικά της Παιδικής Φιλίας**

Ένα παιδί εξερευνά και ανακαλύπτει τη φιλία σε διάφορα επίπεδα μέσα στο χρόνο και κάθε περίπτωση φιλικής σχέσης έχει τα δικά της ξεχωριστά χαρακτηριστικά και, όπως αναφέρει η Καρπούζα (2015): «Είναι μια διαδικασία ωριμότητας στην οποία είναι ωφέλιμο να συνυπάρχουν η ελευθερία επιλογής από το παιδί και η καθοδήγηση των ενηλίκων.»

Τα χαρακτηριστικά της παιδικής φιλίας και των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών περιλαμβάνουν (Αυγητίδου, 1997):

- ✚ Οικειότητα: Συνδέεται με ισχυρές έννοιες όπως η εντιμότητα, η πίστη, η κοινή χρήση, η εμπιστοσύνη η προσκόλληση στον καλύτερο φίλο.
- ✚ Εκμυστήρευση: Ήδη από τις ηλικίες 3-6 χρόνων, όπως υποστηρίζει ο Gottman (1983), παρατηρείται αλληλεπίδραση μεταξύ φίλων σε ζητήματα εκμυστήρευσης φόβων και προβληματισμών καθώς επίσης και συναισθηματική αλληλοϋποστήριξη προς επίλυση των ζητημάτων αυτών.
- ✚ Συγχρονισμός: Επίσης, στις ηλικίες 3-6 παρατηρείται το φαινόμενο της συνεργασίας μεταξύ παιδιών με κοινές δραστηριότητες, της εξερεύνησης των διαφορών και των ομοιοτήτων στο παιχνίδι. Επιπλέον, συχνά εντοπίζεται σταθερότητα μεταξύ των παιδιών αρκετά πρόωρα από το αναμενόμενο.
- ✚ Αλληλεξάρτηση: Στις περιπτώσεις ιδιαίτερα στενών σχέσεων, όπου τα μέλη αλληλοϋποστηρίζονται και ανταποκρίνονται το ένα στις ανάγκες του άλλου, εντοπίζεται η έννοια της αλληλεξάρτησης (Kelley, 1983). Στη μελέτη του Hartup (1975) αναφέρεται από τους γονείς η αλληλεξάρτηση και καταγράφεται με τα συναισθήματα της δυσaréσκειας και της θλίψης στα ίδια τα παιδιά, όταν αυτά αποχωρίζονται τον παιδικό τους σύντροφο. Γενικά, τα πράγματα γίνονται περισσότερο σύνθετα, όταν οι παιδικές σχέσεις διαρκούν μεγάλο χρονικό διάστημα.
- ✚ Προκοινωνική συμπεριφορά: Ήδη από την ηλικία των 18-24 μηνών τα παιδιά εμφανίζουν χαρακτηριστικά προκοινωνικής συμπεριφοράς, όπως ενσυναίσθηση, συνεργασία, κοινή χρήση και ενδιαφέρον για τους άλλους.
- ✚ Διαφοροποίηση: Υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε φίλους και άλλους συνομήλικους. Κάποιοι ερευνητές εντοπίζουν διαφορά στη συμπεριφορά προς φίλους από ό,τι προς άλλους συνομηλικούς, όταν η εμπλεκόμενη δραστηριότητα είναι ανταγωνιστική (Berndt, 1983. Froming, Allen & Jensen, 1985).
- ✚ Αποκλειστικότητα-Σταθερότητα: Ως συνδυασμός των παραπάνω χαρακτηριστικών προκύπτει το χαρακτηριστικό της αποκλειστικότητας και της σταθερότητας, ιδιαίτερα σε στενές σχέσεις μεγάλης διάρκειας, που διαμορφώνονται εντονότερα σε μεγαλύτερες ηλικίες.

### 2.1.3 Η Φιλία με τους Συνομήλικους

Υπάρχουν δύο είδη σχέσεων, που το καθένα συντελεί με διαφορετικό τρόπο στην ανάπτυξη του παιδιού, οι κάθετες και οι οριζόντιες (Hartup, 1989). Οι κάθετες σχέσεις αναπτύσσονται με άτομα που έχουν περισσότερες γνώσεις και δύναμη και, συνήθως, είναι μεγαλύτερα σε ηλικία, όπως ο γονέας ή ο δάσκαλος. Σε αυτού του τύπου τις σχέσεις υπάρχουν αλληλεπιδράσεις συμπληρωματικής φύσεως, όπου ο μεγάλος και ισχυρός ελέγχει, καθοδηγεί και προσφέρει και το παιδί αποδέχεται και επιζητά βοήθεια, ασφάλεια, προστασία, γνώσεις και ικανότητες. Οι οριζόντιες σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ ατόμων με ισοδύναμα κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Στις οριζόντιες σχέσεις παρατηρούνται αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ρόλων που υποδύονται τα παιδιά, που βασίζονται στην αμοιβαία συμμετοχή στο παιχνίδι. Οι ρόλοι είναι φυσικό να αντιστραφούν, όταν τα παιδιά έχουν παρόμοιες δυνατότητες, απαραίτητη προϋπόθεση στις οριζόντιες σχέσεις, όπου αναδεικνύονται η συνεργασία και ο συναγωνισμός, στοιχεία που δεν ισχύουν στις κάθετες σχέσεις. Από την άλλη, υπάρχουν περιπτώσεις, όπου οι ομήλικοι αναλαμβάνουν ρόλους που συναντώνται στις κάθετες σχέσεις όπως για παράδειγμα η προσφορά προστασίας ή παρηγοριάς ο ένας στον άλλον, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διάκριση μεταξύ οριζοντίων και κάθετων σχέσεων δεν είναι απόλυτη.

Η φιλία με τους συνομηλικούς προσδίδει στα παιδιά ικανότητες που δεν μπορούν να αποκτήσουν μέσα στο περιβάλλον της οικογένειας, όπως η συμμετοχή σε μια οργανωμένη διάταξη ανθρώπων, το μοίρασμα πραγμάτων, η αντίληψη αρχηγικών χαρακτηριστικών, η βίωση αντιπαλοτήτων και η αποτελεσματική τους αντιμετώπιση (Schaffer, 1996). Τα παραπάνω συνεισφέρουν στην κοινωνική ανάπτυξη και την αποβολή του εγωκεντρισμού, αφού τα παιδιά εντάσσονται σε μια μικρή κοινωνία συνομηλικών με κανόνες και οργάνωση και αποκτούν κοινωνικές ικανότητες, όπως η προσαρμογή στο σύνολο, η πίστη στην ομάδα και η συνεργασία.

Το παιδί παρατηρεί τον αντίκτυπο των πράξεών του στους άλλους, τον τρόπο με τον οποίο αποδέχονται ή όχι οι συνομήλικοί του τις ενέργειές του και τις συνέπειες της συμπεριφοράς του και αυτή η διάδραση του παιδιού με τους συνομηλικούς του αποφέρει γνώση για το ίδιο. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι πράξεις ή οι αντιδράσεις του παιδιού τυγχάνουν της αποδοχής των συμμαθητών του κι έτσι ενισχύεται η κοινωνική του θέση. Από την άλλη πλευρά, αντιδράσεις που το παιδί απέκτησε στο



οικογενειακό περιβάλλον ενδέχεται να μην γίνουν αποδεκτές από τους συμμαθητές του και να απορριφθούν. Τέλος, το παιδί μπορεί να αποκτήσει νέους τρόπους έκφρασης και αντίδρασης μιμούμενο τους συμμαθητές του ή τους δασκάλους του ή ταυτιζόμενο μαζί τους.

Τα τελευταία χρόνια διεξήχθησαν αρκετές εμπειρικές μελέτες, τα ευρήματα των οποίων ενισχύουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η αμοιβαία θετική συναισθηματική εκφραστικότητα στην ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους (Sallquist, DiDonato, Hanish, Martin, & Fabes 2012. Steenbeek & van Geert, 2008). Σε μια έρευνα πρόσφατη (Lindsey, 2016) συλλέχθηκαν δεδομένα από 122 παιδιά προσχολικής ηλικίας για μια περίοδο 2 ετών. Το 1ο έτος πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις της συναισθηματικής εκφραστικότητας των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και κοινωνιομετρικές συνεντεύξεις. Το 2ο έτος, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις συναισθηματικής γνώσης και κοινωνιομετρικές συνεντεύξεις. Οι αναλύσεις αποκάλυψαν ότι τα παιδιά που εκφράζουν πιο αμοιβαία θετικό συναίσθημα με τους συμμαθητές στο 1ο έτος ήταν περισσότερο αρεστά από τους συνομηλίκους τους το 2ο έτος, μετά τον έλεγχο της αποδοχής από τους συνομηλίκους το 1ο έτος. Τόσο το αμοιβαία θετικό συναίσθημα κατά το 1ο έτος όσο και η συναισθηματική γνώση κατά το 2ο έτος συνεισέφεραν ανεξάρτητα στην αποδοχή από τους συνομηλίκους κατά το 2ο έτος.

Πρόσφατη έρευνα (Acar, Rudasill, Molfese, Torquati & Prokasky, 2015) μελέτησε την επίδραση της ιδιοσυγκρασίας παιδιών παιδικής ηλικίας στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους. Η έρευνα έδειξε ότι όσο περισσότερο μετριάζονταν οι αναστολές των παιδιών και η έλλειψη συγκέντρωσής τους, τόσο μειώνονταν οι διενέξεις με τους συνομηλίκους τους. Επίσης, η ενίσχυση της συγκέντρωσης συνδέονταν με κοινωνικότητα, επικοινωνία και αυτοπεποίθηση στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους.

Σε ό,τι αφορά τις αλληλεπιδράσεις με παιδιά του άλλου φύλου κατά την παιδική ηλικία (Manaster & Jobe, 2012b), είναι ξεκάθαρο το όφελος που προκύπτει μέσα από τις ευκαιρίες που προσφέρονται στα παιδιά να μάθουν το ένα από το άλλο, να αναπτύξουν συμπεριφορές σεβασμού και αποδοχής και να διευρύνουν τις κοινωνικές τους ικανότητες.

Το βασικό συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η εργασία των Ogelman & Secer, Z. (2012) ήταν ότι τα παιδιά παιδικής ηλικίας που δεν είναι επιθετικά απέναντι στους συνομηλίκους τους, ούτε θυματοποιούνται από αυτούς και επιδεικνύουν προκοινωνική συμπεριφορά σε αυτούς, έχουν την ευκαιρία να επιλεχθούν από τους συνομηλίκους τους ως φίλοι αυτών.

Συμπερασματικά, το παιδί έχει την τάση να επιζητά την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του και η διαδικασία αυτή ξεκινά στα πρώτα προσχολικά χρόνια της ζωής του, επεκτείνεται και γίνεται ολοένα πιο συχνή και πιο πολύπλοκη στα επόμενα σχολικά χρόνια και καθορίζει την περαιτέρω ανάπτυξή του (Hartup, 1992).

## **2.2. Αυτο-ρύθμιση συμπεριφοράς και φιλία**

### **2.2.1 Θεωρία της Αυτορρύθμισης**

Αυτορρύθμιση είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει την συμπεριφορά του, ώστε να κατακτήσει τους στόχους του (Bandura, 1986). Είναι μια σύνθετη δεξιότητα που ενσωματώνει συμπεριφορικά, γνωστικά, βουλητικά χαρακτηριστικά και θεωρείται από τα σημαντικότερα αναπτυξιακά επιτεύγματα. (Kendall, 1990)

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την αυτορρύθμιση στη βιβλιογραφία, ωστόσο, τα βασικά σημεία θεωρούνται η ικανότητα του ατόμου να θέτει τους δικούς του στόχους, να επιστρατεύει τις κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να εκπληρώσει αυτούς τους στόχους και να αξιολογεί το αποτέλεσμα (Bandura, 1986). Αναλυτικότερα, όπως περιγράφει ο Bandura (1991), η κοινωνική γνωστική θεωρία διατυπώνει ένα σύστημα ελέγχου σχετικά με την αυτορρύθμιση που περιλαμβάνει δύο διαστάσεις. Η μία διάσταση αφορά την αξιολόγηση των στόχων και περιλαμβάνει ανάλυση ασυμφωνίας στόχων με σύγκριση παρούσας και επιθυμητής κατάστασης. Η άλλη διάσταση αφορά το σχεδιασμό πλάνου μείωσης της ασυμφωνίας από το ίδιο το άτομο και περιλαμβάνει αυτοαξιολόγηση της προόδου του ατόμου (Bandura & Locke, 2003).

Σχετικά με την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, αυτή φαίνεται να είναι εμφανής από πολύ μικρή ηλικία, ενώ αυξάνεται προοδευτικά, επηρεάζοντας την ανάπτυξη της προσωπικότητας αλλά και της συμπεριφοράς (Calkins & Fox, 2002). Τόσο το οικογενειακό περιβάλλον, όσο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού θεωρείται ότι σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που οδηγούν στην αυτορρυθμιστική ικανότητα. Ο Kopp (1991) υποστηρίζει ότι ξεκινάει με την ευθύνη των γονιών για τη συμπεριφορά του παιδιού και καταλήγει με το παιδί να αποδέχεται την πλήρη ευθύνη των πράξεων του.

### **2.2.2 Αυτορρύθμιση και Κοινωνικό-Συναισθηματικός Τομέας**

Σύμφωνα με τον Wentzel (1991a) η κοινωνική επάρκεια ενός ατόμου προϋποθέτει αυτορρυθμιστικές ικανότητες. Παρά το γεγονός ότι η διαδικασία της αυτορρύθμισης έχει μελετηθεί κυρίως σε σχέση με τον γνωστικό τομέα, διάφοροι ερευνητές επιχείρησαν να αναδείξουν ότι η ικανότητα ενός ανθρώπου να ελέγχει και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων οδηγεί σε αποτελεσματικές κοινωνικές σχέσεις. Ο Ford (1982, στο Patrick 1997) τονίζει ότι η επιτυχή επίτευξη των κοινωνικών στόχων προϋποθέτει την συνεχή έλεγχο των περιβαλλοντικών συναλλαγών και την αξιολόγηση των ανατροφοδοτικών πληροφοριών.

Η Patrick (1997) στην έρευνα της αναφέρει διάφορες περιπτώσεις κοινωνικών καταστάσεων όπου έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά και επιχειτούν λύση. Ως παράδειγμα, αναφέρει την περίπτωση όπου ένα παιδί πρέπει να εισχωρήσει σε μια ομάδα παιδιών, τα μέλη της οποίας συμμετέχουν ήδη σε μια συζήτηση. Η αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης μετά από παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι εξαρτάται από τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε το κάθε παιδί σε σχέση με την κοινωνική του επάρκεια. Παιδιά με χαμηλή κοινωνική επάρκεια δεν έκαναν καμία προσπάθεια να γνωρίσουν την ομάδα πριν επιχειρήσουν να την πλησιάσουν.

Μια πιθανή εξήγηση για την δυσκολία των ατόμων αυτών είναι οι λιγότερο ακριβείς αντιλήψεις για της ενέργειες τους και τις ενέργειες των άλλων παιδιών. Τείνουν γενικότερα να ερμηνεύουν λανθασμένα τα κοινωνικά μηνύματα συχνότερα σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά. Παρά το γεγονός ότι έχουν δυσκολία στο να εντοπίσουν τις θετικές προθέσεις, είναι υπερβολικά ευαίσθητα στον εντοπισμό εχθρικών προθέσεων. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με τα ευρήματα που υποστηρίζουν ότι τα επιθετικά παιδιά χρησιμοποιούν λιγότερα κοινωνικά μηνύματα σε σχέση με τα παιδιά που εμφανίζουν κοινωνική επάρκεια. (Patrick, 1997)

Για ποιοτικές, ωστόσο, κοινωνικές σχέσεις απαιτείται και η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων. Η ικανότητα αυτή αφορά μια διαδικασία που ξεκινάει κατά τη παιδική ηλικία και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Η έκφραση των βασικών συναισθημάτων ξεκινά κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας (Sroufe, 1979 στο McClure et.al., 2010) όπου οι ενήλικες ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους. Όταν ένα παιδί είναι αναστατωμένο και κλαίει ένας ενήλικας θα παρέμβει, ώστε η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού να ρυθμιστεί. Καθώς η γλώσσα αναπτύσσεται, αναπτύσσεται και η ικανότητα της διαχείρισης των συναισθημάτων. Για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, η γλώσσα γίνεται μια εσωτερική στρατηγική ρύθμισης των συναισθημάτων ανάμεσα στις ηλικίες των τριών με έξι ετών (McClure et.al., 2010).

### **2.2.3 Θεωρίες με Βάση την Αυτορρύθμιση**

Σύμφωνα με τον Boekaerts (2010), τα κίνητρα μάθησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την αυτορρύθμιση. Η σχέση αυτή αντικατοπτρίζεται στις περιγραφές της αυτορυθμιζόμενης μάθησης ως μια ενεργή και εποικοδομητική διαδικασία που περιλαμβάνει τον καθορισμό των στόχων της μάθησης, στη συνέχεια, την παρακολούθηση, τη ρύθμιση και τον έλεγχο των κινήτρων και της συμπεριφοράς για την επίτευξή τους (Berger & Karabenick, 2010, όπ. αναφ. στο Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2008). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, το κίνητρο βρίσκεται μεταξύ των συνιστωσών της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που υπόκεινται σε ρύθμιση (Berger & Karabenick, 2010 όπ. αναφ. στο Dansereau et al, 1979; Pintrich, 2000; Weinstein & Mayer, 1986; Wolters, 2003; Wolters, Pintrich, & Karabenick, 2005; Zimmerman, 2000).

Για αυτό το λόγο πολλοί ερευνητές έχουν επικεντρωθεί στις σχέσεις ανάμεσα στα κίνητρα και στις αυτορρυθμιστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές. Οι αυτορρυθμιστικές στρατηγικές διακρίνονται σε γνωστικές (οργάνωση και επεξεργασία), μεταγνωστικές (σχεδιασμός, παρακολούθηση και ρύθμιση), και σε στρατηγικές διαχείρισης πόρων (αναζήτηση βοήθειας, διαχείριση του χρόνου και του περιβάλλοντος για μελέτη) (Berger & Karabenick, 2010, όπ. αναφ. στο Liu, 2009; Pintrich et al., 1993; Pintrich, Wolters, and Baxter, 2000; Weinstein, Husman, & Dierking, 2000; Weinstein & Mayer, 1986; Wolters et al., 2005).

Σύμφωνα με τους Pintrich & Zusho (2002) και Zimmerman (2000), δεδομένου ότι η χρήση της στρατηγικής είναι μια απαιτητική και χρονοβόρα δραστηριότητα, οι μαθητές που εκτιμούν ένα έργο θα είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν στρατηγικές για να αυξήσουν την πιθανότητα επιτυχίας τους, όπως γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που απαιτούν περισσότερη συγκέντρωση, προσπάθεια και αυτοαντανάκλαση και, ως εκ τούτου, αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα κινήτρων.

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού επικεντρώνεται στο διαπροσωπικό περιβάλλον και στην επίδραση αυτού, στην αυτονομία και στα κίνητρα. Ο αυτοπροσδιορισμός αναφέρεται στην ιδέα ότι οι άνθρωποι θέλουν να πιστεύουν πως επιλέγουν τις δραστηριότητές τους με τη θέλησή τους. Είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε ένα έργο, όταν έχει νόημα για αυτούς, είναι ευχάριστο και έχουν την αίσθηση του αυτοπροσδιορισμού. Όταν τα άτομα αντιμετωπίζουν μια πρόκληση, τροποποιούν τις γνωστικές δομές τους για να ενσωματώσουν την καινούρια κατάσταση στο νου τους. Οι κοινωνικές συνθήκες ισχυροποιούν ή υπονομεύουν την τάση του ατόμου για αφομοίωση, για ικανοποίηση της περιέργειάς του και αυξάνουν ή μειώνουν την κινητοποίηση των γνωστικών δομών (Deci & Ryan, 2000).

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, τα ανθρώπινα όντα έχουν τρεις έμφυτες ανάγκες που πρέπει να πληρούνται προκειμένου να επιτευχθεί η αυτορρύθμιση, τα κίνητρα και η προσωπική ευημερία (Deci & Ryan, 1985). Η πρώτη από αυτές τις ανάγκες είναι η σχετικότητα ή αλλιώς τα συναισθήματα της ασφάλειας και του «ανήκειν» στο κοινωνικό περιβάλλον που παρακινούν τα άτομα να ακολουθήσουν τις νόρμες και τους κανόνες. Η δεύτερη είναι η ικανότητα, που αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Η τρίτη είναι η ανάγκη για αυτονομία, μια αντίληψη του ατόμου για τον έλεγχο των ενεργειών και

την επιτυχία του, που είναι κρίσιμης σημασίας για την προώθηση των κινήτρων. Και οι τρεις ανάγκες συνδέονται μεταξύ τους: η σχετικότητα παρέχει την ασφάλεια που απαιτείται, προκειμένου οι μαθητές να αναλάβουν αυτόνομη πρωτοβουλία, ενώ το αίσθημα αυτονομίας και ανεξαρτησίας στην ολοκλήρωση των εργασιών προωθεί την ικανότητα, η οποία με τη σειρά της παρέχει στους μαθητές τη σιγουριά να νιώθουν αποδεκτοί, και να σχετίζονται με τους γύρω τους. Η εκπλήρωση αυτών των βασικών αναγκών τους είναι σε μεγάλο βαθμό προϊόν των κοινωνικών περιβαλλόντων που ρυθμίζουν την ποσότητα της αποδοχής, την επιτυχία και την αυτορρύθμιση που μπορεί να επιτευχθεί από ένα άτομο.

Η έρευνα δείχνει πολλά οφέλη για τους μαθητές όταν είναι σε θέση να εκπληρώσουν τις τρεις ανάγκες που περιγράφονται πιο πάνω. Για παράδειγμα, οι μαθητές που αισθάνονται ότι βρίσκονται σε περιβάλλοντα μάθησης που υποστηρίζουν την αυτονομία έχουν περισσότερα κίνητρα (Deci & Ryan, 1985), υψηλότερη αυτοεκτίμηση και είναι λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο (Urdan & Schoenfelder, 2006, όπ. αναφ. στο Hardre & Reeve, 2003).

#### **2.2.4 Ο Ρόλος της Αυτο-ρύθμισης Συμπεριφοράς στη Φιλία στην Παιδική Ηλικία**

Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού έχει προσελκύσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ατόμων που εμπλέκονται στους τομείς της έρευνας σχετικά με την αναγκαιότητα της αυτορρύθμισης στη φιλία κατά την παιδική ηλικία και την εκπαίδευση του παιδιού σε αυτήν.. Όταν ένα άτομο είναι αυτοπροσδιοριζόμενο, στην ουσία είναι ικανό να απορρυθμίζει την συμπεριφορά του, ώστε να προσαρμοστεί σε νέες καταστάσεις, να κατακτήσει τους στόχους του, να συνάψει υγιείς και σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις.

Κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, οι σχέσεις με τους συνομήλικους επίσης συμβάλλουν στη ρύθμιση των συναισθημάτων. Τα παιδιά μαθαίνουν πως η ρύθμιση των συναισθημάτων, τους βοηθά να διατηρήσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Τα παιδιά, σύμφωνα με την ανασκόπηση του Moure's το 2001 (McClure et.al., 2010), έχουν την δυνατότητα να διακρίνουν τα ευχάριστα από τα δυσάρεστα συναισθήματα και να αναγνωρίζουν συγκεκριμένα συναισθήματα. Σε συνδυασμό με την κοινωνική τους συναναστροφή και τις σχέσεις με τους συνομηλικούς η ρύθμιση της συμπεριφοράς αναπτύσσεται, αφού τα παιδιά ξεκινούν να ρυθμίζουν τα

συναισθημάτά τους, τις αντιδράσεις και να προχωρούν σε επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών, που οδηγούν σε κατάλληλες κοινωνικές στρατηγικές.

Συγκεκριμένα, ο έλεγχος των αρνητικών συναισθημάτων και των δύσκολων συμπεριφορών, όπως ο θυμός, και η παρορμητικότητα αντίστοιχα, είναι πρωταρχικής σημασίας για τη συμμετοχή σε ομάδες συνομηλίκων και την αποδοχή των άλλων παιδιών. Επίσης, σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού για επίλυση συγκρούσεων είναι η απουσία κατάλληλων κοινωνικών στρατηγικών, οι οποίες θα το βοηθήσουν να επιτύχει του προσωπικούς του στόχους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η είσοδος στο παιχνίδι, η τήρηση κανόνων και η θεμελίωση του παιχνιδιού με την προσαρμογή του παιδιού στις εκάστοτε αλλαγές που προκύπτουν στο παιχνίδι και, τέλος, η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων που μέσα σε αυτό.

Καταλήγοντας, τα παιδιά που είναι κοινωνικά αποδεκτά χρησιμοποιούν προσαρμοστικές στρατηγικές επίλυσης κατά τη διάρκεια κοινωνικών διλημάτων και συγκρουσιακών καταστάσεων, όπως το να διαπραγματεύονται, να δίνουν εξηγήσεις και να αποδεσμεύονται, οι οποίες οδηγούν σε πιο αρμονικές και ισότιμες λύσεις. Με τον τρόπο αυτό μπορούν και αυτοπροσδιορίζονται, δημιουργώντας ισχυρούς φιλικούς δεσμούς (Patrick, 1997).

## **2.3. Ελπίδα και Φιλία**

### **2.3.1. Ελπίδα**

Ο ρόλος της ελπίδας είναι ουσιώδης για τον άνθρωπο. Η ελπίδα έχει θεωρηθεί απαραίτητη για την επιβίωση κάτω από έντονες και στρεσογόνες συνθήκες, καθώς έχει οδηγήσει στην διατήρηση του ανθρώπου στη ζωή παρά τις λιγοστές πιθανότητες εξαιτίας των αντίξοων συνθηκών. Αντίθετα η απώλεια της ελπίδας είναι δυνατόν να οδηγήσει στην απόγνωση, την κατάθλιψη ή ακόμη και το θάνατο. Η επιβίωση ανθρώπων ύστερα από ατυχήματα ή φυσικές καταστροφές, που τους ανάγκασαν να περιμένουν μέρες τους διασώστες, η ανάκαμψη από σοβαρές σωματικές ασθένειες, η δυνατότητα ορισμένων ανθρώπων να συνεχίσουν τη ζωή τους μετά την απελευθερωσή τους από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης ή άλλες τραυματικές εμπειρίες είναι ένδειξη, σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς της συμβολής της ελπίδας στην ανθρώπινη επιβίωση (Korner,1970 Lazarus,1999, Snyder,1996). Σε γενικές

γραμμές η ελπίδα ορίζεται ως η πίστη ότι ένα θετικό γεγονός που δεν υφίσταται ή που δεν εκλαμβάνεται ως εφικτό στην παρούσα φάση της ζωής ενός ατόμου, είναι πιθανό να επιτευχθεί μελλοντικά.

Ο Snyder (2002) έχει αναπτύξει την Θεωρία της Ελπίδας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ελπίδα είναι μια θετική κατάσταση κινητοποίησης που πηγάζει από μια κινητήριος δύναμη και ένα πλάνο-δίοδο. Προτείνεται πως το πρώτο βήμα για την επίτευξη των στόχων είναι η θετική αυτοαξιολόγηση του ατόμου. Το άτομο, ακολουθεί τα μονοπάτια της σκέψης, μια γνωστική διαδικασία κατά την οποία αξιολογεί την ικανότητά του να αναπτύξει αποτελεσματικές στρατηγικές προκειμένου να επιτύχει τους επιθυμητούς στόχους. Η ύπαρξη εναλλακτικών σχεδίων είναι σημαντική καθώς είναι δυνατόν το άτομο να αντιμετωπίσει εμπόδια στην πορεία. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλά ποσοστά ελπίδας φαίνεται να έχουν την ικανότητα να αναπτύσσουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές και να έχουν εναλλακτικά σχέδια πάντα διαθέσιμα.

Η κινητήριος δύναμη της ελπίδας είναι το δεύτερο απαραίτητο στοιχείο. Αποτελείται από ενεργητική σκέψη που αντικατοπτρίζει την αυτοαξιολόγηση του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του να ακολουθήσει το σχεδιαζόμενο πλάνο όπως, επίσης, και την επάρκεια των δεξιοτήτων του για την έναρξη αλλά και τη διατήρηση των προσπαθειών για την επίτευξη των στόχων. Οι σκέψεις αυτές είναι απαραίτητες καθόλη τη διαδικασία αλλά γίνονται σημαντικότερες μπροστά στη θέα εμποδίων, καθώς βοηθούν το άτομο να λάβει την αναγκαία κινητοποίηση προκειμένου να θέσει σε εφαρμογή ένα εναλλακτικό σχέδιο. Η ελπίδα απορρέει από αυτές τις σκέψεις καθώς στην περίπτωση που το άτομο μέσω αυτών των σκέψεων κρίνει τους στόχους επιτεύξιμους, ελπίζει για τη θετική έκβαση των μελλοντικών γεγονότων.

Η ικανότητα του ατόμου να σχεδιάζει και να εφαρμόζει αποτελεσματικά πλάνα για την επίτευξη στόχων θεωρείται ως μια εγγενής τάση. Τα νεογέννητα χρησιμοποιούν στοιχειώδεις μορφές πλάνων, κυρίως, για να συνδέσουν τα γεγονότα και να αποκτήσουν μια αίσθηση χρονικής ακολουθίας των γεγονότων. Κατά την παιδική ηλικία, καθώς οι γνωστικές διεργασίες εξελίσσονται, τα παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίζουν εκτός από την χρονική ακολουθία και τις αιτιακές σχέσεις των γεγονότων. Με αυτό τον τρόπο το παιδί σταδιακά αναγνωρίζει τη σημασία της δικής του συμμετοχής στην επίτευξη των στόχων. Η απόκτηση ελπιδοφόρας και



προσανατολισμένης προς τους στόχους, σκέψης είναι κρίσιμη για την επιβίωση και την ανάπτυξη του ατόμου. Οι γονείς και οι δάσκαλοι είναι απαραίτητο να προωθούν αυτό τον τρόπο σκέψης. Το γεγονός ότι οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς το βαθμό αυτής της ικανότητας, ίσως είναι και αποτέλεσμα της σχετικής εκπαίδευσης που έχουν λάβει ή που έχουν στερηθεί.

Η θεωρία αυτή αντιμετωπίζει την ελπίδα περισσότερο ως γνωστική διαδικασία που εγείρει συναισθήματα, παρά ως συναίσθημα. Υποστηρίζει πως η μη επίτευξη στόχων ή τα εμπόδια που συναντά το άτομο, προκαλούν αρνητικά συναισθήματα. Αντίθετα, η αυξημένη ικανότητα σχεδιασμού και υλοποίησης στρατηγικών, η απουσία εμποδίων και δυσκολιών καθώς και η αντιλαμβανόμενη πρόοδος προς την επίτευξη σημαντικών στόχων, προκαλούν τη βίωση θετικών συναισθημάτων και αυξάνουν την αίσθηση υποκειμενικής ευτυχίας του ατόμου (Snyder, 2004).

### **2.3.2. Ο Ρόλος της Ελπίδας στη Φιλία στην Παιδική Ηλικία**

Είναι γενικά αποδεκτό ότι όλα τα ερεθίσματα, οι εμπειρίες που δέχεται το κάθε παιδί, καθώς και η ελπίδα που τελικά διαθέτει έχουν αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει τα γεγονότα και τα συναισθήματα που αναπτύσσει σε κάθε στενή του σχέση, ακόμα και στις φιλίες του (Stephanou, 2011). Τα παιδιά υψηλής ελπίδας τείνουν να απολαμβάνουν την οποιαδήποτε αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους (Snyder & Cheavens & Sympson, 1997). Ευχαριστιούνται την κοινωνική σκοπιμότητα, αντιλαμβάνονται την κοινωνική υποστήριξη και δεν χαρακτηρίζονται από μοναξιά ή τάσεις απομόνωσης (Stephanou, 2011). Επιπλέον, δεν αγχώνονται για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους, γεγονός που τα καθιστά πιο ικανά σε αυτές (Snyder & Cheavens & Sympson, 1997).

Ακόμη, όσον αφορά τις φιλίες των παιδιών, ένα παιδί που διαθέτει υψηλή ελπίδα είναι σε θέση να χρησιμοποιεί αισιόδοξα χαρακτηριστικά πρότυπα για να εξηγήσει θετικές και αρνητικές φιλίες (Stephanou, 2011). Είναι χαρακτηριστικό ότι τα μικρά παιδιά δεν πιστεύουν ότι ένα παιδί το οποίο απορρίπτεται από ένα άλλο, επειδή αυτός ή αυτή είναι «βαρετός και χωρίς ενδιαφέρον», θα συνεχίσει αυτή η απόρριψη και στο μέλλον (Lockhart & Chang & Story, 2002). Έτσι, είναι πιθανό ένα αισιόδοξο παιδί να αποδίδει τυχόν αποτυχίες σε εξωτερικούς, ασταθείς και ειδικούς παράγοντες, αντί σε εσωτερικούς, σταθερούς και παγκόσμιους παράγοντες (Stephanou, 2011).

Συμπερασματικά, πέρα από τις φιλικές σχέσεις των παιδιών, ο γονιός είναι αυτός ο οποίος οφείλει να παρέχει τον ποιοτικό χρόνο που είναι απαραίτητος για να κατευθύνει τον ελπιδοφόρο τρόπο σκέψης, καθώς παραμένει ψυχολογικά και συναισθηματικά διαθέσιμος στο παιδί (Snyder, 2000). Είναι αυτός ο οποίος θα βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει τις βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να μάθει να αντιμετωπίζει τα εμπόδια και να επιλύει προβλήματα, προάγοντας έτσι την ελπίδα. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι στενές φίλιες μπορούν να αποδειχθούν φαρμακευτικές και να προωθήσουν την ελπίδα στο κάθε παιδί ακόμα και αν αυτό αντιμετωπίζει οικογενειακές ή περιβαλλοντικές δυσκολίες (Gillham & Reivich, 2004).

Ο Snyder (2000), στη θεωρία του για την ελπίδα κάνει λόγο για τη σχέση των εμποδίων που επιζητούν επίλυση με μία διαδικασία ανοσοποίησης που την ονομάζει «flexibility» (δηλ. ελαστικότητα) και εμφανίζεται να παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στην αντιμετώπιση και επίλυση εμποδίων και προβλημάτων. Ειδικότερα, η ελαστικότητα σημαίνει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων στα παιδιά με υψηλή ελπίδα, τα οποία ακόμα και όταν συναντούν κάποιες δυσκολίες είναι προστατευμένα κατέχοντάς την (Snyder & Cheavens & Sympson, 1997).

Η Shure (2002) επισήμανε αυτή τη στενή σχέση της ελαστικότητας με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και όρισε τέσσερις περιοχές για αυτές, οι οποίες περιλαμβάνουν τις «εναλλακτικές λύσεις», δηλαδή την ικανότητα να σκέφονται μία διαφορετική λύση σε ένα διαπροσωπικό πρόβλημα, έπειτα την «ικανότητα επακόλουθης σκέψης», δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να αναμένει τι θα συμβεί στη συνέχεια εάν η πράξη πραγματοποιηθεί. Επιπλέον, αποτελούνται από την «ανάληψη κοινωνικής προοπτικής» που σημαίνει την ικανότητα να αναγνωρίζει το παιδί τα συναισθήματα κάποιου άλλου που ίσως είναι διαφορετικά από τα δικά του, και τέλος το «να σημάνει το τέλος της διαδοχικής του σκέψης σχεδιασμού προς ένα στόχο» (VanderVen, 2008).

Ο Fisher (2005), αναγνωρίζει την αμοιβαία σχέση που υπάρχει μεταξύ της ικανότητας διαχείρισης κοινωνικών καταστάσεων και της σκέψης, και προτείνει και αυτός με τη σειρά του, την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων ως βοηθητική στην ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών, ενώ όπως αναφέρει η ελπίδα παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση, υποστηρίζοντας ότι «όταν λύνουμε ένα πρόβλημα μαθαίνουμε κάτι

καινούργιο» (Robson, 2012). Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο Snyder (2000), για τα εμπόδια και τα προβλήματα που προκύπτουν αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι: «παρέχουν ζωτικής σημασίας μαθήματα που θα κληθούν για το υπόλοιπο της ζωής ενός παιδιού».

Συμπερασματικά, η διαδικασία αντιμετώπισης διαφόρων εμποδίων η οποία επηρεάζει την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη, είναι σημαντική στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς επηρεάζει τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συνολική ψυχολογική ευεξία του παιδιού (Stevens, 2009). Έρευνες αναφέρουν ότι τα παιδιά «κατασκευάζουν πιο ώριμες κοινωνικές δεξιότητες όταν τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στη διαχείριση κοινωνικών καταστάσεων» (VanderVen, 2008). Έτσι, τα παιδιά αυτά τείνουν να έχουν περισσότερους φίλους, καθώς χρησιμοποιούν στρατηγικές συμβιβασμού και αποφεύγουν τις συγκρούσεις (Γαλανάκη, 2003).

## **2.4 Ερευνητικός Σκοπός και Ερευνητικές Υποθέσεις**

### **2.4.1. Ερευνητικός Σκοπός**

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση (α) των συστατικών στοιχείων μεταξύ της εκτιμώμενης καλής και κακής φιλίας, (β) του ρόλου της ελπίδας, και της αυτο-ρύθμισης της φιλίας στην αντιλαμβανόμενη καλή και κακή φιλία και (γ) των σχέσεων μεταξύ αυτό-ρύθμιση της φιλίας, της ελπίδας και των συστατικών της καλής και κακής φιλίας.

### **2.4.2. Ερευνητικές Υποθέσεις**

- Οι συμμετέχοντες με την εκτιμώμενη καλή φιλία, συγκρινόμενοι με τους συμμετέχοντες με την εκτιμώμενη κακή φιλία, θα έχουν θετικότερα τα συστατικά ελπίδας, αυτορρύθμισης. (Υπόθεση 1).
- Οι μαθητές με την καλή φιλία θα έχουν υψηλότερο επίπεδο ελπίδας (διαδρομών και υποστηρικτικής, από τους μαθητές με την κακή φιλία (Υπόθεση 2).

- Οι μαθητές με την καλή φιλία θα έχουν υψηλότερη αυτό-ρύθμιση της φιλίας (ταυτόσημη και εσωτερική) από τους μαθητές με την κακή φιλία (Υπόθεση 3).
- Θα συσχετιστούν θετικά μεταξύ τους η εκτιμώμενη ποιότητα της φιλίας, η ελπίδα, η αυτορρύθμιση της φιλίας και τα συστατικά της φιλίας.

### 3. Μέθοδος

#### 3.1. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν 51 κορίτσια και 49 αγόρια που προήλθαν, με τυχαία δειγματοληψία πολλαπλών σταδίων, από δημόσια δημοτικά σχολεία των Νομών της Κατερίνης και της Αχρινής Κοζάνης. Επιπλέον, οι μαθητές και μαθήτριες φοιτούσαν στην Τετάρτη Πέμπτη και εκτη τάξη δημοτικού σχολείο και οι ηλικίες ήταν 9-11,5 ετών, αντίστοιχα.

Σχετικά με τις σπουδές των γονέων των μαθητών του δείγματος, μητέρες σε ποσοστό 62% έχουν αποφοιτήσει από σχολές ΑΕΙ, εν αντιθέσει με το υπόλοιπο 38% που κατέχει απολυτήριο Λυκείου. Αντίστοιχα, οι πατέρες των μαθητών είναι απόφοιτοι ΑΕΙ σε ποσοστό 59%, ενώ ένα εξίσου υψηλό ποσοστό 41% κατέχει απολυτήριο Λυκείου Κλείνοντας, πρέπει να ειπωθεί ότι αναφορικά με το επάγγελμα των γονέων, προέκυψε πως δεν υπάρχουν στο δείγμα απαντήσεις.

#### 3.2. Ερευνητικά εργαλεία

##### 3.2.1. Φιλία

Ζητήθηκε αρχικά από τα κορίτσια και αγόρια να γράψουν το όνομα του καλύτερου φίλου ή της καλύτερης φίλης. Ακολούθως, ζητήθηκε από όλους και όλες να εκτιμήσουν πόσο καλή/ικανοποιητική είναι αυτή η φιλία τους, απαντώντας σε δύο ερωτήσεις σε 5/θμη διαβάθμιση, 1=καθόλου καλή έως 5= πάρα πολύ καλή. Όσοι δήλωσαν 1 και 2 αποτέλεσαν την ομάδα των μαθητών με την κακή φιλία, ενώ όσοι σημείωσαν πάνω από 2 αποτέλεσαν την ομάδα των μαθητών με την καλή φιλία.

Τέλος, εκτιμήθηκε η ποιότητα της φιλίας μέσω της συμπλήρωσης του Friendship Quality Questionnaire Revised (FQQ-R, Parker & Asher, 1993). Πρόκειται για 5/θμη κλίμακα και τα παιδιά σημείωσαν πόσο πολύ ισχύει για τη φιλία με τον συγκεκριμένο φίλο ή συγκεκριμένη φίλη αυτό που δηλώνει η κάθε πρόταση, επιλέγοντας από 1=καθόλου έως 5= πάρα πολύ. Όσο πιο υψηλότερη η τιμή τόσο καλύτερη η ποιότητα της φιλίας.

Η κλίμακα αποτελείται από τις υποκλίμακες: παρέα και διασκέδαση, validation και φροντίδα, επίλυση συγκρούσεων, σύγκρουση και προδοσία, βοήθεια και καθοδήγηση, συναισθηματική αλληλεπίδραση.

### 3.2.2. Αυτο-ρύθμισης φιλίας

Προκειμένου να εξεταστεί η αυτορρύθμιση της φιλίας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Friendship Self-Regulation Questionnaire (SRQ-F, Ryan & Connell, 1989), οι ερευνητές προσπαθούν να εκτιμήσουν μεμονωμένες διαφορές μεταξύ των τύπων κινήτρων ή ρυθμίσεων. Δηλαδή, οι ερωτήσεις αφορούν τη ρύθμιση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς ή μιας ομάδας συμπεριφορών. Οι κανονιστικές μορφές, αν και θεωρούνται ατομικές διαφορές, δεν είναι έννοιες "γνώσεων", επειδή δεν είναι γενικές ούτε είναι ιδιαίτερα σταθερές. Η μορφή αυτών των ερωτηματολογίων εισήχθη από τους Ryan και Connell (1989). Κάθε ερώτηση ρωτά γιατί ο ερωτώμενος κάνει μια συμπεριφορά (ή κατηγορία συμπεριφορών) και στη συνέχεια παρέχει αρκετούς πιθανούς λόγους που έχουν προεπιλεγεί για να αντιπροσωπεύουν τους διαφορετικούς τρόπους ρύθμισης ή κίνητρο. Ακριβέστερα, η κλίμακα αποτελείται από 20 ερωτήσεις οι οποίες ανά πέντε μετρούν: την καθαρά εξωτερική ρύθμιση, την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, την ταυτόσημη ρύθμιση και τα εσωτερικά κίνητρα,. Η πρώτη υποκλίμακα φανερώνει εξωτερική ρύθμιση και σταδιακά η τέταρτη δηλώνει εσωτερική αυτό-ρύθμιση.

### 3.2.3 Ελπίδα

Η ελπίδα, εξετάστηκε δια μέσου της Κλίμακας της Ελπίδας των Παιδιών του Snyder (1997), η οποία αποτελείται από τρεις προτάσεις υποστηρικτικής σκέψης (πχ. «Νομίζω ότι τα πηγαίνω πολύ καλά») και τρεις προτάσεις σκέψης διαδρομών (πχ. «Μπορώ να σκεφτώ πολλούς τρόπους για να πετύχω τα πράγματα στη ζωή που είναι πολύ σημαντικά για εμένα»). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από το 1= Καμία κατάσταση έως το 5= Όλες τις καταστάσεις. Η μεταφρασμένη κλίμακα από τα αγγλικά στα ελληνικά είναι αξιόπιστη και έχει αποδειχθεί έγκυρη από χρήση σε ελληνικό πληθυσμό (βλ. Stephanou, 2011).

### 3.3. Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους μαθητές των δημοτικών σχολείων, στο κάθε μαθητή ξεχωριστά από τους διευθυντές, οι οποίοι το παρέλαβαν από την ερευνήτρια. Αρχικά, έγινε η επιλογή των σχολείων και των τμημάτων και ζητήθηκε άδεια τόσο από τους διευθυντές των σχολείων, όσο και από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων, αλλά και από τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αρχικά, δόθηκαν στους συμμετέχοντες εξηγήσεις από το διευθυντή για τον σκοπό της έρευνας και τονίστηκε το γεγονός ότι διατηρείται η ανωνυμία και η εχεμύθεια και ότι δεν υπάρχουν ορθές και εσφαλμένες απαντήσεις. Δεδομένου της ηλικίας των παιδιών και της δυνατότητας να διαβάσουν και να γράψουν στη συγκεκριμένη ηλικία, οι ερωτήσεις διατυπώνονταν γραπτά, αν και υπήρχε η δυνατότητα διευκρίνησης σε περίπτωση που κάποιος μαθητής δυσκολευόταν στην ανάγνωση ή την κατανόηση του περιεχομένου των ερωτήσεων.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στην αίθουσα του κάθε μαθητή και συμπληρώθηκαν εκεί, στον οικείο χώρο του μαθητή, έτσι ώστε να μην αποσπάται η προσοχή των μαθητών από εξωτερικούς παράγοντες και να μη διαταραχθεί η καθημερινή τους ρουτίνα. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και ανώνυμη, αλλά όλοι οι μαθητές έδειξαν προθυμία και ενθουσιασμό να συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία.

## 4. Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρατίθεται η περιγραφική και στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Πραγματοποιήθηκε η ανάλυση τους, με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS, διαδικασία που έδωσε και τα αποτελέσματα της έρευνας.

### 4.1 Συστατικά της ποιότητας της φιλίας για την καλή και κακή φιλία

Προκειμένου να εκλεχθεί εάν διαφέρουν οι μαθητές με την εκτιμώμενη καλή φιλία από τους μαθητές με την εκτιμώμενη κακή φιλία ως προς τα συστατικά της ποιότητας αυτής έγιναν αναλύσεις με t-test (β. Πίνακα 1) .

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα

Οι μαθητές που επιλέγουν ως συστατικά της φιλίας την Παρέα και την διασκέδαση, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των τιμών της καλής φιλίας (M.O.= 4,21, T.A. = 0,25) είναι σημαντικά υψηλότερος ( $t = 15,31$ ) από το μέσο όρο των τιμών της κακής φιλίας (M.O.= 3,24, T.A. = 0,36)

Οι μαθητές που επιλέγουν ως συστατικά της φιλίας την Validation και την φροντίδα, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των τιμών της καλής φιλίας (M.O.= 4,49, T.A. = 0,53) είναι σημαντικά υψηλότερος ( $t = 10,52$ ) από το μέσο όρο των τιμών της κακής φιλίας (M.O.= 3,43, T.A. = 0,47)

Οι μαθητές που επιλέγουν ως συστατικό της φιλίας την επίλυση Συγκρούσεων, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των τιμών της καλής φιλίας (M.O.= 4,23, T.A. = 0,77) είναι σημαντικά υψηλότερος ( $t = 5,95$ ) από το μέσο όρο των τιμών της κακής φιλίας (M.O.= 3,35, T.A. = 0,7)

Οι μαθητές που επιλέγουν ως συστατικά της φιλίας την Συγκρουση και την πρόδοσια, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των τιμών της καλής φιλίας (M.O.= 4,51, T.A. = 0,49) είναι σημαντικά υψηλότερος ( $t = 9,3$ ) από το μέσο όρο των τιμών της κακής φιλίας (M.O.= 3,59, T.A. = 0,48)

Οι μαθητές που επιλέγουν ως συστατικά της φιλίας την Βοήθεια και την καθοδήγηση, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των τιμών της καλής φιλίας (M.O.= 4,28,



T.A. = 0,63) είναι σημαντικά υψηλότερος ( $t = 7,6$ ) από το μέσο όρο των τιμών της κακής φιλίας (M.O.= 3,38, T.A. = 0,53)

Οι μαθητές που επιλέγουν ως συστατικά της φιλίας την Παρέα και την διασκέδαση, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των τιμών της καλής φιλίας (M.O.= 4,28, T.A. = 0,7) είναι σημαντικά υψηλότερος ( $t = 7,25$ ) από το μέσο όρο των τιμών της κακής φιλίας (M.O.= 3,45, T.A. = 0,45)

Πίνακας 1

Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και αποτελέσματα από t-test για τις διαφορές της ομάδας των μαθητών με την αντιλαμβανόμενη καλή φιλία από την ομάδα των μαθητών με την αντιλαμβανόμενη κακή φιλία όσον αφορά τα συστατικά της φιλίας

Συστατικά φιλίας	Αντιλαμβανόμενη Φιλία	M.O.	T.A.	t (1, 98)*
ΠΑΡΕΑ ΚΑΙ ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΗ	Καλή φιλία	4,21	,25	15.31
	Κακή φιλία	3,24	,36	
VALIDATION ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑ	Καλή φιλία	4,49	,53	10.52
	Κακή φιλία	3,43	,47	
ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	Καλή φιλία	4,23	,77	5.95
	Κακή φιλία	3,35	,70	
ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΔΟΣΙΑ	Καλή φιλία	4,51	,49	9.30
	Κακή φιλία	3,59	,48	
ΒΟΗΘΕΙΑ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ	Καλή φιλία	4,28	,63	7.60
	Κακή φιλία	3,38	,53	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	Καλή φιλία	4,28	,70	7.25
	Κακή φιλία	3,45	0,45	

\*: Όλες οι τιμές  $t(1, 98)$  είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η Υπόθεση 1 επιβεβαιώθηκε.

## 4.2 Ο ρόλος της ελπίδας στην φιλία

Προκειμένου να εκλεχθεί εάν διαφέρουν οι μαθητές με την εκτιμώμενη καλή φιλία από τους μαθητές με την εκτιμώμενη κακή φιλία ως προς την ελπίδα στο εσωτερικό της φιλίας έγιναν αναλύσεις με t-test (β. Πίνακα 2) .

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα

Οι μαθητές που επιλέγουν ως στοιχείο της ελπίδας την υποστηρικτική σκέψη, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των τιμών της καλής φιλίας (M.O.= 4,07, T.A. = 0,78) είναι σημαντικά υψηλότερος ( $t = 6,38$ ) από το μέσο όρο των τιμών της κακής φιλίας (M.O.= 3,12, T.A. = 0,7)

Οι μαθητές που επιλέγουν ως στοιχείο της ελπίδας την σκέψη διαδρομών, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των τιμών της καλής φιλίας (M.O.= 4,17, T.A. = 0,69) είναι σημαντικά υψηλότερος ( $t = 6,65$ ) από το μέσο όρο των τιμών της κακής φιλίας (M.O.= 3,25, T.A. = 0,67)

Οι μαθητές που επιλέγουν ως στοιχείο της ελπίδας την συνολική ελπίδα, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των τιμών της καλής φιλίας (M.O.= 4,12, T.A. = 0,69) είναι σημαντικά υψηλότερος ( $t = 6,97$ ) από το μέσο όρο των τιμών της κακής φιλίας (M.O.= 3,19 T.A. = 0,63)

Πίνακας 2

Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και αποτελέσματα από t-test για τις διαφορές στην ελπίδα (συνολική, σκέψη διαδρομών, υποστηρικτική σκέψη) της ομάδας των μαθητών με την αντιλαμβανόμενη καλή φιλία από την ομάδα των μαθητών με την αντιλαμβανόμενη κακή φιλία

Ελπίδα	Αντιλαμβανόμενη Φιλία	M.O.	T.A.	t (1, 98)*
Υποστηρικτική σκέψη	Καλή φιλία	4,07	,78	6.38
	Κακή φιλία	3,12	,70	
Σκέψη διαδρομών	Καλή φιλία	4,17	,69	6.65
	Κακή φιλία	3,25	,67	
Συνολική ελπίδα	Καλή φιλία	4,12	,69	6.97
	Κακή φιλία	3,19	,63	

\*: Όλες οι τιμές t(1, 98) είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι επιβεβαιώθηκε η Υπόθεση νούμερο 2

### 4.3 Ο ρόλος του στυλ αυτορύθμισης της φιλίας στην εκτιμώμενη καλή και κακή φιλία

Για να ελεγχθεί εάν το στυλ αυτορύθμισης της φιλίας διαφοροποιεί τους μαθητές σε αυτούς που εκτίμησαν θετικά φιλία από αυτούς που τη εκτίμησαν αρνητικά, έγιναν αναλύσεις με t-test (β. Πίνακα 3) .

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι

Οι μαθητές που επιλέγουν ως στυλ αυτό - ρύθμισης την καθαρή εξωτερική ρύθμιση, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των τιμών της καλής φιλίας (M.O.= 4,78, T.A. = 0,82) είναι σημαντικά μικρότερος (t = 8,23) από το μέσο όρο των τιμών της κακής φιλίας (M.O.= 6, T.A. = 1,02)

Οι μαθητές που επιλέγουν ως στυλ αυτό - ρύθμισης την εσωπροβαλλόμενη ρύθμιση, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των τιμών της καλής φιλίας (M.O.= 6,03, T.A. = 0,97) είναι σημαντικά υψηλότερος (t = 9,41) από το μέσο όρο των τιμών της κακής φιλίας (M.O.= 4,47, T.A. = 0,72)

Οι μαθητές που επιλέγουν ως στυλ αυτό - ρύθμισης την ταυτόσιμη ρύθμιση, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των τιμών της καλής φιλίας (M.O.= 6, T.A. = 1) είναι

σημαντικά υψηλότερος ( $t = 8,50$ ) από το μέσο όρο των τιμών της κακής φιλίας (M.O.= 4,35, T.A. = 0,94)

Οι μαθητές που επιλέγουν ως στυλ αυτό - ρύθμισης τα εσωτερικά κίνητρα, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των τιμών της καλής φιλίας (M.O.= 5,9, T.A. = 1,02) είναι σημαντικά μικρότερος ( $t = 8,9$ ) από το μέσο όρο των τιμών της κακής φιλίας (M.O.= 4,2, T.A. = 0,87)

Πίνακας 3

Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και αποτελέσματα από t-test για τις διαφορές της ομάδας των μαθητών με την αντιλαμβανόμενη καλή φιλία από την ομάδα των μαθητών με την αντιλαμβανόμενη κακή φιλία όσον αφορά το στυλ αυτο-ρύθμισης της φιλίας

Στυλ αυτο-ρύθμισης της φιλίας	Αντιλαμβανόμενη Φιλία	M.O.	T.A.	t (1, 98)*
Καθαρή εξωτερική ρύθμιση	Καλή φιλία	4,48	,82	
	Κακή φιλία	6.00	1.02	8.23
Εσωπροβαλλόμενη ρύθμιση	Καλή φιλία	6.03	,97	
	Κακή φιλία	4,47	,72	9.41
Ταυτόσιμη ρύθμιση	Καλή φιλία	6.00	1.00	
	Κακή φιλία	4,35	,94	8.50
Εσωτερικά κίνητρα	Καλή φιλία	5.90	1.02	
	Κακή φιλία	4.20	.87	8.90

\*: Όλες οι τιμές  $t(1, 98)$  είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι επιβεβαιώθηκε η Υπόθεση νούμερο 3

#### 4.4 Σχέσεις μεταξύ Στυλ Αυτορύθμισης Φιλίας συστατικών ποιότητας της φιλίας και ελπίδας, για το συνολικό πληθυσμό της καλής φιλίας και κακής φιλίας.

Για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ο Συντελεστής συσχέτισης Pearson, είναι ένα αριθμητικό μέτρο ή δείκτης του μεγέθους της συσχέτισης μεταξύ δύο συνόλων τιμών. Κυμαίνεται σε μέγεθος από +1 έως -1 και διέρχεται από το 0. Το πρόσημο (+) σημαίνει θετική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές μιας μεταβλητής αυξάνονται όταν αυξάνονται και της άλλης. Ένας πρόσημο (-) σημαίνει αρνητική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές μιας μεταβλητής αυξάνονται αντιστρόφως ανάλογα.

Όταν ο συντελεστής παίρνει τιμή +0,5 ή -0,5 γίνεται αναφορά σε μια μέτρια συσχέτιση. Αν λάβει τις τιμές των άκρων μιλάμε για τέλεια θετική ή αρνητική συσχέτιση. Για τιμές από 0,5 έως 1 και από -1 έως -0,5 μιλάμε για δυνατές συσχετίσεις. Για τιμές κοντά στο 0 και έως το 0,4 γίνεται για μικρές ή τυχαίες συσχετίσεις παρά το γεγονός ότι η πιθανότητα σφάλματος είναι μικρότερη του 5% ή του 1%

Βάση του συντελεστή συσχέτισης που χρησιμοποιήθηκε προέκυψε ότι υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των εξής μεταβλητών.

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την υποστηρικτική σκέψη, θα παρουσιάζουν μια σημαντικά θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της Παρέας και της Διασκέδασης ( $r = 0.61$   $p < 0,01$ ).

Το ίδιο ακριβώς προκύπτει και για τους μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την σκέψη διαδρομών, που θα παρουσιάζουν μια σημαντικά θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της Φροντίδας και του Validation ( $r = 0.61$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την υποστηρικτική σκέψη, θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της επίλυσης συγκρούσεων ( $r = 0.54$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την υποστηρικτική σκέψη, θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της σύγκρουσης και προδοσίας ( $r = 0.54$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την υποστηρικτική σκέψη, θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της βοήθειας και καθοδήγησης ( $r = 0.54$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την υποστηρικτική σκέψη, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης ( $r = 0.62$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την υποστηρικτική σκέψη, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο της ελπίδας την σκέψη των διαδρομών ( $r = 0.82$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την σκέψη διαδρομών, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της Παρέας και της Διασκέδασης ( $r = 0.6$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την σκέψη διαδρομών θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της Φροντίδας και του Validation ( $r = 0.53$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την σκέψη διαδρομών θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της επίλυσης συγκρούσεων ( $r = 0.51$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την σκέψη διαδρομών θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που

επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της σύγκρουσης και προδοσίας ( $r = 0.5$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την σκέψη διαδρομών θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της βοήθειας και καθοδήγησης ( $r = 0.5$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την σκέψη διαδρομών θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης ( $r = 0.52$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την συνολική ελπίδα, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της Παρέας και της Διασκέδασης ( $r = 0.63$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την συνολική ελπίδα, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της Φροντίδας και του Validation ( $r = 0.6$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την συνολική ελπίδα, θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της επίλυσης συγκρούσεων ( $r = 0.53$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την συνολική ελπίδα, θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της σύγκρουσης και προδοσίας ( $r = 0.55$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την συνολική ελπίδα, θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της βοήθειας και καθοδήγησης ( $r = 0.55$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την συνολική ελπίδα, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης ( $r = 0.6$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την συνολική ελπίδα, θα παρουσιάζουν μια πολύ σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο της ελπίδας την υποστηρικτική σκέψη ( $r = 0.96$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στοιχείο της ελπίδας την συνολική ελπίδα, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο της ελπίδας την σκέψη των διαδρομών ( $r = 0.95$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την καθαρή εξωτερική ρύθμιση, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της Παρέας και της Διασκέδασης ( $r = 0.73$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την καθαρή εξωτερική ρύθμιση θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της Φροντίδας και του Validation ( $r = 0.75$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την καθαρή εξωτερική ρύθμιση, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της επίλυσης συγκρούσεων ( $r = 0.72$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την καθαρή εξωτερική ρύθμιση, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της σύγκρουσης και προδοσίας ( $r = 0.73$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την καθαρή εξωτερική ρύθμιση θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της βοήθειας και καθοδήγησης ( $r = 0.78$   $p < 0,01$ ).



Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την καθαρή εξωτερική ρύθμιση θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης ( $r = 0.84$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την καθαρή εξωτερική ρύθμιση θα παρουσιάζουν μια πολύ σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο της ελπίδας την υποστηρικτική σκέψη ( $r = 0.6$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την καθαρή εξωτερική ρύθμιση, θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο της ελπίδας την σκέψη των διαδρομών ( $r = 0.56$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την εσωπροβαλλόμενη ρύθμιση, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της Παρέας και της Διασκέδασης ( $r = 0.76$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την εσωπροβαλλόμενη ρύθμιση θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της Φροντίδας και του Validation ( $r = 0.79$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την εσωπροβαλλόμενη ρύθμιση, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της επίλυσης συγκρούσεων ( $r = 0.7$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την εσωπροβαλλόμενη ρύθμιση, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της σύγκρουσης και προδοσίας ( $r = 0.73$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την εσωπροβαλλόμενη ρύθμιση θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το

σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της βοήθειας και καθοδήγησης ( $r = 0.77$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την εσωπροβαλλόμενη ρύθμιση θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης ( $r = 0.8$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης εσωπροβαλλόμενη ρύθμιση θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο της ελπίδας την υποστηρικτική σκέψη ( $r = 0.58$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την εσωπροβαλλόμενη ρύθμιση, θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο της ελπίδας την σκέψη των διαδρομών ( $r = 0.57$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την ταυτόσημη ρύθμιση, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της Παρέας και της Διασκέδασης ( $r = 0.74$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την ταυτόσημη ρύθμιση θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της Φροντίδας και του Validation ( $r = 0.75$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την ταυτόσημη ρύθμιση, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της επίλυσης συγκρούσεων ( $r = 0.66$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την ταυτόσημη ρύθμιση, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της σύγκρουσης και προδοσίας ( $r = 0.72$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την ταυτόσημη ρύθμιση θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των

μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της βοήθειας και καθοδήγησης ( $r = 0.75$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την ταυτόσημη ρύθμιση θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης ( $r = 0.82$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης ταυτόσημη ρύθμιση θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο της ελπίδας την υποστηρικτική σκέψη ( $r = 0.59$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την ταυτόσημη ρύθμιση, θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο της ελπίδας την σκέψη των διαδρομών ( $r = 0.56$   $p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την ταυτόσημη τα εσωτερικά κίνητρα, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της Παρέας και της Διασκέδασης ( $r = 0.75$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την τα εσωτερικά κίνητρα θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της Φροντίδας και του Validation ( $r = 0.75$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την τα εσωτερικά κίνητρα, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της επίλυσης συγκρούσεων ( $r = 0.69$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης τα εσωτερικά κίνητρα, θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της σύγκρουσης και προδοσίας ( $r = 0.74$   $p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την τα εσωτερικά κίνητρα θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των

μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της βοήθειας και καθοδήγησης ( $r = 0.75 p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης την τα εσωτερικά κίνητρα θα παρουσιάζουν μια σημαντική θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο διαφοροποίησης της καλής και της κακής φιλίας τον παράγοντα της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης ( $r = 0.82 p < 0,01$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης ταυτόσημη τα εσωτερικά κίνητρα θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο της ελπίδας την υποστηρικτική σκέψη ( $r = 0.59 p < 0,05$ ).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως στυλ της αυτορύθμισης τα εσωτερικά κίνητρα, θα παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με το σύνολο των μαθητών που επιλέγουν ως στοιχείο της ελπίδας την σκέψη των διαδρομών ( $r = 0.56 p < 0,05$ ).

Πίνακας 4

Σχέσεις μεταξύ Στυλ Αυτορύθμισης Φιλίας συστατικών ποιότητας της φιλίας και ελπίδας, για το συνολικό πληθυσμό της καλής φιλίας και κακής φιλίας.

	Παρέα & Διασκέδαση			Validation & Φροντίδα			Επίλυση Συγκρούσεων			Σύγκρουση & Προδοσία			Βοήθεια & Καθοδήγηση			Συναισθηματική Αλληλεπίδραση			Υποστηρικτική Σκέψη			Σκέψη διαδρομών		
	Σ	Κ1	Κ2	Σ	Κ1	Κ2	Σ	Κ1	Κ2	Σ	Κ1	Κ2	Σ	Κ1	Κ2	Σ	Κ1	Κ2	Σ	Κ1	Κ2	Σ	Κ1	Κ2
Υποστηρικτική Σκέψη	0,61	0,44	0,27	0,61	0,43	0,66	0,54	0,33	0,37	0,55	0,44	0,54	0,53	0,39	0,42	0,62	0,48	0,41	0,81	0,78	0,77	0,82	0,77	0,72
Σκέψη διαδρομών	0,66	0,36	0,56	0,53	0,54	0,54	0,51	0,55	0,28	0,55	0,35	0,55	0,55	0,54	0,54	0,52	0,53	0,53	0,82	0,77	0,72	1,11	1,11	1,11
Συνολική ελπίδα	0,63	0,42	0,28	0,66	0,43	0,64	0,55	0,33	0,35	0,55	0,43	0,57	0,55	0,53	0,36	0,63	0,43	0,36	0,96	0,99	0,99	0,95	0,93	0,93

					ά λ μ α							α			ά λ μ α										
Καθα ρή εξωτε ρική ρύθμι ση	0 , 7 3	0 , 5 2	0 , 4 5	0 , 7 5	0 , 5 5	0 , 5 1	0 , 7 2	0 , 6 8	0 , 4 8	0 , 7 3	0 , 6	0, 4 3	0 , 7 8	0 , 7 4	0 , 5 2	0 , 8 4	0 , 8 5	0, 5 8	0 , 6	0 , 4 1	0 , 3 5	0 , 5 6	0 , 3 7	0 , 2 8	
Εσωπ ροβαλ όμεν η ρύθμι ση	0 , 7 6	0 , 4 7	0 , 4 8	0 , 7 9	0 , 6 3	0 , 5 7	0 , 6 6	0 , 4 2	0 , 7 3	0 , 5 9	0, 3 8	0 , 7 7	0 , 7 4	0 , 4 3	0 , 8 1	0, 5 2	0 , 8	0 , 3 7	0 , 3 1	0 , 3 7	0 , 5 7	0 , 3 3	0 , 3 9	0 , 2 9	
Ταυτό σημη ρύθμι ση	0 , 7 4	0 , 4 5	0 , 5	0 , 7 5	0 , 5 3	0 , 5 1	0 , 6 6	0 , 6 3	0 , 6 5	0 , 7 2	0 , 5 8	0, 4 1	0 , 7 5	0 , 7 1	0 , 4 2	0 , 7 9	0, 5 3	0 , 9	0 , 8	0 , 3 7	0 , 3 6	0 , 5 5	0 , 3 5	Μ ε γ ά λ ο Σ φ ά λ μ α	
Εσωτ ερικά κίνητρ α	0 , 7 5	0 , 4 5	0 , 8	0 , 7 5	0 , 5 7	0 , 4 7	0 , 6 9	0 , 6 7	0 , 4 1	0 , 7 4	0 , 6 4	0, 3 8	0 , 7 7	0 , 7 6	0 , 4 3	0 , 8 5	0, 5 1	0 , 3	0 , 7	0 , 4	0 , 3	0 , 8	0 , 9	0 , 4	0 , 3

Σ= συνολικό δείγμα

K1= καλή φιλία

K2= κακή φιλία

## 5. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να διερευνήσει τις φιλικές σχέσεις στην παιδική ηλικία, το ρόλο της ελπίδας και της αυτορρύθμισης. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 μαθητές και μαθήτριες, από τέσσερα τμήματα 3 σχολείων της Κατερίνης και 1 σχολείου της Αχρινής Κοζάνης.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά σε ένα μεγάλο ποσοστό βιώνουν ικανοποιητικές φιλικές σχέσεις. Οι περισσότεροι μαθητές εμφανίστηκαν να είναι ιδιαίτερα κοινωνικοί καθώς αποκάλυψαν ότι έχουν από 4 έως 6 καλύτερους φίλους. Ειδικότερα, εστιάζοντας στον καλύτερο τους φίλο και στα συναισθήματα που αυτός τους δημιουργεί, φάνηκε ότι τα περισσότερα παιδιά βίωναν θετικά συναισθήματα τα οποία ήταν εντονότερα στις φιλικές σχέσεις οι οποίες ήταν απόλυτα ικανοποιητικές. Ακόμη, φάνηκε πως τα παιδιά που βίωναν μία φιλική σχέση υψηλής ποιότητας είχαν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις δυνατότητές τους.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα για την την ελπίδα, όπου τα παιδιά με ικανοποιητικές φιλικές σχέσεις είναι αισιόδοξα για το μέλλον τους, γεγονός που δείχνει ότι οι φιλικές σχέσεις παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και στον θετικό ή αρνητικό τρόπο που αντιμετωπίζουν τα γεγονότα της ζωής τους. Ειδικότερα, η σημαντικότητα αυτών των ευρημάτων έγκειται στο γεγονός ότι φανερώνει στοιχεία που αποκαλύπτουν τις φιλικές σχέσεις ανάμεσα σε συνομηλίκους και του ρόλου που παίζουν στον προσανατολισμό στη ζωή και στο μέλλον του παιδιού. Ακόμη, η έρευνα αποδεικνύει τη σημαντικότητα της ύπαρξης μιας φιλικής σχέσης, ακόμα και σε αυτήν την ηλικία όπου τα παιδιά είναι πιο αυθόρμητα και δεν έχουν ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Τέλος, ταυτόχρονα αποτελεί κίνητρο για τη διεξαγωγή καινούργιων ερευνών σχετικά με την ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας και τις φιλικές σχέσεις των μαθητών νηπιαγωγείου, βοηθώντας έτσι στην πλήρη κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών.

## 5.1. Συζήτηση των Αποτελεσμάτων ως προς τις Ερευνητικές Υποθέσεις και τις Προηγούμενες Έρευνες

Αναφορικά με τα συστατικά της ποιότητας της φιλίας για την καλή και κακή φιλία, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι παράγοντες επιλογής του καλύτερου τους φίλου είναι στο ακέραιο των περιπτώσεων κυρίως θετικοί. Επιβεβαιώνεται έτσι η ερευνητική Υπόθεση 1.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στην ελπίδα (συνολική, σκέψη διαδρομών, υποστηρικτική σκέψη) της ομάδας των μαθητών με την αντιλαμβανόμενη καλή φιλία από την ομάδα των μαθητών με την αντιλαμβανόμενη κακή φιλία διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με καλές φιλικές σχέσεις αισθάνονται περισσότερο θετικά συναισθήματα, ενώ τα παιδιά με φιλικές σχέσεις χαμηλής ποιότητας αισθάνονται περισσότερο αρνητικά συναισθήματα. Επιβεβαιώνεται έτσι η Υπόθεση 2.

Όμοια αποτελέσματα ισχύουν και για την Υπόθεση 3, όπου ως επί το πλείστον επιβεβαιώνεται. Αναφορικά με το ρόλο του στυλ αυτορύθμισης της φιλίας στην εκτιμώμενη καλή και κακή φιλία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μέσος όρος της καλής φιλίας είναι υψηλότερος στην εσωπροβαλλόμενη ρύθμιση, ταυτόσημη ρύθμιση και εσωτερικά κίνητρα, όχι όμως στην καθαρή εξωτερική ρύθμιση. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά επηρεάζονται από τους εξωγενείς παράγοντες (οικογένεια, σχολείο, κοινωνικό περίγυρο).

Αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των Συστατικών της Αντιλαμβανόμενης Φιλίας συστατικών ποιότητας της φιλίας και ελπίδας, διαπιστώνεται πως υπάρχουν μέτριες έως σημαντικές συσχετίσεις αλληλεπίδρασης παραγόντων.

## 5.2. Περιορισμοί, Πρακτικές Εφαρμογές και Προτάσεις Μελλοντικής Έρευνας

Από την παρούσα έρευνα, φαίνεται ότι η φιλία είναι καθοριστική και σπουδαία στη ζωή του παιδιού. Επομένως, θα πρέπει να είναι μέλημα των σημαντικών άλλων, όπως είναι οι γονείς και ο/η εκπαιδευτικός, να αναγνωρίζουν τον τρόπο που σχετίζονται φιλικά τα παιδιά και να προσανατολίζουν τη διδασκαλία στην καλλιέργεια προσωπικών και φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών.

Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο, ότι παρόλο που καταβλήθηκαν προσπάθειες η παρούσα ερευνητική εργασία να είναι αξιόπιστη και έγκυρη, υπάρχει περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί πως η δειγματοληψία δεν ήταν βολική, καθώς η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση μαθητές σχολείων δύο γεωγραφικών περιοχών. Επομένως, δεν εφαρμόστηκε η τυχαία δειγματοληψία, κάτι που θα συντελούσε στην μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος στο σύνολο του πληθυσμού. Μελλοντικές έρευνες θα ήταν ενδιαφέρον να εστιάσουν σε μεγαλύτερο δείγμα σχολικού πληθυσμού.

Όσον αφορά στην επιλογή του ερευνητικού εργαλείου, η χρήση του ερωτηματολογίου για τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων κρίθηκε απαραίτητη καθώς, τα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι πολλά. Από την άλλη, σίγουρα υπάρχουν απώλειες, ενώ δε μπορούν να δοθούν διευκρινήσεις και οτιδήποτε άλλο χρειαστεί. Επιπλέον, εφόσον η μελέτη ενδιαφέρεται να εντοπίσει ζητήματα ποιότητας φιλικών σχέσεων και συναισθημάτων που απορρέουν από αυτές, θα ήταν ενδεχομένως πιο αποδοτική η χρήση και της ποιοτικής μεθόδου (για παράδειγμα συνέντευξη) σε συνδυασμό με την ποσοτική, για τη βαθύτερη κατανόηση των αντίστοιχων παιδικών βιωμάτων.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αναγνωστάκη, Λ. (2008). *Οι Σχέσεις Φιλίας των Παιδιών με τους Συνομηλίκους και η Σημασία τους για τη Φυσιολογική Συναισθηματική Ανάπτυξή τους*. Brunel University, School of Social Sciences and Law. [http://www.iatrikionline.gr/Deltio\\_55a\\_2008/02.pdf](http://www.iatrikionline.gr/Deltio_55a_2008/02.pdf) Ανακτήθηκε στις 4-3-19

Αυγητίδου Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στη προσχολική ηλικία*. ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ.

Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: γνωστική- κοινωνική- συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Καρπούζα Δ. (2015). *Η φιλία στην προσχολική ηλικία*. Ανακτήθηκε 7-3-19 από:

<https://goo.gl/1TP6RE>

Ξανθή, Μ. (2006). *Η συμβολή των γονέων και των νηπιαγωγών στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία*. (Διπλωματική Εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στην Εκπαίδευση, ΕΑΠ), ΠΑΤΡΑ.

Στεφάνου, Γ. (2001). *Συναισθήματα και απόδοση αιτίων των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών*. Στο: Λ. Μπεζέ (Εκδ.), Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής έρευνας (μορφή CD). Αλεξανδρούπολη: Εκδότης.

Τσίλικα, Ν.Π. (2008). *Οικογένεια και Κοινωνικές Σχέσεις των Παιδιών στα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου*. Επιβλέπων Καθηγητής: Γρόλλιος, Γ. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών- Επιστήμες της Αγωγής. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 4-3-19 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/113251/files/TSILIKA.pdf>

## Ξενογλώσση

Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). *Temperament and preschool children's peer interactions*. *Early Education and Development*, 26(4), 479-495.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A., & Locke, E. 2003. *Negative self-efficacy and goal effects revisited*. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99

Berger, J. L., Karabenick, S. A. (2010). *Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms*. *Learning and Instruction*, 21, 416-428.

Berndt, T. J. (1983). *Social cognition, social behavior, and children's friendships*. *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*, 158-189.

Boekaerts, M. (2010). *Motivation and self-regulation: two close friends*. In T. Urdan, & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. The next decade of research in motivation and achievement, 16B, London: Emerald.

Deci, E. L., & Ryan, R. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Froming, W. J., Allen, L. & Jensen, R. (1985). *Altruism, Role-Taking, and Self-Awareness: The Acquisition of Norms Governing Altruistic Behavior*. *Child Development*, 56, 1123-1228.

Gillham, J. & Reivich, K. (2004). *Cultivating Optimism in Childhood and Adolescence*. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, Positive Development: Realizing the Potential of Youth, 146-163. Ανακτήθηκε από: Sage Publications, Inc. in association with the American Academy of Political and Social Science.

- Gottman, J. M., & Graziano, W. G. (1983). *How children become friends*. Monographs of the society for research in child development, 1-86.
- Gülay, H., & Önder, A. (2013). *A study of social–emotional adjustment levels of preschool children in relation to peer relationships*. *Education 3-13*, 41(5), 514-522.
- Gülay Ogelman, H., Seçer, Z., & Önder, A. (2015). *Cognitive developmental levels of preschool children in relation to peer relationships*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 563-572.
- Hartup, W. W. (1975). *The Origins of Friendship*. In M. Lewis, & L. Rosenblum (Eds.), *Friendships and Peer Relations*. Wiley, New York.
- Hartup, W. W. (1978). *Children and their Friends*. In H. Mc Gurk (Ed.), *Issues in Childhood Social Development*. Methuen, London.
- Hartup, W. W. (1992). *Friendships and their developmental significance*. In H. McGurk (ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives*. Hove, UK: Erlbaum.
- Howes, C. (1988). *Social Competency with Peers: Contributions from Child Care*. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 155-167.
- KENDALL, P.C. (1990). *Challenges for cognitive strategy training: The case of mental retardation*. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 365-367.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1993). *Young children's peer relationships: Forms, features, and functions*. *Handbook of research on the education of young children*, 57-76.
- Lazarus, R. (1999). *Hope: An emotion and a vital coping resource against despair*. *Social Research*, 66, 653-678.
- Lindsey, E. W. (2002). *Preschool children's friendships and peer acceptance: links to social competence*. *Child Study Journal*, 32, 3.
- Lindsey, E. W. (2016). *Mutual Positive Emotion with Peers, Emotion Knowledge, and Preschoolers' Peer Acceptance*. *Social Development*. doi:10.1111/sode.12201.
- Lockhart, K.L. & Chang, B. & Story, T. (2002). *Young Children's Beliefs about the Stability of Traits: Protective Optimism?* *Child Development*, 73(5), 1408-1430. Ανακτήθηκε από: Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development.
- Manaster, H., & Jobe, M. (2012a). *Bringing boys and girls together: Supporting preschoolers' positive peer relationships*. *YC Young Children*, 67(5), 12.

- Manaster, H., & Jobe, M. (2012b). *Preschoolers' Positive Peer Relationships*. *Young Children*, 13, 12-17.
- McClure, S. K., Halpern, H., Wolper, A. P., Donahue J. D. (2010). *Emotion Regulation and Intellectual Disability*. *Journal on Developmental Disabilities*, 15
- Ogelman, H. G., & Secer, Z. (2012). *Investigating the Choice of Friendship 5-6 Year Olds Make Based on Certain Variables*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 396-400.
- Patrick, H. (1997). *Social Self-regulation: Exploring the relations between children's social relationships, academic self-regulation and school performance*. *Educational psychologists*, 32, 209-220
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). *The development of academic selfregulation: the role of cognitive and motivational factors*. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*, 249-284. San Diego, CA: Academic
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1993). *Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Robson, S. (2012). *Developing thinking & understanding in young children: an introduction for students*. USA, Canada. Routledge. Ανακτήθηκε 5-3-19 από : <https://books.google.gr/books?id=mzPbCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). *Peer interactions, relationships, and groups*. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*.3(5), 619-700. New York: Wiley.
- Sallquist, J., DiDonato, M. D., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2012). *The importance of mutual positive expressivity in social adjustment: Understanding the role of peers and gender*. *Emotion*, 12,(2), 304-313. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025238>.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.
- Sebanc, A. M., Kearns, K. T., Hernandez, M. D., & Galvin, K. B. (2007). *Predicting having a best friend in young children: Individual characteristics and friendship features*. *The Journal of genetic psychology*, 168(1), 81-96.
- Snyder, C. R. & Cheavens, J. & Sympson, S. C. (1997). *Hope: An Individual Motive for Social Commerce*. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(2), 107-118.

Ανακτήθηκε

7-3-19 από:

[https://www.researchgate.net/publication/232443731\\_Hope\\_An\\_individual\\_motive\\_for\\_social\\_commerce](https://www.researchgate.net/publication/232443731_Hope_An_individual_motive_for_social_commerce)

Snyder, C. R. (2000). *Handbook of Hope: Theory, Measures & Applications*. San Diego, San Francisco, New York, Boston, London, Sydney, Tokyo: Academic Press. Ανακτήθηκε 5-3-19 από:

[https://books.google.gr/books?id=2KHRRaqqxTMC&printsec=frontcover&dq=snyder+handbook+of+hope&hl=el&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?id=2KHRRaqqxTMC&printsec=frontcover&dq=snyder+handbook+of+hope&hl=el&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Snyder, C. R. (2004). *Hope and Depression: A light in the darkness*. Journal of Social and Clinical Psychology, 23, 347-351

Steenbeek, H., & van Geert, P. (2008). *An empirical validation of a dynamic systems model of interaction: Do children of different sociometric statuses differ in their dyadic play?* Developmental Science, 11, 253-281. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00655.x.

Stephanou, G. (2004). *School learning and achievement as social activities: The role of the interpersonal relationships and the subsequent emotions in academic achievement*. In: N. P. Terzis (Ed.), *Proceedings of the 5th International Congress of Balkan Society for Pedagogy and Education: Quality in education in the Balkans* (pp. 195-203). Thessaloniki, Greece: Kyriakidis.

Stephanou, G. (2011). *Children Friendship: The role of Hope in Attributions, Emotions and Expectations*. Scientific Research, 2 (8), 875-888. Ανακτήθηκε 6-3-19 από: [http://file.scirp.org/pdf/PSYCH20110800018\\_68142826.pdf](http://file.scirp.org/pdf/PSYCH20110800018_68142826.pdf)

Stevens, A. D. (2009). *Social Problem-Solving and Cognitive Flexibility: Relations to Social Skills and Problem Behavior of At-Risk Young Children*. Seattle Pacific University, School of Psychology, Family & Community. Ανακτήθηκε 6-3-19 από: <https://books.google.gr/books?id=kXBAN2pIvTgC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>

Urduan, T., Schoenfelder, E. (2006). *Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs*. Journal of School Psychology, 44, 331-349

VanderVen, K. (2008). *Promoting Positive Development in Early Childhood: Building Blocks for a Successful Start*. USA: Springer. Ανακτήθηκε 6-3-19 από: <https://books.google.gr/books?id=oAGOn9RVOjwC&pg=PA89&dq=the+problem+solving+a>

t+childhood&hl=el&sa=X&redir\_esc=y#v=onepage&q=the%20problem%20solving%20at%20childhood&f=false

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 13- 39. San Diego, CA: Academic.

Zimmerman, B. J. (2008). *Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects*. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183

## Παράρτημα

### Το ερωτηματολόγιο

#### Φιλία στην παιδική ηλικία

Πρόκειται να πάρεις μέρος σε μία έρευνα που μελετά τις φιλικές σχέσεις των παιδιών.

Παρακαλώ, να ακούσεις προσεκτικά (ή να διαβάσεις) κάθε μία από τις ερωτήσεις ή προτάσεις των ερωτηματολογίων που ακολουθούν και να απαντήσεις αυτό που πραγματικά πιστεύεις εσύ και αυτό που ταιριάζει καλύτερα σε εσένα. Οι απαντήσεις σου δε θα βαθμολογηθούν (δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις), ούτε θα γίνουν γνωστές σε κανέναν άλλο εκτός από την ερευνήτρια. Επίσης, θα τηρηθεί ανωνυμία, δηλαδή δε χρειάζεται να αναφερθεί πουθενά το όνομά σου. Τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονική έρευνα.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί πτυχιακή εργασία στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

- **Στοιχεία Σχολείου και Δημογραφικά Στοιχεία**

#### **ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Σχολείο: .....

Περιοχή του Σχολείου: .....

Αριθμός μαθητών του Σχολείου: .....

Αριθμός μαθητών του Τμήματος: .....

**ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Φύλο: Αγόρι  Ηλικία:..... Τάξη:..... Τμήμα:.....

Κορίτσι

**Σπουδές μητέρας (Συμπλήρωσε ή σημείωσε X στο κουτάκι που ταιριάζει)**

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Πανεπιστήμιο / Τ.Ε.Ι.

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Άλλο.....

**Σπουδές πατέρα (Συμπλήρωσε ή σημείωσε X στο κουτάκι που ταιριάζει)**

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Πανεπιστήμιο / Τ.Ε.Ι.

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό



Άλλο.....

**Επάγγελμα μητέρας:** .....

**Επάγγελμα πατέρα:** .....

- **Ερωτήσεις για τους στόχους σου**

Οι παρακάτω έξι προτάσεις περιγράφουν πως σκέφτονται τα παιδιά για τους εαυτούς τους και πως κάνουν πράγματα γενικά. Διάβασε την κάθε πρόταση προσεκτικά. Για την κάθε πρόταση σκέψου πως είσαι στις περισσότερες καταστάσεις.

Βάλε ένα (☐) στο κυκλάκι που σε περιγράφει καλύτερα. Παράδειγμα, εάν αυτό που λέει η πρόταση δεν ισχύει σε καμία κατάσταση για σένα, βάλε (☐) στο κυκλάκι 'Καμία κατάσταση'. Εάν αυτό που λέει η πρόταση ισχύει πάντα για σένα βάλε (☐) στο κυκλάκι 'Όλες καταστάσεις'.

Παρακαλώ απάντησε την κάθε ερώτηση σημειώνοντας (☐) μόνο σε ένα κυκλάκι. Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση.

**1. Νομίζω ότι τα καταφέρνω καλά**

Καμία κατάσταση    O

Λίγες καταστάσεις    O

Μερικές καταστάσεις O

Πολλές καταστάσεις O

Όλες καταστάσεις    O

**2. Μπορώ να σκεφτώ πολλούς τρόπους ώστε να καταφέρω τα πράγματα που είναι πολύ σημαντικά για μένα**

Καμία κατάσταση

Λίγες καταστάσεις

Μερικές καταστάσεις

Πολλές καταστάσεις

Όλες καταστάσεις

**3. Τα καταφέρνω το ίδιο καλά με τους συνομηλίκους μου**

Καμία κατάσταση

Λίγες καταστάσεις

Μερικές καταστάσεις

Πολλές καταστάσεις

Όλες καταστάσεις

**4. Όταν έχω ένα πρόβλημα, μπορώ να βρω πολλούς τρόπους για να το λύσω**

Καμία κατάσταση

Λίγες καταστάσεις

Μερικές καταστάσεις

Πολλές καταστάσεις

Όλες καταστάσεις

**5. Νομίζω ότι τα προηγούμενα κατορθώματά μου θα με βοηθήσουν στο μέλλον**

Καμία κατάσταση

Λίγες καταστάσεις

Μερικές καταστάσεις

Πολλές καταστάσεις

Όλες καταστάσεις

**6. Ακόμα και όταν οι άλλοι θέλουν να τα παρατήσουν, ξέρω ότι μπορώ να βρω τρόπους για να λύσω το πρόβλημα**

Καμία κατάσταση

Λίγες καταστάσεις

Μερικές καταστάσεις

Πολλές καταστάσεις

Όλες καταστάσεις

**• Φιλία**

Σκέψου έναν συγκεκριμένο φίλο σου ή φίλη σου και γράψε παρακάτω τα συναισθήματά σου για αυτή τη φιλία

**A) Πόσο καλή είναι η φιλία σου με τον ..... ή την .....**

α) Παρακαλώ σημείωσε με X τον κατάλληλο αριθμό για να δείξεις πόσο καλή είναι η φιλία σου.

1. Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από αυτή τη φιλία;

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 Καθόλου**

2. Πόσο καλή είναι αυτή η φιλία σου;

**Πάρα πολύ καλή 5 4 3 2 1 Καθόλου καλή**

3. Πόσο χρόνο περνάς με τον/την φίλο/η σου ;

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 Καθόλου**

4. Συζητάτε με τον/την φίλο/η σου τα μυστικά σας ;

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 Καθόλου**

5. Η φιλία σας διατηρείται και έξω από το σχολείο ;

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 Καθόλου**

***B) Επικεντρώσου τώρα σε αυτόν το φίλο ή σε αυτήν τη φίλη.***

Πώς νιώθεις εσύ για αυτή τη φιλία; Παρακαλώ, κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει σε ποιο βαθμό ισχύει το περιεχόμενο της κάθε πρότασης (π.χ., 5=πάρα πολύ, 4=αρκετά, 3=μέτρια, 2=λίγο, 1=καθόλου).

1. Ο/Η φίλος/η μου με κάνει να νιώθω όμορφα όταν εκφράζω τις απόψεις μου.

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

2. Ο/Η φίλος/η μου με ενθαρρύνει συνεχώς.

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

3. Ο/Η φίλος/η μου ζητάει συγγνώμη σε μένα όταν έχει κάνει κάποιο λάθος.

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

4. Υπερασπιζόμαστε ο ένας τον άλλον όταν κάποιος μιλάει άσχημα για τη φιλία μας.

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

5. Ο/Η φίλος/η μου νοιάζεται όταν αισθάνομαι χαρά ή λύπη.

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

6. Όταν πρόκειται για παιχνίδι ανταλλάσσουμε ωραίες ιδέες για να παίξουμε.

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

7. Στη φίλια μας κρατάμε μυστικά και δεν τα λέμε σε άλλους.

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

### ***Γ. Επικεντρώσου πάλι στον ίδιο φίλο ή ίδια φίλη***

Με ποιους τρόπους λύνετε τους καυγάδες στη φίλια σας; Παρακαλώ, κύκλωσε τον αριθμό που θεωρείς ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στο περιεχόμενο των προτάσεων. (π.χ. 5 = πάρα πολύ, 4 = αρκετά, 3= μέτρια, 2= λίγο, 1=καθόλου).

- Γ1) 1. Πόσο εύκολα λύνετε τους καυγάδες σας;

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

2. Πόσο γρήγορα λύνετε τους καυγάδες σας ;

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

3. Πόσο συχνά συζητάτε για να μην είστε θυμωμένοι ο ένας με τον άλλον;

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

Γ2) Πώς αισθάνεσαι όταν μαλώνεις με τον/την φίλο/η σου; Παρακαλώ, κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο έντονο είναι το κάθε συναίσθημα που νιώθεις (π.χ. 5=πάρα πολύ, 4= αρκετά, 3= μέτρια, 2= λίγο, 1=καθόλου).

**Δυστυχημένος/η 5 4 3 2 1 Ευχαριστημένος/η**

**Ανικανοποίητος/η 5 4 3 2 1 Ικανοποιημένος/η**

Δυσανεστημένος/η	5	4	3	2	1	Ευχαριστημένος/η
Θυμωμένος/η	5	4	3	2	1	Όχι θυμωμένος/η
Νευρικός/ή	5	4	3	2	1	Όχι νευρικός/ή
Αγχωμένος/η	5	4	3	2	1	Όχι αγχωμένος/η
Απογοητευμένος/η	5	4	3	2	1	Ενθουσιασμένος/η

#### *Δ. Επικεντρώσου πάλι στον ίδιο φίλο ή ίδια φίλη*

Πόση αρκετή βοήθεια και καθοδήγηση δέχεσαι απ' αυτήν την φίλια; Παρακαλώ, κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει σε τι βαθμό βοηθάτε ο ένας τον άλλο (π.χ. 5=πάρα πολύ, 4= αρκετά, 3= μέτρια, 2= λίγο, 1=καθόλου).

1. Βοηθάμε ο ένας τον άλλον στα μαθήματα του σχολείου.

**Πάρα πολύ 5    4    3    2    1    καθόλου**

2. Μου δίνει συμβουλές για να αντιμετωπίζω καταστάσεις στη ζωή μου.

**Πάρα πολύ 5    4    3    2    1    καθόλου**

3. Ανταλλάσσουμε ο ένας στον άλλον ωραίες ιδέες για κάτι που θέλουμε να κάνουμε.

**Πάρα πολύ 5    4    3    2    1    καθόλου**

4. Δανειζόμαστε ο ένας στον άλλον πράγματα όλη την ώρα.

**Πάρα πολύ 5    4    3    2    1    καθόλου**

5.Βοηθάμε ο ένας τον άλλον σε μια εργασία ή δραστηριότητα.

**Πάρα πολύ 5    4    3    2    1    καθόλου**

- **Είμαστε φίλοι**

*Σκέψου τη φιλία που έχεις σημειώσει παραπάνω για το/η φίλο/η σου.*

Αυτό το ερωτηματολόγιο έχει τέσσερις ερωτήσεις και κάθε ερώτηση ακολουθείται από πιθανές απαντήσεις. Παρακαλώ, διάβασε την πρώτη ερώτηση και, στη συνέχεια, εξέτασε την κάθε σου απάντηση. Υπέδειξε πόσο αληθεύει η κάθε απάντηση-πρόταση για τη συγκεκριμένη φιλία σου. Κύκλωσε έναν αριθμό από το 1 εάν δεν αληθεύει καθόλου ή κάπου στη μέση εάν αληθεύει κάπως, έως το 7 εάν αληθεύει πάρα πολύ.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Δεν είναι καθόλου</b>			<b>Κάπως αληθεύει</b>			<b>Πάρα πολλή</b>
<b>αλήθεια</b>			<b>αληθεύει</b>			<b>αλήθεια</b>

***A.Γιατί είμαι στενός φίλος με αυτόν ή στενή φίλη με αυτήν;***

1. Γιατί το να είμαι φίλος/η μαζί του / της βοηθά να αισθάνομαι σημαντικό πρόσωπο;

1	2	3	4	5	6	7
<b>Δεν είναι καθόλου</b>			<b>Κάπως αληθεύει</b>			<b>Πάρα πολλή</b>
<b>αλήθεια</b>			<b>αληθεύει</b>			<b>αλήθεια</b>

2. Γιατί απολαμβάνω τις πολυάριθμες τρελές και διασκεδαστικές στιγμές που μοιραζόμαστε.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Δεν είναι καθόλου αλήθεια</b>			<b>Κάπως αληθεύει αληθεύει</b>			<b>Πάρα πολλή αλήθεια</b>

3. Γιατί ο/η φίλος/η μου θα εξοργιζόταν αν τελείωνα τη φιλία.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Δεν είναι καθόλου αλήθεια</b>			<b>Κάπως αληθεύει αληθεύει</b>			<b>Πάρα πολλή αλήθεια</b>

4. Γιατί αισθάνομαι μεγάλη ελευθερία και προσωπική ικανοποίηση στη φιλία μας.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Δεν είναι καθόλου αλήθεια</b>			<b>Κάπως αληθεύει αληθεύει</b>			<b>Πάρα πολλή αλήθεια</b>

5. Γιατί θα αισθανόμουν ένοχος/η εάν έφευγα από τη φιλία.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Δεν είναι καθόλου αλήθεια</b>			<b>Κάπως αληθεύει αληθεύει</b>			<b>Πάρα πολλή αλήθεια</b>



6. Γιατί είναι αυτός/η που απολαμβάνω πραγματικά να μοιράζομαι συναισθήματα και ιδιαίτερα γεγονότα.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Δεν είναι καθόλου αλήθεια</b>			<b>Κάπως αληθεύει αληθεύει</b>			<b>Πάρα πολλή αλήθεια</b>

7. Γιατί ο/η φίλος/η μου θέλει πραγματικά να είμαι στενός/ή φίλος/η.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Δεν είναι καθόλου αλήθεια</b>			<b>Κάπως αληθεύει αληθεύει</b>			<b>Πάρα πολλή αλήθεια</b>

8. Γιατί η δέσμευσή μου σ' αυτόν/την είναι προσωπικά πολύ σημαντική για μένα.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Δεν είναι καθόλου αλήθεια</b>			<b>Κάπως αληθεύει αληθεύει</b>			<b>Πάρα πολλή αλήθεια</b>

***B. Γιατί περνάω πολύ χρόνο με το/η φίλο/η μου ;***

9. Επειδή ο/η φίλος/η μου θα τρελαίνονταν αν δεν το έκανα.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Δεν είναι καθόλου</b>			<b>Κάπως αληθεύει</b>			<b>Πάρα πολλή</b>
<b>αλήθεια</b>			<b>αληθεύει</b>			<b>αλήθεια</b>

10. Γιατί είναι διασκεδαστικό να περνάω το χρόνο μου μαζί του/της.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Δεν είναι καθόλου</b>			<b>Κάπως αληθεύει</b>			<b>Πάρα πολλή</b>
<b>αλήθεια</b>			<b>αληθεύει</b>			<b>αλήθεια</b>

11. Γιατί νομίζω ότι είναι αυτό που οι φίλοι πρέπει να κάνουν.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Δεν είναι καθόλου</b>			<b>Κάπως αληθεύει</b>			<b>Πάρα πολλή</b>
<b>αλήθεια</b>			<b>αληθεύει</b>			<b>αλήθεια</b>

12. Γιατί πραγματικά αξίζει να περνάω χρόνο με το/η φίλο/η μου.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Δεν είναι καθόλου</b>			<b>Κάπως αληθεύει</b>			<b>Πάρα πολλή</b>
<b>αλήθεια</b>			<b>αληθεύει</b>			<b>αλήθεια</b>

*Γ. Γιατί ακούω τα προβλήματα του/της φίλου/ης μου ή τι λέει ο/η φίλος/η μου;*

13. Επειδή είναι ενδιαφέρον και ικανοποιητικό να μοιραστείς έτσι.

1	2	3	4	5	6	7
Δεν είναι καθόλου αλήθεια		Κάπως αληθεύει αληθεύει				Πάρα πολλή αλήθεια

14. Γιατί θα αισθανόμουν ένοχος αν δεν το έκανα.

1	2	3	4	5	6	7
Δεν είναι καθόλου αλήθεια		Κάπως αληθεύει αληθεύει				Πάρα πολλή αλήθεια

15. Επειδή ο/η φίλος/η μου με εγκωμιάζει και με κάνει να νιώθω καλά όταν κάνω.

1	2	3	4	5	6	7
Δεν είναι καθόλου αλήθεια		Κάπως αληθεύει αληθεύει				Πάρα πολλή αλήθεια

16. Γιατί πραγματικά αξίζει να γνωρίσω καλύτερα τον/τη φίλο/η μου.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Δεν είναι καθόλου</i>			<i>Κάπως αληθεύει</i>			<i>Πάρα πολλή</i>
<i>αλήθεια</i>			<i>αληθεύει</i>			<i>αλήθεια</i>

*Δ. Γιατί κρατώ υποσχέσεις στον/η φίλο/η μου;*

17. Γιατί είναι πολύ σημαντικό για μένα να κρατώ τις υποσχέσεις μου στους φίλους.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Δεν είναι καθόλου</i>			<i>Κάπως αληθεύει</i>			<i>Πάρα πολλή</i>
<i>αλήθεια</i>			<i>αληθεύει</i>			<i>αλήθεια</i>

18. Γιατί θα αισθανθώ άσχημα για τον εαυτό μου αν δεν το κάνω.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Δεν είναι καθόλου</i>			<i>Κάπως αληθεύει</i>			<i>Πάρα πολλή</i>
<i>αλήθεια</i>			<i>αληθεύει</i>			<i>αλήθεια</i>

19. Γιατί πραγματικά μου αρέσει να κρατάω τις υποσχέσεις μου.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Δεν είναι καθόλου</i>			<i>Κάπως αληθεύει</i>			<i>Πάρα πολλή</i>
<i>αλήθεια</i>			<i>αληθεύει</i>			<i>αλήθεια</i>

20. Γιατί θα απειλούσαμε τη φιλία μας αν δεν ήμουν αξιόπιστος.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Δεν είναι καθόλου αλήθεια</b>			<b>Κάπως αληθεύει</b>			<b>Πάρα πολλή αλήθεια</b>

***E.Επικεντρώσου πάλι στον ίδιο φίλο ή ίδια φίλη***

Υπάρχει εμπιστοσύνη στη φιλία σας; Μπορείς να εμπιστευτείς στον/ην φίλο/η σου τα μυστικά σου; Παρακαλώ, κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει το βαθμό της μεταξύ σας εμπιστοσύνης (π.χ. 5=πάρα πολύ, 4= αρκετά, 3= μέτρια, 2= λίγο, 1=καθόλου).

1. Πάντα λέμε ο ένας τον άλλον τα προβλήματα μας.

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

2. Συζητάμε για τα πράγματα που μας κάνουν να είμαστε λυπημένοι.

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

3. Λέμε ο ένας στον άλλον τα μυστικά μας.

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

4. Λέμε ο ένας στον άλλον ότι είμαστε θυμωμένοι για κάτι που έκανε στη φιλία μας.

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

5. Συζητάμε για το πώς να κάνουμε τον εαυτό μας να μην νευριάζει εύκολα.

**Πάρα πολύ 5 4 3 2 1 καθόλου**

**Σε ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σου.**

