



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
Τμήμα Ψυχολογίας**

Διαστάσεις ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μαθητών Γυμνασίου και η σχέση τους με το
σχολικό κλίμα και τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στην Ελλάδα

Διδακτορική Διατριβή



Βασιλική Δ. Στασινού

Επόπτρια καθηγήτρια: Χατζηχρήστου Χρυσή
Επταμελής επιτροπή: Χατζηχρήστου Χρυσή
Μπεζεβέγκης Ηλίας
Πολυχρόνη Φωτεινή
Παυλόπουλος Βασίλης
Τάνταρος Σπυρίδων
Γκαρή Αικατερίνη
Μόττη - Στεφανίδη Ευφροσύνη

Αθήνα, 2018

*Στην οικογένειά μου και στους αγαπημένους μου ανθρώπους,
αστείρευτη πηγή στήριξης, δύναμης, αγάπης και κατανόησης*

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διδακτορική διατριβή που συντάχθηκε για το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2018.

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

Περίληψη

Η μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων, έχει προκαλέσει τις τελευταίες δεκαετίες το ερευνητικό ενδιαφέρον των μελετητών στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας. Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις εστιάζουν στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στο σχολείο που θα προάγει τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη προσαρμογή των μαθητών στη σχολική ζωή, αλλά, και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, γίνεται όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη να διερευνηθούν οι παράγοντες που συμβάλουν στη θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση ατομικών και συστημικών παραγόντων αναφορικά με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, το σχολικό κλίμα και πώς αυτά σχετίζονται με δημογραφικά χαρακτηριστικά και δεδομένα σχετικά με τις επιπτώσεις της οικονομικής δυσχέρειας, καλύπτοντας μέρος ενός ερευνητικού κενού στον ελληνικό χώρο.

Το δείγμα αποτέλεσαν 746 έφηβοι μαθητές¹ της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου από σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών. Στους έφηβους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια που διερευνούσαν το επίπεδο της ψυχοκοινωνικής τους επάρκειας, την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας, τις αντιλήψεις τους για τις ψυχολογικές, εκπαιδευτικές και οργανωτικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος και τις πιθανές δυσκολίες που συνδέονται με την οικονομική δυσχέρεια όπως τη βιώνουν στο οικογενειακό και στο σχολικό πλαίσιο.

¹ Σημειώνεται ότι στην παρούσα διδακτορική διατριβή η γενικευμένη χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους γίνεται καταχρηστικά και συμπεριλαμβάνει όλα τα φύλα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, η οικονομική δυσχέρεια φαίνεται να σχετίζεται με την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Παρ' όλα αυτά, οι εν λόγω δυσκολίες δεν προβλέπουν το σχολικό κλίμα, το οποίο έχει μία θετική επίδραση πάνω στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών. Επιπλέον, φαίνεται να αμβλύνει τις αντιξοότητες στη σχολική ζωή που απορρέουν από την οικονομική δυσχέρεια. Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας αναδεικνύουν το ρόλο του σχολείου ως προστατευτικού παράγοντα στη ζωή των μαθητών που δύναται να προάγει την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή εν μέσω δύσκολων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Επιπλέον, συζητούνται και προτείνονται κατευθυντήριες γραμμές για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων και του θετικού σχολικού κλίματος, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από ειδικούς όσο και από εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στη σχολική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: ψυχοκοινωνική προσαρμογή, σχολικό κλίμα, ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, υποκειμενική αίσθηση ευεξίας, οικονομική δυσχέρεια

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Περιεχόμενα.....	5
Κατάλογος πινάκων	13
Κατάλογος σχημάτων	16
Πρόλογος	19
Εισαγωγή	21
Ψυχοκοινωνική προσαρμογή	25
Κοινωνική επάρκεια και προσαρμογή	28
Κοινωνική επάρκεια και σχολική επίδοση	29
Συναισθηματική επάρκεια και προσαρμογή	30
Συναισθηματική επάρκεια και σχολική επίδοση.....	34
Ψυχική υγεία	35
Ο διπλός παράγων της ψυχικής υγείας.....	37
Covitality: Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία.....	41
Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας.....	43
Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας ως δείκτης θετικής ανάπτυξης και προσαρμογής.....	48
Ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε σχέση με την ηλικία, το φύλο και την καταγωγή	51
Σχολικό κλίμα	59
Διαστάσεις σχολικού κλίματος	62
Σχολικό κλίμα και ψυχοκοινωνική προσαρμογή	64
Σχολικό κλίμα σε σχέση με την ηλικία, το φύλο και την καταγωγή	70
Συνθήκες κρίσης	73
Ταξινόμια κρίσεων.....	74
Θετικά συναισθήματα και κρίση	76
Οικονομική δυσχέρεια.....	80
Οικονομική δυσχέρεια και οικογένεια	82
Οικονομική δυσχέρεια και ψυχοκοινωνική προσαρμογή.....	84
Οικονομική δυσχέρεια και σχολικό κλίμα.....	93
Προαγωγή θετικού σχολικού κλίματος και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στη σχολική κοινότητα	97

Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις.....	105
Μέθοδος.....	109
Συμμετέχοντες.....	109
Μέσα συλλογής δεδομένων.....	116
Social Emotional Health Survey-Secondary (Ερωτηματολόγιο Ψυχοκοινωνικής και Συναισθηματικής Υγείας – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).....	116
Berne Questionnaire of Subjective Well-Being/Youth Form (BSW/Y) (Ερωτηματολόγιο για την Υποκειμενική Αίσθηση Ευεξίας/Κλίμακα Εφήβων). ..	119
California Healthy Kids Survey (CHKS) - School Climate Module Supplementary (Ερωτηματολόγιο Σχολικού Κλίματος). ..	122
Economic Hardship Questionnaire (EHQ) (Ερωτηματολόγιο Οικονομικής Δυσχέρειας στην Οικογένεια).....	125
Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση των επιπτώσεων της οικονομικής δυσχέρειας στην καθημερινή ζωή των μαθητών.	127
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	131
Ευρήματα	133
Στατιστικός Έλεγχος Δεδομένων	133
Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες	134
Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, δείκτες αξιοπιστίας	134
Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία	134
Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας.....	136
Σχολικό κλίμα	136
Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια	137
Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο	138
Συγκρίσεις Μέσων Όρων	139
Φύλο.....	139
Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας.....	139
Σχολικό κλίμα	139
Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο	140
Τάξη φοίτησης	140
Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία	140
Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας.....	141
Σχολικό Κλίμα	141
Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο	142

Καταγωγή.....	143
Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία	144
Σχολικό κλίμα	144
Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια	144
Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο	144
Ανεργία πατέρα.....	146
Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία	146
Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας.....	146
Σχολικό κλίμα	146
Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια	147
Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο	147
Ανεργία μητέρας.....	149
Σχολικό κλίμα	149
Ενδοσυνάφειες και δείκτες συνάφειας μεταξύ των διαστάσεων και παραγόντων των ερωτηματολογίων	151
Ενδοσυνάφειες	151
Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία	151
Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας.....	154
Σχολικό κλίμα	155
Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο	156
Συνάφειες	157
Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία και Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας.....	157
Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία και Σχολικό κλίμα.....	160
Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία και Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια	162
Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία και Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο	163
Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας και Σχολικό κλίμα.....	166
Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας και Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια.....	167

Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας και Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο	169
Σχολικό κλίμα και Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια.....	170
Σχολικό κλίμα και Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο	171
Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια και Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο	172
Σχολική επίδοση και Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία.....	174
Σχολική επίδοση και Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας	174
Σχολική επίδοση και Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια.....	175
Σχολική επίδοση και Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο.....	176
Διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ της Οικονομικής δυσχέρειας και των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής	177
Διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής	177
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Συναισθηματικής επάρκειας.....	177
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Δέσμευσης στη ζωή.....	178
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Αυτοπεποίθησης	179
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Πίστης στους άλλους	180
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.....	181
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Ικανοποίησης.....	182

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Αίσθηση ασθένειας.....	183
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Σχολικής επίδοσης.....	184
Διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ των Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή του ατόμου που προκύπτουν από την οικονομική δυσχέρεια και των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.....	185
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Συναισθηματικής επάρκειας	186
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Δέσμευσης στη ζωή	187
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Αυτοπεποίθησης	188
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Πίστης στους άλλους	189
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.	190
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Ικανοποίησης.....	191
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Αίσθησης ασθένειας	192
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Σχολικής επίδοσης..	193
Διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ της Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και των διαστάσεων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής	194
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Συναισθηματικής επάρκειας.....	194
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Δέσμευσης στη ζωή.....	195

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Αυτοπεποίθησης.....	197
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Πίστης στους άλλους	198
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.....	199
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Ικανοποίησης.....	201
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Αίσθησης ασθένειας.....	202
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Σχολικής Επίδοσης.....	204
Διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ των Δύσκολων/ αρνητικών συναισθημάτων που προκύπτουν από την οικονομική δυσχέρεια και των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.....	205
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Συναισθηματικής επάρκειας.....	206
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Δέσμευσης στη ζωή.....	207
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Αυτοπεποίθησης	208
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Πίστης στους άλλους	209
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.....	210
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Ικανοποίησης.....	212
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Αίσθησης ασθένειας	213

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Σχολικής επίδοσης.....	214
Διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ των Θετικών συναισθημάτων που προκύπτουν από την οικονομική δυσχέρεια και των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.....	215
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Συναισθηματικής επάρκειας.....	216
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Δέσμευσης στη ζωή.....	217
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Αυτοπεποίθησης	218
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Πίστης στους άλλους.....	220
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.....	221
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Ικανοποίησης	223
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Αίσθησης ασθένειας	224
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Σχολικής επίδοσης.....	225
Σύνοψη των αποτελεσμάτων της διαμεσολάβησης του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ της Οικονομικής δυσχέρειας και των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.....	227
Δομικά Μοντέλα Εξίσωσης για την Αξιολόγηση του Θεωρητικού Μοντέλου.....	229
Συζήτηση.....	237
Ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών, αντιλήψεις για το Σχολικό κλίμα και την Οικονομική δυσχέρεια	237
Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και Οικονομική δυσχέρεια: Διερεύνηση του Σχολικού Κλίματος ως διαμεσολαβητικής μεταβλητής στη σχέση αυτή	248
Δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, τάξη, καταγωγή, ανεργία γονέων) και η σχέση τους με Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας.....	253
Σχολική επίδοση και η σχέση της με την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και την Οικονομική δυσχέρεια	265

Συμπερασματικές διαπιστώσεις.....	267
Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	270
Βιβλιογραφία	273

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος (N=746) ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης.....	110
Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος (N=746) ως προς την χρονολογία γέννησης/ηλικία.....	110
Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος (N=746) ως προς τη χώρα καταγωγής.....	111
Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των αλλοεθνών μαθητών του δείγματος ως προς τη χώρα γέννησης.....	111
Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος (N=746) ως προς τον γενικό βαθμό επίδοσης.....	112
Πίνακας 6. Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές) των μαθητών του δείγματος (N=746) ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας.....	113
Πίνακας 7. Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές) των μαθητών του δείγματος (N=746) ως προς την εργασία των γονέων.....	114
Πίνακας 8. Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές) των μαθητών του δείγματος (N=746) ως προς τα χρόνια ανεργίας των γονέων.....	114
Πίνακας 9. Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές) των μαθητών του δείγματος (N=746) ως προς την εργασία γονέων.....	115
Πίνακας 10. Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος (N=746) ως προς την οικογενειακή κατάσταση των γονέων.....	116
Πίνακας 11. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των διαστάσεων και των παραγόντων του ερωτηματολογίου για την Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία.....	135
Πίνακας 12. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των διαστάσεων και των παραγόντων του Ερωτηματολογίου για την Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας.....	136
Πίνακας 13. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για το Σχολικό κλίμα.....	137
Πίνακας 14. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες του παράγοντα για το Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια.....	138
Πίνακας 15. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο.....	138
Πίνακας 16. Έλεγχος με το κριτήριο F της σύγκρισης των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στους παράγοντες των Ερωτηματολογίων ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης.....	142

Πίνακας 17. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης Cohen's d των βαθμολογιών των μαθητών με ελληνική καταγωγή ή καταγωγή από άλλη χώρα στους παράγοντες των ερωτηματολογίων του δείγματος	145
Πίνακας 18. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης Cohen's d των βαθμολογιών των μαθητών που οι πατέρες τους εργάζονται ή όχι στους παράγοντες των ερωτηματολογίων του δείγματος	148
Πίνακας 19. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης Cohen's d των βαθμολογιών των μαθητών που οι μητέρες τους εργάζονται ή όχι στους παράγοντες των ερωτηματολογίων του δείγματος	150
Πίνακας 20. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και των παραγόντων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας για το σύνολο του δείγματος.....	152
Πίνακας 21. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και παραγόντων της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας για το σύνολο του δείγματος.....	155
Πίνακας 22. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου Σχολικού Κλίματος για το σύνολο του δείγματος	156
Πίνακας 23. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος	157
Πίνακας 24. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και παραγόντων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και των διαστάσεων και παραγόντων της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας για το σύνολο του δείγματος.....	159
Πίνακας 25. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και παραγόντων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος για το σύνολο του δείγματος.....	161
Πίνακας 26. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και παραγόντων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και της διάστασης της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια για το σύνολο του δείγματος.....	163
Πίνακας 27. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και παραγόντων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος.....	165
Πίνακας 28. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των υποκλιμάκων και διαστάσεων της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος για το σύνολο του δείγματος	167
Πίνακας 29. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και των παραγόντων της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και της διάστασης της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια για το σύνολο του δείγματος	168
Πίνακας 30. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και των παραγόντων της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος	170

Πίνακας 31. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος και του παράγοντα της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια για το σύνολο του δείγματος	171
Πίνακας 32. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος και των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος	172
Πίνακας 33. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο και της διάστασης της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια για το σύνολο του δείγματος	173
Πίνακας 34. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ της Σχολικής επίδοσης και των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας για το σύνολο του δείγματος.....	174
Πίνακας 35. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ της Σχολικής επίδοσης και των διαστάσεων της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας για το σύνολο του δείγματος.....	175
Πίνακας 36. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ της Σχολικής επίδοσης και της διάστασης της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια για το σύνολο του δείγματος	175
Πίνακας 37. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ της Σχολικής επίδοσης και των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος.....	176

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1. Θεωρητικό μοντέλο και μοντέλο μέτρησης της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.	117
Σχήμα 2. Αλληλεπίδραση της τάξης φοίτησης και του φύλου πάνω στους μέσους όρους της Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής.....	143
Σχήμα 3. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Συναισθηματικής επάρκειας	178
Σχήμα 4. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Δέσμευσης στη ζωή.	179
Σχήμα 5. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Αυτοπεοίθησης	180
Σχήμα 6. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Πίστης στους άλλους	181
Σχήμα 7. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.	182
Σχήμα 8. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Ικανοποίησης.	183
Σχήμα 9. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Αίσθηση ασθένειας.	184
Σχήμα 10. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Σχολικής επίδοσης	185
Σχήμα 11. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Συναισθηματικής επάρκειας.....	186
Σχήμα 12. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Δέσμευσης στη ζωή.....	187
Σχήμα 13. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Αυτοπεποίθησης.....	188
Σχήμα 14. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Πίστη στους άλλους.	189
Σχήμα 15. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.	190
Σχήμα 16. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Ικανοποίησης.....	191

Σχήμα 17. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Αίσθησης ασθένειας.....	192
Σχήμα 18. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Σχολικής επίδοσης.....	193
Σχήμα 19. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Συναισθηματικής επάρκειας.....	195
Σχήμα 20. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Δέσμευσης στη ζωή.....	196
Σχήμα 21. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Αυτοπεποίθησης.....	198
Σχήμα 22. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Πίστης στους άλλους.....	199
Σχήμα 23. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.....	201
Σχήμα 24. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Ικανοποίησης.....	202
Σχήμα 25. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Αίσθησης ασθένειας.....	203
Σχήμα 26. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Σχολικής επίδοσης.....	205
Σχήμα 27. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Συναισθηματικής επάρκειας.....	206
Σχήμα 28. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Δέσμευσης στη ζωή.....	208
Σχήμα 29. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Αυτοπεποίθησης.....	209
Σχήμα 30. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Πίστης στους άλλους ...	210
Σχήμα 31. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.	211
Σχήμα 32. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Ικανοποίησης.....	213
Σχήμα 33. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Αίσθησης ασθένειας.....	214
Σχήμα 34. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Σχολικής επίδοσης.....	215

Σχήμα 35. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Συναισθηματικής επάρκειας.	217
Σχήμα 36. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Δέσμευσης στη Ζωή.....	218
Σχήμα 37. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Αυτοπεποίθησης.....	219
Σχήμα 38. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Πίστης στους άλλους... ..	221
Σχήμα 39. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.....	222
Σχήμα 40. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Ικανοποίησης.. ..	224
Σχήμα 41. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Αίσθησης ασθένειας.....	225
Σχήμα 42. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Σχολικής επίδοσης.	226
Σχήμα 43. Δομικό μοντέλο εξισώσεων για την πρόβλεψη της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από τη Θετική διάσταση της οικονομικής δυσχέρειας ύστερα από τη διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος.....	233
Σχήμα 44. Δομικό μοντέλο εξισώσεων για την πρόβλεψη της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από την Οικονομική δυσχέρεια ύστερα από τη διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος....	236

Πρόλογος

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελεί για εμένα την επίτευξη ενός στόχου... που δειλά-δειλά στην αρχή με τη μορφή μιας ιδέας εξελίχθηκε ως σημαντικός προσωπικός στόχος. Και το ταξίδι μακρύ, γεμάτο εμπειρίες, συμβάλλοντας τόσο στην επιστημονική όσο και προσωπική μου εξέλιξη. Μία πορεία δύσκολη και απαιτητική αλλά, συνάμα, εποικοδομητική και πολλά παραπάνω από ενδιαφέρουσα. Στη διαδρομή αυτή πολλοί άνθρωποι “συνοδοιπόροι” συνέβαλαν ο καθένας με τον δικό του μοναδικό τρόπο προσφέροντας αμέριστη βοήθεια, δύναμη και στήριξη σε κάθε βήμα.

Ευχαριστώ τους μαθητές του 11^{ου} Γυμνασίου Νίκαιας, του 3^{ου} Γυμνασίου Ζωγράφου, του 1^{ου} Γυμνασίου Ζεφυρίου και του 1^{ου} Γυμνασίου Ρέντη για την πρόθυμη συμμετοχή, για το χρόνο που αφιέρωσαν και το ενδιαφέρον τους να βοηθήσουν. Η συμβολή τους ήτο καθοριστική για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των εν λόγω σχολείων που συνέβαλαν στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας.

Αρχικά, θα ήθελα ολόψυχα να ευχαριστήσω την επόπτριά μου κ. Χρυσή Χατζηχρήστου, Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, για όσα μου πρόσφερε σε επιστημονικό και ανθρώπινο επίπεδο, για όλες τις εμπειρίες όλα αυτά τα χρόνια, τη συνεργασία, τις ευκαιρίες για εξέλιξη, τη στήριξη και τη συμπαράσταση. Ήταν η αφορμή για μένα να ξεκινήσω την πορεία μου στη σχολική ψυχολογία και να μάθω να αφουγκράζομαι τις ανάγκες των μαθητών. Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στον κ. Ηλία Μπεζεβέγκη, Ομότιμο Καθηγητή του Τμήματος Ψυχολογίας, που η φιγούρα του με συντροφεύει από τα φοιτητικά μου χρόνια. Τον ευχαριστώ για την αμέριστη υποστήριξη και τις σημαντικές συμβουλές και υποδείξεις του για την παρούσα εργασία. Θερμά ευχαριστώ την κ. Φωτεινή Πολυχρόνη για

την πολύτιμη συμβολή της στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, την προθυμία της να με υποστηρίξει υπό οποιεσδήποτε συνθήκες και την εμπιστοσύνη της.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στη Ρούλα Μίχου, την Ειρήνη Μπαϊρακτάρη και την Κατερίνα Λαμπροπούλου, που όλα αυτά τα χρόνια μας ένωσε ο κοινός στόχος της προσφοράς και της γνώσης αλλά και για τη διαρκή τους ενθάρρυνση και τις συμβουλές τους στην πορεία μου αυτή. Επίσης, ευχαριστώ τη Σωτηρία Θεολόγη, τη Δανάη Αθανασίου και τη Διαμάντω Φραγκιαδάκη για την στήριξή τους. Ακόμη, ευχαριστώ τους γονείς μου και την αδελφή μου Νατάσα για την αμέριστη αγάπη και διαρκή βοήθεια από την αρχή έως το τέλος αυτού του δύσκολου ταξιδιού και τις παιδικές μου φίλες, Βάσω και Μάγδα που πάντα στέκονται στο πλάι μου. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σύντροφο της ζωής μου Μάριο για την κατανόηση, την υπομονή, την υποστήριξη και κυρίως για όλες εκείνες τις ημέρες που ήταν δίπλα μου δίνοντάς μου δύναμη και στηρίζοντάς με όταν εγώ έδειχνα να πέφτω.

*«Η αυτοπεποίθηση δεν πηγάζει από τη γνώση όλων των απαντήσεων
αλλά από τη διάθεση να εξερευνήσεις όλες τις εναλλακτικές ερωτήσεις»*

Διογένης ο Λαέρτιος

Εισαγωγή

Φύσει μὲν ἔστιν ἄνθρωπος ζῶον πολιτικόν υποστήριξε ο Σταγειρίτης φιλόσοφος ήδη από τον 4ο αιώνα π.Χ., αναφερόμενος στο ότι η φύση του ανθρώπου είναι τέτοια, ώστε μόνο μέσα σε μια κοινωνία δύναται να επιτύχει την ολοκλήρωσή του (Αριστοτέλης, Πολιτικά, Α, 1253a 1-5 και Α, 1252b - 1253a 33). Ένα από τα βασικότερα στοιχεία της ανθρώπινης ύπαρξης είναι η συνεχιζόμενη προσπάθεια του ατόμου να επιτύχει το μέγιστο βαθμό αρμονίας ανάμεσα στο ίδιο και στο περιβάλλον του, φυσικό και κοινωνικό, με σκοπό την προσαρμογή του. Η προσαρμογή αντανακλά την έννοια της ισορροπίας και της επαρκούς λειτουργικότητας. Στη βιβλιογραφία, πλήθος ορισμοί σχετικά με τη θετική προσαρμογή έχουν προταθεί, όπως η απουσία ψυχοπαθολογίας, η επίτευξη αναπτυξιακών επιτευγμάτων, η υποκειμενική αίσθηση ευεξίας ή και ο συνδυασμός όλων αυτών (Wright, Masten, & Narayan, 2013). Η έννοια της προσαρμογής, επιπλέον, προϋποθέτει και την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα των ατόμων να κατανοούν, να διαχειρίζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να αναπτύσσουν σχέσεις με συνομηλίκους, να υιοθετούν αποτελεσματικές τεχνικές επίλυσης προβλημάτων στην καθημερινότητά τους και να προσαρμόζονται στις αλλαγές τού περιβάλλοντος και στις σύνθετες απαιτήσεις της ανάπτυξης (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008. Χατζηχρήστου, 2011α,β,γ). Κατά συνέπεια, ο μαθητής με υψηλή κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια μπορεί να αντιλαμβάνεται και να αντεπεξέρχεται ικανοποιητικά στις προκλήσεις που συναντά στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στη ζωή γενικότερα, προκλήσεις όπως η μάθηση, η επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του, η ικανοποιητική κοινωνική αλληλεπίδραση, η υπακοή στους κοινωνικούς κανόνες/νόρμες και η προσαρμογή του στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Ο βαθμός στον οποίο τελικά ο μαθητής είναι σε θέση να δημιουργεί και να διατηρεί υγιείς

διαπροσωπικές σχέσεις προσδιορίζει την κοινωνική του επάρκεια και την ψυχολογική του προσαρμογή στο περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται και σχετίζεται με υψηλό επίπεδο ευεξίας (Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008).

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή αποτελεί αντικείμενο ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες και φαίνεται ότι γύρω από την έννοια αυτή προκύπτουν ορισμένες κοινές διαπιστώσεις. Ειδικότερα, κοινός τόπος των μελετών είναι ότι υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που φαίνεται να αφορούν είτε στο ίδιο το άτομο (ατομικοί), είτε στο περιβάλλον του (συστημικοί) και σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη και προσαρμογή, όπως: η γενική βιοσωματική του υγεία, η προσωπικότητά του, η οικογένεια, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει στην οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον, το κλίμα της τάξης και του σχολείου, κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, κ.ά.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να μελετήσει τις αντιλήψεις των εφήβων για την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή και το σχολικό κλίμα στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στην Ελλάδα. Επιπλέον, επιχειρείται να μελετηθεί ο ρόλος του σχολικού κλίματος ως παράγοντα προσαρμογής εφήβων μαθητών κατά τη διάρκεια της δύσκολης περιόδου οικονομικής δυσχέρειας.

Η διατριβή χωρίζεται σε τέσσερα μέρη που περιλαμβάνουν τη θεωρητική και την ερευνητική παρουσίαση. Στο πρώτο μέρος, το εισαγωγικό, παρουσιάζονται δεδομένα σχετικά με την ψυχική υγεία και κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων. Περιλαμβάνει θέματα ορισμού εννοιών και επιμέρους διαστάσεων που συναποτελούν την έννοια της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής. Γίνεται, επίσης, αναφορά σε δημογραφικούς παράγοντες που έχουν εξεταστεί στη διεθνή βιβλιογραφία σε σχέση με την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή εφήβων μαθητών. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται τα διεθνή δεδομένα σχετικά με θέματα που αφορούν στην επάρκεια και στην προσαρμογή μαθητών εφηβικής ηλικίας, στη μελέτη της

υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας ως σημαντικής διάστασης της προσαρμογής, στις διαστάσεις του κλίματος του σχολείου και στις επιπτώσεις της οικονομικής δυσχέρειας στην ευρύτερη κοινότητα αλλά και στο άτομο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι: α) η βιβλιογραφία για την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή είναι εκτενής, ωστόσο ελάχιστες είναι οι σχετικές έρευνες που εξετάζουν τις επιμέρους διαστάσεις της ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης συστημικών παραγόντων, β) οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν τη σχέση της ψυχικής υγείας με την οικονομική δυσχέρεια και όχι τόσο της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής, και γ) ελάχιστες είναι οι έρευνες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και οικονομικής δυσχέρειας και συγκεκριμένα το ρόλο του σχολικού κλίματος στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών κατά τη διάρκεια δύσκολων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών.

Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνονται οι στόχοι της έρευνας και οι ερευνητικές υποθέσεις. Αναλυτικότερα, μελετάται: α) το προφίλ των μαθητών στους υπό εξέταση παράγοντες (ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, υποκειμενική αίσθηση ευεξίας, σχολικό κλίμα, οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια, οικονομική δυσχέρεια στην καθημερινή ζωή του ατόμου), β) η συσχέτιση των παραγόντων της οικονομικής δυσχέρειας και του σχολικού κλίματος με τις εξαρτημένες μεταβλητές (ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, υποκειμενική αίσθηση ευεξίας, σχολική επίδοση), γ) η συσχέτιση των υπό εξέταση παραγόντων μεταξύ τους, και δ) το σχολικό κλίμα ως προστατευτικός παράγων της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής των εφήβων μαθητών στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στην Ελλάδα.

Στο δεύτερο μέρος, τη Μέθοδο, περιγράφονται το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού και τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας από τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής (συνάφειες, συγκρίσεις μέσων όρων, αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης και εφαρμογή επιβεβαιωτικού μοντέλου). Οι συγκρίσεις των μέσων όρων και οι αναλύσεις διακύμανσης έγιναν για τις δημογραφικές μεταβλητές της έρευνας, ενώ, οι αναλύσεις παλινδρόμησης για τη διερεύνηση της προβλεπτικής αξίας των μεταβλητών, όσον αφορά στις κύριες μεταβλητές.

Στο τέταρτο μέρος γίνεται συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, με στόχο τη σύνδεση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, διαμορφώνεται μια πολυεπίπεδη θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής και των ατομικών και συστημικών παραγόντων που σχετίζονται με αυτή. Η αλληλεπίδραση των παραγόντων αντικατοπτρίζει τη μεταξύ τους σχέση και αναδεικνύει το σχολικό κλίμα ως στοιχείο που μετριάξει κάποιες από τις διαστάσεις της οικονομικής δυσχέρειας και προάγει την υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των εφήβων.

Τέλος, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προεκτάσεις. Η διατριβή ολοκληρώνεται με την παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών.

Η πληρέστερη κατανόηση της αλληλεπίδρασης των μεταβλητών και ο ρόλος τους στην ανάπτυξη του εφήβου, δύνανται να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης καθώς και την προαγωγή της ψυχικής υγείας των εφήβων, καθώς και στην υλοποίηση εξειδικευμένων καταρτίσεων για εκπαιδευτικούς σε θέματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και προαγωγής του θετικού σχολικού κλίματος στη σχολική κοινότητα.

Ψυχοκοινωνική προσαρμογή

Η έννοια της προσαρμογής αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να οργανώνει την ύπαρξή του με τέτοιο τρόπο ώστε να δρα λειτουργικά στο κοινωνικό του περιβάλλον και να επιτυγχάνει ένα βαθμό ισορροπίας μεταξύ των ψυχολογικών του αναγκών ή επιθυμιών και των απαιτήσεων του περιβάλλοντος. Ο όρος προσαρμογή δεν συνίσταται μόνο στην απουσία ψυχοπαθολογίας αλλά, είναι μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη διεργασία (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005). Για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως καλά προσαρμοσμένο, χρειάζεται να μπορεί να ανταποκριθεί, κοινωνικά και ψυχολογικά, στις καθημερινές και συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες τού περιβάλλοντος, να επιλύει δύσκολες και στρεσογόνες καταστάσεις στη ζωή του και να ικανοποιεί τις ανάγκες του με ένα λειτουργικό για τον ίδιο τρόπο στοχεύοντας στην προσωπική του ευημερία (American Psychological Association, 2013. Lent, 2004. Μόττη-Στεφανίδη, Μαστροθεόδωρος, & Παπαθανασίου, 2015. Rathus & Nevid, 1991). Συμπερασματικά, η έννοια της προσαρμογής αντανακλά μια συνεχή διαδικασία αντιμετώπισης καθημερινών προκλήσεων και ικανοποίησης βασικών αναγκών με απώτερο σκοπό το μέγιστο βαθμό αποτελεσματικότητας και ευημερίας και περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις.

Πολλά κριτήρια σχετίζονται με τη θετική προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων και αυτά κυμαίνονται από τη σχολική επίδοση και τις θετικές σχέσεις με συνομηλίκους μέχρι την ψυχολογική ευημερία ή την βιοσωματική υγεία. Πολλοί ερευνητές δημιούργησαν ένα εξελικτικό εννοιολογικό πλαίσιο για τον καθορισμό της θετικής προσαρμογής στα παιδιά που επικεντρώθηκε κυρίως στην αποτελεσματική συμπεριφορά που αναμένεται να εκδηλωθεί από τα ίδια για την επίτευξη σημαντικών αναπτυξιακών έργων ή στόχων σε συγκεκριμένους τομείς, όπως, ο ακαδημαϊκός, και η ανάπτυξη θετικών σχέσεων με συνομηλίκους (Masten & Chatsworth, 1998). Η εκδήλωση ή όχι αυτών των συμπεριφορών

ποικίλλει τόσο κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας, όσο και αναφορικά με το κοινωνικό πλαίσιο (Masten & Obradović, 2006). Στην εφηβεία, η θετική προσαρμογή αναφορικά με τα αναπτυξιακά επιτεύγματα μπορεί να κριθεί είτε με βάση την εξωτερικευμένη συμπεριφορά, όπως σχολική επιτυχία, σύναψη και διατήρηση φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους, γνώση και τήρηση των κανόνων που επιτάσσει η κοινωνία στην οποία ζουν και εμπλοκή στα πολιτικά δρώμενα, είτε την εσωτερική προσαρμογή, όπως η δημιουργία μιας συνεκτικής, ολοκληρωμένης και πολύπλευρης αίσθησης ταυτότητας (Motti-Stefanidi, Papathanasiou, Mastrotheodoros, & Pavlopoulos, 2016).

Η θετική προσαρμογή ως ένα βαθμό αντανακλά και την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η υιοθέτηση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, η καλής σχολική επίδοση, η αποδοχή από τους συνομηλίκους και η σύναψη φιλικών σχέσεων, η μειωμένη παρουσία εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, είναι μερικά από τα κριτήρια που σηματοδοτούν τη θετική προσαρμογή και κατ' επέκταση την ψυχική ανθεκτικότητα αλλά, χωρίς να είναι όμως αρκετά για να θεωρηθεί ένα άτομο ψυχικά ανθεκτικό. Τα παιδιά με ψυχική ανθεκτικότητα πρέπει να έχουν αντιμετωπίσει κάποια κατάσταση που να θεωρείται απειλή για την ομαλή ανάπτυξή τους και για τη θετική τους προσαρμογή (Masten & Reed, 2002).

Η προσαρμογή προϋποθέτει και την έννοια της επάρκειας, η οποία αποτελεί αντικείμενο ερευνών εδώ και πολλές δεκαετίες (Lemer, Phelps, Forman, & Bowers, 2009. Masten & Coastworth, 1995, 1998). Παρόλη την εκτεταμένη μελέτη και τις προσπάθειες των ερευνητών να προσδώσουν έναν ορισμό για την έννοια της *επάρκειας*, ο ορισμός της παραμένει ακόμη ένα δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα (Masten & Coastworth, 1995. Norris, 1991. Tyler, Brome, & Williams, 2013). Οι Conger και Conger (1982) ανέφεραν ότι, ενώ, για την επάρκεια έχουμε αναπτύξει προγράμματα και έχουμε κατασκευάσει εργαλεία για τη διερεύνησή της, ακόμη δεν την έχουμε προσδιορίσει. Παρομοίως, ο Phillips (1984)

αναφέρει ότι το να προσπαθεί κανείς να ορίσει την έννοια της επάρκειας είναι «σαν να προσπαθείς να σκαρφαλώσεις σε έναν λαδωμένο πάσσαλο» (σ. 25). Παρ' όλα αυτά, οι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι η επάρκεια μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο δεξιοτήτων και συμπεριφορών που συμβάλλουν στην επίτευξη στόχων και καταλήγουν στην αποτελεσματική λειτουργία και την ικανοποιητική ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου (Masten & Coastworth, 1995).

Η ψυχοκοινωνική επάρκεια είναι μεγίστης σημασίας για την μετέπειτα εξέλιξη και προσαρμογή του ατόμου (Masten & Obradović, 2006. Χατζηχρήστου, 2001α,β,γ). Ειδικότερα, στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας, τα εμπειρικά δεδομένα τονίζουν τη σημασία της ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, με στόχο την αποτελεσματικότερη προσαρμογή τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και την ψυχική υγεία, ευεξία και ανθεκτικότητα (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010). Ένα παιδί σχολικής και εφηβικής ηλικίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως ψυχοκοινωνικά επαρκές, όταν λειτουργεί αυτόνομα, δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του και φαίνεται να δεσμεύεται στο μαθησιακό του ρόλο, επενδύοντας σε αυτόν και αναζητώντας μαθησιακές εμπειρίες. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητος ο συνδυασμός ποικίλων δεξιοτήτων γνωστικών, συμπεριφορικών, συναισθηματικών και κοινωνικών για να μπορέσει ένα άτομο να χαρακτηριστεί επαρκές: επιτυχής διέλευση των εξελικτικών σταδίων, αξιοποίηση προσωπικών δυνάμεων και περιβαλλοντικών δυνατοτήτων και αποτελεσματική αντιμετώπιση των απαιτήσεων του περιβάλλοντος (Caspi & Shiner, 2006. Mayer, Salovey, & Caruso, 2008. Rathus & Nevid, 1991. Waters & Sroufe, 1983).

Η ικανότητα των παιδιών και των εφήβων να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται, να διαχειρίζονται και να δρουν στις διάφορες κοινωνικές και συναισθηματικές προκλήσεις που συναντούν τόσο στη σχολική ζωή, όσο και στη ζωή γενικότερα, σχετίζεται με την

κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, απαραίτητη για τη θετική τους προσαρμογή (Cummings, Kaminski, & Merrell, 2008. Masten & Obradović, 2006).

Κοινωνική επάρκεια και προσαρμογή. Η κοινωνική επάρκεια είναι ένας όρος που περιλαμβάνει κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές δεξιότητες καθώς και ένα σύνολο κινήτρων και προσδοκιών που είναι απαραίτητα για την επιτυχή κοινωνική προσαρμογή (Trentacosta & Fine, 2010. Χατζηχρήστου, 2011α,β,γ, 2015).

Χαρακτηρίζει το βαθμό στον οποίο τα παιδιά δημιουργούν και διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, αντιλαμβάνονται την οπτική του άλλου, διαθέτουν ενσυναίσθηση, έχουν επίγνωση της επίδρασης της συμπεριφοράς τους, έχουν ένα εύρος κοινωνικών δεξιοτήτων τις οποίες να εφαρμόζουν ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες και γνωρίζουν κάθε φορά τι είναι κοινωνικά αποδεκτό και αντιδρούν με ανάλογο τρόπο σε κάθε περίπτωση, στοιχεία που προσδιορίζουν τη θετική προσαρμογή (Huitt & Dawson, 2011. Merrell & Gimpel, 2014). Συμπερασματικά, η κοινωνική επάρκεια είναι το θεμέλιο πάνω στο οποίο αναπτύσσονται οι προσδοκίες του ατόμου σχετικά με την αλληλεπίδραση που έχει με τους άλλους αλλά, και οι αντιλήψεις σχετικά με τη δική του συμπεριφορά και που οδηγεί στην κοινωνική προσαρμογή.

Ένα παιδί για να έχει ικανοποιητική και αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση θα πρέπει όχι μόνο να έχει επίγνωση των κοινωνικών νορμών αλλά, το ίδιο να κινητοποιείται συναισθηματικά για την επίτευξη υγιών κοινωνικών σχέσεων. Γνωστικά σχήματα αλλά, και συναισθήματα επηρεάζουν την κοινωνική επάρκεια. Το κοινωνικά επαρκές παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράζει τα συναισθήματά του με τον κατάλληλο τρόπο, να έχει ανοχή στη ματαίωση και να είναι σε θέση να διαχειρίζεται τα δύσκολα συναισθήματα με στόχο την διατήρηση της θετικής συναλλαγής (Ladd, Herald, & Andrews, 2006).

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες συμπεριφορές που υιοθετούνται από το άτομο προκειμένου να επιτύχει ένα κοινωνικά αποδεκτό αποτέλεσμα (Χατζηχρήστου,

2011). Σχετίζονται με την αναγνώριση των συναισθημάτων, το ενδιαφέρον και τη βοήθεια προς τους άλλους, τη σύναψη θετικών σχέσεων και την επίλυση δύσκολων καταστάσεων με λειτουργικό τρόπο (Zins, Weissbert, Wang, & Walberg, 2004). Οι επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες καθιστούν το άτομο ικανό να επιλέγει ανάλογα την κοινωνική περίσταση, τις κατάλληλες συμπεριφορές οι οποίες είναι σύστοιχες τόσο με τα προσωπικά του πιστεύω όσο και με τους κανόνες και τις εκάστοτε κοινωνικές συμβάσεις.

Η κοινωνική επάρκεια κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική επίτευξη για τα παιδιά και τους εφήβους καθώς συνδέεται με τη γενικότερη προσαρμογή τους τόσο στην εφηβεία όσο και στην ενήλικη ζωή (Cummings et al., 2008). Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες φαίνονται να σχετίζονται με ποικίλες κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες, όπως απόρριψη από συνομηλίκους, προβλήματα συμπεριφοράς, σχολική διαρροή, ανικανότητα συναισθηματικής αυτορρύθμισης, ακόμη και εμφάνιση ψυχιατρικών διαταραχών (Schoe, 2003. Snyder, Reid, & Patterson, 2003. Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008).

Ειδικότερα, η ανάπτυξη επαρκών και λειτουργικών κοινωνικών δεξιοτήτων σχετίζεται αρνητικά με την εμφάνιση εσωτερικευμένων προβλημάτων στην εφηβεία (Burt, Obradović, Long, & Masten, 2008). Επιπλέον, οι δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και διαπροσωπικών σχέσεων, είναι πιθανό να ενισχύσουν δυσκολίες που σχετίζονται με την ψυχική υγεία, όπως κατάθλιψη ή κοινωνική φοβία (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010. Erath, Flanagan, & Bierman, 2007).

Κοινωνική επάρκεια και σχολική επίδοση. Η κοινωνική επάρκεια των μαθητών και οι σχέσεις τους με τα μέλη της σχολικής κοινότητας σχετίζεται με τη σχολική επίδοση και με την προσαρμογή τους στο σχολείο. Τόσο η κοινωνική όσο και η ακαδημαϊκή επάρκεια, ρυθμίζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητή (Wentzel & Wigfield, 1998). Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας του παιδιού σχετίζεται με την επίδοσή του σε ποικίλους τομείς και οι προσδοκίες επιτυχίας σχετίζονται με την αντίληψή του σχετικά με το πόσο θα

πετύχει σε μια περίπτωση. Σύμφωνα με τον Bandura, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας κατέχουν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή δραστηριότητας και την επιμονή για τη επίτευξη ενός κοινού στόχου και αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τη γενικότερη αντίληψη της ικανότητάς τους (Pervin & John, 2001). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, η επάρκεια προάγεται μέσα από την περιβαλλοντική στήριξη, η οποία παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη προσωπικών χαρακτηριστικών, όπως είναι οι στόχοι, οι αξίες, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, οι γνωστικές ικανότητες, καθώς και ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο τα προσωπικά αυτά χαρακτηριστικά συμβάλλουν στην ανταπόκριση στις εκάστοτε απαιτήσεις. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές, η κοινωνική επάρκεια στο πλαίσιο της εκπαίδευσης συμβάλλει σε μια πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών που εμπλέκονται σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες του σχολείου (Wentzel, 2002, 2012).

Τέλος, παρατηρείται ότι τα δημοφιλή παιδιά διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες καθώς επίσης, και υψηλή κοινωνική επάρκεια και σχολική επίδοση. Αντίθετα, οι Frenztz, Gresham, και Elliott (1991), σε έρευνά τους που συμμετείχαν μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υποστήριξαν ότι οι έφηβοι που απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους παρουσιάζουν χαμηλότερη κοινωνική επάρκεια και χαμηλές προκοινωνικές δεξιότητες, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία και στη σχολική προσαρμογή και σημειώνουν περισσότερες απουσίες. Συμπερασματικά, η ακαδημαϊκή και η κοινωνική επάρκεια δεν αποτελούν ξεχωριστές διαδικασίες αλλά, συχνά φαίνεται ότι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Pintrich, 2003).

Συναισθηματική επάρκεια και προσαρμογή. Η διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τα συναισθήματα αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα καθώς δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών, οι οποίοι επικεντρώνονται σε διαφορετικές διαστάσεις και διαδικασίες που σχετίζονται με την έκφρασή τους. Ωστόσο, το συναίσθημα μπορεί να

οριστεί ως μια πολυσύνθετη αντιδραστική τάση που νιώθει το άτομο, κατά την αξιολόγηση μια συγκεκριμένης κατάστασης, και συνήθως συνοδεύεται με αλλαγές οργανικές, γνωστικές και συμπεριφορικές (Χατζηχρήστου, 2015, 2011α,β,γ.). Σύμφωνα με την Fredrickson (2001), με τον όρο συναίσθημα εννοούμε το υποσύνολο ενός ευρύτερου συνόλου συναισθηματικών φαινομένων που συνιστούν τάσεις αντίδρασης με πολλές συνιστώσες και που εκτυλίσσονται σε σύντομα χρονικά διαστήματα. Βασικό χαρακτηριστικό των συναισθημάτων είναι ότι ξεκινούν με μια προσωπική νοηματοδότηση εκ μέρους του ατόμου για ένα γεγονός που προηγήθηκε. Πρόκειται για μια διαδικασία συνειδητή ή ασυνείδητη, που προκαλεί μια σειρά αντιδράσεων, οι οποίες γίνονται φανερές μέσα από την υποκειμενική εμπειρία, την έκφραση του προσώπου, την γνωστική επεξεργασία και τις βιοσωματικές αλλαγές. Η αλλαγή που προκαλείται στη συμπεριφορά από το συναίσθημα οδήγησε στη διατύπωση ενός ορισμού των συναισθημάτων που τα περιγράφει ως ένα επεισόδιο αλληλεπίδρασης και αλλαγών στα υποσυστήματα του οργανισμού μετά την αξιολόγηση είτε εξωτερικών είτε εσωτερικών ερεθισμάτων που είναι σημαντικά για το άτομο (Scherer, 2005. Solomon, 2008). Γενικότερα, όλοι οι ορισμοί αναφορικά με τα συναισθήματα συγκλίνουν στο ότι υπάρχει επίδραση στο άτομο σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνεται μία εμπειρία, τη συμπεριφορά του και την οργανική λειτουργία (Mauss, Levenson, Mc Carter, Wilhelm, & Gross, 2005). Η συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου συνίσταται στην ικανότητα του, σταδιακά, να αναπτύσσει μηχανισμούς που του δίνουν τη δυνατότητα της αναγνώρισης, διαχείρισης και ελέγχου των συναισθημάτων του, απαραίτητα στάδια της αναπτυξιακής πορείας αλλά και της προσαρμογής του κάθε ατόμου (Scherer, 2005. Χατζηχρήστου, 2015).

Η ύπαρξη ενός συνόλου ικανοτήτων που είναι υπεύθυνες για την εναρμονισμένη συνύπαρξη του ατόμου με τον κοινωνικό ιστό αλλά και η δυνατότητα του κάθε ατόμου να εκφράζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του σε κοινωνικές συναλλαγές που εγείρουν συναισθηματικές αντιδράσεις ορίζεται ως συναισθηματική επάρκεια (Saarni, 1999, 2000,

2007). Η συναισθηματική επάρκεια αποτελείται από ένα σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες αναπτύσσονται μέσω μιας διαδικασίας συναισθηματικής κοινωνικοποίησης και είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για τις ενδοπροσωπικές, όσο και για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Τα συναισθήματα αποτελούν απαραίτητα συστατικά της αυτεπάρκειας και η ανάπτυξη συγκεκριμένων συναισθηματικών δεξιοτήτων οδηγούν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας (Saarni, 1990).

Στις βασικές δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας σύμφωνα με τη Saarni (1999) συγκαταλέγονται η επίγνωση που διαθέτει το άτομο για τη δική του συναισθηματική κατάσταση, η ικανότητα κατανόησης και διάκρισης των συναισθημάτων των άλλων, η ικανότητα χρήσης κατάλληλου λεξιλογίου για την περιγραφή και έκφραση των συναισθημάτων, η ικανότητα για εμπλοκή στις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων με ενσυναίσθηση, η αναγνώριση ότι η (εσωτερική) υποκειμενική συναισθηματική εμπειρία δεν ταυτίζεται πάντοτε με την (εξωτερική) συναισθηματική έκφραση, η ικανότητα υιοθέτησης προσαρμοστικών μηχανισμών διαχείρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων, με τη χρήση μηχανισμών αυτορρύθμισης που μειώνουν την ένταση των δύσκολων συναισθηματικών καταστάσεων, η επίγνωση της συναισθηματικής επικοινωνίας στις σχέσεις και τέλος η ικανότητα για συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα. Όλες αυτές οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη συναισθηματική επάρκεια αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για την εξασφάλιση της θετικής ανάπτυξης και προσαρμογής στην παιδική και εφηβική ηλικία.

Η συναισθηματική επάρκεια προϋποθέτει την ανάπτυξη κάποιων βασικών συναισθηματικών δεξιοτήτων (Χατζηχρήστου, 2011α,β,γ,. Lau & Wu, 2012). Τέτοιες συναισθηματικές δεξιότητες είναι η αντίληψη της συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου (κατανόηση του γεγονότος ότι το άτομο μπορεί να βιώνει μια ποικιλία συναισθημάτων) καθώς και η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων με βάση το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται. Επίσης, η χρήση λεξιλογίου συναισθημάτων αντίστοιχου με την

κουλτούρα του κάθε ατόμου, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η αποδοχή της συναισθηματικής έκφρασης των άλλων συνιστούν τρεις ακόμη δεξιότητες για τη ενίσχυση της συναισθηματικής επάρκειας. Επιπλέον δεξιότητα αποτελεί το γεγονός ότι η εσωτερική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των άλλων. Η επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων ρύθμισης της συμπεριφοράς και η γνώση των πληροφοριών για κάποιο άτομο οι οποίες πιθανόν να μην συμβαδίζουν με τη συμπεριφορά που αναμένεται για το άτομο στο πολιτισμικό πλαίσιο που ζει, ενισχύουν τη συναισθηματική επάρκεια. Επίσης, αναγκαία δεξιότητα συνιστά η ικανότητα χρήσης στρατηγικών αυτορρύθμισης για την αντιμετώπιση των δυσάρεστων συναισθημάτων. Επιπρόσθετα, σημαντική δεξιότητα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας αποτελεί η κατανόηση του γεγονότος ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις βασίζονται στην αυθεντικότητα της συναισθηματικής έκφρασης και στην ισοτιμία των σχέσεων (Lewis, Haviland-Jones, & Barrett, 2008. Χατζηχρήστου, 2011α,β,γ, 2015).

Τα παιδιά που είναι σε θέση να κατανοήσουν συναισθηματικά μηνύματα στο περιβάλλον, φαίνεται να αναπτύσσουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και να δημιουργούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Για παράδειγμα, ένα παιδί που καταλαβαίνει ότι ένας συμμαθητής του αισθάνεται λυπημένος επειδή τον αποκλείουν από το παιχνίδι, θα είναι σε θέση να του προσφέρει μια ενσυναίσθητη απάντηση και να προσπαθήσει να τον εντάξει στην ομάδα. Επίσης, σύμφωνα με τις Halberstadt, Denham, & Dunsmore (2001), ένα παιδί συναισθηματικά επαρκές, κατανοεί τα μηνύματα που λαμβάνει, μπορεί να διαχειρίζεται πολλαπλά μηνύματα και να φιλτράρει τα σημαντικότερα μηνύματα από τα λιγότερο σημαντικά. Συμπερασματικά, η βασική κατανόηση των συναισθημάτων μπορεί να μεταφραστεί και σε κοινωνική ικανότητα (Trentacosta & Fine, 2010).

Ωστόσο, η μη επαρκής ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων έχει συσχετιστεί με την εμφάνιση δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών τόσο στα παιδιά όσο και σε ενηλίκους

(Goleman, 1998). Η μειωμένη συναισθηματική επάρκεια έχει συνδεθεί με την εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς, με δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις και με προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Στον αντίποδα αυτού, η ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων και συνεπώς, συναισθηματικής επάρκειας φαίνεται να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού, της ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης και της ενσυναίσθησης, της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων και της λειτουργίας σε ένα ήρεμο συναισθηματικό επίπεδο που χαρακτηρίζεται από ηρεμία, αισιοδοξία, χωρίς έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις όπως ξεσπάσματα θυμού ή ανεξέλεγκτες παρορμήσεις (Holland & Merrell, 1998. Strain & Joseph, 2004. Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Συναισθηματική επάρκεια και σχολική επίδοση. Οι έρευνες σχετικά με τη συναισθηματική επάρκεια των μαθητών υποστηρίζουν ότι σχετίζεται με τη μάθηση, τη μνήμη, την ανάπτυξη και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Lewis & Haviland- Jones, 2000. Shields et al., 2001). Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να διατηρούν την προσοχή τους, να ακολουθούν τις οδηγίες, να δημιουργούν σχέσεις και να αντιμετωπίζουν δυσάρεστα συναισθήματα έχουν πιο χαμηλή σχολική επίδοση. Μάλιστα, στα πρώτα χρόνια του σχολείου η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών καθορίζεται από τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες. Η σχολική επίδοση καθορίζεται από τις γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες του παιδιού, την αντίληψη ικανότητας και τη συναισθηματική του επάρκεια. Όταν ένας μαθητής πιστεύει ότι είναι ικανός, έχει περισσότερες επιτυχίες στις σχολικές δραστηριότητες αλλά, υπάρχουν και μαθητές που βιώνουν δυσάρεστα συναισθήματα κατά τη διάρκεια των σχολικών δραστηριοτήτων τα οποία σχετίζονται με χαμηλότερη σχολική επίδοση (Denham, 2006. Raver, 2003).

Ακόμη, οι αντιλήψεις των μαθητών για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες μπορεί να επηρεάσουν τη σχολική τους επίδοση αλλά και η συναισθηματική αυτορρύθμιση και η κοινωνική ικανότητα των μαθητών καθορίζουν τη σχολική επίδοση. Η συναισθηματική και

κοινωνική επάρκεια, οι γνωστικές δεξιότητες, η θετική αυτοαντίληψη για τη ακαδημαϊκή ικανότητα και η λειτουργική ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων ενισχύουν τη σχολική επίδοση των μαθητών (Gumora & Arsenio, 2002). Οι σχέσεις που δημιουργούν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους και με τους εκπαιδευτικούς, βασίζονται στην ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων, ενώ, μαθητές με αντικοινωνικές συμπεριφορές πιθανόν να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, και να μη γίνονται εύκολα αποδεκτοί (Bierman et al., 2006).

Ψυχική υγεία. Η ηλικιακή περίοδος της εφηβείας (επί + ήβη) πολλά χρόνια τώρα προκαλεί το ενδιαφέρον των ερευνητών λόγω των ιδιαίτερων εκείνων χαρακτηριστικών που επισυμβαίνουν καθόλη τη διάρκειά της αλλά και λόγω της σημαντικής της συμβολής στην ανάπτυξη του ατόμου. Είναι μία εξελικτική διεργασία και όχι μια ομοιογενής αναπτυξιακή φάση, που διαμορφώνει καθοριστικά το άτομο. Αποτελεί, το αναπτυξιακό - μεταβατικό στάδιο του ατόμου από την παιδική στην ενήλικη ζωή με ραγδαίες αλλαγές στις γνωστικές λειτουργίες, στη σωματική ανάπτυξη, στη συμπεριφορά, αλλά και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και δικαίως έχει χαρακτηριστεί από τον Ελβετό φιλόσοφο Jean-Jacques Rousseau ως «δεύτερη γέννηση» (Cole & Cole, 2002. Feldman, 2011).

Όσον αφορά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, χαρακτηρίζεται από μεταβολές στη συναισθηματική κατάσταση, στην προσωπικότητα, με τις κοινωνικές δεξιότητες και την ανάληψη ρόλων τόσο στην οικογένεια όσο και στην ευρύτερη κοινότητα, ως μια προσπάθεια προσαρμογής, ελέγχου και εξισορρόπησης των εσωτερικών μεταβολών. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, ο έφηβος αναπτύσσει τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει στρεσογόνους παράγοντες, να διεργαστεί εσωτερικές πιέσεις και συγκρούσεις, να δημιουργήσει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, να ενταχθεί στα δίκτυα των συνομηλίκων του, να ανεξαρτητοποιηθούν και να αναπλαισιώσουν τις σχέσεις του με τα άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006. Steinberg, Blatt-Eisengart, & Cauffman, 2006).

Παρόλο που ο περισσότεροι έφηβοι καταφέρνουν και αντεπεξέρχονται στις πολλαπλές προσκλήσεις της εφηβείας χωρίς ιδιαίτερες ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες, υπάρχει και ένας αριθμός εφήβων που βιώνουν το αναπτυξιακό αυτό στάδιο ως άκρως στρεσογόνο, εμφανίζοντας σοβαρές ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες. Ο χαρακτηρισμός των εφήβων ως ψυχικά ευάλωτων υιοθετείται από πολλούς ερευνητές με τους περισσότερους να αναφέρουν ότι, για παράδειγμα, η κατάθλιψη αυξάνεται σημαντικά στους εφήβους και ιδίως στα κορίτσια (Anderson & Smith, 2003. Southall & Roberts, 2002. Winstead & Sanchez, 2005). Οι αλλαγές που παρατηρούνται στην εφηβεία, ειδικά σε συναισθηματικό επίπεδο, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Για τον λόγο αυτό, η επιδημιολογία των ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών των εφήβων αποτελούσε ένα από τα σημαντικότερα πεδία ερευνών τα τελευταία χρόνια.

Παραδοσιακά, ο τομέας της ψυχικής υγείας στο πέρασμα των χρόνων επικεντρώθηκε στην ψυχοπαθολογία, στις ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες και στο συναίσθημα της θλίψης. Με βάση το ιατρικό μοντέλο, αυτή η προσέγγιση στοχεύει στον εντοπισμό των συμπτωμάτων και στη θεραπεία των ασθενειών. Συμπερασματικά, η υγεία θεωρείται ως η έλλειψη ασθένειας ή αναπηρίας (Keyes, 2005. Robitschek & Keyes, 2009). Αυτό το μοντέλο υπήρξε η κυρίαρχη προσέγγιση στους τομείς της υγείας και ψυχικής υγείας σε όλη την ιστορία. Ωστόσο, ήδη από 1958 η Marie Jahoda, μία εκ των πρωτοπόρων της θετικής ψυχολογίας, αμφισβήτησε την παραδοσιακή οπτική σχετικά με την ψυχική υγεία υποστηρίζοντας ότι η έλλειψη ψυχοπαθολογίας είναι απαραίτητη αλλά, από μόνη της δεν επαρκεί για τον ορισμό ενός ψυχικά υγιούς ατόμου (Park, 2004). Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρήθηκε, λοιπόν, μία στροφή των ψυχολόγων από το ιατρικό-κλινικό μοντέλο στο μοντέλο της ψυχικής υγείας και στην υιοθέτηση της οπτικής της θετικής ψυχολογίας, η οποία μετακίνησε την έμφαση από τις ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες και τις ελλείψεις-αδυναμίες, στις δυνατότητες, δεξιότητες και επάρκεια των ατόμων. Σύμφωνα με τον

Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) ο οποίος ορίζει την υγεία ως «μια κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι απλώς την απουσία ασθένειας», η ψυχική υγεία αποτελεί βασικό της στοιχείο και αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που άμεσα ή έμμεσα σχετίζονται με την ψυχική ευεξία. Ως εκ τούτου, άρχισαν να μελετώνται έννοιες της θετικής ψυχολογίας, όπως, η ψυχική ανθεκτικότητα και η αυτοεκτίμηση ως ενδείξεις και αυτές της ψυχικής υγείας. Οι θεωρητικές, λοιπόν, προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν, αντικρούουν αυτό το παραδοσιακό κλινικό μοντέλο υποστηρίζοντας ότι η απουσία ψυχικής ασθένειας δεν συνεπάγεται και την παρουσία θετικής ψυχικής υγείας (Antaramian, Huebner, Hills, & Valois, 2010. Χατζηχρήστου, 2015).

Η ψυχική υγεία, η οποία ως όρος περιλαμβάνει και την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, είναι ένα πεδίο που, πολλά χρόνια τώρα, δεν αποτελούσε ιδιαίτερο αντικείμενο ερευνών σε κλάδους που σχετίζονται με αυτή. Στον τομέα της εκπαίδευσης, για παράδειγμα, η ψυχική υγεία είχε σχετιστεί κυρίως με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθητές που η συμπεριφορά τους είχε απόκλιση από το γενικότερο μέσο όρο της τάξης (Weare, 2013). Ωστόσο, παρά το χαμηλό ερευνητικό ενδιαφέρον, η ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία έχει μελετηθεί από πολλά διαφορετικά ερευνητικά πεδία. Στις εν λόγω μελέτες, πλέον, οι ερευνητές στηρίζονται για τη διενέργεια νέων ερευνών οι οποίες στόχο έχουν να αναδείξουν τη σημασία της με νέους και δυναμικούς τρόπους, δημιουργώντας ένα νέο ενδιαφέρον για την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία και προσαρμογή.

Η ψυχική υγεία απαντάται ολόένα και περισσότερο ως σημαντικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης, και συνίσταται όχι μόνο στην απουσία ασθένειας ή διαταραχής αλλά και στην παρουσία θετικών παραγόντων όπως η ικανοποίηση από τη ζωή, η αυτοπεποίθηση, η αποδοχή του εαυτού, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Οι παράγοντες αυτοί, συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική ευεξία και

περιγράφουν την κατάσταση ευημερίας κατά την οποία κάποιος αντιλαμβάνεται και αξιοποιεί τις ικανότητές του, είναι ικανός να αντιμετωπίσει το καθημερινό στρες, εργάζεται παραγωγικά και μπορεί να συνεισφέρει στην κοινότητά του (Keyes, 2003. Meyers & Meyers, 2003. Χατζηχρήστου, 2015). Προς επίρρωση αυτών, η νέα προσέγγιση της θετικής ψυχολογίας, όπως υποστηρίζουν οι Seligman και Csikszentmihalyi (2000) έρχεται να τονίσει τη σημασία των θετικών παραγόντων, όπως η ικανοποίηση, τα θετικά συναισθήματα, η αισιοδοξία, η δημιουργικότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες και το νοητικό δυναμικό. Όσον αφορά στον εφηβικό πληθυσμό, όπως αναφέρουν οι Hess, Short, και Hazel (2012), η ψυχική υγεία σχετίζεται με την κατάκτηση των αναμενόμενων αναπτυξιακών επιτευγμάτων σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, καθώς και στη δημιουργία ασφαλών προσκολλήσεων, ικανοποιητικών κοινωνικών σχέσεων και αποτελεσματικών δεξιοτήτων αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

Η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί έως σήμερα για την ψυχική υγεία των εφήβων έχει επικεντρωθεί κυρίως σε ψυχολογικές διαταραχές παρ' όλη την έμφαση, πλέον, στη θετική ανάπτυξη (Evans et al., 2017). Ως εκ τούτου, η ψυχική υγεία, σε έρευνες, συχνά αναφέρεται στα άτομα εκείνα που είναι πιθανό στο μέλλον να εκδηλώσουν δυσκολίες, έτσι, τα άτομα που πιθανώς δεν ανιχνεύονται με τα συνήθη εργαλεία αξιολόγησης ή και που αναφέρουν μειωμένη ικανοποίηση από τη ζωή παραβλέπονται σε μεγάλο βαθμό (Keyes, 2006). Από το άλλο μέρος, δεν αναφέρουν όλα τα άτομα με κάποια μορφή ψυχοπαθολογίας χαμηλή ικανοποίηση από τη ζωή.

Ο διπλός παράγων της ψυχικής υγείας. Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι η εύρεση ενός κοινά αποδεκτού λειτουργικού ορισμού της ψυχικής υγείας – που θα είναι κάτι παραπάνω από το «η απουσία ψυχοπαθολογίας» - έχει προκαλέσει το ερευνητικό ενδιαφέρον. Ωστόσο, οι περισσότεροι ορισμοί έχουν συμπεριλάβει ποικίλες πτυχές της ψυχολογικής, κοινωνικής ή συναισθηματικής ευεξίας και αναδεικνύουν μία πολυδιάστατη δομή, η οποία, ενσωματώνει

θετικούς και αρνητικούς δείκτες ευεξίας στην αξιολόγηση της ψυχικής υγείας, αποδίδοντας έτσι μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της λειτουργικότητας του ατόμου (Huebner, Gilman, & Suido, 2007. Snyder et al., 2003). Αυτή τη διπλή διάσταση της ψυχικής υγείας (θετικοί και αρνητικοί δείκτες ευεξίας) προσπαθεί να ερμηνεύσει το διπαραγοντικό μοντέλο ψυχικής υγείας (dual-factor model of mental health).

Το μοντέλο αυτό διαμορφώθηκε σε δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο σηματοδοτείται πριν από την εμφάνιση της θετικής ψυχολογίας, όπου προτάθηκε η δισδιάστατη δομή του μοντέλου, αποτελούμενη από την ψυχοπαθολογία και την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας και επαληθεύτηκε με έρευνες σε ενηλίκους και εφήβους (Veit & Ware, 1983. Wang, Zhang, & Wang, 2011. Wilkinson, & Walford, 1998). Οι απαρχές του δεύτερου σταδίου σημειώνονται με την εμφάνιση της θετικής ψυχολογίας. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι σχετικές εμπειρικές έρευνες κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου έγιναν γύρω από τον ορισμό, τη διάγνωση, την ταξινόμηση, την πρόληψη και την παρέμβαση σε σχέση με την ψυχική υγεία (Greenspoon & Saklofske, 2001. Keyes & Lopez, 2002. Keyes, 2002, 2005, 2007. Suldo & Shaffer, 2008. Doll, 2008). Δεδομένου ότι το μοντέλο προτάθηκε από πολλούς μελετητές σε διαφορετικές περιόδους, εμφανίστηκαν ποικίλοι ορισμοί με το ίδιο όμως νόημα (Wang, Zhang, & Wang, 2011). Όλες οι προσεγγίσεις συγκλίνουν στο ότι η γενική ψυχική υγεία αποτελείται από τη θετική και την αρνητική διάσταση της ψυχικής υγείας. Αυτές οι δύο διαστάσεις είναι αλληλένδετες αλλά, ταυτόχρονα αποτελούν ξεχωριστές διαστάσεις (Keyes, 2005. Suldo & Shaffer, 2008. Suldo, Thalji, & Ferron, 2011).

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένη εστίαση στους θετικούς δείκτες της ανάπτυξης και προσαρμογής, εντούτοις, οι θετικοί παράγοντες της ευεξίας και η ψυχοπαθολογία εξακολουθούν να θεωρούνται ότι ανήκουν στο ίδιο συνεχές. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, ένα σημείο σε ένα συνεχές αντιπροσωπεύει την ψυχική υγεία, με την ευτυχία στο ένα άκρο και την ψυχοπαθολογία στο άλλο. Μια εναλλακτική άποψη εισάγει

ένα μοντέλο ψυχικής υγείας δύο παραγόντων, όπου η δυσφορία (distress) και η ευεξία είναι δύο διακριτές αλλά, αλληλένδετες δομές (Greenspoon & Saklofske, 2001. Suldo & Shaffer, 2008. Suldo, Thalji, & Ferron, 2011). Οι έρευνες των Greenspoon και Saklofske (2001) και Suldo και Shaffer (2008) επιβεβαιώνουν τη θεωρία του διπλού παράγοντα της ψυχικής υγείας με τα ευρήματά τους. Συγκεκριμένα, έδειξαν ότι η ψυχοπαθολογία μπορεί να συνυπάρξει με υψηλή ικανοποίηση από τη ζωή και ότι η απουσία ψυχοπαθολογίας και η χαμηλή ικανοποίηση από τη ζωή θα μπορούσαν να υπάρξουν ταυτόχρονα. Και οι δύο αυτές έρευνες, αναδεικνύουν τη χρησιμότητα του διπλού παράγοντα της ψυχικής υγείας, δηλαδή της ψυχοπαθολογίας και της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας ως χωριστών ψυχολογικών δομών που συμβάλλουν η κάθε μία από τη σκοπιά της στην πρόβλεψη της προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων. Επιπλέον, οι δύο πτυχές της ψυχικής ευεξίας φαίνεται να προβλέπουν και τη σχολική προσαρμογή (φοίτηση και επίδοση) (Suldo, Thalji, & Ferron, 2011).

Υπό το πρίσμα της πολυδιάστατης έννοιας της ψυχικής υγείας, τόσο οι προσεγγίσεις αναφορικά με την ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση όσο και ο παρεμβάσεις σε ατομικό αλλά και συστημικό επίπεδο, χρειάζεται να στοχεύουν όχι μόνο στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση δυσκολιών, αλλά και στον εντοπισμό και ενδυνάμωση εκείνων των θετικών δεικτών ανάπτυξης και προσαρμογής των μαθητών, δίνοντας έμφαση στην πρόληψη, στην αξιολόγηση σε επίπεδο συστήματος και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας (Hess, Short, & Hazel, 2012. Nastasi, 2004). Αναδεικνύεται, λοιπόν, η ανάγκη μετατόπισης της εστίασης από το άτομο και στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον, με στόχο τον λειτουργικό τρόπο αλληλεπίδρασης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Covitality: Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία. Με την ανάπτυξη της θετικής ψυχολογίας και την έμφαση που δόθηκε στην αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με την ευημερία και θετική ανάπτυξη και προσαρμογή των ατόμων, η

προσοχή των ερευνών στράφηκε στη μελέτη παραγόντων όπως η ευγνωμοσύνη, ενσυναίσθηση και η ελπίδα. Έτσι λοιπόν, ξεκίνησε μια προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης των θετικών αυτών χαρακτηριστικών (π.χ., θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, υγεία, σχολική επίδοση) με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων (Benson & Scales, 2012. Froh, Bono, & Emmons, 2010. Furlong, Gilman, & Huebner, 2014. Seligman, Ernst, Gillham, & Linkins, 2009. Snyder, Lopez, Shorey, Rand, & Feldman, 2003).

Η δημιουργία των νέων ψυχομετρικών εργαλείων για τη διερεύνηση των θετικών και δυνατών/επαρκών χαρακτηριστικών των παιδιών και των εφήβων, αν και βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο, έχει ανοίξει το δρόμο για την παράλληλη ανάπτυξη και αξιολόγηση παρεμβάσεων που στόχο έχουν την καλλιέργεια ή την ενδυνάμωση των θετικών χαρακτηριστικών των μαθητών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και προσαρμογή τους. Απώτερος σκοπός αυτών των παρεμβάσεων είναι να ενταχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολικών κοινοτήτων για τη δημιουργία ψυχολογικά «υγιούς σχολικού περιβάλλοντος για όλα τα παιδιά» (*“psychologically healthy educational environments for [all] children”*) (Huebner, Gilman, Reschly, & Hall, 2009, p. 565).

Σύμφωνα με τις αρχές της θετικής ψυχολογίας και τη θεώρηση του σχολείου ως σύστημα, όπως περιγράφεται από τον Huebner και συν. (2009), ο συνδυασμός των θετικών συναισθημάτων, της σχολικής εμπλοκής και των υγιών διαπροσωπικών σχέσεων είναι θεμελιώδης για μια ευχάριστη ζωή και το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται σε κάποια σχολεία (Seligman, 2011. White, 2013). Επιπλέον, είναι η θεωρία για την ψυχική ανθεκτικότητα που επηρέασε τη φάση αυτή, σύμφωνα με την οποία οι εξωτερικές πηγές στήριξης (π.χ., υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο, θετικές σχέσεις με συνομηλίκους) και οι εσωτερικές δυνάμεις (π.χ., κίνητρα επίτευξης, στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων) αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή και για μια επιτυχημένη ζωή (Renshaw et al., 2014).

Αυτή η νέα φάση, πέρα από την ανάπτυξη ψυχομετρικών εργαλείων, έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη νέων θεωρητικών προσεγγίσεων όπως είναι η έννοια του *covitality* (ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία) (Jones, You, & Furlong, 2013). Οι Weiss, King, & Enns (2002) εισήγαγαν τον όρο *covitality* για να περιγράψουν τις σχέσεις μεταξύ θετικών χαρακτηριστικών όπως η αίσθηση ευεξίας, η αυτοπεποίθηση και η υγεία. Το *covitality* έχει περιγραφεί ως το αποτέλεσμα της θετικής ψυχικής υγείας που προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ πολλών θετικών-ψυχολογικών παραγόντων. Στατιστικά, είναι «η λανθάνουσα θετική δομή της ψυχικής υγείας που αντιπροσωπεύει την ύπαρξη πολλών θετικών δεικτών ψυχικής υγείας που συνυπάρχουν στο άτομο» (“latent, second-order positive mental health construct accounting for the presence of several co-occurring, first-order positive mental health indicators”) (Furlong, Ritchey, & O’Brennan, 2009. Furlong, You, Renshaw, Smith, & O’Malley, 2013). Οι δείκτες αυτοί όπως έχουν μελετηθεί από ερευνητές της θετικής και εξελικτικής ψυχολογίας, έχει βρεθεί ότι συνίστανται σε τέσσερις διαστάσεις (Dozois, Eichstedt, Collins, Phoenix, & Harris, 2012.. Masten & Wright, 2010. Norrish & Vella-Brodrick, 2009. Werner, 2013. Yates & Masten, 2004).

Η πρώτη διάσταση είναι η *αυτοπεποίθηση* (belief-in-self) που σχετίζεται με την υγιή ψυχοκοινωνική επάρκεια και τη μειωμένη βίωση αρνητικών συναισθημάτων (D ’Acremont & Van der Linden 2007). Μία ακόμη διάσταση αποτελεί η *συναισθηματική επάρκεια* (emotional competence), ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που σχετίζεται με την απουσία εσωτερικευμένων συναισθηματικών δυσκολιών (Zeman et al. 2002). Η *πίστη στους άλλους* (belief- in-others) είναι μια ακόμη διάσταση που περιγράφει την πίστη που έχει ένας έφηβος ότι έχει υποστήριξη και φροντίδα από το δίκτυο των συνομηλίκων, του σχολείου και της οικογένειας. Μια γενική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι η πίστη σε άλλους σχετίζεται θετικά με την ψυχολογική ευημερία (Jose, Ryan, & Pryor, 2012). Συγκεκριμένα, η αυξημένη υποστήριξη από συνομηλίκους στην

εφηβεία έχει βρεθεί ότι προβλέπει μικρότερα επίπεδα κατάθλιψης, άγχος και ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς στην εφηβεία (Allen et al., 2006. Chester, Jones, Zalot, & Sterrett 2007. Loukas, Roalson, & Herrera, 2010. Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006). Η υποστήριξη που λαμβάνει ο έφηβος από το σχολείο, επιφέρει μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων, όπως η αυξημένη αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η αισιοδοξία και οι θετικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων (Osterman, 2000). Σε σχέση με την οικογενειακή υποστήριξη, φαίνεται να συνδέεται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και την ευεξία στους εφήβους (Carbonell et al., 1998). Τέλος, η *δέσμευση στη ζωή* (engaged living) περιγράφει τη συμμετοχή σε δραστηριότητες η οποία με τη σειρά της προβλέπει τη βίωση θετικών συναισθημάτων, την ικανοποίηση από τη ζωή και το αίσθημα της χαράς, στοιχεία που προάγουν την ευεξία και την υγιή κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων (Dawes & Larson 2011).

Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας. Η ψυχική υγεία, όπως και ψυχοπαθολογία, χρειάζεται να θεωρηθεί ως ένα *σύνδρομο συμπτωμάτων* (syndrome of symptoms) (Keyes, 2003, p. 298). Ένδειξη του ότι κάποιος είναι ψυχικά υγιής υποδηλώνει η παρουσία ενός αριθμού συμπτωμάτων που έχουν ένταση και διάρκεια και καθιστούν το άτομο λειτουργικό, τόσο σε συναισθηματικό όσο και κοινωνικό επίπεδο (Mechanic, 1999). Τα συμπτώματα αυτά συνιστούν την υποκειμενική ευεξία ενός ατόμου, η οποία φαίνεται να λειτουργεί ως ο θετικός δείκτης της ψυχικής υγείας.

Η υποκειμενική ευεξία (subjective well-being, SWB) είναι μια θετική ψυχολογική δομή που έχει γίνει αντικείμενο αυξημένης προσοχής τις τελευταίες δεκαετίες. Ορίζεται ως η ικανοποίηση που βιώνει ένα άτομο σε σχέση με τη ζωή του και που απορρέει από την αξιολόγηση στην οποία το ίδιο το άτομο προβαίνει σχετικά με τη ζωή του και από την ύπαρξη θετικών στάσεων και συναισθημάτων στη ζωή του βάσει προσωπικών κριτηρίων (Diener, 2006. Χατζηχρήστου, 2011). Αποτελεί μία συνεχή αντίληψη του ατόμου ότι η ζωή

είναι σημαντική, πλήρης και ευχάριστη και ενισχύεται όταν εκπληρώνονται τόσο προσωπικοί όσο και κοινωνικοί στόχοι (Diener, Lucas, & Oishi, 2009. Hatzichristou, Issari, & Yfanti, 2016. Hatzichristou et al., 2010).

Τα δομικά στοιχεία της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας είναι η θετική διάσταση – συναισθηματικές αποκρίσεις, η αρνητική διάσταση και η γενικότερη ικανοποίηση από τη ζωή (π.χ., ικανοποίηση που λαμβάνω από τις κοινωνικές σχέσεις, το επάγγελμά μου, κ.ά.). Οι δύο διαστάσεις (θετική και αρνητική) συνιστούν μία συναισθηματική δομή που ενσωματώνει τη συχνή εμπειρία θετικών συναισθημάτων (π.χ., χαρά, ενθουσιασμός, τέρψη, ηδονή) και των λιγότερο συχνών αρνητικών συναισθημάτων (π.χ., άγχος, λύπη, ενοχή, θυμός). Αυτές οι διαστάσεις είναι απαραίτητες για τη μέτρηση της ευεξίας καθώς, προκειμένου να θεωρηθεί ότι ένα άτομο έχει υψηλό επίπεδο υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας, απαιτείται η αίσθηση της ικανοποίησης από τη ζωή και η βίωση θετικών συναισθημάτων (θετική διάσταση) και η απουσία αρνητικών συναισθημάτων. Η ικανοποίηση από τη ζωή θεωρείται ως η γνωστική συνιστώσα της υποκειμενικής ευεξίας και περιλαμβάνει μια γνωστική εκτίμηση της ποιότητας της ζωής του ατόμου. Έτσι, η υποκειμενική ευεξία ενός ατόμου, αντανακλά τη γενική συχνότητα των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων και την αξιολόγηση της συνολικής ικανοποίησης από τη ζωή (Antaramian et al., 2010. Diener, Lucas, & Oishi, 2002, 2009). Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά (χαρακτηριστικά υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας) καθιστούν ένα άτομο ικανό να αντιμετωπίσει στρεσογόνα γεγονότα, να διαχειριστεί δύσκολες καταστάσεις, να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά σε διαφορετικές καταστάσεις και να έχει υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης. Βέβαια, σύμφωνα με τους ερευνητές, σημαντικά γεγονότα ζωής που παραμένουν επί σειρά ετών (π.χ., οικονομική δυσχέρεια) έχουν αρνητική επίδραση στην υποκειμενική αίσθηση ευεξίας (Deaton, 2012. Lucas, 2007a,b. Luhmann et al., 2012).

Υπάρχουν τρία βασικά χαρακτηριστικά στη μελέτη της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας που αποτελούν το βασικό άξονα στη προσπάθεια ορισμού της έννοιας αυτής. Το πρώτο είναι εξ' ορισμού η υποκειμενική φύση της, καθώς βασίζεται αποκλειστικά στις προσωπικές αντιλήψεις και είναι ανεξάρτητη από τη γνώμη των άλλων (Bostic & Ptacek, 2001. Diener, 2006, Diener, Lucas, & Oishi, 2009. Schimmack, Radhakrishnan, Oishi, Dzokoto, & Ahadi, 2002). Το χαρακτηριστικό της υποκειμενικότητας στην ευτυχία είχε επισημανθεί αιώνες πριν, από τον Μάρκο Αυρήλιο, ο οποίος παρατηρεί ότι «κανένας δεν είναι ευτυχισμένος αν δεν θεωρεί ο ίδιος τον εαυτό του ευτυχισμένο» (Diener, 1984).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι οι άνθρωποι που αναφέρουν υψηλό επίπεδο υποκειμενικής ευεξίας, βιώνουν θετικά συναισθήματα τις περισσότερες φορές και αξιολογούν τη ζωή τους με θετικό τρόπο (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999. Hatzichristou et al., 2010). Επομένως, τα υψηλά επίπεδα ευεξίας δεν περιλαμβάνουν μόνο την απουσία των αρνητικών συναισθημάτων αλλά, περιλαμβάνουν, επίσης, και τη παρουσία θετικών συναισθημάτων. Υπάρχει δηλαδή, ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων και το να μη νιώθει κάποιος άσχημα δεν σημαίνει ότι αισθάνεται καλά (Bostic & Ptacek, 2001. Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999, Χατζηχρήστου, 2011). Τα θετικά συναισθήματα αποτελούν ευχάριστες διαθέσεις και αντικατοπτρίζουν εκείνες τις αντιδράσεις ενός ατόμου που ενισχύουν την αντίληψη του ότι η ζωή του συνεχίζεται με τον επιθυμητό τρόπο. Τα αρνητικά συναισθήματα περιλαμβάνουν διαθέσεις και συναισθήματα που είναι δυσάρεστα και αντιπροσωπεύουν αρνητικές αντιδράσεις στις εμπειρίες των ατόμων σχετικά με τη ζωή, την υγεία και διάφορα γεγονότα. Κύριοι τύποι αρνητικών ή δυσάρεστων αντιδράσεων είναι ο θυμός, η λύπη, το άγχος, η ανησυχία, η απελπισία, η ενοχή και η ντροπή. Άλλες αρνητικές καταστάσεις όπως η μοναξιά ή το αίσθημα απόγνωσης/ απελπισίας αποτελούν ισχυρούς δείκτες της αίσθησης ασθένειας. Αν και κάποια αρνητικά συναισθήματα πρόκειται να είναι αναμενόμενα στη ζωή, κάνουν το άτομο να πιστεύει ότι η ζωή του συνεχίζεται με δυσάρεστο

τρόπο. Συνεχόμενες εμπειρίες αρνητικών συναισθημάτων μπορούν να παρέμβουν στη λειτουργικότητα του ατόμου και να κάνουν τη ζωή του δυσάρεστη (Diener, 2006).

Ένα τρίτο χαρακτηριστικό είναι ότι η υποκειμενική αίσθηση ευεξίας δίνει έμφαση σε μακροπρόθεσμες καταστάσεις και όχι σε στιγμιαίες διαθέσεις, καθώς, αναφέρεται σε μια γενική αξιολόγηση όλων των πτυχών της ζωής ενός ατόμου (γενική ικανοποίηση ζωής), όπως και σε συγκεκριμένους τομείς ζωής (π.χ., ικανοποίηση από το εργασιακό μου status) (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999. Tay, & Diener, 2011).

Η υποκειμενική αίσθηση ευεξίας, λοιπόν, αναφέρεται στη μελέτη των υποκειμενικών αντιλήψεων των ατόμων για τη ζωή τους και των παραγόντων που τις διαμορφώνουν. Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας αυτής, ωστόσο, στη βιβλιογραφία περιγράφονται τρία βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν όλους τους ορισμούς και τις προσεγγίσεις της υποκειμενικής ευεξίας και αποτελούν τη βάση για την όποια προσπάθεια ορισμού και την αφετηρία για την περαιτέρω μελέτη της έννοιας αυτής.

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον στράφηκε στη διερεύνηση και μέτρηση της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας στα παιδιά και τους εφήβους ενώ, μέχρι τότε, πολυπληθείς μελέτες είχαν διεξαχθεί σχετικά με την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας στους ενηλίκους (Suldo & Shaffer, 2008). Η μελέτη της υποκειμενικής ευεξίας στην εφηβική ηλικία είναι σημαντική καθώς, εξαιτίας της μεταβατικότητας που χαρακτηρίζει την περίοδο αυτή, τα εξωτερικά γεγονότα, τα χαρακτηριστικά σε ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο και η αντιμετώπιση νέων καταστάσεων που γίνονται αντιληπτές ως αγχογόνες, μπορεί να αλληλεπιδρούν διαφορετικά στους εφήβους. Αυτό το γεγονός μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα ως προς την υποκειμενική τους ευεξία σε σχέση με τους ενήλικες (Hess & Copeland, 1997). Εξάλλου, σύγχρονα δεδομένα έδειξαν τη σημασία της έννοιας αυτής στην κατανόηση της ψυχικής ευεξίας των παιδιών και των εφήβων, καθώς διαφοροποιείται από άλλες σημαντικές διαστάσεις του ψυχισμού αυτών των ηλικιακών

ομάδων (Fogle, Huebner, & Laughlin, 2002. Huebner, Gilman & Laughlin, 1999. Lucas, Diener & Suh, 1996). Η διενέργεια ερευνών σχετικά με την ικανοποίηση από τη ζωή των παιδιών και των εφήβων ανέδειξε ότι η υποκειμενική αίσθησης ευεξίας είναι από μόνη της ένας σημαντικός δείκτης για την ψυχική υγεία του ατόμου, όμως, αποτελεί και έναν προγνωστικό παράγοντα για πλήθος άλλων θετικών αποτελεσμάτων στην ανάπτυξη και προσαρμογή. Επιπλέον, φαίνεται να λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγων έναντι ποικίλων αρνητικών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένων των ψυχολογικών διαταραχών (Huebner & Dew, 1996. Huebner, Gilman, & Suido, 2007. McCullough, Huebner, & Laughlin, 2000).

Συγκεκριμένα, στα παιδιά και τους εφήβους, υψηλά επίπεδα υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας συνδέονται με μια σειρά από θετικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές, όπως λιγότερη παραβατικότητα και επιθετικότητα, λιγότερα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης, λιγότερη εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και αυξημένη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Huebner, 2004). Ωστόσο, η υποκειμενική αίσθηση ευεξίας δεν είναι απλώς ένα επιθυμητό αποτέλεσμα θετικών εμπειριών ή θετικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας: οι έρευνες δείχνουν ότι είναι ένας θετικός δείκτης για τη θετική προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων (Park, 2004. Meyers & Meyers, 2003).

Η έρευνα με ενήλικες δείχνει ότι η κατάθλιψη συχνά ακολουθείται από χαμηλή ικανοποίηση από τη ζωή, τη γνωστική συνιστώσα της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας (Lewinsohn, Redner, & Seeley, 1991). Μεταξύ των εφήβων, η υποκειμενική αίσθηση ευεξίας είναι ένας σημαντικός παράγων που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα εν όψει στρεσογόνων εμπειριών ζωής. Τα άτομα με υψηλή ικανοποίηση από τη ζωή έχουν λιγότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς μετά από στρεσογόνες περιόδους, ενώ, οι έφηβοι με χαμηλή ικανοποίηση από τη ζωή συχνά εμφανίζουν αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς μετά από στρεσογόνες καταστάσεις (Suldo & Huebner, 2004). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εφήβων, η αυξημένη ικανοποίηση από τη ζωή

προβλέπει λιγότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και μειώνει τις εκδηλώσεις περιστατικών εκφοβισμού (είτε ως άτομο που εκφοβίζει είτε ως άτομο που εκφοβίζεται) (Haranin, Huebner, & Suldo, 2007. Martin & Huebner, 2007). Τα ευρήματα αυτά συνηγορούν στο ότι η υποκειμενική αίσθηση ευεξίας δεν αποτελεί μόνο έναν δείκτη θετικής ανάπτυξης αλλά, συνιστά ένα ευρύτερο παράγοντα που προάγει και διατηρεί ένα βέλτιστο επίπεδο ψυχικής υγείας (Park, 2004).

Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας ως δείκτης θετικής ανάπτυξης και

προσαρμογής. Οι ερευνητές προσπαθώντας να προσδιορίσουν τις διάφορες συσχετίσεις και συνέπειες της ευεξίας βρήκαν πως υπάρχει πολύ μικρή σχέση μεταξύ της ευεξίας και διάφορων δημογραφικών παραγόντων όπως η ηλικία, το φύλο, η τάξη, η νοημοσύνη και το επάγγελμα των γονέων. Εντούτοις, η αλληλεπίδραση του ατόμου με ποικίλες συστημικές μεταβλητές φαίνεται να σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την ευεξία (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach, & Henrich, 2007. Gilman & Huebner, 2003. Proctor, Linley, & Maltby, 2009). Επιπλέον, φαίνεται ότι παιδιά και έφηβοι που δηλώνουν ευχαριστημένοι από τη ζωή τους, εμφανίζουν μια σειρά άλλων θετικών χαρακτηριστικών, όπως η υιοθέτηση θετικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών συμπεριφοράς, ικανοποιητικές σχέσεις με συνομηλίκους και απουσία συναισθηματικών δυσκολιών.

Έχει φανεί ότι η ικανοποίηση από τη ζωή συνδέεται αρνητικά με την εκδήλωση άγχους, αισθήματος μοναξιάς, με ψυχολογικές διαταραχές, συναισθηματικές δυσκολίες, όπως η κατάθλιψη, και προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (Huebner & Suldo, 2002). Από την άλλη, υπάρχει θετική συσχέτιση της ικανοποίησης από τη ζωή με μια σειρά από επιθυμητά ψυχολογικά χαρακτηριστικά καθώς παιδιά και έφηβοι που είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, δηλώνουν ταυτόχρονα και υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης, αυτεπάρκειας, αυτοελέγχου, έχουν θετική προκοινωνική συμπεριφορά και επιδεικνύουν κίνητρο όντας αισιόδοξοι για το μέλλον τους (Ben-Zur, 2003. Gilman, 2001.

Greenspoon & Saklofske, 2001). Επιπλέον, οι νέοι με χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, αναπτύσσουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ., παραβατική ή/και επιθετική συμπεριφορά). Όταν οι νέοι προβαίνουν σε θετικές εκτιμήσεις για τη ζωή τους, αναπτύσσουν μια πιο ευέλικτη σκέψη και εκφράζουν μια πιο λειτουργική συμπεριφορά, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ψυχοσυναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες που θα τους χρησιμεύσουν στην μετέπειτα ζωή τους, προάγοντας την εξέλιξη και προαγωγή τους (Fredrickson, 2001. Tugade, & Fredrickson, 2004).

Διερευνώντας περαιτέρω τους παράγοντες που σχετίζονται με τη υποκειμενική αίσθηση ευεξίας, αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι αλλαγές στο επίπεδο της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας μπορούν να οφείλονται σε σημαντικά γεγονότα στη ζωή του ατόμου (major life events) (Suldo & Huebner, 2004). Για παράδειγμα, οι Headey και Wearing (1989) διαπίστωσαν ότι τα γεγονότα της ζωής κατά τη διάρκεια μιας διετούς περιόδου επηρέασαν σημαντικά τα επίπεδα ευεξίας. Στις έρευνες αυτές, έρχεται να προστεθεί ακόμη και ο ρόλος των μικρών συμβάντων της ζωής (π.χ., καθημερινοί παράγοντες άγχους) στις αλλαγές στην υποκειμενική αίσθηση ευεξίας και κυρίως στη θετική της διάσταση. Είναι ενδεικτικό το παράδειγμα του McCullough και συν. (2000), όπου σε έρευνά τους βρέθηκε ότι μικρά καθημερινά γεγονότα (π.χ., εντάσεις μεταξύ φίλων, χαμηλή βαθμολογία σε διαγώνισμα/τεστ, διενέργεια εξωσχολικών δραστηριοτήτων, προσφορά βοήθειας σε ανθρώπους που έχουν ανάγκη) σχετίζονταν σημαντικά με τις αλλαγές στο επίπεδο της ευεξίας.

Εντούτοις, ακόμη και κατά τη διάρκεια στρεσογόνων γεγονότων, η υψηλή ικανοποίηση από τη ζωή λειτουργεί ρυθμιστικά, αμβλύνοντας τις αρνητικές επιπτώσεις και προάγοντας την ομαλή προσαρμογή και την υιοθέτηση λειτουργικών συμπεριφορών αντιμετώπισης των δύσκολων συνθηκών (Ash & Huebner, 2001. Park, 2004). Η σημασία της ικανοποίησης από τη ζωής ως διαμεσολαβητή μεταξύ περιβαλλοντικών γεγονότων και

προσαρμογής των εφήβων εγείρει αρκετά ερωτήματα καθώς τα σημαντικά γεγονότα ζωής από μόνα τους δεν αρκούν για να επηρεάσουν την θετική ανάπτυξη και προσαρμογή των εφήβων. Δεν μπορεί κανείς να διαφωνήσει, για παράδειγμα, ότι οι αποτελεσματικές γονικές πρακτικές και οι καλές σχέσεις με συνομηλίκους είναι εξίσου σημαντικές για τη θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή των νέων (MacLeod & Moore, 2000). Όμως, πολλοί έφηβοι συμβαίνει να μην έχουν τους εν λόγω προστατευτικούς παράγοντες στο περιβάλλον τους. Πράγματι, έφηβοι με χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή μπορεί να εμφανίζουν προβλήματά σχετικά με την προσαρμογή τους, παρόλο που μπορεί να έχουν ένα καλό και υποστηρικτικό περιβάλλον. Από την άλλη, έφηβοι με υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή φαίνεται να έχουν μια θετική προσαρμογή παρόλο που δύνανται να βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις (Lampropoulou, 2018. Tugade & Fredrickson, 2004).

Παρόλο τον περιορισμένο αριθμό ερευνών, υπάρχουν αρκετοί λόγοι που συνηγορούν στο ότι η υποκειμενική αίσθηση ευεξίας, προστατεύει τους νέους από την εκδήλωση ψυχοσυναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων, ακόμη και εν όψει περιβαλλοντικών στρεσογόνων παραγόντων. Περαιτέρω, οι έρευνες υποδηλώνουν ότι υψηλά επίπεδα υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας ενθαρρύνουν τους νέους να εξερευνούν τον κόσμο, να δεσμεύονται με τη ζωή και να κινητοποιούν τους εαυτούς τους για θετική ανάπτυξη και προσαρμογή. Οι περισσότεροι νέοι σήμερα είναι καλά προσαρμοσμένοι και τελικά γίνονται ευτυχείς και υγιείς ενήλικες (Damon, 2004). Αλλά το να νιώθουν ευτυχισμένοι δεν επιτυγχάνεται μόνο με το να νιώθουν καλά. Χρειάζεται να αισθάνονται ικανοποίηση σε σχέση με τη ζωή τους. Χρειάζεται να δημιουργηθούν κατάλληλοι ψυχολογικοί πόροι που θα αποτελέσουν τη βάση για την κατάκτηση υψηλής αίσθησης ευεξίας τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον. Για τους λόγους που αναπτύχθηκαν πιο πάνω, η υποκειμενική αίσθηση ευεξίας χρήζει ιδιαίτερης προσοχής καθώς αποτελεί δείκτη, προβλεπτικό παράγοντα αλλά και διαμεσολαβητικό, για τη θετική ανάπτυξη και προσαρμογή των εφήβων.

Ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε σχέση με την ηλικία, το φύλο και την καταγωγή.

Ο Wright και συν. (2013) έχουν προτείνει μία ποικιλία κριτηρίων για τον ορισμό της θετικής προσαρμογής του ατόμου, όπως η απουσία ψυχοπαθολογίας, η καλή ψυχική υγεία, η επιτυχής εκπλήρωση των ηλικιακά αναμενόμενων αναπτυξιακών στόχων, η υποκειμενική αίσθηση ευημερίας, ή όλα μαζί. Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που έχουν προσπαθήσει να εξετάσουν την αλληλεπίδραση δημογραφικών μεταβλητών με τους παράγοντες αυτούς που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου.

Σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν διαφυλικές διαφορές στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών, οι Walker, Irving και Berthelsen (2002) σε έρευνά τους ανέδειξαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια προσχολικής ηλικίας διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν κοινωνικές καταστάσεις και κοινωνικά προβλήματα και στον τρόπο επίλυσής τους. Τα ευρήματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι απαντήσεις των κοριτσιών ήταν περισσότερο κατάλληλες από εκείνες των αγοριών και οι στρατηγικές που υιοθετούν τα κορίτσια σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις ήταν λιγότερο πιθανό να συμπεριλάβουν αντίποινα ή φυσικές επιθέσεις. Επιπλέον, οι Hatzichristou και Hopf (1996) σε μία έρευνα που πραγματοποίησαν με τη συμμετοχή μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανέφεραν ότι τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα εξωτερίκευσης (π.χ., επιθετικές μορφές συμπεριφοράς) ενώ τα κορίτσια περισσότερα προβλήματα εσωτερίκευσης (π.χ., συναίσθημα άγχους).

Επίσης, σύμφωνα με τους LaFontana & Cillessen (2002) τα κορίτσια φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο από τα αγόρια στο να έχουν μια καλή προσωπικότητα και να κατακτούν προκοινωνικές δεξιότητες συγκριτικά με τα αγόρια που σκοπός τους είναι περισσότερο να είναι δημοφιλή και να ασχολούνται με τον αθλητισμό. Οι Adler και Adler (όπως αναφέρουν οι Hawley, Little, & Card, 2007) υποστηρίζουν ότι οι δημοφιλείς έφηβοι εμφανίζουν υψηλή κοινωνική επάρκεια, η οποία εμφανίζεται τόσο στα αγόρια όσο και στα

κορίτσια. Τα αγόρια φαίνεται να κατανοούν πώς να χρησιμοποιούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες για να παραμείνουν δημοφιλή, ενώ τα κορίτσια διαθέτουν προκοινωνικές δεξιότητες και κοινωνικές στρατηγικές.

Όσο αφορά τη συναισθηματική επάρκεια, από έρευνες φαίνεται ότι οι γυναίκες δηλώνουν να βιώνουν περισσότερο λύπη, φόβο, ενοχή και ντροπή ενώ αντίθετα οι άνδρες εκφράζουν περισσότερο θυμό και εχθρικά συναισθήματα. Αυτές οι διαφορές στα συναισθήματα βασίζονται περισσότερο σε διαφορές έκφρασης οι οποίες σχετίζονται με κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες καθώς και με ανάληψη διαφορετικών ρόλων. Οι διαφορές που παρατηρούνται στην έκφραση των συναισθημάτων στα δύο φύλα σχετίζονται με διαφορές που εντοπίζονται στην ιδιοσυγκρασία, στην κοινωνικοποίηση, στα ενδοατομικά χαρακτηριστικά καθώς επίσης και στις πολιτισμικές αξίες των αγοριών και των κοριτσιών (Brody, 1993. Brody & Hall, 2000). Στην πολυπολιτισμική έρευνα των Fischer, Mosquera, Vianen και Manstead (2004) βρέθηκε ότι υπάρχουν διαφυλικές διαφορές ως προς την ένταση δυναμικών συναισθημάτων, όπως είναι ο θυμός και η περιφρόνηση, καθώς και στα λιγότερο δυναμικά συναισθήματα, όπως είναι η λύπη και ο φόβος με μεγαλύτερη συχνότητα στις γυναίκες. Ακόμη, το συναίσθημα του ανταγωνισμού παρατηρήθηκε περισσότερο στους άνδρες ενώ στις γυναίκες ως έκφραση συναισθημάτων παρατηρήθηκε το κλάμα. Παρατηρήθηκαν διαφυλικές διαφορές έκφρασης και έντασης ως προς τα συναισθήματα καθώς επίσης και ότι οι άνδρες δε βιώνουν τόσο συχνά και έντονα συναισθήματα ευαλωτότητας.

Σύμφωνα με τον Davis (1995), τα αγόρια, ήδη από μικρή ηλικία, βιώνουν εντονότερα το συναίσθημα του θυμού και του άγχους σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια μπορούν να ελέγχουν τα δυσάρεστα συναισθήματα πιο αποτελεσματικά σε σχέση με τα αγόρια, ίσως επειδή αναμένουν ότι σε περίπτωση αδυναμίας ελέγχου των συναισθημάτων τους θα αντιμετωπίσουν αρνητικές αντιδράσεις, σε αντίθεση με τα αγόρια που δεν προσδοκούν κάτι

ανάλογο. Ωστόσο, οι Barrett, Lane, Sechrest και Schwartz (2000) υποστηρίζουν ότι οι διαφορές αυτές δεν οφείλονται σε συναισθηματικές δεξιότητες αλλά στην ικανότητα των κοριτσιών να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους. Μάλιστα, στην έρευνα των Δεδικούση, Γωνίδα και Κιοσέογλου (2011) φάνηκε ότι τα κορίτσια αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και δείχνουν ενσυναίσθηση σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα αγόρια.

Σχετικά με το συναίσθημα της αγωνίας-έντονης ανησυχίας φαίνεται ότι τα κορίτσια ανησυχούν περισσότερο από τα αγόρια αλλά ωστόσο αυτό να οφείλεται στην προσπάθεια των αγοριών να μη φανούν φοβισμένοι στους συνομηλίκους τους (Χατζηχρήστου, 2015). Ακόμη, φαίνεται ότι τα κορίτσια ανησυχούν περισσότερο για την κοινωνική αποδοχή από τους ενηλίκους, ενώ τα αγόρια ενδιαφέρονται και αγωνιούν για τον τρόπο που αξιολογούνται από τους συνομηλίκους τους, καθώς και για τις αντιλήψεις που τελικά διαμορφώνουν απέναντί τους (Asher & McDonald, 2009). Ακόμη, όσον αφορά το συναίσθημα του φόβου τα κορίτσια αναφέρουν περισσότερους φόβους, αλλά, αυτό ίσως οφείλεται στις κοινωνικές νόρμες και στο ότι τα αγόρια μαθαίνουν από μικρά να μην εκφράζουν τους φόβους τους (Ollendick, King, & Frary, 1989). Ακόμη, σύμφωνα με τους Lewis, Haviland-Jones, & Barrett (2008) έχει βρεθεί πως, αναφορικά με τα θετικά συναισθήματα τα κορίτσια εκφράζουν περισσότερο χαρά, αγάπη, ζεστασιά και συμπόνια, ιδίως στο πλαίσιο των διαπροσωπικών τους σχέσεων, ενώ τα αγόρια αναφέρουν περισσότερο συναισθήματα, όπως ικανοποίηση, υπερηφάνεια και εμπιστοσύνη.

Αναφορικά με τη σχέση κοινωνικής επάρκειας και ηλικίας φαίνεται ότι αναπτύσσεται σταδιακά. Η ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας συντελείται κυρίως μεταξύ βρεφικής και εφηβικής ηλικίας με την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι προκοινωνικές δεξιότητες αποτελούν βασικές ενδείξεις της κοινωνικής επάρκειας σε διάφορα εξελικτικά στάδια μέχρι και την εφηβεία και όσο τα παιδιά μεγαλώνουν τόσο πιο πολύπλοκο χαρακτήρα αποκτά η κοινωνική επάρκεια. Πιο

συγκεκριμένα, η κοινωνική επάρκεια χαρακτηρίζεται μη σταθερή στην προσχολική ηλικία τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια, σταθερή στη μέση παιδική ηλικία και λιγότερο σταθερή στην εφηβεία. Ακόμη, η κοινωνική επάρκεια αυξάνεται στη μέση παιδική ηλικία σταθερά, κορυφώνεται στην πέμπτη δημοτικού και από εκεί σταδιακά περιορίζεται (Monahan, 2008). Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις της κοινωνικής επάρκειας που εμφανίζονται στα διάφορα εξελικτικά στάδια δεν είναι πολύ μεγάλες. Φαίνεται ότι η κοινωνική επάρκεια κατά βάση παραμένει σταθερή και μόνο ορισμένες διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Obradović, van Dulmen, Yates, Carlson, & Egeland, 2006).

Αναφορικά με τη σχέση της συναισθηματικής επάρκειας με την ηλικία, φαίνεται ότι η ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων καθορίζεται άμεσα από τις γνωστικές διεργασίες του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική κατανόηση, επίγνωση και ρύθμιση συνδέεται άμεσα με την ηλικία, το αναπτυξιακό επίπεδο και τις γνωστικές δεξιότητες. Όσο αυξάνει η ηλικία του παιδιού, βελτιώνεται και η ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων (Lemerise & Arsenio, 2000). Η συναισθηματική επάρκεια διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία και παρουσιάζει αλλαγές στα διάφορα εξελικτικά στάδια και, πιο συγκεκριμένα, στην πρώιμη και μέση εφηβεία παρουσιάζει σταθερότητα, ενώ πριν και κατά την ύστερη εφηβεία παρουσιάζει διαφοροποιήσεις (Obradović et al., 2006).

Όσον αφορά στην υποκειμενική αίσθηση ευεξίας, υπάρχουν διάφοροι δημογραφικοί παράγοντες που φαίνεται να σχετίζονται με αυτή, όπως το φύλο, η ηλικία, η υγεία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, κ.ά. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει μελετήσει τη σχέση πολλών δημογραφικών μεταβλητών με την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας και παρόλο που υπάρχουν κάποιες διαφορές στα ευρήματα, κυρίως μεταξύ διαφορετικών χωρών, ωστόσο, το κύριο μέρος της βιβλιογραφίας συμφωνεί ως προς τα ευρήματα σχετικά με το ρόλο αυτών των μεταβλητών (Richeson, 2002. Diener et al, 1999. Lucas & Gohm, 2000).

Ο Wilson το 1967 στο άρθρο “Correlates of avowed happiness” περιγράφει τον ευτυχισμένο άνθρωπο ως έναν άνθρωπο που διανύει τα νεανικά του χρόνια. Θεωρεί ότι η νεότητα συνδέεται ευθέως με το αίσθημα ευεξίας. Υποστηρίζει δηλαδή, ότι οι νέοι άνθρωποι, σε σύγκριση με τα άτομα μεγαλύτερων ηλικιών, είναι πιθανότερο να δηλώνουν ευτυχισμένοι. Γενικότερα, όσον αφορά στη σχέση της ηλικίας με την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας έρευνες που συμμετείχαν άτομα από τη νεανική έως την τρίτη ηλικία έδειξαν ότι υπάρχει μια μείωση του βαθμού με την πάροδο των ετών, η οποία όμως φαίνεται να μη σημειώνεται σε τόσο μεγάλο βαθμό όταν ελέγχονται τρίτες μεταβλητές (Diener et al, 1999. Heylighen & Bernheim, 2001). Ορισμένοι ερευνητές μάλιστα αναφέρουν ότι υπάρχει ακόμα και αύξηση του βαθμού ικανοποίησης όσο αυξάνεται η ηλικία των ατόμων (Richeson, 2002). Επίσης, ευρήματα ερευνών έδειξαν ότι με την πάροδο του χρόνου τα ενήλικα άτομα αναφέρουν περισσότερη ικανοποίηση σε σχέση με τα νεότερα άτομα (Isaacowitz & Smith, 1999. Marmot & Wilkinson, 2006).

Σε έρευνές του ο Grob (1995) μελέτησε την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας σε άτομα ηλικίας 20 έως 94 ετών εξετάζοντας την επίδραση της ηλικίας, αλλά κυρίως την επίδραση σημαντικών γεγονότων ζωής. Ο Grob (1995) βρήκε ότι η ηλικία δεν παίζει σημαντικό ρόλο στο βαθμό ικανοποίησης που αισθάνονταν τα άτομα. Τα ευρήματα της έρευνάς του, καθώς και ανάλογα ευρήματα από άλλες έρευνες (Argyle, 2001. Baltes & Baltes, 1990) δείχνουν ότι αυτό που διαφοροποιείται είναι η ένταση των γεγονότων, καθώς τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας βιώνουν λιγότερο έντονα τα διάφορα συναισθήματα. Το σημαντικό εύρημα είναι ότι τα άτομα που αναφέρουν ότι έχουν βιώσει περισσότερα αρνητικά γεγονότα ζωής ήταν αυτά που παρουσιάζονταν ως τα λιγότερο ικανοποιημένα. Τέλος, όσον αφορά στην ηλικία, αν και παλαιότερες έρευνες έδειχναν ότι η υποκειμενική ευεξία μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας, οι νεότερες αμφισβητούν τη θέση αυτή, υποστηρίζοντας ότι όχι μόνο δεν μειώνεται,

αλλά ότι σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί και να αυξάνεται (Diener & Suh, 1997. Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999. Ryan & Deci, 2001).

Συμπερασματικά, η άποψη του Wilson ότι υπάρχει μείωση στο υποκειμενικό αίσθημα ευεξίας καθώς τα άτομα μεγαλώνουν δεν φαίνεται να ευσταθεί. Η ικανοποίηση από τη ζωή δεν μειώνεται, το αρνητικό αίσθημα δεν αυξάνεται και η μείωση στο θετικό αίσθημα είναι ελάχιστη. Η ασυμφωνία μεταξύ της θέσης του Wilson και των σύγχρονων ερευνών, ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι σήμερα, σε σύγκριση με το παρελθόν, τα άτομα τρίτης ηλικίας είναι περισσότερο υγιή και παραμένουν ενεργά σε ποικίλους τομείς της ζωής (Diener et al., 1999).

Το φύλο αποτελεί ακόμα έναν δημογραφικό παράγοντα που σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα είναι αμφιλεγόμενο για το αν αποτελεί διαφοροποιητική μεταβλητή αναφορικά με το βαθμό υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας (Diener, 1984). Το 1960 οι Gurin, Veroff και Feld σε έρευνά τους βρήκαν ότι γυναίκες και άνδρες δεν διαφοροποιούνται ως προς το αίσθημα ευεξίας (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Η ύπαρξη διαφοροποίησης μεταξύ των δύο φύλων και των παιδιών και εφήβων, όσον αφορά στην υποκειμενική αίσθηση ευεξίας, βρέθηκε και σε έρευνα με ελληνικό δείγμα, όπου σημειώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αλλά και μεταξύ μαθητών της Β΄ Γυμνασίου και της Β΄ Λυκείου ως προς το βαθμό ικανοποίησης από τη ζωή τους (Lampropoulou, 2018. Λαμπροπούλου, 2008). Επιπλέον, αξίζει να αναφερθούν οι διαπολιτισμικές έρευνες του Inglehart (1990) με δείγμα 170.000 ενηλίκους από 16 χώρες καθώς και του Michalos (1991) με δείγμα 18.000 φοιτητές από 39 χώρες στις οποίες φάνηκε πως το φύλο δεν σχετίζεται με την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας. Συμπερασματικά, άνδρες και γυναίκες λοιπόν είναι το ίδιο πιθανό να δηλώσουν ευτυχείς (Myers, 2000).

Το εύρημα αυτό φαίνεται ασυμβίβαστο με το γεγονός ότι στο γενικό πληθυσμό η κατάθλιψη και η βίωση αρνητικών συναισθημάτων είναι πιο συχνά στις γυναίκες (Diener &

Lucas, 2000). Μια πιθανή ερμηνεία στο παράδοξο αυτό είναι ότι οι γυναίκες βιώνουν πιο έντονα και πιο συχνά τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα (Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011). Τα γενικότερα συμπεράσματα, ωστόσο, αναφέρουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στους ενήλικες, ενώ οι παρατηρούμενες διαφορές κυρίως ερμηνεύονται με βάση τις αλληλεπιδράσεις με άλλες μεταβλητές.

Υπάρχουν πολλές έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία που μελετούν τη σχέση της καταγωγής με την προσαρμογή των παιδιών. Πολλές από αυτές δείχνουν ότι τα παιδιά των μεταναστών εκδηλώνουν πιο συχνά ψυχολογικά απ' ό,τι σωματικά προβλήματα, με κυρίαρχα αυτά της χαμηλής αυτοαντίληψης, του αυξημένου άγχους και της εμφάνισης συμπτωμάτων κατάθλιψης (Esquivel, Lopez, & Nahari, 2007). Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, η συγκεκριμένη εκδήλωση του συμπτώματος εξαρτάται και από το λόγο της μετανάστευσης, αν είναι μετανάστες πρώτης, δεύτερης, κοκ γενιάς, τη χώρα καταγωγής, αλλά και την ικανότητα προσαρμογής σε ξένο περιβάλλον. Σε αρκετές έρευνες έχει αναδειχθεί το «παράδοξο της μετανάστευσης» το οποίο προέκυψε μετά από μη αναμενόμενα ευρήματα για την προσαρμογή των εφήβων μεταναστών σε σχέση με τους γηγενείς συνομηλίκους τους (Sam, Vedder, Liebkind, Neto, & Virta, 2008). Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι ορισμένοι έφηβοι μετανάστες εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από τους γηγενείς μαθητές (Leung, Pe-Pua, & Karnilowicz, 2006). Σε έρευνα στον ελλαδικό χώρο που πραγματοποιήθηκε με εφήβους φάνηκε πως, οι αλλοεθνείς μαθητές δεν αναφέρουν χαμηλότερο επίπεδο ψυχολογικής προσαρμογής σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές (Παυλόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γεωργαντή, 2012). Ο Παυλόπουλος και συν. (2009) σε έρευνά τους ανέδειξαν την απουσία διαφορών σχετιζόμενων με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων από την Αλβανία και των γηγενών μαθητών, εύρημα συμβατό με άλλες μελέτες στην ελληνική πραγματικότητα.

Η διατήρηση δεσμών με την ταυτότητα της χώρας καταγωγής φαίνεται να δημιουργεί μία αίσθηση συνέχειας και σταθερότητας που διευκολύνει την ομαλή ανάπτυξη και προσαρμογή των νεαρών μεταναστών (Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradović, & Masten, 2008). Χρειάζεται σε αυτό το σημείο να ληφθεί υπόψη ο διπλός αναπτυξιακός στόχος που καλούνται να εκπληρώσουν οι αλλοδαποί μαθητές κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας αναφορικά με τη διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας. Από τη μία, καλούνται, όπως όλοι οι έφηβοι, να προσαρμοστούν ομαλά στις βιοσωματικές, γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές της εφηβείας, διαμορφώνοντας εκ νέου μία εικόνα για τον εαυτό τους και την προσωπική τους επάρκεια. Από την άλλη, όμως, αρχίζουν να εξερευνούν και την εθνική τους ταυτότητα, αμφισβητώντας τη γενική – θετική ή αρνητική – εικόνα του εθνικού εαυτού που τους είχε αποδοθεί από τους γονείς και τις πιέσεις της ευρύτερης οικογένειας στην προεφηβική ηλικία. Κατά το στάδιο αυτό, οι έφηβοι αρχίζουν να επεξεργάζονται εις βάθος θέματα σχετικά με την εθνική τους καταγωγή, νιώθουν ότι αποτελούν μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας και συνδέουν αναπόφευκτα την αίσθηση του *ανήκειν* σε μία ομάδα με την προσωπική τους ταυτότητα (Παυλόπουλος, Ντάλλα & Μόττη-Στεφανίδη, 2013). Οι έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία τονίζουν αυτόν το σύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα της εθνικής ταυτότητας και επισημαίνουν τους παράγοντες και τις διεργασίες που εμπλέκονται, πέρα από τη συνήθη πορεία διαμόρφωσης της προσωπικής ταυτότητας, επιδρώντας, ως ένα βαθμό, στην προσαρμογή των αλλοεθνών μαθητών. Στη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το σχολικό πλαίσιο, καθώς οι εμπειρίες των παιδιών στο σχολείο μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, ενεργοποιώντας διεργασίες κοινωνικής σύγκρισης σε διομαδικό επίπεδο (Phinney, Romero, Nava, & Huang, 2001).

Σχολικό κλίμα

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας έχουν αναδείξει τη σημαντική συμβολή ποικίλων συστημικών παραγόντων τόσο στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής επάρκειας και προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων. Κάθε σχολική κοινότητα, υπό το πρίσμα της συστημικής προσέγγισης, αποτελεί ένα σύστημα. Το σύστημα γίνεται αντιληπτό ως ένα σύμπλεγμα μερών ενός συνόλου που βρίσκονται σε αμοιβαία αλληλεπίδραση και θεωρείται ως κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του (Χατζηχρήστου, 2011). Το σχολείο, συνεπώς, δεν αποτελείται μόνο από τα μέλη του (μαθητές, εκπαιδευτικοί, προσωπικό, γονείς), αλλά και από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του. Κάθε σχολείο διαθέτει εκείνα τα μοναδικά χαρακτηριστικά τα οποία το κάνουν να διαφέρει από τα υπόλοιπα και τα οποία συνθέτουν αυτό που ονομάζουμε σχολικό κλίμα.

Εδώ και έναν αιώνα περίπου το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας είχε στραφεί στην επίδραση του ιδιαίτερου κλίματος κάθε σχολείου στη σχολική ζωή και μάθηση των μαθητών. Οι πρώτοι, κιόλας, μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης, όπως ο Perry (1908) και ο Dewey (1916), έκαναν λόγο για το ρόλο του σχολείου ως μιας κοινότητας που μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και αποδοχής, θα συμβάλει στην επίτευξη βέλτιστων μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών στόχων για όλους τους μαθητές (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickerall, 2009). Ωστόσο, η συστηματική επιστημονική μελέτη της έννοιας του σχολικού κλίματος ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 με την άνθιση της έρευνας για το εργασιακό περιβάλλον των οργανισμών και στο πλαίσιο αυτό, στις αρχές της δεκαετίας του 1980, οι ερευνητές άρχισαν να επισημαίνουν την αναγκαιότητα διερεύνησης και ενίσχυσης του ψυχολογικού κλίματος κάθε σχολείου (Bear, Yang, & Pasipanodya, 2014. Thapa, Cohen, Guffey, Higgins- D' Alessandro, 2013).

Στο πλαίσιο αυτό, τα τελευταία χρόνια η έννοια του σχολικού κλίματος έχει διερευνηθεί σε διαφορετικές χώρες, με αποτέλεσμα να έχουν καταγραφεί αποκλίσεις στην προσπάθεια απόδοσης του όρου, πράγμα που κατέστησε δύσκολη την αποδοχή ενός κοινού ορισμού (Anderson, 1982). Οι ερευνητές χρησιμοποιούν μια σειρά από όρους, όπως η ατμόσφαιρα, τα συναισθήματα, ο τόνος ή το περιβάλλον του σχολείου (Freiberg, 1999. Homana, Barber, & Torney-Purta, 2006). Ορισμένες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην υποκειμενική φύση του σχολικού κλίματος και άλλες έχουν προτείνει ότι είναι μια «αντικειμενική» πτυχή της σχολικής ζωής. Επιπλέον, ο όρος σχολικό κλίμα πολλές φορές χρησιμοποιείται προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας αντιλαμβάνονται το σχολικό περιβάλλον (Zullig et al., 2014).

Σύμφωνα με τους Zullig, Koopman, Patton και Ubbes (2010), οι ορισμοί μπορεί να διαφέρουν με βάση την εστίαση σε διαφορετικές κάθε φορά παραμέτρους, όπως είναι το φυσικό σχολικό περιβάλλον ή το μέγεθος των τάξεων, ή σε υποκειμενικές διαστάσεις, όπως η επικοινωνία, οι σχέσεις και οι κανόνες ή οι αξίες που διέπουν τη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, μολονότι οι πρώτες έρευνες για το σχολικό κλίμα εστίαζαν κυρίως στα εξωτερικά/τεχνικά χαρακτηριστικά (π.χ., υλικοτεχνική υποδομή), σήμερα αποτελεί, πλέον, κοινή παραδοχή ότι το σχολικό κλίμα δεν αφορά μόνο το φυσικό περιβάλλον του σχολείου. Αντιθέτως, αναφέρεται στην υποκειμενική αίσθηση της σχολικής εμπειρίας των μαθητών, δίνοντας έμφαση κυρίως στη σημασία του ψυχολογικού σχολικού κλίματος. Είναι ένα τόσο ατομικό όσο και ομαδικό “φαινόμενο” αποτελούμενο από τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τα πρότυπα συμπεριφοράς, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη μάθηση, το περιβάλλον και τις οργανωτικές δομές που υπάρχουν σε μια σχολική κοινότητα (Zullig et al., 2014).

Ο όρος σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής. Το σχολικό κλίμα βασίζεται στα πρότυπα των εμπειριών του ανθρώπου από τη σχολική ζωή και αντανakλά τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές

σχέσεις, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και τις οργανωτικές δομές σε ένα σχολείο (National School Climate Council, 2007). Ένα θετικό σχολικό κλίμα ενθαρρύνει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών και των εφήβων που είναι απαραίτητες για τη μελλοντική τους ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία, προετοιμάζοντάς τους ως πολίτες του κόσμου. Το κλίμα αυτό περιλαμβάνει κανόνες, αξίες και προσδοκίες που βοηθούν τους μαθητές να αισθάνονται κοινωνικά, συναισθηματικά και φυσικά ασφαλείς (Aldridge et al., 2016). Όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας συνεργάζονται για να αναπτύξουν και να βιώσουν ένα κοινό σχολικό όραμα. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν εκπαιδευτικά μοντέλα που προάγουν και υπογραμμίζουν τα οφέλη και την ικανοποίηση από τη μάθηση. Κάθε άτομο συμβάλλει στη λειτουργία του σχολείου και στη φροντίδα του φυσικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, το σχολικό κλίμα είναι κάτι περισσότερο από ατομική εμπειρία: Είναι ένα φαινόμενο ομάδας που είναι μεγαλύτερο από την εμπειρία ενός ατόμου και αναφέρεται στην αίσθηση ασφάλειας που παρέχει το σχολείο, στο είδος των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ των μελών του και στο ευρύτερο φυσικό περιβάλλον σε συνάρτηση με το από κοινού όραμα και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών σε αυτό (Cohen et al., 2009. Zullig et al., 2010. La Salle, Meyers, Varjas, & Roach, 2015).

Ο ορισμός που δίνει το U.S. Department of Health and Human Services (Thapa, Cohen, Higgins, & Guffey, 2012) εστιάζει στο υγιές σχολικό περιβάλλον. Υπό αυτό το πρίσμα, το σχολικό περιβάλλον αναφέρεται στο φυσικό περιβάλλον, δηλαδή την ποιότητα των εγκαταστάσεων και στην ύπαρξη κινδύνων για την υγεία των μαθητών και του προσωπικού που μπορούν να αναστείλουν τη μάθηση.

Συνοψίζοντας, τα στοιχεία που συνθέτουν το σχολικό κλίμα είναι ποικίλα και κυμαίνονται από την ποιότητα της αλληλεπίδρασης των μελών της κοινότητας μέχρι φυσικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά, όπως είναι οι μαθησιακές και διδακτικές πρακτικές και η ποιότητα των σχολικών εγκαταστάσεων. Εντούτοις, έχουν προκύψει ορισμένα

χαρακτηριστικά, τα οποία φαίνονται να είναι κοινά στα σχολεία όπου οι μαθητές αναφέρουν την ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, τα σχολεία με θετικό ψυχολογικό κλίμα φαίνεται να εστιάζουν στην επίτευξη βέλτιστων μαθησιακών επιδόσεων, στη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και ιδιαίτερα μεταξύ των μαθητών αλλά και μαθητών-εκπαιδευτικών, στην καλλιέργεια του σεβασμού για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, στην τήρηση δίκαιων και σταθερών κανόνων, στην προαγωγή του αισθήματος ασφάλειας και στην προαγωγή της γονεϊκής και κοινοτικής εμπλοκής στο έργο του σχολείου (Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014. Wilson, 2004).

Διαστάσεις σχολικού κλίματος. Τις τελευταίες δεκαετίες, ο όρος σχολικό κλίμα έχει προσελκύσει ένα ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και αριθμεί έναν μεγάλο όγκο ερευνών σχετικά με τη διερεύνηση των διαστάσεων που το συνθέτουν. Πολλές από αυτές, καταλήγουν συχνά σε αντικρουόμενα συμπεράσματα αναφορικά με τον αριθμό αυτών των διαστάσεων και, ενώ όλα τα σχολεία διαθέτουν αυτό που ονομάζουμε κλίμα και, ενώ είναι διακριτό μεταξύ και εντός των σχολείων, εντούτοις, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια και ως εκ τούτου να μετρηθεί αντικειμενικά (Cohen et al., 2009. Loukas & Murphy, 2007). Επιπλέον, το σχολικό κλίμα φαίνεται να σχετίζεται με ποικίλες διαστάσεις της σχολικής κοινότητας όπως είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών του (π.χ., εθνικότητα, καταγωγή) ή ακόμη και των εκπαιδευτικών του (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008. La Salle et al., 2015).

Η έρευνα γύρω από το σχολικό κλίμα συμπίπτει ή φαίνεται να συμφωνεί σχετικά με τις ευρείες διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, όπως είναι η κοινωνική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ασφάλεια, η θετική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων, η ψυχική υγεία και οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, η εγγύτητα και δέσμευση στο σχολείο, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα/ σχολική επίδοση, η

κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό στυλ που υιοθετούν. Επιπλέον, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα του θετικού σχολικού κλίματος αλλά και οι συνθήκες οι οποίες τα προάγουν είναι αλληλένδετες και προκύπτουν ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ενός δυναμικού οικολογικού συστήματος, του σχολείου (Bronfenbrenner, 1979. Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009).

Γενικά, οι περισσότεροι θεωρητικοί που μελετούν το συγκεκριμένο θέμα συμφωνούν πλέον, ότι υπάρχουν κάποιες βασικές διαστάσεις της σχολικής ζωής, οι οποίες θα πρέπει να διερευνώνται όταν αξιολογείται το σχολικό κλίμα (Cohen, 2013. Cohen et al., 2009. La Salle et al., 2015. Thapa et al., 2012, 2013). Αυτές σχετίζονται με την (α) *αίσθηση ασφάλειας* (σωματική και ψυχοκοινωνική, όρια, πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων) που προάγει τη σχολική επίδοση και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών (Blum, McNeely, & Rinehart, 2002. Furlong et al. 2005. Griffith, 2000. Gietz & McIntosh, 2014. Verkuyten & Thijs, 2002. Wilson, 2004), τη (β) *εκπαίδευση και μάθηση* (τις αντιλήψεις των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία, προσδοκίες για την επιτυχία των μαθητών, τη μαθησιακή υποστήριξη, τον έπαινο και την ενίσχυση, την κοινωνική, πολιτική και συναισθηματική αγωγή) που σχετίζονται με τη σχολική εμπλοκή και την ικανοποίηση των μαθητών για το σχολικό πλαίσιο (Baker, Dilly, Aupperlee, & Patil, 2003. Finnan, Schnepel, & Anderson, 2003. Griffith, 2000. Loukas, Suzuki, & Horton, 2006. Worrell, 2000), τις (γ) *διαπροσωπικές σχέσεις* (υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, αμοιβαία κατανόηση, σεβασμός στη διαφορετικότητα, στήριξη μαθητών από τους ενήλικες) που συμβάλλουν στη θετική σχολική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών (Doll, Zucker, & Brehm, 2014. Furlong et al., 2005. Konishi, Hymel, Zumbo, & Li, 2010. Zullig, Huebner, & Patton, 2011, το (δ) *περιβάλλον* που περιλαμβάνει τις οργανωτικές πτυχές της σχολικής ζωής (π.χ., αριθμός μαθητών) και το φυσικό περιβάλλον (π.χ., σχολικές εγκαταστάσεις, αισθητικές πτυχές τού σχολικού περιβάλλοντος, οπτικοακουστικό υλικό, εποπτικά μέσα, καθαριότητα, σχολική

εμπλοκή σχετιζόμενη με το βαθμό στον οποίο το προσωπικό και οι μαθητές καταβάλλουν προσπάθεια να διαφυλάσσουν το σχολικό κτίριο) και που σχετίζεται με καλύτερη σχολική επίδοση, την καλλιέργεια του αισθήματος του *ανήκειν* (school belonging) και τη σχολικής συνοχής (school connectedness) (Evans, 2006. McNeely, Nonnemaker, & Blum 2002) και τη (δ) *δέσμευση στο σχολείο* η οποία αποτελείται από τρεις αλληλένδετες διαστάσεις: (i) τη συμπεριφορική δέσμευση που σχετίζεται με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή (π.χ., συμμετοχή στις γιορτές, τις σχολικές εκδρομές, κ.ά.), (ii) τη συναισθηματική εμπλοκή που αναφέρεται στις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών για το σχολείο και τη μάθηση, και (iii) τη γνωστική δέσμευση σχετικά με τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές στη διαδικασία μάθησης (Blum, 2005. Catalano, Haggerty, Oesterie, Fleming, & Hawkins, 2004. Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004. Lam, et al., 2016. Whitlock, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, μάλιστα, το National School Climate Center (2014) δημοσιοποίησε και επίσημες κατευθύνσεις για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, προτείνοντας οι εμπειρικές μετρήσεις να στηρίζονται στους συγκεκριμένους τομείς (Ramelow, Currie, & Felder-Puig, 2015).

Σχολικό κλίμα και ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Παρά το μεγάλο χρονικό διάστημα που οι μαθητές περνούν στο σχολείο, δεν είναι μεγάλος ο αριθμός των ερευνών που εξετάζουν τη σχέση του σχολικού κλίματος με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων μαθητών (Loukas & Murphy, 2007). Τα τελευταία χρόνια, όμως, ο ρόλος τού σχολικού περιβάλλοντος έχει αυξήσει όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών κατά τις τελευταίες δεκαετίες και τα δεδομένα υπογραμμίζουν τη συμβολή του θετικού σχολικού κλίματος σε όλες τις πτυχές της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας τονίζουν το σημαντικό ρόλο του θετικού σχολικού κλίματος στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ευεξίας των μαθητών, διευκολύνοντας τόσο τη διαδικασία μάθησης όσο και τη συνολική ψυχοκοινωνική

προσαρμογή στη σχολική ζωή και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Blum & Libbey, 2004. Freiberg, 2005. Hatzichristou, Issari, Lampropoulou, Lykitsakou, & Dimitropoulou, 2011. Hatzichristou et al., 2010. Loukas, Suzuki, & Horton, 2006. Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009. Thapa et al., 2013).

Τα νέα ερευνητικά δεδομένα στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας έχουν επηρεάσει την αντίληψη για το ρόλο του σχολείου και τη συμβολή του στη θετική ανάπτυξη και προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών. Ολοένα και περισσότερο γίνεται λόγος για την ανάγκη δημιουργίας ενός διαφορετικού σχολείου, *του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει (schools as caring communities)* για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2011, 2014, 2015). Η έννοια της κοινότητας αναφέρεται στην ποιότητα και στο χαρακτήρα των ανθρωπίνων σχέσεων και περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στοιχεία: τη συμμετοχή ως μέλος σε μία ομάδα, την επιρροή που ασκεί κάθε μέλος ατομικά και συλλογικά στην ομάδα αυτή, την κάλυψη και εκπλήρωση των αναγκών των μελών και την από κοινού συναισθηματική δέσμευση (McMillan & Chavis, 1986).

Ο Thapa και συν. (2012) έπειτα από εκτεταμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υποστηρίζουν ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για τη λειτουργία του σχολικού συστήματος που προάγει την αίσθηση ασφάλειας, τις διαπροσωπικές σχέσεις, συμβάλλει στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και μειώνει το ποσοστό σχολικής διαρροής από το σχολείο. Επιπρόσθετα, η αξιοποίησή του για την εμπλοκή των μαθητών, των γονέων και των μελών του σχολείου αποτελεί μια στρατηγική βελτίωσης που παρέχει τα θεμέλια για την εκπαίδευση και τη θετική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Cohen (2013), οι ενέργειες για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος θεωρούνται ότι κινητοποιούν τη σχολική κοινότητα να συμβάλει στην προαγωγή και ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Πολλά είναι τα ευρήματα που υποστηρίζουν τη θετική επίδραση του σχολικού κλίματος στους μαθητές, όπως π.χ., ότι οι μαθητές που βιώνουν θετικά το κλίμα της τάξης τους είναι πιο πιθανό να έχουν υψηλότερη επίδοση, πιο θετική αυτοεικόνα και καλύτερη συμπεριφορά. Επίσης, η ύπαρξη θετικού κλίματος έχει σχετισθεί με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους γονείς (Χατζηχρήστου, 2015). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το καλό κλίμα οδηγεί στη βίωση μιας συναισθηματικής σύνδεσης με το σχολείο, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην ύπαρξη λιγότερων προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, συγκρούσεων και βίας (Brown, Jones, LaRusso, & Aber, 2010. Loukas et al., 2006). Επίσης, υποστηρίζεται ότι, όταν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και όλο το προσωπικό του σχολείου, αλλά και οι γονείς, συνεργάζονται και συνειδητά αποφασίζουν να βελτιώσουν το περιβάλλον του σχολείου, είναι δυνατή και η αλλαγή του ψυχολογικού κλίματος (Wilson, 2004).

Αυτή η προσέγγιση έχει προσδώσει μία νέα προοπτική στο πάγιο αίτημα για ποιοτική εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική υποστήριξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται, πλέον, αποκλειστικά στις εκπαιδευτικές παραμέτρους της σχολικής ζωής (π.χ., μεθόδους διδασκαλίας) αλλά, κυρίως, στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα στο ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στην γενικότερη προσαρμογή των μαθητών οι ανθρώπινες σχέσεις και η επικοινωνία (Baker, Terry, Bridger & Winsor, 1997). Στο πλαίσιο αυτής της νέας θεώρησης, το σχολείο, πλέον, στοχεύει, όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών αλλά, νοιάζεται και τους στηρίζει με ποικίλους τρόπους. Οι μαθητές, μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, νιώθουν μέλη μιας ομάδας, αυτής του σχολείου, που έχει συγκεκριμένους στόχους και οράματα και ταυτόχρονα αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις που τους προσφέρουν ασφάλεια, τους κινητοποιούν για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή και κατά συνέπεια διευκολύνουν την

κοινωνική τους προσαρμογή (Solomon, Watson, Battistich, Schaps, & Delucchi, 1996. Χατζηχρήστου 2014. Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, & Λυκιστάκου, 2004).

Τα σύγχρονα δεδομένα στο χώρο της ψυχολογίας επισημαίνουν ότι αυτή η εμπειρία του *ανήκειν*, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη και την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο αλλά και στη μετέπειτα ζωή τους. Επιπλέον, η καλλιέργεια ενός κλίματος μέσα στο οποίο καλλιεργούνται και αναπτύσσονται υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, προάγει το *σχετίζεσθαι*, μία από τις βασικότερες ψυχολογικές ανάγκες που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη και εξέλιξη κάθε ατόμου, μαζί με την ανάγκη για αυτονομία και για αυτεπάρκεια (Ryan, 1995). Άλλωστε, έχει φανεί ότι οι υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις, προάγουν την υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Jimerson, Hart, & Renshaw, 2011).

Τα αυξανόμενα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι το σχολικό κλίμα όχι μόνο σχετίζεται με τη σχολική επίδοση των μαθητών αλλά, μπορεί να προάγει θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά τους (Flay, 2000. Patton et al., 2006). Επιπλέον, έχει φανεί ότι ειδικότερα δύο διαστάσεις του σχολικού κλίματος - δέσμευση για μάθηση/σχολική εμπλοκή και υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς - σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Hoge, Smit, & Hanson, 1990). Επίσης, το θετικό κλίμα στο σχολείο αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη χρήση ουσιών και την εμφάνιση ψυχοκοινωνικών δυσκολιών παιδιών σχολικής ηλικίας (Kasen, Johnson, & Cohen, 1990). Ακόμη, πλήθος ερευνών συνηγορούν στη σχέση του σχολικού κλίματος με την καλλιέργεια της αυτοεικόνας των μαθητών και με λιγότερα επίπεδα σχολικής διαρροής και γενικότερα απουσιών (Cohen et al., 2009).

Είναι μεγάλος ο αριθμός των ερευνών που δείχνει ότι το θετικό σχολικό κλίμα είναι μια διάσταση που λειτουργεί ως προστατευτικός παράγων σε αντιξοότητες και προάγει την ψυχική υγεία καθώς και τη διδασκαλία και το κίνητρο για μάθηση (Berkowitz & Bier, 2005. Cohen, 2001. Greenberg et al., 2003. Ryan & Shim, 2008). Το θετικό σχολικό κλίμα - που

εμπεριέχει τις έννοιες της ασφάλειας, φροντίδας και εμπλοκής – προάγει τη σχολική δέσμευση και δημιουργεί τη βάση για κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή μάθηση (Blum, McNeely, & Rinehart, 2002. Osterman, 2000). Μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις του σχολικού κλίματος είναι η σχεσιακή και αφορά στον τρόπο που τα μέλη της σχολικής κοινότητας έχουν αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους. Αυτή η διάσταση αποτελεί και ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής υγείας, της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αλλά και της σχολικής επίδοσης των εφήβων (McNeely et al., 2002. Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006. Whitlock, 2006), της πρόληψης του εκφοβισμού (Karcher, 2002a, 2002b) και προστατευτικό παράγοντα της εκδήλωσης παραβατικών συμπεριφορών (Catalano et al., 2004. Thapa et al., 2013).

Το σχολικό κλίμα αποτελείται από τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τους κανόνες που αποτελούν τη βάση για τη λειτουργία ενός σχολείου, και αυτά, με τη σειρά τους, δημιουργούν ένα περιβάλλον που βοηθά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (προσωπικό, μαθητές και γονείς) να αισθάνονται ασφαλή (κοινωνικά, συναισθηματικά ή σωματικά), να είναι ευπρόσδεκτοι και σεβαστοί. Το θετικό κλίμα στο σχολείο έχει φανεί ότι σχετίζεται με ένα εύρος μαθησιακών και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και έναν ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης συναισθηματικών και συμπεριφορικών αποτελεσμάτων (Loukas & Robinson, 2004. Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000. Wang, Selman, Dishion & Stormshak, 2010). Οι έρευνες συνηγορούν στο ότι το θετικό σχολικό κλίμα προωθεί την ψυχική ανθεκτικότητα λειτουργώντας ως προστατευτικός παράγων σε αντίξοες συνθήκες (Hatzichristou, Stasinou, Lampropoulou, & Lianos, 2018), ενώ, ένα αρνητικό σχολικό κλίμα μπορεί να λειτουργήσει ως παράγων επικινδυνότητας για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους γονείς και άλλα μέλη της κοινότητας (Benard, 2004. Gietz & McIntosh, 2014. Χατζηχρήστου, 2015). Επιπλέον, η έρευνα υποστηρίζει την θέση ότι όσο πιο μειωμένες είναι οι αντιλήψεις σχετικά με το θετικό σχολικό κλίμα (ιδιαίτερα όσον αφορά στις σχέσεις, στην

πειθαρχία και στη σαφήνεια των σχολικών κανόνων) τόσο περισσότερα αναφέρονται αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική κοινότητα (Aldridge et al., 2016. Wang et al., 2010).

Ένα σταθερό θετικό σχολικό κλίμα ενισχύει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τη μάθηση των μαθητών, λειτουργεί ως προστατευτικός παράγων, προάγει την ψυχική υγεία των μαθητών και ενισχύει τους δεσμούς με τη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει τη λειτουργία του σχολικού κλίματος ως προστατευτικού παράγοντα που μετριάξει τις αρνητικές επιπτώσεις του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου και προάγει τη μάθηση και τη θετική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των μαθητών (Astor, Benbenishty, & Estrada, 2009. Hatzichristou, Adamopoulou, & Lampropoulou, 2014. Way, Reddy, & Rhodes, 2007), συμβάλλοντας στη μείωση του εκφοβισμού και της παραβατικής συμπεριφοράς (Attar-Schwartz, 2009. Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih, & Huang, 2010) και ειδικότερα για τους εφήβους, στην προαγωγή των θετικών σχέσεων με συνομηλίκους, της αυτοεκτίμησης και της υιοθέτησης στρατηγικών που βοηθούν στην προσαρμογή κατά τη διάρκεια των ραγδαίων αλλαγών στην πρώιμη εφηβεία (Loukas & Murphy, 2007. Roeser et al., 2000). Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι το σχολικό κλίμα σχετίζεται με τη σχολική επίδοση, καθώς και με την προσωπική ανάπτυξη και αίσθηση ευεξίας των μαθητών (Hatzichristou, Issari, Lampropoulou, Lykitsakou, & Dimitropoulou, 2011. Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010. Loukas, Suzuki, & Horton, 2006. Thapa, 2013).

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι η ενίσχυση και προαγωγή των διαστάσεων που απαρτίζουν το σχολικό κλίμα συμπεριλαμβανομένων των κανόνων, των αξιών αλλά και των προσδοκιών, διαδραματίζει βασικό ρόλο και προάγει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Loukas et al., 2006. Swearer et al., 2009). Το θετικό σχολικό κλίμα ενισχύει το κίνητρο για μάθηση (Ma, 2003. Stewart, 2008), προάγει τη δέσμευση για μάθηση και τη

σχολική εμπλοκή (Brady, 2006. Jia et al., 2009. Konishi et al., 2010), μετριάξει τις αρνητικές κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις στη σχολική επίδοση (Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010. Felner, 2005. Goldstein, Young, & Boyd, 2008), δρα ως προστατευτικός παράγων που μειώνει την πιθανότητα εμφάνισης εσωτερικευμένων ή έκδηλων προβλημάτων συμπεριφοράς (Batanova & Loukas, 2011. Wilson, 2004) και προάγει την αίσθηση ασφάλειας τόσο την κοινωνική όσο και τη φυσική, όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010).

Σχολικό κλίμα σε σχέση με την ηλικία, το φύλο και την καταγωγή. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι μαθητές το κλίμα του σχολείου τους βασίζεται στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν τον τρόπο που σκέφτονται και αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). Οι Wang, et al. (2011) μελέτησαν την ύπαρξη διαφορών στη σχολική εμπλοκή ανάλογα με το φύλο και την καταγωγή. Το δείγμα τους αποτελούνταν από Αφροαμερικάνους και Ευρωπαίους-Αμερικάνους μαθητές γυμνάσιου και δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε ως προς το φύλο, ούτε ως προς τη καταγωγή. Ο Strayhorn (2013) σε έρευνα που μελετούσε τις αντιλήψεις φοιτητών σχετικά με το κλίμα στις σχολές τους βρήκε διαφορές ανάλογα με τη καταγωγή. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι αφροαμερικάνοι φοιτητές που συμμετείχαν αντιλαμβάνονταν σε στατιστικά σημαντικό ποσοστό το πανεπιστήμιο ως ένα αφιλόξενο μέρος. Ακόμη, έρευνες υποστηρίζουν ότι οι αλλοεθνείς μαθητές τείνουν να αξιολογούν λιγότερο θετικά το σχολικό κλίμα συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές (Fan et al., 2011. Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008. Mitchell, Bradshaw & Leaf, 2010). Ειδικότερα, η έρευνα των Fan και συνεργατών (2011), η οποία διεξήχθη σε αμερικάνικο μαθητικό πληθυσμό, κατέδειξε ότι οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Ισπανόφωνοι και Ασιατικής καταγωγής μαθητές) είναι πιθανό να αναφέρουν μία λιγότερο θετική εικόνα για το σχολικό

κλίμα συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές, καθώς αξιολογούν πιο αυστηρά τους σχολικούς κανόνες ενώ υποστηρίζουν ότι λαμβάνουν λιγότερη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς.

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Mitchell και συν. (2010), στην οποία βρέθηκε ότι οι αфроαμερικάνοι μαθητές στο σύνολό τους έτειναν να αξιολογούν το σχολικό κλίμα πιο αρνητικά συγκριτικά με τους Αμερικανούς μαθητές. Αντίστοιχα, και στην έρευνα των Koth και συν. (2008) διαπιστώθηκε ότι οι αλλοεθνείς μαθητές αξιολογούν πιο αρνητικά τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος που αφορούν στην ασφάλεια (κανόνες, πειθαρχία) και στη σχολική εμπλοκή συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές.

Οι Johnson & Johnson (1999) σε έρευνα που διεξήγαγαν σχετικά με τις αντιλήψεις μαθητών γυμνασίου για το κλίμα της τάξης τους, δεν εντόπισαν διαφοροποίηση ως προς τα δυο φύλα. Άλλη έρευνα των Buckley, Sorino, & Sebastiani (2003) για το σχολικό κλίμα δεν επιβεβαιώνει αυτά τα ευρήματα. Σε αυτή, τα αγόρια φάνηκε να είναι λιγότερο πιθανό, σε σχέση με τα κορίτσια, να αποκριθούν θετικά σε φράσεις που δηλώνουν ότι το σχολείο είναι ένα καλά συντηρημένο κτήριο με επαρκείς εγκαταστάσεις και να συμφωνήσουν ότι οι ενήλικες του σχολείου είναι υποστηρικτικοί. Τα αγόρια ανέφεραν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών θυματοποίησης και αντιλαμβάνονταν το σχολείο ως ένα μη ασφαλές περιβάλλον. Στην ίδια έρευνα μελέτησαν και την ύπαρξη διαφορών ανάλογα με την καταγωγή των συμμετεχόντων. Συνέκριναν την αντίληψη για το σχολικό κλίμα σε Λατινοαμερικάνους και μη. Τα ευρήματα δεν έδειξαν διαφορές σχετιζόμενες με τη καταγωγή των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Αναφορικά με την ηλικία, υπάρχουν ποικίλες έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι οι μαθητές μικρότερων ηλικιών αντιλαμβάνονται πιο θετικά το σχολικό κλίμα. Οι μαθητές του Γυμνασίου διανύουν την εφηβική ηλικία, η οποία χαρακτηρίζεται από εσωτερική αναστάτωση λόγω των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα τόσο στο σώμα τους όσο και στο ψυχοκοινωνικό τομέα τους, ανάγκη για αυτονομία και μεγαλύτερο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών (Μπεζεβέγκης, 2012). Επίσης, κατά την εφηβεία είναι περισσότερο πιθανό να

εμφανιστούν δύσκολες συμπεριφορές που αντιτίθενται στην ύπαρξη ενός κλίματος σεβασμού και αίσθησης *ανήκειν* στη σχολική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα κατά την οποία διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου για την κοινωνική συμπεριφορά, βρέθηκε ότι όσο οι μαθητές μεγαλώνουν μειώνεται η αποδοχή τους προς συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από ντροπαλότητα και ευαισθησία οι οποίες στην εφηβεία αξιολογούνται ως μη αποδεκτές (Hatzichristou & Hopf, 1992). Επιπλέον, πολλές μελέτες, έχουν αναφερθεί στη μείωση του βαθμού της σχολικής εμπλοκής στο Γυμνάσιο, ενώ οι μεγαλύτερης ηλικίας έφηβοι αναφέρουν χαμηλότερο επίπεδο εμπλοκής από τους μικρότερης ηλικίας εφήβους (Eccles et al., 1993, 1997. Marks, 2000). Οι Reyes, Brackett, Rivers, White, και Salovey (2012) υποστηρίζουν ότι στο Γυμνάσιο, δίνεται έμφαση σε μεγαλύτερο βαθμό στον ανταγωνισμό, στη σχολική επίδοση και στη πειθαρχία παρά στη διαπροσωπική επικοινωνία, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη και προσαρμογή των νέων αλλά και για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Janosz, Archambault, Morizot, και Pagani, (2008), στο Γυμνάσιο έχει επισημανθεί ότι δίνονται περιορισμένες ευκαιρίες για αυτονομία και διαμόρφωση σχέσεων σε ένα κρίσιμο σημείο στην ανάπτυξη, όταν και τα δύο αυτά ζητήματα έχουν σημασία για την ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος. Καθώς λοιπόν το σχολικό πλαίσιο δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών για αυτονομία, επάρκεια και διαπροσωπικές σχέσεις, φαίνεται να μειώνεται το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση, τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική επίδοση κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο, μειώνοντας συνάμα και τις θετικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα. Επίσης, η μείωση του επιπέδου της συναισθηματικής και συμπεριφορικής εμπλοκής θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια μείωση του κινήτρου των μαθητών να εμπλακούν γνωστικά στις σχολικές τους εργασίες τους (Wang & Holcombe, 2010). Όλα όσα προαναφέρθηκαν, οδηγούν σε μειωμένες θετικές αντιλήψεις των μαθητών γυμνασίου για το σχολικό κλίμα.

Συνθήκες κρίσης

Η έννοια της κρίσης έχει αποδοθεί ποικιλοτρόπως, ακόμη και από το γενικό πληθυσμό, στη προσπάθεια να αποδοθεί με μία λέξη η βίωση στρεσογόνων γεγονότων ή η αντιμετώπιση ενός σοβαρού και δύσκολου προβλήματος. Η κρίση σχετίζεται με τις καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από σοβαρή απειλή, αβεβαιότητα και αίσθημα επείγοντος (Rosenthal & Pijnenburg, 1991). Ο Caplan έχει ορίσει την κρίση ως «μια κατάσταση ψυχολογικής αποσταθεροποίησης του ατόμου, όταν έρχεται αντιμέτωπο με μια απειλητική περίσταση, την οποία αντιλαμβάνεται ως σημαντικό πρόβλημα που εκείνη τουλάχιστον τη στιγμή δεν μπορεί ούτε να αποφύγει ούτε να επιλύσει με τις συνήθεις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που διαθέτει» (Caplan, 1964, σελ. 53). Ο Barton (2004) ορίζει την κρίση ως ένα μεγάλο και ξαφνικό γεγονός με σοβαρές συνέπειες. Επομένως, κρίση είναι μία κατάσταση, η οποία προσεγγίζει μία επικίνδυνη φάση, για την οποία είναι απαραίτητο να γίνουν έκτακτες παρεμβατικές ενέργειες, ώστε να αποφευχθούν επιβλαβείς συνέπειες για τον οργανισμό. Στο λεξικό της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας, η κρίση ορίζεται ως *«μια κατάσταση που προκαλεί ιδιαίτερο άγχος σε αυτούς που εμπλέκονται σε αυτήν, ως μια τραυματική αλλαγή στη ζωή ενός ατόμου που προκαλεί συχνά γνωστικό ή συναισθηματικό στρες»* (VandenBos, 2007). Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2011) η κρίση ορίζεται ως μια προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, που χαρακτηρίζεται κυρίως από την αδυναμία του ατόμου να χειριστεί τη συγκεκριμένη κατάσταση με τις συνήθεις μεθόδους που χρησιμοποιεί και από την πιθανότητα να προκύψει λόγω αυτής της κατάστασης ένα ριζικά διαφορετικό αποτέλεσμα, θετικό ή αρνητικό. Η Πολεμικού (2013) αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της κρίσης, η ψυχολογική ισορροπία του ατόμου ή της ομάδας διαταράσσεται, δοκιμάζονται οι προσαρμοστικές ικανότητες και δημιουργείται συναισθηματική αναστάτωση

και λειτουργική έκπτωση με συνέπεια τα άτομα να αδυνατούν να ανταποκριθούν με τους συνηθισμένους τρόπους.

Από τους παραπάνω ορισμούς μπορούν να εξαχθούν κάποια βασικά χαρακτηριστικά για την κρίση. Αυτά είναι το στοιχείο του αιφνιδιασμού και η απώλεια ελέγχου, η κλιμακούμενη ένταση (δεν εκδηλώνονται τα συμπτώματα από την πρώτη στιγμή με τη μεγαλύτερή τους ένταση), η διαταραχή των συνήθων λειτουργιών και ρυθμών της καθημερινότητας, ο μικρός χρόνος για τη λήψη απόφασης καθώς και το στοιχείο του υψηλού αισθήματος ανασφάλειας και κινδύνου για τον άνθρωπο (Χατζηχρήστου, 2011).

Ταξινόμια κρίσεων. Οι περισσότεροι θεωρητικοί που ασχολούνται με το θέμα των κρίσεων, βασισμένοι κυρίως στη δουλειά των Eric Linderman (1944) και Gerald Caplan (1961), διακρίνουν δύο είδη κρίσεων, τις αναπτυξιακές κρίσεις και τις κρίσεις καταστάσεων (Roberts, 2005. Χατζηχρήστου, 2011). Οι κρίσεις που αφορούν στα γεγονότα που σχετίζονται με τη μετάβαση του ατόμου από ένα αναπτυξιακό στάδιο σε άλλο είναι οι αναπτυξιακές. Τέτοιες μπορούν να θεωρηθούν για παράδειγμα η είσοδος του παιδιού στο σχολείο για πρώτη φορά ή τα μεταβατικά αναπτυξιακά στάδια. Οι αναπτυξιακές κρίσεις είναι αναμενόμενες και προϋποθέτουν μια διαδικασία επαναπροσδιορισμού και προσαρμογής σε νέα δεδομένα. Συχνά όμως, η διαδικασία αυτή είναι δύσκολη. Υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες, όπως η χρονική στιγμή που επισυμβαίνει η αλλαγή ή οι πηγές στήριξης που έχει το άτομο στη διάθεσή του τη δεδομένη στιγμή, που μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία προσαρμογής που ενδεχομένως μπορεί να εξελιχθεί σε κρίση (Brock, Sandoval, & Lewis, 2001. Χατζηχρήστου, 2011). Οι κρίσεις καταστάσεων είναι αναπάντεχα γεγονότα με ξαφνική έναρξη και έχουν το χαρακτήρα του επείγοντος σε ό,τι αφορά την αντιμετώπισή τους. Αυτού του είδους οι κρίσεις δεν σχετίζονται με την ηλικία ή το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου αλλά, μπορούν να συμβούν οποτεδήποτε και είναι πιθανόν να επηρεάσουν όλη την κοινότητα (Kanel, 2014. Slaikeu, 1990). Τέτοιες κρίσεις μπορούν να θεωρηθούν ο

θάνατος ενός μαθητή της σχολικής μονάδας ή το ξέσπασμα μια πυρκαγιάς σε μια ευρύτερη περιοχή, όπως η περίπτωση της πυρκαγιάς στην Ανατολική Αττική τον Ιούλιο του 2018.

Η ευρύτερα αποδεκτή ταξινόμηση κρίσεων προτάθηκε από τον Baldwin (1978) με επίκεντρο όχι το είδος του κινδύνου αλλά, το ίδιο το άτομο. Έτσι, οι κρίσεις μπορεί να οφείλονται στην ιδιοσυγκρασία του ατόμου, σε αναμενόμενες μεταβάσεις του κύκλου ζωής, σε τραυματικά γεγονότα, στην ανάπτυξη του ατόμου, στην ψυχοπαθολογία και σε άλλες ψυχιατρικές καταστάσεις. Πιο αναλυτικά, οι κρίσεις διαχωρίζονται σε: *Κρίσεις λόγω έλλειψης πληροφόρησης ή ενθάρρυνσης*, όπου το άτομο δεν έχει στη διάθεσή του επαρκή πληροφόρηση ή την απαραίτητη για τον ίδιο ενθάρρυνση ώστε να προσπαθήσει να βρει εναλλακτικές λύσεις για το πρόβλημα που παρουσιάζεται (π.χ., επιλογή σπουδών)· *αναμενόμενες μεταβατικές περίοδοι ζωής*, όπου το άτομο μπορεί να μην έχει επαρκείς τρόπους διαχείρισης των νέων συνθηκών που προκύπτουν· *αναπτυξιακές κρίσεις* που αφορούν γεγονότα συνήθως αναμενόμενα στη ροή της ανθρώπινης ανάπτυξης, όπου συμβαίνει μια αλλαγή ή μεταβολή, η οποία παράγει παθολογικές αντιδράσεις. Παρά το γεγονός ότι η αναπτυξιακές κρίσεις θεωρούνται φυσιολογικές και αναμενόμενες, κάθε άνθρωπος ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο και η διεργασία αυτή «συνιστά μια απόπειρα συναισθηματικής ωρίμασης» (Baldwin, 1978, σ. 544). Ένα παράδειγμα τέτοιας κρίσης μπορεί να είναι η αποφοίτηση από το πανεπιστήμιο. Καίρια ζητήματα σε αυτό το είδος κρίσης αποτελούν η σύγκρουση αξιών, η ταυτότητα του φύλου, η αντίδραση σε μορφές εξουσίας, κ.ά., θέματα τα οποία είναι πολύ πιο συνήθη κατά τη διάρκεια της εφηβείας· *τραυματικό στρες*, και αφορούν κρίσεις ως συνέπεια τραυματικών γεγονότων όπως ένας ξαφνικός θάνατος, κακοποίηση, κλπ· *ψυχοπαθολογικές κρίσεις* που αφορούν σε συναισθηματικές κρίσεις με αίτιο τις περισσότερες φορές μια προϋπάρχουσα ψυχοπαθολογία και είναι πιθανή η παραπομπή του ατόμου που τη βιώνει σε κοινοτικούς φορείς στήριξης· *επείγουσες ψυχιατρικές καταστάσεις*, όπου το άτομο χαρακτηρίζεται από σοβαρή και

καθολική δυσλειτουργία και είναι αδύναμο ή ανίκανο να αναλάβει την ευθύνη των πράξεών του (Χατζηχρήστου, 2011, 2011α,β,γ).

Παρόλο που η κρίση δημιουργεί μια κατάσταση αβέβαιη και ασταθή, εντούτοις δεν αποτελεί μια κατάσταση μη αναστρέψιμη. Οι σύγχρονοι ερευνητές θεωρούν ότι οι κρίσεις είναι μέρος της ζωής, το οποίο όλοι, αργά ή γρήγορα, καλούνται να αντιμετωπίσουν, και οι οποίες αναστατώνουν τον έως τότε φυσιολογικό ρυθμό της ζωής ενός ανθρώπου και προκαλούν δυσλειτουργία. Ωστόσο, η αντίδραση στην κρίση είναι η φυσιολογική αντίδραση σε μια μη φυσιολογική κατάσταση (Brock, Sandoval, & Lewis, 2001).

Θετικά συναισθήματα και κρίση. Στις σύγχρονες δυτικές κυρίως κοινωνίες, ο τρόπος που το άτομο επιλέγει να νοηματοδοτήσει τις καταστάσεις, ειδικά μετά από κάποιο στρεσογόνο ή τραυματικό γεγονός, μια έντονη μεταβολή στην καθημερινότητα ή δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, που ευνοούν τις μεταβολές στη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου και συχνά το αποσταθεροποιούν, σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητά του, τη διαδικασία, δηλαδή, της θετικής προσαρμογής, παρά τις δύσκολες και αντίξοες συνθήκες και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας (Masten, 2007. Χατζηχρήστου, 2011α,β,γ, 2015). Το θετικό νόημα που μπορεί κάποιος να προσδώσει λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγων της αίσθησης ευεξίας (Sheldon & Lyubomirsky, 2007). Η θετική ωστόσο υποκειμενική νοηματοδότηση μιας εμπειρίας δεν θα ήταν από μόνη της αποτελεσματική, εάν την ίδια στιγμή το άτομο δεν βίωνε θετικά συναισθήματα ή εάν δεν απουσίαζαν τα αρνητικά συναισθήματα ή η ενδεχόμενη αρνητική διάθεση στη δεδομένη χρονική στιγμή. Βιβλιογραφικές μελέτες και έρευνες στη θετική ψυχολογία δείχνουν ότι η βίωση θετικών συναισθημάτων – όπως αυτά ορίζονται και αξιοποιούνται από την θεωρία της Fredrickson- επηρεάζουν θετικά τον τρόπο που ερμηνεύουμε ένα γεγονός, ακόμη κι όταν αυτό είναι αρνητικό και απειλητικό για την ευτυχία του ανθρώπου. Τα θετικά συναισθήματα (π.χ., ενθουσιασμός, έμπνευση, δημιουργικότητα, ευγνωμοσύνη) μπορούν να διευρύνουν τον

τρόπο αντίληψης και σκέψης-δράσης (Fredrickson & Branigan, 2005. Fredrickson & Losada, 2005. Lyubomirsky, & Layous, 2013. Maitlis & Sonenshein, 2010). Μπορούν όμως τα θετικά συναισθήματα να απορρέουν κατά τη διάρκεια δύσκολων καταστάσεων; Τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα συνυπάρχουν κατά τη διάρκεια δύσκολων περιόδων;

Για πολλές δεκαετίες, τα αρνητικά συναισθήματα ήταν αυτά που κυριαρχούσαν και αναφέρονταν κατά τη βίωση στρεσογόνων γεγονότων. Αυτή η εστίαση πιθανώς να οφείλεται στην υπόθεση ότι τα θετικά συναισθήματα δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη προσαρμοστική σημασία για το άτομο, σε αντίθεση με τα αρνητικά που φαίνεται να το κινητοποιούν (fight or flight) (Canon, 1939). Το ενδιαφέρον για τα αρνητικά συναισθήματα έχει, επίσης, προκύψει από το μεγάλο αριθμό ερευνών που φανερώνουν τις αρνητικές επιπτώσεις τους στην ψυχική υγεία και την ευεξία κατά τη διάρκεια της ζωής. Αυτή τη θεώρηση έρχεται, λοιπόν, να ανατρέψει η Fredrickson, στρέφοντας το ενδιαφέρον των ερευνητών στη μελέτη των θετικών συναισθημάτων. Οι νέες θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με τη θετική ψυχολογία (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) έχουν, επίσης, τροφοδοτήσει το ενδιαφέρον για τη μελέτη και τα οφέλη των θετικών συναισθημάτων.

Σε δύσκολες περιόδους ή μετά από γεγονότα ζωής, μέσα σε αυτό το αμάλγαμα θυμού, θλίψης, φόβου και ανησυχίας, τα θετικά συναισθήματα φαίνονται αδικαιολόγητα, ακόμη και ακατάλληλα. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν ενδείξεις ότι τα θετικά συναισθήματα συνυπάρχουν μαζί με αρνητικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια αγχογόνων καταστάσεων (Folkman, 2008. Folkman & Moskowitz, 2000). Σε έρευνες έχει φανεί ότι αγχογόνες καταστάσεις νοηματοδοτούνται θετικά από το άτομο προκειμένου να βιώσει εκείνη τη στιγμή θετικά συναισθήματα. Η δημιουργία θετικών στιγμών μέσα από καθημερινά και συνηθισμένα γεγονότα είναι σύμφωνη με την θέση των Tugade και Fredrickson (2007) ότι οι άνθρωποι γενικά θέλουν να νιώθουν καλά, επισημαίνοντας ότι είναι κοινό για τους ανθρώπους να προσπαθούν να παρατείνουν ευχάριστα συναισθήματα. Το ίδιο συμβαίνει σε

δύσκολες συνθήκες και είναι μέγιστης σημασίας η διατήρηση της ψυχικής και σωματικής ευεξίας σε δύσκολους καιρούς. Κατά τη διάρκεια δύσκολων γεγονότων ζωής, όπως αυτή της σύγχρονης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης που ζούμε, τα θετικά συναισθήματα διαμεσολαβούν και λειτουργούν ως προστατευτικός παράγων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αλλά και της αίσθησης ευεξίας του ατόμου (Tugade, 2010). Υιοθετώντας έναν θετικό τρόπο ερμηνείας και προσαρμογής στα γεγονότα της ζωής είναι εξίσου σημαντικό με την εμφάνιση θετικών γεγονότων ζωής (Macleod & Moore, 2000. Maitlis & Sonenshein, 2010).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μετά από τις επιθέσεις της 11ης Σεπτεμβρίου στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, καταγράφηκε η βίωση και θετικών συναισθημάτων· για παράδειγμα, οι άνθρωποι μπορεί να αισθάνονταν ευγνώμονες που ήταν ζωντανοί ή επειδή οι αγαπημένοι τους ήταν ασφαλείς ή αισθάνονταν έντονη αγάπη, φέρνοντας τους αγαπημένους τους πιο κοντά μπροστά στην προοπτική ενός αβέβαιου μέλλοντος. Πράγματι, αρκετές δημοσκοπήσεις ανέφεραν ότι οι πολίτες των ΗΠΑ ανέφεραν ότι έδειξαν περισσότερη αγάπη για τα μέλη της οικογένειας και τους συγγενείς τους, ενώ, το 60% ανέφερε ότι οι προσωπικές τους σχέσεις ενισχύθηκαν μετά τις επιθέσεις (Fredrickson, Tugade, Waugh, & Larkin, 2003).

Είναι σαφές ότι τα θετικά συναισθήματα όπως η ευγνωμοσύνη, η συμπόνια, η ελπίδα και η αγάπη παρέχουν πιο ευχάριστες υποκειμενικές εμπειρίες σε σχέση με αυτές των αρνητικών συναισθημάτων όπως ο θυμός, η θλίψη, ο φόβος, η ανασφάλεια και το άγχος. Ως εκ τούτου, στο βαθμό που τα θετικά συναισθήματα μειώνουν την εστίαση στα αρνητικά συναισθήματα, είναι σε θέση να κάνουν το άτομο να νιώσει πιο ήρεμο και ασφαλές. Αυτό είναι ένα ευπρόσδεκτο αποτέλεσμα των θετικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια δύσκολων περιόδων. Αλλά, αποτελούν τα θετικά συναισθήματα απλώς ένα ευχάριστο περισπασμό; Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών (Folkman & Moskowitz, 2000. Moskowitz, 2001.

Tugade, Fredrickson, & Feldman Barrett, 2004. Ryff & Singer, 1998) υποδηλώνουν ότι τα θετικά συναισθήματα αποτελούν συστατικά μια ανώτερης στρατηγικής αντιμετώπισης δύσκολων και αγχογόνων καταστάσεων και προάγουν μια ευρεία θεώρηση των δυσκολιών η οποία “βλέπει” πέρα από τους άμεσους στρεσογόνους παράγοντες δημιουργώντας εναλλακτικά σχέδια δράσης (Fredrickson & Joiner, 2002). Όταν οι άνθρωποι βιώνουν θετικά συναισθήματα βελτιώνουν και διευρύνουν το ρεπερτόριο σκέψης-δράσης και ωθούνται στο να απορρίπτουν τα δοκιμασμένα από τον χρόνο ή αυτοματοποιημένα συμπεριφορικά σενάρια και στο να επιδιώκουν καινοτόμα, δημιουργικά, και συχνά αυτοσχέδια μονοπάτια σκέψης και δράσης. Τα θετικά συναισθήματα δεν προσφέρουν μόνο μια πρόσκαιρη αίσθηση χαράς αλλά, επιπλέον, αυξάνουν τις πιθανότητες οι άνθρωποι να αισθάνονται καλά στο μέλλον, εφόσον βελτιώνουν τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες (Tugade, 2010).

Με την πάροδο του χρόνου και με επαναλαμβανόμενες εμπειρίες θετικών συναισθημάτων, ένα στυλ ευρείας και θετικής θεώρησης (Broaden-and-Build Theory) μπορεί να γίνει σύνηθες. Η συνηθισμένη επιτυχής αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων αποτελεί ένα ψυχικά ανθεκτικό εσωτερικό εφόδιο, ένα χαρακτηριστικό της ανθεκτικότητας, που λειτουργεί ως εσωτερική πηγή δύναμης, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί αργότερα για να βοηθήσει το άτομο να επανέλθει ψυχοσυναισθηματικά από ένα ευρύ φάσμα μελλοντικών αντιξοοτήτων (Tugade et al., 2004).

Αν και τα θετικά συναισθήματα φαίνεται να είναι ένα αποτέλεσμα της ανθεκτικής αντιμετώπισης (resilient coping), άλλα στοιχεία δείχνουν ότι τα ψυχικώς ανθεκτικά άτομα μπορούν χρησιμοποιούν τα θετικά συναισθήματα για να επιτύχουν την αποτελεσματική αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Αυτή η θέση υποδεικνύει μια αμοιβαία αιτιότητα. Για παράδειγμα, άτομα που χαρακτηρίζονται ανθεκτικά, έχει βρεθεί να χρησιμοποιούν το χιούμορ, τη χαλάρωση και την αισιόδοξη σκέψη, το ενδιαφέρον, την ικανοποίηση ή την

ελπίδα ως στρατηγικές για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι τα ψυχικώς ανθεκτικά άτομα όχι μόνο καλλιεργούν θετικά συναισθήματα από μόνα τους για να αντεπεξέλθουν σε δύσκολες συνθήκες αλλά, δύνανται να προκαλούν θετικά συναισθήματα σε κοντινά τους πρόσωπα, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο που και αυτό με τη σειρά του συμβάλλει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels, & Conway, 2009. Fredrickson et al., 2003. Tugade & Fredrickson, 2004).

Είναι σημαντική η συμπερίληψη θετικών συναισθημάτων σε δύσκολες καταστάσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από έντονα αρνητικά συναισθήματα. Τα θετικά συναισθήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του ατόμου και, όπως και τα αρνητικά συναισθήματα, έτσι και αυτά δημιουργούνται μέσα από τις στρατηγικές αντιμετώπισης δύσκολων και αγχογόνων καταστάσεων. Χρειάζεται, λοιπόν, επιπλέον διερεύνηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα παράγουν και διατηρούν τα θετικά συναισθήματα και με το πώς σχετίζονται με βιοσωματικά και ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα στο άτομο.

Οικονομική δυσχέρεια. Οικονομική κρίση είναι το φαινόμενο κατά το οποίο μια κοινωνία χαρακτηρίζεται από μια διαρκή και αισθητή μείωση της οικονομικής της δραστηριότητας. Όταν λέμε οικονομική δραστηριότητα αναφερόμαστε σε όλα τα μακροοικονομικά μεγέθη της οικονομίας, όπως η απασχόληση, το εθνικό προϊόν, οι τιμές, οι επενδύσεις κ.λπ. Ο βασικότερος δείκτης οικονομικής δραστηριότητας είναι οι επενδύσεις, οι οποίες, όταν αυξομειώνονται, συμπαρασύρουν μαζί τους και όλα τα υπόλοιπα οικονομικά μεγέθη (De Haan, Oosterloo, & Schoenmaker, 2012). Μια οικονομική κρίση μπορεί να οδηγήσει μια οικονομία μακριά από την ισορροπία και να στρέψει σε μια καθοδική πορεία τους δείκτες της οικονομικής ανάπτυξης. Οι οικονομικές κρίσεις μπορεί να έχουν ποικίλες επιπτώσεις πέραν της αποδιοργάνωσης του τραπεζικού συστήματος (De Grauwe, 2010. Maniatis & Passas, 2013).

Η σύγχρονη Χρηματοπιστωτική Κρίση του 2007 έρχεται 78 χρόνια μετά την μεγάλη κρίση του 1929 και θεωρείται από πολλούς οικονομολόγους ως η χειρότερη οικονομική κρίση μετά την μεγάλη ύφεση της δεκαετίας του 1930. Η οικονομική κρίση, αν και αρχικά εκδηλώθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής με επίκεντρο τις τραπεζικές επισφάλειες και την αδυναμία εξυπηρέτησης στεγαστικών δανείων, σύντομα έλαβε παγκόσμιες διαστάσεις και επεκτάθηκε ταχύτατα σε ολόκληρο τον κόσμο. Σύμφωνα με το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ), η κρίση μεταφέρεται με σφοδρότητα στη πραγματική οικονομία με αποτέλεσμα την πτώση της απασχόλησης (International Monetary Fund [IMF], 2009. Κυριόπουλος & Τσιάντου, 2010). Στις μέρες μας, η οικονομική ύφεση που ξεκίνησε το 2007 και εξακολουθεί να ταλανίζει πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχει οδηγήσει σε σημαντική μείωση της οικονομικής δραστηριότητας, σε υψηλά ποσοστά ανεργίας και αύξηση του αριθμού των ανθρώπων, οι οποίοι ζουν κάτω από τα όρια της φτώχειας. Η αύξηση του δημοσίου χρέους πολλών χωρών έχει οδηγήσει τις κυβερνήσεις τους να εφαρμόσουν αυστηρές περικοπές στις δημόσιες δαπάνες, συμπεριλαμβανομένων των υπηρεσιών υγείας και πρόνοιας (WHO, 2011). Η παρούσα κρίση πλήττει τις χώρες χαμηλής και μέσης ανάπτυξης αλλά και τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Όλες οι χώρες επιδόθηκαν σε έναν αγώνα δρόμου για τη λήψη μέτρων που, αν και διέφεραν μεταξύ τους, είχαν ωστόσο κοινό στόχο τη βελτίωση της ρευστότητας για να τονωθεί η ζήτηση, για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας, για επανέναρξη των επενδύσεων. Όλα αυτά απέβλεπαν στην αναθέρμανση της οικονομίας (Κυριόπουλος & Τσιάντου, 2010). Παρόλα αυτά, δεδομένα από δημόσιες υπηρεσίες δείχνουν ότι η ελληνική οικονομία έχει επηρεαστεί από την οικονομική κρίση περισσότερο από κάθε άλλη ευρωπαϊκή χώρα, το δημόσιο χρέος έχει αυξηθεί καθώς και οι δείκτες ανεργίας.

Η ανεργία, το χαμηλό εισόδημα και η ανέχεια έχουν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των δαπανών για την υγεία, την καθυστέρηση της θεραπείας και συχνά τη μη

προσβασιμότητα στις υπηρεσίες υγείας. Επιπλέον, η οικονομική δυσχέρεια και τα συνοδά της φαινόμενα συνεπάγονται σοβαρές επιπτώσεις τόσο στην ψυχική όσο και στη βιοσωματική υγεία των πολιτών. Τα προβλήματα εθισμού, οι εξαρτήσεις, η υιοθέτηση μη υγιεινού τρόπου ζωής, με αυξανόμενη την κατανάλωση τροφών χαμηλής διατροφικής αξίας, καπνού και οينوπνεύματος, καθώς επίσης, και η πιθανώς πλημμελής διαχείριση των νοσημάτων από τις επιβαρυνμένες υπηρεσίες υγείας είναι κάποιες από τις αρνητικές συνέπειες στην υγεία (Πατελάρου, Μανιδάκη, Μπαλολάκης, Ορφανού, & Πατελάρου, 2015. Stuckler, Basu, Suhrcke, Coutts, & McKee, 2009). Οι Ευθυμίου, Αργαλιά, Κασκαμπά και Μακρή (2013) τονίζουν ότι η επίδραση της οικονομικής κρίσης στη γενική υγεία των ανθρώπων δεν είναι ξεκάθαρη, καθώς είναι πολυπαραγοντικό φαινόμενο και για το λόγο αυτόν χρειάζεται προσοχή στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Συνεπώς, είναι σημαντική η επίτευξη ενός ικανοποιητικού επιπέδου ζωής για τους πολίτες και η δημιουργία ενός ευρύτερου κοινωνικού δικτύου στήριξης (Μπούρας & Λύκουρας, 2011).

Οικονομική δυσχέρεια και οικογένεια. Το παγκόσμιο φαινόμενο της οικονομικής δυσχέρειας δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη σε έναν βαθμό και το θεσμό της οικογένειας. Σε περιόδους μακράς οικονομικής δυσχέρειας, ένας μεγάλος αριθμός οικογενειών υφίσταται οικονομικές πιέσεις (Boyden & Dercon, 2012). Οι ευκαιρίες απασχόλησης μειώνονται και το ποσοστό ανεργίας αυξάνεται, το εισόδημα είναι χαμηλότερο, ενώ, συνάμα το κόστος διαβίωσης υψηλότερο με αποτέλεσμα πολλές οικογένειες να απειλούνται από δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και κοινωνικό αποκλεισμό. Το γεγονός αυτό θέτει αποδεδειγμένα σε κίνδυνο την ψυχική υγεία, τη γενική υγεία και την ευημερία όλων των παιδιών. Όμως, υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα τα οποία υποδεικνύουν ότι, για ορισμένες οικογένειες (άνεργοι, μονογονεϊκές οικογένειες, μετανάστες, νοικοκυριά όπου οι γονείς διαθέτουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο), τα επίπεδα της υλικής στέρησης και της ένδειας ήταν ήδη υψηλά, ακόμη και πριν την έναρξη της

οικονομικής ύφεσης, με αποτέλεσμα αργότερα να επιδεινωθούν σε πολύ πιο σημαντικό βαθμό (Gunnlaugsson, 2016).

Το “Μοντέλο Οικογενειακού Άγχους” (Family Stress Model - FSM) (Conger & Donnellan, 2007. Conger et al., 1992, 1994) εισάγει τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι οικονομικές δυσκολίες συνδέονται με τις σχέσεις και την καθημερινότητα στην οικογένεια που επηρεάζουν τη λειτουργία των εφήβων. Σύμφωνα με το Μοντέλο Οικογενειακού Άγχους, η οικονομική δυσχέρεια (π.χ., χαμηλό εισόδημα, αρνητικά χρηματοοικονομικά γεγονότα) αυξάνει την πιθανότητα οικονομικής πίεσης στις οικογένειες, συμπεριλαμβανομένης της μη κάλυψης των υλικών αναγκών, των απλήρωτων χρεών ή των οικονομικών περικοπών. Η οικονομική πίεση, με τη σειρά της, συνδέεται θετικά με την ψυχολογική πίεση των γονέων. Σύμφωνα με το μοντέλο, οι γονείς που βιώνουν οικονομική πίεση μπορεί να είναι πιο επιρρεπείς σε συναισθηματικές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης ή του άγχους. Η ψυχολογική πίεση διαταράσσει τις σχέσεις στην οικογένεια και ως εκ τούτου, οι συζυγικοί ή οι γενικότεροι διαπληκτισμοί είναι πιο πιθανοί και οι γονείς είναι επιρρεπείς στο να είναι πιο αυστηροί και ασυνεπείς στο γονικό τους ρόλο. Επιπλέον, οι εντάσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και το γονικό στύλ, όπως περιγράφηκε ανωτέρω, αυξάνουν την πιθανότητα τα παιδιά και οι έφηβοι να εμφανίσουν συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες ψυχοκοινωνικής και σχολικής προσαρμογής. Οι επιπτώσεις της οικογενειακής οικονομικής δυσχέρειας επιδεινώνονται για όσους κατοικούν σε πιο υποβαθμισμένες περιοχές (Jarrett, Jefferson, & Kelly, 2010. Taylor, Budescu, Gebre, & Hodzic, 2014).

Οι «σημαντικοί άλλοι» (που κατεξοχήν έχουν την ευθύνη της φροντίδας και της στήριξης των παιδιών) βιώνουν και οι ίδιοι τις δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, ανησυχώντας για τον εαυτό τους και τις οικογένειές τους και συχνά νιώθουν πίεση, θυμό και απογοήτευση (Harper & Jones, 2011. Hatzichristou, 2011. Hatzichristou et al., 2014, 2017.

Yurýev et al., 2013). Όταν οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες, αποδυναμώνεται η αίσθηση της ασφάλειας και της αυτοδυναμίας, η ικανότητα διατήρησης της καθημερινής τους ρουτίνας και ηρεμίας, οι κοινωνικές δεξιότητες και η αίσθηση ελπίδας (Hatzichristou et al., 2011, 2017).

Συνοψίζοντας, η οικονομική δυσχέρεια επηρεάζει τόσο τη γενική όσο και την ψυχική υγεία των παιδιών και των οικογενειών επιφέροντας δυσκολίες σε ποικίλους τομείς. Επιπλέον, η οικονομική δυσχέρεια, είναι ένα φαινόμενο παγκόσμιο, που δεν αφορά σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες και που αφορά σε μεγάλο ή σε μικρό βαθμό κάθε κοινωνία και χώρα (Walker et al., 2013).

Οικονομική δυσχέρεια και ψυχοκοινωνική προσαρμογή

Οι παράγοντες επικινδυνότητας που συνδέονται με την ψυχοκοινωνική επάρκεια και προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων ποικίλουν. Φαίνεται όμως, ότι ανάμεσα σε αυτούς είναι και η οικονομική δυσχέρεια (Wadsworth et al., 2016). Η οικονομική δυσχέρεια είναι ένα φαινόμενο με κοινωνικές διαστάσεις που χρήζει ιδιαίτερης μέριμνας και ερευνητικής προσοχής, ακριβώς επειδή ενέχει τον παράγοντα του απρόβλεπτου που τείνει να αποσταθεροποιεί εύκολα το άτομο. Συνιστά μια πραγματικότητα, η οποία επηρεάζει την καθημερινότητα των ατόμων με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και φαίνεται ότι αναδύονται ακόμη περισσότερα θέματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για τα παιδιά και τους εφήβους. Στις περιπτώσεις που τα άτομα αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες επηρεάζονται κυρίως ως προς πέντε τομείς. Αυτοί οι τομείς είναι η αίσθηση ασφάλειας, η αίσθηση επάρκειας για τον εαυτό και την κοινότητα, η δυνατότητα διατήρησης της ηρεμίας τους, η δυνατότητα του σχετίζεσθαι καθώς και η αίσθηση ελπίδας. Δυσκολίες σε αυτούς

τους τομείς επιφέρουν και ανάλογες συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων που τα βιώνουν (Χατζηχρήστου, 2012).

Επιπλέον, η κοινωνική ανισότητα έχει καταστεί ένα από τα πιο συνηθισμένα θέματα στην Ευρώπη και τις κοινωνίες παγκοσμίως (Marmot & Bell, 2012. Wilkinson & Pickett, 2010). Το αυξανόμενο χάσμα που παρατηρείται μεταξύ των κοινωνικοοικονομικά υψηλά ή χαμηλά ατόμων προκαλεί έντονες συζητήσεις τόσο στις κοινωνικές επιστήμες όσο και στην πολιτική καθώς και κοινωνικές ανισότητες. Οι δύσκολες ή/και ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, έχουν επιπτώσεις σε ποικίλες πτυχές τη ζωής ενός ατόμου, μέσα στις οποίες συγκαταλέγονται και η πρόσβαση στην εκπαίδευση, σε δομές υγείας ή δομές ψυχοκοινωνικής υποστήριξης (Currie et al., 2012). Επιπλέον, παρατηρείται μια διαφορά στην εκδήλωση σωματικών προβλημάτων ή ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών βάσει του κοινωνικοοικονομικού προφίλ των ατόμων (Fryers, Melzer, & Jenkins, 2003. Marmot & Bell, 2012). Οι άνεργοι, οι γυναίκες, τα άτομα από εθνικές μειονότητες και όσοι διαβιούν σε υποβαθμισμένες κοινότητες, όπως και τα άτομα που ήδη νοσούν από ψυχικά νοσήματα θεωρούνται περισσότερο ευάλωτα σε ψυχολογικές και οργανικές παθήσεις (Walker & Cooper, 2011). Στα παραπάνω, έρχεται να προστεθεί και το ότι, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, τα προβλήματα ψυχικής υγείας αποτελούν ένα παγκόσμιο πρόβλημα, καθώς το 20-25% των ατόμων αναπτύσσει τουλάχιστον μία ψυχική διαταραχή κατά τη διάρκεια της ζωής τους (World Health Organization, 2001).

Κατά τη διάρκεια μιας μακράς οικονομικής κρίσης, όπου κυριαρχεί η οικονομική αβεβαιότητα, συχνά οι άνθρωποι εκδηλώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως απογοήτευση, φόβο, θυμό, ανησυχία (Χατζηχρήστου, 2012). Τα συχνά και διαρκή αρνητικά συναισθήματα κάνουν το άτομο να πιστεύει ότι η ζωή του δεν εξελίσσεται με τον τρόπο που αυτό επιθυμεί και, επομένως, δεν νιώθει ικανοποίηση από τη ζωή του. Αυτή η συναισθηματική κατάσταση μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική υγεία και ευεξία των ατόμων με

επακόλουθες συνέπειες και στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. (Diener et al., 2009, 2002, 1999. Diener, 2006. Diener & Seligman, 2002).

Υπάρχουν αρκετά ευρήματα, που συνδέουν την οικονομική κρίση με την γενικότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Ύστερα από ανασκόπηση ερευνών, που διεξάχθηκαν την περίοδο 1990-2011, η Reiss (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και της προσαρμογής σε παιδιά και ενήλικες. Παιδιά και ενήλικες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό προφίλ ήταν πιο πιθανό να παρουσιάσουν ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες.

Η ιδιαιτερότητα της οικονομικής δυσχέρειας σε σχέση με άλλες κρίσεις είναι η μεγάλη χρονική διάρκεια και το γεγονός ότι επηρεάζει τόσο τους μαθητές και τους γονείς τους όσο και τους εκπαιδευτικούς. Η επαναλαμβανόμενη έκθεση των παιδιών σε δυσκολίες που σχετίζονται με κρίσεις και στρεσογόνα γεγονότα, έχει βρεθεί ότι μειώνει την ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζονται και να διαχειρίζονται τις δυσκολίες αυτές (Masten, Monn, & Supkoff, 2011. Obradović, Shaffer, & Masten, 2012).

Ένας μεγάλος αριθμός των ερευνών συνηγορούν στο ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας αποτελεί έναν σημαντικό περιβαλλοντικό δείκτη ο οποίος φαίνεται να έχει συνέπεια και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή του ατόμου και πολλές φορές συμβάλλει στην επακόλουθη εμφάνιση δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ή/και στην εμφάνιση ψυχολογικών διαταραχών (Braveman et al., 2005. Galobardes, Shaw, Lawlor, Lynch, & Smith, 2006a,b. Grant et al., 2003. Lynch, Smith, Kaplan, & House, 2000. Marmot, Shipley, Brunner, & Hemingway, 2001). Οι κύριοι δείκτες που διαμορφώνουν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμα των γονέων και οι πιθανές οικονομικές αντιξοότητες που βιώνουν στην οικογένεια (Iceland, 2003. McLaughlin et al., 2011. Power et al., 2007).

Ο Ram (2006) σε έρευνά του ανέδειξε ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, που πολλές φορές σχετίζεται και με μια χαμηλή κοινωνικά θέση, αποτελεί σημαντικό δείκτη δυσκολιών που σχετίζονται και με την πρόσβαση στην εκπαίδευση ή/και σε κοινωνικές δομές που μεριμνούν για την υγεία και προάγουν την ψυχική ευεξία. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Wilkinson και Pickett (2007) η χαμηλή κοινωνική θέση, λόγω των κοινωνικών συγκρίσεων που αυτή επιφέρει, μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου προκαλώντας δυσάρεστα συναισθήματα και φαίνεται ότι σχετίζεται και με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Σύμφωνα με αρκετές έρευνες, το επάγγελμα των γονέων συνδέεται, επίσης, με τη διαμόρφωση της κοινωνικής θέσης και με την έκθεση σε δύσκολες συνθήκες εργασίας που ενδέχεται να συμβάλλουν στο επίπεδο του άγχους που βιώνουν τα παιδιά στο σπίτι. Επιπλέον, ένα εισόδημα που είναι ανεπαρκές για την καλύτερη διαβίωση, είναι ένας δείκτης στέρησης σε πραγματικούς πόρους που απαιτούνται για τη διατήρηση της υγείας, όπως η επαρκής τροφή, η στέγαση και η πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη (McLaughlin et al., 2011. Mrazek & Haggarty, 1994. Subramanian, & Kawachi, 2004).

Ο δείκτης οικονομικής δυσχέρειας της οικογένειας συγκεντρώνει στοιχεία που αφορούν στην έλλειψη των πιο βασικών αναγκών, όπως το φαγητό, η στέγαση, η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, και η ένδυση (Gershoff, Aber, Raver, & Lennon, 2007. Mayer & Jencks, 1989b). Συνεπώς, ο δείκτης αυτός είναι χρήσιμος στη διερεύνηση μεταβλητών, όπως η ικανότητα των γονέων να παράσχουν πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες και περιβάλλοντα που ευνοούν την γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους (Mayer & Jencks, 1989a. Wadsworth et al., 2016). Η απειλητική ή πραγματική υλική στέρηση που προκύπτει από οικονομικές δυσκολίες μπορεί να προκαλέσει άγχος και ανησυχία που αυξάνουν τον κίνδυνο για δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ή την εμφάνιση ψυχοπαθολογίας

Ωστόσο, αν και είναι πιθανό οι δείκτες αυτοί να διαφοροποιούνται ως προς το πώς συσχετίζονται με την ψυχική υγεία και ευεξία του ατόμου, πολλές μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει έναν από αυτούς ή έναν σύνθετο δείκτη που αποτελείται από συνδυασμό πληροφοριών σχετικών και με τους τρεις δείκτες (Gilman, Kawachi, Fitzmaurice, & Buka, 2003. Marmot, Shipley, Brunner, & Hemingway, 2001. Power, Hertzman, Matthews, & Manor, 1997). Για τον λόγο αυτό, οι προγενέστερες μελέτες δεν μπόρεσαν να διερευνήσουν ακριβώς τη σχέση των δεικτών του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου παιδιών και εφήβων, με την εμφάνιση δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ή και με την εκδήλωση ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών στην ενήλικη ζωή. Η εξέταση της επίδρασης αυτών των δεικτών ταυτόχρονα μπορεί να αναδείξει κάποια διαφοροποίηση που να έχει θεωρητική αλλά και πρακτική σημασία. Για παράδειγμα, έχει φανεί ότι η οικονομική δυσχέρεια που βιώνει το άτομο στην παιδική ηλικία συνδέεται με ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες τόσο στην παιδική και εφηβική όσο και στην ενήλικη ζωή (Lahelma, Laaksonen, Martikainen, Rahkonen, & Sarlio-Lähteenkorva, 2006. Stansfeld, Clark, Rodgers, Caldwell, & Power, 2008). Επιπλέον, σχετικά με τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση περισσότερο με ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες παρά με ψυχιατρικές διαταραχές (Lahelma et al., 2006. Marmot et al., 2001).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει αναδειχθεί η σχέση της οικονομικής δυσχέρειας, του χαμηλού εισοδήματος, και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου με την επίτευξη στόχων, αλλά και με την εμφάνιση ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών όπως προαναφέρθηκε (Bradley & Corwyn, 2002. Evans, 2004. Sterba et al., 2010). Επιπλέον, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένα από τα πιο βασικά ψυχικά παράγωγα της οικονομικής δυσχέρειας είναι το αίσθημα ανασφάλειας και αβεβαιότητας. Αυτό έχει επιπτώσεις στις συμπεριφορές των ενηλίκων οι οποίοι με τη σειρά τους διαμορφώνουν ένα περιβάλλον απειλητικό για τη

ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων (Ακαλέστου & Δαφέρμος, 2016. Αναγνωστόπουλος & Σουμάκη, 2012). Παρόλο που η σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων δεν είναι τόσο συνεπής όσο η σχέση με το γνωστικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, υπάρχουν ουσιαστικά στοιχεία ότι τα παιδιά οικογενειών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου εμφανίζουν συχνότερα συμπτώματα ψυχιατρικών διαταραχών και δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Bolger, Patterson, Thompson, & Kupersmidt, 1995. Brooks-Gunn & Duncan 1997. Duncan, & Brooks-Gunn, 2000).

Είναι αρκετά δύσκολο να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και των ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών στην παιδική ηλικία λόγω των διαφόρων μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση αυτών στα παιδιά. Εντούτοις, η σχέση γίνεται εμφανής από την πρώιμη παιδική ηλικία και γίνεται περισσότερο αντιληπτή (ειδικά για εξωτερικευμένα προβλήματα) στη μέση παιδική ηλικία (Achenbach et al., 1990. Duncan, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1994. McLeod & Shanahan 1993).

Η αντίληψη που έχει ένα παιδί ή ένας έφηβος για την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του διαμορφώνεται όχι μόνο από τις εμπειρίες που βιώνει μέσα σ' αυτήν, αλλά και από τα συναισθηματικά νοήματα που προσδίδει σε αυτά (Frojd, Marttunen, Pelkonen, von der Pahlen & Kaltiala-Heino, 2006). Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι έφηβοι την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους μπορεί να σχετίζεται με μεγαλύτερη συναισθηματική ένταση, όσο χαμηλότερο θεωρούν ότι είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους (Hamilton, Noh, & Adlaf, 2009). Μία άλλη έρευνα σε εφήβους συνέδεσε τις αναφορές για ύπαρξη οικονομικών δυσχερειών στην οικογένεια με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και ψυχική υγεία (Magklara et al., 2010). Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται σε πρόσφατη έρευνα σε χώρες που πλήττονται από οικονομική κρίση, όπως το Μπαγκλαντές, η Ινδονησία, η Τζαμάικα, η Κένυα, η Υεμένη και η Ζάμπια, όπου βρέθηκε

σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ύπαρξη συνθηκών οικονομικής δυσχέρειας και των κοινωνικών σχέσεων, όπως και τη συσχέτιση με τη βίωση φόβου και ανασφάλειας, η οποία επηρεάζει τις προσδοκίες και το αίσθημα ευεξίας των παιδιών (Harper & Jones, 2011). Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις, οι οποίες επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι, εφ' όσον η γενική υγεία είναι καλή κατά τη διάρκεια της περιόδου της οικονομικής δυσχέρειας, τότε οι κοινωνικοί παράγοντες, όπως το χαμηλό εισόδημα, οι οικονομικές δυσκολίες δεν σχετίζονται σημαντικά με την εμφάνιση κατάθλιψης στους εφήβους (McPherson et al., 2014).

Σχετικά με τον εφηβικό πληθυσμό, το χαμηλό οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνδέεται συχνά με δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, δυσκολίες κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, χαμηλή αυτοεικόνα, αυξημένη πιθανότητα κατάθλιψης και παραβατική συμπεριφορά (McLoyd 1997. Wadsworth & Santiago, 2008). Ο Conger και οι συνάδελφοί του (1997), ωστόσο, δεν διέκριναν κάποια σχέση μεταξύ οικονομικής δυσχέρειας και δυσκολιών των εφήβων. Πιθανώς, τα αντικρουόμενα αποτελέσματα μπορεί να προκύπτουν βάσει των πηγών άντλησης πληροφοριών. Συχνά οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι οι ερωτώμενοι, όμως στην έρευνα των Conger και συνεργατών του (1997), πήραν μέρος οι έφηβοι. Γενικότερα, η οικονομική δυσχέρεια συνδέεται με δυσκολίες σε διάφορες πτυχές της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων, όπως η βιοσωματική υγεία, η ακαδημαϊκή επίδοση, και η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Ακολούθως, αυτές οι δυσκολίες μπορεί να σχετίζονται με ή/και να ενισχύσουν προβλήματα ψυχικής υγείας, αλλά και το αντίστροφο (Hanson et al., 2011. Lloyd, Li, & Hertzman, 2010).

Τα παιδιά και οι έφηβοι που προέρχονται από χαμηλό οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι πιο ευάλωτα στην εμφάνιση δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από τα υπόλοιπα (Bradley & Corwyn, 2002). Παρά όμως τους παράγοντες επικινδυνότητας που αναφέρθηκαν στο παρόν κεφάλαιο, δεν είναι αυτονόητο ότι το παιδί

και ο έφηβος που μεγαλώνουν σε δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες θα εμφανίσουν δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ή ακόμη και ψυχοπαθολογία. Οι δυσκολίες που πιθανώς προκύπτουν από την οικονομική δυσχέρεια δεν είναι αναπόφευκτες ή μη αναστρέψιμες. Χρειάζεται να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα σε διαμεσολαβητικούς ή και ρυθμιστικούς παράγοντες ώστε να μειωθούν οι συνέπειες αυτού του παράγοντα κινδύνου (Wadsworth et al., 2016).

Ο μηχανισμός που οδηγεί σε φτωχότερα αναπτυξιακά επιτεύγματα μπορεί να είναι ένας μηχανισμός που συνδέεται με το οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, με μια συγκεκριμένη μεταβλητή από την οποία συνίσταται το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (π.χ., καταγωγή, επάγγελμα) ή και μια τρίτη μεταβλητή που συνδέεται και με τις δύο (π.χ., ενδοοικογενειακή βία). Κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, η σημασία συγκεκριμένων συνμεταβλητών μπορεί να αλλάξει (Moen et al., 1995). Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η διαβίωση σε μια υποβαθμισμένη γειτονιά μπορεί να σημαίνει περιορισμένα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και ψυχαγωγικές εγκαταστάσεις. Για έναν έφηβο, η ίδια γειτονιά μπορεί να σημαίνει αυξημένη πιθανότητα παρείσφρησης σε παραβατικές ομάδες συνομηλίκων (Wethington, 2005).

Στον ελληνικό χώρο, τα δεδομένα για τις επιπτώσεις της οικονομικής δυσχέρειας στην ψυχική υγεία και ευεξία των εφήβων συνάδουν με τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών. Συγκεκριμένα, έχει φανεί ότι ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες όπως κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές και διαταραχές της συμπεριφοράς στον εφηβικό πληθυσμό σχετίζονται με την εδραίωση της δύσκολης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στην Ελλάδα (Anagnostopoulos & Soumaki, 2013. Magklara et al., 2015). Επιπλέον, διαφαίνεται μια μείωση στους μέσους όρους της αυτοεκτίμησης των εφήβων σε σχέση με προηγούμενες μετρήσεις (Lazaratou, Stavropoulos, Charbilas, Soldatou & Dikeos, 2015). Το εύρημα αυτό συνάδει και τα αποτελέσματα στο διεθνή ερευνητικό χώρο τα οποία υπογραμμίζουν την

αρνητική επίπτωση των οικονομικών δυσκολιών (π.χ., χαμηλό εισόδημα, ανεργία) στην ψυχική υγεία και αυτοεκτίμηση των νέων (Butterworth, Rodgers, & Windsor 2009. Madianos et al. 2010. Paul & Moser, 2009. Stuckler et al. 2009). Ακόμη, σημειώνεται η ανάδυση εξαρτησιακών μορφών συμπεριφοράς (Anagnostopoulos & Soumaki, 2013. Siomos, Floros, Makris, Christou, & Hadjulis, 2013) και τα υψηλά επίπεδα άγχους (Kokkevi, Stavrou, Kanavou, & Fotiou, 2014. Magklara et al., 2010) ως απόρροια των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών στη χώρα μας.

Οι ερευνητές στο χώρο της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν εντοπίσει κάποιους παράγοντες που μπορούν να διαμεσολαβήσουν στη σχέση μεταξύ του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού προφίλ και της ψυχικής υγείας και ευεξίας, των συστατικών δηλαδή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, δίνοντας έμφαση σε εκείνους τους παράγοντες που λειτουργούν προστατευτικά (Garmezy 1993. Masten, 1994. Masten & Coatsworth 1998). Ο Garmezy (1993) αναγνωρίζει τρεις ευρύτερες τέτοιων παραγόντων: (α) η προσωπικότητα/τα χαρακτηριστικά του ατόμου όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτορρύθμιση/αυτοέλεγχος, η αυτεπάρκεια, η αισιοδοξία, οι στρατηγικές διαχείριση του στρες, το χιούμορ, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι γνωστικές ικανότητες, ικανότητες προσαρμογής σε διαφορετικές καταστάσεις, (β) τα οικογενειακά χαρακτηριστικά, όπως η συνοχή, οι κοινές αξίες, η υπομονή, η διαφωνία, η συνοχή των κανόνων, η τάξη και οι υποστηρικτικοί ενήλικες, και (γ) υποστηρικτικό δίκτυο, όπως η ευρύτερη οικογένεια. Όμως, σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να τονιστεί ο ελλιπής αριθμός ερευνών σχετικά με τους παράγοντες που μπορούν να διαμεσολαβήσουν στη σχέση οικονομικής δυσχέρειας και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών και εφήβων, ένα ερευνητικό κενό που θα προσπαθήσουμε να καλύψουμε με την εν λόγω έρευνα.

Οι επιπτώσεις της παγκόσμιας οικονομικής δυσχέρειας στη συνολική υγεία των παιδιών και των νέων σε ολόκληρο τον κόσμο, φαίνεται ότι παραμένουν ακόμη ασαφείς και

ποικίλουν ανάλογα με τη χώρα αναφοράς. Στην περίπτωση της Ελλάδας, ο χαρακτήρας της οικονομικής κρίσης, δεν έχει ακόμη αποσαφηνιστεί. Παρ' όλα αυτά, ένας αριθμός φορέων από την Ελλάδα και το εξωτερικό, μέσω της διενέργειας ερευνών, προσπάθησε να αναδείξει ορισμένες από τις πιο κρίσιμες επιπτώσεις της τρέχουσας κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, των εφήβων στην Ελλάδα. Η διεπιστημονική σύνδεση των δεδομένων αυτών, μπορεί να μας προσφέρει αρκετά αξιόλογες κατευθύνσεις, με σκοπό την άμεση χάραξη παρεμβάσεων, οι οποίες θα προστατεύουν ουσιαστικά τα δικαιώματα όλων των ομάδων και ειδικά των πιο ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού (Ακαλέστου & Δαφέρμος, 2016).

Οικονομική δυσχέρεια και σχολικό κλίμα

Η σύγχρονη παγκόσμια οικονομική ύφεση έχει έναν σημαντικό αντίκτυπο στις σχολικές κοινότητες. Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης σε σχέση με τα προηγούμενα έτη είναι όλο και περισσότερο εμφανείς και οι ανάγκες που αναδύονται είναι σε πολλαπλά επίπεδα. Οι ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες καθιστούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ιδιαίτερα ευάλωτα, δημιουργώντας ή και επιδεινώνοντας δυσκολίες και προβλήματα που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική επάρκεια και προσαρμογή (Ackerman & Brown, 2006. McConnell, Breitzkreuz, & Savage, 2011). Ωστόσο, είναι περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που διερευνά τη σχέση της οικονομικής δυσχέρειας με το σχολικό κλίμα.

Σύμφωνα με έρευνες διεθνών οργανισμών παρατηρούνται επιπτώσεις: α) στην λειτουργία του σχολείου λόγω μειωμένων κονδυλίων για την εκπαίδευση (ελλείψεις προσωπικού, μεγάλος αριθμός παιδιών στις τάξεις, ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, κτιριακές και άλλες ελλείψεις, θέματα ασφάλειας χώρου), β) στην σχολική καθημερινότητα

των παιδιών (π.χ., μειωμένη συμμετοχή σε πολιτιστικές και άλλες εκδηλώσεις) καθώς και γ) σημαντικές μειώσεις μισθών των εκπαιδευτικών και του προσωπικού της σχολικής κοινότητας (UNESCO, 2008. Unicef, 2007). Επίσης, έρευνες σε διεθνές επίπεδο αναδεικνύουν όλο και συχνότερα τις επιδράσεις της παγκόσμιας κοινωνικοοικονομικής κρίσης στην ψυχική ευεξία των μαθητών γενικά με επιπτώσεις στη σωματική (σωματικές ενοχλήσεις) και ψυχική υγεία των μαθητών (προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής συμπεριφοράς) (Office for Economic Cooperation and Development, 2009. UNICEF, 2007. Wahlbeck & McDaid, 2012).

Επιπρόσθετα, η εμπειρία της οικονομικής δυσχέρειας έχει συνδεθεί με την αίσθηση της ανασφάλειας και ανεπάρκειας, την αύξηση του επιπέδου στρες, τη σχολική διαρροή και την χαμηλή σχολική επίδοση, τα συναισθήματα ανησυχίας και φόβου και την έλλειψη αυτοπεποίθησης (Shelleby et al., 2014. Williams & Crockett, 2012. Hatzichristou, Lianos, & Lampropoulou, 2017). Επιπλέον, οι ερευνητές υποδεικνύουν έμμεσες συνέπειες της οικονομικής δυσχέρειας στην ποιότητα της διδασκαλίας και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο έργο τους (Harper & Jones, 2011. Yur'yev et al., 2013).

Στην Ελλάδα υπάρχουν ορισμένες μελέτες που επιχειρούν να διερευνήσουν τις συνέπειες των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών στην καθημερινή ζωή των μαθητών (π.χ., αθλητικές δραστηριότητες, ψώνια, χαρτζιλίκι, βιοτικό επίπεδο) και στη σχολική ζωή (συμμετοχή σε μαθησιακές/εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες στο σχολείο) (Hatzichristou & Lianos, 2016. Hatzichristou et al., 2017). Τα αποτελέσματα έδειξαν ελλείψεις στη σχολική υποδομή, ενώ, οι εκπαιδευτικοί τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιγράφουν ήδη αλλαγές στην καθημερινή ζωή των μαθητών τους λόγω της μείωσης του εισοδήματος των γονέων τους (π.χ., αδυναμία συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες ή παρακολούθηση μαθημάτων ξένων γλωσσών ή φροντιστηρίων), εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και οι

ίδιοι δηλώνουν ανεπαρκείς στο να στηρίζουν τους μαθητές τους (Αναγνωστόπουλος & Σουμάκη 2012. Hatzichristou et al., 2011, 2017. Kokkevi, Stavrou, Kanavou, Fotiou, & Richardson, 2017. Simou & Koutsogeorgou, 2014).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορεί να δράσουν ως παράγοντες επικινδυνότητας, αυξάνοντας την πιθανότητα για αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων, ή ως προστατευτικοί παράγοντες, μετριάζοντας την επίδραση των παραγόντων επικινδυνότητας (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000a,b). Υπάρχουν αρκετές μελέτες που αναδεικνύουν τον προστατευτικό ρόλο του σχολικού κλίματος στην εμφάνιση δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Loukas & Robinson, 2004). Οι Way, Reddy και Rhodes (2007) επισημαίνουν τη λειτουργία του σχολικού κλίματος ως προστατευτικού παράγοντα που μετριάζει την επίδραση ορισμένων παραγόντων επικινδυνότητας (Kuperminc et al., 2001. Loukas & Robinson, 2004. Thapa et al., 2012. Χατζηχρήστου, 2015).

Το σχολείο αποτελεί το πιο οργανωμένο σύστημα μέσα στο οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι περνούν τον περισσότερο χρόνο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους και συμβάλλει στην προαγωγή της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Επιπρόσθετα, το σχολείο αποτελεί μια ασφαλή βάση για όσα παιδιά βιώνουν δύσκολες καταστάσεις (Χατζηχρήστου, 2011, 2015). Ειδικότερα, το σχολείο, στο βαθμό που διαθέτει και ένα θετικό κλίμα, επιτυγχάνει δύο βασικούς στόχους: αφενός κινητοποιεί τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε πολλαπλά επίπεδα και ενισχύει τη δέσμευσή τους με αυτή και αφετέρου δημιουργεί ένα περιβάλλον που συντελεί στη μείωση ή και στην εξάλειψη των εμποδίων που παρουσιάζονται στο σχολικό ή ευρύτερο πλαίσιο (Austin, O'Malley, & Izu, 2011). Το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στη δημιουργία σχολείων που μπορούν να αποτελέσουν *ανθεκτικές κοινότητες* που παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα παιδιά και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της σχολικής τους προσαρμογής (Doll, Zucker, & Brehm, 2009. Henderson & Milstein, 2008). Επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι ένας σημαντικός ενήλικας στη ζωή του

παιδιού και του εφήβου και είναι σε θέση να συμβάλει στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής τους επάρκειας και προσαρμογής, καθώς και στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Με βάση τα παραπάνω, οι συνέπειες της οικονομικής δυσχέρειας στη σχολική κοινότητα σχετίζονται με ποικίλες διαστάσεις του σχολικού κλίματος, όπως η υποστήριξη της μάθησης, η σχολική εμπλοκή, οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, η κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη και το φυσικό περιβάλλον του σχολείου (Ackerman & Brown, 2006. Fowler, 2007). Επιπρόσθετα, οι επιπτώσεις της κρίσης στην ψυχική υγεία φαίνεται ότι αφορούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και επηρεάζουν τόσο την ψυχοκοινωνική και σχολική προσαρμογή των μαθητών όσο και την εκτιμώμενη ικανότητα των εκπαιδευτικών από τους ίδιους για την κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών (Hatzichristou, 2013, 2014. Χατζηχρήστου, 2012, 2013. Hatzichristou, et. al. 2014). Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται ο ρόλος του σχολικού κλίματος ως προστατευτικός παράγων της προσαρμογής των εφήβων στις δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, όπως αυτές που βιώνει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια (Bradley & Corwyn, 2002).

Προαγωγή θετικού σχολικού κλίματος και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στη σχολική κοινότητα

Στο πλαίσιο του σύγχρονου παγκόσμιου κοινωνικοοικονομικού γίνεσθαι, η οικοδόμηση ανθεκτικών συστημάτων, που θα στηρίζουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και θα προωθούν την υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους, συνιστά τόσο μια προτεραιότητα όσο και πρόκληση. Η αύξηση της συχνότητας των προβλημάτων ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, η οποία επιτείνεται λόγω της οικονομικής κρίσης σε παγκόσμιο επίπεδο, σε συνδυασμό με την ανεπαρκή παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, αναδεικνύει την αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής εναλλακτικών

πολυεπίπεδων παρεμβάσεων για την κάλυψη των ποικίλων αναγκών που αναδύονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας και την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων κυρίως στο επίπεδο της πρωτογενούς πρόληψης (Hatzichristou, 2013, 2014. Hatzichristou, et. al, 2012, 2014. Χατζηχρήστου, 2011, 2012, 2013. Χατζηχρήστου, 2011α,β,γ.

Οι σύγχρονες τάσεις στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας έχουν διαμορφώσει νέες προοπτικές στην εκπαίδευση και έτσι την τελευταία δεκαετία παρατηρείται αύξηση της εφαρμογής προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης στα σχολεία με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Το σχολείο δεν αποτελεί πλέον ένα πλαίσιο που εστιάζει αποκλειστικά στη μάθηση, αντιθέτως αποτελεί μία κοινότητα που νοιάζεται για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, μεριμνώντας για την προαγωγή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους μέσα από την δημιουργία ενός θετικού κλίματος. Στο πλαίσιο αυτό μια σημαντική παράμετρος της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί, πλέον, και η συναισθηματική και κοινωνική αγωγή, μέσα από προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης που απευθύνονται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό.

Εμπειρικά δεδομένα διεθνώς τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα και την αναγκαιότητα εφαρμογής των προγραμμάτων για την προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολικό πλαίσιο (Zins & Elias, 2006. Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2004). Μέσα από την κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή, οι μαθητές ενδυναμώνονται και αναπτύσσουν δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας, αξιοποιούν τις δυνατότητές τους και κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους, ενώ, αισθάνονται δημιουργικοί (Cohen, 2013).

Παράλληλα, η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων έχει καίρια σημασία και για την εξέλιξη των μαθητών σε επαρκείς ενήλικες και πολίτες του κόσμου (Masten & Coatsworth, 1998). Η εφαρμογή προγραμμάτων στο σχολείο που συμβάλλουν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας και στην ενίσχυση των προστατευτικών

παραγόντων φαίνεται ότι προετοιμάζουν τα παιδιά με τα κατάλληλα εφόδια για να αντεπεξέρχονται ικανοποιητικά στη σχολική ζωή αλλά και να αναπτύξουν δεξιότητες καθοριστικές για μια επιτυχημένη ενήλικη ζωή (Biglan, Flay, Embry, & Sandler, 2012. Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Με την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης οι μαθητές γίνονται πιο δεκτικοί απέναντι σε έννοιες όπως η διαφορετικότητα, ο αμοιβαίος σεβασμός, η κατανόηση απέναντι στο συνάνθρωπο, η ενσυναίσθηση. Άλλωστε μια δημοκρατική κοινωνία πρέπει να αντανakλά τον σεβασμό για τους άλλους, την ικανότητα συνεργασίας, το ενδιαφέρον για τη δικαιοσύνη και την εθελοντική και ενεργή συμμετοχή των μελών της (Michelli & Keiser, 2005). Έτσι, τίθενται οι βάσεις για τη δημιουργία υπεύθυνων και ευαισθητοποιημένων πολιτών, οι οποίοι θα είναι ικανοί να βιώνουν θετικά συναισθήματα, θα ενδιαφέρονται και θα συνεργάζονται για το κοινό καλό και θα προσφέρουν στην κοινωνία (Χατζηχρήστου, 2015).

Η εμφάνιση ποικίλων προβλημάτων στα παιδιά (π.χ., συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα στη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις, σχολική αποτυχία κ.ά.) συνδέεται συνήθως με την ύπαρξη περισσότερων παραγόντων κινδύνου σε πολλά από τα παραπάνω επίπεδα, ενώ, η επίδραση των παραγόντων αυτών θεωρείται μάλλον πολλαπλασιαστική παρά αθροιστική. Ομοίως, κάθε προστατευτικός παράγων μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη περισσότερων αρνητικών αποτελεσμάτων ή στην εμφάνιση θετικών (Masten et al., 2011). Έτσι, έχει παρατηρηθεί ότι πολλά παιδιά που εκτίθενται σε πολλαπλούς παράγοντες επικινδυνότητας, επιτυγχάνουν τελικά μια ομαλή ανάπτυξη και προσαρμογή, γεγονός το οποίο πιθανότατα συνδέεται με την παράλληλη ύπαρξη ατομικών ή περιβαλλοντικών προστατευτικών παραγόντων, όπως κοινωνικότητα, προσωπική αίσθηση επάρκειας και ελέγχου, καλή σχέση με τουλάχιστον έναν γονέα και υποστήριξη από κάποιο άτομο στο ευρύτερο οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον (συγγενή, φίλο, εκπαιδευτικό) (Masten, 2007). Μέσα από τη συστημική αυτή οπτική οι εκπαιδευτικοί μπορούν να

προσανατολιστούν στην αναγνώριση των δυνατών σημείων των μαθητών τους και σε προστατευτικούς παράγοντες του σχολείου (Morrison, Brown, D’Incau, & O’Farrell, 2006).

Οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν, επίσης, να αποτελέσουν «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες» παρέχοντας στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα παιδιά και συμβάλλοντας στη διευκόλυνση της θετικής ανάπτυξης και της σχολικής τους προσαρμογής (Doll, Zucker, & Brehm, 2009. Henderson & Milstein, 2008). Οι Doll, Zucker και Brehm (2009) πρότειναν ένα θεωρητικό μοντέλο για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας της σχολικής τάξης και τη δημιουργία θετικού κλίματος. Σύμφωνα με αυτό, οι τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: (α) ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, (β) ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, (γ) συμπεριφορικό αυτοέλεγχο, (δ) θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, (ε) θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και (στ) αποτελεσματική, στενή συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Οι Henderson και Milstein (2008), έχουν περιγράψει έξι παράγοντες που συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας και που συνθέτουν τον «τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας». Οι τομείς αυτοί είναι: (α) Ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, (β) Καθορισμός σαφών και ξεκάθαρων ορίων, (γ) Εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, (δ) Παροχή στήριξης και φροντίδας, (ε) Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές και σαφής έκφρασή τους και (στ) Παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι τρεις πρώτοι τομείς αποσκοπούν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, ενώ, οι τρεις τελευταίοι στοχεύουν στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων στο σχολικό περιβάλλον. Το μοντέλο παρέχει συγκεκριμένες κατευθύνσεις και οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή συγκεκριμένων δράσεων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Στην περίοδο της οικονομικής δυσχέρειας η εφαρμογή του εννοιολογικού πλαισίου για τον σχεδιασμό πολυεπίπεδων δράσεων που αφορούν στην προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα εμπεριέχει και τις βασικές διαστάσεις του μοντέλου διαχείρισης κρίσεων που σχεδιάστηκε στο Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας: Εκπαίδευση, Έρευνα και Εφαρμογές του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (το οποίο λειτουργεί στη Φιλοσοφική Σχολή από το 1999 ως κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας) δίνοντας έμφαση στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και του θετικού σχολικού κλίματος στη σχολική κοινότητα (Hatzichristou, et. al, 2010, 2011. Hatzichristou, Lampropoulou, & Lykitsakou, 2006. Hatzichristou & Lianos, 2016. Hatzichristou, Yfanti, & Georgouleas, 2012. Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκισάκου, & Λαμπροπούλου, 2009).

Βάσει των σύγχρονων εννοιολογικών προσεγγίσεων και συνδυάζοντας το μοντέλο ψυχικής ευεξίας με το μοντέλο παρέμβασης στην κρίση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα, το ευρύτερο project Συν-Φροντίζω (Connecting4caring–C4C). Το πολυεπίπεδο αυτό πρόγραμμα αποτέλεσε τη βάση για το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων με τις απαραίτητες προσαρμογές για τις ιδιαίτερες ψυχολογικές ανάγκες στη σχολική κοινότητα που αναδύθηκαν στο ελληνικό σχολείο σαν αποτέλεσμα της μακροχρόνιας οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα.

Το project Συν-Φροντίζω [Connecting for Caring-C4C/ www.connecting4caring.gr] αποτελεί ένα ευρύτερο πολυεπίπεδο πρόγραμμα πρόληψης, εκπαίδευσης και παρέμβασης. Με συντονισμένες δράσεις σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα, έχει ως στόχο την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας στη σχολική κοινότητα. Το project «Συν-Φροντίζω» Connecting for Caring (C4C Project) (www.connecting4caring.gr) αναπτύχθηκε από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΚΕΣΧΟΨΥ) (<http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr>) και επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος είναι η κ. Χρυσή (Σίσσυ) Χατζηχρήστου, Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας

του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το Project «Connecting4Caring» βασίζεται σε μια ολιστική προσέγγιση για την ενίσχυση της θετικής ανάπτυξης, προσαρμογής και στήριξης των παιδιών και των εφήβων στο σχολείο και στην οικογένεια και αναπτύχθηκε βάση: α) τις σύγχρονες τάσεις της σχολικής ψυχολογίας, β) το εννοιολογικό πλαίσιο που προκύπτει από σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, γ) το συνδυασμό του μοντέλου ευεξίας στη σχολική κοινότητα και του μοντέλου διαχείρισης κρίσεων που προτείνονται από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, δ) την ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας για τα χαρακτηριστικά και τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και την ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών και ε) τις καινοτόμες δράσεις και δραστηριότητες (για μαθητές και εκπαιδευτικούς) ειδικά σχεδιασμένες για τα εκάστοτε προγράμματα. Το Project αποσκοπεί στο συνδυασμό της επιστημονικής γνώσης, της έρευνας και της εφαρμογής στην πράξη, της παροχής χρήσιμων γνώσεων και της ανάδειξης καλών πρακτικών για όλους όσους ασχολούνται και ενδιαφέρονται για τα παιδιά (εκπαιδευτικούς, γονείς, στελέχη εκπαίδευσης, ειδικούς ψυχικής υγείας) αλλά και για τα ίδια τα παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Ο απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία ενός δικτύου σχολείων που *νοιιάζονται και φροντίζουν* ιδιαίτερα σε δύσκολες περιόδους σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Η ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων αποτελεί μία από τις βασικότερες δράσεις του ευρύτερου Project Συν-Φροντίζω (Connecting for Caring-C4C). Η ανάπτυξη και η εφαρμογή των προγραμμάτων στηρίζεται σε επιστημονική μεθοδολογία και εμπειρική έρευνα, καθώς και στη σύνδεση της θεωρίας και της έρευνας με την παρέμβαση και την επαγγελματική πρακτική. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, επίσης, η επιμόρφωση/εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις θεματικές ενότητες των προγραμμάτων και η παροχή κατευθύνσεων για την εφαρμογή αντίστοιχων δραστηριοτήτων στην τάξη. Σε κάθε επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μικρές ομάδες όπου

υλοποιούνται ειδικά σχεδιασμένες βιωματικές δραστηριότητες από την επιστημονική ομάδα του εκάστοτε προγράμματος. Παράλληλα παρέχεται ψυχολογική εποπτεία στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των προγραμμάτων στις τάξεις τους. Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο αποτελεί και η διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων (εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους), η οποία επιδρά καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης και τη διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων.

Κατά τα έτη 2012-2016 αναπτύχθηκαν και υλοποιήθηκαν τα ακόλουθα προγράμματα (<http://www.connecting4caring.gr/programmes/C4C>): α) το «Στηρί-Ζωντας» (2012), πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την ψυχολογική στήριξη των παιδιών στην περίοδο της οικονομικής κρίσης., β) το «ΕΜΕΙΣ» (Ενδιαφερόμαστε - Μοιραζόμαστε - Ενθαρρύνουμε - Συμμετέχουμε) (2012-2013), πρόγραμμα εξειδικευμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών και παρέμβασης στην τάξη για την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα, και γ) το «WeCARE» (**We Connect Accept Respect Empower**) (2012-2016) διεθνές πρόγραμμα εξ αποστάσεως εξειδικευμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών και παρέμβασης στην τάξη για την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα, σε σχολεία της Ελλάδας και σε τάξεις/σχολεία που διδάσκεται η ελληνική γλώσσα σε διάφορες χώρες.

Συμπερασματικά, τόσο οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης όσο και εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής, συναισθηματικής και πολιτικής αγωγής αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες τόσο για τη σχολική επίδοση όσο και για την προσαρμογή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μέσω σεμιναρίων επιμόρφωσης και εξειδικευμένης κατάρτισης μπορούν να αποτελέσουν τους φορείς της κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής, δίνοντας νέο περιεχόμενο στα μαθήματα που διδάσκονται στη σχολική τάξη. Δύνανται να δημιουργήσουν τις

κατάλληλες προϋποθέσεις και να ωθήσουν τους μαθητές στην έκφραση των συναισθημάτων τους, στην εφαρμογή κατάλληλων διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων και στην καλύτερη αντίληψη της οπτικής των άλλων, ενισχύοντας το θετικό κλίμα.

Τα αποτελεσματικά προγράμματα είναι πολυεπίπεδα και, ιδανικά, εφαρμόζονται σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Αυτό που χρειάζεται να αναδειχθεί είναι ότι οι παρεμβάσεις θα πρέπει να ενσωματώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, και να μην θεωρείται χωριστό ζήτημα ή θέμα (Weare, 2010). Το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να αφογκράζεται τις ανάγκες των μαθητών του, να αξιολογεί δυνατότητες και αδυναμίες και να διαμορφώνει ένα περιβάλλον που είναι ζεστό, που σέβεται, με αρχές και διακριτούς κανόνες, συμμετοχικό και δημιουργικό, βοηθώντας τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τα θετικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ψυχική υγεία και υγιή ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Weare, 2000, 2004. Morris & Casey, 2006).

Συνοψίζοντας, τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο γίνεται συζήτηση στην εκπαίδευση για θέματα που έχουν να κάνουν με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Είναι γεγονός ότι οι αλλαγές στην κοινωνία είναι ραγδαίες και μέσα σε αυτές τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, το σχολείο καλείται να αναλάβει έναν ρόλο, αυτόν του “σχολείου μάθησης”, ένα πολυδύναμο σχολείο το οποίο προωθεί τις διαδικασίες μάθησης των παιδιών αλλά, ταυτόχρονα μαθαίνει και το ίδιο, κάτι που σημαίνει ότι χρειάζεται να προσαρμόζεται στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές εξελίξεις, αλλά και να διαχειρίζεται τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτές. Το σχολείο αντιμετωπίζει σήμερα πολυάριθμες προκλήσεις (πολυπολιτισμικότητα, ανεργία γονέων, ενδοοικογενειακές δυσκολίες, κ.ά.). Με τα κατάλληλα, όμως, προγράμματα που στοχεύουν όχι μόνο στη μάθηση αλλά και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, θα υπάρξουν μακροπρόθεσμα οφέλη για την επιτυχία και την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο και στη μετέπειτα ζωή του. Το

προσωπικό του σχολείου και ιδίως οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχία του κάθε σχολείου, καθώς γίνονται οι διαμεσολαβητές μεταξύ ενός γοργά εξελισσόμενου κόσμου και των μαθητών που ετοιμάζονται να μπουν στον κόσμο αυτό.

Την περίοδο της οικονομικής κρίσης, οι περισσότερες έρευνες έχουν διεξαχθεί κυρίως από την παιδοψυχιατρική κοινότητα και εστιάζουν στην εμφάνιση ψυχοπαθολογίας ή διαταραχών σε παιδιά και εφήβους. Έπειτα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι αναφορικά με την οικονομική δυσχέρεια έχει διερευνηθεί ιδιαίτερα το πώς αυτή σχετίζεται με ορισμένες διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των εφήβων. Σχετικά με το σχολικό κλίμα έχουν εξεταστεί οι επιπτώσεις που έχει η οικονομική δυσχέρεια στην υλικοτεχνική υποδομή και τις κτηριακές εγκαταστάσεις των σχολείων. Επιπλέον, έχει εκτενώς διερευνηθεί ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στη προσαρμογή των εφήβων σε περιόδους οικονομικής δυσχέρειας.

Διαπιστώνεται επομένως, ένα κενό στη διερεύνηση της σχέσης της οικονομικής δυσχέρειας με τις ψυχολογικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος και έλλειψη εμπειρικών στοιχείων αναφορικά με το ρόλο του σχολικού κλίματος στη σχέση ανάμεσα στην οικονομική δυσχέρεια και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων μαθητών. Το κίνητρο, λοιπόν, για την παρούσα ερευνητική προσπάθεια έγκειται στο να διερευνηθεί η σχέση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής με τις τρέχουσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στον ελληνικό χώρο και ο ρόλος του σχολικού κλίματος στη δυναμική αυτή σχέση.

Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των εφήβων μέσα από μια πολυεπίπεδη θεώρηση, η διερεύνηση της δομής της έννοιας αυτής καθώς και η διερεύνηση της σχέσης της με άλλους ψυχολογικούς, κοινωνικοοικονομικούς (οικονομική δυσχέρεια) και δημογραφικούς παράγοντες.

Οι υπό μελέτη παράγοντες αφορούν σε ατομικούς παράγοντες (ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, υποκειμενική αίσθηση ευεξίας) και σε συστημικούς παράγοντες που σχετίζονται τόσο με το οικογενειακό περιβάλλον (οικονομική δυσχέρεια που βιώνει η οικογένεια και κατά συνέπεια ο βαθμός που δηλώνουν οι μαθητές ότι έχουν επηρεαστεί από την οικονομική δυσχέρεια σε ποικίλες διαστάσεις της καθημερινής και σχολικής τους ζωής) όσο και με το σχολικό περιβάλλον – σχολικό κλίμα (διαπροσωπικές, εκπαιδευτικές και οργανωτικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος) και τη σχολική επίδοση και τέλος σε δημογραφικές μεταβλητές (φύλο, τάξη φοίτησης, καταγωγή, ανεργία γονέων).

Ο βασικός ερευνητικός στόχος είναι η μελέτη των σχέσεων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής με ατομικούς και συστημικούς παράγοντες. Ωστόσο, τέθηκαν και επιμέρους ερευνητικοί στόχοι που αφορούσαν τη μελέτη της σχέσης των παραγόντων μεταξύ τους που θα συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση τους.

Από τη μελέτη της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας διατυπώθηκαν υποθέσεις σε σχέση με τους ερευνητικούς στόχους που τέθηκαν. Ωστόσο, υπήρξαν περιπτώσεις όπου τα αποτελέσματα των ερευνών είτε ήταν αντικρουόμενα, είτε δεν υπήρχαν ευρήματα σχετικά με τους στόχους της παρούσας έρευνας, οπότε δεν ήταν δυνατό να τεθούν συγκεκριμένες υποθέσεις, παρά μόνο ερευνητικά ερωτήματα.

Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται να υπάρξει θετική συσχέτιση των επιμέρους διαστάσεων της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας με τη θετική διάσταση της

υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και το σχολικό κλίμα, ενώ, παράλληλα αναμένεται αρνητική συσχέτιση με την αρνητική διάσταση της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και τις οικονομικές αντιξοότητες σε επίπεδο οικογένειας και ατόμου.

Ειδικότερα, όσον αφορά στη σχέση της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας αναμένεται να υπάρχει θετική σύνδεση μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται ότι οι διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας θα συνδέονται με τις δύο διαστάσεις (θετική και αρνητική διάσταση) που συνθέτουν την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας και οι οποίες είναι: η ικανοποίηση από τη ζωή (θετική διάσταση) και η αίσθηση ασθένειας (αρνητική διάσταση).

Οι διαστάσεις που συνιστούν το σχολικό κλίμα αναμένεται ότι θα συσχετίζονται θετικά με το σύνολο της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αλλά και με τις επιμέρους διαστάσεις αυτής. Ειδικότερα, αναμένεται οι οκτώ διαστάσεις του σχολικού κλίματος στο σύνολό τους να συνδέονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή.

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των διαστάσεων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και τις αντιλήψεις των εφήβων για την οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια αναμένεται ότι η οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια θα σχετίζεται με τη ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία και την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας των εφήβων και ότι θα τις προβλέπει αρνητικά με εξαίρεση την αρνητική διάσταση της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας.

Επίσης, όσον αφορά στους παράγοντες που σχετίζονται με τις δυσκολίες όπως τις αντιλαμβάνεται ο έφηβος στην καθημερινή και σχολική του ζωή λόγω οικονομικών αντιξοοτήτων, δεν υπάρχουν επαρκή ευρήματα που να επιβεβαιώνουν τη σύνδεσή τους με τις επιμέρους διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, καθιστώντας το παρόν ερώτημα αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας έρευνας. Αναμένεται όμως, η οικονομική δυσχέρεια

στην καθημερινή και σχολική ζωή του ατόμου να προβλέπει τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Μία επιπλέον υπόθεση είναι ότι τα αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν λόγω της οικονομικής αντιξοότητας που το άτομο βιώνει στην καθημερινότητά του, θα προβλέπουν αρνητικά τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Το αντίθετο αναμένεται να συμβαίνει με τα θετικά συναισθήματα.

Ακόμη, αναφορικά με το σχολικό κλίμα, δεν υπάρχουν επαρκή ευρήματα που να επιβεβαιώνουν τη σύνδεσή του με την οικονομική δυσχέρεια. Ως εκ τούτου, βασικός στόχος της παρούσας διατριβής είναι η διερεύνηση της συσχέτισης των δύο αυτών παραγόντων καθώς και αν η οικονομική δυσχέρεια προβλέπει τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος.

Επιπλέον, διαμορφώθηκε το ερώτημα σχετικά με το αν το σχολικό κλίμα δύναται να διαμεσολαβεί στη σχέση οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και στο άτομο με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή μετριάζοντας τις επιπτώσεις της οικονομικής δυσχέρειας.

Αναφορικά με τη σχολική επίδοση, αναμένεται ότι η σχολική επίδοση θα σχετίζεται θετικά με την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία και την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας. Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερος βαθμός ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας θα σχετίζεται με καλύτερη σχολική επίδοση και το αντίθετο. Επιπλέον, αναμένεται ότι η οικονομική δυσχέρεια θα προβλέπει αρνητικά τη σχολική επίδοση.

Στη συνέχεια, διερευνάται η διαφοροποίηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, τάξη φοίτησης, καταγωγή, ανεργία γονέων). Ειδικότερα, αναμένεται τα κορίτσια να σημειώνουν υψηλότερο βαθμό και σε όλες τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Ακόμη, αναμένεται να διαφοροποιείται ο βαθμός ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στους μαθητές ανάλογα με την τάξη φοίτησης. Επιπλέον, αναμένεται ότι οι έφηβοι με διαφορετική καταγωγή θα διαφέρουν ως προς το

βαθμό της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές.

Επιπρόσθετα, αναμένεται η ψυχοκοινωνική προσαρμογή να διαφοροποιείται ανάλογα με την ανεργία των γονέων, με τους μαθητές που οι γονείς τους είναι άνεργοι να εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε σχέση με τους μαθητές που οι γονείς τους εργάζονται. Τέλος, θα διερευνηθεί και η σχέση των ανεξάρτητων μεταβλητών ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 746 μαθητές που φοιτούσαν στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου). Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές από σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών. Πιο συγκεκριμένα οι σχολικές μονάδες επιλέχθηκαν μέσω καταλόγων σχολείων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, τα οποία ενημερώθηκαν με σχετική επιστολή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, έπειτα από σχετική άδεια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ήταν από τις ακόλουθες περιοχές με αλφαβητική σειρά: Άγιος Ιωάννης Ρέντη (200 μαθητές, 26,8%) Ζεφύρι (82 μαθητές, 11%), Ζωγράφου (353 μαθητές, 47,3%) και Νίκαια (111 μαθητές, 14,9%). Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα χαρακτηρίζεται ως συμπτωματικό (Παρασκευόπουλος, 1990). Στην έρευνα μπορούσαν να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν στην Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξη του Γυμνασίου των σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα και των οποίων οι γονείς συναίνεσαν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους σε αυτή.

Φύλο και τάξη φοίτησης. Από το σύνολο των μαθητών του δείγματος, 382 (51,2%) ήταν αγόρια και τα 352 (47,2%) κορίτσια. Εντούτοις, δεν υπάρχουν στοιχεία για το φύλο 12 (1,6%) μαθητών. Από τους 746 μαθητές το 35,4% (N=264) φοιτούσε στην Α΄ γυμνασίου, το 41,7% (N=311) στη Β΄ γυμνασίου και το 22,8% (N=170) φοιτούσε στη Γ΄ γυμνασίου, τη στιγμή κατά την οποία διενεργήθηκε η έρευνα (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1

Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος (N=746) ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης

Φύλο	Α' Γυμνασίου		Β' Γυμνασίου		Γ' Γυμνασίου		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Αγόρια	141	54,4	155	50,2	86	51,8	382	51,2
Κορίτσια	118	45,6	154	49,8	80	48,2	352	47,2
Σύνολο	259	100	309	100	166	100	734	98,4

Χρονολογία γέννησης. Οι περισσότεροι μαθητές (N=300, 40,2%) γεννήθηκαν το 2001, ενώ, από το σύνολο του δείγματος, 6 (0,8%) άτομα δεν έδωσαν απάντηση ως προς την ημερομηνία γέννησης (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2

Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος (N=746) ως προς την χρονολογία γέννησης/ηλικία

Χρονολογία γέννησης/ Ηλικία	f	%
18 ετών/1997	2	0,3
17 ετών/1998	4	0,5
16 ετών/1999	21	2,8
15 ετών/2000	174	23,3
14 ετών/2001	300	40,2
13 ετών/2002	239	32
Σύνολο	740	99,2

Καταγωγή. Από τους 746 μαθητές του συνολικού δείγματος, οι 587 (78,7%) μαθητές είχαν ελληνική καταγωγή και οι 154 (20,8%) μαθητές κατάγονταν από άλλη χώρα. Δεν υπάρχουν στοιχεία για την καταγωγή 5 (0,7%) μαθητών (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3

Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος (N=746) ως προς τη χώρα καταγωγής

Χώρα καταγωγής	<i>f</i>	%
Γηγενείς	587	78,7
Αλλοεθνείς	154	20,6
Σύνολο	741	99,3

Οι μαθητές αυτοί ανέφεραν ότι κατάγονται από διάφορες χώρες όπως η Ρωσία, Καζακστάν, Βουλγαρία, Ρουμανία, ενώ, οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι κατάγονται από την Αλβανία (N = 105, 14,1%).

Από τους μαθητές που κατάγονται από άλλη χώρα οι 121 (16,2% του συνολικού δείγματος και 74,7% των μαθητών ξένης καταγωγής) έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, ενώ, οι 39 (5,2% του συνολικού δείγματος και 24,1% των μαθητών ξένης καταγωγής) έχουν γεννηθεί σε άλλες χώρες (π.χ., Αλβανία, Ρωσία, Αίγυπτο, Ρουμανία, Καζακστάν, Βουλγαρία, κ.ά.) (βλ. Πίνακα 4). Δεν υπάρχουν στοιχεία για την χώρα γέννησης 2 (0,3% του συνολικού δείγματος και 1,2% των μαθητών ξένης καταγωγής) αλλοεθνών μαθητών.

Πίνακας 4

Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των αλλοεθνών μαθητών του δείγματος ως προς τη χώρα γέννησης

Χώρα γέννησης	<i>f</i>	%
Ελλάδα	121	16,2
Άλλη χώρα	39	5,2
Σύνολο	160	21,4

Γενικός βαθμός επίδοσης. Οι μαθητές ανέφεραν ότι αυτός κυμαίνεται από το 11 έως το 20. Πιο συγκεκριμένα, το 30,8% (N=230) βρισκόταν στην κατηγορία «Άριστα» έχοντας γενικό βαθμό από 18 έως 20, το 40,1% (N=300) είχε βαθμό από 15 έως 17, το 23,8% (N=177) βρισκόταν στην κατηγορία «Καλώς» έχοντας βαθμό από 12 έως 14 και μόλις το 2,1% (N=11) είχε μέσο όρο βαθμού 11 (βλ. Πίνακα 5). Δεν υπήρξε απάντηση από το 1,7% του δείγματος (N=13).

Πίνακας 5

Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος (N=746) ως προς τον γενικό βαθμό επίδοσης

Γενικός βαθμός επίδοσης	f	%
20/ «Άριστα»	16	2,1
19/ «Άριστα»	105	14,1
18/ «Άριστα»	109	14,6
17/ «Λίαν Καλώς»	116	15,5
16/ «Λίαν Καλώς»	92	12,3
15/ «Λίαν Καλώς»	92	12,3
14/ «Καλώς»	84	11,3
13/ «Καλώς»	56	7,5
12/ «Καλώς»	37	5
11/ «Σχεδόν Καλώς»	16	2,1
Σύνολο	723	96,9

Μορφωτικό επίπεδο γονέων. Οι περισσότεροι γονείς φαίνεται ότι ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Πανεπιστημίου, ενώ, τα μικρότερα ποσοστά για τους γονείς αφορούσαν στους απόφοιτους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Πίνακα 6). Συγκεκριμένα, όσον αφορά στους πατέρες, 53 (37,1%) μαθητές είχαν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 122 (16,4%) μαθητές είχαν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου, 265 (35,5%) μαθητές είχαν πατέρα απόφοιτο Λυκείου, 141 (18,9%) μαθητές είχαν πατέρα απόφοιτο Ανώτερης

Τεχνολογικής Σχολής και 152 (20,4%) μαθητές είχαν πατέρα απόφοιτο Πανεπιστημίου. Δεν υπάρχουν στοιχεία για το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα 13 (1,7%) μαθητών.

Όσον αφορά στις μητέρες των μαθητών του δείγματος, 50 (6,7%) μαθητές είχαν μητέρα απόφοιτη Δημοτικού, 105 (14,1%) μαθητές είχαν μητέρα απόφοιτη Γυμνασίου, 251 (33,6%) μαθητές είχαν μητέρα απόφοιτη Λυκείου, 117 (15,7%) είχαν μητέρα απόφοιτη Ανώτερης Τεχνολογικής Σχολής και 215 (28,8%) μαθητές είχαν μητέρα απόφοιτη Πανεπιστημίου. Δεν υπάρχουν στοιχεία για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας 8 (1,1%) μαθητών.

Πίνακας 6

Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές) των μαθητών του δείγματος (N=746) ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας

Μορφωτικό επίπεδο	Πατέρας		Μητέρα	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Δημοτικό	53	7,1	50	6,7
Γυμνάσιο	122	16,4	105	14,1
Εξατάξιο Γυμνάσιο-Λύκειο	265	35,5	251	33,6
Ανώτερη-Τεχνολογική Σχολή	141	18,9	117	15,7
Πανεπιστήμιο	152	20,4	215	28,8
Σύνολο	733	98,3	738	98,9

Εργασία γονέων. Από τον Πίνακα 7 παρατηρούμε πως το χρόνο της παρούσας έρευνας, το 83,4% (N=622) των πατέρων και το 65,4% (N=488) των μητέρων εργαζόταν, ενώ, το 13% (N=97) των πατέρων και το 30,3% (N=226) των μητέρων ήταν άνεργοι.

Πίνακας 7

Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές) των μαθητών του δείγματος (N=746) ως προς την εργασία των γονέων

Εργασία γονέων	Πατέρας		Μητέρα	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Εργαζόμενος/η	622	83.4	488	65.4
Άνεργος/η	97	13	226	30.3
Σύνολο	719	96,4	714	95,7

Χρόνια ανεργίας γονέων. Από το σύνολο των μαθητών, 21 μαθητές (2,8%) δήλωσαν ότι ο πατέρας τους είναι άνεργος έως και 6 μήνες, ενώ, το αντίστοιχο ποσοστό των μητέρων είναι 3,5% (N=26). Επίσης, 17 μαθητές (2,3) δήλωσαν ότι τόσο ο πατέρας τους όσο και η μητέρα τους είναι άνεργοι από 7 μήνες έως 1 έτος. Επιπλέον, 15 μαθητές (2%) ανέφεραν ότι ο πατέρας τους είναι άνεργος 1 έτος έως 2 έτη, ενώ, το αντίστοιχο ποσοστό για τις μητέρες ήταν 2,5% (N=19). Τέλος, οι πατέρες 28 μαθητών (3,8%) είναι άνεργοι για πάνω από 2 έτη, ενώ, το ποσοστό για τις μητέρες είναι μεγαλύτερο καθώς 98 μαθητές (13,1%) δήλωσαν ότι οι μητέρες τους είναι άνεργες από 2 έτη και πάνω (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8

Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές) των μαθητών του δείγματος (N=746) ως προς τα χρόνια ανεργίας των γονέων

Χρόνια ανεργίας γονέων	Πατέρας		Μητέρα	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ανεργία 0-6 μήνες	21	2,8	26	3,5
Ανεργία 7 μήνες-1 έτος	17	2,3	17	2,3
Ανεργία 1-2 έτη	15	2	19	2,5
Ανεργία 2 έτη και πάνω	28	3,8	98	13,1
Σύνολο	81	10,9	160	21,4

Επάγγελμα γονέων. Το 41,2% των μαθητών ανέφεραν ότι ο πατέρας τους είναι ιδιωτικός υπάλληλος και ακολουθεί το 28,6% των μαθητών που ανέφεραν ότι ο πατέρας τους είναι ελεύθερος επαγγελματίας. Υπήρξαν 102 (13,7%) ελλιπή στοιχεία για την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα (βλ. Πίνακα 9).

Όσον αφορά στο επάγγελμα των μητέρων των μαθητών, 243 (32,6%) μαθητές ανέφεραν ότι η μητέρα τους είναι ιδιωτικός υπάλληλος και 136 (18,2%) μαθητές ανέφεραν ότι η μητέρα τους είναι ελεύθερος επαγγελματίας (βλ. Πίνακα 9). Ακολουθεί η κατανομή των γονέων των μαθητών του δείγματος, σύμφωνα με την επαγγελματική τους κατάσταση και το επάγγελμα που ασκούν.

Πίνακας 9

Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές) των μαθητών του δείγματος (N=746) ως προς την εργασία γονέων

Επάγγελμα γονέων	Πατέρας		Μητέρα	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Δημόσιος Υπάλληλος	97	13	116	15,5
Ιδιωτικός Υπάλληλος	307	41,2	243	32,6
Ελεύθερος Επαγγελματίας	213	28,6	136	18,2
Οικιακά	1	0,1	103	13,8
Συνταξιούχος	12	1,6	11	1,5
Σύνολο	630	84,5	609	81,6

Οικογενειακή κατάσταση. Οι γονείς των 601 μαθητών (80,6 %) είναι παντρεμένοι, των 80 μαθητών (10,7 %) οι γονείς είναι διαζευγμένοι, των 18 μαθητών (2,4 %) οι πατέρες έχουν προχωρήσει σε δεύτερο γάμο, των 22 μαθητών (2,9 %) οι μητέρες έχουν προχωρήσει σε δεύτερο γάμο και των 21 μαθητών (2,8 %) ο πατέρας απεβίωσε (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10

Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος (N=746) ως προς την οικογενειακή κατάσταση των γονέων

Οικογενειακή κατάσταση	<i>f</i>	%
Παντρεμένοι	601	80,6
Χωρισμένοι/ Διαζευγμένοι	80	10,7
Δεύτερος γάμος πατέρα	18	2,4
Δεύτερος γάμος μητέρας	22	2,9
Θάνατος πατέρα	21	2,8
Σύνολο	742	99,5

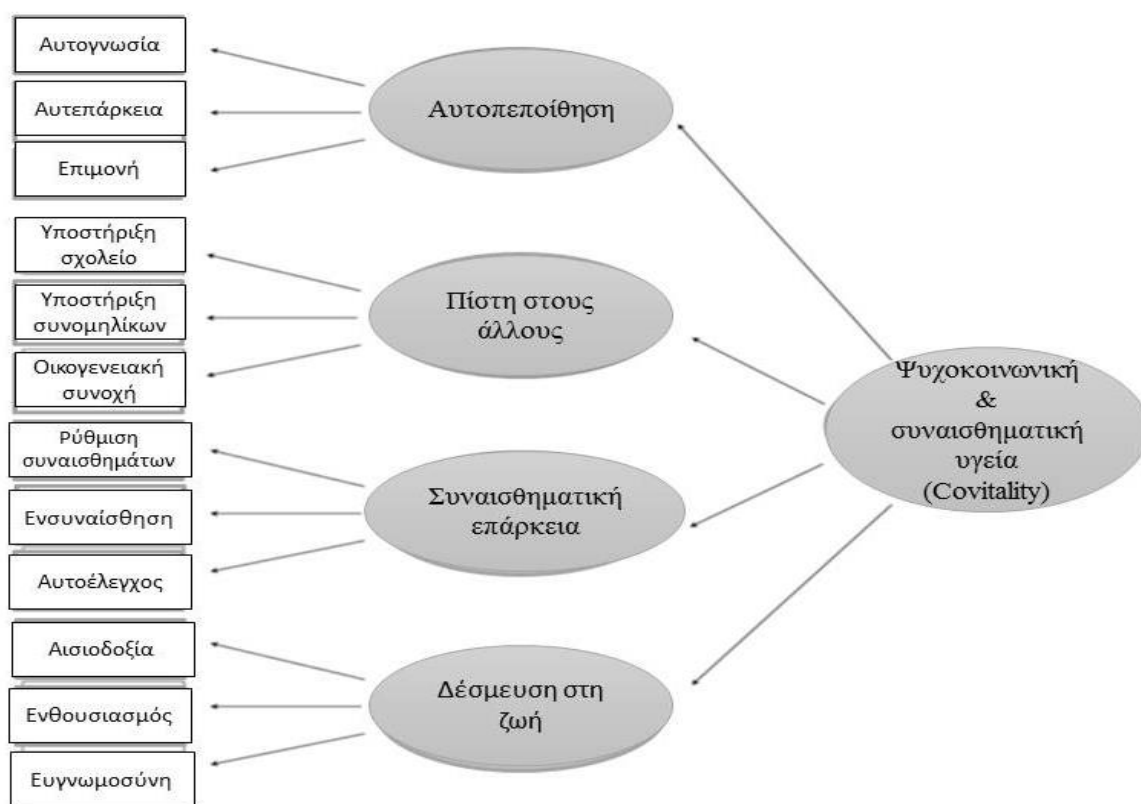
Μέσα συλλογής δεδομένων

Social Emotional Health Survey-Secondary (Ερωτηματολόγιο Ψυχοκοινωνικής και Συναισθηματικής Υγείας – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Για να εξετάσουμε τις διαστάσεις των αντιλήψεων της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας μαθητών γυμνασίου χρησιμοποιήθηκε η εν λόγω κλίμακα που κατασκευάστηκε στο International Center School-Based Youth Development του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας (Santa Barbara University of California). Η κλίμακα Social Emotional Health Survey-Secondary (Furlong, You, Renshaw, O'Malley, & Rebelez, 2013. Furlong, You, Renshaw, Smith, & O'Malley, 2013) μεταφράστηκε στα ελληνικά και μεταφράστηκε ξανά στα αγγλικά, ώστε να επιτευχθεί η ακριβής μεταφορά στην ελληνική γλώσσα (μέθοδος της αντίστροφης μετάφρασης).

Πρόκειται για μια σειρά 37 κλειστών ερωτήσεων-δηλώσεων που αξιολογούν την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 1-30 δίνονται με μια τετράβαθμη κλίμακα (σχεδόν καθόλου «1», λίγο «2», αρκετά «3», πολύ «4»). Οι

απαντήσεις στις ερωτήσεις 31-37 δίνονται με μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (σχεδόν καθόλου «1», λίγο «2», αρκετά «3», πολύ «4» και πάρα πολύ «5»).

Οι ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται σε 12 δομικά στοιχεία/παράγοντες (building blocks) από τους οποίους προκύπτουν 4 διαστάσεις (first-order domains). Συγκεκριμένα, οι 12 παράγοντες είναι οι ακόλουθοι: διαχείριση συναισθημάτων, αυτοέλεγχος, ενσυναίσθηση, αισιοδοξία, ενθουσιασμός, ευγνωμοσύνη, αυτογνωσία, αυτεπάρκεια, επιμονή, οικογενειακή συνοχή, υποστήριξη από τους συνομηλίκους και υποστήριξη από το σχολείο. Οι 4 διαστάσεις είναι η *Συναισθηματική επάρκεια*, η *Δέσμευση στη ζωή*, η *Αυτοπεποίθηση* και η *Πίστη στους άλλους*, από τους οποίους προκύπτει ένας τομέας δευτέρου επιπέδου (second-order meta-construct) (γενική διάσταση) που είναι η *Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία* (Covitality) (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Θεωρητικό μοντέλο και μοντέλο μέτρησης της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.

Οι βαθμοί που έχει συγκεντρώσει κάθε μαθητής (από 37-150 βαθμούς) σε καθεμία από τις 4 διαστάσεις, αθροίζονται προκειμένου να εξαχθεί ένας γενικός δείκτης που να εκφράζει συνολικά το επίπεδο της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας του κάθε μαθητή, η γενική διάσταση *Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία* όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω.

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι παράγοντες που προτείνουν οι συγγραφείς και υπολογίστηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας. Πιο συγκεκριμένα, η διάσταση *Συναισθηματική επάρκεια* (Emotional competence) αντιστοιχεί στα ερωτήματα 19-27 και αποτελείται από τους εξής 3 παράγοντες: διαχείριση συναισθημάτων (Emotion regulation), αυτοέλεγχος (Self-control) και ενσυναίσθηση (Empathy). Παραδείγματα ερωτήσεων που αντιστοιχούν στη διάσταση *Συναισθηματική επάρκεια* είναι: «όταν κάνω ένα λάθος το παραδέχομαι», «προσπαθώ να καταλάβω πως νιώθουν και σκέφτονται οι άλλοι άνθρωποι», «νιώθω άσχημα όταν κάποιος/α πληγώνεται». Ο δείκτης Cronbach's α για την συγκεκριμένη διάσταση είναι 0,66. Η επόμενη διάσταση *Δέσμευση στη ζωή* (Engaged living) αντιστοιχεί στα ερωτήματα 28-37 και αποτελείται από 3 παράγοντες: αισιοδοξία (Optimism), ενθουσιασμός (Zest) και ευγνωμοσύνη (Gratitude). Παραδείγματα ερωτήσεων που συνιστούν τη διάσταση *«Δέσμευση στη ζωή»* είναι «γενικά, προσδοκώ ότι θα μου συμβούν περισσότερο ευχάριστα παρά δυσάρεστα πράγματα», «έχω τόσα πολλά στη ζωή για τα οποία νιώθω ευχαριστημένος/η», «είμαι ευγνώμων σε πολλούς ανθρώπους». Ο δείκτης Cronbach's α είναι 0,87. Η διάσταση *«Αυτοπεποίθηση»* (Belief-in-self) αντιστοιχεί στις ερωτήσεις 1-9 και περιλαμβάνει τους παράγοντες: αυτογνωσία (Self-awareness), αυτεπάρκεια (Self-efficacy), επιμονή (persistence). Παραδείγματα της εν λόγω διάστασης είναι τα εξής: «μπορώ να λύνω τα προβλήματά μου», «αναγνωρίζω τα συναισθήματα και τις αλλαγές στη διάθεσή μου», «προσπαθώ να απαντώ σε όλες τις ερωτήσεις στην τάξη». Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για αυτή την διάσταση είναι 0,64. Η τέταρτη διάσταση *Πίστη στους άλλους* (Belief-in-

others) περιλαμβάνει τους παράγοντες οικογενειακή συνοχή (Family coherence), υποστήριξη από τους συνομηλίκους (Peer support) και υποστήριξη από το σχολείο (School support) και αποτελείται από εννέα ερωτήματα που αντιστοιχούν στις ερωτήσεις 10-18. Παραδείγματα της διάστασης *Πίστη στους άλλους* είναι: «στο σχολείο μου, υπάρχει ένας καθηγητής ή κάποιος ενήλικας που θέλει πάντα να κάνω το καλύτερο που μπορώ», «έχω ένα φίλο/η στην ηλικία μου που με στηρίζει όταν περνάω δύσκολα», «τα μέλη της οικογένειάς μου είναι δεμένα μεταξύ τους». Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α είναι 0,73. Οι τέσσερις διαστάσεις συνιστούν τη γενική διάσταση του ερωτηματολογίου, που είναι η *Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία* (Covitality) όπου $\alpha = 0,86$.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο Social Emotional Health Survey – Secondary έχει ήδη μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες παγκοσμίως (π.χ., ισπανικά, κορεάτικα, ιαπωνικά, τουρκικά) και έχει χρησιμοποιηθεί για ερευνητικούς σκοπούς αλλά και εμπειρικά ως εργαλείο ανίχνευσης και έγκαιρου εντοπισμού δυσκολιών στην ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου (Ito, Smith, You, Shimoda, & Furlong, 2015. Lee, You, & Furlong, 2015. Rodriguez-Jimenez et al., 2017. Telef & Furlong, 2017).

Berne Questionnaire of Subjective Well-Being/Youth Form (BSW/Y)

(Ερωτηματολόγιο για την Υποκειμενική Αίσθηση Ευεξίας / Κλίμακα Εφήβων). Για την αξιολόγηση της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας των εφήβων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Berne Questionnaire of Subjective Well-Being/Youth Form (BSW/Y) των Grob, Luthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon, & Wearing (1991). Σύμφωνα με τα ψυχομετρικά στοιχεία που παραθέτουν οι κατασκευαστές τους το ερωτηματολόγιο έχει ικανοποιητικά ψυχομετρικά κριτήρια ως προς την αξιοπιστία. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας κυμαίνεται από 0,60 έως 0,85, ενώ, η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων κυμαίνεται από 0,65 έως το 0,79 (Grob et al. 1991). Στο δείγμα της παρούσας έρευνας ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας

Cronbach's α για το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας των εφήβων ήταν 0,71. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο έχει χορηγηθεί και σε παλαιότερες έρευνες σε Έλληνες εφήβους όπου ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α κυμαινόταν από 0,71 μέχρι και 0,79 (Λαμπροπούλου, 2008).

Σύμφωνα με τη δομή που προτείνουν οι κατασκευαστές του, το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 39 προτάσεις και περιλαμβάνει δύο ευρύτερες διαστάσεις οι οποίες αποτελούν τις δύο διαστάσεις της ευεξίας. Η πρώτη διάσταση *Ικανοποίηση* (23 προτάσεις, $\alpha = 0,85$) περιγράφει τη θετική διάσταση της ευεξίας και περιλαμβάνει τέσσερις παράγοντες: Θετική στάση απέναντι στη ζωή (8 προτάσεις, $\alpha = 0,82$), Αυτοεκτίμηση (5 προτάσεις, $\alpha = 0,69$), Ικανοποίηση από τη ζωή (5 προτάσεις, $\alpha = 0,83$), (Έλλειψη) Καταθλιπτική διάθεση (5 προτάσεις, $\alpha = 0,81$).

Ο παράγων της *Θετικής στάσης απέναντι στη ζωή* αποτελείται από 8 προτάσεις οι οποίες αξιολογούν το πόσο θετικά διάκινται οι έφηβοι απέναντι στη ζωή τους. Στον παράγοντα αυτό περιλαμβάνονται ερωτήσεις όπως: «Ό,τι κι αν συμβεί, μπορώ να δω τη θετική πλευρά των πραγμάτων», «Η ζωή μου έχει νόημα» και «Το μέλλον μου φαίνεται να είναι καλό».

Ο παράγων της *Αυτοεκτίμησης* αποτελείται από 5 προτάσεις που μετρούν κατά πόσο οι έφηβοι αξιολογούν θετικά ή όχι τον εαυτό τους αλλά και γενικότερα τη ζωή τους και τις προοπτικές που έχουν για το μέλλον. Παραδείγματα προτάσεων του εν λόγω παράγοντα είναι τα ακόλουθα: «Τα καταφέρνω τόσο καλά όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι», «Η ζωή μου έχει τόση αξία όσο και η ζωή των άλλων ανθρώπων».

Ο παράγων της *Ικανοποίησης από τη ζωή* περιλαμβάνει 5 προτάσεις οι οποίες αξιολογούν κατά πόσο ο έφηβος έχει νιώσει το τελευταίο διάστημα σε κάποιο βαθμό ικανοποίηση και χαρά εξαιτίας διάφορων καταστάσεων. Ενδεικτικά παραδείγματα προτάσεων του παράγοντα αυτού αποτελούν τα εξής: «Κατά τη διάρκεια των τελευταίων

εβδομάδων ένιωθες ευχαριστημένος/η επειδή κατάφερες να κάνεις κάτι», «Κατά τη διάρκεια των τελευταίων εβδομάδων ένιωθες ότι αντιμετώπισες με επιτυχία οποιοδήποτε πρόβλημα», «Κατά τη διάρκεια των τελευταίων εβδομάδων ένιωθες ευχαριστημένος/η επειδή άλλοι άνθρωποι σε συμπάθησαν».

Ο παράγων της (Έλλειψης) *Καταθλιπτικής διάθεσης* εκτιμάται με 5 προτάσεις και αξιολογεί το βαθμό στον οποίο ο έφηβος βιώνει μια αρνητική διάθεση και αρνητικά συναισθήματα για διάφορους τομείς της ζωής του. Στον παράγοντα αυτό περιλαμβάνονται προτάσεις του τύπου: «Δεν απολαμβάνω τίποτα πια», «Θεωρώ ότι η ζωή μου δεν έχει ενδιαφέρον», «Δεν έχω διάθεση να κάνω τίποτα».

Η δεύτερη διάσταση *Αίσθηση ασθένειας* (16 προτάσεις, $\alpha = 0,74$) αξιολογεί την αρνητική διάσταση της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και περιλαμβάνει τους παράγοντες *Προβλήματα* (8 προτάσεις, $\alpha = 0,76$) και *Σωματικά προβλήματα* (8 προτάσεις, $\alpha = 0,85$).

Ο παράγων *Προβλήματα* μετράται με 8 προτάσεις και αναφέρεται σε διάφορες καταστάσεις που πιθανώς να αντιμετώπισε ο έφηβος το τελευταίο διάστημα και αξιολογεί το κατά πόσο του προκάλεσαν κάποια ανησυχία και σε ποιο βαθμό. Παραδείγματα προτάσεων του εν λόγω παράγοντα αποτελούν τα εξής: «Πόσο συχνά τις τελευταίες εβδομάδες προβληματίστηκες/ανησύχησες εξαιτίας προβλημάτων που είχες με άλλους ανθρώπους;», «Πόσο συχνά τις τελευταίες εβδομάδες προβληματίστηκες/ανησύχησες εξαιτίας των σχέσεών σου με τους φίλους σου;», «Πόσο συχνά τις τελευταίες εβδομάδες προβληματίστηκες/ανησύχησες εξαιτίας οικονομικών προβλημάτων;».

Ο παράγων *Σωματικά προβλήματα* αποτελείται από 8 προτάσεις οι οποίες αναφέρονται στην εκδήλωση προβλημάτων και δυσκολιών που μπορεί να βιώνει ο έφηβος σε σχέση με την υγεία του. Ο παράγων αυτός περιλαμβάνει ερωτήματα όπως: «Κατά τη διάρκεια των τελευταίων εβδομάδων ένιωσες ταχυκαρδία ή πόνους στην καρδιά», «Κατά τη διάρκεια των τελευταίων εβδομάδων δεν μπορούσες να κοιμηθείς», «Κατά τη διάρκεια των

τελευταίων εβδομάδων ένιωσες άρρωστος/η και δεν μπορούσες να εργαστείς ή να πας σχολείο;».

Οι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν κατά πόσο συμφωνούν με τις προτάσεις χρησιμοποιώντας μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που εκτείνεται από το 1 «διαφωνώ απόλυτα» έως το 5 «Συμφωνώ απόλυτα» ή από το «ποτέ» (1) έως το «πολύ συχνά» (5) ανάλογα με την ερώτηση.

California Healthy Kids Survey (CHKS) - School Climate Module

Supplementary (Ερωτηματολόγιο Σχολικού Κλίματος). Για να μελετηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με το σχολικό κλίμα χρησιμοποιήθηκε το School Climate Module Supplementary που κατασκευάστηκε στο International Center School-Based Youth Development του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας (Santa Barbara University of California) και αποτελεί μέρος της California School Climate, Health, and Learning Survey (Cal-SCHLS) System. Το αρχικό ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά και μεταφράστηκε ξανά στα αγγλικά, ώστε να επιτευχθεί η ακριβής μεταφορά στην ελληνική γλώσσα (μέθοδος της αντίστροφης μετάφρασης).

Αποτελείται από 56 ερωτήματα κλειστού τύπου τα οποία τα οποία αξιολογούν 8 επιμέρους διαστάσεις του σχολικού κλίματος: *Δέσμευση για μάθηση, Μαθησιακή υποστήριξη, Πειθαρχία και τήρηση των σχολικών κανόνων, Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, Πρόληψη εκφοβισμού, Σεβασμός για τη διαφορετικότητα, Φυσικό περιβάλλον του σχολείου*. Οι απαντήσεις δίνονται με πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (διαφωνώ απόλυτα «1», διαφωνώ «2», ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ «3», συμφωνώ «4» και συμφωνώ απόλυτα «5»). Ειδικότερα, ζητήθηκε από τους μαθητές να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με το περιεχόμενο των σχετικών με το σχολείο τους ερωτημάτων. Η συνολική βαθμολογία για κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου αποτελεί συνάρτηση του αριθμού των προτάσεων που αυτή περιέχει. Στην έρευνα αυτή

χρησιμοποιήθηκαν οι παράγοντες που προτείνουν οι κατασκευαστές και υπολογίστηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας.

Στο δείγμα της παρούσας έρευνας ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των διαστάσεων του σχολικού κλίματος ήταν $\alpha = 0,95$. Επιπλέον, υπολογίστηκε ξεχωριστά ο συντελεστής αξιοπιστίας για κάθε μία από τις οκτώ διαστάσεις του ερωτηματολογίου. Η πρώτη διάσταση *Δέσμευση για μάθηση* ($\alpha = 0,85$) απαρτίζεται από έξι προτάσεις και διερευνά το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή και σχολική ζωή και το κίνητρο για μάθηση. Ενδεικτικά παραδείγματα προτάσεων της εν λόγω διάστασης αποτελούν τα εξής: «Οι μαθητές/τριες προσέχουν την ώρα του μαθήματος», «Οι μαθητές/τριες παραδίδουν τις εργασίες στην ώρα τους», «Οι μαθητές/τριες σε αυτό το σχολείο έχουν όρεξη να μάθουν» και «Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να πετύχουν καλούς βαθμούς». Η δεύτερη διάσταση του σχολικού κλίματος αναφέρεται στη *Μαθησιακή υποστήριξη* ($\alpha = 0,90$) που λαμβάνουν οι μαθητές στο σχολείο και αποτελείται από 11 ερωτήματα, τέσσερα από αυτά εντάσσονται στην υποκατηγορία κλίμακα υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς. Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει ερωτήματα που διερευνούν τις υποστηρικτικές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως την ύπαρξη ενθαρρυντικής ανατροφοδότησης, ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και την ενίσχυση της αυτόνομης σκέψης. Ενδεικτικά παραδείγματα προτάσεων αυτής της διάστασης αποτελούν τα εξής: «Οι ενήλικες σε αυτό το σχολείο με ενθαρρύνουν να μελετήσω πολύ έτσι ώστε να πετύχω στο πανεπιστήμιο ή στην εργασία που θα επιλέξω», «Οι καθηγητές/τριες κάνουν ό,τι μπορούν για να βοηθήσουν τους μαθητές» και «Οι καθηγητές/τριες δίνουν στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να συμμετέχουν στις συζητήσεις και δραστηριότητες της τάξης». Η διάσταση *Πειθαρχία και τήρηση των σχολικών κανόνων* ($\alpha = 0,73$) απαρτίζεται από 14 ερωτήματα και εξετάζει την ύπαρξη ή μη σαφών κανόνων και τη συνέπεια στην εφαρμογή τους από το προσωπικό του σχολείου. Η συγκεκριμένη διάσταση χωρίζεται σε τρεις

επιμέρους κατηγορίες, την ύπαρξη ενός περιβάλλοντος σεβασμού και δικαιοσύνης, την αυστηρότητα και πειθαρχία και τη σαφήνεια των σχολικών κανόνων. Ενδεικτικά παραδείγματα προτάσεων της εν λόγω διάστασης αποτελούν τα εξής: «Οι ενήλικες σε αυτό το σχολείο συμπεριφέρονται σε όλους τους μαθητές με σεβασμό», «Όλοι οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται δίκαια όταν παραβιάζουν τους κανόνες», «Οι κανόνες σε αυτό το σχολείο γίνονται ξεκάθαροι στους μαθητές/τριες» και «Οι κανόνες σε αυτό το σχολείο είναι πολύ αυστηροί». Η επόμενη διάσταση, *Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους* ($\alpha = 0,83$) περιλαμβάνει πέντε ερωτήματα που εξετάζουν την ύπαρξη υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Ενδεικτικά παραδείγματα ερωτήσεων της διάστασης αποτελούν τα εξής: «Οι μαθητές/τριες νοιάζονται ο ένας για τον άλλο», «Οι μαθητές/τριες τα πηγαίνουν καλά μεταξύ τους» και «Οι μαθητές/τριες ευχαριστιούνται να συνεργάζονται μεταξύ τους στις εργασίες της τάξης». Η πέμπτη διάσταση, η *Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη* ($\alpha = 0,83$), αποτελείται από έξι ερωτήματα, τα οποία αναφέρονται στην ύπαρξη ορισμένων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (ενσυναίσθηση, ανάληψη προσωπικής ευθύνης, συναισθηματική ρύθμιση, επίλυση συγκρούσεων). Ενδεικτικά παραδείγματα προτάσεων της εν λόγω κλίμακας είναι τα εξής: «Οι μαθητές/τριες συχνά ανταμείβονται για την καλή τους συμπεριφορά», «Αυτό το σχολείο ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να ενδιαφέρονται για το πώς νιώθουν οι άλλοι» και «Αυτό το σχολείο ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να καταλάβουν πώς σκέφτονται και νιώθουν οι άλλοι». Η έκτη διάσταση, *Πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού* ($\alpha = 0,74$) απαρτίζεται από πέντε ερωτήματα. Ενδεικτικά παραδείγματα ερωτήσεων της εν λόγω διάστασης αποτελούν τα εξής: «Αν ένας άλλος μαθητής/τρια με εκφόβιζε, θα το έλεγα σε έναν από τους καθηγητές/τριες ή σε κάποιον από το προσωπικό του σχολείου», «Οι καθηγητές/τριες κάνουν ξεκάθαρο στους μαθητές ότι ο εκφοβισμός δεν είναι ανεκτός» και «Αν πω σε έναν καθηγητή/τρια ότι κάποιος με εκφοβίζει, ο καθηγητής/τρια θα κάνει κάτι για να βοηθήσει». Επιπλέον, η διάσταση *Σεβασμός στη διαφορετικότητα* περιλαμβάνει έξι

προτάσεις ($\alpha = 0,60$) και ενδεικτικά παραδείγματα ερωτήσεων είναι τα εξής: «Οι μαθητές/τριες σε αυτό το σχολείο δείχνουν σεβασμό για τις μεταξύ τους διαφορές (για παράδειγμα το φύλο, την καταγωγή, τον πολιτισμό και το σεξουαλικό προσανατολισμό)», «Οι ενήλικες σε αυτό το σχολείο σέβονται τη διαφορετικότητα των μαθητών (για παράδειγμα το φύλο, την καταγωγή, τον πολιτισμό και το σεξουαλικό προσανατολισμό» και «Έχω δεχθεί υποτιμητικά σχόλια από έναν ενήλικα σε αυτό το σχολείο λόγω της καταγωγής μου ή του πολιτισμικού μου περιβάλλοντος». Τέλος, η όγδοη διάσταση, *Φυσικό περιβάλλον του σχολείου* ($\alpha = 0,91$), περιλαμβάνει τρία ερωτήματα που εξετάζουν τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη ποιότητα των σχολικών εγκαταστάσεων και τη καθαριότητα του σχολείου. Οι ερωτήσεις της εν λόγω διάστασης ήταν οι εξής: «Η σχολική αυλή και τα κτίρια είναι καθαρά και σε καλή κατάσταση», «Το σχολείο μου είναι συνήθως καθαρό και τακτοποιημένο» και «Οι σχολικές εγκαταστάσεις διατηρούνται καθαρές».

Economic Hardship Questionnaire (EHQ) (Ερωτηματολόγιο Οικονομικής Δυσχέρειας στην Οικογένεια). Για την αξιολόγηση της αλλαγής του οικογενειακού τρόπου ζωής εξαιτίας οικονομικών δυσκολιών και γενικά την οικογενειακή οικονομική αντιξοότητα χρησιμοποιήθηκε το εν λόγω εργαλείο (Lasley, 1984. Lempers, Clark-Lempers, & Simons, 1989). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν 0,81. Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί και σε έρευνες με Έλληνες εφήβους (Μόττη-Στεφανίδη, Παυλόπουλος, & Ρούσσο, 2015).

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 10 κλειστού τύπου ερωτήματα/προτάσεις (items) και αξιολογεί τις αλλαγές στον οικογενειακό τρόπο ζωής λόγω οικονομικών δυσκολιών. Οι απαντήσεις δίνονται με τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert με τις εξής λεκτικές διαβαθμίσεις: ποτέ «1», κάποιες φορές «2», συχνά «3», πολύ συχνά «4». Ενδεικτικά ερωτήματα του ερωτηματολογίου αποτελούν τα εξής: «Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 6 μηνών η οικογένειά σου μείωσε τα έξοδα για την αγορά ρούχων, παπουτσιών,

κ.ά.», «Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 6 μηνών η οικογένειά σου πούλησε κάποια υπάρχοντά της (σπίτι, κτήμα, αυτοκίνητο, έπιπλα, ρούχα, κ.ά.)», «Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 6 μηνών η οικογένειά σου άλλαξε τον τρόπο μετακίνησης για εξοικονόμηση χρημάτων».

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, (Lempers, et al., 1989. Michl, McLaughlin, Shepherd, & Nolen-Hoeksema, 2013. Park, 2010) τα γεγονότα ζωής δεν μπορούν να μελετηθούν χωρίς να ληφθεί υπόψη ο τρόπος που ο κάθε άνθρωπος τα αξιολογεί. Η μέθοδος της αυτοαναφοράς για τη μέτρηση της οικογενειακής οικονομικής δυσχέρειας επιλέχθηκε για διάφορους λόγους. Αρχικά, διότι ακριβής και αξιόπιστη ποσοτική πληροφορία που να σχετίζεται με τη μείωση του οικογενειακού εισοδήματος είναι δύσκολο να επιτευχθεί ειδικά από εφήβους και πιθανώς για αυτούς ως μεμονωμένο γεγονός να μην έχει νόημα. Επιπλέον, οι γονείς πιθανώς να αποκρύπτουν από τα παιδιά τους πληροφορίες που σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας προκειμένου αυτά να νιώθουν ασφαλή. Οι αντικειμενικές πληροφορίες του βαθμού μείωσης του εισοδήματος (με εξαίρεση την ανεργία) πιθανώς να μην είναι γνωστές στους εφήβους. Όσο όμως, παρατηρούν την οικογενειακή τους ζωή να αλλάζει ως αποτέλεσμα αυτής της μείωσης, τότε πιθανώς να μπορούν πιο εύκολα να αντιληφθούν ότι η οικογένεια υπόκειται σε οικονομικό στρες. Οι προσαρμογές σχετικά με τον τρόπο ζωής που ακολουθεί η οικογένεια ως αποτέλεσμα μείωσης του εισοδήματος της γίνονται πιο εύκολα αντιληπτές από τα ανήλικα μέλη της οικογένειας. Οι εν λόγω προσαρμογές αποτελούν και για τους εφήβους ικανοποιητικούς δείκτες των αλλαγών στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας και δύνανται να μελετηθούν με το παρόν ερωτηματολόγιο (Lempers et al., 1989). Για το λόγο αυτό, η μέθοδος των αυτοαναφορών παρέχει πολύτιμες πληροφορίες, παρόλο που οι εκφραζόμενες αντιλήψεις μπορεί να μην συνάδουν απόλυτα με τους αντικειμενικούς δείκτες τής

οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια. Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ανεξάρτητα από αντικειμενικούς δείκτες, να αξιολογηθεί το πώς οι έφηβοι βιώνουν την κατάσταση.

Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση των επιπτώσεων της οικονομικής δυσχέρειας στην καθημερινή ζωή των μαθητών. Η μελέτη των επιπτώσεων της οικονομικής δυσχέρειας στην καθημερινότητα των εφήβων αποτέλεσε βασική διάσταση της ερευνητικής διαδικασίας. Μελετήθηκαν ποικίλες διαστάσεις της οικονομικής δυσχέρειας όπως υπάρχουσες δυσκολίες και συναισθηματικές επιπτώσεις. Για την αξιολόγηση αυτών, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που κατασκευάστηκε από την ερευνητική ομάδα του *Εργαστηρίου Σχολικής Ψυχολογίας* (<http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr/>) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Hatzichristou, 2013, 2014. Hatzichristou et al., 2018. Στασινού & Αθανασίου, 2017. Stasinou, 2016). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε ποικίλα ερευνητικά προγράμματα που αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν από το «Κ.Ε.Ε.ΣΧΟ.ΨΥ.» τα τελευταία 6 χρόνια [«Στηρί-Ζώντας στην Κρίση» (2011), «Ε.Μ.Ε.Ι.Σ.» (2012-2013) και «WeC.A.R.E.» (2012-2016)].

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται στο σύνολο από 22 κλειστές ερωτήσεις-δηλώσεις που αξιολογούν τις δυσκολίες της οικονομικής δυσχέρειας, τα συναισθήματα που μπορεί να προκαλούν καθώς και πιθανές αλλαγές που ενδέχεται να έχουν συμβεί στην καθημερινή ζωή των μαθητών. Οι απαντήσεις δίνονται με τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert με τις εξής λεκτικές διαβαθμίσεις: ποτέ «1», κάποιες φορές «2», συχνά «3», πολύ συχνά «4». Ενδεικτικά ερωτήματα αποτελούν τα εξής: «Τη φετινή χρονιά μειώθηκε το χαρτζιλίκι σου;», «Τη φετινή χρονιά έχεις μειώσει τις εξόδους σου;», «Τη φετινή χρονιά έχεις μειώσει τις αγορές σου σε είδη ένδυσης (ρούχα, παπούτσια, κ.ά.);», «Τη φετινή χρονιά παρακολουθείς φροντιστηριακά μαθήματα (ξένες γλώσσες, φροντιστήριο για μαθήματα του σχολείου σου);», «Τη φετινή χρονιά συμμετείχες σε εκδρομές που διοργάνωσε το σχολείο σου;». Τα

δέκα πρώτα ερωτήματα αναφέρονταν στις πιθανές δυσκολίες της οικονομικής δυσχέρειας στην καθημερινή και σχολική ζωή του ατόμου.

Από την ανάλυση παραγόντων που έγινε προέκυψαν δύο διαστάσεις σχετικά με τις δυσκολίες ή όχι που προκύπτουν στην καθημερινή ζωή των μαθητών λόγω της οικονομικής δυσχέρειας. Η πρώτη διάσταση είναι *Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή* και αντιστοιχεί στα ερωτήματα 1, 8, 9, 10. Παραδείγματα ερωτήσεων που αντιστοιχούν σε αυτή τη διάσταση είναι «Μειώθηκε το χαρτζιλίκι σου;», «Έχεις μειώσει τις εξόδους σου;», «Έχεις μειώσει τις αγορές σου σε είδη ένδυσης (ρούχα, παπούτσια, κ.ά.);». Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για αυτόν τον παράγοντα είναι 0,69. Η δεύτερη διάσταση που προέκυψε είναι *Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής* και αντιστοιχεί στα ερωτήματα 2, 3, 4, 5, 6, 7. Παραδείγματα που αντιστοιχούν στα ερωτήματα σχετικά με αυτόν τον παράγοντα είναι «Συμμετείχες σε εξωσχολικές δραστηριότητες (άθλημα, μουσική);», «Παρακολουθείς φροντιστηριακά μαθήματα (ξένες γλώσσες, φροντιστήριο για μαθήματα σχολείου);», «Έχεις υλικά για το σχολείο (π.χ., τετράδια, μολύβια και ό,τι άλλο χρειάζεται);». Ο δείκτης αξιοπιστίας για τον συγκεκριμένο παράγοντα είναι 0,67.

Τα επόμενα 12 ερωτήματα αναφέρονται στην κλίμακα που σχετίζεται με τα συναισθήματα που πιθανώς βιώνουν οι μαθητές από τις αλλαγές που η οικονομική δυσχέρεια έχει επιφέρει στη ζωή των ίδιων αλλά και στην ζωή των άλλων ανθρώπων. Οι απαντήσεις δίνονται σε τετράβαθμη κλίμακα Likert, από το 1 «ποτέ» μέχρι το 4 «πολύ συχνά» (κατά πόσο αισθάνεται μια σειρά από συναισθήματα). Έπειτα από παραγοντική ανάλυση, προέκυψαν δύο διαστάσεις για την κλίμακα αυτή. Η πρώτη διάσταση αφορά στα *Θετικά συναισθήματα* (συμπόνια, δημιουργικότητα, αποφασιστικότητα, ελπίδα) και ο δείκτης αξιοπιστίας για τα θετικά συναισθήματα είναι Cronbach's $\alpha = 0,73$. Η δεύτερη διάσταση που προέκυψε είναι τα *Δύσκολα/ Αρνητικά συναισθήματα* (ανασφάλεια, θυμός, φόβος, άγχος,

στενοχώρια, απογοήτευση, απομόνωση) και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για αυτόν τον παράγοντα είναι 0,87.

Το ερωτηματολόγιο στο τέλος, περιλαμβάνει μια ανοικτή ερώτηση που αναφέρεται στις ανησυχίες των μαθητών σε σχέση με την οικονομική δυσχέρεια όπως αυτή σχετίζεται με δυσκολίες σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας και σχολείου.

Από την ανάλυση περιεχομένου προέκυψαν οι εξής 12 κατηγορίες: 1) *Βασικές ανάγκες για το μέλλον* (χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών: «Να μην μπορούμε να έχουμε τα απαραίτητα για να ζήσουμε», «Θα μου τελειώσουν τα λεφτά για φαγητό, ρούχα, φάρμακα, κλπ.», «Μπορεί να μην μπορούμε να ψωνίσουμε για καθημερινές ανάγκες»), 2) *Σχέσεις και λειτουργία της οικογένειας* (χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών: «Με ανησυχεί περισσότερο η σχέση μεταξύ της οικογένειάς μου και η συμπεριφορά που δείχνει ο ένας στον άλλον», «Το ότι η οικονομική δυσχέρεια μπορεί να αυξηθεί περισσότερο και να υπάρξουν συγκρούσεις μεταξύ της οικογένειάς μου γιατί μπορεί τα χρήματα να μη φτάνουν για βασικά πράγματα»), 3) *Βίωση θετικών συναισθημάτων* (χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών: «Νιώθω ασφαλής», «Δεν με ανησυχεί κάτι γιατί είμαι αισιόδοξος και κοιτάω μόνο μπροστά»), 4) *Βίωση αρνητικών συναισθημάτων* (χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών: «Νιώθω ανασφαλής», «Νιώθω άσχημα»), 5) *Επαγγελματικές ανησυχίες για το μέλλον (επίπεδο ατόμου)* (χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών: «ότι δε θα μπορέσω να βρω δουλειά ώστε να είμαι ανεξάρτητη και να έχω μια αξιοπρεπή ζωή», «Κυρίως η επαγγελματική αποκατάσταση σε κάποια επαγγέλματα που λόγω οικονομικής δυσχέρειας δεν έχουν μέλλον, που ακόμη θεωρώ το μέλλον μου αβέβαιο»), 6) *Επαγγελματικές ανησυχίες για το μέλλον (επίπεδο οικογένειας)* (χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών: «Να μη χάσουν τη δουλειά οι γονείς μου», «Αυτό που με ανησυχεί περισσότερο είναι να μη μείνουν οι γονείς μου άνεργοι διότι εκείνη τη στιγμή θα εμφανιστούν πολύ σοβαρά προβλήματα»), 7) *Κοινωνικές ανησυχίες* (χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών: «Αυτό που με ανησυχεί

περισσότερο με την οικονομική δυσχέρεια είναι οι οικογένειες που τους λείπουν τα απαραίτητα και είναι στο δρόμο και θα ήθελα να τους βοηθήσω», «Τι μπορεί να προκαλέσει όπως αυτοκτονίες, προβλήματα άγχους και συγκρούσεις»), 8) *Ανησυχία για την οικονομική/πολιτική κατάσταση της χώρας* (χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών: «Το μέλλον της Ελλάδος και όταν λέω Ελλάδος δεν εννοώ τους πολιτικούς, εννοώ την πραγματική Ελλάδα, τους Έλληνες που νιώθουν τον ίδιο φόβο για την πατρίδα τους όπως και εγώ», «Αυτό που με ανησυχεί περισσότερο σχετικά με την οικονομική δυσχέρεια είναι η πιθανότητα της εξόδου μας από την Ευρωζώνη και ο γυρισμός μας στη δραχμή»), 9) *Επιπτώσεις στην ποιότητα ζωής στο άτομο* (χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών: «Να μην μπορώ να κάνω κάποια πράγματα που έκανα πριν όπως εξωσχολικές δραστηριότητες, έξοδοι, ακριβές αγορές», «Με ανησυχεί να μη σταματήσω τα μαθήματα μουσικής και για την οικογένειά μου να τα βγάζει πέρα»), 10) *Προσωπικές ανησυχίες (σχολική επίδοση/ αυτοπραγμάτωση)* (χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών: «Από το σχολείο οι εξετάσεις, οι βαθμοί και τα φροντιστήρια», «Με ανησυχεί πως η ποιότητα του μαθήματος θα αλλάξει εξαιτίας της οικονομικής δυσχέρειας και δε θα παρέχονται τα απαραίτητα υλικά»), 11) *Επιπτώσεις στη ποιότητα ζωής στην οικογένεια* (χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών: «Δε πηγαίνουμε σε μέρη που πηγαίναμε τις καλοκαιρινές διακοπές», «Αυτό που με ανησυχεί περισσότερο για την οικονομική δυσχέρεια είναι για το αν οι οικονομικές προοπτικές για την οικογένεια δεν είναι καλές όπως και οι συνθήκες διαβίωσης και αναγκαστούμε να πάμε σε κάποια άλλη χώρα»), 12) *Τίποτα* (χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών: «Τίποτα, «Δεν με ανησυχεί κάτι», «Δεν ανησυχώ για τίποτα»).

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο συμπλήρωσης δημογραφικών στοιχείων που περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με την τάξη φοίτησης, το φύλο, την ημερομηνία γέννησης, την καταγωγή, τη σχολική επίδοση στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών και το γενικό βαθμό του προηγούμενου τριμήνου. Εκτός από

τα δημογραφικά στοιχεία των ιδίων, οι έφηβοι συμπλήρωσαν στοιχεία και για την οικογένεια τους, όπως το μορφωτικό επίπεδο, την παρούσα εργασιακή κατάσταση και το επάγγελμα των γονέων καθώς και την οικογενειακή τους κατάσταση.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Στην παρούσα ερευνητική εργασία έλαβαν μέρος 746 μαθητές των τριών τάξεων του γυμνασίου από σχολεία διαφορετικών περιοχών της Αττικής (Άγιος Ιωάννης Ρέντη, Ζεφύρι, Ζωγράφου, Νίκαια). Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στα σχολεία πραγματοποιήθηκε εφόσον εξασφαλίστηκε η άδεια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη συμμετοχή των σχολείων στην έρευνα. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε προσωπική επικοινωνία της ερευνήτριας με τους διευθυντές των σχολείων οι οποίοι ενημερώθηκαν σχετικά με το σκοπό της έρευνας και τον φορέα υποστήριξης αυτής και διατυπώθηκαν διαβεβαιώσεις σχετικά με την τήρηση της ανωνυμίας των ερωτηματολογίων, ενώ, διασφαλίστηκε ότι θα υπάρχει η σχετική επιστολή συναίνεσης των γονέων.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε ώρες διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε ομαδικά σε επίπεδο τάξης, στις αίθουσες διδασκαλίας των μαθητών. Αρχικά, ενημερώθηκαν οι μαθητές σε κάθε τμήμα για το σκοπό της έρευνας και τους επισημάνθηκε ότι η έρευνα δεν αφορούσε κάποια διαδικασία αξιολόγησης και ότι δεν υπήρχαν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Παράλληλα, οι μαθητές ενημερώθηκαν σχετικά με το απόρρητο των πληροφοριών που παρείχαν και βεβαιώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους δεν θα κοινοποιούνταν σε καθηγητές και γονείς. Στο πλαίσιο αυτό, υπογραμμίστηκε η ανωνυμία των ερωτηματολογίων και η σπουδαιότητα της ειλικρίνειας των απαντήσεων των μαθητών. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν εθελοντική.

Στη συνέχεια, οι μαθητές ενημερώθηκαν προφορικά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Παράλληλα, για τη διευκόλυνση των μαθητών, δόθηκαν αναλυτικές γραπτές οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους. Κατά τη συμπλήρωση δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε να μην υπάρξουν διακοπές ή παρεμβολές που δύνανται να παρεμποδίσουν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια συλλέγονταν επιτόπου μετά την ολοκλήρωσή τους και παραδίδονταν στην ερευνήτρια όπου γινόταν και ο έλεγχος για την ορθή και πλήρη συμπλήρωσή τους.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε κάθε τμήμα διήρκεσε περίπου 45' - 60'. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πρόθυμα στην ερευνητική διαδικασία επιδεικνύοντας έντονο ενδιαφέρον για το θέμα της έρευνας.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε η καταχώρισή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS και πραγματοποιήθηκαν οι στατιστικές αναλύσεις.

Ευρήματα

Στατιστικός Έλεγχος Δεδομένων

Πριν από τη διεξαγωγή των στατιστικών αναλύσεων για τον έλεγχο των στατιστικών υποθέσεων της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε μια σειρά προκαταρκτικών αναλύσεων. Αρχικά, έγινε έλεγχος για την ύπαρξη τιμών εκτός των ορίων των κλιμάκων μέτρησης των εργαλείων. Στις περιπτώσεις που εντοπίστηκαν μη αποδεκτές τιμές, έγινε αντιπαραβολή με τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια και, εφόσον επρόκειτο για σφάλμα πληκτρολόγησης, ακολούθησαν οι απαραίτητες διορθώσεις. Μετέπειτα, ελέγχθηκαν τα δεδομένα της έρευνας και η ύπαρξη ελλιπών τιμών, οι οποίες ήταν τυχαίες και δεν ξεπερνούσαν το 2%, με εξαίρεση τις τιμές σχετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών όπου οι ελλιπείς τιμές κυμάνθηκαν μεταξύ του 3,1% και του 5%. Η συμπλήρωση των ελλιπών τιμών πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο Expectation Maximization (EM) (Little & Rubin, 1989, 2014. Motti-Stefanidi et al., 2008). Η συμπλήρωση των ελλιπών στοιχείων του δείγματος με την εν λόγω μέθοδο που προσφέρεται από το στατιστικό εργαλείο SPSS, μπορεί να προσφέρει λιγότερο μεροληπτικές εκτιμήσεις σε σχέση με την πλήρη επεξεργασία δεδομένων από τους ίδιους τους ερευνητές, καθώς η ad hoc επεξεργασία καταλήγει σε μεροληπτικές απαντήσεις, αναποτελεσματικές και αναξιόπιστες (Schafer & Graham, 2002). Παράλληλα, προκειμένου να ελεγχθεί η κανονικότητα των μεταβλητών, υπολογίστηκαν οι z-τιμές της συμμετρίας και της κύρτωσης (Skewness & Kurtosis), βάσει των οποίων βρέθηκε ότι οι βαθμολογίες των εξαρτημένων μεταβλητών είχαν τη μορφή συμμετρικής κατανομής για το σύνολο του δείγματος και οι τιμές κυμάνθηκαν από -1,11 έως 1,90 και μόνο μία τιμή βρέθηκε πάνω από 2 (2,08).

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, δείκτες αξιοπιστίας. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή, οι συγκρίσεις μέσων όρων και οι δείκτες αξιοπιστίας για το σύνολο των μαθητών του δείγματος για τις διαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας, τις διαστάσεις της Υποκειμενικής Αίσθησης Ευεξίας, τις διαστάσεις του Σχολικού Κλίματος, τη διάσταση της οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια, τους παράγοντες που προκύπτουν σχετικά με τις επιπτώσεις της οικονομικής δυσχέρειας στην καθημερινή ζωή και τους παράγοντες σχετικά με τα συναισθήματα που αναδεικνύονται την περίοδο της οικονομικής δυσχέρειας.

Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία (ΨΣΥ). Στον Πίνακα 11, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία των διαστάσεων και των παραγόντων της ΨΣΥ των μαθητών στο σχολείο. Από τον πίνακα φαίνεται ότι οι μέσοι όροι κυμάνθηκαν σε μέσα προς υψηλά επίπεδα. Η κλίμακα ήταν τετράβαθμη από 1 «σχεδόν καθόλου» έως 4 «πολύ» για τις ερωτήσεις 1-30 και πεντάβαθμη για τις ερωτήσεις 31-37 στις οποίες περιλαμβάνονται οι παράγοντες Ενθουσιασμός και Ευγνωμοσύνη. Για τις τέσσερις διαστάσεις του Ερωτηματολογίου της ΨΣΥ, οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's α κυμάνθηκαν από μέσα και υψηλά επίπεδα, από 0,64 (Αυτοπεποίθηση) έως 0,87 (Δέσμευση στη ζωή). Για τους παράγοντες της ΨΣΥ ο χαμηλότερος δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α ήταν 0,37 για την Αυτογνωσία, ενώ, ο υψηλότερος δείκτης ήταν $\alpha=0,86$ για την Οικογενειακή συνοχή. Λόγω του ότι κάποιοι από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου της ΨΣΥ παρουσίασαν ιδιαίτερα χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας (βλ. Πίνακα 11), για τις περαιτέρω στατιστικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν οι 4 διαστάσεις (Συναισθηματική επάρκεια, Δέσμευση στη ζωή, Αυτοπεποίθηση και Πίστη στους άλλους) και η γενική διάσταση Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία (Covitality).

Πίνακας 11

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των διαστάσεων και των παραγόντων του ερωτηματολογίου για την Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία

ΨΣΥ	#Προτ.	M.O.	T.A.	Min	Max	α
Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία	37	116,58	14,94	37	151	0,86
Συναισθηματική επάρκεια	9	26,45 (2,94)	4,30	5	36	0,66
Διαχείριση συναισθημάτων	3	8,97 (2,99)	1,85	1	12	0,52
Αυτοέλεγχος	3	8,26 (2,75)	1,97	2	12	0,46
Ενσυναίσθηση	3	9,23 (3,08)	2,11	2	12	0,71
Δέσμευση στη ζωή	10	33,90 (3,39)	6,93	12	47	0,87
Αισιοδοξία	3	9,18 (3,06)	2,16	1	12	0,73
Ενθουσιασμός	4	13,84 (3,46)	3,97	2	20	0,85
Ευγνωμοσύνη	3	10,89 (3,63)	2,66	2	15	0,68
Αυτοπεποίθηση	9	26,38 (2,93)	4,27	4	36	0,64
Αυτογνωσία	3	9,67 (3,22)	1,71	2	12	0,37
Αυτεπάρκεια	3	8,97 (2,99)	1,85	1	12	0,45
Επιμονή	3	7,74 (2,58)	2,25	1	12	0,63
Πίστη στους άλλους	9	29,84 (3,32)	4,46	9	36	0,73
Οικογενειακή συνοχή	3	10,33 (3,44)	2,10	3	12	0,86
Υποστήριξη από τους συνομηλίκους	3	10,10 (3,37)	2,23	1	12	0,80
Υποστήριξη από το σχολείο	3	9,41 (3,14)	2,13	1	12	0,67

Σημείωση: N=746

Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας (YAE). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, οι μέσοι όροι κυμάνθηκαν σε μέσα επίπεδα. Η κλίμακα ήταν πεντάβαθμη από το 1 «διαφωνώ απόλυτα» έως το 5 «Συμφωνώ απόλυτα» ή από το «ποτέ» (1) έως το «πολύ συχνά» (5). Για τις διαστάσεις της YEA οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's α είναι μέσοι και υψηλοί (Ικανοποίηση: 0,85 και Αίσθηση ασθένειας: 0,74). Για τους παράγοντες οι δείκτες ήταν ικανοποιητικοί και κυμάνθηκαν από 0,69 (Αυτοεκτίμηση) έως 0,85 (Ικανοποίηση και Σωματικά προβλήματα). Για τις περαιτέρω στατιστικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν οι δύο διαστάσεις του ερωτηματολογίου, θετική και αρνητική διάσταση της YAE.

Πίνακας 12

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των διαστάσεων και των παραγόντων του Ερωτηματολογίου για την Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας

YAE	#Προτ.	M.O.	T.A.	Min	Max	α
Ικανοποίηση (θετική διάσταση)	23	3,27 (0,14)	0,37	1,35	5	0,85
Θετική στάση απέναντι στη ζωή	8	3,74	0,63	1	5	0,82
Αυτοεκτίμηση	5	3,61	0,73	1	5	0,69
Ικανοποίηση από τη ζωή	5	3,56	0,86	1	5	0,83
(Έλλειψη) Καταθλιπτική διάθεση	5	2,10	0,85	1	5	0,81
Αίσθηση ασθένειας (αρνητική διάσταση)	16	2,26 (0,14)	0,69	1	4,63	0,74
Προβλήματα	8	2,53	0,79	1	5	0,76
Σωματικά προβλήματα	8	2,26	0,70	1	4,63	0,85

Σημείωση: N=746.

Σχολικό κλίμα (ΣΚ). Οι μέσοι όροι των διαστάσεων που συνθέτουν το Σχολικό κλίμα, κυμάνθηκαν σε μέσα και υψηλά επίπεδα. Χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα Likert από το διαφωνώ απόλυτα «1» έως το συμφωνώ απόλυτα «5». Για το εν λόγω

ερωτηματολόγιο, οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's α ήταν υψηλοί και κυμάνθηκαν από 0,60 (Σεβασμός για τη διαφορετικότητα) έως και 0,91 (Φυσικό περιβάλλον του σχολείου) (βλ. Πίνακα 13).

Πίνακας 13

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για το Σχολικό κλίμα

ΣΚ	#Προτ.	M.O.	T.A.	Min	Max	α
Δέσμευση για μάθηση	6	2,91 (0,49)	0,78	1	5	0,85
Μαθησιακή υποστήριξη	11	3,34 (0,30)	0,75	1	5	0,90
Πειθαρχία και τήρηση των σχολικών κανόνων	14	3,21 (0,03)	0,52	1	5	0,73
Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους	5	3,28 (0,66)	0,83	1	5	0,83
Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη	6	3,22 (0,54)	0,79	1	5	0,83
Πρόληψη εκφοβισμού	5	3,61 (0,72)	0,79	1	5	0,74
Σεβασμός για τη διαφορετικότητα	6	3,08 (0,51)	0,59	1	5	0,60
Φυσικό περιβάλλον του σχολείου	3	3,01 (1,00)	1,09	1	5	0,91

Σημείωση: N=746.

Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια (ΟΔΟ). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 14, η διάσταση που μετρά την οικονομική οικογενειακή δυσχέρεια παρουσιάζει χαμηλό μέσο όρο (M.O. =1,76, T.A.=0,57) (σημειώνεται ότι χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το ποτέ «1» έως πολύ συχνά «4»). Φαίνεται ότι οι έφηβοι δεν δηλώνουν συχνά ότι έχει αλλάξει αισθητά το οικογενειακό στύλ ζωής λόγω της οικονομικής δυσχέρειας. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για τον παράγοντα του ερωτηματολογίου ήταν υψηλός ($\alpha=0,81$).

Πίνακας 14

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες του παράγοντα για το Ερωτηματολόγιο για την Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια

ΟΔ	#Προτ.	M.O.	T.A.	Min	Max	α
Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια	12	1,76	0,57	1	4	0,81

Σημείωση: N=746.

Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ). Στον Πίνακα 15, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία των διαστάσεων της ΟΔΑ των μαθητών στο σχολείο. Οι μέσοι όροι κυμάνθηκαν σε χαμηλά έως μέσα επίπεδα λαμβάνοντας υπόψη ότι χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα Likert, από το 1 «ποτέ» μέχρι το 4 «πολύ συχνά». Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's α για όλες τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου κυμάνθηκαν από μέτριους προς υψηλούς (Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή $\alpha=0,69$, Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής $\alpha=0,67$, Θετικά συναισθήματα $\alpha=0,73$ και Δύσκολα/Αρνητικά συναισθήματα $\alpha=0,87$).

Πίνακας 15

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο

ΟΔΑ	#Προτ.	M.O.	T.A.	Min	Max	α
Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή	4	1,81 (0,45)	0,67	1	4	0,69
Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής	6	3,12 (0,52)	0,62	1	4	0,67
Θετικά Συναισθήματα	4	2,55 (0,64)	0,79	1	4	0,73
Δύσκολα/ Αρνητικά συναισθήματα	7	1,96 (0,28)	0,71	1	4	0,87

Σημείωση: N=746.

Συγκρίσεις Μέσων Όρων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όσον αφορά στη διαφοροποίηση των υπό μελέτη μεταβλητών σε συνάρτηση με δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, τάξη, ανεργία γονέων, καταγωγή). Τα αποτελέσματα αυτά συνοψίζονται στους Πίνακες 16, 17, 18 και 19.

Φύλο. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μια σειρά από διπαραγοντικές πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης όσον αφορά στη διαφοροποίηση των υποκλιμάκων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας (ΨΣΥ), της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας (ΥΑΕ), του Σχολικού κλίματος (ΣΚ), της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια (ΟΔΟ) και της Οικονομικής δυσχέρειας σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ) σε συνάρτηση με το φύλο των παιδιών του δείγματος. Το κριτήριο έδειξε ότι κάποιες διαστάσεις της ΥΑΕ, της ΟΔΑ και του ΣΚ διαφέρουν ως προς το φύλο. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον Πίνακα 16.

Υποκειμενική Αίσθηση Ευεξίας. Η διαμόρφωση ενός μοντέλου διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης: φύλο x τάξη φοίτησης με εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας έδειξε ότι υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά των μαθητών βάσει του φύλου τους στη θετική διάσταση Ικανοποίηση [$F = (1, 734) = 4,24$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,01$]. Δηλαδή, τα αγόρια δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή σε σχέση με τα κορίτσια (βλ. Πίνακα 16).

Σχολικό κλίμα. Η ανάλυση διακύμανσης πολυμεταβλητών έδειξε ότι το φύλο διαφοροποιεί τους μέσους όρους του Φυσικού Περιβάλλοντος του Σχολείου [$F(1, 734) = 6,49$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,01$] με τα κορίτσια να σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους απ' ό,τι τα αγόρια (βλ. Πίνακα 16).

Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ). Η διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης: τάξη φοίτησης x φύλο με εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της Οικονομικής δυσχέρειας σε ατομικό επίπεδο έδειξε ότι η κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα του φύλου ήταν στατιστικώς σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, η διαφορά των μαθητών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών εντοπίστηκε στη διάσταση Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής [$F(1, 734)=21,90, p<0,001, \eta^2=0,03$], με τα κορίτσια να σημειώνουν υψηλότερο μέσο όρο σε σύγκριση με τα αγόρια (βλ. Πίνακα 16).

Τάξη φοίτησης. Πραγματοποιήθηκε μια σειρά από πολυπαραγοντικές πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης και ακολούθησαν πολλαπλές συγκρίσεις των μέσων όρων ανά ζεύγη με το post-hoc κριτήριο του Scheffé για να μελετηθεί η διαφοροποίηση των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας (ΨΣΥ), της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας (ΥΑΕ), του Σχολικού κλίματος (ΣΚ), της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια (ΟΔΟ) και της Οικονομικής δυσχέρειας σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ) σε συνάρτηση με την τάξη φοίτησης. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον Πίνακα 16. Το κριτήριο έδειξε ότι διαστάσεις της ΨΣΥ, της ΥΑΕ, του ΣΚ και της ΟΔΑ διαφέρουν ως προς την τάξη φοίτησης.

Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία (ΨΣΥ). Η διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης: τάξη φοίτησης x φύλο με εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας, έδειξε ότι η κύρια επίδραση και των δύο ανεξάρτητων παραγόντων του φύλου και της τάξης φοίτησης ήταν στατιστικώς σημαντική. Αναφορικά με τις διαστάσεις της ΨΣΥ φάνηκε ότι η τάξη διαφοροποιεί τους μέσους όρους της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας [$F(2, 734)= 3,38, p<0,005, \eta^2=0,01$]. Πιο αναλυτικά φαίνεται ότι οι μαθητές της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας, ενώ, όσο μεγαλώνει η τάξη, τόσο μειώνονται οι τιμές (βλ Πίνακα 16).

Υποκειμενική Αίσθηση Ευεξίας (YAE). Όπως έδειξε η διενέργεια ελέγχου με το κριτήριο F όσον αφορά στην επίδραση της τάξης φοίτησης τις διαστάσεις της YAE, υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά των μαθητών στη θετική διάσταση: Ικανοποίηση. Η τάξη φοίτησης διαφοροποιεί τους μέσους όρους της Ικανοποίησης [$F(2, 734) = 3,18, p < 0,05, \eta^2 = 0,01$]. Με τη μέθοδο των πολλαπλών συγκρίσεων Scheffé, βρέθηκε ότι η διαφορά στη διάσταση Ικανοποίηση εντοπίζεται μεταξύ της Α' και της Γ' τάξης του Γυμνασίου (βλ. Πίνακα 16).

Σχολικό κλίμα (ΣΚ). Όπως έδειξε η διενέργεια ελέγχου με το κριτήριο F όσον αφορά στις διαστάσεις του ΣΚ, υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά των μαθητών των τριών τάξεων του γυμνασίου στους μέσους όρους της Μαθησιακής υποστήριξης [$F(2, 734) = 8,35, p < 0,001, \eta^2 = 0,02$], με τους μαθητές της Α' Γυμνασίου να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό μαθησιακής υποστήριξης από τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων, ενώ, εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών της Α' Γυμνασίου με τους μαθητές της Β' και Γ' Γυμνασίου. Επιπλέον, η τάξη διαφοροποιεί τους μέσους όρους της Κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης [$F(2, 734) = 5,72, p < 0,01, \eta^2 = 0,02$]. Αξιοποιώντας τη μέθοδο των πολλαπλών συγκρίσεων Scheffé, βρέθηκε ότι η διαφορά στη διάσταση της Κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης εντοπίζεται σε επίπεδο 1% μεταξύ των μαθητών της Α' και Γ' Γυμνασίου. Επιπλέον, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της Πρόληψης του εκφοβισμού [$F(2, 734) = 12,45, p < 0,001, \eta^2 = 0,03$] με τους μαθητές της Α' Γυμνασίου να σημειώνουν υψηλότερο μέσο όρο και να διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά από τους μαθητές των υπολοίπων τάξεων. Τέλος, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της διάστασης Φυσικό περιβάλλον του σχολείου [$F(2, 734) = 4,16, p < 0,05, \eta^2 = 0,01$] και η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ της Α' και Γ' Γυμνασίου (βλ. Πίνακα 16).

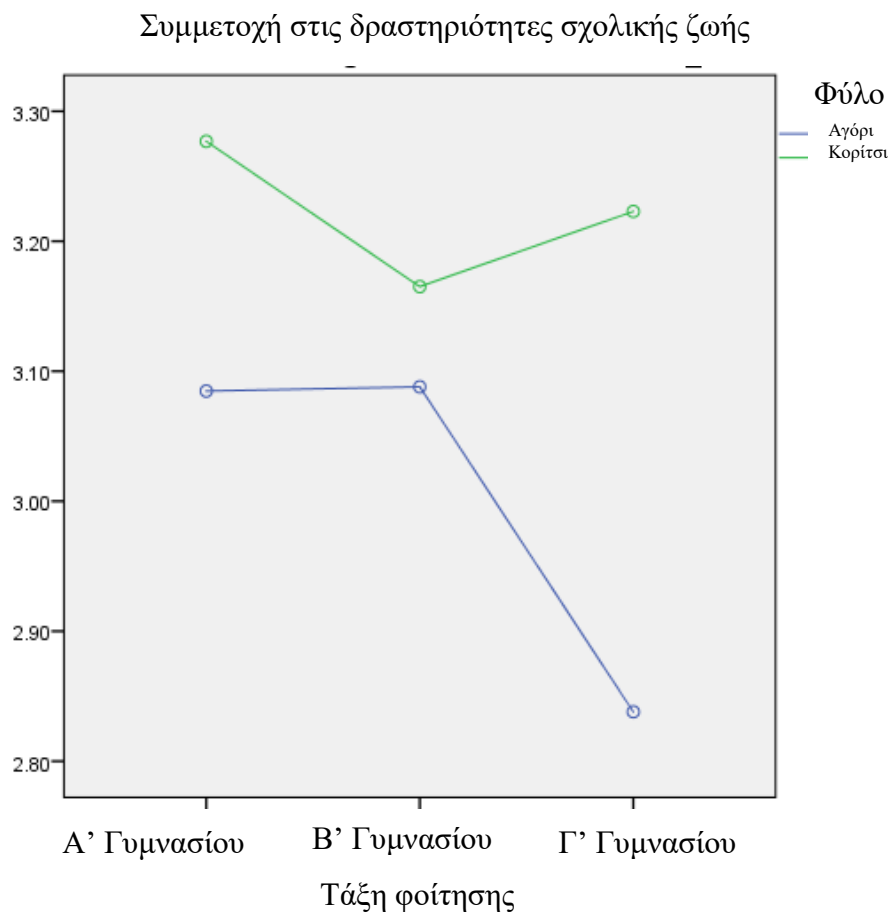
Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ). Όπως έδειξε η διενέργεια ελέγχου με το κριτήριο F όσον αφορά στις διαστάσεις της ΟΔΑ, υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά των μαθητών των τριών τάξεων του γυμνασίου στον παράγοντα Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής [$F = (2, 734) = 3,07, p < 0,05, \eta^2 = 0,01$] με τους μαθητές της Α' Γυμνασίου να δηλώνουν ότι συμμετέχουν περισσότερο σε δραστηριότητες της σχολικής ζωής από τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων, ενώ, εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών της Α' και Γ' Γυμνασίου (βλ. Πίνακα 16).

Πίνακας 16

Έλεγχος με το κριτήριο F της σύγκρισης των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στους παράγοντες των Ερωτηματολογίων ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης

Παράγοντες	Φύλο				Τάξη φοίτησης					
	Αγόρια		Κορίτσια		Α' Γυμνασίου		Β' Γυμνασίου		Γ' Γυμνασίου	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Ψυχοκ/κή & συναισθ. υγεία (ΨΣΥ)	117,29	0,77	115,78	0,81	118,52	0,91	115,75	0,83	115,34	1,13
Ικανοποίηση (ΥΑΕ)	3,30	0,02	3,25	0,02	3,31 _α	0,02	3,30	0,02	3,22 _β	0,03
Μαθησιακή υποστήριξη (ΣΚ)	3,31	0,04	3,33	0,04	3,48 _α	0,05	3,31 _{βγ}	0,04	3,18 _{βγ}	0,06
Κοιν. και συναισθ. υποστ. (ΣΚ)	3,17	0,04	3,23	0,04	3,33 _α	0,05	3,21	0,05	3,06 _β	0,06
Πρόληψη εκφοβισμού (ΣΚ)	3,56	0,04	3,66	0,04	3,80 _α	0,05	3,49 _{βγ}	0,05	3,53 _{βγ}	0,06
Περιβάλλον (ΣΚ)	2,90	0,06	3,11	0,06	3,17 _α	0,07	2,94	0,06	2,90 _β	0,08
Συμμετοχή δραστηρ. σχολικής ζωής (ΟΔΑ)	3,00	0,03	3,22	0,03	3,18 _α	0,04	3,13	0,04	3,03 _β	0,05

Σημείωση: Οι μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το κριτήριο Post hoc του Scheffé για $\alpha = 0,05$.



Σχήμα 2. Αλληλεπίδραση της τάξης φοίτησης και του φύλου πάνω στους μέσους όρους της Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής

Καταγωγή. Με το κριτήριο t test για ανεξάρτητα δείγματα έγινε σύγκριση μέσων όρων της ελληνικής καταγωγής και της καταγωγής από άλλη χώρα ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης, έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ της ελληνικής καταγωγής και της καταγωγής από άλλη χώρα ως προς ορισμένες διαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας (ΨΣΥ), του Σχολικού κλίματος (ΣΚ), της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια (ΟΔΟ) και της Οικονομικής δυσχέρειας σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ).

Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία (ΨΣΥ). Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι διαφοροποιήθηκαν οι μέσοι όροι της διάστασης Αυτοπεποίθηση [$t(739) = 2,55, p < 0,01, d = 0,23$] ως προς την καταγωγή των μαθητών. Πιο αναλυτικά οι μαθητές που κατάγονται από την Ελλάδα δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αυτοπεποίθησης σε σχέση με τους μαθητές με άλλη καταγωγή. Ο δείκτης Cohen's d είναι μικρού μεγέθους για τον εν λόγω παράγοντα (Cohen, 1992) (βλ. Πίνακα 17).

Σχολικό κλίμα (ΣΚ). Αναφορικά με τις διαστάσεις του ΣΚ φαίνεται ότι η καταγωγή διαφοροποιεί τους μέσους όρους της Κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης [$t(739) = 2,08, p < 0,05, d = 0,19$], της Πρόληψης του εκφοβισμού [$t(739) = 2,00, p < 0,05, d = 0,18$] και του Φυσικού περιβάλλοντος [$t(739) = 2,27, p < 0,05, d = 0,21$]. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ελληνική καταγωγή φαίνεται να λαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό μαθησιακή υποστήριξη και ενθαρρυντική ανατροφοδότηση από το σχολείο, να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές πρόληψης σχολικού εκφοβισμού και να δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις σχολικές εγκαταστάσεις. Βέβαια ο δείκτης Cohen's d βρέθηκε να είναι μικρού μεγέθους για τις παραπάνω διαστάσεις (Cohen, 1992). Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον Πίνακα 17.

Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια (ΟΔΟ). Αναφορικά με την Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια [$t(739) = -2,17, p < 0,05, d = 0,20$] φαίνεται να διαφοροποιούνται οι μέσοι όροι των μαθητών με ελληνική καταγωγή και μαθητών με άλλη καταγωγή. Οι μαθητές με ελληνική καταγωγή αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό αλλαγές στον οικογενειακό τρόπο ζωής εξαιτίας οικονομικών προβλημάτων σε αντίθεση με τους μαθητές με άλλη καταγωγή (βλ. Πίνακα 17).

Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ). Στη συνέχεια έγινε σύγκριση μέσων όρων των μαθητών με ελληνική και άλλη καταγωγή ως προς τους παράγοντες της ΟΔΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών ως προς τις Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής [$t(739) = 4,00, p < 0,001, d =$

0,36]. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές με ελληνική καταγωγή αναφέρουν λιγότερο τη Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής σε σχέση με τους μαθητές από άλλη χώρα (βλ. Πίνακα 17).

Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι δεν διαφοροποιήθηκε η Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, η Συναισθηματική επάρκεια, η Δέσμευση στη ζωή, η Πίστη στους άλλους, οι διαστάσεις της ΥΑΕ, η Δέσμευση για μάθηση, η Μαθησιακή υποστήριξη, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, οι Θετικές σχέσεις με συνομήλικους, Σεβασμός για τη διαφορετικότητα, οι Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή, τα Αρνητικά και Θετικά συναισθήματα ως προς την καταγωγή.

Πίνακας 17

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης Cohen's d των βαθμολογιών των μαθητών με ελληνική καταγωγή ή καταγωγή από άλλη χώρα στους παράγοντες των ερωτηματολογίων του δείγματος

Παράγοντες	Καταγωγή ελληνική		Καταγωγή άλλη χώρα		t κριτήριο	p	Cohen's d
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Αυτοπεποίθηση (ΨΣΥ)	26,57	4,28	25,58	4,16	2,55	0,01**	0,23
Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη (ΣΚ)	3,25	0,79	3,11	0,76	2,08	0,05*	0,19
Πρόληψη εκφοβισμού (ΣΚ)	3,64	0,79	3,49	0,78	2,00	0,05*	0,18
Φυσικό περιβάλλον (ΣΚ)	3,06	1,10	2,84	1,05	2,27	0,05*	0,21
ΟΔΟ	1,74	0,58	1,85	0,54	-2,17	0,05*	0,20
Δυσκολίες σχολική ζωή (ΟΔΑ)	3,16	0,61	2,94	0,63	4,00	0,001***	0,36

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Ανεργία πατέρα. Με το κριτήριο *t test* για ανεξάρτητα δείγματα έγινε σύγκριση μέσων όρων των μαθητών που ο πατέρας τους εργάζεται ή είναι άνεργος ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές (βλ. Πίνακα 18). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης, έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών που ο πατέρας τους είναι άνεργος ή εργάζεται σε διαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας (ΨΣΥ), της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας (ΥΑΕ), του Σχολικού κλίματος (ΣΚ), της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια (ΟΔΟ) και της Οικονομικής δυσχέρειας σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ).

Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία (ΨΣΥ). Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο *t test* για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι διαφοροποιήθηκαν οι μέσοι όροι της διάστασης Πίστη στους άλλους [$t(717) = 3,14, p < 0,001, d = 0,33$] και Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία [$t(717) = 2,23, p < 0,05, d = 0,34$] ως προς την ανεργία του πατέρα, με τους μαθητές που οι πατέρες τους εργάζονται να σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους από τους μαθητές που οι πατέρες τους είναι άνεργοι. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον Πίνακα 18.

Υποκειμενική Αίσθηση Ευεξίας (ΥΑΕ). Χρησιμοποιήθηκε κριτήριο *t test* για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αρνητική διάσταση της ΥΑΕ, την Αίσθηση ασθένειας [$t(717) = -3,64, p < 0.001, d = 0,38$], με τους μαθητές με άνεργους πατέρες (Μ.Ο. = 2,49, Τ.Α. = 0,78) να βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αρνητικές διαθέσεις και συναισθήματα στη ζωή τους από τους μαθητές που οι πατέρες τους εργάζονται (Μ.Ο. = 2,22, Τ.Α. = 0,67) (βλ. Πίνακα 18).

Σχολικό κλίμα (ΣΚ). Με το κριτήριο *t test* για ανεξάρτητα δείγματα έγινε σύγκριση μέσων όρων των μαθητών που ο πατέρας τους εργάζεται και των μαθητών που ο πατέρας του είναι άνεργος ως προς τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές ως προς τη Δέσμευση για μάθηση [$t(717) = 2,84, p < 0.01, d = 0,30$], τον Σεβασμό στη διαφορετικότητα [$t(717) = -3,14, p < 0.01, d = 0,32$] και το Φυσικό

περιβάλλον του σχολείου [$t(717) = -2,22, p < 0.05, d=0,24$]. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές που ο πατέρας τους είναι άνεργος φαίνεται να εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στη μαθησιακή διαδικασία, να σέβονται τη διαφορετικότητα και να θεωρούν ότι το σχολείο τους έχει ποιοτικές εγκαταστάσεις σε σχέση με τους μαθητές που ο πατέρας τους εργάζεται (βλ. Πίνακα 18).

Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια (ΟΔΟ). Αναφορικά στην Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια [$t(717) = -4,62, p < 0.001, d=0,49$] φαίνεται να διαφοροποιούνται οι μέσοι όροι των μαθητών που ο πατέρας τους εργάζεται και των μαθητών που ο πατέρας του είναι άνεργος. Οι μαθητές με άνεργους πατέρες αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό αλλαγές στον οικογενειακό τρόπο ζωής εξαιτίας οικονομικών προβλημάτων σε αντίθεση με τους μαθητές που ο πατέρας τους εργάζεται (βλ. Πίνακα 18).

Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ). Στη συνέχεια έγινε σύγκριση μέσων όρων των μαθητών που ο πατέρας τους εργάζεται και των μαθητών που ο πατέρας του είναι άνεργος ως προς τους παράγοντες της ΟΔΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών ως προς τις Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή [$t(717) = -3,83, p < 0,001, d = 0,41$], τη Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής [$t(717) = 2,47, p < 0,05, d = 0,26$] και τα Αρνητικά συναισθήματα [$t(717) = -3,95, p < 0,001, d = 0,39$]. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές που ο πατέρας τους εργάζεται αναφέρουν λιγότερες Δυσκολίες στην καθημερινότητα και μεγαλύτερη Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής σε αντίθεση με τους μαθητές που οι πατέρες τους είναι άνεργοι. Τέλος, οι μαθητές που οι πατέρες τους είναι άνεργοι βιώνουν λόγω της οικονομικής δυσχέρειας περισσότερα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τους μαθητές που οι πατέρες τους εργάζονται (βλ. Πίνακα 18).

Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι δεν διαφοροποιήθηκε η Δέσμευση στη ζωή, η Αυτοπεποίθηση, η Ικανοποίηση, η Μαθησιακή

υποστήριξη, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, οι Θετικές σχέσεις με συνομήλικους, η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, η Πρόληψη του εκφοβισμού και τα Θετικά συναισθήματα ως προς την ανεργία των πατέρων.

Πίνακας 18

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης Cohen's d των βαθμολογιών των μαθητών που οι πατέρες τους εργάζονται ή όχι στους παράγοντες των ερωτηματολογίων του δείγματος

Παράγοντες	Εργαζόμενος πατέρας		Άνεργος πατέρας		t κριτήριο	P	Cohen's d
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Πίστη στους άλλους (ΨΣΥ)	30,05	4,29	28,43	5,42	3,33	0,001***	0,33
Ψυχοκ/κή & Συναισθ. Υγεία (ΨΣΥ)	117,37	14,36	111,98	17,45	3,33	0,001***	0,34
Αίσθηση ασθένειας (ΥΑΕ)	2,22	0,67	2,49	0,78	-3,64	0,001***	0,38
Δέσμευση στη μάθηση (ΣΚ)	2,88	0,76	3,12	0,85	-2,84	0,01**	0,30
Σεβασμός στη διαφορετικότητα (ΣΚ)	3,06	0,58	3,26	0,62	-3,14	0,01**	0,32
Φυσικό περιβάλλον (ΣΚ)	2,96	1,08	3,23	1,12	-2,22	0,05*	0,24
ΟΔΟ	1,72	0,56	2,01	0,60	-4,62	0,001***	0,49
Δυσκολίες καθημερινή ζωή (ΟΔΑ)	1,77	0,65	2,04	0,70	-3,83	0,001***	0,41
Συμμ. σε δραστ. σχολικής ζωής (ΟΔΑ)	3,15	0,61	2,98	0,67	2,47	0,05*	0,26
Αρνητικά συναισθήματα (ΟΔΑ)	1,92	0,67	2,22	0,85	-3,95	0,001***	0,39

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Ανεργία μητέρας. Στη συνέχεια έγινε σύγκριση μέσων όρων των μαθητών που οι μητέρες τους εργάζονται και των μαθητών που οι μητέρες τους είναι άνεργες ως προς τους υπό μελέτη παράγοντες.

Σχολικό κλίμα (ΣΚ). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών που η μητέρα τους είναι άνεργη ή εργάζεται στις διαστάσεις του ΣΚ. Όπως έδειξε το κριτήριο *t test* για ανεξάρτητα δείγματα, υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο αυτών ομάδων μαθητών ως προς τη Δέσμευση για μάθηση [$t(712) = -2,03, p < 0.05, d=0,16$], τη Μαθησιακή υποστήριξη [$t(712) = -2,68, p < 0.01, d=0,22$], την Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη [$t(712) = -1,96, p < 0.05, d=0,16$] και τον Σεβασμό στη διαφορετικότητα [$t(712) = -2,19, p < 0.05, d=0,17$]. Φαίνεται ότι οι μαθητές που οι μητέρες τους είναι άνεργες σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους σε διαστάσεις του ΣΚ από τους μαθητές που οι μητέρες τους εργάζονται. Πιο αναλυτικά, δεσμεύονται περισσότερο στη μάθηση, αναφέρουν ότι λαμβάνουν μεγαλύτερη μαθησιακή υποστήριξη από το σχολείο, αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και σέβονται τη διαφορετικότητα σε μεγαλύτερο βαθμό. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον Πίνακα 19.

Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο *t test* για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι δεν διαφοροποιήθηκαν οι διαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας, της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας, της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια (ΟΔΟ), της Οικονομικής δυσχέρειας σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ), καθώς και οι διαστάσεις Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, Πρόληψη εκφοβισμού και Φυσικό περιβάλλον του σχολείου ως προς την ανεργία των μητέρων.

Πίνακας 19

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης Cohen's d των βαθμολογιών των μαθητών που οι μητέρες τους εργάζονται ή όχι στους παράγοντες των ερωτηματολογίων του δείγματος

Παράγοντες	Εργαζόμενη μητέρα		Άνεργη μητέρα		t κριτήριο	P	Cohen's d
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Δέσμευση στη μάθηση (ΣΚ)	2,87	0,77	2,99	0,78	-2,03	0,05*	0,16
Μαθησιακή υποστήριξη (ΣΚ)	3,30	0,76	3,46	0,73	-2,68	0,01**	0,22
Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη (ΣΚ)	3,18	0,78	3,30	0,80	-1,96	0,05*	0,16
Σεβασμός στη διαφορετικότητα (ΣΚ)	3,05	0,58	3,16	0,62	-2,19	0,05*	0,17

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Ενδοσυνάφειες και δείκτες συνάφειας μεταξύ των διαστάσεων και παραγόντων των ερωτηματολογίων

Μια από τις σημαντικές παραμέτρους αυτής της έρευνας ήταν ο έλεγχος των πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων και παραγόντων της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας, της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας, των διαστάσεων του σχολικού κλίματος και της οικονομικής δυσχέρειας των εφήβων στην οικογένεια, το σχολείο και γενικότερα στην καθημερινή τους ζωή. Για την εξέταση των συναφειών υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson product-moment coefficients. Βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές συνάφειες τόσο μεταξύ των παραγόντων σε κάθε μεταβλητή ξεχωριστά, όσο και στο συνδυασμό μεταξύ των μεταβλητών.

Ενδοσυνάφειες. Αρχικά, εξετάστηκε η συνάφεια μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων του κάθε ερωτηματολογίου.

Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία. Αρχικά υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στις διαστάσεις και τους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας του δείγματος. Όλοι οι δείκτες ήταν θετικής κατεύθυνσης και στατιστικώς σημαντικοί. Το μέγεθος των δεικτών κυμάνθηκε από χαμηλό προς υψηλό με χαμηλότερο τον δείκτη Pearson $r = 0,08$ (Ενσυναίσθηση $\times$ Αισιοδοξία και Ενσυναίσθηση $\times$ Ενθουσιασμός) και υψηλότερο τον δείκτη $0,86$ (Ενθουσιασμός $\times$ Δέσμευση στη ζωή).

Παρατηρείται ότι οι διαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας συμμεταβάλλονται θετικά μεταξύ τους. Προκύπτει, λοιπόν, ότι όσο πιο θετικά αξιολογείται από τους μαθητές μία διάσταση της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας, τόσο πιο θετικά τείνουν να αξιολογούνται και άλλες διαστάσεις αυτής. Το μέγεθος των συσχετίσεων κυμαίνεται από χαμηλό έως υψηλό (βλ. Πίνακα 20).

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και των παραγόντων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας για το σύνολο του δείγματος

Διάσταση/ Παράγοντες	1	1 A	1 B	1 Γ	2	2 A	2 B	2 Γ	3	3 A	3 B	3 Γ	4	4 A	4B	4Γ	ΨΣΥ
1. Συναισθ. επάρκεια	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Α. Διαχείριση συναισθ.	0,76**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Β. Αυτοέλεγχ.	0,71**	0,38**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Γ. Ενσυναίσθ ηση	0,71**	0,32**	0,18**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Δέσμευση στη ζωή	0,29**	0,21**	0,23**	0,19**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Α. Αισιοδοξία	0,19**	0,14**	0,18**	0,08*	0,69**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Β. Ενθουσιασ.	0,14**	0,11**	0,12**	0,08*	0,86**	0,38**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Γ. Ευγνωμος.	0,38**	0,27**	0,27**	0,29**	0,76**	0,42**	0,43**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Αυτοπεποίθ ηση	0,68**	0,73**	0,44**	0,35**	0,35**	0,23**	0,24**	0,38**	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Α. Αυτογν.	0,36**	0,32**	0,22**	0,26**	0,26**	0,16**	0,17**	0,29**	0,69**	1	-	-	-	-	-	-	-
Β. Αυτεπάρκ.	0,76**	1,00**	0,38**	0,32**	0,21**	0,14**	0,11**	0,27**	0,73**	0,32**	1	-	-	-	-	-	-
Γ. Επιμονή	0,40**	0,32**	0,35**	0,21**	0,30**	0,19**	0,23**	0,27**	0,78**	0,28**	0,32**	1	-	-	-	-	-
4. Πίστη στους άλλους	0,32**	0,25**	0,17**	0,28**	0,44**	0,33**	0,28**	0,47**	0,42**	0,30**	0,25**	0,37**	1	-	-	-	-

Α. Οικογεν.συ νοχή	0,19**	0,15**	0,14**	0,13**	0,42**	0,33**	0,30**	0,38**	0,31**	0,27**	0,15**	0,25**	0,67**	1	-	-	-
Β. Υποστήριξ η από συνομ.	0,24**	0,17**	0,10**	0,25**	0,23**	0,13**	0,12**	0,32**	0,25**	0,18**	0,17**	0,19**	0,69**	0,17**	1	-	-
Γ. Υποστήριξ η από σχολ.	0,23**	0,19**	0,13**	0,19**	0,27**	0,22**	0,16**	0,29**	0,32**	0,18**	0,19**	0,32**	0,70**	0,23**	0,23**	1	-
ΨΣΥ	0,71**	0,60**	0,49**	0,47**	0,78**	0,54**	0,59**	0,71**	0,77**	0,51**	0,60**	0,58**	0,72**	0,54**	0,45**	0,50**	1

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Επεξήγηση: ΨΣΥ = Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία

Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας (YEA). Στη συνέχεια έγινε υπολογισμός των δεικτών συνάφειας Pearson r μεταξύ των διαστάσεων και παραγόντων της ΥΑΕ. Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα σχετικά αποτελέσματα. Από την επισκόπηση του πίνακα παρατηρείται ότι οι περισσότερες συνάφειες είναι στατιστικώς σημαντικές σε επίπεδο 1%. Το μέγεθος των συσχετίσεων κυμάνθηκε από 0,01 [(Ελλειψη) Καταθλιπτική διάθεση × Ικανοποίηση] έως 0,87 (Σωματικά προβλήματα × Αίσθηση ασθένειας). Όσον αφορά στην κατεύθυνση των συναφειών, όλες οι συνάφειες των θετικών διαστάσεων της ευεξίας έχουν θετική κατεύθυνση μεταξύ τους, όπως εξάλλου και οι συνάφειες των αρνητικών παραγόντων. Επιπλέον, εξετάζοντας την κατεύθυνση των συναφειών μεταξύ των αρνητικών και θετικών παραγόντων παρατηρείται ότι είναι αρνητική επιβεβαιώνοντας τη δομή των παραγόντων.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο πιο υψηλή είναι η ικανοποίηση και η χαρά που βιώνουν οι μαθητές εξαιτίας διάφορων καταστάσεων στη ζωή τους, τόσο λιγότερο αναφέρουν προβλήματα ή δυσκολίες αναφορικά με την υγεία τους.

Πίνακας 21

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και παραγόντων της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας για το σύνολο του δείγματος

Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας	1	1A	1B	1Γ	1Δ	2	2A	2B
1. Ικανοποίηση	1	-	-	-	-	-	-	-
A. Θετική στάση απέναντι στη ζωή	0,76**	1	-	-	-	-	-	-
B. Αυτοεκτίμηση	0,34**	0,59**	1	-	-	-	-	-
Γ. Ικανοποίηση από τη ζωή	0,74**	0,69**	0,56**	1	-	-	-	-
Δ. (Έλλειψη) Καταθλιπτική διάθεση	0,01	0,49**	0,60**	0,44**	1	-	-	-
2. Αίσθηση ασθένειας	-0,12**	-0,41**	-0,50**	-0,33**	-0,51**	1	-	-
A. Προβλήματα	-0,09*	-0,33**	-0,41**	-0,26**	-0,39**	0,86**	1	-
B. Σωματικά προβλήματα	-0,11**	-0,38**	-0,46**	-0,30**	-0,48**	0,87**	0,49**	1

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Σχολικό κλίμα (ΣΚ). Οι δείκτες συναφειών ανάμεσα στις διαστάσεις του σχολικού κλίματος, όπως το αντιλαμβάνονται οι μαθητές, ήταν θετικής κατεύθυνσης και στατιστικώς σημαντικοί. Το μέγεθος των δεικτών κυμάνθηκε από 0,30 (Φυσικό περιβάλλον του σχολείου × Σεβασμός για τη διαφορετικότητα) μέχρι 0,73 (Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη × Μαθησιακή υποστήριξη). Όλες οι συνάφειες δηλώνουν ότι οι διαστάσεις που απαρτίζουν το σχολικό κλίμα συνδέονται μεταξύ τους και παρουσιάζουν θετική ευθύγραμμη συνάφεια. Δηλαδή, όσο πιο θετικά αξιολογείται από τους μαθητές μια διάσταση του σχολικού κλίματος,

τόσο πιο θετικά τείνουν να αξιολογούνται και οι υπόλοιπες διαστάσεις, αν και το μέγεθος των συσχετίσεων αυτών κυμαίνεται από χαμηλό έως μέτριο (βλ. Πίνακα 22).

Πίνακας 22

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου Σχολικού κλίματος για το σύνολο του δείγματος

Σχολικό κλίμα	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Δέσμευση για μάθηση	1	-	-	-	-	-	-	-
2. Μαθησιακή υποστήριξη	0,57**	1	-	-	-	-	-	-
3. Πειθαρχία και τήρηση των σχολικών κανόνων	0,55**	0,60**	1	-	-	-	-	-
4. Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους	0,55**	0,48**	0,49**	1	-	-	-	-
5. Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη	0,56**	0,73**	0,64**	0,50**	1	-	-	-
6. Πρόληψη εκφοβισμού	0,48**	0,63**	0,52**	0,48**	0,64**	1	-	-
7. Σεβασμός για τη διαφορετικότητα	0,39**	0,39**	0,40**	0,35**	0,45**	0,41**	1	-
8. Φυσικό περιβάλλον του σχολείου	0,48**	0,51**	0,41**	0,32**	0,47**	0,44**	0,30**	1

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο. Σε αντιστοιχία με τις προηγούμενες αναλύσεις, υπολογίστηκαν, επίσης, οι ενδοσυνάφειες των διαστάσεων του ερωτηματολογίου για την οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο και τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτή. Παρατηρήθηκε ότι οι δείκτες συνάφειας είναι χαμηλοί θετικής και αρνητικής

κατεύθυνσης. Πιο αναλυτικά, το μέγεθος των δεικτών κυμάνθηκε από -0,06 (Δύσκολα/ Αρνητικά συναισθήματα × Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής) έως 0,41 (Δύσκολα/ Αρνητικά συναισθήματα × Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή). Φαίνεται ότι οι δυσκολίες στην καθημερινή ζωή των μαθητών που απορρέουν από την οικονομική δυσχέρεια σχετίζονται θετικά με τη βίωση δύσκολων/αρνητικών συναισθημάτων και αρνητικά με τη βίωση Θετικών συναισθημάτων αλλά, σχετίζονται αρνητικά με τη Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής (βλ. Πίνακα 23).

Πίνακας 23

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος

Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο	1	2	3	4
1. Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή	1	-	-	-
2. Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής	-0,14**	1	-	-
3. Θετικά Συναισθήματα	-0,11**	0,22**	1	-
4. Δύσκολα/ Αρνητικά συναισθήματα	0,41**	-0,06	0,21**	1

Σημείωση: ** $p < 0,01$.

Συνάφειες. Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson r μεταξύ των διαστάσεων των ερωτηματολογίων.

Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία (ΨΣΥ) και Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας (YEA). Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας Pearson r ανάμεσα στις πέντε διαστάσεις του Ερωτηματολογίου της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας με τους παράγοντες του Ερωτηματολογίου για την Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας των μαθητών.

Οι περισσότεροι δείκτες ήταν στατιστικώς σημαντικοί. Το μέγεθος των συναφειών κυμάνθηκε από -0,00 (Συναισθηματική επάρκεια $\times$ Προβλήματα και Υποστήριξη από το σχολείο $\times$ Αίσθηση ασθένειας) έως 0,66 (Δέσμευση στη ζωή $\times$ Θετική στάση απέναντι στη ζωή). Όλοι οι παράγοντες που αφορούν στην ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία έχουν θετικές συνάφειες με τους θετικούς παράγοντες της ευεξίας και αρνητικές συνάφειες με τους αρνητικούς παράγοντες της ευεξίας και το αντίστροφο. Συνάγεται, λοιπόν, ότι όσο πιο θετικά αξιολογείται μια διάσταση της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας τόσο πιο θετικά αξιολογούνται και οι θετικές διαστάσεις της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και τόσο μειώνονται η αίσθηση ασθένειας στους μαθητές, αν και το μέγεθος των συσχετίσεων κυμαίνεται από χαμηλό έως μέτριο.

Πίνακας 24

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και παραγόντων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και των διαστάσεων και παραγόντων της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας για το σύνολο του δείγματος

ΨΣΥ	ΥΑΕ							
	Ικαν.	Θετ.Στ. Ζ	Αυτ/σ η	Ικαν.Ζ	(Ελλ)Κατ. Διαθ	Αισθ.Ασ θ	Προβλ.	Σ.Προβλ
Συναισθ. επάρκεια	0,25**	0,25**	0,11**	0,19**	0,10**	-0,01	-0,00	-0,02
Διαχείριση συναισθ.	0,20**	0,22**	0,14**	0,17**	0,16**	-0,08	-0,05	-0,07
Αυτοέλεγχος	0,19**	0,23**	0,15**	0,14**	0,10**	-0,11**	-0,09*	-0,09*
Ενσυναίσθηση	0,16*	0,09*	-0,03	0,10**	0,04	0,13**	0,13**	0,10**
Δέσμευση στη ζωή	0,53**	0,66**	0,46**	0,65**	0,44**	-0,35**	-0,28**	-0,33**
Αισιοδοξία	0,36**	0,50**	0,41**	0,47**	0,34**	-0,34**	-0,28**	-0,30**
Ενθους.	0,42**	0,50**	0,32**	0,52**	0,34**	-0,27**	-0,19**	-0,28**
Ευγνωμος.	0,46**	0,57**	0,38**	0,53**	0,36**	-0,24**	-0,22**	-0,20**
Αυτοπεποίθηση	0,31**	0,35**	0,26**	0,33**	0,25**	-0,12**	-0,09*	-0,11**
Αυτογνωσία	0,20**	0,24**	0,23**	0,17**	0,22**	-0,09*	-0,08*	-0,08*
Αυτεπάρκεια	0,20**	0,22**	0,14**	0,17**	0,16**	-0,07	-0,05	-0,07
Επιμονή	0,28**	0,30**	0,21**	0,29**	0,18**	-0,10*	-0,07	-0,09*
Πίστη στους άλλους	0,32**	0,38**	0,28**	0,42**	0,31**	-0,15**	-0,13**	-0,13**
Οικογεν. συνοχή	0,30**	0,43**	0,33**	0,37**	0,33**	-0,31**	-0,25**	-0,29**
Υποστήριξη συνομηλίκ	0,17**	0,19**	0,17**	0,25**	-0,18**	-0,01	-0,04	0,03
Υποστήριξη σχολείο	0,21**	0,18**	0,10**	0,24**	0,13**	-0,00	0,01	-0,01
Ψυχοκ/κή & συναισθ. υγεία	0,50**	0,59**	0,40**	0,57**	0,41**	-0,25**	-0,20**	-0,23**

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. Σημείωση: Ικαν. = Ικανοποίηση, Θετ.Στ.Ζ. = Θετική Στάση απέναντι στη Ζωή, Αυτ/ση = Αυτοεκτίμηση, Ικαν.Ζ. = Ικανοποίηση από τη Ζωή, (Ελλ)Κατ.Διαθ. = Καταθλιπτική Διάθεση, Αίσθ. = Αίσθηση Ασθένειας, Προβλ. = Προβλήματα, Σ.Προβλ. = Σωματικά Προβλήματα

Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία (ΨΣΥ) και Σχολικό κλίμα (ΣΚ). Στον

Πίνακα 25 παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας Pearson r ανάμεσα στους παράγοντες και τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου της Ψυχοκοινωνικής και Συναισθηματικής Υγείας με τις διαστάσεις του Ερωτηματολογίου του Σχολικού Κλίματος, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών. Όλοι οι δείκτες ήταν θετικής κατεύθυνσης και οι περισσότεροι στατιστικώς σημαντικοί για το σύνολο του δείγματος. Το μέγεθος των συναφειών κυμάνθηκε από 0,02 (Υποστήριξη από τους συνομηλίκους × Φυσικό περιβάλλον του σχολείου) έως 0,45 (Μαθησιακή υποστήριξη × Υποστήριξη από το σχολείου και Μαθησιακή υποστήριξη × Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία). Προκύπτει, λοιπόν, ότι όσο πιο θετικά αξιολογείται η ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία των μαθητών, τόσο πιο θετικά αξιολογούνται οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος και το αντίστροφο, αν και το μέγεθος των συσχετίσεων αυτών κυμαίνεται από χαμηλό έως μέτριο.

Πίνακας 25

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και παραγόντων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος για το σύνολο του δείγματος

ΨΣΥ	ΣΚ							
	Δεσμ. Μ.	Μαθ. Υπ.	ΠΤΣΚ	Θ.Σχ.Συν	Κ.Σ.Υ.	Π.Εκφ	Σ. Διαφ.	Φ.Π.Σχ.
Συναισθ. Επάρκεια	0,16**	0,27**	0,29**	0,18**	0,26**	0,29**	0,25**	0,18**
Διαχ.Συναισθ.	0,07*	0,18**	0,20**	0,09*	0,20**	0,20**	0,16**	0,10**
Αυτοέλεγχος	0,19**	0,23**	0,25**	0,12**	0,20**	0,24**	0,16**	0,14**
Ενσυναίσθ.	0,08*	0,17**	0,18**	0,18**	0,17**	0,19**	0,22**	0,15**
Δέσμευση στη ζωή	0,22**	0,32**	0,28**	0,28**	0,34**	0,31**	0,19**	0,14**
Αισιοδοξία	0,17**	0,22**	0,17**	0,18**	0,20**	0,22**	0,11**	0,11**
Ενθους.	0,19**	0,24**	0,22**	0,22**	0,27**	0,23**	0,16**	0,09*
Ευγνωμ.	0,15**	0,29**	0,26**	0,26**	0,31**	0,28**	0,18**	0,14**
Αυτοπεπ.	0,16**	0,35**	0,27**	0,20**	0,31**	0,32**	0,19**	0,18**
Αυτογνωσία	0,05	0,16**	0,12**	0,11**	0,13**	0,10**	0,09*	0,09*
Αυτεπάρκεια	0,07*	0,18**	0,20**	0,09*	0,20**	0,20**	0,16**	0,10**
Επιμονή	0,21**	0,38**	0,26**	0,23**	0,32**	0,36**	0,16**	0,19**
Πίστη στους άλλους	0,16**	0,42**	0,24**	0,28**	0,32**	0,31**	0,16**	0,13**
Οικογενειακή ή συνοχή	0,16**	0,25**	0,21**	0,22**	0,21**	0,21**	0,10**	0,05
Υποστήριξη συνομηλίκων	0,03	0,17**	0,09*	0,20**	0,13**	0,16**	0,09*	0,02
Υποστήριξη από σχολείο	0,14**	0,45**	0,20**	0,16**	0,32**	0,28**	0,15**	0,20**
Ψυχοκ/κή & Συναισθ. Υγεία	0,24**	0,45**	0,36**	0,32**	0,42**	0,41**	0,26**	0,21**

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Σημείωση: Δεσμ.Μ.=Δέσμευση στη Μάθηση, Μαθ.Υπ.=Μαθησιακή Υποστήριξη, ΠΤΣΚ=Πειθαρχία και Τήρηση των Σχολικών Κανόνων, Θ.Σχ.Συν.=Θετικές Σχέσεις με Συνομηλίκους, Κ.Σ.Υ.=Κοινωνική και Συναισθηματική Υποστήριξη, Π.Εκφ.=Πρόληψη Εκφοβισμού, Σ.Διαφ.=Σεβασμός στη Διαφορετικότητα, Φ.Π.Σχ.=Φυσικό Περιβάλλον του Σχολείου

Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία (ΨΣΥ) και Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια (ΟΔΟ). Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson r ανάμεσα στις διαστάσεις και στους παράγοντες του Ερωτηματολογίου της ΨΣΥ με τη διάσταση της ΟΔΟ σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών. Όλοι οι δείκτες ήταν αρνητικής κατεύθυνσης με εξαίρεση τις συνάφειες Ενσυναίσθηση × Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια και Υποστήριξη από το σχολείο × Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια. Το μέγεθος των συναφειών κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα και μέχρι -0,16 (Οικογενειακή συνοχή × Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια). Όσο πιο θετικά αξιολογείται η ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία των μαθητών, τόσο αρνητικά αξιολογείται ο δείκτης για την οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια και το αντίστροφο, αν και το μέγεθος των συσχετίσεων αυτών είναι χαμηλό (βλ. Πίνακα 26).

Πίνακας 26

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και παραγόντων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και της διάστασης της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια για το σύνολο του δείγματος

ΨΣΥ	ΟΔΟ
Συναισθηματική επάρκεια	-0,02
Διαχείριση συναισθημάτων	-0,04
Αυτοέλεγχος	-0,01
Ενσυναίσθηση	0,00
Δέσμευση στη ζωή	-0,03
Αισιοδοξία	-0,07*
Ενθουσιασμός	-0,01
Ευγνωμοσύνη	-0,04
Αυτοπεποίθηση	-0,08*
Αυτογνωσία	-0,10*
Αυτεπάρκεια	-0,04
Επιμονή	-0,05
Πίστη στους άλλους	-0,11*
Οικογενειακή συνοχή	-0,16**
Υποστήριξη από τους συνομηλίκους	-0,07
Υποστήριξη από το σχολείο	0,00
Ψυχοκ/κή & Συναισθ. Υγεία	-0,08*

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία (ΨΣΥ) και Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ). Ακολούθως, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson r ανάμεσα στις διαστάσεις και στους παράγοντες του Ερωτηματολογίου της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και τις διαστάσεις του Ερωτηματολογίου για τις δυσκολίες της οικονομικής δυσχέρειας στην καθημερινή ζωή των μαθητών σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις και τα συναισθήματα που επιφέρει. Οι δείκτες ήταν θετικής και αρνητικής κατεύθυνσης και οι περισσότεροι στατιστικώς σημαντικοί για το σύνολο του δείγματος. Το

μέγεθος των συναφειών κυμάνθηκε από 0,00 (Υποστήριξη από το σχολείο × Δύσκολα/Αρνητικά συναισθήματα) έως 0,33 (Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία × Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής). Όσο πιο θετικά αξιολογείται η Δέσμευση στη ζωή, η Πίστη στους άλλους και στον εαυτό αλλά και η Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, τόσο αρνητικά αξιολογούνται οι δυσκολίες στην καθημερινή ζωή και τα δύσκολα συναισθήματα. Αντιθέτως, όσο πιο θετικά αξιολογούνται οι δείκτες Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας τόσο πιο θετικά αξιολογούνται και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη σχολική ζωή αλλά και η έκφραση Θετικών συναισθημάτων. Το μέγεθος των συσχετίσεων αυτών είναι χαμηλό (βλ. Πίνακα 27).

Πίνακας 27

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και παραγόντων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος

ΨΣΥ	ΟΔΑ			
	Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή	Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής	Θετικά συναισθήματα	Δύσκολα/Αρνητικά συναισθήματα
Συναισθηματική επάρκεια	0,06	0,19**	0,16**	0,03
Διαχείριση συναισθημάτων	-0,02	0,14**	0,09*	-0,04
Αυτοέλεγχος	0,05	0,10**	0,06	-0,04
Ενσυναίσθηση	0,08*	0,17**	0,19**	0,13**
Δέσμευση στη ζωή	-0,13**	0,21**	0,20**	-0,26**
Αισιοδοξία	-0,12**	0,10**	0,14**	-0,26**
Ενθουσιασμός	-0,09*	0,14**	0,15**	-0,19**
Ευγνωμοσύνη	-0,12**	0,25**	0,17**	-0,18**
Αυτοπεποίθηση	-0,11**	0,31**	0,16**	-0,10**
Αυτογνωσία	-0,14**	0,20**	0,11**	-0,08*
Αυτεπάρκεια	-0,02	0,14**	0,09*	-0,04
Επιμονή	-0,08*	0,32**	0,15**	-0,09*
Πίστη στους άλλους	0,12**	0,30**	0,18**	-0,15**
Οικογενειακή συνοχή	-0,21**	0,22**	0,13**	-0,28**
Υποστήριξη από τους συνομηλίκους	-0,06	0,18**	0,11**	-0,03
Υποστήριξη από το σχολείο	0,01	0,21**	0,14**	0,00
Ψυχοκ/κή & Συναισθ. Υγεία	-0,11**	0,33**	0,24**	-0,19**

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας (YEA) και Σχολικό κλίμα (ΣΚ). Στον πίνακα 28

παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας Pearson r ανάμεσα στις διαστάσεις και παράγοντες του Ερωτηματολογίου για την ΥΑΕ και τις διαστάσεις του ΣΚ. Οι περισσότεροι δείκτες ήταν στατιστικώς σημαντικοί. Όλες οι διαστάσεις που αφορούν στο σχολικό κλίμα έχουν θετικές συνάφειες με τις θετικές διαστάσεις της ευεξίας και τους παράγοντες της και αρνητικές συνάφειες με τις αρνητικές διαστάσεις της ευεξίας και παράγοντες. Το μέγεθος των συναφειών κυμάνθηκε από 0,01 και -0,01 [Σωματικά προβλήματα × Σεβασμός στη διαφορετικότητα και (Έλλεψη) Καταθλιπτική διάθεση × Σεβασμός στη διαφορετικότητα] έως 0,34 (Ικανοποίηση × Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων και Θετική στάση απέναντι στη ζωή × Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη). Προκύπτει, λοιπόν, ότι όσο πιο θετικά αξιολογείται μια διάσταση του σχολικού κλίματος τόσο πιο θετικά αξιολογούνται και οι θετικές διαστάσεις της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και αρνητικά οι αρνητικές διαστάσεις, αν και το μέγεθος των συσχετίσεων κυμαίνεται από χαμηλό έως μέτριο.

Πίνακας 28

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των υποκλιμάκων και διαστάσεων της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος για το σύνολο του δείγματος

ΥΑΕ	ΣΚ							
	Δεσμ.Μ.	Μαθ. Υπ.	Π.Τ.Σχ. Κ.	Θ.Σχ.Σ υν.	Κ.Σ.Υ.	Π.Εκφ.	Σ. Διαφ.	Φ.Π.Σχ.
Ικανοποίηση	0,22**	0,30**	0,34**	0,30**	0,32**	0,23**	0,21**	0,16**
Θετ.Στ. Ζ	0,24**	0,32**	0,30**	0,33**	0,34**	0,27**	0,15**	0,12**
Αυτ/ση	0,14**	0,18**	0,16**	0,21**	0,19**	0,17**	0,09*	0,07*
Ικαν.Ζ.	0,18**	0,31**	0,28**	0,32**	0,31**	0,22**	0,17**	0,13**
(Ελ)Κατ. Διαθ.	0,09*	0,18**	0,09*	0,20**	0,16**	0,17**	0,01	0,03
Αίσθ. Ασθ.	-0,13**	-0,14**	-0,12**	-0,17**	-0,14**	-0,14**	0,03	-0,05
Προβλ.	-0,13**	-0,14**	-0,13**	-0,16**	-0,10**	-0,12**	0,03	-0,07
Σ.Προβλ	-0,11**	-0,10**	-0,09*	-0,14**	-0,13**	-0,11**	0,01	-0,02

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Σημείωση: ΥΕΑ= Υποκειμενική Αίσθηση Ευεξίας, Θετ.Στ.Ζ.= Θετική Στάση απέναντι στη Ζωή, Αυτ/ση= Αυτοεκτίμηση, Ικαν.Ζ.= Ικανοποίηση από τη Ζωή, (Ελ)Κατ.Διαθ.= (Ελλειψη) Καταθλιπτική Διάθεση, Αίσθ. Ασθ.= Αίσθηση Ασθένειας, Προβλ.= Προβλήματα, Σ.Προβλ.= Σωματικά Προβλήματα, ΣΚ= Σχολικό Κλίμα, Δεσμ.Μ.= Δέσμευση για Μάθηση, Μαθ.Υπ.= Μαθησιακή Υποστήριξη, Π.Τ.Σχ.Κ.= Πειθαρχία και Τήρηση των Σχολικών Κανόνων, Θ.Σχ.Συν.= Θετικές Σχέσεις με Συνομηλίκους, Κ.Σ.Υ.= Κοινωνική και Συναισθηματική Υποστήριξη, Π.Εκφ.= Πρόληψη Εκφοβισμού, Σ.Διαφ.= Σεβασμός στη Διαφορετικότητα, Φ.Π.Σχ.= Φυσικό Περιβάλλον του Σχολείου.

Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας (ΥΕΑ) και Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια

(ΟΔΟ). Έπειτα, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson r ανάμεσα στις διαστάσεις και τους παράγοντες του Ερωτηματολογίου της ΥΑΕ με τη διάσταση της ΟΔΟ σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών. Οι δείκτες ήταν θετικής και αρνητικής κατεύθυνσης και όλοι στατιστικώς σημαντικοί. Το μέγεθος των συναφειών κυμάνθηκε από -0,13 (Θετική στάση

απέναντι στη ζωή × Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια) έως 0,31 (Αίσθηση ασθένειας × Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι συνάφειες εκτός από μία (Ικανοποίηση × Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια), αν και δεν είναι ιδιαίτερα υψηλές, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές. Επίσης, όλες οι συνάφειες της διάστασης της οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια είχαν θετική συνάφεια με τις θετικές διαστάσεις της ευεξίας και αρνητική συνάφεια με τις αρνητικές διαστάσεις. Αναλυτικά οι πληροφορίες για τις παρατηρούμενες συνάφειες παρουσιάζονται στον Πίνακα 29.

Πίνακας 29

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και των παραγόντων της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και της διάστασης της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια για το σύνολο του δείγματος

ΥΑΕ	ΟΔΟ
Ικανοποίηση	0,02
Θετική στάση απέναντι στη ζωή	-0,13**
Αυτοεκτίμηση	-0,24**
Ικανοποίηση από τη ζωή	-0,08*
(Έλλειψη) Καταθλιπτική διάθεση	-0,26**
Αίσθηση ασθένειας	0,31**
Προβλήματα	0,30**
Σωματικά προβλήματα	0,23**

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. Σημείωση: ΥΕΑ = Υποκειμενική Αίσθηση Ευεξίας, ΟΔΟ = Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια

Υποκειμενική Αίσθηση Ευεξίας (ΥΕΑ) και Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ). Όσον αφορά στις συνάφειες μεταξύ των διαστάσεων και των παραγόντων της ΥΑΕ και των διαστάσεων για την ΟΔΑ σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις και τα

συναισθήματα που επιφέρει παρατηρούνται αρκετές σχετικά υψηλές και στατιστικώς σημαντικές συνάφειες. Η υψηλότερη συνάφεια που παρατηρήθηκε ήταν 0,50 (Αίσθηση ασθένειας $\times$ Δύσκολα/Αρνητικά συναισθήματα), ενώ, η μικρότερη συνάφεια που σημειώθηκε ήταν 0,01 (Σωματικά προβλήματα $\times$ Θετικά συναισθήματα). Προκύπτει ότι όσο πιο θετικά αξιολογείται η θετική διάσταση της ευεξίας, τόσο μειώνονται οι δυσκολίες στην καθημερινή ζωή και τα αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν από την οικονομική δυσχέρεια, ενώ, όσο θετικά αξιολογείται η αρνητική διάσταση της ευεξίας, τόσο μειώνονται τα θετικά συναισθήματα και η συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής. Όλες οι συνάφειες που σημειώθηκαν μεταξύ των παραγόντων της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και των παραγόντων για τις δυσκολίες της οικονομικής δυσχέρειας στην καθημερινή ζωή των μαθητών παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 30).

Πίνακας 30

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων και των παραγόντων της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος

ΥΑΕ	ΟΔΑ			
	Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή	Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής	Θετικά συναισθήματα	Δύσκολα/Αρνητικά συναισθήματα
Ικαν.	-0,12**	0,19**	0,22**	-0,11**
Θετ.Στ.Ζ	-0,25**	0,23**	0,20**	-0,30**
Αυτ/ση	-0,29**	0,13**	0,09*	-0,39**
Ικαν.Ζ.	-0,23**	0,20**	0,17**	-0,30**
(Ελ)Κατ.Διαθ.	-0,29**	0,18**	0,06*	-0,37**
Αίσθ. Ασθ.	0,33**	-0,10**	0,05	0,50**
Προβλ.	0,30**	-0,10**	0,06	0,44**
Σ.Προβλ.	0,30**	-0,08*	0,03	0,44**

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. Σημείωση: ΥΕΑ= Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας, Ικαν.= Ικανοποίηση, Θετ.Στ.Ζ.= Θετική στάση απέναντι στη ζωή, Αυτ/ση = Αυτοεκτίμηση, Ικαν.Ζ.= Ικανοποίηση από τη ζωή, (Ελ)Κατ.Διαθ.= (Έλλειψη) Καταθλιπτική διάθεση, Αίσθ. Ασθ.= Αίσθηση ασθένειας, Προβλ. = Προβλήματα, Σ.Προβλ.= Σωματικά προβλήματα

Σχολικό κλίμα (ΣΚ) και Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια (ΟΔΟ). Εξετάζοντας

τις συνάφειες των διαστάσεων του Σχολικού Κλίματος με της διάστασης της Οικονομικής Δυσχέρειας στην Οικογένεια παρατηρείται μόνο μία στατιστικώς σημαντική συνάφεια και συγκεκριμένα μεταξύ των διαστάσεων Σεβασμός στη διαφορετικότητα × Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια (Pearson $r = 0,11$). Η έλλειψη συναφειών μεταξύ των δύο ερωτηματολογίων επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι το σχολείο αποτελεί ένα δομικό στοιχείο και πιθανώς λειτουργεί ως προστατευτικός παράγων για την αντιστάθμιση των αντιξοοτήτων που βιώνουν τα παιδιά στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Όλες οι συνάφειες που σημειώθηκαν μεταξύ των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος και της διάστασης για την Οικονομική

δυσχέρεια στην οικογένεια παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 31).

Πίνακας 31

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος και του παράγοντα της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια για το σύνολο του δείγματος

ΣΚ	ΟΔΟ
Δέσμευση στη μάθηση και σχολική εμπλοκή	0,05
Μαθησιακή υποστήριξη	-0,01
Πειθαρχία και τήρηση των σχολικών κανόνων	-0,01
Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους	-0,02
Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη	0.01
Πρόληψη εκφοβισμού	0,06
Σεβασμός στη διαφορετικότητα	0,11**
Φυσικό περιβάλλον του σχολείου	0,00

*Σημείωση. ** $p < 0,01$.*

Σχολικό κλίμα (ΣΚ) και Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ).

Ακολούθως, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson r ανάμεσα στις διαστάσεις του Ερωτηματολογίου για το Σχολικό κλίμα και του Ερωτηματολογίου για τις Δυσκολίες της οικονομικής δυσχέρειας στην καθημερινή ζωή των μαθητών σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις και τα συναισθήματα που επιφέρει. Οι δείκτες ήταν θετικής και αρνητικής κατεύθυνσης και οι περισσότεροι στατιστικώς σημαντικοί για το σύνολο του δείγματος. Το μέγεθος των συναφειών κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα με υψηλότερο δείκτη το 0,26 (Πρόληψη εκφοβισμού $\times$ Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής) (βλ. Πίνακα 32).

Πίνακας 32

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος και των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος

ΣΚ	ΟΔΑ			
	Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή	Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής	Θετικά συναισθήματα	Δύσκολα/Αρνητικά συναισθήματα
Δέσμευση στη μάθηση	0,05	0,07	0,12**	-0,05
Μαθησιακή υποστήριξη	0,01	0,23**	0,16**	-0,06
Πειθαρχία και τήρηση των σχολικών κανόνων	-0,01	0,19**	0,13**	-0,07*
Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους	-0,06	0,18**	0,18**	-0,08*
Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη	0,02	0,21**	0,16**	-0,05
Πρόληψη εκφοβισμού	-0,03	0,26**	0,16**	-0,11*
Σεβασμός στη διαφορετικότητα	0,07*	0,09*	0,12**	0,03
Φυσικό περιβάλλον του σχολείου	0,03	0,16**	0,07*	-0,02

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια (ΟΔΟ) και Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ). Παρατηρήθηκε η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών συναφειών μεταξύ της διάστασης της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για τις Δυσκολίες της οικονομικής δυσχέρειας στην καθημερινή ζωή των μαθητών σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις και τα συναισθήματα που επιφέρει. Οι

δείκτες ήταν θετικής κατεύθυνσης με αντίθεση τον δείκτη συνάφειας που αφορούσε στις διαστάσεις Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής × Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια. Το μέγεθος των συναφειών κυμάνθηκε από 0,10 (Θετικά συναισθήματα × Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια) έως 0,67 (Δυσκολίες στη καθημερινή ζωή × Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια). Όσο πιο θετικά αξιολογείται η οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο, τόσο θετικά αξιολογείται ο δείκτης για την οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια, ενώ, όσο πιο θετικά αξιολογείται η συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής, τόσο αρνητικά αξιολογείται η οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια. Το μέγεθος των συσχετίσεων αυτών κυμαίνεται από χαμηλό έως μέτριο (βλ. Πίνακα 33).

Πίνακας 33

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο και της διάστασης της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια για το σύνολο του δείγματος

ΟΔΑ	ΟΔΟ
Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή	0,67**
Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής	-0,16**
Θετικά συναισθήματα	0,10**
Δύσκολα/ Αρνητικά συναισθήματα	0,34**

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Σχολική επίδοση και Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία (ΨΣΥ).

Εξετάζοντας τις συνάφειες της Σχολικής επίδοσης με τις διαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας παρατηρήθηκε η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών συναφειών. Το μέγεθος των συναφειών κυμάνθηκε από 0,07 (Σχολική επίδοση × Δέσμευση στη ζωή) έως 0,21 (Σχολική επίδοση × Αυτοπεποίθηση). Το μέγεθος των συναφειών ήταν θετικής κατεύθυνσης (βλ. Πίνακα 34).

Πίνακας 34

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ της Σχολικής επίδοσης και των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας για το σύνολο του δείγματος

ΨΣΥ	Σχολική επίδοση
Ψυχοκοινωνική & Συναισθηματική Υγεία	0,17**
Συναισθηματική επάρκεια	0,13**
Δέσμευση στη ζωή	0,07
Αυτοπεποίθηση	0,21**
Πίστη στους άλλους	0,12**

Σημείωση: ** $p < 0,01$.

Σχολική επίδοση και Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας (ΥΑΕ). Στη συνέχεια,

εξετάζοντας τις συνάφειες της Σχολικής επίδοσης με τις διαστάσεις της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας παρατηρήθηκε ότι σχετίζεται θετικά με τη θετική διάσταση και αρνητικά με την αρνητική διάσταση της ευεξίας. Το μέγεθος των συσχετίσεων αυτών είναι χαμηλό (βλ. Πίνακα 35).

Πίνακας 35

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ της Σχολικής επίδοσης και των διαστάσεων της Υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας για το σύνολο του δείγματος

ΥΑΕ	Σχολική επίδοση
Ικανοποίηση	0,05
Αίσθηση ασθένειας	-0,08*

Σημείωση: * $p < 0,05$.

Σχολική επίδοση και Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια (ΟΔΟ). Ακολούθως, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson r ανάμεσα στη Σχολική επίδοση και του παράγοντα Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια. Η συνάφεια που βρέθηκε είναι στατιστικώς σημαντική. Φαίνεται ότι όσο πιο υψηλός είναι ο δείκτης της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια, τόσο πιο χαμηλή είναι η σχολική επίδοση (βλ Πίνακα 32).

Πίνακας 36

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ της Σχολικής επίδοσης και της διάστασης της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια για το σύνολο του δείγματος

Σχολική επίδοση	ΟΔΟ
Βαθμός	-0,15**

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Σχολική επίδοση και Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο (ΟΔΑ). Τέλος, εξετάζοντας τις συνάφειες της Σχολικής επίδοσης και του Ερωτηματολογίου για τις Δυσκολίες της οικονομικής δυσχέρειας στην καθημερινή ζωή των μαθητών σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις και τα συναισθήματα που επιφέρει παρατηρήθηκε η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών συναφειών. Οι δείκτες ήταν αρνητικής και θετικής κατεύθυνσης. Το μέγεθος των συναφειών κυμάνθηκε από 0,02 (Σχολική επίδοση × Θετικά συναισθήματα) έως 0,21 (Σχολική επίδοση × Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής). Αναλυτικά οι πληροφορίες για τις παρατηρούμενες συνάφειες παρουσιάζονται στον Πίνακα 37.

Πίνακας 37

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ της Σχολικής επίδοσης και των διαστάσεων του Ερωτηματολογίου για την Οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος

ΟΔΑ	Σχολική επίδοση
Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή	-0,10*
Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής	0,21**
Θετικά συναισθήματα	0,02
Δύσκολα/ Αρνητικά συναισθήματα	-0,04
Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.	

Διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ της Οικονομικής δυσχέρειας και των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

Πολλαπλές αναλύσεις παλινδρόμησης διενεργήθηκαν προκειμένου να ελεγχθεί το προτεινόμενο μοντέλο διαμεσολάβησης. Ο έλεγχος της διαμεσολάβησης ακολούθησε το υπόδειγμα των Baron και Kenny (1986), όπως τροποποιήθηκε από τον Hayes (2013), εφαρμόζοντας τη μακροεντολή PROCESS, Model 4. Η στατιστική αυτή ρουτίνα παρέχει τη δυνατότητα συμπερίληψης πολλών διαμεσολαβητικών μεταβλητών συγχρόνως, ενώ, εκτιμά τη διαμεσολάβηση με τη (μη παραμετρική) τεχνική bootstrapping. Ο στατιστικός έλεγχος του 95% των διαστημάτων εμπιστοσύνης των έμμεσων επιδράσεων υπολογίστηκε με 5000 επαναληπτικές εκτιμήσεις (bootstrap) (Preacher & Hayes, 2008).

Διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Διατυπώθηκε η υπόθεση ότι οι διαστάσεις του Σχολικού κλίματος θα διαμεσολαβούν τη σχέση Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια (ΟΔΟ) και Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή προβλέπει μία από τις οκτώ διαστάσεις του σχολικού κλίματος, το Σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Συναισθηματικής επάρκειας. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια και της εξαρτημένης Συναισθηματικής επάρκειας υπάρχει έμμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τέσσερις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η

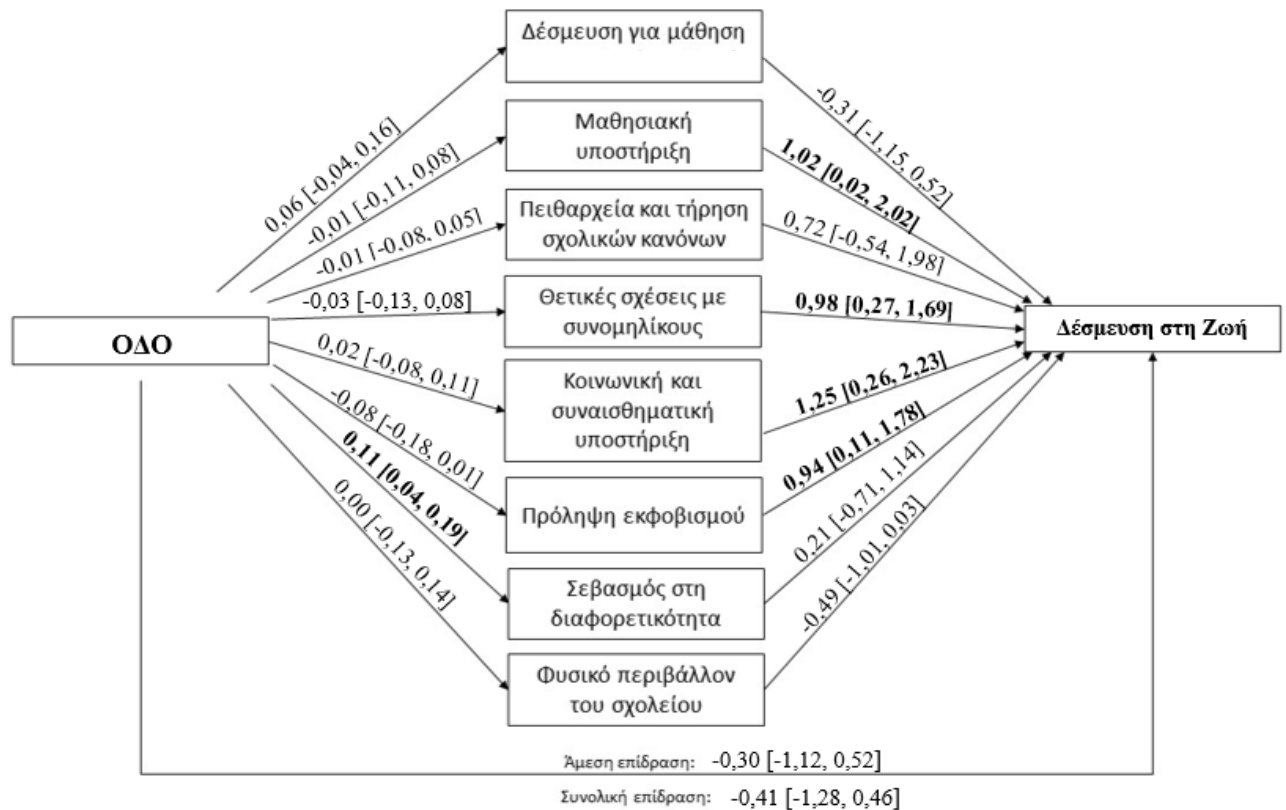
Δέσμευση για μάθηση, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων και η Πρόληψη εκφοβισμού (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Συναισθηματικής επάρκειας.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Δέσμευσης στη ζωή. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια και της εξαρτημένης Δέσμευσης στη ζωή δεν βρέθηκε να υπάρχει σχέση. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τέσσερις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Μαθησιακή υποστήριξη, οι

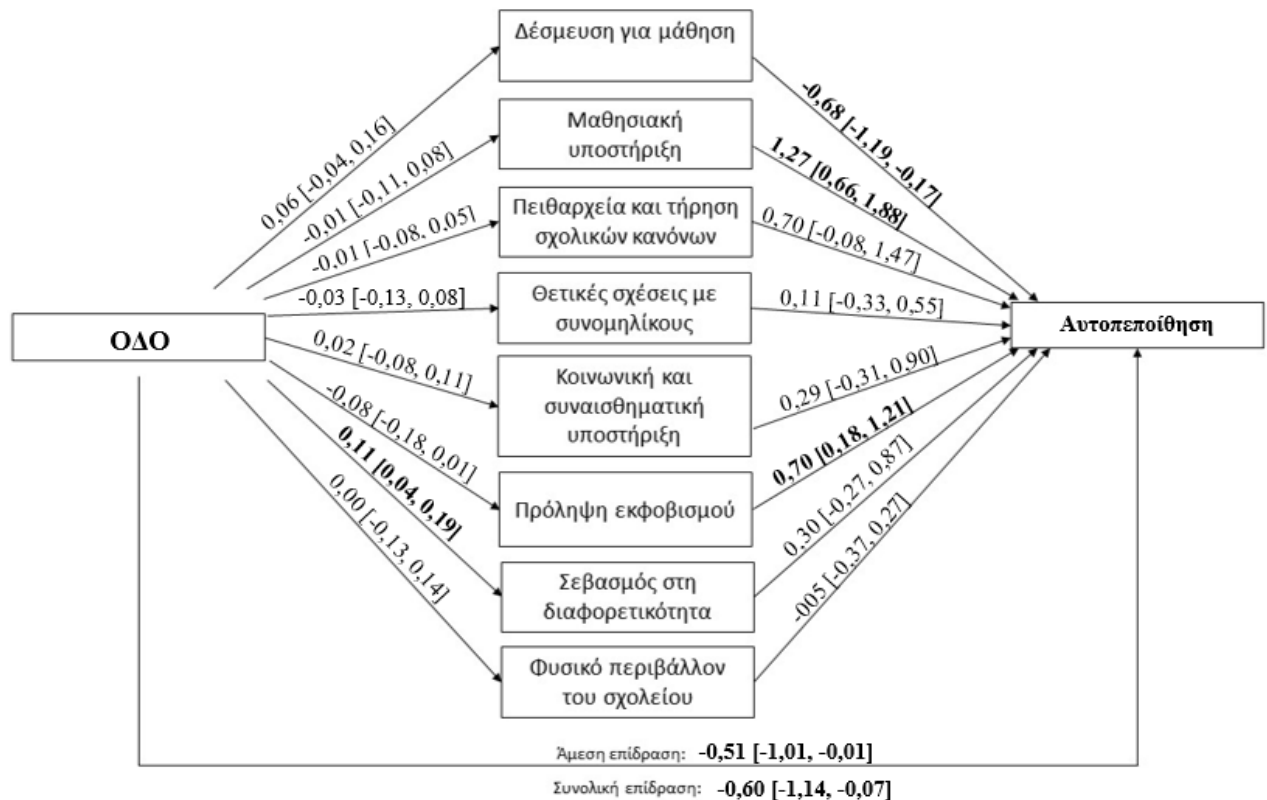
Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη και η Πρόληψη εκφοβισμού (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Δέσμευσης στη ζωή.

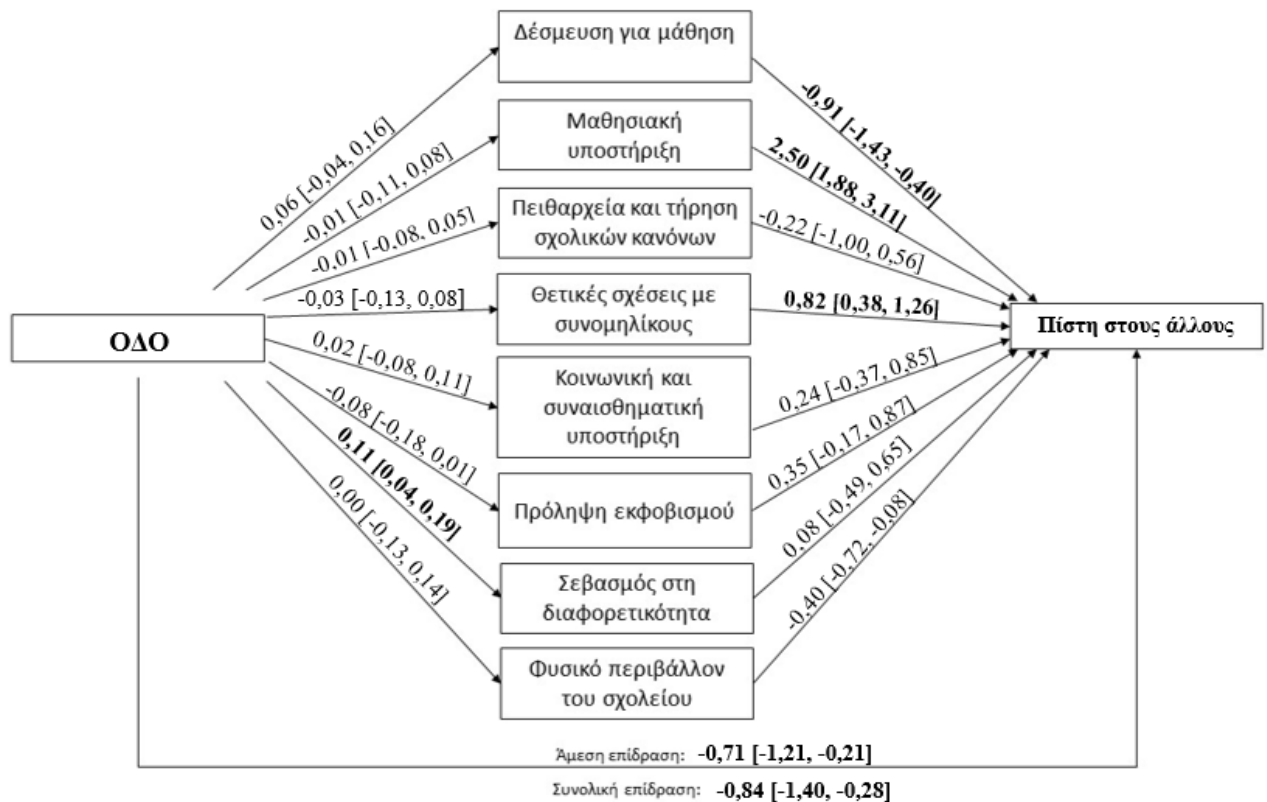
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Αυτοπεποίθησης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια και της εξαρτημένης Αυτοπεποίθησης υπάρχει άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Το 1% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της

εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Μαθησιακή υποστήριξη και η Πρόληψη εκφοβισμού (βλ. Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Αυτοπεποίθησης.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Πίστης στους άλλους. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια και της εξαρτημένης Πίστης στους άλλους υπάρχει άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Η ανεξάρτητη μεταβλητή προβλέπει το 1% της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Μαθησιακή υποστήριξη και οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους (βλ. Σχήμα 6).

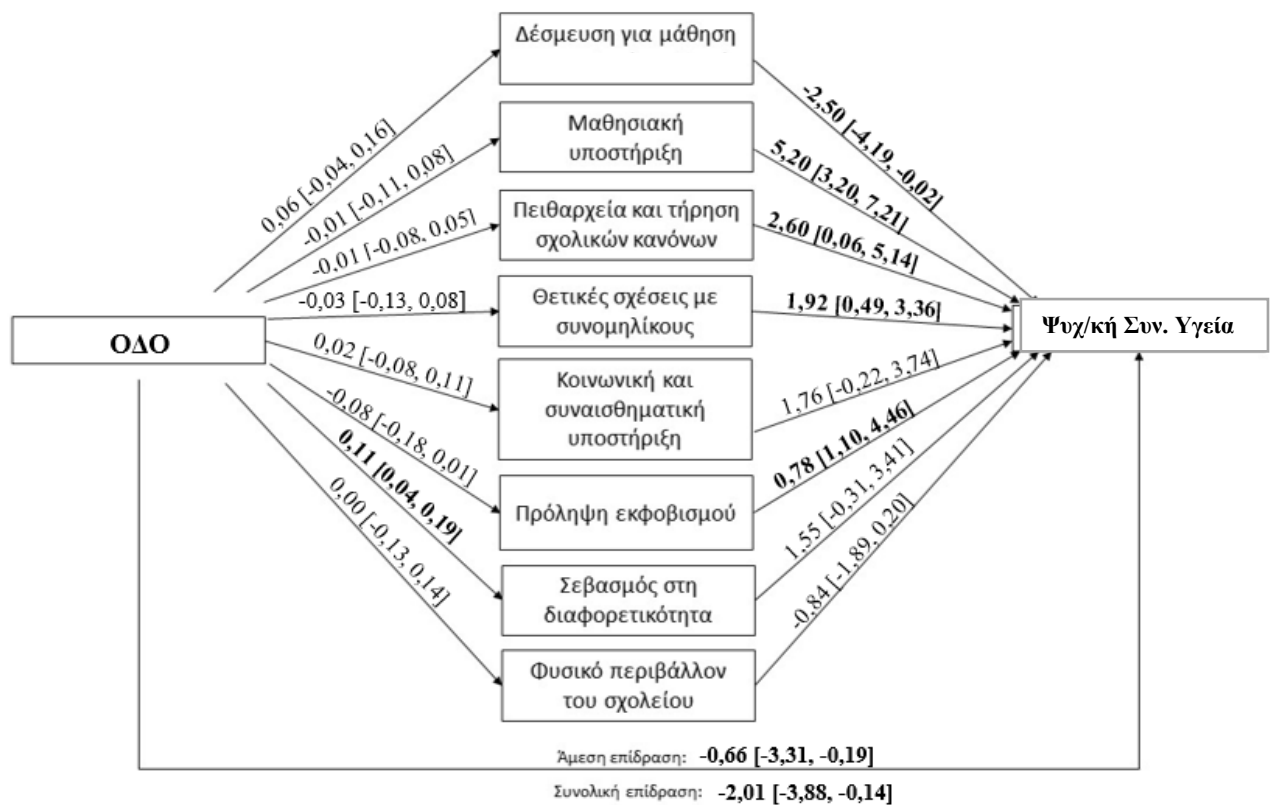


Σχήμα 6. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Πίστης στους άλλους.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση

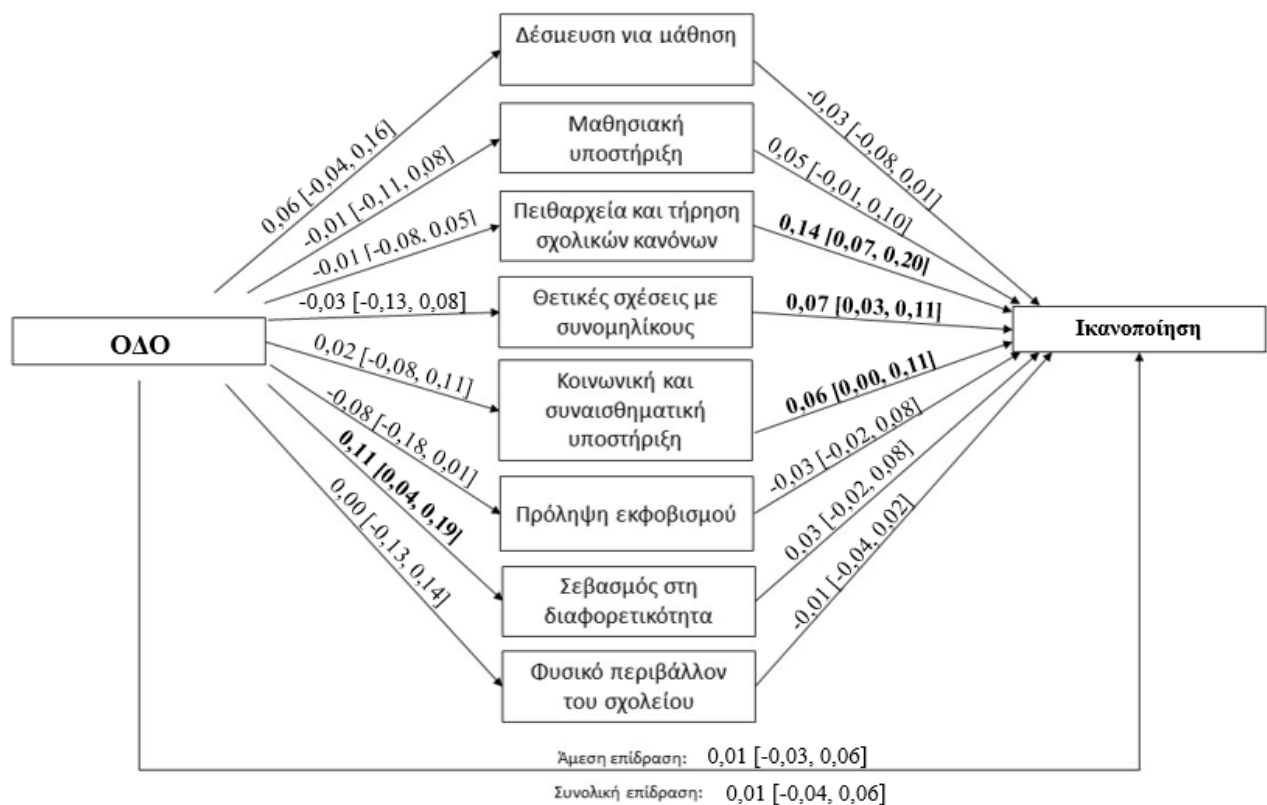
μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Ψυχοκοινωνικής και

συναισθηματικής υγείας. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια και της εξαρτημένης Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας υπάρχει άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Το 1% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι πέντε (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Μαθησιακή υποστήριξη, Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και η Πρόληψη εκφοβισμού (βλ. Σχήμα 7).



Σχήμα 7. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής Υγείας.

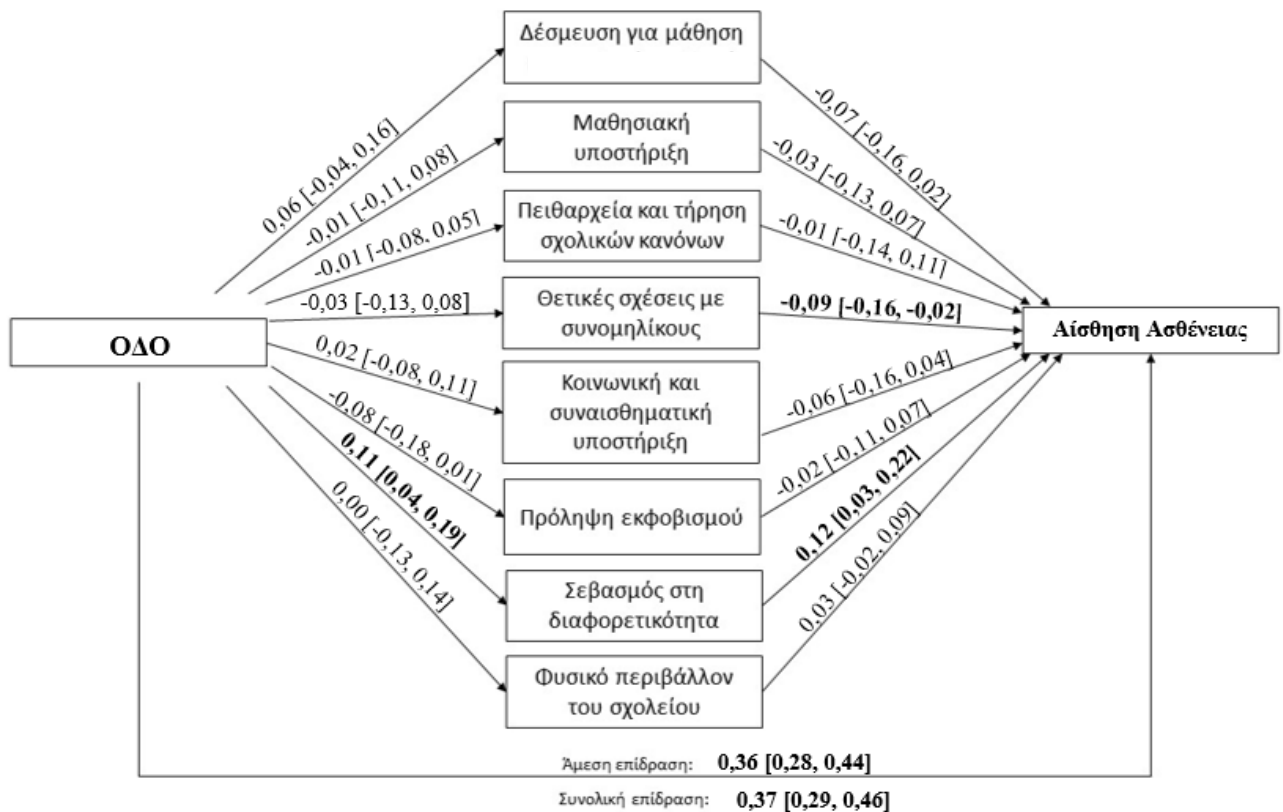
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Ικανοποίησης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια και της εξαρτημένης Ικανοποίησης δεν υπάρχει σχέση και το Σχολικό κλίμα δεν διαμεσολαβεί στη σχέση αυτή. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη (βλ. Σχήμα 8).



Σχήμα 8. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Ικανοποίησης.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Αίσθηση ασθένειας. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια και της εξαρτημένης Αίσθησης ασθένειας φάνηκε ότι το 9% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος. Αναλυτικότερα, φαίνεται ότι υπάρχει συμπληρωματική συστηματική διαμεσολάβηση του Σεβασμού στη διαφορετικότητα ($b = 0,01$, $SE = 0,01$, $CI [0,00, 0,03]$) στη σχέση της Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια με την Αίσθηση ασθένειας (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Δεν

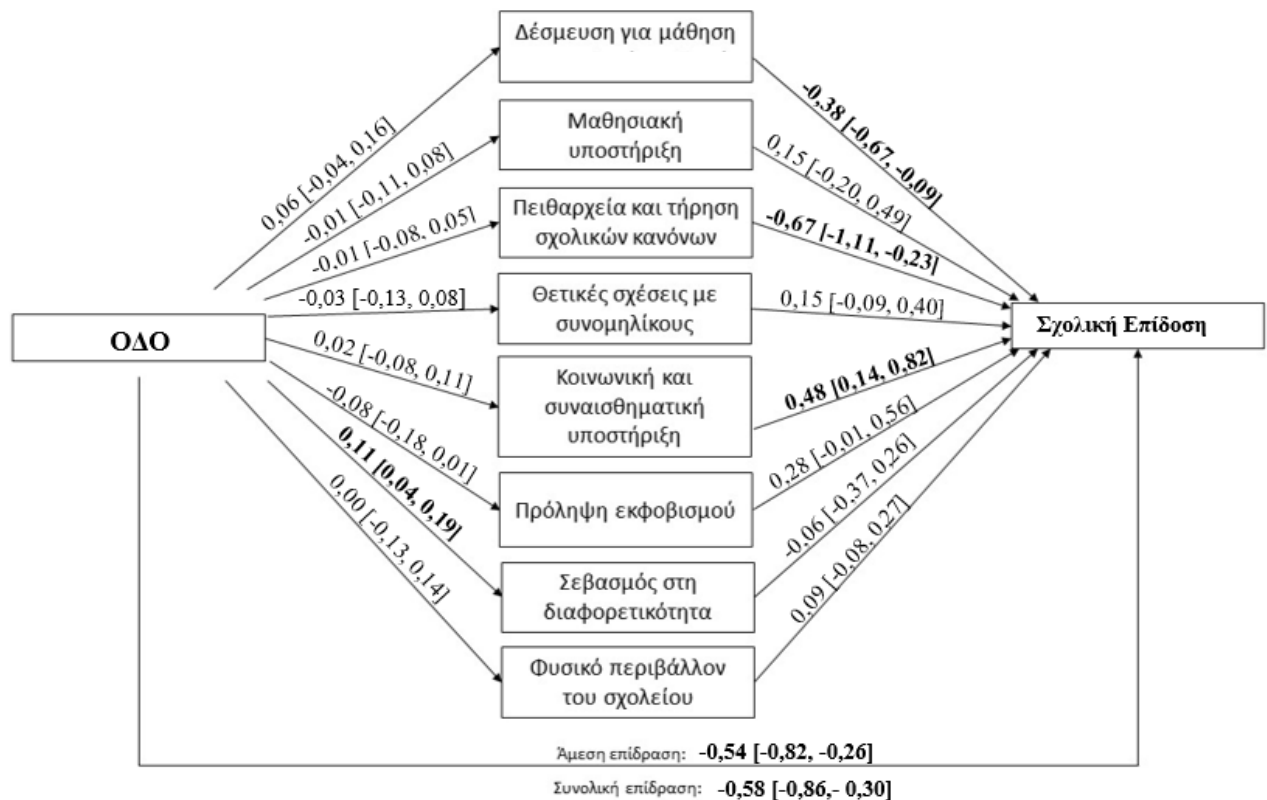
προέκυψε διαμεσολάβηση για τις υπόλοιπες διαστάσεις του σχολικού κλίματος, ενώ, μόνο οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους προβλέπουν την εξαρτημένη μεταβλητή (βλ. Σχήμα 9).



Σχήμα 9. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Αίσθηση ασθένειας.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Σχολικής επίδοσης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια και της εξαρτημένης Σχολική επίδοση υπάρχει άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος. Η ανεξάρτητη μεταβλητή προβλέπει το 2% της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι οι παράγοντες Δέσμευση για μάθηση και σχολική εμπλοκή, Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων και

Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής (βλ. Σχήμα 10).

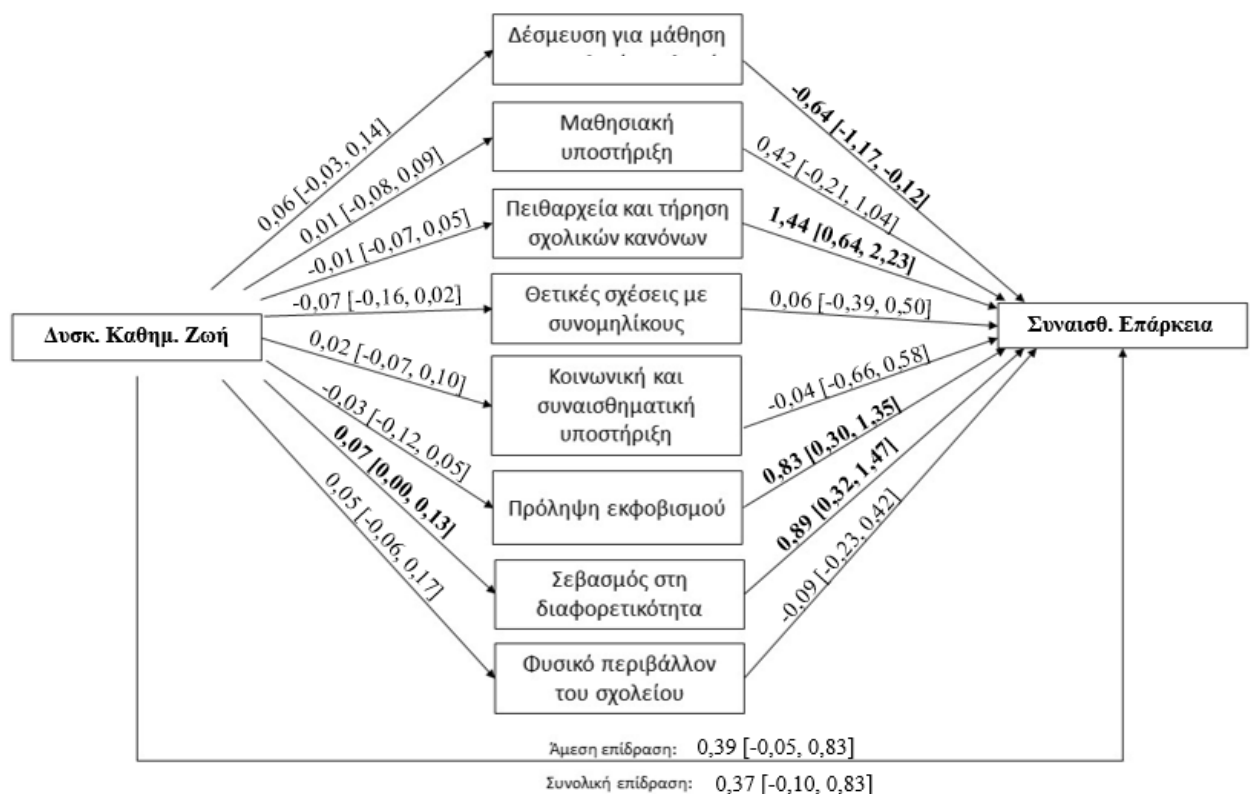


Σχήμα 10. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Οικονομικής δυσχέρειας στην οικογένεια και Σχολικής επίδοσης.

Διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ των Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή του ατόμου που προκύπτουν από την οικονομική δυσχέρεια και των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Διατυπώθηκε η υπόθεση ότι οι διαστάσεις του Σχολικού κλίματος θα διαμεσολαβούν τη σχέση Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης

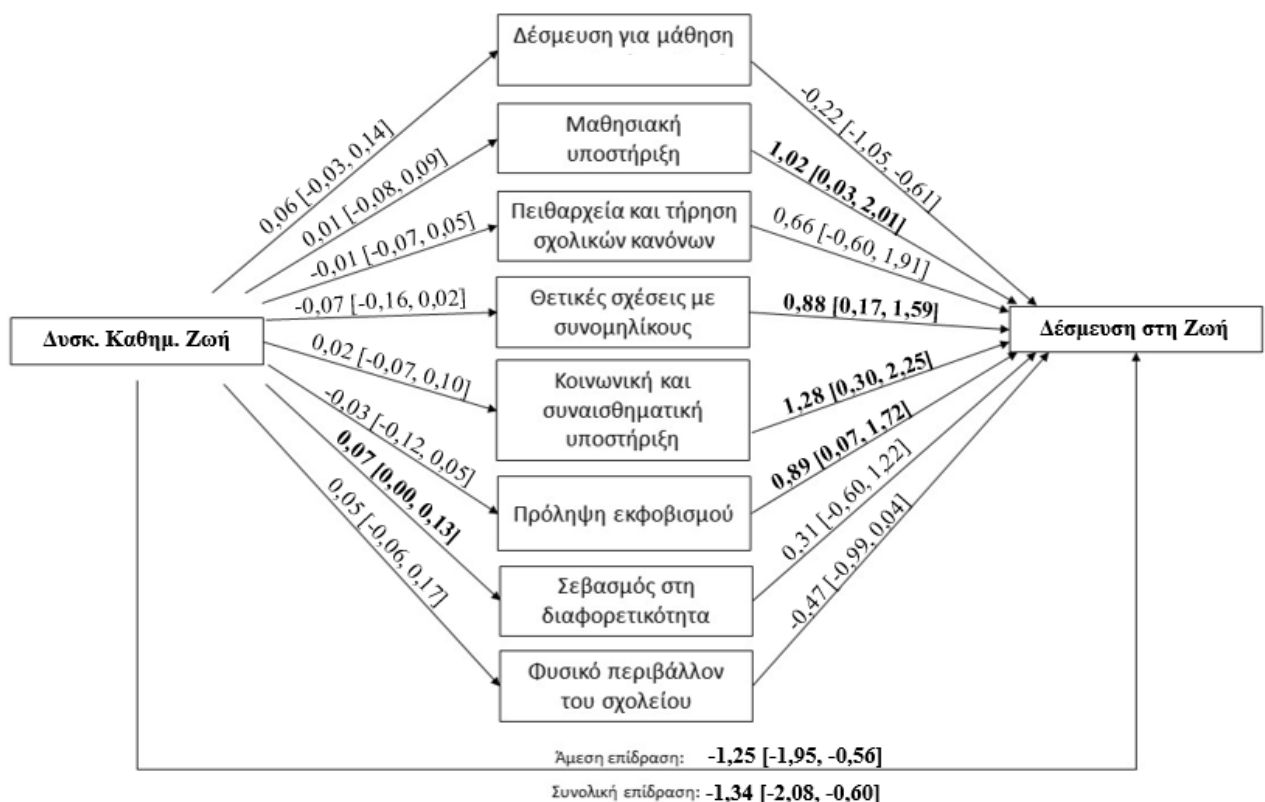
διαπιστώνουμε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή προβλέπει μία από τις οκτώ διαστάσεις του σχολικού κλίματος, το Σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Συναισθηματικής επάρκειας. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και της εξαρτημένης Συναισθηματικής επάρκειας υπάρχει έμμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Οι παράγοντες Δέσμευση για μάθηση, Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων και Πρόληψη εκφοβισμού προβλέπουν την εξαρτημένη μεταβλητή. Επιπλέον, από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι οι Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή αυξάνουν το Σεβασμό στη διαφορετικότητα που με τη σειρά του αυξάνει τη Συναισθηματική επάρκεια ($b = 0,06$, $SE = 0,04$, $CI [-0,01, 0,15]$) (βλ. Σχήμα 11).



Σχήμα 11. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Συναισθηματικής επάρκειας.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Δέσμευσης στη ζωή. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και της εξαρτημένης Δέσμευσης στη ζωή υπάρχει άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Επιπλέον, φάνηκε ότι το 2% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τέσσερις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Μαθησιακή υποστήριξη, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη και η Πρόληψη εκφοβισμού προβλέπουν την εξαρτημένη μεταβλητή (βλ. Σχήμα 12).



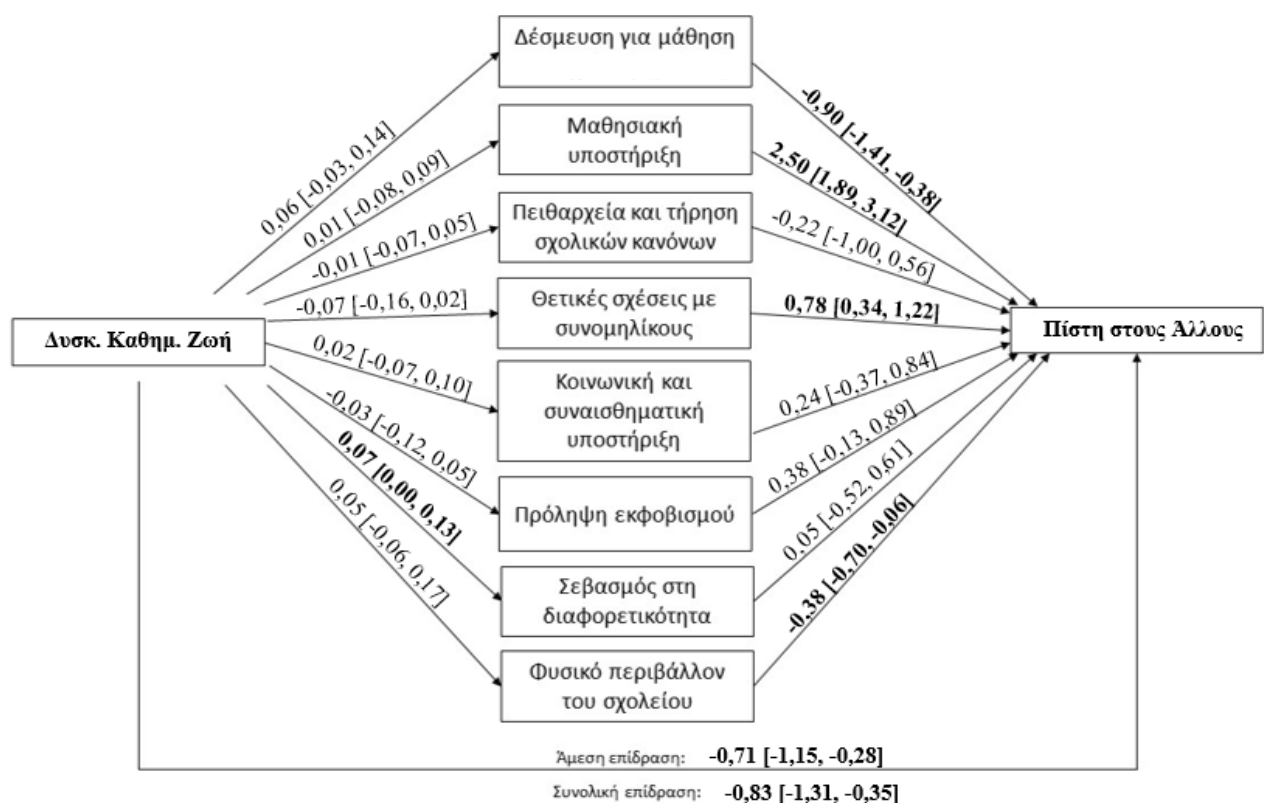
Σχήμα 12. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Δέσμευσης στη ζωή.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Αυτοπεποίθησης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και της εξαρτημένης Αυτοπεποίθησης υπάρχει άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Η ανεξάρτητη μεταβλητή προβλέπει το 1% της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Μαθησιακή υποστήριξη και η Πρόληψη εκφοβισμού (βλ. Σχήμα 13).



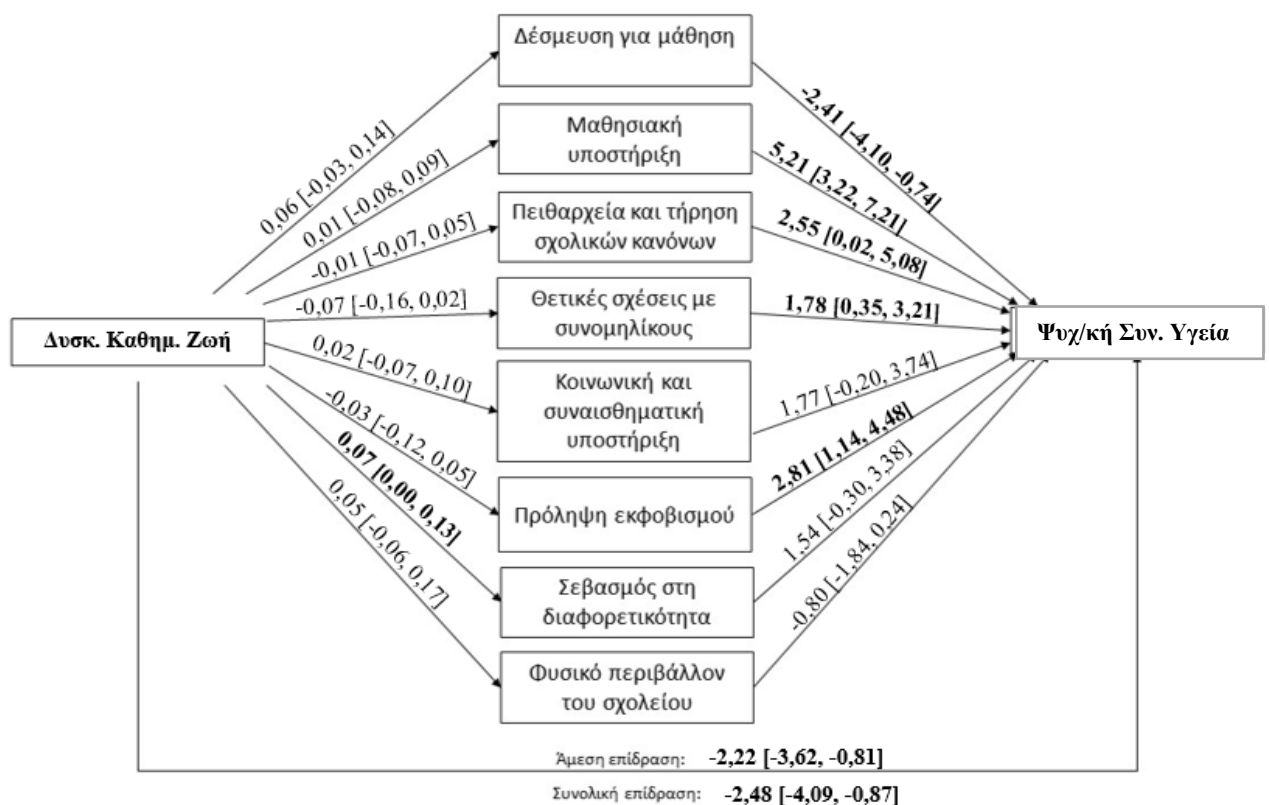
Σχήμα 13. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Αυτοπεποίθησης.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Πίστης στους άλλους. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και της εξαρτημένης Πίστης στους άλλους υπάρχει άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Η ανεξάρτητη μεταβλητή προβλέπει το 22% της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τέσσερις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Μαθησιακή υποστήριξη, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και το Φυσικό περιβάλλον του σχολείου (βλ. Σχήμα 14).



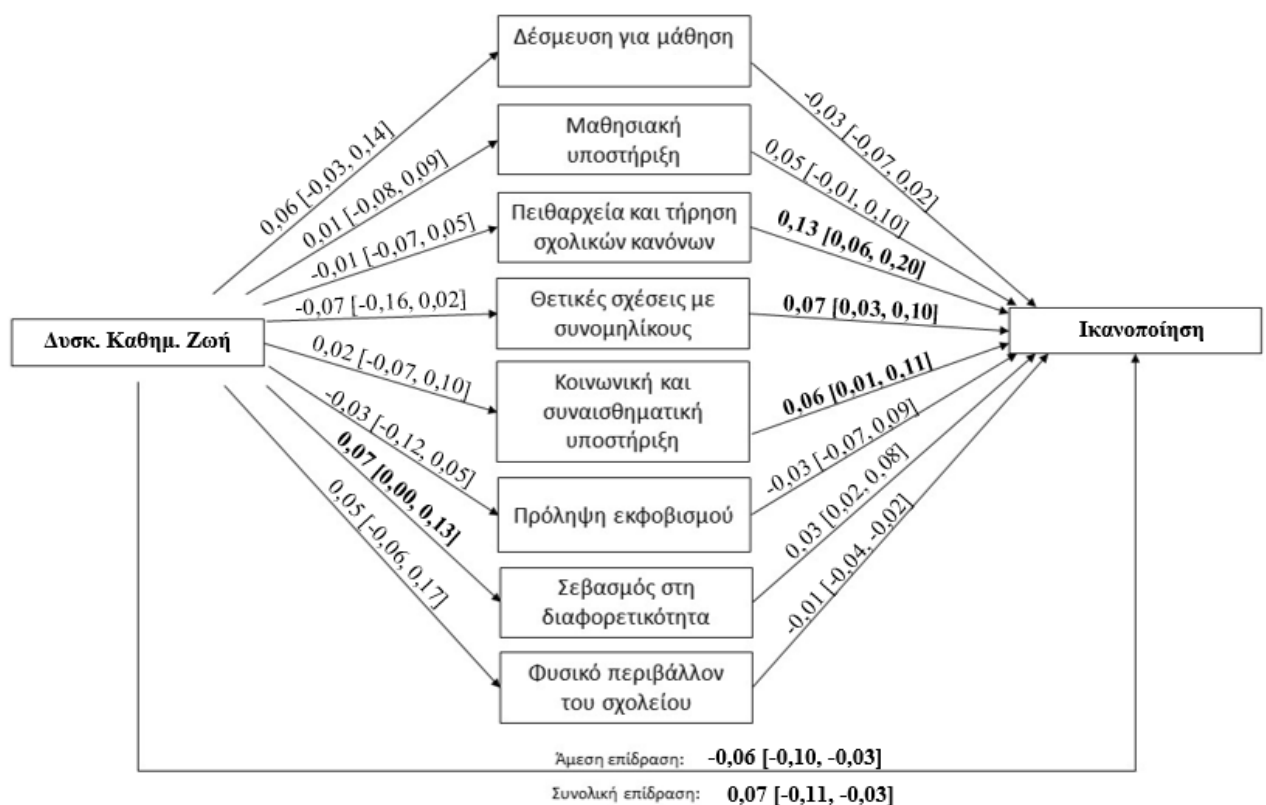
Σχήμα 14. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Πίστη στους άλλους.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και της εξαρτημένης Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας υπάρχει άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Η ανεξάρτητη μεταβλητή προβλέπει το 1% της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι πέντε (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση και σχολική εμπλοκή, η Μαθησιακή υποστήριξη, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη. Η Πρόληψη εκφοβισμού, ο Σεβασμός στη διαφορετικότητα και το Φυσικό περιβάλλον του σχολείου δεν συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής (βλ. Σχήμα 15).



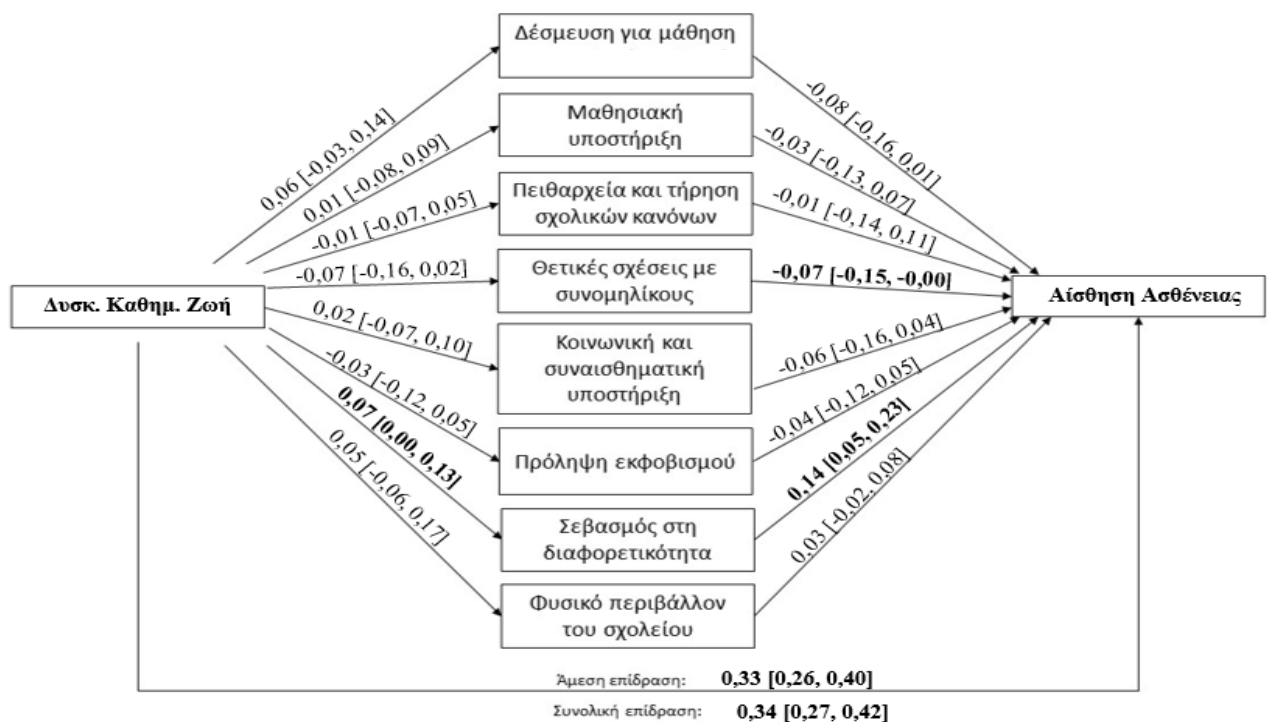
Σχήμα 15. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού Κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Ικανοποίησης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και της εξαρτημένης Ικανοποίησης υπάρχει άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Η ανεξάρτητη μεταβλητή προβλέπει το 1% της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη (βλ. Σχήμα 16).



Σχήμα 16. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Ικανοποίησης.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Αίσθησης ασθένειας. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και της εξαρτημένης Αίσθησης ασθένειας φάνηκε ότι το 11% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, ο παράγων Σεβασμός στη διαφορετικότητα ($b = 0,01$, $SE = 0,01$, $CI [-0,00, 0,02]$) διαμεσολαβεί συστηματικά τη θετική σχέση των Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή με την Αίσθηση ασθένειας και η σχέση αυτή είναι συμπληρωματική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Δεν προέκυψε διαμεσολάβηση για τις υπόλοιπες διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι μόνο οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = -0,09$, $t(736) = -1,99$, $p < 0,05$) προβλέπουν την εξαρτημένη μεταβλητή (βλ. Σχήμα 17).



Σχήμα 17. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Αίσθησης ασθένειας.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Σχολικής επίδοσης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και της εξαρτημένης Σχολική επίδοση υπάρχει άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Η ανεξάρτητη μεταβλητή προβλέπει το 1% της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τέσσερις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη και η Πρόληψη εκφοβισμού (βλ. Σχήμα 18).



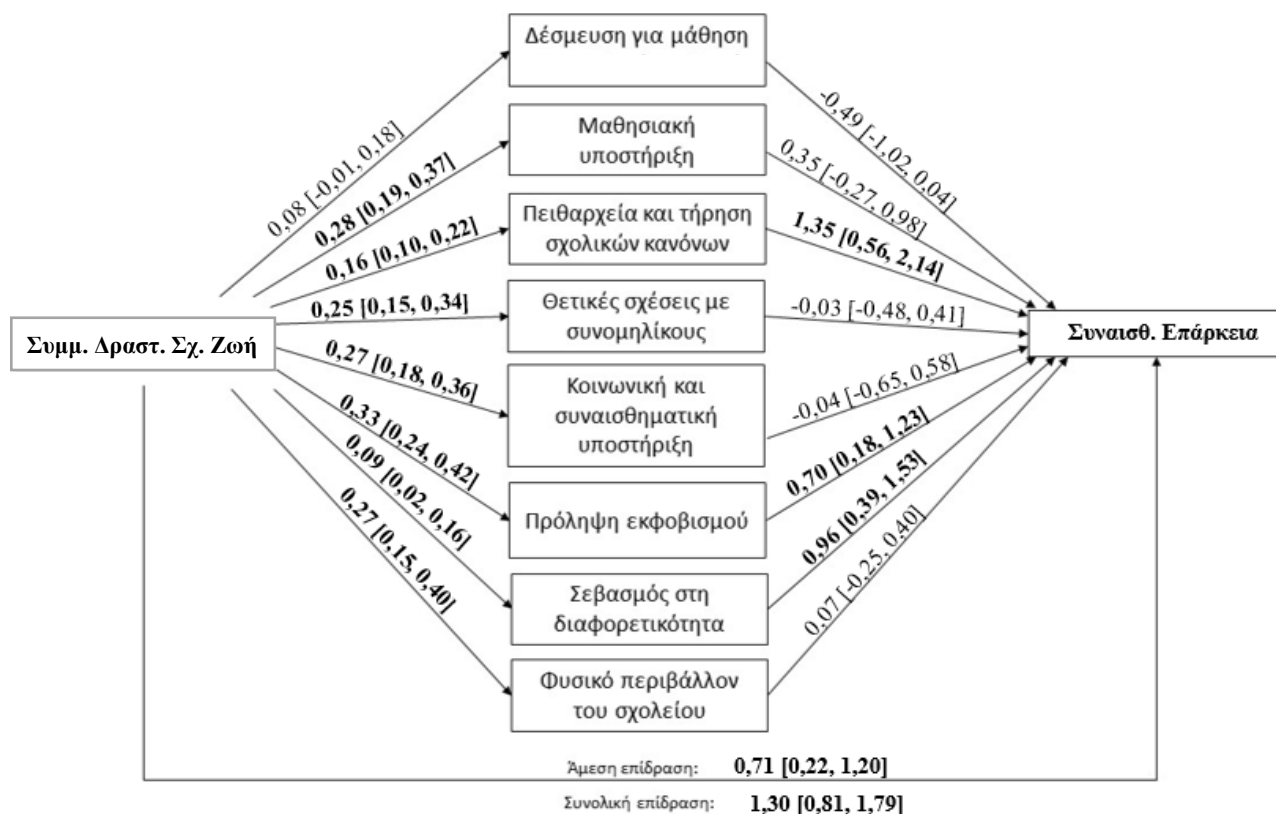
Σχήμα 18. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και Σχολικής επίδοσης.

Διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ της Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Διατυπώθηκε η υπόθεση ότι οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος θα διαμεσολαβούν τη σχέση Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή προβλέπει επτά (από τις οκτώ) διαστάσεις του σχολικού κλίματος: τη Μαθησιακή υποστήριξη, την Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, τις Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, την Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, την Πρόληψη εκφοβισμού, το Σεβασμό στη διαφορετικότητα και το Φυσικό περιβάλλον του σχολείου.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Συναισθηματικής επάρκειας.

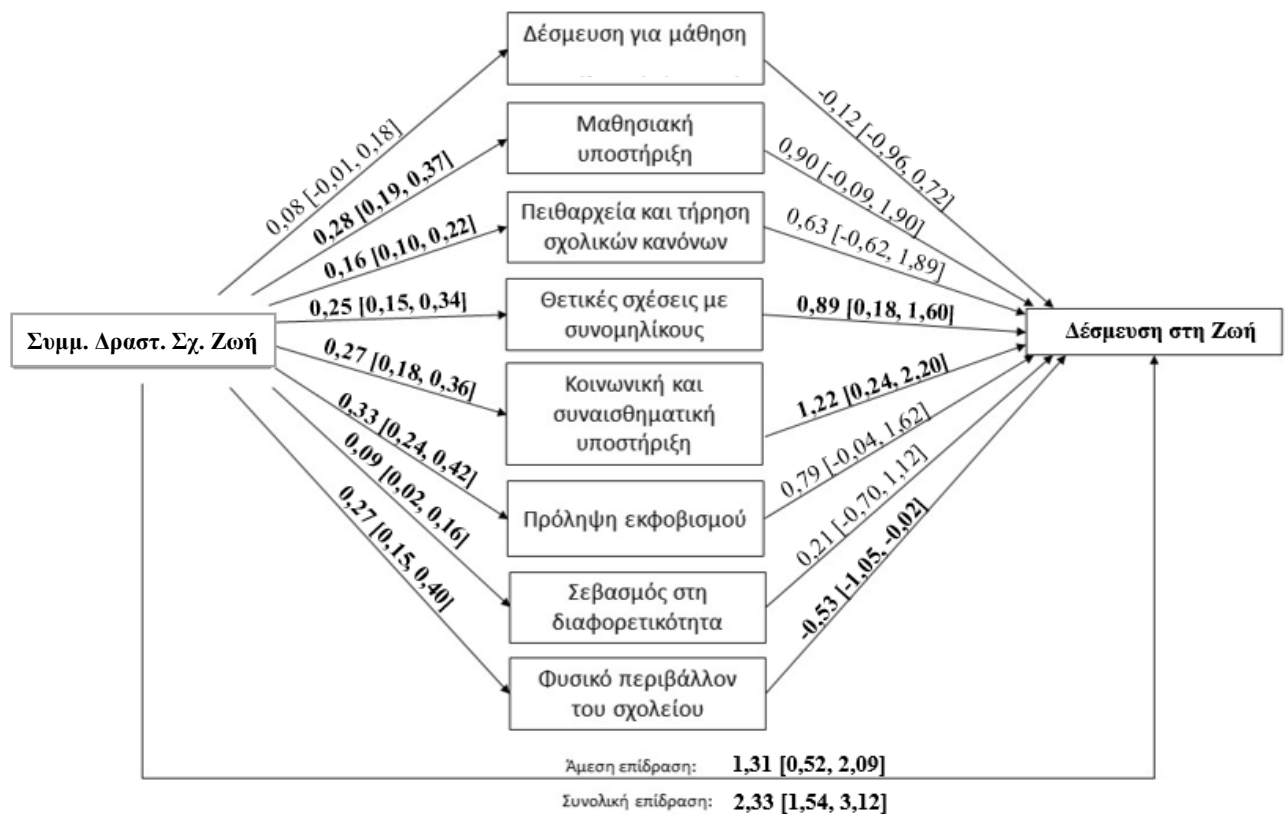
Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και της εξαρτημένης Συναισθηματική επάρκεια φάνηκε ότι το 4% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος. Πιο αναλυτικά, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων ($b = 0,21$, $SE = 0,09$, $CI [0.06, 0.40]$), η Πρόληψη του Εκφοβισμού ($b = 0,23$, $SE = 0,11$, $CI [0.04, 0.46]$) και ο Σεβασμός στη διαφορετικότητα ($b = 0,09$, $SE = 0,06$, $CI [0.00, 0.22]$) διαμεσολαβούν τη σχέση της Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής με τη Συναισθηματική επάρκεια και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική και συστηματική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, η Πρόληψη του εκφοβισμού και ο Σεβασμός στη διαφορετικότητα (βλ. Σχήμα 19).



Σχήμα 19. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Συναισθηματικής επάρκειας.

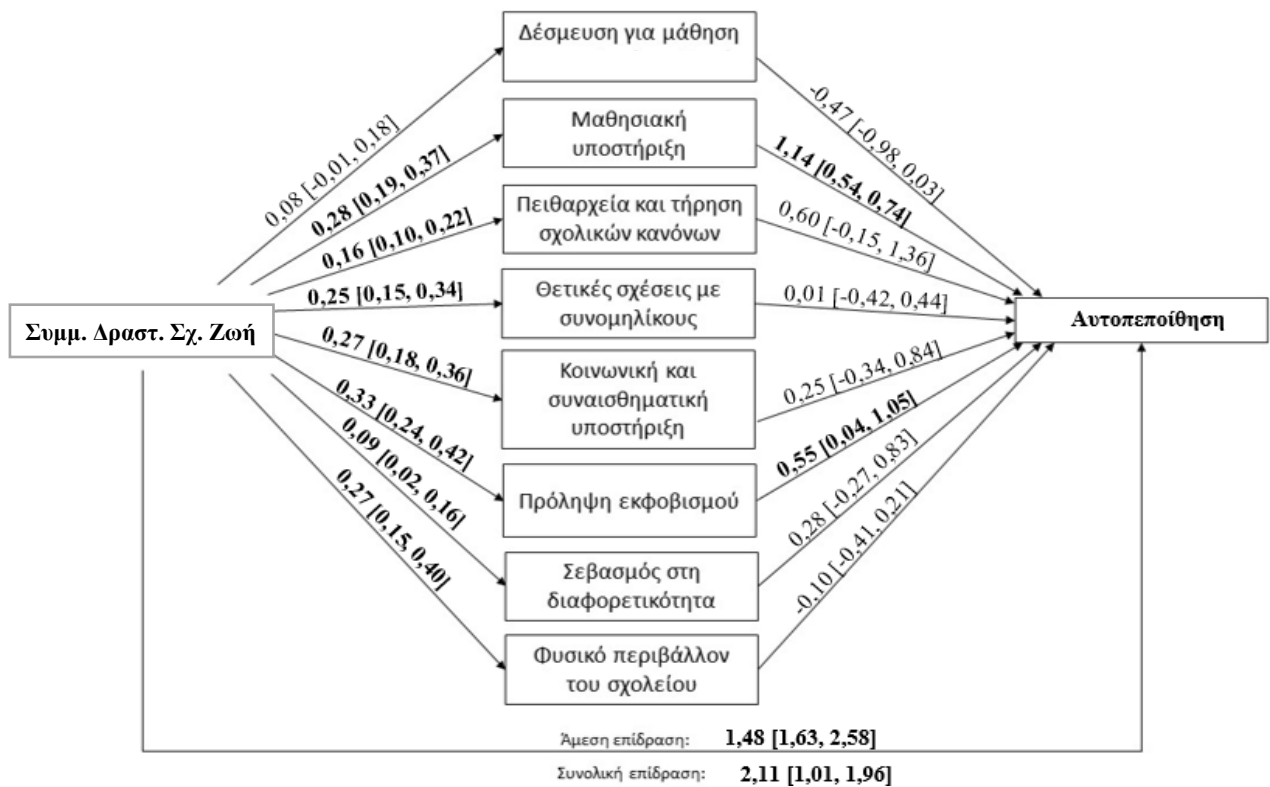
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Δέσμευσης στη ζωή. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και της εξαρτημένης Δέσμευση στη ζωή φάνηκε ότι το 4% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος. Πιο αναλυτικά, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = 0,22$, $SE = 0,11$, $CI [0,02, 0,47]$) και η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη ($b = 0,32$, $SE = 0,17$, $CI [0,03, 0,69]$) διαμεσολαβούν τη σχέση της Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής με τη Δέσμευση στη ζωή και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική και συστηματική, ενώ, το Φυσικό περιβάλλον του

σχολείου ($b = 0,02$, $SE = 0,08$, $CI [-0,32, 0,00]$) εμφανίζει ανταγωνιστική διαμεσολάβηση (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη και το Φυσικό περιβάλλον του σχολείου (βλ. Σχήμα 20).



Σχήμα 20. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Δέσμευσης στη ζωή.

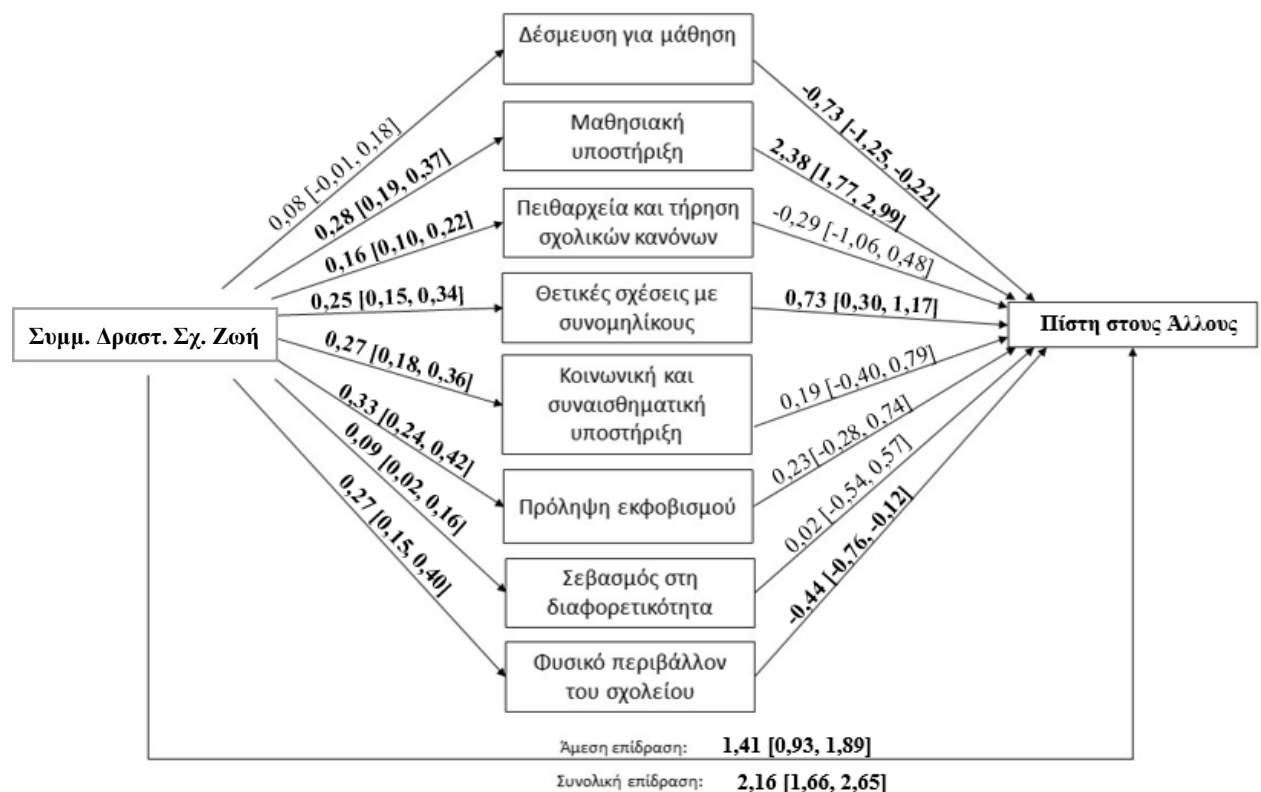
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Αυτοπεποίθησης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και της εξαρτημένης Αυτοπεποίθηση φάνηκε ότι το 9% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος. Πιο αναλυτικά, η Μαθησιακή υποστήριξη ($b = 0,32$, $SE = 0,11$, $CI [0.12, 0.57]$) και η Πρόληψη του εκφοβισμού ($b = 0,18$, $SE = 0,10$, $CI [0.01, 0.38]$) διαμεσολαβούν τη σχέση της διάστασης Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής με την Αυτοπεποίθηση και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική και συστηματική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι δύο (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Μαθησιακή υποστήριξη και η Πρόληψη του εκφοβισμού (βλ. Σχήμα 21).



Σχήμα 21. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Αυτοπεποίθησης.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Πίστης στους άλλους. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και της εξαρτημένης Πίστη στους άλλους φάνηκε ότι το 9% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος. Πιο αναλυτικά, η Μαθησιακή υποστήριξη ($b = 0,15$, $SE = 0,03$, $CI [0,09, 0,22]$) και οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = 0,04$, $SE = 0,02$, $CI [0,01, 0,07]$) διαμεσολαβούν τη σχέση της Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής με την Πίστη στους άλλους και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική και συστηματική, ενώ, για την Πρόληψη του

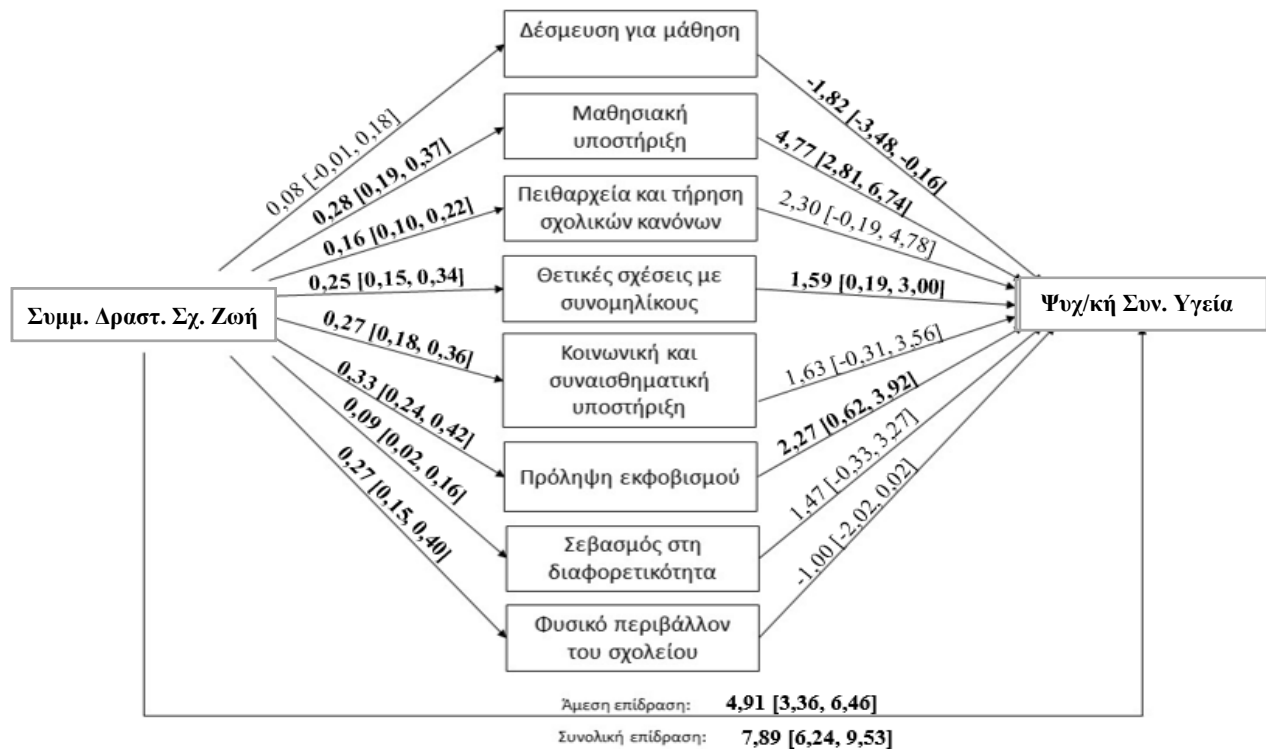
εκφοβισμού ($b = 0,02$, $SE = 0,02$, $CI [-0,02, 0,06]$) η διαμεσολάβηση είναι ανταγωνιστική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τέσσερις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Μαθησιακή υποστήριξη, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και το Φυσικό περιβάλλον του σχολείου (βλ. Σχήμα 22).



Σχήμα 22. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Πίστης στους άλλους.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και της εξαρτημένης Συναισθηματική επάρκεια φάνηκε ότι το

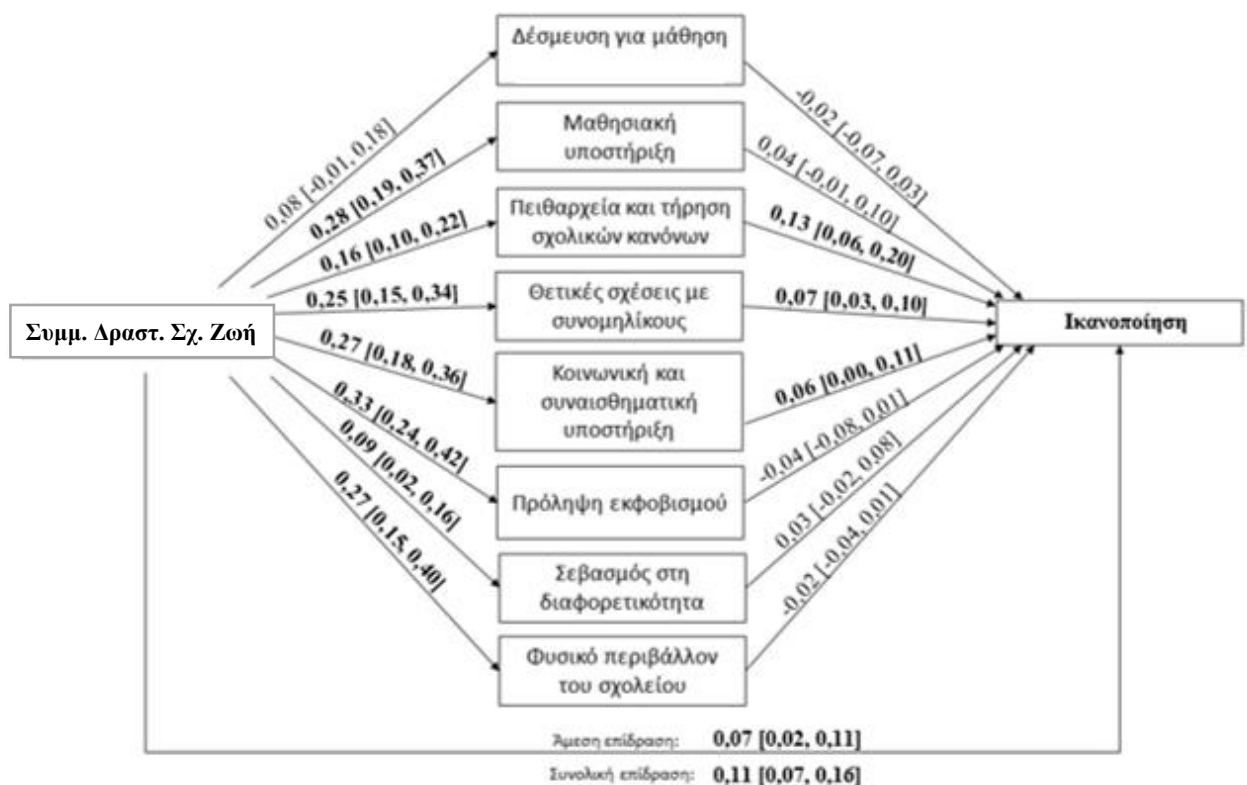
11% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος. Πιο αναλυτικά, η Μαθησιακή υποστήριξη ($b = 1,33$, $SE = 0,39$, $CI [0.64, 2,18]$), οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = 0,39$, $SE = 0,22$, $CI [0.01, 0.85]$) και η Πρόληψη του εκφοβισμού ($b = 0,76$, $SE = 0,32$, $CI [0.19, 1,43]$) διαμεσολαβούν τη σχέση της Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής με την Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική και συστηματική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τέσσερις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Μαθησιακή υποστήριξη, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και η Πρόληψη του εκφοβισμού (βλ. Σχήμα 23).



Σχήμα 23. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Ικανοποίησης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και της εξαρτημένης Ικανοποίηση φάνηκε ότι το 4% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος. Αναλυτικότερα, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων ($b = 0,02$, $SE = 0,01$, $CI [0,01, 0,04]$), οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = 0,02$, $SE = 0,01$, $CI [0,00, 0,03]$) και η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη ($b = 0,02$, $SE = 0,01$, $CI [-0,00, 0,03]$) διαμεσολαβούν τη σχέση της Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής με την Ικανοποίηση και η

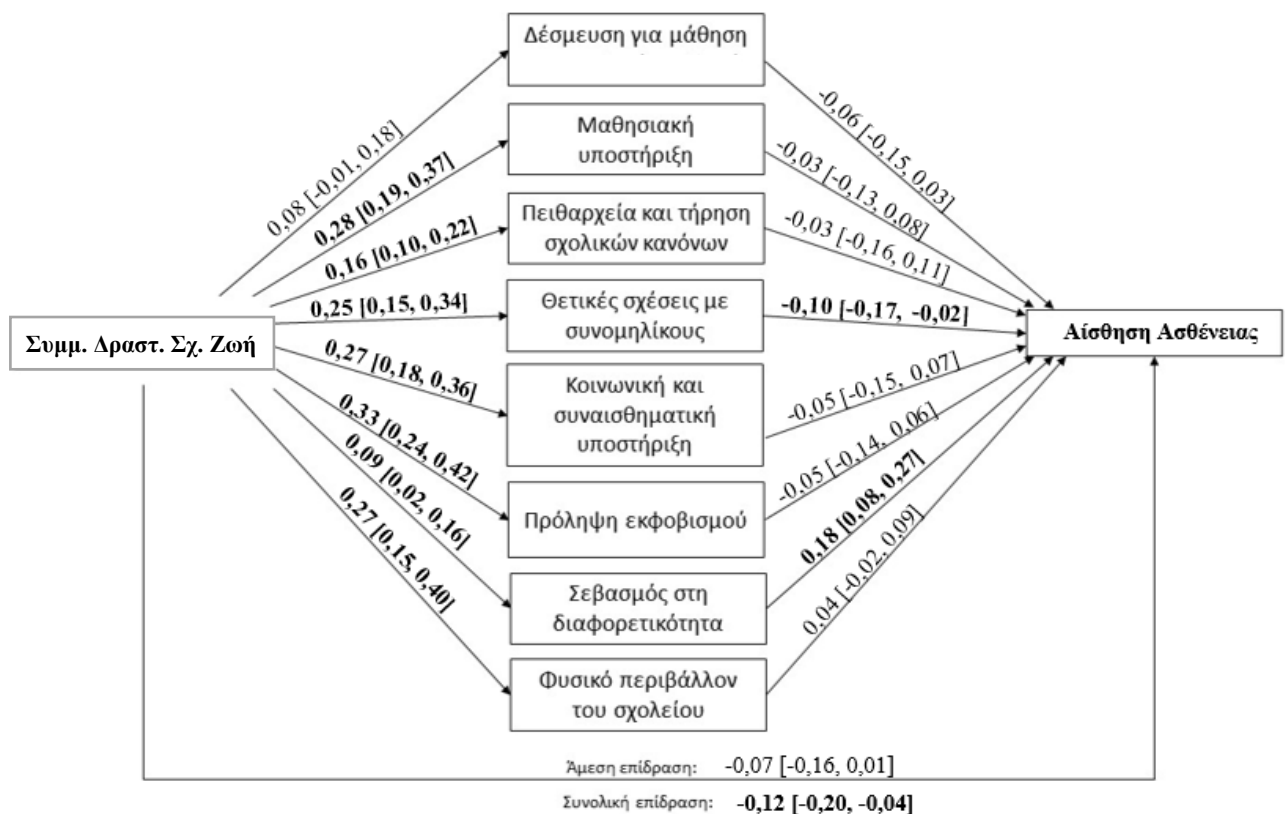
διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική και συστηματική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη (βλ. Σχήμα 24).



Σχήμα 24. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Ικανοποίησης.

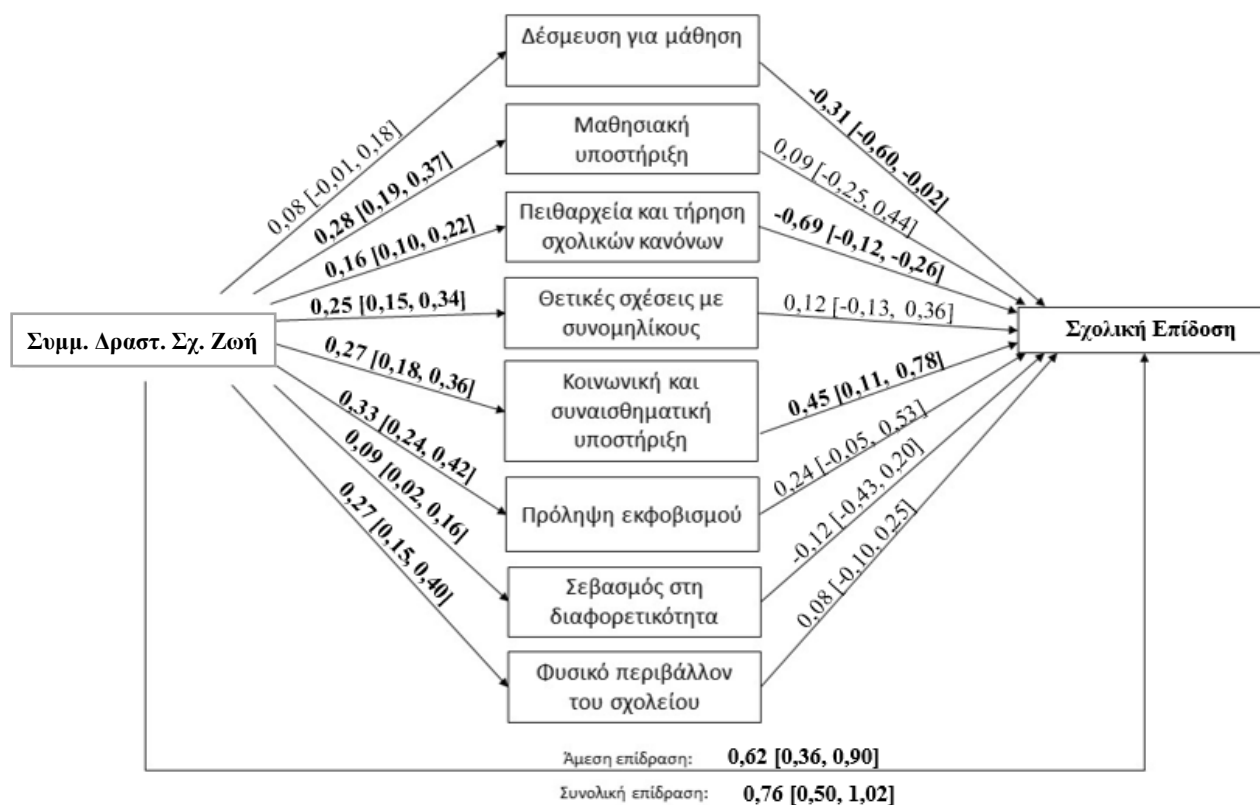
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Αίσθησης ασθένειας. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και της εξαρτημένης Αίσθηση ασθένειας φάνηκε ότι το 1% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης

μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει πλήρης διαμεσολάβηση. Οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = -0,02$, $SE = 0,01$, $CI [-0,05, 0,02]$) και ο Σεβασμός στη διαφορετικότητα ($b = 0,02$, $SE = 0,01$, $CI [0,00, 0,04]$) διαμεσολαβούν πλήρως την αρνητική σχέση της διάστασης Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής με την Αίσθηση ασθένειας με ανταγωνιστική και συμπληρωματική διαμεσολάβηση αντίστοιχα για τις διαμεσολαβητικές μεταβλητές (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι δύο (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και ο Σεβασμός στη διαφορετικότητα (βλ. Σχήμα 25).



Σχήμα 25. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Αίσθησης ασθένειας.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Σχολικής επίδοσης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και της εξαρτημένης Σχολική επίδοση φάνηκε ότι το 4% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση. Πιο αναλυτικά, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων ($b = -0,11$, $SE = 0,04$, $CI [-0,20, -0,04]$), και η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη ($b = 0,12$, $SE = 0,05$, $CI [0,03, 0,23]$) διαμεσολαβούν τη σχέση της Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής με τη Σχολική επίδοση και η διαμεσολάβηση είναι ανταγωνιστική και συμπληρωματική αντίστοιχα για τις διαμεσολαβητικές μεταβλητές (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων και η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη (βλ. Σχήμα 26).



Σχήμα 26. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Σχολικής επίδοσης.

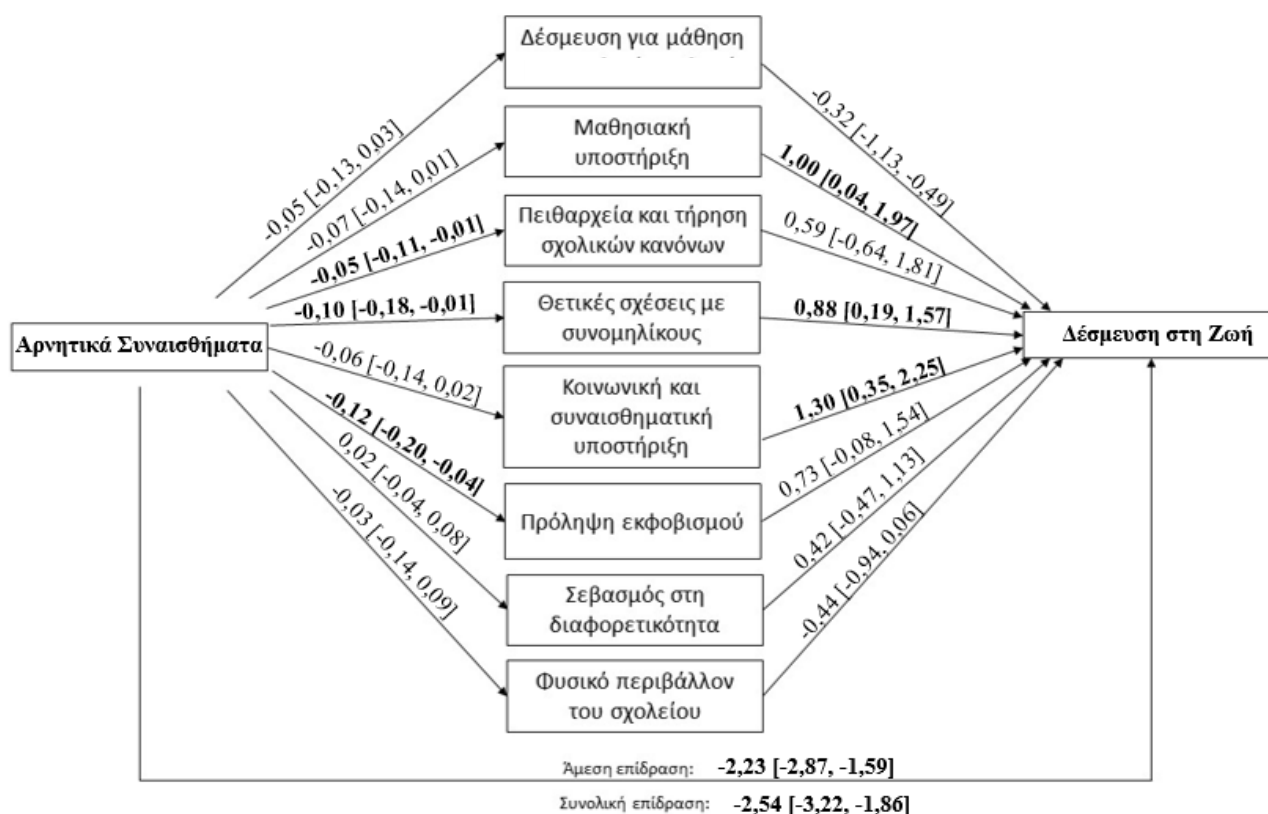
Διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ των Δύσκολων/Αρνητικών συναισθημάτων που προκύπτουν από την οικονομική δυσχέρεια και των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Διατυπώθηκε η υπόθεση ότι οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος θα διαμεσολαβούν τη σχέση Αρνητικών συναισθημάτων και Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή προβλέπει τρεις από τις οκτώ διαστάσεις του σχολικού κλίματος: την Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, τις Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και την Πρόληψη εκφοβισμού.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Συναισθηματικής επάρκειας. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Αρνητικά συναισθήματα και της εξαρτημένης Συναισθηματική επάρκεια υπάρχει έμμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Η Δέσμευση για μάθηση, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, η Πρόληψη του εκφοβισμού και ο Σεβασμός στη διαφορετικότητα προβλέπουν την εξαρτημένη μεταβλητή. Επιπλέον, από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τα Αρνητικά συναισθήματα μειώνουν την Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων που με τη σειρά τους αυξάνουν τη Συναισθηματική επάρκεια ($b = -0,06$, $SE = 0,05$, $CI [-0,18, 0,00]$). Παρομοίως, τα Αρνητικά συναισθήματα μειώνουν την Πρόληψη του εκφοβισμού που με τη σειρά του αυξάνει τη Συναισθηματική επάρκεια ($b = -0,10$, $SE = 0,05$, $CI [-0,22, -0,02]$) (βλ. Σχήμα 27).



Σχήμα 27. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Συναισθηματικής επάρκειας.

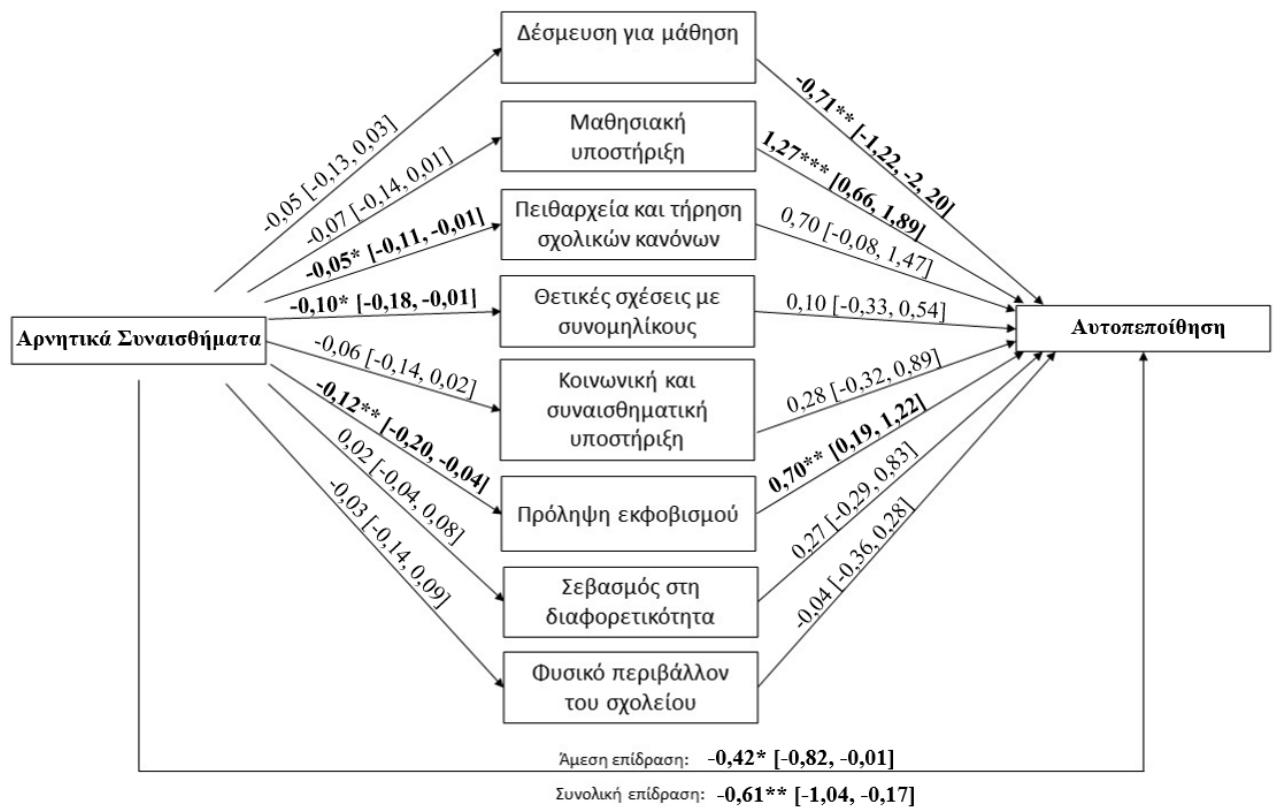
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Δέσμευσης στη ζωή. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Αρνητικά συναισθήματα και της εξαρτημένης Δέσμευση στη ζωή φάνηκε ότι το 7% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση. Συγκεκριμένα οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = -0,09$, $SE = 0,06$, $CI [-0.22, 0.00]$) διαμεσολαβούν την αρνητική σχέση των Αρνητικών συναισθημάτων με τη Δέσμευση στη ζωή και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Μαθησιακή υποστήριξη, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη (βλ. Σχήμα 28).



Σχήμα 28. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Δέσμευσης στη ζωή.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Αυτοπεποίθησης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Αρνητικά συναισθήματα και της εξαρτημένης Αυτοπεποίθηση φάνηκε ότι το 1% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση. Συγκεκριμένα η Πρόληψη εκφοβισμού ($b = -0,09$, $SE = 0,06$, $CI [-0,22, 0,00]$) διαμεσολαβεί την αρνητική σχέση των Αρνητικών συναισθημάτων με την Αυτοπεποίθηση και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της

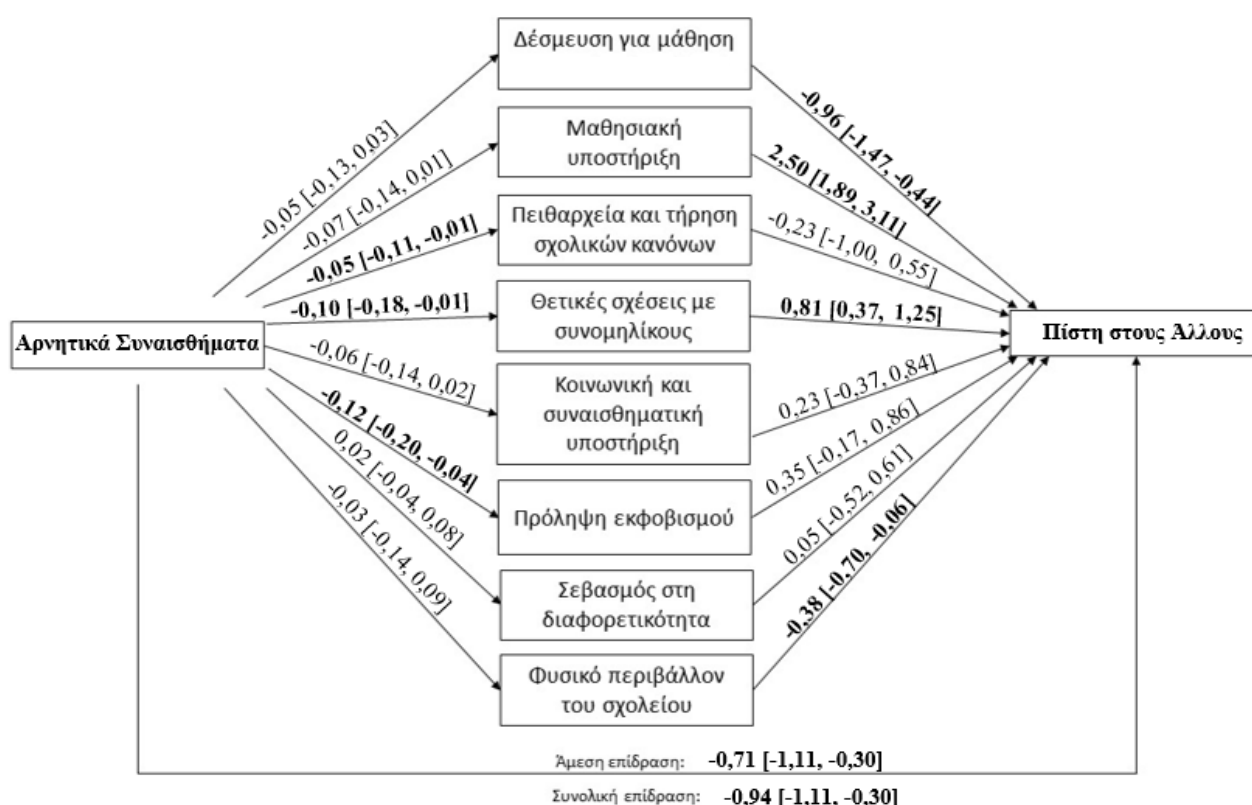
εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Μαθησιακή υποστήριξη και η Πρόληψη εκφοβισμού (βλ. Σχήμα 29).



Σχήμα 29. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Αυτοπεποίθησης

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Πίστης στους άλλους. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Αρνητικά συναισθήματα και της εξαρτημένης Πίστη στους άλλους φάνηκε ότι το 2% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση. Αναλυτικότερα, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = -0,01$, $SE = 0,03$, $CI [-0,07, 0,04]$) διαμεσολαβούν την αρνητική σχέση των Αρνητικών συναισθημάτων με την

Πίστη στους άλλους και η διαμεσολάβηση είναι ανταγωνιστική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τέσσερις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Μαθησιακή υποστήριξη, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και το Φυσικό περιβάλλον του σχολείου (βλ. Σχήμα 30).

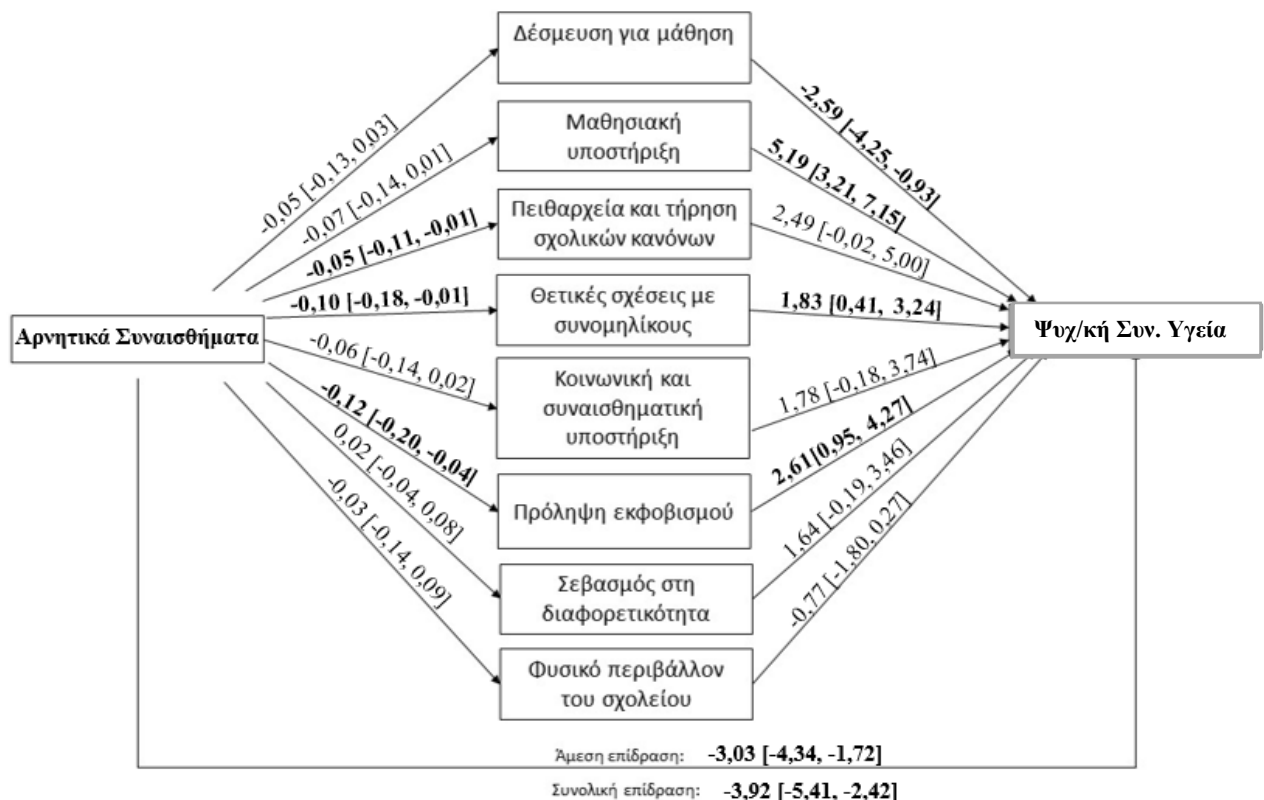


Σχήμα 30. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Πίστης στους άλλους.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.

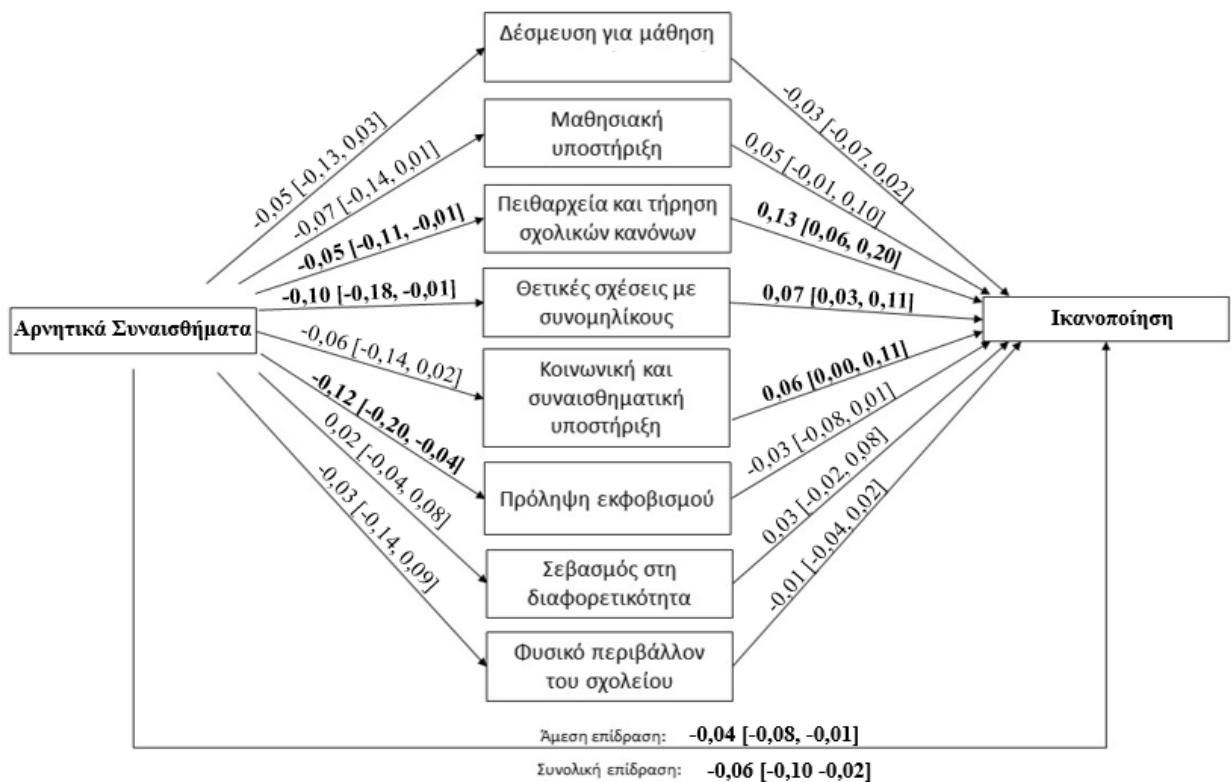
Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Αρνητικά συναισθήματα και της εξαρτημένης Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας φάνηκε ότι το 3% της διασποράς των τιμών της

εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση. Πιο αναλυτικά, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = -0,18$, $SE = 0,01$, $CI [-0,03, 0,00]$) και η Πρόληψη εκφοβισμού ($b = -0,01$, $SE = 0,01$, $CI [-0,03, 0,00]$) διαμεσολαβούν την αρνητική σχέση των Αρνητικών συναισθημάτων με την Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τέσσερις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Μαθησιακή υποστήριξη, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη. Οι Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, η Πρόληψη εκφοβισμού, ο Σεβασμός στη διαφορετικότητα και το Φυσικό περιβάλλον του σχολείου δεν συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης. Η άμεση επίδραση των Αρνητικών συναισθημάτων στην Ψυχική Συν. Υγεία είναι αρνητική ($b = -3,03$, $SE = 1,12$, $CI [-5,27, -0,79]$).



Σχήμα 31. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού Κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών Συναισθημάτων και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.

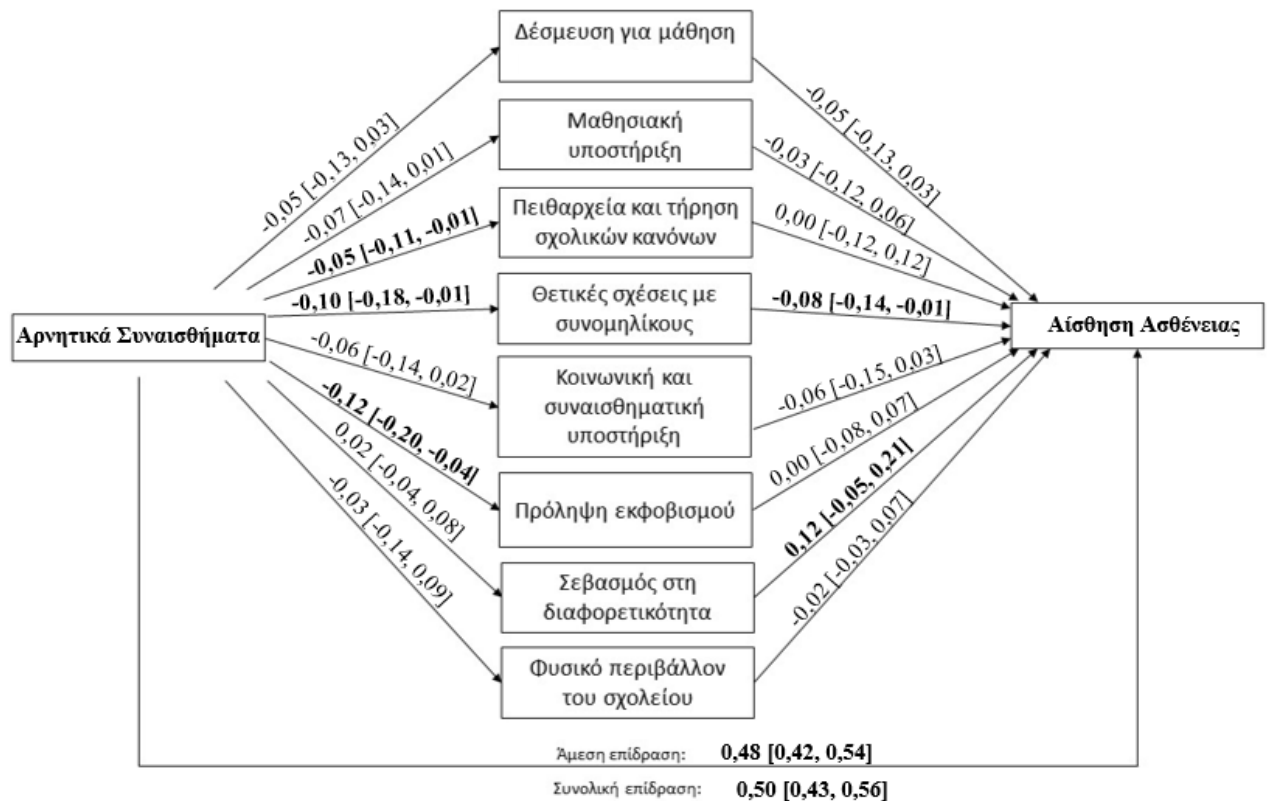
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Ικανοποίησης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Αρνητικά συναισθήματα και της εξαρτημένης Ικανοποίησης φάνηκε ότι το 1% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση. Πιο συγκεκριμένα, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων ($b = -0,01$, $SE = 0,00$, $CI [-0.02, 0.00]$) και οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = -0,01$, $SE = 0,00$, $CI [-0.02, 0.00]$) διαμεσολαβούν την αρνητική σχέση των Αρνητικών Συναισθημάτων με την Ικανοποίηση και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: Η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη (βλ. Σχήμα 32).



Σχήμα 32. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Ικανοποίησης.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Αίσθησης ασθένειας. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Αρνητικά συναισθήματα και της εξαρτημένης Αίσθηση ασθένειας φάνηκε ότι το 25% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση. Πιο συγκεκριμένα, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = 0,01$, $SE = 0,01$, $CI [-0,00, 0,02]$) διαμεσολαβούν τη θετική σχέση των Αρνητικών συναισθημάτων με την Αίσθηση ασθένειας και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι δύο (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της

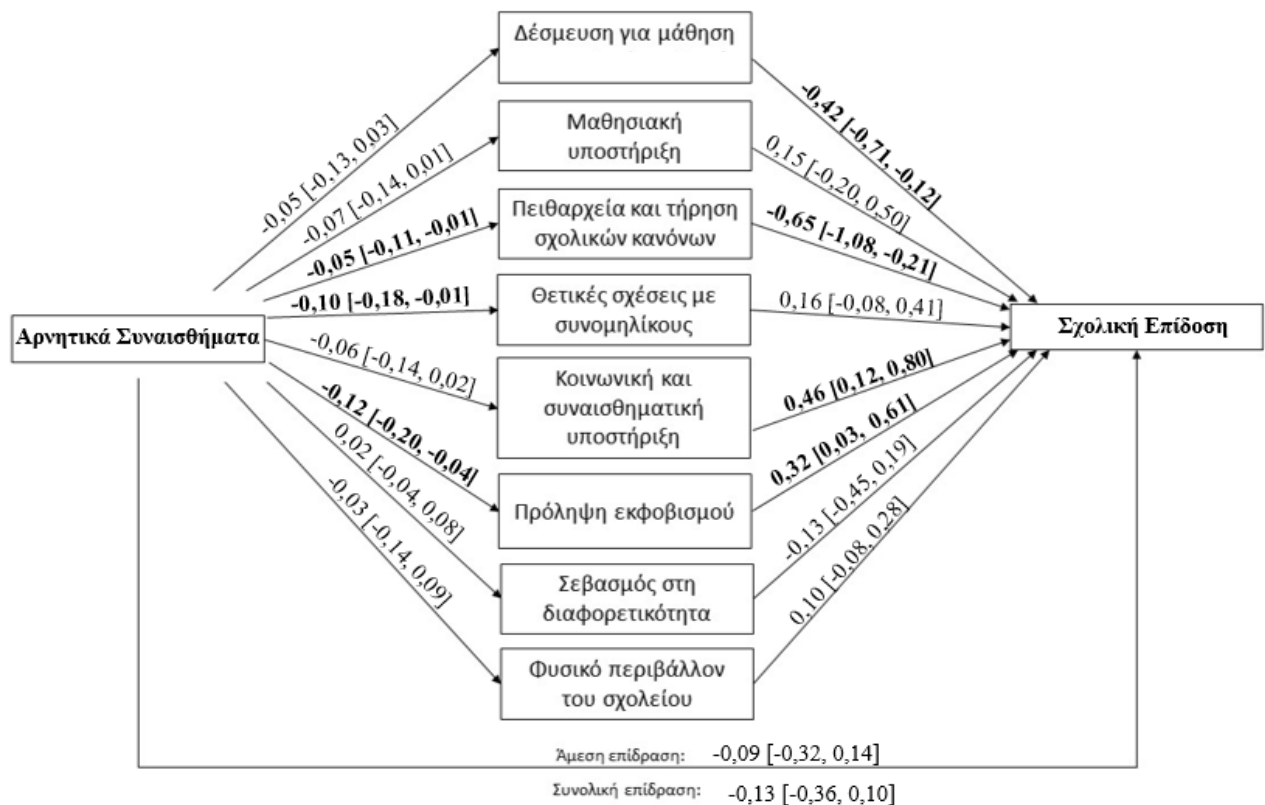
εξαρτημένης: οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και ο Σεβασμός στη διαφορετικότητα (βλ. Σχήμα 33).



Σχήμα 33. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Αίσθησης ασθένειας.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Σχολικής επίδοσης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Αρνητικά συναισθήματα και της εξαρτημένης Σχολική επίδοση υπάρχει έμμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Πιο αναλυτικά, τα Αρνητικά συναισθήματα μειώνουν την Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων που με τη σειρά της μειώνει τη Σχολική Επίδοση ($b = 0,00$, $SE = 0,00$, $CI [-0,01, 0,01]$). Επιπλέον, τα Αρνητικά συναισθήματα μειώνουν την Πρόληψη του εκφοβισμού που με τη σειρά του αυξάνει τη Σχολική επίδοση ($b = 0,00$, $SE =$

0,00, CI [-0.01, 0.01]). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τέσσερις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη και η Πρόληψη του εκφοβισμού (βλ. Σχήμα 34).



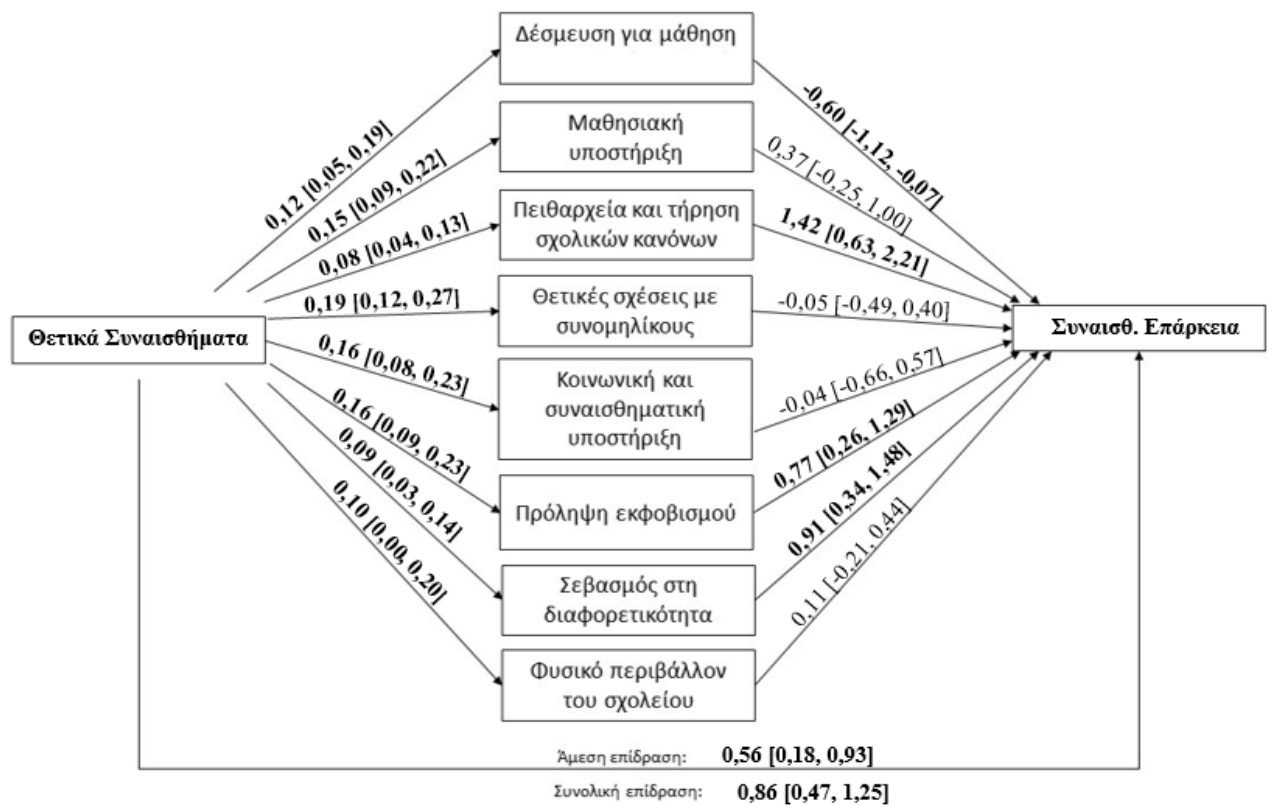
Σχήμα 34. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Αρνητικών συναισθημάτων και Σχολικής επίδοσης.

Διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ των Θετικών συναισθημάτων που προκύπτουν από την οικονομική δυσχέρεια και των διαστάσεων της

Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Διατυπώθηκε η υπόθεση ότι οι διαστάσεις του Σχολικού κλίματος θα διαμεσολαβούν τη σχέση Θετικών συναισθημάτων και Ψυχοκοινωνικής

προσαρμογής. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή προβλέπει και τις οκτώ διαστάσεις του σχολικού κλίματος: Δέσμευση για μάθηση, Μαθησιακή υποστήριξη, Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, Πρόληψη εκφοβισμού, Σεβασμό στη διαφορετικότητα και Φυσικό περιβάλλον του σχολείου.

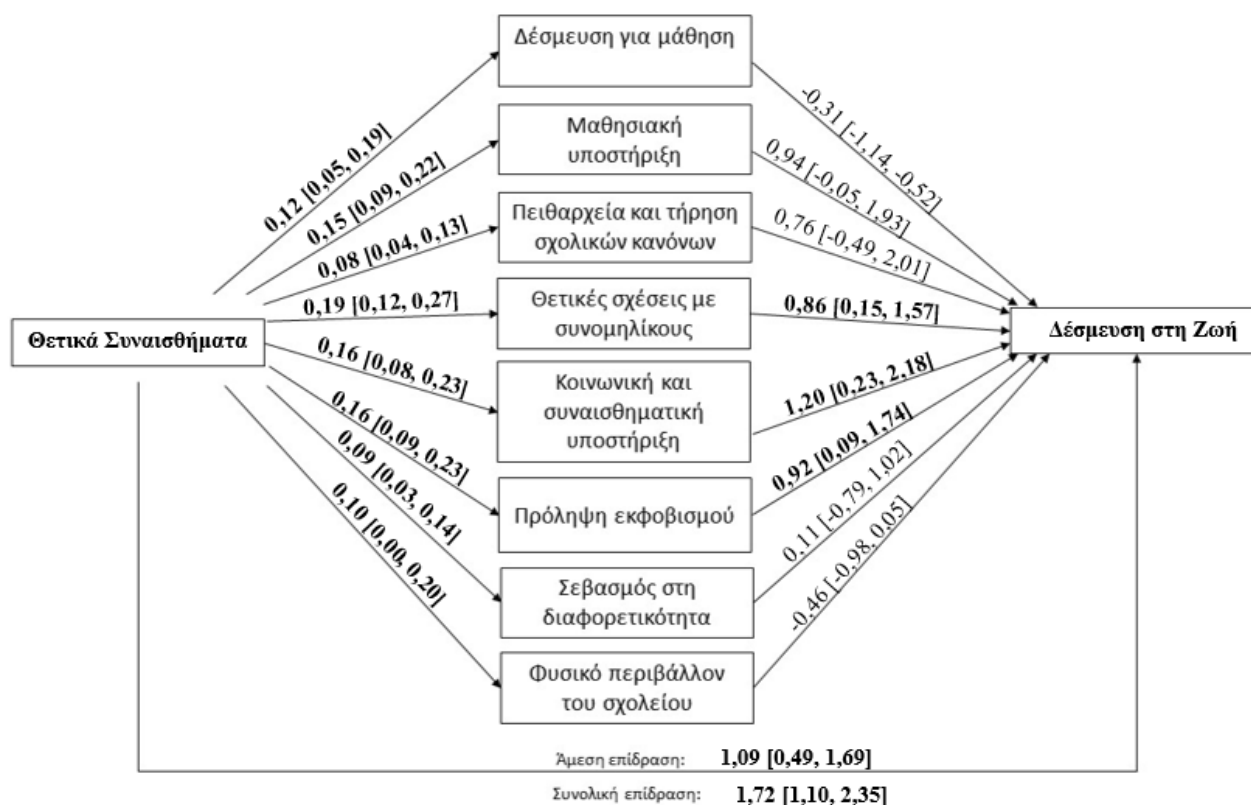
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Συναισθηματικής επάρκειας. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Θετικά συναισθήματα και της εξαρτημένης Συναισθηματική επάρκεια φάνηκε ότι το 3% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση. Πιο αναλυτικά, η Δέσμευση για μάθηση ($b = -0,07$, $SE = 0,05$, $CI [-0,18, -0,00]$), η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων ($b = 0,12$, $SE = 0,06$, $CI [-0,04, 0,17]$), η Πρόληψη του εκφοβισμού ($b = 0,12$, $SE = 0,06$, $CI [0,03, 0,25]$) και ο Σεβασμός στη διαφορετικότητα ($b = 0,08$, $SE = 0,04$, $CI [0,01, 0,19]$) διαμεσολαβούν συστηματικά τη σχέση των Θετικών συναισθημάτων με τη Συναισθηματική επάρκεια και η διαμεσολάβηση είναι ανταγωνιστική για τον πρώτο παράγοντα και συμπληρωματική για τους υπόλοιπους τρεις (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τέσσερις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, η Πρόληψη του εκφοβισμού και ο Σεβασμός στη διαφορετικότητα (βλ. Σχήμα 35).



Σχήμα 35. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Συναισθηματικής επάρκειας.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Δέσμευσης στη ζωή. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Θετικά συναισθήματα και της εξαρτημένης Δέσμευση στη ζωή φάνηκε ότι το 4% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση. Πιο αναλυτικά, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = 0,17$, $SE = 0,09$, $CI [0,01, 0,05]$), η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη ($b = 0,03$, $SE = 0,02$, $CI [-0,00, 0,06]$) και η Πρόληψη του εκφοβισμού ($b = 0,02$, $SE = 0,01$, $CI [0,00, 0,05]$) διαμεσολαβούν συστηματικά τη σχέση των Θετικών συναισθημάτων με τη Δέσμευση στη ζωή και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση

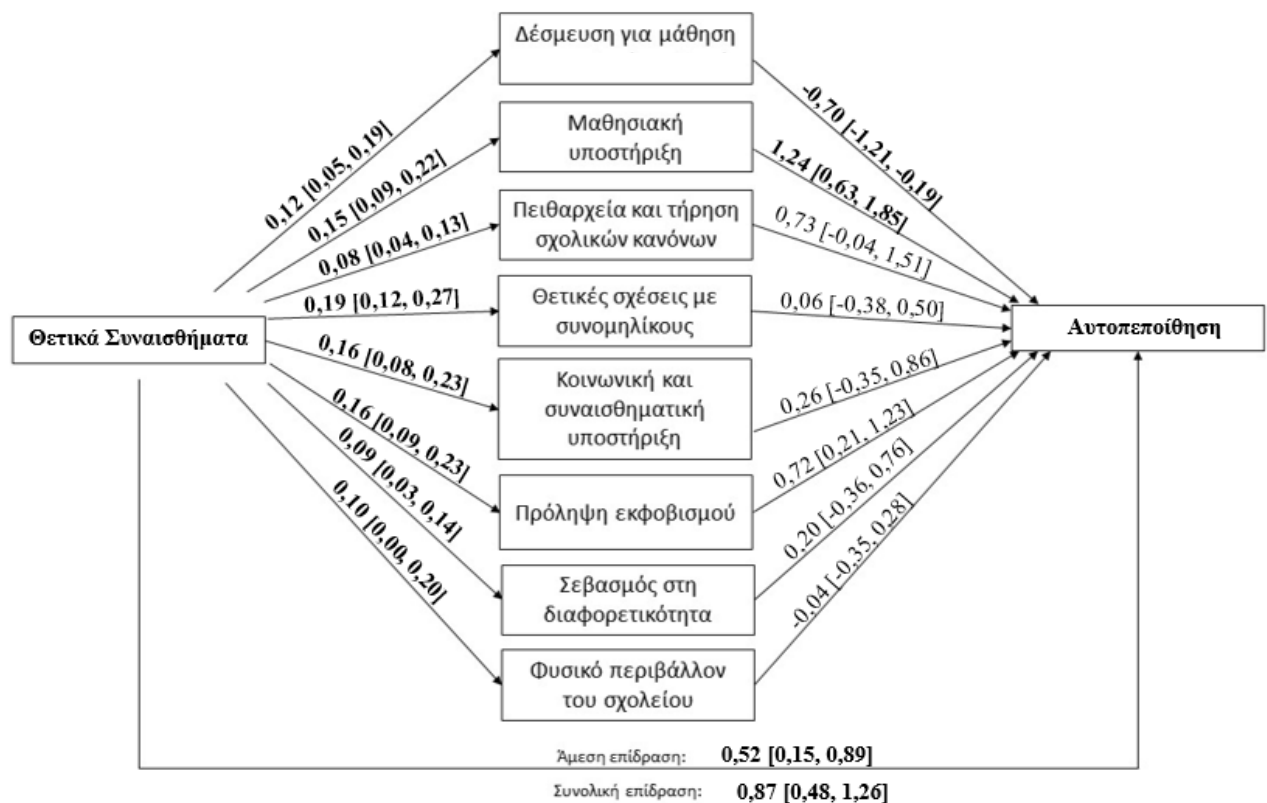
των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη και η Πρόληψη του Εκφοβισμού (βλ. Σχήμα 36).



Σχήμα 36. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Δέσμευσης στη ζωή.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Αυτοπεποίθησης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Θετικά συναισθήματα και της εξαρτημένης Αυτοπεποίθηση φάνηκε ότι το 3% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική

διαμεσολάβηση. Πιο αναλυτικά, η Δέσμευση για μάθηση ($b = -0,08$, $SE = 0,05$, $CI [-0,21, 0,00]$) και η Μαθησιακή υποστήριξη ($b = 0,19$, $SE = 0,08$, $CI [0,06, 0,37]$) διαμεσολαβούν συστηματικά τη σχέση των Θετικών συναισθημάτων με την Αυτοπεποίθηση και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι δύο (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση και η Μαθησιακή υποστήριξη (βλ. Σχήμα 37).



Σχήμα 37. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Αυτοπεποίθησης.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Πίστης στους άλλους. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Θετικών συναισθημάτων και της εξαρτημένης Πίστη στους άλλους φάνηκε ότι το 3% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση. Πιο αναλυτικά, η Μαθησιακή υποστήριξη ($b = 0,38$, $SE = 0,11$, $CI [0.18, 0.60]$) και οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = 0,15$, $SE = 0,06$, $CI [0.05, 0.27]$) διαμεσολαβούν τη θετική σχέση των Θετικών συναισθημάτων με την Πίστη στους άλλους και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική και συστηματική, ενώ, για τη Δέσμευση για μάθηση ($b = -0,11$, $SE = 0,05$, $CI [-0.23, -0.02]$) και το Φυσικό περιβάλλον του σχολείου ($b = -0,04$, $SE = 0,03$, $CI [-0.10, -0.01]$) η διαμεσολάβηση είναι ανταγωνιστική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τέσσερις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Μαθησιακή υποστήριξη, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και το Φυσικό περιβάλλον του σχολείου (βλ. Σχήμα 38).

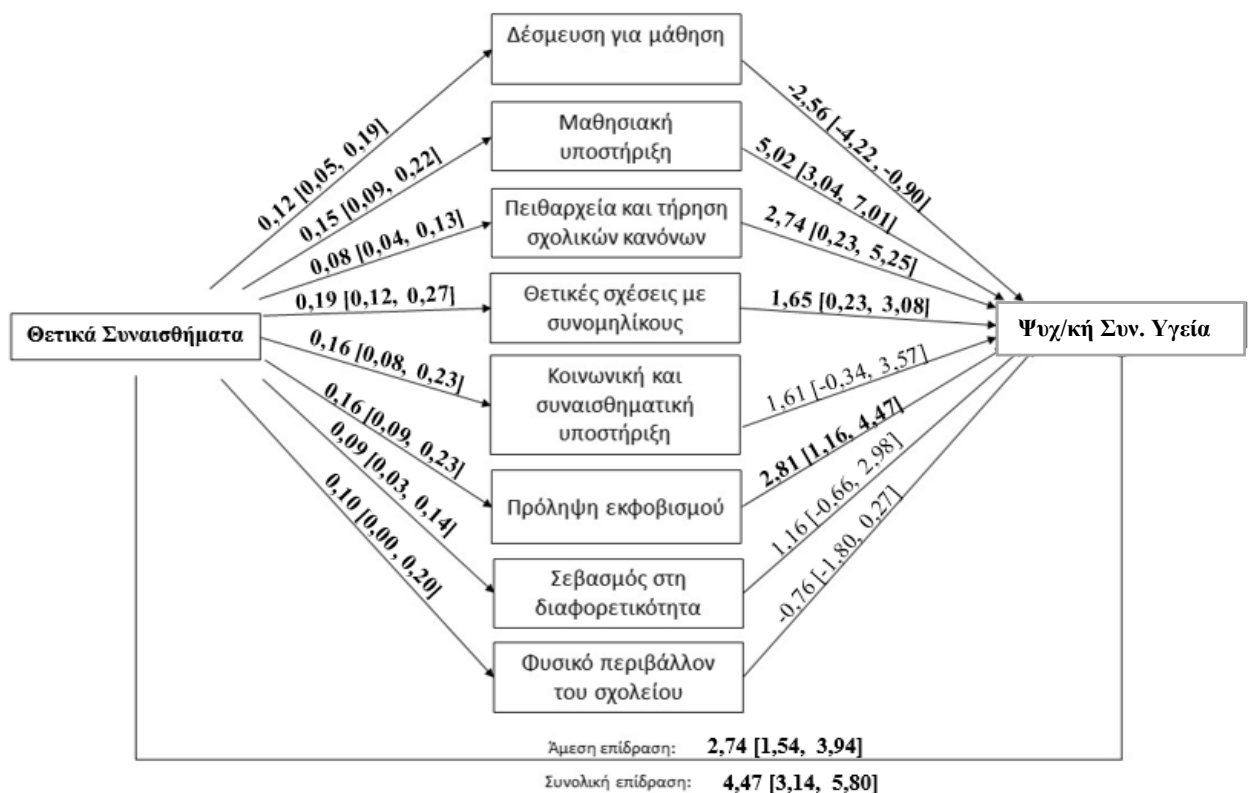


Σχήμα 38. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού Κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Πίστης στους άλλους.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.

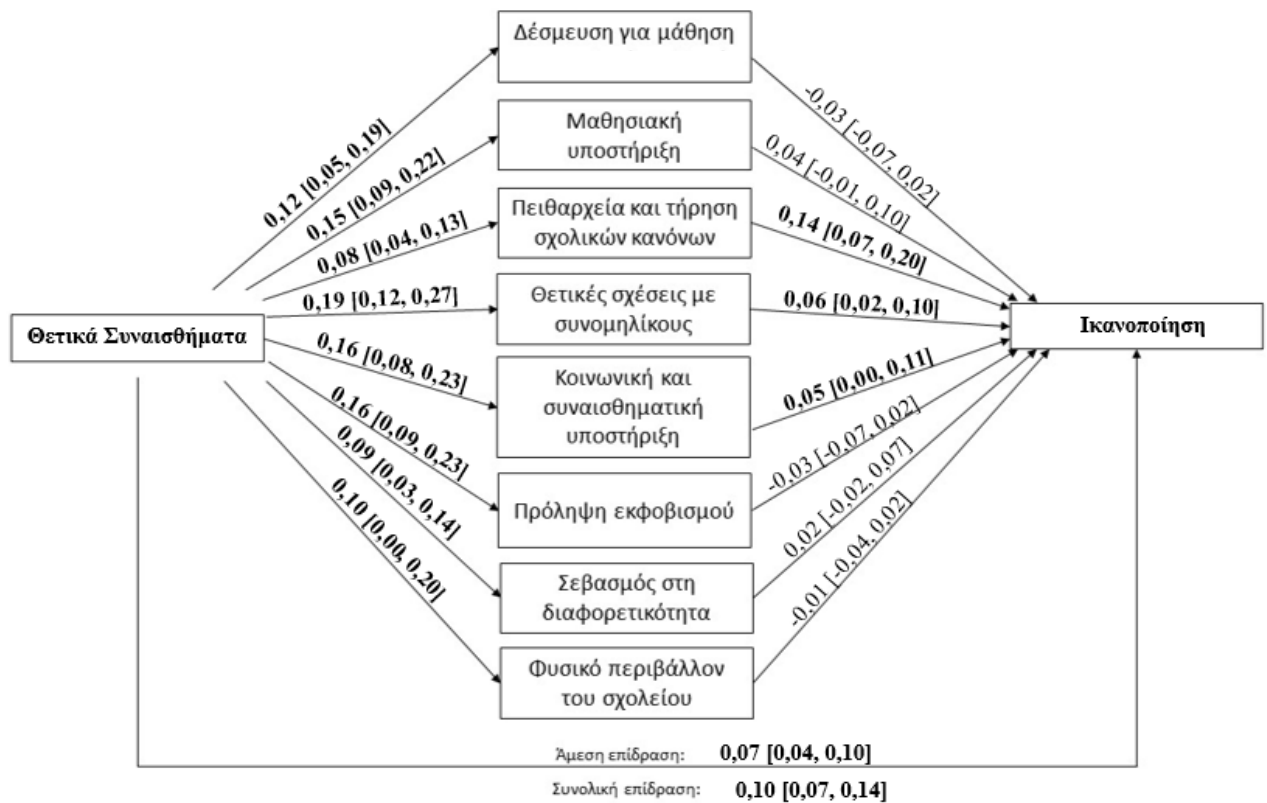
Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Θετικών συναισθημάτων και της εξαρτημένης Συναισθηματική επάρκεια φάνηκε ότι το 6% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση. Πιο αναλυτικά, η Δέσμευση για μάθηση ($b = -0,30$, $SE = 0,18$, $CI [-0,70, -0,03]$), η Μαθησιακή υποστήριξη ($b = 0,77$, $SE = 0,26$, $CI [0,32, 1,34]$), η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων ($b = 0,23$, $SE = 0,15$, $CI [-0,01, 0,56]$), οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = 0,32$, $SE = 0,17$, $CI [0,01, 0,69]$) και η Πρόληψη του

Εκφοβισμού ($b = 0,44$, $SE = 0,18$, $CI [0,13, 0,85]$) διαμεσολαβούν τη σχέση των Θετικών συναισθημάτων με τη Ψυχοκοινωνική και Συναισθηματική Υγεία και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική και συστηματική σε αντίθεση με τον παράγοντα Δέσμευση για μάθηση όπου φαίνεται η διαμεσολάβηση να είναι ανταγωνιστική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι πέντε (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Μαθησιακή υποστήριξη, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη. Από την άλλη πλευρά, η Πρόληψη εκφοβισμού, ο Σεβασμός στη διαφορετικότητα και το Φυσικό περιβάλλον του σχολείου δεν συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης. Η άμεση επίδραση των Θετικών συναισθημάτων στην Ψυχική Συν. Υγεία είναι 2,74 [1,54, 3,94] και η συνολική επίδραση είναι 4,47 [3,14, 5,80].



Σχήμα 39. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.

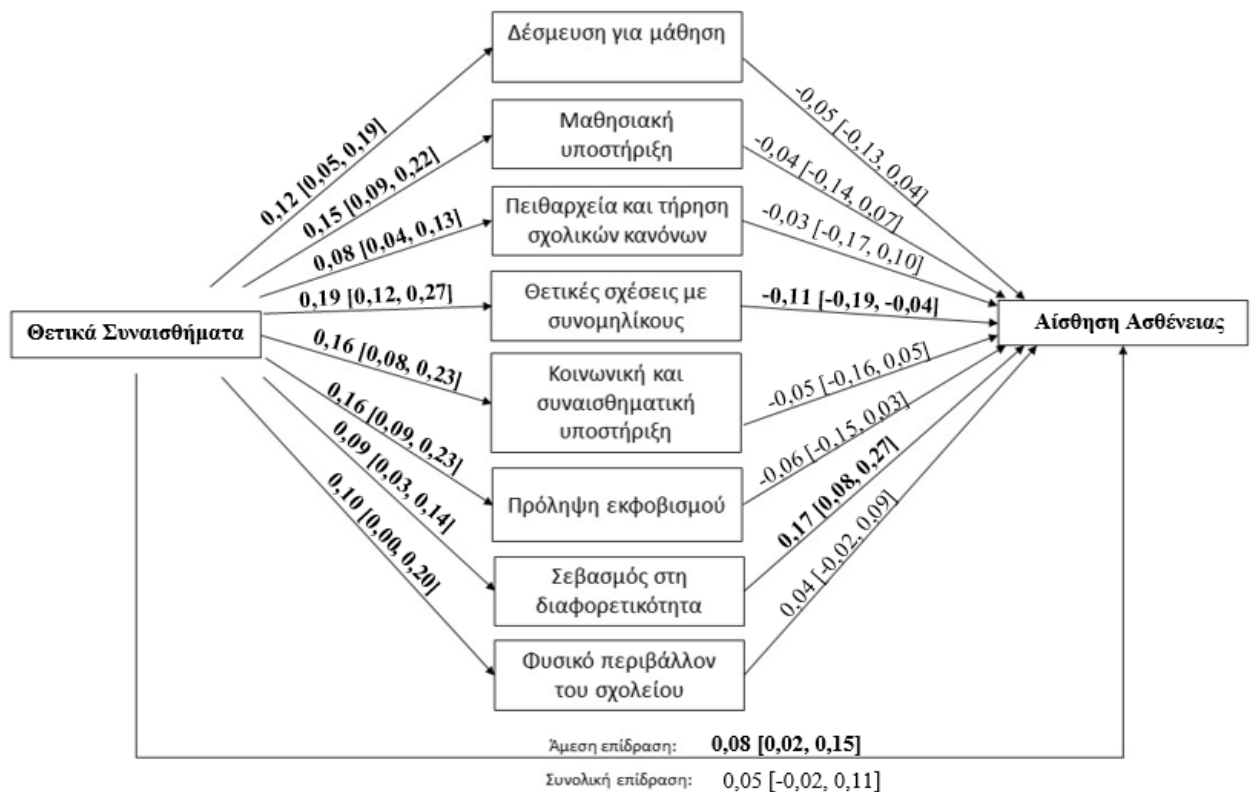
Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Ικανοποίησης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Θετικά συναισθήματα και της εξαρτημένης Ικανοποίησης φάνηκε ότι το 5% της διασποράς των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και ότι στη σχέση αυτή υπάρχει μερική διαμεσολάβηση. Πιο αναλυτικά, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων ($b = 0,01$, $SE = 0,01$, $CI [0,00, 0,02]$), οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ($b = 0,01$, $SE = 0,01$, $CI [0,00, 0,02]$) και η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη ($b = 0,01$, $SE = 0,01$, $CI [-0,00, 0,02]$) διαμεσολαβούν τη σχέση των Θετικών συναισθημάτων με την Ικανοποίηση και η διαμεσολάβηση είναι συμπληρωματική και συστηματική (Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη (βλ. Σχήμα 40).



Σχήμα 40. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Ικανοποίησης.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Αίσθησης ασθένειας. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Θετικά συναισθήματα και της εξαρτημένης Αίσθηση ασθένειας υπάρχει άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Οι Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και ο Σεβασμός στη διαφορετικότητα προβλέπουν την εξαρτημένη μεταβλητή. Επιπλέον, από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τα Θετικά συναισθήματα αυξάνουν τις Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους που με τη σειρά τους μειώνουν την Αίσθηση ασθένειας ($b = -0,02$, $SE = 0,01$, $CI [-0,04, -0,01]$). Επιπλέον, τα Θετικά συναισθήματα αυξάνουν τον

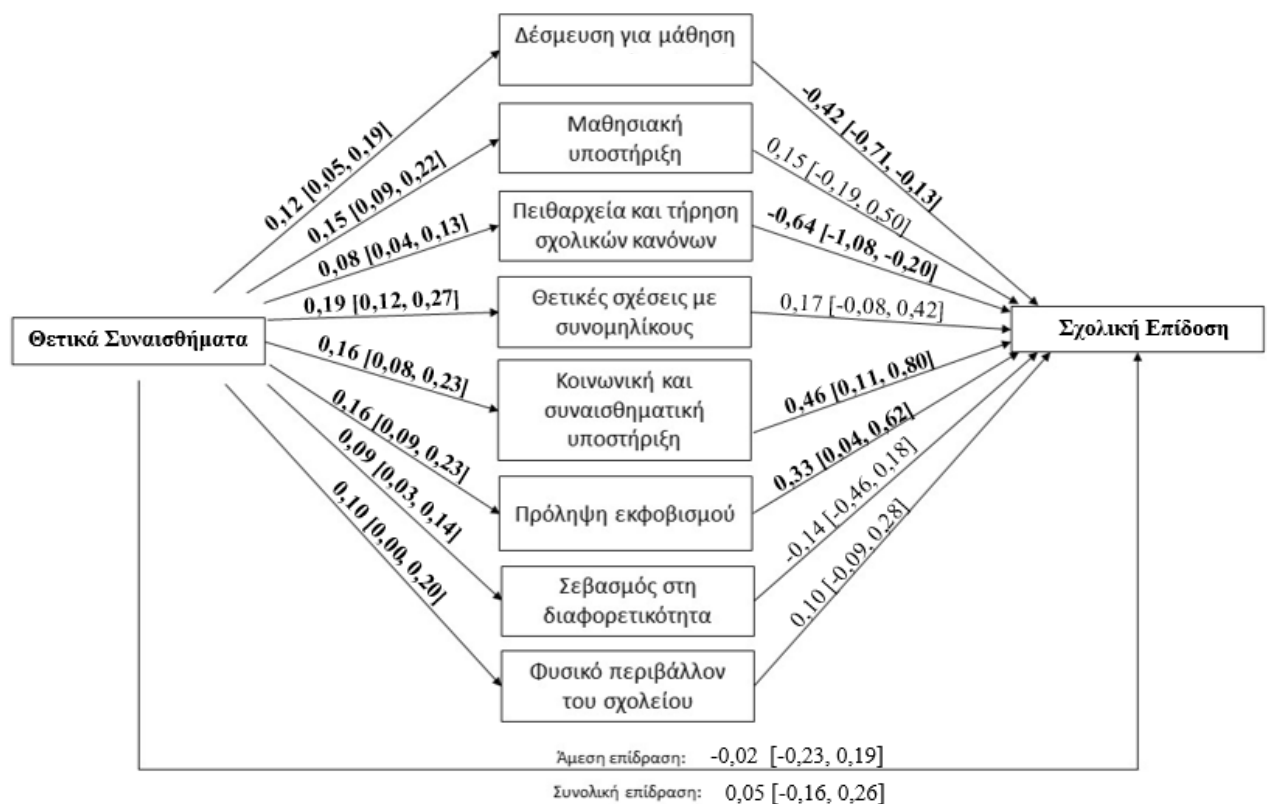
Σεβασμό στη διαφορετικότητα ($b = 0,02$, $SE = 0,01$, $CI [0,00, 0,03]$) που με τη σειρά του μειώνει την Αίσθηση ασθένειας (βλ. Σχήμα 41).



Σχήμα 41. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Αίσθησης ασθένειας.

Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Σχολικής επίδοσης. Μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής Θετικά συναισθήματα και της εξαρτημένης Σχολική επίδοση υπάρχει έμμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση. Πιο αναλυτικά, τα Θετικά συναισθήματα αυξάνουν τη Δέσμευση για μάθηση που με τη σειρά της μειώνει τη Σχολική Επίδοση ($b = -0,05$, $SE = 0,03$, $CI [-0,12, -0,01]$), αυξάνουν τη Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων που με τη σειρά

της μειώνει τη Δέσμευση για μάθηση ($b = -0,05$, $SE = 0,03$, $CI [-0,11, -0,01]$), αυξάνουν την Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη που με τη σειρά της αυξάνει τη Σχολική Επίδοση ($b = 0,07$, $SE = 0,03$, $CI [0,01, 0,15]$) και αυξάνουν την Πρόληψη εκφοβισμού που με τη σειρά του αυξάνει τη Σχολική Επίδοση ($b = 0,05$, $SE = 0,03$, $CI [0,01, 0,11]$). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τέσσερις (από τις οκτώ) διαμεσολαβητικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η Δέσμευση για μάθηση, η Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, η Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη και η Πρόληψη εκφοβισμού (βλ. Σχήμα 42).



Σχήμα 42. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων του Σχολικού Κλίματος στη σχέση μεταξύ Θετικών συναισθημάτων και Σχολικής επίδοσης.

Σύνοψη των αποτελεσμάτων της διαμεσολάβησης του Σχολικού κλίματος στη σχέση μεταξύ της Οικονομικής δυσχέρειας και των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

Σύμφωνα με τις πολλαπλές αναλύσεις παλινδρόμησης που διενεργήθηκαν προκειμένου να ελεγχθεί το μοντέλο διαμεσολάβησης, φάνηκε ότι η διάσταση *Οικονομική Δυσχέρεια στην Οικογένεια* προβλέπει άμεσα τις διαστάσεις ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, Πίστη στους άλλους, Αυτοπεποίθηση, Αίσθηση ασθένειας και Σχολική επίδοση, ενώ, έχει έμμεση σχέση με τη διάσταση Συναισθηματική επάρκεια. Δεν βρέθηκε να υπάρχει σχέση τις διαστάσεις Δέσμευση στη ζωή και Ικανοποίηση. Επιπλέον, προβλέπει μόνο μία από τις διαστάσεις του Σχολικού κλίματος και συγκεκριμένα τον Σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Αναφορικά με τη διάσταση *Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή* που προκύπτουν από την οικονομική δυσχέρεια σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, φαίνεται ότι προβλέπει άμεσα την Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, την Πίστη στους άλλους, την Αυτοπεποίθηση, τη Δέσμευση στη ζωή, την Ικανοποίηση και τη Σχολική επίδοση και έχει έμμεση σχέση με τη Συναισθηματική επάρκεια. Επιπλέον βρέθηκε φάνηκε ότι υπάρχει *μερική διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος*, και συγκεκριμένα της διάστασης Σεβασμός στη διαφορετικότητα, στη σχέση μεταξύ των Δυσκολιών στην καθημερινή ζωή και την Αίσθηση ασθένειας. Επιπλέον, προβλέπει μόνο μία από τις διαστάσεις του Σχολικού κλίματος, τον Σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Η διάσταση *Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής* φάνηκε ότι προβλέπει άμεσα όλες τις διαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (όπως αυτές ορίστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο), δηλαδή τις διαστάσεις Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, Πίστη στους άλλους, Αυτοπεποίθηση, Δέσμευση στη ζωή, Συναισθηματική επάρκεια, Σχολική

επίδοση, Ικανοποίηση πλην της Αίσθησης ασθένειας. Οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος Θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και Σεβασμός στη διαφορετικότητα *διαμεσολαβούν πλήρως* τη σχέση μεταξύ της Συμμετοχής στις δραστηριότητες σχολικής ζωής και Αίσθησης ασθένειας. Επιπλέον, η διάσταση *Συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής* προβλέπει όλες τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος εκτός από τη διάσταση Δέσμευση για μάθηση.

Σχετικά με τη διάσταση *Αρνητικά συναισθήματα* φάνηκε ότι προβλέπει άμεσα την Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, την Πίστη στους άλλους, την Αυτοπεποίθηση, τη Δέσμευση στη ζωή, την Ικανοποίηση, την Αίσθηση ασθένειας και τη σχολική επίδοση και στη σχέση αυτή υπάρχει *μερική διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος*. Ακόμη, προβλέπει έμμεσα τη Συναισθηματική επάρκεια χωρίς διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, η διάσταση *Αρνητικά συναισθήματα* προβλέπει τρεις παράγοντες του σχολικού κλίματος, την Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, τις Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και την Πρόληψη του εκφοβισμού.

Τέλος, αναφορικά με τη διάσταση *Θετικά συναισθήματα* είναι ενδιαφέρον το εύρημα κατ' αρχάς ότι προβλέπουν όλες τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, προβλέπουν άμεσα όλες τις διαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, Πίστη στους άλλους, Αυτοπεποίθηση, Δέσμευση στη ζωή, Συναισθηματική επάρκεια, Ικανοποίηση, Αίσθηση ασθένειας εκτός από τη Σχολική επίδοση) και στη σχέση αυτή υπάρχει *μερική διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος*. Με τη σχολική επίδοση υπάρχει έμμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις περιπτώσεις κάποιες από τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος προέβλεπαν τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Δομικά Μοντέλα Εξίσωσης για την Αξιολόγηση του Θεωρητικού Μοντέλου

Για την αξιολόγηση του θεωρητικού μοντέλου, σχεδιάστηκαν και ελέγχθηκαν τρία δομικά μοντέλα εξίσωσης με τη χρήση του λογισμικού AMOS 21.0. Το αρχικό μοντέλο περιελάμβανε τρεις λανθάνουσες μεταβλητές και, ειδικότερα, την Οικονομική δυσχέρεια, το Σχολικό κλίμα και την Ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Για την Οικονομική δυσχέρεια, ως παρατηρούμενες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των επιπτώσεων της οικονομικής δυσχέρειας στην καθημερινή ζωή των μαθητών και η διάσταση οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια. Στην περίπτωση του Σχολικού κλίματος, ως παρατηρούμενες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι οκτώ διαστάσεις του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, δηλαδή η δέσμευση για μάθηση, η μαθησιακή υποστήριξη, η πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, οι θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, η κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, η πρόληψη εκφοβισμού, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και το φυσικό περιβάλλον του σχολείου. Όσον αφορά στην Ψυχοκοινωνική προσαρμογή, τις μετρήσιμες μεταβλητές αποτέλεσαν οι τέσσερις διαστάσεις της κλίμακας για την μέτρηση της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας, δηλαδή η συναισθηματική επάρκεια, η δέσμευση στη ζωή, η αυτοπεποίθηση και η πίστη στους άλλους, οι δύο διαστάσεις της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και η σχολική επίδοση. ο έλεγχος των μετρήσεων έδειξε ότι το μοντέλο δεν παρουσίασε ικανοποιητικούς δείκτες σύγκλισης και ότι η επισκόπηση των συντελεστών δεν συνοψιζόταν ικανοποιητικά από τις παρατηρούμενες μεταβλητές.

Στη συνέχεια σχεδιάστηκαν και ελέγχθηκαν άλλα δύο μοντέλα από τα οποία αφαιρέθηκε η αρνητική διάσταση της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και η σχολική επίδοση ως παρατηρούμενες μεταβλητές της λανθάνουσας μεταβλητής Ψυχοκοινωνική προσαρμογή, λόγω μη στατιστικώς σημαντικών σχέσεων με τα τελικά μοντέλα (βλ. Σχήμα 43 και Σχήμα

44). Το πρώτο μοντέλο (βλ. Σχήμα 43) περιελάμβανε τρεις λανθάνουσες μεταβλητές και ειδικότερα, τη Θετική διάσταση της οικονομικής δυσχέρειας, το Σχολικό κλίμα και την Ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Αναφορικά με τη Θετική διάσταση της οικονομικής δυσχέρειας, ως παρατηρούμενες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν δύο διαστάσεις του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των επιπτώσεων της οικονομικής δυσχέρειας στην καθημερινή ζωή των μαθητών, δηλαδή, τα θετικά συναισθήματα και η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. στην περίπτωση του Σχολικού κλίματος, ως παρατηρούμενες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι οκτώ διαστάσεις του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος όπως αναφέρονται και παραπάνω. Όσον αφορά στην Ψυχοκοινωνική προσαρμογή, τις μετρήσιμες μεταβλητές αποτέλεσαν οι τέσσερις διαστάσεις της κλίμακας για τη μέτρηση της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας, όπως αναφέρονται και παραπάνω, και ο παράγων ικανοποίηση, που περιγράφει τη θετική διάσταση της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας.

Με βάση την αξιολόγηση του μοντέλου μέτρησης, βρέθηκε ότι οι παρατηρούμενες μεταβλητές αποτέλεσαν καλούς δείκτες των λανθανουσών μεταβλητών. Πιο αναλυτικά, ύστερα από τον έλεγχο των τιμών των τυποποιημένων συντελεστών παλινδρόμησης, παρατηρήθηκε ότι οι παρατηρούμενες μεταβλητές συσχετίζονταν ικανοποιητικά με τις αντίστοιχες λανθάνουσες, δεδομένου ότι οι παραγοντικές φορτίσεις των παρατηρούμενων μεταβλητών ήταν στατιστικώς σημαντικές και μεγαλύτερες από το ελάχιστο αποδεκτό όριο του 0,40 (Brown, 2006).

Το μοντέλο αναγνωρίστηκε εμπειρικά από τα δεδομένα, καθώς οι διακυμάνσεις και οι συνδιακυμάνσεις του δείγματος περιείχαν αρκετές πληροφορίες, ώστε να μπορούν να υπολογιστούν όλες οι ελεύθερες παράμετροι του μοντέλου. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση του μοντέλου, δηλαδή, η σύγκριση των μητρών διακυμάνσεων και ο υπολογισμός των παραμέτρων τους. Ως μέθοδος υπολογισμού των παραμέτρων των

μοντέλων επιλέχτηκε η μέθοδος της μέγιστης πιθανοφάνειας (ML). Η εν λόγω μέθοδος υπολογίζει παραμέτρους οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα να βρεθούν τα ίδια δεδομένα με αυτά του υπό μελέτη δείγματος, εάν κάποιος συγκέντρωνε νέα δεδομένα από τον ίδιο πληθυσμό.

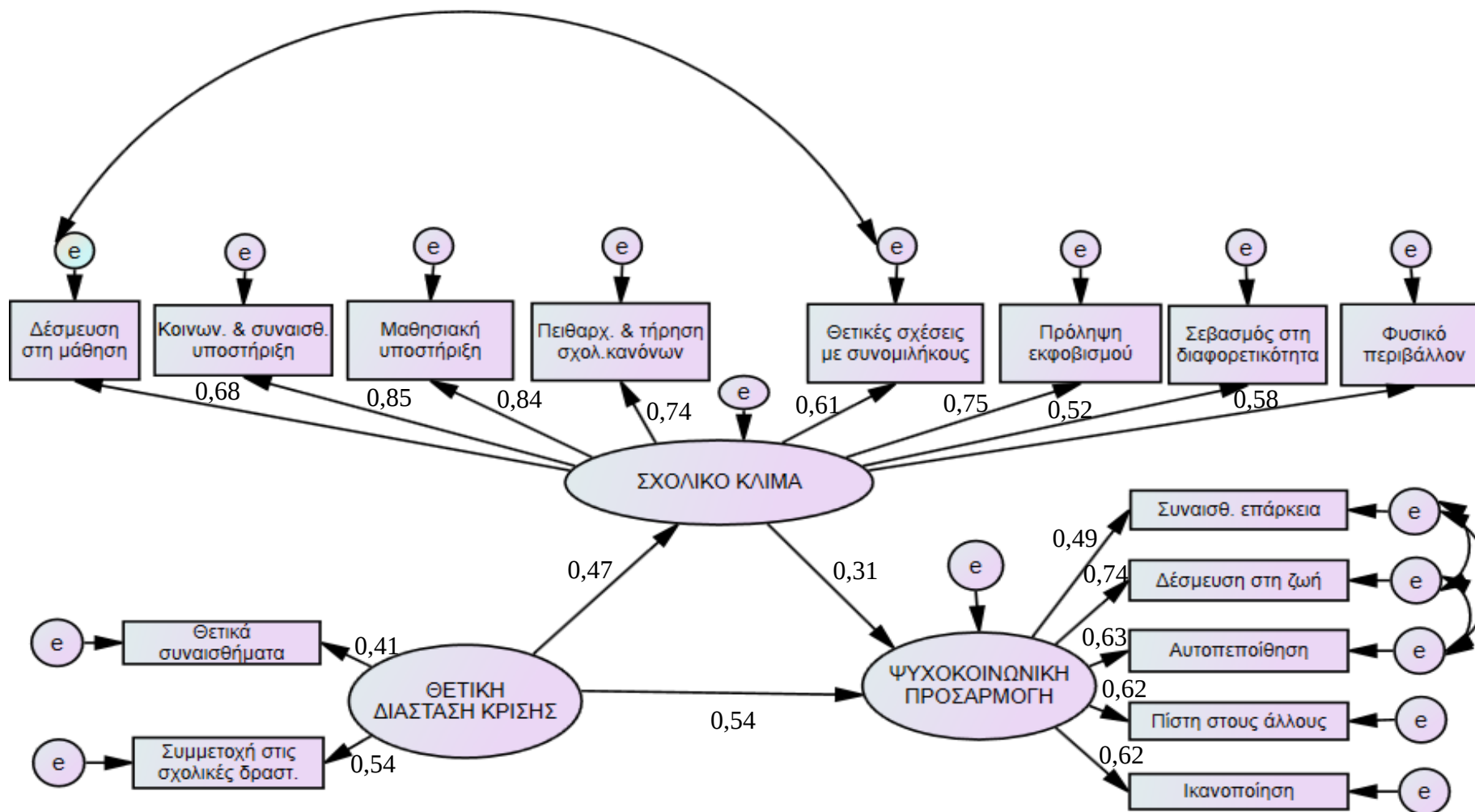
Προκειμένου να καταστεί δυνατή η αξιόπιστη αξιολόγηση του βαθμού προσαρμογής του μοντέλου, υπολογίστηκαν τέσσερις διαφορετικοί δείκτες καλής προσαρμογής (Griffin, 2005). Η μελέτη των δεικτών καλής προσαρμογής έδειξε ότι οι δείκτες ήταν ικανοποιητικοί [$\chi^2 = 310,91$, $df = 83$, $p = 0,000$, $\chi^2/df = 3,75 < 5$, $CFI = 0,95 \geq 0,95$, $RMSEA = 0,06 < 0,08$ ($LO=0,05$, $HI=0,07$) & $SRMR = 0,04 < 0,05$] και ότι το μοντέλο εμφανίζει καλή προσαρμογή στα δεδομένα.

Αναφορικά με την αξιολόγηση του μοντέλου, παρατηρήθηκε ότι όλες οι διαδρομές μεταξύ των λανθανουσών μεταβλητών ήταν στατιστικά σημαντικές. Επομένως και σε επίπεδο συντελεστών σύγκλισης, το μοντέλο βρέθηκε να έχει καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Όπως αναμενόταν, βάσει των ερευνητικών υποθέσεων, η Θετική διάσταση της οικονομικής δυσχέρειας προέβλεπε θετικά το Σχολικό κλίμα και την Ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Πιο αναλυτικά, το μοντέλο προβλέπει το 22,5% του ποσοστού της διασποράς του Σχολικού κλίματος και το 54,7% του ποσοστού της διασποράς της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Επίσης, το σχολικό κλίμα προέβλεπε θετικά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και συγκεκριμένα το 31,2% της διασποράς των τιμών της λανθάνουσας μεταβλητής.

Στη συνέχεια, ακολούθησε ο έλεγχος για διαμεσολαβητικές επιδράσεις και πιο συγκεκριμένα, ελέγχθηκε η ερευνητική υπόθεση, ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση μεταξύ της Θετικής διάστασης της οικονομικής δυσχέρειας και της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Ο δείκτης της άμεσης επίδρασης ήταν 0,42, $p = 0,01$ και ο δείκτης της έμμεσης επίδρασης ήταν 0,10, $p = 0,01$. Συνεπώς, το Σχολικό κλίμα διαμεσολαβεί μερικώς τη σχέση μεταξύ της Θετικής διάστασης της οικονομικής

δυσχέρειας και της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Επιπλέον, για τον έλεγχο της διαμεσολάβησης ελέγχθηκε το μοντέλο χωρίς τη διαδρομή πρόβλεψης της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από τη Θετική διάσταση της οικονομικής δυσχέρειας. Παρατηρήθηκε ότι το μοντέλο είχε σημαντικά χαμηλότερους δείκτες σύγκλισης ($\Delta\chi^2 = 54,84$, $\Delta df = 1$, $p < 0,001$).

Σχήμα 43. Δομικό μοντέλο εξισώσεων για την πρόβλεψη της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από τη Θετική διάσταση της οικονομικής δυσχέρειας ύστερα από τη διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος.



Σημείωση: Όλοι οι συντελεστές είναι στατιστικά σημαντικοί για $p < 0,001$.

Το δεύτερο μοντέλο (βλ. Σχήμα 44) που σχεδιάστηκε περιελάμβανε τρεις λανθάνουσες μεταβλητές και, ειδικότερα, την Οικονομική δυσχέρεια, το Σ κλίμα και την Ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Αναφορικά με την Οικονομική δυσχέρεια, ως παρατηρούμενες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν η διάσταση οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια και δύο διαστάσεις του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των επιπτώσεων της οικονομικής δυσχέρειας στην καθημερινή ζωή των μαθητών, τα αρνητικά συναισθήματα και οι δυσκολίες στην καθημερινή ζωή. Οι δύο άλλες λανθάνουσες μεταβλητές, Σχολικό κλίμα και Ψυχοκοινωνική προσαρμογή, σχεδιάστηκαν ομοιοτρόπως με το πρώτο μοντέλο.

Με βάση την αξιολόγηση του μοντέλου μέτρησης, βρέθηκε ότι οι παρατηρούμενες μεταβλητές αποτέλεσαν καλούς δείκτες των λανθανουσών μεταβλητών. Πιο αναλυτικά, ύστερα από τον έλεγχο των τιμών των τυποποιημένων συντελεστών παλινδρόμησης, παρατηρήθηκε ότι οι παρατηρούμενες μεταβλητές συσχετίζονταν ικανοποιητικά με τις αντίστοιχες λανθάνουσες, δεδομένου ότι οι παραγοντικές φορτίσεις των παρατηρούμενων μεταβλητών ήταν στατιστικώς σημαντικές και μεγαλύτερες από το ελάχιστο αποδεκτό όριο του 0,40 (Brown, 2006).

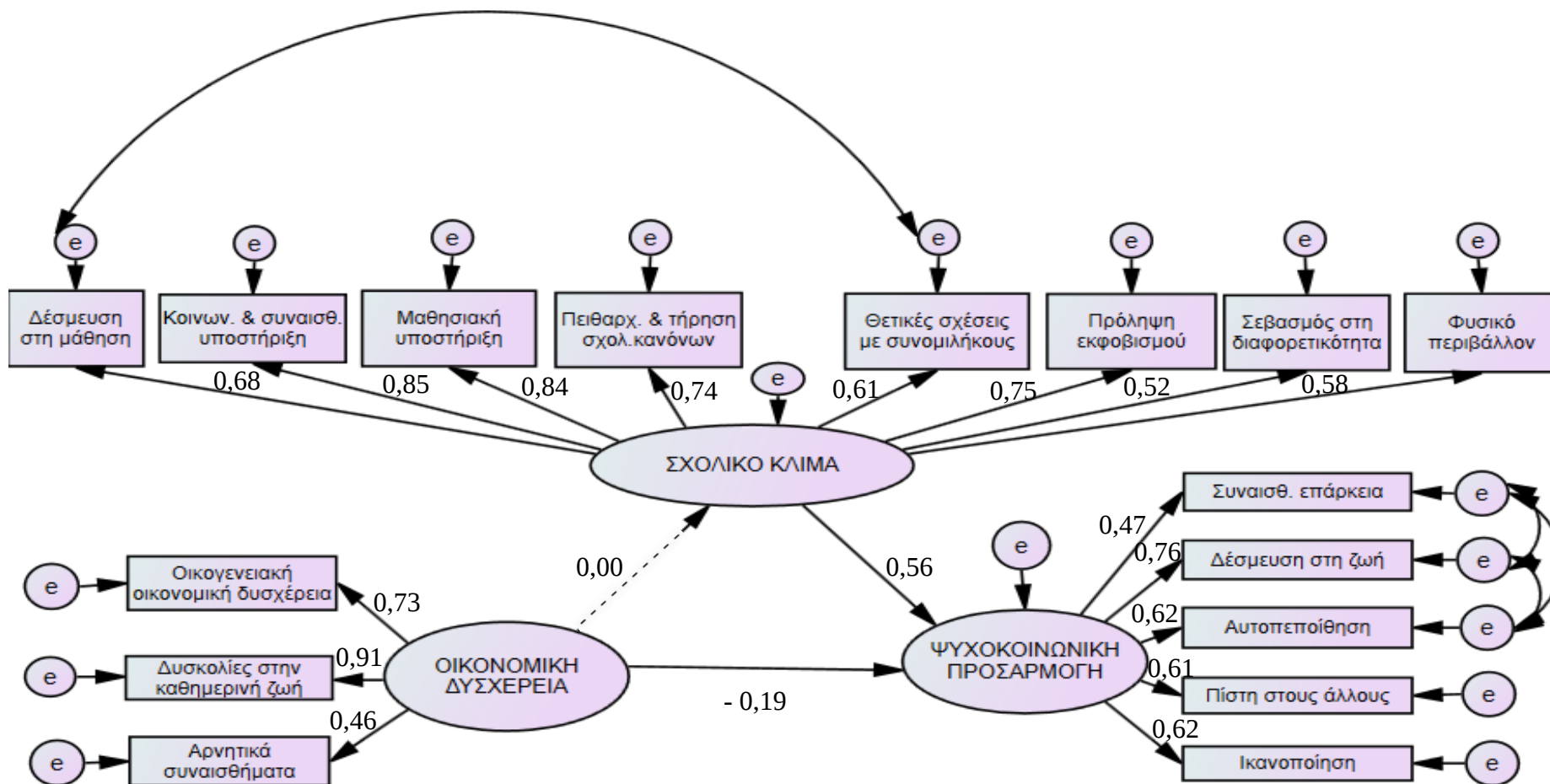
Το μοντέλο αναγνωρίστηκε εμπειρικά από τα δεδομένα, καθώς οι διακυμάνσεις και οι συνδιακυμάνσεις του δείγματος περιείχαν αρκετές πληροφορίες, ώστε να μπορούν να υπολογιστούν όλες οι ελεύθερες παράμετροι του μοντέλου. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση του μοντέλου, δηλαδή, η σύγκριση των μητρών διακυμάνσεων και ο υπολογισμός των παραμέτρων τους. Ως μέθοδος υπολογισμού των παραμέτρων των μοντέλων επιλέχτηκε η μέθοδος της μέγιστης πιθανοφάνειας (ML). Η εν λόγω μέθοδος υπολογίζει παραμέτρους οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα να βρεθούν τα ίδια δεδομένα με αυτά του υπό μελέτη δείγματος, εάν κάποιος συγκέντρωνε νέα δεδομένα από τον ίδιο πληθυσμό.

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η αξιόπιστη αξιολόγηση του βαθμού προσαρμογής του μοντέλου, υπολογίστηκαν τέσσερις διαφορετικοί δείκτες καλής προσαρμογής (Griffin, 2005). Η μελέτη των δεικτών καλής προσαρμογής έδειξε ότι οι δείκτες ήταν ικανοποιητικοί [$\chi^2 = 392,82$, $df = 97$, $p = 0,000$, $\chi^2/df = 4,05 < 5$, $CFI = 0,95 \geq 0,95$, $RMSEA = 0,06 < 0,08$ ($LO=0,06$, $HI=0,07$) & $SRMR = 0,04 < 0,05$].

Σχετικά με την αξιολόγηση του δεύτερου δομικού μοντέλου, παρατηρήθηκε ότι όλες οι διαδρομές μεταξύ των λανθανουσών μεταβλητών ήταν στατιστικά σημαντικές. Επομένως και σε επίπεδο συντελεστών σύγκλισης, το μοντέλο βρέθηκε να έχει καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Το αρχικό μας ερώτημα δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς η οικονομική δυσχέρεια δεν αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα του σχολικού κλίματος. Εντούτοις, σύμφωνα με την αρχική μας υπόθεση, η Οικονομική δυσχέρεια προέβλεπε αρνητικά την Ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Πιο αναλυτικά, το μοντέλο προβλέπει το 35% του ποσοστού της διασποράς του της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Επίσης, το Σχολικό κλίμα προέβλεπε θετικά την Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και συγκεκριμένα το 56,1% της διασποράς των τιμών της λανθάνουσας μεταβλητής.

Στη συνέχεια, ακολούθησε ο έλεγχος για διαμεσολαβητικές επιδράσεις και πιο συγκεκριμένα, ελέγχθηκε η ερευνητική υπόθεση, ότι το Σχολικό κλίμα αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση μεταξύ της Οικονομικής δυσχέρειας και της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Ο δείκτης της άμεσης επίδρασης ήταν $-0,19$, $p = 0,01$ και ο δείκτης της έμμεσης επίδρασης ήταν $0,00$, $p = 0,85$. Αναδεικνύεται άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση και το Σχολικό κλίμα, συνεπώς, δεν διαμεσολαβεί τη σχέση μεταξύ της Οικονομικής δυσχέρειας και της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Επιπλέον, για τον έλεγχο της διαμεσολάβησης ελέγχθηκε το μοντέλο χωρίς τη διαδρομή πρόβλεψης της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από την Οικονομική δυσχέρεια. Παρατηρήθηκε ότι το μοντέλο είχε σημαντικά χαμηλότερους δείκτες σύγκλισης ($\Delta\chi^2 = 267,00$, $\Delta df = 81$, $p < 0,001$).

Σχήμα 44. Δομικό μοντέλο εξισώσεων για την πρόβλεψη της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από την Οικονομική δυσχέρεια ύστερα από τη διαμεσολάβηση του Σχολικού κλίματος.



Σημείωση: Όλοι οι συντελεστές είναι στατιστικά σημαντικοί για $p < 0,001$.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών Γυμνασίου για την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή σε σχέση με ατομικούς παράγοντες, με τις αντιλήψεις τους σχετικά με το σχολικό κλίμα και τους παράγοντες που σχετίζονται με τις δυσκολίες λόγω της οικονομικής δυσχέρειας όπως τις αντιλαμβάνονται στην καθημερινότητά τους. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι σχέσεις των διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, υποκειμενική αίσθηση ευεξίας) με δημογραφικές και άλλες ψυχολογικές μεταβλητές. Αναλυτικότερα, διερευνήθηκε κατά πόσο παράγοντες ατομικοί καθώς και συστημικοί σχετίζονται με την προσαρμογή των εφήβων μαθητών.

Ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών, αντιλήψεις για το Σχολικό κλίμα και την Οικονομική δυσχέρεια

Πριν από την παρουσίαση των ευρημάτων που αφορούν στον βασικό ερευνητικό στόχο, είναι σημαντικό να γίνει μια σύντομη περιγραφή του δείγματος στις υπό εξέταση μεταβλητές προκειμένου να κατανοηθούν πληρέστερα τα αποτελέσματα της έρευνας. Αναφορικά με την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία των μαθητών φαίνεται ότι το δείγμα της παρούσας μελέτης είχε υψηλές τιμές σε όλες τις μετρήσεις της κλίμακας. Αντίστοιχα, υψηλός ήταν και ο συνολικός μέσος όρος του δείγματος (M.O. = 116,58) στην Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, και μάλιστα υψηλότερος από αντίστοιχες έρευνες σε δείγμα των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (M.O. = 106,4) (Furlong et al., 2013a,b. You et al., 2013). Επιπλέον, οι μαθητές τείνουν να βαθμολογούν υψηλότερα τη Δέσμευση στη ζωή, δηλαδή, το βαθμό στον οποίο οι μαθητές δείχνουν θετική στάση απέναντι στη ζωή, εκφράζοντας ευγνωμοσύνη, ζέση και αισιοδοξία. Το εύρημα αυτό συνάδει και με τα

αποτελέσματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τις οποίες οι έφηβοι που αναφέρουν υψηλά επίπεδα Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας, εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετικά αισθήματα σε σχέση με τη ζωή τους για την οποία φαίνονται να είναι ευχαριστημένοι. Γενικότερα, είναι πολλές οι έρευνες που υποστηρίζουν την αλληλένδετη σχέση μεταξύ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και δέσμευσης στη ζωή η οποία ξεκινάει στην πρώιμη εφηβεία (Dear et al., 2002. Diener & Seligman, 2002). Επιπλέον, ο βαθμός ικανοποίησης από την ζωή αντανακλά μια θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή και υγιή ανάπτυξη και αντιπροσωπεύει την εξελισσόμενη αίσθηση των νέων για το ποιοι είναι και τη θέση τους μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Dozois et al., 2012. Gilman, Huebner, & Furlong, 2009. Kirschman et al., 2009. Renshaw, et al., 2014). Αυτό είναι ένα αισιόδοξο εύρημα αν αναλογιστεί κανείς τη δύσκολη κοινωνικοοικονομική περίοδο που επικρατεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια.

Όσον αφορά στη σχέση των επιμέρους διαστάσεων της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας, βρέθηκε ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις. Σημαντική αναδεικνύεται η σχέση μεταξύ της ικανότητας των μαθητών για συναισθηματική ρύθμιση, ενσυναίσθηση και αυτοέλεγχο, και της αυτοπεποίθησης, δηλαδή του πόσο πιστεύουν οι μαθητές ότι γνωρίζουν τον εαυτό τους και νιώθουν επαρκείς. Αυτή η σύνδεση έρχεται σε συμφωνία με την προηγούμενη βιβλιογραφία, κατά την οποία η έννοια της συναισθηματικής επάρκειας σχετίζεται με την πίστη στον εαυτό, καθώς η τελευταία αποτελεί κινητήριο δύναμη στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη διαχείριση των συναισθημάτων. Η συναισθηματική επάρκεια του ατόμου, σχετίζεται και με την αυτοαποτελεσματικότητά του να προσαρμοστεί στις ποικίλες συναισθηματικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινότητά του (Bandura, 2006. Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, & Buskirk, 2006. Parker, Rubin, Price, & De Rosier, 1995. Saarni, 1999).

Σε αντίθεση με τις θέσεις ερευνητών στη βιβλιογραφία, βρέθηκε ότι υπάρχει χαμηλή συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής επάρκειας και της Δέσμευσης στη ζωή. Σύμφωνα με

προηγούμενες έρευνες αυτές οι δύο έννοιες σχετίζονται και μάλιστα η συναισθηματική επάρκεια προβλέπει τη θετική στάση απέναντι στη ζωή και τη δέσμευση σε αυτή (Ciarrochi, Scott, Deane, & Heaven, 2003. Ciarrochi & Scott, 2006. Suldo & Huebner, 2006).

Σε ό,τι αφορά στην Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας, φαίνεται ότι οι έφηβοι είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή τους. Σε όλες τις περιπτώσεις, όλοι οι παράγοντες που αφορούν στη θετική διάσταση της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας είχαν υψηλότερους μέσους όρους από τους αντίστοιχους παράγοντες που αφορούν στην αρνητική διάσταση της υποκειμενικής ευεξίας. Παρόλο που δεν δηλώνουν πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, εντούτοις, είναι σημαντικό το γεγονός, ότι οι έφηβοι του δείγματος αξιολογούν περισσότερο θετικά παρά αρνητικά τη ζωή τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία που υποστηρίζουν ότι οι έφηβοι, άλλα και οι ενήλικες, νιώθουν περισσότερο καλά στη ζωή τους, ότι τον περισσότερο χρόνο είναι πιο πολύ ικανοποιημένοι παρά δυσαρεστημένοι και βιώνουν κυρίως θετικά συναισθήματα (Carter, McGee, Taylor, & Williams, 2007. Currie et al., 2004. Diener, Lucas, & Oishi, 2009. Gilman et al., 2009. Karademas, 2007. Λαμπροπούλου, 2008).

Αναλογιζόμενοι τη δύσκολη κοινωνικοοικονομική περίοδο που διένυε η χώρας μας λόγω της οικονομικής δυσχέρειας, το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα αισιόδοξο. Επιπλέον, έρχεται σε αντίθεση με αντίστοιχες έρευνες στον ελλαδικό χώρο οι οποίες έδειξαν ότι ολόένα και λιγότεροι έφηβοι δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη ζωή τους συγκριτικά με προηγούμενα χρόνια, εύρημα το οποίο συμφωνεί και με τα αποτελέσματα ερευνών στον διεθνή χώρο (Hoelscher, 2004. Harper & Jones, 2011. Hossain & McGregor, 2011. Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου, & Καναβού, 2010). Επιπλέον, όπως αναμενόταν βρέθηκε ότι η αρνητική διάσταση της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας σχετίζεται αρνητικά με τη θετική διάστασή της.

Ένας από τους βασικότερους στόχους της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για το σχολικό κλίμα, ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολεί

ειδικά τα τελευταία χρόνια τους σχολικούς ψυχολόγους. Τα ευρήματα παρουσιάζουν μια σχετικά ενθαρρυντική εικόνα, καθώς οι έφηβοι διατηρούν ένα υψηλό επίπεδο ικανοποίησης για το σχολικό κλίμα. Για όλες τις επιμέρους διαστάσεις του σχολικού κλίματος (Δέσμευση στη μάθηση, Μαθησιακή υποστήριξη, Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων, Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, Πρόληψη εκφοβισμού, Σεβασμό στη διαφορετικότητα και Σχολικό περιβάλλον), οι μαθητές αξιολογούν θετικά τη σχολική τους εμπειρία, με τις αξιολογήσεις τους να φτάνουν στις υψηλότερες βαθμίδες της κλίμακας, προβαίνοντας, ωστόσο, σε πιο θετικές αναφορές για τη διάσταση που αφορά στις ενέργειες για την Πρόληψη του εκφοβισμού και το Φυσικό περιβάλλον του σχολείου. Το εύρημα αυτό δεν προκαλεί ιδιαίτερη έκπληξη αν αναλογιστεί κανείς τις σημαντικές διαστάσεις που έχει λάβει, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στη χώρα μας, κατευθύνοντας τη σχολική κοινότητα να αναλάβει δράσεις για περιορισμό των εκφοβιστικών συμπεριφορών στα σχολεία. Επιπλέον, την τελευταία δεκαετία παρατηρούνται ενέργειες από τους ίδιους τους μαθητές ή από το σύλλογο γονέων σε αρκετά σχολικά πλαίσια με στόχο τη βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου (υλικοτεχνικές υποδομές – κτήρια, χώματα, κήποι) ώστε να καταστεί η μαθησιακή διαδικασία μια πιο ευχάριστη εμπειρία (Uline & Tschannen-Moran, 2008. Zullig et al., 2010).

Από την άλλη, λιγότερο θετική φαίνεται να είναι η εικόνα που έχουν διαμορφώσει οι έφηβοι για τις διαστάσεις που σχετίζονται με τη Δέσμευση για μάθηση, τη Μαθησιακή υποστήριξη και την Πειθαρχία και τήρηση σχολικών κανόνων. Το εύρημα αυτό αφενός υπογραμμίζει την ανάγκη ενίσχυσης του “συναισθηματικού δεσμού” με το σχολείο για να αυξηθεί ο βαθμός συμμετοχής και δέσμευσης των μαθητών στα σχολικά δρώμενα και αφετέρου επισημαίνει την ανάγκη ανάπτυξης της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος αυτός διευκολύνει τη μάθηση και προσφέρει ψυχολογική βοήθεια και στήριξη στους μαθητές. Ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναγκαίο να

δοθεί έμφαση στα παιδιά ως άτομα και όχι μόνον ως μαθητές (Χατζηχρήστου, 2011) από εκπαιδευτικούς οι οποίοι κατανοούν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους, τα βοηθούν στην επίλυση των προβλημάτων τους, διευκολύνουν την προσαρμογή τους και στηρίζουν την ανάπτυξή τους σε όλους τους τομείς. Γενικότερα όμως, στην παρούσα έρευνα, η πλειονότητα των μαθητών διάκειται θετικά απέναντι στο σχολείο, αναφέρουν την ύπαρξη ενός αισθήματος ασφάλειας στο πλαίσιο του σχολείου και δηλώνουν ικανοποιητικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Αντίστοιχα ευρήματα προέκυψαν και στην πανελλήνια έρευνα που διεξήχθη από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ) το 2010, όπου οι μαθητές φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο τους αλλά, δεν θα χαρακτήριζαν το σχολείο ως ένα *«ωραίο μέρος για να βρίσκεται κανείς»* (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011). Αξίζει να αναφερθεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκαν και δεδομένα από παλαιότερες εμπειρικές μετρήσεις (αντίστοιχη έρευνα το 1998) και διαπιστώθηκε ότι, σε βάθος χρόνου, το ποσοστό των εφήβων που αξιολόγησε αρνητικά τη σχολική εμπειρία, διπλασιάστηκε. Αναδεικνύεται, λοιπόν, μια σταδιακή αλλά, σταθερή έκπτωση στην ικανοποίηση που λαμβάνουν και στην εικόνα που σχηματίζουν οι μαθητές για το σχολικό γίγνεσθαι. Συμπερασματικά, αξίζει να αξιοποιηθούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε συνάρτηση με ευρήματα άλλων ερευνών στον ελλαδικό χώρο, για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών για το σχολικό κλίμα στη χώρα μας.

Αναφορικά με τη σχέση των επιμέρους διαστάσεων του σχολικού κλίματος φάνηκε ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της Μαθησιακής υποστήριξης και της Κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης, εύρημα το οποίο συνηγορεί με τις σύγχρονες τάσεις στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας και εκπαίδευσης σύμφωνα με τις οποίες έμφαση δίνεται τα τελευταία χρόνια στη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Πλέον, αποδίδεται σημασία όχι μόνο στην καλλιέργεια των ακαδημαϊκών δυνατοτήτων των μαθητών

αλλά και στη κοινωνικοσυναισθηματική τους στήριξη και ανάπτυξη, στοιχεία που συνθέτουν ένα θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον που με τη σειρά δημιουργεί μια σχολική κοινότητα που *νοιάζεται και φροντίζει* για το σύνολο των ατόμων που δρουν σε αυτή (Doll et al., 2014. Hatzichristou, 2004. Χατζηχρήστου και συν, 2011γ).

Μία σημαντική διάσταση της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών σε σχέση με την οικονομική δυσχέρεια που βιώνουν στο οικογενειακό πλαίσιο. Από τα ευρήματα φάνηκε ότι οι έφηβοι μαθητές παρά την υφιστάμενη οικονομική δυσχέρεια, δεν αναφέρουν υψηλό βαθμό αλλαγών στο οικογενειακό στυλ ζωής λόγω οικονομικών δυσκολιών. Δεδομένης της οικονομικής δυσχέρειας στην Ελλάδα, αναμενόταν οι μαθητές να αναφέρουν μεγάλο βαθμό δυσκολιών στην οικογενειακή τους ζωή (Lempers et al., 1989. Stein et al., 2011). Το εύρημα της παρούσας διατριβής, αναδεικνύει τον προστατευτικό ρόλο της οικογένειας σε δύσκολες περιόδους. Συγκεκριμένα, πολλές οικογένειες, παρά το γεγονός ότι είναι εκτεθειμένες σε πολλαπλά προβλήματα και κρίσεις (π.χ., ανεργία, ακατάλληλες συνθήκες στέγασης, έλλειψη φροντίδας υγείας, κ.ά.), όχι μόνο ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες των μελών της αλλά, είναι σε θέση να αποφύγουν την παραβατικότητα, να κρατήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο και να διατηρήσουν την οικογενειακή συνοχή (Black & Lobo, 2008). Επιπλέον, μια πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι σε δύσκολες περιόδους η εκτεταμένη οικογένεια λειτουργεί ως προστατευτικός παράγων. Ακόμη, έχει αναφερθεί ο προστατευτικός ρόλος των παππούδων, στο πλαίσιο ιδίως της ελληνικής οικογένειας, οι οποίοι πολλές φορές προσφέρουν τόσο οικονομική όσο και συναισθηματική υποστήριξη στα παιδιά και στα εγγόνια τους (Motti-Stefanidi et al., 2016).

Σε ό,τι αφορά στην οικονομική δυσχέρεια σε ατομικό επίπεδο, οι μαθητές αναφέρουν σε μεγάλο βαθμό τη Συμμετοχή στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής παρά την οικονομική δυσχέρεια. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υπάρχουν αντιφατικά ευρήματα αναφορικά με το εν λόγω εύρημα. Σε περιόδους οικονομικής δυσχέρειας οι γονείς αδυνατούν να καλύψουν τις

εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους με αποτέλεσμα να δημιουργούνται δυσκολίες στην παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων, στην αγορά επαρκών σχολικών ειδών κ.ά. (Hatzichristou et al., 2017. Shafiq, 2010). Από την άλλη όμως, έρευνες στον ελλαδικό χώρο υποστηρίζουν ότι παρά την οικονομική δυσπραγία στην οικογένεια, οι γονείς συνεχίζουν και υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους και δεν μειώνουν τα έξοδά τους που μπορεί να σχετίζονται είτε με τη μορφή ιδιωτικών μαθημάτων, είτε με πρόσθετες δραστηριότητες όπως η μουσική, ο αθλητισμός, οι ξένες γλώσσες κ.ά. (Tsakiridou, Papadopoulou, Karamanidou, Kakalopoulou, & Tziouvara, 2014). Μια πιθανή ερμηνεία των αντικρουόμενων αυτών απόψεων ενδέχεται να είναι ότι ο αντίκτυπος της οικονομικής δυσχέρειας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από ποικίλους παράγοντες, όπως το κοινωνικοπολιτικό επίπεδο μιας χώρας, και μπορεί να μεταβάλλεται διαχρονικά (Damme & Karkkainen, 2011). Φαίνεται πως η εκπαίδευση βρίσκεται υψηλά στο αξιακό σύστημα των Ελλήνων, καθώς, ανέκαθεν την θεωρούσαν ως ένα μέσο κοινωνικής ανέλιξης (Charalambis, Maratou-Alipranti, & Hadjiyanni, 2004). Μια ακόμη υπόθεση είναι πως οι οικογένειες συνεχίζουν να επενδύουν στην εκπαίδευση, ακόμη και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, καθώς εκλαμβάνεται ως ένα μέσο για τα παιδιά τους για να αντεπεξέλθουν στις συνέπειες που μπορεί να έχει η κρίση στα ίδια.

Επιπλέον, οι μαθητές του δείγματος φάνηκε ότι εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετικά συναισθήματα που απορρέουν από την οικονομική δυσχέρεια, ενώ, θα αναμέναμε ότι θα βίωναν σε μεγαλύτερο βαθμό δύσκολα συναισθήματα (Butterworth et al., 2009. Economou, Madianos, Peppou, Patelakis, & Stefanis 2011). Προς επίρρωση του ευρήματος αυτού, έρχονται έρευνες στο διεθνή χώρο που αναφέρουν την εμφάνιση θετικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια στρεσογόνων καταστάσεων ή κρίσεων όπως η περίπτωση της τρομοκρατικής επίθεσης στο Παγκόσμιο Κέντρο Εμπορίου, στη Νέα Υόρκη των ΗΠΑ (Fredrickson, Tugade, Waugh, & Larkin, 2003). Το συγκεκριμένο εύρημα είναι αρκετά

αισιόδοξο, καθώς αναδεικνύεται η θετική στάση απέναντι στην εξελισσόμενη κρίση, η οποία θεωρείται ως ευκαιρία για ανασυγκρότηση, καθιστώντας τους μαθητές πιο δυναμικούς να αντιμετωπίσουν πιθανές μελλοντικές προκλήσεις (Motti-Stefanidi et al., 2016). Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών, άλλωστε, υπογραμμίζει τα οφέλη που απορρέουν έπειτα από κρίσεις, τα οποία πολύ συχνά οδηγούν στην υιοθέτηση πιο λειτουργικών και αποτελεσματικών μορφών συμπεριφοράς (Fredrickson et al., 2003). Το να καταφέρνει το άτομο να προσαρμόζεται σε γεγονότα ζωής και να υιοθετεί ένα θετικό τρόπο ερμηνείας τους είναι αντίστοιχα σημαντικό με το να βιώνει θετικά γεγονότα ζωής και τα θετικά συναισθήματα λειτουργούν προστατευτικά, προάγοντας την αίσθηση ευεξίας και την ψυχοκοινωνική επάρκεια, και τα δύο προϋποθέσεις για μια υγιή ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Macleod & Moore, 2000. Maitlis & Sonenshein, 2010. Tugade, 2010).

Μια ακόμη υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν ότι η Ψυχοκοινωνική και Συναισθηματική Υγεία θα σχετίζεται θετικά με τη θετική διάσταση της Υποκειμενικής Αίσθησης Ευεξίας, αρνητικά με την αρνητική διάστασή της και θετικά με το Σχολικό Κλίμα. Αναφορικά με την Υποκειμενική Αίσθηση Ευεξίας επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση. Πράγματι, οι υψηλότερες συνάφειες βρέθηκαν για τη συνολική διάσταση της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και όσο πιο θετικά αξιολογούνται οι διαστάσεις τής, τόσο πιο θετικά αξιολογείται και η θετική διάσταση και αρνητικά η αρνητική διάσταση. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές που δεσμεύονται στη ζωή νοιώθοντας αισιοδοξία, ενθουσιασμό και ευγνωμοσύνη για τα όσα έχουν επιτύχει, που είναι ψυχικά ανθεκτικοί και συναισθηματικά επαρκείς, είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή τους και δεν αναφέρουν σωματικές ενοχλήσεις ή προβλήματα.

Πράγματι, αποτελέσματα ερευνών συνηγορούν με το παραπάνω εύρημα καθώς η ψυχική υγεία συνδέεται άρρηκτα με την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας καθώς αποτελούν δύο παράγοντες σε ένα συνεχές. Επιπλέον, έρευνες υποστηρίζουν ότι υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης, πίστης στους άλλους και δέσμευσης στη ζωή αποτελούν σημαντικούς

προβλεπτικούς παράγοντες για την εκδήλωση μειωμένων συναισθηματικών δυσκολιών και προβλημάτων (Pennell, Boman, & Mergler, 2015).

Επιπλέον, οι Dawes και Larson (2011) πρότειναν ότι η δέσμευση στη ζωή, η ικανοποίηση από αυτή και η συμμετοχή σε δραστηριότητες από τις οποίες προκύπτουν ευχάριστα συναισθήματα προάγουν την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας στους εφήβους. Η δέσμευση στη ζωή ενισχύει τη δεξιότητα που καθιστά τους εφήβους επαρκείς στο να θέτουν και να επιτυγχάνουν καθημερινούς στόχους, μια δεξιότητα απαραίτητη για τη διατήρηση της ψυχικής ευεξίας και τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων (Cantor 1990. Little, Snyder, & Wehmeyer, 2006). Ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι η ευγνωμοσύνη (Froh et al., 2009. Froh, Sefick, & Emmons, 2008), η αισιοδοξία (Ho, Cheung, & Cheung, 2010. Lai 2009) και ο ενθουσιασμός (Gillham et al., 2011. Park & Peterson, 2006) αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας στους εφήβους.

Έπειτα, μελετήθηκε η συσχέτιση της Ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας των εφήβων μαθητών και των αντιλήψεων τους για τις επιμέρους διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Προέκυψε, λοιπόν, ότι όσο πιο θετικά αξιολογείται η ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία των μαθητών, τόσο πιο θετικά αξιολογούνται οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος και το αντίστροφο. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές που επιδεικνύουν αυτοπεποίθηση, νιώθουν αισιόδοξοι, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές τους ανάγκες, λαμβάνουν υποστήριξη τόσο από τους συνομηλίκους όσο και από τους εκπαιδευτικούς και την οικογένειά τους σε θέματα που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία, αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στο έπακρο των δυνατοτήτων τους.

Αναλυτικότερα, αναδείχθηκε ότι συγκεκριμένες διαστάσεις του σχολικού κλίματος εμφανίζουν υψηλότερες συσχετίσεις με την Ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία των

μαθητών του γυμνασίου. Αν και το μέγεθος των συσχετίσεων κυμάνθηκε από χαμηλό έως μέτριο, από τις 8 επιμέρους διαστάσεις του ερωτηματολογίου του σχολικού κλίματος, οι διαστάσεις που αφορούσαν στη σχέση εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητών μεταξύ τους (Μαθησιακή υποστήριξη, Κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, Πρόληψη εκφοβισμού) εμφάνισαν υψηλότερη συνάφεια με τη γενικότερη διάσταση ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, συγκριτικά με άλλες διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει για άλλη μία φορά τον καίριο ρόλο που διαδραματίζουν στην προσαρμογή των μαθητών οι σχέσεις και η επικοινωνία στο σχολικό πλαίσιο. Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της εφηβείας, που οι νεαροί μαθητές αναζητούν πρότυπα προς μίμηση εκτός του οικογενειακού πλαισίου, η σχέση με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα για την υγιή ανάπτυξή τους, ενισχύοντας το κίνητρο για μάθηση και προάγοντας την ψυχική ευεξία (Roeser et al., 1996, 2000).

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας επιβεβαιώνουν συναφείς έρευνες σύμφωνα με τις οποίες οι αντιλήψεις των εφήβων μαθητών για συγκεκριμένες διαστάσεις του σχολικού κλίματος σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή (Kuperminc et al., 2001. Loukas & Robinson, 2004. Murray & Greenberg, 2000). Ο Fan και συνεργάτες (2011) έδειξαν σε έρευνά τους ότι οι μαθητές με δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο είχαν μια λιγότερο θετική εικόνα για τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς και για τη σαφήνεια και το σύστημα με το οποίο ακολουθούνται οι κανόνες στο σχολείο τους. Στην έρευνα των Murray και Greenberg (2000) διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών του γυμνασίου αναφορικά με τη σχολική τους εμπειρία σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύουν οι μαθητές στο σχολείο, με την εμφάνιση ή μη παραβατικής συμπεριφοράς με τη σχολική εμπλοκή και γενικότερα με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων.

Οι Way και συνεργάτες (2007) υποστηρίζουν ότι οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται χρόνο με το χρόνο στις αντιλήψεις των εφήβων αναφορικά με ποικίλες

διαστάσεις του σχολικού κλίματος, σχετίζονται και με ανάλογες αλλαγές και στην ψυχοκοινωνική τους επάρκεια και προσαρμογή. Πιο συγκεκριμένα, αρνητικές αναφορές των μαθητών αναφορικά με διαστάσεις του σχολικού κλίματος (όπως η υποστήριξη που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, οι ευκαιρίες για αυτενέργεια/αυτονομία και η επιβολή των σχολικών κανόνων) φάνηκε να σχετίζονται με χαμηλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών αποτελούν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση όχι μόνο της σχέσης μεταξύ σχολικού κλίματος και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο αλλαγές στις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολείο μπορεί να σχετίζονται και με αλλαγές στη γενικότερη προσαρμογή των εφήβων, καθώς όπως φαίνεται, καμία από αυτές τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις δεν είναι στατικές και αμετάβλητες με την πάροδο του χρόνου.

Συμπερασματικά, μολονότι στην παρούσα εργασία γίνεται λόγος μόνο για συναφειακές σχέσεις, όλο και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν ότι η εξασφάλιση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους προστατευτικούς παράγοντες - σε επίπεδο συστήματος - που μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εφηβείας μειώνοντας τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας και της εμφάνισης συναισθηματικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου, 2015). Ως εκ τούτου, παρόλο που το εκπαιδευτικό πλαίσιο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαφέρει με της πρωτοβάθμιας καθώς πολλές φορές δεν υπάρχει αρκετός χρόνος και χώρος για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης λόγω του ασφυκτικού προγράμματος σπουδών, βάσει των νέων ερευνητικών δεδομένων ο ρόλος του σχολείου χρειάζεται να αναπροσαρμοστεί (Murray & Greenberg, 2000).

Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και Οικονομική δυσχέρεια: Διερεύνηση του Σχολικού Κλίματος ως διαμεσολαβητικής μεταβλητής στη σχέση αυτή

Ο βασικός ερευνητικός στόχος και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης, εντοπίζεται στη διερεύνηση της σχέσης της οικονομικής δυσχέρειας με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και αν το σχολικό κλίμα μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγων στη σχέση αυτή. Σύμφωνα με την αρχική μας υπόθεση, η οικονομική δυσχέρεια και συγκεκριμένα η αρνητική της διάσταση (οικονομική δυσχέρεια στην οικογένεια, δυσκολίες στην καθημερινή ζωή, αρνητικά συναισθήματα), προέβλεψε αρνητικά και σε ένα ικανοποιητικό βαθμό (35% του ποσοστού της διασποράς της λανθάνουσας μεταβλητής) την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, αναδείχθηκε, δηλαδή, μια ευθεία σχέση της οικονομικής δυσχέρειας πάνω στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές που, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή τόσο οι ίδιοι όσο και η οικογένειά τους λόγω οικονομικών αντιξοοτήτων και που εκφράζουν αρνητικά / δύσκολα συναισθήματα, εμφανίζουν και χαμηλό βαθμό ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με αποτελέσματα άλλων ερευνών που αναδεικνύουν τη σχέση των δύο αυτών μεταβλητών (Evans, 2006. Sterba et al., 2010). Το οικογενειακό εισόδημα φαίνεται να προάγει τις γονικές “επενδύσεις” που αναμένεται να ενισχύσουν την κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια των παιδιών τους που θα τα οδηγήσει σε επαρκή ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Mayer, 1997). Επιπλέον, αρκετές έρευνες έχουν υπογραμμίσει τις δυνητικά αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει η οικονομική δυσχέρεια στη συναισθηματική, βιοσωματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων (McLaughlin et al., 2011. Felner, 2005. Stansfeld, 2008). Οι Bradley και Corwyn (2002) υποστηρίζουν ότι οικονομικές αντιξοότητες σχετίζονται με την ευημερία των παιδιών και των

εφήβων και το αίσθημα της ικανοποίησης που λαμβάνουν από τη ζωή σε πολλαπλά επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων τόσο της οικογένειας όσο και του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον McLoyd (1997) το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συχνά συνδέεται με ανεπαρκή ψυχοκοινωνική προσαρμογή, αυξημένη πιθανότητα καταθλιπτικών συμπτωμάτων και εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς. Ο Conger και συνεργάτες (1997) ωστόσο, δεν ανέδειξαν κάποια σχέση μεταξύ οικονομικής δυσχέρειας και δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Πιθανή ερμηνεία της εν λόγω διαφοράς μπορεί να οφείλεται στο ότι στην περίπτωση της πρώτης έρευνας γονείς και εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια απαντώντας σε ρωτήσεις σχετικά με τους εφήβους, ενώ, στη δεύτερη περίπτωση οι ίδιοι οι μαθητές έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Όσον αφορά στην υπόθεση ότι το σχολικό κλίμα θα διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ της οικονομικής δυσχέρειας και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, δεν επιβεβαιώθηκε. Επιπλέον, η οικονομική δυσχέρεια δεν αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα του σχολικού κλίματος. Από την άλλη, το σχολικό κλίμα προέβλεπε θετικά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και σε μεγάλο βαθμό (56,1% της διασποράς των τιμών της λανθάνουσας μεταβλητής). Φαίνεται δηλαδή, ότι οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος δεν διαμεσολαβούν στις υλικές αντιξοότητες, όπως αυτές απορρέουν από την οικονομική δυσχέρεια και το σχολείο, συνεπώς, δεν μετριάζει τις συνέπειες αυτής. Εντούτοις, αναδείχθηκε η θετική επίδραση του σχολικού κλίματος στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών εύρημα το οποίο υπογραμμίζει, όπως προαναφέρθηκε, τον ουσιαστικό ρόλο του σχολείου στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων (Hatzichristou et al., 2018).

Συνεχίζοντας, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, βρέθηκε ότι η θετική στάση απέναντι στην κρίση (θετικά συναισθήματα και συμμετοχή στις δραστηριότητες σχολικής ζωής) προέβλεπε θετικά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή (54,7% του ποσοστού της

διασποράς) και το σχολικό κλίμα διαμεσολαβούσε στη σχέση αυτή. Φαίνεται, λοιπόν, ότι παρά τις αντιξοότητες που μπορεί να επιφέρει η οικονομική δυσχέρεια στις ζωές των μαθητών, οι τελευταίοι βιώνουν θετικά συναισθήματα που απορρέουν από την κρίση, ενώ, παράλληλα συμμετέχουν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη σχολική ζωή. Η θετική στάση που επιδεικνύουν οι έφηβοι απέναντι στην οικονομική δυσχέρεια, ενισχύει και προάγει την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή, ενώ, παράλληλα η σχέση αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο με τη διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος (Hatzichristou, 2018). Η συμμετοχή σε δραστηριότητες και η βίωση θετικών συναισθημάτων προβλέπουν, όπως έχει φανεί και στη βιβλιογραφία, την ικανοποίηση από τη ζωή και το αίσθημα της χαράς, στοιχεία που προάγουν την ευεξία και την υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων (Dawes & Larson 2011).

Επιπλέον, το σχολικό κλίμα για ακόμη μία φορά φάνηκε ότι προέβλεπε θετικά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε ένα σημαντικό ποσοστό (31,2% της διασποράς των τιμών της λανθάνουσας μεταβλητής). Πολλά είναι τα ευρήματα που υποστηρίζουν τη θετική επίδραση του σχολικού κλίματος στους μαθητές, καθώς αναφέρεται ότι οι μαθητές που βιώνουν θετικά το κλίμα της τάξης τους είναι πιο πιθανό να έχουν υψηλότερη επίδοση, πιο θετική αυτοεικόνα και καλύτερη συμπεριφορά. Επίσης, η ύπαρξη θετικού κλίματος έχει σχετισθεί με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους γονείς. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το καλό κλίμα οδηγεί στη βίωση μιας συναισθηματικής σύνδεσης με το σχολείο συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην ύπαρξη λιγότερων προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, συγκρούσεων και βίας και καλύτερης σχολικής προσαρμογής (Brown, Jones, LaRusso, & Aber, 2010. Hatzichristou et al., 2017. Loukas et al., 2006). Ειδικότερα υποστηρίζεται ότι το σχολικό κλίμα λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας, μειώνοντας την επίδραση ορισμένων παραγόντων επικινδυνότητας (Hatzichristou, in press. Kuperminc et al., 2001. Thapa et al., 2012).

Ένα σημαντικό εύρημα αναδείχθηκε, όταν ελέγχθηκε η διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος στη σχέση της καθημίας διάστασης της οικονομικής δυσχέρειας με τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Φάνηκε, λοιπόν, ότι η Συναισθηματική επάρκεια, ως διάσταση της Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, δεν προβλεπόταν, όπως θα ανέμενε κανείς, από την οικονομική δυσχέρεια. Ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές νιώθουν επαρκείς στο να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, στον αυτοέλεγχο και στην ενσυναίσθηση, δεν προβλέπεται από την οικονομική κρίση. Πιθανώς, άλλοι παράγοντες παρεμβαίνουν προστατευτικά ή/και σχετίζονται με τη μεταβλητή αυτή. Οι παράγοντες που σχετίζονται με τη συναισθηματική επάρκεια άλλωστε, έχει φανεί ότι αλληλοεπιδρούν με τρόπο που δεν μας επιτρέπει εύκολα να κάνουμε ισχυρές προβλέψεις προς μια μόνο κατεύθυνση αναδεικνύοντας και την εύπλαστη φύση των αλληλεπιδράσεων, οι οποίες εναπόκεινται σε αλλαγές ορμώμενες τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και από το σύστημα (Μίχου, 2016). Αντίθετα, η Συναισθηματική επάρκεια φάνηκε ότι προβλέπεται από τη Θετική στάση απέναντι στην κρίση. Η βίωση θετικών συναισθημάτων και η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες παρά τις οικονομικές αντιξοότητες λειτουργούν ως προβλεπτικοί παράγοντες της συναισθηματικής επάρκειας των εφήβων ενισχύοντας την ικανότητα των εφήβων να ανταπεξέρχονται επαρκώς σε κοινωνικές αλλαγές που εγείρουν συναισθηματικές αντιδράσεις (Zeman et al., 2002).

Ένα ακόμη εύρημα, το οποίο προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον, φάνηκε στο ίδιο μοτίβο διαμεσολαβήσεων και αφορούσε στη δέσμευση για μάθηση η οποία συστηματικά προέβλεπε αρνητικά όλες τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Το εύρημα αυτό αντιτίθεται με τα ευρήματα ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία καθώς η δέσμευση στη μάθηση μπορεί όχι μόνο να επηρεάσει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα αλλά, μπορεί επίσης, να είναι προγνωστικός παράγοντας της κοινωνικοσυναισθηματικής ευεξίας των παιδιών (Wentzel, 2012). Τα παιδιά που δεσμεύονται τείνουν να είναι πιο ενθουσιώδη, αισιόδοξα, περίεργα και επιδεικνύουν ενδιαφέρον. Αντίθετα, λιγότερο δεσμευμένοι μαθητές τείνουν να βαριούνται, να

βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος ή θυμό και μπορεί να έχουν συμπεριφορές απόσυρσης (Li & Lerner, 2011). Η ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσα στο σχολικό πλαίσιο και περιλαμβάνει την προαγωγή της επάρκειας σε τομείς, όπως, η σχέση συνομηλίκους και άλλα μέλη της σχολική κοινότητας, ο αυτοέλεγχος, η τήρηση σχολικών κανόνων, κ.ά. Η επάρκεια συνδέει τις γνώσεις και τις δεξιότητες με τις αντιλήψεις και τις αξίες και εκφράζεται ως ανταπόκριση σε οποιαδήποτε πρόκληση σε νέα περιβάλλοντα και νέες προκλήσεις. Με τον τρόπο αυτό, η ανάπτυξη της επάρκειας σχετίζεται με πτυχές της μάθησης, όπως η γνώση για καλύτερη ανταπόκριση, η απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων για ανάλογη πράξη, η διάθεση για τη χρήση αυτών και η δυνατότητα για επιλογή της κατάλληλης για κάθε περίπτωση (Carr, 2008).

Το αντίθετο πρόσημο στη σχέση αυτή ενδέχεται να ερμηνεύεται μέσω της ύπαρξης μια άλλης παραλειπόμενης διαμεσολαβητικής μεταβλητής στην άμεση σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Kennedy, 2002. Zhao, Lynch, & Chen, 2010). Μια εναλλακτική ερμηνεία του συγκεκριμένου ευρήματος αποτελεί η άποψη ότι ο εντοπισμός αρνητικού προσήμου στον συντελεστή παλινδρόμησης μεταξύ δύο μεταβλητών συνιστά σημαντικό εύρημα που οφείλεται στο δίκτυο των σχέσεων και δεν αποτελεί μια πραγματική σχέση. Στην περίπτωση αυτή, ερευνητές συστήνουν να μην δίνεται σημασία στο πρόσημο του συντελεστή αλλά, να λαμβάνεται υπόψη μόνο η ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας στη σχέση μεταξύ των μεταβλητών (Zhao et al., 2010).

Προς επίρρωση των παραπάνω διαμεσολαβητικών και προβλεπτικών σχέσεων αναφέρεται ότι οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη σχολική ψυχολογία υπό το πρίσμα της θετικής ψυχολογίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας, αναδεικνύουν τη συστημική προσέγγιση ως σημαντική για την ανταπόκριση στις συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών και των εφήβων και στο πλαίσιο αυτών των μοντέλων, τα παιδιά και οι έφηβοι προσεγγίζονται ως μέρη των συστημάτων μέσα στα οποία λειτουργούν και οι συμπεριφορές

τους σε μια δεδομένη στιγμή θεωρούνται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης τους με τις συνθήκες του περιβάλλοντος (Χατζηχρήστου, 2011γ, 2014).

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, τάξη, καταγωγή, ανεργία γονέων) και η σχέση τους με Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας

Φύλο. Βάσει της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας αναμενόταν ότι θα υπήρχαν διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας σε σχέση με το φύλο. Τα κορίτσια αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στο ψυχοκοινωνικό τομέα στην αρχή της εφηβικής ηλικίας, η οποία συμπίπτει με τα πρώτα χρόνια της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ang & Goh 2010. Rose & Rudolph, 2006. Oberle et al. 2010). Εντούτοις, στην παρούσα έρευνα αγόρια και κορίτσια δεν φάνηκαν να διαφοροποιούνται ως προς την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνουν συναφείς έρευνες (Furlong, et al., 2013. Timofejeva, Svence, & Petrulite, 2016).

Αναφορικά με τις διαστάσεις της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας στο μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας οι διαφυλικές διαφορές δεν έχουν ακόμη αποσαφηνιστεί και πολλές φορές φαίνεται να μην υπάρχουν διαφορές (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999. Diener, Lucas, Oishi, 2009. Froh, Yurkewicz, Kashdan, 2009. Grob, 2000). Ωστόσο, υπάρχουν και ευρήματα που συνηγορούν υπέρ της διαφοροποίησης τόσο σε ενήλικες όσο και σε εφήβους (Lengua & Stormshak, 2000. Tesch-Römer, Motel-Klingebiel, & Tomasik, 2008). Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι το φύλο διαφοροποιεί σημαντικά τους μέσους όρους της Ικανοποίησης (θετική διάσταση ευεξίας) με τα αγόρια σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους από τα κορίτσια τα οποία φαίνεται να αισθάνονται λιγότερη ικανοποίηση από τη ζωή και τον εαυτό τους. Η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί και σε κοινωνικούς λόγους (Noller

& Callan, 2015. Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006). Συγκεκριμένα, για την ελληνική κοινωνία, ο τρόπος με τον οποίο κοινωνικοποιούνται τα κορίτσια, ο οποίος διαφέρει από τα αγόρια, ίσως να αποτελεί την πηγή της δυσαρέσκειάς τους. Οι Έλληνες γονείς κατά κανόνα αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό την ανεξαρτητοποίηση των αγοριών, τους παρέχουν περισσότερες ελευθερίες και δικαιώματα, ενώ, απέναντι στα κορίτσια κατά κανόνα είναι περισσότερο προστατευτικοί και περιοριστικοί. Συνεπώς, τα κορίτσια μπορεί να βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό καταπίεσης ή να θεωρούν ότι αδικούνται σε σχέση με τα αγόρια (Georgouleas & Besevegis, 2003). Ωστόσο, αυτό αποτελεί μια υπόθεση που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Ακόμη, όσον αφορά στην επίδραση της μεταβλητής του φύλου στην αξιολόγηση των διαστάσεων του σχολικού κλίματος, από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προέκυψαν διαφυλικές διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών για το κλίμα του σχολείου, με τα αγόρια να αξιολογούν περισσότερο αρνητικά το σχολικό κλίμα, συγκριτικά με τα κορίτσια. Τα αγόρια συχνότερα εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού ή αναφέρουν λιγότερο υποστηρικτικές σχέσεις με συνομηλίκους ή και με τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα αξιολογούν αρνητικά το σχολικό κλίμα (Buckley, Sorino, & Sebastiani, 2003. Rebelez, & Furlong, 2013). Από την άλλη, τα κορίτσια, συνήθως αναφέρουν πιο θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και αξιολογούν ως πιο δίκαιους και σαφείς τους σχολικούς κανόνες και διαμορφώνουν μια πιο θετική εικόνα του σχολείου, θεωρώντας το ως ένα πλαίσιο υποστηρικτικό (Way et al., 2007). Σύστοιχη με το παραπάνω εύρημα και η έρευνα των Fan, Williams και Corkin (2011), αναδεικνύει αρνητικές αντιλήψεις των αγοριών για τις περισσότερες διαστάσεις του σχολικού κλίματος σε αντίθεση με τα κορίτσια.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα, στην παρούσα έρευνα δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο τα κορίτσια και τα αγόρια αξιολογούν τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Στατιστικώς σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε μόνο

αναφορικά με τη διάσταση Φυσικό περιβάλλον του σχολείου, η οποία αφορά στην ποιότητα του περιβάλλοντα χώρου (εγκαταστάσεις/ καθαριότητα) και που σχετίζεται με ποικίλες πτυχές της ανάπτυξης. Στη συγκεκριμένη διάσταση, τα κορίτσια διατύπωσαν πιο θετικές κρίσεις για το σχολείο. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από την έρευνα των Buckley και συν. (2003), στην οποία φάνηκε, μεταξύ άλλων, ότι τα αγόρια, εν αντιθέσει με τα κορίτσια, είναι λιγότερο πιθανό να χαρακτηρίσουν το περιβάλλον του σχολείου ως ένα προσεγμένο χώρο, κατάλληλο για μάθηση και δεν απαντούσαν θετικά σε φράσεις που δήλωναν ότι το σχολείο ήταν ένας χώρος επαρκώς συντηρημένος με καλές εγκαταστάσεις.

Τέλος, φάνηκε ότι, παρά τις δυσκολίες λόγω της οικονομικής δυσχέρειας όπως τις αντιλαμβάνονται οι μαθητές στην καθημερινότητά τους, τα κορίτσια αναφέρουν ότι συμμετέχουν σε δραστηριότητες της σχολικής ζωής σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα ευρήματα ερευνών σχετικά με την έννοια της σχολικής εμπλοκής. Τα κορίτσια γενικότερα παρουσιάζουν υψηλότερη εμπλοκή, σε σύγκριση με τα αγόρια, η οποία μπορεί να αντανακλά μια μεγαλύτερη ανησυχία από την πλευρά τους για ικανοποιητική ακαδημαϊκή επίδοση σε πολλαπλά πλαίσια (π.χ., σχολείο, φροντιστήριο, εκμάθηση ξένων γλωσσών) από ό, τι για τα αγόρια, ίσως ως αποτέλεσμα των διαδικασιών κοινωνικοποίησης οι οποίες διαφέρουν βάσει φύλου ή ακόμη και λόγω διαφορετικών προσδοκιών τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών (Eccles, 2007. Marks, 2000. Lam et al., 2016. Wang, Bergin, & Bergin, 2014). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να ειπωθεί ότι τα ευρήματα είναι αντικρουόμενα καθώς σε προηγούμενη έρευνα, το επίπεδο της σχολικής εμπλοκής δεν φάνηκε να διαφοροποιείται μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών (Wang & Eccles, 2012). Επιπλέον, οι δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν την αίσθηση της κοινότητας για τους εφήβους. Τα αγόρια είναι λιγότερο πιθανό από ότι τα κορίτσια να βιώσουν την αίσθηση του να ανήκουν κάπου και η αίσθηση της κοινότητας τείνει να μειώνεται με την ηλικία στην εφηβεία (Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995). Ωστόσο, σε διαπολιτισμική

έρευνα μεταξύ 12 χωρών φάνηκε ότι τα κορίτσια ανέφεραν υψηλότερη δέσμευση από ό, τι τα αγόρια και το εύρημα αυτό ήταν συνεπές σε όλες τις υπό εξέταση χώρες.

Τάξη. Αναφορικά με την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική τους υγεία και σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, παρατηρήθηκε μία σταδιακή μείωση στους μέσους όρους καθώς η τάξη μεγαλώνει. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία καθώς έχει τονιστεί ότι με την έναρξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφονται περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες (π.χ., καταθλιπτικά συμπτώματα, δυσκολίες στη διαχείριση θυμού) και οι σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους χαρακτηρίζονται ως λιγότερο θετικές (Obradović et al., 2006). Αντίστοιχο λοιπόν, είναι και το εύρημα της παρούσας έρευνας όπου, μεταξύ άλλων, φάνηκε ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο γυμνάσιο παρουσιάζουν με την πάροδο του χρόνου μία λιγότερο θετική αντίληψη για την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική τους υγεία γενικότερα. Ωστόσο, ο δείκτης της συνολικής ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας των μαθητών σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου ήταν στο ανώτερο-φυσιολογικό επίπεδο.

Όσον αφορά στην υποκειμενική αίσθηση ευεξίας παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια της Α' Γυμνασίου δηλώνουν μεγαλύτερη Ικανοποίηση από τη ζωή και τον εαυτό τους γενικότερα σε σχέση με τα κορίτσια, και μάλιστα, υπάρχει μία καθοδική τάση κατά τη μετάβαση στις επόμενες τάξεις. Άλλωστε, έχει φανεί ότι μεταξύ των 11 και 15 ετών, σημειώνεται σημαντική μείωση των επιπέδων ικανοποίησης από τη ζωή, με πιο έντονο το φαινόμενο στα κορίτσια από ό, τι τα αγόρια (Currie, 2008. Goldbeck et al., 2007). Μια πιθανή ερμηνεία γι' αυτή τη διαφοροποίηση θα μπορούσε να βασιστεί στις αυξημένες υποχρεώσεις και απαιτήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι έφηβοι καθώς περνούν σε μεγαλύτερες τάξεις έχοντας περισσότερες υποχρεώσεις στο σχολικό τους πρόγραμμα. Από την άλλη δεν θα πρέπει να παραλειφθεί και η ιδιαιτερότητα της εφηβικής ηλικίας ως πιθανή αιτία για τη διαφοροποίηση αυτή. Οι μεγαλύτεροι έφηβοι έχουν να αντιμετωπίσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις αυξημένες

αλλαγές που συνοδεύουν το στάδιο της εφηβείας, τις αλλαγές τόσο σε βιοσωματικό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (Cole & Cole, 1992. Feldeman, 2011). Ειδικότερα τα κορίτσια, εμφανίζουν μειωμένη αυτοαντίληψη, δεδομένης και της πιο έντονης βιοσωματικής αλλαγής που επισυμβαίνει κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η οποία, πολλές φορές έρχεται σε αντίθεση με τα σύγχρονα πρότυπα ομορφιάς (Goldbeck et al., 2007. Bisegger, Cloetta, von Rueden, Abel, & Ravens-Sieberer, 2005). Έτσι, τα κορίτσια μπορεί να αισθάνονται πιο ευπαθή μπροστά στις βιοσωματικές και συναισθηματικές αλλαγές, ενώ, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια δηλώνουν μια παρόμοια ικανοποίηση ζωής σε σχέση με την καθημερινή τους ζωή, όπως η οικογένεια, η οικονομική κατάσταση ή οι σχέσεις μεταξύ τους. Από την άλλη, οι Bartels και Boomsma (2009) σε έρευνά τους που εξετάζει τη σχέση ηλικίας και της θετικής διάστασης της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας, παρατήρησαν ότι η ηλικία δεν διαφοροποιεί σημαντικά τα επίπεδα της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας. Η σχέση, λοιπόν, της ικανοποίησης από τη ζωή με την ηλικία είναι ένα ακόμη πεδίο στην ερευνητική κοινότητα το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Αναφορικά με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος, είναι γεγονός ότι με τη μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρούνται συνήθως διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα, οι οποίες σχετίζονται με τις αλλαγές που συνοδεύουν την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι Way και συν. (2007) στην έρευνά τους κατέδειξαν ότι οι μαθητές του γυμνασίου έτειναν, χρόνο με το χρόνο, να αξιολογούν πιο αρνητικά συγκεκριμένες διαστάσεις του σχολικού κλίματος (π.χ., υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, σαφήνεια και δίκαιη επιβολή σχολικών κανόνων) κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο γυμνάσιο. Όπως υποστηρίζουν, αυτή η αλλαγή είναι πιθανό να οφείλεται στην απόκλιση μεταξύ των αναδυόμενων αναγκών των μαθητών που εισέρχονται στην εφηβεία και στις ευκαιρίες που παρέχει το σχολικό πλαίσιο για την εκπλήρωση των

συγκεκριμένων αναπτυξιακών προκλήσεων. Ωστόσο, είναι εξίσου πιθανό οι μαθητές του γυμνασίου να δηλώνουν όλο και λιγότερο ικανοποιημένοι από το σχολικό γίνεσθαι, λόγω των ποικίλων βιολογικών, γνωστικών και ψυχολογικών αλλαγών, οι οποίες συνοδεύουν και επηρεάζουν αναπόδραστα την είσοδό τους στην εφηβεία. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και στην παρούσα ερευνητική εργασία στην οποία επιβεβαιώθηκε ότι οι αντιλήψεις των εφήβων μαθητών για το σχολικό κλίμα παραμένουν ευμετάβλητες κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο γυμνάσιο. Ειδικότερα, ενώ, φαίνεται ότι οι μαθητές ξεκινούν το γυμνάσιο με θετικές αντιλήψεις για τη σχολική τους φοίτηση στην πορεία διαμορφώνουν πιο αρνητικές αναπαραστάσεις για το σχολικό γίνεσθαι. Συμπερασματικά, οι ανάγκες των εφήβων μαθητών καθώς μεγαλώνουν ηλικιακά διαφοροποιούνται και πιθανώς αυξάνεται και η αίσθηση ότι το σχολείο δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά σε αυτές.

Ένα ακόμη εύρημα της έρευνας αυτής, αναφέρεται στη μείωση του βαθμού συμμετοχής στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής καθώς οι μαθητές μεταβαίνουν σε μεγαλύτερες τάξεις. Το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται στη μείωση του βαθμού της εμπλοκής στα πρώτα χρόνια της εφηβείας και συγκεκριμένα οι μεγαλύτερης ηλικίας έφηβοι αναφέρουν χαμηλότερο επίπεδο εμπλοκής από τους μικρότερης ηλικίας εφήβους (Eccles et al., 1993. Marks, 2000). Όπως είδαμε και παραπάνω αναφορικά με το σχολικό κλίμα και την τάξη, η θετική αντίληψη των μαθητών για το σχολικό κλίμα μειώνεται καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν. Εφόσον λοιπόν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, το σχολικό πλαίσιο δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών για αυτονομία, επάρκεια και διαπροσωπικές σχέσεις φαίνεται να μειώνεται το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση, για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και για συμμετοχή σε δράσεις στην κοινότητα. Μια επιπλέον πιθανή ερμηνεία του ευρήματος αυτού μπορεί να αφορά στο γεγονός ότι καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν ηλικιακά είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται, πλέον, πιο καθαρά τις πιθανές οικογενειακές οικονομικές αντιξοότητες και ως εκ τούτου να μειώνονται οι απαιτήσεις τους

σχετικά με την παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων, απόκτηση σχολικών ειδών ή ακόμη και τη συμμετοχή τους σε σχολικές εκδρομές ή εξωσχολικές δραστηριότητες.

Ανεργία γονέων. Ο ρόλος της οικογένειας εξακολουθεί να είναι καθοριστικός στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής κατά την εφηβεία, καθώς αρκετές από τις δεξιότητες που τη συνθέτουν συνεχίζουν να καλλιεργούνται στο πλαίσιο της οικογένειας. Οι έρευνες αναφορικά με το θέμα αυτό υποστηρίζουν ότι η θετική σχέση γονέα - εφήβου σχετίζεται θετικά με την αυτοεκτίμηση, την κοινωνική επάρκεια και την γενικότερη ψυχική υγεία των εφήβων (Helsen, Vollenbergh & Meeus, 2000). Υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που αφορούν στο οικογενειακό περιβάλλον και επιδρούν στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων και ένας από αυτούς είναι η παρουσία στρεσογόνων καταστάσεων στο πλαίσιο της οικογένειας. Αρκετοί ερευνητές έχουν αξιολογήσει τις κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες ως παράγοντα που έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνικοσυναισθηματική και γενικότερη ανάπτυξη και προσαρμογή παιδιών και εφήβων (Felner, Felner, & Silverman, 2002. Mrazek & Haggarty, 1994).

Αντίστοιχο λοιπόν, και το εύρημα της παρούσας έρευνας καθώς οι μαθητές που οι πατέρες τους εργάζονται ανέφεραν ότι λαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό υποστήριξη από τους συνομηλίκους, το σχολικό πλαίσιο και την οικογένεια και αναφέρουν υψηλότερο βαθμό ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας σε σχέση με τους μαθητές που οι πατέρες τους είναι άνεργοι. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι και σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές με άνεργο ή εργαζόμενο πατέρα ανέφεραν υψηλά επίπεδα ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας.

Όσον αφορά στη σχέση της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και της ανεργίας του πατέρα βρέθηκε ότι οι μαθητές που οι πατέρες τους είναι άνεργοι βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αρνητικές διαθέσεις στη ζωή τους. Το εύρημα αυτό είναι αντίστοιχο με ευρήματα άλλων ερευνών όπου έχει φανεί ότι η ανεργία του πατέρα είναι ένας σημαντικός παράγοντας

πρόβλεψης της αίσθησης ασθένειας και της χαμηλής μακροπρόθεσμης υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας (Konu, Lintonen, & Rimpelä, 2002. Sleskova et al., 2006). Επιπλέον, σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, καθημερινοί αγχογόνοι παράγοντες δύνανται να αμβλύνουν τη θετική διάσταση της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας (Suldo & Huebner, 2004). Η ανεργία του πατέρα μπορεί να λειτουργεί ως στρεσογόνος παράγων που έχει αρνητική επίπτωση στην ευεξία των εφήβων και αυτό φαίνεται και στην παρούσα έρευνα.

Επιπλέον, φαίνεται ότι οι μαθητές που οι πατέρες τους είναι άνεργοι αξιολογούν θετικότερα τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος και ειδικότερα τη δέσμευση για μάθηση, το σεβασμό στη διαφορετικότητα στο σχολικό πλαίσιο και αποκρίνονται θετικότερα για το φυσικό περιβάλλον του σχολείου θεωρώντας ότι το σχολείο τους διαθέτει ποιοτικές εγκαταστάσεις και διατηρείται καθαρό. Μια πιθανή ερμηνεία του ευρήματος αυτού μπορεί να είναι ότι οι μαθητές που έχουν βιώσει ένα τέτοιο στρεσογόνο γεγονός στην οικογένειά τους, όπως η ανεργία ενός γονέα με όλες τις δυσκολίες που αυτή μπορεί να επιφέρει, δεσμεύονται περισσότερο στο σχολείο. Το σχολείο είναι ένα περιβάλλον που τους προσφέρει σταθερότητα και μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορούν να νιώσουν ασφάλεια. Η καθημερινή ρουτίνα τους δίνει μια αίσθηση “ελέγχου”, ότι γνωρίζουν τι θα συμβεί σε αντίθεση με το αίσθημα της αποσταθεροποίησης που πιθανώς βιώνουν στην οικογένεια. Επιπλέον, η ανεργία του πατέρα είναι ένα στοιχείο διαφορετικότητας στο βαθμό που οι περισσότεροι πατέρες εργάζονται και αυτό πιθανώς να ερμηνεύει ως ένα βαθμό το μεγαλύτερο βαθμό σεβασμού στη διαφορετικότητα σε σχέση με τους μαθητές που οι πατέρες τους εργάζονται.

Ακόμη φάνηκε ότι οι μαθητές που ο πατέρας τους είναι άνεργος αναφέρουν περισσότερες δυσκολίες στην καθημερινή ζωή και μικρότερο βαθμό συμμετοχής σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη σχολική ζωή όπως είναι η παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ή η συμμετοχή σε σχολικές

εκδρομές. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο καθώς ποικίλες τέτοιες δυσκολίες πηγάζουν από το χαμηλό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Στις δυσκολίες που σχετίζονται με την ευρύτερη σχολική ζωή, σημαντικό ρόλο παίζει η στήριξη από τη σχολική κοινότητα. Τα σχολεία δύνανται να εξελιχθούν σε «σχολεία με πολυδύναμες υπηρεσίες», όρος που προτάθηκε από την Dryfoos (1994) για να περιγράψει το σχολείο στο οποίο όλες οι υπηρεσίες (εκπαιδευτικές, ιατρικές, ψυχικής υγείας, κοινωνικές κ.ά.) ενοποιούνται για την αποτελεσματική κάλυψη των αναγκών των μαθητών και των οικογενειών τους, στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας (Χατζηχρήστου, 2011).

Ένα ακόμη εύρημα της εν λόγω έρευνας ήταν πως η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών δεν σχετίζεται με την ανεργία των μητέρων, όπως αναμέναμε βάσει της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Το εύρημα αυτό πιθανώς να οφείλεται στη δομή της ελληνικής κοινωνίας. Είναι σύνηθες για τα ελληνικά δεδομένα, ιδιαίτερα στα προηγούμενα χρόνια, η μητέρα να μην εργάζεται και να αναλαμβάνει καθήκοντα τα οποία σχετίζονται κυρίως με την ανατροφή των παιδιών και τη φροντίδα της οικίας. Ως εκ τούτου, η ανεργία της μητέρας πιθανώς να μην εκλαμβάνεται ως κάτι αρνητικό στο βαθμό που ο πατέρας εργάζεται, και συμπερασματικά να μην έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Φάνηκε μόνο ότι οι μαθητές που οι μητέρες τους δεν εργάζονται αξιολογούν θετικότερα τις επιμέρους διαστάσεις του σχολικού κλίματος σε σχέση με τους μαθητές που οι μητέρες τους εργάζονται. Μια πιθανή ερμηνεία του ευρήματος αυτού θα μπορούσε να είναι η διαμεσολάβηση άλλων παραγόντων στη σχέση αυτή.

Καταγωγή. Αναφορικά με το θέμα της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας των μαθητών και την καταγωγή, τα ευρήματα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας μοιάζουν περισσότερο αντιφατικά παρά ομοιογενή. Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι μαθητές που κατάγονται από την Ελλάδα δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό Αυτοπεποίθησης σε σχέση με τους μαθητές με άλλη καταγωγή. Μια πληθώρα ερευνών

υπογραμμίζει τα υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης των αфроαμερικανών μαθητών σε σχέση με τους λευκούς Αμερικάνους κατά την εφηβεία και τη νεαρή ενηλικίωση (Bachman, O'Malley, Freedman-Doan, Trzesniewski, & Donnellan, 2010. Gray-Little & Hafdahl, 2000. Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002. Swenson, & Prelow, 2005. Twenge & Crocker, 2002). Ωστόσο, υπάρχουν μελέτες που αναφέρουν ότι οι λευκοί Αμερικανοί έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση από ό, τι οι Ισπανόφωνες στην εφηβεία και την νεαρή ενηλικίωση (Bachman et al., 2010. Birndorf, Ryan, Auinger, & Aten, 2005. Carlson, Uppal, & Prosser, 2000. Twenge & Crocker, 2002). Όσον αφορά στον ελληνικό πληθυσμό, συναφείς έρευνες δεν αναφέρουν διαφορές ανάμεσα σε εφήβους με διαφορετική καταγωγή (Motti-Stefanidi et al., 2008. Παυλόπουλος, και συν., 2009).

Μια ερμηνεία των ποικίλων διαφορών που σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση και παρατηρούνται μεταξύ των μαθητών με διαφορετική καταγωγή φαίνεται να σχετίζεται τόσο με ατομικούς παράγοντες όσο και με την επιπολιτισμική διαδικασία. Ο αποτελεσματικός επιπολιτισμός, σχετίζεται θετικά με την αίσθηση αυτεπάρκειας που αναπτύσσουν οι έφηβοι, με την αυτοεκτίμησή τους, με την ικανότητα για διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων και με τη διατήρηση μιας αισιόδοξης στάσης, ενώ, λειτουργεί προστατευτικά και σε συνθήκες αυξημένης αντιξοότητας συμβάλλοντας στην επίτευξη μίας επαρκούς ψυχικής λειτουργίας (Motti-Stefanidi et al., 2008. Roberts, et al., 1999). Επιπλέον, πολλοί έφηβοι υιοθετούν στρατηγικές που ωθούν στην αποδέσμευση της αυτοεκτίμησης από όψεις της ταυτότητάς τους που βρίσκεται υπό απειλή (Παυλόπουλος και συν., 2009).

Συμπερασματικά, για την πληρέστερη κατανόηση της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υγείας ως διάστασης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των πληθυσμών που προέρχονται από άλλες χώρες χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη τα πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης και ερμηνείας που εκκινούν από τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε ενδοατομικές και κοινωνικοπολιτισμικές μεταβλητές (Besevegis & Pavlopoulos, 2008). Το εύρημα αυτό

παρέχει μια κατευθυντήρια γραμμή για περαιτέρω διερεύνηση και άλλων, τόσο ατομικών όσο και συστημικών παραγόντων (χώρα καταγωγής, τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα, η αιτία της μετανάστευσης, οι στρατηγικές ψυχολογικής προσαρμογής) που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών από άλλες χώρες. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να αναφερθεί και ο ιδιαίτερα σημαντικό ρόλος του σχολικού πλαισίου στη προσαρμογή των μαθητών από άλλες χώρες. Η προσαρμογή τους όμως, δεν σχετίζεται μόνο με ενδοατομικά χαρακτηριστικά. Ένα αριθμός άλλως παραγόντων που συναντάμε στο σχολικό πλαίσιο όπως, για παράδειγμα, η στήριξη από τους εκπαιδευτικούς, η αποδοχή από τους συνομηλίκους και η ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, την ενισχύουν και την προάγουν (Χατζηχρήστου, 2011γ). Η επίγνωση των δυσκολιών που συναντούν όλα τα παιδιά αλλά, ιδιαίτερα εκείνα με διαφορετική καταγωγή, είναι σημαντική για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους και τη στήριξή τους, ιδίως μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η γνώση των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κάλυψη αυτών σε γνωστικό και ψυχολογικό επίπεδο, και για την προσαρμογή τους σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, η οποία δημιουργεί νέες συνθήκες και προβάλλει συνεχώς νέες ανάγκες και απαιτήσεις για τα μέλη της (Hatzichristou et al., 2006).

Όσον αφορά στο σχολικό κλίμα πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές από άλλες χώρες τείνουν να αξιολογούν λιγότερο θετικά το σχολικό κλίμα συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές (Koth, Bradshaw & Leaf, 2008. Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψαν διαπολιτισμικές έρευνες, οι οποίες σύγκριναν, με τα ίδια ερευνητικά εργαλεία, τις αντιλήψεις μαθητών διαφορετικών χωρών (κυρίως δυτικών και ανατολικών πολιτισμών), διαπιστώνοντας διαφορές αναφορικά με το τρόπο αξιολόγησης του σχολικού κλίματος από διαφορετικούς πολιτισμούς (Jia, et al, 2009. Yang et al., 2013). Σε συστοιχία με τις διεθνείς έρευνες, στην παρούσα έρευνα οι αντιλήψεις των Ελλήνων και μαθητών από άλλες χώρες για κάποιες από τις διαστάσεις του σχολικού

κλίματος φάνηκε να διαφέρουν σημαντικά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ελληνική καταγωγή φαίνεται να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές με άλλη καταγωγή την ύπαρξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (ενσυναίσθηση, ανάληψη προσωπικής ευθύνης, συναισθηματική ρύθμιση, επίλυση συγκρούσεων) στο πλαίσιο του σχολείου, την υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και την ικανοποίηση από τις σχολικές εγκαταστάσεις. Το εύρημα αυτό, μολονότι συνάδει με άλλα ευρήματα, δεν συνεπάγεται αναπόδραστα και την επιβεβαίωση των προηγούμενων ερευνών, καθώς χρειάζεται να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα μιας διαπολιτισμικής θεώρησης. Ειδικότερα, ενώ, είναι γεγονός ότι η έννοια του σχολικού κλίματος έχει μελετηθεί εκτενώς στον αμερικανικό μαθητικό πληθυσμό, όπου έχουν διεξαχθεί και έρευνες στις οποίες έχουν συγκριθεί οι αντιλήψεις μαθητών από διαφορετικές μειονοτικές ομάδες, διαθέτουμε πολύ λιγότερα ερευνητικά δεδομένα για τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται το σχολικό κλίμα από - γηγενείς και μη - μαθητές άλλων χωρών (Yang et al., 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη αυτών των πολιτισμικών διαφορών στον τρόπο αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, θα ήταν χρήσιμο και στη χώρα μας να πραγματοποιηθούν συγκριτικές μελέτες για να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των Ελλήνων μαθητών για το σχολικό κλίμα διαφέρουν από τις αντιλήψεις μαθητών άλλων χωρών. Είναι πιθανό οι έφηβοι μαθητές στην Ελλάδα, συγκριτικά με άλλες αναπτυγμένες χώρες, να αξιολογούν λιγότερο θετικά το κλίμα στα σχολεία τους. Τα ευρήματα και οι υποθέσεις αυτές θα ήταν χρήσιμο να αποτελέσουν πηγή προβληματισμού και αντικείμενο μελλοντικής έρευνας για την πολυπολιτισμική σχολική ψυχολογία στη χώρα μας.

Σχολική επίδοση και η σχέση της με την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και την Οικονομική δυσχέρεια

Η σχολική επίδοση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα θέματα στην εφηβεία και σχετίζεται άμεσα με την συνολικότερη προσαρμογή του ατόμου, τόσο κατά την φοίτηση στο σχολείο όσο και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή. Η ερευνητική υπόθεση που εξετάστηκε αφορούσε στη σχέση της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής με τη σχολική επίδοση. Έρευνες που διερευνούν την εμφάνιση ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών στην παιδική και εφηβική ηλικία, έχουν αναδείξει ότι η μαθησιακή επάρκεια αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που λειτουργεί προστατευτικά στην εμφάνιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών (Elksnin & Elksnin, 2004. Χατζηχρήστου, 2011, 2015). Πλήθος ερευνών υποστηρίζει ότι η επιτυχημένη σχολική προσαρμογή προάγει τόσο την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία όσο και την αίσθηση ευεξίας και ότι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση ψυχοκοινωνικών δυσκολιών (Eccles, Lord, Roeser, Barber, & Jozefowicz, 1997). Μολονότι στο γυμνάσιο οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαθέτουν πιο αυστηρά κριτήρια για την αξιολόγηση της μαθησιακής επάρκειας και της σχολικής επίδοσης των μαθητών, οι βαθμοί που πετυχαίνουν οι έφηβοι στο σχολείο εξακολουθούν να αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, της κοινωνικής και συναισθηματικής τους επάρκειας (Eccles et al., 1993). Όμως, μπορεί να συμβεί και το αντίθετο, καθώς η υγιής ψυχοκοινωνική επάρκεια και προσαρμογή ενισχύει τη σχολική επίδοση, δηλαδή ένας μαθητής ο οποίος νιώθει επαρκής, έχει καλή αυτοεικόνα, αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση για όσα έχει καταφέρει, επιτυγχάνει και καλύτερη σχολική προσαρμογή και κατ' επέκταση μια ικανοποιητική σχολική επίδοση (Tangney, Luzio Boone, Baumeister, 2018. Valiente, Swanson, & Eisenberg, 2014).

Τα ευρήματα αυτά αναδείχθηκαν και στην παρούσα έρευνα, καθώς οι διαστάσεις τις ψυχοκοινωνικής προσαρμογής φάνηκε να συνδέονται με τη σχολική επίδοση. Η μελέτη της μεταξύ τους σχέσης έδειξε ότι η σχολική επίδοση σχετίζεται θετικά με το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και την ικανότητα της συναισθηματικής αυτορρύθμισης, την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία, την πίστη ότι υπάρχει ένα υποστηρικτικό δίκτυο συνομηλίκων και ενηλίκων τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη σχολική ζωή. Τα ευρήματα αυτά σχετίζονται με τις θέσεις άλλων μελετητών οι οποίοι αναφέρουν ότι γενικά όταν το άτομο τα καταφέρνει σε καθημερινές δραστηριότητες, όπως, το σχολείο ή αθλητικές δραστηριότητες ακόμη, είναι αναμενόμενο να ενισχύεται το αίσθημα της αυτεπάρκειας και να εμφανίζει υψηλό βαθμό ψυχικής ευεξίας (Cohen 2006. Diener et al., 2002). Επιπλέον, φάνηκε ότι η αρνητική διάσταση της ευεξίας, σχετίζεται αρνητικά με τη σχολική επίδοση. Παρ' όλα αυτά είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο σχετικά μικρός βαθμός συσχέτισης πιθανόν να οφείλεται και σε άλλους παράγοντες που σχετίζονται με την υπό μελέτη μεταβλητή και πιθανώς παρεμβάλλονται στη σχέση αυτή.

Οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια και οι δυσκολίες στην καθημερινή ζωή που αντιμετωπίζει ο έφηβος λόγω οικονομικών αντιξοοτήτων φάνηκε να προβλέπουν τη σχολική επίδοση επιβεβαιώνοντας την αρχική μας υπόθεση. Μαθητές δηλαδή που βιώνουν κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες στο ευρύτερο τους περιβάλλον, εμφανίζουν και χαμηλότερη σχολική επίδοση. Γενικότερα, από τη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται ότι οι έφηβοι που μεγαλώνουν σε ένα χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και που αντιμετωπίζουν οικονομικές αντιξοότητες στο περιβάλλον τους έχουν μειωμένη σχολική επίδοση σε σχέση με συνομήλικους που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες αυτή της φύσης (McLoyd et al., 2009. Schoon et al., 2002). Είναι πιθανό όταν η οικογένεια υφίσταται τέτοιου είδους δυσκολίες να είναι πιο δύσκολη και η διασύνδεση σχολείου-οικογένειας η οποία

προάγει τη σχολική επιτυχία (Jarrett, Jefferson, & Kelly, 2010). Επιπλέον, η προαγωγή και η υποστήριξη για σχολική εμπλοκή μπορεί, επίσης, να είναι περιορισμένη είτε λόγω πιέσεων που συνδέονται με οικονομικούς περιορισμούς είτε / και επειδή οι γονείς βιώνουν οι ίδιοι ένα αίσθημα αναποτελεσματικότητας (Felner et al., 1995. Hatzichristou et al., 2011, 2017. Shafiq, 2010). Όμως αντικρουόμενα είναι τα ευρήματα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Ferreira και Schady (2009) σύμφωνα με τα οποία σε χώρες με μέσο-υψηλό κατά κεφαλήν εισόδημα όπως η Ελλάδα, η σχολική εμπλοκή, η δέσμευση στη μάθηση και η παρακολούθηση αυξάνονται. Επιπλέον, αποτελέσματα που προέκυψαν από διαχρονική έρευνα στον ελλαδικό χώρο έδειξαν ότι κατά τη διάρκεια της κρίσης η σχολική επίδοση των μαθητών βελτιώθηκε (Motti-Stefanidi et al., 2016).

Η υπόθεση αυτή χρήζει περαιτέρω διερεύνησης έτσι ώστε αφενός να διευκρινιστεί η κατεύθυνση αυτών των επιδράσεων και αφετέρου να οριστεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της οικονομικής δυσχέρειας.

Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια να εξεταστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων. Η έννοια της προσαρμογής έχει μελετηθεί από πλήθος ερευνών πολλές φορές ως ανεξάρτητη μεταβλητή αλλά, είναι λίγες οι φορές που έχει εξεταστεί ως εξαρτημένη και σχετιζόμενη με παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον στο οποίο ζει το άτομο. Επιπλέον, το σχολικό κλίμα δεν έχει εξεταστεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής με παράγοντες του κοινωνικού πλαισίου όπως είναι οι σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιβεβαιώνει τα διαρκώς αυξανόμενα ερευνητικά δεδομένα της σύγχρονης βιβλιογραφίας στον κλάδο της σχολικής ψυχολογίας, τα οποία

υπογραμμίζουν τη σημαντική συμβολή ποικίλων συστημικών παραγόντων, όπως το σχολείο, στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και στην πρόληψη δυσκολιών προσαρμογής στην εφηβεία. Ιδιαίτερα, κατά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που οι μαθητές αντιμετωπίζουν μια πληθώρα αλλαγών και προκλήσεων σε ποικίλους τομείς της ανάπτυξης, ένα σχολείο προσανατολισμένο στην καλλιέργεια ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος, δύναται να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στις βασικές ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών και να λειτουργήσει προστατευτικά σε αντίξοες συνθήκες.

Ως εκ τούτου, τα ευρήματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη και εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων σε επίπεδο συστήματος που θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος, στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών που προάγουν τη θετική προσαρμογή και την ψυχική ανθεκτικότητα και ευεξία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Μέσα σε ένα πλαίσιο όπου προτάσσονται οι σύγχρονες τάσεις στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας, τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν «ανθεκτικές κοινότητες» που θα παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση και θα συμβάλλουν στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της σχολικής προσαρμογής.

Επιπλέον, τα ευρήματα μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη παροχή ψυχολογικών – συμβουλευτικών υπηρεσιών στους εφήβους και τις οικογένειές τους τονίζοντας ταυτόχρονα το σημαντικό ρόλο του κοινωνικοσυναισθηματικού τομέα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας των παιδιών. Σημαντική διάσταση για την προαγωγή αυτού αποτελεί η *κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή* (ΚΣΑΑ), η οποία επιδρά σημαντικά στη θετική προσαρμογή των παιδιών (Elias & Hatzichristou, 2016. Kress & Elias, 2006). Η εφαρμογή της ΚΣΑΑ στο σχολείο αποσκοπεί στην εκμάθηση δεξιοτήτων στα παιδιά, ώστε να αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά με τους άλλους και να διακρίνονται από επάρκεια σε ποικίλους αλληλένδετους τομείς (συναισθηματική επάρκεια,

κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, αυτοαντίληψη, κ.ά.). Ο εκπαιδευτικός ως σημαντικός ενήλικας στη ζωή των μαθητών μπορεί να συμβάλει στην προαγωγή της ΚΣΑΑ. Η εκπαίδευση των μαθητών μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό με τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου, κυρίως μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης, προγράμματα δηλαδή που απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης (Χατζηχρήστου, 2011. Χατζηχρήστου και συν., 2011α,β,γ).

Μια σημαντική διάσταση της ΚΣΑΑ αφορά στα συναισθήματα και συγκεκριμένα στην αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων. Ειδικότερα, η ρύθμιση των συναισθημάτων αναφέρεται στις δεξιότητες που αναπτύσσει το άτομο προκειμένου να ελέγχει και να κατευθύνει τη συναισθηματική του έκφραση, να οργανώνει τη συμπεριφορά του σε έντονες συναισθηματικές καταστάσεις και να καθοδηγείται από τις συναισθηματικές του εμπειρίες (Gross & Thompson, 2007). Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα θετικά συναισθήματα προβλέπουν το σχολικό κλίμα το οποίο με τη σειρά του ενισχύει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στα σχολεία που θα ενισχύουν το θετικό κλίμα και θα καλλιεργούν το αίσθημα του *ανήκειν*, δημιουργώντας ευκαιρίες για εκδήλωση θετικών συναισθημάτων και ενίσχυσης αυτών μέσω της διαμόρφωσης ενός σχολικού περιβάλλοντος που *νοιάζεται και φροντίζει* για τους μαθητές του (Elias & Hatzichristou, 2016. Hatzichristou et al., 2010, 2014, 2016, 2017. Hatzichristou & Lianos, 2016).

Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της έρευνας τονίζουν τον καίριο ρόλο που διαδραματίζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική κοινότητα, όχι μόνο αναφορικά με τη σχολική πρόοδο αλλά και με την προσαρμογή των μαθητών και υπογραμμίζουν την ανάγκη για ενίσχυση των δεσμών εκπαιδευτικών και μαθητών. Η ενίσχυση αυτή, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εξειδικευμένη κατάρτιση του εκπαιδευτικού για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης καθώς και μέσα από την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων που θα ενισχύσουν τη

συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού και θα ενδυναμώσουν την ποιοτική επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Η σχολική κοινότητα έχει φανεί ότι μπορεί ν' αντισταθμίσει τις δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζονται στη ζωή των παιδιών και να οδηγήσουν τους μαθητές σε μια καλή σχολική προσαρμογή. Η παρέμβαση στο σχολείο μπορεί να περιλαμβάνει τη σύνδεση σχολείου-οικογένειας για την προαγωγή της πιο ενεργητικής συμμετοχής των γονέων, ενισχυτικές ώρες διδασκαλίας, συστηματικό προγραμματισμό της εκπαίδευσης, επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων που να εφαρμόζονται στις ατομικές δυνατότητες, το ρυθμό μάθησης και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς είναι να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών και να ενδυναμώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής. Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να είναι υποστηρικτικό για όλους τους μαθητές.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Παρά τα ενδιαφέροντα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν, κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας χρειάζεται να ληφθούν υπόψη ορισμένοι περιορισμοί. Βασικός περιορισμός της εν λόγω μελέτης είναι ο συγχρονικός της σχεδιασμός. Αποτελεί μία συναφειακή έρευνα και ως εκ τούτου οι παρατηρούμενες διαφορές δε μπορούν να αποδοθούν σε αιτιώδεις σχέσεις αλλά, στη συμμεταβολή των σχέσεων των μεταβλητών. Μια διαχρονική έρευνα θα ήταν πλέον κατάλληλη να εξετάσει τις επιπτώσεις του παράγοντα της οικονομικής δυσχέρειας, και τον διαμεσολαβητικό ρόλο των διαστάσεων του σχολικού κλίματος στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων, όπως επίσης και την αλληλεπίδρασή τους, καταλήγοντας σε πιο σταθερά συμπεράσματα αναφορικά με την αιτιότητα και τις επιδράσεις αυτών των μεταβλητών.

Επιπλέον, η διερεύνηση και άλλων παραγόντων ως διαμεσολαβητικούς όπως, οι γονικές πρακτικές ή οικογενειακή λειτουργία γενικότερα θα μπορούσε να προσφέρει ένα μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών για τις διεργασίες που διαμεσολαβούν και προβλέπουν τόσο την θετική προσαρμογή όσο και τις δυσκολίες αυτής. Ακόμη, θα ήταν χρήσιμο να συμπεριλάβει κανείς τη διερεύνηση της επίδρασης και παραγόντων, όπως, τα ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ., νοημοσύνη, προσωπικότητα, στρατηγικές αντιμετώπισης, κ.ά.) και τα χαρακτηριστικά της κοινότητας (γειτονιά, σχολείο, συνομήλικοι) αλλά, και του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζει ο έφηβος, τα οποία φαίνεται να διαδραματίζουν ένα σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στην οικονομική δυσχέρεια και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή.

Τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τη σταδιακή μείωση των θετικών αντιλήψεων για το σχολικό κλίμα καθώς οι μαθητές περνούν τις τάξεις του Γυμνασίου. Ειδικότερα, θα ήταν σημαντικό να διερευνηθούν οι παράγοντες του σχολικού κλίματος που επιδρούν πιο συστηματικά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων εκ μέρους των εφήβων, να διασαφηνιστεί αν υπάρχουν συγκεκριμένα προφίλ μαθητών που δύνανται να διατηρήσουν πιο θετικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα με την πάροδο του χρόνου και να αναζητηθούν τρόποι βελτίωσης των αντιλήψεων των μαθητών. Τέλος, σε μελλοντική έρευνα θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν και οι αντιλήψεις των μαθητών τόσο του Δημοτικού όσο και του Λυκείου για να διαπιστωθούν περαιτέρω διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των μαθητών για τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος.

Επιπρόσθετα, αναφέρεται ότι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούν μόνο σε αυτοαναφορές μαθητών, για την εκτίμηση τόσο παραγόντων που αφορούν το άτομο όσο και για παράγοντες που αφορούν στο κλίμα του σχολείου και στην οικονομική κατάσταση των οικογενειών. Η διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ικανοποιητική ψυχοκοινωνική προσαρμογή θα μπορούσε να είναι πληρέστερη αν συμπληρώνονταν και

ενισχύονταν και από άλλες πηγές πληροφόρησης, όπως οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς των μαθητών του δείγματος ή ακόμη και από την παρατήρηση (Roeser et al., 1998). Στο πλαίσιο αυτό, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν έρευνες που θα διερευνήσουν και θα συγκρίνουν τις αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών αναφορικά με ποικίλες διαστάσεις του σχολικού κλίματος, προκειμένου να σχεδιαστούν προγράμματα σε επίπεδο συστήματος που θα ανταποκρίνονται επαρκέστερα στις ανάγκες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Επίσης, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί ότι το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές από αστικές περιοχές του λεκανοπεδίου της Αττικής και δεδομένου ότι είναι αρκετές οι μεταβλητές την εν λόγω έρευνας που είναι “ευαίσθητες” σε κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις, δε μπορούμε να γνωρίζουμε πως θα είχαν διαμορφωθεί τα αποτελέσματα αν είχαν συμπεριληφθεί και δεδομένα από ημιαστικές ή/και αγροτικές περιοχές της υπόλοιπης Ελλάδας.

Κλείνοντας είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η παρούσα έρευνα, παρά τους περιορισμούς της, επιχειρεί να συμβάλει στην κάλυψη των αναγκών που πηγάζουν από την έλλειψη ανάλογων δεδομένων στην ελληνική βιβλιογραφία. Αποτελεί μια αρχική συνθετική - κυρίως διερευνητική - προσέγγιση στην κατανόηση των παραγόντων που σχετίζονται με την έννοια της προσαρμογής στον εφηβικό πληθυσμό. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής είναι δυνητικά χρήσιμα για το σχεδιασμό επιστημονικά τεκμηριωμένων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης για την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και του θετικού σχολικού κλίματος στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, ευελπιστούμε τα ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία να αποτελέσουν πηγή προβληματισμού και αφορμή για περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες.

Βιβλιογραφία

- Ackerman, B. P., & Brown, E. D. (2006). Income poverty, poverty co-factors, and the adjustment of children in elementary school. *Advances in Child Development and Behavior*, 34, 91-129.
- Adamson, A. D. & Peacock, G. G. (2007). Crisis response in the public schools: A survey of school psychologists' experiences and perceptions. *Psychology in the Schools*, 44(8), 749-764.
- Ακαλέστου, Λ. Θ. & Δαφέρμος, Μ. (2016). Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη ψυχική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών, των εφήβων και των νέων στην Ελλάδα: Μία κριτική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση των μελετών μεταξύ των ετών 2008 – 2015. ResearchGate. Ανακτήθηκε 2 Σεπτεμβρίου, 2018, από https://www.researchgate.net/publication/322159873_Akalestou_L_Daphermos_M_2016_Oi_epiptoseis_tes_oikonomikes_krises_ste_psychike_kai_somatike_anaptyxe_ton_paidion_ton_ephebon_kai_ton_neon_sten_Ellada_mia_kritike_anaskopese_kai_meta-analyse_ton_meleto
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26.
- Allen, J. P., Insabella, G., Porter, M. R., Smith, F. D., Land, D., & Phillips, N. (2006). A social-interactional model of the development of depressive symptoms in adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 55 –65.

American Psychological Association. (2013). *APA dictionary of clinical psychology*.

Washington, DC: Author

Anagnostopoulos, D. C., & Soumaki, E. (2013). The state of child and adolescent psychiatry in Greece during the international financial crisis: A brief report. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(2), 131–134.

Αναγνωστόπουλος, Δ., & Σουμάκη, Ε. (2012). Οι επιπτώσεις της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων. *Ψυχιατρική*, 23(1), 13-14.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.

Anderson, R. N., & Smith, B. L. (2003). Deaths: Leading causes for 2001. *National Vital Statistics Report*, 52, 1–86.

Antidote, (2003). *The Emotional Literacy Handbook: Promoting Whole School Strategies*. London, UK: David Fulton.

Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 387–39.

Antaramian, S. P., Scott Huebner, E., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2010). A dual-factor model of mental health: Toward a more comprehensive understanding of youth functioning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(4), 462-472.

Argyle, M. (2001). *The Psychology of Happiness*. New York: Routledge

- Ash, C., & Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International*, 22(3), 320-336.
- Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In K. H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *The handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 232-248). New York, NY: Guilford.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423-461.
- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(3), 407-420.
- Austin, G., O'Malley, M., & Izu, J. (2011). Making sense of school climate: Using the California school climate, health, and learning (Cal-SCHLS) survey system to inform your school improvement efforts. *Los Alamitos: WestEd*. Ανακτήθηκε 4 Ιουνίου, 2018, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559741.pdf>.
- Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Freedman-Doan, P., Trzesniewski, K. H., & Donnellan, M. B. (2011). Adolescent self-esteem: Differences by race/ethnicity, gender, and age. *Self and Identity*, 10(4), 445-473.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221.

- Baker, J. A., Terry, T., Bridger, R., & Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26, 586--602.
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*, 1(1), 1-34.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 1-43.
- Barrett, L. F., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035.
- Bartels, M., Boomsma, D.I. (2009). Born to be Happy? The Etiology of Subjective Well-Being. *Behavior Genetics* 39,605–615.
- Barton, L. (2004). *Subject advises Crisis Management Master the skills to prevent disasters*. Harvard Business School: Boston.
- Batanova, M. D., & Loukas, A. (2011). Social anxiety and aggression in early adolescents: Examining the moderating roles of empathic concern and perspective talking. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1534-1543.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.

- Bear, G. G., Yang, C., & Pasipanodya, E. (2014). Assessing school climate: validation of a brief measure of the perceptions of parents. *Journal of psychoeducational assessment*, 1-15.
- Besevegis, E., & Pavlopoulos, V. (2008). Acculturation patterns and adaptation of immigrants in Greece. In M. Finklestein & K. Dent-Brown (Eds.), *Psychosocial stress in immigrants and members of minority groups as a factor of terrorist behavior* (NATO Science for Peace and Security Series, E: Human and Societal Dynamics, vol. 40, pp. 23-34). Amsterdam: IOS Press.
- Benard, B. (Ed.). (2004). *Resiliency: What we have learned?* San Francisco, CA: WestEd.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 67-79.
- Benson, P. L., & Scales, P. C. (2012). Developmental assets. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 667–683). New York, NY: Springer.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders*. Ανακτήθηκε 13 Αυγούστου, 2018, από http://www.character.org/uploads/PDFs/White_Papers/White_Paper_What_Works_Policy.pdf
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K.E., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6), 1802-1817.

- Biglan, A., Flay, B. R., Embry, D. D., & Sandler, I. N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist*, 67(4), 257–271.
- Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P., & Aten, M. (2005). High self-esteem among adolescents: Longitudinal trends, sex differences, and protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 37, 194–201.
- Bisegger, C., Cloetta, B., von Rueden, U., Abel, T., & Ravens-Sieberer, U. (2005). Health-related quality of life: gender differences in childhood and adolescence. *Soz Praventivmed*, 50, 281–291.
- Black, K., & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of family nursing*, 14(1), 33-55.
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62, 16-20
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). Executive summary. *Journal of School Health*, 74(7), 231-232.
- Blum, R. W., McNeely, C. A., & Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Adolescent Health and Development.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J., Thompson, W. W., & Kupersmidt, J. B. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child Development*, 66(4), 1107-1129.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early

- adolescence: Developmental cascades. *Development and psychopathology*, 22(4), 717-735.
- Bostic, T.J., & Ptacek, J.T. (2001). Personality factors and the short-term variability in Subjective Well-being. *Journal of Happiness Studies* 2(4), 355–373.
- Boyden, J., & Dercon, S. (2012). *Child development and economic development: Lessons and future challenges*. Oxford: Young Lives.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of school health*, 84(9), 593-604.
- Brady, P. (2006). Inclusionary and exclusionary secondary schools: The effect of school culture on student outcomes. *Interchange*, 36(3), 295–311.
- Braveman, P. A., Cubbin, C., Egerter, S., Chideya, S., Marchi, K. S., Metzler, M., & Posner, S. (2005). Socioeconomic status in health research: one size does not fit all. *Jama*, 294(22), 2879-2888.
- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams*. John Wiley & Sons Inc.
- Brody, L. R. (1993). On understanding gender differences in the expression of emotion: Gender roles, socialization and language. In S. Ablon, D. Brown, E. Khantzian & J. Mack (Eds.), *Human feelings: Explorations in affect development and meaning* (pp. 89-121). Hillsdale, NJ: Analytic Press.

- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2000). Gender, emotion, and expression. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions: Part IV: Social/personality issues* (2nd ed., pp. 325–414). New York: Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, 7(2), 55-71.
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4rs program. *Journal of educational psychology*, 102(1), 153.
- Buckley, M. A., Storino, M., & Sebastiani, A. M. (2003). *The impact of school Climate. Variation by ethnicity and gender*. Paper presented at 111th Annual Conference of the American Psychological Association. Toronto, Canada, August 7-10.
- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child development*, 79(2), 359-374.
- Butterworth, P., Rodgers, B., & Windsor, T. D. (2009). Financial hardship, socio-economic position and depression: results from the PATH Through Life Survey. *Social science & medicine*, 69(2), 229-237.
- Cannon, W. B. (1939). *The wisdom of the body* (2nd edn). New York: W.W. Norton.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: “having” and “doing” in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735–75.

- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York, NY: Basic Books.
- Carr, S. C. (2008). Student and Peer Evaluation Feedback for All Learners. *Teaching Exceptional Children*, 40(5), 24-30.
- Caspi, A., & Shiner, R. L. (2006). Personality development. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 300–365). New York, NY: Wiley.
- Carbonell, D. M., Reinherz, H. Z., & Giaconia, R. M. (1998). Risk and resilience in late adolescence. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15, 251-272.
- Carlson, C., Uppal, S., & Prosser, E. C. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 20, 44–67
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51–62.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterie, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to schools for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7), 252–262.
- Charalambis, D., Maratou-Alipranti, L., & Hadjiyanni, A. (2004). *Recent Social Trends in Greece, 1960-2000*. McGill-Queen's University Press. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt806np>.
- Chester, C., Jones, D. J., Zalot, A., & Sterrett, E. (2007). The psychosocial adjustment of African American youth from single mother homes: the relative contribution of parents and peers. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 356 –366

- Cherland, E. (2004). The development of emotional competence. *The Canadian child and adolescent psychiatry review*, 13(4), 121.
- Ciarrochi, J., Scott, G., Deane, F. P., & Heaven, P. C. L. (2003). Relations between social and emotional competence and mental health: A construct validation study. *Personality and Individual Differences*, 35, 1947–1963.
- Ciarrochi, J., & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(2), 231-243.
- Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: A foundation for resilience. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd edition, pp. 411-423). New York, NY: Springer.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core principles and practices. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children* (pp. 3–29). New York: Teachers College Press.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickerall, P. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361.

- Cole M., & Cole S. (2002). *Ανάπτυξη των Παιδιών-Εφηβεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Conger, J. C., & Conger, A. J. (1982). Components of heterosocial competence. In J. P., Curran & P. M. Monti, (Eds.), *Social skills training: A practical handbook for assessment and treatment*, (pp. 313-347), New York, NY: Guilford Publications.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H, Jr, Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526–541.
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199.
- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H, Jr, Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541–561
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., & Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45(10), 930-946.
- Currie, C. (2008). *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 Survey* (No. 5). World Health Organization.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., & Roberts, C. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. In

- W. R. O. f. Europe (Ed.). *Health policy for children and adolescents*, Vol. 6, Copenhagen.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., & Barnekow Rasmussen, V. (Eds.) (2004). *Young people's health in context: International report from the HBSC 2001/02 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- D'Acremont, M., & Van der Linden, M. (2007). How is impulsivity related to depression in adolescence? Evidence from a French validation of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Journal of Adolescence*, 30, 271–282.
- Damme, D. V. & Karkkainen, K. (2011). OECD Education today Crisis Survey 2010: The Impact of the Economic Recession and Fiscal Crisis on Education in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 56, OECD Publishing.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Davis, T. L. (1995). Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation?. *Developmental Psychology*, 31(4), 660.
- Dawes, N. P., & Larson, R. (2011). How youth get engaged: grounded theory research on motivational development in organized youth programs. *Developmental Psychology*, 47, 259–269.
- Dear, K., Henderson, S., & Korten, A. (2002). Well-being in Australia: Findings from the National Survey of Mental Health and Well-Being. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 37(11), 503–509.

Deaton, A. (2012). The financial crisis and the well-being of Americans 2011 OEP Hicks Lecture. *Oxford economic papers*, 64(1), 1-26.

Δεδικούση, Α., Γωνίδα, Ε., & Κιοσέογλου, Γ. Κατανόηση συναισθημάτων και συναισθηματική επίγνωση κατά τη σχολική ηλικία: Η συμβολή της γνωστικής επίδοσης των παιδιών και των αντιλήψεών τους για τη γονεϊκή ζεστασιά ή ψυχρότητα.

ResearchGate. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2018, από

https://www.researchgate.net/profile/Alexandra_Dedikousi/publication/304538407_Emotional_understanding_and_awareness_in_school_age_The_contribution_of_children's_cognitive_performance_and_their_perceptions_of_parental_warmthcoldness/links/57728fe608ae2b93e1a7c68e/Emotional-understanding-and-awareness-in-school-age-The-contribution-of-childrens-cognitive-performance-and-their-perceptions-of-parental-warmth-coldness.pdf

De Grauwe, P. (2010). *The Greek crisis and the future of the Eurozone*. EuroIntelligence.

De Haan, J., Oosterloo, S., & Schoenmaker D., (2012). *Financial Markets & Institutions: A European Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early education and development*, 17(1), 57-89.

Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7(4), 397-404.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

- Diener, E., Lucas, R.E., & Oishi, S. (2009). Subjective Well-Being: The science of happiness and life satisfaction. In C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 187-194). New York, NY: Oxford University Press.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 463–473). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Diener, E., & Seligman, M.E.P. (2002). Very happy people. *Psychological science*, 13(1), 81-84.
- Diener, E., & Suh, M. E. (1997). Subjective well-being and age: An international analysis. *Annual review of gerontology and geriatrics*, 17(1), 304-324.
- Diener, E., Suh, E.M, Lucas, R.E, & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of research. *Psychological Bulletin* 125, 276–302.
- Doll, B. (2008). The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37(1), 69.
- Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2014). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. New York, NY: Guilford Publications.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πως να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Dozois, D. J. A., Eichstedt, J. A., Collins, K. A., Phoenix, E., & Harris, K. (2012). Core beliefs, self-perception, and cognitive organization in depressed adolescents. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5, 99–112.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child development*, 71(1), 188-196.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child development*, 65(2), 296-318.
- Eccles, J. S. (2007). Where are all the women? Gender differences in participation in physical science and engineering. In S. J. Ceci & W. M. Williams (Eds.), *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence* (pp. 199-210). Washington: American Psychological Association.
- Eccles, J. S., Lord, S. E., Roeser, R. W., Barber, B. L., et al. (1997). The association of school transitions in early adolescence with developmental trajectories through high school. In J. Schulenberg, J. L. Maggs, & K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 283-320). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48(2), 90-101.
- Economou, M., Madianos, M., Peppou, L. E., Patelakis, A., & Stefanis, C. N. (2013). Major depression in the era of economic crisis: a replication of a cross-sectional study across Greece. *Journal of affective disorders*, 145(3), 308-314.

- Elbertson, N.A., Brackett, M.A., & Weissberg, R.P. (2010). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), (pp. 1017-1032). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Elias, M. J., & Hatzichristou, C. (2016). Special issue: SEL Training, Intervention and Research Worldwide. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 1.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533-553.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 3-8.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of abnormal child psychology*, 35(3), 405-416.
- Esquivel, G. B., Lopez, E. C., & Nahari, S. G. (2007). *Handbook of multicultural school psychology: An interdisciplinary perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ευθυμίου, Κ., Αργαλιά, Ε., Κασκαμπά, Ε., & Μακρή, Α. (2013). Οικονομική κρίση και ψυχική υγεία. Τι γνωρίζουμε για τη σημερινή κατάσταση στην Ελλάδα; *Εγκέφαλος*, 50, 22-30.
- European Commission, (2009). *Economic and Financial Affairs: Economic crisis in Europe: Causes, consequences and responses*. European Economy, Brussels, pp.1 -87.

- Evans, G. W. (2006). Child Development and the Physical Environment. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 423–451.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American psychologist*, 59(2), 77.
- Evans, D. I., Foa, E. B., Gur, R. E., Hendin, R., O'Brien, C. P., Romer, D. Seligman, M. E. P., & Walsh, B. T. (2017). *Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know: A research agenda for improving the mental health of our youth*. New York: Oxford University Press.
- Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: the effect of social and academic risk factors. *Psychology in the schools*, 48 (6), 632-647.
- Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια Βίου Ανάπτυξη*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Η. Μπεζεβέγκης. Μετάφραση: Ζ. Αντωνοπούλου & Μ. Κουλεντιάνου. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Felner, R.D. (2005). Poverty in Childhood and Adolescence: A Transaction-Ecological Approach to Understanding and Enhancing Resilience in Contexts of Disadvantage and Developmental Risk. In Goldstein S., Brooks R.B. (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 125-147). Springer, Boston, MA.
- Felner, R. D., Brand, S., DuBois, D. L., Adan, A. M., Mulhall, P. F., & Evans, E. G. (1995). Socioeconomic Disadvantage, Proximal Environmental Experiences, and Socioemotional and Academic Adjustment in Early Adolescence: Investigation of a Mediated Effects Model. *Child Development*, 66(3), 774–792.

- Finnan, C., Schnepel, K. C., & Anderson, L. W. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Places at Risk*, 8(4), 391-418.
- Fischer, A. H., Rodriguez Mosquera, P. M., Van Vianen, A. E., & Manstead, A. S. (2004). Gender and culture differences in emotion. *Emotion*, 4(1), 87.
- Flay, B. R. (2000). Approaches to substance use prevention utilizing school curriculum plus environmental social change. *Addictive Behaviors*, 25(6), 861-885.
- Fowler, K. (2007). School Life and Community Economic Challenge: A Newfoundland Case Study. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 239-268.
- Fogle, L. M., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies*, 3(4), 373-392.
- Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 21(1), 3-14.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American psychologist*, 55(6), 647-654.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement. Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-26.

- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & emotion*, 19(3), 313-332.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175.
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American psychologist*, 60(7), 678.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 365.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Frentz, C., Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1991). Popular, controversial, neglected, and rejected adolescent: Contrasts of social competence and achievement differences. *Journal of School Psychology*, 29(2), 109-120.
- Froh, J. J., Bono, G., & Emmons, R. A. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion*, 34(2), 144-157.
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: an experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46, 213-233.

- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of adolescence*, 32(3), 633-650.
- Fröjd, S., Marttunen, M., Pelkonen, M., Von der Pahlen, B., & Kaltiala-Heino, R. (2006). Perceived financial difficulties and maladjustment outcomes in adolescence. *The European Journal of Public Health*, 16(5), 542-548.
- Fryers, T., Melzer, D., & Jenkins, R. (2003). Social inequalities and the common mental disorders. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 38(5), 229-237.
- Furlong, M. J., Dowdy, E., Carnazzo, K., & Kim, E. (2014). Covitality: Fostering the building blocks of complete mental health, <http://www.researchgate.net/publication/270571062>
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., & Morrison, R. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey–Short Form. *Psychology in the Schools*, 42(2), 137-149.
- Furlong, M. J., Ritchey, K. M., & O’Brennan, L. M. (2009). Developing norms for the California Resilience Youth Development Module: Internal assets and school resources subscales. *California School Psychologist*, 14(1), 35–46.
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O’Malley, M. D. (2013). Preliminary development and validation of the social and emotional health survey for secondary school students. *Social Indicators Research*, 117(3), 1011-1032.
- Galobardes, B., Shaw, M., Lawlor, D. A., Lynch, J. W., & Smith, G. D. (2006a). Indicators of socioeconomic position (part 1). *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(1), 7-12.

- Galobardes, B., Shaw, M., Lawlor, D. A., Lynch, J. W., & Smith, G. D. (2006b). Indicators of socioeconomic position (part 2). *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(2), 95-101.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127-136.
- Georgouleas, G., & Besevegis, E. (2003). Adolescents' views of their relations with their parents. *Psychology*, 10 (2, 3), 237-247.
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child development*, 78(1), 70-95.
- Gietz, C., & McIntosh, K. (2014). Relations between student perceptions of their school environment and academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 161-176.
- Gillham, J. E., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., CoulterHeindl, V., Linkins, M., & Seligman, M. E. P. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 31-44.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 749-767.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (Eds.). (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge.

- Gilman, S. E., Kawachi, I., Fitzmaurice, G. M., & Buka, S. L. (2003). Socio-economic status, family disruption and residential stability in childhood: relation to onset, recurrence and remission of major depression. *Psychological medicine*, 33(8), 1341-1355.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969-979.
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2007). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 641-654.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D., & Halpert, J. A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129(3), 447-466.
- Gray-Little, B., & Hafdahl, A. R. (2000). Factors influencing racial comparisons of self-esteem: A quantitative review. *Psychological Bulletin*, 126(1), 26-54.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, 54(1), 81-108.

- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 483.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of school Psychology, 25*(4), 367-381.
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *The Elementary School Journal, 101*(1), 35-61.
- Grob, A. (2000). Perceived control and subjective well-being across nations and across the life span. In E. Diener, & E. Suh (Eds.), *Culture and Subjective well-being* (pp. 319-339), Cambridge MA, US: The MIT Press.
- Grob, A., Luthi, R., Kaiser, F., Flammer, A., Mackinnon, A., Wearing, A., (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BSW-Youth Form). *Diagnostica, 37*(1), 66-75.
- Gross, J. J., Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (2008). *Handbook of emotions*. New York, NY: The Guilford Press.
- Gross, J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: Guilford Press.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of school psychology, 40*(5), 395-413.

- Gunnlaugsson, G. (2016). Child health in times of austerity as a result of the economic crisis that started in 2008. *Acta Paediatrica*, 105(2), 125–126.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79–119.
- Hamilton, H. A., Noh, S., & Adlaf, E. M. (2009). Adolescent risk behaviours and psychological distress across immigrant generations. *Canadian Journal of Public Health/Revue Canadienne de Sante'e Publique*, 100(3), 221-225.
- Hanson, M. J., Miller, A. D., Diamond, K., Odom, S., Lieber, J., Butera, G., Horn, E., Palmer, S. & Fleming, K. (2011). Neighborhood community risk influences on preschool children's development and school readiness. *Infants & Young Children*, 24(1), 87-100.
- Haranin, E., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127–138.
- Harper, C. & Jones, N. (2011). Impacts of Economic Crises on Child well-being. *Development Policy Review*, 29(5), 511–26.
- Hatzichristou, C. (2014). *Program preparation that addresses multicultural and international issues*. Presentation at the 36th Annual Conference of the International School Psychology Association, July 15-18, Kaunas, Lithuania.
- Hatzichristou, C. (2013). Connecting for Caring Project: Development, Domains of Action and Implementation. Symposium Organizer-Chair: *Multi-level Prevention and Intervention Programs for Supporting Children, Teachers and Parents in Times of*

Economic Crisis. 35th Annual Conference of the International School Psychology Association, July 17-20, Porto, Portugal.

- Hatzichristou, C. (2004). Alternative school psychological services: Development of a model linking theory, research, and service delivery. In N.M.Lambert, I.Hylander and J.Sandoval (Eds), *Consultee-Centered Consultation: Improving the Quality of Professional Services in Schools and Community Organizations* (pp.115-132). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hatzichristou, C., Adamopoulou, E., & Lampropoulou, A. (2014). A Multilevel Approach of Promoting Resilience and Positive School Climate in the School Community during Unsettling Times. In S.Prince-Embury & D.H. Saklofske (Eds.), *Resilience Interventions in Diverse Communities* (pp.299-325). New York, NY: Springer.
- Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67,1085-1102.
- Hatzichristou, C., Issari, P., Lampropoulou, A., Lykitsakou, K., & Dimitropoulou, P. (2011). The development of a multi-level model for crisis prevention and intervention in the Greek educational system. *School Psychology International*, 32(5), 464-483.
- Hatzichristou, C, Issari, P, & Yfanti, T. (2016). Psychological well-being among Greek children and adolescents (pp. 61-77). In B.K. Nastasi and A.P.Borja (Eds.), *International Handbook of Psychological Well-Being in Children and Adolescents*. New York, NY: Springer.
- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., & Lykitsakou, K. (2006). Addressing cultural factors in development of system interventions. *Journal of Applied School Psychology*, 22(2), 103-126.

- Hatzichristou, C., & Lianos, P. G. (2016). Social and emotional learning in the Greek educational system: An Ithaca journey. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 105-127.
- Hatzichristou C., Lianos, P. G., & Lampropoulou, A. (2017). Cultural construction of promoting resilience and positive school climate during the economic crisis in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(3), 192-206.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Phohl, & J. Yoon (Eds), *Handbook of prevention science* (pp. 255-274). New York, NY: Routledge.
- Hatzichristou, C., Stasinou, V., Lampropoulou, A., & Lianos, P. (in press). Adolescents' perceptions of school climate: Exploring its protective role in times of economic recession. *School Psychology International*.
- Hatzichristou, C., Yfanti, T. & Georgouleas, G. (2012). *Fostering resilience in Greek schools in times of economic crisis*. Presented at the 34th International School Psychology Association (ISPA) Conference, 9th - 13th July, 2012, McGill University, Montreal, Canada.
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Card, N. A. (2007). The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 170-180.
- Hess, R., Short, R., & Hazel, C. (2012). *Comprehensive children's mental health services in schools and communities*. New York, NY: Routledge.

- Headey, B., & Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 731–739.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 29(3), 319–335.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσάρα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Heylighen, F., & Bernheim, J. (2001). Measuring global progress through subjective well-being. In *Proceedings of the III Conference of the ISQOLS*. University of Girona Press.
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences*, 48, 658–666.
- Hoelscher, P. (2004). *A Thematic Study Using Transnational Comparisons to Analyse and Identify What Combination of Policy Responses are Most Successful in Preventing and Reducing High Levels of Child Poverty*. Brussels: European Commission.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth-and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117.
- Holland, M. L., & Merrell, K. W. (1998). Social-emotional characteristics of preschool-aged children referred for Child Find screening and assessment: A comparative study. *Research in Developmental Disabilities*, 19(2), 167–179.

- Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2006). *Background on the school citizenship education climate assessment*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Hossain, N., and McGregor, J.A., (2011). A 'Lost Generation'? Impacts of complex compound crises on children and young people. *Development Policy Review*, 29(5), 565-584.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social indicators research*, 66(1-2), 3-33.
- Huebner, E. S., & Dew, T. (1996). The interrelationships of positive affect, negative affect, and life satisfaction in an adolescent sample. *Social Indicators Research*, 38(2), 129-137.
- Huebner, E. S., Gilman, R., & Laughlin, J. E. (1999). A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research*, 46(1), 1-22.
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., & Hall, R. (2009). Positive schools. In S. J. Lopez & C. R. Synder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 561–568). New York, NY: Oxford University Press.
- Huebner, E. S., Gilman, R., & Suido, S. M. (2007). Assessing perceived quality of life in children and youth. In S. R. Smith & L. Handler (Eds.), *Clinical assessment of children and adolescents: A practitioner's guide* (pp. 347-363). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Huitt, W., & Dawson, C. (2011). Social development: Why it is important and how to impact it. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.

Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2018, από

<http://www.edpsycinteractive.org/papers/socdev.pdf>

- Iceland, J. (2003). Why poverty remains high: The role of income growth, economic inequality, and changes in family structure, 1949–1999. *Demography*, 40(3), 499-519.
- Ifantia, A. A., Argyriou, A. A., Kalofonou, F. H. & Kalofonos, H. P. (2013). Financial crisis and austerity measures in Greece: Their impact on health promotion policies and public health care. *Health Policy*, 113(1-2), 8-12.
- Isaacowitz, D. M. & Smith, J. (1999). *Positive and negative affect in very old age: Extending into later life*. Berlin, Germany: Max Planck Institute for Human Development.
- Ito, A., Smith, D. C., You, S., Shimoda, Y., & Furlong, M. J. (2015). Validation and utility of the social emotional health survey—secondary for Japanese students. *Contemporary School Psychology*, 19(4), 243-252.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Jarrett, R. L., Jefferson, S. R., & Kelly, J. N. (2010). Finding community in family: Neighborhood effects and African American kin networks. *Journal of Comparative Family Studies*, 41(3), 299–328.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: a comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530.

- Jimerson, S. R., Hart, S. R., & Renshaw, T.Y. (2011). Conceptual foundations for understanding youth engaged in antisocial and aggressive behaviors. In S. R. Jimerson, A. R. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of School Violence and School Safety*. International Research & Practice (2nd edition). New York, NY: Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Jones, C. N., You, S., & Furlong, M. J. (2013). A preliminary examination of covitality as integrated well-being in college students. *Social Indicators Research*, 111(2), 511–526.
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness lead to a greater sense of well-being in adolescence? *Journal of Research on Adolescence*, 2(2), 235 –251.
- Igbo, Janet. N.N, & Ruth. N. (2013). Gender, popularity, social competence and academic achievement of in-school adolescents in Nigeria. *Developing Country Studies*, 3(9), 1-9.
- Kanel, K. (2014). *A guide to crisis intervention*. Cengage Learning.
- Karademas, E. (2007). Positive and Negative Aspects of Well-being: Common and Specific Predictors. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 277–287.
- Karcher, M. J. (2002a). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. In E. Gerler (Ed.), *Handbook of school violence* (pp. 7–40). Binghamton, NY: Haworth.
- Karcher, M. J. (2002b). The cycle of violence and disconnection among rural middle school students: Teacher disconnectedness as a consequence of violence. *Journal of School Violence*, 1(1), 35–51.

- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of abnormal child psychology*, 18(2), 165-177.
- Kennedy, P. E. (2005). Oh no! I got the wrong sign! What should I do? *The Journal of Economic Education*, 36(1), 77-92.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing: A Complementary Strategy for Improving National Mental Health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108.
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395-402.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548.
- Keyes, C. L. M. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 293-312). Washington, DC: American Psychological Association.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222.
- Keyes, C. L. M., & Lopez, S. J. (2002). Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 45-59). New York: Oxford University Press.
- Kirschman, K. J. B., Johnson, R. J., Bender, J. A., & Roberts, M. C. (2009). Positive psychology for children and adolescents: Development, prevention, and promotion. In

S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 133–148). New York, NY: Oxford.

Kokkevi, A., Stavrou, M., Kanavou, E., & Fotiou, A. (2014). The repercussions of the economic recession in Greece on adolescents and their families. *UNICEF Innocenti Research Centre*.

Kokkevi, A., Stavrou, M., Kanavou, E., Fotiou, A., & Richardson, C. (2017). Adolescents in Greece in Time of Economic Crisis. ResearchGate. Ανακτήθηκε 8 Σεπτεμβρίου, 2018, από
https://www.researchgate.net/publication/315545497_Adolescents_in_Greece_in_Time_of_Economic_Crisis

Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α. Σταύρου, Μ., & Καναβού, Ε. (2011). *Οι έφηβοι και το σχολείο*.

Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ). Αθήνα.

Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α. Σταύρου, Μ., & Καναβού, Ε. (2010). *Η ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ). Αθήνα.

Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 19–39.

Konu, A. I., Lintonen, T. P., & Rimpelä, M. K. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health education research, 17*(2), 155–165.

- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 96–104.
- Kress, J. S. & Elias, M. J. (2006). School based social and emotional learning programs. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Child psychology in practice* (6th edition, pp. 592-618). Hoboken, NJ: Wiley.
- Krugman, P. (2008) *The Return of Depression Economics and the Crisis of 2008*. London: Penguin.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School psychology, 39*(2), 141-159.
- Κυριόπουλος, Γ., & Τσιάντου, Β. Η. (2010). Οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στην υγεία και την ιατρική περίθαλψη. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 27*(5), 834-840.
- Lazaratou, H., Stavropoulos, V., Charbilas, D., Soldatou, A., & Dikeos, D. (2015). Self-esteem of Greek Adolescents: Changes in a Decade of Socioeconomic Hardship. *Adolescent Psychiatry, 5*(1), 3-11.
- Lampropoulou, A. (2018). Personality, school, and family: What is their role in adolescents' subjective well-being. *Journal of adolescence, 67*, 12-21.
- Λαμπροπούλου, Α. (2008). *Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας εφήβων: Μια πολυεπίπεδη θεώρηση ατομικών, οικογενειακών και σχολικών παραμέτρων* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Andrews, R. K. (2006). Young children's peer relations and social competence. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2nd ed., pp. 23–45). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental psychology*, 38(5), 635.
- Lahelma, E., Laaksonen, M., Martikainen, P., Rahkonen, O., & Sarlio-Lähteenkorva, S. (2006). Multiple measures of socioeconomic circumstances and common mental disorders. *Social science & medicine*, 63(5), 1383-1399.
- Lai, J. C. L. (2009). Dispositional optimism buffers the impact of daily hassles on mental health in Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47, 247–249.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Kikas, E., Wong, B.P.H., Stanculescu, E., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2016). Cultural Universality and Specificity of Student Engagement in School: The Results of an International Study from 12 Countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 137-153.
- La Salle, T. P., Zabek, F., & Meyers, J. (2016). Elementary Student Perceptions of School Climate and Associations With Individual and School Factors. *School Psychology Forum: Research in practice*, 10(1), 55-65.
- Lasley, P. (1984). *Iowa farm and rural life poll*. Ames: Cooperative Extension Service, Iowa State University.
- Lau, P. S. Y., & Wu, F. K. Y. (2012). Emotional Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 1-8.

- Lee, S. Y., You, S., & Furlong, M. J. (2016). Validation of the social emotional health survey—secondary for Korean students. *Child Indicators Research*, 9(1), 73-92.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In Lerner RM, Steinberg L. *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc.
- Lerner, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71(1), 107-118.
- Lempers, J. D., Clark-Lempers, D., & Simons, R. L. (1989). Economic hardship, parenting, and distress in adolescence. *Child development*, 60, 25-39.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482.
- Leung, C., Pe-Pua, R., & Karnilowicz, W. (2006). Psychological adaptation and autonomy among adolescents in Australia: A comparison of Anglo-Celtic and three Asian groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 99-118.
- Lewinsohn, P. M., Redner, J. E., & Seeley, J. R. (1991). The relationship between life satisfaction and psychosocial variables: New perspectives. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwartz (Eds.), *Subjective well-being* (pp. 193–212). New York, NY: Plenum.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (2008). *Handbook of emotions*. New York, NY: The Guilford Press.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental psychology*, 47(1), 233-247.

- Little, R. J., & Rubin, D. B. (2014). *Statistical analysis with missing data* (Vol. 333). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.
- Little, R. J., & Rubin, D. B. (1989). The analysis of social science data with missing values. *Sociological Methods & Research*, 18(2-3), 292-326.
- Little, T. D., Snyder, C. R., & Wehmeyer, M. (2006). The agentic self: on the nature and origins of personal agency across the life span. In D. K. Mroczek & T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 61–79). Mahwah: Erlbaum.
- Lloyd, J. E., Li, L., & Hertzman, C. (2010). Early experiences matter: Lasting effect of concentrated disadvantage on children's language and cognitive outcomes. *Health & Place*, 16(2), 371-380.
- Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of school psychology*, 45(3), 293-309.
- Loukas, A., Roalson, L. A., & Herrera, D. A. (2010). School connectedness buffers the effects of negative family relations and poor effortful control on early adolescent conduct problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 13 –22.
- Loukas, A., & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 209–233.
- Loukas, A. Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(2), 491-502.

- Lucas, R. E. (2007a). Adaptation and the set-point model of subjective well-being: Does happiness change after major life events? *Current Directions in Psychological Science*, 16, 75–79.
- Lucas, R. E. (2007b). Long-term disability is associated with lasting changes in subjective well-being: Evidence from two nationally representative longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4), 717–730.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of personality and social psychology*, 71(3), 616.
- Lucas, R. E., & Gohm, C. L. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. *Culture and subjective well-being*, 3(2), 91-317.
- Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., & Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: a meta-analysis. *Journal of personality and social psychology*, 102(3), 592-615.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000a). Research on resilience: Response to commentaries. *Child development*, 71(3), 573-575.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000b). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
- Lynch, J. W., Smith, G. D., Kaplan, G. A., & House, J. S. (2000). Income inequality and mortality: importance to health of individual income, psychosocial environment, or material conditions. *Bmj*, 320(7243), 1200-1204.
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being?. *Current directions in psychological science*, 22(1), 57-62.

- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 628-644.
- MacLeod, A. K., & Moore, R. (2000). Positive thinking revisited: Positive cognitions, well-being and mental health. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 7(1), 1-10.
- Madianos, M., Economou, M., Alexiou, T., & Stefanis, C. (2010). Depression and economic hardship across Greece in 2008 and 2009: Two cross-sectional surveys nationwide. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46(10), 943-952.
- Magklara, K., Bellos, S., Niakas, D., Stylianidis, S., Kolaitis, G., Mavreas, V., & Skapinakis, P. (2015). Depression in late adolescence: a cross-sectional study in senior high schools in Greece. *BMC psychiatry*, 15(1), 199.
- Magklara, K., Skapinakis, P., Niakas, D., Bellos, S., Zissi, A., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2010). Socioeconomic inequalities in general and psychological health among adolescents: a cross-sectional study in senior high schools in Greece. *International journal for equity in health*, 9(3), 1-9.
- Maitlis, S., & Sonenshein, S. (2010). Sensemaking in crisis and change: Inspiration and insights from Weick (1988). *Journal of management studies*, 47(3), 551-580.
- Maniatis, T., & Passas, C. (2013). Profitability Capital Accumulation and Crisis in the Greek Economy 1958–2009: a Marxist Analysis. *Review of Political Economy*, 25(4), 624-649.

- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American educational research journal*, 37(1), 153-184.
- Marmot, M., & Bell, R. (2012). Fair society, healthy lives. *Public health*, 126(1), 4-10.
- Marmot, M., Shipley, M., Brunner, E., & Hemingway, H. (2001). Relative contribution of early life and adult socioeconomic factors to adult morbidity in the Whitehall II study. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 55(5), 301-307.
- Marmot, N. E., & Wilkinson, M. A. (2006). Socioeconomic status and health. *American Psychological*, 49, 15-24.
- Marmot, M., Shipley, M., Brunner, E., & Hemingway, H. (2001). Relative contribution of early life and adult socioeconomic factors to adult morbidity in the Whitehall II study. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 55(5), 301-307.
- Martin, K. M., & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44(2), 199–208.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and psychopathology*, 19(3), 921-930.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Masten, A. S., & Chatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, & psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 715- 752). New York: Wiley.
- Masten, A. S., Monn, A. R., & Supkoff, L. M. (2011). Resilience in children and adolescents. In S.M. Southwick, B. Litz, D. Charney, & M. J. Friedman (Eds.). *Resilience: Responding to challenges across the lifespan* (pp. 103-119). New York: Cambridge University Press.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development In C. R. Snyder & S. J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). New York, NY: Oxford University Press.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5(2), 175.
- Mayer, S. E. (1997). *What money can't buy: Family income and children's life chances*. Harvard University Press.
- Mayer, S. E., & Jencks, C. (1989a). Growing up in poor neighborhoods: How much does it matter?. *Science*, 243(4897), 1441-1445.

- Mayer, S. E., & Jencks, C. (1989b). Poverty and the distribution of material hardship. *Journal of Human resources*, 88-114.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503–517.
- McConnell, D., Breitzkreuz, R., & Savage, A. (2011). From financial hardship to child difficulties: Main and moderating effects of perceived social support. *Child: care, health and development*, 37(5), 679-691.
- McCullough, G., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.
- McLaughlin, K. A., Breslau, J., Green, J. G., Lakoma, M. D., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M., & Kessler, R. C. (2011). Childhood socio-economic status and the onset, persistence, and severity of DSM-IV mental disorders in a US national sample. *Social science & medicine*, 73(7), 1088-1096.
- McLeod, J. D., & Shanahan, M. J. (1993). Poverty, parenting, and children's mental health. *American sociological review*, 58(3), 351-366.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist*, 53(2), 185.
- McLoyd, V. C. (1997). The impact of poverty and low socioeconomic status on the socioemotional functioning of African-American children and adolescents: Mediating effects. In R. Taylor & M. Wang (Eds.), *Social and emotional adjustment and family relations in ethnic minority families*, (pp. 7-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- McLoyd, V. C., Kaplan, R. Purrell, K. M., Bagley, E., Hardaway, C. R., & Smalls, C. (2009). Poverty and socioeconomic disadvantage in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology: Volume 2: Contextual Influences on Adolescent Development*, (3rd edition, pp. 444-491). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of community psychology*, 14, 6-23.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of school health*, 72(4), 138-146.
- McPherson, K. E., Kerr, S., McGee, E., Morgan, A., Cheater, F. M., McLean, J., & Egan, J. (2014). The association between social capital and mental health and behavioural problems in children and adolescents: an integrative systematic review. *BMC Psychology*, 2(1), 1-16.
- Mechanic, D. (1999). Mental health and mental illness: Definitions and perspectives. In A.V. Horwitz & T. L. Scheid (Eds.), *A handbook for the study of mental health: Social contexts, theories and systems* (pp. 12-28). New York: Cambridge University Press.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School psychology quarterly*, 23(1), 26.

- Meyers, J. & Meyers, B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 222-229.
- McCullough, G., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37, 281-290.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279.
- Michelli, N. & Keiser, D. (2005). Introduction: Teacher education for democracy and social justice. In N. Michelli & D. Keiser (Eds.). *Teacher education for democracy and social justice*. New York, NY: Routledge.
- Michl, L. C., McLaughlin, K. A., Shepherd, K., & Nolen-Hoeksema, S. (2013). Rumination as a mechanism linking stressful life events to symptoms of depression and anxiety: Longitudinal evidence in early adolescents and adults. *Journal of abnormal psychology*, 122(2), 339.
- Μίχου, Σ. (2008). *Η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια μαθητών δημοτικού και γυμνασίου σε σχέση με ατομικούς και συστημικούς παράγοντες* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Monahan, K. (2008). *The development of social competence from early childhood through middle adolescence. Continuity and Accentuation of Individual Differences Over Time* (Doctoral dissertation). Retrieved from Temple University Electronic Theses and Dissertations (Identifier No. 1018).

- Morris, E. & Casey, J. (2006). *Developing Emotionally Literate Staff*. London. UK: Paul Chapman.
- Morrison, G. M., Brown, M., D'Incau, B., O'Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31.
- Moskowitz, J. T. (2001). Emotion and coping. In T. J. Mayne & G. A. Bonnano (Eds.), *Emotion: Current issues and future directions* (pp. 311–336). New York: Guilford Press
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanassiou, A., & Masten, A. S. (2008). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 235-261.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., & Masten, A. S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43(1), 45-58.
- Motti-Stefanidi, F., & Papathanassiou, N., Mastrotheodoros, S., & Pavlopoulos, V. (2016). Youth adaptation during the current great economic recession in Greece: Risk and resilience. In A.C. Petersen, S.H. Koller, F. Motti-Stefanidi, S. Verma (Eds.), *Positive youth development in global contexts of social and economic change* (pp. 116-127). New York, NY: Routledge.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Μαστροθεόδωρος, Σ., & Παπαθανασίου, Α. (2015). Παιδιά και έφηβοι την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στο Φ. Μόττη-Στεφανίδη (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη* (σσ. 15-27). Αθήνα: Εστία

- Μόττη-Στεφανίδη, Ε., Παυλόπουλος, Β., & Ρούσσος, Π. (2015). *Οικονομική υποβάθμιση της οικογένειας κατά τη διάρκεια της κρίσης: Προσαρμογή και ψυχική υγεία των εφήβων*. Συμπόσιο στην Ημερίδα με τίτλο: Οι Νέοι σε Περίοδο Μεγάλης Οικονομικής Κρίσης: Επιπτώσεις για την Προσαρμογή, Ανάπτυξη και Ψυχική Υγεία, 15 Μαΐου, Αθήνα.
- Μπεζεβέγκης, Η. (2012). Ανάπτυξη. Στο D. L., Schacter, D. T., Gilbert, & D. M., Wegner (Επιμ.) *Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπεζεβέγκης, Η. & Παυλόπουλος, Β. (2008). Στρατηγικές επιπολιτισμού και προσαρμογή των μεταναστών. Στο Τζ. Καρβουνίδη, Β. Καρύδης, Η. Νικολακοπούλου-Στεφάνου, & Μ. Γ. Α. Στυλιανούδη (Επιμ.), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες – πολιτικές - προοπτικές* (Τόμ. Β', σελ. 142-161). Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.
- Μπούρας, Γ., & Λύκουρας, Α. (2011). Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στη ψυχική υγεία. *Εγκέφαλος*, 48(2), 54-61.
- Mrazek, P. J., & Haggarty, R. J. (1994). *Reducing risks for mental disorders: frontiers for preventive intervention research*. National Academy Press. Washington, DC.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School. An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of school psychology*, 38, 423-445.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Nastasi, B. (2004). Meeting the challenges of the future: Integrating public health and public education for mental health promotion. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 295-312.

- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2018, από <http://www.ecs.org>
- Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and individual differences*, 51(6), 704-708.
- Noller, P., & Callan, V. (2015). *The adolescent in the family* (Vol. 7). Routledge.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331-341.
- Norrish, J. M., & Vella-Brodrick, D. (2009). Positive psychology and adolescents: Where are we now? Where to from here? *Australian Psychologist*, 44, 270–278.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1330–1342.
- Obradović, J., Shaffer, A., & Masten, A. S. (2012). Risk in developmental psychopathology: Progress and future directions. In L. C. Mayes & M. Lewis (Eds.), *The Cambridge Handbook of Environment of Human Development: A Handbook of Theory and Measurement* (pp. 35-57). New York: Cambridge University Press.
- Obradović, J., van Dulmen, M. H., Yates, T. M., Carlson, E. A., & Egeland, B. (2006). Developmental assessment of competence from early childhood to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 29(6), 857-889.

- Ollendick, T. H., King, N. J., & Frary, R. B. (1989). Fears in children and adolescents: Reliability and generalizability across gender, age and nationality. *Behaviour research and therapy*, 27(1), 19-26.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1990). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (Τόμος Β')*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological bulletin*, 136(2), 257.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *Annals of the American Academy of Political & Social Science*, 591, 25–39.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891–909.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (Vol. 1, pp. 419 – 493). New York: Wiley.
- Πατελάρου Α., Μανιδάκη Α., Μπαλολάκης Α., Ορφανού Ε., Πατελάρου Ε.(2015). Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην υγεία- Προτάσεις για παρέμβαση. *Ελληνικό περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης* 4(3), 53-61.

- Patton, G. C., Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Butler, H., Glover, S., Catalano, R., & Bowes, G. (2006). Promoting social inclusion in schools: a group-randomized trial of effects on student health risk behavior and well-being. *American journal of public health, 96*(9), 1582-1587.
- Paul, K., & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta analyses. *Journal of Vocational Behavior, 74*(3), 264-282.
- Παυλόπουλος, Β., Μπεζεβέγκης, Η., & Γεωργαντή, Κ. (2012). Εθνική ταυτότητα και ψυχολογική προσαρμογή εφήβων μεταναστών. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σελ. 91-124). Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2013). Η προσαρμογή των παιδιών και εφήβων μεταναστών ως επιπολιτισμική, διομαδική και αναπτυξιακή διαδικασία. Στο Φ. Μόττη-Στεφανίδη (Επιμ.). *Το παιδί και ο έφηβος σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο: Ψυχοκοινωνικές προκλήσεις για την ανάπτυξή του*. Αθήνα: Εστία.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Ρ. Θεοδώρου, Μαρκούση, Δ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία, 16*(3), 402-424.
- Pennell, C., Boman, P., & Mergler, A. (2015). Covitality constructs as predictors of psychological well-being and depression for secondary school students. *Contemporary school psychology, 19*(4), 276-285.
- Pervin, L.A., & John, O.P. (2001). Κοινωνικογνωστική θεωρία: Bandura και Mischell. Στο Α. Αλεξανδροπούλου & Ε. Δασκαλοπούλου (Επιμ.), *Θεωρίες προσωπικότητας, Έρευνα και εφαρμογές*, (σσ. 519-552). Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Phillips, G. M. (1984). A competent view of “competence”. *Communication Education*, 33(1), 25-36.
- Phinney, J. S., Romero, I., Nava, M., & Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of youth and Adolescence*, 30(2), 135-153.
- Pickett, K. E., & Wilkinson, R. G. (2007). Child wellbeing and income inequality in rich societies: ecological cross-sectional study. *Bmj*, 335(7629), 1080.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. In W.M. Reynolds, & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 103-122). Hoboken, NJ: Wiley.
- Πολεμικού, Α. (2013). Συμβουλευτική και παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσεων. Στο Α. Κοντάκος, & Καλαβάσης, Φ. (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Πέμπτος Τόμος): Διαχείριση κρίσεων και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Power, C., Atherton, K., Strachan, D. P., Shepherd, P., Fuller, E., Davis, A., Gibb, I., Kumari, M., Lowe, G., Macfarlane, G.J., Rahi, J., Rodgers, B., & Stansfeld, S. (2007). Life-course influences on health in British adults: effects of socio-economic position in childhood and adulthood. *International Journal of Epidemiology*, 36(3), 532-539.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of happiness studies*, 10(5), 583-630.
- Ram, R. (2006). Further examination of the cross-country association between income inequality and population health. *Social science & medicine*, 62(3), 779-791.

- Ramelow, D., Currie, D., & Felder-Puig, R. (2015). The assessment of school climate: Review and appraisal of published student-report measures. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 731-743.
- Rathus, S. A., & Nevid, J. S. (1991). *Adjustment and growth- The challenges of life* (5th edition). New York: Hartcourt Brace College Publishers.
- Raver, C. (2003). Young children's emotional development and school readiness. *Social policy report*, 16(3), 3-19.
- Rebelez, J. L., & Furlong, M. J. (2013). Psychometric support for an abbreviated version of the California School Climate and Safety Survey. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1(3), 154-165.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: a systematic review. *Social science & medicine*, 90, 24-31.
- Renshaw, T. L., Furlong, M. J., Dowdy, E., Rebelez, J., Smith, D. C., O'Malley, M. D., Lee, S. Y. & Strøm, I. F. (2014). Covitality: A synergistic conceptualization of adolescents' mental health. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (2nd ed., pp. 12-32). New York, NY: Routledge.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700-712.
- Richeson, N. (2002). The use of subjective well-being as an outcome measure in therapeutic recreation. In G. L. Hitzhusen & L. Thomas. (Eds.), *Global Therapeutic Recreation VI* (pp.31-38). GTR: United States.

- Roberts, A. R. (Ed.). (2005). *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research*. Oxford University Press.
- Roberts, R. E., Phinney, J. S., Masse, L. C., Chen, Y. R., Roberts, C. R., & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Early Adolescence*, 19, 301–322.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423–434.
- Robitschek, C., & Keyes, C. L. (2009). Keyes's model of mental health with personal growth initiative as a parsimonious predictor. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), 321.
- Rodriguez-Jimenez, T., Piqueras, J. A., Martínez Gonzalez, A. E., Garcia-Oliva, C., Garcia-Olcina, Mariola M., Leticia Chacon, L., Furlong, M. J., & Marzo, J. C. (2017). *Covitality among adolescents: Psychometric properties of the Social Emotional Health Survey–Secondary for Spanish students*. 14th European Conference on Psychological Assessment, Lisbon, Portugal, July.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The elementary school journal*, 100(5), 443-471.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological bulletin*, 132(1), 98-131.

- Rosenthal, U., & Pijneburg, B. (1991). Simulation Oriented Scenarios: An alternative approach to crisis decision making and emergency management. In U. Rosenthal & B. Pijneburg (Eds.), *Crisis Management and Decision Making* (pp 1-5). Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Ryan, M. A. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397- 427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 672.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological inquiry*, 9(1), 1-28.
- Saarni, C. (2007). The development of emotional competence: Pathways for helping children to become emotionally intelligent. *Educating people to be emotionally intelligent*, 16, 15-35.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R.A. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol.36, Socioemotional development* (pp.115-182). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- Salle, T. P. L., Meyers, J., Varjas, K., & Roach, A. (2015). A cultural-ecological model of school climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 157-166.
- Sam, D., Vedder, P., Liebkind, K., Neto, F., & Virta, E. (2008). Immigration, acculturation and the immigrant paradox in Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 138-158.
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7, 147–177.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured?. *Social science information*, 44(4), 695-729.
- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V., & Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: Integrating process models of life satisfaction. *Journal of personality and social psychology*, 82(4), 582.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Shafiq, M. N., (2010). The Effect of an Economic Crisis on Educational Outcomes: An Economic Framework and Review of the Evidence. *Current issues in Comparative Education*, 12(2), 5-13.
- Shelleby, E. C., Votruba-Drzal, E., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Wilson, M. N., & Gardner, F. (2014). Income and children's behavioral functioning: A sequential mediation analysis. *Journal of Family Psychology*, 28(6), 936

- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2007). Is it possible to become happier? (And if so, how?). *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 129-145.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 170-179.
- Schore, A. N. (2003). *Affect Dysregulation and Disorders of the Self (Norton Series on Interpersonal Neurobiology)*. WW Norton & Company.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness as an under emphasized parameter in adolescent mental health: results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35, 170–179.
- Schoon, I., Bynner, J., Joshi, H., Parsons, S., Wiggins, R. D., & Sacker, A. (2002). The influence of context, timing, and duration of risk experiences for the passage from childhood to midadulthood. *Child development*, 73(5), 1486-1504.
- Simou, E., & Koutsogeorgou, E. (2014). Effects of the economic crisis on health and healthcare in Greece in the literature from 2009 to 2013: A systematic review. *Health Policy*, 115(2-3), 111–119.
- Siomos, K., Floros, G., Makris, E., Christou, G., & Hadjulis, M. (2014). Internet addiction and psychopathology in a community before and during an economic crisis. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 23(3), 301-310.

- Slaikau, K. A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research*. Allyn & Bacon.
- Sleskova, M., Salonna, F., Geckova, A. M., Nagyova, I., Stewart, R. E., van Dijk, J. P., & Groothoff, J. W. (2006). Does parental unemployment affect adolescents' health?. *Journal of Adolescent Health, 38*(5), 527-535.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annu. Rev. Psychol., 57*, 255-284.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*, 122-139.
- Snyder, J., Reid, J., & Patterson, G. (2003). A social learning model of child and adolescent antisocial behavior. In B. B. Lahey, T. E. Moffitt, A., & Caspi, A. (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency*, (pp. 27-48). New York, NY, US: Guilford Press.
- Solomon, R. C. (2008). The philosophy of emotions. In M. Lewis (Ed.), *Handbook of emotions* (pp. 3-16). New York, NY: Guilford Press.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V. Schaps, E., & Delucchi, K. (1996). Creating classrooms that students experience as communities. *American journal of community psychology, 24*(6), 719-749.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York, NY: Guilford.

- Stansfeld, S. A., Clark, C., Rodgers, B., Caldwell, T., & Power, C. (2008). Childhood and adulthood socio-economic position and midlife depressive and anxiety disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 192(2), 152-153.
- Στασινού, Β., & Αθανασίου, Δ. (2017). Διεθνές Πρόγραμμα “WeC.A.R.E.”: Ενισχύοντας τη διαπολιτισμική κατανόηση και την ψυχική ανθεκτικότητα στη σχολική κοινότητα. Παρουσίαση στο συμπόσιο με τίτλο: *Προάγοντας τη διαπολιτισμική κατανόηση στη σχολική κοινότητα*. 16ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, 10-14 Μαΐου, Θεσσαλονίκη.
- Stasinou, V. (2016). *International Program “WeC.A.R.E.”: Online teacher training and intervention for the promotion of positive school climate and resilience in school community: Data, evaluation and future directions*. 38th Annual Conference of the International School Psychology Association, July 20-23, Amsterdam, The Netherlands.
- Staveteig, S., & Wigton, A. (2000). *Racial and Ethnic Disparities: Key Findings from the National Survey of America's Families*. Series B, No. B-5.
- Stein, C. H., Abraham, K. M., Bonar, E. E., Leith, J. E., Kraus, S. W., Hamill, A. C., Gumber, S., Hoffmann, E., & Fogo, W. R. (2011). Family ties in tough times: How young adults and their parents view the US economic crisis. *Journal of Family Psychology*, 25(3), 449.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of research on adolescence*, 16(1), 47-58.

- Sterba, S. K., Copeland, W., Egger, H. L., Jane Costello, E., Erkanli, A., & Angold, A. (2010). Longitudinal dimensionality of adolescent psychopathology: Testing the differentiation hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(8), 871-884.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school-and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204.
- Strain, P. S., & Joseph, G. E. (2004). Engaged supervision to support recommended practices for young children with challenging behavior. *Topics in early childhood special education*, 24(1), 39-50.
- Strayhorn, T. L. (2013). Measuring race and gender differences in undergraduate students' perceptions of campus climate and intentions to leave college: An analysis in Black and White. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(2), 115-132.
- Stuckler, D., Basu, S., Suhrcke, M., Coutts, A., & McKee, M. (2009). The public health effect of economic crises and alternative policy responses in Europe: an empirical analysis. *The Lancet*, 374(9686), 315-323.
- Subramanian, S. V., & Kawachi, I. (2004). Income inequality and health: what have we learned so far?. *Epidemiologic reviews*, 26(1), 78-91.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous?. *Social indicators research*, 78(2), 179-203.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, 93-105.

- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review, 37*(1), 52.
- Suldo, S., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology, 6*(1), 17-30.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. Guilford Press.
- Swenson, R. R., & Prelow, H. M. (2005). Ethnic identity, self-esteem, and perceived efficacy as mediators of the relation of supportive parenting to psychosocial outcomes among urban adolescents. *Journal of adolescence, 28*, 465-477.
- Tangney, J. P., Luzio Boone, A., & Baumeister, R.F. (2018). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. In R. Baumeister (Ed.) *Self-Regulation and Self-Control* (pp. 271-322). London: Routledge.
- Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of personality and social psychology, 101*(2), 354-365.
- Taylor, R. D., Budescu, M., Gebre, A., & Hodzic, I. (2014). Family financial pressure and maternal and adolescent socioemotional adjustment: Moderating effects of kin social support in low income African American families. *Journal of Child and Family Studies, 23*(2), 242-254.
- Telef, B. B., & Furlong, M. J., (2017). Adaptation and validation of the Social Emotional Health Survey-Secondary into Turkish culture. *International Journal of School & Educational Psychology, 5*(4), 255–265.

- Tesch-Römer, C., Motel-Klingebiel, A., & Tomasik, M. J. (2008). Gender differences in subjective well-being: Comparing societies with respect to gender equality. *Social Indicators Research*, 85(2), 329-349.
- Thapa, A. (2013). School climate reserach. In Dary, T. & Pickeral, T. (Ed.), School Climate Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief, Number 1, New York, NY: National School Climate Center.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). School Climate Research Summary: August 2012. *School Climate Brief*, No. 3. New York, NY: National School Climate Center.
- Timofejeva, T., Svence, G., & Petrulite, A. (2016). Theoretical and Practical Study of the Concept of Social and Emotional Health by Michael J. Furlong Applied to the Selection of Teenagers and Youth. *Signum Temporis*, 8(1), 67-75.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29.
- Tsakiridou, H. & Papadopoulou, O. & Karamanidou, A. & Kakalopoulou, G. & Tziouvara, M.R. (2014). Economic Crisis and Education in Greece. *MENON: Journal of Educational Research*, 3, 5-25.

- Tugade, M. M. (2010). Positive emotions and coping: examining dual-process models of resilience. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping*, (pp. 186-199). New York: Oxford University Press.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of happiness studies*, 8(3), 311-333.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of personality*, 72(6), 1161-1190.
- Twenge, J. M., & Crocker, J. (2002). Race and self-esteem: Meta-analysis comparing whites, blacks, Hispanics, Asians, and American Indians and comment on Gray-Little and Hafdahl. *Psychological Bulletin*, 128(3), 371-408
- Tyler, F. B., Brome, D. R., & Williams, J. E. (2013). *Ethnic validity, ecology, and psychotherapy: A psychosocial competence model*. Springer Science & Business Media.
- Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73.
- UNICEF, (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child wellbeing in rich countries*. Innocenti Report Card 7. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research

Centre. Ανακτήθηκε 9 Σεπτεμβρίου, 2018 από <https://www.unicef-irc.org/publications/445-child-poverty-in-perspective-an-overview-of-child-well-being-in-rich-countries.html>

- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child development perspectives*, 6(2), 129-135.
- VandenBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.
- Veit, C. T., & Ware, J. E. (1983). The structure of psychological distress and well-being in general populations. *Journal of consulting and clinical psychology*, 51, 730-742.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social indicators research*, 59(2), 203-228.
- Wadsworth, M. E., Evans, G. W., Grant, K., Carter, J. S., & Duffy, S. (2016). Poverty and the development of psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (3rd ed., Vol. 4, pp. 136-179). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wadsworth, M. E., & Santiago, C. D. (2008). Risk and resiliency processes in ethnically diverse families in poverty. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 399.
- Wahlbeck, K., & McDaid, D. (2012). Actions to alleviate the mental health impact of the economic crisis. *World psychiatry*, 11(3), 139-145.

- Walker, J., & Cooper, M. (2011). Genealogies of resilience: From systems ecology to the political economy of crisis adaptation. *Security dialogue*, 42(2), 143-160.
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Walker, R., Kyomuhendo, G. B., Chase, E., Choudhry, S., Gubrium, E. K., Nicola, J. Y., Lodemel, I., Mathew, L., Mwiine, A., Pellissery, S., & Ming, Y. (2013). Poverty in global perspective: is shame a common denominator?. *Journal of Social Policy*, 42(2), 215-233.
- Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The Classroom Engagement Inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 517-535.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on adolescence*, 20(2), 274-286.
- Wang, X., Zhang, D., & Wang, J. (2011). Dual-factor model of mental health: Surpass the traditional mental health model. *Psychology*, 2(08), 767-772.

- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American journal of community psychology*, 40(3-4), 194-213.
- Weare, K. (2013). *Promoting mental, emotional and social health: A whole school approach*. New York, NY: Routledge.
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in school mental health promotion*, 3(1), 5-17.
- Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. London, UK: Sage.
- Weare, K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social Health: A Whole School Approach*. London, UK: Routledge.
- Weiss, A., King, J. E., & Enns, R. M. (2002). Subjective well-being is heritable and genetically correlated with dominance in chimpanzees (*Pan troglodytes*). *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5), 1141-1149.
- Wethington, E. (2005). An overview of the life course perspective: implications for health and nutrition. *Journal of nutrition education and behavior*, 37(3), 115-120.
- Wentzel, K. R. (2002). The contribution of social goal setting to children's school adjustment. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 221-246). San Diego, CA, US: Academic Press.

- Wentzel, K. R. (2012). Part III commentary: Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 479-488). New York, NY: Springer Science.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.
- Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 87–102). New York, NY: Springer.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life in school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10(1), 13–29.
- Wilkinson, R. G., & Pickett, K. E. (2007). The problems of relative deprivation: why some societies do better than others. *Social science & medicine*, 65(9), 1965-1978.
- Wilkinson, R. G., & Pickett, K. (2010). *The spirit level: Why equality is better for everyone*. London; New York: Penguin Books.
- Wilkinson, R. B., & Walford, W. A. (1998). The measurement of adolescent psychological health: One or two dimensions? *Journal of Youth and Adolescence*, 27(4), 443-455.
- Williams, S. A. S., & Crockett, D. P. (2012). Institutional barriers: poverty and education. In D. Shriberg, S. Y. Song, A. H. Miranda, & K. M. Radliff (Eds.), *School psychology and social justice: conceptual foundations and tools for practice* (pp. 137–154). New York: Routledge.

- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299.
- Winstead, B. A. & Sanchez, J. (2005). Gender and Psychopathology. In J. Maddux (Ed.), *Psychopathology: Foundations for a contemporary understanding*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- World Health Organization. (2001). *The world health report 2001 mental health: new understanding, new hope*. Geneva: World Health Organization
- Worrell, F. C. (2000). The reliability and validity of the instructional climate inventory: Student form. *Psychology in the Schools*, 37, 291.
- Woynarowska, B., Tabak, I., & Mazur, J. (2002). Self-reported health and life satisfaction in school-aged children in Poland and other countries in 2002. *Med Wieku Rozwoj*, 8, 535–550.
- Wright, M. O., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd ed., pp. 15-37). New York: Springer.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011α). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο:*

Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό Ι: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α', Β' Δημοτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011β). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο:*

Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙ: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ', Δ', Ε', ΣΤ' δημοτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011γ). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο:*

Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙΙ: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2004). *The Olympic Spirit through children's voice. Το Ολυμπιακό*

Πνεύμα μέσα από τη φωνή των παιδιών. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκιστάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2009).

Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. Ψυχολογία (Ειδικό τεύχος Σχολικής Ψυχολογίας), 16(3), 379-399.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκιστάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο:

Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Ψυχολογία 11(1), 1-19.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεξεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο*

Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Οδηγός εξέταστη. ΥΠΕΘ: ΕΠΕΑΕΚ.

- Yates, T. M., & Masten, A. S. (2004). Fostering the future: Resilience theory and the practice of positive psychology. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 521–539). Hoboken, NJ: Wiley.
- You, S, Furlong, M.J., Dowdy, E., Renshaw, T.L., Smith, D.C., O'Malley, M.D. (2013). Further Validation of the Social and Emotional Health Survey for High School Students. *Applied Research in Quality of Life*, 9(4), 997–1015.
- Yur'yev, A., Värnik, P., Yur'yeva, L., & Värnik, A. (2013). Alert for suicide prevention in greece: remember lessons from eastern Europe! *International Journal of Psychiatry*, 59(1), 101.
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 393–398.
- Zhao, X., Lynch, J.G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and Truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206.
- Zins, J E., & Elias, M.J. (2006). Social and emotional learning. In G.G. Bear & K.M. Minke, (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success through social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

- Zullig, K., Collins, R., Ghani, N., Patton, J., Huebner, E., & Ajamie, J. (2014). Psychometric support of the school climate measure in a large, diverse sample of adolescents: A replication and extension. *Journal of School Health, 84*(2), 82-90.
- Zullig, K., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48*(2), 133–145.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of psychoeducational assessment, 28*(2), 139-152.