



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αντιλήψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις δυνατότητες και τις
δυσκολίες τους, σε σχέση με το σχολικό κλίμα

ΤΣΙΡΑΚΗ ΣΟΦΙΑ

A.M.: ΣΧΨ1011605

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Υποστήριξης Διπλωματικής Εργασίας:

1. Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Σχολική Ψυχολόγος-Διδάκτωρ Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ
2. Χρυσή Χατζηχρήστου, Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ
3. Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχτηκε για το Π.Μ.Σ. Σχολικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Φεβρουάριο του 2019. 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.

Abstract

Pupils attending Secondary school are in the transition stage from childhood to adulthood. This period of time, adolescence, is characterized by intense changes, which as a consequent lead to difficulties in students' adjustment. The aim of this research was to investigate the school climate and the psychosocial adaptation of secondary school students. The survey involved 283 high school and lyceum students from schools of Athens. The participants completed the Strengths and Difficulties Questionnaire and the School Climate Assessment Questionnaire of the Georgia State Department, as it was translated by the School Psychology Laboratory of the Department of Psychology at the National and Kapodistrian University of Athens. The survey indicated some differences between boys and girls, regarding emotional disturbance factors and behavioral problems, as well as in the majority of other factors which determine the school climate. In addition, the age of the participants indicated variations at most factors of school climate and psychosocial adaptation. As a last consideration, an attempt to make predictions of the psychosocial adaptation by demographic school climate factors was made. The findings are discussed in relation to modern bibliography and their potential utility to develop prevention and intervention programs in the school community.

Περίληψη

Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται στη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ενήλικη. Αυτή η χρονική περίοδος, η εφηβεία, χαρακτηρίζεται από έντονες αλλαγές, που με τη σειρά τους δημιουργούν δυσκολίες στην προσαρμογή του μαθητή. Στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν η διερεύνηση του σχολικού κλίματος και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 283 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου από σχολεία της Αθήνας. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε η κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ Questionnaire) και το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του σχολικού κλίματος του Υπουργείου Παιδείας της πολιτείας Georgia (Η.Π.Α), όπως μεταφράστηκε από το Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Από την έρευνα βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τους παράγοντες διαταραχές συναισθήματος και προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής, αλλά και στους περισσότερους παράγοντες του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, η ηλικία των συμμετεχόντων ανέδειξε διαφοροποιήσεις στους περισσότερους παράγοντες του σχολικού κλίματος και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Τέλος, πραγματοποιήθηκε προσπάθεια πρόβλεψης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από δημογραφικούς παράγοντες και παράγοντες του σχολικού κλίματος. Τα ευρήματα συζητούνται σε σχέση με τη σύγχρονη βιβλιογραφία και τη δυνατότητα αξιοποίησής τους για την ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στη σχολική κοινότητα.

Λέξεις –κλειδιά: σχολικό κλίμα, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, εφηβεία

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Πρόλογος.....	7
Εισαγωγή.....	9
Η περίοδος της εφηβείας.....	9
Σχολικό κλίμα.....	14
Ψυχοκοινωνική προσαρμογή εφήβων.....	20
Συσχέτιση Σχολικού Κλίματος και Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής.....	25
Ερευνητικοί Στόχοι και Υποθέσεις.....	27
Μέθοδος.....	29
Συμμετέχοντες.....	29
Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	34
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	37
Αποτελέσματα.....	38
Περιγραφικοί δείκτες.....	38
Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα SDQ.....	39
Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για το ερωτηματολόγιο του Σχολικού	
Κλίματος.....	40
Διαφορές ως προς το φύλο.....	41
Διαφορές ως προς την ηλικία.....	44
Συσχέτιση σχολικής επίδοσης με τους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής	
προσαρμογής (SDQ) και του Σχολικού κλίματος.....	67

Δείκτες συνάφειας ανάμεσα στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και του σχολικού κλίματος.....	67
Στατιστική πρόβλεψη ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από δημογραφικούς παράγοντες και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος.....	70
Συζήτηση.....	73
Ψυχοκοινωνική προσαρμογή.....	73
Σχολικό κλίμα.....	76
Συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις των ερωτηματολογίων.....	79
Στατιστική πρόβλεψη ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από δημογραφικούς παράγοντες και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος.....	80
Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	81
Βιβλιογραφία.....	83

Πρόλογος

Η εφηβεία αποτελεί τη μετάβαση του ατόμου από την παιδική ηλικία στην ενήλικη και είναι μία περίοδος που χαρακτηρίζεται από έντονες αλλαγές σε βιολογικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν τον έφηβο στην καθημερινότητα και την αλληλεπίδρασή του με τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, των συνομηλίκων και των εκπαιδευτικών (Πολεμικός, 2012).

Όταν οι έφηβοι νιώθουν υποστήριξη και κατανόηση από τα σημαντικά άτομα γύρω τους και βιώνουν θετικά τις αλλαγές στον εαυτό τους, προσαρμόζονται καλά στις νέες ψυχοκοινωνικές συνθήκες. Αντίστροφα, όταν οι έφηβοι αντιμετωπίζουν προβλήματα με το περιβάλλον ή τον εαυτό τους, είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και να εκδηλώσουν κάποιο σύμπτωμα, για παράδειγμα προβλήματα συμπεριφοράς.

Τέτοια συμπτώματα γίνονται αντιληπτά και στο σχολικό πλαίσιο, επηρεάζοντας παράλληλα τις αντιλήψεις των εφήβων για το σχολικό κλίμα. Αντίστοιχα, όταν στο σχολικό πλαίσιο επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα, φαίνεται πως επιδρά θετικά στους μαθητές, προάγοντας την ψυχική τους υγεία, τις κοινωνικές τους δεξιότητες και γενικότερα την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή.

Στην πρώτη ενότητα της παρούσας εργασίας περιλαμβάνεται η ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας και των ερευνών στο υπό εξέταση θέμα, καθώς και η διατύπωση του σκοπού και των υποθέσεων που διερευνήθηκαν. Στην δεύτερη ενότητα περιγράφεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την συλλογή των δεδομένων και στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση αυτών. Τέλος, η τέταρτη ενότητα της εργασίας περιλαμβάνει την συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας όπου εξάγονται συμπεράσματα, επισημαίνονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και δίνονται προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα.

Κλείνοντας, θα ήθελα να απευθύνω θερμές ευχαριστίες στην κα.

Λαμπροπούλου Αικατερίνη, Δρ. Σχολικής Ψυχολογίας, για τη διαρκή υποστήριξη και καθοδήγησή της σε όλα τα βήματα της εργασίας. Πολλές ευχαριστίες απευθύνω επίσης προς όλους τους μαθητές και τους διευθυντές των σχολείων που δέχθηκαν πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα και βοήθησαν στη σωστή διεξαγωγή της.

Ιδιαίτέρως ευχαριστώ τους δικούς μου ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου αυτά τα τρία χρόνια, από την προετοιμασία για τις εισαγωγικές εξετάσεις, μέχρι τη μελέτη για την περάτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η κατανόηση και η εμπιστοσύνη που μου έδειξαν αποτέλεσαν τα πιο σημαντικά κίνητρα για εμένα.

Σοφία Τσιράκη

Αθήνα, 2019

Εισαγωγή

Η περίοδος της εφηβείας

Η εφηβική περίοδος αφορά την περίοδο από το 10^ο έως το 19^ο έτος ζωής του ατόμου. Το χρονικό αυτό διάστημα έχει επεκταθεί χρονικά τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών, όπως είναι η ανεργία και η καθυστέρηση της δημιουργίας οικογένειας, αλλά και χάριν των καλύτερων συνθηκών διατροφής και υγείας κατά την παιδική ηλικία. Γενικότερα, η εφηβεία έχει ταυτοποιηθεί ως μία μεταβατική περίοδος έντονων αλλαγών σε βιολογικό, ψυχολογικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Lansford & Banati, 2018).

Οι αλλαγές που επισυμβαίνουν, δημιουργούν μία ευαλωτότητα στους εφήβους, οι οποίοι μέσα από την ανάγκη τους να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές ή να επιλύσουν τις αναπτυξιακές κρίσεις αυτής της φάσης, συχνά θέτουν τον εαυτό τους σε κίνδυνο και βλάπτουν την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Sbicigo & Dell' Aglio, 2013). Κάποιοι παράγοντες που είναι πιθανό να επηρεάσουν αρνητικά την προσαρμογή, είναι η υιοθέτηση επικίνδυνης συμπεριφοράς, η πρόωγη σεξουαλική δραστηριότητα, η χρήση ουσιών, τα αναπτυξιακά και συμπεριφορικά προβλήματα, και οι δυσκολίες με την οικογένεια, τους συνομηλίκους και το σχολείο (Kieling et al., 2011).

Σε βιολογικό επίπεδο στο σώμα του έφηβου εκκρίνονται ορμόνες, οι οποίες οδηγούν σε έντονες σωματικές αλλαγές και στη σεξουαλική ωρίμανση. Επιπλέον, ο εγκέφαλος αρχίζει να λειτουργεί περισσότερο πολύπλοκα, επιτρέποντας στον έφηβο να κάνει χρήση νέων στρατηγικών. Σε αυτή τη φάση, οι έφηβοι αναπτύσσουν βαθμιαία τις γνωστικές τους δεξιότητες, ενώ παρατηρούνται αλλαγές σε τομείς όπως είναι η οργάνωση της σκέψης, η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής, οι μνημονικές και αντιληπτικές τους ικανότητες (Feldman, 2011).

Η έννοια του εαυτού. Στην εφηβεία το άτομο αναπτύσσει σταδιακά την αυτοαντίληψη, μία διεργασία που το βοηθά να συνειδητοποιήσει σταδιακά ποιος είναι, ποιες είναι οι πεποιθήσεις και οι προτιμήσεις του, σε επίπεδο προσωπικό και

κοινωνικό. Αυτή η όλο και αυξανόμενη γνώση του εφήβου για τον εαυτό του, τον οδηγεί και στην αξιολόγηση για το αν του αρέσουν ή όχι οι διάφορες πτυχές του εαυτού του. Η αυτοεκτίμηση, όπως ονομάζεται αυτή η διαδικασία, επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένου του στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων. Χαμηλή αυτοεκτίμηση παρατηρείται σε μαθητές που περιγράφουν τη μητέρα τους ως άτομο που παρεμβαίνει στη ζωή τους ή που δεν θεωρεί τον εαυτό του αποτελεσματικό στο να αντιμετωπίσει ποικίλα θέματα στη ζωή του (Χατζηχρήστου, 2015). Επιπλέον, είναι πιθανό ένας έφηβος να έχει υψηλή αυτοεκτίμηση σε έναν τομέα, παραδείγματος χάριν στη σχολική επίδοση, αλλά χαμηλή σε κάποιον άλλο τομέα, για παράδειγμα στην εξωτερική εμφάνιση (Lightfoot, Cole & Cole, 2014).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της αυτοαντίληψης και της αξιολόγησης του εαυτού αναπτύσσεται και η ταυτότητα του ατόμου. Κατά τη διεργασία αυτή, το άτομο αλληλεπιδρά με τα σημαντικά πλαίσια γύρω του, όπως είναι οι γονείς, οι συνομήλικοι και η κοινωνία, ενισχύοντας τη γνώση για τον εαυτό του. Σταδιακά, ο έφηβος οδηγείται στην αμφισβήτηση των προηγούμενων ταυτίσεων, με αποτέλεσμα είτε τη συνέχιση των παιδικών ταυτίσεων ή τη δημιουργία νέων, διαδικασία που έχει λάβει από τον Erikson το όνομα «ψυχοκοινωνικό μορατόριουμ». Προκειμένου να επιτύχει η ανάπτυξη της ταυτότητας, ο έφηβος χρησιμοποιεί στρατηγικές, όπως του στοχασμού και της περαιτέρω διερεύνησης των δυνατοτήτων που υπάρχουν στο περιβάλλον του. Επιπλέον, ενισχυτή στη δημιουργία ταυτότητας αποτελεί ο συναισθηματικός διαχωρισμός από τους γονείς και η σταδιακή αυτονόμηση του εφήβου, διατηρώντας ωστόσο την υποστήριξη των γονέων. Η επιτυχημένη ανάπτυξη της ταυτότητας θεωρείται σημαντικό να απορρέει από τις προσωπικές επιλογές του ατόμου και έχει συνδεθεί με θετικά ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων επάρκειας και του ελέγχου του περιβάλλοντος (Alonso-Stuyck, Zacarés & Ferreres, 2018. Lehalle & Mellier, 2010. Χατζηχρήστου, 2015).

Κοινωνική ανάπτυξη. Όσον αφορά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, οι έφηβοι κατατάσσουν στους σημαντικούς άλλους τόσο τους γονείς, όσο και τους συνομηλίκους τους. Στη σχέση με τους γονείς εμφανίζονται έντονες συγκρούσεις στα πρώτα χρόνια της εφηβείας, που σταδιακά μειώνονται, ενώ η σχέση με τους συνομηλίκους, χαρακτηρίζεται αρχικά από υψηλή συμμόρφωση, στοιχείο που σταδιακά μειώνεται και κάθε μέλος βρίσκει τη θέση και το ρόλο του στη σχέση. Οι συνομήλικοι, σε αυτή τη φάση ζωής, επιδρούν όλο και περισσότερο στον έφηβο, επηρεάζοντας την προσωπική και γενικότερη προσαρμογή του (Arrivillaga & Galende, 2016. Lightfoot et al., 2014. Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, 2012).

Σε αυτό το στάδιο, συνεχίζει να υφίσταται η «κλίκα» των φίλων, που έχει την έναρξή της στη μέση παιδική ηλικία, ωστόσο υπάρχει και η ευρύτερη παρέα, που μάλιστα είναι ανοιχτή και προς τα δύο φύλα, σε αντίθεση με την προηγούμενη αναπτυξιακή φάση. Στην εφηβεία, η ομάδα των φίλων χαρακτηρίζεται ως βασικής σημασίας, αφού προετοιμάζει τους νέους για την ενήλικη ζωή (Wenar & Kerig, 2008).

Συναισθηματική ανάπτυξη. Σε επίπεδο συναισθηματικής ανάπτυξης, οι έφηβοι σταδιακά μειώνουν τις συναισθηματικές εντάσεις που βιώνουν, μέσω της επίτευξης της συναισθηματικής ρύθμισης. Επιπλέον, θεωρείται αξιοσημείωτη η συμβολή της αναγνώρισης των συναισθημάτων (emotional awareness) στην ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη, αφού η μειωμένη ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων συνδέεται με την ύπαρξη εσωτερικευμένων δυσκολιών, όπως είναι οι αρνητικές σκέψεις, η κατάθλιψη και ο φόβος. Πέρα από τα εσωτερικευμένα προβλήματα, τα οποία εμφανίζονται κυρίως στα κορίτσια, κάποιες φορές στα έφηβα αγόρια εμφανίζονται εξωτερικευμένα προβλήματα, όπως είναι η επιθετικότητα και η παραβατικότητα. Σε πολλές περιπτώσεις οι δυσκολίες αυτές προκύπτουν, διότι τα συναισθήματα των εφήβων είναι έντονα και ασταθή, εξαιτίας βιολογικών αιτιών,

όπως οι ενδοκρινολογικές αλλαγές. Μία άλλη πιθανή εξήγηση σχετίζεται με περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως είναι η αντίδραση των σημαντικών προσώπων του εφήβου στις συναισθηματικές εκδηλώσεις του (Lightfoot et al., 2014. Rueth, Lohaus & Vierhaus, 2018).

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας το άτομο επιζητά την αυτονομία και την ανεξαρτησία του από τους γονείς και τους οικείους του, γεγονός που προκαλεί συχνές συγκρούσεις ανάμεσα στα δύο μέρη. Οι συγκρούσεις, συνήθως, αφορούν σε καθημερινά θέματα, όπως οι δουλειές του σπιτιού και τα προνόμια, και φαίνεται να εντοπίζονται περισσότερο στα πρώτα χρόνια της εφηβείας, την περίοδο που ο έφηβος αρχίζει να χρησιμοποιεί λογικά επιχειρήματα. Ωστόσο, όσο έντονες κι αν είναι οι συγκρούσεις, οι γονείς φαίνεται να μην παύουν να αποτελούν σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των εφήβων. Οι γονείς, ανάλογα με την απόφαση που θα πάρουν περί υποστήριξης ή μη των νέων αναγκών του παιδιού τους, συμβάλλουν στην προσαρμογή του εφήβου στη νέα κατάσταση (Feldman, 2011. Rueth, Otterpohl & Wild, 2017).

Σε έρευνα για τον συναισθηματικό αποχωρισμό από τους γονείς και τη δόμηση αυτονομίας στη λήψη απόφασης, φάνηκε πως η ανάπτυξη του εφήβου προωθείται καλύτερα όταν τα ορόσημα αυτά επιτυγχάνονται σταδιακά, μέσα σε ένα πλαίσιο θετικών οικογενειακών σχέσεων (παραπομπή). Γενικότερα, είναι σημαντικό να βρεθεί η ισορροπία ανάμεσα στην προστατευτικότητα των γονέων και την ανάγκη του εφήβου για πειραματισμό, ώστε να νιώσει ο έφηβος ασφαλής με τον κόσμο γύρω του. Μέσα σε ένα περιβάλλον ασφαλές, σταθερό και ποιοτικό, ο έφηβος δύναται να αναπτύξει στο έπακρο τις κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες που θα χρειαστεί στη μετέπειτα ζωή του. Επιπρόσθετα, με τη μελλοντική ζωή του εφήβου συνδέεται και η σχέση ανάμεσα στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης γονέα-εφήβου, όπως συμπέρανε διαχρονική έρευνα 30 ετών (παραπομπή). Βέβαια, το μεγαλύτερο ποσοστό της συσχέτισης εξηγήθηκε από

κοινωνικούς και συναφείς παράγοντες, οι οποίοι συνδέονται με τις απόψεις των εφήβων για τη σχέση τους με τους γονείς τους, και όχι με τη σχέση αυτή καθαυτή (Alonso-Stuyck et al., 2018. Raudino, 2013. Sawyer & Patton, 2018).

Οι ερευνητές του χώρου έχουν μελετήσει την εφηβεία και σε συσχέτιση με την ψυχική υγεία, καθώς έχει φανεί μια ευαλωτότητα του ατόμου την περίοδο αυτή. Πολλά προβλήματα ψυχικής υγείας εμφανίζονται για πρώτη φορά ή επανεμφανίζονται, κατά την εφηβεία, επιδεινώνοντας την κοινωνική και ακαδημαϊκή εικόνα του ατόμου. Όταν εμφανίζονται ψυχικές διαταραχές αυτήν την περίοδο, είναι συνήθως εσωτερικευμένες, συμπεριλαμβανομένων της κατάθλιψης και του άγχους. Η καλή ψυχική υγεία αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα για τη ζωή του ατόμου, επομένως είναι σημαντική η ενίσχυσή της κατά την εφηβεία. Μάλιστα, η καλή συναισθηματική υγεία έχει συνδεθεί με την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη μειωμένη πιθανότητα εμφάνισης ψυχιατρικών διαταραχών, αργότερα στη ζωή του ατόμου (Fleming et al., 2014. Kidger, 2012. DeWit et al., 2011).

Η προαγωγή της ψυχικής υγείας του εφήβου, μέσα από προγράμματα παρέμβασης, έχει αρχίσει να αποτελεί προτεραιότητα τα τελευταία χρόνια. Παλαιότερα, επικρατούσε η άποψη πως η οικογένεια είναι αποκλειστικά υπεύθυνη για την ανάπτυξη των διάφορων σημαντικών δεξιοτήτων στο παιδί και τον έφηβο. Πλέον, είναι γνωστό πως το σχολείο δύναται να έχει έναν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή. Στην Ελλάδα πραγματοποιούνται στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης, βασισμένα στο εκπαιδευτικό υλικό «Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο» της Χατζηχρήστου (2011). Το υλικό αυτό συμπεριλαμβάνει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα τη σχολική κοινότητα και στοχεύει στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών, την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα, όπως είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ενίσχυση της ανάπτυξης χρήσιμων δεξιοτήτων, όπως την αναγνώρισης συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα των

προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης έχουν αποδειχθεί σαφώς θετικά για το σχολικό κλίμα, αφού ενισχύουν τη διατήρηση θετικού κλίματος, μειώνουν τα περιστατικά βίας στο σχολείο και προάγουν την προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών (Gettinger & Stoiber, 2009. Χατζηχρήστου, 2004. Χατζηχρήστου & Μπεζεβέγκης, 2012. Χατζηχρήστου, 2015). Σημαντικό σημείο για την επιτυχία των παρεμβάσεων αυτών είναι η ενεργή συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στις διάφορες διαδικασίες, στοιχείο που ενισχύει –μεταξύ άλλων- την αυτοεκτίμηση και την γνωστική τους ανάπτυξη (Jenkins, Bungay, Patterson, Saewyc & Johnson, 2018).

Σχολικό Κλίμα

Οι σύγχρονες τάσεις στη σχολική ψυχολογία και την εκπαίδευση εφιστούν την προσοχή στην ολόπλευρη θετική ανάπτυξη των μαθητών, που προάγει την ψυχική και σωματική υγεία. Το σχολικό πλαίσιο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους χώρους κοινωνικοποίησης για τους εφήβους. Στο περιβάλλον αυτό, οι έφηβοι αφιερώνουν τις περισσότερες ώρες κάθε μέρας, έρχονται σε επαφή με τα πολιτισμικά στοιχεία της κοινωνίας τους, με φίλους και δραστηριότητες, στοιχεία τα οποία επηρεάζουν την ανάπτυξή τους και τους προετοιμάζουν για την ενήλικη ζωή (Χατζηχρήστου, 2015. Eccles & Roeser, 2011).

Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται διάφοροι ορισμοί για το σχολικό κλίμα, αλλά επικρατέστερος φαίνεται να είναι αυτός που αναφέρεται στο σχολικό κλίμα ως την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, και που περιλαμβάνει κανόνες, αξίες και προσδοκίες, οι οποίες υποστηρίζουν την αίσθηση ασφάλειας σε κοινωνικό, συναισθηματικό και σωματικό επίπεδο (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Παράλληλα, το σχολικό κλίμα σχετίζεται με τις εμπειρίες των μαθητών, των γονέων και του προσωπικού στο σχολείο, και αντανακλά –μεταξύ άλλων- τους στόχους, τις πρακτικές, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις οργανωτικές δομές (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Σύμφωνα με τη La Salle (2018), το σχολικό κλίμα αποτελεί ταυτόχρονα ένα ομαδικό και ένα ατομικό φαινόμενο, όπου οι μαθητές μοιράζονται συλλογικά και ατομικά τις σχολικές τους εμπειρίες. Σε επίπεδο σχολείου, το σχολικό κλίμα δύναται να υποστηρίξει στρατηγικές που διασφαλίζουν την πρόσβαση όλων των μαθητών στο σχολείο και την επικράτηση ενός ασφαλούς και θετικού κλίματος. Σε επίπεδο ατομικό και υποομάδας, οι αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές εκείνους που παρουσιάζουν κάποια προβλήματα συμπεριφοράς ή που βρίσκονται σε κάποια ομάδα κινδύνου, εξαιτίας δυσκολιών στον ακαδημαϊκό τομέα, τον προσωπικό ή στο περιβάλλον τους.

Θεωρητικό πλαίσιο. Στις περισσότερες μελέτες για το σχολικό κλίμα, το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως ένα σύστημα. Σύμφωνα με τη γενική θεωρία συστημάτων, το σύστημα αποτελεί ένα σύνολο αλληλένδετων μερών, τα οποία αλληλεπιδρούν συνεχώς. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στις σχέσεις ανάμεσα στα μέρη, και όχι σε κάθε μέρος ξεχωριστά. Με αυτόν τον τρόπο, κάθε συμπεριφορά, που εμφανίζεται στο σχολείο, εντάσσεται στο πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται και γίνεται προσπάθεια κατανόησής της μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Όταν εκδηλώνεται μία προβληματική συμπεριφορά δίνεται έμφαση, όχι μόνο στα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή, αλλά και σε άλλους παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στα συμπτώματα που εμφανίζονται, όπως είναι οι σχέσεις στην τάξη (Wilmshurst, 2011. Χατζηχρήστου, 2015).

Βέβαια, το παιδί συμμετέχει και σε άλλα πλαίσια που το επηρεάζουν, πέρα από το σχολείο. Τέτοια πλαίσια είναι η οικογένεια, οι φίλοι, και η κοινωνία, τα οποία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και στα οποία επιτελούνται οι διαδικασίες ανάπτυξης του ατόμου. Παράλληλα, η συστημική προσέγγιση τονίζει τη συναισθηματική, σωματική, διανοητική και κοινωνική ανάγκη του παιδιού, για συνεχή και αμοιβαία αλληλεπίδραση με τους ενήλικες που ενδιαφέρονται για αυτό (Aldridge &

McChesney, 2018. Wang & Degol, 2016. Waters, Cross & Shaw, 2010. Tudge, Mokrova, Hatfield & Karnik, 2009.).

Οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν πως ερευνώντας το σχολικό κλίμα, προκύπτουν τέσσερις γενικές κατηγορίες διαστάσεων, η ασφάλεια, η δομή του περιβάλλοντος, οι σχέσεις με συνομηλίκους και ενήλικες, και το φυσικό περιβάλλον μάθησης (Aldridge & McChesney, 2018. Cohen et al., 2009). Αυτές οι διαστάσεις θεωρείται πως περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία του περιβάλλοντος, τα οποία επηρεάζουν τη γνωστική, συμπεριφορική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών (Wang & Degol, 2016).

Η ασφάλεια, αναφέρεται στο βαθμό που τα άτομα νιώθουν να λαμβάνουν σωματική και συναισθηματική ασφάλεια από το σχολείο και στο επίπεδο που πιστεύουν ότι στο σχολείο χρησιμοποιούνται αποτελεσματικές, συνεχείς και δίκαιες πρακτικές πειθαρχίας (Wang & Degol, 2016). Στοιχεία που έχουν συνδεθεί με την αίσθηση ασφάλειας στο σχολείο είναι οι στενοί δεσμοί με κάποιον στο σχολικό πλαίσιο και η αίσθηση του μαθητή ότι είναι μέρος της κοινωνίας. Αυτοί μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες, αφού σε περιπτώσεις ανάγκης ή κινδύνου οι μαθητές μπορούν να απευθυνθούν σε κάποιον μέσα στο σχολείο (Lenzi et al., 2017). Με την αίσθηση ασφάλειας σχετίζεται, επιπλέον, η επίδοση των μαθητών, μέσω της επίδρασης των συχνών απουσιών, δηλαδή σε περιβάλλοντα όπου οι μαθητές δε νιώθουν ασφαλείς, φαίνεται πως απουσιάζουν πιο συχνά από το σχολείο. Παράλληλα, σε έρευνα του Berman (2018) με εφήβους, οι συχνές απουσίες σχετίστηκαν με την αυξημένη εγκληματικότητα στην τοπική κοινωνία και με τη μειωμένη αίσθηση ασφάλειας των μαθητών.

Η διάσταση της δομής του περιβάλλοντος αφορά στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, τους κανόνες και τη συνέπεια, καθώς και τις σχέσεις με συνομηλίκους και ενήλικες. Σε σχολεία όπου πολλοί μαθητές έχουν στενούς δεσμούς μεταξύ τους ή με τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να μην είναι απαραίτητο κάθε

μαθητής να διατηρεί πολλές σχέσεις. Ακόμη και μία στενή σχέση με κάποιον συμμαθητή, δύναται να αποτελέσει σύνδεσμο με ένα ευρύτερο πεδίο κοινωνικών συνδέσεων και πόρων υποστήριξης, μέσα στο σχολείο. Μάλιστα, όταν οι σχέσεις του ατόμου με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες του περιβάλλοντός του είναι υποστηρικτικές, παρουσιάζεται θετική συσχέτιση με την πολιτισμική αποδοχή. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο φαίνεται να δέχεται πιο εύκολα τη διαφορετικότητα των ατόμων γύρω του, ως προς την εθνικότητα, την εμφάνιση και άλλους παράγοντες διαφοροποίησης (La Salle, 2018. Lenzi et al., 2017).

Το σχολικό κλίμα καθορίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις σχέσεις αυτές μέσα στη σχολική τάξη. Για το λόγο αυτό, η τάξη αποτελεί βασικό σημείο αναφοράς όταν εξετάζεται το σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με τους Patrick και συν. (2012), οι τάξεις αποτελούν δυναμικά συστήματα, τα οποία αναπτύσσονται και αλλάζουν, με την πάροδο του χρόνου. Οι τάξεις «επηρεάζονται και επηρεάζουν», ανάλογα με τα τεκταινόμενα κάθε μέρας, του παρελθόντος, αλλά και των γεγονότων που τα μέλη της τάξης προσδοκούν για το μέλλον.

Το φυσικό περιβάλλον αφορά τον χώρο του σχολείου, όπως είναι το κτίριο, η ύπαρξη προαύλιου, κήπων, και γκράφιτι (Waters, Cross & Shaw, 2010). Ο Berman (2018) βρήκε πως οι συνθήκες των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου, το φυσικό περιβάλλον και η κοινωνία, συνδέονται με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, η επίδοση ήταν μειωμένη, όταν οι μαθητές φοιτούσαν σε σχολικό κτίριο που βρισκόταν σε άσχημη κατάσταση και οι τάξεις ήταν ημιτελείς με ανεπαρκή αερισμό. Επιπλέον, την επίδοση φάνηκε πως επηρέασαν και οι συχνές απουσίες των μαθητών, οι οποίες συνδέθηκαν και την υψηλή εγκληματικότητα στην τοπική κοινωνία. Τέλος, με τις συχνές απουσίες των μαθητών συσχετίστηκε και η μόλυνση του αέρα στην περιοχή. Βέβαια, σε έρευνα του Maxwell (2016) για την ακαδημαϊκή επιτυχία, φάνηκε πως δεν επιδρά άμεσα το φυσικό περιβάλλον στην

ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, αλλά υπάρχει διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος και της τακτικής παρακολούθησης των μαθημάτων στο σχολείο.

Μία από τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος που έχει ερευνηθεί αρκετά είναι αυτή της σχολικής σύνδεσης. Η σχολική σύνδεση σχετίζεται –μεταξύ άλλων- με την επιθυμία του μαθητή να μεταβεί στο σχολείο και με το επίπεδο επίτευξης των υποχρεώσεων του στο σχολείο. Σε μελέτη των Wang & Holcombe (2010) ερευνήθηκε η σημασία των σχολικών εμπειριών των μαθητών για την ενίσχυση της σχολικής δέσμευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν τη θετική σχέση των μαθητών με το σχολείο, προσφέροντάς τους θετικούς και αποτελεσματικούς επαίνους. Παράλληλα, διαφαίνεται ως σημαντική η αποφυγή, από μεριάς εκπαιδευτικών, της άσκησης πίεσης για σωστές απαντήσεις και υψηλούς βαθμούς. Οι Fernández-Zabala, Goni, Camino & Zulaika (2016), έδειξαν σε μελέτη τους πως τα κορίτσια εμφανίζουν πιο υψηλά ποσοστά στις μετρήσεις της σχολικής δέσμευσης, και πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική σύνδεση των εφήβων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Gettlinger & Stoiber (2009), η χρήση εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως η ομαδική επίλυση προβλημάτων, η συνεργατικότητα και η συζήτηση, είναι ικανές, όχι μόνο να διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να αυξήσουν τη δέσμευση των μαθητών στην πράξη, μειώνοντας παράλληλα τις διασπαστικές συμπεριφορές τους.

Οι διάφορες διαστάσεις του θετικού σχολικού κλίματος έχουν συσχετιστεί –μεταξύ άλλων- με την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων στους μαθητές, και με την επικράτηση συναισθημάτων εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Cohen, et al., 2009), με την καλύτερη σχολική επίδοση (Gettlinger & Stoiber, 2009. Bear, Gaskins, Blank & Chen, 2011), και με την αίσθηση δέσμευσης όλων των μελών –μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και κοινωνίας- στο σχολείο και τις διαδικασίες

του, προωθώντας έτσι την ανάπτυξη και τη μάθηση (Cavirini, Chianese, Bocch & Dozza, 2015).

Από την άλλη μεριά, σε σχολεία με αρνητικό σχολικό κλίμα, φαίνεται πως χρησιμοποιούνται μέθοδοι πειθαρχίας που αποκλείουν τους μαθητές (Mitchell & Bradshaw, 2013), πως είναι αυξημένη η συχνότητα θυματοποίησης μαθητών μέσω διαδικτύου (VeigaSimao et al., 2017), αλλά και γενικότερα τα περιστατικά βίας στο σχολείο (Steffgen, Recchia, & Viechtbauer, 2013), ενώ θεωρείται πιθανότερη η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος στους μαθητές (La Salle, Peshak, McCoach, Polk & Evanovich, 2018).

Στην έρευνα για το σχολικό κλίμα έχει δοθεί σημασία και σε άλλους παράγοντες, όπως είναι ο χαρακτήρας και η πολιτισμική αποδοχή (La Salle & Meyers, 2014). Η διάσταση του χαρακτήρα σχετίζεται με χαρακτηριστικά προσωπικότητας, παραδείγματος χάριν με την ευγένεια, την ειλικρίνεια, την αλληλεγγύη και την ανοιχτότητα σε διαφορετικές απόψεις και ιδέες. Σύμφωνα με το μοντέλο των πέντε παραγόντων για την προσωπικότητα, υπάρχουν πέντε βασικοί παράγοντες οι οποίοι περιλαμβάνουν τα διάφορα χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Αυτοί είναι ο νευρωτισμός, η εξωστρέφεια, η πνευματική διαθεσιμότητα, η καλή προαίρεση/συνεργατικότητα και η ευσυνειδησία (Pervin & John, 2001). Σε έρευνες για την πιθανή σύνδεση στοιχείων του χαρακτήρα με το σχολικό κλίμα, έχει βρεθεί πως η ευσυνειδησία παρουσιάζει ισχυρή σύνδεση με τον περιβαλλοντικό έλεγχο. Πιο αναλυτικά, το άτομο που περιγράφει υψηλή ευσυνειδησία στον εαυτό του, φαίνεται να επιδεικνύει περισσότερη επιμονή στους στόχους που θέτει και να έχει πιο θετικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα (Hill, 2013).

Η διάσταση της πολιτισμικής αποδοχής αφορά στην αντιμετώπιση των μαθητών που διαφοροποιούνται για κάποιο λόγο, συμπεριλαμβανομένης της εμφάνισης, των μαθησιακών ικανοτήτων ή της καταγωγής (La Salle & Meyers, 2014). Παράγοντες, όπως η χώρα γέννησης του μαθητή ή των γονέων του, έχουν παρουσιάσει κάποια

συσχέτιση με την αντίληψη του μαθητή για το σχολικό κλίμα ή κάποιες διαστάσεις αυτού. Ειδικότερα, μη γηγενείς μαθητές περιγράφουν λιγότερη αίσθηση ασφάλειας στο σχολείο και πιο χαμηλή συμφωνία με την επικρατούσα τάξη και πειθαρχία. Επιπλέον, η γέννηση ενός γονέα σε άλλη χώρα περιλαμβάνεται σε παράγοντες, οι οποίοι δύνανται να προβλέψουν τις αρνητικές αντιλήψεις των μαθητών για την ασφάλεια, την τάξη και την πειθαρχία (Fan, Williams & Corkin, 2011).

Ψυχοκοινωνική προσαρμογή εφήβων

Σε ανασκόπηση ευρωπαϊκών ερευνών που πραγματοποίησε ο Schulte-Korne (2016), εξήχθη το συμπέρασμα πως ένα στα δέκα παιδιά και έφηβοι παρουσιάζουν κάποια δυσκολία ψυχικής υγείας. Σε αντίστοιχη έρευνα με εφήβους στην Ελλάδα, με τη χρήση αξιολογήσεων από γονείς και εκπαιδευτικούς, βρέθηκαν υψηλά ποσοστά προβλημάτων υπερκινητικότητας, συμπεριφοράς και προβλημάτων με συνομηλίκους, στα αγόρια, ενώ στα κορίτσια, παρατηρήθηκαν υψηλά ποσοστά σε συναισθηματικά προβλήματα (Bibou-Nakou, Markos, Padeliadu, Chatzilampou & Ververidou, 2019). Τα προβλήματα αυτά επηρεάζουν την προσαρμογή των εφήβων σε πολλαπλούς τομείς της ζωής τους.

Πτυχές της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Σημαντικοί τομείς προσαρμογής, κατά την εφηβεία, θεωρούνται η ενδοπροσωπική προσαρμογή, η οποία αφορά στα συναισθήματα και τις σκέψεις του εφήβου και η διαπροσωπική, που αφορά στις σχέσεις του με άλλα πρόσωπα. Πτυχές της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, σύμφωνα με τους O’Neal & Cotton (2016), αποτελούν τα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους, οι φιλικές σχέσεις και η αίσθηση του ανήκειν. Τυχόν προβλήματα σε αυτούς τους τομείς δυσκολεύουν τους εφήβους στην ανάπτυξη και την προσαρμογή τους, ωστόσο είναι σημαντικό να ανακαλύπτονται και τα θετικά στοιχεία κάθε εφήβου, ώστε να ενδυναμωθούν και να συνδράμουν στην βελτίωση των συνθηκών της ζωής του. Οι δυσκολίες προσαρμογής του εφήβου χαρακτηρίζονται, συνήθως, ως προσωρινές και

ρευστές, δίνοντας –με αυτόν τον τρόπο- στον έφηβο και το περιβάλλον του τη δυνατότητα για αλλαγή (Γαλανάκη, 2011).

Στη βιβλιογραφία, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην εφηβεία συνδέεται συχνά με την αξιολόγηση των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων συμπτωμάτων, όπου διαφαίνεται μία σύνδεση των διαταραχών συναισθήματος με το γυναικείο φύλο και των προβλημάτων συμπεριφοράς με το ανδρικό (Rueth et al., 2018). Σύνδεση υφίσταται και με την «προκοινωνική συμπεριφορά», έναν όρο που αναφέρεται στην «εκούσια συμπεριφορά κάποιου, προς όφελος κάποιου άλλου» (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, σελ. 646, όπως αναφέρεται στον Rueth, et al., 2018). Μάλιστα, το στοιχείο αυτό παρουσιάζεται σε υψηλότερα ποσοστά στα κορίτσια, σε σύγκριση με τα αγόρια (Bibou-Nakou et al., 2019)

Θετική και μη ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Συχνά, κατά την περίοδο της εφηβείας, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή ορίζεται μέσω της αντίστοιχης σχολικής, η οποία αποτελεί ένδειξη κοινωνικής και προσωπικής προσαρμογής (Rodríguez-Fernández et al., 2016). Η θετική προσαρμογή έχει θεωρηθεί σημαντικός προστατευτικός παράγοντας, ενώ οι ερευνητές του χώρου, φαίνεται πως ενδιαφέρονται ιδιαίτερα και για παράγοντες επικινδυνότητας, οι οποίοι επιδρούν αρνητικά στην προσαρμογή των εφήβων, όπως είναι η χρήση ουσιών και η αντικοινωνική συμπεριφορά (Sbicigo & Dell' Aglio, 2013).

Με την ελλιπή ψυχοκοινωνική προσαρμογή συνδέονται οι διάφορες συναισθηματικές διαταραχές, όπως είναι το κοινωνικό άγχος, το οποίο –με τη σειρά του- συνδέεται με χαμηλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή μέσα και έξω από το σχολείο (Ooi, Nocita, Coplan, Zhu & Rose-Krasnor, 2017). Με τις δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή έχουν συσχετιστεί και τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία εμφανίζονται όλο και περισσότερο στις περιγραφές των εφήβων, καθώς μεγαλώνουν (Way, Reddy & Rhodes, 2007). Επιπλέον, έχει βρεθεί πως τα

προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν έναν παράγοντα που συμβάλλει στην πρόβλεψη δυσκολιών στην ψυχολογική προσαρμογή (Wang & Degol, 2016).

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή είναι εφικτό να ενισχυθεί από την ύπαρξη θετικών προσδοκιών και αυτό-αποτελεσματικότητας, στοιχεία που εμφανίζουν αρνητική σχέση με τα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους (O’Neal & Cotton, 2016). Η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω προγραμμάτων σε σχολεία, τα οποία προάγουν την κοινωνική και συναισθηματική ευεξία (Weare, 2015) ή που συνδυάζουν σωματική άσκηση και θεωρητικά μαθήματα για την επικοινωνία (Kliziene, Klizas, Cizauskas & Sipaviciene, 2018).

Στην Ελλάδα έχει αναπτυχθεί ένα μοντέλο παρέμβασης για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ευεξίας. Το μοντέλο αυτό αναπτύσσεται σε 4 φάσεις, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αφορούν στην αξιολόγηση αναγκών, στη δημιουργία βάσης εμπειρικών δεδομένων, στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης. Σκοπός των προγραμμάτων είναι η ψυχοκοινωνική, μαθησιακή και συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών, σε πλαίσια όπως το σχολικό (Χατζηχρήστου, 2015).

Πλαίσια που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Οι σχέσεις και τα πλαίσια που βρίσκονται πιο κοντά στο άτομο, όπως η οικογένεια και το σχολείο, φαίνεται πως επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική του προσαρμογή. Βέβαια, το γεγονός αυτό δεν υποδηλώνει μία σχέση αιτιότητας αποκλειστικά ανάμεσα στις επιδράσεις των πλαισίων και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως στη σχέση αυτή επιδρούν και άλλοι παράγοντες, όπως είναι η ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου και η αυτοαντίληψή του. Επιπλέον, άμεση συσχέτιση με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή παρουσιάζουν και στοιχεία, όπως η κοινωνική υποστήριξη από ενήλικες –εκπαιδευτικούς και γονείς, αλλά και από συνομηλίκους. Δηλαδή, όταν υπάρχει κοινωνική υποστήριξη, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου διευκολύνεται (Rodríguez-Fernández et al., 2016).

Η προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο σχετίζεται, επιπλέον, με την κοινωνική συμπεριφορά, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με τις κοινωνικές δεξιότητες. Οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν σε μαθημένες συμπεριφορές που τα άτομα χρησιμοποιούν σε κατάλληλες συνθήκες. Οι δεξιότητες αυτές ενισχύουν την αποτελεσματική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, όντας με αυτόν τον τρόπο ιδιαιτέρως χρήσιμες για τη θετική ψυχοκοινωνική του προσαρμογή (Χατζηχρήστου, 2004).

Οι μαθητές που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου εξαιτίας της συμπεριφοράς τους – επειδή, για παράδειγμα, εκδηλώνουν βίαιη συμπεριφορά, επιδεικνύουν συχνά δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Είναι πιθανό, δηλαδή, να μην ακολουθούν τους κανόνες της τάξης ή τις οδηγίες των εκπαιδευτικών ή/και να μην μπορούν να επιλύσουν συγκρούσεις με συνομηλίκους τους. Τα στοιχεία αυτά επιδρούν με αρνητικό τρόπο στη σχολική προσαρμογή τους και τη γενικότερη εκπαιδευτική τους επιτυχία (Linan-Thompson & Vaughn, 2010).

Σε έρευνα για στοιχεία των γονέων που πιθανόν να επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων, βρέθηκε πως η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα των γονέων συνδέεται με την καλύτερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή των έφηβων τέκνων τους, και κυρίως των κοριτσιών. Ταυτόχρονα, οι έφηβοι αυτοί δεν παρουσιάζουν έντονα προβλήματα συμπεριφοράς ή καταθλιπτικά συμπτώματα και διατηρούν καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς τους. Τα αντίθετα αποτελέσματα ισχύουν για εφήβους με γονείς χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας (Steca, Bassi, Caprara & DelleFave, 2011). Επιπλέον, οι έφηβοι που περιγράφουν ότι έχουν θετική σχέση με τους γονείς τους, εμφανίζονται ως περισσότερο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους στο σχολείο, εύρημα που υποδεικνύει πως τα σημαντικά πλαίσια στη ζωή του ατόμου αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Μάλιστα, οι αντιλήψεις των εφήβων, και όχι των γονέων, είναι που διατηρούν το σημαντικότερο

ρόλο στην υποκειμενική αίσθηση ευεξίας. Ειδικά η αντίληψη των εφήβων για τη σχέση τους με τη μητέρα, συνδέεται με την γενικότερη ικανοποίηση από τη ζωή τους. Πιο συγκεκριμένα, όταν η σχέση με τη μητέρα περιγράφεται ως καλή, οι έφηβοι περιγράφουν περισσότερη ικανοποίηση από τη ζωή τους (Lampropoulou, 2018).

Στις σημαντικές σχέσεις με ενήλικες περιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί. Ειδικά σε μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής ή συμπεριφοράς, διαφαίνεται μία σαφής θετική επίδραση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές, που διατηρούν θετική σχέση με κάποιον εκπαιδευτικό, εμφανίζονται να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, βελτιωμένη κοινωνική επάρκεια και άνοδο στο μέσο όρο της επίδοσης στο σχολείο (Doll, LeClair & Kurien, 2009).

Όσον αφορά στους συνομηλίκους, κατέχουν ένα σημαντικό ρόλο στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων, αφού οι θετικές συναισθηματικές μνήμες των εφήβων από τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, έχουν συνδεθεί με την καλύτερη προσαρμογή τους αργότερα (Cunha, 2017), ενώ από τους συνομηλίκους ιδιαίτερα οι φίλοι εμφανίζονται σε πολλές μελέτες με εφήβους να διατηρούν υψηλή θέση στα πρόσωπα υποστήριξης (Hatzichristou, Issari & Yfanti, 2016). Μάλιστα, η δέσμευση των εφήβων στη σχέση, από την ηλικία των 16 ετών, φάνηκε να έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση μεγαλύτερης αίσθησης ασφάλειας και εμπιστοσύνης σε μελλοντικές, φιλικές σχέσεις (Alonso-Stuyck et al., 2018).

Την περίοδο της εφηβείας κάνουν την εμφάνισή τους και οι ρομαντικές σχέσεις. Η διαφορά τους από τις φιλικές σχέσεις, έγκειται στην έλξη και τη σεξουαλική επιθυμία που νιώθουν τα δύο μέρη. Οι ρομαντικές σχέσεις στην εφηβεία δείχνουν να αποτελούν πηγή στήριξης και πεδίο βίωσης θετικών συναισθημάτων, ωστόσο σε εφήβους που εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές, όπως είναι η χρήση ουσιών, φαίνεται πως υπάρχει υψηλότερη εμπλοκή σε ρομαντικές σχέσεις, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Γενικότερα όμως, παρουσιάζεται μία θετική επίδραση των

ρομαντικών σχέσεων στην προσαρμογή αργότερα, στην ενήλικη ζωή (Furman & Collibee, 2014).

Ιδιαίτερη κατηγορία αποτελούν οι έφηβοι που διαμένουν σε άλλη χώρα, από αυτήν της καταγωγής τους. Πέρα από την επίτευξη των αναπτυξιακών ορόσημων της εφηβείας, αναμένεται από τους εφήβους να προσαρμοστούν με επιτυχία και στις συνθήκες της νέας χώρας. Για μερικούς εφήβους μειονοτήτων δημιουργούνται δυσκολίες καθώς οι ίδιοι προσπαθούν να συνδυάσουν τις πεποιθήσεις που προέρχονται από την οικογένεια καταγωγής τους με αυτές του σχολείου και των συνομηλίκων της χώρας εγκατάστασης. Όταν τα δύο πλαίσια έχουν έντονες διαφορές, οι έφηβοι βιώνουν συγκρούσεις, οι οποίες μπορεί να καταλήξουν –σε συσχέτιση και με άλλους παράγοντες- στην ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας (Wilmshurst, 2011). Συνήθως, οι γηγενείς μαθητές περιγράφουν πιο θετικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα σε σύγκριση με μαθητές που προέρχονται από άλλη χώρα. Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί πως όσο μεγαλύτερη εθνική διαφορετικότητα υπάρχει σε ένα σχολείο, τόσο οι αντιλήψεις των μαθητών συνολικά για το θετικό σχολικό κλίμα μειώνονται. Ωστόσο, στις περιπτώσεις που υπάρχει θετική μακροπρόθεσμη προσαρμογή στη χώρα εγκατάστασης, υπάρχει συσχέτιση με θετική επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων και με καλύτερη προσαρμογή στη νέα χώρα (Motti-Stefanidi, 2012. Parris, Rocha Neves & La Salle, 2018).

Συσχέτιση Σχολικού Κλίματος και Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής

Στη βιβλιογραφία, θεωρούνται σημαντικές οι αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα βασικά πλαίσια της ζωής του εφήβου, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο και η ευρύτερη κοινωνία (Sbicigo & Dell' Aglio, 2013). Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην εφηβεία έχει συνδεθεί από ερευνητές με τη σχολική προσαρμογή (ή σχολική εμπλοκή), καθώς και με άλλους παράγοντες, όπως είναι η υποκειμενική ψυχική ευεξία, μία πολυπαραγοντική έννοια η οποία αφορά στην προσαρμογή του

ατόμου στις συνεχόμενες αλλαγές των συνθηκών της ζωής του και στη θετική ψυχολογική λειτουργικότητα (Gomez, 2012). Φαίνεται, λοιπόν, πως η προσαρμογή κάθε εφήβου σε προσωπικό και σχολικό επίπεδο, σχετίζεται με τη γενικότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του (Rodríguez-Fernández et al., 2016). Για παράδειγμα, σε έρευνα της LaSalle (2018), φάνηκε πως η χαμηλή βαθμολογία στις αντιλήψεις των μαθητών όσον αφορά στο σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο ή στην τάξη τους συνδέεται με την αυξημένη πιθανότητα εκδήλωσης συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων.

Οι Aldridge & McChesney (2018), πραγματοποίησαν συστηματική αξιολόγηση 48 μελετών σχετικά με το σχολικό κλίμα, την ψυχική υγεία και την ψυχική ευεξία των εφήβων, υποθέτοντας πως η εκπαίδευση είναι το κλειδί για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των εφήβων, στοιχείο που διαπιστώθηκε από τη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, επιβεβαιώθηκε η σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος στην επίδραση που ασκεί στην ψυχική υγεία των εφήβων και τέθηκε ως αναγκαία η ενίσχυσή του στα σχολικά πλαίσια. Σε άλλη έρευνα, τα συναισθηματικά προβλήματα και οι δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, εμφανίστηκαν να αποτελούν παράγοντες επικινδυνότητας για την εμφάνιση χαμηλής επίδοσης σε έφηβους μαθητές (Ooi et al., 2017), ενώ σε μελέτη σχετικά με τη συναισθηματική και συμπεριφορική λειτουργικότητα, φάνηκε πως οι νέοι έφηβοι βιώνουν τα προβλήματα σε μικρότερη ένταση, σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους εφήβους, ίσως γιατί η γνωστική τους ανάπτυξη δεν είναι ακόμη πλήρως ολοκληρωμένη (Roy, Veenstra & Clench-Aas, 2008).

Το σύγχρονο σχολείο δεν προσφέρει μόνο σημαντικές κατευθύνσεις στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών, αλλά παράλληλα αποτελεί πλαίσιο ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών βελτιώνει τη συναισθηματική τους ανθεκτικότητα και αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για την εκδήλωση επικίνδυνων συμπεριφορών (Denny et

al., 2011). Για το λόγο αυτό προτείνεται η ενίσχυση του σχολικού κλίματος, ώστε το περιβάλλον να συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη θετική ανάπτυξη (Merrell, Levitt & Gueldner, 2010).

Ερευνητικοί Στόχοι και Υποθέσεις

Οι σύγχρονες τάσεις στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας προκρίνουν την ανάγκη θεώρησης του σχολείου, όχι μόνο ως πλαισίου ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, αλλά και ως πλαισίου αναγνώρισης και κάλυψης των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τη σημασία των θετικών αντιλήψεων για το σχολικό κλίμα και το ρόλο του σχολείου στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων μαθητών. Ωστόσο οι μελέτες που εξετάζουν τη δυνατότητα πρόβλεψης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από δημογραφικούς παράγοντες και παράγοντες του σχολικού κλίματος είναι περιορισμένες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν αρκετά ευρήματα.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να μελετήσει τις αντιλήψεις εφήβων μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου για το σχολικό κλίμα και την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή σε συσχέτιση με δημογραφικούς παράγοντες και να αναδείξει τη δυνατότητα πρόβλεψης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από τους υπόλοιπους παράγοντες της έρευνας. Πιο αναλυτικά, οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν προς μελέτη στην παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

1. Αναμένεται η εμφάνιση διαφοροποίησης ως προς το φύλο, στις αντιλήψεις των μαθητών για παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.
2. Αναμένεται η εμφάνιση διαφοροποίησης ως προς το φύλο, στους παράγοντες του σχολικού κλίματος.
3. Αναμένεται οι έφηβοι μεγαλύτερης ηλικίας να έχουν υψηλότερους μέσους όρους στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

4. Αναμένεται οι έφηβοι μικρότερης ηλικίας να έχουν υψηλότερους μέσους όρους στους παράγοντες του σχολικού κλίματος.
5. Αναμένεται η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στη μεταβλητή σχολική επίδοση, τους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών και τις αντιλήψεις των μαθητών για παράγοντες του σχολικού κλίματος.
6. Αναμένεται η δυνατότητα πρόβλεψης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από δημογραφικούς παράγοντες και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 283 μαθητές, από 2 Γυμνάσια και 2 Λύκεια της περιοχής των Αθηνών, τα οποία επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Οι 137 (48,4%) από τους συμμετέχοντες ήταν αγόρια και 146 (51,6%) ήταν κορίτσια (βλ. Πίνακα 1). Αναφορικά με την ηλικία των μαθητών 75 (26,5%) ήταν 13 ετών, 66 (23,3%) ήταν 14 ετών, 59 (20,8%) ήταν 16 ετών και 83 (29,3%) ήταν 17 ετών. Στην έρευνα συμμετείχαν 141 (49,8%) μαθητές που φοιτούσαν σε γυμνάσια και 142 (50,2%) μαθητές που φοιτούσαν σε λύκεια (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1

Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές) του δείγματος (N=283) ως προς το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων

Φύλο	Ηλικία				Σύνολο
	13	14	16	17	
Κορίτσια	50(17,7%)	21(7,4%)	31(11%)	44(15,5%)	146(51,6%)
Αγόρια	25(8,8%)	45(15,9%)	28(9,9%)	39(13,8%)	137(48,4%)
Σύνολο	75(26,5%)	66(23,3%)	59(20,8%)	83(29,3%)	283(100%)

Αναφορικά με την ηλικία των μαθητών 75 (26,5%) ήταν 13 ετών, 66 (23,3%) ήταν 14 ετών, 59 (20,8%) ήταν 16 ετών και 83 (29,3%) ήταν 17 ετών. Στην έρευνα συμμετείχαν 141 (49,8%) μαθητές που φοιτούσαν σε γυμνάσια και 142 (50,2%) μαθητές που φοιτούσαν σε λύκεια.

Σε 257 (90,8%) μαθητές η καταγωγή ήταν από την Ελλάδα και σε 25 (8,8%) μαθητές η καταγωγή ήταν από άλλη χώρα. Στην ομάδα των εφήβων που δήλωσαν άλλη καταγωγή, οι 24 (96%) ανέφεραν ότι έχουν αλβανική καταγωγή και 1 (4%) ότι έχει γερμανική καταγωγή. Αναφορικά με τη χώρα γέννησης, 274 (96,8%) έφηβοι

ανέφεραν ότι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ενώ 9 (3,2%) ανέφεραν ότι έχουν γεννηθεί σε χώρα του εξωτερικού. Στην ομάδα των μαθητών που δήλωσαν άλλη χώρα γέννησης 2 (22,2%) είχαν γεννηθεί στη Σερβία, 3 (33,3%) στην Αλβανία, 2 (22,2%) στη Γερμανία, 1 (11,1%) στην Αραβία και 1 (11,1%) στη Ρωσία.

Αναφορικά με την χώρα γέννησης του πατέρα, σε 234 (82,7%) συμμετέχοντες ο πατέρας είχε γεννηθεί στην Ελλάδα και σε 49 (17,3%) σε άλλη χώρα. Ειδικότερα, στην ομάδα των ατόμων που ο πατέρας είχε γεννηθεί σε χώρα του εξωτερικού σε 38 (77,6%) συμμετέχοντες, ο πατέρας είχε γεννηθεί στην Αλβανία, σε 3 (6,1%) στη Γερμανία, σε 2 (4,1%) στη Ρωσία, σε 1 (2%) στη Σερβία, σε 1 (2%) στην Αραβία, σε 1 (2%) στον Καναδά και σε 1 (2%) στην Ισπανία. Αναφορικά με την χώρα γέννησης της μητέρας, σε 233 (82,3%) συμμετέχοντες η μητέρα είχε γεννηθεί στην Ελλάδα και σε 50 (17,7%) σε άλλη χώρα. Ειδικότερα, στην ομάδα των ατόμων που η μητέρα είχε γεννηθεί σε χώρα του εξωτερικού σε 40 (80%) συμμετέχοντες η μητέρα είχε γεννηθεί στην Αλβανία, σε 3 (6%) στη Γερμανία, σε 2 (4%) στην Κύπρο, σε 1 (2%) στη Σερβία, σε 1 (2%) στη Ρουμανία, σε 1 (2%) στη Ρωσία, σε 1 (2%) στην Αφρική, σε 1 (2%) στην Τουρκία.

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, σε 6 (2,1%) μαθητές ο πατέρας είχε ολοκληρώσει το δημοτικό, σε 24 (8,5%) είχε ολοκληρώσει το γυμνάσιο, σε 74 (26,1%) είχε ολοκληρώσει το λύκειο σε 64 (22,6%) ήταν απόφοιτος ΑΤΕΙ και σε 115 (40,6%) απόφοιτος ΑΕΙ. Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, σε 4 (1,4%) μαθητές η μητέρα είχε ολοκληρώσει το δημοτικό, σε 16 (5,7%) είχε ολοκληρώσει το γυμνάσιο, σε 75 (26,5%) είχε ολοκληρώσει το λύκειο σε 67 (23,7%) ήταν απόφοιτη ΑΤΕΙ και σε 121 (42,8%) απόφοιτη ΑΕΙ (βλ Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές) του δείγματος (N=283) ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων	Πατέρας		Μητέρα	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Δημοτικό	6	2,1	4	1,4
Γυμνάσιο	24	8,5	16	5,7
Λύκειο	74	26,1	75	26,5
ΑΤΕΙ	64	22,6	67	23,7
ΑΕΙ	115	40,6	121	42,8
Σύνολο	283	100	283	100

Αναφορικά με την απασχόληση των γονέων σε 267 (94,3%) συμμετέχοντες οι πατέρες εργάζονταν και σε 16 (5,7%) οι πατέρες δεν εργάζονταν. Σε 234 (82,7%) συμμετέχοντες οι μητέρες εργάζονταν και σε 49 (17,3%) δεν εργάζονταν. Αναφορικά με το επάγγελμα των γονέων σε 52 (18,4%) συμμετέχοντες οι πατέρες ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, σε 120 (42,4%) ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι, σε 91 (34,1%) ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες, σε 4 (1,5%) ήταν συνταξιούχοι ενώ υπήρχαν και 16 απούσες τιμές. Σε 61 (21,6%) συμμετέχοντες οι μητέρες ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, σε 119 (42,0%) ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι, σε 44 (15,5%) ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες, σε 4 (1,7%) ήταν συνταξιούχοι, σε 8 (3,4) η απασχόλησή τους ήταν οικιακά, ενώ υπήρχαν και 47 απούσες τιμές (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3

Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές) του δείγματος ως προς το επάγγελμα των γονέων

Επάγγελμα γονέων	Πατέρας		Μητέρα	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Δημόσιος υπάλληλος	52	19,5	61	25,8
Ιδιωτικός υπάλληλος	120	44,9	119	50,4
Ελεύθερος επαγγελματίας	91	34,1	44	18,6
Οικιακά	0	0,0	8	3,4
Συνταξιούχος	4	1,4	4	1,7

Αναφορικά με το διάστημα ανεργίας των γονέων, στην ομάδα των συμμετεχόντων που οι πατέρες δεν εργάζονταν σε 2 (13,3%) συμμετέχοντες ο πατέρας ήταν άνεργος για διάστημα έως 6 μηνών, σε 3 (20%) για διάστημα 7 μηνών έως 1 έτους, σε 1 (6,7%) για διάστημα 1 έτους έως 2 ετών και σε 9 (60%) για διάστημα άνω των δύο ετών. Στην ομάδα των συμμετεχόντων που οι μητέρες δεν εργάζονταν σε 5 (10,6%) συμμετέχοντες η μητέρα ήταν άνεργη για διάστημα έως 6 μηνών, σε 3 (6,4%) για διάστημα 7 μηνών έως 1 έτους, σε 9 (19,1%) για διάστημα 1 έτους έως 2 ετών και σε 30 (63,8%) για διάστημα άνω των δύο ετών.

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, σε 245 (86,6%) μαθητές οι γονείς ήταν έγγαμοι, σε 34 (12%) ήταν χωρισμένοι/διαζευγμένοι, σε 2 (0,7%) είχε λάβει χώρα δεύτερος γάμος του πατέρα, σε 1 (0,4%) είχε λάβει χώρα δεύτερος γάμος μητέρας και σε 1 (0,4%) συμμετέχοντα ο πατέρας είχε πεθάνει. Αναφορικά με τα έτη από το διαζύγιο, τα έτη ήταν από 1 έως 15 με μέση τιμή τα 6,53 έτη (Τ.Α.=4,22).

Στην ομάδα των συμμετεχόντων που δεν διέμεναν με τους δύο γονείς 27 (93,1) συμμετέχοντες διέμεναν με τη μητέρα και 2 (6,9%) διέμεναν με τον πατέρα.

Αναφορικά με την ύπαρξη αδερφών στη οικογένεια 245 (86,6%) συμμετέχοντες ανέφεραν ότι είχαν αδέρφια. Στην ομάδα των συμμετεχόντων που ανέφεραν ότι είχαν αδέρφια, 186 (75,6%) ανέφεραν ότι είχαν 1 αδελφό/ή, 51 (20,7%) ανέφεραν ότι είχαν 2 αδέρφια, 4 (1,6%) ανέφεραν ότι είχαν 3 αδέρφια, 3 (1,2%) ανέφεραν ότι είχαν 4 αδέρφια και 2 (0,8%) ότι είχαν 5 αδέρφια.

Ως προς τη γενική σχολική επίδοση των συμμετεχόντων, 24 (8,5%) ανέφεραν ότι βρίσκονταν στην κατηγορία 10–13 (όχι καλά), 135 (47,9%) στην κατηγορία 14–17 (καλά) και 123 (43,6%) στην κατηγορία 18–20 (άριστα) (βλ. Πίνακα 4).

Αναφορικά με τον βαθμό στη γλώσσα, 37 (13,1 %) ανέφεραν ότι βρίσκονταν στην κατηγορία 10–13 (όχι καλά), 161 (57,1%) στην κατηγορία 14–17 (καλά) και 84 (29,8 %) στην κατηγορία 18–20 (άριστα) (βλ. Πίνακα 4). Αναφορικά με τον βαθμό στα μαθηματικά, 40 (14,2 %) ανέφεραν ότι βρίσκονταν στην κατηγορία 10–13 (όχι καλά), 132 (46,8%) στην κατηγορία 14–17 (καλά) και 110 (39 %) στην κατηγορία 18–20 (άριστα) (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4

Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες και σχετικές) του δείγματος ως προς την επίδοση των μαθητών στο γενικό βαθμό, στη γλώσσα και στα μαθηματικά

Σχολική επίδοση	Γενικός βαθμός		Γλώσσα		Μαθηματικά	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
10-13 Όχι καλά	24	8,5	37	13,1	40	14,2
14-17 Καλά	135	47,9	161	57,1	132	46,8
18-20 Άριστα	123	43,6	84	29,8	110	39,0

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ Questionnaire, Goodman, 2005) και το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του Σχολικού Κλίματος (Georgia Elementary School Climate Survey (GESCS), La Salle & Meyers, 2014).

Η κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire). Η κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Sdq-Hel) είναι ένα ανιχνευτικό εργαλείο παραγόντων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και συμπεριφοριστικών χαρακτηριστικών για παιδιά και εφήβους 4-17 χρονών. Το συμπληρώνουν γονείς και εκπαιδευτικοί αλλά υπάρχει και έκδοση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς για εφήβους.

Η έκδοση της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι αυτή της αυτοαναφοράς, που συμπληρώνεται από παιδιά και εφήβους ηλικίας 11-17 χρονών, όπως μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους Giannakopoulos, Tzavara, Dimitrakaki, Ravens-Sieberer & Tountas, το 2010. Το SDQ αποτελείται από 25 ερωτήσεις που απαντώνται με τη χρήση τρίβαθμης κλίμακας από το 1 («ισχύει») μέχρι το 3 («δεν ισχύει καθόλου»).

Η κλίμακα περιλαμβάνει πέντε επιμέρους παράγοντες. Οι τέσσερις από αυτούς αναφέρονται σε προβληματικές διαστάσεις της ενδο-προσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής (συναισθηματικές διαταραχές, υπερκινητικότητα/ διάσπαση προσοχής, διαταραχές διαγωγής και προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους, ενώ ο πέμπτος παράγοντας αναφέρεται στην επιθυμητή και κοινωνικά αποδεκτή διάσταση της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Οι απαντήσεις που αφορούν τον πέμπτο παράγοντα δεν προσμετρώνται στη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους Goodman, Meltzer & Bailey (1998) η προσθήκη της διάστασης της προκοινωνικής συμπεριφοράς βασίστηκε στην επιθυμία

των γονέων να περιγράφουν κάποιες από τις δυνατότητες των παιδιών τους και όχι μόνο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Οι Goodman, Meltzer & Bailey (1998) ανέφεραν υψηλά ποσοστά εγκυρότητας και αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha=0,80$, υψηλά ποσοστά συνάφειας ανάμεσα σε διαφορετικές πηγές άντλησης δεδομένων ($>0,70$) και μεγάλη σταθερότητα σε επαναληπτικές μετρήσεις μετά από διάστημα έξι μηνών.

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's α) για την κλίμακα ήταν: Διαταραχές συναισθήματος $\alpha=0,72$, Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής $\alpha=0,37$, Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής $\alpha=0,61$, Σχέσεις με τους ομηλικούς $\alpha=0,64$, Θετική κοινωνική συμπεριφορά $\alpha=0,52$, Συνολική κλίμακα $\alpha=0,71$ και Κοινωνική επίδραση $\alpha=0,94$. Οι δείκτες αυτοί κρίνονται ως ικανοποιητικοί, με εξαίρεση τον παράγοντα Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής, όπου ο δείκτης Cronbach's α ισούται με $0,37$. Ο δείκτης αυτός θεωρείται χαμηλός και είναι πιθανόν να αναδεικνύει κάποιο πρόβλημα με την εσωτερική συνέπεια των ερωτημάτων της κλίμακας.

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του Σχολικού Κλίματος. Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του σχολικού κλίματος κατασκευάστηκε το 2014 από το Υπουργείο Παιδείας της πολιτείας Georgia (Η.Π.Α.) σε συνεργασία με τη Δρ. Tamika La Salle, το University of Connecticut και τον Joel Meyers, Δρ. στο Georgia State University, το Κέντρο για τη Σχολική Ασφάλεια, το Σχολικό Κλίμα και την Διαχείριση Τάξης του Georgia State University (Η.Π.Α.). Στην Ελλάδα, το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε από το Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Το εργαλείο διερευνά τις αντιλήψεις μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου για το σχολικό κλίμα, είναι ανώνυμο και βασίζεται στις αυτοαναφορές. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 44 ερωτήματα και εξετάζει τις αντιλήψεις των μαθητών για 8 παράγοντες σχολικού κλίματος (με 36 ερωτήματα), αλλά και τις αντιλήψεις τους για

θέματα που σχετίζονται με την ψυχική τους υγεία (με 8 ερωτήματα), μέσα από δηλώσεις σε σχέση με το κατά πόσο έχουν βιώσει ορισμένα γεγονότα στη διάρκεια των τελευταίων 30 ημερών επιλέγοντας κάτι από τα παρακάτω: 1= καμία, 2= 1-2 ημέρες, 3= 6-9 ημέρες, 4= 10-19 ημέρες, 5= 20-29 ημέρες, 6= και τις 30 ημέρες .

Οι απαντήσεις για τους παράγοντες σχολικού κλίματος βαθμολογούνται σύμφωνα με μια τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 – 2 – 3 – 4) ως εξής:

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Μάλλον διαφωνώ, 3=Μάλλον συμφωνώ και 4=Συμφωνώ απόλυτα. Οι παράγοντες του σχολικού κλίματος είναι οι ακόλουθοι: Σχολική Σύνδεση που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5, Χαρακτήρας που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6, 7, 8, 9, 10, 11, Φυσικό Περιβάλλον που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 12, 13, 14, 15, Κοινωνική Υποστήριξη Ενηλίκων που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 16, 17, 18, 19, Κοινωνική Υποστήριξη Συνομηλίκων που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 20, 21, 22, Πολιτισμική Αποδοχή που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 23, 24, 25, 26, 27, Τάξη και Πειθαρχία που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 28, 29, 30, 31, 32 και Ασφάλεια που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 33, 34, 35, 36.

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η κλίμακα εμφάνισε τους εξής δείκτες εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's α): Σχολική σύνδεση $\alpha = 0,74$, Χαρακτήρας $\alpha = 0,74$, Φυσικό περιβάλλον $\alpha = 0,72$, Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων $\alpha = 0,84$, Κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων $\alpha = 0,51$, Πολιτισμική αποδοχή $\alpha = 0,71$, Τάξη και πειθαρχία $\alpha = 0,64$, Ασφάλεια $\alpha = 0,69$, Ψυχική υγεία $\alpha = 0,84$ και τέλος Συνολικός δείκτης σχολικού κλίματος $\alpha = 0,88$.

Ερωτηματολόγιο για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Το τελευταίο ερωτηματολόγιο, κατά σειρά χορήγησης, περιείχε ερωτήσεις για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και είχε σκοπό να συγκεντρώσει πληροφορίες για το φύλο, την ηλικία, την καταγωγή των μαθητών, τη σχολική επίδοση στο προηγούμενο εξάμηνο, καθώς και για στοιχεία της οικογένειας, όπως είναι η καταγωγή των γονέων, η οικογενειακή κατάσταση των γονέων, την ύπαρξη

άλλων παιδιών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμα και την εργασιακή κατάσταση των γονέων του δείγματος.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας εγκρίθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και στη συνέχεια χορηγήθηκαν κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο 2018, σε σχολεία της Αττικής. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκαν τυχαία, αφού πρωτίστως ενημερώθηκαν και με τη σειρά τους ενημέρωσαν τους γονείς των μαθητών για την διενέργεια της έρευνας. Η μέθοδος με την οποία επιλέχθηκαν τα άτομα του δείγματος ήταν η απλή τυχαία δειγματοληψία, ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Σε κάθε τμήμα δίνονταν οδηγίες από την ερευνήτρια για την ορθή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, αφού πρώτα επιβεβαιωνόταν η τήρηση της ανωνυμίας. Η ολοκλήρωση των εργαλείων δεν ξεπερνούσε τα 10 με 15 λεπτά.

Αποτελέσματα

Περιγραφικοί δείκτες

Στη συνέχεια παρατίθενται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τους παράγοντες του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών και του Ερωτηματολογίου αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Αναφορικά με το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών οι υψηλότερες τιμές ήταν για τον παράγοντα Θετική κοινωνική συμπεριφορά (Μ.Ο.= 7,45, Τ.Α. = 1,86) και οι χαμηλότερες για τον παράγοντα Σχέσεις με ομηλίκους (Μ.Ο. = 2,07, Τ.Α. = 1,98). Για τους παράγοντες του Σχολικού κλίματος οι υψηλότερες τιμές ήταν για τον παράγοντα Χαρακτήρας (Μ.Ο. = 3,52, Τ.Α. = 0,42) και οι χαμηλότερες για τον παράγοντα Ψυχική υγεία (Μ.Ο. = 1,69, Τ.Α. = 0,69) (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5

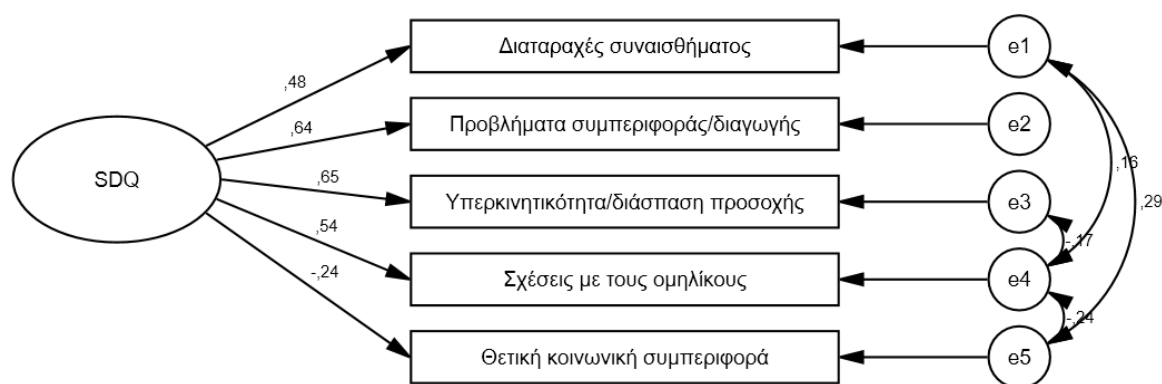
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών και το Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.

	M.O.	T.A.
Παράγοντες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ)		
Διαταραχές συναισθήματος	3,26	2,51
Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής	2,89	1,68
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	3,54	2,21
Σχέσεις με τους ομηλίκους	2,07	1,98
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	7,45	1,86
Συνολική κλίμακα SDQ	11,76	5,92
Κοινωνική επίδραση SDQ	5,86	5,35
Παράγοντες Σχολικού Κλίματος		
Σχολική Σύνδεση	2,72	0,63
Χαρακτήρας	3,52	0,42
Φυσικό Περιβάλλον	2,56	0,71
Κοινωνική Υποστήριξη Ενηλίκων	2,66	0,78
Κοινωνική Υποστήριξη Συνομηλίκων	3,34	0,54
Πολιτισμική Αποδοχή	2,63	0,67
Τάξη και Πειθαρχία	2,59	0,64
Ασφάλεια	1,86	0,67
Ψυχική Υγεία	1,69	0,69
Σχολικό κλίμα (συνολικά)	2,75	0,38

Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα SDQ

Διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα SDQ. Στο αρχικό μοντέλο έγιναν κάποιες προσθήκες συνδιακυμάνσεων, όπως προτάθηκαν από τους δείκτες τροποποίησης (Σχήμα 1). Η κλίμακα εμφάνισε ικανοποιητικούς δείκτες καλής προσαρμογής ($CMIN = 3,23$, $DF = 1$, $p < 0,072$, $CMIN/DF = 3,23$, $CFI = 0,99$,

$TLI = 0,90$, $GFI = 0,99$, $RMSEA = 0,089$ ($LO = 0,01$, $HI = 0,21$), $SRMR = 0,02$, $AIC = 31,23$.

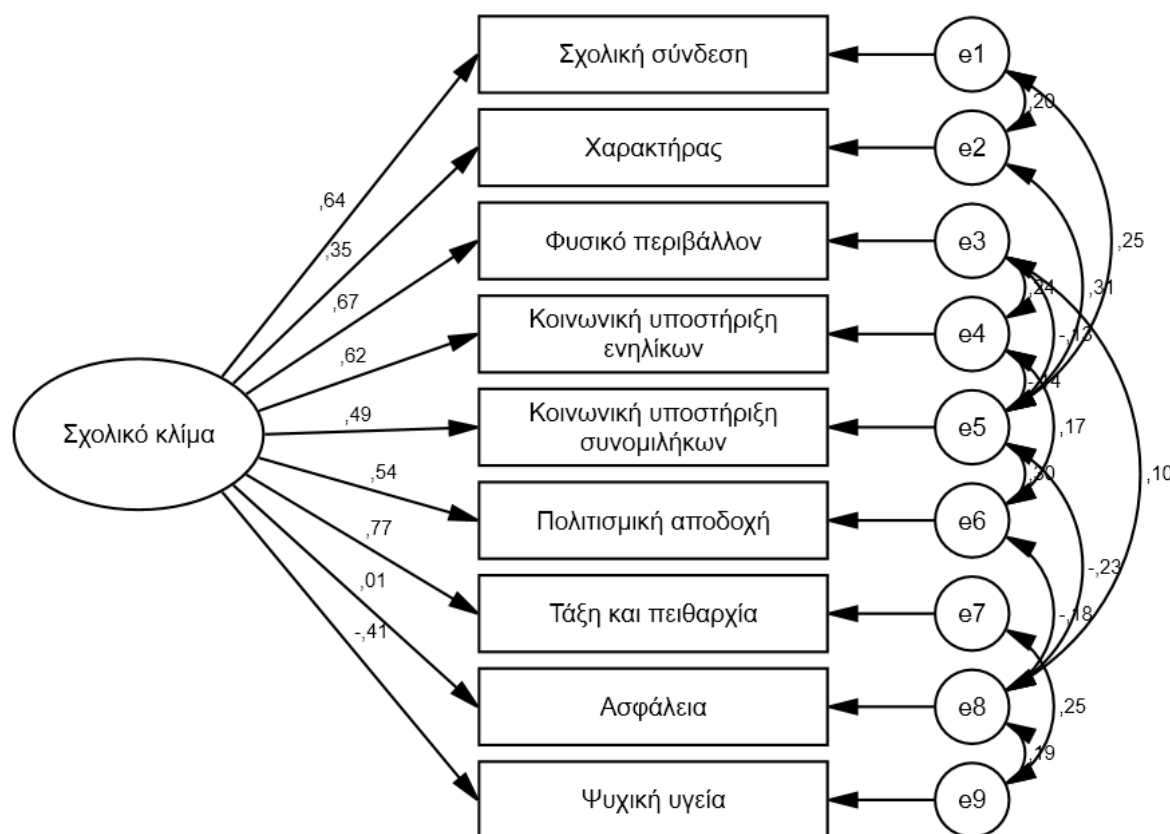


Σχήμα 1. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα SDQ

Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα του Σχολικού

Κλίματος

Διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα του Σχολικού Κλίματος. Στο αρχικό μοντέλο έγιναν κάποιες προσθήκες συνδιακυμάνσεων όπως προτάθηκαν από τους δείκτες τροποποίησης. Η διάσταση ασφάλεια δεν φάνηκε να προβλέπει τη λανθάνουσα (βλ. Σχήμα 2). Η κλίμακα εμφάνισε ικανοποιητικούς δείκτες καλής προσαρμογής ($CMIN = 15,30$, $DF = 14$, $p < 0,358$, $CMIN/DF = 1,09$, $CFI = 0,99$, $TLI = 0,99$, $GFI = 0,99$, $RMSEA = 0,03$ ($LO = 0,01$, $HI = 0,62$), $SRMR = 0,03$, $AIC = 77,30$).



Σχήμα 2. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα του Σχολικού Κλίματος

Διαφορές ως προς το φύλο

Διενεργήθηκε έλεγχος με το t κριτήριο προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν συστηματικές διαφορές στους μέσους όρους των παραγόντων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος, ως προς το φύλο.

Αναφορικά με τους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ), συστηματικές διαφορές προέκυψαν για τη διάσταση διαταραχές συναισθήματος με τα κορίτσια του δείγματος (Μ.Ο. = 3,70, Τ.Α. = 2,66) να εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο. = 2,79, Τ.Α. = 2,25) του δείγματος $t(281) = -3,10, p = 0,002$. Συστηματικές διαφορές προέκυψαν για τη διάσταση προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής με τα αγόρια του δείγματος (Μ.Ο. = 3,11, Τ.Α. = 1,76) να εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση

με τα κορίτσια (Μ.Ο. = 2,69, Τ.Α. = 1,57) του δείγματος $t(281) = 2,11, p = 0,036$.

Συστηματικές διαφορές προέκυψαν για τη διάσταση σχέσεις με συνομηλίκους με τα αγόρια του δείγματος (Μ.Ο. = 2,34, Τ.Α. = 2,13) να εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα κορίτσια (Μ.Ο. = 1,83, Τ.Α. = 1,79) του δείγματος $t(266,2) = 2,16, p = 0,032$. Συστηματικές διαφορές προέκυψαν για τη διάσταση θετική κοινωνική συμπεριφορά, με τα κορίτσια του δείγματος (Μ.Ο. = 7,90, Τ.Α. = 1,63) να εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο. = 6,96, Τ.Α. = 1,98) του δείγματος $t(281) = -4,34, p = 0,001$. Για τους υπόλοιπους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο (βλ. Πίνακα 6).

Αναφορικά με τις διαστάσεις του Σχολικού Κλίματος συστηματικές διαφορές προέκυψαν για τη διάσταση σχολική σύνδεση με τα κορίτσια του δείγματος (Μ.Ο. = 2,83, Τ.Α. = 0,61) να εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο. = 2,60, Τ.Α. = 0,63) του δείγματος $t(281) = -3,09, p = 0,002$.

Συστηματικές διαφορές προέκυψαν για τη διάσταση χαρακτήρας με τα κορίτσια του δείγματος (Μ.Ο. = 3,63, Τ.Α. = 0,31) να εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο. = 3,39, Τ.Α. = 0,49) του δείγματος $t(225) = -4,90, p = 0,001$. Συστηματικές διαφορές προέκυψαν για τη διάσταση φυσικό περιβάλλον με τα κορίτσια του δείγματος (Μ.Ο. = 2,68, Τ.Α. = 0,69) να εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο. = 2,42, Τ.Α. = 0,71) του δείγματος $t(281) = -3,20, p = 0,002$. Συστηματικές διαφορές προέκυψαν για τη διάσταση κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων, με τα κορίτσια του δείγματος (Μ.Ο. = 3,43, Τ.Α. = 0,57) να εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο. = 3,24, Τ.Α. = 0,57) του δείγματος $t(281) = -3,03, p = 0,003$. Συστηματικές διαφορές προέκυψαν για τη διάσταση τάξη και πειθαρχία, με τα κορίτσια του δείγματος (Μ.Ο. = 2,69, Τ.Α. = 0,61) να εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο. =

2,49, T.A. = 0,65) του δείγματος $t(281) = -2,69$, $p = 0,008$. Τέλος, συστηματικές διαφορές προέκυψαν για τον συνολικό δείκτη του σχολικού κλίματος, με τα κορίτσια του δείγματος (M.O. = 2,83, T.A. = 0,34) να εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα αγόρια (M.O. = 2,67, T.A. = 0,41) του δείγματος $t(262,9) = -3,44$, $p = 0,001$. Για τους υπόλοιπους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές ως προς το φύλο (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και κριτήριο για τον έλεγχο διαφορών στις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τις διαστάσεις του Σχολικού Κλίματος ως προς το φύλο

	Αγόρια		Κορίτσια		df	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Διαταραχές συναισθήματος	2,79	2,25	3,70	2,66	281	-3,10**
Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής	3,11	1,76	2,69	1,57	281	2,11*
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	3,60	2,08	3,48	2,33	281	0,45
Σχέσεις με τους ομηλίκους	2,34	2,13	1,83	1,79	266,2	2,16*
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	6,96	1,98	7,90	1,63	281	-4,34***
Συνολική κλίμακα	11,83	5,99	11,70	5,88	281	0,19
Κοινωνική επίδραση	5,27	5,20	6,42	5,45	281	-1,81
Σχολική σύνδεση	2,60	0,63	2,83	0,61	281	-3,09**
Χαρακτήρας	3,39	0,49	3,63	0,31	225,2	-4,90***
Φυσικό περιβάλλον	2,42	0,71	2,68	0,69	281	-3,20**
Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων	2,66	0,77	2,66	0,80	280	-0,01
Κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων	3,24	0,57	3,43	0,48	281	-3,03**
Πολιτισμική αποδοχή	2,57	0,67	2,69	0,67	281	-1,44
Τάξη και πειθαρχία	2,49	0,65	2,69	0,61	281	-2,69**
Ασφάλεια	1,88	0,68	1,84	0,67	281	0,59
Ψυχική υγεία	1,63	0,67	1,75	0,72	281	-1,45
Σχολικό κλίμα	2,67	0,41	2,83	0,34	262,9	-3,44***

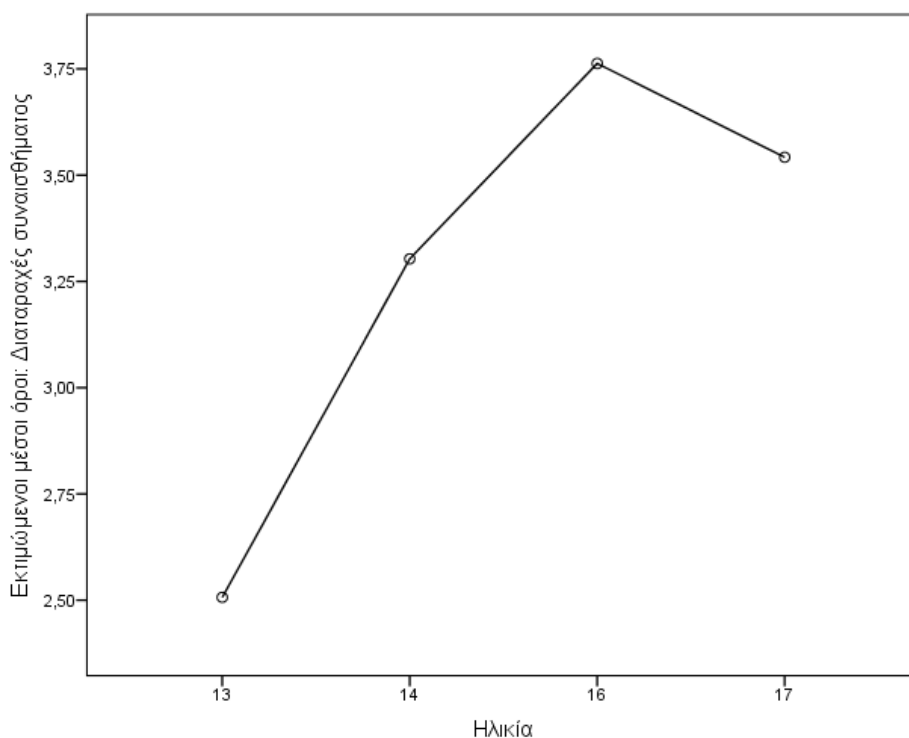
Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Διαφορές ως προς την ηλικία

Διενεργήθηκαν μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση της ηλικίας στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή (SDQ) και στις διαστάσεις του Σχολικού Κλίματος.

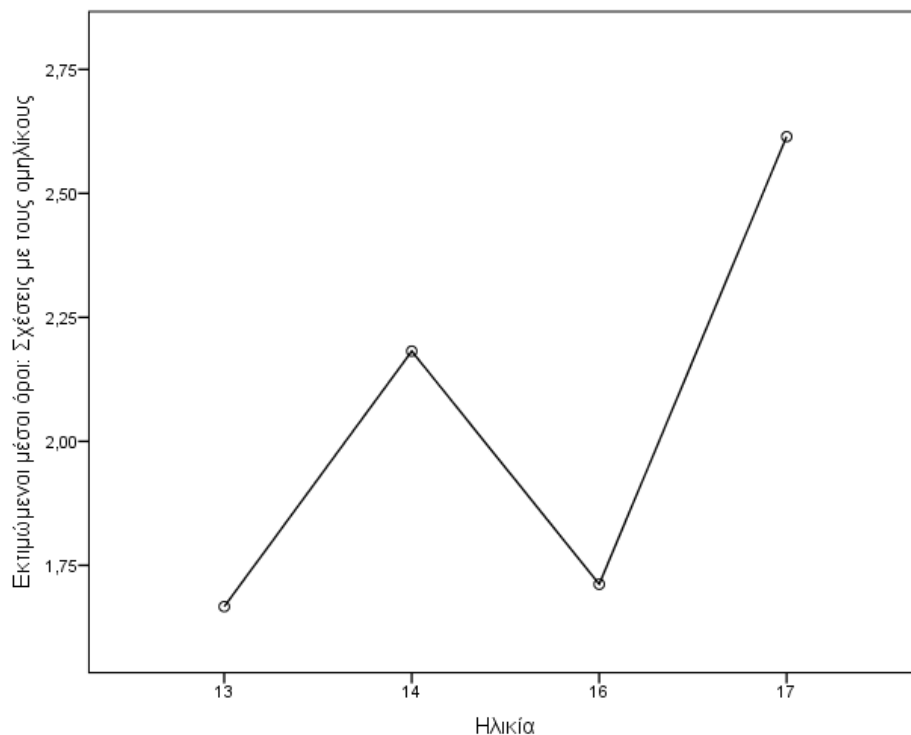
Αναφορικά με τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) συστηματικές διαφορές εντοπίστηκαν ως προς τις διαστάσεις Διαταραχές συναισθήματος, Σχέσεις με τους ομηλικούς καθώς και τους συγκεντρωτικούς παράγοντες Συνολική κλίμακα και Κοινωνική επίδραση και αναφορικά με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος στη Σχολική σύνδεση, το Φυσικό περιβάλλον, την Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων, την Πολιτισμική αποδοχή, την Τάξη και πειθαρχία, την Ασφάλεια και τον συγκεντρωτικό δείκτη του Σχολικού κλίματος ως προς την ηλικία των παιδιών που συμμετείχαν στη μελέτη.

Ειδικότερα, αναφορικά με τη διάσταση Διαταραχές συναισθήματος επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 16 ετών (Μ.Ο. = 3,76, Τ.Σ. = 0,32) στη συνέχεια τα παιδιά 17 ετών (Μ.Ο. = 3,54, Τ.Σ. = 0,27), ακολουθούν τα παιδιά 14 ετών (Μ.Ο. = 3,30, Τ.Σ. = 0,30) και τέλος τα παιδιά 13 ετών (Μ.Ο. = 2,51, Τ.Σ. = 0,29), $F(3,279) = 3,50$, $p = 0,016$, $\eta^2 = 0,036$. Όπως προέκυψε από έλεγχο με το post hoc κριτήριο του Bonferroni εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές μόνο ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 13 και 16 ετών (βλ. Σχήμα 3 και Πίνακα 13).



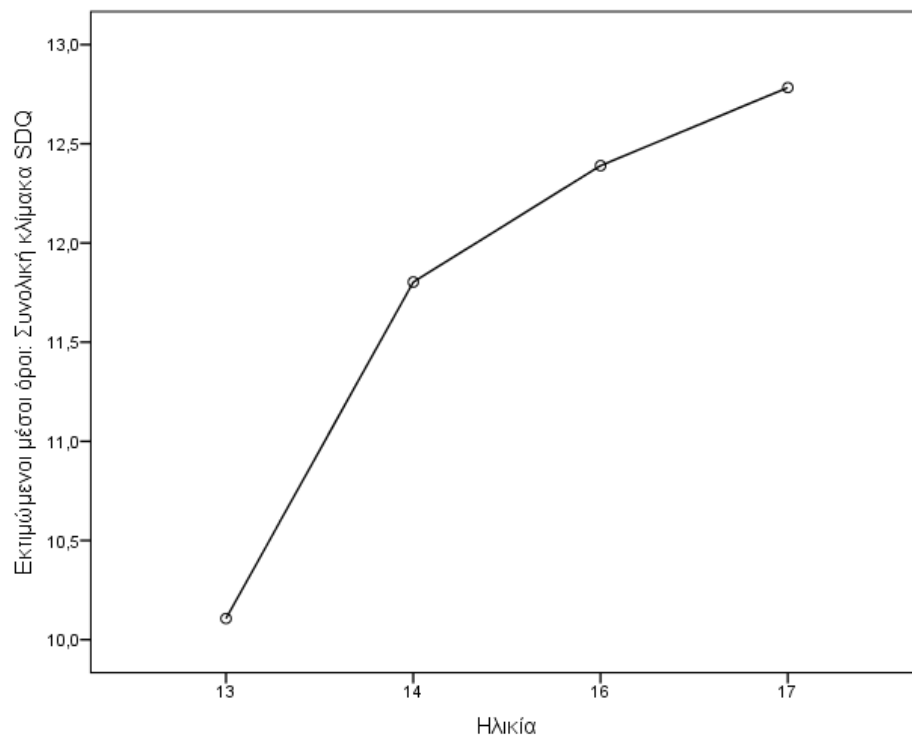
Σχήμα 3. Διαφορές ως προς την ηλικία αναφορικά με τον παράγοντα Διαταραχές συναισθήματος

Αναφορικά με τη διάσταση Σχέσεις με ομηλικούς επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 17 ετών (Μ.Ο.= 2,61, Τ.Σ. = 0,21) στη συνέχεια τα παιδιά 14 ετών (Μ.Ο. = 2,18, Τ.Σ. = 0,27), ακολουθούν τα παιδιά 16 ετών (Μ.Ο. = 1,71, Τ.Σ. = 0,25) και τέλος τα παιδιά 13 ετών (Μ.Ο.= 1,67, Τ.Σ. = 0,22), $F(3,279) = 3,98$, $p = 0,008$, $\eta^2 = 0,041$. Όπως προέκυψε από έλεγχο με το posthoc κριτήριο του Bonferroni εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές μόνο ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 13 και 17 ετών (βλ. Σχήμα 4 και Πίνακα 13).



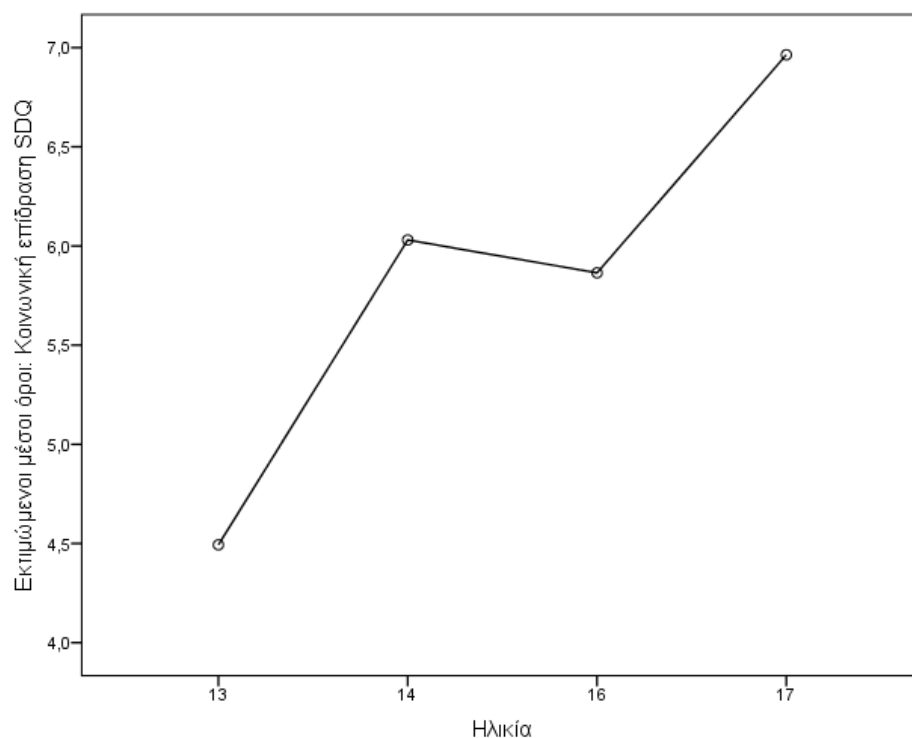
Σχήμα 4. Διαφορές ως προς την ηλικία αναφορικά με τον παράγοντα Σχέσεις με ομηλικούς

Αναφορικά με τη Συνολική κλίμακα του SDQ επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 17 ετών (Μ.Ο. = 12,78, Τ.Σ. = 0,64) στη συνέχεια τα παιδιά 16 ετών (Μ.Ο. = 12,39, Τ.Σ. = 0,76), ακολουθούν τα παιδιά 14 ετών (Μ.Ο. = 11,80, Τ.Σ. = 0,72) και τέλος τα παιδιά 13 ετών (Μ.Ο. = 10,11, Τ.Σ. = 0,68), $F(3,279) = 3,06$, $p = 0,029$, $\eta^2 = 0,032$. Όπως προέκυψε από έλεγχο με το posthoc κριτήριο του Bonferroni εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές μόνο ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 13 και 17 ετών (βλ. Σχήμα 5 και Πίνακα 13).



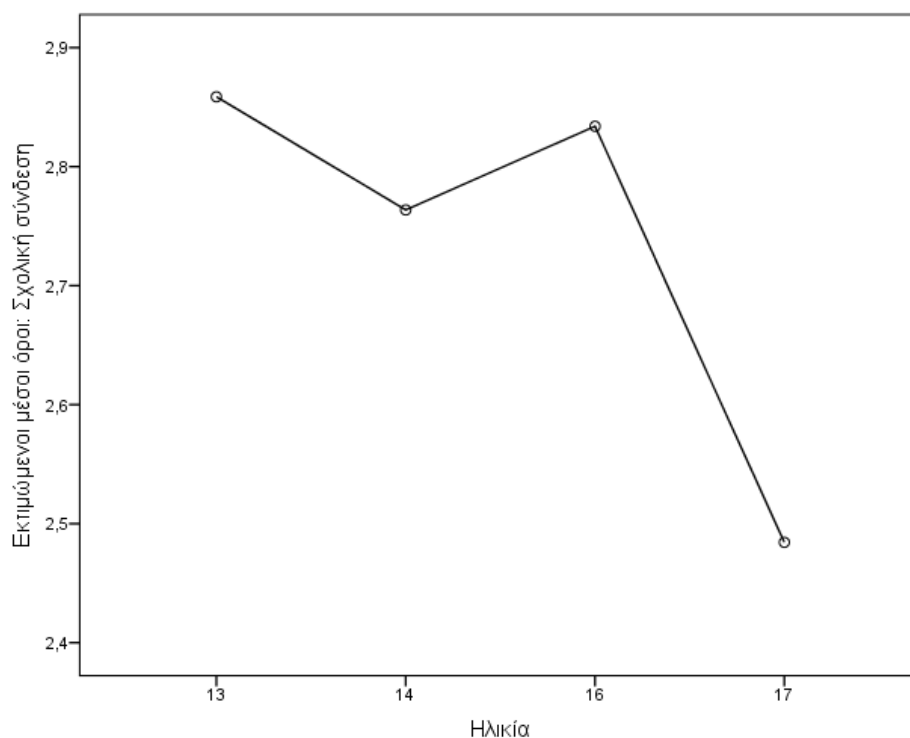
Σχήμα 5. Διαφορές ως προς την ηλικία αναφορικά με τη Συνολική κλίμακα του SDQ

Αναφορικά με τη κλίμακα κοινωνικής επίδρασης του SDQ επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 17 ετών (Μ.Ο. = 6,96, Τ.Σ. = 0,58) στη συνέχεια τα παιδιά 14 ετών (Μ.Ο. = 6,03, Τ.Σ. = 0,65), ακολουθούν τα παιδιά 16 ετών (Μ.Ο. = 5,86, Τ.Σ. = 0,69) και τέλος τα παιδιά 13 ετών (Μ.Ο. = 4,49, Τ.Σ. = 0,61), $F(3,279) = 2,89$, $p = 0,036$, $\eta^2 = 0,030$. Όπως προέκυψε από έλεγχο με το post hoc κριτήριο του Bonferroni εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές μόνο ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 13 και 17 ετών (βλ. Σχήμα 6 και Πίνακα 13).



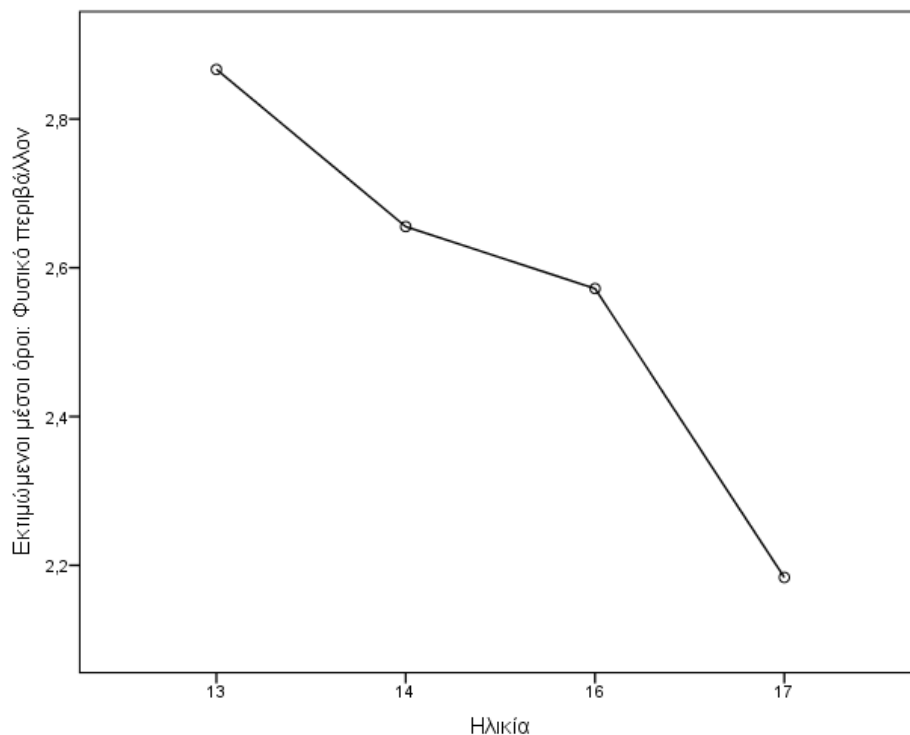
Σχήμα 6. Διαφορές ως προς την ηλικία αναφορικά με το παράγοντα Κοινωνικής επίδρασης SDQ

Αναφορικά με τη διάσταση της σχολικής σύνδεσης επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 13 ετών (Μ.Ο.= 2,86, Τ.Σ. = 0,07) στη συνέχεια τα παιδιά 16 ετών (Μ.Ο. = 2,83, Τ.Σ. = 0,08), ακολουθούν τα παιδιά 16 ετών (Μ.Ο.=2,76, Τ.Σ. = 0,08) και τέλος τα παιδιά 17 ετών (Μ.Ο.= 2,48, Τ.Σ. = 0,07), $F(3,279) = 6,19$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,062$. Όπως προέκυψε από έλεγχο με το posthoc κριτήριο του Bonferroni εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές μόνο ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 13 και 17 ετών (βλ. Σχήμα 7 και Πίνακα 13).



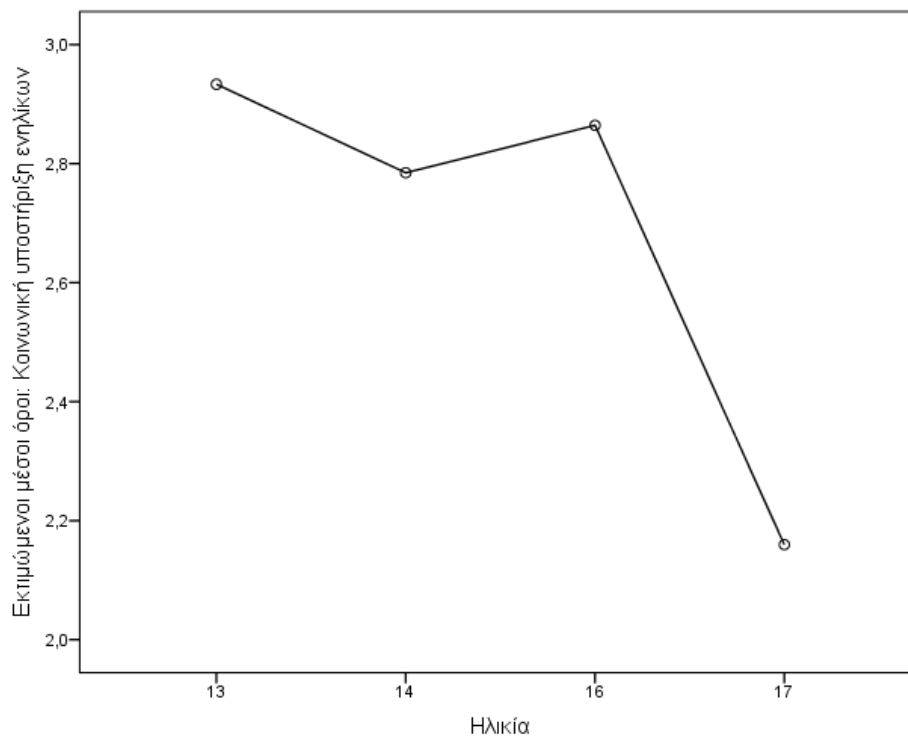
Σχήμα 7. Διαφορές ως προς την ηλικία αναφορικά με τον παράγοντα Σχολική σύνδεση

Αναφορικά με τη διάσταση Φυσικό περιβάλλον επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 13 ετών (Μ.Ο. = 2,87, Τ.Σ. = 0,08) στη συνέχεια τα παιδιά 14 ετών (Μ.Ο. = 2,66, Τ.Σ. = 0,08), ακολουθούν τα παιδιά 16 ετών (Μ.Ο. = 2,57, Τ.Σ. = 0,09) και τέλος τα παιδιά 17 ετών (Μ.Ο. = 2,18, Τ.Σ. = 0,07), $F(3,279) = 14,61$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,136$. Όπως προέκυψε από έλεγχο με το post hoc κριτήριο του Bonferroni εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές μόνο ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 13 και 17 ετών (βλ. Σχήμα 8 και Πίνακα 13).



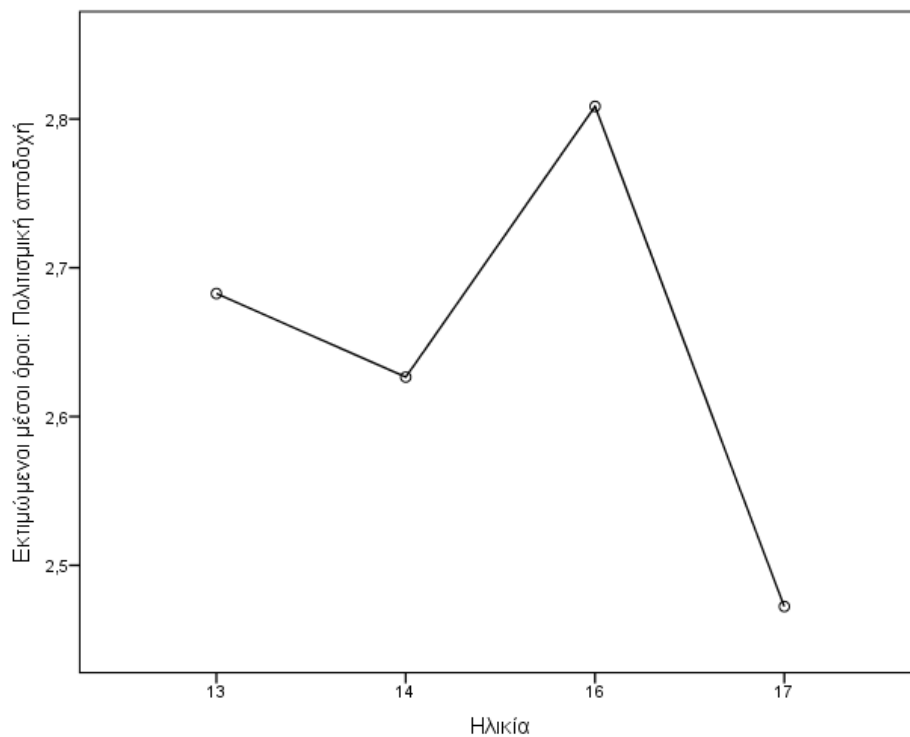
Σχήμα 8. Διαφορές ως προς την ηλικία αναφορικά με τον παράγοντα Φυσικό περιβάλλον

Αναφορικά με τη διάσταση Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 13 ετών (Μ.Ο. = 2,93, Τ.Σ. = 0,08) στη συνέχεια τα παιδιά 16 ετών (Μ.Ο. = 2,86, Τ.Σ. = 0,09), ακολουθούν τα παιδιά 14 ετών (Μ.Ο. = 2,78, Τ.Σ. = 0,09) και τέλος τα παιδιά 17 ετών (Μ.Ο. = 2,16, Τ.Σ. = 0,08), $F(3,279) = 19,33$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,173$. Όπως προέκυψε από έλεγχο με το post hoc κριτήριο του Bonferroni δεν εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 13, 14 και 16 ετών, ενώ παρατηρήθηκαν συστηματικές διαφορές των παιδιών 13,14 και 16 με τα παιδιά ηλικίας 17 ετών (βλ. Σχήμα 9 και Πίνακα 13).



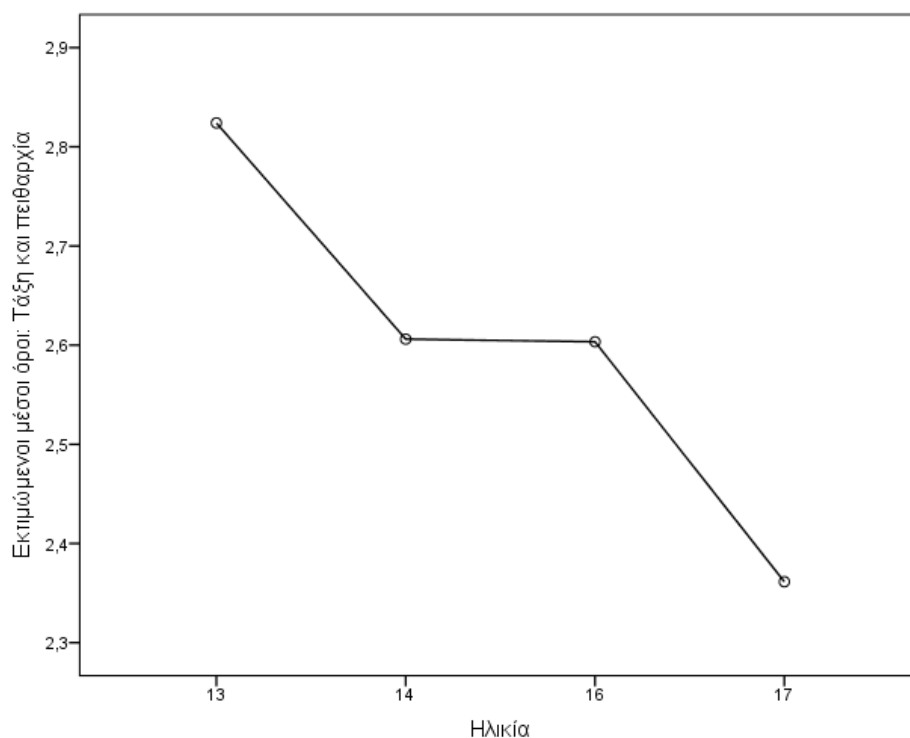
Σχήμα 9. Διαφορές ως προς την ηλικία αναφορικά με τον παράγοντα Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων

Αναφορικά με τη διάσταση Πολιτισμική αποδοχή επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 16 ετών (Μ.Ο. = 2,81, Τ.Σ. = 0,09) στη συνέχεια τα παιδιά 13 ετών (Μ.Ο. = 2,68, Τ.Σ. = 0,08), ακολουθούν τα παιδιά 14 ετών (Μ.Ο. = 2,63, Τ.Σ. = 0,08) και τέλος τα παιδιά 17 ετών (Μ.Ο. = 2,47, Τ.Σ. = 0,07), $F(3,279) = 3,13$, $p = 0,026$, $\eta^2 = 0,033$. Όπως προέκυψε από έλεγχο με το post hoc κριτήριο του Bonferroni, εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές μόνο ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 16 και 17 ετών (βλ. Σχήμα 10 και Πίνακα 13).



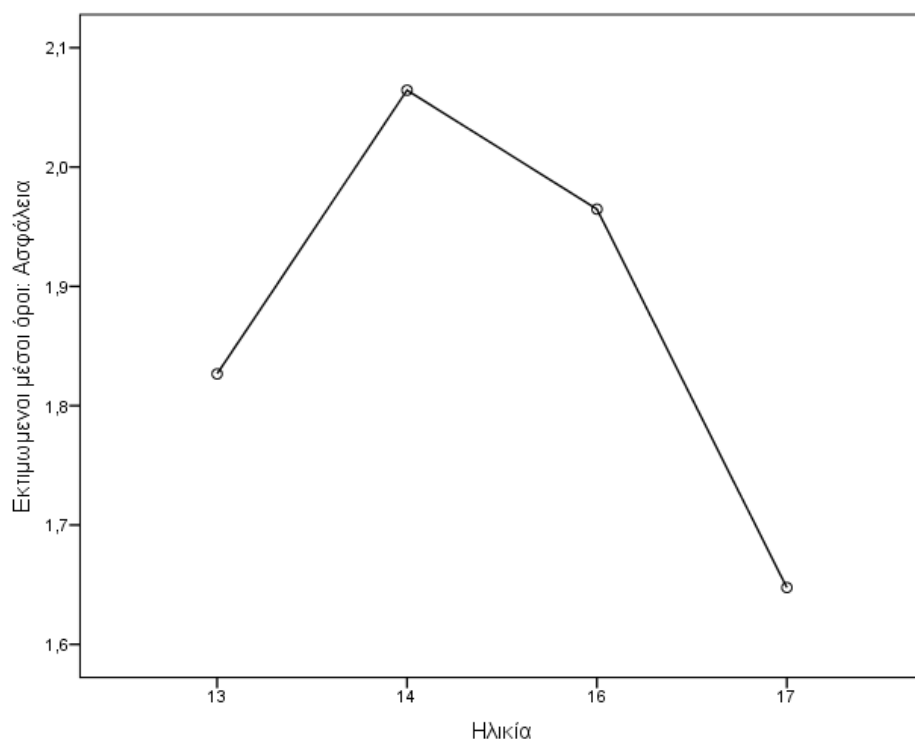
Σχήμα 10. Διαφορές ως προς την ηλικία αναφορικά με τον παράγοντα Πολιτισμική αποδοχή

Αναφορικά με τη διάσταση Τάξη και πειθαρχία επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 13 ετών (Μ.Ο. = 2,82, Τ.Σ. = 0,07) στη συνέχεια τα παιδιά 14 ετών (Μ.Ο. = 2,61, Τ.Σ. = 0,08), ακολουθούν τα παιδιά 16 ετών (Μ.Ο. = 2,60, Τ.Σ. = 0,08) και τέλος τα παιδιά 17 ετών (Μ.Ο. = 2,36, Τ.Σ. = 0,07), $F(3,279) = 7,42$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,074$. Όπως προέκυψε από έλεγχο με το post hoc κριτήριο του Bonferroni. εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές μόνο ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 13 και 17 ετών (βλ. Σχήμα 11 και Πίνακα 13).



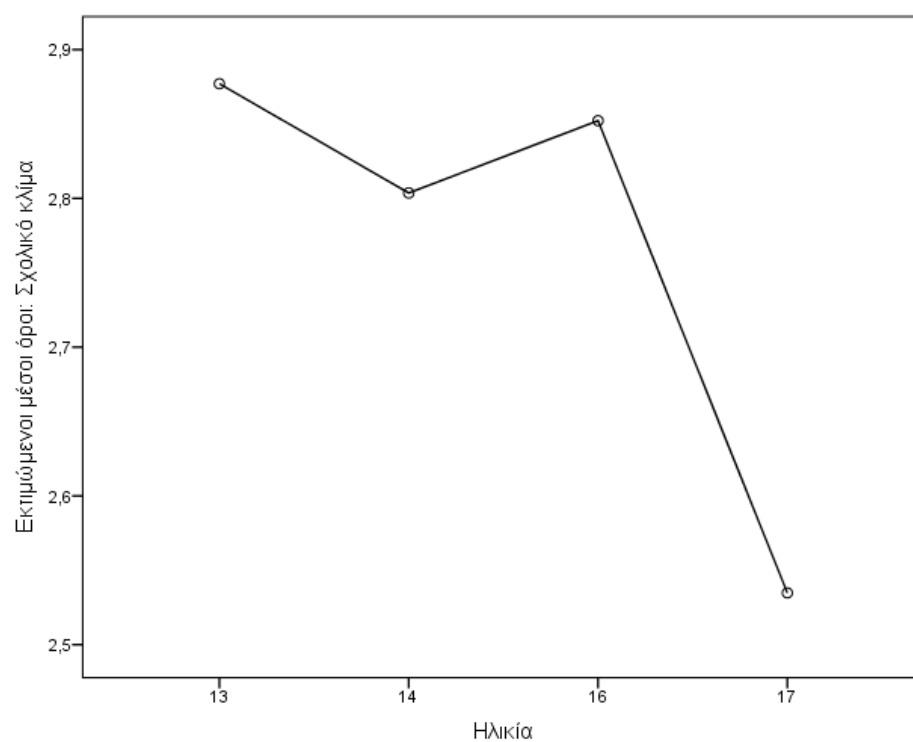
Σχήμα 11. Διαφορές ως προς την ηλικία αναφορικά με τον παράγοντα Τάξη και πειθαρχία

Αναφορικά με τη διάσταση Ασφάλεια επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 14 ετών (Μ.Ο. = 2,06, Τ.Σ. = 0,08) στη συνέχεια τα παιδιά 16 ετών (Μ.Ο. = 1,96, Τ.Σ. = 0,09), ακολουθούν τα παιδιά 13 ετών (Μ.Ο. = 1,83, Τ.Σ. = 0,08) και τέλος τα παιδιά 17 ετών (Μ.Ο. = 1,65, Τ.Σ. = 0,07), $F(3,279) = 5,56$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,056$. Όπως προέκυψε από έλεγχο με το post hoc κριτήριο του Bonferroni, εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές μόνο ανάμεσα στην ομάδα ηλικίας 13 και 17 ετών με την ομάδα των παιδιών ηλικίας 13 και 17 ετών (βλ. Σχήμα 12 και Πίνακα 7).



Σχήμα 12. Διαφορές ως προς την ηλικία αναφορικά με τον παράγοντα Ασφάλεια

Αναφορικά με το συνολικό δείκτη Σχολικού Κλίματος επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 13 ετών (Μ.Ο. = 2,88, Τ.Σ. = 0,04) στη συνέχεια τα παιδιά 16 ετών (Μ.Ο. = 2,85, Τ.Σ. = 0,05), ακολουθούν τα παιδιά 14 ετών (Μ.Ο. = 2,80, Τ.Σ. = 0,04) και τέλος τα παιδιά 17 ετών (Μ.Ο. = 2,53, Τ.Σ. = 0,04), $F(3,279) = 5,56$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,056$. Όπως προέκυψε από έλεγχο με το post hoc κριτήριο του Bonferroni, εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές μόνο ανάμεσα στην ομάδα ηλικίας 13, 14 και 16 ετών με την ομάδα των παιδιών ηλικίας 17 ετών (βλ. Σχήμα 13 και Πίνακα 7).



Σχήμα 13. Διαφορές ως προς την ηλικία αναφορικά με το συνολικό δείκτη για το Σχολικό Κλίμα

Πίνακας 7

Εκτιμώμενοι μέσοι όροι και F κριτήριο των παραγόντων την ψυχοκοινωνική προσαρμογή (SDQ) και τις διαστάσεις του Σχολικού Κλίματος ως προς την ηλικία τους δείγματος

	13 ετών	14 ετών	16 ετών	17 ετών				
	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.	df	F	p	η^2
Διαταραχές συναισθήματος	2,51 _β	3,30 _{αβ}	3,76 _α	3,54 _{αβ}	3,279	3,50	0,016	0,036
Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής	2,61	2,76	3,29	2,98	3,279	2,02	0,111	0,021
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	3,32	3,56	3,63	3,65	3,279	0,35	0,792	0,004
Σχέσεις με τους ομηλίκους	1,67 _β	2,18 _{αβ}	1,71 _{αβ}	2,61 _α	3,279	3,98	0,008	0,041
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	7,37	7,61	7,73	7,18	3,279	1,22	0,304	0,013
Συνολική κλίμακα	10,1 _β	11,80 _{αβ}	12,39 _{αβ}	12,78 _α	3,279	3,06	0,029	0,032
Κοινωνική επίδραση	4,49 _β	6,03 _{αβ}	5,86 _{αβ}	6,96 _α	3,279	2,89	0,036	0,030
Σχολική σύνδεση	2,86 _α	2,76 _{αβ}	2,83 _α	2,48 _β	3,279	6,19	0,001	0,062
Χαρακτήρας	3,52	3,52	3,57	3,48	3,279	0,55	0,650	0,006
Φυσικό περιβάλλον	2,87 _α	2,66 _α	2,57 _α	2,18 _β	3,279	14,61	0,001	0,136
Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων	2,93 _α	2,78 _α	2,86 _α	2,16 _β	3,278	19,33	0,001	0,173
Κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων	3,38	3,26	3,47	3,28	3,279	2,19	0,090	0,023
Πολιτισμική αποδοχή	2,68 _{αβ}	2,63 _{αβ}	2,81 _α	2,47 _β	3,279	3,13	0,026	0,033
Τάξη και πειθαρχία	2,82 _α	2,61 _{αβ}	2,60 _{αβ}	2,36 _β	3,279	7,42	0,001	0,074
Ασφάλεια	1,83 _β	2,06 _α	1,96 _α	1,65 _β	3,279	5,56	0,001	0,056
Ψυχική υγεία	1,50	1,74	1,73	1,79	3,279	2,60	0,052	0,027
Σχολικό κλίμα	2,88 _α	2,80 _α	2,85 _α	2,53 _β	3,279	15,27	0,001	0,141

Σημείωση: Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δεν διαφέρουν συστηματικά μεταξύ τους σύμφωνα με το post hoc κριτήριο Bonferroni για $p < 0,05$.

Διαφορές ως προς την χώρα καταγωγής των παιδιών. Διενεργήθηκε

έλεγχος με το κριτήριο U Mann Whitney προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν συστηματικές διαφορές στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος ως προς το αν οι μαθητές είχαν καταγωγή από την Ελλάδα ή από κάποια άλλη χώρα. Επιλέχθηκε το κριτήριο U Mann Whitney επειδή στην υποομάδα των μαθητών που προέρχονται από άλλη χώρα δεν πληρούταν η κανονικότητα για όλες τις μεταβλητές, όπως εξετάστηκε από το κριτήριο Kolmogorov–Smirnov.

Αναφορικά με τους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ), προέκυψε μια τάση για τα προβλήματα συμπεριφοράς/ διαγωγής με τα παιδιά που δεν προέρχονταν από την Ελλάδα (M.K. = 170,82) να εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονταν από την Ελλάδα (M.K. = 138,65) του δείγματος, $U = 2479,5$, $z = 1,92$, $p = 0,055$. Τάση για διαφορές προέκυψε και για τον παράγοντα Φυσικό περιβάλλον με τα παιδιά που δεν προέρχονται από την Ελλάδα να εμφανίζουν υψηλότερες τιμές (M.K. = 170,92) σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονταν από την Ελλάδα (M.K. = 138,64), $U = 2477$, $z = 1,90$, $p = 0,057$. Για τους υπόλοιπους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και του Σχολικού Κλίματος δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές ως προς τον αν τα παιδιά είχαν ως χώρα καταγωγής ή όχι από την Ελλάδα (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t κριτήριο για τον έλεγχο διαφορών στις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τις διαστάσεις του Σχολικού Κλίματος ως προς την χώρα καταγωγής των παιδιών

	Καταγωγή από Ελλάδα	Καταγωγή από άλλη χώρα		
	M.K.	M.K.	U	z
Διαταραχές συναισθήματος	141,07	145,88	3103,0	-0,28
Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής	138,65	170,82	2479,5	-1,92 ⁺
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	141,25	144,02	3149,5	-0,16
Σχέσεις με τους ομηλίκους	140,86	148,06	3048,5	-0,43
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	140,89	147,78	3055,5	-0,41
Συνολική κλίμακα	140,09	156,04	2849,0	-0,94
Κοινωνική επίδραση	141,99	136,44	3086,0	-0,34
Σχολική σύνδεση	141,63	140,12	3178,0	-0,09
Χαρακτήρας	143,15	124,54	2788,5	-1,10
Φυσικό περιβάλλον	138,64	170,92	2477,0	-1,90 ⁺
Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων	141,72	133,58	3014,5	-0,48
Κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων	140,26	154,26	2893,5	-0,84
Πολιτισμική αποδοχή	143,87	117,12	2603,0	-1,57
Τάξη και πειθαρχία	141,32	143,32	3167,0	-0,12
Ασφάλεια	139,32	163,86	2653,5	-1,45
Ψυχική υγεία	140,68	149,94	3001,5	-0,54
Σχολικό κλίμα	141,58	140,72	3193,0	-0,05

Σημείωση: M.K. = Μέση Κατάταξη, ⁺p<0,10

Διαφορές ως προς την χώρα καταγωγής του πατέρα. Διενεργήθηκε έλεγχος με το t κριτήριο προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν συστηματικές διαφορές

στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος ως προς το αν οι πατέρες των παιδιών είχαν καταγωγή από την Ελλάδα ή από κάποια άλλη χώρα.

Αναφορικά με τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος, συστηματικές διαφορές προέκυψαν μόνο για τη διάσταση ασφάλεια με τα παιδιά που προέρχονταν από την Ελλάδα (M.O. = 1,81, T.A. = 0,67) να εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που δεν προέρχονταν από την Ελλάδα (M.O. = 2,09, T.A. = 0,66) του δείγματος $t(281) = -2,70, p = 0,007$. Για τους υπόλοιπους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και του Σχολικού Κλίματος δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές ως προς τον αν ο πατέρας τους είχε ή όχι καταγωγή από την Ελλάδα (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t κριτήριο για τον έλεγχο διαφορών στις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τις διαστάσεις του Σχολικού Κλίματος ως προς την χώρα καταγωγής του πατέρα

	Καταγωγή του πατέρα από Ελλάδα		Καταγωγή του πατέρα από άλλη χώρα		df	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Διαταραχές συναισθήματος	3,30	2,50	3,06	2,54	281	0,60
Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής	2,83	1,61	3,18	1,94	281	-1,33
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	3,51	2,21	3,67	2,24	281	-0,47
Σχέσεις με τους ομηλίκους	2,09	2,00	1,98	1,89	281	0,37
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	7,46	1,90	7,39	1,71	281	0,24
Συνολική κλίμακα	11,74	5,92	11,90	5,99	281	-0,17
Κοινωνική επίδραση	5,97	5,30	5,37	5,62	281	0,71
Σχολική σύνδεση	2,71	0,62	2,79	0,66	281	-0,81
Χαρακτήρας	3,53	0,42	3,45	0,42	281	1,30
Φυσικό περιβάλλον	2,53	0,70	2,67	0,77	281	-1,28
Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων	2,67	0,78	2,59	0,81	280	0,69
Κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων	3,33	0,54	3,36	0,53	281	-0,31
Πολιτισμική αποδοχή	2,65	0,66	2,56	0,74	281	0,86
Τάξη και πειθαρχία	2,58	0,62	2,64	0,73	281	-0,55
Ασφάλεια	1,81	0,67	2,09	0,66	281	-2,70**
Ψυχική υγεία	1,67	0,66	1,79	0,83	281	-1,13
Σχολικό κλίμα	2,75	0,38	2,78	0,42	281	-0,52

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

Διαφορές ως προς την χώρα καταγωγής της μητέρας. Διενεργήθηκε έλεγχος με το t κριτήριο προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν συστηματικές διαφορές στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος ως προς το αν οι μητέρες των παιδιών είχαν καταγωγή από την Ελλάδα ή από κάποια άλλη χώρα. Δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και του Σχολικού Κλίματος αναφορικά με το αν η μητέρα τους τους είχε ή όχι καταγωγή από την Ελλάδα (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t κριτήριο για τον έλεγχο διαφορών στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος ως προς την χώρα καταγωγής της μητέρας

	Καταγωγή της μητέρας από Ελλάδα		Καταγωγή της μητέρας από άλλη χώρα		df	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Διαταραχές συναισθήματος	3,24	2,54	3,36	2,39	281	-0,32
Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής	2,81	1,62	3,28	1,91	281	-1,80
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	3,45	2,21	3,94	2,22	281	-1,42
Σχέσεις με τους ομηλίκους	2,09	1,98	2,00	1,98	281	0,29
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	7,43	1,93	7,52	1,54	281	-0,31
Συνολική κλίμακα	11,59	5,90	12,58	6,00	281	-1,08
Κοινωνική επίδραση	5,79	5,33	6,18	5,48	281	-0,46
Σχολική σύνδεση	2,72	0,62	2,73	0,68	281	-0,08
Χαρακτήρας	3,53	0,43	3,44	0,38	281	1,36
Φυσικό περιβάλλον	2,52	0,70	2,71	0,74	281	-1,70
Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων	2,66	0,80	2,64	0,73	280	0,17
Κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων	3,33	0,54	3,39	0,51	281	-0,69
Πολιτισμική αποδοχή	2,63	0,68	2,64	0,66	281	-0,07
Τάξη και πειθαρχία	2,58	0,61	2,62	0,75	281	-0,40
Ασφάλεια	1,84	0,68	1,95	0,62	281	-1,06
Ψυχική υγεία	1,67	0,66	1,79	0,82	281	-1,14
Σχολικό κλίμα	2,75	0,38	2,78	0,40	281	-0,47

Διαφορές ως προς το αν εργάζεται ο πατέρας. Διενεργήθηκε έλεγχος με το t κριτήριο προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν συστηματικές διαφορές στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος ως προς το αν οι πατέρες των παιδιών εργάζονταν ή όχι. Δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και του Σχολικού Κλίματος αναφορικά με το αν ο πατέρας εργάζονταν ή όχι (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t κριτήριο για τον έλεγχο διαφορών στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος ως προς το αν εργάζονταν ο πατέρας

	Πατέρες που εργάζονται		Πατέρες που δεν εργάζονται		df	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Διαταραχές συναισθήματος	3,16	2,45	4,94	2,98	281	-2,79
Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής	2,88	1,70	3,19	1,22	281	-0,72
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	3,47	2,20	4,63	2,19	281	-2,03
Σχέσεις με τους ομηλίκους	2,06	1,96	2,38	2,22	281	-0,63
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	7,45	1,84	7,38	2,36	281	0,15
Συνολική κλίμακα	11,56	5,94	15,13	4,69	281	-2,36
Κοινωνική επίδραση	5,83	5,36	6,44	5,38	281	-0,44
Σχολική σύνδεση	2,75	0,61	2,30	0,85	15,92	2,07
Χαρακτήρας	3,51	0,43	3,66	0,35	281	-1,35
Φυσικό περιβάλλον	2,57	0,71	2,31	0,74	281	1,41
Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων	2,67	0,78	2,48	0,83	280	0,91
Κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων	3,34	0,54	3,29	0,51	281	0,36
Πολιτισμική αποδοχή	2,65	0,67	2,44	0,74	281	1,21
Τάξη και πειθαρχία	2,61	0,62	2,36	0,85	15,98	1,13
Ασφάλεια	1,86	0,67	1,84	0,81	281	0,09
Ψυχική υγεία	1,68	0,69	1,91	0,75	281	-1,34
Σχολικό κλίμα	2,76	0,38	2,61	0,49	281	1,58

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

Διαφορές ως προς το αν εργάζεται η μητέρα. Διενεργήθηκε έλεγχος με το t κριτήριο προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν συστηματικές διαφορές στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και στους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος ως προς το αν οι μητέρες των παιδιών εργάζονταν ή όχι.

Αναφορικά με τους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ), συστηματικές διαφορές προέκυψαν για τη διάσταση

υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής, με τα παιδιά που προέρχονταν από μητέρες που εργάζονταν (Μ.Ο. = 3,68, Τ.Α. = 2,25) να εμφανίζουν συστηματικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν εργάζονταν (Μ.Ο. = 2,84, Τ.Α. = 1,90), $t(281) = 2,46$, $p = 0,015$. Συστηματικές διαφορές προέκυψαν για τον συνολικό δείκτη του SDQ, με τα παιδιά που προέρχονταν από μητέρες που εργάζονταν (Μ.Ο. = 12,10, Τ.Α. = 6,02) να εμφανίζουν συστηματικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν εργάζονταν (Μ.Ο. = 10,14, Τ.Α. = 5,21), $t(281) = 2,12$, $p = 0,035$. Για τους υπόλοιπους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και του Σχολικού Κλίματος δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές ως προς τον αν η μητέρα εργάζονταν ή όχι (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t κριτήριο για τον έλεγχο διαφορών στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος ως προς το αν εργαζόταν η μητέρα

	Μητέρες που εργάζονται		Μητέρες που δεν εργάζονται		df	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Διαταραχές συναισθήματος	3,30	2,51	3,04	2,52	281	0,67
Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής	2,98	1,72	2,49	1,37	281	1,86
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	3,68	2,25	2,84	1,90	281	2,46*
Σχέσεις με τους ομηλίκους	2,14	1,99	1,78	1,91	281	1,16
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	7,44	1,83	7,49	2,03	281	-0,18
Συνολική κλίμακα	12,10	6,02	10,14	5,21	281	2,12*
Κοινωνική επίδραση	6,06	5,31	4,92	5,52	281	1,36
Σχολική σύνδεση	2,71	0,63	2,76	0,63	281	-0,41
Χαρακτήρας	3,52	0,42	3,51	0,44	281	0,19
Φυσικό περιβάλλον	2,54	0,72	2,61	0,69	281	-0,61
Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων	2,64	0,80	2,73	0,69	280	-0,76
Κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων	3,34	0,52	3,35	0,60	281	-0,21
Πολιτισμική αποδοχή	2,62	0,68	2,72	0,62	281	-0,99
Τάξη και πειθαρχία	2,59	0,64	2,60	0,65	281	-0,15
Ασφάλεια	1,86	0,67	1,87	0,68	281	-0,10
Ψυχική υγεία	1,70	0,71	1,63	0,61	281	0,65
Σχολικό κλίμα	2,75	0,39	2,79	0,36	281	-0,66

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

Διαφορές ως προς την ύπαρξη αδερφών. Διενεργήθηκε έλεγχος με το t κριτήριο προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν συστηματικές διαφορές στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος ως προς το αν υπήρχαν αδέρφια στις οικογένειες των παιδιών που συμμετείχαν στη μελέτη. Δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και του Σχολικού Κλίματος αναφορικά με την ύπαρξη αδερφών στην οικογένεια (βλ. Πίνακα 13).

Πίνακας 13

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t κριτήριο για τον έλεγχο διαφορών στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος ως προς την ύπαρξη αδερφών στην οικογένεια

	Υπαρξη αδερφών		Χωρίς ύπαρξη αδερφών		df	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Διαταραχές συναισθήματος	3,31	2,49	2,92	2,59	281	0,89
Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής	2,91	1,66	2,79	1,77	281	0,41
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	3,56	2,22	3,39	2,22	281	0,43
Σχέσεις με τους ομηλίκους	1,99	1,89	2,61	2,42	44,3	-1,49
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	7,53	1,80	6,87	2,20	45,0	1,78
Συνολική κλίμακα	11,77	5,77	11,71	6,90	281	0,06
Κοινωνική επίδραση	6,09	5,35	4,42	5,23	281	1,79
Σχολική σύνδεση	2,72	0,62	2,71	0,69	281	0,12
Χαρακτήρας	3,53	0,41	3,46	0,48	281	0,95
Φυσικό περιβάλλον	2,55	0,71	2,61	0,74	281	-0,46
Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων	2,64	0,79	2,75	0,76	48,5	-0,80
Κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων	3,36	0,52	3,19	0,65	44,6	1,54
Πολιτισμική αποδοχή	2,63	0,66	2,65	0,73	281	-0,17
Τάξη και πειθαρχία	2,59	0,64	2,59	0,63	281	-0,03
Ασφάλεια	1,84	0,67	1,97	0,69	281	-1,07
Ψυχική υγεία	1,69	0,69	1,69	0,70	281	-0,05
Σχολικό κλίμα	2,75	0,38	2,76	0,44	281	-0,15

Συσχέτιση σχολικής επίδοσης με τους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και του Σχολικού κλίματος

Υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας ρ του Spearman ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της σχολικής επίδοσης (γενικός βαθμός, βαθμός στη γλώσσα και βαθμός στα μαθηματικά) και στις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τις διαστάσεις του Σχολικού κλίματος. Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Spearman ρ δεδομένου ότι έχουμε συσχέτιση ανάμεσα σε ιεραρχική κλίμακα (βαθμολογική επίδοση) με κλίμακες ίσων διαστημάτων (παράγοντες SDQ και Σχολικού Κλίματος). Ο γενικός βαθμός σχετίστηκε αρνητικά με τις διαστάσεις Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής ($\rho = -0,18, p = 0,003$), Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής ($\rho = -0,13, p = 0,027$) και θετικά με τη διάσταση κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων ($\rho = 0,14, p = 0,020$). Συνεπώς, όσο υψηλότερος ήταν ο γενικός βαθμός των μαθητών τόσο λιγότερο έτειναν να αναφέρουν ότι εμφανίζουν προβλήματα διαγωγής και συμπεριφοράς υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής, ενώ παράλληλα ανέφεραν ότι αισθάνονταν σε μεγαλύτερο βαθμό στην στήριξη από τους ενήλικες. Η διάσταση βαθμός στο μάθημα της γλώσσας συνδέθηκε αρνητικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής ($\rho = -0,14, p = 0,024$). Συνεπώς όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός στην γλώσσα τόσο οι μαθητές έτειναν να εμφανίζουν χαμηλές τιμές στα προβλήματα συμπεριφοράς και διαγωγής, όπως αξιολογούνται από το SDQ. Τέλος, αναφορικά με το βαθμό στα μαθηματικά, προέκυψαν αρνητικές συσχετίσεις με τη διάσταση προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής ($\rho = -0,16, p = 0,007$) και την υπερκινητικότητα / διάσπαση προσοχής ($\rho = -0,14, p = 0,018$). Συνεπώς όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός στα μαθηματικά τόσο οι μαθητές έτειναν να αναφέρουν σε χαμηλότερο βαθμό προβλήματα διαγωγής και συμπεριφοράς υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής (βλ. Πίνακα 14)

Πίνακας 14

Δείκτες συνάφειας Spearman ρ ανάμεσα στη σχολική επίδοση και τις διαστάσεις ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και τις διαστάσεις του Σχολικού Κλίματος

	Γενικός βαθμός	Βαθμός στη Γλώσσα	Βαθμός στα Μαθηματικά
Διαταραχές συναισθήματος	0,06	0,07	-0,04
Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής	-0,18**	-0,14*	-0,16**
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	-0,13*	-0,11	-0,14*
Σχέσεις με τους ομηλίκους	0,05	0,05	0,02
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	-0,02	0,05	-0,08
Συνολική κλίμακα	-0,05	-0,01	-0,10
Κοινωνική επίδραση	-0,05	-0,02	-0,09
Σχολική σύνδεση	0,12	0,08	0,07
Χαρακτήρας	0,06	0,07	0,01
Φυσικό περιβάλλον	-0,02	-0,08	-0,06
Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων	0,14*	0,06	0,07
Κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων	-0,03	0,06	-0,01
Πολιτισμική αποδοχή	0,01	0,02	-0,06
Τάξη και πειθαρχία	0,07	0,07	0,04
Ασφάλεια	-0,04	-0,07	0,03
Ψυχική υγεία	0,06	0,06	0,02
Σχολικό κλίμα	0,08	0,05	0,02

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

Δείκτες συνάφειας ανάμεσα στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και του Σχολικού κλίματος

Παρατίθεται πίνακας συναφειών Pearson r ανάμεσα στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και τους παράγοντες του σχολικού κλίματος Σε επίπεδο παραγόντων ανώτερης κλάσης τόσο ο συνολικός δείκτης όσο και ο δείκτης κοινωνικής επίπτωσης του SDQ φάνηκε να σχετίζεται με το Σχολικό κλίμα. Το μέγεθος των δεικτών κυμάνθηκε από $r = -0,32$, $p = 0,001$ (δείκτης κοινωνικής επίπτωσης του SDQ X Σχολικό κλίμα) έως $r = -0,45$, $p = 0,001$ (συνολικός δείκτης

του SDQ X Σχολικό κλίμα). Το Σχολικό κλίμα συσχετίστηκε αρνητικά με όλους του παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής SDQ με εξαίρεση τη θετική κοινωνικής συμπεριφορά με την οποία σχετίστηκε θετικά ($r = 0,31, p = 0,001$).

Ειδικότερα το σχολικό κλίμα συσχετίστηκε αρνητικά με τους παράγοντες: διαταραχές συναισθήματος ($r = -0,22, p = 0,001$), προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής ($r = -0,37, p = 0,001$), υπερκινητικότητα/ διάσπαση προσοχής ($r = -0,31, p = 0,001$) και σχέσεις με τους ομηλίκους ($r = -0,39, p = 0,001$) (βλ. Πίνακα 15).

Πίνακας 15

Δείκτες συνάφειας Person r ανάμεσα στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και του σχολικού κλίματος

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.
1. Διαταραχές συναισθήματος	--																
2. Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής	0,27**	--															
3. Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	0,34**	0,41**	--														
4. Σχέσεις με τους ομηλίκους	0,37**	0,35**	0,24**	--													
5. Θετική κοινωνική συμπεριφορά	0,13*	-0,20**	-0,10	-0,33**	--												
6. Συνολική κλίμακα	0,75**	0,67**	0,71**	0,68**	-0,15*	--											
7. Κοινωνική επίδραση	0,50**	0,25**	0,37**	0,30**	0,04	0,52**	--										
8. Σχολική σύνδεση	-0,25**	-0,31**	-0,32**	-0,46**	0,29**	-0,47**	-0,31**	--									
9. Χαρακτήρας	-0,03	-0,41**	-0,22**	-0,32**	0,45**	-0,32**	-0,09	0,37**	--								
10. Φυσικό περιβάλλον	-0,11	-0,26**	-0,20**	-0,24**	0,23**	-0,28**	-0,18**	0,44**	0,29**	--							
11. Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων	-0,19**	-0,27**	-0,20**	-0,20**	0,08	-0,30**	-0,24**	0,38**	0,22**	0,54**	--						
12. Κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων	-0,22**	-0,31**	-0,20**	-0,46**	0,35**	-0,41**	-0,20**	0,48**	0,43**	0,26**	0,22**	--					
13. Πολιτισμική αποδοχή	-0,28**	-0,22**	-0,22**	-0,30**	0,16**	-0,36**	-0,28**	0,35**	0,19**	0,33**	0,45**	0,49**	--				
14. Τάξη και πειθαρχία	-0,12	-0,25**	-0,24**	-0,15*	0,17**	-0,26**	-0,25**	0,47**	0,27**	0,53**	0,48**	0,35**	0,41**	--			
15. Ασφάλεια	0,14*	0,20**	0,11	0,16**	-0,12*	0,21**	0,04	0,02	-0,07	0,08	-0,06	-0,21**	-0,17**	0,05	--		
16. Ψυχική υγεία	0,53**	0,18**	0,25**	0,38**	-0,02	0,50**	0,44**	-0,30**	-0,10	-0,22**	-0,28**	-0,23**	-0,26**	-0,17**	0,20**	--	
17. Σχολικό κλίμα	-0,22**	-0,37**	-0,31**	-0,39**	0,31**	-0,45**	-0,32**	0,73**	0,53**	0,74**	0,70**	0,57**	0,65**	0,76**	0,14*	-0,28**	--

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

Στατιστική πρόβλεψη ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από δημογραφικούς παράγοντες και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος

Διενεργήθηκαν δύο αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος stepwise) προκειμένου να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (SDQ) και της κοινωνικής επίδρασης (SDQ) από δημογραφικούς παράγοντες και παράγοντες του Σχολικού κλίματος. Κατά το πρώτο βήμα εισήχθησαν το φύλο του παιδιού και το αν έχει καταγωγή από την Ελλάδα, στο δεύτερο βήμα εισήχθησαν δημογραφικές μεταβλητές που σχετίζονταν με τους γονείς: αν ο πατέρα ή η μητέρα είναι από την Ελλάδα, το αν εργάζεται ο πατέρας και η μητέρα, το αν υπάρχουν αδέρφια στην οικογένεια, και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας. Στο επόμενο βήμα εισήχθησαν οι μεταβλητές γενικός βαθμός, βαθμός στο μάθημα της γλώσσας και βαθμός στο μάθημα των μαθηματικών και στο τελευταίο βήμα εισήχθησαν οι παράγοντες του Σχολικού Κλίματος (Σχολική σύνδεση, Χαρακτήρας, Φυσικό περιβάλλον, Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων, Κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων, Πολιτισμική αποδοχή, Τάξη και πειθαρχία, Ασφάλεια, Ψυχική υγεία).

Για την πρόβλεψη του συνολικού δείκτη (SDQ) ο συντελεστής R^2 ήταν 0,44 και συνέβαλαν στην πρόβλεψη του, το αν εργάζεται η μητέρα ($\beta = 0,11$, $t = 2,35$, $p = 0,019$), ο βαθμός των μαθηματικών ($\beta = -0,11$, $t = 2,49$, $p = 0,013$), ο δείκτης επιβάρυνσης της Ψυχικής υγείας ($\beta = 0,35$, $t = 7,05$, $p = 0,001$), η σχολική σύνδεση ($\beta = -0,24$, $t = -4,39$, $p = 0,001$), η διάσταση Χαρακτήρας ($\beta = -0,17$, $t = -3,45$, $p = 0,001$), η διάσταση Ασφάλεια ($\beta = 0,12$, $t = 2,44$, $p = 0,016$), η διάσταση Πολιτισμική αποδοχή ($\beta = -0,14$, $t = -2,82$, $p = 0,005$). Στο μοντέλο εντάχθηκε επίσης και το αν εργάζεται ο πατέρας αλλά κατά το τελευταίο βήμα η επίδρασή του δεν ήταν στατιστικώς σημαντική στην πρόβλεψη της εξαρτημένης ($\beta = -0,08$, $t = -1,63$, $p = 0,105$) (βλ. Πίνακα 16).

Για την πρόβλεψη του δείκτη κοινωνικής επίδρασης (SDQ) ο συντελεστής R^2 ήταν 0,26 και συνέβαλαν στην πρόβλεψη του, ο παράγοντας επιβάρυνσης της Ψυχικής υγείας ($\beta = 0,36, t = 6,66, p = 0,001$), ο παράγοντας της σχολικής σύνδεσης ($\beta = -0,17, t = -3,01, p = 0,003$) και ο παράγοντας της πολιτισμικής αποδοχής ($\beta = -0,15, t = -2,65, p = 0,008$) (βλ. Πίνακα 16).

Πίνακας 16

Συντελεστές παλινδρόμησης για την στατιστική πρόβλεψη του συνολικού δείκτη (SDQ) και του δείκτη κοινωνικής επίδρασης (SDQ) από δημογραφικούς παράγοντες και παράγοντες του Σχολικού κλίματος

	Συνολικός δείκτης SDQ		Κοινωνικής επίδραση SDQ	
	Βήμα(ΔR^2)	β	Βήμα(ΔR^2)	β
Φύλο				
Καταγωγή Ελλάδα				
Καταγωγή πατέρα				
Καταγωγή μητέρας				
Εργασία/Ανεργία πατέρα	1(0,02)	-0,08 ^{ns}		
Εργασία/Ανεργία μητέρας	2(0,02)	0,11*		
Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα				
Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας				
Υπαρξη αδερφών στην οικογένεια				
Γενικός βαθμός				
Βαθμός στη Γλώσσα				
Βαθμός στα Μαθηματικά	3(0,02)	-0,10*		
Σχολική σύνδεση	5(0,10)	-0,24***	2(0,04)	-0,17*
Χαρακτήρας	6(0,04)	-0,17***		
Φυσικό περιβάλλον				
Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων				
Κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων				
Πολιτισμική αποδοχή	8(0,01)	-0,14**	3(0,02)	-0,15*
Τάξη και πειθαρχία				
Ασφάλεια	7(0,02)	0,12*		
Ψυχική υγεία	4(0,23)	0,35***	1(0,20)	0,36**
	$R^2=0,44$		$R^2=0,26$	

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

Συζήτηση

Ψυχοκοινωνική προσαρμογή

Σε ελέγχους με βάση το φύλο παρατηρήθηκαν συστηματικές διαφορές για τις διαστάσεις διαταραχές συναισθήματος και θετική κοινωνική συμπεριφορά, με τα κορίτσια του δείγματος να εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό ταυτίζεται με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών με εφήβους στην Ελλάδα (Giannakopoulos, et al., 2009), αλλά και σε χώρες της Ευρώπης, όπου τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά σε μετρήσεις για τα συναισθηματικά προβλήματα αλλά επίσης υπερτερούν στη θετική κοινωνική συμπεριφορά (Abu-Rayya, 2014. Rueth et al., 2018). Μάλιστα, η Rueth και συν. (2018), συνέδεσαν το τελευταίο εύρημα με τη δυνατότητα των κοριτσιών να αντιλαμβάνονται πιο αποτελεσματικά τα συναισθήματα των άλλων και να αντιδρούν σε αυτά αντίστοιχα με τις κοινωνικές προσδοκίες για το φύλο τους και τα αυξημένα συναισθηματικά προβλήματα με την τάση των κοριτσιών να επιθυμούν να κατανοούν με ακρίβεια κάθε συναίσθημά τους.

Τα αγόρια, βρέθηκε πως εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές για τον παράγοντα προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής. Αυτό το εύρημα είναι σύνηθες σε αντίστοιχες έρευνες (Abu-Rayya, 2014. Bibou-Nakou et al., 2019), και έχει ερμηνευθεί ως χαρακτηριστικό των αγοριών, τα οποία επιλέγουν να δείξουν τα συναισθήματά τους, λόγω χάρη το θυμό, με κάποιον τρόπο, παρά να συσσωρεύουν τα αρνητικά συναισθήματα, στοιχείο που συχνά οδηγεί στην εκδήλωση κάποιας συναισθηματικής διαταραχής (Rueth et al., 2018). Επιπλέον, το εύρημα αυτό είναι πιθανό να εξηγείται από το γεγονός πως τα παιδιά και οι έφηβοι εκφράζουν το πώς νιώθουν μέσα από τη συμπεριφορά τους και είναι πιο σπάνιο να ζητήσουν βοήθεια

μιλώντας σε κάποιον (Γαλανάκη, 2011). Ωστόσο, ο παράγοντας προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής είχε χαμηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας στην παρούσα έρευνα, γεγονός που δεν επιτρέπει την ασφαλή σύγκριση με άλλες μελέτες ή την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η ηλικία των εφήβων βρέθηκε να είναι ένα σημαντικό στοιχείο στην παρούσα έρευνα. Ανάμεσα στους μαθητές ηλικίας 13 και 16 ετών υπήρξαν συστηματικές διαφορές στη διάσταση Διαταραχές συναισθήματος, με τους δεύτερους να περιγράφουν πιο υψηλά επίπεδα σχετικών δυσκολιών. Επιπλέον, ανάμεσα στους εφήβους ηλικίας 13 και 17 ετών, οι δεύτεροι είχαν υψηλότερα ποσοστά στις διαστάσεις Σχέσεις με τους ομηλίκους, και στους συγκεντρωτικούς παράγοντες Κοινωνική επίδραση και Συνολική κλίμακα. Τα ευρήματα αυτά είναι πιθανόν να σχετίζονται με την ολοένα αυξανόμενη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου στην εφηβεία, γεγονός που έχει συνδεθεί με τη μειωμένη σωματική και συναισθηματική ευεξία και τη μείωση της ικανοποίησης από τους ομηλίκους. Μάλιστα, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή για πάνω από μία ώρα καθημερινά, έχει συσχετιστεί με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα με συνομηλίκους, σε έρευνα με εφήβους που αθλούνταν σε ομάδες στον ελεύθερό τους χρόνο (Poulain, 2019). Γενικότερα, φαίνεται μία τάση αύξησης των δυσκολιών ψυχικής υγείας των εφήβων τα τελευταία χρόνια, συγκριτικά με παλαιότερα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2007 και επαναλήφθηκε το 2014 (Fleming et al., 2014).

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε, επίσης, ο πιθανός συσχετισμός ανάμεσα στους παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και την καταγωγή των μαθητών. Τα ευρήματα κατέδειξαν πως οι έφηβοι που δεν προέρχονταν από την Ελλάδα εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής, σε σύγκριση με τους εφήβους που προέρχονταν από την Ελλάδα. Παρόμοια αποτελέσματα

υπάρχουν και σε άλλες μελέτες, όπου οι αλλοδαποί μαθητές βρέθηκε να σκοράρουν υψηλότερα στον παράγοντα υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής, σε διαταραχές συναισθήματος και συνολικά στις δυσκολίες προσαρμογής (Bibou-Nakou et al., 2019). Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες όπου δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές, ανάμεσα σε γηγενείς και μη, σε μετρήσεις συναισθηματικών δυσκολιών, προβλημάτων με συνομηλίκους και προβλημάτων συμπεριφοράς (Abu-Rayya, 2014). Αυτές οι σημαντικές διαφοροποιήσεις στις έρευνες, ίσως καταδεικνύουν την ανάγκη για μελέτες αποκλειστικά με τον συγκεκριμένο πληθυσμό, ώστε να κατανοηθούν καλύτερα τα χαρακτηριστικά του. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα ήταν λίγοι οι συμμετέχοντες με καταγωγή διαφορετική από την ελληνική, επομένως οι όποιες γενικεύσεις χρειάζεται να πραγματοποιούνται με επιφύλαξη.

Σε έλεγχο για πιθανή επίδραση της ανεργίας ή μη της μητέρας, φάνηκε πως σε αντίθεση με τα παιδιά των άνεργων μητέρων, τα παιδιά των εργαζόμενων μητέρων βαθμολόγησαν πιο υψηλά τον εαυτό τους στη διάσταση υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής και στο συνολικό δείκτη του SDQ. Το αποτέλεσμα αυτό δε βρέθηκε να επιβεβαιώνεται από αντίστοιχη έρευνα που έχει διενεργηθεί στην Αγγλία. Εκεί, η εργασία της μητέρας έδειξε να μην σχετίζεται με οποιονδήποτε δείκτη ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του έφηβου τέκνου (Mendolia, 2016). Η αναντιστοιχία αυτών των δεδομένων πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη μελετών που να ελέγχουν τη συγκεκριμένη συσχέτιση, αλλά και στα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Σύμφωνα με την Mendolia (2016) οι πολιτικές για την εργασία των μητέρων στην Αγγλία είναι αρκετά ευέλικτες, στοιχείο που πιθανόν να συνδέεται με τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης.

Σχολικό κλίμα

Συστηματικές διαφορές προέκυψαν ως προς το φύλο για την διάσταση σχολική σύνδεση, χαρακτήρας, φυσικό περιβάλλον, κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων, τάξη και πειθαρχία, και συνολικός δείκτης του σχολικού κλίματος, με τα κορίτσια του δείγματος να εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα αγόρια. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από σχετική έρευνα που βρήκε πως τα έφηβα κορίτσια αντιλαμβάνονται μεγαλύτερη κοινωνική υποστήριξη από το περιβάλλον τους, σημειώνουν σαφώς μεγαλύτερη υποστήριξη από τους συνομηλίκους και μεγαλύτερη συναισθηματική και συμπεριφορική δέσμευση, σε σύγκριση με τα αγόρια (Fernández-Zabala, Goni, Camino&Zulaika,2016).

Σε ελέγχους που διενεργήθηκαν με βάση την ηλικία, αναφορικά με τη διάσταση της σχολικής σύνδεσης, επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 13 ετών, ενώ εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές μόνο ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 13 και 17 ετών. Το εύρημα αυτό είναι αντίστοιχο με άλλες έρευνες, που αναφέρουν πως οι έφηβοι άνω των 14 ετών περιγράφουν λιγότερη κοινωνική υποστήριξη από το περιβάλλον τους και μειωμένη δέσμευση στο σχολικό πλαίσιο (Fernández-Zabala et al., 2016). Τα ευρήματα αυτά είναι πιθανό να σχετίζονται και με την προχωρημένη γνωστική ανάπτυξη των 17χρονων, έναντι των 13χρονων, (Roy, Veenstra & Clench-Aas, 2008), αφού οι πρώτοι βρίσκονται πιο κοντά στην ενήλικη ζωή, και σε γνωστικό επίπεδο αντιλαμβάνονται και κρίνουν διαφορετικά το περιβάλλον τους.

Αναφορικά με τη διάσταση Φυσικό περιβάλλον επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 13 ετών, με συστηματικές διαφορές να παρουσιάζονται μόνο ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 13 και 17 ετών. Για τη συγκεκριμένη διάσταση δε βρέθηκε πληθώρα ερευνών. Σε μία έρευνα, αυτήν της Maxwell (2016) για την επίδραση των κτιριακών εγκαταστάσεων στην αντίληψη για το σχολικό κλίμα,

φάνηκε πως οι θετικές εκτιμήσεις για τις συνθήκες των σχολικών κτιρίων προέβλεπαν θετικές αξιολογήσεις του σχολικού κλίματος. Ωστόσο, δεν υπήρχαν αναλύσεις με βάση την ηλικία, επομένως οι όποιες συγκρίσεις των αποτελεσμάτων δεν είναι ασφαλείς.

Αναφορικά με τη διάσταση Κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 13 ετών, ενώ παρατηρήθηκαν συστηματικές διαφορές των παιδιών 13, 14 και 16 ετών με τα παιδιά ηλικίας 17 ετών. Αντίστοιχα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην αρχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επαναλήφθηκε αργότερα, εξήχθη το συμπέρασμα πως στην έναρξη της βαθμίδας αυτής οι μαθητές αντιλαμβάνονταν ως ικανοποιητική της υποστήριξη που λάμβαναν από τους συνομηλίκους και τους ενήλικες, και γενικότερα το σχολικό κλίμα, σε αντίθεση με τα επόμενα 3 χρόνια, όπου οι μετρήσεις μειώνονταν (Way et al., 2007).

Επιπλέον, έλεγχος πραγματοποιήθηκε και με γνώμονα την καταγωγή του πατέρα. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως η διάσταση ασφάλεια βαθμολογήθηκε σαφώς χαμηλότερα από τα παιδιά που προέρχονταν από την Ελλάδα, σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονταν από άλλη χώρα, ενώ αντίθετα για την καταγωγή της μητέρας, δεν προέκυψε κάποιο σημαντικό εύρημα. Αντίστοιχο εύρημα δεν παρουσιάζεται σε άλλες έρευνες. Συνήθως η αίσθηση μειωμένης ασφάλειας στο σχολείο συνδέεται με χαμηλό σχολικό κλίμα (Baek, Andreescu, & Rolfe, 2019) και με χαμηλά επίπεδα στην αίσθηση της κοινωνίας και την υποστήριξη από τους καθηγητές (Lenzi et al., 2017). Επιπλέον, η αίσθηση ανασφάλειας σε πλαίσια όπως το σχολείο και η κοινωνία -κατά την εφηβεία, συσχετίζεται με μειωμένες ώρες ύπνου (Meldrum, Jackson, Archer, & Ammons-Blanfort, 2018).

Όσον αφορά στη διάσταση Πολιτισμική αποδοχή επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 16 ετών, με συστηματικές διαφορές να υπάρχουν μόνο ανάμεσα

στα παιδιά ηλικίας 16 και 17 ετών. Για το συγκεκριμένο εύρημα δε βρέθηκε κάποια βιβλιογραφική αναφορά, στοιχείο που οδηγεί στην υπόθεση πως πρόκειται για κάποιο τυχαίο γεγονός ή για εύρημα που σχετίζεται με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που μελετήθηκε, τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Αναφορικά με τη διάσταση Τάξη και πειθαρχία επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 13 ετών, με συστηματικές διαφορές μόνο ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 13 και 17 ετών. Το εύρημα αυτό ίσως σχετίζεται με το γεγονός πως οι μαθητές 13 ετών βρίσκονται πιο κοντά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ο πρώτος χρόνος που αλλάζουν βαθμίδα και ίσως να μην έχουν ακόμη διερευνήσει τις νέες συνθήκες. Γενικότερα, οι μαθητές του Δημοτικού φαίνεται να δέχονται πιο εύκολα τους κανόνες πειθαρχίας που επιβάλλονται στο σχολείο (Perry-Hazan & Lambrozo, 2018). Επιπλέον, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επικρατεί, κατά κανόνα, πιο θετικό σχολικό κλίμα, σε σύγκριση με τη δευτεροβάθμια, ενώ μόνο η χρήση τιμωρητικών πρακτικών παρουσιάζει αρνητική επίδραση στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος (Bear, 2017).

Σχετικά με τη διάσταση Ασφάλεια επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 14 ετών, ενώ συστηματικές διαφορές βρέθηκαν μόνο ανάμεσα στην ομάδα ηλικίας 13 και 17 ετών. Μία ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος μπορεί να είναι το γεγονός πως –όπως αναφέρεται και πιο πάνω- οι μαθητές 13 ετών είναι πιθανό να νιώθουν πιο κοντά στην παιδική ηλικία, παρά στην εφηβεία και αντίστοιχα να βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ασφάλεια στο σχολείο, όπως συμβαίνει συνήθως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Baek et al., 2019).

Αναφορικά με το συνολικό δείκτη του σχολικού κλίματος επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά 13 ετών, με συστηματικές διαφορές να υπάρχουν μόνο ανάμεσα στην ομάδα ηλικίας 13, 14 και 16 ετών με την ομάδα των παιδιών ηλικίας

17 ετών. Το εύρημα αυτό ίσως μπορεί να ερμηνευθεί με τη χρήση κοινωνικών παραγόντων. Πιο αναλυτικά στην Ελλάδα, οι μαθητές 17 ετών φοιτούν στην τελευταία τάξη της σχολικής βαθμίδας και δέχονται πιέσεις ώστε να έχουν καλές επιδόσεις και να επιτύχουν την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι υψηλές πιέσεις, σε συσχέτιση με τις μεγαλύτερες τάξεις και την πληθώρα διαφορετικών καθηγητών, έχουν συσχετιστεί με χαμηλότερη αξιολόγηση του σχολικού κλίματος (Waters, 2010).

Συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις των ερωτηματολογίων και δημογραφικούς παράγοντες

Πραγματοποιήθηκαν υπολογισμοί για την πιθανή συνάφεια ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της σχολικής επίδοσης (γενικός βαθμός, βαθμός στη γλώσσα και βαθμός στα μαθηματικά) και στις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και τις διαστάσεις του Σχολικού κλίματος.

Ο γενικός βαθμός των μαθητών σχετίστηκε αρνητικά με τις διαστάσεις Προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής, Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής και θετικά με τη διάσταση κοινωνική υποστήριξη ενηλίκων. Συνεπώς, όσο υψηλότερος ήταν ο γενικός βαθμός των μαθητών τόσο λιγότερο έτειναν να αναφέρουν ότι εμφανίζουν προβλήματα διαγωγής και συμπεριφορές υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής, ενώ παράλληλα ανέφεραν ότι αισθάνονταν σε μεγαλύτερο βαθμό τη στήριξη από τους ενήλικες. Τα ευρήματα αυτά επαληθεύονται από μελέτη των Kosciw, Palmer, Kull & Greytak, (2013), όπου βρέθηκε συσχέτιση της υψηλής επίδοσης με την υποστήριξη από το σχολείο και την υψηλή αίσθηση ασφάλειας.

Η διάσταση βαθμός στο μάθημα της γλώσσας συνδέθηκε αρνητικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής, εύρημα που μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως

όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός στην γλώσσα τόσο οι μαθητές έτειναν να εμφανίζουν χαμηλές τιμές στα προβλήματα συμπεριφοράς και διαγωγής, όπως αξιολογούνται από το SDQ. Τέλος, αναφορικά με το βαθμό στα μαθηματικά, προέκυψαν αρνητικές συσχετίσεις με την διάσταση προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής και την υπερκινητικότητα / διάσπαση προσοχής. Συνεπώς όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός στα μαθηματικά τόσο οι μαθητές έτειναν να αναφέρουν σε χαμηλότερο βαθμό προβλήματα διαγωγής και συμπεριφορές υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής. Στην αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας δε βρέθηκαν αντίστοιχες μελέτες. Πιο συνήθεις είναι οι μελέτες που ερευνούν συνολικά τη σχολική επίδοση, όπως φαίνεται και πιο πάνω.

Στατιστική πρόβλεψη ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από δημογραφικούς παράγοντες και τους παράγοντες του Σχολικού Κλίματος

Στον έλεγχο για τη δυνατότητα πρόβλεψης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (συνολικός δείκτης SDQ) από δημογραφικούς παράγοντες και παράγοντες του Σχολικού κλίματος, παρατηρήθηκε συμμετοχή του αν εργάζεται η μητέρα, του βαθμού των μαθηματικών, του παράγοντα επιβάρυνσης της Ψυχικής υγείας, της σχολικής σύνδεσης, του Χαρακτήρα, του παράγοντα Ασφάλεια, και της Πολιτισμικής αποδοχής. Επιπλέον, στην πρόβλεψη του δείκτη κοινωνικής επίδρασης (SDQ) συνέβαλε ο παράγοντας επιβάρυνσης της Ψυχικής υγείας, ο παράγοντας της σχολικής σύνδεσης, και ο παράγοντας της πολιτισμικής αποδοχής. Σε αντίστοιχη έρευνα, ως ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της ψυχολογικής προσαρμογής, βρέθηκε να είναι η ποιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις (Wang & Degol, 2016). Σε άλλη μελέτη για τη δυνατότητα πρόβλεψης προβλημάτων ψυχικής υγείας, το σχολικό κλίμα συνέβαλε στην πρόβλεψη προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς

(Hung, Luebbe & Flaspohler, 2014). Επιπλέον, παρατηρείται πως ο παράγοντας της σχολικής σύνδεσης και ο παράγοντας της πολιτισμικής αποδοχής συμβάλλουν στην πρόβλεψη και των δύο δεικτών, στοιχείο που ίσως αναδεικνύει τη σπουδαιότητα των παραγόντων αυτών και την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της σχέσης τους με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Είναι αναγκαίο να επισημανθεί πως η παρούσα μελέτη έχει κάποιους περιορισμούς. Ως προς το μέγεθος του δείγματος της έρευνας, ήταν επαρκές ώστε να παρέχει τη δυνατότητα πραγματοποίησης γενικεύσεων, ωστόσο το μέγεθος των διαφορικών ομάδων σε κάποιες περιπτώσεις ήταν μικρό. Εξαιτίας αυτού θα πρέπει να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματα με κάποια σχετική επιφύλαξη όπως για παράδειγμα, τα ευρήματα αναφορικά με την καταγωγή των παιδιών από άλλη χώρα εκτός Ελλάδας. Επιπλέον, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονται από μεσαία και ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, επομένως προτείνεται η γενίκευση των ευρημάτων σε εφήβους με παρόμοια χαρακτηριστικά. Από την παρούσα έρευνα δεν είναι εφικτό να αποδοθούν αιτιώδεις σχέσεις στις μεταβλητές που ερευνήθηκαν, παρά μόνο να παρατηρηθούν συμμεταβολές, καθώς δεν πραγματοποιήθηκε πειραματικός σχεδιασμός, ούτε διαχρονική μελέτη, αλλά πρόκειται για μία συναφειακή μελέτη.

Μεθοδολογικός περιορισμός της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί η χορήγηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, καθώς αποτελεί συχνό φαινόμενο οι μαθητές να απαντούν με βάση τις κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις και όχι τις πραγματικές τους σκέψεις. Για να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο είναι καλό να χρησιμοποιούνται –όταν είναι εφικτό– μετρήσεις από περισσότερες πηγές, συμπεριλαμβανομένων των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να εξασφαλίζεται σε μεγαλύτερο επίπεδο η εγκυρότητα

των μετρήσεων, ή εναλλακτικά να πραγματοποιούνται συνεντεύξεις με τα μέλη του δείγματος.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την παρούσα έρευνα αναδείχθηκε η σημασία της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και του σχολικού κλίματος στη ζωή των εφήβων. Οι δύο αυτοί παράγοντες αλληλεπιδρούν και σε συσχέτιση με δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν την καθημερινότητα των μαθητών εφηβικής ηλικίας.

Μελλοντικές έρευνες θα ήταν καλό να εξετάσουν διεξοδικότερα την επίδραση, για παράδειγμα, της χώρας καταγωγής των παιδιών –σε δείγματα που θα εκπροσωπούνται στον ίδιο βαθμό από εφήβους με καταγωγή από Ελλάδα και εφήβους με καταγωγή από άλλη χώρα, ή με την επίδοση σε συγκεκριμένα μαθήματα.

Επιπλέον, είναι αναγκαία η συνέχιση της έρευνας στο πεδίο του σχολικού κλίματος και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και η προσπάθεια εύρεσης πιθανών αιτιωδών σχέσεων, ώστε να γίνει περισσότερο αποτελεσματική η εφαρμογή παρεμβάσεων στα σχολεία, που θα προάγουν την υγεία και την ψυχική ευεξία των μαθητών (Denny et al., 2011).

Τόσο στην έρευνα για το σχολικό κλίμα, όσο και στη γενικότερη προαγωγή του μπορεί να συνδράμει σημαντικά και ο σχολικός ψυχολόγος. Μέσα από τον ρόλο του στο σχολείο, ο ψυχολόγος δύναται να ενισχύσει γονείς και εκπαιδευτικούς με τη χρήση της διαλεκτικής συμβουλευτικής, να πραγματοποιήσει δράσεις πρόληψης, αλλά και παρεμβάσεις, όπου κριθεί αναγκαίο. Επιπλέον, ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να γίνει αρωγός της συνεργασίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών με τους γονείς και την κοινότητα και στην από κοινού συμμετοχή στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών και στις διαδικασίες του σχολείου (Χατζηχρήστου, 2011).

Βιβλιογραφία

- Abu-Rayya, H., M. (2014). A comparative study of adaptation problems between immigrant adolescents and national adolescents in Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, 39, 196-201.
doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.11.005
- Alonso-Stuyck, P., Zacarés, J., J. & Ferreres, A.(2018).Emotional separation, autonomy in decision-making, and psychosocial adjustment in adolescence: a proposed typology. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1373–1383.doi:10.1007/s10826-017-0980-5
- Aldridge, J., M., McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: a systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145
- Baek, H., Andreescu, V. & Rolfe, S. M. (2019) Bullying and fear of victimization: Do supportive adults in school make a difference in adolescents’ perceptions of safety? *Journal of School Violence*, 18(1), 92-106. doi: 10.1080/15388220.2017.1387133
- Bear, G., G., Gaskins, C., Blank, J. & Chen, F., F. (2011). Delaware school climate survey—student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157–174. doi:10.1016/j.jsp.2011.01.001.
- Bear, G., G., Yang, C., Mantz, L., S. & Harris, A., B. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, 63, 372-383.
doi:10.1016/j.tate.2017.01.012.
- Berman, J., D., McCormack, M., C., Koehler, K., A., Connolly, F., Clemons-Erby, D., Davis, M., F., Gummerson, C., Leaf, P., J., Jones, T., D. & Curriero, F., C.

(2018). School environmental conditions and links to academic performance and absenteeism in urban, mid-Atlantic public schools. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 221, 800–808.

doi:10.1016/j.ijheh.2018.04.015

Γαλανάκη, Ε. (2011). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων:

ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Α.

Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο.*

πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών, (σελ. 164-178). Αθήνα: Πεδίο

Cavrini, G., Chianese, G., Bocch, B. & Dozza, L. (2015). School climate: parents’,

students’ and teachers’ perceptions. *Procedia - Social and Behavioral*

Sciences, 191, 2044 – 2048. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.641.

Cohen, J., McCabe, E., M., Michelli, N., M. & Pickeral, T. (2009). School climate:

research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College*, 111(1),

180–213.

Cunha, M., Ferreira, C., Duarte, C., Andrade D., Marta-Simoes, J. & Pinto-Gouveia,

J. (2017). Assessing positive emotional memories with peers: the early

memories of warmth and safeness with peers scale for adolescents. *Journal of*

Adolescence, 54, 73-81. doi:10.1016/j.adolescence.2016.11.010

Denny, S., J., Robinson, E., M., Utter, J., Fleming, T., M., Grant, S., Milfont, T.,

Crengle, S., Ameratunga, S., N. & Clark, T. (2011). Do schools influence

student risk-taking behaviors and emotional health symptoms? *Journal of*

Adolescent Health, 48, 259–267. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.06.020

DeWit, D., J., Karioja, K., Rye, B., J. & Shain, M. (2011). Perceptions of declining

classmate and teacher support following the transition to high school: potential

correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the*

Schools, 48(6). doi: 10.1002/pits.20576

- Doll, B., LeClair, C. & Kurien, S. (2009). Effective classrooms: classroom learning environments that foster school success. In T., B., Gutkin, & C., R., Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 791-807). USA: Wiley.
- Eccles, J., S. & Roeser, R., W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225 – 241. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- 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. doi: 10.1002/pits.20579.
- Feldman, R., S. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία*. Επιστημονική επιμέλεια: Μπεξεβέγκης, Η., Γ. Αθήνα: Gutenberg
- Fernández-Zabala, A., Goni, E., Camino, I., Zulaika, L., M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 47-55. doi:10.1016/j.ejeps.2015.09.001.
- Fleming, T., M., Clark, T., Denny, S., Bullen, B., Crengle, S., Peiris-John, R., Robinson, E., Rossen, F., V., Sheridan, J. & Lucassen, M. (2014). Stability and change in the mental health of New Zealand secondary school students 2007–2012: Results from the national adolescent health surveys. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(5), 472–480. doi:10.1177/0004867413514489
- Furman, W. & Collibee, C. (2014). A matter of timing: Developmental theories of romantic involvement and psychosocial adjustment. *Development and Psychopathology*, 26, 1149–1160. doi:10.1017/S0954579414000182
- Gettlinger, M. & Stoiber, K. (2009). Effective teaching and effective schools. In T., B., Gutkin, & C., R., Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 769-790). USA: Wiley.

- Giannakopoulos, G., Tzavara, C., Dimitrakaki, C., Kolaitis, G., Rotsika, V. & Tountas, Y. (2009). The factor structure of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Greek adolescents. *Annals of General Psychiatry*, 8(20), 1-7. doi:10.1186/1744-859X-8-20
- Goodman, R. & Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: is small beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 17-24. doi: 10.1023/A:1022658222914
- Hatzichristou, C., Issari, P. & Yfanti, T. (2016). Psychological well-being among Greek children and adolescents. In B. N. Nastasi & A. P. Borja (Eds.), *International handbook of psychological well-being in children and adolescents*. (pp. 61-96). NewYork: Springer
- Hatzichristou, C., Stasinou, V., Lampropoulou, A. & Lianos, P. (2018). Adolescents' perceptions of school climate: exploring its protective role in times of economic recession. *School Psychology International*, 39(6), 1-9. doi: 10.1177/0143034318803666
- Hung, A., H., Luebbe, A., M. & Flaspohler, P., D. (2014). Measuring school climate: actor analysis and relations to emotional problems, conduct problems, and victimization in middle school students. *School Mental Health*, 1-15. doi:10.1007/s12310-014-9131-y
- Kidger, J., Araya, R., Donovan, J. & Gunnell, D. (2012). The Effect of the School Environment on the Emotional Health of Adolescents: A Systematic Review. *Pediatrics*, 129, 925–949. doi:10.1542/peds.2011-2248
- Jenkins, E., K., Bungay, V., Patterson, A., Saewyc, E., M. & Johnson, J., L. (2018). Assessing the impacts and outcomes of youth driven mental health promotion: A mixed-methods assessment of the Social Networking. *Journal of Adolescence*, 67, 1–11. doi: 10.1016/j.adolescence.2018.05.009

- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., Rohde, L., A., Srinath, S., Ulkuer, N. & Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *Lancet*, 378, 1515–25.
- Kliziene, I., Klizas, S., Cizauskas, G. & Sipaviciene, S. (2018). Effects of a 7-month exercise intervention programme on the psychosocial adjustment and decrease of anxiety among adolescents. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 127-136. doi: 10.13187/ejced.2018.1.127
- Kosciw, J., G., Palmer, N., A., Kull, R., M. & Greytak, E., A. (2013). The Effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. *Journal of School Violence*, 12(1), 45-63. doi: 10.1080/15388220.2012.732546
- Lampropoulou, A. (2018). Personality, school, and family: What is their role in adolescents' subjective well-being. *Journal of Adolescence*, 67, 12–21. doi:10.1016/j.adolescence.2018.05.013
- Lansford, J., E. & Banati, P. (2018). Introduction: adolescence in a global context. In Lansford, J., E. & Banati, P. (Eds.), *Handbook of adolescent development research and its impact on global policy* (pp. 1-23). New York: Oxford University Press.
- La Salle, T., P. (2018). International perspectives of school climate. *School Psychology International*, 1–9. doi: 10.1177/0143034318808336
- La Salle, T., P. & Meyers, J. (2014). *Georgia elementary school climate survey (GESCS)*. USA: Georgia State University
- La Salle, T., P., Peshak, H., G., McCoach, D., B., Polk, T. & Evanovich, L., L. (2018). An examination of school climate, victimization, and mental health problems among middle school students self-identifying with emotional and

behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 43(3), 383–392. doi:

10.1177/0198742918768045

Lehalle, H. & Mellier, D. (2010). *Ψυχολογία της ανάπτυξης. Παιδική ηλικία και εφηβεία: Μαθήματα, ασκήσεις*. Επιστημονική επιμέλεια: Μπεζέ Λ. Αθήνα: Πεδίο.

Lenzi, M., Sharkey, J., Furlong, M., J., Mayworm, A., Hunnicutt, K. & Vieno, A. (2017). School sense of community, teacher support, and students' school safety perceptions. *American Journal of Community Psychology*, 60, 527–537. doi 10.1002/ajcp.12174

Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Ενιαίος Τόμος. Επιστημονική επιμέλεια: Μπαμπλέκου Ζ. Αθήνα: Gutenberg

Linan-Thompson, S. & Vaughn, S. (2010). Evidence-based reading instruction. In G., G., Peacock, R., A., Ervin, E., J., Dally III & K., W., Merrell (Eds.), *Practical handbook of school psychology*, (pp. 274-286). New York-London: The Guilford Press.

Meldrum, R. C., Jackson, D. B., Archer, R. & Ammons-Blanfort, C. (2018). Perceived school safety, perceived neighborhood safety, and insufficient sleep among adolescents. *Sleep Health*, 4(5), 429-435. doi:10.1016/j.sleh.2018.07.006

Mendolia, S. (2016). Maternal working hours and the well-being of adolescent children: evidence from British data. *Journal of Family and Economic Issues*, 37, 566–580. doi: 10.1007/s10834-015-9480-1

Merrell, K., W., Levitt, V., H. & Gueldner, B., A. (2010). Assessing internalizing problems and well-being. In G., G., Peacock, R., A., Ervin, E., J., Dally III & K., W., Merrell (Eds.), *Practical handbook of school psychology*, (pp. 254-273). New York-London: The Guilford Press.

- Mitchell, M., M. & Bradshaw, C., P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology, 51*, 599–610. doi:10.1016/j.jsp.2013.05.005
- Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chrysoschoou, X., Lackland Sam, D. & Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: developmental, acculturation, and social psychological perspectives. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 117-158). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- O’Neal, L., J. & Cotton, S., R. (2016). Promotive factors and psychosocial adjustment among urban youth. *Child Youth Care Forum, 45*, 947–961. doi: 10.1007/s10566-016-9364-z.
- Ooi, L., L., Nocita, G., Coplan, R., J., Zhu, J. & Rose-Krasnor, L. (2017). Beyond bashful: examining links between social anxiety and young children’s socio-emotional and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 41*, 74–83. doi:10.1016/j.ecresq.2017.06.003
- Parris, L., Rocha Neves, J. & La Salle, T. (2018). School climate perceptions of ethnically diverse students: does school diversity matter? *School Psychology International, 39*(6), 625–645. doi: 10.1177/0143034318798419
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P. & Sears, D. (2012). Effective classrooms. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook*. 2, (pp. 443-469). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pervin, L., A. & John, O., P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και εφαρμογές*. (σελ. 343-391). Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ

- Poulain, T., Vogel, M., Ludwig, J., Grafe, N., Korner, A. & Kiess, W. (2019). Reciprocal longitudinal associations between adolescents' media consumption and psychological health. *Academic Pediatrics*, 19, 109–117
- Πολεμικός Ν. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στους Χ. Χατζηχρήστου, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Εφηβεία: η μετάβαση από την παιδικότητα στην ενηλικίωση. (σελ. 275-298). Αθήνα: Πεδίο
- Raudino, A., Fergusson, D., M. & Horwood, L., J. (2013). The quality of parent/child relationships in adolescence is associated with poor adult psychosocial adjustment. *Journal of Adolescence*, 36, 331–340.
doi:10.1016/j.adolescence.2012.12.002
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. & Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: the role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414.
doi:10.1387/Rev.Psicodidact.4496
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J., M., Arrivillaga, A. & Galende, N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 20-28. doi:10.1016/j.ejeps.2015.11.002
- Roy, B., V., Veenstra, M. & Clench-Aas, J. (2008). Construct validity of the five-factor Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in pre-, early, and late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 4(12), 1304–1312.
doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01942.x
- Rueth, J.E, Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2018). The German version of the Emotion Awareness Questionnaire for children and adolescents: associations with

- emotion regulation and psychosocial adjustment. *Journal of Personality Assessment*. doi:10.1080/00223891.2018.1492414 (in press)
- Rueth, J., E., Otterpohl, N. & Wild, E. (2017). Influence of parenting behavior on psychosocial adjustment in early adolescence: mediated by anger regulation and moderated by gender. *Social Development*, 26(1), 40–58. doi: 10.1111/sode.12180.
- Sawyer, S., M. & Patton, G., E. (2018). Health and well-being in adolescence. In Lansford, J., E. & Banati, P. (Eds.), *Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policy* (pp. 27-45), New York: Oxford University Press.
- Sbicigo, J., B. & Dell’Aglia, D., D. (2013). Contextual variables associated with psychosocial adjustment of adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 16(11), 1 – 10. doi:10.1017/sjp.2013.20
- Schulte-Körne, G. (2016). Mental health problems in a school setting in children and adolescents. *Deutsches Ärzteblatt International*, 113, 183–90. doi: 10.3238/arztebl.2016.0183
- Steca, P., Bassi, M., Caprara, G., V., & DelleFave, A. (2011). Parents’ self-efficacy beliefs and their children’s psychosocial adaptation during adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 320–331. doi: 10.1007/s10964-010-9514-9.
- Steffgen, G., Recchia, S. & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: a meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 300–309. doi:10.1016/j.avb.2012.12.001
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D’Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385. doi:10.3102/0034654313483907.

- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E. & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210.
- Van Vuuren, C., L., Uitenbroek, D., G., Van der Wal, M., F. & Chinapaw, M., J., M. (2018). Sociodemographic differences in 10-year time trends of emotional and behavioural problems among adolescents attending secondary schools in Amsterdam, The Netherlands. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27, 1621–1631. doi:10.1007/s00787-018-1157-5.
- VeigaSimao, A., M., Ferreira, P., Freire, I., Caetano, A. P., Martins, M., J. & Vieira, P. (2017). Adolescent cybervictimization - who they turn to and their perceived school climate. *Journal of Adolescence*, 58, 12-23. doi:10.1016/j.adolescence.2017.04.009.
- Wang, M-T. & Degol, J. (2016). School Climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315–352. doi: 10.1007/s10648-015-9319-1.
- Wang, M-T. & Holcombe, R. (2010) Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. doi:10.3102/0002831209361209
- Waters, S., Cross, D. & Shaw, T. (2010). Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. *The British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 381-402. doi: 10.1348/000709909X484479
- 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, 194–213. doi: 10.1007/s10464-007-9143-y.

Weare, K. (2015). What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? *Partnership for well-being and mental health in schools*. 1-15. London: National Children's Bureau.

Wenar, C. & Kerig, P., K. (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία. Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Επιμέλεια: Μαρκουλής Δ. & Γεωργάκα Ε. Αθήνα: Gutenberg

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία*. Στον Η. Μπεζεβέγκη (Επιμ.), Αθήνα: Gutenberg

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό I: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α', Β' δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ', Δ', Ε', ΣΤ' δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό III, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στους Χ. Χατζηχρήστου, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο*. (σελ.325-354)
Αθήνα: Πεδίο