

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ : ΣΧΟΛΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Διερεύνηση της Σχέσης των Ερωτικών Σχέσεων Εφήβων Μαθητών
με τα Κίνητρα Μάθησης

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΑΝΙΣΟΓΛΟΥ ΜΕΡΟΠΗ

A.M. 1011612

Σημείωμα της Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχτηκε για το Π.Μ.Σ. Σχολικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Νοέμβριο του 2018.

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

Abstract

During the transition from childhood to adolescence, the individual begins to develop closer interpersonal relationships with the opposite sex, which gradually acquire a central role in his life and influence it in various fields, including the academic. The purpose of this research is to investigate the relationship between engagement in romantic relationships and activities and academic motivation. The sample consisted of 113 adolescents, aged 15 to 18, students of private tutoring schools of the Northern Suburbs of Athens. The individuals completed two questionnaires, the Dating Questionnaire and the Academic Motivation Inventory. The results showed a positive correlation between engaging in activities that characterize early stages of relationship development and academic motivation. No differences were found depending on the frequent or less frequent involvement in romantic activities with individuals of the opposite sex. Furthermore, levels of academic motivation have been found to correlate with the mother's educational level. Finally, some data about the participants' relationships that involve engagement or not in relationship, duration of relationship, frequency of joint activities with the partner and importance of involvement in relationship are presented. Findings are discussed on the basis of recent bibliography of relationships. Restrictions are mentioned and future research directions are discussed.

Key words: romantic relationships, romantic experiences, academic motivation, adolescents

Περίληψη

Κατά την μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, το άτομο αρχίζει να αναπτύσσει στενότερες διαπροσωπικές σχέσεις με το αντίθετο φύλο, οι οποίες σταδιακά αποκτούν κεντρικό ρόλο στην ζωή του και την επηρεάζουν σε διάφορους τομείς, μεταξύ των οποίων και ο ακαδημαϊκός. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ εμπλοκής σε ερωτικές σχέσεις και δραστηριότητες και των κινήτρων μάθησης. Έλαβαν μέρος 113 μαθητές ηλικίας 15 έως 18 ετών, από φροντιστήρια των Βορείων Προαστίων της Αθήνας. Χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, το Ερωτηματολόγιο των Ραντεβού και το Ερωτηματολόγιο των Κινήτρων Μάθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ εμπλοκής σε δραστηριότητες που χαρακτηρίζουν πρώιμα στάδια ανάπτυξης των σχέσεων και επιπέδων κινήτρων μάθησης. Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάλογα με την συχνή ή λιγότερο συχνή εμπλοκή στις υπό εξέταση δραστηριότητες με άτομα του αντίθετου φύλου. Ακόμη, τα επίπεδα κινήτρων μάθησης βρέθηκε να συσχετίζονται με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Τέλος παρουσιάζονται κάποια στοιχεία για το σχετίζεσθαι των συμμετεχόντων τα οποία περιλαμβάνουν εμπλοκή ή μη σε σχέση, διάρκεια σχέσης, συχνότητα κοινών δραστηριοτήτων με τον σύντροφο και σημασία εμπλοκής σε σχέση. Τα ευρήματα συζητούνται με βάση την σύγχρονη βιβλιογραφία των σχέσεων. Αναφέρονται περιορισμοί και προτείνονται μελλοντικές κατευθύνσεις.

Λέξεις κλειδιά : ερωτικές σχέσεις, ερωτικές εμπειρίες, κίνητρα μάθησης, έφηβοι

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	3
Πρόλογος	8
Εισαγωγή	9
Ερωτικές Σχέσεις και Δραστηριότητες	9
Χαρακτηριστικά των Ερωτικών Σχέσεων και Δραστηριοτήτων	9
Αναπτυξιακές Προσεγγίσεις των Ερωτικών Σχέσεων και Δραστηριοτήτων	17
Σημασία Ερωτικών Σχέσεων και Εμπειριών για την Ανάπτυξη των Εφήβων	19
Ερωτικές Σχέσεις και Εμπειρίες και Ακαδημαϊκό Πλαίσιο	22
Κίνητρα Μάθησης	23
Ορισμός και Είδη Κινήτρων	23
Παράγοντες Διαμόρφωσης Κινήτρων	26
Κίνητρα Μάθησης και Ερωτικές Σχέσεις	28
Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα	29
Μέθοδος	30
Δείγμα	30
Μέσα Συλλογής Δεδομένων	30
Ερωτηματολόγιο για τα Ραντεβού	30
Ερωτηματολόγιο Κινήτρων Μάθησης	32
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	33
Αποτελέσματα	34
Περιγραφικά Στοιχεία των δύο παραγόντων “ Προετοιμασία για σχέση”, “ Φλερτ - Ραντεβού” και των Κινήτρων Μάθησης	34
Περιγραφικά Στοιχεία Λοιπών Ερωτημάτων	35
Εμπλοκή σε Ερωτικές Σχέσεις	35

Διάρκεια Ερωτικών Σχέσεων	36
Συχνότητα Κοινών Δραστηριοτήτων	38
Σημασία Εμπλοκής σε Ερωτική Σχέση	39
Έλεγχος Συναφειών μεταξύ των δύο Παραγόντων “ Προετοιμασία για Σχέση”, “ Φλερτ – Ραντεβού” και των Κινήτρων Μάθησης	41
Συσχέτιση Φύλου και Ηλικιακής Ομάδας με τους παράγοντες “ Προετοιμασία για Σχέση”, “ Φλερτ – Ραντεβού” και τα Κινήτρων Μάθησης	42
Ο παράγοντας “ Προετοιμασία για Σχέση”	42
Ο παράγοντας “ Φλερτ - Ραντεβού”	44
Κίνητρα Μάθησης	45
Συσχέτιση των Κινήτρων Μάθησης με την Εμπλοκή σε Ερωτικές Σχέσεις	47
Πρόβλεψη των Κινήτρων Μάθησης από τους δύο Παραγόντες “ Προετοιμασία για Σχέση” και “ Φλερτ – Ραντεβού”	48
Συσχέτιση των Κινήτρων Μάθησης με την Υψηλή και Χαμηλή Συμμετοχή σε Ερωτικές Δραστηριότητες	48
Συσχέτιση Φύλου και Ηλικιακής Ομάδας με τους ομαδοποιημένους παράγοντες “ Προετοιμασία για Σχέση” και “ Φλερτ – Ραντεβού”	51
Ο παράγοντας “ Προετοιμασία για Σχέση”	51
Ο παράγοντας “ Φλερτ - Ραντεβού”	51
Συσχέτιση των Κινήτρων Μάθησης με την Συχνότητα Κοινών Δραστηριοτήτων ..	52
Συσχέτιση των Κινήτρων Μάθησης με το Μορφωτικό Επίπεδο της Μητέρας	53
Συζήτηση	55
Περιορισμοί	63
Μελλοντικές Κατευθύνσεις	64
Βιβλιογραφία	66

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των δύο Παραγόντων και των Κινήτρων Μάθησης	35
Πίνακας 2. Κατανομή συχνότητας του δείγματος στην ερώτηση “ Έχεις σχέση με κάποιο κορίτσι ή αγόρι” ως προς το φύλο	36
Πίνακας 3. Κατανομή συχνότητας του δείγματος στην ερώτηση “ Έχεις σχέση με κάποιο κορίτσι ή αγόρι” ως προς την ηλικία	36
Πίνακας 4. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Διάρκειας Σχέσης ανά φύλο και ηλικιακή ομάδα	37
Πίνακας 5. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Διάρκειας Παλαιότερης Σχέσης ανά φύλο και ηλικιακή ομάδα	38
Πίνακας 6. Κατανομή συχνότητας του δείγματος στην ερώτηση “ Πόσο συχνά βρίσκεσαι με το κορίτσι ή αγόρι που είστε μαζί” ως προς το φύλο	39
Πίνακας 7. Κατανομή συχνότητας του δείγματος στην ερώτηση “ Πόσο συχνά βρίσκεσαι με το κορίτσι ή αγόρι που είστε μαζί” ως προς την ηλικιακή ομάδα	39
Πίνακας 8. Κατανομή συχνότητας του δείγματος στην ερώτηση “ Εάν δεν έχεις τώρα σχέση με κάποιο κορίτσι (ή αγόρι), θα ήθελες να αποκτήσεις σχέση στο κοντινό μέλλον;” ως προς το φύλο	40
Πίνακας 9. Κατανομή συχνότητας του δείγματος στην ερώτηση “ Εάν δεν έχεις τώρα σχέση με κάποιο κορίτσι (ή αγόρι), θα ήθελες να αποκτήσεις σχέση στο κοντινό μέλλον;” ως προς την ηλικιακή ομάδα	41
Πίνακας 10. Συνάφειες και Ενδοσυνάφειες των δύο παραγόντων και των Κινήτρων Μάθησης – Παραμετρικοί Δείκτες	42
Πίνακας 11. Περιγραφικά Στοιχεία του Παράγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση” ανα φύλο και ηλικιακή ομάδα.....	44

Πίνακας 12. Περιγραφικά Στοιχεία του Παράγοντα “ Φλερτ – Ραντεβού” ανα φύλο και ηλικιακή ομάδα	45
Πίνακας 13. Περιγραφικά Στοιχεία των βαθμολογιών των Κινήτρων Μάθησης ανα φύλο και ηλικιακή ομάδα	47
Πίνακας 14. Περιγραφικά στοιχεία των βαθμολογιών των Κινήτρων Μάθησης για τα άτομα που έχουν και τα άτομα που δεν έχουν σχέση	48
Πίνακας 15. Περιγραφικά στοιχεία των βαθμολογιών των Κινήτρων Μάθησης ανά ομάδα του παράγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση”	50
Πίνακας 16. Περιγραφικά στοιχεία των βαθμολογιών των Κινήτρων Μάθησης ανά ομάδα του παράγοντα “ Φλερτ – Ραντεβού”	50
Πίνακας 17. Περιγραφικά στοιχεία των βαθμολογιών των Κινήτρων Μάθησης ανά ομάδα “ Συχνότητα Κοινών Δραστηριοτήτων”	52
Πίνακας 18. Περιγραφικά στοιχεία των Κινήτρων Μάθησης ανά μορφωτικό επίπεδο μητέρας	54

Πρόλογος

Από την στιγμή της γέννησής του και καθόλη την διάρκεια της πορείας του, ο άνθρωπος σχετίζεται, διαμορφώνει δεσμούς και σχέσεις, υπάρχει σε ένα πολύπλοκο πλέγμα αλληλεπιδράσεων οι οποίες επηρεάζουν την υγεία, σωματική και ψυχική, την ευεξία, την συμπεριφορά, την αυτοαντίληψη.

Στους ανθρώπους που είναι πιο κοντά μου σε αυτό το περίπλοκο σύστημα θέλω να απευθύνω τις ευχαριστίες μου. Στην οικογένεια μου και τον σύντροφό μου οι οποίοι υπήρξαν για εμένα τα σταθερότερα στηρίγματα κατά την διάρκεια των δύο τελευταίων ετών.

Θερμά ευχαριστώ στις φίλες που είναι μαζί μου από τα φοιτητικά μας χρόνια και τις νέες φίλες που απέκτησα στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, για τις πολύτιμες συμβουλές και την διάθεση να ακούσουν και να βοηθήσουν στην πορεία αυτού του ταξιδιού.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στον επόπτη μου κο Σπυρίδωνα Τάνταρο για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις καίριες συμβουλές του κατά την διεξαγωγή της παρούσας εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων, τους γονείς και τους συμμετέχοντες που δέχτηκαν να λάβουν μέρος σε αυτήν την έρευνα, χωρίς την συμβολή τους η ιδέα μου δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί.

Διερεύνηση της Σχέσης των Ερωτικών Σχέσεων Εφήβων Μαθητών με τα Κίνητρα Μάθησης

Ερωτικές Σχέσεις και Δραστηριότητες

Χαρακτηριστικά των Ερωτικών Σχέσεων και Δραστηριοτήτων.

Μεταβαίνοντας από την παιδική στην εφηβική ηλικία το άτομο αρχίζει να αναζητά αυτονομία από τους γονείς και να στρέφεται στις παρέες ομηλικών ως πηγή στήριξης. Οι παρέες πλέον αλλάζουν σύσταση από ομόφυλες σε διαφυλικές, δημιουργώντας κατά αυτόν τον τρόπο τις συνθήκες για την ανάπτυξη ερωτικών σχέσεων (Feldman, 2009, Furman & Shaffer, 2003) που προοδευτικά αποκτούν κεντρικό ρόλο στην ζωή του εφήβου (Furman, 2002, Furman & Shaffer, 2003).

Ο όρος “ ερωτικές σχέσεις” αναφέρεται στις αμοιβαία αναγνωρισμένες και εθελούσιες αλληλεπιδράσεις οι οποίες διαρκούν κάποιο χρονικό διάστημα. Οι ερωτικές σχέσεις διαχωρίζονται από τις λοιπές αλληλεπιδράσεις ομηλικών καθώς, συγκρινόμενες με αυτές, παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη ένταση η οποία χαρακτηρίζεται από την έκφραση στοργής και την προσδοκία σεξουαλικών συμπεριφορών (Collins et al., 2009, Connolly & McIsaac, 2011). Ωστόσο είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι πολλοί έφηβοι δύναται να εμπλακούν σε δραστηριότητες με άλλους ομηλικούς που τους ενδιαφέρουν ερωτικά χωρίς το πλαίσιο σχέσης (Connolly & McIsaac, 2011). Για αυτό τον λόγο στην βιβλιογραφία περιγράφεται ο όρος “ ερωτικές εμπειρίες” ο οποίος αναφέρεται σε μια ευρύτερη κατηγορία δραστηριοτήτων οι οποίες περιλαμβάνουν ερωτικές φαντασιώσεις σχετικά με κάποιο άλλο άτομο, μονόπλευρη έλξη, δραστηριότητες με πιθανούς ερωτικούς συντρόφους καθώς και διαφόρων ειδών σεξουαλικές δραστηριότητες (Collins et al., 2009, Manning et al., 2006, Tuval – Mashlach et al., 2008).

Για την πληρέστερη διερεύνηση και περιγραφή των ερωτικών σχέσεων και εμπειριών προτείνεται η εξέταση πέντε βασικών διαστάσεων – χαρακτηριστικών τους, η ερωτική εμπλοκή, τα χαρακτηριστικά του συντρόφου, το περιεχόμενο της σχέσης, η ποιότητα της σχέσης και τέλος οι γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα σε αυτή (Collins, 2003, Collins et al., 2009).

Η πρώτη διάσταση, η **ερωτική εμπλοκή**, διερευνά το αν οι έφηβοι εμπλέκονται σε ερωτικές εμπειρίες ή ερωτικές σχέσεις και σε ποιά ηλικία, ποιά είναι η διάρκεια και συχνότητα αυτών (Collins, 2003).

Το ενδιαφέρον για το άλλο φύλο και κατ' επέκταση η εμπλοκή σε ερωτικές δραστηριότητες φαίνεται να αυξάνει με την είσοδο στην εφηβεία κατά την διάρκεια της οποίας τα άτομα περνούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους με τους ομηλικούς (Feldman, 2009). Το αυξημένο αυτό ενδιαφέρον συχνά συσχετίζεται τόσο με την αύξηση των ορμονών που σχετίζονται με την σεξουαλική ωρίμανση όσο και με την αυξημένη έκκριση αδρεναλίνης η οποία παρατηρείται σε αυτή την ηλικία (Collins et al., 2009, Feldman, 2009).

Από την βιβλιογραφία φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό εφήβων έχουν εμπλακεί σε κάποιου είδους ερωτική σχέση ή δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα το 25% των εφήβων σε ηλικία 14 ετών αναφέρουν ότι έχουν εμπλακεί σε ερωτική σχέση τους τελευταίους 18 μήνες, ποσοστό που αυξάνεται σε ηλικία 15 και 18 ετών, σε 50% και 70% αντίστοιχα (Collins, 2003, Daddis & Randolph, 2010). Σε έρευνα της Seiffge – Krenke (2003), 40% των συμμετεχόντων σε ηλικία 13 ετών αναφέρουν εμπλοκή σε κάποιου είδους ρομαντική σχέση, 43% σε ηλικία 15 ετών και ποσοστό 47% σε ηλικία 17 ετών. Η διάρκεια των σχέσεων αυτών φαίνεται να αυξάνει σταδιακά από 3,9 μήνες στα 13 έτη, 5,1 στα 15 έτη και 11,8 στα 17 έτη (Seiffge – Krenke, 2003). Αν και η πλειοψηφία των ερωτικών σχέσεων φαίνεται να διαρκεί

μερικές εβδομάδες ή μήνες, μέχρι την ύστερη εφηβεία ποσοστό 60 – 70% των εφήβων αναφέρουν μια ερωτική σχέση η οποία διήρκεσε περίπου ένα χρόνο ή και περισσότερο (Collins, 2003, Connolly & McIsaac, 2009, Daddis & Randolph, 2010).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ακόμη εύρημα μελέτης σύμφωνα με την οποία 50% των σεξουαλικά ενεργά εφήβων εμπλέκονται σε σεξουαλικές δραστηριότητες εκτός σχέσης, επιλέγοντας ως παρτενέρ στενούς φίλους ή πρώην συντρόφους με την προσδοκία στενότερης, αποκλειστικής σχέσης (Andrinopoulos et al., 2006, Manning et al., 2006).

Τα προαναφερθέντα δεν προκύπτουν σε κενό χώρο αλλά επηρεάζονται από το πολιτισμικό – κοινωνικό πλαίσιο, το φύλο του εφήβου και τα ατομικά χαρακτηριστικά του (Collins et al, 2009., Feldman, 2009, Pnevmatikos & Bardos, 2014). Για παράδειγμα, Αμερικανοί έφηβοι Ασιατικής καταγωγής είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε ερωτικές σχέσεις σε σύγκριση με ομηλικούς τους διαφορετικής καταγωγής, ενώ το ίδιο ισχύει και για εφήβους Λατινοαμερικανούς σε σχέση με τους Αφροαμερικανούς (Collins et al., 2009). Ακόμη οι Αφροαμερικανοί έφηβοι αναφέρουν ερωτικές σχέσεις με μεγαλύτερη διάρκεια από τους ομηλικούς (Giordano et al., 2005). Επιπλέον οι διάφοροι πολιτισμοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν διαφορετικά την σημασία των ερωτικών αλληλεπιδράσεων (Varma & Mathur, 2015) με τους Καυκάσιους εφήβους να τους αποδίδουν την μεγαλύτερη αξία (Giordano et al., 2005).

Όσον αφορά το φύλο, τα έφηβα κορίτσια φαίνεται να εμπλέκονται νωρίτερα σε ερωτικές σχέσεις και δραστηριότητες σε σχέση με τα αγόρια (Pnevmatikos & Bardos, 2014), οι οποίες μάλιστα φαίνεται να έχουν και μεγαλύτερη διάρκεια (Giordano et al., 2006). Ταυτόχρονα ωστόσο το πέρασμα από τις απλές φιλικές στις ερωτικές αλληλεπιδράσεις φαίνεται να είναι πιο ανώδυνο για τα έφηβα αγόρια

(Giordano et al., 2006).

Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στα **χαρακτηριστικά του συντρόφου**, τα οποία επιδρούν τόσο στην ιδιαίτερη φυσιογνωμία όσο και στην αναπτυξιακή πορεία μιας εφηβικής σχέσης (Collins et al., 2009).

Οι έφηβοι, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, περιγράφουν τον ιδανικό σύντροφο να διαθέτει χαρακτηριστικά σημαντικά για αυτούς όπως η ειλικρίνεια, το χιούμορ, η αγάπη, η ευγένεια (Weber & Ruch, 2012). Άλλοι ερευνητές προσθέτουν την εξωτερική εμφάνιση και την σεξουαλική έλξη ως επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός ιδανικού σεξουαλικού συντρόφου και την ευφυΐα και τις διαπροσωπικές δεξιότητες για έναν πιο σοβαρό, ερωτικό σύντροφο, εύρημα σταθερό και για τα δυο φύλα (Regan & Joshi, 2003).

Στην πράξη οι έφηβοι τείνουν να επιλέγουν συντρόφους οι οποίοι είναι όμοιοι με τους ίδιους σε προεξάρχοντες τομείς της ανάπτυξης (Aikins et al., 2010) και συνήθως είναι μέλη της παρέας των φίλων τους (Connolly et al., 2004). Οι σύντροφοι έχουν συνήθως παρόμοιες ακαδημαϊκές επιδόσεις, βρίσκονται σε κοντινά επίπεδα δημοτικότητας μεταξύ των συνομηλίκων καθώς και εξωτερικής εμφάνισης (Sassler, 2010, Simon et al., 2008). Ταυτόχρονα ένας έφηβος είναι πιθανότερο να διαμορφώσει σχέση με κάποιον σύντροφο με παρόμοιες δυσκολίες όπως καταθλιπτικά συμπτώματα (Simon et al., 2008) ή παραβατικές συμπεριφορές, για παράδειγμα χρήση αλκοόλ, ουσιών, κάπνισμα (Aikins et al., 2010).

Όσον αφορά την ηλικία, στην πλειοψηφία των ζευγαριών σημειώνεται διαφορά περίπου δύο ετών με τις έφηβες κοπέλες να είναι πιθανότερο να έχουν μεγαλύτερους ηλικιακά συντρόφους (Collins et al., 2009, Ford et al., 2001).

Οι Λευκοί και Αφροαμερικανοί έφηβοι φαίνεται να προτιμούν συντρόφους ίδιας φυλετικής καταγωγής, εύρημα που δεν επιβεβαιώνεται για τους

Λατινοαμερικανούς εφήβους, ενώ η σύνδεση αυτή γίνεται πιο ισχυρή για τους μεγαλύτερους ηλικιακά εφήβους (Ford et al., 2001). Ταυτόχρονα τα διαφυλικά ζευγάρια εφήβων και νεαρών ενηλίκων είναι περισσότερα από αυτά που συναντά κανείς στους μεγαλύτερους ενήλικες (Sessler, 2010).

Η τρίτη διάσταση επικεντρώνεται στο **περιεχόμενο της σχέσης**, τις δραστηριότητες δηλαδή που κάνουν από κοινού οι δύο σύντροφοι και οι οποίες φαίνεται να διαφέρουν από αυτές που λαμβάνουν χώρα σε άλλες στενές διαπροσωπικές σχέσεις (Collins et al., 2009).

Σε σύγκριση με τις στενές σχέσεις μεταξύ γονέων – παιδιού και φίλων, οι ερωτικές σχέσεις φαίνεται να χαίρουν μεγαλύτερης σημασίας και να αποτελούν σημαντικότερες πηγές επιρροής αλλά και στήριξης για τον έφηβο (Adams et al., 2001, Furman & Shomaker, 2008).

Οι ερωτικές σχέσεις προσλαμβάνονται ως ισότιμες ως προς την λήψη αποφάσεων και το συναισθηματικό κεφάλαιο (Adams et al., 2001, Collins et al., 2009), αν και ταυτόχρονα αναφέρεται η ύπαρξη διαφορών στην κατανομή της εξουσίας ανάμεσα στα δύο μέλη (Adams et al., 2001). Πιο άνισες σχέσεις φαίνεται να συσχετίζονται με την ύπαρξη ψυχολογικών συμπτωμάτων (Galliher et al., 2004).

Επιπλέον οι ρομαντικές σχέσεις των εφήβων διακρίνονται από συχνότερους καυγάδες με θέματα αποκλειστικότητας και δέσμευσης (Giordano et al., 2005) καθώς και θέματα αμοιβαίας σύνδεσης όπως ο χρόνος που περνούν μαζί, η συχνότητα της επικοινωνίας, οι ενδείξεις αγάπης να αποτελούν τις κυριότερες πηγές συγκρούσεων και πιθανόν λύσης της σχέσης (Connolly & McIsaac, 2009). Οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται στην σύγκρουση ομοιάζουν με αυτές των ενηλίκων, προσβολές, απειλές ακόμη και σωματική βία (Giordano et al., 2005). Πιο συγκεκριμένα, ένας στους τρεις εφήβους έχουν υποστεί κάποια μορφή θυματοποίησης και 12% έχουν

υποστεί σωματική βία (Halpern et al., 2001).

Οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι έφηβοι σε μια σχέση ποικίλουν και φαίνεται να διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία των μελών και την μορφή της σχέσης (Bouchev & Furman, 2006, Carlson & Rose, 2012, Collins, 2003). Νεώτεροι έφηβοι αναφέρουν μεγάλα χρονικά διαστήματα ονειροπόλησης σχετικά με το πρόσωπο ενδιαφέροντος, η ιδέα ενός ξεχωριστού προσώπου είναι πιο σημαντική από το ίδιο το πρόσωπο (Bouchev & Furman, 2006). Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά έφηβοι αντίθετα, φαίνεται να ενδιαφέρονται για την ικανοποίηση των αναγκών και των δύο μελών, είναι πιθανότερο να αναφέρουν κοινές και ποικίλες δραστηριότητες όπως βόλτα στο σινεμά ή για φαγητό, επίσκεψη στο σπίτι του συντρόφου, παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων και μουσικής (Adams et al., 2001, Carlson & Rose, 2012). Συχνότερη επικοινωνία και περισσότερες κοινές δραστηριότητες συσχετίζονται με υψηλότερη σχεσιακή ικανοποίηση (Carlson & Rose, 2012).

Όσον αφορά τις σεξουαλικές δραστηριότητες, αυτές φαίνεται στην πλειοψηφία τους να προκύπτουν αρχικά με συνομήλικους από το φιλικό περιβάλλον του εφήβου (Furman & Shaffer, 2003). Στις διάφορες δραστηριότητες περιλαμβάνονται το κράτημα των χεριών, το φιλί, η διέγερση των γεννητικών οργάνων και η σεξουαλική επαφή (Giordano et al., 2005). Η ολοκληρωμένη σεξουαλική επαφή συνήθως συμβαίνει με κάποιον σύντροφο τον οποίο γνωρίζουν καλά (Furman & Shaffer, 2003). Οι Λευκοί έφηβοι είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε σεξουαλικές δραστηριότητες από ότι οι Αφροαμερικανοί συνομηλικοί τους, διαφορά ωστόσο που μεσολαβείται από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο σχετίζεται με εμπλοκή σε λιγότερες τέτοιες δραστηριότητες (Giordano et al., 2005).

Οι εφηβικές σχέσεις ενέχουν το στοιχείο της αμοιβαιότητας, της

αυτοαποκάλυψης και της οικειότητας (Collins, 2003, Collins et al., 2009). Τα μέλη της προχωρούν σε αυτοαποκαλύψεις (Giordano et al., 2005) , δεσμεύονται και συνδέονται μεταξύ τους, θεωρούν σημαντικό να παρέχουν φροντίδα στον σύντροφο (Carlson & Rose, 2012). Οι πρακτικές αυτές ανιχνεύονται περισσότερο σε μεγαλύτερους ηλικιακά εφήβους (Carlson & Rose, 2007), σε σχέσεις με συχνότερη αλληλεπίδραση και μεγαλύτερη διάρκεια (Giordano et al., 2005). Τα έφηβα κορίτσια είναι πιθανότερο να προχωρήσουν σε αυτοαποκάλυψη και προσλαμβάνουν την σχέση ως πιο οικεία νωρίτερα από ότι τα αγόρια της ίδιας ηλικίας (Pnevmatikos & Bardos, 2014).

Η τέταρτη διάσταση η **ποιότητα** της σχέσης, ορίζεται ως ο βαθμός οικειότητας, στοργής, φροντίδας και ωφέλιμων εμπειριών μέσα σε μια ερωτική σχέση (Collins, 2003, Collins et al., 2009). Σε μια προσπάθεια μέτρησης της ποιότητας οι Fletcher και συνεργάτες (2000) εισήγαγαν έξι διάστάσεις της, την ικανοποίηση από την σχέση, την δέσμευση σε αυτή, τον βαθμό οικειότητας και εμπιστοσύνης, την ύπαρξη πάθους και αγάπης.

Άλλοι ερευνητές εισηγήθηκαν την έννοια της ποιότητας με θετικό πρόσημο, δηλαδή σχέσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από αποδοχή, φροντίδα και επικοδομητικές συγκρούσεις και της ποιότητας με αρνητικό πρόσημο, δηλαδή σχέσεις με συγκρούσεις, εκνευρισμό και ανταγωνισμό μεταξύ των μελών (Galliher et al., 2004, Simon et al., 2008).

Η ποιότητα της σχέσης φαίνεται να γίνεται γνωστικά αντιληπτή διαφορετικά ανάλογα με το φύλο, πιο συγκεκριμένα τα έφηβα κορίτσια την αντιλαμβάνονται ως την ισορροπία μεταξύ συμπεριφορών στήριξης και συμπεριφορών σύγκρουσης που δέχονταν από τους συντρόφους ενώ τα έφηβα αγόρια ως απόρροια των υποστηρικτικών ενεργειών των ίδιων και της προθυμίας τους να δεχτούν επηρροές

από την κοπέλα τους (Galliher et al., 2004).

Υψηλή σχεσιακή ποιότητα, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τα μέλη της, σχετίζεται με την μεγαλύτερη διάρκεια και σταθερότητα της σχέσης, λιγότερες συγκρούσεις και περισσότερες κοινές δραστηριότητες (Collins, 2003), την ευεξία των μελών (Collins et al., 2009) ενώ μπορεί να αποτελέσει ένα είδος προστασίας από το κοινωνικό άγχος (La Greca & Harison, 2005). Αντίθετα χαμηλότερη ποιότητα σχέσης σχετίζεται με καταθλιπτικά συμπτώματα (La Greca & Harison, 2005, Jenkins et al., 2003) και υψηλό κοινωνικό άγχος (La Greca & Harison, 2005).

Η ποιότητα που θα βιώσει ένας έφηβος στις σχέσεις του φαίνεται να συνδέεται με την ποιότητα της μητρικής γονικότητας (parenting) καθώς και τις θετικές, ποιοτικές εμπειρίες με συνομηλίκους (Roisman et al., 2009) ενώ μια διάστασή της, η οικειότητα, μοιάζει να επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό από τις σχέσεις με τα αδέρφια (Doughty et al., 2015).

Τέλος, η πέμπτη διάσταση προς εξέταση αναφέρεται στις **γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες** των εφήβων για τις ερωτικές σχέσεις, δηλαδή τις προσδοκίες, τις αντιλήψεις, τις συναισθηματικές αποκρίσεις και τις αποδόσεις όσον αφορά την συμπεριφορά των ιδίων, των συντρόφων στην σχέση καθώς και την σχέση καθαυτή (Collins, 2003, Collins et al., 2009).

Διάφορες έρευνες έχουν αποπειραθεί να διαμορφώσουν ένα μοντέλο αναπαράστασης των ερωτικών σχέσεων στην εφηβεία ορμώμενες από τα είδη προσκόλλησης όπως διαμορφώθηκαν από τον John Bowlby και την Mary Ainsworth (Feldman, 2009). Πιο συγκεκριμένα, τα είδη προσκόλλησης διευρύνθηκαν με σκοπό να περιγράψουν και άλλες σχέσεις πέρα από την μητρική, όπως η φιλική και ερωτική σχέση ως εσωτερικευμένες αναπαραστάσεις για την οικειότητα και την εγγυτήτα (Furman & Simon, 2006). Τα νέα αυτά μοντέλα φαίνεται όντως να εφαρμόζονται

στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζοντας την συμπεριφορά του εφήβου, του συντρόφου του και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση, ιδιαίτερα στις έφηβες κοπέλες (Furman & Simon, 2006), τις συμπεριφορές στήριξης καθώς και την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών (Furman & Winkles, 2010) και την σεξουαλική συμπεριφορά (Jones & Furman, 2011).

Οι διάφορες αποδόσεις και προσδοκίες φαίνεται να αλλάζουν ανάλογα με τα στάδια της σχέσης, με συχνές λανθασμένες αποδόσεις στα πρώτα στάδια της σχέσης (Collins et al., 2009), την ηλικία καθώς και το φύλο (Shulman & Scharf, 2000). Ενδεικτικά στις μικρότερες ηλικίες οι ερωτικές σχέσεις κωδικοποιούνται με χαρακτηριστικά συντροφικότητας και φιλίας, άποψη η οποία αλλάζει για τους μεγαλύτερους εφήβους. Επιπλέον τα κορίτσια φαίνεται να εστιάζουν περισσότερο στην αγάπη και την δέσμευση στην σχέση από τα αγόρια που δίνουν έμφαση στον έρωτα σαν παιχνίδι (Shulman & Scharf, 2000).

Η σημασία των γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών έγκειται στην σύνδεση τους με την αυτοεκτίμηση, την γενικότερη αίσθηση επάρκειας του ατόμου και με καταθλιπτικά συμπτώματα από μια μη ικανοποιητική σχέση (Collins, 2003), καθώς η διάσταση προσδοκίας – πραγματικότητας μπορεί να οδηγήσει σε συναισθήματα θυμού και απογοήτευσης (Collins et al, 2009).

Αναπτυξιακές Προσεγγίσεις των Ερωτικών Σχέσεων και

Δραστηριοτήτων. Ήδη στα προαναφερθέντα φάνηκε να υπάρχουν ποικίλες αλλαγές στις πέντε υπό εξέταση διαστάσεις όσον αφορά την ηλικία των εφήβων. Στην μελέτη των εφηβικών ερωτικών σχέσεων διάφοροι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την αναπτυξιακή πορεία των ερωτικών σχέσεων (Brown, 1999, Connolly & Goldberg, 1999, Seiffge – Krenke, 2003, Furman & Whehner, 1994). Τα πιο σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα εντοπίζουν 3 διαδοχικά στάδια ανάπτυξης των ερωτικών

σχέσεων στην εφηβεία (Connolly & McIsaac, 2009, Connolly & McIsaac, 2011).

Το πρώτο στάδιο ξεκινά με την αφύπνιση της ερωτικής έλξης και της δημιουργίας στενότερων δεσμών με το άλλο φύλο η οποία τυπικά προκύπτει στην είσοδο στην εφηβεία και διαρκεί μέχρι τα 13 έτη (Connolly & McIsaac, 2011). Ο έφηβος ασχολείται με τις ρομαντικές σχέσεις είτε σε συζητήσεις με φίλους είτε εξερευνώντας προσωπικές φαντασιώσεις. Η ενασχόληση αυτή αποτελεί αφορμή στενότερης επαφής περισσότερο με τους ομήλικους του ίδιου φύλου, τους φίλους, παρά με το αντικείμενο επιθυμίας ενώ οι φίλοι κατέχουν και την δύναμη να επηρεάσουν το πρόσωπο που προκαλεί ερωτικό ενδιαφέρον στον εκάστοτε έφηβο μέσω της έγκρισης ή της αποδοκιμασίας του (Connolly & McIsaac, 2011).

Ταυτόχρονα αυξάνονται οι δραστηριότητες, όπως πάρτυ ή αθλητικοί αγώνες, οι οποίες φέρνουν σε επαφή μεικτές ομάδες εφήβων και μεσολαβούν στην ομαλή μετάβαση στις διαφυλικές αλληλεπιδράσεις (Connolly & McIsaac, 2009). Τέλος το πρόσωπο ενδιαφερόντος καθορίζεται τόσο από τις προσωπικές προτιμήσεις του εφήβου όσο και από το κοινωνικό του στάτους, άτομα με υψηλό κοινωνικό στάτους είναι πιο ποθητά (Connolly & McIsaac, 2009) και εμπλέκονται νωρίτερα σε ερωτικές δραστηριότητες (Carlson & Rose, 2007).

Σε αυτό το στάδιο δεν έχει ξεκαθαριστεί ακόμη ο προσωπικός ορισμός του εφήβου για τον έρωτα. Οι έφηβοι δηλώνουν ερωτευμένοι με πρόσωπα με τα οποία μπορεί να έχουν ελάχιστη ως μηδενική αλληλεπίδραση (Connolly & McIsaac, 2009) ενώ παρατηρείται συχνά αργότερα έφηβοι να δηλώνουν ότι τελικά ερωτεύτηκαν σε μεγαλύτερη ηλικία από ότι πίστευαν (Shulman & Scharf, 2000).

Η μετάβαση στο δεύτερο στάδιο, το στάδιο της εξερεύνησης των ερωτικών σχέσεων στην μέση εφηβεία (14 έως 16 έτη), σηματοδοτείται από δύο χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τις σύντομες ερωτικές σχέσεις (casual dating) οι οποίες

διαρκούν από μερικές εβδομάδες έως μήνες και τα ομαδικά ραντεβού (group dating), δηλαδή σχέσεις που προκύπτουν στα πλαίσια της παρέας των φίλων (Connolly & McIsaac, 2011). Οι ερωτικές σχέσεις και ραντεβού συμπληρώνουν την φιλική παρέα παρά διαχωρίζονται από αυτή ενώ ακόμη είναι έντονη η αναζήτηση έγκρισης από τους συνομηλίκους (Connolly & McIsaac, 2011). Σε αυτή τη φάση, η εμπλοκή ή μη σε ερωτικές σχέσεις ή δραστηριότητες φαίνεται να έχει την δύναμη να δημιουργεί σαφείς κλίκες ανάμεσα στους εφήβους (Connolly & McIsaac, 2009).

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο χαρακτηρίζεται από την παγίωση των δυαδικών ερωτικών δεσμών και επισυμβαίνει στην ύστερη εφηβεία, μετά τα 17 έτη (Connolly & McIsaac, 2011). Το κέντρο βάρους μετακινείται από τις φιλικές στις ερωτικές σχέσεις οι οποίες πλέον μεγαλώνουν σε διάρκεια, είναι αποκλειστικές και προσφέρουν σημαντική συναισθηματική στήριξη (Connolly & McIsaac, 2009, Connolly & McIsaac, 2011). Ο έφηβος περνά μεγαλύτερο χρονικό διάστημα με την ή τον σύντροφό του και φροντίζει για την ποιότητα της σχέσης (Connolly & McIsaac, 2011). Επισημαίνεται ότι ένα στοίχημα σε αυτήν την ηλικία είναι η διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ οικειότητας και αυτονομίας καθώς οι τόσο στενές διαπροσωπικές σχέσεις μπορεί να επηρεάσουν την αίσθηση μοναδικής και προσωπικής ταυτότητας του εφήβου (Connolly & McIsaac, 2009, Connolly & McIsaac, 2011).

Σημασία των Ερωτικών Σχέσεων και Εμπειριών για την Ανάπτυξη των Εφήβων. Όπως έγινε αντιληπτό οι έφηβοι σταδιακά αρχίζουν να αναζητούν την αυτονομία τους από τους γονείς στρεφόμενοι στην παρέα ομηλίκων η οποία ωστόσο φαίνεται να χάνει προοδευτικά την επιρροή της. Το άτομο στρέφεται στον σύντροφο ο οποίος αποτελεί την κυριότερη πηγή στήριξης (Furman et al., 2007, Furman, 2002) και για τον οποίο τρέφει θετικά συναισθήματα ισχυρότερα από αυτά που αισθάνεται για την οικογένεια και τους συνομηλίκους (Furman et al., 2007). Η στενή αυτή

επαφή έχει απασχολήσει τους μελετητές καθώς μοιάζει να επιδρά σημαντικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου επηρεάζοντας την μετέπειτα προσαρμογή και λειτουργικότητά του σε διάφορους τομείς, τόσο θετικά όσο και αρνητικά (Beyers & Seiffge – Krenke, 2007, Collins, 2003, Furman & Shaffer, 2003, Simon et al., 2009).

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους που τίθενται στην εφηβεία σύμφωνα με τα στάδια ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erikson είναι η κατάκτηση ταυτότητας (Feldman, 2009). Ο έφηβος καλείται να επεξεργαστεί και να συνθέσει τους “ διαφορετικούς εαυτούς” που εμφανίζει όταν αλληλεπιδρά με τους άλλους (γονείς, δάσκαλοι, αδέρφια, φίλοι) σε μια συνεκτική αίσθηση εαυτού (Furman & Shaffer, 2003). Μια έκφραση του πολύπλευρου αυτού εαυτού είναι και ο ρόλος του μέσα σε μια στενή συναισθηματική σχέση. Μαθαίνει πώς να διαμορφώσει έναν τέτοιο δεσμό (Feldman, 2009), ενστερνίζεται ή απορρίπτει τον κοινωνικό ρόλο του φύλου του σε μία σχέση (Furman & Shaffer, 2003), δημιουργεί μια αναπαράσταση του εαυτού του μέσα σε αυτές (Collins, 2003). Ταυτόχρονα αναπτύσσει και την σεξουαλική του ταυτότητα καθώς οι ερωτικές εμπειρίες του προσφέρουν ένα πλαίσιο για να πειραματιστεί αρχικά με τον σεξουαλικό του προσανατολισμό αλλά και να μάθει τι επιτρέπεται, πότε και πώς μπορεί να διαπραγματευτεί (Furman & Shaffer, 2003, Furman et al., 2007) . Όλες αυτές οι εμπειρίες φαίνεται να σχετίζονται θετικά με την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση αυταξίας καθώς και την γενικότερη επάρκεια του ατόμου σε μεταγενέστερα στάδια της ζωής του (Collins et al., 2009, Furman & Shaffer, 2003).

Ταυτόχρονα μια ερωτική εφηβική σχέση μπορεί να επηρεάσει θετικά τους δεσμούς με την οικογένεια οι οποίοι εκείνη τη περίοδο φαίνεται να αλλάζουν (Beyers & Seiffge – Krenke, 2007). Η σύναψη μιας σχέσης είναι πιθανό να φέρει στην επιφάνεια αντιλήψεις και προσδοκίες των γονέων για τον έφηβο ανοίγοντας διάλογο

μεταξύ των μελών της οικογένειας. Ταυτόχρονα ωστόσο μπορεί να αποτελέσει ένα ασφαλές καταφύγιο από τυχόν οικογενειακά προβλήματα (Furman & Shaffer, 2003). Σε κάθε περίπτωση προάγει την αυτονομία του εφήβου από το λοιπό οικογενειακό πλαίσιο (Furman et al., 2007, McIsaac et al., 2008).

Κεντρικής σημασίας στην εφηβεία είναι το αίσθημα του ανήκειν, το οποίο αρχικά προσφέρει η συμμετοχή σε μια παρέα ομηλίκων. Μια σχέση ή η αφήγηση ερωτικών εμπειριών μπορεί να αυξήσει την δημοφιλία και κοινωνικό στάτους ενός εφήβου ανάμεσα στους φίλους ενώ θετικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά και τρόποι που αποκτήθηκαν στην φιλική σχέση μπορούν να μεταφερθούν στην ερωτική και αντίστροφα αυξάνοντας το αίσθημα επάρκειας του εφήβου (Feldman, 2009, Furman & Shaffer, 2003). Σταδιακά ο σύντροφος λαμβάνει ρόλο καλύτερου φίλου με τα μέλη της σχέσης να αναπτύσσουν προσδοκίες για δέσμευση, αμοιβαιότητα, στήριξη και αυτοαποκάλυψη, ικανότητες στις οποίες έχουν ασκηθεί στις φιλικές τους σχέσεις (Collins et al., 2009, Furman & Shaffer, 2003).

Οι ερωτικές σχέσεις και εμπειρίες ωστόσο είναι πιθανό να επιδράσουν αρνητικά στο άτομο. Έφηβοι με σχέση ή συχνότερες ερωτικές εμπειρίες είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν συμπτώματα κατάθλιψης, να παρουσιάσουν συχνότερες αλλαγές της διάθεσης, να υποστούν βία και να εκδηλώσουν συμπεριφορές θυματοποίησης, να κάνουν χρήση ουσιών και αλκοόλ (Collins et al., 2009, Furman, 2002, Furman et al., 2007). Μακροχρόνιες σχέσεις ταυτόχρονα είναι πιθανό να ασκούν το άτομο σε συμπεριφορές σιωπής με σκοπό να αποφύγει την σύγκρουση με τον σύντροφο, τέτοιες συμπεριφορές συνδέονται επίσης με συμπτώματα κατάθλιψης (Collins et al., 2009). Τέλος, παρουσιάζεται αυξημένος κίνδυνος εγκυμοσύνης και εμφάνισης σεξουαλικά μεταδιδόμενων ασθενειών (Furman, 2002, Furman et al., 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο ότι τα φαινόμενα αυτά διαφέρουν για κάθε σχέση ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά του εφήβου, του συντρόφου και την ποιότητα της σχέσης (Collins, 2003). Ενδεικτικά περισσότερο λειτουργικοί σύντροφοι φαίνεται να επιδρούν θετικά με μείωση προβληματικών συμπεριφορών του ατόμου και να προάγουν την κοινωνικοποίηση του ενώ λιγότερο λειτουργικοί να επιδρούν αρνητικά (Aikins et al., 2010, Simon et al., 2008). Οι ερωτικές σχέσεις λοιπόν μπορεί να λειτουργήσουν προστατευτικά (Beyers & Seiffge – Krenke, 2007). Γενικότερα τα θετικά χαρακτηριστικά του συντρόφου και η ποιότητα της σχέσης συσχετίζεται με την ικανοποίηση από την ζωή του ατόμου (Weber & Ruch, 2012).

Ερωτικές Σχέσεις και Εμπειρίες και Ακαδημαϊκό Πλαίσιο. Από την εφηβεία και προοίους της ηλικίας το ενδιαφέρον για την ακαδημαϊκή γνώση αυξάνει με τα άτομα να αρχίζουν να διαφέρουν σε σχέση με την ακαδημαϊκή επιτυχία και εμπλοκή. Στην διαδικασία αυτή σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων αλλά και των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους (Furman & Shaffer, 2003).

Η έρευνα σχετικά με τις ερωτικές σχέσεις και εμπειρίες σε σύνδεση με το ακαδημαϊκό πλαίσιο έχει ποικίλα ευρήματα. Κάποιες συνδέουν αρνητικά την συχνή εμπλοκή σε ερωτικές σχέσεις και εμπειρίες όπως και την πλούσια σεξουαλική συμπεριφορά με την ακαδημαϊκή επίτευξη (Pham et al., 2013) και την συναισθηματική και συμπεριφορική προσαρμογή (Brendgen et al., 2002). Κάποιες άλλες επιχειρηματολογούν υπέρ της συσχέτισης μέτριας εμπλοκής σε ραντεβού με θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση (Liem & Martin, 2011). Σε κάθε περίπτωση ωστόσο υπάρχει η συζήτηση για άλλους παράγοντες που υπεισέρχονται και επηρεάζουν την αλληλεπίδραση ερωτικών σχέσεων και σχολικού πλαισίου όπως το φύλο (Brendgen et al., 2002) και τα ατομικά χαρακτηριστικά του εφήβου (Furman & Shaffer, 2003), πόσο διαδεδομένη είναι η εμπλοκή σε ερωτικές σχέσεις

και δραστηριότητες στην σχολική τάξη του ατόμου (Hou et al., 2013), η ποιότητα της σχέσης (Giordano et al., 2008), η ακαδημαϊκή επίδοση του συντρόφου αλλά και τα ακαδημαϊκά κίνητρα του ατόμου (Furman & Shaffer, 2003, Giordano et al., 2008), η μελέτη των οποίων σε συνδυασμό με την εμπλοκή σε ερωτικές σχέσεις και δραστηριότητες αποτελεί τον σκοπό της παρούσας εργασίας.

Κίνητρα Μάθησης

Ορισμός και Είδη Κινήτρων. Με τον όρο “ κίνητρα” νοείται ο λόγος για το οποίο κάποιος παρακινείται για να εκτελέσει μια συμπεριφορά (Ratelle et al., 2007, Ryan & Deci, 2000).

Τα κίνητρα που αφορούν την μάθηση, γιατί δηλαδή ένας μαθητής εμπλέκεται στην μαθησιακή διαδικασία, φαίνεται να διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ίδια την μάθηση επηρεάζοντας την ποσότητα και την ποιότητά της αλλά και την σχολική επιτυχία (Martin & Steinbeck, 2017, Meens et al., 2018). Τα κίνητρα μάθησης συνδέονται με τους τελικούς βαθμούς ενός μαθητή, την σχολική φοίτηση (Vecchione et al., 2014), την στάση του για το σχολικό πλαίσιο (Green et al., 2012) ενώ φαίνεται να μεσολαβούν ανάμεσα στην αυτοεικόνα του μαθητή και την σχολική επιτυχία (Guay et al., 2010). Επιπλέον μαθητές με υψηλότερα κίνητρα είναι πιθανότερο να προσέχουν κατά την διάρκεια του μαθήματος, να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για να μάθουν αλλά και να αναζητήσουν βοήθεια όταν είναι απαραίτητο (Cretu, 2015).

Τα κίνητρα ποικίλουν ως προς την κατεύθυνσή τους, πιο συγκεκριμένα φαίνεται να υπάρχουν τρία διαφορετικά είδη κινήτρων, τα εσωτερικά ή αυτόνομα κίνητρα, τα εξωτερικά ή ελεγχόμενα κίνητρα και η έλλειψη κινήτρων (Ratelle et al., 2007, Ryan & Deci, 2000). Τα κίνητρα ενός ατόμου μπορεί να ποικίλουν αναλόγως των καταστάσεων ωστόσο φαίνεται ότι υπάρχει μια γενική σταθερή τάση του για

κάποιο από αυτά (Bong, 2004, Moneta & Spada, 2009).

Τα εσωτερικά ή αυτόνομα κίνητρα συσχετίζονται με την εκδήλωση συμπεριφορών οι οποίες πηγάζουν από εσωτερική ευχαρίστηση όπως η εμπλοκή σε κάποιο έργο γιατί ενδιαφέρει, προκαλεί και ικανοποιεί (Moneta & Spada, 2009, Ryan & Deci, 2000). Τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης συνδέονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Ng, 2018, Ratelle et al., 2007), βαθύτερη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή με το εκάστοτε αντικείμενο (Froiland & Worrell, 2016, Moneta & Spada, 2009), επιμονή και υπομονή για την επίτευξη του έργου, λιγότερο άγχος κατά την προετοιμασία στο σπίτι αλλά και το σχολείο, πιο ενεργή συμμετοχή σε δραστηριότητες και συζητήσεις εντός της τάξης, χαμηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής (Froiland & Worrell, 2016), δημιουργικότητα και απόκτηση γνώσεων υψηλότερης ποιότητας (Ryan & Deci, 2000). Επισημαίνεται πως τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης φαίνεται να παραμένουν σταθερά κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων και μάλιστα να γίνονται ακόμη πιο σταθερά με την ηλικία (Gottfried et al., 2001).

Τα εξωτερικά ή ελεγχόμενα κίνητρα συσχετίζονται με την εκδήλωση συμπεριφορών που πηγάζουν από την προσδοκία ανταμοιβής ή τιμωρίας ή λόγω της αξίας που αποδίδεται στο έργο ακόμη και αν δεν ευχαριστεί (Moneta & Spada, 2009, Ryan & Deci, 2000).

Τα εξωτερικά κίνητρα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν σαν μια ευρύτερη κατηγορία η οποία χρησιμοποιείται για να περιγράψει διαφορετικά είδη κινήτρων τα οποία διαφέρουν ως προς το επίπεδο αυτονομίας τους (Ratelle et al., 2007). Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνουν την **εξωτερική ρύθμιση (external regulation)** η οποία αναφέρεται σε συμπεριφορές που εκκινούνται από την επιθυμία κάποιας ανταμοιβής ή την αποφυγή τιμωρίας, την **εσωτερικευμένη ρύθμιση (introjected**

regulation) η οποία αφορά συμπεριφορές που εκδηλώνονται λόγω εσωτερικής πίεσης όπως το αίσθημα τύψεων ή ενοχών, την **αναγνωρισμένη ρύθμιση (identified regulation)**, ένα από τα πιο ψηλά στο φάσμα της αυτονομίας κίνητρα καθώς η συμπεριφορά εκδηλώνεται επειδή το άτομο την θεωρεί σημαντική, συνάδει με τους προσωπικούς του στόχους ακόμη και αν δεν του προκαλεί κάποια ευχαρίστηση και τέλος την **ενσωματωμένη ρύθμιση (integrated regulation)**, η οποία προκύπτει όταν η συμπεριφορά εκδηλώνεται σε συμφωνία με τις αξίες και τις ανάγκες του ατόμου και συνήθως συναντάται σε μεγαλύτερης ηλικίας ενήλικες και όχι σε εφήβους και αναδυόμενους ενήλικες (Ratelle et al., 2007, Wormington et al., 2012).

Τα εξωτερικά κίνητρα συνδέονται με υψηλότερα ποσοστά ακαδημαϊκής διαρροής (Ratelle et al., 2007), αίσθημα πίεσης και άγχους και επιφανειακή προσέγγιση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου (Moneta & Spada, 2009).

Τέλος, το τελευταίο είδος κινήτρων, αφορά ουσιαστικά την έλλειψη κινήτρων η οποία προκύπτει όταν το άτομο δεν μοιάζει να συσχετίζει την πράξη του με τις συνέπειές της, για παράδειγμα “ Δεν ξέρω γιατί πηγαίνω στο σχολείο, νιώθω να σπαταλάω τον χρόνο μου” (Ratelle et al., 2007).

Παρά την ισχυρότερη συσχέτιση των εσωτερικών κινήτρων μάθησης με θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίτευξη, ερευνητές επιχείρησαν να εξετάσουν τον συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Σύμφωνα με τα ευρήματα, άτομα με υψηλά τόσο τα εσωτερικά όσο και τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης είχαν καλύτερη ακαδημαϊκή προσαρμογή (Ratelle et al., 2007), υψηλότερες επιδόσεις, συμμετείχαν σε περισσότερες δραστηριότητες στο πλαίσιο του σχολείου και λάμβαναν περισσότερη στήριξη από τους εκπαιδευτικούς (Wormington et al., 2012). Είναι πιθανό επομένως ο συνδυασμός των δύο ειδών να είναι πιο προσαρμοστικός καθώς ο μαθητής συμμετέχει όχι μόνο σε όσες δραστηριότητες τον

ενδιαφέρουν αλλά και σε αυτές που μπορεί να μην τον ευχαριστούν αλλά τις θεωρεί σημαντικές (Ratelle et al., 2007, Wormington et al., 2012).

Παράγοντες Διαμόρφωσης Κινήτρων. Η διαμόρφωση των κινήτρων ενός ατόμου μπορεί να επηρεαστεί τόσο από ατομικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο ή η προσωπικότητά του, όσο και από το περιβάλλον του, την οικογένεια, το σχολείο αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει.

Έρευνες έχουν επιχειρήσει να συσχετίσουν τους Πέντε Παράγοντες Προσωπικότητας (την Ευσυνειδησία, τον Νευρωτισμό, την Προσήνεια, την Εξωστρέφεια και την Διαθεσιμότητα σε Εμπειρίες) με τα κίνητρα για μάθηση. Από τα ευρήματα φαίνεται να υπάρχει θετική και σημαντική συσχέτιση των τεσσάρων παράγοντων, εξαιρουμένης της Εξωστρέφειας, με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης και αρνητική, όχι όμως τόσο ισχυρή, συσχέτιση της Ευσυνειδησίας και της Προσήνειας με την ανάπτυξη εξωτερικών κινήτρων μάθησης (McGeown et al., 2014) ενώ σε μια ακόμη έρευνα η Ευσυνειδησία και η Εξωστρέφεια φαίνεται να προέβλεπαν την ανάπτυξη των κινήτρων (De Feyter et al., 2012).

Όσον αφορά το φύλο, σύμφωνα με μια σχετικά πρόσφατη έρευνα φαίνεται τα εσωτερικά κίνητρα να σχετίζονται με υψηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, με την συσχέτιση αυτή να είναι ισχυρότερη για τα κορίτσια, ενώ τα κίνητρα εξωτερικής ρύθμισης να συνδέονται με πιο χαμηλά αποτελέσματα, με την σύνδεση αυτή να είναι ισχυρότερη για τα αγόρια (Vecchione et al., 2014).

Η οικογένεια φαίνεται επίσης να συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινήτρων των ατόμων. Καλές γονικές πρακτικές που καλύπτουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού όπως η ανάγκη για αυτονομία, αίσθηση επάρκειας και σύνδεση μεταξύ των μελών (Grolnick et al., 2009, Ricard & Pelletier, 2016, Fulton & Turner, 2008),

θετικές γονικές πρακτικές σχετικά με την μελέτη στο σπίτι όπως παροχή βοήθειας στις ασκήσεις ή πρακτικές παρακολούθησής της (Spera, 2016) και η θετική γονική εμπλοκή (Grolnick et al., 2009, Gonzales – De Haas et al., 2005) προάγουν τα κίνητρα μάθησης και στη συνέχεια την σχολική επιτυχία (Spera, 2016).

Το σχολείο είναι ένα από τα σημαντικότερα πλαίσια αναφοράς του εφήβου, αποτελεί τον χώρο στον οποίο περνάει τις περισσότερες ώρες της ημέρας εκτός από το σπίτι ενώ φαίνεται να παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των κινήτρων (Eccles, 2004). Σχολικά περιβάλλοντα τα οποία φροντίζουν τις ανάγκες του μαθητή, όπως η ανάγκη του για κατάκτηση αυτονομίας, συνδέονται με υψηλότερα κίνητρα (Chirkov & Ryan, 2001, Eccles, 2004, Elmelid et al., 2015, Zarrett & Eccles, 2006). Εκπαιδευτικοί οι οποίοι δίνουν έμφαση στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών, θέτουν εφικτούς στόχους, νοιάζονται για τους μαθητές τους και αξιοποιούν τα ενδιαφέροντά τους στην τάξη ενώ δεν εστιάζουν στην επίδειξη γνώσεων και δεν προωθούν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών (Cretu, 2016, Eccles, 2004, Meece et al., 2006) συμβάλλουν στην δημιουργία κινήτρων ακόμη και παρουσία άλλων ατομικών χαρακτηριστικών όπως τα καταθλιπτικά συμπτώματα και το άγχος (Elmelid et al., 2015).

Ταυτόχρονα αναδεικνύεται και η σημασία της ομάδας συνομηλίκων στην ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση. Οι συνομηλικοί φαίνεται να είναι φορείς κοινωνικοποίησης όσον αφορά τα κίνητρα για το σχολείο ενώ συχνά να αποτελούν πηγή έμπνευσης για εμπλοκή στην σχολική διαδικασία και για σχέδια που αφορούν το ακαδημαϊκό μέλλον του ατόμου (Ryan, 2000). Η ύπαρξη παρέας με αμοιβαία φιλικά αισθήματα μεταξύ των μελών φαίνεται να επηρεάζει θετικά τα κίνητρα (Ricard & Pelletier, 2016) ενώ η έλλειψη στήριξης από συνομηλίκους να

συσχετίζεται με χαμηλότερους βαθμούς (Dennis et al., 2005). Σε μια πρόσφατη έρευνα οι Hsia και συνεργάτες βρήκαν ότι στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών από συμμαθητές συνδέονταν με αύξηση των κινήτρων τόσο των αξιολογητών όσο και των αξιολογούμενων (Hsia et al., 2000).

Κίνητρα Μάθησης και Ερωτικές Σχέσεις. Διάφορες έρευνες έχουν επιχειρήσει να ερευνήσουν την σύνδεση ανάμεσα στα επίπεδα των κινήτρων μάθησης και τις ερωτικές σχέσεις στην εφηβεία.

Σε μια από αυτές τις έρευνες τα ευρήματα έδειξαν ότι οι έφηβοι οι οποίοι εμπλέκονταν σε ερωτικές εμπειρίες (ραντεβού) συχνότερα από μια ή δύο φορές τον μήνα είχαν σταθερά και σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας, κινήτρων για μάθηση αλλά και σημαντικά υψηλότερα ποσοστά να εμφανίσουν καταθλιπτικά συμπτώματα. Δεν διαπιστώθηκαν δε διαφορές φύλου ή ηλικίας (Quatman et al., 2001).

Σε μια ακόμη έρευνα διαπιστώθηκε ότι η υπερεμπλοκή σε ερωτικές εμπειρίες (προσδιορίστηκε ανάλογα με τον αριθμό των συντρόφων ή των ραντεβού του ατόμου τον προηγούμενο χρόνο) στα 12 έτη συσχετιζόταν με χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, χαμηλότερα επίπεδα κινήτρων μάθησης και περισσότερες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, συσχέτιση η οποία φάνηκε να ισχύει και να επιτείνεται για τους συμμετέχοντες ηλικίας 16 ετών (Zimmer – Gembeck et al., 2001).

Σε μια νεότερη έρευνα ωστόσο οι Ullah και συν. (2016) βρήκαν ότι οι ερωτικές σχέσεις μπορεί να παρακινήσουν το άτομο προς την ακαδημαϊκή επιτυχία και να ενισχύσουν τα κίνητρα μάθησής του. Το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν να οφείλεται στο αίσθημα ασφάλειας και συναισθηματικής στήριξης που οι συμμετέχοντες λάμβαναν από τους συντρόφους τους. Σημειώνεται ωστόσο ότι η

έρευνα διεξήχθη σε μεγαλύτερους εφήβους (18 ετών) με σταθερή ερωτική σχέση και σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο (Ινδία).

Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της σύνδεσης μεταξύ των ερωτικών σχέσεων και εμπειριών εφήβων 15 έως 18 ετών οι οποίοι διαμένουν στις ευρύτερες περιοχές Βόρεια των Αθηνών και των κινήτρων μάθησης.

Επιπροσθέτως εξετάζεται και η συσχέτιση δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία) τόσο με την εμπλοκή σε ερωτικές σχέσεις και δραστηριότητες και τα κίνητρα μάθησης όσο και στην μεταξύ τους πιθανή συσχέτιση.

Ερώτημα 1. Συνδέεται η εμπλοκή σε ερωτικές σχέσεις και δραστηριότητες με τα επίπεδα των κινήτρων μάθησης των εφήβων μαθητών;

Ερώτημα 2. Συνδέεται η υψηλότερη εμπλοκή σε ερωτικές δραστηριότητες με τα επίπεδα των κινήτρων μάθησης των εφήβων μαθητών;

Ερώτημα 3. Συνδέεται η συχνότερη επαφή με τον σύντροφο των μαθητών σε σχέση με τα επίπεδα κινήτρων μάθησης που παρουσιάζουν;

Ερώτημα 4. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μητέρες με υψηλότερη μόρφωση έχουν θετικότερες γονικές πρακτικές, δίνουν αξία στην ακαδημαϊκή επίτευξη, έχουν υψηλότερες προσδοκίες και εμπλέκονται συχνότερα στην μαθησιακή διαδικασία (Flouri & Buchanan, 2004, Magnuson, 2007, Noack, 2004, Suizzo & Stapleton, 2007). Οι προαναφερόμενοι παράγοντες φαίνεται να σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και την ενίσχυση των κινήτρων μάθησης. Διαμορφώνεται επομένως το ερώτημα: Συνδέεται το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας με τα επίπεδα των κινήτρων μάθησης των εφήβων μαθητών;

Μέθοδος

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 113 έφηβοι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Από τους συμμετέχοντες 52 ήταν αγόρια (46%) και 61 κορίτσια (54%). Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από τα 15 έως τα 18 έτη με Μ.Ο. τα 16,6 έτη και Τ.Α. 1,09. Αναλυτικότερα, 25 άτομα ηλικίας 15 ετών (22,1%), 27 άτομα ηλικίας 16 ετών (23,9%), 33 άτομα ηλικίας 17 ετών (29,2%) και 28 άτομα ηλικίας 18 ετών (24,8%).

Όσον αφορά την εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, η πλειοψηφία των μητέρων (46%) έχουν τελειώσει σπουδές σε Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), 15% έχουν τελειώσει σπουδές σε Τεχνικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ), 26,5% έχουν τελειώσει το Λύκειο, 3,5% το Γυμνάσιο, 2,7% το Δημοτικό και 6,2% κάποια άλλη τεχνική σχολή ή εκπαίδευση. Παρόμοια η πλειοψηφία των πατέρων (46,9%) έχουν τελειώσει ΑΕΙ, 13,3% έχουν τελειώσει ΤΕΙ, 23,9% έχουν τελειώσει το Λύκειο, 6,2% το Γυμνάσιο, 4,4% το Δημοτικό και 5,3 % άλλη τεχνική σχολή ή εκπαίδευση.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία, για την εκτίμηση των ερωτικών σχέσεων και εμπειριών το Ερωτηματολόγιο για τα Ραντεβού (Dating Questionnaire) και το Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς των Κινήτρων Μάθησης (Academic Motivation Self Rating Inventory). Επιπλέον οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν κάποια δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, τάξη φοίτησης, μορφωτικό επίπεδο γονέων).

Ερωτηματολόγιο για τα Ραντεβού. Το ερωτηματολόγιο αυτό αναπτύχθηκε από τους Connolly και συν. (2004). Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από τα

Αγγλικά στα Ελληνικά από την ερευνήτρια σύμφωνα με τις οδηγίες του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας για την μετάφραση ψυχομετρικών εργαλείων, δεν έγινε ωστόσο πιλοτική χορήγηση

(http://www.who.int/substance_abuse/research_tools/translation/en/).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 8 ερωτήματα κλειστού τύπου στα οποία ο συμμετέχων καλείται να σημειώσει αν τον αντιπροσωπεύουν επιλέγοντας την απάντηση “ Σωστό” ή “ Λάθος”. Εξ' αυτών, ένα ερώτημα μετρά τις φιλικές σχέσεις του συμμετέχοντα με το ίδιο φύλο, τρία ερωτήματα την επαφή και τις κοινές δραστηριότητες με το άλλο φύλο οι οποίες ταιριάζουν στο πρώιμο αναπτυξιακό στάδιο των ερωτικών σχέσεων, τρία ερωτήματα τα οποία εισάγουν την έννοια των ραντεβού σε πλαίσιο παρέας και ένα ερώτημα για δυαδικά πλέον ραντεβού.

Τα τρία ερωτήματα που αφορούν τις δραστηριότητες συνιστούν τον παράγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση” (Affiliative) και τα τέσσερα τελευταία τον παράγοντα “ Φλερτ – Ραντεβού” (Dating). Υπολογίζονται δύο σκορ, ένα για κάθε παράγοντα, με την άθροιση των απαντήσεων “ Σωστό”. Η βαθμολογία του παραγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση” κυμαίνεται από 0 έως 3 ενώ η βαθμολογία του παράγοντα “ Φλερτ – Ραντεβού” από 0 έως 4.

Υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha για τους δύο παράγοντες. Ο παράγοντας “ Προετοιμασία για Σχέση” έχει δείκτη $\alpha = 0,76$ ο οποίος είναι ικανοποιητικός. Ο παράγοντας “ Φλερτ – Ραντεβού ” έχει δείκτη $\alpha = 0,43$ ο οποίος είναι χαμηλός, επομένως τα ευρήματα που αφορούν τον συγκεκριμένο παράγοντα καλό θα ήταν να ερμηνευτούν με προσοχή.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνουν ακόμη τρία ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα αφορά την εμπλοκή σε ερωτική σχέση του συμμετέχοντα και έχει τέσσερις πιθανές απαντήσεις (“ Ναι, έχω τώρα σχέση”, “ Όχι, αλλά είχα σχέση από το

ξεκίνημα του σχολείου”, “Όχι, αλλά είχα σχέση πιο παλιά” και “Όχι, δεν είχα ποτέ σχέση”). Το συγκεκριμένο ερώτημα ζητά επίσης από τον έφηβο να προσδιορίσει την διάρκεια της σχέσης του. Το δεύτερο ερώτημα αφορά την συχνότητα που βρίσκονται οι δύο σύντροφοι και έχει τέσσερις πιθανές απαντήσεις (“Μια φορά την ημέρα”, “Μερικές φορές την εβδομάδα”, “Μια φορά την εβδομάδα” και “Μια φορά τον μήνα ή και λιγότερο”). Το δεύτερο ερώτημα απαντούν μόνο όσοι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι βρίσκονται σε σχέση την στιγμή της συμπλήρωσης.

Τέλος, ένα ερώτημα μετρά την σημασία, την αξία που αποδίδεται από τους συμμετέχοντες στην εμπλοκή σε ερωτική σχέση. Το ερώτημα αυτό έχει τρεις πιθανές απαντήσεις (“Προς το παρόν δεν με απασχολεί ιδιαίτερα το να αποκτήσω σχέση”, “Θα ήθελα να έχω σχέση αλλά δεν το θεωρώ σημαντικό επί του παρόντος” και “Θα ήθελα πολύ να έχω σχέση τώρα”) και συμπληρώνεται από τα άτομα τα οποία την στιγμή της συμπλήρωσης δεν βρίσκονταν σε σχέση.

Ερωτηματολόγιο Κινήτρων Μάθησης. Το ερωτηματολόγιο αυτό αναπτύχθηκε από τον Entwistle και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τον Κακαβούλη (1984). Αποτελείται από 24 ερωτήματα κλειστού τύπου τα οποία ο συμμετέχων καλείται να συμπληρώσει επιλέγοντας “Ναι” ή “Όχι” ανάλογα με τον βαθμό που τον εκφράζουν. Ενδεικτικά κάποια ερωτήματα : “Όταν πηγαίνεις καλά στο σχολείο είναι κάτι πολύ σημαντικό για εσένα;”, “Βρίσκεις τα μαθήματα του σχολείου βαρετά;”, “ Προβληματίζεσαι όταν δεν τα πας καλά στα μαθήματα ”. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύει μια κλίδα “ ορθών” απαντήσεων, κάθε ορθή απάντηση βαθμολογείται με έναν βαθμό. Η αθροιστική βαθμολογία κυμαίνεται από 0 έως 24, υψηλότερη βαθμολογία υποδηλώνει υψηλότερα επίπεδα κινήτρων μάθησης και αντίστροφα.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Αρχικά έγινε επαφή με τους υπεύθυνους συνοικιακών φροντιστηρίων κατά την οποία ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και ζητήθηκε άδεια για την παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο τους. Οι υπεύθυνοι των φροντιστηρίων ανέλαβαν καθ' υπόδειξη της ερευνήτριας την ενημέρωση των γονέων για την συμμετοχή των παιδιών τους στην συγκεκριμένη έρευνα.

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε εντός της αίθουσας διδασκαλίας παρουσία του διδάσκοντα και της ερευνήτριας η οποία έδωσε προφορικές οδηγίες. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 20 λεπτά. Μαθητές της τάξης που δεν είχαν συμπληρώσει το 15 έτος της ηλικίας τους, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια τα οποία στην συνέχεια αποκλείστηκαν από την έρευνα. Μαθητές οι οποίοι δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν παρέμειναν στην αίθουσα και δεν παρενέβησαν στην υπόλοιπη διαδικασία.

Με το πέρας της συμπλήρωσης οι μαθητές ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας, η ερευνήτρια τους ευχαρίστησε για την συμβολή τους στην πραγματοποίησή της και τους πληροφόρησε ότι μπορούν να λάβουν γνώση για τα αποτελέσματα της έρευνας εφόσον το επιθυμούν.

Αποτελέσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με χρήση του στατιστικού πακέτου Statistical Package of Social Sciences (S.P.S.S.), έκδοση 20. Θα παρουσιαστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δύο παραγόντων “ Προετοιμασία για Σχέση” και “ Φλερτ – Ραντεβού” και της Βαθμολογίας Κινήτρων Μάθησης ενώ στην συνέχεια θα διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τις υπόλοιπες ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου των Ραντεβού και αφορούν την διάρκεια των σχέσεων, την συχνότητα κοινών δραστηριοτήτων των δύο συντρόφων καθώς και την σημασία εμπλοκής σε σχέση για τους έφηβους μαθητές του δείγματος.

Περιγραφικά Στοιχεία των δύο Παραγόντων “ Προετοιμασία για Σχέση”, “ Φλερτ – Ραντεβού” και των Κινήτρων Μάθησης

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1 που ακολουθεί, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στον πρώτο παράγοντα του Ερωτηματολογίου των Ραντεβού κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα με Μέσο Όρο 2,7 και Τυπική Απόκλιση 0,75. Ταυτόχρονα παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειοψηφία του συνολικού δείγματος είχε την ανώτερη αθροιστική βαθμολογία του συγκεκριμένου παράγοντα (94 άτομα, 83,2% του δείγματος). Ομοίως με τον πρώτο παράγοντα, ο δεύτερος παράγοντας του Ερωτηματολογίου των Ραντεβού κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα με Μέσο Όρο 2,6 και Τυπική Απόκλιση 1,1. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο Κινήτρων Μάθησης επίσης κυμάνθηκαν σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα με Μέσο Όρο βαθμολογίας 15,0 και Τυπική Απόκλιση 4,3.

Πίνακας 1

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των δύο Παραγόντων και των Κινήτρων Μάθησης

	N	M.O.	T.A
Προετοιμασία για Σχέση	113	2,7	0,7
Φλερτ – Ραντεβού	113	2,6	1,1
Κίνητρα Μάθησης	113	15,0	4,3

Περιγραφικά Στοιχεία Λοιπών Ερωτημάτων

Στην συγκεκριμένη ενότητα θα παρουσιαστούν τα περιγραφικά στοιχεία των τριών ερωτημάτων που συμπληρώνουν το Ερωτηματολόγιο των Ραντεβού.

Εμπλοκή σε Ερωτικές Σχέσεις. Στην ερώτηση “Έχεις σχέση με κάποιο κορίτσι ή αγόρι” 40 άτομα (35,4 % του συνολικού δείγματος) απάντησαν ότι βρίσκονται αυτή τη στιγμή σε σχέση, 8 άτομα (7,1% του συνολικού δείγματος) απάντησαν ότι βρίσκονταν σε σχέση τους τελευταίους 6 μήνες αλλά όχι πλέον, 45 άτομα (39,8% του συνολικού δείγματος) απάντησαν ότι βρίσκονταν σε σχέση παλαιότερα από τους τελευταίους 6 μήνες και 20 άτομα (17,7% του συνολικού δείγματος) απάντησαν ότι δεν έχουν εμπλακεί ποτέ τους σε ερωτική σχέση.

Όσον αφορά το φύλο φαίνεται να υπάρχει μια οριακά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, $\chi^2 (3) = 7,6$, $p = 0,54$, ενώ όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, $\chi^2 (3) = 0,24$, $p = 0,97$.

Πίνακας 2

Κατανομή συχνότητας του δείγματος στην ερώτηση “ Έχεις σχέση με κάποιο κορίτσι ή αγόρι ” ως προς το φύλο

“ Έχεις σχέση με κάποιο κορίτσι ή αγόρι ”										
Φύλο	Ναι		Όχι, είχα στην αρχή του σχολείου		Όχι, είχα παλαιότερα		Όχι, δεν είχα ποτέ		Σύνολο	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Αγόρι	22	42,3	5	9,6	21	40,4	4	7,7	52	100
Κορίτσι	18	29,5	3	4,9	24	39,3	16	26,2	61	100
Σύνολο	40	35,4	8	7,1	45	39,8	20	17,7	113	100

Πίνακας 3

Κατανομή συχνότητας του δείγματος στην ερώτηση “ Έχεις σχέση με κάποιο κορίτσι ή αγόρι ” ως προς την ηλικία

“ Έχεις σχέση με κάποιο κορίτσι ή αγόρι ”										
Ηλικία	Ναι		Όχι, είχα στην αρχή του σχολείου		Όχι, είχα παλαιότερα		Όχι, δεν είχα ποτέ		Σύνολο	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
15-16 ετών	18	34,6	4	7,7	20	38,5	10	19,2	52	100
17-18 ετών	22	36,1	4	6,6	25	41,0	10	16,4	61	100
Σύνολο	40	35,4	8	7,1	45	39,8	20	17,7	113	100

Διάρκεια Ερωτικών Σχέσεων. Την διάρκεια της σχέσης τους συμπλήρωσαν στην αντίστοιχη ενότητα οι έφηβοι που έχουν τώρα σχέση (40 άτομα) και αυτοί που είχαν σχέση από την αρχή του σχολείου αλλά δεν έχουν πλέον (8 άτομα).

Οι τιμές της απάντησης κυμαίνονταν από 1 έως και 88 εβδομάδες. Για τα

άτομα που βρίσκονταν σε σχέση την στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ο Μέσος Όρος διάρκειας ήταν 21 εβδομάδες με Τυπική Απόκλιση 23 εβδομάδες.

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο (κριτήριο Mann – Whitney U για μη κανονική κατανομή, $Z = - 0,47$, $p = 0,63 > 0,05$) ή την ηλικία (κριτήριο Mann – Whitney U για μη κανονική κατανομή, $Z = - 1,43$, $p = 0,15 > 0,05$).

Για τα άτομα τα οποία βρίσκονταν σε σχέση στην αρχή του σχολείου (περίπου 6 μήνες πριν) αλλά δεν βρίσκοντα πλέον ο Μέσος Όρος διάρκειας είναι 26,3 εβδομάδες με Τυπική Απόκλιση 34,3 εβδομάδες. Οι τιμές της απάντησης κυμαίνονταν από 3 έως 104 εβδομάδες.

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο (έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, $p = 0,14 > 0,05$) ή την ηλικία (κριτήριο Mann – Whitney U για μη κανονική κατανομή, $Z = -0,86$, $p = 0,38 > 0,05$).

Πίνακας 4

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Διάρκειας Σχέσης ανά φύλο και ηλικιακή ομάδα

	Ηλικιακή Ομάδα					
	15 – 16		17 – 18		Σύνολο	
Φύλο	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αγόρι	17,0	24,6	18,6	10,5	17,8	19,1
Κορίτσι	23,8	32,8	24,8	25,5	24,5	27,1
Σύνολο	19,3	26,8	22,0	19,9	21,0	23,0

Πίνακας 5

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Διάρκειας Παλαιότερης Σχέσης ανά φύλο και ηλικιακή ομάδα

	Ηλικιακή Ομάδα					
	15 – 16		17 – 18		Σύνολο	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Φύλο						
Αγόρι	5,0	2,6	22,5	13,4	12,0	11,9
Κορίτσι	104,0	-	22,5	24,7	49,7	50,2
Σύνολο	29,7	49,5	22,5	16,2	26,1	34,4

Συχνότητα Κοινών Δραστηριοτήτων. Στην ερώτηση “ Πόσο συχνά βρίσκεσαι με το κορίτσι ή το αγόρι που είστε μαζί” από τα 40 άτομα του δείγματος που βρίσκονται σε σχέση 17 (42,5% των ατόμων που απάντησαν, 15% επί του συνολικού δείγματος) απάντησαν ότι βρίσκονται τουλάχιστον μια φορά την ημέρα, 16 άτομα (40%, 14,2% επί του συνολικού δείγματος) απάντησαν ότι βρίσκονται μερικές φορές την εβδομάδα, 3 (7,5%, 2,7% επί του συνολικού δείγματος) άτομα απάντησαν ότι συναντούν τον σύντροφό τους μια φορά την εβδομάδα και 4 άτομα (10%, 3,5% επί του συνολικού δείγματος) απάντησαν ότι τον συναντούν μια φορά τον μήνα ή λιγότερο.

Οι κατανομές συχνοτήτων για κάθε απάντηση ανά φύλο και ηλικιακή ομάδα παρατίθενται στους αντίστοιχους πίνακες. Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην κατανομή των συμμετεχόντων.

Πίνακας 6

Κατανομή συχνότητας του δείγματος στην ερώτηση “ Πόσο συχνά βρίσκεσαι με το κορίτσι ή αγόρι που είστε μαζί” ως προς το φύλο

Φύλο	“ Πόσο συχνά βρίσκεσαι με το κορίτσι ή αγόρι που είστε μαζί;”								Σύνολο	
	Μια φορά την ημέρα		Μερικές φορές την εβδομάδα		Μια φορά την εβδομάδα		Μια φορά τον μήνα ή λιγότερο			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Αγόρι	9	40,9	9	40,9	2	9,1	2	9,1	22	100
Κορίτσι	8	44,4	7	38,9	1	5,6	2	11,1	18	100
Σύνολο	17	42,5	16	40,0	3	7,5	4	10,0	40	100

Πίνακας 7

Κατανομή συχνότητας του δείγματος στην ερώτηση “ Πόσο συχνά βρίσκεσαι με το κορίτσι ή αγόρι που είστε μαζί” ως προς την ηλικιακή ομάδα

Ηλικία	“ Πόσο συχνά βρίσκεσαι με το κορίτσι ή αγόρι που είστε μαζί;”								Σύνολο	
	Μερικές φορές την εβδομάδα		Μια φορά την ημέρα		Μια φορά την εβδομάδα		Μια φορά τον μήνα ή λιγότερο			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
15-16 ετών	5	27,8	10	55,6	1	5,6	2	11,1	18	100
17-18 ετών	12	54,5	6	27,3	2	9,1	2	9,1	22	100
Σύνολο	17	42,5	16	40,0	3	7,5	4	10,0	40	100

Σημασία Εμπλοκής σε Ερωτική Σχέση. Η ερώτηση “ Εάν δεν έχεις τώρα σχέση με κάποιο κορίτσι (ή αγόρι), θα ήθελες να αποκτήσεις σχέση στο κοντινό μέλλον;” απαντήθηκε από 73 άτομα τα οποία την στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν βρίσκονταν σε σχέση. Η πλειοψηφία των εφήβων δήλωσαν ότι θα ήθελαν να είναι σε σχέση ωστόσο δεν το θεωρούν σημαντικό προς το παρόν

(53,4% των ατόμων που απάντησαν, 34,5% του συνολικού δείγματος), 21 άτομα (28,8%, 18,6% του συνολικού δείγματος) δήλωσαν ότι προς το παρόν δεν τους απασχολεί μια ερωτική σχέση ενώ 13 άτομα (17,8%, 11,5% του συνολικού δείγματος) δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν πολύ να βρίσκονταν αυτή τη στιγμή σε μια ερωτική σχέση.

Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην κατανομή των συμμετεχόντων (για το φύλο ο δείκτης $\chi^2 (2) = 2,2$, $p = 0,33$ και για την ηλικιακή ομάδα $\chi^2 (6) = 0,80$, $p = 0,66$).

Πίνακας 8

Κατανομή συχνότητας του δείγματος στην ερώτηση “ Εάν δεν έχεις τώρα σχέση με κάποιο κορίτσι (ή αγόρι), θα ήθελες να αποκτήσεις σχέση στο κοντινό μέλλον;” ως προς το φύλο

Φύλο	“ Εάν δεν έχεις τώρα σχέση με κάποιο κορίτσι (ή αγόρι), θα ήθελες να αποκτήσεις σχέση στο κοντινό μέλλον;”							
	Προς το παρόν δεν με απασχολεί		Θα ήθελα ωστόσο δεν το θεωρώ σημαντικό προς το παρόν		Θα επιθυμούσα πολύ		Σύνολο	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Αγόρι	9	30,0	18	60,0	3	10,0	30	100
Κορίτσι	12	27,9	21	48,8	10	23,3	43	100
Σύνολο	21	28,8	39	53,4	13	17,8	73	100

Πίνακας 9

Κατανομή συχνότητας του δείγματος στην ερώτηση “ Εάν δεν έχεις τώρα σχέση με κάποιο κορίτσι (ή αγόρι), θα ήθελες να αποκτήσεις σχέση στο κοντινό μέλλον;” ως προς την ηλικιακή ομάδα

Ηλικία	“ Εάν δεν έχεις τώρα σχέση με κάποιο κορίτσι (ή αγόρι), θα ήθελες να αποκτήσεις σχέση στο κοντινό μέλλον;”							
	Προς το παρόν δεν με απασχολεί		Θα ήθελα ωστόσο δεν το θεωρώ σημαντικό προς το παρόν		Θα επιθυμούσα πολύ		Σύνολο	
	F	%	F	%	F	%	F	%
15-16 ετών	9	26,5	20	58,8	5	14,7	34	100
17-18 ετών	12	30,8	19	48,7	8	20,5	39	100
Σύνολο	21	28,8	39	53,4	13	17,8	73	100

**Έλεγχος Συναφειών μεταξύ των δύο Παραγόντων “ Προετοιμασία για Σχέση”,
“ Φλερτ – Ραντεβού” και των Κινήτρων Μάθησης**

Προκειμένου να διερευνηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρήθηκε συσχέτιση των δύο παραγόντων του Ερωτηματολογίου των Ραντεβού και της ερώτησης για εμπλοκή ή μη σε σχέση του συμμετέχοντα την στιγμή χορήγησης του ερωτηματολογίου με την συνολική βαθμολογία του Ερωτηματολογίου Κινήτρων Μάθησης.

Πριν την πραγματοποίηση της ανάλυσης ελέγχθηκαν οι κατανομές των δύο παραγόντων και των Κινήτρων Μάθησης και βρέθηκε ότι δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Ωστόσο λόγω του πλήθους των συμμετεχόντων ($N > 30$), παρατίθενται τα αποτελέσματα τόσο των μη παραμετρικών, όσο και των παραμετρικών ελέγχων.

Από την εξέταση του μη παραμετρικού δείκτη Spearman's rho, $p < 0,01$, διαπιστώνεται θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων του Ερωτηματολογίου των Ραντεβού “ Προετοιμασία για Σχέση” και “ Φλερτ - Ραντεβού”. Υψηλότερη εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες με το άλλο φύλο σχετίζονται με υψηλότερη εμπλοκή σε ομαδικά και δυαδικά ραντεβού.

Από την εξέταση του παραμετρικού δείκτη Pearson r, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ του παράγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση” και των Κινήτρων Μάθησης, υψηλότερη εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες με το άλλο φύλο φαίνεται να σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα κινήτρων μάθησης. Ταυτόχρονα, όπως και στον μη παραμετρικό έλεγχο, βρέθηκε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων του Ερωτηματολογίου των Ραντεβού “ Προετοιμασία για Σχέση” και “ Φλερτ – Ραντεβού”

Πίνακας 10

Συνάφειες και Ενδοσυνάφειες των δύο παραγόντων και των Κινήτρων Μάθησης – Παραμετρικοί Δείκτες

		Πίνακας Συναφειών		
		Κίνητρα Μάθησης	Affiliative	Dating
Pearson r	Κίνητρα Μάθησης	1,000		
	Affiliative	0,319**	1,000	
	Dating	0,077	0,319**	1,000

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

Συσχέτιση Φύλου και Ηλικιακής Ομάδας με τους παράγοντες “ Προετοιμασία για Σχέση”, “ Φλερτ – Ραντεβού” και τα Κινήτρων Μάθησης

Ο παράγοντας “ Προετοιμασία για Σχέση”. Ελέγχθηκε η κατανομή του

παράγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση” και βρέθηκε ότι δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή ανά φύλο και ηλικιακή ομάδα, επομένως για την σύγκριση του παράγοντα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και ηλικιακών ομάδων θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι. Ωστόσο λόγω του πλήθους των συμμετεχόντων θα παρουσιαστούν και τα αποτελέσματα των παραμετρικών.

Φύλο. Από την εξέταση του κριτηρίου Mann – Whitney U προκύπτει ότι η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς τον παράγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση” δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z = -1,46$, $p = 0,14$). Επιπλέον πραγματοποιήθηκε έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Από τον έλεγχο του Levene διαπιστώνεται ότι $p = 0,001$ επομένως η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, η προϋπόθεση της ισότητας της διασποράς δεν ικανοποιείται. Από τα αποτελέσματα για άνισης διασπορές προκύπτει ότι οι μέσες τιμές αγοριών και κοριτσιών στον παράγοντα Affiliative δεν διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά καθώς $t(98,767) = 1,77$, $p = 0,08 > 0,05$.

Ηλικιακή Ομάδα. Από την εξέταση του κριτηρίου Mann – Whitney U προκύπτει ότι η διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων ως προς τον παράγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση” δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z = -1,94$, $p = 0,52$).

Πραγματοποιήθηκε επίσης έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Από τον έλεγχο του Levene διαπιστώνεται ότι $p = 0,11$ επομένως η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, η προϋπόθεση της ισότητας της διασποράς ικανοποιείται. Από τα αποτελέσματα για ίσες διασπορές προκύπτει ότι οι μέσες τιμές των δύο ηλικιακών ομάδων (15 – 16 και 17 – 18) στον παράγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση” δεν διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά καθώς $t(111) = -1,10$, $p = 0,27 > 0,05$.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε πολυμεταβλητό επίπεδο ($F(1, 109) = 0,54$, $p = 0,47 > 0,05$).

Πίνακας 11

Περιγραφικά Στοιχεία του Παράγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση” ανα φύλο και ηλικιακή ομάδα

	Ηλικιακή Ομάδα					
	15 – 16		17 – 18		Σύνολο	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Αγόρι	2,7	0,6	2,9	0,4	2,8	0,5
Κορίτσι	2,6	0,8	2,6	0,9	2,6	0,9
Σύνολο	2,6	0,7	2,8	0,7	2,7	0,7

Ο παράγοντας “ Φλερτ – Ραντεβού”. Ελέγχθηκε η κατανομή του παράγοντα “ Φλερτ – Ραντεβού” και βρέθηκε ότι δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή ανά φύλο και ηλικιακή ομάδα, επομένως για την σύγκριση του παράγοντα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι. Ωστόσο λόγω του πλήθους των συμμετεχόντων θα παρουσιαστούν και τα αποτελέσματα των παραμετρικών.

Φύλο. Από την εξέταση του κριτηρίου Mann – Whitney U προκύπτει ότι η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς τον παράγοντα “ Φλερτ – Ραντεβού” δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z = -0,07$, $p = 0,94$).

Πραγματοποιήθηκε επίσης έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Από τον έλεγχο του Levene διαπιστώνεται ότι $p = 0,10$ επομένως η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, η προϋπόθεση της ισότητας της διασποράς ικανοποιείται. Από τα αποτελέσματα για ίσες διασπορές προκύπτει ότι οι μέσες τιμές των κοριτσιών στον παράγοντα “ Φλερτ – Ραντεβού” δεν διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά από αυτές των κοριτσιών καθώς $t(111) = -1,10$, $p = 0,28 > 0,05$.

Ηλικιακή Ομάδα. Από την εξέταση του κριτηρίου Mann – Whitney U προκύπτει ότι η διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων ως προς τον παράγοντα

“ Φλερτ – Ραντεβού” δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z = -0,62$, $p = 0,53$).

Ακόμη πραγματοποιήθηκε έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Από τον έλεγχο του Levene διαπιστώνεται ότι $p = 0,03$ επομένως η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, η προϋπόθεση της ισότητας της διασποράς δεν ικανοποιείται. Από τα αποτελέσματα για άνισες διασπορές προκύπτει ότι οι μέσες τιμές των δύο ηλικιακών ομάδων (15 – 16 και 17 – 18) στον παράγοντα “ Φλερτ – Ραντεβού” δεν διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά καθώς $t(98,567) = -9,34$, $p = 0,35 > 0,05$.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε πολυμεταβλητό επίπεδο ($F(1, 109) = 0,15$, $p = 0,70 > 0,05$).

Πίνακας 12

Περιγραφικά Στοιχεία του Παράγοντα “ Φλερτ – Ραντεβού” ανα φύλο και ηλικιακή ομάδα

	Ηλικιακή Ομάδα					
	15 – 16		17 – 18		Σύνολο	
Φύλο	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αγόρι	2,6	1,2	2,7	0,9	2,6	1,0
Κορίτσι	2,5	1,3	2,7	1,1	2,6	1,2
Σύνολο	2,5	1,3	2,7	1,0	2,6	1,1

Κίνητρα Μάθησης. Ελέγχθηκε η κατανομή του σκορ των Κινήτρων Μάθησης και βρέθηκε ότι δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή ανά φύλο και ηλικιακή ομάδα, επομένως για την σύγκριση του σκορ μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και ηλικιακών ομάδων θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι. Ωστόσο λόγω του πλήθους των συμμετεχόντων θα παρουσιαστούν και τα αποτελέσματα των παραμετρικών ελέγχων.

Φύλο. Από την εξέταση του κριτηρίου Mann – Whitney U προκύπτει ότι η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς το σκορ των Κινήτρων Μάθησης είναι

στατιστικά σημαντική ($Z = -2,74, p = 0,006$).

Πραγματοποιήθηκε επιπλέον έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Από τον έλεγχο του Levene διαπιστώνεται ότι $p = 0,44$ επομένως η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, η προϋπόθεση της ισότητας της διασποράς ικανοποιείται. Από τα αποτελέσματα για ίσες διασπορές προκύπτει ότι οι μέσες τιμές των κοριτσιών στο σκορ των κινήτρων διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά από αυτές των αγοριών καθώς $t(111) = -2,28, p = 0,02 < 0,05$.

Συμπερασματικά, τόσο ο μη παραμετρικός όσο και ο παραμετρικός έλεγχος ανέδειξαν διαφορές στα επίπεδα των κινήτρων μάθησης ανάλογα με το φύλο. Ανατρέχοντας στον πίνακα με τα περιγραφικά στοιχεία (Πίνακας 13) διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($15,9$) βαθμολογίας στο ερωτηματολόγιο Κινήτρων Μάθησης, από ότι τα αγόρια ($14,0$).

Ηλικιακή Ομάδα. Από την εξέταση του κριτηρίου Mann – Whitney U προκύπτει ότι η διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς το σκορ των Κινήτρων Μάθησης δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z = -0,22, p = 0,82$).

Πραγματοποιήθηκε ακόμη έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Από τον έλεγχο του Levene διαπιστώνεται ότι $p = 0,72$ επομένως η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, η προϋπόθεση της ισότητας της διασποράς ικανοποιείται. Από τα αποτελέσματα για ίσες διασπορές προκύπτει ότι οι μέσες τιμές των δύο ηλικιακών ομάδων ($15 - 16$ και $17 - 18$) δεν διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους καθώς $t(111) = -0,12, p = 0,89 > 0,05$.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε πολυμεταβλητό επίπεδο.

Πίνακας 13

Περιγραφικά Στοιχεία των βαθμολογιών των Κινήτρων Μάθησης ανα φύλο και ηλικιακή ομάδα

	Ηλικιακή Ομάδα					
	15 – 16		17 – 18		Σύνολο	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Φύλο						
Αγόρι	13,9	4,2	14,1	3,7	14,0	3,9
Κορίτσι	15,7	4,0	16,0	4,9	15,9	4,4
Σύνολο	15,0	4,2	15,1	4,4	15,0	4,3

Συσχέτιση των Κινήτρων Μάθησης με την Εμπλοκή σε Ερωτικές Σχέσεις

Ελέγχθηκε η κατανομή του σκορ για τα Κίνητρα Μάθησης ως προς την Εμπλοκή σε Ερωτικές Σχέσεις και βρέθηκε ότι δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή, επομένως για την συσχέτιση του με την εμπλοκή σε ερωτικές σχέσεις θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι. Ωστόσο παρατίθενται και οι παραμετρικοί δείκτες.

Από την εξέταση του κριτηρίου Mann – Whitney U προκύπτει ότι η διαφορά μεταξύ των ατόμων που έχουν τώρα σχέση και αυτών που δεν έχουν, ως προς το σκορ των Κινήτρων Μάθησης, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z = -1,81$, $p = 0,70$).

Ακόμη, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Από τον έλεγχο του Levene διαπιστώνεται ότι $p = 0,91$ επομένως η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, η προϋπόθεση της ισότητας της διασποράς ικανοποιείται. Από τα αποτελέσματα για ίσες διασπορές προκύπτει ότι οι μέσες τιμές των δύο ομάδων (εμπλοκή και μη εμπλοκή σε σχέση) δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους καθώς $t(111) = -1,75$, $p = 0,08 > 0,05$.

Πίνακας 14

Περιγραφικά στοιχεία των βαθμολογιών των Κινήτρων Μάθησης για τα άτομα που έχουν και τα άτομα που δεν έχουν σχέση

	Κίνητρα Μάθησης		
	M.O.	T.A.	N
Εμπλοκή σε Σχέση			
Έχω Σχέση	14,0	4,5	40
Δεν Έχω Σχέση	15,5	4,1	73
Σύνολο	15,0	4,3	113

Πρόβλεψη των Κινήτρων Μάθησης από τους δύο Παράγοντες “ Προετοιμασία για Σχέση” και “ Φλερτ – Ραντεβού”

Προκειμένου να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης του σκορ των Κινήτρων Μάθησης από τους δύο παράγοντες του Ερωτηματολογίου των Ερωτικών Σχέσεων και Ραντεβού καθώς και από την εμπλοκή ή όχι των συμμετεχόντων σε σχέση την στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε πολλαπλή, κατά βήμα, γραμμική παλινδρόμηση.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διαπιστώνεται ότι ο παράγοντας “ Φλερτ – Ραντεβού” και η Εμπλοκή σε Ερωτική Σχέση απορρίπτονται, ωστόσο ο παράγοντας “ Προετοιμασία για Σχέση” ($\beta = 0,32$, $t = 3,55$, $p = 0,001 < 0,05$) φαίνεται να δύναται να προβλέψει με στατιστικά σημαντικό τρόπο το σκορ των Κινήτρων Μάθησης με $F(1, 111) = 12,59$, $p = 0,001 < 0,05$ και να εξηγεί το 10% της διασποράς του ($r^2 = 0,10$).

Συσχέτιση των Κινήτρων Μάθησης με την Υψηλή και Χαμηλή Συμμετοχή σε Ερωτικές Δραστηριότητες

Προκειμένου να διερευνηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, επιχειρήθηκε ομαδοποίηση των βαθμολογιών του Ερωτηματολογίου των Ραντεβού ώστε να

διαμορφωθούν, ανάλογα με την συχνότητα εμπλοκής στις δραστηριότητες που περιγράφονται και συνθέτουν τον κάθε παράγοντα, δύο ομάδες, μια ομάδα Υψηλής Εμπλοκής και μια ομάδα Χαμηλής Εμπλοκής.

Όσον αφορά τον παράγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση”, την ομάδα Υψηλής Εμπλοκής συνέθεσαν οι συμμετέχοντες με βαθμολογία 3 και την ομάδα Χαμηλής Εμπλοκής οι συμμετέχοντες με βαθμολογίες 0, 1 και 2.

Για τον παράγοντα “ Φλερτ – Ραντεβού”, η ομάδα Υψηλής Εμπλοκής περιελάμβανε τους συμμετέχοντες με βαθμολογία 3 και 4 ενώ η ομάδα Χαμηλής Εμπλοκής όσους συγκέντρωσαν βαθμολογίες 0, 1 και 2.

Για να ελεγχθεί αν οι μέσες τιμές του σκορ των Κινήτρων Μάθησης των συμμετεχόντων διέφεραν ανάλογα με την συχνότητα εμπλοκής του παράγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση” πραγματοποιήθηκε έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Αρχικά ελέγχθηκε η κατανομή των δεδομένων και βρέθηκε ότι ακολουθούν κανονική κατανομή. Από τον έλεγχο του Levene διαπιστώνεται ότι $p = 0,01$ επομένως η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, η προϋπόθεση της ισότητας της διασποράς δεν ικανοποιείται. Από τα αποτελέσματα για άνισες διασπορές προκύπτει ότι οι μέσες τιμές των ομάδων του παράγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση” δεν διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά καθώς $t(21,156) = 1,68, p = 0,11 > 0,05$.

Πίνακας 15

Περιγραφικά στοιχεία των βαθμολογιών των Κινήτρων Μάθησης ανά ομάδα του παράγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση ”

	Κίνητρα Μάθησης		
	M.O.	T.A.	N
“ Προετοιμασία για Σχέση” – Ομάδες			
Υψηλή Εμπλοκή	13,0	5,9	94
Χαμηλή Εμπλοκή	15,4	3,8	19
Σύνολο	15,0	4,3	113

Προκειμένου να ελεγχθεί αν οι μέσες τιμές του σκορ των Κινήτρων Μάθησης των συμμετεχόντων διέφεραν ανάλογα με την συχνότητα εμπλοκής του παράγοντα “ Φλερτ – Ραντεβού” χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann – Whitney καθώς τα δεδομένα δεν βρέθηκε να ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η διαφορά μεταξύ των ατόμων που έχουν υψηλή εμπλοκή στις δραστηριότητες του συγκεκριμένου παράγοντα δεν διαφέρουν από αυτές των ατόμων με χαμηλή εμπλοκή, ως προς το σκορ των Κινήτρων Μάθησης ($Z = -0,47, p = 0,63 > 0,05$).

Πίνακας 16

Περιγραφικά στοιχεία των βαθμολογιών των Κινήτρων Μάθησης ανά ομάδα του παράγοντα “ Φλερτ – Ραντεβού ”

	Κίνητρα Μάθησης		
	M.O.	T.A.	N
“ Φλερτ – Ραντεβού” - Ομάδες			
Υψηλή Εμπλοκή	15,4	3,4	73
Χαμηλή Εμπλοκή	14,4	5,5	40
Σύνολο	15,0	4,3	113

Συσχέτιση Φύλου και Ηλικιακής Ομάδας με τους ομαδοποιημένους παράγοντες “ Προετοιμασία για Σχέση” και “ Φλερτ – Ραντεβού”

Ο παράγοντας “ Προετοιμασία για Σχέση”. Όσον αφορά το φύλο δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την εμπλοκή, $\chi^2(1) = 1,92, p = 0,17$. Ποσοστό 88,5% των αγοριών και 78,7% των κοριτσιών άνηκαν στην ομάδα υψηλής εμπλοκής στις δραστηριότητες του παράγοντα έναντι 11,5% των αγοριών και 21,3% των κοριτσιών που άνηκαν στην ομάδα χαμηλής εμπλοκής.

Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $\chi^2(1) = 4,62, p = 0,03 < 0,05$. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στη ηλικιακή ομάδα 17 – 18 (90,2%) έχουν υψηλή εμπλοκή στις δραστηριότητες του παράγοντα “ Προετοιμασία για Σχέση” έναντι των συμμετεχόντων στην ηλικιακή ομάδα 15 – 16 (75%) ενώ μόνο 9,8% έχει χαμηλή εμπλοκή έναντι του 25% της άλλης ομάδας.

Ο παράγοντας “ Φλερτ - Ραντεβού”. Όσον αφορά το φύλο δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την συχνότητα εμπλοκής ($\chi^2(1) = 0,26, p = 0,87 > 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, 34,6% των αγοριών άνηκαν στην ομάδα χαμηλής εμπλοκής και 65,4% στην ομάδα υψηλής εμπλοκής, ποσοστά αντίστοιχα με αυτά των κοριτσιών (36,1% στην ομάδα χαμηλής εμπλοκής και 63,9% στην ομάδα υψηλής εμπλοκής).

Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα επίσης δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($\chi^2(1) = 0,06, p = 0,81 > 0,05$). Το 36,5 % των εφήβων ηλικίας 15 και 16 ετών και το 34,4% των εφήβων ηλικίας 17 και 18 ετών άνηκαν στην ομάδα χαμηλής εμπλοκής, έναντι του 63,5% και 65,6% αντίστοιχα που άνηκαν στην ομάδα υψηλής εμπλοκής.

Συσχέτιση των Κινήτρων Μάθησης με την Συχνότητα των Κοινών

Δραστηριοτήτων

Προκειμένου να διερευνηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αρχικά έγινε ομαδοποίηση των απαντήσεων που αφορά την συχνότητα που βρίσκονται με τον σύντροφό τους οι συμμετέχοντες που έχουν σχέση σε δύο ομάδες, Συχνής Επαφής (απαντήσεις “ Μια φορά την ημέρα”, “Μερικές φορές την εβδομάδα”) και Αραιής Επαφής (απαντήσεις “ Μια φορά την εβδομάδα” και “ Μια φορά τον μήνα ή και λιγότερο”).

Για να ελεγχθεί αν οι μέσες τιμές του σκορ των Κινήτρων Μάθησης των συμμετεχόντων διέφεραν ανάλογα με την συχνότητα των κοινών δραστηριοτήτων με τον σύντροφο χρησιμοποιήθηκε έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Ελέγχθηκε η κατανομή των δεδομένων και βρέθηκε ότι ακολουθούν κανονική κατανομή. Από τον έλεγχο του Levene διαπιστώνεται ότι $p = 0,91$ επομένως η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, η προϋπόθεση της ισότητας της διασποράς ικανοποιείται. Από τα αποτελέσματα για ίσες διασπορές προκύπτει ότι οι μέσες τιμές των δύο ομάδων δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους καθώς $t(38) = 1,94, p = 0,06 > 0,05$.

Πίνακας 17

Περιγραφικά στοιχεία των βαθμολογιών των Κινήτρων Μάθησης ανά ομάδα

“ Συχνότητα Κοινών Δραστηριοτήτων”

Συχνότητα Κοινών Δραστηριοτήτων	Κίνητρα Μάθησης		
	M.O.	T.A.	N
Συχνή Επαφή	14,7	4,5	33
Αραιή Επαφή	11,1	4,0	7
Σύνολο	14,0	4,5	40

Συσχέτιση των Κινήτρων Μάθησης με το Μορφωτικό Επίπεδο της Μητέρας

Προκειμένου να διερευνηθεί το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, έγινε ομαδοποίηση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας των συμμετεχόντων σε 3 ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιελάμβανε τις απαντήσεις “ Δημοτικό”, “ Γυμνάσιο” και “ Λύκειο”, η δεύτερη ομάδα περιελάμβανε τις απαντήσεις “ ΑΕΓ” και “ ΤΕΓ” και η τρίτη ομάδα τις απαντήσεις “ Άλλο”.

Πραγματοποιήθηκε Μονομεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης για να ελεγχθεί αν οι μέσες τιμές του σκορ των Κινήτρων Μάθησης των συμμετεχόντων διέφεραν ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.

Πριν την διεξαγωγή της ανάλυσης ελέγχθηκε η κατανομή των δεδομένων και βρέθηκε να ακολουθούν την κανονική κατανομή. Στην συνέχεια ελέγχθηκε η προϋπόθεση της ισότητας της διασποράς με την δοκιμασία του Levene. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι οι τρεις ομάδες είναι ομοιογενείς (Levene (2, 110) = 0,32, $p = 0,72 > 0,05$).

Στην συνέχεια εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης. Το κριτήριο $F (2, 110) = 3,34$ βρέθηκε στατιστικά σημαντικό $p = 0,03 < 0,05$ ενώ η ισχύς της συσχέτισης βρέθηκε μάλλον αδύναμη καθώς σε αυτή αποδίδεται το 6% της συνολικής διασποράς, $\eta^2 = 0,06$. Εξετάζοντας τον πίνακα με τα περιγραφικά στοιχεία παρατηρείται ότι η πρώτη ομάδα έχει το χαμηλότερο σκορ σε σχέση με τις άλλες δύο ενώ η τρίτη το υψηλότερο.

Σημειώνεται ότι δεν βρέθηκαν διαφοροποιήσεις των δύο παραγόντων του Ερωτηματολογίου των Ραντεβού ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα την οποία έχει ολοκληρώσει η μητέρα των συμμετεχόντων.

Πίνακας 18

Περιγραφικά στοιχεία των Κινήτρων Μάθησης ανά μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Μορφωτικό Επίπεδο	Κίνητρα Μάθησης		N
	Μ.Ο.	Τ.Α.	
Βασική Εκπαίδευση	13,7	4,7	37
ΑΕΙ / ΤΕΙ	15,4	3,9	69
Άλλο	17,7	3,3	7
Σύνολο	15,0	4,3	113

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σύνδεσης μεταξύ εμπλοκής σε ερωτικές σχέσεις και δραστηριότητες και επιπέδων κινήτρων μάθησης εφήβων μαθητών. Ταυτόχρονα, συλλέχθηκαν κάποια επιπλέον στοιχεία για την αναπτυξιακή πορεία και τα χαρακτηριστικά των ερωτικών σχέσεων και δραστηριοτήτων στον συγκεκριμένο πληθυσμό.

Λίγες έρευνες έχουν ως αντικείμενο την συσχέτιση ερωτικών εμπειριών και κινήτρων μάθησης κατά την εφηβική ηλικία (Quatman et al., 2001, Ullah et al., 2016, Zimmer – Gembeck et al., 2001) . Από τα ευρήματά τους φαίνεται η συχνή εμπλοκή σε ερωτικές δραστηριότητες να συνδέεται με χαμηλότερα κίνητρα μάθησης ενώ όσο νωρίτερα αρχίσει ο μαθητής να αποκτά τέτοιου είδους εμπειρίες, τόσο χαμηλότερη θα είναι η μελλοντική του ακαδημαϊκή επίδοση. Ωστόσο, λιγότερο συχνή εμπλοκή και σταθερή εμπλοκή φαίνεται να συνδέεται θετικά με τα επίπεδα κινήτρων μάθησης.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα έθεσε ακριβώς αυτόν τον προβληματισμό σχετικά με την συσχέτιση ερωτικών εμπειριών και κινήτρων μάθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής σε δραστηριότητες που αντιστοιχούν σε πιο πρώιμο αναπτυξιακό στάδιο των ερωτικών σχέσεων όπως η απλή συναναστροφή σε παρέα φίλων, οι κοινές έξοδοι σε χώρους διασκέδασης, σε αθλητικά ή άλλα γεγονότα, συσχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα κινήτρων μάθησης. Η σύνδεση αυτή φαίνεται να έχει και προβλεπτική ισχύ.

Η εμπλοκή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες έχει φανεί ότι επηρεάζει θετικά διάφορους τομείς της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου (Quatman et al., 2001, Furman & Shaffer, 2003, Simon et al., 2009) και συνδέεται με αίσθημα αυτοπεποίθησης, επάρκειας και θετικότερη εικόνα εαυτού (Collins, 2003, Collins et al., 2009, Furman & Shaffer, 2003) τα οποία με την σειρά τους έχει βρεθεί να

σχετίζονται με τα κίνητρα και την ακαδημαϊκή επίδοση (Green et al., 2012, McGeown et al., 2014). Επομένως είναι πιθανό άτομα τα οποία αποκτούν ερωτικές εμπειρίες, να σχηματίζουν καλύτερη εικόνα εαυτού, τροφοδοτώντας θετικά και άλλες πλευρές της ταυτότητάς τους, συμπεριλαμβανομένων και των κινήτρων μάθησης.

Η επιρροή της ομάδας ομηλικών όσον αφορά τα κίνητρα μάθησης, δηλαδή ως φορείς κοινωνικοποίησης κινήτρων, φορείς προδοκιών, πηγή στήριξης και συναισθηματικής φροντίδας, έχει στοιχειοθετηθεί από εύρος μελετών (Dennis et al., 2005, Furrer & Skinner, 2003, Legault et al., 2006, Ricard & Pelletier, 2016, Wentzel et al., 2010). Ταυτόχρονα επισημαίνεται ότι στην εφηβεία το άτομο μετακινείται από την συμμετοχή από ομόφυλες σε μεικτές παρέες (Feldman, 2009). Είναι πιθανό λοιπόν, δραστηριότητες που διευρύνουν τον κύκλο του ατόμου (Furman & Shaffer, 2003) να το φέρνουν σε επαφή με νέους ομηλικούς, οι οποίοι ανεξαρτήτως φύλου και ρόλου (φίλος ή “ ξεχωριστός άλλος”) λειτουργούν ως επιπλέον πηγές στήριξης και επιρροής (Liem & Martin, 2011). Αν μάλιστα λάβει κανείς υπόψη ότι συνήθως τα άτομα του αντίθετου φύλου που προσελκύουν τον έφηβο έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τον ίδιο και την παρέα του (Aikins et al., 2010, Furman & Shaffer, 2003, Connolly & McIsaac, 2011), άτομα με ήδη υψηλά κίνητρα λαμβάνουν περισσότερη θετική στήριξη και το αντίθετο.

Επισημαίνεται ακόμη πως άτομα τα οποία έρχονται σε επαφή με το άλλο φύλο, χαίρουν εκτίμησης στην ομάδα των ομηλικών, είναι πιο δημοφιλή (Carlson & Rose, 2007, Connolly & McIsaac, 2009, Connolly & McIsaac, 2011). Η αποδοχή από τους συνομηλικούς αποτελεί επίσης ακόμη έναν παράγοντα ο οποίος έχει συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα κινήτρων μάθησης (Dennis et al., 2005, Ricard & Pelletier, 2016).

Επιπλέον, οι πρώιμες αυτές δραστηριότητες που προκύπτουν σε ομαδικά

πλαίσια, επιτρέπουν στο άτομο να συμμετέχει στον βαθμό που θέλει ανακαλύπτοντας και εξασκώντας έναν νέο ρόλο αλλά και να αποσύρεται όποτε το επιθυμεί (Connolly et al., 2004). Απολαμβάνει με αυτόν τον τρόπο τα οφέλη της συναναστοφής αποφεύγοντας τις δυσκολίες της προσωπικής έκθεσης και δέσμευσης.

Τέλος, έχει βρεθεί πως ο “ ξεχωριστός άλλος” μπορεί να λειτουργήσει ως πρόσωπο – πρότυπο για τον μαθητή, ακόμη και αν δεν υπάρχει πραγματική παρά μόνο φαντασική αλληλεπίδραση, με δύναμη να επηρεάσει τους ακαδημαϊκούς στόχους και μελλοντικά του σχέδια (Furman & Shaffer, 2003).

Οι δραστηριότητες που αντιστοιχούν σε μεταγενέστερο στάδιο και περιλαμβάνουν ομαδικά, σε πλαίσιο παρέας, ραντεβού και δυαδικά ραντεβού (μόνο το ζευγάρι) δεν φάνηκε να συνδέονται με τα κίνητρα μάθησης. Το ίδιο και η εμπλοκή σε δυαδική πλέον σχέση.

Τα ευρήματα σχετικά με τα ραντεβού είναι αντικρουόμενα. Κάποιες έρευνες έδειξαν θετική συσχέτιση με τα κίνητρα μάθησης, εφόσον βέβαια τα ραντεβού πραγματοποιούνται με μέτρια συχνότητα και αρνητική αν ο έφηβος υπερεμπλέκεται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες (Quatman et al., 2001, Zimmer – Gembert et al., 2001). Κάποιες άλλες έρευνες δεν βρήκαν σημαντική επιρροή στα κίνητρα μάθησης, ενώ κάποιες άλλες έρευνες τα συσχετίζουν με χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Furman & Shaffer, 2003, Pham et al., 2013).

Όσον αφορά τις σχέσεις, αναφέρονται ευρήματα θετικής συσχέτισης με τα επίπεδα κινήτρων μάθησης όταν αυτές είναι σχετικά σταθερές (Quatman et al., 2001) ή όταν τα δεδομένα συλλέγονται από εφήβους μεγαλύτερης ηλικίας (Ullah et al., 2016).

Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι στα μεταγενέστερα αναπτυξιακά στάδια υπεισέρχονται πρόσθετοι παράγοντες και αναδύεται η σημασία της εξέτασης και

άλλων χαρακτηριστικών των διαφόρων εμπειριών. Επομένως, για την καλύτερη κατανόηση της σύνδεσης ανάμεσα στην εμπλοκή σε σχέσεις ή ερωτικές δραστηριότητες πιθανόν να ήταν χρήσιμη η συλλογή στοιχείων αναφορικά με την ποιότητά τους σε επίπεδο αλληλεπίδρασης, τον βαθμού δέσμευσης, αυτοαποκάλυψης, εμπιστοσύνης ανάμεσα στα άτομα αλλά και τα επίπεδα κινήτρων για μάθηση του συντρόφου ή τα επίπεδα λειτουργικής συμπεριφοράς του (Carlson & Rose, 2012, Furman & Shaffer, 2003, Giordano et al., 2008).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει για παράδειγμα έργο των Pnevmatikos & Bardos (2014), σύμφωνα με το οποίο οι Έλληνες έφηβοι και νεαροί ενήλικες διατηρούν μεγαλύτερα επίπεδα εμπιστοσύνης και δέσμευσης με τους ομηλικούς του ιδίου φύλου, οι οποίοι παραμένουν τα σημαντικά πρόσωπα και η πηγή επιρροής. Οι έφηβοι δημιουργούν σχέσεις, ωστόσο δεν προχωρούν σε συναισθηματική δέσμευση με αποτέλεσμα το κέντρο βάρους να μην μετατοπίζεται στον σύντροφο αλλά οι προσδοκίες αποδοχής και στήριξης να παραμένουν στην παρέα φίλων. Διαφορές στον συναισθηματικό και γνωστικό τομέα του ελληνικού πληθυσμού όσον αφορά τις ερωτικές σχέσεις, σε σύγκριση με τους ομηλικούς των δυτικών κοινωνιών, έχουν βρεθεί και από άλλους ερευνητές (Koutrelakos, 2014, Mastrotheodoropoulos et al., 2015).

Κάποιες από τις παραμέτρους αυτές έθεσαν το δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Τα ερωτήματα αφορούσαν την συσχέτιση των κινήτρων μάθησης με την υψηλή ή χαμηλή εμπλοκή σε ερωτικές δραστηριότητες αλλά και με την συχνότητα επαφής των ατόμων που πλέον βρίσκονταν σε σχέση αντίστοιχα.

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα, η ανάλυση των δεδομένων δεν έδειξε κάποια διαφοροποίηση. Η προσέγγιση του συγκεκριμένου ερωτήματος ωστόσο, πιθανόν να απαιτεί μια διαφορετική, περισσότερο ποιοτική διερεύνηση. Η

βιβλιογραφία για παράδειγμα αναφέρεται σε αρνητική συσχέτιση των κινήτρων μάθησης με την συχνή εμπλοκή μεν, η οποία ωστόσο αφορά διαφορετικούς συντρόφους ή πολλαπλά ραντεβού και συχνές κοινές δραστηριότητες που αποσπούν τον μαθητή και καταναλώνουν χρόνο ο οποίος θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για σχολική μελέτη (Furman & Shaffer, 2003, Pham et al., 2013, Quatman et al., 2001, Zimmer – Gembeck et al., 2001).

Όσον αφορά το τρίτο ερώτημα, αν τα επίπεδα κινήτρων μάθησης διαφοροποιούνται σε σχέση με την συχνότητα κοινών δραστηριοτήτων των δύο συντρόφων, επίσης δεν είχε κάποιο εύρημα. Όπως φαίνεται από την βιβλιογραφία οι σύντροφοι των εφήβων συνήθως προέρχονται από την παρέα των συμμαθητών ή ομηλίκων τους (Connolly & McIsaac, 2009, Furman & Shaffer, 2003), επομένως η συχνή επαφή είναι πιθανό να προκύπτει στα πλαίσια σχολείου ή φροντιστηριακών μαθημάτων και να μην αποτελεί εμπόδιο στις ώρες μελέτης ή να απαιτεί από τον μαθητή επιπλέον χρόνο και ενέργεια, εκτοπίζοντας την σημασία εστίασης σε άλλους στόχους όπως το σχολείο.

Επιπλέον, αξίζει κανείς να λάβει υπόψη του, την ομοιότητα στόχων, κινήτρων, επίδοσης και λειτουργικότητας η οποία φαίνεται να υπάρχει μεταξύ των συντρόφων (Carlson & Rose, 2012, Furman & Shaffer, 2003, Sassler, 2010) οι οποίοι είναι πιθανό να βοηθούν και να παρέχουν στήριξη, ακόμη και έμπρακτα με βοήθεια στην σχολική μελέτη για παράδειγμα, παρά να εμποδίζουν το ταίρι τους στους συγκεκριμένους τομείς. Μαθητές με χαμηλότερα κίνητρα επίσης μπορεί να ενισχύονται από τον σύντροφό τους στον συγκεκριμένο τομέα.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα τέλος, επιχειρούσε να διερευνήσει την σύνδεση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και των κινήτρων μάθησης των εφήβων συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι μαθητές των

οποίων οι μητέρες δεν είχαν κάποια μεταλυκειακή εκπαίδευση συγκέντρωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες από αυτές των μαθητών με μητέρες οι οποίες συνέχισαν τις σπουδές τους σε κάποιο άλλο πλαίσιο. Ωστόσο, προέκυψε οι έφηβοι που οι μητέρες τους είχαν ολοκληρώσει σπουδές σε ΤΕΙ και ΑΕΙ να παρουσιάζουν χαμηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας από αυτούς που σημείωσαν ότι οι μητέρες τους είχαν παρακολουθήσει εκπαιδευτικά προγράμματα σε ΙΕΚ ή παρόμοιες ιδιωτικές σχολές (κατηγορία “Άλλο”). Το εύρημα θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το μικρό αριθμό των ατόμων της δεύτερης κατηγορίας (σύνολο επτά συμμετέχοντες) ενώ ταυτόχρονα θα μπορούσε να υποθεθεί ότι με κάποιο τρόπο επηρεάζει και το αυξημένο κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο των περιοχών διαμονής των συμμετεχόντων (Allen et al., 2008, Sirin, 2005).

Σημειώνεται ότι προκειμένου να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικές αναλύσεις καθώς μέρος των δεδομένων δεν παρουσίαζε κανονική κατανομή. Ωστόσο, λόγω του αριθμού των συμμετεχόντων (άνω των 30 ατόμων), στην αντίστοιχη ενότητα παρατίθενται τα αποτελέσματα και των παραμετρικών ελέγχων (Μπεχράκης, 2010).

Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν για την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων ήταν τρεις, δύο παράγοντες από το Ερωτηματολόγιο των Ραντεβού και η βαθμολογία από το Ερωτηματολόγιο Κινήτρων Μάθησης.

Ο πρώτος παράγοντας από το Ερωτηματολόγιο των Ραντεβού αφορά κοινές δραστηριότητες με το άλλο φύλο και αντιστοιχεί στο πρώτο και πιο πρώιμο στάδιο της αναπτυξιακής πορείας των σχέσεων (Connolly & McIsaac, 2009, 2011) το οποίο αναφέρεται αδρά σε ηλικίες 11 έως 13 ή 14 ετών, επομένως θεωρείται κατεκτημένο, ή τουλάχιστον εν μέρει, χωρίς να αποκλείονται παλινδρομήσεις, στις υπό εξέταση ηλικίες. Πιθανόν σε αυτό το δεδομένο να οφείλεται η εξήγηση της μη κανονικής

κατανομής του συγκεκριμένου παράγοντα, υπόθεση η οποία ενισχύεται και από την στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων της εργασίας, άτομα ηλικίας 15 – 16 ετών φαίνεται να μην είχαν υψηλή εμπλοκή στις δραστηριότητες που περιγράφουν τον παράγοντα έναντι των ατόμων ηλικίας 17 – 18 ετών.

Ο δεύτερος παράγοντας του Ερωτηματολογίου παρουσιάζει χαμηλή αξιοπιστία και μη κανονική κατανομή, με τους περισσότερους συμμετέχοντες να συγκεντρώνουν υψηλές βαθμολογίες. Υπενθυμίζεται ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται για πρώτη φορά σε ελληνικό πληθυσμό, επομένως όποιες αστοχίες αφορούν τους δύο παράγοντες θα ήταν καλό να διερευνηθούν περαιτέρω μέσω πιλοτικής χορήγησης και στατιστικών ελέγχων για την ελληνική πραγματικότητα.

Την τρίτη μεταβλητή συνιστούσε η συνολική βαθμολογία του Ερωτηματολογίου Κινήτρων Μάθησης. Όπως και οι δύο προηγούμενοι παράγοντες δεν παρουσίαζε κανονική κατανομή καθώς τα σκορ των μαθητών κυμαίνονταν σε υψηλά επίπεδα. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από φροντιστήρια σε περιοχές των Βορείων Προαστίων. Το υψηλότερο κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο σχετίζεται με υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση και πιθανόν κίνητρα μάθησης (Allen et al., 2007, Sirin, 2005) ενώ ταυτόχρονα είναι πιθανό σε φροντιστηριακά μαθήματα να εγγράφονται μαθητές με ήδη καλύτερη επίδοση και υψηλότερα κίνητρα μάθησης με στόχο της αύξησης της επίδοσής τους. Επιπλέον βρέθηκε ότι τα κορίτσια είχαν αυξημένα κίνητρα σε σύγκριση με τα αγόρια, τα δεδομένα των οποίων παρουσίαζαν κανονική κατανομή. Οι τρεις προαναφερθέντες λόγοι είναι πιθανό να επηρέασαν την κατανομή των δεδομένων.

Εκτός από την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων η παρούσα έρευνα

συγκέντρωσε και κάποια στοιχεία αναφορικά με το σχετίζεσθαι των εφήβων μαθητών, τα οποία φαίνεται να ακολουθούν την υπάρχουσα βιβλιογραφία των ερωτικών εμπειριών (Collins, 2003, Connolly et al., 2004, Seiffge – Krenke, 2003).

Η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε ότι είχε εμπλακεί σε ερωτική σχέση κάποια στιγμή στο εγγύτερο ή μακρινό παρελθόν ενώ ένα μεγάλο ποσοστό βρισκόταν σε σχέση την στιγμή συμπλήρωσης τους ερωτηματολογίου. Όσον αφορά το φύλο, φάνηκε ότι τα αγόρια ήταν πιθανότερο να βρίσκονται ή να είχαν κατά το παρελθόν συνάψει σχέση σε σύγκριση με τα κορίτσια, τα οποία απάντησαν συχνότερα ότι δεν είχαν εμπλακεί ποτέ τους σε ερωτική σχέση.

Η διάρκεια των σχέσεων κατά βάση κυμαινόταν από μερικές εβδομάδες έως και τέσσερις μήνες, ωστόσο υπήρχαν άτομα τα οποία ανέφεραν σχέση άνω των έξι μηνών. Παρόμοια εικόνα παρουσιάζουν και οι απαντήσεις των ατόμων οι οποίοι είχαν σχέση τους τελευταίους 6 μήνες, εικόνα εναρμονισμένη με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Collins, 2003, Daddis & Randolph, 2010, Seiffge – Krenke, 2003).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εφήβων οι οποίοι βρίσκονταν σε σχέση την στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δήλωσαν ότι συναντούν τον σύντροφό τους καθημερινά ή μερικές φορές την εβδομάδα ενώ μικρότερη μερίδα απάντησε ότι συναντιούνται μια φορά την εβδομάδα ή και λιγότερο. Το εύρημα δεν εκπλήσσει καθώς όπως προαναφέρθηκε οι έφηβοι συνήθως συνάπτουν σχέσεις με άτομα τα οποία προέρχονται από την παρέα των συμμαθητών ή ομηλίκων τους, επομένως έχουν ευκαιρίες για συχνή επαφή στα πλαίσια των σχολικών ή φροντιστηριακών μαθημάτων.

Από τους εφήβους που δεν είχαν σχέση, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι θα επιθυμούσαν να έχουν κάποιο σύντροφο, ωστόσο δεν το θεωρούν σημαντικό προς

το παρόν ή ότι θα επιθυμούσαν πολύ να βρίσκονται σε μια σχέση. Λιγότεροι έφηβοι δεν εξέφρασαν ιδιαίτερη επιθυμία να εμπλακούν σε κάποια ερωτική σχέση.

Γενικότερα, οι έφηβοι των Δυτικών Κοινωνιών φαίνεται να αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στις ερωτικές σχέσεις από ότι οι συνομήλικοί τους σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια (Giordano et al., 2005).

Τέλος, όσον αφορά την αναπτυξιακή θεώρηση των σχέσεων (Connolly & McIsaac, 2009, 2011) ορισμένα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να την επιβεβαιώνουν για τον υπό μελέτη πληθυσμό. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε θετική και σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εμπλοκής στις δραστηριότητες του πρώιμου σταδίου των σχέσεων με τις δραστηριότητες του μεταγενέστερου αναπτυξιακού σταδίου, συσχέτιση η οποία θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως κατάκτηση και πέρασμα των ατόμων στο επόμενο επίπεδο των σχέσεων. Επιπροσθέτως, σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων της εργασίας καθώς, νεότερα άτομα ήταν πιθανότερο να μην συγκέντρωνουν υψηλότερη βαθμολογία στην μεταβλητή που περιέγραφε το πιο πρώιμο στάδιο σε σχέση με τους μεγαλύτερους συμμετέχοντες.

Περιορισμοί

Καταρχάς, ο αριθμός των συμμετεχόντων που συνιστούσαν το δείγμα της έρευνας είναι μικρός, ειδικά όσον αφορά αναλύσεις που έγιναν σε υποκατηγορίες του δείγματος όπως για παράδειγμα μόνο σε άτομα που βρίσκονταν σε σχέση.

Παράλληλα, ο πληθυσμός προερχόταν από περιοχές υψηλότερου κοινωνικο – οικονομικού επιπέδου και αποτελούνταν από εφήβους ηλικίας 15 έως 18 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας επομένως μπορούν να γενικευθούν μόνο σε πληθυσμό με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Το Ερωτηματολόγιο των Ραντεβού χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε

ελληνικό πληθυσμό, χωρίς να έχει προηγηθεί πιλοτική έρευνα ενώ σημειώθηκαν κάποια προβλήματα στην δομή, όπως χαμηλή αξιοπιστία σε έναν από τους παράγοντες που συνιστούν το ερωτηματολόγιο (Παράγοντας “ Φλερτ - Ραντεβού”). Τα αποτελέσματα που αφορούν τον συγκεκριμένο παράγοντα λοιπόν, θα ήταν καλό να λαμβάνονται υπόψη με προσοχή.

Τέλος, όπως αναφέρθηκε και στις αντίστοιχες ενότητες, ορισμένα δεδομένα δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή. Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκαν τόσο παραμετρικές όσο και μη παραμετρικές δοκιμασίες με τα αποτελέσματα των τελευταίων να χρησιμοποιούνται κατά περιπτώσεις ενδεικτικά.

Μελλοντικές Κατευθύνσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, αναδεικνύονται ποικίλα σημεία τα οποία θα μπορούσαν να διερευνήσουν μελλοντικές έρευνες.

Αρχικά, θα μπορούσε να διεξαχθεί κάποια έρευνα σχετικά με τις ερωτικές σχέσεις και δραστηριότητες, η οποία να περιλαμβάνει περισσότερους συμμετέχοντες, από διάφορα κοινωνικο – οικονομικά στρώματα και διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, αστικές και επαρχιακές, ώστε να μελετηθούν τυχόν διαφορές αλλά και να αυξηθούν τα περιθώρια γενίκευσής τους.

Ταυτόχρονα, θα ήταν χρήσιμο η σύνδεση μεταξύ ερωτικών εμπειριών και κινήτρων μάθησης να μελετηθεί και διαχρονικά. Κατά αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να αναδειχθούν οι αναπτυξιακές πορείες των ελλήνων εφήβων όσον αφορά τις ερωτικές σχέσεις και η επιρροή αυτών σε άλλους τομείς, συμπεριλαμβανομένου του ακαδημαϊκού.

Σε συνέχεια αυτού, πιθανόν κάποια μελλοντική έρευνα θα άξιζε να διερευνήσει αν στοιχεία των ερωτικών εμπειριών, για παράδειγμα αν αφορούν

φανταστικό επίπεδο ή πραγματικό, πλαίσιο στο οποίο συμβαίνουν (σχολικό ή άλλο), αν συμβαίνουν με κάποιον σταθερό σύντροφο ή με εναλλασόμενους παρτενέρ, η ποιότητα τους, η ώρα που διαρκούν οι κοινές δραστηριότητες του ζευγαριού, ποιός είναι ο ρόλος των κοινωνικών δικτύων, συσχετίζονται με τα επίπεδα των κινήτρων μάθησης των εφήβων μαθητών.

Ακόμη προτείνεται μελλοντικά να γίνει χρήση ερωτηματολογίου στο οποίο να γίνεται διαχωρισμός των ειδών των κινήτρων μάθησης, σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, ώστε να εξεταστούν τυχόν διαφορές σε σχέση με τις ερωτικές εμπειρίες των εφήβων μαθητών.

Τέλος, κάποιος μελλοντικός ερευνητής θα μπορούσε να εστιάσει στην αξιοποίηση όλων των προαναφερθέντων σε κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης σε επίπεδο σχολείου με στόχο την ενίσχυση των κινήτρων μάθησης των εφήβων μαθητών, αφού και η συγκεκριμένη έρευνα προτείνει ότι η εμπλοκή σε ερωτικές δραστηριότητες δύναται να λειτουργήσει θετικά στην ανάπτυξη κινήτρων.

Βιβλιογραφία

- Adams, R. E., Laursen, B., & Wilder, D. (2001). Characteristics of closeness in adolescent romantic relationships. *Journal of adolescence*, 24(3), 353-363.
- Aikins, J. W., Simon, V. A., & Prinstein, M. J. (2010). Romantic partner selection and socialization of young adolescents' substance use and behavior problems. *Journal of Adolescence*, 33(6), 813-826.
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I. S. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647-664.
- Andrinopoulos, K., Kerrigan, D., & Ellen, J. M. (2006). Understanding sex partner selection from the perspective of inner-city black adolescents. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 38(3), 132-138.
- Beyers, W., & Seiffge-Krenke, I. (2007). Are friends and romantic partners the "best medicine"? How the quality of other close relations mediates the impact of changing family relationships on adjustment *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), 559-568.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 287-298.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Doyle, A. B., Markiewicz, D., & Bukowski, W. M. (2002). Same-sex peer relations and romantic relationships during early adolescence: Interactive links to emotional, behavioral, and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(1), 77-103.
- Brown, B. B. (1999). " You're going out with who?": Peer group influences on adolescent romantic relationships. In W. Furman, B.B. Brown, & C. Feiring

- (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 291–329). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boucheay, H. A., & Furman, W. (2006). Dating and romantic experiences in adolescence. In Adams, G.R., Berzonky, M.D. (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence*, (pp. 312-329). MA: Blackwell Publishing.
- Carlson, W., & Rose, A. J. (2007). The role of reciprocity in romantic relationships in middle childhood and early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, *53*(2), 262-290.
- Carlson, W., & Rose, A. J. (2012). Brief report: Activities in heterosexual romantic relationships: Grade differences and associations with relationship satisfaction. *Journal of adolescence*, *35*(1), 219-224.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of cross-cultural psychology*, *32*(5), 618-635.
- Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of research on adolescence*, *13*(1), 1-24.
- Collins, W. A., Welsh, D. P., & Furman, W. (2009). Adolescent romantic relationships. *Annual review of psychology*, *60*(25), 631-652.
- Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. (2004). Mixed-gender groups, dating, and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *14*(2), 185-207.
- Connolly, J., & Goldberg, A. (1999). Romantic relationships in adolescence: The role of friends and peers in the emergence and development. In W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring, (Eds.), *The development of romantic relationships in*

- adolescence* (pp. 266-290). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Connolly, J., & McIsaac, C. (2009). Adolescents' explanations for romantic dissolutions: A developmental perspective. *Journal of adolescence*, 32(5), 1209-1223.
- Connolly, J. A., McIsaac, C. (2009). Romantic relationships in adolescence. In Lerner, R. M., & Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Vol. 2. Contextual influences on adolescent development*, (pp. 104 – 151). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Connolly, J., & McIsaac, C. (2011). Romantic relationships in adolescence. In Underwood, M.K., & Rosen, L.H. (Eds.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence*, pp. 180 –203. New York: The Guilford Press.
- Crețu, D. M. (2015). A model for promoting academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 751-758.
- Daddis, C., & Randolph, D. (2010). Dating and disclosure: Adolescent management of information regarding romantic involvement. *Journal of Adolescence*, 33(2), 309-320.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of college student development*, 46(3), 223-236.
- De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C., & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and individual Differences*, 22(4), 439-448.

- Doughty, S. E., McHale, S. M., & Feinberg, M. E. (2015). Sibling experiences as predictors of romantic relationship qualities in adolescence. *Journal of family issues, 36*(5), 589-608.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In Lerner, R. M., & Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Vol. 2. Contextual influences on adolescent development*, (pp. 125-153). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. C., & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference? *Journal of adolescence, 45*, 174-182.
- Fletcher, G. J., Simpson, J. A., & Thomas, G. (2000). The measurement of perceived relationship quality components: A confirmatory factor analytic approach. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(3), 340-354.
- Ford, K., Sohn, W., & Lepkowski, J. (2001). Characteristics of adolescents' sexual partners and their association with use of condoms and other contraceptive methods. *Family Planning Perspectives, 33*(3), 100-132.
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία : Δια Βίου Ανάπτυξη*. Αθήνα : Gutenberg.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology, 74*(2), 141-153.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools, 53*(3), 321-336.
- Fulton, E., & Turner, L. A. (2008). Students' academic motivation: Relations with

- parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational Psychology*, 28(5), 521-534.
- Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current directions in psychological science*, 11(5), 177-180.
- Furman, W., Ho, M. J., & Low, S. M. (2007). The rocky road of adolescent romantic experience: Dating and adjustment. In Engels, R., Kerr, M., Stattin, H. (Eds.), *Friends, lovers and groups: Key relationships in adolescence*. (pp. 61-80). West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Furman, W., & Shaffer, L. (2003). The Role of Romantic Relationships in Adolescent Development: Wyndol Furman and Laura Shaffer. In Florsheim, P. (Eds.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research and practical implications*. (pp. 4-22). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Furman, W., & Shomaker, L. B. (2008). Patterns of interaction in adolescent romantic relationships: Distinct features and links to other close relationships. *Journal of Adolescence*, 31(6), 771-788.
- Furman, W., & Simon, V. A. (2006). Actor and partner effects of adolescents' romantic working models and styles on interactions with romantic partners. *Child Development*, 77(3), 588-604.
- Furman, W., & Winkles, J. K. (2010). Predicting romantic involvement, relationship cognitions, and relationship qualities from physical appearance, perceived norms, and relational styles regarding friends and parents. *Journal of Adolescence*, 33(6), 827-836.
- Furman, W., & Wehner, E. A. (1994). Toward a theory of adolescent romantic relationships. In M. Montemayor, G.R. Adams, & T.P. Gullotta (Eds.), *Personal*

- relationships during adolescence*, (pp. 168-195). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148-162.
- Galliher, R. V., Welsh, D. P., Rostosky, S. S., & Kawaguchi, M. C. (2004). Interaction and relationship quality in late adolescent romantic couples. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(2), 203-216.
- Giordano, P. C., Longmore, M. A., & Manning, W. D. (2006). Gender and the meanings of adolescent romantic relationships: A focus on boys. *American Sociological Review*, 71(2), 260-287.
- Giordano, P. C., Manning, W. D., & Longmore, M. A. (2005). The romantic relationships of African-American and White adolescents. *The Sociological Quarterly*, 46(3), 545-568.
- Giordano, P. C., Phelps, K. D., Manning, W. D., & Longmore, M. A. (2008). Adolescent academic achievement and romantic relationships. *Social Science Research*, 37(1), 37-54.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2), 99-123.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 93(1), 3.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of*

- adolescence*, 35(5), 1111-1122.
- Grolnick, W. S., Friendly, R. W., & Bellas, V. M. (2009). Parenting and children's motivation at school. In Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds.), *Handbook of motivation at school*, (pp. 279-300). New York: Routledge.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653.
- Halpern, C. T., Oslak, S. G., Young, M. L., Martin, S. L., & Kupper, L. L. (2001). Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *American journal of public health*, 91(10), 1679-1685.
- Hou, J., Natsuaki, M. N., Zhang, J., Guo, F., Huang, Z., Wang, M., & Chen, Z. (2013). Romantic relationships and adjustment problems in China: The moderating effect of classroom romantic context. *Journal of adolescence*, 36(1), 171-180.
- Hsia, L. H., Huang, I., & Hwang, G. J. (2016). A web-based peer-assessment approach to improving junior high school students' performance, self-efficacy and motivation in performing arts courses. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 618-632.
- Jenkins, S. R., Goodness, K., & Buhrmester, D. (2002). Gender differences in early adolescents' relationship qualities, self-efficacy, and depression symptoms. *The Journal of Early Adolescence*, 22(3), 277-309.
- Jones, M. C., & Furman, W. (2011). Representations of romantic relationships, romantic experience, and sexual behavior in adolescence. *Personal Relationships*, 18(1), 144-164.

- Κακαβούλης, Α. Κ. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη μέση εκπαίδευση. Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις*. (Ανέκδοτη διδακτορική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.
- Koutrelakos, J. (2004). Acculturation of Greek Americans: Change and continuity in cognitive schemas guiding intimate relationships. *International Journal of Psychology, 39*(2), 95-105.
- La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of clinical child and adolescent psychology, 34*(1), 49-61.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology, 98*(3), 567.
- Liem, G. A. D., & Martin, A. J. (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology, 81*(2), 183-206.
- Magnuson, K. (2007). Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology, 43*(6), 1497-1512.
- Manning, W. D., Giordano, P. C., & Longmore, M. A. (2006). Hooking up: The relationship contexts of "nonrelationship" sex. *Journal of Adolescent Research, 21*(5), 459-483.
- Mastrotheodoros, S., Chen, B. B., & Motti-Stefanidi, F. (2015). Experiences in close relationships-revised (ECR-R): Measurement (non-) invariance across Chinese

- and Greek samples. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 344-358.
- Martin, A. J., & Steinbeck, K. (2017). The role of puberty in students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 53, 37-46.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Meens, E. E., Bakx, A. W., Klimstra, T. A., & Denissen, J. J. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences*, 64, 54-70.
- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J., & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286.
- McIsaac, C., Connolly, J., McKenney, K. S., Pepler, D., & Craig, W. (2008). Conflict negotiation and autonomy processes in adolescent romantic relationships: An observational study of interdependency in boyfriend and girlfriend effects. *Journal of Adolescence*, 31(6), 691-707.
- Moneta, G. B., & Spada, M. M. (2009). Coping as a mediator of the relationships between trait intrinsic and extrinsic motivation and approaches to studying during academic exam preparation. *Personality and Individual Differences*, 46(5-6), 664-669.
- Μπεχράκης, Θ. Ε. (2010). *Στατιστική για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και της Κοινωνίας*. Αθήνα : Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Ng, B. (2018). The Neuroscience of Growth Mindset and Intrinsic Motivation. *Brain*

- sciences*, 8(2), 20.
- Noack, P. (2004). The Family Context of Preadolescents' Orientations Toward Education: Effects of Maternal Orientations and Behavior. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 714-722.
- Pham, C., Keenan, T., & Han, B. (2013). Evaluating impacts of early adolescent romance in high school on academic outcomes. *Journal of Applied Economics and Business Research*, 3(1), 14-33.
- Pnevmatikos, D., & Bardos, A. N. (2014). Greek adolescents' intimate relations before their transition to adulthood. *Journal of adolescence*, 37(8), 1475-1488.
- Quatman, T., Sampson, K., Robinson, C., & Watson, C. M. (2001). Academic, motivational, and emotional correlates of adolescent dating. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127(2), 211-234.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of educational psychology*, 99(4), 734-746.
- Regan, P. C., & Joshi, A. (2003). Ideal partner preferences among adolescents. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(1), 13-20.
- Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 32-40.
- Roisman, G. I., Booth-LaForce, C., Cauffman, E., Spieker, S., & NICHD Early Child Care Research Network. (2009). The developmental significance of adolescent romantic relationships: Parent and peer predictors of engagement and quality at age 15. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1294-1303.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents'

- motivation, engagement, and achievement in school. *Educational psychologist*, 35(2), 101-111.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sassler, S. (2010). Partnering across the life course: Sex, relationships, and mate selection. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 557-575.
- Seiffge-Krenke, I. (2003). Testing theories of romantic development from adolescence to young adulthood: Evidence of a developmental sequence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(6), 519-531.
- Shulman, S., & Scharf, M. (2000). Adolescent romantic behaviors and perceptions: Age-and gender-related differences, and links with family and peer relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 10(1), 99-118.
- Simon, V. A., Aikins, J. W., & Prinstein, M. J. (2008). Romantic partner selection and socialization during early adolescence. *Child Development*, 79(6), 1676-1692.
- Simon, V. A., Kobielski, S. J., & Martin, S. (2008). Conflict beliefs, goals, and behavior in romantic relationships during late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(3), 324-335.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
- Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456-490.
- Suizzo, M. A., & Stapleton, L. M. (2007). Home-based parental involvement in young children's education: Examining the effects of maternal education across US

- ethnic groups. *Educational Psychology*, 27(4), 533-556.
- Tuval-Mashiach, R., Walsh, S., Harel, S., & Shulman, S. (2008). Romantic fantasies, cross-gender friendships, and romantic experiences in adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 23(4), 471-487.
- Ullah, Z., Ahmad, Z., Khan, H., & Alam, J. (2016). The Nexus of Romantic Relationship and Motivation among Students of a University: A Quantitative Study. *Discourse*, 2(02), 13-19.
- Varma, P., & Mathur, A. (2015). Adolescent romantic relationships. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 15-27.
- Vecchione, M., Alessandri, G., & Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*, 32, 124-131.
- Weber, M., & Ruch, W. (2012). The role of character strengths in adolescent romantic relationships: An initial study on partner selection and mates' life satisfaction. *Journal of adolescence*, 35(6), 1537-1546.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology*, 35(3), 193-202.
- World Health Organization. Management of Substance Abuse. Process of translation and adaptation of instruments. Όπως ανακτήθηκε 5/11/2018 από :
http://www.who.int/substance_abuse/research_tools/translation/en/
- Wormington, S. V., Corpus, J. H., & Anderson, K. G. (2012). A person-centered investigation of academic motivation and its correlates in high school. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 429-438.
- Zarrett, N., & Eccles, J. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late

adolescence. *New directions for youth development*, 2006(111), 13-28.

Zimmer-Gembeck, M. J., Siebenbruner, J., & Collins, W. A. (2001). Diverse aspects of dating: Associations with psychosocial functioning from early to middle adolescence. *Journal of adolescence*, 24(3), 313-336.