



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —
Τμήμα Ψυχολογίας
ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία»

Το Σχολικό Κλίμα ως Προστατευτικός Παράγοντας για τη Σχολική Προσαρμογή
Εφήβων Μαθητών

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Δέσποινα Σιέτου

A.M.: ΣΧΨ1011713

Επιβλέπων καθηγητής: Βασίλης Παυλόπουλος

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2019

ΤΡΙΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Βασίλης Παυλόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Φρόσω Μόττη- Στεφανίδη, Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Σπυρίδων Τάνταρος, Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχτηκε για το Π.Μ.Σ. «Σχολική Ψυχολογία» του Τμήματος Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2019. Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του σχολικού κλίματος ως ρυθμιστικού παράγοντα στη σχέση αντιξοότητας και σχολικής προσαρμογής, καθώς και ο ρόλος των συνθηκών αντιξοότητας και του σχολικού κλίματος στην προσαρμογή των μαθητών. Το δείγμα το αποτελούσαν 119 έφηβοι μαθητές από τις τρεις τάξεις του Λυκείου, που φοιτούσαν σε σχολείο της Αττικής. Η σχολική τους προσαρμογή αξιολογήθηκε με βάση τη σχολική τους επίδοση (περσινή συνολική βαθμολογία), τον αριθμό των απουσιών, τον αριθμό των ψυχολογικών συμπτωμάτων τους μέσα από το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire [SDQ] των Goodman, Meltzer, & Bailey, 1998) και τη σχολική πολιτική συμμετοχή τους μέσα από ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Ο βαθμός αντιξοότητας που βίωναν οι μαθητές αξιολογήθηκε με ένα Ερωτηματολόγιο Γεγονότων Ζωής (Fthenakis & Minsel, 2002), ένα Ερωτηματολόγιο Οικονομικής Δυσπραγίας (Economic Hardship Questionnaire [EHQ] των Lempers, Clark-Lempers, & Simons, 1989) και με κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία τα οποία θεωρούνται δείκτες επικινδυνότητας. Τέλος, το σχολικό κλίμα αξιολογήθηκε με την Κλίμακα Μέτρησης του Περιβάλλοντος της Σχολικής Τάξης για το Γυμνάσιο, των Ματσαγγούρα και Βούλγαρη (2012). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να λειτουργήσει ως ρυθμιστικός παράγοντας στη σχέση γεγονότων ζωής και απουσιών. Επιπλέον, βρέθηκαν σημαντικά ευρήματα αναφορικά με τη συσχέτιση των αντίξοων συνθηκών και του σχολικού κλίματος με τη σχολική προσαρμογή. Συζητούνται οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικό κλίμα, παράγοντες επικινδυνότητας, σχολική προσαρμογή, εφηβεία

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Πρόλογος	6
Εισαγωγή	8
Ψυχική ανθεκτικότητα.....	8
Εφηβεία.....	14
Σχολικό κλίμα.....	17
Κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία και προσαρμογή	29
Ερευνητικοί στόχοι και υποθέσεις	31
Μέθοδος	34
Συμμετέχοντες	34
Μέσα συλλογής δεδομένων	36
Διαδικασία	39
Αποτελέσματα	41
Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες	41
Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων	41
Συζήτηση	46
Περιορισμοί και προτάσεις	48
Βιβλιογραφία	50

Πρόλογος

Κάθε άνθρωπος στην καθημερινή του ζωή βιώνει αγχογόνες καταστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει και να προσαρμοστεί θετικά στο περιβάλλον. Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα πρόσθεσε επιπλέον επιβαρυντικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν τις ήδη αρνητικές συνθήκες που μπορεί κάποιος να βιώνει. Ο έφηβος εκτός από τις δυσκολίες της καθημερινότητας, έρχεται αντιμέτωπος και με μια πληθώρα αλλαγών τόσο σωματικής όσο και ψυχοκοινωνικής φύσεως, που τον επηρεάζουν. Συνεπώς, η θέση του εφήβου στη σημερινή Ελλάδα θα λέγαμε ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολη από πολλές πλευρές.

Όταν ο έφηβος ζει σε ασφαλή και υποστηρικτικά πλαίσια, όπως αυτά της οικογένειας και του σχολείου, μπορεί να ξεπεράσει τις αντιξοότητες και να πετύχει μια θετική προσαρμογή και ανάπτυξη. Παρόλα αυτά, συχνά τα πλαίσια αυτά όχι μόνο μπορούν να εμποδίσουν την υγιή ανάπτυξη, αλλά και να προκαλέσουν πλήθος αρνητικών συνεπειών, όπως σχολική διαρροή, ανεργία, εξάρτηση ουσιών, εμφάνιση ψυχοπαθολογίας κ.ά.

Η σχολική κοινότητα μπορεί να αποτελέσει τόσο παράγοντα επικινδυνότητας όσο και προστατευτικό παράγοντα. Όταν το κλίμα που επικρατεί είναι θετικό με ζεστές, δίκαιες και υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των μελών της, μπορεί να μειώσει τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να βιώνει ο μαθητής και να προαγάγει τη ψυχική του ανθεκτικότητα.

Στην πρώτη ενότητα της παρούσας εργασίας γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που σχετίζονται με το υπό εξέταση θέμα και θέτονται οι δικοί μου στόχοι και υποθέσεις. Στη δεύτερη ενότητα γίνεται περιγραφή της μεθόδου που ακολουθήθηκε και στην τρίτη παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η στατιστική τους ανάλυση. Στη τελευταία ενότητα πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με τα

ευρήματα της έρευνας, καταλήγοντας σε κάποια συμπεράσματα και θέτοντας κάποιους περιορισμούς αλλά και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε για δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, η επαφή μου με το χώρο της σχολικής ψυχολογίας και του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου αποτέλεσε έναυσμα για τη μελέτη του σχολικού κλίματος, εγείροντας το ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα. Δεύτερον, κάνοντας μια αρχική ανασκόπηση του θέματος, ανακάλυψα την περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία, ιδιαιτέρως για το ρυθμιστικό ρόλο που μπορεί να έχει το σχολικό κλίμα.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επόπτη μου, αναπλ. καθηγητή Βασίλη Παυλόπουλο για την άμεση και ουσιαστική στήριξη καθ' όλη την πορεία της εργασίας. Πολλές ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω στην πρώην καθηγήτριά μου Δήμου Αργυρώ που με υποδέχθηκε ζεστά στο σχολείο και κατάφερα με αυτό το τρόπο να πραγματοποιήσω την έρευνα μου, καθώς και όλους τους μαθητές που με χαρά συμμετείχαν. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και στους φίλους μου που με στηρίζουν σε όλα τα βήματα που κάνω και στη συνάδελφο μου Νικολαΐδη Σοφία για τις πολύτιμες συμβουλές που μου έδωσε σχετικά με τη στατιστική ανάλυση της έρευνας.

Το Σχολικό Κλίμα ως Προστατευτικός Παράγοντας για τη Σχολική Προσαρμογή
Εφήβων Μαθητών

Τα παιδιά και οι έφηβοι που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου παρουσιάζουν ιδιαίτερα αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν συμπεριφορικά και ακαδημαϊκά προβλήματα στο σχολείο συγκριτικά με συνομήλικους υψηλότερων οικονομικών στρωμάτων (Hopson & Lee, 2011). Οι οικονομικές δυσκολίες συχνά συνοδεύονται με περιορισμένη πρόσβαση σε αγαθά και πόρους και μικρότερη κοινωνική στήριξη, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα συσσώρευσης στρεσογόνων παραγόντων σε πολλαπλά πλαίσια αλληλεπίδρασης. Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει πλαίσιο στο οποίο μαθητές που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες να βρουν στήριξη και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες.

Ψυχική Ανθεκτικότητα

Όλοι καθημερινά στη ζωή μας ερχόμαστε αντιμέτωποι με στρεσογόνες καταστάσεις και συχνά βιώνουμε αρνητικές εμπειρίες. Σύμφωνα με τους Bonanno και Mancini, όλα τα άτομα είναι πιθανόν να βιώσουν μια τραυματική εμπειρία στη ζωή τους (Fletcher & Sarkar, 2013). Η πιθανότητα αυτή έγκειται στο πως αντιδρούν οι άνθρωποι στις διάφορες συνθήκες της ζωής τους. Κάποιοι καταφέρνουν να ξεπεράσουν μια δύσκολη κατάσταση και να προσαρμοστούν ομαλά, ενώ άλλοι οδηγούνται σε συμπεριφορές που θέτουν σε κίνδυνο τη ψυχική και σωματική τους υγεία.

Από τη δεκαετία του 1970, οι ερευνητές άρχισαν να στρέφουν την προσοχή τους σε ομάδες παιδιών, τα οποία παρά τις δύσκολες συνθήκες που βίωναν (π.χ. ψυχοπαθολογία γονιών, φτώχεια) κατάφερναν να έχουν υγιή προσαρμογή και

ανάπτυξη (Luthar, Crossman, & Small, 2015). Άρχισαν, λοιπόν, να μελετάνε το φαινόμενο της ψυχικής ανθεκτικότητας, το οποίο απασχολεί μέχρι και σήμερα το χώρο της εκπαίδευσης και όχι μόνο.

Η λέξη resilience προέρχεται από το λατινικό ρήμα *resilire*, το οποίο σημαίνει γυρίζω σε μια προηγούμενη κατάσταση (Fletcher & Sarkar, 2013). Παρ' όλα αυτά, δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός που να χρησιμοποιείται σήμερα (Reis et al., 2004), αλλά παρουσιάζεται διχογνωμία σχετικά με τη φύση και τον ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο μετρείται και από τη θεωρητική κλίση των ερευνητών (Fletcher & Sarkar, 2013). Μερικοί ορισμοί που συγκεντρώνουν ευρεία αποδοχή είναι οι εξής: «Μια δυναμική διαδικασία που εμπεριέχει τη θετική προσαρμογή σε ένα πλαίσιο με σημαντική δυσκολία» (Luthar et al., 2000, όπως αναφ. στο Fletcher & Sarkar, 2013). «Τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου που τον καθιστούν ικανό να αντιμετωπίσει μια δυσκολία» (Connor & Davidson, 2003, όπως αναφ. στο Fletcher & Sarkar, 2013).

Παρά τις διαφορές στον ορισμό, υπάρχει συμφωνία στο για να υπάρξει ψυχική ανθεκτικότητα θα πρέπει να πληρούνται δύο συνιστώσες: η ύπαρξη αντιξοότητας και η καλή προσαρμογή (Fletcher & Sarkar, 2013). Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η ανθεκτικότητα δεν αποτελεί ένα εγγενές χαρακτηριστικό που ενεργοποιείται κάθε φορά που παρουσιάζεται μια δυσκολία, αλλά προκύπτει μέσα από ένα συνδυασμό παραγόντων επικινδυνότητας και προστατευτικών παραγόντων σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και σε ένα δεδομένα πλαίσιο (Hopson & Lee, 2011). Όπως αναφέρει ο Rutter (1981): «εάν αλλάξουν οι καταστάσεις, αλλάζει και η ανθεκτικότητα» (Fletcher & Sarkar, 2013).

Οικολογικό μοντέλο. Μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα το μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ισχυρής επιρροής που μπορεί να έχουν συστήματα

όπως το σχολείο στην ανάπτυξη των παιδιών, αναλύοντας το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1977). Το μοντέλο περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα που επηρεάζουν το άτομο: το μικροσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τα πλαίσια που το άτομο αλληλεπιδρά καθημερινά, όπως το σχολείο και η οικογένεια, το μεσοσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τις σχέσεις μεταξύ των πλαισίων, όπως αλληλεπιδράσεις γονέων-σχολείου, το εξωσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει πιο περιφερειακά συστήματα που το άτομο συμμετάσχει έμμεσα αλλά ασκούν σημαντική επιρροή, όπως η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, τέλος το μακροσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τους ευρύτερους θεσμούς και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν το άτομο, όπως η νομοθεσία, η θρησκεία.

Τα συστήματα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν είτε ως πλαίσια προαγωγής της ψυχικής και σωματικής ανάπτυξης των παιδιών και εφήβων είτε ως εμπόδια, δυσχεραίνοντας την προσαρμογή τους, δηλαδή είτε ως προστατευτικοί παράγοντες είτε ως παράγοντες επικινδυνότητας. Το σχολείο ανήκει στο μικροσύστημα, που σημαίνει ότι μπορεί να ασκήσει άμεση και ισχυρή επίδραση στους μαθητές.

Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας. Τι είναι όμως αυτό που καθιστά ένα παιδί ή έναν έφηβο που παρά τις αντίξοες συνθήκες που βιώνει, να είναι ψυχολογικά επαρκές;

Αρχικά, θα ορίσουμε τι εννοούμε αντίξοες συνθήκες και πως επηρεάζουν την προσαρμογή του ατόμου. Οι αντίξοες συνθήκες «που θέτουν σε κίνδυνο την ομαλή εξέλιξη και τη ψυχολογική επάρκεια ενός παιδιού ονομάζονται παράγοντες επικινδυνότητας» (Μόττη-Στεφανίδου, Παυλόπουλος, Τάκης, Ντάλλα, Παπαθανασίου, & Masten, 2005). Οι παράγοντες επικινδυνότητας μπορεί να είναι τραυματικές εμπειρίες ή δύσκολες καταστάσεις που έχει βρεθεί ότι αυξάνουν την

πιθανότητα το άτομο να εμφανίσει δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά (Masten & Wright, 2009).

Αξίζει να προσθέσουμε ότι συχνά οι παράγοντες κινδύνου συνυπάρχουν και δρουν συσσωρευτικά (Zolkoski & Bullock, 2012). Ο Garmezy (1993) αναφέρει ότι ένα στρεσογόνο γεγονός ή και κανένα προκαλεί 1% την αύξηση πιθανότητας εμφάνισης ψυχιατρικών προβλημάτων στα παιδιά, δύο γεγονότα προβλέπει 5% αύξηση, τρία γεγονότα 6%, ενώ τεσσάρων ή περισσότερων 21% αύξηση, τονίζοντας την επίδραση που ασκεί η συσσωρευτική ύπαρξη καταστάσεων που θέτουν σε κίνδυνο τη ψυχική υγεία των παιδιών.

Οι παράγοντες επικινδυνότητας εντοπίζονται στο ίδιο το άτομο και τα χαρακτηριστικά του και στα συστήματα με τα οποία αλληλεπιδρά, όπως την οικογένεια, το σχολείο, τους συνομήλικους και την κοινότητα (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, & Αδαμοπούλου, 2013). Θα μπορούσαμε να χωρίσουμε τους παράγοντες σε δύο μεγάλες κατηγορίες, στους ενδογενείς και στους εξωγενείς.

Οι ενδογενείς παράγοντες επικινδυνότητας σχετίζονται με χαρακτηριστικά που αφορούν το άτομο και δυσκολεύουν την ανάπτυξη του. Έχει βρεθεί ότι το φύλο, οι επιπλοκές κατά τη γέννηση, η αναπτυξιακή καθυστέρηση, η σωματική αναπηρία, το χαμηλό βάρος κατά τη γέννηση, χρωμοσωματικές ανωμαλίες και μια γενετική προδιάθεση σε μορφές ψυχοπαθολογίας, μπορούν να αυξήσουν το κίνδυνο για παρουσίαση δυσκολιών κατά την ανάπτυξη του παιδιού (Wilmsurst, 2011). Επιπλέον, η έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση, το χαμηλό νοητικό δυναμικό, η έλλειψη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, η αδυναμία αυτοελέγχου και η συναισθηματική αστάθεια μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στην υγιή ανάπτυξη των παιδιών (Barnová & Gabrhelová, 2017).

Οι παράγοντες επικινδυνότητας μπορούν να εντοπιστούν και στα συστήματα με τα οποία αλληλεπιδρά ο νέος. Ειδικότερα, το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει πηγή δυσκολιών και αρνητικών εμπειριών για το παιδί μέσα από διάφορες συνθήκες, όπως χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, κακομεταχείριση, χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, συχνές οικογενειακές συγκρούσεις, χαμηλές προσδοκίες σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών, αναποτελεσματικές γονικές δεξιότητες, εξάρτηση από ουσίες και ιστορικό παθολογίας των γονέων (Barnová & Gabrhelová, 2017. Zolkoski & Bullock, 2012).

Το σχολικό περιβάλλον, επίσης, μπορεί να αποτελέσει πλαίσιο που να εμποδίζει την υγιή ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικότερα, έρευνες έχουν δείξει ότι το αρνητικό σχολικό κλίμα, στο οποίο επικρατεί ανταγωνισμός και ανασφάλεια, εμποδίζει την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών και προκαλεί αρνητικά αποτελέσματα, όπως βία, επιθετικότητα και φόβο (Kutsyuruba, Klinger, & Hussain, 2015). Μάλιστα, το αρνητικό σχολικό κλίμα έχει ισχυρές αρνητικές επιδράσεις σε ιδιαίτερες ομάδες μαθητών. Για παράδειγμα, ένα ομοφοβικό σχολικό κλίμα έχει φανεί να προκαλεί σημαντικά αρνητικά αποτελέσματα στη ΛΟΑΤ κοινότητα (Λεσβία, Ομοφυλόφιλος, Αμφίφυλος και Τρανς), όπως αυτοκτονία, ψυχολογικά προβλήματα και χαμηλή σχολική επίδοση (Birkett, Espelage, & Koenig, 2009). Επιπρόσθετα, η ομάδα συνομηλίκων μπορεί να αποτελέσει παράγοντα έναρξης ριψοκίνδυνων συμπεριφορών, όπως κατάχρηση αλκοόλ (Chassin, Fora, & King, 2004), καθώς και η κοινότητα, όταν χαρακτηρίζεται από περιορισμένη πρόσβαση σε αγαθά, υψηλή ανεργία και ύπαρξη φαινομένων κοινωνικής παθογένειας (Barnová & Gabrhelová, 2017).

Όσον αφορά τους προστατευτικούς παράγοντες, δηλαδή τους παράγοντες που μπορούν να αλλάξουν τις συνέπειες αρνητικών γεγονότων και να βελτιώσουν την

προσαρμογή (Zolkoski & Bullock, 2012), εντοπίζονται τόσο σε ατομικά χαρακτηριστικά όσο και σε χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος.

Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που βιώνουν δύσκολες καταστάσεις και διαθέτουν «εύκολο» ταπεραμέντο, προσαρμόζονται καλύτερα και εκδηλώνουν λιγότερα συμπεριφορικά και ψυχολογικά προβλήματα σε σχέση με παιδιά με πιο «δύσκολα» ατομικά στοιχεία προσωπικότητας (Martinez-Torteya, Bogat, von Eye, & Levendosky, 2009). Όταν λέμε εύκολο ταπεραμέντο, εννοούμε παιδιά που χαρακτηρίζονται από δεκτικότητα, θετική διάθεση, χαμηλή αντιδραστικότητα, και μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές μεθόδους αντιμετώπισης προβλημάτων, καθώς και διαθέτουν ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους. Επιπρόσθετα, το υψηλό νοητικό δυναμικό έχει συσχετιστεί με θετική ανταπόκριση στις δύσκολες συνθήκες και εμφάνιση λιγότερων ψυχιατρικών προβλημάτων (Martinez-Torteya et al., 2009).

Η οικογένεια, επίσης, διαδραματίζει έναν από τους σημαντικότερους προστατευτικούς παράγοντες. Ειδικότερα, η δομή της οικογένειας, οι ζεστές σχέσεις ανάμεσα στο ζευγάρι, η συνοχή της οικογένειας, οι υποστηρικτικές σχέσεις με γονιών με παιδί, η παροχή ερεθισμάτων και η ύπαρξη ενός σταθερού και επαρκές εισοδήματος έχει φανεί ότι σχετίζονται με τη θετική και υγιή ανάπτυξη των παιδιών (Zolkoski & Bullock, 2012). Όταν οι γονείς είναι διαθέσιμοι, υποστηρικτικοί και θετικοί απέναντι στο παιδί τους, τότε και αυτό είναι ικανό να αναπτύξει δεξιότητες χρήσιμες για την αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων που μπορεί να βιώνει. Τέλος, η κοινότητα, η οποία παρέχει προγράμματα υποστήριξης και παρέμβασης, πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας, και φροντίζει για την ασφάλεια και τη ψυχαγωγία, λειτουργεί ως πλαίσιο προστασίας και προαγωγής της σωματικής και ψυχικής υγείας των πολιτών της (Zolkoski & Bullock, 2012). Αξίζει να προστεθεί ότι εκτός από τους γονείς, οι

δάσκαλοι, οι γυμναστές, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι γείτονες και άλλα πρόσωπα που μπορεί να συναντά το παιδί ή ο έφηβος μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα μίμησης και καθοδήγησης.

Εφηβεία

Η εφηβεία αποτελεί μια αναπτυξιακή περίοδο, η οποία καταλαμβάνει σχεδόν τη δεύτερη δεκαετία της ζωής του ανθρώπου. Στο μεταβατικό αυτό στάδιο, ο νέος βιώνει σημαντικές σωματικές, ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές (Feldman, 2011). Η εφηβική ηλικία συνδέεται με την ανάγκη για μεγαλύτερη ανεξαρτησία, αναζήτηση νέων εμπειριών και λήψη αποφάσεων που συχνά οδηγούν σε ριψοκίνδυνη συμπεριφορά, όπως πρόωμη σεξουαλική συμπεριφορά (Casey, Getz, & Galvan, 2008. Feldman, 2011) και αποτελεί συχνά πηγή για την έναρξη της χρήσης ουσιών, καθώς το άτομο βρίσκεται σε μια διαδικασία πειραματισμού, διαμόρφωσης της ταυτότητας του και ανάπτυξης φιλικών και ερωτικών σχέσεων (Stanton & Todd, 2009).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του National Youth Risk Behavior Survey (CDC, 2017), υπολογίζεται ότι περίπου το 20% νέων ηλικίας 13-24 είχαν προσβληθεί το 2016 από τον ιό HIV. Παρ' όλα αυτά, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στη χρήση παράνομων ουσιών στο μαθητικό πληθυσμό, από το 22.6% το 2007 στο 14% το 2017. Όσον αφορά την επιθετική συμπεριφορά, τα ποσοστά παραμένουν σταθερά τα τελευταία χρόνια, με το 20% των μαθητών στην Αμερική να έχουν δεχθεί εκφοβισμό και το 6% να έχει δεχθεί επίθεση με όπλο (CDC, 2017). Αξίζει να τονίσουμε ότι σημειώνεται σημαντική αύξηση των καταθλιπτικών επεισοδίων, καθώς το 32% των μαθητών ανέφερε επίμονα συναισθήματα θλίψης, ενώ το 17% είχε σκεφτεί σοβαρά την ιδέα αυτοκτονίας (CDC, 2017). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τα αυξημένα ποσοστά νέων που κινδυνεύουν να παρουσιάζουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες στην ενήλικη ζωή τους.

Η τάση για ριψοκίνδυνη και παρορμητική συμπεριφορά στην εφηβική ηλικία έχει και βιολογική βάση (Romer, Reyna, & Satterthwaite, 2017). Αν και με την ανάπτυξη του εγκεφάλου, ο τρόπος σκέψης του εφήβου γίνεται όλο και πιο σύνθετος, καθιστώντας τον ικανό να αντιλαμβάνεται αφαιρετικές έννοιες και να σκέπτεται υποθετικά, μια συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως. Πιο συγκεκριμένα, ο προμετωπιαίος φλοιός που επικοινωνεί με αποτελεσματικό τρόπο με τα υπόλοιπα τμήματα του εγκεφάλου, αλλά και που είναι υπεύθυνο για τον έλεγχο των παρορμήσεων, δεν έχει ωριμάσει πλήρως στο αναπτυξιακό αυτό στάδιο (Feldman, 2011). Επιπρόσθετα, πραγματοποιούνται και αλλαγές σε περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με την παραγωγή της ντοπαμίνης, οι οποίες καθιστούν τον νέο πιο «ανθεκτικό» στις επιδράσεις ουσιών, όπως το αλκοόλ, με αποτέλεσμα να έχει την ανάγκη για κατανάλωση μεγαλύτερης ποσότητας (Feldman, 2011).

Ένα βασικό αναπτυξιακό επίτευγμα της εφηβικής ηλικίας είναι η διαμόρφωση της ταυτότητας. Ο έφηβος προσπαθώντας να απαντήσει σε ερωτήματα όπως «Ποιος είμαι;» προσπαθεί να βρει τη θέση του στο κόσμο και να δώσει νόημα στη ζωή του (Klimstra, 2012). Μέσα σε μία περίοδο πολλών και σημαντικών αλλαγών που υφίσταται προσπαθεί να εντοπίσει τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του, καθώς επίσης αναζητά ρόλους στους οποίους είναι πιθανόν να δεσμευτεί μελλοντικά. Ο Erikson (1968) τόνισε πως η διαμόρφωση μίας σταθερής και συνεκτικής ταυτότητας κατά τη διάρκεια της εφηβείας είναι πολύ σημαντικό επίτευγμα, καθώς αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για την καλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τη ψυχική ευεξία του ατόμου. Αντίθετα, οι έφηβοι που αποτυγχάνουν σε αυτό το αναπτυξιακό επίτευγμα, παραμένουν σε μία κατάσταση σύγχυσης, έχουν ασαφείς ή ανύπαρκτες δεσμεύσεις και καθίστανται ευάλωτοι για δυσλειτουργική προσαρμογή και εμφάνιση

εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων (Erikson, 1968. Schwartz, Beyers, et al., 2011, όπως αναφ. στο Beyers & Luyckx, 2016).

Επιπλέον, η εφηβεία αποτελεί μια φάση κατά την οποία το άτομο για να καταφέρει να βρει τη θέση του στο κόσμο, θα πρέπει να ξεχωρίσει τον εαυτό του από τους γονείς του και να γίνει ανεξάρτητος και αυτάρκης (Garber & Little, 2001). Αν και η συναισθηματική αυτονόμηση του εφήβου έχει θεωρηθεί απαραίτητη προϋπόθεση για την υγιή ανάπτυξη και την ομαλή μετάβαση του στην ενήλικη ζωή, έχει βρεθεί ότι μπορεί να αποτελεί και δείκτης δύσκολων οικογενειακών σχέσεων και να οδηγεί σε εμφάνιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων (Parra, Oliva, & Sanchez-Queija, 2015). Ο έφηβος θα πρέπει να καταφέρει να ανεξαρτητοποιηθεί, διατηρώντας παράλληλα θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους γονείς του, οι οποίοι θα του προσφέρουν την ασφάλεια και την φροντίδα που χρειάζεται για μια υγιή ανάπτυξη.

Στη διαδικασία αυτή της διαμόρφωσης ταυτότητας και ανεξαρτησίας, ο έφηβος αρχίζει και στηρίζεται όλο και περισσότερο στους συνομήλικους του, οι οποίοι κατακτούν μια σημαντική θέση στη ζωή τους (Feldman, 2011. Rodriguez-Fernandez, Ramos-Diaz, Madariaga, Arrivillaga, & Galende, 2016). Οι παρέες συνομήλικων, όπως και κάθε σύστημα με το οποίο αλληλεπιδρά το άτομο, μπορεί να λειτουργήσει είτε ως προστατευτικός παράγοντας είτε ως παράγοντας επικινδυνότητας (Viner, Ozer, Denny, Marmot, Resnick, Fatusi, & Currie, 2012). Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι οι φίλοι που παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη μπορεί να ενισχύσουν τη ψυχική υγεία του νέου και να τον προστατεύσουν από επεισόδια εκφοβισμού και θυματοποίησης (Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012). Παρόλα αυτά, η παρέα με συνομήλικους που παρουσιάζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας για την έναρξη επικίνδυνων για την υγεία του συνηθειών, όπως χρήση αλκοόλ (Trucco, Colder, & Wieczorek, 2011).

Με λίγα λόγια, η εφηβεία αποτελεί μια κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη του ατόμου και τη μετάβαση του στην ενήλικη ζωή. Όπως διαπιστώσαμε παραπάνω, οι πιθανότητες εμπλοκής σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές είναι πολλαπλές, γι' αυτό το λόγο η παρουσία προστατευτικών πλαισίων όπως η οικογένεια και το σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντική και ωφέλιμη.

Σχολικό Κλίμα

Ιστορική αναδρομή. Η συστηματική και η επιστημονική μελέτη για το σχολικό κλίμα ξεκίνησε μέσα από την έρευνα για το οργανωσιακό κλίμα μετά τη δεκαετία του '50 (Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010). Μάλιστα, το σχολικό κλίμα αναφέρεται και ως το «θετό παιδί» του οργανωσιακού κλίματος, στο οποίο οφείλει μεγάλο μέρος της θεωρίας και των εργαλείων του (Anderson, 1982). Παρ' όλα αυτά, οι πρώτες αναφορές για το σχολικό κλίμα εντοπίζονται πριν από 100 χρόνια (Zullig et al., 2010), όταν ο Arthur Perry το 1908, ένας Νεοϋορκέζος διευθυντής σχολείου, εξέδωσε ένα βιβλίο με τίτλο «Management of a City School» και έκανε αναφορά για ανάγκη ενός ποιοτικού σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο θα είναι παραπάνω από μια απλή φύλαξη παιδιών (Wang & Degol, 2015). Ενώ, ο Dewey (1927) επικεντρώθηκε στη κοινωνική διάσταση της σχολικής ζωής και στο πως το σχολείο μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις γνώσεις των μαθητών (Cohen & Michelli, 2009).

Οι March και Simon (1958) και ο Argyris (1958) έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη του οργανωσιακού κλίματος και στη συσχέτιση του με παράγοντες όπως η ηθική και η παραγωγικότητα (Zullig et al., 2010). Το 1963, οι Halpin και Croft, πρωτοπόροι μελετητές του σχολικού κλίματος, δημιουργούν το εργαλείο «Organizational Climate Descriptive Questionnaire» και ξεκινούν να ασχολούνται συστηματικά με τη μελέτη του σχολικού οργανωσιακού κλίματος και τη συσχέτιση

του με τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών (Wang & Degol, 2015). Στο τέλος της δεκαετίας του 1970, η έρευνα στράφηκε, κυρίως, στο σχολικό κλίμα και στα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει σε ένα σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο πως διαφοροποιείται η αντίληψη για το σχολικό κλίμα με βάση κάποια δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ή η φυλή (Zullig et al., 2010).

Τη δεκαετία του 1990, ο φακός εστίασης των ερευνητών μετακινήθηκε από το συνολικό σχολικό κλίμα, στο ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης και στη σχέση με τον εκπαιδευτικό της τάξης, το οποίο φάνηκε να αποτελεί ένα πιο αποτελεσματικό εργαλείο, καθώς οι μαθητές περνούν το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής τους ζωής. Τέλος του 1990 μέχρι και σήμερα, έχουν γίνει εκατοντάδες έρευνες που συσχετίζουν το σχολικό κλίμα με διάφορους παράγοντες, όπως τη σχολική επιτυχία, την επιθετικότητα, τη θυματοποίηση, το ψυχολογικό δέσιμο, τη σχολική εμπλοκή και τη κατάχρηση ουσιών (Zullig et al., 2010).

Ορισμός. Δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός που να χρησιμοποιείται για το σχολικό κλίμα (Cohen & Michelli, 2009). Μάλιστα, οι ορισμοί για το σχολικό κλίμα φαίνεται να «αλλάζουν περισσότερο ενστικτωδώς παρά εμπειρικά» (Anderson, 1982). Οι ερευνητές χρησιμοποιούν μια ευρεία γκάμα όρων, όπως ατμόσφαιρα, συναισθήματα, χώρος ή περιβάλλον του σχολείου (Cohen & Michelli, 2009). Επιπλέον, κάποιοι προσεγγίζουν το σχολικό κλίμα μέσα από το προσωπικό βίωμα των εμπλεκόμενων, ενώ άλλοι με ένα πιο αντικειμενικό τρόπο. Παρ' όλα αυτά, το σχολικό κλίμα μπορούμε να το χαρακτηρίσουμε με σιγουριά ως πολυδιάστατο και εύπλαστο (Wang & Degol, 2015). Στη συνέχεια, θα αναφέρουμε κάποιους από τους ορισμούς που έχουν δοθεί τις τελευταίες δεκαετίες:

Οι Halpin και Croft (1963) προσέγγισαν το σχολικό κλίμα με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και το όρισαν ως «η προσωπικότητα στον άνθρωπο είναι ότι το κλίμα σε έναν οργανισμό» (Halpin & Croft, 1963, σελ. 1). Τις επόμενες δεκαετίες εξελίχθηκε ο ορισμός και περιέλαβε και τις αντιλήψεις των μαθητών (Berkowitz, Astor, & Benbenishty, 2017). Μερικοί ακόμα ορισμοί που δόθηκαν κατά το πέρασμα των χρόνων είναι: «η καρδιά και η ψυχή του σχολείου...αυτή η ουσία του σχολείου που οδηγεί ένα παιδί και έναν εκπαιδευτικό και έναν διευθυντή να αγαπήσουν το σχολείο και να ανυπομονούν να πηγαίνουν κάθε μέρα σε αυτό» (Freinerg, 1999, σελ. 11), τα «συναισθήματα και οι στάσεις» (Loukas, 2007), «μια σειρά από εσωτερικά χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν ένα σχολείο από ένα άλλο και επηρεάζουν τις συμπεριφορές του κάθε μέλους» (Hoy & Miskel, 2005, σελ. 185).

Το National School Climate Council (2007) έχει προτείνει ένα εμπειριστατωμένο ορισμό, στον οποίο έχουν συμφωνήσει πολλοί ερευνητές. Αναφέρει αναλυτικά ότι «το σχολικό κλίμα βασίζεται στα πρότυπα των εμπειριών των ανθρώπων από τη σχολική ζωή και αντανακλά τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία και τις πρακτικές και οργανωτικές δομές» (σελ. 4). Ακόμα, συνεχίζει ότι «ένα βιώσιμο, θετικό σχολικό κλίμα ενθαρρύνει την ανάπτυξη και τη μάθηση των νέων, γεγονός που είναι απαραίτητο για την παραγωγική συνεισφορά και την ικανοποιητική ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία. Αυτό το κλίμα περιλαμβάνει πρότυπα, αξίες και προσδοκίες τα οποία κάνουν τους ανθρώπους να αισθάνονται κοινωνικά, συναισθηματικά και φυσικά ασφαλείς. Οι μαθητές, οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί ώστε να αναπτύξουν, να ζήσουν και να συνεισφέρουν σε ένα κοινό σχολικό όραμα. Οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στο να καλλιεργήσουν μια στάση που να δίνει έμφαση στα οφέλη και την ικανοποίηση από τη μάθηση, ενώ κάθε άτομο συμβάλλει στις

δραστηριότητες του σχολείου, καθώς και στη φροντίδα του φυσικού περιβάλλοντος.

Παρ' όλα αυτά, το σχολικό κλίμα είναι παραπάνω από μια ατομική εμπειρία: είναι ένα συλλογικό φαινόμενο που είναι μεγαλύτερο από κάθε ατομική εμπειρία»

(National School Climate Council 2007, σελ. 4).

Αυτό το οποίο γίνεται σαφές μέσα από τους ορισμούς που έχουν δοθεί είναι ότι το σχολικό κλίμα δεν είναι απλά ένα κτίριο με αίθουσες και θρανία αλλά άνθρωποι που βιώνουν καθημερινά εμπειρίες, σχετίζονται με τους άλλους, μαθαίνουν και αναπτύσσονται. Επιπλέον, το κάθε μέλος δεν βιώνει με τον ίδιο τρόπο το σχολικό κλίμα, αλλά υπάρχει διαφοροποίηση με βάση τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τους ρόλους του καθενός (Loukas, 2007). Το σίγουρο είναι ότι το πώς ορίζουμε το σχολικό κλίμα, επηρεάζει αναπόφευκτά και το πώς το μετράμε και το πώς το αξιολογούμε (Berkowitz et al., 2017).

Όπως αναφέραμε παραπάνω, πολλοί ερευνητές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στο σχολικό κλίμα το οποίο συμβαίνει σε επίπεδο τάξης. Η τάξη αποτελεί ένα περιβάλλον μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε μια τάξη έχει οριστεί ως το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης (Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012). Αξίζει να αναφέρουμε ότι το κλίμα της τάξης, όπως και το κλίμα του σχολείου, βασίζεται στις προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες των μελών που το απαρτίζουν (Χαραλάμπους & Κόκκινος, 2015). Ένα θετικό κλίμα της τάξης θεωρείται ένα κλίμα το οποίο είναι ζεστό, φιλικό, υποστηρικτικό, φροντιστικό, με δασκάλους οι οποίοι νοιάζονται για τις ανάγκες των μαθητών τους και αποφεύγουν σκληρούς πειθαρχικούς κανόνες (Berkowitz, Iachini, Moore, Capp, & Astor, 2017).

Διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Στη βιβλιογραφία δεν συναντάμε διαφοροποιήσεις μόνο σχετικά με τον ορισμό του σχολικού κλίματος, αλλά και με τις διαστάσεις που περιλαμβάνει, οι οποίες κυμαίνονται συνήθως από τρεις μέχρι και έξι.

Για παράδειγμα, η Loukas (2007) εντοπίζει τρεις διαστάσεις του σχολικού κλίματος, τη φυσική, την κοινωνική και την ακαδημαϊκή. Πιο συγκεκριμένα, η φυσική διάσταση περιλαμβάνει την εξωτερική εμφάνιση του κτιρίου, το μέγεθος του σχολείου, τον αριθμό των μαθητών της εκάστοτε τάξης, την οργάνωση, την πρόσβαση σε πηγές και την ασφάλεια που νιώθουν οι μαθητές και το προσωπικό. Η κοινωνική διάσταση σχετίζεται με τις σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική κοινότητα (μαθητών, μαθητών-δασκάλων, δασκάλων-διευθυντή κλπ.), τη μεταχείριση των μαθητών και του προσωπικού και το βαθμό που όλα τα μέλη συνεισφέρουν στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Τέλος, η ακαδημαϊκή έχει να κάνει με την ποιότητα της διδασκαλίας, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές και με τον έλεγχο αλλά και την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι μαθητές για την πρόοδο τους.

Οι Wang και Degol (2015) κατηγοριοποιούν το σχολικό κλίμα σε τέσσερις διαστάσεις με βάση μια σειρά ερευνών που εξέτασαν: το ακαδημαϊκό κλίμα, την κοινότητα, την ασφάλεια και το θεσμικό περιβάλλον. Το ακαδημαϊκό κλίμα αναφέρεται στο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, και χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες: τη διεύθυνση, τη διδασκαλία και μάθηση, και την επαγγελματική ανάπτυξη. Η κοινότητα είναι όμοια με την κοινωνική διάσταση που συναντήσαμε παραπάνω και περιλαμβάνει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, τη σύνδεση (connectedness), μια έννοια που έχει απασχολήσει τους ερευνητές, το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας. Η ασφάλεια, αποτελεί την τρίτη διάσταση, και χωρίζεται σε φυσική ασφάλεια, σε

συναισθηματική ασφάλεια και σε «τάξη και οργάνωση». Τέλος, το θεσμικό περιβάλλον κατηγοριοποιείται σε διαθεσιμότητα σε πηγές, στο οικοδόμημα και στην επάρκεια του περιβάλλοντος (φυσικά χαρακτηριστικά π.χ. θερμοκρασία, φωτισμός, ήχος).

Ο Thara και οι συνεργάτες του (2013) καταλήγουν σε πέντε διαστάσεις: την ασφάλεια, τις σχέσεις, τη διδασκαλία και τη μάθηση, το θεσμικό περιβάλλον και προσθέτουν και την διαδικασία εξέλιξης του σχολείου («the school improvement process»), η οποία αντανακλά τις συνθήκες για την κατάλληλη εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων.

Παρά τις διαφορές που συναντάμε στο αριθμό των διαστάσεων του σχολικού κλίματος, γίνεται αντιληπτό ότι οι περισσότερες αλληλοκαλύπτονται. Το σχολικό κλίμα δεν αφορά μόνο την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών, αλλά και στην ασφάλεια τους, στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, στην εμπλοκή τους με το σχολείο αλλά και στα απλά αλλά σημαντικά φυσικά χαρακτηριστικά του κτιρίου.

Σχολικό κλίμα και ακαδημαϊκή και ψυχολογική προσαρμογή. Το τελευταίο μισό αιώνα η επιστημονική κοινότητα έχει δείξει έντονο ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα που μπορεί να φέρει ένα θετικό σχολικό κλίμα στο μαθητικό αλλά και στο εκπαιδευτικό πληθυσμό. Ειδικότερα, το σχολικό κλίμα έχει συσχετιστεί με την ακαδημαϊκή επιτυχία, τη μείωση των αρνητικών συνεπειών που προκαλεί ένα χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τη μειωμένη θυματοποίηση και επιθετικότητα, τη ψυχοκοινωνική και σωματική υγεία, την αυξημένη αυτοπεποίθηση, τα μειωμένα ψυχιατρικά προβλήματα, γενικότερα την καλύτερη προσαρμογή (Iachini, Berkowitz, Moore, Pitner, Astor, & Benbenishty, 2017) και την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων (Berkowitz et al., 2017).

Η Berkowitz και οι συνεργάτες της (Berkowitz et al., 2017) μέσα από μια ανασκόπηση δεκάδων ερευνών των τελευταίων δύο δεκαετιών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το θετικό σχολικό κλίμα σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, και ιδιαίτερα σε ομάδες μαθητών που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, μειώνοντας τις αρνητικές επιδράσεις του. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι η πλειοψηφία των ερευνών (84%) προσέγγισε το σχολικό κλίμα ως ένα θετικό αντισταθμιστικό παράγοντα στην ακαδημαϊκή επιτυχία για τους μαθητές κατώτερων οικονομικών στρωμάτων, ενώ κάποιες άλλες τόνισαν το διαμεσολαβητικό ρόλο που έχει ανάμεσα στις δύο μεταβλητές αλλά και το ρυθμιστικό. Π.χ. κάποιες έρευνες έδειξαν ότι το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τη συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επιτυχία, ενώ το αρνητικό κλίμα την αυξάνει. Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι οι μοναδικές τρεις έρευνες που χρησιμοποίησαν ημι-πειραματικό σχεδιασμό ανέδειξαν την αιτιώδη σχέση ανάμεσα στο θετικό σχολικό κλίμα και την υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση.

Όπως, ένα φιλικό, ασφαλές και υποστηρικτικό κλίμα μπορεί να βελτιώσει τη σχολική επίδοση των μαθητών και να μειώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς, έτσι και ένα αρνητικό κλίμα, στο οποίο επικρατεί ανασφάλεια, χάος και φόβος, μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για την προαγωγή της μάθησης και να φέρει πλήθος αρνητικών αποτελεσμάτων, όπως επιθετικότητα, θυματοποίηση και σχολική διαρροή (Kutsyuruba et al., 2015).

Πλήθος ερευνών φανερώνουν ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο για σχολική διαρροή, χαμηλότερη σχολική επίδοση και προβλήματα συμπεριφοράς (Hopson & Lee, 2011). Συνήθως, τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε πολλαπλά «δύσκολα» περιβάλλοντα, π.χ. χαμηλά οικονομικές γειτονιές, σχολεία κτλ., με αποτέλεσμα να

μην έχουν πρόσβαση σε πηγές που είναι κατάλληλες για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Η προσλαμβάνουσα αντίληψη ενός θετικού σχολικού κλίματος έχει βρεθεί ότι μπορεί να αποτελέσει ρυθμιστικό παράγοντα και να μειώσει τις αρνητικές συνέπειες που προκαλεί το χαμηλό οικονομικό επίπεδο (Hopson & Lee, 2011). Συνεπώς, μαθητές ανεξάρτητα της οικονομικής τους κατάστασης να επιδεικνύουν παρόμοιες συμπεριφορές και παρόμοια σχολική επίδοση. Αξίζει να τονίσουμε ότι το θετικό σχολικό κλίμα έχει ισχυρότερη επίδραση στις ευάλωτες ομάδες μαθητών (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Εκτός από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας από την οποία προέρχεται ο μαθητής, και η δομή της φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την επίδοση και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Όταν λέμε δομή της οικογένειας εννοούμε στη συγκεκριμένη περίπτωση πόσοι ενήλικες φροντίζουν ένα παιδί, με το οποίο ζουν μαζί. Έρευνες έχουν δείξει ότι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες τείνουν να έχουν να έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με μαθητές που ζουν και με τους δύο γονείς (Jeynes, 2005). Παρ' όλα αυτά, έχει βρεθεί ότι το θετικό σχολικό κλίμα σχετίζεται με υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, ανεξαρτήτου οικογενειακής δομής, με εξαίρεση τους μαθητές που ζουν σε ανάδοχες οικογένειες, στις οποίες φάνηκε το σχολικό κλίμα να μην ασκεί επίδραση (O'Malley, Voight, Renshaw, & Eklund, 2015).

Η Galeta (2017) εξέτασε τη συσχέτιση ανάμεσα στο οργανωσιακό σχολικό κλίμα και την ακαδημαϊκή επιτυχία, με βάση τις αντιλήψεις των δασκάλων, σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αιθιοπία. Αξίζει να προσθέσουμε ότι σύμφωνα με την ανασκόπηση της Berkowitz και των συνεργατών της (2017), μόνο το 13% των ερευνών βασίστηκε στις αντιλήψεις των δασκάλων, ενώ μόνο το 6% σε ένα συνδυασμό δασκάλων και μαθητών. Η Galeta κατέληξε στο εύρημα ότι υπάρχει

σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, αλλά αδύναμη, καθώς το σχολικό κλίμα μπορούσε να εξηγήσει μόνο το 12.5% της διακύμανσης της σχολικής επιτυχίας των μαθητών. Επιπλέον, τόνισε ότι από τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος που μετρούσε το εργαλείο που χρησιμοποίησε, ο επαγγελματισμός των δασκάλων είχε την πιο θετική συσχέτιση με τη σχολική επίτευξη, ενώ η εμπλοκή της κοινότητας δεν βρέθηκε να συσχετίζεται.

Μια άλλη έννοια, η οποία απασχολεί τις τελευταίες δεκαετίες το χώρο της ψυχολογίας, είναι αυτή της υποκειμενικής ευτυχίας (subjective well-being). Μάλιστα, έχει αναπτυχθεί ένας ξεχωριστός κλάδος που ασχολείται με την προαγωγή της ευζωίας, της ευημερίας και της ικανοποίησης από τη ζωή και ονομάζεται Θετική Ψυχολογία. Ο Huebner (1994) όρισε τη σχολική ικανοποίηση ως την αξιολόγηση του μαθητή για τη θετικότητα των σχολικών του εμπειριών ως ολότητα. Πολλοί ερευνητές εξετάζουν τη συσχέτιση του σχολικού κλίματος και της σχολικής ικανοποίησης. Ο Zullig και οι συνεργάτες του (2011) έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα σε συγκεκριμένες διαστάσεις του σχολικού κλίματος και της ικανοποίησης (π.χ. θετικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών), ενώ κάποιες άλλες διαστάσεις δεν φάνηκε να συσχετίζονται. Συνολικά και οι οκτώ διαστάσεις εξηγούσαν το 34% της διακύμανσης του σχολικού κλίματος. Μια άλλη έρευνα βρήκε ότι και οι έξι διαστάσεις που μετρούσε το εργαλείο που χρησιμοποιούσαν για το σχολικό κλίμα είχαν είτε άμεση είτε έμμεση συσχέτιση με τη σχολική ευζωία (Aldridge, Fraser, Fozdar, Ala'i, Earnest, & Afari, 2015).

Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στο πως οι αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα αλλάζουν με την εισαγωγή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα των Way, Reddy και Rhodes (2007), οι οποίοι εστίασαν στην αλλαγή των αντιλήψεων για συγκεκριμένες διαστάσεις του

σχολικού κλίματος από την έναρξη ως τη λήξη του Γυμνασίου. Η έναρξη του γυμνασίου συνάδει με την έναρξη της εφηβείας, συνεπώς αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική αλλά και προκλητική περίοδος για τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του νέου. Μάλιστα ποικίλες έρευνες συσχετίζουν τις θετικές αντιλήψεις διάφορων διαστάσεων του σχολικού κλίματος στο Γυμνάσιο, με μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα, όπως αυξημένη αυτοεκτίμηση, μειωμένη χρήση ουσιών και παραβατικής συμπεριφοράς (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003). Ο Way και οι συνεργάτες του (2007) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι έφηβοι όσο διανύουν τα σχολικά χρόνια τείνουν να εκλαμβάνουν πιο αρνητικά το σχολικό κλίμα, το οποίο σχετίζεται και με μείωση της αυτοεκτίμησης τους και αύξησης καταθλιπτικών συμπτωμάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο να διερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους παρατηρείται η τάση αυτή, προκειμένου να βρούμε τρόπους να παρέμβουμε και κατ' επέκταση να ενισχύσουμε τη ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών.

Επιπλέον, το θετικό σχολικό κλίμα έχει συσχετιστεί με μειωμένη ριψοκίνδυνη συμπεριφορά, π.χ. χρήση ουσιών, κατανάλωση αλκοόλ, παραβίαση κανόνων (Thapa et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα, ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα έχει βρεθεί να σχετίζεται με μειωμένη επιθετική και ριψοκίνδυνη συμπεριφορά (Klein, Cornell, & Konold, 2012), με πιο συχνή αναζήτηση βοήθειας σε περιπτώσεις βίας και θυματοποίησης (Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010) και με μειωμένο ομοφοβικό εκβιασμό (Birkett et al., 2009).

Αξίζει να τονίσουμε ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα δεν επηρεάζει μόνο την προσαρμογή και την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ειδικότερα, έρευνες αναδεικνύουν τη θετική επίδραση ενός ζεστού, υποστηρικτικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την

αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα (Aldridge & Fraser, 2016), αλλά και τη μειωμένη επαγγελματική εξουθένωση (Grayson & Alvarez, 2008). Όλα τα παραπάνω θετικά αποτελέσματα με τη σειρά τους επηρεάζουν και την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική εξέλιξη των μαθητών.

Όταν μελετάμε ένα μικροσύστημα, όπως το σχολείο, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχει. Λίγες είναι οι έρευνες οι οποίες συγκρίνουν τις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα σε διαφορετικές χώρες και πόσο μάλλον σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Η Jia και οι συνεργάτες της (Jia, Way, Ling, Yoshikawa, Chen, 2009) επιχείρησαν να συγκρίνουν τις αντιλήψεις μαθητών της Αμερικής και της Κίνας σχετικά με κάποιες διαστάσεις του σχολικού κλίματος και να τις συσχετίσουν με την αυτοεκτίμηση, τη κατάθλιψη και τη σχολική επίδοση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Κινέζοι μαθητές έχουν πιο θετικές αντιλήψεις όσον αφορά την υποστήριξη από τους δασκάλους, την υποστήριξη από τους μαθητές και την αυτονομία μέσα στη τάξη (διαστάσεις σχολικού κλίματος) συγκριτικά με τους Αμερικάνους μαθητές. Το παραπάνω αποτέλεσμα μπορεί να εξηγηθεί από διάφορους λόγους, όπως το κύρος που έχουν οι δάσκαλοι στην Κίνα, ο χρόνος που περνάνε με τους μαθητές τους αλλά και οι μαθητές μεταξύ τους, και οι πολλές ευκαιρίες που τους δίνονται για αυτονόμηση. Τέλος, οι θετικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα σχετίζονταν θετικά με τη αυτοεκτίμηση και τη σχολική επίδοση και αρνητικά με την κατάθλιψη, τόσο για τους Αμερικάνους όσο για τους Κινέζους. Συνεπώς, κρίνεται σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται οι μαθητές.

Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο, οι οποίοι αποτελούν μέλη του και διαμορφώνουν και αυτοί το σχολικό

κλίμα. Η αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας διαδραματίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ποικίλες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και αναδεικνύουν ότι οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας έχουν θετικές επιδράσεις στους μαθητές, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς (Ματσαγγούρας, 2009). Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση έχουν υψηλότερα ποσοστά παρακολούθησης του σχολείου, ολοκλήρωσης των εργασιών, όπως και καλύτερους βαθμούς (Jeynes, 2005). Επιπρόσθετα, η γονική εμπλοκή ενισχύει τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική λειτουργία και ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και έχει συνδεθεί με υψηλότερη αυτοεκτίμηση, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο και με τη θετικότερη στάση προς το σχολείο (Patrikakou, Weissberg, Redding, & Walberg, 2005). Γενικότερα, η αλληλεπίδραση σχολείου-οικογένειας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην πορεία των μαθητών, καθώς δεν επηρεάζει άμεσα μόνο τη μάθηση και τη σχολική επίδοση, αλλά θέτει και σημαντικά θεμέλια για το μέλλον του μαθητή (Χατζηχρήστου, 2015).

Το σχολικό κλίμα ως ρυθμιστική μεταβλητή. Σύμφωνα με μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των τελευταίων δεκαετιών (Berkowitz et al., 2017), η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών εξέτασαν το θετικό σχολικό κλίμα ως ένα προσθετικό θετικό πόρο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, δηλαδή ότι ενισχύει τη σχολική επιτυχία παρά τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει μια δύσκολη συνθήκη, όπως το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Μόνο το 13% των ερευνών ασχολήθηκαν με το τροποποιητικό χαρακτήρα που μπορεί να έχει το θετικό σχολικό κλίμα, δηλαδή στη δύναμη του να μειώσει τις αρνητικές συνέπειες διάφορων δύσκολων καταστάσεων (π.χ. φτώχεια).

Τα ευρήματα σχετικά με το ρυθμιστικό ρόλο του θετικού σχολικού κλίματος είναι ανάμεικτα. Ειδικότερα, οι Hopson και Lee (2011) κατέληξαν ότι το προσλαμβανόμενο θετικό σχολικό κλίμα αποτελούσε ρυθμιστική μεταβλητή ανάμεσα στη σχέση χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και συμπεριφορά, αλλά όχι στη σχολική επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι το θετικό σχολικό κλίμα να μειώνει τα αρνητικά αποτελέσματα που μπορεί να προκαλέσουν κάποιοι τύποι οικογενειών (παιδιά που ζουν με ένα γονέα, παιδιά που δεν έχουν σπίτι) στην σχολική επίδοση, αλλά όχι σε όλους τους τύπους, όπως σε μαθητές που ζουν σε ανάδοχες οικογένειες. Τέλος, η Berkowitz και οι συνεργάτες της (Berkowitz, Glickman, Benbenishty, Ben-Artzi, Raz, Lipshtat, & Astor, 2015) εξέτασαν το ρόλο του σχολικού κλίματος ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επιτυχία, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση για την τροποποιητική του λειτουργία στους μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (8^η τάξη), αλλά όχι μικρότερης (5^η τάξη). Από την άλλη, πολλές έρευνες δεν επιβεβαίωσαν τον τροποποιητικό ρόλο του θετικού σχολικού κλίματος στην προσαρμογή των μαθητών (Ruiz, 2016. Steffgen, Recchia, & Viechtbauer, 2013), αναδεικνύοντας την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα.

Κοινωνικοδημογραφικά Στοιχεία και Προσαρμογή

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε κοινότητες χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αντιμετωπίζουν πλήθος δυσκολιών στη ζωής τους σε σχέση με συνομηλικούς τους ανώτερων στρωμάτων, δεδομένου της αδυναμίας πρόσβασης σε πόρους και υπηρεσίες που χρειάζονται για να ανταπεξέλθουν.

Ειδικότερα, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχει συσχετιστεί θετικά με χαμηλότερη ακαδημαϊκή απόδοση (Ruiz, 2016). Η χαμηλή επίδοση στο σχολείο συχνά φέρει μια σειρά από σημαντικά βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αρνητικά

αποτελέσματα. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που αποτυγχάνουν στο σχολείο πολλές φορές οδηγούνται στη σχολική διαρροή, δηλαδή στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Richman, Bowen, & Woolley, 2004). Αυτό συχνά έχει ως αποτέλεσμα να βρεθούν στο μέλλον στην ανεργία αλλά και να προβούν σε επικίνδυνες συμπεριφορές, όπως σεξουαλικές επαφές χωρίς προφύλαξη, καθώς και στην παραβατικότητα (Richman et al., 2004).

Επιπρόσθετα, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχει συνδεθεί θετικά με την εκδήλωση προβλημάτων σωματικής και ψυχικής υγείας (Santiago, Wadsworth, & Stump, 2011). Συγκεκριμένα, οι οικογένειες που ζουν με περιορισμένο εισόδημα και σε πιο φτωχές γειτονίες βιώνουν χρόνιο άγχος, το οποίο πολλές φορές συνοδεύεται με σωματικές ασθένειες, όπως προβλήματα στη καρδιά, διαβήτη κ.ά. Επιπλέον, συχνά αντιμετωπίζουν ψυχολογικές ασθένειες, όπως κατάθλιψη, τείνουν να εκδηλώνουν πιο συχνά επεισόδια επιθετικότητας και να έχουν προβλήματα με το νόμο (Santiago et al., 2011).

Συνεπώς, το χαμηλό οικονομικό επίπεδο δεν αποτελεί απλώς μια δύσκολη κατάσταση, αλλά μια συνθήκη που φέρει μια σειρά αντιξοοτήτων, η οποία συσσωρεύεται με το πέρασμα των χρόνων, κάνοντας επιτακτική την ανάγκη για ύπαρξη ενός «σωσίβιου σωτηρίας».

Εθνικότητα. Ανάμεικτα είναι τα αποτελέσματα σχετικά με την καταγωγή των μαθητών και την ακαδημαϊκή και ψυχολογική προσαρμογή τους. Ειδικότερα, κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι έφηβοι που ανήκουν σε φυλετικές μειονότητες παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά επιθετικότητας και παραβατικότητας. Από την άλλη πλευρά, οι Καυκάσιοι έφηβοι παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά χρήσης ουσιών (Klein, Cornell, & Konold, 2012). Επιπρόσθετα, έχει φανεί ότι οι Αφροαμερικανοί μαθητές τείνουν να εκδηλώνουν πιο συχνά ψυχολογικά

προβλήματα, όπως άγχος και κατάθλιψη. Παρόλα αυτά, κάποιες έρευνες βρίσκουν αντίθετα αποτελέσματα, υπογραμμίζοντας ότι οι Καυκάσιοι μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά κατάθλιψης και συμπεριφορικών προβλημάτων συγκριτικά με τους μαθητές που ανήκουν σε φυλετικές μειονότητες (Martinez-Torteya et al., 2009). Τέλος, έχει βρεθεί ότι η καταγωγή αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για χαμηλότερη ακαδημαϊκή απόδοση, καθώς οι Αφροαμερικανοί και Λατίνοι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά σχολικής επιτυχίας σε σχέση με τους Καυκάσιους συμμαθητές τους (Murray, 2003). Αξίζει να σημειωθεί ότι το σχολικό κλίμα έχει φανεί να έχει πιο θετική ισχυρή επίδραση στους μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Klein et al., 2012).

Ερευνητικοί Στόχοι και Υποθέσεις

Την τελευταία δεκαετία η Ελλάδα βιώνει έντονα οικονομικές δυσκολίες που έχουν αντίκτυπο σε όλους τους τομείς της ζωής των ανθρώπων και αυξάνουν τον κίνδυνο να βιώσουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει ασπίδα και να προάγει τη ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Όπως έγινε φανερό μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων μαθητών, ειδικά σε μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες. Παρόλα αυτά, οι έρευνες στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα περιορισμένες σχετικά με τον τροποποιητικό ρόλο που μπορεί να έχει το σχολικό κλίμα.

Η παρούσα εργασία έχει ως κύριο στόχο να μελετήσει το αντιλαμβανόμενο θετικό σχολικό κλίμα ως ρυθμιστική μεταβλητή στη σχέση μεταξύ αντίξοων συνθηκών και σχολικής προσαρμογής. Πιο αναλυτικά, οι υποθέσεις που τέθηκαν είναι οι εξής:

Πρώτον, όσο αυξάνονται τα στρεσογόνα γεγονότα (αντιξοότητες) που έχουν βιώσει οι έφηβοι τόσο θα δυσχεραίνει η προσαρμογή τους, δηλαδή θα έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, περισσότερες απουσίες, περισσότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας και μικρότερη σχολική πολιτική συμμετοχή.

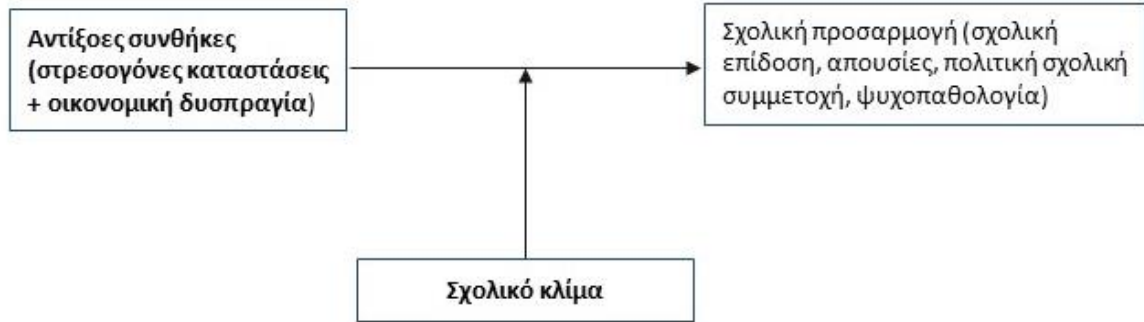
Δεύτερον, όσο αυξάνεται η οικονομική δυσπραγία που έχουν βιώσει οι έφηβοι τόσο θα δυσχεραίνει η προσαρμογή τους, δηλαδή θα έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, περισσότερες απουσίες, περισσότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας και μικρότερη σχολική πολιτική συμμετοχή.

Τρίτον, οι έφηβοι των οποίων οι γονείς (η μητέρα ή/και ο πατέρας) είχαν χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο αναμένεται να έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, περισσότερες απουσίες, περισσότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας και μικρότερη σχολική πολιτική συμμετοχή.

Τέταρτον, οι έφηβοι των οποίων οι γονείς (η μητέρα ή/και ο πατέρας) είχαν γεννηθεί σε άλλη χώρα αναμένεται να έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, περισσότερες απουσίες, περισσότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας και μικρότερη σχολική πολιτική συμμετοχή.

Πέμπτον, οι έφηβοι που αντιλαμβάνονται πιο θετικά το σχολικό κλίμα στην τάξη τους αναμένεται να έχουν καλύτερη σχολική προσαρμογή, δηλαδή υψηλότερη σχολική επίδοση, λιγότερες απουσίες, λιγότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας και μεγαλύτερη σχολική πολιτική συμμετοχή.

Έκτον, η πρόσληψη του σχολικού κλίματος της τάξης θα λειτουργεί ως ρυθμιστική μεταβλητή στη σχέση ανάμεσα στις αντίξοες συνθήκες (δηλαδή τα στρεσογόνα γεγονότα και την οικονομική δυσπραγία) και τη σχολική προσαρμογή (δηλαδή τη σχολική επίδοση, τις απουσίες, τα προβλήματα ψυχοπαθολογίας και τη σχολική πολιτική συμμετοχή). Το Σχήμα 1 απεικονίζει γραφικά την υπόθεση αυτή.



Σχήμα 1. Διαμεσολάβηση του σχολικού κλίματος στη σχέση ανάμεσα στις αντίξοες συνθήκες και τη σχολική προσαρμογή.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 119 παιδιά, με μέσο ηλικίας τα 16.64 έτη, τυπική απόκλιση 0.93, μικρότερη τιμή 15 έτη και μέγιστη 19 έτη.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν κορίτσια (59.7%) και φοιτούσαν στην Γ' τάξη του Λυκείου. Το 79% του δείγματος ανέφερε ότι ζει μόνιμα και με τους δύο γονείς του.

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας τους, τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι οι μητέρες τους είχαν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση (37.3%), ενώ σημαντικό ποσοστό είχε ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση (20.9%). Επίσης, τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι η μητέρα τους εργάζεται (76.5%).

Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι ο πατέρας τους έχει ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση (37.3%), ενώ σημαντικό ποσοστό είχε πτυχίο ανώτερης/ανώτατης εκπαίδευσης (25.5%). Τα παιδιά ανέφεραν ότι ο πατέρας τους εργάζεται σε ποσοστό 88.2%.

Η πλειοψηφία των παιδιών (95.8%) είχε γεννηθεί στην Ελλάδα. Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα και για τους γονείς τους, με το 75.6% των συμμετεχόντων να αναφέρει ότι και οι δύο γονείς τους είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα.

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι γονείς τους τείνουν να ικανοποιούν σε σημαντικό ποσοστό είτε τις περισσότερες (50.4%) είτε όλες τις ανάγκες τους (39.5%).

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των Μαθητών του Δείγματος (N = 119)

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	N (%)
Φύλο	
Αγόρι	47 (39.5)
Κορίτσι	71 (59.7)
Και τα δύο	1 (.8)
Τάξη	
Α' Λυκείου	23 (19.3)
Β' Λυκείου	43 (36.1)
Γ' Λυκείου	53 (44.5)
Ζεις μόνιμα:	
Με τους δύο γονείς/κηδεμόνες	94 (79.0)
Με τον ένα γονέα/κηδεμόνα	19 (16.0)
Άλλο	6 (5.0)
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	
Μέχρι δημοτικό	6 (5.5)
Γυμνάσιο	10 (9.1)
Λύκειο	41 (37.3)
ΙΕΚ	21 (19.1)
ΑΕΙ/ΤΕΙ	23 (20.9)
Μεταπτυχιακό	5 (4.5)
Διδακτορικό	4 (3.6)
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	
Μέχρι δημοτικό	7 (5.9)
Γυμνάσιο	9 (8.2)
Λύκειο	41 (37.3)
ΙΕΚ	17 (15.5)
ΑΕΙ/ΤΕΙ	28 (25.5)
Μεταπτυχιακό	5 (4.5)
Διδακτορικό	3 (2.7)

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	N (%)
Εργασιακή κατάσταση μητέρας	
Εργάζεται	91 (76.5)
Ψάχνει για δουλειά	8 (6.7)
Δεν εργάζεται ούτε ψάχνει για δουλειά	18 (15.1)
Τίποτα από τα παραπάνω/Δεν γνωρίζω/Δεν ζω μαζί	2 (1.7)
Εργασιακή κατάσταση πατέρα	
Εργάζεται	105 (88.2)
Ψάχνει για δουλειά	1 (.8)
Δεν εργάζεται ούτε ψάχνει για δουλειά	9 (7.6)
Τίποτα από τα παραπάνω/Δεν γνωρίζω/Δεν ζω μαζί	4 (3.4)
Οικονομική κατάσταση	
Καλύπτουν μερικές ανάγκες	12 (10.1)
Καλύπτουν τις περισσότερες ανάγκες	60 (50.4)
Καλύπτουν όλες τις ανάγκες	47 (39.5)
Τόπος γέννησης	
Ελλάδα	114 (95.8)
Άλλη χώρα	5 (4.2)
Τόπος γέννησης γονέων	
Και οι δύο στην Ελλάδα	90 (75.6)
Ο ένας στην Ελλάδα	7 (5.9)
Και οι δύο σε άλλη χώρα	22 (18.5)

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Αντιξοότητα. Ο βαθμός αντιξοότητας που βιώνουν οι έφηβοι αξιολογήθηκε από μια κλίμακα αρνητικών γεγονότων ζωής, από ένα ερωτηματολόγιο οικονομικής δυσπραγίας και από κάποια κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία.

Αρνητικά γεγονότα ζωής. Για την αξιολόγηση των γεγονότων ζωής χρησιμοποιήθηκε μια τροποποιημένη έκδοση του Ερωτηματολογίου Γεγονότων Ζωής των Fthenakis και Minsel (2002), με βάση την ελληνική προσαρμογή των Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradović, Dalla, Takis, Papathanasiou, & Masten, A, 2008.

Το ερωτηματολόγιο αυτό, περιλαμβάνει 19 αρνητικά γεγονότα ζωής. Ο έφηβος καλείται να επιλέξει τα γεγονότα εκείνα τα οποία βίωσε κατά τα τελευταία δύο χρόνια και να αξιολογήσει το βαθμό που το κάθε ένα τον επηρέασαν, από 1 «Καθόλου» ως 5 «Πάρα πολύ». Παραδείγματα αυτών των γεγονότων αποτελούν η αλλαγή σπιτιού ή/ και σχολείου, το διαζύγιο των γονέων, ο θάνατος ενός γονέα, η γέννηση αδερφού/ής, η ύπαρξη οικονομικών δυσκολιών κ.ά.

Οικονομική δυσπραγία. Η οικονομική κατάσταση των μαθητών αξιολογήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Οικονομικής Δυσπραγίας (Economic Hardship Questionnaire [EHQ]), το οποίο δημιουργήθηκε από τους Lempers, Clark-Lempers και Simons (1989) και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τους Motti-Stefanidi και Asendorpf (2017). Το εργαλείο αυτό αποτελείται από 10 προτάσεις που επικεντρώνονται στις αλλαγές του τρόπου ζωής της οικογένειας. Οι έφηβοι κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συχνά οι οικογένειές τους έπρεπε να μειώσουν κάποιες δραστηριότητες (π.χ., έξοδα διασκέδασης, αγορές για το νοικοκυριό ή για ένδυση, κ.ά.) εξαιτίας της οικονομικής τους κατάστασης. Ο δείκτης Cronbach's alpha ήταν στο .86 (Lempers et al., 1989).

Κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία. Για τους στόχους της έρευνας σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με κάποια κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία που έχει βρεθεί ότι αποτελούν παράγοντες επικινδυνότητας (Murray, 2003). Οι μεταβλητές αυτές είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του κάθε γονέα και η χώρα καταγωγής του.

Σχολική προσαρμογή. Ο βαθμός που οι μαθητές προσαρμόζονται στη σχολική κοινότητα αξιολογήθηκε από ένα ερωτηματολόγιο ψυχολογικής προσαρμογής, ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο πολιτικής σχολικής συμμετοχής και κάποια ερωτήματα σχετικά με τη συνολική βαθμολογία των μαθητών και το σύνολο των απουσιών της περσινής χρονιάς.

Ψυχολογική προσαρμογή. Για την αξιολόγηση της ψυχολογικής προσαρμογής των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (ΕΔΔ. Strengths and Difficulties Questionnaire [SDQ]) των Goodman, Meltzer και Bailey (1998), το οποίο έχει προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα από τους Μπίμπου-Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου (2001). Το ΕΔΔ είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για την ανίχνευση συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων παιδιών και εφήβων ηλικίας 11-16 ετών. Το εργαλείο αποτελείται από 25 προτάσεις που ομαδοποιούνται σε τέσσερις υποκλίμακες ψυχολογικών συμπτωμάτων (συναισθηματικά συμπτώματα, προβλήματα διαγωγής, υπερκινητικότητα, προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους) και μια υποκλίμακα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Η κάθε πρόταση βαθμολογείται από 0 («δεν ισχύει») έως 2 («ισχύει»). Παραδείγματα ερωτήσεων για την υποκλίμακα Συναισθηματικών Συμπτωμάτων αποτελούν: «Ανησυχώ με το παραμικρό», «Έχω πολλούς φόβους, τρομάζω εύκολα», για την υποκλίμακα Προβλήματα Διαγωγής: «Συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή ότι ξεγελάω τους άλλους», για την υποκλίμακα Υπερκινητικότητα: «Είμαι ανήσυχος/η, δεν μπορώ να παραμείνω ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολλή ώρα», για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους: «Είμαι συνήθως μόνος/η και γενικά παίζω ή κάθομαι μόνος/η» και τέλος για την υποκλίμακα θετική κοινωνική συμπεριφορά: «Συχνά είμαι πρόθυμος/η να βοηθήσω τους άλλους (τους γονείς μου, τους δασκάλους μου, άλλα παιδιά)».

Πολιτική σχολική συμμετοχή. Για την αξιολόγηση της πολιτικής σχολικής συμμετοχής των εφήβων δημιουργήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με 13 προτάσεις στις οποίες ο μαθητής καλείται να απαντήσει αν έχει πάρει μέρος σε συγκεκριμένες σχολικές δραστηριότητες και δρώμενα. Παραδείγματα των ερωτήσεων

αποτελούν: «Εκπροσωπείς άλλους μαθητές στο πενταμελές της τάξης», «Συμμετέχεις ενεργά σε σχολικές γιορτές», «Έχεις συμμετάσχει σε κατάληψη του σχολείου» κ.α.

Σχολικό κλίμα στην τάξη. Για την αξιολόγηση του κλίματος της τάξης χρησιμοποιήθηκε η νέα τροποποιημένη εκδοχή της Κλίμακας Μέτρησης του Περιβάλλοντος της Σχολικής Τάξης για το Γυμνάσιο, των Ματσαγγούρα και Βούλγαρη (2012), η οποία αποτελεί μετάφραση και προσαρμογή του εργαλείου The Classroom Environment Scale των Moos και Trickett. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να αξιολογήσει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές. Το εργαλείο αποτελείται από 24 προτάσεις με έξι υποκλίμακες που προσδιορίζουν, αντίστοιχα, την εμπλοκή, το κοινωνικό-ψυχολογικό δέσιμο, τη στήριξη από τον καθηγητή, τον σαφή προσανατολισμό του έργου, την τάξη και Οργάνωση, και τη σαφήνεια των κανονισμών. Ο μαθητής καλείται να απαντήσει αν συμφωνεί ή όχι με την κάθε πρόταση. Προκειμένου ο μαθητής να έχει μεγαλύτερο εύρος επιλογής απαντήσεων μετατρέψαμε τις δύο απαντήσεις που είχε στη διάθεση του σε πενταβάθμια κλίμακα, από 1 (διαφωνώ) μέχρι 5 (συμφωνώ). Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha για τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου κυμαίνεται από .70 έως .80 με βάση την ατομική βαθμολογία των μαθητών του δείγματος, ενώ ο ίδιος δείκτης κυμαίνεται αισθητά υψηλότερα, από .70 έως .90, για τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου με βάση υπολογισμού το μέσο όρο βαθμολογίας σε κάθε υποκλίμακα ανεξάρτητα για κάθε τάξη των σχολικών μονάδων του δείγματος (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2012).

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια της συγκεκριμένης έρευνας χορηγήθηκαν τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2019, σε Λύκειο της Αττικής. Η μέθοδος με την οποία

επιλέχθηκαν οι μαθητές ήταν η συμπτωματική δειγματοληψία, το οποίο περιορίζει αναπόφευκτα τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων.

Πρώτα ενημερώθηκε η διεύθυνση του σχολείου σχετικά με τους στόχους της έρευνας και στη συνέχεια ενημερώθηκαν οι γονείς προκειμένου να δώσουν τη συγκατάθεση τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Σε κάθε τάξη διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και δόθηκαν σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, αφού πρώτα είχε δημιουργηθεί ένα οικείο και ζεστό περιβάλλον. Η ολοκλήρωση των εργαλείων κυμαινόταν στα 15-20 λεπτά.

Αποτελέσματα

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Στον Πίνακα 2 συνοψίζονται οι περιγραφικοί στατιστικές δείκτες και οι συντελεστές αξιοπιστίας για τις υπό μελέτη ποσοτικές μεταβλητές (γεγονότα ζωής, οικονομική δυσπραγία, προβλήματα ψυχοπαθολογίας, σχολική πολιτική συμμετοχή και σχολικό κλίμα) για το σύνολο του δείγματος.

Πίνακας 2

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες και Συντελεστές Αξιοπιστίας των Υπό Μελέτη Μεταβλητών για το Συνολικό Δείγμα

	# προτ.	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Alpha
<i>Αντιξοότητα</i>						
Γεγονότα ζωής	25	5.36	3.41	0.00	0.15	0.69
Οικονομική δυσπραγία	10	1.89	0.61	1.00	4.40	0.81
<i>Σχολική προσαρμογή</i>						
Σχολική επίδοση	1	16.83	1.73	10	20	-
Απουσίες	1	34.37	23.69	0	114	-
Σχολική συμμετοχή	10	4.31	2.04	1.00	12.00	0.61
Ψυχολογικά συμπτώματα	25	31.85	5.22	22.00	48.00	0.69
<i>Σχολικό κλίμα της τάξης</i>	24	3.03	0.58	1.62	4.33	0.81

Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων

Πραγματοποιήθηκε μια σειρά από διαδοχικές αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της σχολικής προσαρμογής (σχολική επίδοση, απουσίες, ψυχοπαθολογία και σχολική πολιτική συμμετοχή) από τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, τόπος γέννησης γονιών, εκπαίδευση μητέρας και πατέρα), από την ύπαρξη αντιξοότητας (αρνητικά γεγονότα ζωής, οικονομικής

δυσπραγίας) και από το σχολικό κλίμα. Στις αναλύσεις αυτές η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν κάθε φορά μία από τις τέσσερις επιμέρους διαστάσεις της σχολικής προσαρμογής. Οι προβλεπτικοί παράγοντες του μοντέλου είχαν ως εξής: Στο Βήμα 1 ελέγχθηκε η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων. Στο Βήμα 2 εισήχθησαν οι δύο δείκτες της αντιξοότητας. Οι μεταβλητές αυτές προστέθηκαν στην εξίσωση παλινδρόμησης συγχρόνως (μέθοδος enter). Στο Βήμα 3 εισήχθη η διάσταση του σχολικού κλίματος και προστέθηκε στην εξίσωση παλινδρόμησης συγχρόνως. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον Πίνακα 3.

Όσον αφορά τη σχολική επίδοση, οι δημογραφικοί παράγοντες στο Βήμα 1 πρόβλεψαν το 9.7% της συνολικής διακύμανσης, $F(4, 100) = 2.69, p = .036$. Ωστόσο, καμία ανεξάρτητη μεταβλητή ξεχωριστά δεν είχε στατιστικά σημαντική συμβολή στην πρόβλεψη της εξαρτημένης. Η προσθήκη τόσο των δύο δεικτών αντιξοότητας στο Βήμα 2, $\Delta F(2, 98) = 0.81, p = .446$, όσο και του σχολικού κλίματος στο Βήμα 3, $\Delta F(1, 97) = 0.00, p = .991$, ήταν στατιστικώς ασήμαντη.

Όσον αφορά τις απουσίες, οι προβλεπτικοί παράγοντες ερμήνευσαν συνολικά το 22% της διασποράς. Ειδικότερα, στο Βήμα 1 η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων ήταν στατιστικώς σημαντική, $R^2 = .144, F(4, 100) = 4.21, p = .003$. Τα κορίτσια είχαν λιγότερες απουσίες από ό,τι τα αγόρια, $\beta = -.23, t = -2.43, p = .017$. Επιπλέον, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο των γονέων είχαν περισσότερες απουσίες από τους συμμαθητές τους με δύο Έλληνες γονείς, $\beta = .34, t = 3.47, p = .001$. Στο Βήμα 2, η προσθήκη της αντιξοότητας αύξησε την προβλεπτική ισχύ του μοντέλου, $\Delta R^2 = .087, F(2, 98) = 5.53, p = .005$. Αυτό οφείλεται κυρίως στην επίδραση των γεγονότων ζωής, $\beta = .32, t = 3.26, p = .002$. Δηλαδή, οι μαθητές με περισσότερα γεγονότα ζωής έτειναν να εμφανίζουν περισσότερες απουσίες. Στο Βήμα 3, το σχολικό κλίμα ερμήνευσε επιπλέον ποσοστό διασποράς της εξαρτημένης

μεταβλητής, $\Delta R^2 = .042$, $F(1, 97) = 5.55$, $p = .021$, πέρα και πάνω από τα δημογραφικά στοιχεία και την αντιξοότητα. Η πρόβλεψη αυτή ήταν αρνητικής κατεύθυνσης, $\beta = -.21$, $t = -2.36$, $p = .021$, δηλαδή θετικότερη αξιολόγηση του σχολικού κλίματος συνδέεται με λιγότερες απουσίες. Ας σημειωθεί ότι στο Βήμα 3 προέκυψε στατιστικώς σημαντική και η επίδραση της οικονομικής δυσπραγίας, $\beta = -.19$, $t = -2.01$, $p = .047$, δηλαδή μεγαλύτερη οικονομική δυσπραγία προέβλεψε λιγότερες απουσίες.

Όσον αφορά τη σχολική συμμετοχή, οι προβλεπτικοί παράγοντες ερμήνευσαν συνολικά το 15% της διασποράς. Συγκεκριμένα, στο Βήμα 1, η επίδραση του τύπου γέννησης των γονιών ήταν στατιστικώς σημαντική, $\beta = -.24$, $t = -2.35$, $p = .020$, δηλαδή οι μαθητές με δύο Έλληνες γονείς είχαν μεγαλύτερη σχολική πολιτική συμμετοχή από ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο των γονέων, κανένα άλλο δημογραφικό στοιχείο δεν βρέθηκε να ασκεί στατιστικά σημαντική επίδραση. Στο Βήμα 2, η προσθήκη της αντιξοότητας αύξησε την προβλεπτική ισχύ του μοντέλου, $\Delta R^2 = .056$, $F(2, 98) = 3.10$, $p = .005$. Αυτό οφείλεται κυρίως στην επίδραση των γεγονότων ζωής, $\beta = .21$, $t = 2.07$, $p = .041$. Δηλαδή, οι μαθητές με περισσότερα γεγονότα ζωής έτειναν να έχουν μεγαλύτερη σχολική πολιτική συμμετοχή. Η προσθήκη του σχολικού κλίματος στο Βήμα 3 ήταν στατιστικώς ασήμαντη $\Delta F(1, 97) = 0.14$, $p = .091$.

Τέλος, όσον αφορά τα ψυχολογικά συμπτώματα, οι προβλεπτικοί παράγοντες ερμήνευσαν συνολικά το 14% της διασποράς. Ειδικότερα, στο Βήμα 1, η επίδραση του φύλου ήταν στατιστικώς σημαντική, $\beta = .26$, $t = 2.63$, $p = 0.10$, δηλαδή τα κορίτσια εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας από ότι τα αγόρια. Στο Βήμα 2, η επίδραση των γεγονότων ζωής $\beta = .24$, $t = 2.33$, $p = .022$, βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική, δηλαδή οι μαθητές με περισσότερα γεγονότα ζωής έτειναν να

εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας. Η προσθήκη του σχολικού κλίματος στο Βήμα 3 ήταν στατιστικώς ασήμαντη $\Delta F(1, 97) = 1.91, p = .170$.

Πίνακας 3

Στατιστική Πρόβλεψη των Διαστάσεων της Σχολικής Προσαρμογής από τους Δημογραφικούς Παράγοντες, την Αντιξοότητα και το Σχολικό Κλίμα

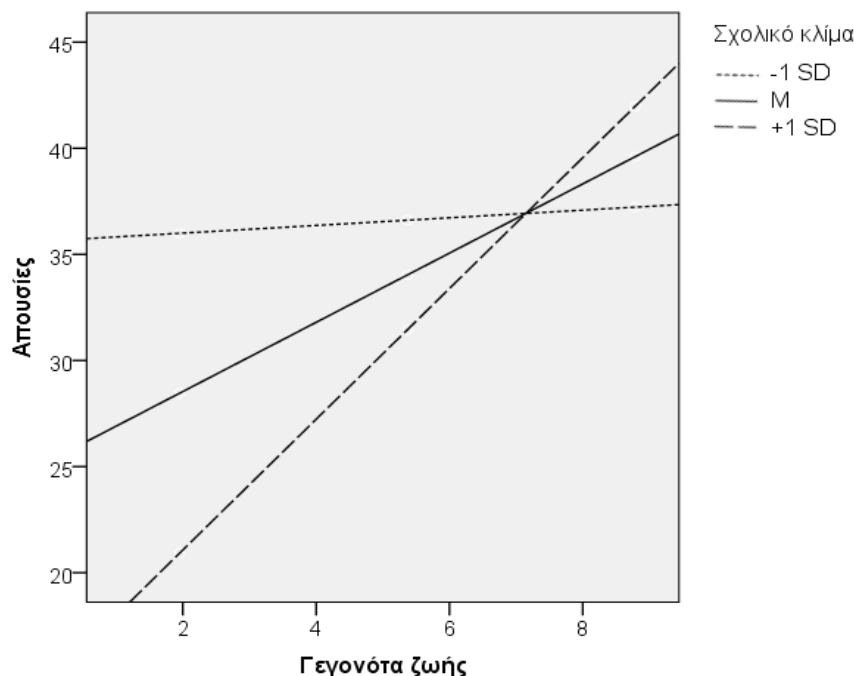
Μεταβλητές πρόβλεψης	Σχολική επίδοση	Απουσίες	Σχολική συμμετοχή	Ψυχολογικά συμπτώματα
	β	β	β	β
<i>Βήμα 1</i>				
Φύλο	.14	-.28**	.01	.26**
Εκπαίδευση μητέρας	.06	.05	.09	-.07
Εκπαίδευση πατέρα	.17	.05	-.12	.06
Τόπος γέννησης	-.17	.37***	-.25*	-.02
<i>Βήμα 2</i>				
Γεγονότα ζωής	-.03	.34***	.21*	.24*
Οικονομική δυσπραγία	.13	-.19*	-.19	-.09
<i>Βήμα 3</i>				
Σχολικό κλίμα	.00	-.21*	.17	-.13
Συνολικό R^2	.112	.272***	.147*	.144*

Σημείωση: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης στο Βήμα 3. Υψηλότερη βαθμολογία συνδέεται με τα κορίτσια, το μεταναστευτικό υπόβαθρο των γονέων και υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης.

Για να εξετάσουμε αν το σχολικό κλίμα λειτουργεί ως ρυθμιστική μεταβλητή ανάμεσα στις αντίξοες συνθήκες και στη σχολική προσαρμογή χρησιμοποιήθηκε ο αλγόριθμος PROCESS (Μοντέλο 1), ο οποίος εφαρμόζει τη μέθοδο bootstrap για τον υπολογισμό της στατιστικής σημαντικότητας (Hayes, 2013). Πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις ρύθμισης, έχοντας ως διαμεσολαβητικό παράγοντα το σχολικό κλίμα. Οι τέσσερις πρώτες αναλύσεις είχαν ως μεταβλητή πρόβλεψης τα αρνητικά γεγονότα ζωής, αλλάζοντας κάθε φορά την εξαρτημένη μεταβλητή που ανήκει στη

διάσταση της σχολική συμμετοχής. Στις επόμενες τέσσερις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε ως μεταβλητή πρόβλεψης η οικονομική δυσπραγία και ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία.

Βρέθηκε ότι η αλληλεπίδραση του σχολικού κλίματος και των γεγονότων ζωής πάνω στη στατιστική πρόβλεψη του αριθμού των απουσιών ήταν στατιστικώς σημαντική, $B = 2.464$, $SE = 1.158$ [LLCI: 0.70; ULCI: 4.758], το οποίο σημαίνει ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τους μαθητές ασκεί ρυθμιστικό ρόλο στη σχέση των γεγονότων ζωής με τις απουσίες. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, η στατιστική πρόβλεψη του αριθμού των απουσιών από τα γεγονότα ζωής είναι πιο ισχυρή όταν το σχολικό κλίμα αξιολογείται πιο θετικά (+1 SD), ενώ γίνεται στατιστικά ασήμαντη όταν το σχολικό κλίμα αξιολογείται πιο αρνητικά (-1 SD). Καμία άλλη αλληλεπίδραση δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική.



Σχήμα 2. Ρυθμιστική επίδραση του σχολικού κλίματος στη στατιστική πρόβλεψη των απουσιών των μαθητών από τα αρνητικά γεγονότα ζωής.

Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως κύριο στόχο να διερευνήσει το σχολικό κλίμα ως ρυθμιστικό παράγοντα στη σχέση αντιξοότητας και σχολικής προσαρμογής. Αρχικά, μελετήθηκε η υπόθεση κατά πόσο οι συνθήκες αντιξοότητας που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη, δηλαδή τα στρεσογόνα γεγονότα ζωής, η οικονομική δυσπραγία και κάποια δημογραφικά στοιχεία, προβλέπουν αρνητική σχολική προσαρμογή, δηλαδή χαμηλότερη σχολική επίδοση, μεγαλύτερο αριθμό απουσιών, υψηλότερο κίνδυνο εκδήλωσης ψυχολογικών προβλημάτων και μικρότερη σχολική πολιτική συμμετοχή. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν κάποιες από την αρχικές υποθέσεις. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι τα κορίτσια τείνουν να παρουσιάζουν λιγότερες απουσίες και περισσότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας σε σχέση με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια τείνουν κατά την εφηβεία να παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα εσωτερίκευσης, όπως καταθλιπτικά επεισόδια (Ferreiro, Seoane, & Senra, 2012), αλλά και σημαντικά λιγότερες απουσίες σε σχέση με τα αγόρια όπως διαπιστώθηκε από πανελλήνια έρευνα (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου, & Καναβού, 2011).

Επιπλέον, το πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων εντοπίστηκε να επηρεάζει τον αριθμό των απουσιών αλλά και τη σχολική πολιτική συμμετοχή. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι μαθητές με γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο τείνουν να κάνουν περισσότερες απουσίες και συμμετέχουν λιγότερα στο σχολείο, όπως αρχικά υποθέσαμε και επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία (Murray, 2003). Αξίζει να τονίσουμε ότι τα αρνητικά γεγονότα ζωής προέβλεψαν τόσο περισσότερες απουσίες όσο και περισσότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας, όπως αναμενόταν. Όπως έχει φανεί και από τη βιβλιογραφία, τα αγχογόνα γεγονότα ζωής έχουν συνδεθεί με την

εμφάνιση ψυχιατρικών προβλημάτων (Brietzke et al., 2012) και με τη χαμηλή ακαδημαϊκή προσαρμογή (Kumari & Gartia, 2012).

Τα αποτελέσματα που δεν περιμέναμε είναι ότι η οικονομική δυσπραγία βρέθηκε να προβλέπει λιγότερες απουσίες και τα γεγονότα ζωής περισσότερη σχολική πολιτική συμμετοχή. Θα μπορούσαμε να το ερμηνεύσουμε το μικρότερο ποσοστό απουσιών στους μαθητές που βιώνουν μεγαλύτερες οικονομικές δυσκολίες σε διάφορους λόγους, όπως στην έλλειψη οικονομικών πόρων για παρακολούθηση φροντιστηρίων και κατ' επέκταση την ανάγκη παρακολούθησης όλων των μαθημάτων ή σε ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών που λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες και αντισταθμίζουν τους παράγοντες επικινδυνότητας (Martinez-Torteya et al., 2009). Από την άλλη, το εύρημα σχετικά με την αυξημένη σχολική πολιτική συμμετοχή σε μαθητές που έχουν βιώσει περισσότερα αγχογόνα γεγονότα στη ζωής, θα μπορούσαμε να το αποδώσουμε για παράδειγμα στην ανάγκη αυτών των μαθητών να διοχετεύσουν το άγχος τους σε δραστηριότητες του σχολείου και στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, βρίσκοντας υγιείς τρόπους προσαρμογής. Κρίνεται ωφέλιμη η περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με τα κίνητρα που μπορεί να έχει ένας μαθητής για να συμμετέχει πολιτικά στο σχολείο.

Όσον αφορά την υπόθεση σχετικά με το αντιλαμβανόμενο θετικό σχολικό κλίμα και την καλύτερη σχολική προσαρμογή, βρέθηκε ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονται πιο θετικά το σχολικό κλίμα, τείνουν να κάνουν λιγότερες απουσίες, όπως συμφωνεί και η βιβλιογραφία σχετικά με το θετικό σχολικό κλίμα και τα ακαδημαϊκά οφέλη (Thapa et al., 2013). Καμία άλλη μεταβλητή της σχολικής προσαρμογής δεν βρέθηκε να σχετίζεται με το θετικό σχολικό κλίμα. Θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε την απουσία συσχέτισης συνολικής βαθμολογίας και θετικού

σχολικού κλίματος, στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών είχαν αρκετά καλή βαθμολογία, με μέσο όρο 16.83, με αποτέλεσμα να μην έχουμε συγκρίσιμες ομάδες.

Τέλος, όσον αφορά τον κύριο στόχο της έρευνας, δηλαδή το σχολικό κλίμα ως ρυθμιστικός παράγοντας στη σχέση αντιξοότητας και σχολικής προσαρμογής, μερικώς επιβεβαιώθηκε. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τους μαθητές ασκεί ρυθμιστικό ρόλο στη σχέση των γεγονότων ζωής με τις απουσίες. Καμία άλλη αλληλεπίδραση δεν βρέθηκε να είναι στατικά σημαντική, το οποίο μπορούμε να το κατανοήσουμε μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία εμπεριέχει ανάμεικτα ευρήματα σχετικά με το ρυθμιστικό ρόλο του σχολικού κλίματος (Ruiz, 2016. Steffgen, Recchia, & Viechtbauer, 2013). Να επισημανθεί ότι δεν είχε βρεθεί κάποια συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και σχολική πολιτική συμμετοχή με τις συνθήκες αντιξοότητας, συνεπώς δεν θα μπορούσε να υπάρξει ρύθμιση.

Περιορισμοί και Προτάσεις

Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να επισημανθούν και οι περιορισμοί της έρευνας. Ως προς το μέγεθος του δείγματος ήταν επαρκές προκειμένου να γενικευτούν τα αποτελέσματα μόνο σε πληθυσμό με τα ίδια χαρακτηριστικά του δείγματος. Επιπλέον, η δειγματοληψία ήταν συμπωματική, το οποίο ενέχει κινδύνους σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από μεσαία και υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ήταν στην πλειοψηφία Έλληνες, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλες ομάδες μαθητών. Να τονισθεί ότι η έρευνα ήταν συγχρονική, συνεπώς δεν μπορούμε να εξάγουμε αιτιώδεις σχέσεις σχετικά με τα αποτελέσματα.

Όσον αφορά τους μεθοδολογικούς περιορισμούς, αφορά τη χορήγηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, γεγονός που υποδηλώνει την μη αντικειμενικότητα των απαντήσεων, καθώς και δεν υπήρχαν άλλες πηγές πληροφόρησης, όπως από γονείς και εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο έχει σταθμιστεί και προσαρμοστεί σε μαθητές του Γυμνασίου, και όχι του Λυκείου που ήταν το δείγμα μας.

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναδείχθηκε η σημασία του σχολικού κλίματος τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών. Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμος και αναγκαίος στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, μέσα από προγράμματα πρόληψης αλλά και παρέμβασης που θα αφορούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος. Μελλοντικές έρευνες καλό θα ήταν να εξετάσουν το σχολικό κλίμα όχι μόνο από τη σκοπιά των μαθητών αλλά σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων, προκειμένου να υπάρχει μια πιο αντικειμενική και ολοκληρωμένη εικόνα για το σχολικό κλίμα.

Επιπλέον, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να γίνουν διαχρονικές έρευνες, οι οποίες θα μπορούν να εξάγουν αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και στα αποτελέσματα του. Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να γίνουν παρόμοιες έρευνες σε σχολεία που φοιτούν μαθητές και από κατώτερα οικονομικά στρώματα και αντιμετωπίζουν σοβαρά οικονομικά προβλήματα, προκειμένου να αναδυθεί η επιρροή που μπορεί να έχει ένα θετικό σχολικό κλίμα στις ομάδες αυτές, που όπως έχει δείξει η βιβλιογραφία είναι πιο ισχυρή στον ευάλωτο πληθυσμό.

Βιβλιογραφία

- Aldridge, J.M., & Fraser, B. (2016). Teacher's view of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research, 19*(2), 291-307.
- Aldridge, J.M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala' I, K., Earnest, J., & Afari, E. (2015). Student's perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools, 19*(1), 5-26.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research, 52*, 368-420.
- Barnová, S., & Gabrhelová, G. (2017). *Resilience in schools*. Karlsruhe: Ste-Con.
- Berkowitz, R., Astor, R.A., & Benbenishty, R. M. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425-469.
- Berkowitz, R., Glickman, H., Benbenishty, R., Ben-Artzi, E., Raz, T., Lipshtat, A., & Astor, R. A. (2015). Compensating, mediating, and moderating effects of school climate on academic achievement gaps in Israel. *Teachers College Record, 117*, 1-34.
- Berkowitz, R., Iachini, A., Moore, H., Capp, G., Astor, R. A., et al. (2017). *School Climate*. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Beyers, W., & Luyckx, K. (2016). Ruminative exploration and reconsideration of commitment as risk factors for suboptimal identity development in adolescence and emerging adulthood. *Journal of Adolescence 47*, 169-178.
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students: The moderating effect of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 989-1000.

- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*, 570-588.
- Brietzke, E., Kauer Sant'Anna, M. K., Jackowski, A., Grassi-Oliveira, R., Bucker, J., Zugman, A., . . . Bressan, R. A. (2012). Impact of childhood stress on psychopathology. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 34*, 480-488.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review, 28*, 62-77.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2017). *Youth risk behavior survey. Data summary & trends report 2007-2017*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/.../trendsreport>
- Chassin, L., Fora, D. B., & King, K. M. (2004). Trajectories of alcohol and drug use and dependence from adolescence to adulthood: The effects of familial alcoholism and personality. *Journal of Abnormal Psychology, 113*, 483-498
- Cohen, J., & Michelli, N. M. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology, 48*, 533-553.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία* (Επιμ. Η. Γ. Μπεξεβέγκης). Αθήνα: Gutenberg.

- Ferreiro, F., Seoane, G., & Senra, C. (2012). Gender-related risk and protective factors for depressive symptoms and disordered eating in adolescence: A 4-year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 607-622.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts and theory. *European Psychologist, 18*(1), 12-23.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environment*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Fthenakis, W. E., & Minsel, B. (2002). *Die Rolle des Vaters in der Familie*. Stuttgart, Germany: Verlag W. Kohlhammer.
- Galeta, A. (2017). School climate and student achievement in secondary schools of Ethiopia. *European Scientific Journal, 13*(19), 239-261.
- Garber, J., & Little, S.A. (2001). Emotional autonomy and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research, 16*(4), 355-371.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes, 56*(1), 127-136.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry, 7*, 125-130
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1349-1363.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center. Retrieved from <http://donpugh.dyndns.org/Education/questionnaires/THE%20ORGANIZATIONAL%20CLIMATE%20OF%20SCHOOLS.pdf>.

- Hayes, A. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. New York/London: Guilford.
- Hopson, L. M. & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review, 33*, 2221-2229.
- Hoy, W.K. & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment, 6*, 149-158.
- Iachini, A., Berkowitz, R., Moore, H., Pitner, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). School climate and social work practice. *Encyclopedia of Social Work*. doi:10.1093/acrefore/9780199975839.013.1195
- Jeynes, W. H. (2005). Effects of parent involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage & Family Review, 37*, 99-116.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., et al. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development, 80*(5), 1514-1530.
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence, 35*, 1069-1080.
- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly, 27*(3), 154-169.

- Klimstra, T. (2012). Adolescent personality development and identity formation. *Child Development Perspectives, 7*(2), 80-84.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ., & Καναβού, Ε. (2011). *Οι έφηβοι και το σχολείο*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Kumari, R., & Gartia, R. (2012). Relationship between stress and academic achievement of senior secondary school students. *Asian Journal of Multidimensional Research, 3*, 152-160.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D.A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of literature. *Review of Education, 3*(2), 103-135.
- Lempers, J. D., Clark-Lempers, D., & Simons, R. (1989). Economic hardship, parenting, and distress in adolescence. *Child Development, 60*(1), 25-39.
- Loukas, A. (2007). What is school climate? High -quality school climate in advantageous for all students and may be particularly beneficial for at risk-students. *Leadership Compass, 5*(1), 1-3.
- Luthar, S.S., Crossman, E. J., & Small, P.J. (2015). Resilience and adversity. In R. M. Lerner and M.A. Lamb (Eds). *Handbook of Child Psychology and Development Science* (7th ed., Vol. III, pp. 247-286). New York: Wiley.
- Martinez-Torteya, C., Bogat, G. A., von Eye, A., & Levendosky, A. A. (2009). Resilience among children exposed to domestic violence: The role of risk and protective factors. *Child Development, 80*(2), 562-577.
- Masten, A. S., & Wright, M. OD. (2009). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213-237). New York, NY: Guilford Press.

- Ματσαγούρας, Η. Γ., & Πούλου, Μ. Σ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Ματσαγούρας, Η. Γ., & Βούλγαρης, Σ. Ν. (2012). Κλίμακα μέτρησης του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης για το Γυμνάσιο. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλιβά, & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Τα Ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα* (σελ. 684). Αθήνα: Πεδίο.
- Motti-Stefanidi, F., & Asendorpf, J. B. (2017). Adaptation during a great economic recession: A cohort study of Greek and immigrant youth. *Child Development*, 88(4), 1139-1155. doi:10.1111/cdev.12878
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanasiou, A., & Masten, A. S. (2008). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 235-261. doi:10.1080/17405620701556417
- Μόττη-Στεφανίδου, Φ., Παυλόπουλος, Β., Τάκης, Ν., Ντάλλα, Μ., Παπαθανασίου, Α. Χ., & Masten, A. (2005). Ψυχική ανθεκτικότητα και προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας: Μια μελέτη μεταναστών και παλλινოსτούντων εφήβων. *Ψυχολογία*, 12(3), 349-367.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., Κιοσέογλου, Γ., & Στογιαννίδου, Α. (2001). Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. *Ψυχολογία*, 8(4), 506-525.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience. A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16-26.

- National School Climate Council. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from <https://www.schoolclimate.org/>
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L., & Eklund, K. (2015). School climate, family structure and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly, 30*(1), 142-157.
- Parra, A., Oliva, A., & Sanchez-Queija, I. (2015). Development of emotional autonomy from adolescence to young adulthood in Spain. *Journal of Adolescence, 38*, 57-67.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (2005). School-family partnerships: Enhancing the academic, social, and emotional learning of children. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 1-17). New York, NY: Teachers College Press.
- Reis, S. M., Colbert, R.D., & Hebert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review, 27*(2), 110-120.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*, 700-713.
- Richman, J. M., Bowen, G.R., & Woolley, M. E. (2004). School failure: An ecological-interaction-developmental perspective. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood* (2nd ed., pp. 133-160). Washington: NASW Press.

- Riley, J. R., & Masten, A.S. (2005). Resilience in context. In R. D. Peters, B. Leadbeater, & R. J. McMahon (Eds.), *Resilience in children, families, and communities* (pp. 13-25). Boston, MA: Springer.
- Rodriguez-Fernandez, A., Ramos-Diaz, E., Madariaga, J. M., Arrivillaga, A., & Galende, N. (2016). Steps in construction and verification of an explanatory model psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 20-28.
- Romer, D., Reyna, V. F., & Satterthwaite, T. D. (2017). Beyond stereotypes of adolescent risk taking: Placing the adolescent brain in developmental context. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 27, 19-34.
- Ruiz, L. (2016). The role of school climate in mitigating the effects of neighborhood socio-economic status and violence on academic achievement. *College of Science and Health Theses and Dissertations*. 194. Retrieved from https://via.library.depaul.edu/csh_etd/194
- Santiago, C. D., Wadsworth, M. E., & Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: Prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families. *Journal of Economic Psychology*, 32, 218-230.
- Stanton, M.D., & Todd, T. C. (2009). *Οικογενειακή θεραπεία για την κατάχρηση ουσιών και την εξάρτηση*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior* 18, 300-309.

- Trucco, E.M., Colder, C. R., & Wieczorek, W. F. (2011). Vulnerability to peer influence: A moderated mediation study of early adolescent alcohol use initiation. *Active Behaviors, 36*, 729-736.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.
- Viner, R. M., Ozer, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A., & Currie, C. (2012). Adolescence and social determinants of health. *The Lancet, 379*, 1641-1652.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2015). School climate: A review of the construct, measurement and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315-352.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Student's perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology, 40*, 194-213.
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Μία αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλάμπους, Κ., & Κόκκινος, Κ. (2015). Το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης: Εννοιολογικό περιεχόμενο, θεωρητικό υπόβαθρο, εργαλεία μέτρησης και επίδραση στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 3*(2), 157-186.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Αδαμοπούλου, Ε. (2013). *Ψυχική ανθεκτικότητα*. Ανακτήθηκε από <http://docplayer.gr/2404866-Psyhiki-anthektikotita.html>

- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και την οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review, 34*, 2295-2303.
- Zullig, K. J., Huebner, E.S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48*(2), 133-145.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 139-152.