

Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη σχολική ευεξία και τη γονικότητα  
σε εφήβους μαθητές

Ευλαμπία Δέτσικα (Α.Μ. ΣΧΨ2021705)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Ακαδημαϊκό Έτος 2020

Εφαρμογές στη Σχολική Κοινότητα

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Επιτροπή εξέτασης: Παναγιώτης Λιανός, Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Φωτεινή Πολυχρόνη

Σημείωμα του συγγραφέα

Το παρόν δοκίμιο αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία» του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Ιούλιο του 2020.

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

## Περίληψη

Ένα βασικό θέμα που χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψιν από το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελεί η σχολική ευεξία των εφήβων. Η τελευταία στοχεύει στο να αποκτήσουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας μια ψυχική ευεξία κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Σύμφωνα με τον Aldhafri (2011), έχει αποδειχθεί πως ορισμένα συλλογιστικά επηρεάζουν τη σχολική ευεξία των παιδιών. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται με σκοπό να εξεταστούν οι έννοιες της σχολικής ευεξίας και της γονικότητας και να ερευνηθεί η συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ τους. Επιπλέον, μελετάται η σημασία της γονικότητας σε έφηβους μαθητές και η συσχέτιση που εντοπίζεται μεταξύ των δυο εννοιών. Η έρευνα διεξήχθη σε δείγμα 310 μαθητών Α' και Β' Λυκείου σχολείων της ευρύτερης περιοχής της Αττικής. Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι: α) το ερωτηματολόγιο της σχολικής ευεξίας που περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις και β) το ερωτηματολόγιο EMBU-C, το οποίο μελετάει τη μεταβλητή της γονικότητας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση της έρευνας δείχνουν ότι η σχολική ευεξία εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από τη σχολική επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, φάνηκε ότι η σχολική ευεξία των εφήβων εξαρτάται και από τη συναισθηματική ζεστασιά της μητέρας και από την απόρριψη του πατέρα. Τέλος, προέκυψε ότι υπάρχουν κάποιες μικρές διαφορές στα δημογραφικά στοιχεία, καθώς ως προς το φύλο, τα κορίτσια φάνηκαν να έχουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα σχολικής ευεξίας και η ανεργία και των δυο γονέων φάνηκε να έχει αρνητική συνάφεια με τη σχολική ευεξία των μαθητών. Ωστόσο κάποια άλλα στοιχεία όπως το με ποιον γονέα ζούνε οι μαθητές ή το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων δεν φάνηκαν να σχετίζονται με τη σχολική ευεξία των μαθητών. Συμπερασματικά, προτείνεται η ενίσχυση της σχολικής ευεξίας των εφήβων μαθητών μέσα από προγράμματα και πρόληψης και παρέμβασης.

*Λέξεις κλειδιά: σχολική ευεξία, διαστάσεις γονικότητας, εφηβεία*

### **Abstract**

Adolescence school well-being is a matter of priority of all the members of a school community, as it aims to the mental well-being of the participants of this community. According to Aldhafri's research (2011), certain parenting styles have relation with children's school well-being. The present research is carried out in order to consider the concepts of school well-being and parenting, and examine the correlation between these two. In addition to this, this research deals with the importance of parenting in the life of adolescent students and the connection that coexists in both meanings. 310 teenage students of the first and second grade of high school participated in this research from schools in the greater region of Athens. The means which were used are: a) the questionnaire of school well-being which includes 8 questions and b) the EMBU-C questionnaire, for the second variant of parenting. The results which emerged out of the statistical analysis show that school well-being is mainly depended on the students' school performance. Adolescents' school well-being is related to maternal emotional warmth and paternal rejection. In terms of gender, girls reported slightly higher levels of school well-being, and the unemployment of both parents seemed to affect students' school well-being negatively. Variables such parents' educational level and divorced parents are not related with the students' school well-being. The necessity of enhancing the school well-being of adolescent students through programs of prevention and intervention is under discussion.

*Key words: school well-being, parenting dimensions, adolescence*

## Πρόλογος

Η έννοια της σχολικής ευεξίας αποτελεί μια νέα πρόταση που αφορά, όχι μόνο στον κλάδο της Σχολικής Ψυχολογίας αλλά και σε ευρύτερους τομείς των επιστημών της εκπαίδευσης. Σκοπός της σχολικής ευεξίας αποτελεί κυρίως η προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στον χώρο του σχολείου, ώστε το άτομο να αισθάνεται ικανοποίηση στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται και να αναπτύσσει τις ικανότητές του. Η σχολική ευεξία αποτελεί ένα στόχο μεγάλης σημασίας για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και θεωρείται απαραίτητος ως προς τη μελέτη αλλά και την επίτευξή του.

Όπως είναι γνωστό στον κλάδο της Ψυχολογίας οι γονείς παίζουν σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη του παιδιού, ακόμα και πριν από τη γέννησή του. Αυτή η εξέχουσα σημασία σχέση που δημιουργείται ανάμεσα σε γονείς και παιδιά διαμορφώνεται και μέσα από την επικοινωνία που καλλιεργείται μεταξύ τους. Μέσα από αυτήν την επικοινωνία φανερώνεται και η διαπαιδαγώγηση που κάθε γονέας επιλέγει ως σωστότερη για το παιδί του. Μέσα από αυτήν την εργασία σκοπός είναι, αφενός να γίνουν αντιληπτές αυτές οι δύο έννοιες και στη συνέχεια να μελετηθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ της σχολικής ευεξίας και της γονικότητας.

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επόπτη μου κύριο Παναγιώτη Λιανό, με τον οποίο είχαμε από την αρχή μια πολύ καλή συνεργασία. Η βοήθειά του και η ανταπόκρισή του αποτέλεσαν καίριο παράγοντα ώστε να πραγματοποιηθεί ένα άρτιο εγχείρημα. Επιπλέον, θα ήθελα να απονεύμω τις ευχαριστίες μου και στην κυρία Αικατερίνη Λαμπροπούλου, η οποία βοήθησε σημαντικά, δίνοντας μου επιπλέον καθοδηγήσεις και βελτιώσεις για την εργασία.

Επίσης, θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω στις συμφοιτήτριές μου από το ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας με τις οποίες αναπτύξαμε ένα κλίμα συνεργασίας, στήριξης και

κατανόησης κατά τη διάρκεια των σπουδών μας. Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου οι οποίοι με στήριξαν με πολλούς τρόπους κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που στάθηκε δίπλα μου.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Πρόλογος.....	4
Εισαγωγή.....	10
Σχολική ευεξία.....	10
Ορισμός.....	11
Διαστάσεις ευεξίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.....	12
Ψυχική ανθεκτικότητα.....	13
Αποτελεσματικά σχολεία.....	14
Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή.....	15
Σχολεία ως κοινότητες που νοιάζονται και φροντίζουν.....	17
Σχολική ευεξία και φύλο.....	17
Σχολική ευεξία για τους εκπαιδευτικούς.....	18
Γονικότητα.....	20
Ορισμός.....	20
Επίδραση γονικότητας στα παιδιά.....	21
Είδη γονικότητας.....	22
Χαρακτηριστικά γονικότητας.....	25
Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονικότητα.....	27
Σχολική ευεξία και στυλ γονικότητας.....	29
Σκοπός Έρευνας.....	30
Μέθοδος.....	34
Συμμετέχοντες.....	34

Εργαλεία.....	36
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων .....	38
Αποτελέσματα έρευνας.....	40
Περιγραφικά στατιστικά.....	40
Συγκρίσεις μέσων όρων.....	42
Σύγκριση σχολικής ευεξίας ανά φύλο.....	42
Σύγκριση σχολικής ευεξίας ανά τάξη.....	43
Σύγκριση σχολικής ευεξίας ανά εκπαίδευση γονέων.....	44
Σύγκριση σχολικής ευεξίας ανά απασχόληση γονέων.....	45
Σύγκριση σχολικής ευεξίας ανά οικογενειακή κατάσταση.....	46
Σύγκριση σχολικής ευεξίας ανάλογα με τον ποιον μένει ο μαθητής.....	47
Σύγκριση σχολικής ευεξίας ανάλογα με το εάν έχει αδέρφια ο μαθητής.....	48
Συνάψεις.....	49
Συσχέτιση σχολικής ευεξίας και γονικότητας.....	49
Συσχέτιση σχολικής ευεξίας και σχολικής επίδοσης.....	51
Συσχέτιση σχολικής ευεξίας και σχολικής επίδοσης: διαφοροποίηση συνάψης ανά φύλο.....	53
Πρόβλεψη σχολικής ευεξίας μέσω δημογραφικών στοιχείων, διαστάσεων γονικότητας και σχολικής επίδοσης: ανάλυση παλινδρόμησης.....	54
Συζήτηση.....	59
Περιορισμοί.....	65
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	65
Συμπέρασμα.....	66
Βιβλιογραφία.....	68
Παράρτημα.....	76

## Κατάλογος Πινάκων

<b>Πίνακας 1.</b> Δημογραφικά συμμετεχόντων.....	34
<b>Πίνακας 2.</b> Δείκτες κεντρικής τάσης για τις ψυχομετρικές κλίμακες της έρευνας.....	40
<b>Πίνακας 3.</b> Έλεγχος κανονικότητας (Kolmogorov-Smirnov) για τις ψυχομετρικές κλίμακες της έρευνας.....	41
<b>Πίνακας 4.</b> Διαφοροποίηση σχολικής ευεξίας ανά φύλο.....	42
<b>Πίνακας 5.</b> Διαφοροποίηση σχολικής ευεξίας ανά τάξη.....	44
<b>Πίνακας 6.</b> Διαφοροποίηση σχολικής ευεξίας ανά εκπαιδευτικό επίπεδο.....	44
<b>Πίνακας 7.</b> Διαφοροποίηση σχολικής ευεξίας ανά απασχόληση γονέων.....	45
<b>Πίνακας 8.</b> Διαφοροποίηση σχολικής ευεξίας ανά οικογενειακή κατάσταση.....	47
<b>Πίνακας 9.</b> Διαφοροποίηση σχολικής ευεξίας ανάλογα με τον ποιον μένουν οι μαθητές....	48
<b>Πίνακας 10.</b> Διαφοροποίηση σχολικής ευεξίας ανάλογα με το εάν έχουν αδέρφια οι μαθητές.....	49
<b>Πίνακας 11.</b> Συνάφεια μεταξύ σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι μαθητές και αντιλαμβανόμενης γονικότητάς τους.....	49
<b>Πίνακας 12.</b> Συνάφεια μεταξύ σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι μαθητές και σχολικής επίδοσης τους.....	51
<b>Πίνακας 13.</b> Συνάφεια (Συντελεστές Συσχέτισης Spearman) μεταξύ σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι μαθητές και σχολικής επίδοσης τους – Διαφοροποίηση ανά φύλο.....	53
<b>Πίνακας 14.</b> Ανάλυση Παλινδρόμησης για σύνδεση σχολικής ευεξίας με τις διάφορες διαστάσεις της γονικότητας, τα μέτρα σχολικής επίδοσης και τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών.....	56



## Κατάλογος Γραφημάτων

<b>Γράφημα 1.</b> Θηκόγραμμα (Box-Plot) που περιγράφει τη σύγκριση επιπέδου σχολικής ευεξίας ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια μαθητές λυκείου.....	43
<b>Γράφημα 2.</b> Θηκόγραμμα (Box-Plot) που περιγράφει τη σύγκριση επιπέδου σχολικής ευεξίας ανάμεσα σε μαθητές των οποίων έστω και 1 γονέας εργάζεται και σε μαθητές των οποίων και οι 2 γονείς είναι άνεργοι.....	46
<b>Γράφημα 3.</b> Διάγραμμα διασποράς στο πλαίσιο της διαγραμματικής εξέτασης ύπαρξης ετεροσκεδαστικότητας στα κατάλοιπα της παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το επίπεδο σχολικής ευεξίας και ανεξάρτητες τις διαστάσεις της γονικότητας, τα μέτρα σχολικής επίδοσης και τα δημογραφικά των στοιχεία των μαθητών.....	57

## **Εισαγωγή**

Η σχολική ευεξία αποτελεί μια νέα έννοια για το σχολικό περιβάλλον που σταδιακά γίνεται περισσότερο γνωστή και αποδεκτή στα ελληνικά δεδομένα. Όπως έχουν αναφέρει οι Waters & White (2015), στόχος είναι τα σχολεία να μπορέσουν να ενταχθούν σε μια διαδικασία στρατηγικής αλλαγής για να υποστηρίξουν την ευημερία των μαθητών. Έτσι, η διαδικασία αυτή στοχεύει επίσης να συμβάλει στον ταχέως αναπτυσσόμενο τομέα της θετικής εκπαίδευσης.

Άξονας δράσης αποτελεί η προώθηση των προστατευτικών παραγόντων στις περιπτώσεις που παρατηρούνται δύσκολες συμπεριφορές, έτσι ώστε οι σχολικές εμπειρίες να μην αντικατοπτρίζουν ή να ενσωματώνονται σε αρνητικές εμπειρίες ζωής ιδιαίτερα για τους ευάλωτους μαθητές (Roffey, 2016). Η προσπάθεια αυτή απαιτεί μια νέα προοπτική που μπορεί να συμβάλλει στην πιο εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και να αποδειχθεί ωφέλιμη για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

## **Σχολική ευεξία**

Οι σύγχρονοι ορισμοί της ψυχικής υγείας και της πρόληψης δίνουν έμφαση, όχι μόνο στην απουσία προβλημάτων και διαταραχών, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική ευεξία (Meyers, & Meyers, 2003).

Στοιχεία από έρευνες έχουν αναφερθεί στην επίδραση της ευεξίας του ατόμου στην υγεία και όλα τα αίτια της θνησιμότητας είναι σαφή και επιτακτικά, αν και υπάρχει μεγάλη αβεβαιότητα σχετικά με τον τρόπο που οι διαφορετικοί τύποι της ευεξίας επηρεάζουν συγκεκριμένες ασθένειες, και για το ρόλο των πιθανών διαδικασιών διαμεσολάβησης. Τα μεγέθη των αποτελεσμάτων για την υγεία δεν είναι ασήμαντα, ειδικά όταν λαμβάνονται

υπόψη σε μια συνολική προοπτική της κοινωνίας. Αν τα υψηλά ποσοστά ευημερίας προσθέτουν 4 με 10 χρόνια ζωής σε σύγκριση με τα χαμηλά, αυτό είναι ένα αποτέλεσμα που αξίζει την προσοχή κάθε κράτους (Diener, & Chan, 2011).

Ακόμα, έχει αναπτυχθεί το μοντέλο αυτό-συστήματος από τους Tian και συνεργάτες (2015) που σχετίζεται με την ευεξία που νιώθουν οι μαθητές στο σχολείο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό-συστήματος η σχολική ικανότητα των μαθητών σχετίζεται εν μέρει με τις σχέσεις μεταξύ της σχολικής κοινωνικής υποστήριξης και της υποκειμενικής ευημερίας στο σχολείο. Ακόμα, η κοινωνική αποδοχή μετείχε στη διαδικασία διαμεσολάβησης με την κοινωνική υποστήριξη που σχετίζεται με το σχολείο. Με λίγα λόγια, η υποκειμενική ευημερία στο σχολείο αλλά και η σχολική ικανότητα οδηγούν στη βελτίωση της σχολικής ευεξίας. Επιπλέον, δεν πρέπει να αμελείται το γεγονός ότι τόσο οι κοινωνικοί παράγοντες του περιβάλλοντος, όπως η κοινωνική υποστήριξη που σχετίζεται με το σχολείο όσο και οι παράγοντες του αυτοσυστήματος, όπως η σχολική ικανότητα και η κοινωνική αποδοχή είναι ζωτικής σημασίας για την καλύτερη υποκειμενική ευεξία των εφήβων στο σχολείο .

## **Ορισμός**

Πρόκειται για την αξιολόγηση στην οποία προβαίνουν τα άτομα σχετικά με τη ζωή τους, την εκτίμηση της ύπαρξης θετικών στάσεων και συναισθημάτων και γενικότερα, την προσπάθεια κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι κρίνουν κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή τους (Diener et al., 2002).

Η έννοια της ευεξίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας υποστηρίζει μια νέα ιδέα σε σχέση με την ευεξία και την ψυχική υγεία του συνόλου των μελών της σχολικής κοινότητας. Η πρόταση αυτή προσεγγίζει το σχολικό σύστημα με έναν διαφορετικό τρόπο, όπου βασικοί στόχοι του είναι η εφαρμογή ενός διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η παροχή καθοδήγησης και στήριξης σε όλα τα μέλη της σχολικής

κοινότητας και η γενικότερη προαγωγή της ψυχικής ευεξίας, με έμφαση στην πρόληψη και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των ατόμων και των συστημάτων. Συνεπώς, προς τη νέα αυτή κατεύθυνση προσανατολίζονται και οι στόχοι, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των παρεμβατικών προγραμμάτων στο σχολείο.

Ένας ακόμα ορισμός που έχει δοθεί για την σχολική ευεξία την αναφέρει ως την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων. Είναι μια δυναμική κατάσταση που ενισχύεται όταν οι άνθρωποι μπορούν να εκπληρώσουν τους προσωπικούς και κοινωνικούς στόχους τους. Γίνεται κατανοητή τόσο σε σχέση με αντικειμενικούς παραμέτρους, όπως το εισόδημα των νοικοκυριών, τους εκπαιδευτικούς πόρους και την κατάσταση υγείας, όσο και με υποκειμενικούς δείκτες όπως η ευτυχία, οι αντιλήψεις για την ποιότητα ζωής και η ικανοποίηση της ζωής (Statham, & Chase, 2010).

Σε μια έρευνα που διεξήχθη το 2016, φανερώνονται οι απόψεις των μαθητών για το τι οι ίδιοι πιστεύουν ότι είναι η ευημερία. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ευημερία με πολύπλευρους τρόπους, συμπεριλαμβανομένης της έκφρασης του λόγου, της ανάγκης να ακούγεται η άποψή τους, της τήρησης των δικαιωμάτων τους και το να είναι σεβαστοί από τους άλλους (Anderson, & Graham, 2016).

### **Διαστάσεις ευεξίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας**

Το διαπολιτισμικό πρόγραμμα παρακολούθησης και μέτρησης της ευεξίας των παιδιών ιδρύθηκε για πρώτη φορά το 1996 και συντονίζεται από το Chapin Hall Center στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Περιλαμβάνει ειδικούς από 28 χώρες και αποσκοπεί στη βελτίωση της ικανότητας παρακολούθησης και μέτρησης της κατάστασης των παιδιών σε όλο τον κόσμο και στη δημιουργία ενός πολυεθνικού δικτύου συνεργατών και αρχείο συγκρίσιμων δεδομένων (Statham, & Chase, 2010). Μέσα από ένα σύνολο 60 περίπου δεικτών κατέληξε σε πέντε κύριους τομείς της ευεξίας: ασφάλεια και φυσική κατάσταση,

προσωπική ζωή, αστική ζωή, οικονομικοί πόροι που διατίθενται στα παιδιά και δραστηριότητες των παιδιών.

Επιπλέον, η UNICEF διενέργησε ένα πρόγραμμα που αφορά την παιδική φτώχεια και την παιδική ευημερία σε «πλούσιες» χώρες (UNICEF, 2007). Συνέκρινε τα δεδομένα που σχετίζονται με την παιδική ευημερία από 21 χώρες σε έξι διαστάσεις: υλική ευημερία, εκπαιδευτική ευημερία, υγεία και ασφάλεια, οικογενειακές σχέσεις και σχέσεις με συνομηλίκους, συμπεριφορά και κίνδυνοι και υποκειμενική ευημερία.

Ακόμη μια άλλη δια-κρατική έρευνα χρησιμοποίησε έναν δείκτη ευημερίας παιδιών στην Ευρώπη για να συγκρίνει 27 κράτη μέλη της ΕΕ (Bradshaw, & Richardson, 2009). Αυτός ο δείκτης είχε επτά τομείς: την υγεία των παιδιών, την υποκειμενική ευεξία, τις προσωπικές σχέσεις, τους υλικούς πόρους, την εκπαίδευση, τη συμπεριφορά και τον κίνδυνο και τη στέγαση και το περιβάλλον.

### **Ψυχική ανθεκτικότητα**

Ένας από τους σημαντικότερους τομείς για την προαγωγή της ευεξίας της σχολικής κοινότητας, αποτελεί η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η ψυχική ανθεκτικότητα εμπίπτει κυρίως στη διαδικασία θετικής προσαρμογής, παρά στις δύσκολες και αντίξοες συνθήκες (Masten, 2001. 2007). Οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες» που παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα παιδιά και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της θετικής προσαρμογής τους (Henderson, & Milstein, 2003. Doll et al., 2009).

Η υποκειμενική ευεξία σχετίζεται ιδιαίτερα με τις αρετές του χαρακτήρα των εφήβων. Τέτοια στοιχεία που αφορούν τα συναισθήματα προς τους άλλους είναι, για παράδειγμα, η συγχώρεση, η καλοσύνη, η ομαδική εργασία, και η υπομονή, όπως επίσης, η αυτορρύθμιση και η επιμονή. Μέσα από την έρευνα των Gillham et al. (2011) φάνηκε ότι

από την αρχή του Γυμνασίου μέχρι το τέλος του Λυκείου υπάρχουν λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης στους μαθητές. Ακόμα, στοιχεία του χαρακτήρα των εφήβων που έχουν να κάνουν με πνευματικές δυνάμεις όπως η ελπίδα, η ευγνωμοσύνη, η περιέργεια και η αγάπη για τη μάθηση προέβλεψαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι τα δυνατά ατομικά χαρακτηριστικά συμβάλλουν στην ευημερία του ατόμου κατά την εφηβεία (Gillham et al., 2011).

Οι πνευματικές αρετές και οι δυνάμεις εγκράτειας των μαθητών είναι από τις βασικότερες όσον αφορά τη σχολική επίδοση και τα επιτεύγματα των μαθητών. Οι διαπροσωπικές δυνάμεις των μαθητών είχαν σημαντική συσχέτιση με την κοινωνική λειτουργία στο σχολείο. Οι δυνάμεις που είχαν σχέση με την εγκράτεια και την υπέρβαση αποτελούνταν από θετικά ισχυρούς προγνωστικούς δείκτες για την ευεξία των μαθητών (Shoshani, & Slone, 2013).

Τα αποτελέσματα της έρευνας (Ronen et al., 2016) αποκάλυψαν ότι τόσο ο αυτοέλεγχος όσο και η κοινωνική στήριξη προβλέπουν την υποκειμενική ευημερία των εφήβων. Όπως αναμενόταν, οι μεγαλύτεροι έφηβοι παρουσίαζαν χαμηλότερα επίπεδα υποκειμενικής ευημερίας από ό, τι οι νεότεροι. Ωστόσο, ο παράγοντας του φύλου δεν προέβλεψε την υποκειμενική ευημερία. Παρά το γεγονός ότι στους μαθητές που είχαν εκτεθεί σε κάποια κατάσταση κρίσης δεν προέκυψε υψηλότερη αρνητική επίδραση ή χαμηλότερη θετική επίδραση, προέκυψε αλληλεπίδραση μεταξύ αυτοελέγχου και κρίσης στην πρόβλεψη θετικών επιπτώσεων. Έτσι, μεταξύ των εφήβων που αντιμετώπισαν κάποια κρίση, ανέπτυξαν υψηλότερα επίπεδα θετικής επίδρασης στις δεξιότητες αυτοελέγχου.

### **Αποτελεσματικά σχολεία**

Τα αποτελεσματικά σχολεία αποτελούν βασικό προστατευτικό παράγοντα και προϋπόθεση για την προαγωγή της ευεξίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας. Κύριο μέλημα

του αποτελεσματικού σχολείου είναι να προσαρμόσει τη λειτουργία του στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών, των οικογενειών και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Δεδομένου ότι όλα τα σχολεία, ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους, μπορούν να είναι αποτελεσματικά, οφείλουν να προσαρμόσουν τους στόχους και τη λειτουργία τους στις ανάγκες των μαθητών και να επικεντρωθούν στην ψυχοκοινωνική διάσταση της μάθησης (Bickel et al., 2005).

Όσον αφορά στο μαθησιακό περιβάλλον, ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί η ηρεμία, είναι οργανωμένο και οι μαθητές του είναι ήρεμοι και έχουν αυτοέλεγχο είναι πολύ πιο πιθανό να είναι αποτελεσματικό σε σχέση με ένα σχολείο στο οποίο επικρατούν χάος και αναρχία. Επιπλέον, η θετική ενίσχυση είναι ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας και αναφέρεται είτε στην άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών ή στην πειθαρχία που επικρατεί στη σχολική τάξη. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι η πειθαρχία δεν πρέπει να προέρχεται αποκλειστικά από τους κανόνες και τους εξωτερικούς παράγοντες, αλλά κατά κύριο λόγο από την έννοια του «ανήκειν» και του «συμμετέχειν» στην ομάδα της τάξης και του σχολείου γενικότερα (Θωμά, 2010).

Τα σχολεία είναι πιο αποτελεσματικά όταν το προσωπικό τους μοιράζεται κοινά οράματα, στόχους και αξίες, όταν συνεργάζονται και όταν μετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Όπως επίσης, είναι απαραίτητη η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, όπως η συμμετοχή των γονέων στη διοργάνωση εκδρομών και άλλων σχολικών δραστηριοτήτων, οι συχνές συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών και το σχολείο να είναι ανοιχτό στην κοινωνία.

### **Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή**

Μέσα από αυτή τη διάσταση του Σύγχρονου Σχολείου, η έμφαση δίνεται, όχι μόνο στην προαγωγή της μάθησης, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών. Δεδομένου ότι ο ψυχοσυναισθηματικός τομέας είναι βασικός για την προαγωγή της

ψυχικής υγείας των παιδιών, τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής επιδρούν σημαντικά στη θετική προσαρμογή των παιδιών (Kress, & Elias, 2006).

Συγκεκριμένα, συμβάλλουν στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και της προσαρμογής των παιδιών στη σχολική ζωή και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα από τις εξής δράσεις: την ενδυνάμωση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του εκπαιδευτικού, τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Έχει αποδειχθεί ότι η ισχυρή επίδραση της κοινωνικής υποστήριξης στη θετική ευημερία των εφήβων, που σχετίζεται με το σχολείο, έχει συγκεντρώσει σημαντική εμπειρική υποστήριξη (Tian et al., 2015). Λαμβάνοντας υπόψιν τις κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές του σχολείου, ενισχύοντας τις δεξιότητες σύναψης σχέσεων και δίνοντας στους ανθρώπους τη δυνατότητα να μιλούν για το τι συμβαίνει είναι πιο πιθανό να δημιουργηθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο προωθεί τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Zins et al., 2003), την ευημερία (Cohen, 2006) και την κοινωνική συμπεριφορά (Roffey, 2011).

Η σημασία της ενσωμάτωσης τόσο εντός των πλαισίων όσο και των ατομικών παραγόντων κάθε ατόμου, είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη θετική υποκειμενικότητα των εφήβων στο σχολείο. Η συμβολή της κοινωνικής υποστήριξης στο σχολικό πλαίσιο επιδρά στην ευημερία των εφήβων στο σχολείο και μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει και μέσα από την αύξηση της σχολικής ικανότητας.

Ο ρόλος της κοινωνικής υποστήριξης που συνδέεται με το σχολείο επιδρά θετικά με την ευημερία των εφήβων στο σχολείο. Τα ευρήματα είναι συνεπή με προηγούμενες έρευνες που αποδεικνύουν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών με υψηλά επίπεδα σχολικής ευεξίας στους εφήβους στην Ευρώπη (Martin et al., 2007). Οι εκπαιδευτικοί συχνά λειτουργούν παρόμοια με τους γονείς στην καθοδήγηση και



τη φροντίδα των μαθητών, επηρεάζοντας τις ακαδημαϊκές αυτο-αντιλήψεις τους, οι οποίες καλλιεργούν θετικές αξιολογήσεις και συναισθηματικές εμπειρίες στο σχολείο. Η επίδραση της υποστήριξης των συμμαθητών φαίνεται επίσης παρόμοια με αυτή της υποστήριξης των εκπαιδευτικών (Jiang et al., 2013).

### **Σχολεία ως κοινότητες που νοιάζονται και φροντίζουν**

Η σύγχρονη αυτή προσέγγιση βασίζεται κατά κύριο λόγο στις έννοιες της κοινότητας και της φροντίδας (schools as caring communities). Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο δε μεριμνά μόνο για τη μόρφωση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών, αλλά "νοιάζεται" για αυτά και τα στηρίζει με ποικίλους τρόπους και σε διάφορες περιστάσεις ή χρονικές στιγμές (Χατζηχρήστου και συνεργάτες, 2004). Οι μαθητές με τη σειρά τους νιώθουν μέλη της σχολικής κοινότητας που έχει συγκεκριμένους στόχους και οράματα, και ταυτόχρονα αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις που τους προσφέρουν ψυχολογική ασφάλεια, τους κινητοποιούν για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή και τους διευκολύνουν κατά τη διαδικασία της προσαρμογής τους στη σχολικό περιβάλλον.

Το μοντέλο της Ευεξίας σε επίπεδο Σχολικής Κοινότητας, όπως και η Συστημική Προσέγγιση γενικότερα, αλλά και ειδικότερα, όπως εφαρμόζεται στο σχολικό πλαίσιο, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Στο χώρο της διδασκαλίας, η επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων στην προαγωγή της μάθησης και στη γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών τεκμηριώνεται και από ερευνητικά δεδομένα.

### **Σχολική ευεξία και φύλο**

Έχουν αναδειχθεί σημαντικές διαφορές όσον αφορά στο φύλο των μαθητών και την ευημερία στο σχολικό πλαίσιο. Έρευνες έχουν αναφέρει ότι τα κορίτσια είχαν καλύτερη σχέση με τους εκπαιδευτικούς αλλά η συναισθηματική τους στάση απέναντι στο σχολείο ήταν πιο ψυχρή. Επιπλέον, τα επίπεδα σχολικής ευημερίας των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν χαμηλότερα σε σύγκριση με εκείνους της πρωτοβάθμιας. Μεταξύ των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ευημερία τείνει να επηρεάζεται θετικά μέσα από τις δεξιότητες μάθησης, ενώ στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε ότι η σχολική ευεξία επηρεάζεται θετικά από τους βαθμούς που παίρνουν οι μαθητές ενώ επηρεάζεται αρνητικά όταν υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Επίσης, και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με χαμηλά επίπεδα σχολικής ευεξίας περιγράφουν υψηλότερα επίπεδα ανησυχίας, ενοχής και αγωνίας σε σχέση με τις δυσκολίες των παιδιών. Οι γονείς ανέφεραν περισσότερες μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες σε αυτά τα παιδιά, ενώ οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαμηλότερη αυτογνωσία (Tobia et al., 2019).

Σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερο δείκτη σχολικής ευεξίας. Ωστόσο, και τα δύο φύλα δείχνουν μείωση του δείκτη όσο αυξάνεται η ηλικία από την αρχή έως τα μέσα της εφηβείας (Tomyn, & Cummins, 2011).

### **Σχολική ευεξία για τους εκπαιδευτικούς**

Η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία και σημαντική δραστηριότητα για το επάγγελμα, καθώς ενισχύει την ικανότητα των σχολείων να ανταποκριθούν στις ανάγκες των διαφορετικών πληθυσμών. Με αυτό είναι πιθανό να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών που χρειάζονται εντατική και ακριβή υποστήριξη, ειδικά σε ό,τι σχετίζεται με κοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, αλλά και για μαθησιακές δυσκολίες. Είναι επίσης σαφές ότι ολόκληρη η σχολική κοινότητα πρέπει να στηρίζει την ευημερία των καθηγητών

προκειμένου να προωθηθεί η ευημερία μαθητών και χρειάζονται διάφορες παρεμβάσεις για να πραγματοποιηθεί αυτό (Roffey, 2012).

Η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή μπορεί να θεωρηθεί ως μια βοηθητική σχέση, με όλα τα χαρακτηριστικά μιας οποιασδήποτε άλλης συμβουλευτικής σχέσης και λειτουργώντας με αυτήν την προοπτική, να είναι σε θέση να συμβάλλει στην ενίσχυση της προσωπικής εξέλιξης του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού καθώς και στην αντιμετώπιση μαθησιακών, προσωπικών ή άλλων δυσκολιών.

## Γονικότητα

Οι γονείς, κατά κύριο λόγο, αποτελούν σταθερά πρότυπα για το παιδί υιοθετώντας στάσεις και επιλέγοντας μορφές διαπαιδαγώγησης ώστε να θεμελιωθεί στην πορεία η προσωπικότητά του κάθε παιδιού. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Tackett (2011) οι γονείς θεωρούνται ως μια επαρκής πηγή πληροφοριών για την προσωπικότητά των παιδιών τους. Ο τρόπος λειτουργίας της οικογένειας επιδέχεται αλλαγές με αποτέλεσμα να περνούν οι ενήλικες αλλά και τα παιδιά από διάφορα αναπτυξιακά στάδια και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση να επηρεάζεται οδηγώντας σε λειτουργικές οι δυσλειτουργικές καταστάσεις. Μέσα στην οικογένεια αναπτύσσονται οι πρώτοι γέροι δεσμοί για το παιδί αποκτώντας με αυτό τον τρόπο και τις κατάλληλες εμπειρίες αλληλεπιδράσεις. Για να γίνει περισσότερο αντιληπτή η έννοια της γονικότητας, αρχικά υφίσταται απαραίτητη η αναφορά ορισμένων ορισμών που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη γονική εμπλοκή.

### Ορισμός

Η γονικότητα ορίζεται ως μια δομή συμπεριφοράς γενικής φύσεως που ορίζει το συναισθηματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι γονείς και τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Οι γονείς και τα παιδιά συχνά παρουσιάζουν στις μεταξύ τους σχέσεις τουλάχιστον δύο διαστάσεις: την απαιτητικότητα (βαθμός άσκησης ελέγχου των γονέων) και την ανταπόκριση (ζεστασιά και αποδοχή στις ανάγκες των παιδιών τους) (Shloim et al., 2015). Σε άλλη έρευνα αναφέρεται ότι το στυλ γονικότητας περιγράφει τις γενικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενός γονέα και ενός παιδιού (Sokol et al., 2017).

Ο παραδοσιακός ορισμός της γονικότητας περιλαμβάνει δραστηριότητες στο πλαίσιο του σχολείου και του σπιτιού. Η γονικότητα μπορεί να πάρει πολλές μορφές, όπως ο εθελοντισμός στο σχολείο, η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η βοήθεια στις εργασίες

για το σπίτι και η παρακολούθηση των σχολικών εκδηλώσεων όπως παραστάσεις ή συνέδρια γονέων-εκπαιδευτικών (Erstein et al., 2009).

Οι παραδοσιακοί ορισμοί της γονικότητας απαιτούν από τους γονείς να διευκολύνουν την επιτυχία του σχολείου, ενώ δεν ζητείται από το σχολείο εξίσου να εξασφαλίσει την επιτυχία των οικογενειών τους. Νέες έρευνες και συζητήσεις σχετικά με γονικότητα αναφέρουν ότι τα σχολεία χρειάζεται να επαναπροσδιορίσουν τη συμμετοχή των γονέων και να αναπτύξουν ευρύτερα πλαίσια που θα κάνουν τη συμμετοχή των γονέων περισσότερο ουσιαστική για τις έγχρωμες οικογένειες (Griffin, 2011).

Οι γονείς καθώς και το προσωπικό του σχολείου μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά βοηθώντας προς το σκοπό αυτό παρέχοντας: (α) συναισθηματική και πρακτική υποστήριξη στους μαθητές, (β) γνώσεις σχετικά με την ασφάλεια των μαθητών (ιδιαίτερα τους γονείς), και (γ) ένα δομημένο περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ζεστή συμμετοχή και έλεγχο συμπεριφοράς σε συνδυασμό με τη συζήτηση και τη συμμετοχή στη διαδικτυακή ζωή του παιδιού που προάγει την κριτική σκέψη, το σεβασμό και τελικά την αυτονομία (Wong, 2010).

### **Επίδραση γονικότητας στα παιδιά**

Τα στυλ γονικότητας, αρχικά, έγιναν αντιληπτά ότι συνδέονται με την κοινωνική επάρκεια, αλλά οι μελέτες έχουν ως επί το πλείστον επικεντρωθεί στην επίδραση του γονέα στο παιδί (Lianos, 2015). Μια μελέτη διαπίστωσε ότι η συμπεριφορά των εφήβων είχε πολύ μεγαλύτερη επίδραση από το στυλ γονικότητας, παρά από το αντίστροφο (Kerr et al., 2012). Ο σκοπός ενός στυλ γονικότητας είναι να βοηθήσει τους γονείς να εκπαιδεύσουν τα παιδιά τους και να αποτυπώσουν τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους απέναντι στα παιδιά τους, χωρίς όμως να αμελούν τους κανόνες και τους κανονισμούς που θεωρούν σημαντικές.

Επιπλέον, η οικογένεια, ως πρωταρχικό πλαίσιο, παρέχει τους απαραίτητους πόρους και ευκαιρίες για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών.

Οι γονείς για να καταφέρουν να εκμαιεύσουν θετικά αποτελέσματα από τα παιδιά τους, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, χρειάζεται να καλλιεργήσουν κατάλληλες δεξιότητες. Επομένως, βασική αρχή των θετικών μορφών γονικότητας είναι να διαμορφώσει τον ψυχικό χαρακτήρα και να ενισχύσει την ικανότητα του παιδιού (Kooraneh, & Amirsardari, 2015). Όπως έχει αναφέρει η Maccoby (2002) μέσα από έρευνα που μελετά τη γονική επιρροή στα παιδιά, η πιο σημαντική πρόοδος που έχουν κάνει οι γονείς στη διευθέτηση του ρόλου τους αποτελεί ο συνδυασμός των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών.

Μια πρόσφατη έρευνα (Smetana, 2017) αναφέρεται σε ένα μοντέλο που στοχεύει σε ένα συγκεκριμένο τομέα τη φορά. Μέσα από αυτό το μοντέλο, οι γονείς περιγράφονται ως άτομα που αναπτύσσονται ευέλικτα μέσα από διαφορετικές πρακτικές ανάλογα με τους στόχους τους, τις ανάγκες των παιδιών και τους τύπους συμπεριφορών προς τις οποίες στοχεύει η ανάπτυξη των παιδιών.

### **Είδη γονικότητας**

Οι ερευνητές οδηγήθηκαν στο να αναζητήσουν τα είδη γονικότητας και να προσφέρουν μια ποικιλία μεθόδων. Μία από τους βασικότερους μελετητές της γονικότητας υπήρξε η Baumrind. Σύμφωνα με τη θεωρία της (Baumrind, 1991) έχουν προταθεί τρεις μορφές γονικότητας, οι οποίες βασίζονται σε δύο χαρακτηριστικά. Το πρώτο χαρακτηριστικό αφορά στις απαιτήσεις που έχουν οι γονείς προς τα παιδιά δηλαδή ο έλεγχος, η παρακολούθηση και η αναμενόμενη ώριμη συμπεριφορά από το παιδί, και το δεύτερο σχετίζεται με την ανταπόκριση προς το παιδί, όπως η υποστήριξη, η αγάπη και η αποδοχή προς το παιδί.

Τα τρία στυλ γονικότητας της Baumrind είναι το δημοκρατικό, το αυταρχικό και το επιτρεπτικό στυλ γονικότητας. Σύμφωνα με το δημοκρατικό στυλ γονικότητας οι απαιτήσεις των γονέων ικανοποιούνται σε υψηλά επίπεδα και αυτές οι απαιτήσεις είναι λογικές. Οι γονείς επιτρέπουν στα παιδιά τους να σχολιάζουν και να απολαμβάνουν την ανεξαρτησία και την ελευθερία της σκέψης. Σε συναισθηματικό επίπεδο, υπάρχει μια ζεστή και εγκάρδια σχέση μεταξύ του παιδιού και των γονέων. Ακόμα, επιτρέπουν στα παιδιά τους να εκφράσουν τις ιδέες τους και παρέχουν τις βάσεις για τη μελλοντική τους πρόοδο.

Το αυταρχικό στυλ γονικότητας παρουσιάζει ένα αυστηρό σύνολο κανόνων και αποτυπώνει την απουσία της ζεστής σχέσης με το παιδί, την έλλειψη προσοχής στις αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού, τη χαμηλή συναισθηματική υποστήριξη και την αυστηρή πειθαρχία. Αυτό το στυλ σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως η μειωμένη αποδοχή και ο υψηλός έλεγχος που δημιουργούν υποκείμενα προβλήματα, όπως αδύναμες κοινωνικές δεξιότητες, χαμηλή αυτοεκτίμηση και επιθετικότητα.

Σύμφωνα με το επιτρεπτικό στυλ γονικότητας οι γονείς εκδηλώνουν χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους. Χαρακτηριστικά του επιτρεπτικού στυλ αποτελούν η αποδοχή, η υψηλή ανταπόκριση στις ανάγκες του παιδιού, η απάθεια στις κοινωνικές συμπεριφορές και η πειθαρχία και ο ελλιπής έλεγχος από τους γονείς. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι πιθανόν να προκαλέσουν υποκείμενα προβλήματα όπως επιθετικότητα, χαμηλός αυτοέλεγχος, αμέλεια, συναισθηματικά προβλήματα, εγκατάλειψη του σχολείου και τάση για ναρκωτικά και εγκλήματα. Ωστόσο, οδηγούν και σε υψηλή εμπιστοσύνη. Σε αυτό το στυλ γονικότητας, η άφθονη αγάπη υποκαθιστά την τιμωρία από τους γονείς, και οι δύο, με τη σειρά τους, μπορεί να είναι καταστροφικές

Νεότερες έρευνες (Martínez et al., 2017) αναφέρονται σε τέσσερα στυλ γονέων που έχουν ταυτοποιηθεί: α) δημοκρατικοί γονείς που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα τόσο ως προς την αυστηρότητα και τον έλεγχο όσο και στην αποδοχή και τη συμμετοχή, β) επιτρεπτικοί

γονείς που έχουν χαμηλά επίπεδα αυστηρότητας και ελέγχου, αλλά υψηλή αποδοχή και συμμετοχή, γ) αυταρχικοί γονείς που έχουν υψηλή αυστηρότητα και έλεγχο και χαμηλή αποδοχή και εμπλοκή και δ) παραμελητικοί γονείς που είναι χαμηλοί τόσο στην αυστηρότητα και την επίβλεψη όσο και στην αποδοχή και τη συμμετοχή.

Επιπλέον, σε άλλη έρευνα (Kuppens, & Ceulemans, 2019) φανερόνται τέσσερα στυλ γονικότητας που βασίζονται σε δύο χαρακτηριστικά των γονέων, τη γονική υποστήριξη, τον έλεγχο συμπεριφοράς αλλά και τον ψυχολογικό έλεγχο. Οι διαστάσεις αυτές έρχονται να ενισχύσουν τις μέχρι τώρα μελέτες που έχουν γίνει και κατατάσσουν τα γονικά στυλ ως δημοκρατικό, θετικό δημοκρατικό, αυταρχικό και συναινετικό-παρεμβατικό.

Η δημοκρατική γονικότητα, που χαρακτηρίζεται από πρακτικές αποδοχής και εμπλοκής, είναι το πιο προστατευτικό στυλ γονικής εμπλοκής σε όλα τα αποτελέσματα που αναλύθηκαν. Σχετίζεται με τα χαμηλότερα επίπεδα του παραδοσιακού εκφοβισμού και της θυματοποίησης του ηλεκτρονικού εμπορίου, ενεργώντας ως προστατευτικός παράγοντας ανεξαρτήτως της προδιάθεσης των εφήβων για επιθετικότητα. Αντιθέτως, η αυταρχική γονική εμπλοκή, που χαρακτηρίζεται από αυστηρότητα και επιβολή, συνδέεται με τα υψηλότερα επίπεδα του παραδοσιακού εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο διαδίκτυο, ενεργώντας ως παράγοντας κινδύνου ανεξάρτητα από την προδιάθεση των εφήβων στην επιθετικότητα (Martínez et al., 2019).

### **Χαρακτηριστικά γονικότητας**

Η υπεύθυνη γονική μέριμνα, που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική ζεστασιά και αποδοχή, είναι επίσης μια σημαντική μεταβλητή σε σχέση με την κοινωνική προσαρμογή. Οι γονείς που θεωρούνται συναισθηματικά πιο ζεστοί και είναι λιγότερο πιθανό να προσφύγουν στην τιμωρία, είναι περισσότερο πιθανόν τα παιδιά τους να είναι πιο σταθερά συναισθηματικά, εξωστρεφή, κοινωνικά αλλά και με ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση (Aluja



et al., 2005). Επιπλέον, η αντίληψη των εφήβων για τη γονική υποστήριξη και αποδοχή συσχετίζεται θετικά με την αίσθηση της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αποδοτικότητας (Rubin et al., 2004), καθώς και τη διαπροσωπική επικοινωνία, τη λήψη αποφάσεων, τη διατήρηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής και την ανάπτυξη ταυτότητας (Slicker et al., 2005).

Στοιχεία για τη σύνδεση γονικής απόρριψης με την ψυχολογική δυσλειτουργία των παιδιών με ειδικές διαπροσωπικές δυσλειτουργίες εκδηλώνονται σε αρκετές μελέτες σε όλο τον κόσμο (Khaleque, & Rohner, 2005). Σε γενικές γραμμές, η σχέση μεταξύ της άσκησης του γονικού ελέγχου και της ψυχολογικής προσαρμογής όλο και λιγότερο υποδεικνύονται στη βιβλιογραφία, από τη σχέση μεταξύ της γονικής συναισθηματικής ζεστασιάς και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Bradley et al., 2001).

Επιπλέον, σε έρευνα των Masud et al. (2015) φάνηκε ότι τα στυλ γονικότητας σχετίζονται με το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των εφήβων. Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε ότι το δημοκρατικό στυλ γονικότητας είναι το πιο αποτελεσματικό στυλ γονικής μέριμνας στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής απόδοσης των νέων, σε σύγκριση με την αυταρχική ή την επιεική γονικότητα. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν στοιχεία δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης επιτυγχάνουν υψηλούς βαθμούς σε σύγκριση με εκείνους των αυταρχικών και ανεκτικών γονέων. Ο λόγος είναι ότι αυτού του τύπου οι γονείς ανταποκρίνονται στις κοινωνικές και γνωστικές ανάγκες των παιδιών.

Ακόμα, έχει φανεί ότι το αυταρχικό στυλ γονικότητας οδηγεί τα παιδιά να γίνονται εκδικητικά και να υιοθετούν μια προβληματική συμπεριφορά λόγω της υπερβολικής δύναμης που ασκείται στα παιδιά από τους γονείς. Αντίθετα, το δημοκρατικό στυλ γονικότητας είναι αποτελεσματικό για τα παιδιά, καθώς εμπίπτει σε ένα πιο μετριοπαθές στυλ γονικής μέριμνας. Επίσης, στη βιβλιογραφία αναγράφεται ότι υπάρχει μια αποδεδειγμένη ανάγκη των παιδιών να περνούν το μέγιστο χρόνο με τους γονείς τους μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο την πιθανότητα εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς. Επομένως, οι γονείς, αφιερώνοντας

περισσότερο χρόνο μαζί με τους εφήβους, συμβάλλουν στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών τους (Sarwar, 2016).

Ο ρόλος της επικοινωνίας τονίζεται ιδιαίτερα ως συστηματικός παράγοντας για την ανάπτυξη ποιοτικής σχέσης μεταξύ γονέων και παιδιών. Όσο περισσότερη επικοινωνία υπάρχει μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, τόσο βελτιώνονται οι ικανότητες κοινωνικής συναναστροφής, και επομένως, αυτό έχει σαν αποτέλεσμα για το παιδί, την καλύτερη δυνατή κοινωνική σχέση με τους ανθρώπους γύρω του (Runcan et al., 2012).

Οι γονείς πολλές φορές μπορούν να επηρεάσουν τις επιλογές των παιδιών τους μέσω δύο οδών, είτε επηρεάζοντας τις επιλογές και τις προτιμήσεις των παιδιών είτε επιβάλλοντας άμεσους περιορισμούς στις επιλογές τους. Διαφορετικά στυλ γονικότητας (αυταρχικά, δημοκρατικά και επιεική) επηρεάζονται τόσο από τις γονικές προτιμήσεις όσο και από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Το γονικό στυλ, με τη σειρά του, τροφοδοτεί την ευημερία και την οικονομική επιτυχία των παιδιών (Doerke, & Zilibotti, 2017).

### **Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονικότητα**

Οι συνήθεις παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την διαπαιδαγώγηση του παιδιού σύμφωνα με την Λαμπριανίδου (2012) είναι οι εξής:

1. Η ψυχολογική ωριμότητα των γονέων. Η ωριμότητα αποκτάται από διάφορα συνήθως βιώματα και δεν εξαρτάται απαραίτητα από την ηλικία του γονέα. Διαθέτοντας ψυχολογική ωριμότητα ο γονέας είναι ικανός να αναλαμβάνει τις ευθύνες του σε κάθε τομέα της ζωής του, έχοντας αναπτύξει παράλληλα την αυτογνωσία, να είναι ικανός να ασκήσει την αυτοκριτική του, να παραδέχεται τα λάθη του και να έχει καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση.
2. Το μορφωτικό και το οικονομικό επίπεδο των γονέων. Ανάλογα με την επαγγελματική εξέλιξη των γονέων, των αντιλήψεων που καλλιεργούν για διάφορα θέματα περί ζωής και τις

προσδοκίες που διαθέτουν για τα παιδιά τους, επηρεάζεται κατά πολύ η συμπεριφορά και κατά συνέπεια ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού.

3. Αντίθετα, οι οικονομικές και επαγγελματικές δυσκολίες και κατά συνέπεια το καθημερινό άγχος, η ένταση και η ανασφάλεια των γονέων, είναι φυσικό να επηρεάζουν τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Το έντονο άγχος επικεντρώνεται στις ανάγκες της καθημερινής επιβίωσης αλλά και στην εκπλήρωση των καλύτερων προδιαγραφών όσο είναι δυνατόν, για το μέλλον του παιδιού. Το στρες μεταφέρεται στο σπίτι, και επηρεάζει τη σχέση με το παιδί.
4. Είναι σύνηθες στις μέρες μας, να παρατηρείται το γεγονός ότι η μητέρα θέλει να εργάζεται, με αποτέλεσμα να εμπλέκονται και άλλοι στην ανατροφή και την διαπαιδαγώγηση του παιδιού, όπως ο παιδικός σταθμός και οι παππούδες. Ως εκ τούτου, το παιδί έχει σύγχυση και δεν αποκτά την καλύτερη δυνατή διαπαιδαγώγηση, εφόσον δεν υπάρχει ένα σταθερό περιβάλλον.
5. Ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι γονείς μεγάλωσαν μέσα στις οικογένειές τους και ανάλογα το ρόλο που παίζουν ακόμα μέσα στην οικογένεια αυτήν. Η στάση επηρεάζει κατά πολύ τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού.
6. Η σχέση των γονέων ως ζευγάρι, η κατανόηση, η μεταξύ τους επικοινωνία και η συναισθηματική τους κάλυψη βοηθούν αρκετά στην κοινή και σωστή διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Αν δεν υπάρχει ομαλή συζυγική σχέση, αλλά στη θέση της εντοπίζονται προβλήματα και συγκρούσεις μεταξύ των γονέων, τότε επικεντρώνονται σε αυτά και δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν σωστά τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών. Οι γονείς με συζυγικά προβλήματα δεν έχουν αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με το παιδί τους και λόγω της συναισθηματικής φόρτισης, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το ρόλο τους στην διαπαιδαγώγηση του παιδιού.

7. Το μέγεθος της οικογένειας. Συνήθως, αν υπάρχει μόνο ένα τέκνο διαφέρει η συμπεριφορά των γονέων, σε σχέση με το αν υπάρχουν πάνω από δύο παιδιά. Επηρεάζεται, επίσης, και όταν υπάρχει ένας γονιός εξαιτίας διαζυγίου, θανάτου ή απομάκρυνσης για άλλους λόγους.
8. Ένα ακόμα στοιχείο αποτελεί η επαφή, η επικοινωνία και η ανταλλαγή κοινών ανησυχιών, προβλημάτων και εμπειριών και άλλους γονείς.

Πιο συνοπτικά, σύμφωνα με τους Kotchick, & Forehand (2002) οι παράγοντες που επηρεάζουν τα γονικά στυλ είναι η εθνικότητα και ο πολιτισμός, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και η κοινότητα μέσα στην οποία ζει η οικογένεια. Ωστόσο, σε νεότερη έρευνα (Roubinon, & Boyce, 2017) έχει φανεί ότι η σχέση μεταξύ κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και γονικότητας είναι περίπλοκη, καθώς οι παράγοντες που μπορούν να μεσολαβούν ή να μετριάσουν τη σχέση αυτή δεν έχουν μελετηθεί. Άλλοι παράμετροι που μπορούν να επηρεάσουν τις γονικές πρακτικές είναι η μεταβλητότητα στη γονική ψυχική υγεία, η πρόσβαση σε πόρους, η γνώση της παιδικής μέριμνας και οι πολιτιστικές αξίες.

### Σχολική ευεξία και στυλ γονικότητας

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Aldhafri (2011) υποδηλώνουν ότι τα γονικά στυλ που χαρακτηρίζονται από αυθεντικότητα και επιτρέπουν στα παιδιά τους να παίρνουν αποφάσεις είναι αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της ευημερίας των εφήβων, άμεσα και έμμεσα μέσω της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας. Παρομοίως, τα ίδια δύο στυλ γονιών προέβλεπαν την ευημερία της υγείας άμεσα και έμμεσα μέσω της σωματικής αυτοεκτίμησης.

Ακόμα, η έρευνα των Madhu, & Dimple (2015) υπογραμμίζει ότι ένα δημοκρατικό στυλ γονικότητας προάγει έναν αριθμό θετικών αναπτυξιακών αποτελεσμάτων για τους εφήβους. Είναι απαραίτητο οι γονείς, οι οποίοι διαδραματίζουν το ρόλο της γονικής μέριμνας αλλά και της κοινωνικής υποστήριξης των παιδιών τους, ιδίως της ανάπτυξης των ψυχολογικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, να δείχνουν τη φροντίδα τους στα παιδιά τους και να υιοθετούν μια έγκυρη προσέγγιση για την ανατροφή του παιδιού τους. Τα σχολεία, επίσης, θα πρέπει να επικεντρωθούν στην ενημέρωση των γονέων για τα στυλ γονικότητας και την επιτυχία τους για την ανάπτυξη της ευημερίας του παιδιού μέσα από βραδιές ενημέρωσης γονέων, κοινοτικές εκδηλώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα και άλλες σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις.

Αντίθετα, σε άλλη έρευνα υποστηρίχθηκε ότι το δημοκρατικό στυλ γονικότητας δεν είναι σε θέση να προβλέψει σημαντικά την ψυχολογική ευημερία των μαθητών (Lavasani et al., 2011). Αντίθετα, η κοινωνική υποστήριξη δείχνει σημαντική, θετική συσχέτιση με την ευημερία των παιδιών, ωστόσο, το δημοκρατικό στυλ γονικότητας δεν προβλέπει την ψυχολογική ευημερία.

### Σκοπός έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό στόχο να μελετήσει τη σχέση της σχολικής ευεξίας με την γονικότητα σε εφήβους μαθητές. Επιπλέον, παρέχει πρόσθετη εμπειρική υποστήριξη για το μοντέλο αυτο-συστήματος που εφαρμόζεται στην ευημερία των εφήβων στο σχολείο. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι έφηβοι που δέχονται παραπάνω υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές και τους γονείς τείνουν να έχουν υψηλότερες αντιλήψεις για τη σχολική ικανότητα, οι οποίες με τη σειρά τους προβλέπουν υψηλότερη ευημερία στο σχολείο, σύμφωνα με τις βασικές αρχές του μοντέλου αυτο-συστήματος (Tian et al., 2015). Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας διαμορφώνονται, λοιπόν, ως εξής:

Αρχικά, αναμένεται ότι θα υπάρχει συνάφεια μεταξύ των διαστάσεων της γονικότητας και της σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι έφηβοι, όπως έχει δείξει ο Waters (2015). Πιο συγκεκριμένα:

Υ1: Αναμένεται ότι οι έφηβοι που αντιλαμβάνονται υψηλότερη (χαμηλότερη) συναισθηματική ζεστασιά από τον πατέρα και την μητέρα τους να την αναπαράγουν με θετικό (αρνητικό) τρόπο και στην κοινωνική τους ζωή και ιδιαίτερα στο σχολείο, όπου και περνούν πολλές ώρες, με το αναπτύσσουν πιο εύκολα (πιο δύσκολα) σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς και βιώνοντας μια καλύτερη (χειρότερη) σχολική ζωή. Έτσι, αναμένεται ότι η συναισθηματική ζεστασιά του πατέρα και της μητέρας θα έχει θετική συνάφεια με τη σχολική ευεξία του παιδιού, σύμφωνα και με παλαιότερες σχετικές έρευνες του Özdemir (2012).

Υ2: Αναμένεται ότι οι έφηβοι που αναφέρουν μια υψηλότερη (χαμηλότερη) αγχώδης διαπαιδαγώγηση από τον πατέρα και την μητέρα τους είναι λογικό να μεταφέρουν και οι ίδιοι μια έντονη (λιγότερο έντονη) αγχώδη συμπεριφορά και στην κοινωνική τους ζωή, ιδιαίτερα στο σχολείο, δυσκολεύοντας (διευκολύνοντας) τις σχέσεις τους με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς και, εντέλει, την σχολική ζωή τους. Έτσι, αναμένεται ότι η αγχώδης

διαπαιδαγώγηση του πατέρα και της μητέρας θα έχει αρνητική συνάφεια με τη σχολική ευεξία του παιδιού, σύμφωνα με τους Waters et al. (2012).

Υ3: Αναμένεται ότι οι έφηβοι που αναφέρουν υψηλότερη (χαμηλότερη) υπέρ-προστατευτικότητα από τον πατέρα και την μητέρα τους είναι λογικό να τους κάνει περισσότερο (λιγότερο) κλειστούς στην κοινωνική τους ζωή, ιδιαίτερα στο σχολείο, κάτι που δυσχεραίνει (δεν δυσχεραίνει) τις σχέσεις που αναπτύσσουν και, άρα, αποτελεί (δεν αποτελεί) πρόβλημα στην σχολική τους ζωή. Έτσι, αναμένεται ότι η υπέρ-προστατευτικότητα του πατέρα και της μητέρας θα έχει αρνητική συνάφεια με τη σχολική ευεξία του παιδιού, σύμφωνα και με παλαιότερες σχετικές έρευνες των Cooklin et al. (2013).

Υ4: Αναμένεται ότι οι έφηβοι που αντιλαμβάνονται υψηλότερη (χαμηλότερη) απόρριψη από τον πατέρα και την μητέρα τους είναι λογικό να τους κάνει περισσότερο (λιγότερο) κλειστούς στην κοινωνική τους ζωή, ιδιαίτερα στο σχολείο, καθώς δεν νιώθουν (νιώθουν) γενικά αποδεκτοί, κάτι που δυσχεραίνει (δεν δυσχεραίνει) τις σχέσεις που αναπτύσσουν και, άρα, αποτελεί (δεν αποτελεί) πρόβλημα στην σχολική τους ζωή. Έτσι, αναμένεται ότι η απόρριψη του πατέρα και της μητέρας θα έχει αρνητική συνάφεια με τη σχολική ευεξία του παιδιού, σύμφωνα και με παλαιότερες σχετικές έρευνες όπως του Dwairy (2010).

Υ5: Αναμένεται ότι το φύλο θα έχει συσχέτιση στη σχολική ευεξία του έφηβου μαθητή και πιο συγκεκριμένα, αναμένεται ότι τα κορίτσια μαθήτριες θα έχουν τάση να εκφράζουν υψηλότερη σχολική ευεξία σε σχέση με τα αγόρια μαθητές. Αυτό εξηγείται καθώς, γενικά, τα κορίτσια έφηβοι έχουν πολλές ασχολίες στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα λόγω των ασχολιών που κάνουν, και γενικά είναι πιο κοινωνικές και αναπτύσσουν πιο εύκολα παρέες και φιλίες. Από την άλλη μεριά τα αγόρια είναι πιο κλειστά και ίσως δυσκολεύονται περισσότερο στο να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις και σχέσεις με το άλλο φύλο και επικεντρώνονται πιο πολύ στα μαθήματα. Άρα το σχολικό περιβάλλον φαίνεται να

έχει να προσφέρει περισσότερα στα κορίτσια παρά στα αγόρια, όπως άλλωστε είχαν υποστηρίξει οι Liu et al. (2016).

Υ6: Δεν αναμένεται στους έφηβους να διαφοροποιείται η σχολική τους ευεξία ανάλογα με το εάν φοιτούν στην Α' ή τη Β' λυκείου, καθώς πρόκειται για πολύ κοντινές τάξεις και πολύ κοντινές ηλικίες μέσα στην εφηβεία.

Υ7: Αναμένεται ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο να έχουν λάβει και μια ανάλογη παιδεία ως προς το πώς να βλέπουν το σχολείο και έτσι να αντιμετωπίζουν καλύτερα τις διάφορες καταστάσεις, αλλά και να τα καταφέρνουν και καλύτερα στα μαθήματα. Συνεπώς, όλα αυτά ίσως κάνουν τους μαθητές με γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου να αισθάνονται και υψηλότερη σχολική ευεξία.

Υ8: Αναμένεται ότι οι μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς είναι άνεργοι να αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα στο σπίτι λόγω της δύσκολης οικονομικής, αλλά και κοινωνικής κατάστασης που βιώνουν οι γονείς τους. Έτσι, είναι πιθανόν να αισθάνονται πιο ευάλωτοι και να δυσκολεύονται στις κοινωνικές τους σχέσεις με συνέπεια να αισθάνονται λιγότερη σχολική ευεξία (Powdthavee, & Verhoit, 2013).

Υ9: Αναμένεται ότι οι μαθητές που διαβιών με έναν από τους δυο γονείς λόγω διαζυγίου, θανάτου γονέα ή σε δεύτερο γάμο του ενός γονέα, είναι δυνατό να εμφανίσουν προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις, αλλά και να μην είναι και τόσο συγκεντρωμένοι στα μαθήματα τους και, άρα, να αισθάνονται χαμηλότερη σχολική ευεξία σε σχέση με άλλους μαθητές που ζουν σε «κανονική» οικογένεια (Phillips, 2012).

Υ10: Αναμένεται ότι οι μαθητές που ζούνε μόνο με τον ένα γονέα, για διάφορους λόγους, ή και με άλλο πρόσωπο, να αναπτύσσουν κάποια προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις τους και να μην μπορούν εύκολα να ελεγχθούν και να συγκεντρώνονται στα μαθήματα τους και έτσι να αισθάνονται λιγότερη σχολική ευεξία.



Υ11: Αναμένεται ότι οι μαθητές που θα είναι μοναχοπαίδια είτε να είναι πιο κλεισμένα στον εαυτό τους, είτε να προσπαθούν ακόμα πιο έντονα να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις μέσα στο σχολείο για να καλύψουν το κενό του αδερφού και έτσι να εμφανίζουν ένα διαφορετικό επίπεδο σχολικής ευεξίας σε σχέση με μαθητές που έχουν αδέρφια.

Υ12: Αναμένεται ότι μαθητές με υψηλότερη (χαμηλότερη) σχολική επίδοση θα έχουν περισσότερους (λιγότερους) λόγους να αισθάνονται καλά στο περιβάλλον του σχολείου και άρα το επίπεδο σχολικής επίδοσης αναμένεται ότι θα έχει θετική συνάφεια με τη σχολική ευεξία του εφήβου μαθητή. Και αυτό διότι η σχολική επίδοση να παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική ζωή του κάθε μαθητή. Πολλοί μαθητές αντλούν αυτοπεποίθηση από μια υψηλή σχολική επίδοση, αισθάνονται υψηλότερη αυτό-εκτίμηση και νιώθουν ότι έχουν υψηλότερη αποδοχή, κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά ακόμα και από το σχολικό ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς, όπως έχουν υποστηρίξει οι Viive-Riina et al. (2007).

## Μέθοδος

Πρόκειται για μια εμπειρική έρευνα ποσοτικής φύσεως, διότι λήφθηκε ένα αρκετά μεγάλο μέγεθος δείγματος ( $N=310$ ), ενώ οι βασικές ψυχομετρικές μεταβλητές (σχολική ευεξία και γονικότητα) έχουν μετρηθεί με αριθμητικώς διαβαθμισμένα ειδικά ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγια). Στο πλαίσιο της μεθοδολογίας, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στο δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία συλλογής δεδομένων που ακολουθήθηκε.

### Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 310 μαθητές Α' και Β' λυκείου, ηλικίας 15 και 16 χρόνων. Οι μαθητές αυτοί φοιτούν σε σχολεία της Αττικής, τα οποία επιλέχτηκαν μέσω δειγματοληψίας ανά συστάδες ώστε να συμμετέχουν στην έρευνα.

### Πίνακας 1.

#### Δημογραφικά συμμετεχόντων

Φύλο	Συχνότητα (f)	Σχετ.Συχνότητα (rf)
Αγόρια	151	49.35%
Κορίτσια	155	50.65%
Σύνολο	306	100.00%

Οικογενειακή Κατάσταση	Συχνότητα (f)	Σχετ.Συχνότητα (rf)
Παντρεμένοι	232	77.33%
Χωρισμένοι / Διαζευγμένοι	44	14.67%
Δεύτερος γάμος	12	4.00%
Θάνατος γονέα	12	4.00%
Σύνολο	300	100.00%

Τόπος Γέννησης	Συχνότητα (f)	Σχετ.Συχνότητα (rf)
Ελλάδα	292	94.2
Αλλού	18	5.8
Σύνολο	310	100.0

Τάξη	Συχνότητα (f)	Σχετ.Συχνότητα (rf)
Α Λυκείου	154	50.33%
Β Λυκείου	152	49.67%
Σύνολο	306	100.00%

Με ποιον μένει	Συχνότητα (f)	Σχετ.Συχνότητα (rf)
με τους δύο γονείς	242	78.1
με ένα γονέα / άλλο	68	21.9
Σύνολο	310	100.0

Γλώσσα στο σπίτι	Συχνότητα (f)	Σχετ.Συχνότητα (rf)
Ελληνική	279	90.7
Άλλη	31	9.3
Σύνολο	310	100.0

Εκπαίδευση γονέων	Συχνότητα (f)	Σχετ.Συχνότητα (rf)
Δημοτικό	3	1.0
Γυμνάσιο	37	12.1
Λύκειο	96	31.5
Ανώτερη Σχολή/Πανεπιστήμιο	169	55.4
Σύνολο	305	100.0

Έχουν αδέρφια;	Συχνότητα (f)	Σχετ.Συχνότητα (rf)
Όχι	99	29.18%
Ναι	216	70.82%
Σύνολο	305	100.00%

Ανεργία Γονέων	Συχνότητα (f)	Σχετ.Συχνότητα (rf)
Έστω 1 γονέας εργαζόμενος	276	89.0
2 γονείς άνεργοι	34	11.0
Σύνολο	310	100.0

Εάν ναι, πόσα;	Συχνότητα (f)	Σχετ.Συχνότητα (rf)
1	186	72.66%
2	41	16.02%
3	23	8.98%
4	6	2.34%
Σύνολο	256	100.00%

	N	M	TA	Ελάχιστο	Q1	Διάμεσος	Q3	Μέγιστο
Ηλικία (έτη)	284	16.54	0.67	15	16	16.5	17.07	19.42
Γενικός βαθμός	302	15.84	2.16	10	14	16	17.6	19.9
Βαθμός στη γλώσσα	302	15.30	2.51	8	14	16	17	20
Βαθμός στα μαθηματικά	302	14.27	3.30	7	12	14	17	20
Βαθμός προηγούμενου έτους	277	17.47	8.47	12	16	17	18.5	20

Από τους μαθητές του δείγματος, οι 151 είναι αγόρια (49,35%) και οι 155 κορίτσια (50,65%). Η ηλικίας τους κυμαίνεται από 15 έως 19 ετών με μέση ηλικία  $16,54 \pm 0,67$  έτη, ενώ 154 συμμετέχοντες είναι μαθητές Α' λυκείου (50,33%) και 152 είναι μαθητές Β' Λυκείου (49,67%).

Ως προς τους γονείς των παιδιών, σε 40 συμμετέχοντες η ανώτερη μόρφωση του γονέα είναι υποχρεωτικής εκπαίδευσης (13,11%), και σε 96 συμμετέχοντες απόφοιτοι λυκείου (31,48%). Υπάρχουν και 169 συμμετέχοντες όπου η ανώτερη μόρφωση γονέα είναι επιπέδου ανώτερης σχολής / πανεπιστημίου (55,41%). Ως προς την απασχόληση των γονέων, σε 276 συμμετέχοντες έστω και ένας γονέας εργάζεται (89,03%), ενώ σε 34 συμμετέχοντες είναι και οι δύο γονείς άνεργοι (10,97%).

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, σε 232 συμμετέχοντες οι γονείς τους είναι παντρεμένοι (77,33%), σε 44 συμμετέχοντες οι γονείς τους έχουν χωρίσει (14,67%), σε 12 συμμετέχοντες κάποιος γονέας έχει κάνει ένα δεύτερο γάμο (4,00%) και 12 συμμετέχοντες έχουν απωλέσει τον έναν ή και τους δύο γονείς (4,00%). Σχετικά με το με ποιους μένουν, 242 συμμετέχοντες (78,06%) ζούνε και με τους δύο γονείς, ενώ 68 συμμετέχοντες ζούνε μόνο με τον ένα γονέα ή ακόμα και με κάποιον άλλον (21,94%). Ως προς το εάν έχουν αδέρφια, 89 συμμετέχοντες είναι μοναχοπαίδια (29,18%), ενώ οι υπόλοιποι 216 συμμετέχοντες έχουν αδέρφια (70,82%). Από τους τελευταίους, 146 συμμετέχοντες έχουν 1 αδερφό (67,59%), 41 συμμετέχοντες έχουν 2 αδέρφια (18,98%), 23 συμμετέχοντες έχουν 3 αδέρφια (10,65%) και 6 συμμετέχοντες έχουν 4 αδέρφια (2,78%).

Τέλος, ως προς την καταγωγή και τη γλώσσα, 292 συμμετέχοντες έχουν ελληνική καταγωγή (94,19%) και 18 συμμετέχοντες έχουν καταγωγή από άλλη χώρα (5,81%), ενώ 279 συμμετέχοντες ζούνε σε σπίτι με κύρια γλώσσα την ελληνική (90,00%) και 31 συμμετέχοντες με κύρια γλώσσα κάποια άλλη (10,00%).

## **Εργαλεία**

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, αφενός για το κομμάτι της σχολικής ευεξίας είναι το ερωτηματολόγιο της σχολικής ευεξίας που περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις, μεταφρασμένο στα ελληνικά. Οι ερωτήσεις αφορούν στην καλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, στις υποδομές και την καλή οργάνωση, τις σχέσεις με τους καθηγητές και τους συμμαθητές, τη μέθοδο και την ποιότητα διδασκαλίας του σχολείου, το ωρολόγιο πρόγραμμα και ο φόρτος εργασίας για το σπίτι καθώς και τα αρνητικά και τα θετικά συναισθήματα που ενδέχεται να αισθάνεται ο μαθητής. Η κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε είναι από το 1 έως το 5, με το 1 να αφορά στο Ποτέ και το 5 στο Πάντα.

Αφετέρου, όσον αφορά το κομμάτι της γονικότητας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των 40 ερωτήσεων EMBU-C [(Egna Minnen Beträffande Uppfostran» (Memories from my upbringing ) για παιδιά ηλικίας 7-16 χρόνων (Muris et al., 2003), μια επεξεργασμένη μορφή του EMBU (Castro et al., 1993) για να κατανοηθεί η γονική συμπεριφορά. Η παραγοντική ανάλυση παρείχε τέσσερις παράγοντες: την υπερπροστατευτικότητα, τη συναισθηματική ζεστασιά, την απόρριψη και την αγχώδη διαπαιδαγώγηση.

Το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο του Castro et al. (1993) δημιουργήθηκε εκτιμώντας τις απόψεις των παιδιών και των εφήβων για τις γονικές πρακτικές. Ο Muris et al. (2003) απλοποίησε τα στοιχεία και τα μείωσε σε 40 (10 για κάθε παράγοντα). Το ερωτηματολόγιο

που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα μεταφράστηκε στα ελληνικά από τον Λιανό (2012), με δείκτη αξιοπιστίας από 0,66-0,84 στον ελλαδικό χώρο.

Περιλαμβάνει 40 ερωτήσεις που μετράνε τις απόψεις των μαθητών για τους τρεις βασικούς τύπους γονικότητας, τη συναισθηματική ζεστασιά, την απόρριψη και την υπερπροστατευτικότητα, όπως επίσης και παράγοντες που σχετίζονται με το άγχος. Οι ερωτήσεις αυτές μετράνε τη συμπεριφορά του πατέρα και της μητέρας, επομένως στο ερωτηματολόγιο ο μαθητής έδωσε στοιχεία σε 40 ερωτήσεις, και έδωσε για κάθε ερώτηση ξεχωριστή απάντηση για τον πατέρα και ξεχωριστή για τη μητέρα. Η κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε έχει εύρος από το 1 έως το 4 (1 = Όχι, ποτέ, 2 = Ναι, αλλά σπάνια, 3 = Ναι, συχνά και 4 = Ναι, όλη την ώρα).

Για να γίνει αποτελεσματική μέτρηση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας (Reliability Analysis), ώστε να καθοριστεί ο βαθμός στον οποίο, τα στοιχεία του ερωτηματολογίου σχετίζονται μεταξύ τους. Επιπλέον, για να φανερωθεί ένας γενικός δείκτης συχνότητας ή εσωτερικής συνοχής της κλίμακας πρέπει να μελετηθεί στο σύνολό της, όπως επίσης χρησιμοποιείται και για να εντοπιστούν πιθανά προβλήματα στην ανάλυση, τα οποία χρειάζεται να εξαιρεθούν από την κλίμακα. Σύμφωνα με το Cronbach's alpha μια (χαμηλότερη) εκτίμηση αναφέρεται στην αξιοπιστία ενός ψυχομετρικού τεστ. Ένας μεγαλύτερος αριθμός αντικειμένων στο τεστ μπορεί να αυξήσει τεχνητά την τιμή του δείκτη alpha και ένα δείγμα με μικρό εύρος μπορεί να το μειώσει. Είναι το πιο κοινό εργαλείο για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνάφειας ενός ερωτηματολογίου ή έρευνας που αποτελείται από πολλαπλές κλίμακες και αντικείμενα τύπου Likert.

Η κλίμακα της σχολικής ευεξίας βρέθηκε να έχει μια σχετικά ικανοποιητική αξιοπιστία, με βάση τον συντελεστή Cronbach ( $\alpha=0,60$ ). Για τις κλίμακες της γονικότητας, βρέθηκε υψηλή αξιοπιστία. Πιο συγκεκριμένα, για την κλίμακα υπέρ-προστατευτικότητας

πατέρα ( $\alpha=0,69$ ) και μητέρα ( $\alpha=0,68$ ), για την κλίμακα συναισθηματικής ζεστασιάς πατέρα ( $\alpha=0,85$ ) και μητέρας ( $\alpha=0,81$ ), για την κλίμακα απόρριψης πατέρα ( $\alpha=0,81$ ) και μητέρας ( $\alpha=0,81$ ), αλλά και για την κλίμακα αγχώδους διαπαιδαγώγησης πατέρα ( $\alpha=0,80$ ) και μητέρας ( $\alpha=0,79$ ) βρέθηκε αρκετά υψηλή αξιοπιστία.

### **Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων**

Τα δεδομένα που αφορούσαν την παρούσα εμπειρική έρευνα λήφθηκαν από μαθητές πέντε (5) σχολείων στο νομό Αττικής. Το μέσο συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από κάποια δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και των γονιών τους, αλλά και τις ερωτήσεις που αφορούσαν τις ψυχομετρικές κλίμακες της σχολικής ευεξίας και της γονικής διαπαιδαγώγησης. Το σύνολο του ερωτηματολογίου χορηγήθηκε μόνο στους μαθητές και μαθήτριες της Α' και Β' Λυκείου που ήταν παρόντες και παρούσες στα σχολεία της έρευνας κατά την ημέρα διεξαγωγής της. Για να υπάρχει πρόσβαση σε σχολεία, υπήρχε και εξασφάλιση ειδικής άδειας από το ΙΕΠ. Το σχολείο που συμμετείχε στην έρευνα είχε ενημερωθεί, πιο συγκεκριμένα ο κάθε διευθυντής του, με χρήση ηλεκτρονικών μέσων (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο - e-mail) προκειμένου να ληφθεί η απαραίτητη άδεια,

Μετά την σχετική έγκριση και το καθορισμένο ραντεβού, η ερευνήτρια ήταν παρούσα στο σχολείο σε κάθε τάξη για να μοιράσει τα ερωτηματολόγια στους μαθητές και να τους δώσει τις απαραίτητες διευκρινήσεις και στην αρχή της διαδικασίας, αλλά και κατά τη διάρκεια όπου υπήρχε η δυνατότητα για να απαντάει σε σχετικές απορίες των συμμετεχόντων μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, η ερευνήτρια έδινε τα ερωτηματολόγια σε ολόκληρη την τάξη και μόνο όταν ολοκληρώνονταν η συμπλήρωση του από όλους τους μαθητές και τα σύλλεγε πίσω, πήγαινε στην επόμενη τάξη του σχολείου.

Στην έρευνα αυτή, δεν υπήρχε καμία υποχρέωση και δέσμευση σε κανένα μαθητή να συμμετέχει εάν δεν τον ήθελε. Μάλιστα, υπήρχε και η σχετική ενημέρωση, ενώ δινόταν, προφανώς, η δυνατότητα σε όποιο μαθητή ήθελε, να αποχωρήσει σε οποιοδήποτε στάδιο της. Εκτός από την οικειοθελή συμμετοχή στην έρευνα, εξασφαλίζεται και η ανωνυμία των συμμετεχόντων και οι μαθητές ενημερώνονταν για αυτό και ότι οι πληροφορίες που θα έδιναν ήταν πλήρως εμπιστευτικές και ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Αφού συλλέχθηκαν όλα τα δεδομένα και μετά την κατάλληλη αρχική επεξεργασία των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, καταχωρήθηκαν σε βάση δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 23.0, αφού έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις και κωδικοποιήσεις. Στο πρόγραμμα αυτό έλαβε χώρα και η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων για να προκύψουν περιγραφικά και επαγωγικά αποτελέσματα προκειμένου να διερευνηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις.

## Αποτελέσματα έρευνας

### Περιγραφικά στατιστικά

Στον πίνακα παρακάτω παρουσιάζονται περιγραφικοί δείκτες κεντρική τάσης και διασποράς για τις ψυχομετρικές κλίμακες μεταβλητές της έρευνας.

Πίνακας 2.

*Δείκτες κεντρικής τάσης για τις ψυχομετρικές κλίμακες της έρευνας*

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>TA</b>	<b>Ελάχιστο</b>	<b>Q1</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Q3</b>	<b>Μέγιστο</b>
Σχολική ευεξία (School well-being)	310	3.21	0.62	1.50	2.88	3.25	3.63	4.63
<i>Κλίμακες EMBU</i>								
Υπερπροστατευτικότητα πατέρα	283	2.14	0.47	1.10	1.80	2.10	2.40	3.70
Υπερπροστατευτικότητα μητέρας	298	2.32	0.46	1.30	2.00	2.30	2.60	3.70
Συναισθηματική ζεστασιά πατέρα	307	3.05	0.58	1.00	2.70	3.10	3.40	4.00
Συναισθηματική ζεστασιά μητέρας	310	3.21	0.50	1.60	2.90	3.30	3.60	4.00
Απόρριψη πατέρα	308	1.61	0.51	1.00	1.20	1.50	1.90	3.40
Απόρριψη μητέρας	308	1.67	0.51	1.00	1.30	1.60	1.98	3.37
Αγχώδης διαπαιδαγώγηση πατέρα	308	2.66	0.58	1.00	2.30	2.66	3.05	4.00
Αγχώδης διαπαιδαγώγηση μητέρας	309	2.84	0.57	1.60	2.40	2.80	3.30	4.00

Η σχολική ευεξία βρέθηκε σχετικά μέτρια ( $M=3,21\pm 0,62$ ) στο δείγμα των συμμετεχόντων μαθητών, με βάση την κλίμακα 1-5 που λαμβάνει τιμές. Ως προς τις κλίμακες γονικότητας (EMBU), που λαμβάνουν τιμές στην κλίμακα 1-4, η υπερπροστατευτικότητα του πατέρα βρέθηκε σχετικά χαμηλή ( $M=2,14\pm 0,47$ ), ενώ της μητέρας λίγο υψηλότερη ( $M=2,33\pm 0,50$ ). Η συναισθηματική ζεστασιά του πατέρα είναι αρκετά υψηλή ( $M=3,21\pm 0,50$ ) και το ίδιο και της μητέρας ( $M=3,07\pm 0,62$ ). Η απόρριψη του πατέρα είναι σχετικά χαμηλή ( $M=1,63\pm 0,56$ ) ενώ το ίδιο χαμηλή είναι και της μητέρας ( $M=1,70\pm 0,62$ ). Τέλος, η αγχώδης διαπαιδαγώγηση του πατέρα είναι σχετικά υψηλή ( $M=2,85\pm 0,57$ ), ενώ το ίδιο ισχύει και για τη μητέρα ( $M=2,68\pm 0,64$ ).

Στον πίνακα παρακάτω παρουσιάζονται, τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας των Kolmogorov-Smirnov που εφαρμόστηκε για τις παραπάνω ψυχομετρικές κλίμακες.



## Πίνακας 3.

*Έλεγχος κανονικότητας (Kolmogorov-Smirnov) για τις ψυχομετρικές κλίμακες της έρευνας*

	<i>KS-stat</i>	<i>p</i>
Σχολική ευεξία (School well-being)	0.09	0.000 **
<i>Κλίμακες EMBU</i>		
Υπερπροστατευτικότητα πατέρα	0.10	0.000 **
Υπερπροστατευτικότητα μητέρας	0.08	0.000 **
Συναισθηματική ζεστασιά πατέρα	0.10	0.000 **
Συναισθηματική ζεστασιά μητέρας	0.09	0.000 **
Απόρριψη πατέρα	0.14	0.000 **
Απόρριψη μητέρας	0.12	0.000 **
Αγχώδης διαπαιδαγώγηση πατέρα	0.06	0.007 **
Αγχώδης διαπαιδαγώγηση μητέρας	0.07	0.001 **

\**p* < ,05    \*\* *p* < ,01

Για την κλίμακα της σχολικής ευεξίας, η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας απορρίπτεται σε επίπεδο 1% ( $KS=0,09, p<0.001$ ). Για την κλίμακα της υπερπροστατευτικότητας του πατέρα, η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας απορρίπτεται σε επίπεδο 1% ( $KS=0,10, p<0.001$ ). Για την κλίμακα της υπερπροστατευτικότητας της μητέρας, η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας απορρίπτεται σε επίπεδο 1% ( $KS=0,08, p<0.001$ ). Για την κλίμακα της συναισθηματικής ζεστασιάς του πατέρα, η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας απορρίπτεται σε επίπεδο 1% ( $KS=0,09, p<0.001$ ). Για την κλίμακα της συναισθηματικής ζεστασιάς της μητέρας, η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας απορρίπτεται σε επίπεδο 1% ( $KS=0,10, p<0.001$ ). Για την κλίμακα της απόρριψης του πατέρα, η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας απορρίπτεται σε επίπεδο 1% ( $KS=0,15, p<0.001$ ). Για την κλίμακα της απόρριψης της μητέρας, η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας απορρίπτεται σε επίπεδο 1% ( $KS=0,14, p<0.001$ ). Για την κλίμακα της αγχώδους διαπαιδαγώγησης του πατέρα, η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας απορρίπτεται σε επίπεδο 1% ( $KS=0,07, p<0.01$ ). Για την κλίμακα της αγχώδους διαπαιδαγώγησης της μητέρας, η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας απορρίπτεται σε επίπεδο 1% ( $KS=0,08, p<0.001$ ).

## Συγκρίσεις μέσωσ όρων

**Σύγκριση σχολικής ευεξίας ανά φύλο.** Η σύγκριση της σχολικής ευεξίας ανά φύλο πραγματοποιείται με τον έλεγχο διαφοροποίησης της (ποσοτικής) εξαρτημένης μεταβλητής που μετράει τη σχολική ευεξία ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια μαθητές. Καθώς η υπόθεση της κανονικότητας απορρίφθηκε και για την κλίμακα της σχολικής ευεξίας, τότε κρίνεται ορθότερο να χρησιμοποιηθεί ο μη παραμετρικός έλεγχος διαφοράς τακτικών τιμών για δύο ανεξάρτητα δείγματα των Mann-Whitney ο οποίος δεν στηρίζεται στη σχετική υπόθεση, όπως πχ ο παραμετρικός έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα, για να προκύψουν περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα ως προς την διαφοροποίηση της σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι μαθητές ανάλογα με το φύλο, στο πλαίσιο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα αμέσως παρακάτω.

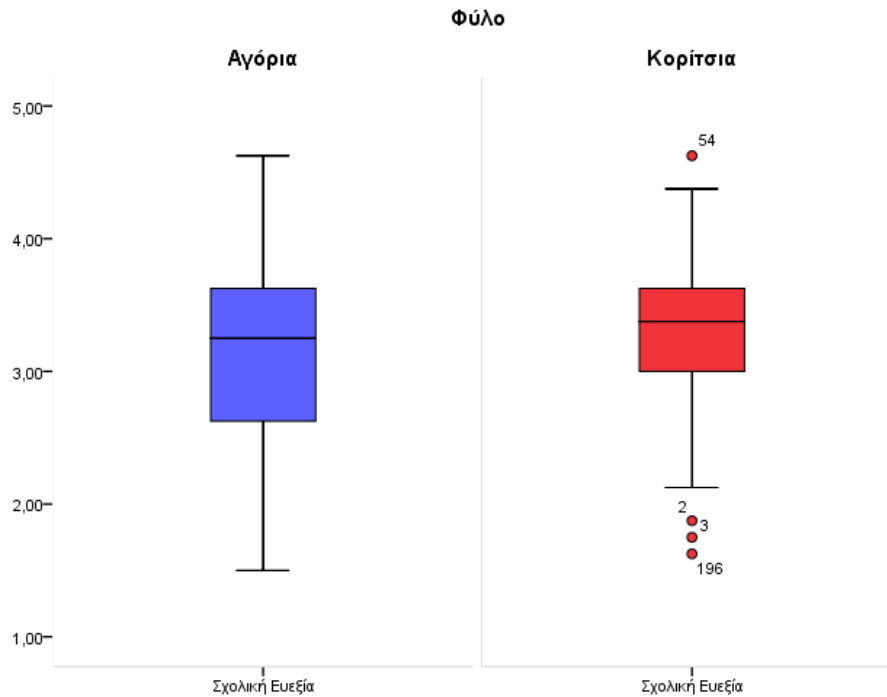
Πίνακας 4.

*Διαφοροποίηση σχολικής ευεξίας ανά φύλο*

<u>Mann-Whitney-test για έλεγχο μη διαφοροποίησης ανά φύλο</u>					
		Mean			
Φύλο	N	Rank	U-stat	Z-stat	p
Αγόρια	151	144.46	10337.00	-1.77	0.038 *
Κορίτσια	155	162.31			

\*p < ,05 \*\* p < ,01

Πρόέκυψε, λοιπόν, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αγόρια μαθητές και κορίτσια μαθήτριες λυκείου, ως προς την σχολική ευεξία που αισθάνονται, σε επίπεδο 5% ( $Z=-1,77$ ,  $p<0,05$ ). Με βάση τις τακτικές τιμές σχολικής ευεξίας, τα κορίτσια έχουν τάση να αισθάνονται υψηλότερη ευεξία ( $MR=162,31$ ) σε σχέση με τα αγόρια ( $MR=144,46$ ).



*Σχήμα 1. Θηκόγραμμα (Box-Plot) που περιγράφει τη σύγκριση επιπέδου σχολικής ευεξίας ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια μαθητές λυκείου*

Από το θηκόγραμμα επιβεβαιώνεται και γραφικά ότι η ευεξία των κοριτσιών είναι λίγο πιο υψηλή, καθώς το «κουτί» που δείχνει που κατανέμεται το μεσαίο 50% των ομάδων βρίσκεται λίγο πιο υψηλά για τα κορίτσια.

**Σύγκριση σχολικής ευεξίας ανά τάξη.** Η σύγκριση της σχολικής ευεξίας ανά τάξη πραγματοποιείται με τον έλεγχο διαφοροποίησης της (ποσοτικής) εξαρτημένης μεταβλητής που μετράει τη σχολική ευεξία ανάμεσα σε μαθητές Α' και Β' λυκείου. Λόγω παραβίασης της υπόθεση της κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος διαφοράς τακτικών τιμών για δύο ανεξάρτητα δείγματα των Mann-Whitney για να προκύψουν περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα ως προς την διαφοροποίηση της σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι μαθητές ανάλογα με την τάξη, στο πλαίσιο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα αμέσως παρακάτω.

Πίνακας 5.

*Διαφοροποίηση σχολικής ευεξίας ανά τάξη*

<u>Mann-Whitney-test via έλεγχο μη</u> <u>διαφοροποίησης ανά τάξη</u>					
Τάξη	N	Mean Rank	U-stat	Z-stat	p
A' λυκείου	154	148.48	10932.50	-1.00	0.159
B' λυκείου	152	158.58			

\*p < ,05 \*\* p < ,01

Προέκυψε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε μαθητές Α' και Β' λυκείου, ως προς την σχολική ευεξία που αισθάνονται, σε επίπεδο 5% ( $Z=-1,00, p>0,05$ ).

**Σύγκριση σχολικής ευεξίας ανά εκπαίδευση γονέων.** Η σύγκριση της σχολικής ευεξίας ανά εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων πραγματοποιείται με τον έλεγχο διαφοροποίησης της (ποσοτικής) εξαρτημένης μεταβλητής που μετράει τη σχολική ευεξία ανάμεσα στα διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα. Καθώς η υπόθεση της κανονικότητας απορρίφθηκε για την κλίμακα της σχολικής ευεξίας, τότε κρίνεται ορθότερο να χρησιμοποιηθεί ο μη παραμετρικός έλεγχος διαφοράς τακτικών τιμών πολλών δειγμάτων των Kruskal-Wallis ο οποίος δεν στηρίζεται στη σχετική υπόθεση, όπως πχ ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA F-test για ανεξάρτητα δείγματα, για να προκύψουν περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα ως προς την διαφοροποίηση της σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι μαθητές ανάλογα με την εκπαίδευση των γονέων, στο πλαίσιο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα αμέσως παρακάτω.

Πίνακας 6.

*Διαφοροποίηση σχολικής ευεξίας ανά εκπαιδευτικό επίπεδο*

<u>Kruskal-Wallis-test για έλεγχο μη διαφοροποίησης ανά εκπαιδευτικό επίπεδο</u>					
Εκπαίδευση Γονέων	N	Mean Rank	$\chi^2$	df	p
Υποχρεωτική εκπαίδευση	40	138.84	3.97	2	0.137
Λύκειο	96	159.95			
Ανώτερη Σχολή/Πανεπιστήμιο	169	152.40			

\*p < ,05 \*\*p < ,01

Προέκυψε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα των γονέων, ως προς την σχολική ευεξία που αισθάνονται οι μαθητές, σε επίπεδο 5% ( $X^2=3,97, p>0,05$ ).

**Σύγκριση σχολικής ευεξίας ανά απασχόληση γονέων.** Η σύγκριση της σχολικής ευεξίας ανά απασχόληση πραγματοποιείται με τον έλεγχο διαφοροποίησης της (ποσοτικής) εξαρτημένης μεταβλητής που μετράει τη σχολική ευεξία ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια μαθητές. Καθώς η υπόθεση της κανονικότητας απορρίφθηκε για την κλίμακα της σχολικής ευεξίας, τότε χρησιμοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος διαφοράς τακτικών τιμών για δύο ανεξάρτητα δείγματα των Mann-Whitney ο οποίος δεν στηρίζεται στη σχετική υπόθεση, για να προκύψουν περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα ως προς την διαφοροποίηση της σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι μαθητές ανάλογα με το εάν και οι δύο γονείς τους είναι άνεργοι ή όχι, στο πλαίσιο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα αμέσως παρακάτω.

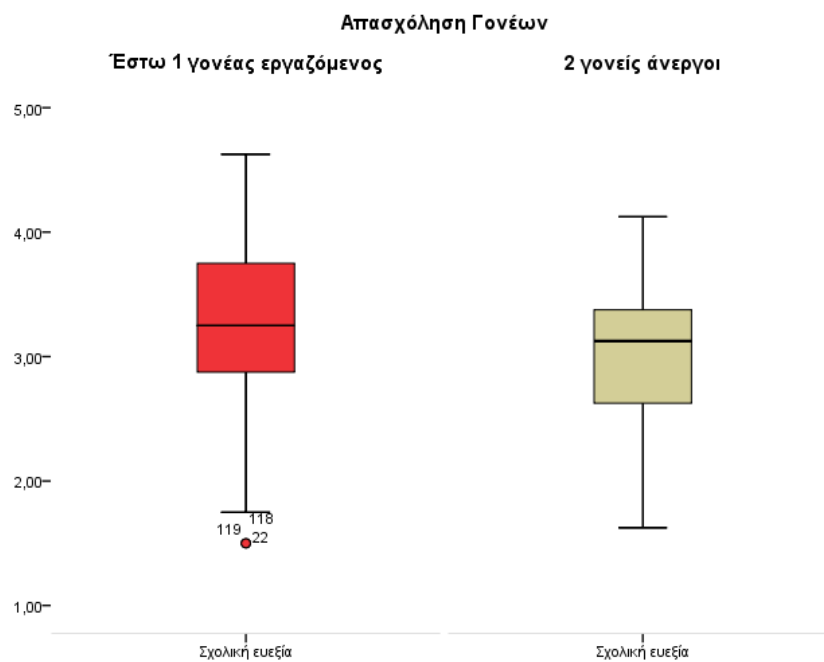
Πίνακας 7.

*Διαφοροποίηση σχολικής ευεξίας ανά απασχόληση γονέων*

<u>Mann-Whitney-test για έλεγχο μη διαφοροποίησης ανά απασχόληση γονέων</u>					
Απασχόληση γονέων	N	Mean Rank	U-stat	Z-stat	p
Τουλάχιστον 1 γονέας εργαζόμενος	276	158.57	3845.00	-1.72	0.043 *
και οι 2 γονείς άνεργοι	34	130.59			

\*p < ,05 \*\* p < ,01

Προέκυψε, λοιπόν, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε μαθητές των οποίων οι και δύο γονείς είναι άνεργοι και αυτών που έστω και ένας γονέας εργάζεται, ως προς την σχολική ευεξία που αισθάνονται, σε επίπεδο 5% ( $Z=-1,72, p<0,05$ ). Με βάση τις τακτικές τιμές σχολικής ευεξίας, οι μαθητές που έστω και ένας γονέας εργάζεται αισθάνονται τάση για υψηλότερη ευεξία ( $MR=158,57$ ) σε σχέση με τους μαθητές που έχουν και τους δύο γονείς άνεργους ( $MR=130,59$ ).



*Σχήμα 2. Θηκόγραμμα (Box-Plot) που περιγράφει τη σύγκριση επιπέδου σχολικής ευεξίας ανάμεσα σε μαθητές των οποίων έστω και 1 γονέας εργάζεται και σε μαθητές των οποίων και οι 2 γονείς είναι άνεργοι*

Από το θηκόγραμμα επιβεβαιώνεται και γραφικά ότι η ευεξία των μαθητών των οποίων έστω και ένας γονέας εργάζεται είναι λίγο πιο υψηλή, καθώς το «κουτί» που δείχνει που κατανέμεται το μεσαίο 50% των ομάδων βρίσκεται λίγο πιο υψηλά για αυτούς τους μαθητές.

**Σύγκριση σχολικής ευεξίας ανά οικογενειακή κατάσταση.** Η σύγκριση της σχολικής ευεξίας ανά οικογενειακή κατάσταση πραγματοποιείται με τον έλεγχο διαφοροποίησης της

(ποσοτικής) εξαρτημένης μεταβλητής που μετράει τη σχολική ευεξία ανάμεσα στα διάφορες κατηγορίες οικογενειακής κατάστασης. Καθώς η υπόθεση της κανονικότητας απορρίφθηκε για την κλίμακα της σχολικής ευεξίας, τότε κρίνεται ορθότερο να χρησιμοποιηθεί ο μη παραμετρικός έλεγχος διαφοράς τακτικών τιμών πολλών δειγμάτων των Kruskal-Wallis ο οποίος δεν στηρίζεται στη σχετική υπόθεση, για να προκύψουν περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα ως προς την διαφοροποίηση της σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι μαθητές ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση, στο πλαίσιο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα αμέσως παρακάτω.

Πίνακας 8.

*Διαφοροποίηση σχολικής ευεξίας ανά οικογενειακή κατάσταση*

<u>Kruskal-Wallis-test για έλεγχο μη</u> <u>διαφοροποίησης ανά οικογενειακή</u> <u>κατάσταση</u>					
Οικογενειακή κατάσταση	N	Mean Rank	$\chi^2$	df	p
Παντρεμένοι	243	156.46	0.30	3	0.960
Χωρισμένοι / διαζευγμένοι	44	155.25			
Δεύτερος γάμος	12	144.50			
Θάνατος γονέα	11	147.32			

\*p < ,05 \*\*p < ,01

Προέκυψε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες οικογενειακής κατάστασης, ως προς την σχολική ευεξία που αισθάνονται οι μαθητές, σε επίπεδο 5% ( $\chi^2=0,30, p>0,05$ ).

**Σύγκριση σχολικής ευεξίας ανάλογα με τον ποιον μένει ο μαθητής.** Η σύγκριση της σχολικής ευεξίας ανάλογα με τον ποιον μένει ο μαθητής πραγματοποιείται με τον έλεγχο διαφοροποίησης της (ποσοτικής) εξαρτημένης μεταβλητής που μετράει τη σχολική ευεξία ανάμεσα σε μαθητές που μένουν και με τους δύο γονείς και μαθητές που μένουν με τον έναν μόνο γονέα ή διαφορετικά. Λόγω παραβίασης της υπόθεσης της κανονικότητας

χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος διαφοράς τακτικών τιμών για δύο ανεξάρτητα δείγματα των Mann-Whitney για να προκύψουν περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα ως προς την διαφοροποίηση της σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι μαθητές ανάλογα με ποιον μένουν, στο πλαίσιο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα αμέσως παρακάτω.

Πίνακας 9.

*Διαφοροποίηση σχολικής ευεξίας ανάλογα με τον ποιον μένουν οι μαθητές*

<u>Mann-Whitney-test για έλεγχο μη</u> <u>διαφοροποίησης σχετικά με τον ποιον</u> <u>μένει ο μαθητής</u>					
<u>Με ποιον μένει ο μαθητής</u>	<u>N</u>	<u>Mean Rank</u>	<u>U-stat</u>	<u>Z-stat</u>	<u>p</u>
Και με τους 2 γονείς	242	156.47	7993.00	-0.36	0.360
Με τον 1 γονέα μόνο /άλλο	68	152.05			

\*p < ,05 \*\* p < ,01

Προέκυψε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε μαθητές που μένουν και με τους δύο γονείς και στους μαθητές που μένουν μόνο με τον έναν ή με κάποιον άλλον, ως προς την σχολική ευεξία που αισθάνονται, σε επίπεδο 5% ( $Z=-0,36$ ,  $p>0,05$ ).

#### **Σύγκριση σχολικής ευεξίας ανάλογα με το εάν έχει αδέρφια ο μαθητής. Η**

σύγκριση της σχολικής ευεξίας ανάλογα με το εάν έχει αδέρφια ο μαθητής πραγματοποιείται με τον έλεγχο διαφοροποίησης της (ποσοτικής) εξαρτημένης μεταβλητής που μετράει τη σχολική ευεξία ανάμεσα σε μαθητές που έχουν αδέρφια και μαθητές που δεν έχουν. Λόγω παραβίασης της υπόθεση της κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος διαφοράς τακτικών τιμών για δύο ανεξάρτητα δείγματα των Mann-Whitney για να προκύψουν περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα ως προς την διαφοροποίηση της σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι μαθητές ανάλογα με το εάν έχουν ή όχι αδέρφια, στο πλαίσιο της



δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα αμέσως παρακάτω.

Πίνακας 10.

*Διαφοροποίηση σχολικής ευεξίας ανάλογα με το εάν έχουν αδέρφια οι μαθητές*

<u>Mann-Whitney-test για έλεγχο μη</u> <u>διαφοροποίησης σχετικά με το εάν</u> <u>έχουν αδέρφια</u>					
Έχει αδέρφια	N	Mean Rank	U-stat	Z-stat	p
Όχι	89	153.85	9536.50	-0.11	0.457
Ναι	216	152.65			

\*p < ,05 \*\* p < ,01

Προέκυψε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε μαθητές που έχουν αδέρφια και στους μαθητές που δεν έχουν, ως προς την σχολική ευεξία που αισθάνονται, σε επίπεδο 5% ( $Z=-0,11$ ,  $p>0,05$ ).

## Συμπεράσματα

**Συσχέτιση σχολικής ευεξίας και γονικότητας.** Καθώς η υπόθεση της κανονικότητας απορρίφθηκε και για την κλίμακα της σχολικής ευεξίας, αλλά και για όλες τις κλίμακες της γονικότητας, τότε κρίνεται ορθότερο να χρησιμοποιηθεί ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα αμέσως παρακάτω.

Πίνακας 11.

*Συνάφεια μεταξύ σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι μαθητές και αντιλαμβανόμενης γονικότητάς τους*

	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]
[1] Σχολική ευεξία (School well-being)	1.000							
[2] Υπερπροστατευτικότητα πατέρα	-0.027	1.000						
[3] Υπερπροστατευτικότητα μητέρας	-0.085	0.705 **	1.000					
[4] Συναισθηματική ζεστασιά πατέρα	0.238 **	0.042	0.047	1.000				
[5] Συναισθηματική ζεστασιά μητέρας	0.324 **	0.004	-0.021	0.580 **	1.000			
[6] Απόρριψη πατέρα	-0.239 **	0.404 **	0.281 **	-0.506 **	-0.341 **	1.000		
[7] Απόρριψη μητέρας	-0.312 **	0.260 **	0.428 **	-0.339 **	-0.529 **	0.688 **	1.000	
[8] Αγχώδης διαπαιδαγώγηση πατέρα	-0.111	0.547 **	0.481 **	0.102	-0.019	0.335 **	0.301 **	1.000
[9] Αγχώδης διαπαιδαγώγηση μητέρας	-0.114 *	0.381 **	0.520 **	0.030	0.068	0.309 **	0.319 **	0.763 **

*N* = 310

Μη Παραμετρικός Συντελεστής Συσχέτισης Spearman

\**p* < .05 \*\* *p* < .01

Ανάμεσα στη σχολική ευεξία και στην υπέρ-προστατευτικότητα του πατέρα δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική σύνδεση σε επίπεδο 5% ( $r=-0,02$ ,  $p>0,05$ ), ενώ το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και για την υπέρ-προστατευτικότητα της μητέρας ( $r=-0,08$ ,  $p>0,05$ ). Έτσι, με βάση την υπέρ-προστατευτικότητα, ως διάσταση γονικότητας, δεν επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση.

Ανάμεσα στη σχολική ευεξία και στην συναισθηματική ζεστασιά του πατέρα παρατηρείται στατιστικά σημαντική σύνδεση σε επίπεδο 1% ( $r=0,23$ ,  $p<0,01$ ), ενώ το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και για την συναισθηματική ζεστασιά της μητέρας ( $r=0,32$ ,  $p<0,01$ ). Μάλιστα, το θετικό πρόσημο του συντελεστή συσχέτισης υπονοεί θετική συνάφεια, κάτι που σημαίνει ότι μαθητές που αισθάνονται υψηλότερη (χαμηλότερη) ζεστασιά από πατέρα ή μητέρα τείνουν, σε ένα μέτριο βαθμό, να αισθάνονται και υψηλότερο (χαμηλότερο) επίπεδο σχολικής ευεξίας. Έτσι, με βάση την συναισθηματική ζεστασιά, ως διάσταση γονικότητας, επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση.

Ανάμεσα στη σχολική ευεξία και στην απόρριψη του πατέρα παρατηρείται στατιστικά σημαντική σύνδεση σε επίπεδο 1% ( $r=-0,23$ ,  $p<0,01$ ), ενώ το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και για την συναισθηματική ζεστασιά της μητέρας ( $r=-0,31$ ,  $p<0,01$ ). Μάλιστα, το αρνητικό πρόσημο του συντελεστή συσχέτισης υπονοεί αρνητική συνάφεια, κάτι που σημαίνει ότι μαθητές που αισθάνονται υψηλότερη (χαμηλότερη) απόρριψη από πατέρα ή μητέρα τείνουν, σε ένα μέτριο βαθμό, να αισθάνονται και χαμηλότερο (υψηλότερο) επίπεδο σχολικής

ευεξίας. Τέλος, ανάμεσα στη σχολική ευεξία και στην αγχώδη διαπαιδαγώγηση του πατέρα παρατηρείται στατιστικά μη σημαντική σύνδεση σε επίπεδο 5% ( $r=-0,11, p>0,01$ ), ενώ ανάμεσα στη σχολική ευεξία και την αγχώδη διαπαιδαγώγηση της μητέρας παρατηρείται μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο 5% ( $r=-0,11, p<0,05$ ). Μάλιστα, το αρνητικό πρόσημο του συντελεστή συσχέτισης υπονοεί αρνητική συνάφεια, κάτι που σημαίνει ότι μαθητές που αισθάνονται υψηλότερη (χαμηλότερη) αγχώδη διαπαιδαγώγηση από την μητέρα τείνουν, έστω και σε ένα χαμηλό έως μέτριο βαθμό, να αισθάνονται και χαμηλότερο (υψηλότερο) επίπεδο σχολικής ευεξίας.

**Συσχέτιση σχολικής ευεξίας και σχολικής επίδοσης.** Καθώς η υπόθεση της κανονικότητας έχει απορριφθεί, έτσι και αλλιώς, για την κλίμακα της σχολικής ευεξίας, χωρίς να χρειάζεται να πραγματοποιηθεί ανάλογος έλεγχος για τις μεταβλητές που μετρούν τη σχολική επίδοση, κρίνεται ορθότερο να χρησιμοποιηθεί ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman ο οποίος δεν στηρίζεται στη σχετική υπόθεση, όπως πχ ο παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Pearson, για να προκύψουν περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα ως προς την σύνδεση της σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι μαθητές και της σχολικής επίδοσης που επιτυγχάνουν, στο πλαίσιο της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα αμέσως παρακάτω.

Πίνακας 12.

*Συνάφεια μεταξύ σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι μαθητές και σχολικής επίδοσης τους*

	[1]	[2]	[3]	[4]
[1] Σχολική ευεξία (School well-being)	1.000			
[2] Γενικός βαθμός	0.336 **	1.000		
[3] Βαθμός στη γλώσσα	0.251 **	0.712 **	1.000	
[4] Βαθμός στα μαθηματικά	0.329 **	0.726 **	0.456 **	1.000
[5] Βαθμός προηγούμενου έτους	0.266 **	0.773 **	0.668 **	0.625 **

$N = 310$

Μη Παραμετρικός Συντελεστής Συσχέτισης Spearman

\* $p < ,05$  \*\*  $p < ,01$

Ανάμεσα στη σχολική ευεξία και το γενικό βαθμό παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική σύνδεση σε επίπεδο 1% ( $r=0,33, p<0,01$ ). Μάλιστα, το θετικό πρόσημο του συντελεστή συσχέτισης υπονοεί θετική συνάφεια, κάτι που σημαίνει ότι μαθητές που έχουν υψηλότερο (χαμηλότερο) γενικό βαθμό τείνουν, σε ένα μέτριο βαθμό, να αισθάνονται και υψηλότερο (χαμηλότερο) επίπεδο σχολικής ευεξίας. Έτσι, με βάση το γενικό βαθμό, ως δείκτη σχολική επίδοσης, επιβεβαιώνεται η τρίτη ερευνητική υπόθεση.

Ανάμεσα στη σχολική ευεξία και το βαθμό στη γλώσσα παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική σύνδεση σε επίπεδο 1% ( $r=0,25, p<0,01$ ). Μάλιστα, το θετικό πρόσημο του συντελεστή συσχέτισης υπονοεί θετική συνάφεια, κάτι που σημαίνει ότι μαθητές που έχουν υψηλότερο (χαμηλότερο) βαθμό στη γλώσσα τείνουν, σε ένα μέτριο βαθμό, να αισθάνονται και υψηλότερο (χαμηλότερο) επίπεδο σχολικής ευεξίας. Έτσι, με βάση το βαθμό στη γλώσσα, ως δείκτη σχολική επίδοσης, επιβεβαιώνεται η τρίτη ερευνητική υπόθεση.

Ανάμεσα στη σχολική ευεξία και το βαθμό στα μαθηματικά παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική σύνδεση σε επίπεδο 1% ( $r=0,32, p<0,01$ ). Μάλιστα, το θετικό πρόσημο του συντελεστή συσχέτισης υπονοεί θετική συνάφεια, κάτι που σημαίνει ότι μαθητές που έχουν υψηλότερο (χαμηλότερο) βαθμό στα μαθηματικά τείνουν, σε ένα μέτριο βαθμό, να αισθάνονται και υψηλότερο (χαμηλότερο) επίπεδο σχολικής ευεξίας. Έτσι, με βάση το γενικό στα μαθηματικά, ως δείκτη σχολική επίδοσης, επιβεβαιώνεται η τρίτη ερευνητική υπόθεση.

Ανάμεσα στη σχολική ευεξία και το βαθμό του προηγούμενου έτους παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική σύνδεση σε επίπεδο 1% ( $r=0,26$ ,  $p<0,01$ ). Μάλιστα, το θετικό πρόσημο του συντελεστή συσχέτισης υπονοεί θετική συνάφεια, κάτι που σημαίνει ότι μαθητές που έχουν υψηλότερο (χαμηλότερο) βαθμό στο προηγούμενο έτος τείνουν, σε ένα μέτριο βαθμό, να αισθάνονται και υψηλότερο (χαμηλότερο) επίπεδο σχολικής ευεξίας. Έτσι, με βάση το βαθμό του προηγούμενου έτους, ως δείκτη σχολικής επίδοσης, επιβεβαιώνεται η τρίτη ερευνητική υπόθεση.

**Συσχέτιση σχολικής ευεξίας και σχολικής επίδοσης: διαφοροποίηση συνάφειας ανά φύλο.** Για να διερευνηθεί εάν η συνάφεια μεταξύ σχολικής ευεξίας και σχολικής επίδοσης είναι πιο ισχυρή στα κορίτσια μαθήτριες σε σχέση με τα αγόρια μαθητές λυκείου, υπολογίστηκαν οι σχετικοί μη παραμετρικοί συντελεστές συνάφειας του Spearman για αγόρια και κορίτσια και έπειτα συγκρίθηκαν στατιστικά με το κριτήριο  $t$  το οποίο για μεγάλο δείγμα, όπως στην περίπτωση μας, δίνει προσεγγιστικά αξιόπιστα αποτελέσματα.

Πίνακας 13.

*Συνάφεια (Συντελεστές Συσχέτισης Spearman) μεταξύ σχολικής ευεξίας που αισθάνονται οι μαθητές και σχολικής επίδοσης τους – Διαφοροποίηση ανά φύλο*

Συσχέτιση Σχολικής ευεξίας με σχολική επίδοση	Αγόρια $r_s$	Κορίτσια $r_s$	Έλεγχος ισότητας συντελεστών συσχέτισης Spearman	
			$t$	$p$
Γενικός βαθμός	0.349 ***	0.288 ***	0.56	0.288
Βαθμός στη γλώσσα	0.291 ***	0.159 **	1.18	0.119
Βαθμός στα μαθηματικά	0.375 ***	0.276 ***	0.91	0.181
Βαθμός προηγούμενου έτους	0.304 ***	0.218 ***	0.77	0.219

\* $p < ,05$  \*\*  $p < ,01$

Βρέθηκε ότι η συνάφεια μεταξύ σχολικής ευεξίας και γενικού βαθμού είναι πιο υψηλή στα αγόρια ( $r_s = 0,34$ ) σε σχέση με τα κορίτσια ( $r_s = 0,28$ ), όπου αυτή η διαφορά δεν προέκυψε, σε επίπεδο 5%, στατιστικά σημαντική ( $t=0,56, p>0,05$ ). Συνεπώς, οι συνάφειες για αγόρια και κορίτσια είναι στατιστικά ίδιες και έτσι δεν επιβεβαιώνεται, με βάση αυτόν τον δείκτη σχολικής επίδοσης, ότι στα κορίτσια θα είναι πιο ισχυρή η σύνδεση μεταξύ σχολικής ευεξίας και σχολικής επίδοσης, στο πλαίσιο της τέταρτης ερευνητικής υπόθεσης.

Βρέθηκε ότι η συνάφεια μεταξύ σχολικής ευεξίας και βαθμού στη γλώσσα είναι πιο υψηλή στα αγόρια ( $r_s = 0,29$ ) σε σχέση με τα κορίτσια ( $r_s = 0,15$ ), όπου αυτή η διαφορά δεν προέκυψε, σε επίπεδο 5%, στατιστικά σημαντική ( $t=1,18, p>0,05$ ). Συνεπώς, οι συνάφειες για αγόρια και κορίτσια είναι στατιστικά ίδιες.

Βρέθηκε ότι η συνάφεια μεταξύ σχολικής ευεξίας και βαθμού στα μαθηματικά είναι πιο υψηλή στα αγόρια ( $r_s = 0,37$ ) σε σχέση με τα κορίτσια ( $r_s = 0,27$ ), όπου αυτή η διαφορά δεν προέκυψε, σε επίπεδο 5%, στατιστικά σημαντική ( $t=0,91, p>0,05$ ). Συνεπώς, οι συνάφειες για αγόρια και κορίτσια είναι στατιστικά ίδιες.

Βρέθηκε ότι η συνάφεια μεταξύ σχολικής ευεξίας και βαθμού του προηγούμενου έτους είναι πιο υψηλή στα αγόρια ( $r_s = 0,30$ ) σε σχέση με τα κορίτσια ( $r_s = 0,21$ ), όπου αυτή η διαφορά δεν προέκυψε, σε επίπεδο 5%, στατιστικά σημαντική ( $t=0,77, p>0,05$ ). Συνεπώς, οι συνάφειες για αγόρια και κορίτσια είναι στατιστικά ίδιες.

### **Πρόβλεψη σχολικής ευεξίας μέσω δημογραφικών στοιχείων, διαστάσεων γονικότητας και σχολικής επίδοσης: ανάλυση παλινδρόμησης**

Προκειμένου να διερευνηθεί η συνδυαστική επίδραση των δημογραφικών στοιχείων που προέκυψαν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στη σχολική ευεξία, των διαστάσεων της γονικότητας και της σχολικής επίδοσης στη σχολική ευεξία, στο πλαίσιο

μιας αιτιώδους σχέσης, πραγματοποιήθηκε και ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη το επίπεδο της σχολικής ευεξίας και ανεξάρτητες τις διαστάσεις της γονικότητας, τα μέτρα σχολικής επίδοσης, καθώς και δημογραφικούς παράγοντες, όπως το φύλο, η τάξη, εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, απασχόληση γονέων, οικογενειακή κατάσταση, με τον ποιον μένει ο μαθητής, εάν έχει αδέρφια και την καταγωγή του. Από τα παραπάνω δημογραφικά στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές μόνο το φύλο και η απασχόληση γονέων οι οποίες προέκυψαν να διαφοροποιούν στατιστικά σημαντική (άρα να έχουν συνάφεια με) τη σχολική επίδοση, στο πλαίσιο των συγκρίσεων μέσω όρων σχολικής ευεξίας ανάλογα με δημογραφικές κατηγορίες που πραγματοποιήθηκαν προηγουμένως.

Στο πλαίσιο της μεθόδου επιλογής ανεξάρτητων μεταβλητών εφαρμόστηκε η πολλαπλή ιεραρχική βηματική μέθοδος (Step-wise), όπου σε κάθε στάδιο επιλέγεται η μεταβλητή που έχει την υψηλότερη σύνδεση με την εξαρτημένη, δοθέντων των τιμών των υπολοίπων μεταβλητών, ενώ εξετάζεται παράλληλα και εάν κάποια μεταβλητή που είχε εισέλθει σε πρωτότερο στάδιο παραμένει στατιστικά σημαντική.

Ως προς τις προϋποθέσεις της παλινδρόμησης, και ειδικότερα ως προς την τυχόν εμφάνιση πολυσυγγραμμικότητας, υπολογίστηκαν και τα κριτήρια VIF, tolerance που εξετάζουν την ύπαρξη της. Η παραβίαση της ετεροσκεδαστικότητας των καταλοίπων εξετάστηκε διαγραμματικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω στον πίνακα 14 και στο σχήμα 3.

Οι τιμές VIF είναι αρκετά χαμηλές ( $VIF < 5$ ), ενώ οι τιμές tolerance αρκετά υψηλές ( $tolerance > 0,10$ ), κάτι που δείχνει ότι δεν υπάρχει σοβαρό πρόβλημα μερικής πολυσυγγραμμικότητας. Σύμφωνα με το σχήμα, οι αποστάσεις των καταλοίπων από το μηδέν, οι οποίες αποτελούν ένα δείκτη διασποράς τους, είναι σχεδόν σταθερές για όλο το επίπεδο τιμών των εκτιμήσεων της εξαρτημένης, κάτι που αποτελεί ένδειξη για σταθερή

διακύμανση τους και άρα όχι παραβίαση της προϋπόθεσης της ομοσκεδαστικότητας.

Συνεπώς, φαίνεται να τηρούνται οι σχετικές προϋποθέσεις, ενώ το μεγάλο δείγμα ( $N=247$ )

εξασφαλίζει ότι θα μπορούν να διεξαχθούν οι στατιστικοί έλεγχοι των συντελεστών

αξιόπιστα ακόμα και να μην τηρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας.

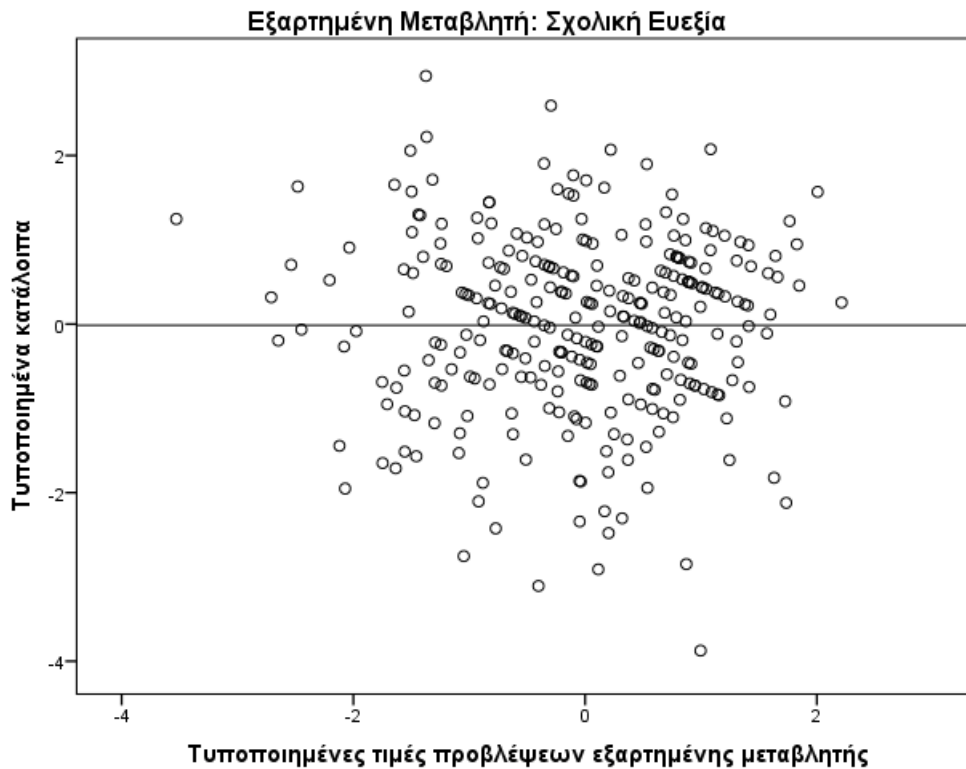
Πίνακας 14.

*Ανάλυση Παλινδρόμησης για σύνδεση σχολικής ευεξίας με τις διάφορες διαστάσεις της γονικότητας, τα μέτρα σχολικής επίδοσης και τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών*

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Σχολική ευεξία (School well-being)							
	$\beta$	$se(\beta)$	$B$	$t$	$p$	Tolerance	VIF
Σταθερά	1.097 **	0.380		2.89	0.004		
Υπερπροστατευτικότητα πατέρα							
Υπερπροστατευτικότητα μητέρας							
Συναισθηματική ζεστασιά πατέρα							
Συναισθηματική ζεστασιά μητέρας	0.299 **	0.073	0.250	4.11	0.000	0.85	1.17
Απόρριψη πατέρα	-0.150 *	0.069	-0.131	-2.17	0.031	0.86	1.16
Απόρριψη μητέρας							
Αγχώδης διαπαιδαγώγηση πατέρα							
Αγχώδης διαπαιδαγώγηση μητέρας							
Αγόρι = 1							
Τουλάχιστον 1 γονέας εργαζόμενος =1							
Γενικός βαθμός	0.089 **	0.016	0.313	5.51	0.000	0.98	1.02
Βαθμός στη γλώσσα							
Βαθμός στα μαθηματικά							
Βαθμός προηγούμενου έτους							

$N = 247$   
*Adjusted-R*<sup>2</sup> = 0,224  
 \* $p < ,05$  \*\*  $p < ,01$





*Σχήμα 3. Διάγραμμα διασποράς στο πλαίσιο της διαγραμματικής εξέτασης ύπαρξης ετεροσκεδαστικότητας στα κατάλοιπα της παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το επίπεδο σχολικής ευεξίας και ανεξάρτητες τις διαστάσεις της γονικότητας, τα μέτρα σχολικής επίδοσης και τα δημογραφικά των στοιχεία των μαθητών*

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14, η επίδραση της συναισθηματικής ζεστασιάς της μητέρας είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% ( $\beta=0,29$ ,  $B=0,25$ ,  $t=4,11$ ,  $p<0,01$ ). Το θετικό πρόσημο του συντελεστή υπονοεί θετική επίδραση αυτή της διάστασης της γονικότητας, κάτι που σημαίνει ότι μαθητές που αισθάνονται υψηλότερη (χαμηλότερη) ζεστασιά από την μητέρα τείνουν να αισθάνονται και υψηλότερη (χαμηλότερη) σχολική ευεξία.

Η επίδραση της απόρριψης του πατέρα είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5% ( $\beta=0,15$ ,  $B=0,13$ ,  $t=-2,17$ ,  $p<0,05$ ). Το αρνητικό πρόσημο του συντελεστή υπονοεί αρνητική επίδραση αυτή της διάστασης της γονικότητας, κάτι που σημαίνει ότι μαθητές που αισθάνονται υψηλότερη (χαμηλότερη) απόρριψη από τον πατέρα, τείνουν να αισθάνονται και χαμηλότερη (υψηλότερη) σχολική ευεξία.

Η επίδραση του γενικού βαθμού είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% ( $\beta=0,08, B=0,31, t=5,51, p<0,01$ ). Το θετικό πρόσημο του συντελεστή υπονοεί θετική επίδραση αυτή του δείκτη σχολικής επίδοσης, κάτι που σημαίνει ότι μαθητές που έχουν υψηλότερο (χαμηλότερο) γενικό βαθμό τείνουν να αισθάνονται και υψηλότερη (χαμηλότερη) σχολική ευεξία.

Με βάση τον τυποποιημένο συντελεστή παλινδρόμησης  $B$ , ο γενικός βαθμός ασκεί την πιο σημαντική επίδραση, ως δείκτης σχολικής επίδοσης, στη σχολική ευεξία, καθώς έχει την υψηλότερη τιμή σε σχέση με τους συντελεστές  $B$  των άλλων ερμηνευτικών μεταβλητών.

## Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα μελέτησε έφηβους μαθητές και μαθήτριες Α' και Β' Λυκείου, προκειμένου να εξεταστεί εάν η σχολική ευεξία συσχετίζεται με τη γονικότητα, με διάφορα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (φύλο, τάξη, εκπαίδευση γονέων, απασχόληση γονέων, οικογενειακή κατάσταση, με ποιον μένει, εάν έχει αδέρφια και εάν κατάγεται από Ελλάδα ή από ξένη χώρα), αλλά και με τη σχολική τους επίδοση. Οι συμμετέχοντες μαθητές Α' και Β' Λυκείου αναφέρουν ένα μέτριο προς υψηλό επίπεδο σχολικής ευεξίας με μικρή σχετικά μεταβλητότητα. Αναφέρουν, επίσης, χαμηλή σχετική υπέρ-προστατευτικότητα του πατέρα και της μητέρας, όπως φαίνεται και στην έρευνα των Cooklin et al. (2013), μέτρια συναισθηματική ζεστασιά του πατέρα και μέτρια προς υψηλή τη συναισθηματική ζεστασιά της μητέρας, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Özdemir (2012). Ακόμα, καταγράφεται πολύ χαμηλή απόρριψη από πατέρα και μητέρα, και δεν επιβεβαιώνεται η θεωρία του Dwairy (2010) καθώς και μέτρια προς χαμηλή αγχώδης διαπαιδαγώγηση κυρίως του πατέρα αλλά και της μητέρας, συμπέρασμα αντίθετο από τους Waters et al. (2012).

Ως προς την σύγκριση της σχολικής ευεξίας ως προς διάφορες δημογραφικές ομάδες, καταγράφηκε η υπόθεση ότι θα υπάρχει συνάφεια μεταξύ του φύλου και της σχολικής ευεξίας του έφηβου μαθητή και πιο συγκεκριμένα, αναμένεται ότι τα κορίτσια μαθήτριες θα έχουν την τάση να εκφράζουν υψηλότερη σχολική ευεξία σε σχέση με τα αγόρια μαθητές. Βρέθηκε ότι τα κορίτσια μαθήτριες εκφράζουν υψηλότερη σχολική ευεξία σε σχέση με τα αγόρια μαθητές, σε ένα μέτριο σχετικά επίπεδο. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Liu et al. (2016). Το γεγονός αυτό δείχνει ότι τα κορίτσια είναι πιο κοινωνικές και δημιουργούν εύκολα φιλίες, καθώς επίσης είναι σύνηθες ότι προσπαθούν αρκετά για να έχουν καλή επίδοση στο σχολείο. Πάντως, λαμβάνοντας υπόψη συνδυαστικά όλες τις διαστάσεις γονικότητας, τα άλλα δημογραφικά στοιχεία και τα επίπεδα σχολικής επίδοσης, προέκυψε ότι τα κορίτσια δεν εκφράζουν διαφορετικά τη σχολική ευεξία σε σχέση με τα

αγόρια που έχουν όμοια τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά τους. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, σε ένα πλαίσιο μονομεταβλητό η υπόθεση ότι τα κορίτσια εκφράζουν υψηλότερη σχολική ευεξία σε σχέση με τα αγόρια, αλλά δεν επιβεβαιώνεται αυτό όταν λαμβάνονται υπόψη και οι άλλοι παράγοντες.

Επόμενη υπόθεση αναφέρθηκε στο ότι δεν αναμένεται να διαφοροποιείται η σχολική ευεξία των εφήβων ανάλογα με το εάν φοιτούν στην Α' ή τη Β' λυκείου, καθώς πρόκειται για πολύ κοντινές τάξεις και πολύ κοντινές ηλικίες μέσα στην εφηβεία. Βρέθηκε ότι οι μαθητές Α' λυκείου δεν εκφράζουν διαφορετική σχολική ευεξία σε σχέση με τους μαθητές Β' λυκείου, όπως έχει αναδειχθεί και στην έρευνα των Bluth, & Blanton, 2015. Αυτό σημαίνει ότι η τάξη των μαθητών δεν σχετίζεται με τη σχολική ευεξία τους, καθώς οι ηλικίες είναι πολύ κοντινές και επίσης δεν αλλάζει και η βαθμίδα εκπαίδευσης, κάτι που πιθανόν να επηρέαζε τη σχολική ευεξία των μαθητών.

Άλλη υπόθεση συμπληρώνει πως αναμένεται ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο να αισθάνονται υψηλότερη σχολική ευεξία. Βρέθηκε ότι οι μαθητές με γονείς με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο δεν εκφράζουν διαφορετική σχολική ευεξία σε σχέση με τους μαθητές με γονείς με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Assari (2018). Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων των μαθητών με τη σχολική ευεξία τους, καθώς η σχολική ευεξία των μαθητών δεν σχετίζεται με το επίπεδο της μόρφωσης των γονέων αλλά πιθανόν να επηρεάζεται από την παιδεία και τις αξίες των γονέων.

Επίσης, αναμένεται ότι οι μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς είναι άνεργοι να αισθάνονται λιγότερη σχολική ευεξία σε σχέση με τους υπόλοιπους, που τουλάχιστον ένας από τους δυο γονείς εργάζεται. Βρέθηκε ότι οι μαθητές που έχουν και τους δύο γονείς

άνεργους εκφράζουν κάπως χαμηλότερη σχολική ευεξία σε σχέση με τους μαθητές που έστω και ένας γονέας εργάζεται, σε ένα μέτριο σχετικά επίπεδο, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Powdthavee, & Vernoit (2013). Αυτό ενδέχεται να συμβαίνει διότι αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα στο σπίτι λόγω της δύσκολης οικονομικής, αλλά και κοινωνικής κατάστασης που βιώνουν οι γονείς τους. Έτσι, είναι πιθανόν να αισθάνονται πιο ευάλωτοι και να δυσκολεύονται στις κοινωνικές τους σχέσεις με συνέπεια να αισθάνονται χαμηλότερα επίπεδα σχολικής ευεξίας. Πάντως, λαμβάνοντας υπόψη συνδυαστικά όλες τις διαστάσεις γονικότητας, τα άλλα δημογραφικά στοιχεία και τα επίπεδα σχολικής επίδοσης, προέκυψε ότι οι μαθητές και με τους δύο γονείς άνεργους δεν εκφράζουν διαφορετικά τη σχολική ευεξία σε σχέση με τους μαθητές με ένα γονέα έστω εργαζόμενο που έχουν, όμως, όμοια τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά τους. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, σε ένα πλαίσιο μονομεταβλητό η υπόθεση ότι οι μαθητές με τους δύο γονείς άνεργους εκφράζουν χαμηλότερη σχολική ευεξία σε σχέση με τους μαθητές που έχουν έστω και ένα γονέα εργαζόμενο, αλλά δεν επιβεβαιώνεται αυτό όταν λαμβάνονται υπόψη και οι άλλοι παράγοντες.

Εν συνεχεία, αναμένεται ότι οι μαθητές που διαβιούν με έναν από τους δυο γονείς λόγω διαζυγίου, θανάτου γονέα ή σε δεύτερο γάμο του ενός γονέα, να αισθάνονται χαμηλότερη σχολική ευεξία σε σχέση με άλλους μαθητές που ζουν σε «κανονική» οικογένεια. Βρέθηκε ότι οι μαθητές με γονείς που ζούνε σε μια «κανονική» οικογένεια δεν εκφράζουν διαφορετικά τη σχολική ευεξία σε σχέση με τους μαθητές που ζούνε σε οικογένειες με ένα γονέα ή σε οικογένεια από δεύτερο γάμο κτλ. Το εύρημα δεν επιβεβαιώνει τη θεωρία του Phillips (2012). Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι η οικογενειακή κατάσταση των μαθητών δεν σχετίζεται με τη σχολική ευεξία τους, γιατί εφόσον μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που υπάρχει αγάπη, ζεστασιά και γενικά μια υγιής σχέση

γονέα-παιδιού έστω και από το έναν γονέα δεν θα διαφοροποιείται η ευεξία που θα νιώθει το παιδί στο σχολείο.

Επιπλέον, αναμένεται ότι οι μαθητές που ζούνε μόνο με τον ένα γονέα να αισθάνονται λιγότερη σχολική ευεξία. Βρέθηκε ότι οι μαθητές που ζουν μόνο με τον έναν γονέα (ή με άλλον) δεν εκφράζουν χαμηλότερη σχολική ευεξία σε σχέση με τους μαθητές που ζούνε και με τους δύο γονείς τους. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνει τη σχετική ερευνητική υπόθεση και επιβεβαιώνεται από την έρευνα των O'Malley et al. (2015). Αυτό σημαίνει ότι το με ποιον ζούνε οι μαθητές δεν σχετίζεται με τη σχολική ευεξία τους, καθώς αν υπάρχει μια σχέση στο σπίτι με τον ένα γονέα στο σπίτι και υπάρχει αγάπη και επικοινωνία, το παιδί θα αισθάνεται όμορφα και στο σχολείο.

Σε άλλη ερευνητική υπόθεση έχει αναφερθεί ότι αναμένεται ότι οι μαθητές που θα είναι μοναχοπαίδια να εμφανίζουν ένα διαφορετικό επίπεδο σχολικής ευεξίας σε σχέση με μαθητές που έχουν αδέρφια. Βρέθηκε ότι οι μαθητές που είναι μοναχοπαίδια δεν εκφράζουν διαφορετική τη σχολική ευεξία σε σχέση με τους μαθητές που έχουν αδέρφια. Δεν επιβεβαιώνει τη σχετική ερευνητική υπόθεση και τα ευρήματα του Tillman (2008). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει συνάφεια με το εάν έχουν ή όχι αδέρφια οι μαθητές με τη σχολική ευεξία τους, καθώς όλα τα παιδιά μπορούν να συνάψουν φιλίες και να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο χωρίς τη βοήθεια από κάποιον αδερφό.

Όσον αφορά τα στυλ γονικότητας αναπτύχθηκε η υπόθεση ότι η υπέρ-προστατευτικότητα του πατέρα και της μητέρας θα έχει αρνητική συνάφεια με τη σχολική ευεξία του παιδιού. Βρέθηκε ότι οι μαθητές που υπόκεινται σε μια υψηλή (χαμηλή) υπέρ-προστατευτικότητα πατέρα ή μητέρας δεν εκφράζουν χαμηλότερη (υψηλότερη) σχολική ευεξία. Το εύρημα δεν επιβεβαιώνει τη σχετική ερευνητική υπόθεση και την σχετική έρευνα των Cooklin et al. (2013). Το να είναι οι γονείς υπερ-προστατευτικοί δεν σχετίζεται με τη

σχολική ευεξία των μαθητών, αφού οι μαθητές μπορούν να αισθάνονται καλά στο σχολείο παρά τους περιορισμούς που ενδεχομένως έχουν από το σπίτι. Αυτό προέκυψε και μέσα από απλή συσχέτιση και στο πλαίσιο της παλινδρόμησης, λαμβάνοντας τη συνδυαστική επίδραση όλων των άλλων παραγόντων.

Ακόμα, αναμένεται ότι η συναισθηματική ζεστασιά του πατέρα και της μητέρας θα έχει θετική συνάφεια με τη σχολική ευεξία του παιδιού, Βρέθηκε ότι οι μαθητές που απολαμβάνουν μια υψηλή (χαμηλή) ζεστασιά πατέρα ή μητέρας εκφράζουν υψηλότερη (χαμηλότερη) σχολική ευεξία. Το εύρημα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Özdemir (2012). Η συναισθηματική ζεστασιά σχετίζεται με τη σχολική ευεξία των μαθητών επειδή οι έφηβοι την αναπαράγουν με θετικό (αρνητικό) τρόπο και στην κοινωνική τους ζωή και ιδιαίτερα στο σχολείο, όπου και περνούν πολλές ώρες, με το να αναπτύσσουν πιο εύκολα (πιο δύσκολα) σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς και να βιώνουν μια καλύτερη (χειρότερη) σχολική ζωή. Το εύρημα αυτό προέκυψε και μέσα από απλή συσχέτιση, αλλά ειδικά για τη μητέρα, και στο πλαίσιο της παλινδρόμησης, λαμβάνοντας τη συνδυαστική επίδραση όλων των άλλων παραγόντων.

Επίσης, υποστηρίχθηκε η υπόθεση ότι αναμένεται πως η απόρριψη του πατέρα και της μητέρας θα έχει αρνητική συνάφεια με τη σχολική ευεξία του παιδιού. Βρέθηκε ότι οι μαθητές που δέχονται μια υψηλή (χαμηλή) απόρριψη πατέρα ή μητέρας εκφράζουν χαμηλότερη (υψηλότερη) σχολική ευεξία. Το εύρημα επιβεβαιώνεται και από τον Dwairy (2010). Οι έφηβοι που εκλαμβάνουν υψηλότερη (χαμηλότερη) απόρριψη από τον πατέρα και την μητέρα τους είναι λογικό να τους κάνει περισσότερο (λιγότερο) κλειστούς στην κοινωνική τους ζωή, ιδιαίτερα στο σχολείο, καθώς δεν νιώθουν (νιώθουν) γενικά αποδεκτοί, κάτι που δυσχεραίνει (δεν δυσχεραίνει) τις σχέσεις που αναπτύσσουν και, άρα, αποτελεί (δεν αποτελεί) πρόβλημα στην σχολική τους ζωή. Αυτό το εύρημα προέκυψε και μέσα από απλή συσχέτιση, αλλά ειδικά για τον πατέρα, και στο πλαίσιο της παλινδρόμησης, λαμβάνοντας τη

συνδυαστική επίδραση όλων των άλλων παραγόντων, κάτι που επιβεβαιώνει τη σχετική ερευνητική υπόθεση.

Τελευταία υπόθεση που σχετίζεται με τα είδη γονικότητας αναφέρει πως αναμένεται ότι η αγχώδης διαπαιδαγώγηση του πατέρα και της μητέρας θα έχει αρνητική συνάφεια με τη σχολική ευεξία του παιδιού. Βρέθηκε ότι οι μαθητές που υπόκεινται σε μια υψηλή (χαμηλή) αγχώδη διαπαιδαγώγηση από τον πατέρα δεν εκφράζουν χαμηλότερη (υψηλότερη) σχολική ευεξία, ενώ οι μαθητές που υπόκειται σε μια υψηλή (χαμηλή) αγχώδη διαπαιδαγώγηση από την μητέρα εκφράζουν χαμηλότερη (υψηλότερη) σχολική ευεξία. Το εύρημα δεν επιβεβαιώνει την έρευνα των Waters et al. (2012). Πάντως, στο πλαίσιο της παλινδρόμησης, λαμβάνοντας τη συνδυαστική επίδραση όλων των άλλων παραγόντων, δεν βρέθηκε καμία συσχέτιση είτε για την μητέρα, είτε για τον πατέρα και έτσι δεν επιβεβαιώνει τη σχετική ερευνητική υπόθεση.

Άλλη υπόθεση υπογραμμίζει ότι αναμένεται πως το επίπεδο σχολικής επίδοσης θα έχει θετική συνάφεια με τη σχολική ευεξία του εφήβου μαθητή. Βρέθηκε ότι οι μαθητές με υψηλότερο (χαμηλότερο) γενικό βαθμό, με υψηλότερο (χαμηλότερο) βαθμό στη γλώσσα και στα μαθηματικά, με υψηλότερο (χαμηλότερο) βαθμό στο προηγούμενο έτος, εκφράζουν υψηλότερη (χαμηλότερη) σχολική ευεξία. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει και η έρευνα των Viive-Riina et al. (2007). Πολλοί μαθητές αντλούν αυτοπεποίθηση από μια υψηλή σχολική επίδοση, αισθάνονται υψηλότερη αυτό-εκτίμηση και νιώθουν ότι έχουν υψηλότερη αποδοχή, κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά ακόμα και από το σχολικό ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, γι' αυτό το λόγο θα αισθάνονται και υψηλότερη σχολική ευεξία. Πάντως, στο πλαίσιο της παλινδρόμησης, λαμβάνοντας τη συνδυαστική επίδραση όλων των άλλων παραγόντων, βρέθηκε θετική συσχέτιση μόνο με το γενικό βαθμό και έτσι, μόνο με αυτό το μέτρο σχολικής επίδοσης, επιβεβαιώνει τη σχετική ερευνητική υπόθεση.



## Περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα προκύπτουν ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, οι συμμετέχοντες του δείγματος προέρχονται μόνο από αστικές περιοχές, και συγκεκριμένα μόνο από την περιοχή της Αττικής. Στη συνέχεια, ένας ακόμη περιορισμός είναι ότι το δείγμα είναι ανισομερές όσον αφορά κάποια δημογραφικά στοιχεία όπως η οικογενειακή κατάσταση, καθώς αρκετοί συμμετέχοντες το έχουν παραλείψει. Επίσης, ένας ακόμα περιορισμός είναι ότι το δείγμα προέρχεται από συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες, όπως εφήβους ηλικίας 15-17 που τυπικά φοιτούν στην Α και Β Λυκείου. Επιπλέον, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούν σε δημόσια σχολεία και όχι σε ιδιωτικά, πειραματικά κ.α. .

## Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στο σημείο αυτό προτείνονται ορισμένες ιδέες για μελλοντική έρευνα σε σχέση με τις δύο έννοιες που μελετήθηκαν. Αρχικά, θα ήταν χρήσιμο, να μελετηθούν περαιτέρω, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών για τη σχολική ευεξία. Πιο συγκεκριμένα θα ήταν σημαντικό να μελετηθεί αν γνωρίζουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τι σημαίνει η σχολική ευεξία, ποια είναι η σημασία της για τους μαθητές αλλά και με ποιους τρόπους μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον και το σχολικό πλαίσιο.

Μια άλλη μελέτη που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί έχει να κάνει με το αν οι γονείς μπορούν να αναγνωρίσουν το στυλ γονικότητας που επιλέγουν και αν γνωρίζουν τα οφέλη και τις συνέπειες που επισημαίνονται σε κάθε στυλ. Με αυτόν τον τρόπο οι γονείς που αντιλαμβάνονται ότι πιθανόν το στυλ γονικότητας που έχουν επιλέξει ίσως να μην είναι το επιθυμητό για τα παιδιά τους, να οικειοποιηθούν νέους τρόπους που να αποσκοπούν σε περισσότερα οφέλη για τα παιδιά τους.

Τέλος, καλό θα ήταν να εξεταστεί περαιτέρω το μοντέλο της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολείο των Doll et al. (2004). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που ενισχύουν τη σχολική ευεξία των μαθητών. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, ο ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός και ο αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς. Μέσα από αυτό το μοντέλο διαμορφώνονται θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών, θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και θετικές σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

### **Συμπέρασμα**

Το συμπέρασμα που προέκυψε από την παρούσα έρευνα είναι ότι η σχολική ευεξία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την σχολική επίδοση, όπου όσο υψηλότερη είναι αυτή, ειδικά ως προς το γενικό βαθμό, τόσο υψηλότερη είναι και η σχολική ευεξία που αισθάνονται οι μαθητές. Μάλιστα αν και οι σχετικές συνάφειες είναι λίγο υψηλότερες για τα αγόρια, εντούτοις, στατιστικά είναι παρόμοιες και με τα κορίτσια. Η σχολική ευεξία εξαρτάται και από κάποιες διαστάσεις της γονικότητας και πιο συγκεκριμένα από τη συναισθηματική ζεστασιά, ειδικά της μητέρας, και από την απόρριψη, ειδικά του πατέρα. Με δεδομένο το επίπεδο της σχολικής επίδοσης και της γονικότητας, η σχολική ευεξία δεν σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό από κανένα δημογραφικό στοιχείο, ούτε από το φύλο, ούτε από το με ποιον γονέα ζούνε, όπου είχε βρεθεί μια διαφοροποίηση σε μονομεταβλητό επίπεδο.

Συνεπώς, η σχολική ευεξία εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από τη σχολική επίδοση και, σε δεύτερο πλάνο, από κάποιες από τις διαστάσεις της γονικότητας αναδεικνύοντας την σημασία της σχολικής επίδοσης στο να περνάει καλά και να νιώθει ευχάριστα ένας έφηβος μαθητής στο σχολείο. Προτείνεται να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα προγράμματα

πρόληψης και παρέμβασης ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να ενισχύσουν την σχολική ευεξία, και ως συνέπεια να αυξηθεί και η ψυχική ευεξία που αισθάνονται οι μαθητές.

## Βιβλιογραφία

- Aldhafri, S. (2011). Self-efficacy and physical self-concept as mediators of parenting influence on adolescents' school and health wellbeing. *Journal of Psychology in Africa*, 21(4), 511-520.
- Aluja, A., del Barrio, V., & Garcia, L. F. (2005). Relationships between adolescents' memory of parental rearing styles, social values and socialization behaviour traits. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 903-912.
- Anderson, D. L., & Graham, A. P., (2016). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (3), 348-366.
- Assari, S. (2018). Parental Educational Attainment and Mental Well-Being of College Students: Diminished Returns of Blacks. *Brain Science.*, 8(11) 193.
- Baumrind, D. J. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Early Adolescence*, 11, 1, 56.
- Bickel, W. E., & Beaujean, A. A. (2005). Effective schools for all: A brief history and some common findings. In C. L. Frisby & C. R. Reynolds (Eds.), *Comprehensive handbook of multicultural school psychology* (pp. 303–328). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bluth, K. & Blanton, P. W. (2014). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The Journal of Positive Psychology*, 10, 3, 219-230.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo H. P., & Coll, C. G. (2001). The home environments of children in the United States part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72(6), 1868-1886.
- Bradshaw, J. and Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research*, 2, 3, pp. 319-351.
- Castro, J., Toro, J., Van der Ende, J., & Arrindell, W. (1993). Exploring the feasibility of

assessing parental rearing styles in Spanish children with the EMBU.

*International Journal of Social Psychiatry*, 39, 47-57.

Cooklin, A. R., Giallo, R., D'Esposito, F., Crawford, S., & Nicholson, J. M. (2013).

Postpartum maternal separation anxiety, overprotective parenting, and children's social-emotional well-being: Longitudinal evidence from an Australian cohort.

*Journal of Family Psychology*, 27(4), 618–628.

Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being

contributes to health and longevity. *Health and well-being*, 3 (1), 1-43.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R.E. (2002). Subjective well-being: The science of happiness

and life satisfaction. *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 187-194).

Oxford University Press.

Doepke, M., & Zilibotti, F. (2017). Parenting With Style: Altruism and Paternalism in

Intergenerational Preference Transmission. *Econometrica*, 85, 5, 1331-1371

Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy*

*environments for learning*. New York: The Guilford Press.

Dwairy, M. (2010). Parental Acceptance–Rejection: a Fourth Cross-Cultural Research on

Parenting and Psychological Adjustment of Children. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 30-35.

Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M.,

Winder, B., Peterson, C., Park, N., Abenavoli, R., Contero, A., & Seligman, M.E.P.

(2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The*

*Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31-44.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., &

- Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6-7), 466-474.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). Resiliency in schools: Making it happen for students and educators, updated edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kerr, M., Stattin, H., & Ozdemir, M. (2012). Perceived parenting style and adolescent adjustment: revisiting direction of effects and the role of parental knowledge. *Dev Psychol, 48*, 1540-1553.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2005). Reliability of measures assessing the pancultural association between perceived parental acceptance/rejection and psychological adjustment: a meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 87-99.
- Kooraneh, A. E., & Amirsardari L. (2015). Predicting Early Maladaptive Schemas Using Baumrind's Parenting Styles. *Iran J Psychiatry, 9*, 2.
- Kotchick, B. A., & Forehand, R. (2002). Putting Parenting in Perspective: A Discussion of the Contextual Factors That Shape Parenting Practices. *Journal of Child and Family Studies, 11*, 255-269.
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). School based social and emotional learning programs. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (6th ed., pp. 592-618). Hoboken, NJ: Wiley.
- Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *Journal of Child and Family Studies, 28*, 168-181.
- Lavasani, M. G., Borhanzadeh, S., Afzali, L., & Hejazi, E. (2011). The relationship between perceived parenting styles, social support with psychological well-being. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 1852-1856.

- Lianos, P.G. (2015). Parenting and social competence in school: The role of preadolescents' personality traits. *Journal of Adolescence*, *41*, 109-120.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L. & Scott Huebner, E. (2016). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Soc Indic Res*, *125*, 1065-1083.
- Lopez, G. R., Scribner, J. D., & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, *38*, 253-288.
- Maccoby, E. E. (2002). *Parenting effects: Issues and controversies*. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Monographs in parenting. Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (p. 35-46).
- Madhu, G., & Dimple, M. (2015). Parenting style and psychological well-being among adolescents: a theoretical perspective. *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*, *5*(2), 74-84.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J., & Dowson, M. (2007). Getting along with teachers and parents: The yields of good relationships for students' achievement motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *17*(2), 109-125.
- Martínez, I., Murgui, S., Garcia, O. F., & Garcia, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, *90*, 84-92.
- Martínez, I., Cruise, E., García, Ó. F., & Murgui, S. (2017). English validation of the parental socialization scale - ESPA29. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1-10.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. *American Psychologist*, *56*, 227-238.

- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, *19*, 921-930.
- Masud, H., Thurasamy, R. & Ahmad, M. S. (2015). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Qual Quant*, *49*, 2411-2433.
- Meyers, J., & Meyers, B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly*, *18*(2), 222–229.
- Muris, P., Meesters, C., & van Brakel, A. (2003). Assessment of anxious rearing behaviors with a modified version of “Egna Minnen Beträffande Uppfostran” questionnaire for children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *25*(4), 229-237.
- 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.
- Özdemir, Y. (2012). Examining the Subjective Well-Being of Adolescents in terms of Demographic Variables, Parental Control, and Parental Warmth. *Education & Science / Egitim ve Bilim*, *165*(37), 20-33.
- Phillips, T. M. (2012). The Influence of Family Structure Vs. Family Climate on Adolescent Well-Being. *Child and Adolescent Social Work Journal* volume 29, 103-110.
- Powdthavee, N. & Vernoita, J. (2013). Parental unemployment and children's happiness: A longitudinal study of young people's well-being in unemployed households. *Labour Economics*, *24*, 253-263.
- Roffey, S. (2016). Building a case for whole-child, wholeschool wellbeing in challenging contexts. *Educational & Child Psychology* *33*(2), 30-42.
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap A. (2016). Subjective well-



- being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *J Happiness Stud*, 17, 81-104.
- Roubinov, D. S., & Boyce, W. T. (2017). Parenting and SES: relative values or enduring principles? *Current Opinion in Psychology*, 15, 62-167.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship and psychosocial functioning in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4), 326-356.
- Runcan, P. L., Constantineanu, C., Ielics, B., Popa, D. (2012). The role of communication in the parent-child interaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 904-908.
- Sarwar, S. (2016). Influence of Parenting Style on Children's Behaviour. *Journal of Education and Educational Development*, 3, 2.
- Sherman, K., & Cohen, G. L. (2006). The psychology of self-defense: Self-affirmation. *Theory Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 183-242.
- Shloim, N., Edelson, L. R., Martin, N., & Hetherington M. M. (2015). Parenting Styles, Feeding Styles, Feeding Practices, and Weight Status in 4–12 Year-Old Children: A Systematic Review of the Literature. *Front. Psychol.*, 6,1849.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *J Happiness Stud*, 14, 1163-1181.
- Siddall, J., Huebner, E. S., & Jiang, X. (2013). A prospective study of differential sources of school-related social support and adolescent global life satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(1), 107-114.
- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 15, 19-25.
- Slicker, E. K., Picklesimer, B. K., Guzak, A. K., & Fuller, D. K. (2005). The relationship of

- parenting style to older adolescent life-skills development in the United States. *Young*, 13, 227-245.
- Sokol, R. L., Qin, B. & Poti, J. M. (2017). Parenting styles and body mass index: a systematic review of prospective studies among children. *Obesity Reviews*, 18, 281-292.
- Statham, J., & Chase, E., (2010). Childhood Wellbeing: A brief overview. *Childhood wellbeing research centre*, 1-18.
- Tackett, J. L. (2011). Parent informants for child personality: agreement, discrepancies and clinical utility. *Journal of Personality Assessment*, 93(6), 539-544.
- Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence*, 45, 138-148.
- Tillman, K. H. (2008). "Non-traditional" siblings and the academic outcomes of adolescents. *Social Science Research*, 37, 88-108.
- Tomyn, A. J., & Cummins, R. A. (2011). The subjective wellbeing of high-school students: Validating the personal wellbeing index-school children. *Soc Indic Res*, 101, 405-418.
- Viive-Riina, R., Marika, V., Mare, L., Loone, O., Linda, P., Ene-Silvia, S., & Anneli, V. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality: an international journal*, (35),7, pp. 919-93.
- Waters A. M., Zimmer-Gembeck, M. J., & Farrell, L. J. (2012). The relationships of child and parent factors with children's anxiety symptoms: Parental anxious rearing as a mediator. *Journal of Anxiety Disorders* (26),7, 737-745.
- Waters, L. E. (2015). Strength-based parenting and life satisfaction in teenagers. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 2(11).
- Waters, L. & White, M. (2015). Case study of a school wellbeing initiative: Using

appreciative inquiry to support positive change. *International Journal of Wellbeing*, 5(1), pp.19-32.

UNICEF (2007). *Child poverty in perspective: an overview of child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card, Vol 7. Florence, Italy: Unicef Innocenti Research Centre.

Θωμά, Ρ., (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14.

Λιανός, Π. (2012). Γονικές Πρακτικές και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή παιδιών στο σχολείο: διερεύνηση ατομικών, γονικών και οικογενειακών παραγόντων (διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Χατζηγηρήστου, Χ, Λαμπροπούλου, Α., & Λυσικάτου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11 (1), 1-19.

## Παράρτημα

Πανεπιστήμιον Αθηνών  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
Τμήμα Ψυχολογίας

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων/κηδεμόνων για συμμετοχή των μαθητών /τριών σε έρευνα στο πλαίσιο έρευνας

Αθήνα, 20/3/2019

Αγαπητοί γονείς,

Το Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών διεξάγει έρευνα, μετά από σχετική έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, με σκοπό τη μελέτη ατομικών και συστημικών παραγόντων που σχετίζονται με τη φύλια στην εφηβική ηλικία τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και μέσω διαδικτύου. Η έρευνα απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου και θα πραγματοποιηθεί με τη χρήση ερωτηματολογίων. Η έρευνα θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των εφήβων μαθητών και στην αποτελεσματικότερη ψυχοκοινωνική τους υποστήριξη.

Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα θα είναι εθελοντική. Όλα τα ερωτηματολόγια που θα χρησιμοποιηθούν θα είναι ανώνυμα. Δεν θα ζητηθεί από κανένα μαθητή/τρια να συμπληρώσει τα προσωπικά του στοιχεία. Όλες οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν από τους μαθητές, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

Εκ μέρους της ερευνητικής ομάδας

Χρυσή Χατζηγηρήτου  
Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας  
Διευθύντρια του Εργαστηρίου Σχολικής Ψυχολογίας

(Σε περίπτωση που δεν επιθυμείτε να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα παρακαλούμε συμπληρώστε το παρακάτω κείμενο).

Δεν επιθυμώ να συμμετέχει στην έρευνα σχετικά με τη φύλια στην εφηβική ηλικία ο γιος μου/η κόρη μου \_\_\_\_\_

(Όνομα και υπογραφή γονέα/κηδεμόνα)