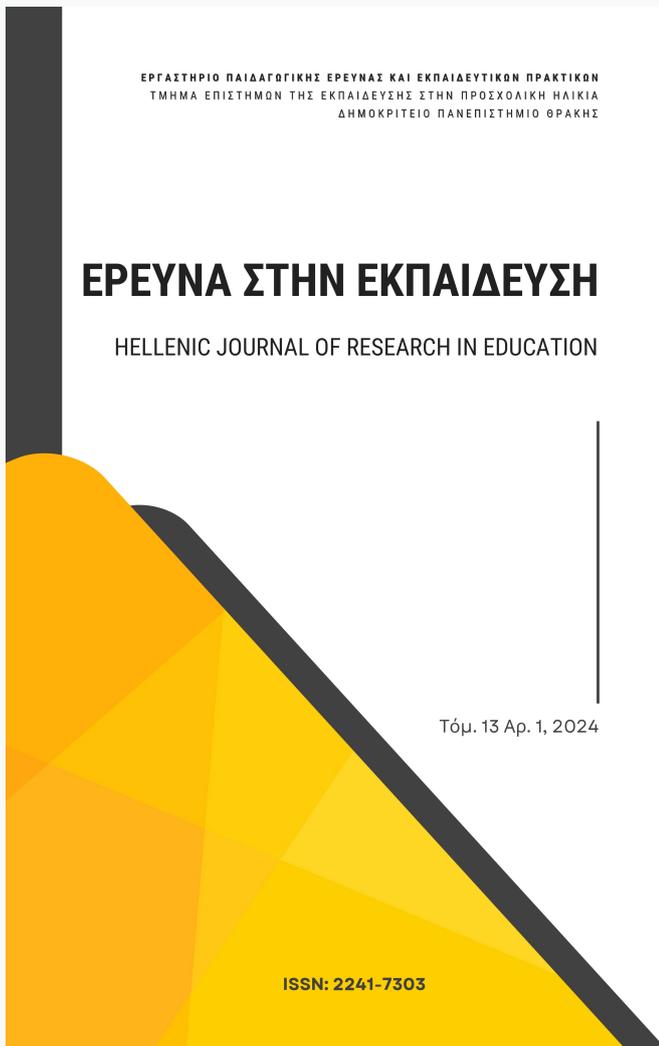


## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2024)

**Σχολική Δέσμευση και ικανοποίηση από τη ζωή σε μαθητές Δημοτικού σχολείου**

Γιώργος Τσουβέλας, Ασημένια Παπουλίδη

doi: [10.12681/hjre.36849](https://doi.org/10.12681/hjre.36849)

Copyright © 2024, Γιώργος Τσουβέλας, Ασημένια Παπουλίδη

Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).**Βιβλιογραφική αναφορά:**Τσουβέλας Γ., & Παπουλίδη Α. (2024). Σχολική Δέσμευση και ικανοποίηση από τη ζωή σε μαθητές Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13(1), 148–168. <https://doi.org/10.12681/hjre.36849>

## Σχολική Δέσμευση και ικανοποίηση από τη ζωή σε μαθητές Δημοτικού σχολείου

Γιώργος Τσουβέλας<sup>α</sup>, Ασημένια Παπουλίδη<sup>β</sup>

<sup>α</sup> Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Τμήμα Ψυχολογίας

<sup>β</sup> Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής / Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

### Περίληψη

Προηγούμενες μελέτες εξέταζαν το φαινόμενο της σχολικής δέσμευσης (συμπεριφορική - γνωστική - συναισθηματική), κυρίως, μέσα από μοντέλα ελλειμμάτων, που εστίαζαν σε έννοιες όπως η σχολική διαρροή, οι απουσίες από το σχολικό περιβάλλον αλλά και η σχολική επίδοση. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης η σχολική δέσμευση προσεγγίζεται μέσα από την οπτική της θετικής ψυχολογίας και της θετικής εκπαίδευσης με στόχο να αναδειχθεί μια νέα αναπτυξιακή προοπτική ενδυνάμωσης και ενίσχυσης των ικανοτήτων των παιδιών και να επεκταθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι προκειμένου να περιλαμβάνουν δράσεις και ενέργειες που προωθούν τη ψυχική ευημερία των μαθητών. Στη μελέτη συμμετείχαν 115 μαθητές της έκτης δημοτικού (44.3% αγόρια) που φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία της Αθήνας. Χορηγήθηκαν οι κλίμακες Πολυδιάστατη Κλίμακα ικανοποίησης από τη ζωή για μαθητές, κλίμακα Σχολικής Δέσμευσης και ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων στο οποίο ζητούνταν από τους μαθητές να αναφέρουν το φύλο, την ημερομηνία γέννησης, το αν έχουν αδέρφια, τον μέσο όρο επίδοσης της προηγούμενης χρονιάς στα μαθήματα των Μαθηματικών και της Γλώσσας και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων έδειξε ότι η κλίμακα της σχολικής δέσμευσης εμφάνισε ικανοποιητικούς δείκτες καλής προσαρμογής. Οι παράγοντες της σχολικής δέσμευσης συσχετίστηκαν θετικά με όλους τους παράγοντες της ικανοποίησης από τη ζωή. Οι υψηλότερες συσχετίσεις εντοπίστηκαν ανάμεσα στην ικανοποίηση από το σχολείο και τη συναισθηματική και συμπεριφορική δέσμευση. Διενεργήθηκε ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση με τη μέθοδο *stepwise* προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική πρόβλεψη της ικανοποίησης από το σχολείο από τους δείκτες της σχολικής δέσμευσης και δημογραφικούς παράγοντες. Η ικανοποίηση από το σχολικό περιβάλλον προβλέφθηκε από τους παράγοντες της σχολικής δέσμευσης α) συναισθηματική και β) γνωστική δέσμευση και από το φύλο. Δημογραφικοί και παράγοντες που σχετίζονταν με την επίδοση κατά την προηγούμενη χρονιά δεν συνέβαλαν στην πρόβλεψη της ικανοποίησης από το σχολείο. Όπως προέκυψε από μοντέλο δομικών εξισώσεων η λανθάνουσα μεταβλητή της σχολικής δέσμευσης εμφάνισε πλήρη διαμεσολάβηση ανάμεσα στη σχέση της ικανοποίησης από την οικογένεια και την ικανοποίηση από το σχολείο. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι πολιτικές εκπαίδευσης θα είναι χρήσιμο να συμπεριλάβουν δράσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα και σε διαθεματικές δραστηριότητες για την προώθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και αλληλεπιδράσεων που θα έχουν ως αποτέλεσμα τόσο την αύξηση της σχολικής δέσμευσης όσο και της ικανοποίησης από το σχολικό πλαίσιο.

### Abstract

Previous studies have examined school engagement (behavioral, cognitive, emotional) mainly through "deficit models of assessment" focusing on concepts such as school dropout, absenteeism, and academic performance. In the context of the present study, school engagement is approached through the lens of positive psychology and positive education, with the aim to highlight a new developmental perspective for empowering and enhancing children's abilities, as well as to expand educational goals to include actions and initiatives that promote students' well-being. The study involved 115 sixth-grade students (44.3% boys) attending private schools in Athens. Children were asked to complete the Multidimensional Life Satisfaction Scale for Students, the School Engagement Scale, and a self-designed demographic questionnaire, asking students to report their gender, date of birth, whether they have siblings, average performance in Mathematics and Language during the previous school year, as well as their parents' educational level. Confirmatory factor analysis showed that the school engagement scale exhibited satisfactory goodness-of-fit indices. School engagement factors were positively correlated with all life satisfaction dimensions. The highest correlations were found between school satisfaction

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Γιώργος Τσουβέλας, Αναστασίου Παπούλα 26, Τ.Κ.: 30200, Μεσολόγγι,  
[gtsouvelas@psych.uoa.gr](mailto:gtsouvelas@psych.uoa.gr)

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

*and emotional and behavioral engagement. A stepwise hierarchical multiple regression analysis was conducted to test the statistical prediction of school satisfaction by school engagement indicators and demographic factors. School satisfaction was predicted by emotional engagement, cognitive engagement and gender. Demographic factors and school performance during the previous year did not contribute to predicting school satisfaction. A Structural Equation Model revealed that the latent variable of school engagement fully mediated the relationship between family satisfaction and school satisfaction. It is of high importance for both educators and education policymakers to incorporate actions in the curriculum and cross-curricular activities in order to promote social and emotional skills and interactions that would result in increased school engagement and school satisfaction.*

© 2024, Τσουβέλας Γ., Παπουλίδη Α.  
Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** Σχολική δέσμευση, Ικανοποίηση από το σχολείο, Ικανοποίηση από την οικογένεια, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

**Key words:** School engagement, School satisfaction, Family satisfaction, primary education

## 1. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζει πλέον τη σημασία της θετικής ψυχολογίας ως μέσου υποστήριξης της μάθησης των παιδιών, της αξιοποίησης των δυνατοτήτων τους, της ενίσχυσης της ανθεκτικότητάς τους και της προετοιμασίας τους για τη ζωή (Pant & Rastogi, 2024). Η θετική ψυχολογία είναι ένας κλάδος της ψυχολογίας που επικεντρώνεται στη μελέτη και προώθηση των θετικών πτυχών της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως η υποκειμενική ευεξία και η ικανοποίηση από τη ζωή (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Οι Gable και ο Haidt (2005) τονίζουν ότι η θετική ψυχολογία δεν είναι απλώς ένα επιστημονικό παράδειγμα αντίθετο στη μελέτη των δυσκολιών και των ελλειμμάτων αλλά ένα πεδίο έρευνας που επικεντρώνεται στη μελέτη των δυνατών στοιχείων και ικανοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα και τις κοινότητες να ανθίσουν, παρά τις αντιξοότητες που μπορεί να αντιμετωπίζουν (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Σύμφωνα με τους Azriaazu et al. (2023), η θετική εκπαίδευση, ως εφαρμοσμένος τομέας της θετικής ψυχολογίας, είναι ένα αναδυόμενο πεδίο μελέτης που επιδιώκει να επεκτείνει τους εκπαιδευτικούς στόχους ώστε να συμπεριλάβει δράσεις και ενέργειες για την προαγωγή της ψυχικής ευημερίας των μαθητών, παρέχοντας παράλληλα ένα κοινό εγχείρημα συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων εμπλεκόμενων φορέων στη σχολική εκπαίδευση. Η εμφάνιση της θετικής εκπαίδευσης μπορεί να ερμηνευθεί ως απόκριση στην επιτακτική ανάγκη βελτίωσης της ψυχικής υγείας των μαθητών, καθώς η ανάπτυξη μιας ισορροπημένης προσωπικότητας επηρεάζεται σημαντικά από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης του ατόμου (Pant & Rastogi, 2024). Κατά τους Anghel και Iftimi (2023) η θετική παιδαγωγική αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση που χαρακτηρίζεται από αγάπη και εμπιστοσύνη που προωθεί την απαρτιωμένη ανάπτυξη του νου, των συναισθημάτων και του σώματος των μαθητών.

Καθώς οι μαθητές αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους στο σχολείο είναι καθοριστικής σημασίας να κατανοήσουμε τη σχέση μεταξύ της σχολικής δέσμευσης και της ικανοποίησης από το σχολείο και τη ζωή (Orkibi & Tuaf, 2017). Έρευνες έχουν δείξει ότι μαθητές με υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, περισσότερες θετικές σχολικές εμπειρίες, καλύτερες σχέσεις με συνομηλίκους και γονείς, υψηλότερα επίπεδα ελπίδας και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης (Antaramian, 2017· Piko, 2023). Παρότι η Σχολική Δέσμευση ερευνητικά έχει μελετηθεί κυρίως, μέσω του μοντέλου των ελλειμμάτων (deficit model of assessment), εστιάζοντας σε έννοιες όπως η σχολική διαρροή, οι απουσίες από το σχολικό περιβάλλον αλλά και η σχολική επίδοση, τα τελευταία χρόνια αποτυπώνεται η ανάγκη διερεύνησης της Σχολικής Δέσμευσης μέσα από την οπτική της θετικής ψυχολογίας (Heffner & Antaramian, 2015) και πιο συγκεκριμένα της προσέγγισης που βασίζεται στις δυνάμεις του μαθητή (strength based approach). Σε συνάρτηση με τα προηγούμενα, η εστίαση του ενδιαφέροντος βρίσκεται πλέον στην πρώιμη παρέμβαση και σε εμπλουτισμένα σε ερεθίσματα περιβάλλοντα για όλα τα παιδιά. Στόχος των παραπάνω είναι να εφαρμοστούν προγράμματα πρόληψης προτού τα παιδιά εκδηλώσουν δυσκολίες ή

η έγκαιρη ανίχνευση πηγών που δημιουργούν ή υποστηρίζουν αυτές τις δυσκολίες (Pant & Rastogi, 2024).

## **1.2 Ικανοποίηση από τη ζωή σε παιδιά**

Η υποκειμενική ευεξία (συνολική ικανοποίηση από τη ζωή) είναι μια από τις προσεγγίσεις στη μελέτη της θετικής προσαρμογής των παιδιών. Σύμφωνα με τον Diener (1994), η υποκειμενική ευεξία ορίζεται ως «ο τρόπος που βιώνει ένα άτομο τις θετικές ιδιότητες της ζωής του» και χωρίζεται σε τρεις διαστάσεις: το θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή ικανοποίηση), το αρνητικό συναίσθημα (όπως άγχος ή απελπισία), και η ικανοποίηση από τη ζωή. Τα δύο πρώτα αναπαριστούν τις τρέχουσες αξιολογήσεις για τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα, ενώ η ικανοποίηση από τη ζωή αποτελεί τη γνωστική πλευρά της γενικής αίσθησης ευεξίας (Καραδήμας & Καλαντζή-Αζίζι, 2005). Στην πραγματικότητα η ικανοποίηση από τη ζωή αντανακλά τόσο το κατά πόσο έχουν ικανοποιηθεί οι βασικές ανάγκες, καθώς επίσης και σε ποιον βαθμό άλλοι στόχοι που θεωρούνται εφικτοί εκπληρώνονται παράλληλα με την ικανοποίηση των βασικών αναγκών (Bradley & Corwyn, 2004). Οι Huebner et al. (1998) πρότειναν ένα πρότυπο με πέντε συγκεκριμένους τομείς για την ικανοποίηση από τη ζωή σε παιδιά και εφήβους (οικογένεια, φίλοι, σχολείο, περιβάλλον διαβίωσης, εαυτός).

Η ικανοποίηση από τη ζωή έχει θετική επίδραση στη ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων. Πιο συγκεκριμένα, υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή ενθαρρύνουν τα παιδιά και τους εφήβους να εξερευνήσουν τον κόσμο, λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο θετικά στην ανάπτυξή τους (Gilman & Huebner, 2003). Έρευνες σε παιδιά και εφήβους έχουν δείξει ότι η ικανοποίηση από τη ζωή εμφανίζει αρνητική συνάφεια με συμπεριφορές επικινδυνότητας, όπως χρήση αλκοόλ και τοξικών ουσιών, επιθετική και βίαιη συμπεριφορά και ψυχοπαθολογικά συμπτώματα (κατάθλιψη, άγχος, χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα σε διάφορους τομείς, μοναξιά) (Lew et al., 2019· Music et al., 2013· Piko, 2023· Zhu et al., 2021), ενώ σχετίζεται θετικά με καλύτερη σωματική υγεία (π.χ. διατροφικές συμπεριφορές, άσκηση) (Feng et al., 2022). Η ικανοποίηση από τη ζωή φαίνεται να έχει σημαντική συνάφεια με τα στρεσογόνα γεγονότα ζωής (Λαμπροπούλου, 2004) και την ψυχοπαθολογική συμπεριφορά σε εφήβους. Οι Suldo και Huebner (2004) έχουν πραγματοποιήσει μία μελέτη που δείχνει ότι μαθητές που δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή εμφανίζουν λιγότερες εξωτερικευμένες συμπεριφορές κατά την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων σε σχέση με αυτούς που δηλώνουν χαμηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή.

Έρευνες σε δείγμα φοιτητών έχουν δείξει ότι η υψηλή ικανοποίηση από τη ζωή διευκολύνει τη Σχολική Δέσμευση και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Antaramian, 2015· Renshaw & Cohen, 2014). Επιπλέον, οι φοιτητές με υψηλή ικανοποίηση από τη ζωή τείνουν να είναι πιο ικανοποιημένοι από τις ακαδημαϊκές τους εμπειρίες (Duffy et al., 2012). Η ικανοποίηση από τη ζωή συσχετίζεται με πιο θετικές ακαδημαϊκές προσδοκίες, αυξημένη ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα και λιγότερο ακαδημαϊκό άγχος (O'Sullivan, 2011). Επίσης, η ικανοποίηση από τη ζωή σχετίζεται με ακαδημαϊκά αποτελέσματα, όπως η αντίληψη της ακαδημαϊκής ικανότητας, οι θετικές στάσεις προς το σχολείο, η Σχολική Δέσμευση και η αναγνώριση της αξίας του σχολείου (Hazel et al., 2014). Δεδομένης της σημασίας που έχει η εκπλήρωση των σχολικών στόχων, η σχολική επάρκεια εμφανίζει σημαντική συσχέτιση με την ικανοποίηση από τη ζωή και σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Bradley & Corwyn, 2004).

## **1.3 Σχολική Δέσμευση**

Παρά το όλο και αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για τη μελέτη της σχολικής δέσμευσης (Martins et al., 2022) και την εφαρμογή δράσεων και προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο για την αύξησή της με σκοπό την αποφυγή του φαινομένου της σχολικής διαρροής (National Research Council and Institute of Medicine 2004), δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός στην ακαδημαϊκή κοινότητα για την έννοια της σχολικής δέσμευσης (Sinatra et al., 2015). Στην ελληνική γλώσσα ο όρος αγγλικός όρος school engagement έχει αποδοθεί ως σχολική δέσμευση (Αηδόνη & Αργυροπούλου, 2021) και σχολική εμπλοκή (Καραμφίλη, 2022· Kyriakopoulou &

Skorpeliti, 2024). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η απόδοση «σχολική δέσμευση» κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη.

Κατά τον Marks (2000) η σχολική δέσμευση είναι «οι ενεργητικές, στοχοκατευθυνόμενες, ευέλικτες, συνεχείς και εστιασμένες αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό και το φυσικό περιβάλλον του σχολείου». Ως εκ τούτου, η δέσμευση αναφέρεται σε μια συστάδα δεικτών επένδυσης και εμπλοκής των μαθητών στην εκπαίδευση. Αυτοί οι δείκτες μπορεί να είναι γνωστικοί, συμπεριφορικοί ή συναισθηματικοί και παρέχουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο άλλες μεταβλητές, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, θα επηρεάσουν την επιτυχία των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (Tucker et al., 2002). Ένας από τους πιο ευρέως αποδεκτούς ορισμούς που συνάδει με την παραπάνω περιγραφή του Marks (2000) έχει προταθεί από τους Fredricks et al. (2004) οι οποίοι ορίζουν τη σχολική δέσμευση ως μία πολυδιάστατη κατασκευή, η οποία περιλαμβάνει τις αλληλεξαρτώμενες και αμοιβαία υποστηριζόμενες διαστάσεις της συμπεριφοράς, του συναισθήματος και της αντίληψης.

Η συμπεριφορική δέσμευση περιλαμβάνει τις παρατηρήσιμες ενέργειες ή δοκιμές του μαθητή για συμμετοχή σε ακαδημαϊκές, κοινωνικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και περιλαμβάνει τρεις μορφές: τη θετική συμπεριφορά (π.χ., παρακολούθηση μαθήματος, τήρηση των κανόνων της τάξης), τη συμμετοχή στη μάθηση (π.χ., επίδειξη προσπάθειας, επιμονή, ολοκλήρωση των εργασιών) και τη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ., αθλητισμός). Η συναισθηματική δέσμευση περιλαμβάνει τα συναισθήματα των μαθητών για το σχολείο, τους δασκάλους, ή/και τους συνομήλικους (π.χ., θετικά συναισθήματα προς τους δασκάλους και άλλους συμμαθητές), καθώς και το αίσθημα του ανήκειν και της σύνδεσης με το σχολικό περιβάλλον (Fredricks et al., 2004· Wang et al., 2011). Τέλος, η γνωστική δέσμευση αναφέρεται στην προσωπική επένδυση των μαθητών στις ακαδημαϊκές εργασίες, την αυτορρύθμιση και την αξία της μαθησιακής διαδικασίας (Fredricks et al., 2004). Η γνωστική αυτή διάσταση περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών που σχετίζονται με το σχολείο, τους δασκάλους και άλλους μαθητές (π.χ., την αυτεπάρκεια, το κίνητρο, το αντιλαμβανόμενο αίσθημα φροντίδας από τους δάσκαλους ή τους συνομηλικούς, τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες τους) (Jimerson et al., 2003).

Σύμφωνα με τους Fredricks et al. (2004), η σχολική δέσμευση σχετίζεται στενά με την ακαδημαϊκή κινητοποίηση και με την προθυμία για ψυχολογική επένδυση στην εκπαίδευση. Αντίθετα, χαμηλοί δείκτες σχολικής δέσμευσης συνυπάρχουν με επιβαρυντικές συμπεριφορές, όπως απουσίες, ελλιπή παρακολούθηση, χαμηλή επίδοση και σκασιαρχεία (Klem & Connell, 2004). Τα υψηλά επίπεδα σχολικής δέσμευσης προάγουν την αίσθηση στους μαθητές ότι αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της σχολικής κοινότητας και ότι η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό τομέα ανάπτυξης της ζωής τους (Allen & Boyle, 2022). Έτσι, οι μαθητές αντλούν τόσο εξωτερική όσο και εσωτερική ενίσχυση για θέματα που σχετίζονται με την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων τους. Τα υψηλά επίπεδα δέσμευσης αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας και μπορούν να εξηγήσουν γιατί οι μαθητές με υψηλή δέσμευση που βρίσκονται σε επικινδυνότητα, σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλή δέσμευση, επιτυγχάνουν στον ακαδημαϊκό τομέα (Estévez et al., 2021). Τα υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης μειώνουν, επίσης, την πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολικού περιβάλλοντος (Archambault et al., 2022).

Ενώ η σχολική δέσμευση χαρακτηρίζεται από θετικές στάσεις αναφορικά με το σχολείο και διάφορες διαστάσεις που έχουν να κάνουν με το περιβάλλον μάθησης, η αποδέσμευση περιγράφεται από τους μαθητές μέσα από συναισθήματα αποξένωσης, εχθρότητας, ανίας και αδιαφορίας για το σχολικό περιβάλλον (Fredricks et al., 2004). Οι μαθητές που έχουν απεμπλακεί συναισθηματικά από την εκπαίδευση ή μπαίνουν σε μια διαδικασία απόσυρσης από τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες δεν θα έχουν ουσιαστική πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα και θα είναι άπιθανο να καταφέρουν να κατακτήσουν σημαντικά επίπεδα μάθησης (Blondal & Adalbjarnardottir, 2012).

### **1.4 Ικανοποίηση από το σχολείο και την οικογένεια και σχολική δέσμευση**

Σε ερευνητικό επίπεδο οι περισσότερες μελέτες που εξετάζουν τη σχολική δέσμευση έχουν εστιαστεί σε τομείς ακαδημαϊκής επιτυχίας, ενώ φαίνεται ότι έχουν αμελήσει τομείς συναισθηματικής ικανοποίησης και ποιότητας της ζωής των μαθητών (Chase et al., 2015· Estévez et al., 2021). Η αξιολόγηση των σχολικών επιτευγμάτων θα πρέπει να εκτείνεται πέρα από την αποκλειστική χρήση δεικτών ακαδημαϊκής αξιολόγησης (βαθμοί) και θα πρέπει να περιλαμβάνει δείκτες όπως η ικανοποίηση από το σχολείο ή η ποιότητα ζωής των παιδιών (Högberg, 2023).

Η ικανοποίηση από το σχολείο ορίζεται ως «η υποκειμενική και γνωστική εκτίμηση της αντιλαμβανόμενης ποιότητας της ζωής στο σχολείο» (Baker et al., 2003, σ. 210) και είναι καθοριστική για την ανάπτυξη των μαθητών καθώς συνδέεται με άλλες μεταβλητές όπως η ευημερία και η ικανοποίηση με τη ζωή (Scharenberg, 2016), οι κοινωνικές σχέσεις (Persson et al., 2016), η σχολική δέσμευση (Elmore & Huebner, 2010), και η ακαδημαϊκή επιτυχία (Korobova & Starobin, 2015). Αντίθετα, η έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο σχετίζεται με μεταβλητές όπως το στρες και η κατάθλιψη (Wang & Fredricks, 2014), οι απουσίες από το σχολείο, η σχολική διαρροή και διάφορες επικίνδυνες συμπεριφορές (Takakura et al., 2010). Επομένως, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πώς αξιολογούν οι μαθητές το σχολείο τους και να γνωρίζουμε τους παράγοντες που σχετίζονται με το επίπεδο της ικανοποίησής τους (Elmore & Huebner, 2010).

Μία άλλη σημαντική μεταβλητή που σχετίζεται τόσο με την ικανοποίηση από το σχολείο όσο και με τη σχολική δέσμευση είναι η κοινωνική υποστήριξη από την οικογένεια, τους συνομηλίκους και τους δασκάλους (Sivandini et al., 2013). Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι Wang και Eccles (2012) οι διάφορες πηγές υποστήριξης δεν ασκούν εξίσου σημαντική επίδραση στη σχολική δέσμευση. Σε έρευνα των ιδίων σε δείγμα εφήβων βρήκαν ότι η κοινωνική υποστήριξη από την οικογένεια προέβλεπε πιο ισχυρά τη σχολική δέσμευση, συγκριτικά με την υποστήριξη από τους δασκάλους. Αντίστοιχα, οι Gutiérrez et al. (2017) υποστήριξαν τη διαμεσολάβηση της σχολικής δέσμευσης στη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική στήριξη και την ικανοποίηση από το σχολείο. Πιο πρόσφατα, έρευνα των Azpiazu et al. (2023) έδειξε ότι η ικανοποίηση από τη ζωή διαμεσολαβεί πλήρως την επίδραση της υποστήριξης από τους φίλους στη σχολική δέσμευση και μερικώς διαμεσολαβεί τον προβλεπτικό παράγοντα της υποστήριξης από τους δασκάλους.

### **1.5 Η παρούσα μελέτη**

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τη σχέση των διαστάσεων της σχολικής δέσμευσης με τις διαστάσεις της ικανοποίησης από τη ζωή. Αναμένουμε ότι θα υπάρξει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο θεωρητικές έννοιες. Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε ποιες διαστάσεις της σχολικής δέσμευσης και δημογραφικών παραγόντων σχετίζονται με την ικανοποίηση από το σχολείο. Η εφηβεία είναι μια περίοδος κατά την οποία η σχολική δέσμευση συχνά μειώνονται (Engels et al., 2019). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε στο αναπτυξιακό στάδιο της προεφηβείας, στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές/ήτριες της έκτης δημοτικού, ποιοι παράγοντες διευκολύνουν και μετριάζουν αυτήν την κατασκευή, προκειμένου να σχεδιαστούν εμπειρικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις τόσο για την ενίσχυση της σχολικής δέσμευσης (Long et al., 2020) όσο και της ικανοποίησης από το σχολείο και τη ζωή του μαθητικού πληθυσμού. Τέλος, δεδομένης της έντονης αλληλεξάρτησης που υπάρχει ανάμεσα στα δύο πλαίσια στα οποία οι μαθητές περνούν τον χρόνο τους (οικογένεια - σχολείο) θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε αν μεταξύ αυτής της σχέσης η σχολική δέσμευση έχει κάποιο διαμεσολαβητικό ρόλο. Συνεπώς, δεδομένης της έλλειψης σχετικών μελετών κρίνεται χρήσιμο να διερευνηθεί ο πιθανός μεσολαβητικός ρόλος της σχολικής δέσμευσης στη συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από την οικογένεια και το σχολείο καθώς δεν έχει διερευνηθεί μέχρι σήμερα. Οι ερευνητικές υποθέσεις διατυπώνονται στη συνέχεια:

Αναμένουμε ότι η κλίμακα της σχολικής εμπλοκής θα εμφανίζει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες.

Αναμένουμε οι παράγοντες της σχολικής εμπλοκής να εμφανίζουν θετική συσχέτιση με τους παράγοντες ικανοποίησης από τη ζωή. Ειδικότερα, αναμένουμε υψηλότερες συσχετίσεις των παραγόντων της σχολικής δέσμευσης με την ικανοποίηση από το σχολείο.

Αναμένουμε ότι η ικανοποίηση από το σχολείο θα προβλεφθεί από τις διαστάσεις της σχολικής δέσμευσης και από δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο

Αναμένουμε ότι η σχολική δέσμευση θα διαμεσολαβεί τη σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση από την οικογένεια και την ικανοποίηση από το σχολείο.

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1 Δείγμα

Το αρχικό δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελούνταν από 118 συμμετέχοντες. Ύστερα από έλεγχο με το κριτήριο anomaly index αφαιρέθηκαν 2 συμμετέχοντες καθώς η τιμή του κριτηρίου υπερέβαινε την τιμή 2 και 1 συμμετέχοντας γιατί δεν είχε απαντήσει την κλίμακα της σχολικής δέσμευσης. Το τελικό δείγμα της έρευνας ήταν 115 μαθητές έκτης δημοτικού των Αρσακείων Σχολείων Ψυχικού. Το δείγμα είναι συμπτωματικό και δεν πληροί τα κριτήρια της τυχαίας δειγματοληψίας. Ως προς το φύλο 51 μαθητές (44,3 %) ήταν αγόρια και 64 (55,7%) ήταν κορίτσια. Περισσότερα στοιχεία αναφορικά με τις δημογραφικές μεταβλητές που αναφέρονται στο δείγμα της παρούσας μελέτης υπάρχουν στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1.** Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

		<i>f</i>	%
Φύλο	Κορίτσια	64	55,7
	Αγόρια	51	44,3
Αδέρφια	Ναι	16	13,9
	Όχι	99	86,1
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα	Γυμνάσιο	6	5,2
	Λύκειο	9	7,8
	Πανεπιστήμιο	100	87,0
Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας	Γυμνάσιο	5	4,3
	Λύκειο	14	12,2
	Πανεπιστήμιο	96	83,5
Βαθμός προηγούμενου έτους: Γλώσσα	7	1	0,9
	8	8	7,0
	9	28	24,3
	10	78	67,8
Βαθμός προηγούμενου έτους: Μαθηματικά			

7	2	1,7
8	8	7,0
9	29	25,2
10	76	66,1

## 2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

2.2.1. *Πολυδιάστατη Κλίμακα ικανοποίησης από τη ζωή για μαθητές.* Χρησιμοποιήθηκε η Πολυδιάστατη Κλίμακα ικανοποίησης από τη ζωή για μαθητές του Huebner (2001) για να αξιολογηθεί η υποκειμενική ευεξία των παιδιών. Η κλίμακα αποτελείται από 40 προτάσεις. Σύμφωνα με την προτεινόμενη από τους συγγραφείς παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου (Huebner & Gilman, 2002) εμφανίζονται οι εξής πέντε παράγοντες ικανοποίηση από την οικογένεια, τους φίλους, το σχολείο, το περιβάλλον διαβίωσης και τον εαυτό (βλ. Πίνακα 2). Η Πολυδιάστατη Κλίμακα ικανοποίησης από τη ζωή για μαθητές, περιλαμβάνει 10 αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις οι οποίες αντιστρέφονται πριν λάβουν χώρα οι στατιστικές αναλύσεις. Όπως αναφέρουν οι Huebner και Gilman (2002), οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας για τους παράγοντες που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο, όπως έχουν προκύψει από προηγούμενες μελέτες, είναι ικανοποιητικοί και κυμαίνονται από 0,85 έως 0,92. Η παραγοντική δομή της κλίμακας στην ελληνική γλώσσα έχει ελεγχθεί στη μελέτη των Tsouvelas et al. (2022) και εμφάνισε ικανοποιητικούς δείκτες καλής προσαρμογής. Στον Πίνακα 2 παρατίθενται οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας.

2.2.2 *Κλίμακα Σχολικής Δέσμευσης.* Η κλίμακα των Fredricks et al. (2005) αξιολογεί τη δέσμευση στο σχολικό περιβάλλον και η παραγοντική της δομή αποτελείται από τρεις παράγοντες, τη συμπεριφορική δέσμευση, τη συναισθηματική δέσμευση και τη γνωστική δέσμευση (Fredricks et al., 2005). Η κλίμακα αποτελείται από 19 προτάσεις. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας ήταν ικανοποιητικοί (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2.** Δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την Πολυδιάστατη Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή και την Κλίμακα Σχολικής Δέσμευσης

	<b>Cronbach's <math>\alpha</math></b>
Ικανοποίηση από οικογένεια	0,80
Ικανοποίηση από φίλους	0,69
Ικανοποίηση από σχολείο	0,85
Ικανοποίηση από περιβάλλον	0,81
Ικανοποίηση από εαυτό	0,78
Συμπεριφορική δέσμευση	0,68
Συναισθηματική δέσμευση	0,88
Γνωστική δέσμευση	0,83

2.2.3 *Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων.* Το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων ζητά από τα παιδιά να συμπληρώσουν το φύλο τους, την ημερομηνία γέννησης, το αν υπάρχουν αδέρφια και πόσα. Τέλος, ζητείται να συμπληρωθεί ο μέσος όρος επίδοσης της προηγούμενης χρονιάς στα μαθήματα των Μαθηματικών και της Γλώσσας καθώς και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

## 2.3 Ζητήματα ηθικής και διαδικασία συλλογής του δείγματος

Την περίοδο που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα μελέτη (σχολικό έτος 2009-2010), οι δύο πανεπιστημιακοί φορείς (ΕΚΠΑ και ΠΑΔΑ) δεν είχαν ιδρύσει Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας για να χορηγήσουν σχετική απόφαση. Ωστόσο, πιστοποιούμε ότι στην έρευνα τηρήθηκαν οι δεοντολογικές αρχές της Αμερικανικής Ψυχολογικής Ένωσης (APA, 2017). Η έρευνα υποβλήθηκε για έγκριση στην επόπτρια των Συμβουλευτικών Υπηρεσιών των Αρσακείων Τοιτσιείων Σχολείων και κατόπιν στους διευθυντές των Αρσακείων Τοιτσιείων σχολείων που

επιλέχθηκαν για την έρευνα, λίγο πριν την έναρξη του νέου σχολικού έτους. Στη συνέχεια, ζητήθηκε η ενυπόγραφη συγκατάθεση του γονέα και η συγκατάθεση του ίδιου του παιδιού πριν την διεξαγωγή της έρευνας. Η συγκατάθεση μετά από ενημέρωση επιτεύχθηκε ζητώντας από τους συμμετέχοντες μαθητές να συνεχίσουν μόνο αν ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν και αν είχαν διαβάσει και κατανοήσει τις οδηγίες και τις πληροφορίες που τους δόθηκαν. Οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ότι είχαν το δικαίωμα να αποσυρθούν από τη μελέτη ανά πάσα στιγμή. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, την ιδιότητα των ερευνητών. Οι μαθητές λάμβαναν αναλυτικές εξηγήσεις και παραδείγματα για τον τρόπο απάντησης των ερωτήσεων, ενώ παράλληλα υπήρχε η διαβεβαίωση ότι δεν υπήρχαν σωστές και λάθος απαντήσεις. Τα δεδομένα ανωνυμοποιήθηκαν και αντιμετωπίστηκαν εμπιστευτικά. Η έρευνα έλαβε χώρα στα Αρσάκεια Τοσίτσεια Σχολεία του Ψυχικού. Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων δεν ξεπερνούσε τα 30 λεπτά.

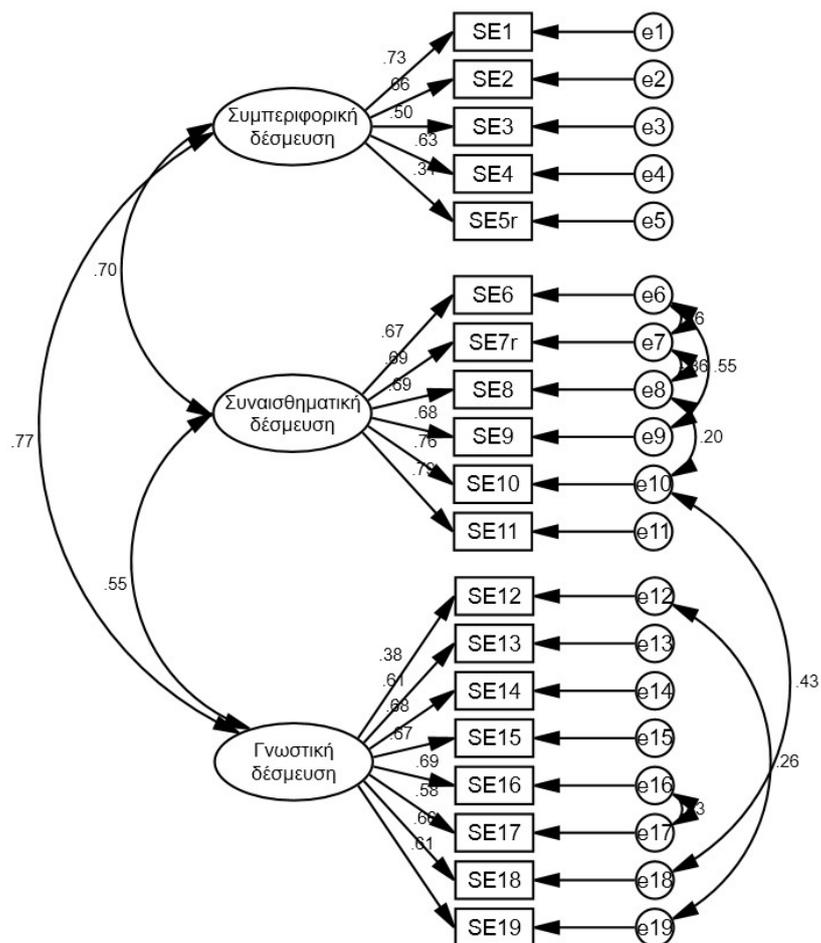
## 2.4 Στατιστική ανάλυση

Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Anomaly Index για το προσδιορισμό ακραίων ή ασυνήθιστων περιπτώσεων (IBM, 2021). Οι περιπτώσεις με τιμές άνω του 2 αφαιρέθηκαν από τελικό δείγμα. Για τη μέτρηση της εσωτερικής συνέπεια χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach  $\alpha$ . Διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων στην κλίμακα Σχολικής Δέσμευσης. Ύστερα από έλεγχο της κανονικότητας των δεδομένων με το κριτήριο Kolmogorov Smirnov (K-S) αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί το κριτήριο Spearman rho για τη συσχέτιση των παραγόντων της σχολικής δέσμευσης και της ικανοποίησης από τη ζωή καθώς δεν πληρούνταν το κριτήριο της κανονικής κατανομής για τους παράγοντες ικανοποίηση από το περιβάλλον, ικανοποίηση από τους φίλους, συμπεριφορική και συναισθηματική δέσμευση. Χρησιμοποιήθηκε η ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος stepwise) για την πρόβλεψη της ικανοποίησης από το σχολείο από τους παράγοντες της σχολικής δέσμευσης και δημογραφικούς δείκτες. Όλες οι αναλύσεις με  $p < 0,05$  θεωρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές και πραγματοποιήθηκαν με το IBM SPSS v23. Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων και η ανάλυση διαμεσολάβησης πραγματοποιήθηκαν με το AMOS v20, χρησιμοποιώντας την εκτίμηση μέγιστης πιθανοφάνειας. Αξιολογήθηκαν οι δείκτες καλής προσαρμογής των μοντέλων (Hu & Bentler, 1999):  $\chi^2/df$  κάτω από 3 (Kline, 2005), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) κάτω του 0,08, Tucker-Lewis index (TLI), Comparative Fit Index (CFI) άνω του 0,90, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) από 0,06 και κάτω (Hu & Bentler, 1999). Για την ανάλυση διαμεσολάβησης οι έμμεσες επιδράσεις υπολογίστηκαν με την μέθοδο bootstrap με αναγωγή σε 2.000 δείγματα.

## 3. Αποτελέσματα

### 3.1 Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την κλίμακα Σχολικής Δέσμευσης

Διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα της Σχολικής Δέσμευσης. Στο αρχικό μοντέλο έγιναν κάποιες προσθήκες συνδιακυμάνσεων, όπως προτάθηκαν από τους δείκτες τροποποίησης. Η κλίμακα εμφάνισε αποδεκτούς δείκτες καλής προσαρμογής ( $CMIN = 202,54$ ,  $df = 142$ ,  $p = 0,001$ ,  $CMIN/df = 1,43$ ,  $CFI = 0,93$ ,  $TLI = 0,92$ ,  $RMSEA = 0,06$ ,  $SRMR = 0,07$ ) (βλ. Γράφημα 1).



**Γράφημα 1.** Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα Σχολικής Δέσμευσης

### 3.2 Δείκτες συσχέτισης διαστάσεων Σχολικής Δέσμευσης και Ικανοποίησης από τη ζωή

Όπως προέκυψε από τους δείκτες συσχέτισης Spearman rho ( $\rho$ ) οι διαστάσεις της σχολικής δέσμευσης συσχετίστηκαν θετικά με τις περισσότερες διαστάσεις της ικανοποίησης από τη ζωή. Οι διαστάσεις της σχολικής δέσμευσης δεν συσχετίστηκαν με την ικανοποίηση από τους φίλους (με εξαίρεση τη συναισθηματική δέσμευση) και το περιβάλλον διαμονής (βλ. Πίνακα 3).

**Πίνακας 3.** Συσχετίσεις Spearman rho ανάμεσα στις διαστάσεις της σχολικής δέσμευσης και της ικανοποίησης από τη ζωή (N=115)

Δείκτες συσχέτισης Spearman rho	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Συμπεριφορική δέσμευση	--							
Συναισθηματική δέσμευση	0,54**	--						
Γνωστική δέσμευση	0,57**	0,52**	--					
Ικανοποίηση από την οικογένεια	0,31**	0,38**	0,27**	--				
Ικανοποίηση από τους φίλους	0,06	0,19*	-0,06	0,08	--			
Ικανοποίηση από το σχολείο	0,44**	0,76**	0,42**	0,39**	0,28**	--		
Ικανοποίηση από το περιβάλλον διαμονής	0,15	0,05	0,08	0,37**	-0,05	0,17	--	
Ικανοποίηση από τον εαυτό	0,21*	0,17	0,30**	0,26**	0,09	0,09	0,13	--

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

### 3.3 Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της ικανοποίησης από το σχολείο από τους παράγοντες της Σχολικής Δέσμευσης και δημογραφικούς δείκτες

Χρησιμοποιήθηκε η ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος stepwise) για να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης της ικανοποίησης από το σχολείο από τους παράγοντες της σχολικής δέσμευσης, παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο και δημογραφικούς δείκτες. Ειδικότερα κατά το πρώτο βήμα εισήχθησαν οι μεταβλητές: φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα και μητέρας και ύπαρξη αδερφών, στο δεύτερο βήμα η επίδοση των μαθητών κατά την προηγούμενη χρονιά στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών και στο τρίτο βήμα οι παράγοντες της Σχολικής Δέσμευσης. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,69 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2$  είναι ίσος με 0,68. Δηλαδή, 68% της διασποράς της σχολικής ικανοποίησης μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές συνέβαλαν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: το φύλο ( $\beta = -0,24$ ,  $t = -4,20$ ,  $p < 0,001$ ,  $\Delta R^2 = 0,16$ ), με τα κορίτσια να αναφέρουν συστηματικά μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο σε σύγκριση με τα αγόρια), η συναισθηματική δέσμευση ( $\beta = 0,68$ ,  $t = 10,88$ ,  $p < 0,001$ ,  $\Delta R^2 = 0,52$ ) και η γνωστική δέσμευση ( $\beta = 0,12$ ,  $t = 2,01$ ,  $p < 0,05$ ,  $\Delta R^2 = 0,01$ ) (βλ. Πίνακα 4).

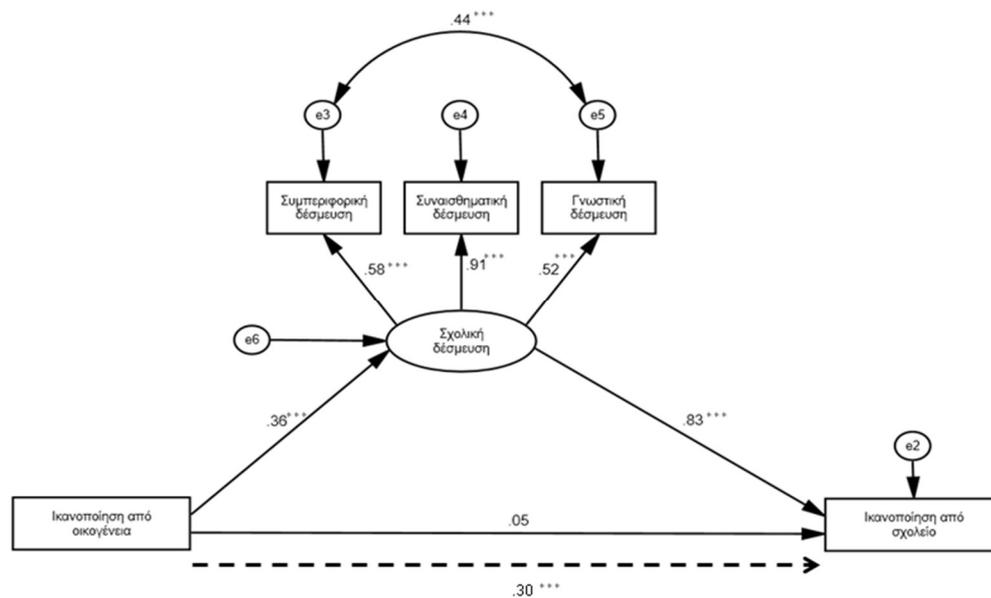
**Πίνακας 4.** Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της σχολικής ικανοποίησης από τη ζωή από τις διαστάσεις της Σχολικής Δέσμευσης, παράγοντες σχετιζόμενους με το σχολικό πλαίσιο και δημογραφικούς παράγοντες (N =115)

Μεταβλητές πρόβλεψης	Βήμα ( $\Delta R^2$ )	B	S.E.	$\beta$	t	p
Φύλο	1(0,16)	-0,47	0,11	-0,24	-4,20	<0,001
Επίπεδο εκπαίδευσης Πατέρα	--	--	--	--	--	--
Επίπεδο εκπαίδευσης Μητέρας	--	--	--	--	--	--
-----						
Βαθμός στα Μαθηματικά	--	--	--	--	--	--
Βαθμός στη Γλώσσα	--	--	--	--	--	--
-----						
Συμπεριφορική δέσμευση	--	--	--	--	--	--
Συναισθηματική δέσμευση	2(0,52)	0,75	0,07	0,68	10,88	<0,001
Γνωστική δέσμευση	3(0,01)	0,13	0,07	0,12	2,01	0,047

*Σημείωση.* Για το φύλο 0= κορίτσια και 1= αγόρια. Με διακεκομμένη γραμμή επισημάνονται τα διαδοχικά βήματα της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης.  $R^2 = 0,69$ ,  $F(3, 107) = 76,08$ ,  $p < 0,001$ .

### 3.4 Διαμεσολάβηση της Σχολικής Δέσμευσης στη σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση από την οικογένεια και το σχολείο

Κατασκευάστηκε ένα μοντέλο δομικών εξισώσεων για τον έλεγχο της διαμεσολάβησης της λανθάνουσας της Σχολικής Δέσμευσης στη σχέση της ικανοποίησης από την οικογένεια και την ικανοποίηση από το σχολείο (βλ. Σχήμα 2). Το μοντέλο εμφάνισε αποδεκτούς δείκτες καλής εφαρμογής ( $\chi^2 = 2,62$ ,  $df = 3$ ,  $p = .454$ ,  $\chi^2/df = 0,87$ ,  $GFI = 1,00$ ,  $TLI = 1,00$ ,  $CFI = 1,00$ ,  $RMSEA = 0,00$ ,  $SRMR = 0,03$ ) (βλ. Σχήμα 1). Όπως προέκυψε ύστερα από έλεγχο bootstrap η Σχολική Δέσμευση εμφάνισε ολική διαμεσολάβηση στη σχέση της ικανοποίησης από την οικογένεια και την ικανοποίηση από το σχολείο. Ειδικότερα οι συντελεστές για την άμεση σχέση ήταν 0,05,  $p = 0,508$  και για την έμμεση 0,30,  $p < 0,001$  (βλ. Γράφημα 2).



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

**Γράφημα 2 .** Μοντέλο δομικών εξισώσεων για τον έλεγχο της διαμεσολάβησης της Σχολικής Δέσμευσης στη σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την οικογένεια και το σχολικό πλαίσιο.

#### 4. Συζήτηση

Η ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο είναι μια έννοια που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς από τη διεθνή βιβλιογραφία (Elmore & Huebner, 2010· Gutiérrez et al., 2017) και φαίνεται να συνδέεται με την έννοια της σχολικής δέσμευσης. Η σχολική δέσμευση έχει μελετηθεί εκτενώς σε δείγματα φοιτητών, αλλά σε λιγότερο βαθμό σε μικρότερες ηλικίες (Heng, 2014). Παρά τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν χαμηλά επίπεδα σχολικής δέσμευσης των μαθητών γυμνασίου και λυκείου, οι έρευνες δεν έχουν εστιάσει σε μαθητές δημοτικού (Janosz et al., 2008). Ωστόσο, το χαμηλό ενδιαφέρον και η δέσμευση των μαθητών με το σχολείο μπορεί να έχουν εγκαθιδρυθεί ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Alexander et al., 2001· Hirschfield & Gasper, 2011).

Παρότι υπάρχουν λίγες διαθέσιμες έρευνες για τη σχολική δέσμευση στην Ελλάδα, κι αυτές κυρίως σε μετανάστες (Motti-Stefanidi et al., 2015· Motti-Stefanidi et al., 2023), η παρούσα μελέτη είναι η πρώτη που αξιολόγησε ψυχομετρικά την ευρέως χρησιμοποιούμενη κλίμακα των Fredricks et al. (2005), η οποία εμφάνισε ικανοποιητικούς δείκτες καλής εφαρμογής. Η κλίμακα της Σχολικής Δέσμευσης παρουσίασε αποδεκτούς δείκτες καλής προσαρμογής για την προτεινόμενη τριπαραγοντική επίλυση που είχε προταθεί από τους Fredricks et al. (2005). Οι δείκτες εσωτερική συνέπειας για τους παράγοντες της κλίμακας αποδείχθηκαν ικανοποιητικοί. Ωστόσο, ο παράγοντας της συμπεριφορικής δέσμευσης εμφάνισε οριακό δείκτη Cronbach's  $\alpha$  και καθώς δεν σημειώθηκε βελτίωση του δείκτη με την αφαίρεση πρότασης, σύμφωνα με τους (Robinson et al., 1991· Hair et al., 2006) οι τιμές του είναι αποδεκτές. Συνεπώς επιβεβαιώθηκε η υπόθεση για παραγοντική επιβεβαίωση και τις ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας στην παρούσα μελέτη.

Η υπόθεσή μας ότι η ικανοποίηση από τη ζωή και οι διαστάσεις της θα συσχετίζονται με τις διαστάσεις της σχολικής δέσμευσης εν μέρει επιβεβαιώθηκε. Όπως προέκυψε από τα ευρήματα οι τρεις δείκτες σχολικής δέσμευσης εμφάνισαν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τους περισσότερους δείκτες της ικανοποίησης από τη ζωή. Στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις δεν προέκυψαν για τους δείκτες ικανοποίηση από τους φίλους και το περιβάλλον διαμονής. Αναφορικά με τις διαστάσεις της σχολικής δέσμευσης, οι πιο υψηλές συσχετίσεις ήταν όπως αναμενόταν με την

ικανοποίηση από το σχολείο και αναφορικά με τη διαφοροποίηση του μεγέθους συσχέτισης, η συναισθηματική δέσμευση εμφάνισε την υψηλότερη συσχέτιση με την ικανοποίηση από το σχολείο.

Η υπόθεση ότι η ικανοποίηση από το σχολείο θα προβλεπόταν από δημογραφικούς δείκτες και τις διαστάσεις της σχολικής δέσμευσης εν μέρει επιβεβαιώθηκε. Ειδικότερα, το φύλο φάνηκε να προβλέπει την ικανοποίηση από το σχολείο με τα κορίτσια να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα από τα αγόρια. Ανάλογα ευρήματα εντοπίζονται και στις μελέτες των Huebner et al. (2000), Shengquan (2008), Τσουβέλας και Παυλόπουλος (2014). Αναφορικά με τις διαστάσεις της σχολικής δέσμευσης, η συναισθηματική και η γνωστική δέσμευσης κατάφεραν να προβλέψουν την ικανοποίηση από το σχολείο. Αντίστοιχα ευρήματα εντοπίζονται και στη μελέτη των Gutiérrez et al. (2017). Ωστόσο στην μελέτη των Elmore και Huebner (2010) η σχέση εξετάστηκε αντίστροφα με την ικανοποίηση από το σχολείο ως παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής δέσμευσης, επιβεβαιώνοντας την ισχυρή σχέση που παρατηρείται στις δύο έννοιες. Εάν η ικανοποίηση από το σχολείο ορίζεται ως η υποκειμενική αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής ζωής (Baker et al., 2003), φαίνεται εύλογο ότι οι αφοσιωμένοι μαθητές, ειδικά με συναισθηματική δέσμευση, νιώθουν ικανοποίηση από το σχολείο. Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, η ύπαρξη αδερφών και η επίδοση του προηγούμενου έτους σε δύο βασικά μαθήματα δεν κατάφεραν να προβλέψουν την ικανοποίηση από το σχολείο. Συναφή ευρήματα καταγράφονται και στη μελέτη των Gaspar de Matos et al. (2009), σε 6131 μαθητές που φοιτούσαν στην έκτη Δημοτικού, τη δευτέρα Γυμνασίου και την πρώτη Λυκείου, στην οποία βρέθηκε ότι το φύλο και η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση δεν ασκούν επίδραση στην ικανοποίηση από τη ζωή και τις διαστάσεις της.

Δεδομένου ότι το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τα δύο πιο σημαντικά πλαίσια για την ζωή των μαθητών, επιβεβαιώθηκε η υπόθεση της διαμεσολάβησης αυτής της σχέσης από την λανθάνουσα μεταβλητή της σχολικής δέσμευσης και μάλιστα με ολική διαμεσολάβηση. Το πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσονται οι στενές αλληλεπιδράσεις των μαθητών, όπως το περιβάλλον του σπιτιού και το σχολείο, θεωρούνται θεμελιώδη για την κατανόηση της διαμόρφωσης της σχολικής δέσμευσης. Στην πραγματικότητα, η συμμετοχή των μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες πιθανότατα επηρεάζεται από την ποιότητα και τη φύση των διαπροσωπικών τους αλληλεπιδράσεων με κοινωνικά σημαντικά πρότυπα, όπως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί (Martins et al., 2022). Στην μελέτη των Gutiérrez et al. (2017) επιβεβαιώθηκε η διαμεσολάβηση της σχολικής δέσμευσης στη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική στήριξη και την ικανοποίηση από το σχολείο, ωστόσο η παρούσα μελέτη έρχεται να προσθέσει στη βιβλιογραφία τη διάσταση της ικανοποίησης από την οικογένεια που ενδεχομένως σχετίζεται με τη λειτουργία που έχει η κοινωνική στήριξη που επιβεβαιώθηκε σε προηγούμενη μελέτη. Σε μια πρόσφατη ερευνητική μελέτη διερεύνησε ο διαμεσολαβητικός ρόλος της σχολικής δέσμευσης στη σχέση της οικογενειακής εμπλοκής και της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Martinez-Yarza et al., 2024). Συναφή ευρήματα παρουσιάζονται και στη μελέτη των Wong et al. (2018) οι οποίοι βρήκαν ότι η σχολική δέσμευση διαμεσολαβεί τη σχέση της γονικής εμπλοκής και της ψυχοκοινωνικής ευεξίας. Παρά τον περιορισμένο αριθμό διαθέσιμων μελετών που έχουν εξετάσει τον διαμεσολαβητικό ρόλο της σχολικής δέσμευσης σε σχέση με οικογενειακούς παράγοντες και την ψυχοκοινωνική υγεία των μαθητών, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει καινοτομία, εστιάζοντας στη διερεύνηση των μηχανισμών που συνδέουν την οικογένεια και το σχολείο.

Βασιζόμενοι σε όσα αναφέρθηκαν στη συζήτηση, όπως προκύπτει από την παρούσα μελέτη η βελτίωση της σχολικής δέσμευσης των μαθητών είναι σημαντικό να καλλιεργηθεί μέσα από προγράμματα παρέμβασης ώστε να δημιουργηθεί ένα πλήρες μοντέλο για την προαγωγή της ικανοποίησης από τη ζωή σε μαθητές της έκτης Δημοτικού που βρίσκονται πριν από μια σημαντική σχολική μετάβαση και στο στάδιο αυτό θα πρέπει να εφοδιαστούν με σημαντικές δεξιότητες που θα προάγουν τόσο την επίδοσή τους όσο και την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή στο απαιτητικότερο πρόγραμμα του Γυμνασίου. Καθώς οι μαθητές θα πραγματοποιήσουν τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από τη σχολική ηλικία στην εφηβεία, η σχολική δέσμευση αρχίζει να γίνεται πιο σταθερή απ' ότι στην σχολική ηλικία. Η προ-εφηβεία, τέλος, είναι μια αναπτυξιακή περίοδος που δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα αναφορικά με την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Συνεπώς, στα πλαίσια της μετάβασης θα πρέπει να μελετηθούν όλοι οι παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επιτυχή προσαρμογή των προ-εφήβων στο νέο τους σχολικό περιβάλλον στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση. Μετά τη μελέτη των διαστάσεων που φαίνονται να ασκούν κυρίαρχη επίδραση στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού θα πρέπει να διερευνηθούν ποιες στρατηγικές θα πρέπει να εξελιχθούν και βελτιωθούν στους μαθητές σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο προκειμένου να ευοδωθεί η διαδικασία της σχολικής δέσμευσης και της ενίσχυσης της ικανοποίησης από το σχολείο και τη ζωή.

Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τα προγράμματα Αγωγής Υγείας προκειμένου να εφαρμόσουν ανάλογα προγράμματα παρέμβασης προαγωγής της σχολικής δέσμευσης και της ικανοποίησης από τη ζωή. Επίσης, στα πλαίσια της φιλοσοφίας του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) θα μπορούσαν να ενταχθούν ανάλογες δραστηριότητες και μέσα στα πλαίσια των μαθημάτων με ενότητες που να σχετίζονται με τη βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και αύξηση της σχολικής δέσμευσης με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που απαιτούν τόσο τη δέσμευση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον αλλά και έξω από αυτό. Στόχος του παραπάνω είναι μια ολόπλευρη δέσμευση της κοινότητας (γονέων, εκπαιδευτικών, φορέων) στο σχολικό περιβάλλον. Το παραπάνω δεν θα έχει θετικές συνέπειες μόνο για τους μαθητές αλλά για όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα. Τόσο οι γονείς και οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται ότι ανήκουν μέσα στη σχολική κοινότητα στην οποία θα συμμετέχουν ενεργά στη λήψη των αποφάσεων.

Το ελληνικό μοντέλο της προαγωγής της ευεξίας στην σχολική κοινότητα, έχει ως βασικούς άξονες την προσέγγιση της θετικής ψυχολογίας, τη συστημική θεωρία με παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος, το θεωρητικό πλαίσιο των σχολείων που νοιάζονται και φροντίζουν ως κοινότητες, την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, την αποτελεσματικότητα των σχολείων και τέλος το θεωρητικό πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας. Το μοντέλο που προαναφέραμε είναι ένα εννοιολογικό μοντέλο σύνδεσης θεωρίας, πράξης και έρευνας που έχει ως στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας στην κοινότητα, τις ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή και λήψη αποφάσεων, τις υψηλές προσδοκίες, την παροχή φροντίδας και στήριξης, την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη σαφήνεια και συνέπεια στα όρια που προηγούμενως έχουν τεθεί (Χατζηχρήστου και συν., 2009). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν κάποια προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην ενίσχυση της σχολικής δέσμευσης και της ευεξίας των μαθητών (Cheon & Reeve, 2015· Martin, 2008).

#### **4.1 Περιορισμοί**

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η μελέτη μας έχει κάποιους περιορισμούς. Η επιλογή του δείγματος είναι συμπτωματική αναφορικά με τον πληθυσμό των μαθητών της 6<sup>ης</sup> Δημοτικού στην Ελλάδα, συνεπώς η δειγματοληψία δεν πληροί τα κριτήρια της τυχαίας δειγματοληψίας. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονται από μεσαία και ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Προτείνεται η γενίκευση των ευρημάτων σε μαθητές που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματός μας. Ένας από τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε αρκετά χρόνια πριν, γεγονός που θα μπορούσε να εγείρει κάποιες ανησυχίες σχετικά με την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Ωστόσο, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων βασίζεται σε θεωρητικές έννοιες, και δεν αναμένεται να υπάρχει ουσιώδης επίδραση ιστορικών ή κοινωνικών παραμέτρων στα δεδομένα μας, καθώς δεν έχουν συμβεί σημαντικές δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα του συγκεκριμένου ιδιωτικού σχολείου. Συνεπώς, προτείνουμε περαιτέρω έρευνα σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία με τυχαία δειγματοληψία για να διασφαλιστεί η γενίκευση των ευρημάτων μας. Όλα τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσα από αυτοαναφορικά μέσα μέτρησης. Οι παράγοντες ικανοποίηση από τους φίλους και συμπεριφορική δέσμευση εμφάνισαν δείκτες εσωτερικής συνέπειας κάτω του ορίου 0,7. Όπως προτείνουν οι Robinson et al. (1991) και Hair et al. (2006), οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας παραμένουν αποδεκτοί όταν βρίσκονται μεταξύ 0,6 έως 0,7, όταν δεν αφορούν κλινικές διαγνωστικές κλίμακες και χρησιμοποιούνται για διερευνητικές/ συσχετιστικές μελέτες. Η παρούσα μελέτη είναι συγχρονική και συναφειακή, επομένως μόνο συμεταβολές μπορούμε να παρατηρήσουμε και όχι αιτιώδεις σχέσεις. Είναι πιθανό τα χαρακτηριστικά που παραπάνω περιγράψαμε όχι μόνο να μην «οδηγούν» σε μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολικό περιβάλλον, αλλά να είναι το αποτέλεσμα της ικανοποίησης από το σχολικό περιβάλλον ή να αποτελούν διαστάσεις της ικανοποίησης από το σχολικό περιβάλλον

## 4.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Επόμενες ερευνητικές πρωτοβουλίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν πρόσθετες πηγές πληροφόρησης (π.χ. γονείς, δάσκαλοι, συμμαθητές) και ποικίλες μεθοδολογίες (μεθοδολογική τριγωνοποίηση μέσα από συνεντεύξεις και παρατήρηση) για την εμβάθυνση στις έννοιες της ικανοποίησης από το σχολείο και της σχολικής δέσμευσης. Μέσα από διαχρονικές μελέτες θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω οι παράγοντες και οι διεργασίες που σχετίζονται με τη σχολική δέσμευση και την ικανοποίηση από το σχολείο. Θα ήταν χρήσιμο να καταρτιστούν προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση της ικανοποίησης από το σχολείο και της σχολικής δέσμευσης, να αξιολογηθούν αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους και να διερευνηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εμφανίζει το ελληνικό πλαίσιο με έμφαση στην αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα από ένα πρίσμα συμπερίληψης.

## Ευχαριστίες

Οι συγγραφείς εκφράζουν ευχαριστίες στην υπεύθυνη των συμβουλευτικών υπηρεσιών των Αρσακείων Τοπιστείων Σχολείων κα Παρασκευοπούλου Πολυξένη για την βοήθειά της στην πρόσβαση στο δείγμα και στην διευκόλυνση για την επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων.

## Βιβλιογραφία

- Anghel, O. I., & Iftimi, A. M. A. (2023). Positive Pedagogy in Art Teacher Training. *Review of Artistic Education*, 26(1), 156–162. <https://doi.org/10.2478/rae-2023-0022>
- Αηδόνη, Μ., & Αργυροπούλου, Κ. (2021). Η αξιοποίηση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1(1), 162–180.
- Allen, K-A., & Boyle, C. (2022). School belonging and student engagement: the critical overlaps, similarities, and implications for student outcomes. In A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 133–154). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_7)
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760–822. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>
- Antaramian, S. (2015). Assessing psychological symptoms and well-being: Application of a dual-factor mental health model to understand college student performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 419–429. <https://doi.org/10.1177/073428914557727>
- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success, *Cogent Education*, 4(1), 307622. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1307622>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct: Ethics Including 2010 and 2016 Amendments*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Archambault, I., Janosz, M., Olivier, E., & Dupéré, V. (2022). Student Engagement and School Dropout: Theories, Evidence, and Future Directions. In: Reschly, A.L., Christenson, S.L. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_16)
- Azpiazu, L., Fernández-Lasarte, O., Escalante, N., & Izar-de-la-Fuente, I. (2023). Social support and school engagement in adolescence: moderated mediation models of life satisfaction and school climate. *Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2298799>

- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low income African-American students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25-44. <https://doi.org/10.1037/h0088970>
- Baker, J. E., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2012). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85–100. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568607>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 385-400. <https://doi.org/10.1080/01650250444000072>
- Chase, P. A., Warren, D. J. A., & Lerner, R. M. (2015). School engagement, academic achievement, and positive youth development. In E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johnson, L. J. Hilliard, R. M. Hershberg, J. V. Lerner, & R. M. Lerner (Eds.), *Promoting positive youth development: Lessons from the 4-H study* (pp. 57–70). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-17166-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-17166-1_4)
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004>
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational Risk and Resilience in African-American Youth: Context, Self, Action, and Outcomes in School. *Child Development*, 65(2), 493-506. <https://doi.org/10.2307/1131398>
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Bott, E. M. (2012). Calling and life satisfaction among undergraduate students: Investigating mediators and moderators. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 13(3), 469–479. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9274-6>
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525–537. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20488>
- Engels, M. C., Colpin, H., Wouters, S., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Goossens, L., & Verschueren, K. (2019). Adolescents' peer status profiles and differences in school engagement and loneliness trajectories: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 75, 101759. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101759>
- Epstein, J., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15–30. <https://doi.org/10.3102/00028312013001015>
- Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., & Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 13(6), 3011. <https://doi.org/10.3390/su13063011>

- Feng, B., Xu, K., & Zhou, P. (2022). Association between vigorous physical activity and life satisfaction in adolescents. *Frontiers in Public Health*, *10*, 944620. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.944620>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, *82*(2), 221–234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, *62*(3), 249–268. <https://doi.org/10.2307/2295464>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* (pp. 305–321). Kluwer Academic/Plenum Press.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of General Psychology*, *9*(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gaspar de Matos, M., Simões, C., Batista-Foguet, J., & Cottraux, J. (2009). Personal and social factors associated with the perception of health and the perception of happiness in a nonclinical adolescent population. *L'Encephale*, *36*(1), 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2008.08.002>
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, *18*(2), 192–205. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Laughlin, J. (2000). A first study of the Multidimensional Students' Life Scale with adolescents. *Social Indicators Research*, *52*, 135–160. <https://doi.org/10.1023/A:1007059227507>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *22*(2), 111–117. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.001>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. Chicago.
- Hazel, C. E., Vazirabadi, G. E., Albanes, J., & Gallagher, J. (2014). Evidence of convergent and discriminant validity of the Student School Engagement Measure. *Psychological assessment*, *26*(3), 806–814. <https://doi.org/10.1037/a0036277>
- Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, *17*(4), 1681–1701. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>
- Hegarty, S. (1994). Quality of life at school. In D. Goode (Eds.), *Quality of Life for Persons with Disabilities: International Perspectives and Issues* (pp. 241–249). Cambridge MA.
- Heng, K. (2014). The relationships between student engagement and the academic achievement of First- Year university students in Cambodia. *Asia-Pacific Education Researcher*, *2*, 179–189. <https://doi.org/10.1007/s4029901300958>

- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*, 3–22. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>
- Högberg, B. (2023). Is there a trade-off between achievement and wellbeing in education systems? New cross-country evidence. *Child Indicators Research*, *16*, 2165–2186. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10047-9>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huebner, E. S. (2001). *Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. University of South Carolina, Department of Psychology. Columbia, SC. Retrieved from: <https://www.corc.uk.net/outcome-experience-measures/multidimensional-students-life-satisfaction-scale-mslss/>
- Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International Reports*, *21*, 281–292. <https://doi.org/10.1177/0143034300213005>
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2002). An introduction to the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, *60*, 115–122. <https://doi.org/10.1023/A:1021252812882>
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *16*(2), 118–134. <https://doi.org/10.1177/073428299801600202>
- Huebner, E. S., Seligson, J. L., & R. F. Valois (2005). An Investigation of A Brief Life Satisfaction Scale With Elementary School Children. *Social Indicators Research*, *73*(3), 355.
- IBM (2021, August 17). *Anomaly Detection Node*. <https://www.ibm.com/docs/en/spss-modeler/SaaS?topic=models-anomaly-detection-node>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, *64*(1), 21–40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, *8*, 7–27. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03340893>
- Καραδήμας, Ε. Χ., & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2005). Υποκειμενική ευεξία, δημογραφικές και ενδοπροσωπικές μεταβλητές. *Ψυχολογία*, *12*(4), 506–523. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23981](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23981)
- Καραμφίλη, Ι. (2022). Σχολική εμπλοκή και κίνητρα επίτευξης στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, *74*(7), 262–273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

- Korobova, N., & Starobin, S. S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American students. *Journal of International Students*, 5(1), 72–85.
- Kyriakopoulou, N., & Skopeliti, I. (2024). Rethinking Engagement: Insights from conceptual change research. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 29(2), 1–23. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.35395](https://doi.org/10.12681/psy_hps.35395)
- Λαμπροπούλου, Α. (2004). *Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας και στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων των έφηβων*. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Ψυχολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Σχολική Ψυχολογία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Lew, D., Xian, H., Qian, Z., & Vaughn, M. G. (2019). Examining the relationships between life satisfaction and alcohol, tobacco and marijuana use among school-aged children. *Journal of public health (Oxford, England)*, 41(2), 346–353. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdy074>
- Long, E., Zucca, C., & Sweeting, H. (2020). School climate, peer relationships, and adolescent mental health: A social ecological perspective. *Youth & Society*, 53(8), 1400–1415. <https://doi.org/10.1177/0044118X20970232>
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 437–460. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 239–269. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003>
- Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., & Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students' social-emotional development: the mediational role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1>
- Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T., & Rosário, P. (2022). School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review*, 34(2), 793–849. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09642-5>
- Motti-Stefanidi, F., Masten, A., & Asendorpf, J. B. (2015). School engagement trajectories of immigrant youth: Risks and longitudinal interplay with academic success. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 32–42. <https://doi.org/10.1177/0165025414533428>
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., & Asendorpf, J. (2023) Cascades linking school achievement and engagement to the acculturation of immigrant origin youth. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(6), 1021–1041. <https://doi.org/10.1080/17405629.2023.2184338>
- Music, M., Abidovic, A., Babic, N., Mujaric, E., Dervisevic, S., Slatina, E., Salibasic, M., & Tuna, E. (2013). Life Satisfaction and Risk-taking Behavior in Secondary Schools Adolescents. *Materia socio-medica*, 25(3), 178–181. <https://doi.org/10.5455/msm.2013.25.178-181>
- National Research Council & Institute of Medicine (2004). *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Orkibi, H., & Tuaf, H. (2017). School engagement mediates well-being differences in students attending specialized versus regular classes. *The Journal of Educational Research*, 110(6), 675–682. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1175408>

- O'Sullivan, G. (2011). The relationship between hope, stress, self-efficacy, and life satisfaction among undergraduates. *Social Indicators Research*, *101*(1), 155–172. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9662-z>
- Pant, D., & Rastogi, A. (2024). Development of wellbeing among school learners through positive pedagogy. *International Journal of Wellbeing*, *14*(2), 3203, 1–27. <https://doi.org/10.5502/ijw.v14i2.3203>
- Persson, L., Haraldsson, K., & Hagquist, C. (2016). School satisfaction and social relations: Swedish schoolchildren's improvement suggestions. *International Journal of Public Health*, *61*(1), 83–90. <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-015-0696-5>
- Phillips, B. N. (1993) *Educational and psychological perspectives on stress in students, teachers, and parents*. Clinical Psychology Publishing Company.
- Piko B. F. (2023). Adolescent Life Satisfaction: Association with Psychological, School-Related, Religious and Socially Supportive Factors. *Children (Basel, Switzerland)*, *10*(7), 1176. <https://doi.org/10.3390/children10071176>
- Renshaw, T. L., & Cohen, A. S. (2014). Life satisfaction as a distinguishing indicator of college student functioning: Further validation of the two-continua model of mental health. *Social Indicators Research*, *117*(1), 319–334. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0342-7>
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, *1*(3), 1–16.
- Scharenberg, K. (2016). The interplay of social and ethnic classroom composition, tracking, and gender on students' school satisfaction. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *15*(2), 320–346. <http://dx.doi.org/10.1891/1945-8959.15.2.320>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shengquan, Y. (2008). A Longitudinal Study of Subjective Well-being among Chinese University Students: the Roles of Personality, Attribution, and Coping. Dissertation. University of Hong Kong. <http://sunzi.lib.hku.hk/hkuto/view/B40987875/ft.pdf>
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, *50*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Sivandini, A., Koohbanani, S. E., & Vahidi, T. (2013). The relation between social support and self-efficacy with academic achievement and school satisfaction among female junior high school students in Birjand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* *84*, 668–673. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.623>
- Suldo, S., Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior in adolescence? *School Psychology Quarterly*, *19*(2), 93–105. <https://doi.org/10.1521/scpq.19.2.93.33313>
- Takakura, M., Wake, N., & Kobayashi, M. (2010). The contextual effect of school satisfaction on health-risk behaviors in Japanese high school students. *Journal of School Health*, *80*(11), 544–551. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00540.x>
- Tsouvelas, G., Papoulidi, A., & Pavlopoulos, V. (2022). Decreasing trends in adolescent life satisfaction: the role of developmental and demographic factors. *Developmental and Adolescent Health*, *2*(1), 48-56. <https://doi.org/10.54088/10.54088/6i68j>

- Τσουβέλας, Γ., & Παυλόπουλος, Β. (2014). Ικανοποίηση των εφήβων από τη ζωή, σε συνάρτηση με τη διεκδικητική συμπεριφορά και τις στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους. Στο Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου & Α. Γιοβαζολιάς (Επιμ.), *Συμβουλευτική ψυχολογία: Σύγχρονα ζητήματα έρευνας και πρακτικής* (σελ. 243-264). Πεδίο.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., & Carraway, K. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools, 39*(4), 477–488. <https://doi.org/10.1002/pits.10038>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*(3), 633–662. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*(4), 465–480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Wong, R. S. M., Ho, F. K. W., Wong, W. H. S., Tung, K. T. S., Chow, C. B., Rao, N., & Ip, P. (2018). Parental involvement in primary school education: Its relationship with children's academic performance and psychosocial competence through engaging children with school. *Journal of Child and Family Studies, 27*(5), 1544–1555. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-1011-2>
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society, 16*(4), 379–399. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23823](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23823)
- Zhu, X., & Shek, D. T. L. (2021). Problem behavior and life satisfaction in early adolescence: Longitudinal findings in a Chinese context. *Journal of Happiness Studies, 22*(6), 2889–2914. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00346-1>