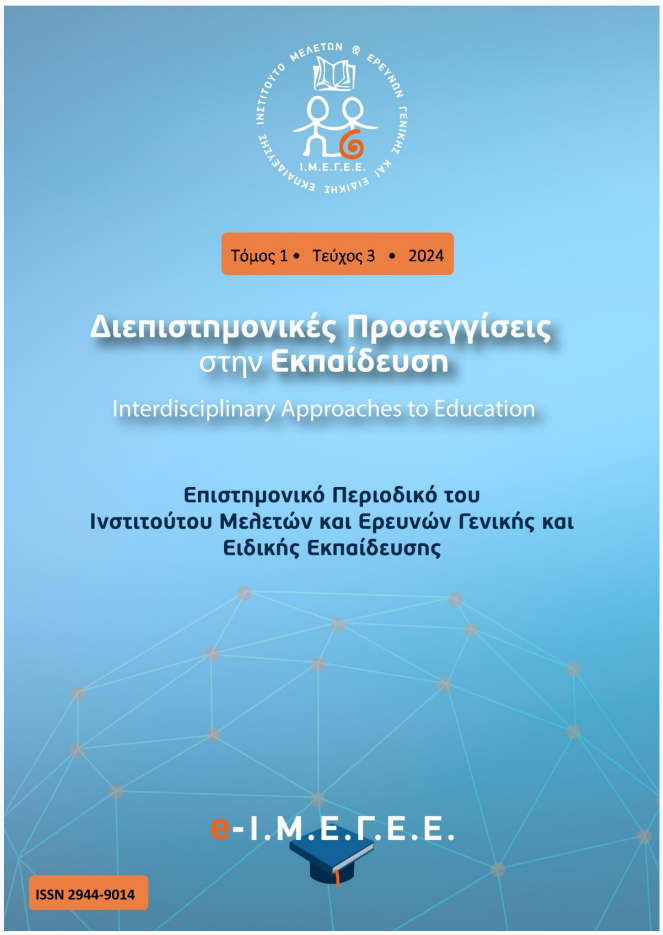
ePublishing

Interdisciplinary Approaches to Education

Vol 1, No 3 (2024)

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση



Schools as caring communities: The predictive role of adolescents' subjective well-being, forgiveness, and learning climate.

Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Panagiotis Lianos

doi: 10.12681/....38635

To cite this article:

Λαμπροπούλου Α., & Lianos, P. (2024). Schools as caring communities: The predictive role of adolescents' subjective well-being, forgiveness, and learning climate. *Interdisciplinary Approaches to Education*, *1*(3). https://doi.org/10.12681/.38635

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 28/12/2025 04:14:22

Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει: Υποκειμενική ευεξία εφήβων, συγχώρεση και μαθησιακό κλίμα ως προβλεπτικοί παράγοντες

Αικατερίνη Λαμπροπούλου[1], (Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Ψυχολογίας, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών)
alamprop@psych.uoa.gr

Παναγιώτης Λιανός[2], (Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)
plianos@uoi.gr

[1]Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
[2]Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στοιχεία επικοινωνίας: Λαμπροπούλου Αικατερίνη, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ, Πανεπιστημιούπολη 15784, Ιλίσια, Email:alamprop@psych.uoa.gr

Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει: Υποκειμενική ευεξία εφήβων, συγχώρεση και μαθησιακό κλίμα ως προβλεπτικοί παράγοντες

Περίληψη

Στην έρευνα αυτή μελετώνται οι αντιλήψεις των εφήβων για το σχολικό κλίμα και ο προβλεπτικός ρόλος του υποκειμενικού αισθήματος ευεξίας, της συγχώρεσης και του μαθησιακού κλίματος στον βαθμό που οι έφηβοι αντιλαμβάνονται το σχολείο τους ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη της. Έχει φανεί βιβλιογραφικά ότι η αντίληψη του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει σχετίζεται με έννοιες της θετικής ψυχολογίας όπως το αίσθημα ευεξίας και τη συγχωρητικότητα των μαθητών, καθώς και με το θετικό μαθησιακό κλίμα. Η διερεύνηση του προβλεπτικού ρόλου αυτών των μεταβλητών για την ενίσχυση της αντίληψης των μαθητών του σχολείου τους ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει είναι σημαντική για την ανάπτυξη κατάλληλων παρεμβάσεων. Στην έρευνα συμμετείχαν 1375 μαθητές και μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία της Αττικής που επιλέχθηκαν με την κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν την κλίμακα συγχώρεσης Heartland, το Προφίλ του Σχολείου που Νοιάζεται και Φροντίζει, το Ερωτηματολόγιο Μαθησιακού Κλίματος, το Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικού Αισθήματος Ευεξίας της Βέρνης και ερωτήσεις για δημογραφικά στοιχεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι γενικά έχουν ικανοποιητικό επίπεδο ευεξίας και παρουσιάζουν μια θετική εικόνα για το σχολείο τους, ενώ φαίνεται γενικά να έχουν υψηλή διάθεση συγχώρεσης. Οι πιο σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την αντίληψη από τους εφήβους του σχολείου τους ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη του αναδείχθηκαν το μαθησιακό κλίμα και η τάση για συγχώρεση του άλλου. Διαφορές εντοπίστηκαν ως προς το φύλο και την ηλικία. Ειδικότερα τα κορίτσια και οι μεγαλύτεροι έφηβοι φαίνεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, ενώ οι νεότεροι έφηβοι που αντιλαμβάνονται πιο θετικά το μαθησιακό κλίμα τείνουν ευκολότερα να συγχωρούν τους άλλους. Επίσης, οι μαθήτριες που βιώνουν θετικά το μαθησιακό κλίμα της τάξης, συγχωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό τους άλλους και αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα σωματικών προβλημάτων και καταθλιπτικής διάθεσης. Τέλος, τα αγόρια που δεν αισθάνονται υποστήριξη από τους καθηγητές σε μαθησιακό επίπεδο, συγχωρούν λιγότερο τους άλλους και αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα καταθλιπτικής διάθεσης και αρνητικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Τα αποτελέσματα συζητώνται στο πλαίσιο παροχής σχολικών/συμβουλευτικών ψυχολογικών υπηρεσιών.

Λέξεις κλειδιά: Σχολείο ως κοινότητα, υποκειμενική ευεξία, έφηβοι, μαθησιακό κλίμα, συγχώρεση

Abstract

Schools as caring communities: The predictive role of adolescents' subjective well-being, forgiveness, and learning climate.

The present research examines adolescents' perceptions regarding school climate and in particular the predictive role of subjective well-being, forgiveness, and learning climate regarding the extent to which adolescents perceive their school as a caring community. It has been shown in the literature that perceptions of schools as caring communities is related to positive psychology concepts such as students' subjective well-being and forgiveness and positive learning climate. It is critical to investigating the predictive role of these variables in students' perceptions of their school as a caring community is important for developing appropriate interventions. 1375 adolescents attending schools in the broader area of Attica completed Heartland Forgiveness Scale, School as Caring Community Profile, Learning Climate Questionnaire, and Bernne Questionnaire of Subjective Well-Being. Results showed that adolescents generally have a satisfactory level of well-being and a rather positive perception of their school, while the most significant predictive factors were learning climate and tendency to forgive others. Differences were found in terms of gender and age. Girls and older adolescents seem to be less satisfied with their lives, while younger adolescents who perceive a positive learning climate tend to forgive others more. Further, girls who experience a positive learning climate are more forgiving of others and report lower levels of somatic complaints and depressive mood. Finally, boys who do not feel academically supported by teachers are less forgiving of others and report higher levels of depressive mood and negative behavior at school. The results are discussed in relation to school psychological services provision.

Keywords: Schools as caring communities; Subjective well-being; Adolescents; Learning climate; Forgiveness

Εισαγωγή

Η Αντίληψη του Σχολείου ως Κοινότητα που Νοιάζεται και Φροντίζει

Η έννοια του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει (ΚΝΦ) αναφέρεται στην αντίληψη ότι το σχολείο συνιστά μια κοινότητα όπου τα μέλη της αλληλο-στηρίζονται και συμμετέχουν ουσιαστικά στις δραστηριότητες και τις αποφάσεις της (Epstein et al., 2018). Η σχέση είναι αμφίδρομη, καθώς το σχολείο νοιάζεται για τους μαθητές, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές νοιάζονται για το σχολείο (Allen et al., 2021·Χατζηχρήστου, 2023). Η αντίληψη του σχολείου ως ΚΝΦ συνδέεται με θετική στάση για τη μάθηση, αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες αλλά και υψηλότερη επίδοση των μαθητών. Επίσης έχει συνδεθεί με θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών/μαθητών και με αυξημένη εμπλοκή και αυτονομία των μαθητών (Sauve & Schonert-Reichl, 2019).

Οι έρευνες διεθνώς και στην Ελλάδα δείχνουν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται θετικά το σχολικό κλίμα και θεωρούν ότι υπάρχουν καλές σχέσεις στο σχολείο με τα κορίτσια και τους μαθητές γυμνασίου να έχουν θετικότερες αντιλήψεις (Lampropoulou, 2018· Williams et al., 2018· Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου και συν., 2020). Σημειώνεται, ωστόσο, ότι οι διαφορετικές πολιτισμικές αξίες συμβάλλουν στη σημασία που αποδίδεται στη λειτουργία ενός σχολείου ως ΚΝΦ, καθώς σε συλλογικές κοινωνίες η λειτουργία του σχολείου ως ΚΝΦ αποτελεί πιο σημαντική αξία (DeWitt, 2017).

Υποκειμενικό Αίσθημα Ευεξίας και Σχολείο ως ΚΝΦ

Έρευνες έχουν μελετήσει τη σχέση μεταξύ της αντίληψης των μαθητών του σχολείου τους ως ΚΝΦ με έννοιες της θετικής ψυχολογίας όπως το υποκειμενικό αίσθημα ευεξίας (ΥΑΕ) και τη διάθεση για συγχώρεση (Lampropoulou, 2018· Lampropoulou et al., 2023). Το ΥΑΕ αναφέρεται στον βαθμό που το άτομο είναι ικανοποιημένο από τη ζωή του και συνιστά προϋπόθεση για την προαγωγή της ψυχικής υγείας (Lima & de Morais, 2018). Η πιο κοινά αποδεκτή προσέγγιση για τη δομή του ΥΑΕ αναφέρεται στη συναισθηματική και τη γνωστική του συνιστώσα, ενώ έχει επιβεβαιωθεί η ύπαρξη θετικής και αρνητικής διάστασης του ΥΑΕ υποδηλώνοντας την αναγκαιότητα διαφοροποίησης των δύο διαστάσεων (Diener et al., 2018).

Διεθνείς έρευνες δείχνουν ότι γενικά οι έφηβοι έχουν μια θετική στάση απέναντι στη ζωή τους, ενώ δεν αναφέρονται διαφορές ως προς το φύλο και την ηλικία (Diener et al., 2018· Gilman & Huebner, 2003). Αντιθέτως, έρευνες σε χώρες της Μεσογείου δείχνουν ότι τα κορίτσια και οι μεγαλύτεροι έφηβοι είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, ενώ έχουν βρεθεί σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε εφήβους διαφορετικών χωρών (Rees & Main, 2015· Rees et al., 2016).

Οι έρευνες δείχνουν ότι το θετικό σχολικό κλίμα, οι στενές σχέσεις και το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα συνδέονται με το ΥΑΕ των μαθητών (Huebner et al., 2004). Έχει επίσης βρεθεί ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονται αυξημένη στήριξη σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία σε δείκτες όπως επίδοση, συμπεριφορά, ικανοποίηση αλλά και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Επίσης η στήριξη από συνομηλίκους σχετίζεται με θετικό ΥΑΕ και αποτελεί προστατευτικό παράγοντα έναντι της κατάθλιψης (Bear, 2024). Αν και στη βιβλιογραφία δεν αποδίδονται αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ κλίματος και ευεξίας, η σημαντική σχέση που αναδεικνύεται ερευνητικά ενισχύει τη σημασία εκπόνησης σχετικών μελετών.

Συγχώρεση και Σχολείο ως ΚΝΦ

Η συγχώρεση ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας αφορά στην τάση του ατόμου να συγχωρεί τον εαυτό του, τους άλλους και τις μη ελεγχόμενες συνθήκες ζωής (Cabras et al., 2017). Το ΥΑΕ συνδέεται με τη συγχώρεση, καθώς ένα άτομο που συγχωρεί βιώνει λιγότερο μακρόχρονα δυσάρεστα συναισθήματα και λιγότερες εντάσεις (Fehr et al., 2010). Η συγχώρεση στο σχολικό πλαίσιο έχει εξεταστεί κυρίως σε σχέση με αρνητικές εμπειρίες (εκφοβισμός, απόρριψη) και έχει αναδειχθεί ως προσαρμοστική στρατηγική αντιμετώπισής τους στην πρώιμη εφηβεία (Flanagan et al., 2012·Quintana-Orts & Rey, 2018). Η συγχώρεση επιδρά θετικά στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος προάγοντας τη συνεργασία, τον σεβασμό και την ενσυναίσθηση μεταξύ συμμαθητών (Boolman & Frye, 2018).

Ο ρόλος της συγχώρεσης στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων στο σχολείο αναδεικνύεται στις μελέτες για την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων (Freedman, 2018· Vassilopoulos et al., 2020). Η εκπαίδευση για τη συγχώρεση σχετίζεται με την κοινωνικό-συναισθηματική μάθηση, καθώς εστιάζει στα συναισθήματα, στην κατανόηση διαφορετικών οπτικών, την ενσυναίσθηση και τη συμπόνια. Υπογραμμίζει επίσης τη σημασία του σεβασμού και της ευγένειας προς τους άλλους, ακόμα κι αν έχουν συμπεριφερθεί με αρνητικό τρόπο (Enright et al., 2014).

Ευρήματα αναδεικνύουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, τονίζοντας την αναγκαιότητα μελέτης της συγχώρεσης σε σχέση με τη συλλογικότητα και την ανάπτυξη πολιτισμικής ταυτότητας (Sandage et al., 2019). Για παράδειγμα στις συλλογικές κοινωνίες, παρατηρείται αυξημένη τάση για συγχώρεση των άλλων προστατεύοντας τη συνοχή της ομάδας (Hook et al., 2012).

Παρ'όλες τις πολιτισμικές διαφορές, το ΥΑΕ, η συγχώρεση και η αντίληψη του σχολείου ως ΚΝΦ φαίνεται να έχουν μια έμμεση, κοινή συνιστώσα. Το ΥΑΕ σχετίζεται με το σχολικό κλίμα και τη συγχώρεση· παράλληλα το σχολικό κλίμα σχετίζεται με τη συγχώρεση σε βαθμό μάλιστα που έχουν αναπτυχθεί εκπαιδευτικά προγράμματα για την ενίσχυσή της με στόχο την προαγωγή του θετικού σχολικού κλίματος. Παρόλη τη σχέση των εννοιών η συνθετική τους μελέτη μέσα από μια ολιστική προσέγγιση και ειδικότερα η μελέτη του ΥΑΕ και της συγχώρεσης με την αντίληψη των εφήβων του σχολείου τους ως ΚΝΦ δεν έχει μελετηθεί ειδικά στο ελληνικό πλαίσιο.

Η Παρούσα Έρευνα

Σε μια προσπάθεια συνθετικής μελέτης των αναφερόμενων εννοιών και του προβλεπτικού ρόλου του ΥΑΕ και της συγχώρεσης στην αντίληψη του σχολείου ως ΚΝΦ σχεδιάστηκε η παρούσα έρευνα. Η επιλογή των συγκεκριμένων εννοιών βασίστηκε στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπου διαφαίνεται η σχέση τους με το σχολικό κλίμα και στο αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη προγραμμάτων ενίσχυσης της ευεξίας και της συγχώρεσης στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον κρίθηκε σημαντική η προσθήκη του μαθησιακού κλίματος, ώστε να υπάρχει περεταίρω εστίαση στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο οι σύγχρονες προσεγγίσεις για το σχολικό κλίμα τονίζουν τη σημασία τόσο των δεσμών όσο και της μαθησιακής υποστήριξης (Bear, 2024). Συνεπώς μελετάται η σχέση, και ειδικότερα ο προβλεπτικός ρόλος του ΥΑΕ, της συγχώρεσης και του μαθησιακού κλίματος στην αντίληψη του σχολείου τους βαθμό από τους εφήβους ως ΚΝΦ. Αναμένεται ότι η θετική αντίληψη του σχολείου ως ΚΝΦ, οι θετικοί παράγοντες της ΥΑΕ, το μαθησιακό κλίμα και οι παράγοντες της συγχώρεσης θα συσχετιστούν θετικά και το αντίστροφο (Υ1). Επίσης, διερευνώνται η ύπαρξη διαμεσολαβητικών/ρυθμιστικών μεταβλητών στη σχέση ανάμεσα σε φύλο, τάξη και τους υπό μελέτη παράγοντες με τους παράγοντες του σχολείου ως ΚΝΦ (Ε1) και τυχόν διαφορές ανάμεσα σε αγόρια/κορίτσια και Γυμνάσιο-Λύκειο (Ε2).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες και Διαδικασία

Στην έρευνα συμμετείχαν 1375 έφηβοι/ες ($n_{κορίτσια}$=769, 56%. $n_{αγόρια}$=606, 44%), ηλικίας 12-19 ετών (μ. ηλικία 15,1 έτη, *Τ.Α.*=1,53). Στην Α' Γυμνασίου φοιτούσαν 290 μαθητές (21%), στη Β' Γυμνασίου 396 (29%), στην Α' Λυκείου 299 (22%) και στη Β΄ Λυκείου 390

μαθητές (28%). Η συλλογή των δεδομένων έγινε, κατόπιν έγκρισης, με την κατά συστάδες δειγματοληψία. Αποστέλλονταν ενημερωτικό έντυπο μέσω του σχολείου στους γονείς, οι οποίοι συναινούσαν εγγράφως για τη συμμετοχή των παιδιών τους. Στη συνέχεια χορηγούνταν τα ερωτηματολόγια στις τάξεις και οι μαθητές ενημερώνονταν ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και η συμμετοχή εθελοντική.

Ερευνητικά Εργαλεία

Συγχώρεση. Χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση/προσαρμογή της Κλίμακας Συγχώρεσης Heartland (7-βαθμη κλίμακα Likert:1=σχεδόν πάντα ψευδής για μένα έως 7=σχεδόν πάντα αληθής για μένα) (Moraitou et al., 2004· Thompson & Synder, 2003). Περιλαμβάνει τους παράγοντες Συγχώρεση εαυτού (π.χ., «Αν και αισθάνομαι άσχημα στην αρχή, όταν τα κάνω θάλασσα, με τον καιρό μπορώ να χαλαρώσω με τον εαυτό μου»), Συγχώρεση άλλων, (π.χ., «Συνεχίζω να τιμωρώ ένα άτομο που έχει κάνει κάτι λάθος») και Συγχώρεση καταστάσεων, (π.χ., «Με τον καιρό μπορώ να κατανοήσω τις κακές συνθήκες στη ζωή μου»). Επίσης υπολογίζεται μια συνολική βαθμολογία. Οι δείκτες Cronbach's *α* ήταν 0,85, 0,80 και 0,78 αντίστοιχα.

Σχολείο ως ΚΝΦ. Οι αντιλήψεις των εφήβων για το σχολείο τους ως ΚΝΦ αξιολογήθηκαν με την κλίμακα «Προφίλ του Σχολείου που Νοιάζεται και Φροντίζει» SCCP-II (Lickona & Davidson, 2001) (μετάφραση/προσαρμογή Δημητροπούλου, Λυκιτσάκου & συν., 2012). Περιλαμβάνονται οι παράγοντες: Θετική συμπεριφορά (π.χ., «Οι μαθητές προσπαθούν να στηρίξουν τους συμμαθητές τους όταν είναι λυπημένοι»), Θετική στάση απέναντι στο σχολείο (π.χ., «Οι εκπαιδευτικοί κάνουν ό,τι μπορούν για να βοηθήσουν τους μαθητές»), Σεβασμός/υποστηρικτική συμπεριφορά (π.χ., «Οι μαθητές επιλύουν τις διαφορές χωρίς τσακωμούς»), Γονείς στο σχολείο («Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους γονείς με σεβασμό») και Αρνητική συμπεριφορά (π.χ., «Οι μαθητές απομονώνουν όσους είναι διαφορετικοί»). Οι δείκτες Cronbach's *α* ήταν .85, .80, .75, .70 και .70 αντίστοιχα.

Μαθησιακό Κλίμα. Χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Μαθησιακού Κλίματος» (Deci & Ryan, 2000), (μετάφραση/προσαρμογή: Δημητροπούλου, Λαμπροπούλου & συν., 2012), το οποίο περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις (π.χ. «Οι καθηγητές μου με ενθαρρύνουν να κάνω ερωτήσεις»). Χρησιμοποιείται 7-βάθμια κλίμακα Likert (1=διαφωνώ απόλυτα έως 7= συμφωνώ απόλυτα). Όσο μεγαλύτερο είναι το άθροισμα των απαντήσεων τόσο πιο θετικά βιώνουν οι μαθητές το μαθησιακό κλίμα (Cronbach's *α* = 0,90).

Υποκειμενικό αίσθημα ευεξίας. Χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικού Αισθήματος Ευεξίας της Βέρνης (για εφήβους) (Grob et al., 1991), (39 ερωτήσεις με 5βάθμια κλίμακα Likert:1=«διαφωνώ απόλυτα»/«ποτέ» έως 5=«συμφωνώ απόλυτα»/«πολύ συχνά») (μετάφραση/προσαρμογή: Λαμπροπούλου και συν., 2012). Οι ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται στους παράγοντες: Θετική στάση απέναντι στη ζωή (π.χ.,Το μέλλον μου φαίνεται καλό), Αυτοεκτίμηση (π.χ.,«Τα καταφέρνω τόσο καλά όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι»), Χαρά στη ζωή (π.χ.,«Κατά τη διάρκεια των τελευταίων εβδομάδων….ένιωθες απόλυτα ευτυχισμένος/η»), Προβλήματα (π.χ.,«Πόσο συχνά τις τελευταίες εβδομάδες προβληματίστηκες/ανησύχησες εξαιτίας του σχολείου»), Σωματικά προβλήματα (π.χ.,«Κατά τη διάρκεια των τελευταίων εβδομάδων ένιωσες ταχυκαρδία/πόνους στην καρδιά») και Καταθλιπτική διάθεση (π.χ.,«Δεν απολαμβάνω τίποτα πια»). Οι δείκτες Cronbach's *α* κυμάνθηκαν από 0.70 έως 0.79.

Σχέδιο Στατιστικών Αναλύσεων

Η κατανομή των μεταβλητών κυμάνθηκε από -1,07 έως +0,79 (ασυμμετρία) και από -0,52 έως +0,90 (κύρτωση) και θεωρήθηκε κανονική κατανομή. Οι συγκρίσεις των μέσων όρων ως προς το φύλο διενεργήθηκαν με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα και στις άνισες διακυμάνσεις ομάδων εφαρμόστηκε η διόρθωση Welch-Satterthwaite (Derrick et al., 2016). Οι αναλύσεις για την τάξη διενεργήθηκαν με το κριτήριο F (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης/one-way ANOVA) και τις εκ των υστέρων πολλαπλές συγκρίσεις (post-hoc/μέθοδος Scheffe). Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 29 (v. 0.1.0).

Διενεργήθηκε ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter) για τη δημιουργία ενός προβλεπτικού μοντέλου των διαστάσεων του σχολείου ως ΚΝΦ, που περιλάμβανε δημογραφικές μεταβλητές (φύλο/τάξη φοίτησης), τη συγχώρεση, το ΥΑΕ και το μαθησιακό κλίμα. Οι τιμές (σχολείο ως ΚΝΦ) κυμάνθηκαν εντός αποδεκτού εύρους 1,5 έως 2,5 (κριτήριο Durbin-Watson) (Clement & Bradley-Garcia, 2022). Η οπτική αξιολόγηση των διαγραμμάτων διασποράς έδειξε γραμμικές συσχετίσεις και ομοιογενή διασπορά. Ο έλεγχος της πολυσυγγραμμικότητας (εκτιμητές διόγκωσης διακύμανσης/ VIFs) έδειξε ότι οι δείκτες κυμάνθηκαν κάτω της τιμής 10 (1,090 έως 2,417) (Miles, 2005).

Χρησιμοποιήθηκαν το Μοντέλο 1 για έλεγχο ρυθμιστικών παραγόντων και το Μοντέλο 4 για έλεγχο απλής διαμεσολάβησης μέσω της PROCESS για SPSS (v. 4.21) (Hayes, 2022). Η στατιστική σημαντικότητα των έμμεσων επιδράσεων ελέγχθηκε σε επίπεδο 95% με τη χρήση 5.000 τυχαίων δειγμάτων και ερμηνεύτηκε με την προσέγγιση των Zhao et al. (2010).

Αποτελέσματα

Υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι συνάφειες των μεταβλητών. Οι περισσότερες συνάφειες ήταν στατιστικώς σημαντικές, χαμηλές προς μέτριες, με τις σημαντικότερες συνάφειες να αφορούν τη θετική σχέση των θετικών παραγόντων του ΥΑΕ με το σχολείο ως ΚΝΦ και της συγχώρεσης με το ΥΑΕ. Οι μέσοι όροι σε όλους τους θετικούς παράγοντες ήταν υψηλοί (βλ. Πίνακα 1 για αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων).

Πίνακας 1

Συγκρίσεις ως προς το φύλο και την τάξη

Οι αναλύσεις έδειξαν ότι τα κορίτσια έχουν συστηματικά υψηλότερο μέσο όρο στον παράγοντα Γονείς στο σχολείο και τα αγόρια στον παράγοντα Αρνητική συμπεριφορά. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στους αρνητικούς παράγοντες του ΥΑΕ και στην Αυτοεκτίμηση (βλ Πίνακα 2).

Πίνακας 2

Οι αναλύσεις για τις διαφορές των μέσων όρων ως προς την τάξη έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου.

Πίνακας 3

Συνοπτικά παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στους παράγοντες του σχολείου ως ΚΝΦ με τους μαθητές του γυμνασίου να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους σε όλους τους θετικούς παράγοντες και χαμηλότερο μέσο όρο στον αρνητικό παράγοντα συγκριτικά με τους μαθητές Λυκείου. Οι μικρότεροι έφηβοι σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους στη συγχώρεση εαυτού και τη συνολική διάθεση συγχώρεσης και στο μαθησιακό κλίμα. Ως προς το ΥΑΕ οι νεώτεροι μαθητές παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους θετικούς παράγοντες και χαμηλότερους μέσους όρους στους αρνητικούς παράγοντες (βλ. αναλυτικά τα αποτελέσματα στον Πίνακα 3).

Πρόβλεψη των παραγόντων του σχολείου ως ΚΝΦ

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τον παράγοντα Θετική συμπεριφορά στο σχολείο. Το μαθησιακό κλίμα και η Συγχώρεση άλλων συμβάλλουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην πρόβλεψη, ακολουθούμενες από τη Χαρά στη ζωή, τη Συγχώρεση καταστάσεων, τη Θετική στάση απέναντι στη ζωή και την τάξη, προβλέποντας συνολικά το 15% της διακύμανσης της μεταβλητής κριτηρίου. Οι μεγαλύτεροι μαθητές που βιώνουν θετικά το μαθησιακό κλίμα, συγχωρούν περισσότερο τους άλλους και τις καταστάσεις, είναι πιο χαρούμενοι και αναφέρουν θετική στάση στη ζωή αναφέρουν και υψηλότερα επίπεδα θετικής συμπεριφοράς στο σχολείο.

Πίνακας 4

Οι αναλύσεις έδειξαν ότι η αλληλεπίδραση τάξης και μαθησιακού κλίματος λειτουργεί ρυθμιστικά στη θετική συμπεριφορά στο σχολείο στο χαμηλό, b=0,074, t=3,108 p=0,002 και μέσο επίπεδο μαθησιακού κλίματος, β=0,034, t=2,121 p=0,034. Οι μεγαλύτεροι μαθητές αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα θετικής συμπεριφοράς στο σχολείο μόνο όταν βιώνουν χαμηλό ή μέσο επίπεδο μαθησιακού κλίματος, ενώ η διαφορά αυτή εξαλείφεται, όταν οι μαθητές βιώνουν υψηλότερο επίπεδο μαθησιακού κλίματος.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τον παράγοντα Θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Το μαθησιακό κλίμα, η τάξη (μικρότεροι μαθητές>μεγαλύτεροι μαθητές) και η Συγχώρεση άλλων φαίνεται να συμβάλλουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην πρόβλεψη, ακολουθούμενες από τη Συγχώρεση καταστάσεων, τα Προβλήματα και τη Χαρά στη ζωή, προβλέποντας το 40,1% της διακύμανσης της μεταβλητής κριτηρίου. Οι μικρότεροι μαθητές που βιώνουν θετικά το μαθησιακό κλίμα, συγχωρούν περισσότερο τους άλλους και τις καταστάσεις και νιώθουν πιο χαρούμενοι φαίνεται να αναφέρουν και μεγαλύτερη θετική στάση απέναντι στο σχολείο.

Οι αναλύσεις έδειξαν ότι η τάση συγχώρεσης των άλλων λειτουργεί διαμεσολαβητικά στην αλληλεπίδραση τάξης και Θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, *b*=-0,187, *t*=-10,999 *p*< 0,001, αυξάνοντας κατά 0,01 μονάδες τη στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση, *b*=-0,178, *t*=-10,557 *p*<0,001. Επίσης, η Χαρά στη ζωή λειτουργεί διαμεσολαβητικά στην αλληλεπίδραση τάξης και Θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, *b*=-0,187, *t*=-11,160 *p*<0,001, αυξάνοντας κατά 0,03 μονάδες τη στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση, *b*=-0,161, *t*=-9,628 *p*< 0,001. Τέλος, το μαθησιακό κλίμα λειτουργεί διαμεσολαβητικά στην αλληλεπίδραση τάξης και Θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, *b*=-0,187, *t*=-11,186 *p*<0,001, αυξάνοντας κατά 0,11 μονάδες τη στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση, *b*=-0,079, *t*=-5,276 *p*<0,001.

Πίνακας 5

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τον παράγοντα Σεβασμός/υποστηρικτική συμπεριφορά. Το μαθησιακό κλίμα προέβλεψε το μεγαλύτερο μέρος της συνολικής διακύμανσης της μεταβλητής κριτηρίου (12,6%) συνεπικουρούμενο από την τάξη και τη Συγχώρεση άλλων. Οι μικρότεροι μαθητές που βιώνουν θετικά το μαθησιακό κλίμα και συγχωρούν περισσότερο τους άλλους αναφέρουν και υψηλότερα επίπεδα σεβασμού και υποστηρικτικής συμπεριφοράς στο σχολείο.

Οι αναλύσεις έδειξαν ότι η Συγχώρεση των άλλων λειτουργεί διαμεσολαβητικά στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στην τάξη και τον Σεβασμό/υποστηρικτική συμπεριφορά, *b*=-0,098, *t*=-5,701 *p*<0,001, αυξάνοντας κατά 0,01 μονάδες την στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση, *b*=-0,094, *t*=-5,414 *p*<0,001. Το μαθησιακό κλίμα λειτουργεί διαμεσολαβητικά στην αλληλεπίδραση τάξης και Σεβασμου/υποστηρικτικής συμπεριφοράς, *b*=-0,098, *t*=-5,737 *p*<0,001, αυξάνοντας κατά 0,06 μονάδες τη στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση, *b*=-0,039, *t*=-2,353 *p*<0,019.

Πίνακας 6

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τον παράγοντα Γονείς στο σχολείο. Το μαθησιακό κλίμα και το φύλο προέβλεψαν το μεγαλύτερο μέρος της συνολικής διακύμανσης της μεταβλητής κριτηρίου (18,3%). Σημαντικό, αλλά μικρότερο ποσοστό, συνέβαλαν οι παράγοντες Συγχώρεση άλλων, Σωματικά προβλήματα και Καταθλιπτική διάθεση. Οι μαθήτριες που βιώνουν θετικά το μαθησιακό κλίμα, συγχωρούν περισσότερο τους άλλους και αναφέρουν μειωμένα Σωματικά προβλήματα και Καταθλιπτική διάθεση φαίνεται να αναφέρουν και καλύτερη συμπεριφορά από και προς τους γονείς τους στο σχολείο.

Οι αναλύσεις έδειξαν ότι τα Σωματικά προβλήματα λειτουργούν διαμεσολαβητικά στην αλληλεπίδραση φύλου και Γονείς στο σχολείο, *b*=0,211, *t*=-5,983 *p*<0,001, μειώνοντας κατά 0,07 μονάδες τη στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση, *b*=0,282, *t*=8,000 *p*<0,001. Η Καταθλιπτική διάθεση λειτουργεί διαμεσολαβητικά στην αλληλεπίδραση φύλου και Γονείς στο σχολείο, *b*=0,212, *t*=6,021 *p*<0,001, μειώνοντας κατά 0,05 μονάδες την στατιστικά

σημαντική αλληλεπίδραση, *b*=0,259, *t*=7,598 *p*<0,001. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση φύλου και Συγχώρεσης άλλων λειτουργεί ρυθμιστικά στην αντιληπτή συμπεριφορά προς/από τους γονείς στο σχολείο στο χαμηλό, *b*=0,304, *t*=6,078 *p* < 0,001 και μέσο επίπεδο συγχώρεσης του άλλου, *b*=0,219, *t*=6,315 *p*<0,001. Τα κορίτσια αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα θετικής συμπεριφοράς προς/από τους γονείς στο σχολείο μόνο όταν βιώνουν χαμηλό ή μέσο επίπεδο συγχώρεσης άλλων, ενώ η διαφορά αυτή εξαλείφεται όταν οι μαθητές/-τριες βιώνουν υψηλότερο επίπεδο συγχώρεσης άλλων.

Πίνακας 7

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την Αρνητική συμπεριφορά. Το μαθησιακό κλίμα, η Καταθλιπτική διάθεση, το φύλο και η Συγχώρεση άλλων προέβλεψαν το μεγαλύτερο μέρος της συνολικής διακύμανσης της μεταβλητής κριτηρίου (15%). Σημαντικό αλλά μικρότερο ποσοστό προσέθεσε ο παράγοντας Χαρά στη ζωή. Τα αγόρια που βιώνουν λιγότερο θετικά το μαθησιακό κλίμα, συγχωρούν λιγότερο τους άλλους, αναφέρουν μεγαλύτερη καταθλιπτική διάθεση φαίνεται να βιώνουν πιο αρνητική συμπεριφορά στο σχολείο.

Οι αναλύσεις έδειξαν ότι η Καταθλιπτική διάθεση λειτουργεί διαμεσολαβητικά στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο και του παράγοντα Γονείς στο σχολείο, *b*=-0,099, *t*=-2,619 *p* = 0,009, μειώνοντας κατά 0,04 μονάδες τη στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση, *b*=-0,140, *t*=3,822 *p*<0,001.

Πίνακας 8

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη της σχέσης του ΥΑΕ, της συγχώρεσης και του μαθησιακού κλίματος με το σχολείο ως ΚΝΦ με βάση τις αντιλήψεις των εφήβων. Ειδικότερα μελετήθηκε η σχέση και ο προβλεπτικός ρόλος των υπό μελέτη παραγόντων στις αντιλήψεις των εφήβων ότι το σχολείο τους αποτελεί μια κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη του. Οι παράγοντες του σχολείου ως ΚΝΦ μελετήθηκαν αναλυτικά αφενός επειδή προσεγγίζονται ξεχωριστά στο εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε και αφετέρου για την καλύτερη κατανόηση των υπαρχουσών σχέσεων.

Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν την πρώτη υπόθεση αναδεικνύοντας τη σημαντική σχέση των υπό μελέτη μεταβλητών. Η βίωση ενός θετικού κλίματος σχετίζεται ιδιαίτερα με το θετικό ΥΑΕ δείχνοντας ότι, όταν περνάνε οι μαθητές καλά στο σχολείο νιώθουν και μεγαλύτερη ευεξία επιβεβαιώνοντας τις σχετικές έρευνες σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια (Bear, 2024·Huebner et al., 2004· Lampropoulou, 2018). Σημαντικές ήταν και οι σχέσεις του σχολείου ως ΚΝΦ με τη συγχώρεση, ωστόσο πιο υψηλές ήταν οι σχέσεις της συγχώρεσης με τους θετικούς παράγοντες του ΥΑΕ. δείχνοντας ενδεχομένως ότι η συγχώρεση και το ΥΑΕ αποτελούν διαστάσεις που αφορούν περισσότερο το ατομικό επίπεδο ή την προσωπικότητα του εφήβου. Θα πρέπει ωστόσο να ληφθεί υπόψη το μεγάλο μέγεθος του δείγματος που ίσως συνέβαλε στην ανάδειξη σημαντικών συναφειών.

Ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα τα ευρήματα ανέδειξαν τη σημασία του μαθησιακού κλίματος και της τάσης για συγχώρεση άλλων στην πρόβλεψη της θετικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι υποστηρίζονται από τους καθηγητές τους και ενισχύεται η αυτονομία τους στην τάξη φέρονται και οι ίδιοι πιο υποστηρικτικά, με σεβασμό και ενσυναίσθηση. Στη βιβλιογραφία τονίζεται ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικών/μαθητών καθορίζουν και τις σχέσεις μεταξύ μαθητών, ενώ η στάση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως πρότυπο για την αναμενόμενη συμπεριφορά των μαθητών (Bear, 2024· Cheung, 2019). Επίσης όταν οι μαθητές τείνουν να συγχωρούν τους άλλους και να διατηρούν θετικές σχέσεις υιοθετούν καλύτερη συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες που αναφέρουν ότι όσοι συγχωρούν είναι εστιασμένοι στη διατήρηση των σχέσεων, το οποίο έχει θετικά αποτελέσματα στις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων (Boolman & Frye, 2018· Quintana-Orts & Rey, 2018).

Το θετικό μαθησιακό κλίμα και η διάθεση συγχώρεσης φαίνεται να προβλέπουν τη θετική στάση, τον σεβασμό και την υποστηρικτική συμπεριφορά στο σχολείο. Ενδεχομένως όσοι βιώνουν τους καθηγητές ως υποστηρικτικούς και συγχωρούν τους άλλους, εστιάζουν περισσότερο στις θετικές συμπεριφορές και στον σεβασμό που βιώνουν από και προς τους υπόλοιπους. Σημαντικός ήταν εδώ ο ρόλος της ηλικίας, καθώς οι νεότεροι έφηβοι που αντιλαμβάνονται πιο θετικά το μαθησιακό κλίμα και συγχωρούν τους άλλους, αντιλαμβάνονται πιο θετικά τις συμπεριφορές των υπόλοιπων μελών του σχολείου. Αυτό συνάδει με άλλες έρευνες στην Ελλάδα που αναφέρουν ότι οι μικρότεροι έφηβοι αντιλαμβάνονται πιο θετικά το σχολικό κλίμα, το οποίο ενδεχομένως να σχετίζεται με την αύξηση των απαιτήσεων/ανησυχιών των εφήβων όσο μεγαλώνουν (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου και συν., 2020).

Είναι ενδιαφέρον ότι οι μαθήτριες που βιώνουν θετικά το μαθησιακό κλίμα, συγχωρούν περισσότερο τους άλλους και έχουν υψηλότερη ευεξία, αντιλαμβάνονται πιο θετικά τη στάση των γονέων προς/από το σχολείο. Ίσως οι γονείς που τα παιδιά τους βιώνουν πιο θετικά το σχολείο να είναι αυτοί που επιδιώκουν σχέσεις με το σχολείο, στηρίζουν τα παιδιά τους και υιοθετούν έναν διαλεκτικό τρόπο διαπαιδαγώγησης με αποτέλεσμα αυτά να έχουν πιο συγχωρητική διάθεση και να νιώθουν καλύτερα. Ενδεχομένως αυτό να συμβαίνει κυρίως με τις έφηβες κόρες, καθώς αναφέρεται στη βιβλιογραφία καλύτερη επικοινωνία των γονέων με τις κόρες (Choquet et al., 2008).

Σε σχέση με τον βαθμό που οι μαθητές βιώνουν αρνητικές μορφές συμπεριφοράς στο σχολείο (π.χ. απομόνωση, έλλειψη σεβασμού προς συμμαθητές/καθηγητές) τα ευρήματα ανέδειξαν τον σημαντικό ρόλο του φύλου, του μαθησιακού κλίματος, της συγχώρεσης άλλων και της καταθλιπτικής διάθεσης. Τα αγόρια που δεν αισθάνονται υποστηρικτικούς τους καθηγητές σε μαθησιακό επίπεδο, συγχωρούν λιγότερο τους άλλους και αναφέρουν υψηλότερη καταθλιπτική διάθεση, αντιλαμβάνονται πιο αρνητική τη συμπεριφορά εντός σχολείου. Αυτό συνάδει με ευρήματα ερευνών που αναφέρουν ότι αρνητικές σχέσεις στο σχολείο με εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα όπως επιθετικότητα, καταθλιπτικά συμπτώματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση κλπ (Huang et al., 2018).

Το μαθησιακό κλίμα και η τάση για συγχώρεση άλλων φαίνεται να είναι οι δύο πιο σημαντικοί παράγοντες για το σχολείο ως ΚΝΦ. Ιδιαίτερα, το κλίμα της τάξης έχει βρεθεί να συσχετίζεται θετικά με παράγοντες, όπως κοινωνική προσαρμογή (Gina, 2017), αλληλοσεβασμός, αίσθημα του ανήκειν, μαθησιακή εμπλοκή (Reyes et al., 2012) και αρνητικά με ζητήματα ψυχικής υγείας, θυματοποίηση και σχολική διαρροή (LaSalle et al., 2018). Η τάση για συγχώρεση, επίσης, συνδέεται με μείωση των συγκρούσεων σε

διαπροσωπικό επίπεδο (Braithwaite et al., 2011), μέσω της αύξησης της ενσυναίσθησης και μείωσης του θυμού και της επιθετικότητας (Park et al., 2013).

Η ηλικία φαίνεται να είναι σημαντική, καθώς οι μικρότεροι έφηβοι αντιλαμβάνονται πιο θετικά το σχολείο τους, έχουν υψηλότρο ΥΑΕ και μεγαλύτερη τάση συγχώρεσης. Τα ευρήματα φαίνεται να συμφωνούν με άλλες έρευνες στην Ελλάδα που αναφέρουν αυξημένη ευεξία, αντίληψη θετικού κλίματος και μεγαλύτερη συγχώρεση στους νεαρούς εφήβους (Lampropoulou et al., 2023· Pezirkianidis et al., 2023). Ενδεχομένως η διαφοροποίηση αυτή, ειδικά για τη Γ΄Λυκείου που παρατηρούνται οι πιο μειωμένες τιμές, να σχετίζεται με τις αυξημένες υποχρεώσεις και τις επερχόμενες πανελλήνιες εξετάσεις για την είσοδο στο πανεπιστήμιο. Αυτό ίσως ασκεί αυξημένη πίεση στους εφήβους, αφαιρεί ελεύθερο χρόνο, οδηγεί σε εγκατάλειψη ευχάριστων ενασχολήσεων και εστίαση στα φροντιστηριακά μαθήματα από ότι στο σχολείο (Moustaka et al., 2023). Ίσως οι διαφορές να σχετίζονται με αυξημένο άγχος όσον αφορά τη μετάβαση των εφήβων στην επόμενη φάση ζωής ή την αποδοχή τους στο πλαίσιο των φιλικών/ρομαντικών σχέσεων (Santrock, 2002).

Το φύλο φαίνεται να σχετίζεται κυρίως με την αρνητική ευεξία, καθώς τα κορίτσια αναφέρουν μειωμένο ΥΑΕ. Τα ευρήματα συνάδουν με αντίστοιχες έρευνες που αναφέρουν πιο βεβαρημένα τα κορίτσια ως προς την ευεξία και τον μη διαφοροποιητικό ρόλο του φύλου για το σχολείο ως ΚΝΦ και τη συγχώρεση (Fehr et al., 2010· Lampropoulou et al., 2023·Pezirkianidis et al., 2023). Αυτό ενδεχομένως να σχετίζεται με κοινωνικούς λόγους, καθώς η συνήθως μεγαλύτερη αποδοχή των γονέων της ανεξαρτητοποίησης των αγοριών να τα οδηγεί στη βίωση μεγαλύτερης δυσαρέσκειας (Georgouleas & Besevegis, 2003).

Η χαρά και η συγχώρεση των καταστάσεων παίζουν λιγότερο σημαντικό ρόλο αλλά φαίνεται να επαναλαμβάνονται στις διάφορες διαστάσεις. Οι μαθητές που αισθάνονται χαρούμενοι και αποτελεσματικοί και που τείνουν να συγχωρούν καταστάσεις βιώνουν πιο θετικά το σχολείο. Ενδεχομένως η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας συμβάλλουν στη βίωση πιο θετικών εμπειριών ή ίσως και οι θετικές εμπειρίες στο σχολείο ενισχύουν τα θετικά συναισθήματα. Επίσης η τάση συγχώρεσης αρνητικών καταστάσεων να συμβάλλει σε μειωμένη ψυχική επιβάρυνση και στην εστίαση σε θετικές εμπειρίες και στα θετικά του σχολείου.

Συμπερασματικά, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι καθηγητές ενισχύουν την αυτονομία τους και τους στηρίζουν μαθησιακά και τείνουν να συγχωρούν τους άλλους τείνουν να αντιλαμβάνονται και πιο θετικά το σχολείο. Σε αυτό συμβάλλει και η αντίληψη των εφήβων ότι είναι χαρούμενοι και αποτελεσματικοί και η τάση τους να συγχωρούν καταστάσεις που έχουν βιώσει. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει η ηλικία και το φύλο κυρίως στο ΥΑΕ με τα αγόρια και τους μικρότερους εφήβους να νιώθουν καλύτερα.

Περιορισμοί και προτάσεις

Πρέπει να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα είναι συναφειακή, οπότε δεν μπορούν να αποδοθούν αιτιώδεις σχέσεις·τα δεδομένα βασίζονται σε αυτο-αναφορές· το δείγμα προέρχεται από την Αττική περιορίζοντας τη δυνατότητα γενίκευσης. Επίσης, ο μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων, αν και αποτελεί θετικό σημείο της έρευνας, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων.

Θα μπορούσαν στο μέλλον να υπάρξουν δεδομένα από εκπαιδευτικούς και γονείς και από άλλες περιοχές της Ελλάδας και να μελετηθούν επιπλέον δημογραφικά στοιχεία. Επίσης, θα μπορούσε να ελεγχθεί κάποιο προβλεπτικό μοντέλο ανάλυσης διαδρομών, ώστε να μελετηθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις μεταβλητές.

Η παρούσα έρευνα, παρ' όλους τους περιορισμούς της, μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών για την ενίσχυση της αντίληψης του σχολείου ως ΚΝΦ. Η κατανόηση της σχέσης μεταξύ των εννοιών μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων για την ενίσχυση του κλίματος και της αντίληψης του σχολείου ως ΚΝΦ ενσωματώνοντας πιο εστιασμένες δραστηριότητες. Ένα ολιστικό πρόγραμμα που θα αξιοποιεί τα θεωρητικά/ερευνητικά δεδομένα για τις τρεις έννοιες θα ενίσχυε την αποτελεσματικότητά του στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, τα ευρήματα συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας παρέχοντας δεδομένα για την καλύτερη κατανόηση της σχέσης των υπό μελέτη εννοιών στο ελληνικό πλαίσιο και τη βάση για περεταίρω μελέτη του ρόλου και άλλων μεταβλητών (π.χ. βεβαρημένο σχολικό πρόγραμμα, απουσία ελεύθερου χρόνου, πίεση ενηλίκων). Τέλος, τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της συμβουλευτικής με μαθητές και της διαλεκτικής συμβουλευτικής με εκπαιδευτικούς/γονείς για την αποτελεσματική στήριξη των εφήβων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allen, A., Slaten, D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In M. Kern & M. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 525-550). Springer International Publishing

Bear, G. (2024). *Βελτιώνοντας το σχολικό κλίμα*. Πεδίο

Boolman, M., & Frye, T. (2018). Why does school climate enhance forgiveness? Hope and emotion regulation. *University Research Symposium. 17*. https://ir.library.illinoisstate.edu/rsp_urs/17

Braithwaite, R., Selby, A., & Fincham, D. (2011). Forgiveness and relationship satisfaction: mediating mechanisms. *Journal of Family Psychology, 25*(4), 551–559. https://doi.org/10.1037/a0024526

Cabras, C., Loi, G., & Sechi, C. (2017). Assessment of dispositional forgiveness in adolescence: A contribution to the Italian validation of the Forgiveness Likelihood Scale. *Mental Health, Religion & Culture, 20(*9), 888-897, https://doi:10.1080/13674676.2017.1376628

Cheung, S. (2019). Parents' involvement and adolescents' school adjustment: Teacher–student relationships as a mechanism of change. *School Psychology, 34*(4), 350-362. https://doi.org/10.1037/spq0000288

Choquet, M., Hassler, C., Morin, D., Falissard, B., & Chau, N. (2008). Perceived parenting styles and tobacco, alcohol and cannabis use among French adolescents: Gender and family structure differentials. *Alcohol & Alcoholism, 43*(1), 73-80. https://doi.org/10.1093/alcalc/agm060

Clement L & Bradley-Garcia M. (2022). A Step-By-Step Tutorial for Performing a Moderated Mediation Analysis using PROCESS. *The Quantitative Methods for Psychology, 18*(3), 258-271. doi.org/10.20982/tqmp.18.3.p258

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Derrick B, Toher D, & White P. (2016). Why Welchs test is Type I error robust. *The Quantitative Methods for Psychology. 12*(1), 30–38. https://doi.org/10.20982/tqmp.12.1.p030

DeWitt, M. (2017). *School climate: Leading with collective efficacy*. Corwin Press

Δημητροπούλου, Π., Λυκιτσάκου, Κ., & Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Ερωτηματολόγιο για το Μαθησιακό Κλίμα μέσα στην τάξη (Μετάφραση-Προσαρμογή). Στο Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (Επιμ.) Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Β' έκδοση (σελ. 825-826). Πεδίο

Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιτσάκου, Κ., & Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Ερωτηματολόγιο «Το Σχολείο ως Κοινότητα που Νοιάζεται και Φροντίζει» (Μετάφραση-Προσαρμογή). Στο Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (Επιμ.) *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Β' έκδοση* (σελ.848-849). Πεδίο

Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, *2*(4), 253-260. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6

Enright, D., Rhody, M., Litts, B. & ve Klatt, S. (2014). Piloting forgiveness education in a divided community: Comparing electronic pen-pal and journaling activities across two groups of youth. *Journal of Moral Education, 43*(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/03057240.2014.888516

Epstein, L., Sanders, G., Sheldon, B., Simon, S., Salinas, C., Jansorn, R., ... & Williams, J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press

Fehr, R., Gelfand, J., & Nag, M. (2010). The road to forgiveness: a meta-analytic synthesis of its situational and dispositional correlates. *Psychological Bulletin, 136*, 894–914. https://doi.org/10.1037/a0019993

Fernandes Ferreira Lima, R., & Araujo de Morais, N. (2018). Subjective well-being of children and adolescents: Integrative review. *Ciencias Psicológicas*, *12*(2), 249-260. https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1689

Flanagan, S., Vanden Hoek, K., Ranter, M., & Reich, A. (2012). The potential of forgiveness as a response for coping with negative peer experiences. *Journal of Adolescence, 35,* 1215–1223. https://doi:10.1016/j.adolescence.2012.04.004

Freedman, S. (2018). Forgiveness as an educational goal with at-risk adolescents. *Journal of Moral Education, 47,* 415–431. https://doi:10.1080/03057240.2017.1399869

Georgouleas, G., & Besevegis, E. (2003). Adolescents' views of their relations with their parents. *Psychology, 10*(2, 3), 237-247

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

Gina, C. (2017). Establishing positive culture and climate in the online classroom: Pathways for instructors. *I-manager's Journal of Educational Technology, 14*(2), 1-5. https://doi.org/10.26634/jet.14.2.13713

Grob, A., Luthi, R., Kaiser, F., Flammer, A., Mackinnon, A., & Wearing, A. (1991). Berner Fragebogenzum Wohlbefinden Jugendlicher (BSW–Youth Form). *Diagnostica*, *37*, 66–75. https://psycnet.apa.org/record/1991-75165-001

Hayes, A. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (3rd ed.)*. Guildford Press

Hook, N., Worthington, L., Utsey, O., Davis, E., & Burnette, L. (2012). Collectivistic self-construal and forgiveness. *Counseling and Values, 57*(1), 109-124. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2012.00012.x

Huang, L., & Cornell, D. (2018). The relationship of school climate with out-of-school suspensions. *Children and Youth Services Review, 94,* 378-389. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.013

Huebner, S., Suldo, M., Smith, C., & Mcknight, G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 41*(1), 81–93. http://dx.doi.org/10.1002/pits.10140

Λαμπροπούλου. Α., Γεωργουλέας., Γ., & Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικής Αίσθησης Ευεξίας (για εφήβους) (Μετάφραση/Προσαρμογή). Στο Α. Σταλίκας, Σ.Τριλίβα, & Π. Ρούσση, (Επιμ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα* (σελ. 713). Πεδίο

Lampropoulou, A. (2018). Personality, school and family: What is their role in adolescents' subjective well-being. Journal of Adolescence, 67, 12-21. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.013

Lampropoulou, A., Lianos, P., & Poulios, A. (2023). Personality, family relationships and school climate dimensions as predictors of dispositional forgiveness in adolescence. Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 28(1), 176–194.https://doi.org/10.12681/psy_hps.29819

LaSalle, T., George, P., McCoach, B., Polk, T., & Evanovich, L. (2018). An examination of school climate, victimization, and mental health problems among middle school students self-identifying with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 43*(3), 383-392. https://doi.org/10.1177/0198742918768045

Lickona, T., & Davidson, M. (2001). *School as caring community profile (SCCP-II).* Center for the 4th and 5th Rs. State University of New York at Cortland

Miles, J. (2005). Tolerance and variance inflation factor. In B. S. Everitt & D. C. Howell (Eds.), *Encyclopedia of statistics in behavioral science*. John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa683

Moraitou, D., Karadimou, M., Varvarouses, M. (December 2004). *Mental health in the elderly: Its relation with forgiveness, affective state, and individual - demographic factors*. The 1st International Conference of the Psychological Society of Northern Greece: Quality of Life and Psychology. Thessaloniki, Greece

Moustaka, E., Bacopoulou, F., Manousou, K., Kanaka-Gantenbein, C., Chrousos, G. P., & Darviri, C. (2023). Educational Stress among Greek Adolescents: Associations between Individual, Study and School-Related Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(6), 4692. https://doi.org/10.3390/ijerph20064692

Park, H., Enright, D., Essex, M., Zahn-Waxler, C., & Klatt, S. (2013). Forgiveness intervention for female South Korean adolescent aggressive victims. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(6), 268–276. https://doi:10.1016/j.appdev.2013.06.0

Pezirkianidis. C., Parpoula, C., Athanasiades, C., Flora, K., Makris, N., Moraitou, D., Papantoniou, G., Vassilopoulos, S., Sini, M., & Stalikas, A. (2023). Individual differences on wellbeing indices during the COVID-19 quarantine in Greece: A national study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(24), 7182. https://doi.org/10.3390/ijerph20247182

Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2018). Forgiveness and cyberbullying in adolescence: Does willingness to forgive help minimize the risk of becoming a cyberbully? *Computers in Human Behavior, 81,* 209–214. https://doi:0.1016/j.chb.2017.12.021

Quintana-Orts, C., Rey, L., & Worthington, L. (2021). The relationship between forgiveness, bullying, and cyberbullying in adolescence: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, *22*(3), 588-604. https://doi.org/10.1177/1524838019869098

Rees, G., Andresen, S., & Bradshaw, J. (Eds.). (2016). *Children's views on their lives and well-being in 16 countries: A report on the Children's Worlds survey of children aged eight years old*, *2013-15*. Children's Worlds Project (ISCWeB)

Rees, G., & Main, G. (Eds.). (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14.* Children's Worlds Project. (ISCWeB)

Sandage, J., Crabtree, A., & Bell, A. (2019). Forgiveness and culture: Conceptual issues. In E. Worthington & N. Wade (Eds.). *Handbook of forgiveness* (pp. 201-211). Routledge

Santrock, J. (2002). *Adolescence*. Mc Graw-Hill

Sauve, A., & Schonert-Reichl, A. (2019). Creating caring classroom and school communities: Lessons learned from social and emotional learning programs and practices. In A. Fredricks, L. Reschly & L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions* (pp. 279-295). Academic Press

Thompson, Y., & Synder, R. (2003). Measuring forgiveness. In S. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 301-312). American Psychological Association

Vassilopoulos, S.P., Koutsoura, A., Brouzos, A., & Tamami, D. (2020). Promoting forgiveness in Greek preadolescents: A universal, school-based group intervention. *British Journal of Guidance & Counselling*, *48*(5), 670-684. https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1527285

Wang, T., & Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 315-352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Williams, S., Schneider, M., Wornell, C., & Langhinrichsen-Rohling, J. (2018). Student's perceptions of school safety: It is not just about being bullied. *The Journal of School Nursing*, *34*(4), 319-330. https://doi.org/10.1177/105984051876179

Zhao, X, Lynch, J, & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research/Journal of Consumer Research, 37*(2), 197–206. doi.org/10.1086/651257

Χατζηχρήστου, Χ. (2023). *Σχολική ψυχολογία*. Guttenberg

Χατζηχρήστου Χ., Λαμπροπούλου Α., & Λυκιτσάκου Κ. (2020). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία, 11*(1), 1–19. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23996

Χατζηχρήστου Χ., Δημητροπούλου Π., Λυκιτσάκου Κ., & Λαμπροπούλου Α. (2020). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία,* 16(4), 379–399. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23823

Παραρτήματα

Πίνακας 1

Συσχετίσεις και Μέσοι Όροι Παραγόντων

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Μαθησιακό κλίμα	-															
Σχολείο ως Κοινότητα																
2. Θετική συμπεριφορά	0,33***	-														
3. Θετική στάση απέναντι στο σχολείο	0,61***	0,41***	-													
4. Σεβασμός / υποστηρικτική συμπεριφορά	0,34***	0,61***	0,39***	-												
5. Γονείς στο σχολείο	0,31***	0,22***	0,47***	0,11***	-											
6. Αρνητική Συμπεριφορά	-0,32***	-0,29***	-0,32***	-0,34***	-0,31***	-										
Υποκειμενικό Αίσθημα Ευεξίας																
7. Σωματικά προβλήματα	-0,16***	-0,07*	-0,14***	-0,08**	-0,14***	0,14***	-									
8. Θετική στάση στη ζωή	0,34***	0,23***	0,26***	0,17**	0,21***	-0,14**	-0,26***	-								
9. Αυτοεκτίμηση	0,26***	0,17***	0,22***	0,12***	0,23***	-0,17***	-0,37***	0,55***	-							
10. Χαρά στη ζωή	0,30***	0,24***	0,28***	0,14***	0,18***	-0,10***	-0,17***	0,54***	0,46***	-						
11. Προβλήματα	-0,13***	-0,03	-0,09***	-0,09***	-0,05	0,12***	0,45***	-0,19***	-0,29***	-0,12***	-					
12. Καταθλιπτική διάθεση	-0,26***	-0,17***	-0,25***	-0,13***	-0,26***	0,22***	0,48***	-0,45***	-0,70***	-0,43***	0,35***	-				
Συγχώρεση																
13. Συγχώρεση εαυτού	0,15***	0,09***	0,12***	0,10***	0,16***	-0,12***	-0,20***	0,25***	0,32***	0,23***	-0,17***	-0,31***	-			
14. Συγχώρεση άλλων	0,16***	0,18***	0,19***	0,11***	0,16***	-0,17***	-0,08**	0,07**	0,09**	0,10***	-0,07**	-0,15***	0,11***	-		
15. Συγχώρεση κατάστασης	0,15***	0,19***	0,17***	0,11***	0,16***	-0,15***	-0,18***	0,30***	0,29***	0,26***	-0,16***	-0,30***	0,30***	0,24***	-	
16. Συνολική διάθεση συγχώρεσης	0,22***	0,22***	0,24***	0,16***	0,23***	-0,22***	-0,22***	0,29***	0,32***	0,28***	-0,18***	-0,36***	0,62***	0,72***	0,72***	-
Μέσος όρος	4,24	2,73	3,22	2,17	4,26	2,49	2,08	3,62	3,68	3,40	2,67	2,42	4,37	4,43	4,41	4,40
Τυπική απόκλιση	1,06	0,68	0,73	0,71	0,64	0,68	0,76	0,51	0,61	0,75	0,74	0,69	0,80	1,04	0,87	0,63

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Πίνακας 2

Σύγκριση Απαντήσεων στις Μεταβλητές της Έρευνας με το Κριτήριο t Ανεξάρτητων Δειγμάτων ως προς το Φύλο

	Αγόρια M.O. (Τ.Α.)	*Κορίτσια M.O. (Τ.Α.)*	*t*	*ΒΕ*	*p*	*Cohen's d*
Μαθησιακό κλίμα	4,26 (1,05)	4,22 (1,07)	0,643	1370	0,528	0,04
Θετική συμπεριφορά	2,73 (0,69)	2,73 (0,68)	-0,067	1363	0,473	-0,01
Θετική στάση απέναντι στο σχολείο	3,21 (0,75)	3,23 (0,73)	-0,584	1364	0,280	-0,03
Σεβασμός και υποστηρικτική συμπεριφορά	2,19 (0,73)	2,16 (0,70)	0,945[α]	1257,096	0,172	0,05
Γονείς εντός σχολείου	4,14 (0,68)	4,35 (0,59)	-5,973[α]	1195,690	< 0,001	-0,33
Αρνητική Συμπεριφορά	2,55 (0,72)	2,45 (0,65)	2,655[α]	1218,847	0,004	0,15
Σωματικά προβλήματα	1,84 (0,65)	2,26 (0,80)	-10,867[α]	1369,887	< 0,001	-0,58
Θετική στάση στη ζωή	3,65 (0,47)	3,60 (0,54)	1,507[α]	1357,620	0,069	0,08
Αυτοεκτίμηση	3,76 (0,57)	3,61 (0,64)	4,847[α]	1348,695	< 0,001	0,26
Χαρά στη ζωή	3,42 (0,73)	3,39 (0,77)	0,753	1372	0,451	0,04
Προβλήματα	2,50 (0,72)	2,81 (0,73)	-7,722	1369	< 0,001	-0,42
Καταθλιπτική διάθεση	2,32 (0,65)	2,49 (0,71)	-4,706[α]	1329,986	< 0,001	-0,25
Συγχώρεση εαυτού	4,39 (0,78)	4,35 (0,82)	0,795	1345	0,426	0,04
Συγχώρεση άλλου	4,41 (0,99)	4,44 (1,09)	-0,412[α]	1316,180	0,680	-0,02
Συγχώρεση κατάστασης	4,40 (0,86)	4,41 (0,88)	-0,099	1328	0,921	-0,01
Συνολική διάθεση συγχώρεσης	4,40 (0,62)	4,40 (0,63)	0,247	1328	0,805	0,01

Σημείωση: α διόρθωση λόγω άνισων διακυμάνσεων. ΒΕ = βαθμοί ελευθερίας

Πίνακας 3

Ανάλυση Διακύμανσης των Απαντήσεων των Μαθητών/τριών στις Μεταβλητές της Έρευνας ανά Τάξη Φοίτησης

Μεταβλητές	Τάξεις				*F*	*BE*	*p*	η^2
	Α' Γυμνασίου	Β' Γυμνασίου	Α' Λυκείου	Β' Λυκείου				
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	*Μ.Ο. (Τ.Α.)*	*Μ.Ο. (Τ.Α.)*	*Μ.Ο. (Τ.Α.)*				
Μαθησιακό κλίμα	4,72 (0,95)$^{\alpha,\beta,\gamma}$	4,34 (1,04)$^{\gamma,\delta,\varepsilon}$	4,10 (1,03)$^{\alpha,\delta,\sigma\tau}$	3,88 (1,03)$^{\beta,\varepsilon,\sigma\tau}$	40,771	3.1368	< 0,001	0,08
Θετική συμπεριφορά	2,85 (0,71)$^{\alpha}$	2,66 (0,70)$^{\alpha}$	2,71 (0,66)	2,72 (0,64)	4,405	3.1361	0,004	0,01
Θετική στάση απέναντι στο σχολείο	3,58 (0,69)$^{\alpha,\beta,\gamma}$	3,28 (0,74)$^{\alpha,\delta,\varepsilon}$	3,10 (0,71)$^{\beta,\delta}$	2,99 (0,67)$^{\gamma,\varepsilon}$	41,856	3.1362	< 0,001	0,08
Σεβασμός και υποστηρικτική συμπεριφορά	2,43 (0,77)$^{\alpha,\beta,\gamma}$	2,12 (0,71)$^{\alpha}$	2,11 (0,71)$^{\beta}$	2,08 (0,61)$^{\gamma}$	16,600	3.1361	< 0,001	0,03
Γονείς στο σχολείο	4,38 (0,63)$^{\alpha,\beta,\gamma}$	4,25 (0,64)$^{\alpha}$	4,23 (0,62)$^{\beta}$	4,20 (0,67)$^{\gamma}$	5,046	3.1363	0,002	0,01
Αρνητική Συμπεριφορά	2,34 (0,68)$^{\alpha,\beta}$	2,46 (0,70)	2,57 (0,67)$^{\alpha}$	2,57 (0,66)$^{\beta}$	8,541	3.1364	< 0,001	0,02
Σωματικά προβλήματα	1,92 (0,68)$^{\alpha,\beta}$	1,97 (0,72)$^{\gamma,\delta}$	2,14 (,079)$^{\alpha,\gamma}$	2,27 (0,79)$^{\beta,\delta}$	15,967	3.1369	< 0,001	0,03
Θετική στάση στη ζωή	3,71 (0,51)$^{\alpha}$	3,64 (0,52)$^{\beta}$	3,61 (0,50)$^{\gamma}$	3,52 (0,51)$^{\alpha,\beta,\gamma}$	8,474	3.1369	< 0,001	0,02
Αυτοεκτίμηση	3,79 (0,63)$^{\alpha,\beta}$	3,67 (0,61)	3,64 (0,62)$^{\alpha}$	3,61 (0,59)$^{\beta}$	5,335	3.1367	< 0,01	0,01
Χαρά στη ζωή	3,61 (0,71)$^{\alpha,\beta,\gamma}$	3,42 (0,76)$^{\alpha,\delta}$	3,36 (0,78)$^{\beta}$	3,26 (0,72)$^{\gamma,\delta}$	12,454	3.1370	< 0,001	0,03
Προβλήματα	2,37 (0,67)$^{\alpha,\beta,\gamma}$	2,56 (0,75)$^{\gamma,\delta,\varepsilon}$	2,73 (0,70)$^{\alpha,\delta,\sigma\tau}$	2,97 (0,70)$^{\beta,\varepsilon,\sigma\tau}$	44,021	3.1367	< 0,001	0,09
Καταθλιπτική διάθεση	2,26 (0,71)$^{\alpha,\beta}$	2,37 (0,67)$^{\gamma}$	2,49 (0,72)$^{\alpha}$	2,52 (0,64)$^{\beta,\gamma}$	9,552	3.1365	< 0,001	0,02
Συγχώρεση εαυτού	4,50 (0,87)$^{\alpha}$	4,42 (0,76)$^{\beta}$	4,33 (0,82)	4,25 (0,77)$^{\alpha,\beta}$	5,761	3.1343	< 0,001	0,01
Συγχώρεση άλλων	4,55 (1,04)	4,43 (1,02)	4,42 (1,11)	4,33 (1,02)	2,563	3.1341	0,053	0,01
Συγχώρεση κατάστασης	4,43 (0,91)	4,45 (0,88)	4,42 (0,87)	4,33 (0,83)	1,360	3.1342	0,253	0,01
Συνολική διάθεση συγχώρεσης	4,50 (0,67)$^{\alpha}$	4,43 (0,59)	4,39 (0,63)	4,31 (0,61)$^{\alpha}$	2,029	3.1326	< 0,01	0,01

Σημείωση: Οι όμοιοι αλφαβητικοί εκθέτες υποδεικνύουν στατιστικώς σημαντικά διαφορετικές τιμές (αναλύσεις πολλαπλών συγκρίσεων post-hoc).

Πίνακας 4

Αποτελέσματα της Ιεραρχικής Πολλαπλής Παλινδρόμησης για τον Παράγοντα Θετική Συμπεριφορά στο Σχολείο

		Διαστήματα εμπιστοσύνης 95%						*F*
	B	*Χ.Ο.*	*Υ.Ο.*	*Τ.Σ B*	*β*	R^2	ΔR^2	*(Β.Ε.)*
Βήμα 1						0,002	0,002	0,994
								(2, 1299)
Σταθερά	2,782***	2,637	2,927	0,074				
Φύλο	0,005	-0,070	0,080	0,038	0,004			
Τάξη	-0,024	-0,058	0,009	0,017	-0,039			
Βήμα 2						0,05	0,05	23,534***
								(3, 1296)
Σταθερά	1,757***	1,451	2,062	0,156				
Φύλο	0,000	-0,073	0,073	0,037	0,000			
Τάξη	-0,011	-0,044	0,022	0,017	-0,018			
Συγχώρεση εαυτού	0,032	-0,015	0,080	0,024	0,038			
Συγχώρεση άλλων	0,095*	0,060	0,131	0,018	0,147***			
Συγχώρεση κατάστασης	0,099*	0,054	0,144	0,023	0,126***			
Βήμα 3						0,10	0,05	11,821***
								(6, 1290)
Σταθερά	1,159***	0,595	1,723	0,288				
Φύλο	-0,008	-0,082	0,067	0,038	-0,006			
Τάξη	0,000	-0,034	0,034	0,017	0,000			
Συγχώρεση εαυτού	-0,005	-0,053	0,043	0,025	-0,006			
Συγχώρεση άλλων	0,092*	0,057	0,127	0,018	0,142***			
Συγχώρεση κατάστασης	0,053*	0,007	0,098	0,023	0,067*			
Θετική στάση	0,163*	0,072	0,255	0,046	0,124***			
Αυτοεκτίμηση	-0,011	-0,100	0,078	0,045	-0,010			
Σωματικά προβλήματα	0,027	-0,032	0,085	0,030	0,030			
Χαρά στη ζωή	0,117*	0,058	0,176	0,030	0,129			
Προβλήματα	0,037	-0,020	0,093	0,029	0,040			
Καταθλιπτική διάθεση	-0,059	-0,137	0,020	0,040	-0,059			

		Διαστήματα εμπιστοσύνης 95%						*F* *(Β.Ε.)*
	Β	*Χ.Ο.*	*Υ.Ο.*	*Τ.Σ Β*	*β*	R^2	ΔR^2	
Βήμα 4						0,16	0,06	84,150*** (1, 1289)
Σταθερά	0,790*	0,238	1,343	0,282				
Φύλο	-0,016	-0,088	0,057	0,037	-0,011			
Τάξη	0,035*	0,002	0,069	0,017	0,057*			
Συγχώρεση εαυτού	-0,008	-0,055	0,038	0,024	-0,010			
Συγχώρεση άλλων	0,074*	0,040	0,108	0,017	0,114***			
Συγχώρεση κατάστασης	0,052*	0,008	0,096	0,023	0,067*			
Θετική στάση	0,094*	0,004	0,183	0,046	0,071*			
Αυτοεκτίμηση	-0,016	-0,102	0,071	0,044	-0,014			
Σωματικά προβλήματα	0,029	-0,027	0,086	0,029	0,033			
Χαρά στη ζωή	0,090*	0,032	0,147	0,029	0,099			
Προβλήματα	0,032	-0,023	0,086	0,028	0,034			
Καταθλιπτική διάθεση	-0,042	-0,119	0,034	0,039	-0,043			
Μαθησιακό κλίμα	0,169*	0,133	0,206	0,018	0,262***			

Σημειώσεις: Β = αστάθμιστος συντελεστής παλινδρόμησης. Χ.Ο. = Χαμηλό Όριο Υ.Ο. = Υψηλό Όριο. Τ.Σ. Β = τυπικό σφάλμα αστάθμιστου συντελεστή παλινδρόμησης. β = σταθμισμένος συντελεστής παλινδρόμησης. Φύλο: 1 = αγόρια, 2 = κορίτσια. Τάξη: 1 = Α Γυμνασίου, 2 = Β Γυμνασίου, 3 = Α Λυκείου, 4 = Β Λυκείου

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

Πίνακας 5

Αποτελέσματα της Ιεραρχικής Πολλαπλής Παλινδρόμησης για τον Παράγοντα Θετική Στάση Απέναντι στο Σχολείο

		Διαστήματα εμπιστοσύνης 95%						*F (Β.Ε.)*
	Β	*Χ.Ο.*	*Υ.Ο.*	*Τ.Σ Β*	*β*	R^2	ΔR^2	
Βήμα 1						0,08	0,08	58,524***
								(2, 1301)
Σταθερά	3,625***	3,475	3,775	0,076				
Φύλο	0,058	-0,019	0,136	0,040	0,039			
Τάξη	-0,191*	-0,225	-0,156	0,018	-0,288***			
Βήμα 2						0,13	0,05	21,866***
								(3, 1298)
Σταθερά	2,589***	2,273	2,906	0,161				
Φύλο	0,053	-0,022	0,129	0,039	0,036			
Τάξη	-0,178	-0,212	-0,144	0,017	-0,268***			
Συγχώρεση εαυτού	0,034	-0,015	0,083	0,025	0,037			
Συγχώρεση άλλων	0,093	0,056	0,130	0,019	0,132***			
Συγχώρεση κατάστασης	0,099*	0,056	0,148	0,024	0,120***			
Βήμα 3						0,19	0,05	15,560***
								(6, 1292)
Σταθερά	2,136	1,557	2,716	0,296				
Φύλο	0,070	-0,007	0,147	0,039	0,047			
Τάξη	-0,167	-0,202	-0,132	0,018	-0,252***			
Συγχώρεση εαυτού	-0,020	-0,070	0,029	0,025	-0,022			
Συγχώρεση άλλων	0,087	0,051	0,123	0,018	0,124***			
Συγχώρεση κατάστασης	0,044	-0,003	0,090	0,024	0,051			
Θετική στάση	0,143	0,050	0,237	0,048	0,100**			
Αυτοεκτίμηση	0,030	-0,061	0,122	0,047	0,025			
Σωματικά προβλήματα	-0,024	-0,084	0,035	0,030	-0,025			
Χαρά στη ζωή	0,113	0,052	0,173	0,031	0,116***			
Προβλήματα	0,074	0,016	0,132	0,030	0,075*			
Καταθλιπτική διάθεση	-0,101	-0,182	-0,020	0,041	-0,095*			

		Διαστήματα εμπιστοσύνης 95%						*F* *(Β.Ε.)*
	Β	*Χ.Ο.*	*Υ.Ο.*	*Τ.Σ Β*	*β*	R^2	ΔR^2	
Βήμα 4						0,41	0,22	481,688*** (1, 1291)
Σταθερά	1,348	0,848	1,848	0,255				
Φύλο	0,054	-0,011	0,120	0,033	0,037			
Τάξη	-0,090	-0,120	-0,059	0,016	-0,135***			
Συγχώρεση εαυτού	-0,027	-0,069	0,015	0,022	-0,030			
Συγχώρεση άλλων	0,049	0,018	0,080	0,016	0,069**			
Συγχώρεση κατάστασης	0,043	0,003	0,083	0,020	0,050*			
Θετική στάση	-0,010	-0,091	0,071	0,041	-0,007			
Αυτοεκτίμηση	0,017	-0,062	0,095	0,040	0,014			
Σωματικά προβλήματα	-0,020	-0,071	0,031	0,026	-0,020			
Χαρά στη ζωή	0,054	0,003	0,106	0,026	0,056*			
Προβλήματα	0,063	0,014	0,113	0,025	0,064*			
Καταθλιπτική διάθεση	-0,065	-0,135	0,004	0,035	-0,061			
Μαθησιακό κλίμα	0,367	0,334	0,400	0,017	0,528***			

Σημειώσεις: Β = αστάθμιστος συντελεστής παλινδρόμησης. Χ.Ο. = Χαμηλό Όριο Υ.Ο. = Υψηλό Όριο. Τ.Σ. Β = τυπικό σφάλμα αστάθμιστου συντελεστή παλινδρόμησης. β = σταθμισμένος συντελεστής παλινδρόμησης. Φύλο: 1 = αγόρια, 2 = κορίτσια. Τάξη: 1 = Α Γυμνασίου, 2 = Β Γυμνασίου, 3 = Α Λυκείου, 4 = Β Λυκείου * p<0,05, ** p< 0,01, *** p< 0,001.

Πίνακας 6

Αποτελέσματα της Ιεραρχικής Πολλαπλής Παλινδρόμησης για τον Παράγοντα Σεβασμός και Υποστηρικτική Συμπεριφορά στο Σχολείο

		Διαστήματα εμπιστοσύνης 95%						*F* *(Β.Ε.)*
	Β	*Χ.Ο.*	*Υ.Ο.*	*Τ.Σ Β*	*β*	R^2	ΔR^2	
Βήμα 1						0,02	0,02	15,901***
								(2, 1302)
Σταθερά	2,452***	2,302	2,601	0,076				
Φύλο	-0,024	-0,101	0,053	0,039	-0,017			
Τάξη	-0,097*	-0,132	-0,063	0,018	-0,152***			
Βήμα 2						0,04	0,02	9,823***
								(3, 1299)
Σταθερά	1,693***	1,374	2,013	0,163				
Φύλο	-0,026	-0,102	0,051	0,039	-0,018			
Τάξη	-0,087*	-0,121	-0,052	0,018	-0,136***			
Συγχώρεση εαυτού	0,055	0,005	0,105	0,025	0,062*			
Συγχώρεση άλλνου	0,060	0,023	0,097	0,019	0,089**			
Συγχώρεση κατάστασης	0,052	0,005	0,099	0,024	0,063*			
Βήμα 3						0,06	0,02	3,883***
								(6, 1293)
Σταθερά	1,358***	0,757	1,960	0,307				
Φύλο	-0,025	-0,104	0,055	0,041	-0,017			
Τάξη	-0,078*	-0,114	-0,042	0,018	-0,121***			
Συγχώρεση εαυτού	0,030	-0,022	0,081	0,026	0,034			
Συγχώρεση άλλων	0,059	0,022	0,096	0,019	0,087**			
Συγχώρεση κατάστασης	0,021	-0,028	0,070	0,025	0,026			
Θετική στάση	0,149	0,052	0,246	0,049	0,108**			
Αυτοεκτίμηση	-0,008	-0,102	0,087	0,048	-0,007			
Σωματικά προβλήματα	0,018	-0,045	0,080	0,032	0,019			
Χαρά στη ζωή	0,030	-0,032	0,093	0,032	0,032			
Προβλήματα	0,003	-0,057	0,063	0,031	0,003			
Καταθλιπτική διάθεση	-0,042	-0,126	0,043	0,043	-0,040			

		Διαστήματα εμπιστοσύνης 95%						*F* *(Β.Ε.)*
	Β	*Χ.Ο.*	*Υ.Ο.*	*Τ.Σ Β*	*β*	R^2	ΔR^2	
Βήμα 4						0,13	0,07	107,498*** (1, 1292)
Σταθερά	0,914**	0,330	1,499	0,298				
Φύλο	-0,032	-0,109	0,044	0,039	-0,022			
Τάξη	-0,036	-0,071	0,000	0,018	-0,056*			
Συγχώρεση εαυτού	0,027	-0,023	0,076	0,025	0,030			
Συγχώρεση άλλων	0,037	0,001	0,073	0,018	0,055*			
Συγχώρεση κατάστασης	0,020	-0,027	0,067	0,024	0,024			
Θετική στάση	0,066	-0,028	0,160	0,048	0,048			
Αυτοεκτίμηση	-0,013	-0,104	0,078	0,046	-0,011			
Σωματικά προβλήματα	0,020	-0,039	0,080	0,030	0,022			
Χαρά στη ζωή	-0,001	-0,062	0,059	0,031	-0,001			
Προβλήματα	-0,004	-0,062	0,054	0,029	-0,004			
Καταθλιπτική διάθεση	-0,021	-0,102	0,060	0,041	-0,020			
Μαθησιακό κλίμα	0,201	0,163	0,240	0,019	0,300***			

Σημειώσεις: Β = αστάθμιστος συντελεστής παλινδρόμησης. Χ.Ο. = Χαμηλό Όριο Υ.Ο. = Υψηλό Όριο. Τ.Σ. Β = τυπικό σφάλμα αστάθμιστου συντελεστή παλινδρόμησης. β = σταθμισμένος συντελεστής παλινδρόμησης. Φύλο: 1 = αγόρια, 2 = κορίτσια. Τάξη: 1 = Α Γυμνασίου, 2 = Β Γυμνασίου, 3 = Α Λυκείου, 4 = Β Λυκείου * p<0,05, ** p< 0,01, *** p< 0,001.

Πίνακας 7

Αποτελέσματα της Ιεραρχικής Πολλαπλής Παλινδρόμησης για τον Παράγοντα Γονείς στο Σχολείο

		Διαστήματα εμπιστοσύνης 95%						*F*
								(Β.Ε.)
	Β	*Χ.Ο.*	*Υ.Ο.*	*Τ.Σ Β*	*β*	R^2	ΔR^2	
Βήμα 1						0,04	0,04	28,150***
								(2, 1301)
Σταθερά	4,054***	3,922	4,187	0,068				
Φύλο	0,236*	0,167	0,305	0,035	0,184			
Τάξη	-0,060*	-0,090	-0,029	0,016	-0,104			
Βήμα 2						0,09	0,05	23,402***
								(3, 1299)
Σταθερά	3,003***	2,723	3,283	0,143				
Φύλο	0,234*	0,167	0,301	0,034	0,182***			
Τάξη	-0,048*	-0,074	-0,014	0,015	-0,077**			
Συγχώρεση εαυτού	0,093*	0,050	0,136	0,022	0,118***			
Συγχώρεση άλλων	0,072*	0,039	0,105	0,017	0,118***			
Συγχώρεση κατάστασης	0,065*	0,024	0,106	0,021	0,089**			
Βήμα 3						0,15	0,06	14,134***
								(6, 1292)
Σταθερά	3,132***	2,616	3,647	0,263				
Φύλο	0,283*	0,214	0,351	0,035	0,220***			
Τάξη	-0,034*	-0,065	-0,003	0,016	-0,059*			
Συγχώρεση εαυτού	0,040	-0,003	0,084	0,022	0,051			
Συγχώρεση άλλου	0,065*	0,033	0,097	0,016	0,107***			
Συγχώρεση κατάστασης	0,016	-0,026	0,057	0,021	0,022			
Θετική στάση	0,067	-0,016	0,150	0,042	0,054			
Αυτοεκτίμηση	0,065	-0,016	0,147	0,041	0,063			
Σωματικά προβλήματα	-0,072*	-0,125	-0,019	0,027	-0,085**			
Χαρά στη ζωή	0,023	-0,030	0,077	0,027	0,028			
Προβλήματα	0,053*	0,001	0,104	0,026	0,061*			

		Διαστήματα εμπιστοσύνης 95%						*F* *(Β.Ε.)*
	Β	*Χ.Ο.*	*Υ.Ο.*	*Τ.Σ Β*	*β*	R^2	ΔR^2	
Καταθλιπτική διάθεση	-0,127*	-0,199	-0,055	0,037	-0,138***			
Βήμα 4						0,19	0,04	70,590*** (1, 1291)
Σταθερά	2,827***	2,319	3,334	0,259				
Φύλο	0,277*	0,211	0,343	0,034	0,216***			
Τάξη	-0,004	-0,035	0,027	0,016	-0,007			
Συγχώρεση εαυτού	0,038	-0,005	0,080	0,022	0,047			
Συγχώρεση άλλων	0,050*	0,019	0,082	0,016	0,083**			
Συγχώρεση κατάστασης	0,015	-0,025	0,056	0,021	0,021			
Θετική στάση	0,009	-0,073	0,091	0,042	0,007			
Αυτοεκτίμηση	0,060	-0,019	0,139	0,040	0,058			
Σωματικά προβλήματα	-0,070*	-0,121	-0,018	0,026	-0,083**			
Χαρά στη ζωή	0,001	-0,052	0,053	0,027	0,001			
Προβλήματα	0,049	-0,001	0,099	0,026	0,057			
Καταθλιπτική διάθεση	-0,114*	-0,184	-0,044	0,036	-0,123**			
Μαθησιακό κλίμα	0,142	0,109	0,175	0,017	0,235***			

Σημειώσεις: Β = αστάθμιστος συντελεστής παλινδρόμησης. Χ.Ο. = Χαμηλό Όριο Υ.Ο. = Υψηλό Όριο. Τ.Σ. Β = τυπικό σφάλμα αστάθμιστου συντελεστή παλινδρόμησης. β = σταθμισμένος συντελεστής παλινδρόμησης. Φύλο: 1 = αγόρια, 2 = κορίτσια. Τάξη: 1 = Α Γυμνασίου, 2 = Β Γυμνασίου, 3 = Α Λυκείου, 4 = Β Λυκείου * p<0,05, ** p< 0,01, *** p< 0,001.

Πίνακας 8

Αποτελέσματα της Ιεραρχικής Πολλαπλής Παλινδρόμησης για τον Παράγοντα Αρνητική Συμπεριφορά στο Σχολείο

		Διαστήματα εμπιστοσύνης 95%						*F* *(Β.Ε.)*
	Β	*Χ.Ο.*	*Υ.Ο.*	*Τ.Σ Β*	*β*	R^2	ΔR^2	
Βήμα 1						0,03	0,03	15,921*** (2, 1303)
Σταθερά	2,451***	2,307	2,595	0,073				
Φύλο	-0,115*	-0,189	-0,040	0,038	-0,083**			
Τάξη	0,085*	0,051	0,118	0,017	0,137***			
Βήμα 2						0,07	0,04	19,489*** (3, 1300)
Σταθερά	3,449***	3,144	3,754	0,155				
Φύλο	-0,111*	-0,184	-0,038	0,037	-0,081**			
Τάξη	0,070*	0,037	0,103	0,017	0,114***			
Συγχώρεση εαυτού	-0,062*	-0,110	-0,015	0,024	-0,073*			
Συγχώρεση άλλων	-0,087*	-0,123	-0,052	0,018	-0,134***			
Συγχώρεση κατάστασης	-0,070*	-0,114	-0,025	0,023	-0,088**			
Βήμα 3						0,10	0,03	7,863*** (6, 1294)
Σταθερά	2,805***	2,236	3,375	0,290				
Φύλο	-0,162*	-0,237	-0,087	0,038	-0,118***			
Τάξη	0,056*	0,022	0,091	0,017	0,091**			
Συγχώρεση εαυτού	-0,022	-0,070	0,027	0,025	-0,025			
Συγχώρεση άλλου	-0,081*	-0,116	-0,046	0,018	-0,123***			
Συγχώρεση κατάστασης	-0,036	-0,082	0,010	0,023	-0,045			
Θετική στάση	-0,027	-0,119	0,064	0,047	-0,020			
Αυτοεκτίμηση	-0,034	-0,124	0,056	0,046	-0,031			
Σωματικά προβλήματα	0,038	-0,021	0,096	0,030	0,042			

		Διαστήματα εμπιστοσύνης 95%						*F* *(Β.Ε.)*
	Β	*Χ.Ο.*	*Υ.Ο.*	*Τ.Σ Β*	*β*	R^2	ΔR^2	
Χαρά στη ζωή	0,039	-0,020	0,098	0,030	0,043			
Προβλήματα	0,019	-0,038	0,075	0,029	0,020			
Καταθλιπτική διάθεση	0,151*	0,072	0,231	0,041	0,152***			
Βήμα 4						0,16	0,06	90,488*** (1, 1293)
Σταθερά	3,195***	2,639	3,751	0,284				
Φύλο	-0,155*	-0,228	-0,083	0,037	-0,112***			
Τάξη	0,019	-0,015	0,053	0,017	0,031			
Συγχώρεση εαυτού	-0,018	-0,065	0,029	0,024	-0,021			
Συγχώρεση άλλωνου	-0,063*	-0,097	-0,029	0,017	-0,096***			
Συγχώρεση κατάστασης	-0,036	-0,081	0,008	0,023	-0,046			
Θετική στάση	0,044	-0,046	0,134	0,046	0,033			
Αυτοεκτίμηση	-0,027	-0,114	0,060	0,044	-0,024			
Σωματικά προβλήματα	0,036	-0,021	0,092	0,029	0,039			
Χαρά στη ζωή	0,067*	0,009	0,124	0,029	0,074*			
Προβλήματα	0,025	-0,030	0,080	0,028	0,027			
Καταθλιπτική διάθεση	0,134*	0,057	0,211	0,039	0,134***			
Μαθησιακό κλίμα	-0,176*	-0,213	-0,140	0,019	-0,272***			