



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:**  
**«Επιστήμες της αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**  
**Ειδίκευση: Ειδική Αγωγή**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Διερεύνηση της Σχολικής Ποιότητας Ζωής και του Υποκειμενικού Αισθήματος  
Ευτυχίας των μαθητών και μαθητριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Πάντση Ειρήνη-Θωμά

Θεσσαλονίκη, 2021

Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:  
«Επιστήμες της αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»  
Ειδίκευση: Ειδική Αγωγή

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διερεύνηση της Σχολικής Ποιότητας Ζωής και του Υποκειμενικού Αισθήματος  
Ευτυχίας των μαθητών και μαθητριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

**Research on School Life Quality and Subjunctive Sense of Happiness of primary  
education students in Greece**

Πάντση Ειρήνη-Θωμαή

Εξεταστική επιτροπή:

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Επόπτρια

Πλατσίδου Μαρία, Καθηγήτρια

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

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

---

Πάντση Ειρήνη-Θωμαή

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	5
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας.....	12
1.1. Ποιότητα Ζωής και Υποκειμενικό Αίσθημα Ευτυχίας: Εννοιολογικό υπόβαθρο12	
1.1.1. Η έννοια της Ποιότητας Ζωής.....	12
1.1.2. Η έννοια του Υποκειμενικού Αισθήματος Ευτυχίας.....	16
1.2. Σχολική Ποιότητα Ζωής, Σχολική Εξουθένωση και Υποκειμενικό Αίσθημα Ευτυχίας μαθητών και μαθητριών στο σχολείο.....	22
1.2.1. Σχολική Ποιότητα Ζωής.....	22
1.2.2. Σχολική Εξουθένωση.....	30
1.2.3. Υποκειμενικό Αίσθημα Ευτυχίας μαθητών και μαθητριών στο σχολείο...31	
1.3. Σχολική ποιότητα Ζωής και Υποκειμενικό Αίσθημα Ευτυχίας στο σχολείο μαθητών και μαθητριών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	38
1.4. Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα.....	42
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> Μεθοδολογία της Έρευνας.....	44
2.1. Συμμετέχοντες.....	44
2.2. Ερευνητικά εργαλεία.....	44
2.2.1. Ερωτηματολόγιο Σχολικής Ποιότητας Ζωής.....	44
2.2.2. Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικού Αισθήματος Ευτυχίας.....	46
2.2.3. Ερωτηματολόγιο Σχολικής Εξουθένωσης.....	46
2.3. Διαδικασία.....	47
2.4. Ανάλυση των δεδομένων.....	47
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> Αποτελέσματα της έρευνας.....	49
3.1. Περιγραφική στατιστική.....	49
3.1.1. Αντιλήψεις των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις διάφορες διαστάσεις της σχολικής ποιότητας ζωής.....	49
3.1.2. Αντιλήψεις των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο.....	50
3.2. Επαγωγική στατιστική.....	51
3.2.1. Επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις των μαθητών για την σχολική ποιότητα ζωής και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο.....	51

3.2.2. Επίδραση της τάξης στις αντιλήψεις των μαθητών για την σχολική ποιότητα ζωής και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο.....	52
3.3. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha.....	53
3.4. Συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της σχολικής ποιότητας ζωής και του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο .....	53
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί .....	56
4.1. Συζήτηση.....	56
4.2. Συμπεράσματα .....	61
4.3. Περιορισμοί .....	68
4.4. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	68
4.4.1. Εκπαιδευτικές εφαρμογές στη γενική εκπαίδευση .....	68
4.4.2. Εκπαιδευτικές εφαρμογές στην ειδική αγωγή.....	69
4.4.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα στη γενική και στην ειδική αγωγή.....	71
Βιβλιογραφία .....	73

## Περίληψη

Η ποιότητα ζωής είναι μια πολυδιάστατη έννοια, για την οποία έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ορισμού της. Αποτελείται από επιμέρους τομείς, για παράδειγμα τον αυτοπροσδιορισμό και την συναισθηματική ευζωία. Κυρίως όμως, η ποιότητα ζωής έχει αναγνωριστεί ότι διαμορφώνεται από αντικειμενικά και υποκειμενικά στοιχεία, με τα υποκειμενικά να έχουν μεγαλύτερη σημασία, διότι αυτά αντανακλούν την μοναδική αντίληψη του καθενός για την ποιότητα ζωής του. Η ευτυχία με την σειρά της είναι κι αυτή ένας περίπλοκος όρος για την ψυχολογία, που βιώνεται με την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων και την απουσία αρνητικών. Επιπλέον, η ευτυχία εξαρτάται τόσο από βιολογικούς παράγοντες, όσο και από περιβαλλοντικούς και ψυχολογικούς. Για τους μαθητές, η σχολική ποιότητα ζωής και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο επηρεάζουν και επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως ο δάσκαλος, η ατμόσφαιρα και το μέγεθος της τάξης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για την σχολική ποιότητα ζωής τους και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο, πιθανές διαφοροποιήσεις βάσει φύλου και ηλικίας και πιθανές συσχετίσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο για την σχολική ποιότητα ζωής «The ACER school life questionnaire primary school version» (Australian Council for Educational Research), το ερωτηματολόγιο για το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας «School Children's Happiness Inventory» (Ivens, 2007) και το ερωτηματολόγιο για την σχολική εξουθένωση «School Burnout Inventory» (Salmela-Aro et al., 2009). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν γενικότερα θετικές αντιλήψεις των μαθητών για την σχολική ποιότητα ζωής, μέτριες για το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας τους στο σχολείο, ενώ δεν εμφανίστηκε διαφοροποίηση με βάση το φύλο ή την ηλικία. Επίσης, αναδείχθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της σχολικής ποιότητας ζωής, αλλά, αντίθετα συσχετίσεις δεν προέκυψαν με το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο. Από τα

αποτελέσματα της έρευνας εξάγονται πολύτιμα συμπεράσματα για την τρέχουσα σχολική πραγματικότητα και πρακτικές βελτίωσής της και, παράλληλα, ανοίγονται νέες προοπτικές και κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: ποιότητα ζωής, αίσθημα ευτυχίας, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σχολική ζωή

## **Abstract**

Quality of life is a multidimensional concept, for which many attempts have been made to define it. It consists of sub-domains, for example self-determination and emotional well-being. Most importantly, quality of life has been recognized as being shaped by objective and subjective elements, with the subjective elements being more important because they reflect each individual's unique perception of their quality of life. Happiness is a complex term for psychology, experienced by the existence of positive emotions and the absence of negative ones. Moreover, happiness depends on biological factors, as well as environmental and psychological ones. For students, school quality of life and subjective sense of happiness at school affect and are also affected by many factors, including the teacher, the atmosphere and the size of the class. The aim of the present study is to investigate students' perceptions of their school quality of life and subjective sense of happiness at school, possible gender and age differences and possible correlations between these variables. For this purpose, the questionnaire for school quality of life "The ACER school life questionnaire primary school version" (Australian Council for Educational Research), the questionnaire for subjective sense of happiness "School Children's Happiness Inventory" (Ivens, 2007) and the questionnaire for school burnout "School Burnout Inventory" (Salmela-Aro et al., 2009) were used. The results showed generally positive perceptions of students' school quality of life, moderate perceptions for their subjective sense of happiness at school, while no gender or age differences were found. Additionally, there were correlations between the dimensions of quality of life, but, on the contrary, no correlations were found including subjective sense of happiness. From the results of the research, valuable conclusions are drawn about the current school reality and ways for its improvement, while at the same time, new perspectives and directions for future research are offered.

**Key words:** quality of life, sense of happiness, primary education, school life

## Εισαγωγή

Η ποιότητα ζωής και η ευτυχία ξεκίνησαν να ενδιαφέρουν τους ερευνητές και να απασχολούν τους ανθρώπους την στιγμή που έγινε αντιληπτό ότι αυτές καθορίζονται τόσο από αντικειμενικές όσο και από υποκειμενικές διαστάσεις, τόσο από μετρήσιμες όσο και από πιο αφηρημένες μεταβλητές. Η ποιότητα ζωής σαν όρος είναι πολύπλευρος. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει την ποιότητα ζωής ως την αντίληψη που έχει το άτομο για την θέση του στη ζωή στο πλαίσιο του πολιτισμού του και του συστήματος αξιών στο οποίο ζει και την σχέση της με τους στόχους, τις προσδοκίες, τα πρότυπα και τις ανησυχίες του (World Health Organisation, 1994). Αδρά, είναι ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο είναι υγιές, άνετο και ικανό να συμμετέχει και να απολαμβάνει καταστάσεις της ζωής. Επομένως, αυτός ο ορισμός καθιστά την ποιότητα ζωής εξαιρετικά υποκειμενική (Jenkinson, 2020).

Από ιστορικής άποψης, το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για την ποιότητα ζωής ξεκίνησε να αυξάνεται από τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, όταν άρχισαν να αναγνωρίζονται οι κοινωνικές ανισότητες. Το γεγονός αυτό, έδωσε την ώθηση για το ξεκίνημα της κοινωνικής έρευνας και κατά συνέπεια, της έρευνας για το υποκειμενικό αίσθημα ευζωίας και της ποιότητας ζωής (Jenkinson, 2020).

Η ευτυχία, στην ψυχολογία, είναι μια κατάσταση συναισθηματικής ευζωίας την οποία ένα άτομο βιώνει είτε σε ένα περιορισμένο πλαίσιο, όταν δηλαδή συμβαίνουν ευχάριστα γεγονότα μια συγκεκριμένη στιγμή, είτε σε πιο γενικό πλαίσιο, ως μια γενικότερη θετική αξιολόγηση της ζωής και των επιτευγμάτων ενός ατόμου, δηλαδή το υποκειμενικό αίσθημα ευζωίας. Η ευτυχία ξεχωρίζει από τα αρνητικά συναισθήματα (λύπη, φόβος, θυμός), αλλά και από άλλα θετικά συναισθήματα (στοργή, ενθουσιασμός, ενδιαφέρον). Η ευτυχία είναι μια σημαντική έννοια για τους ερευνητές που μελετούν τα συναισθήματα (Encyclopedia Britannica, 2021).



Επιπλέον, ένα ολόκληρο ερευνητικό πεδίο έχει αναπτυχθεί γύρω από την έννοια του υποκειμενικού αισθήματος ευζωίας, το οποίο χαρακτηρίζεται από γεγονότα που προξενούν ευτυχία. Οι ευτυχισμένοι άνθρωποι τείνουν να βιώνουν συχνότερα θετικά συναισθήματα και σπανιότερα αρνητικά. Ωστόσο, η ευτυχία στην πιο γενική της μορφή δεν είναι αμιγώς θέμα συναισθημάτων, αλλά εμπεριέχει και γνωστικά στοιχεία. Για παράδειγμα, όταν οι ευτυχισμένοι άνθρωποι καλούνται να αναπολήσουν παλιότερες καταστάσεις και γεγονότα της ζωής τους και να τα αξιολογήσουν, τείνουν να τα αξιολογούν θετικά. Επομένως, αυτοί οι άνθρωποι δηλώνουν και ικανοποιημένοι από τη ζωή τους και από τους επιμέρους τομείς της (Encyclopedia Britannica, 2021).

Ερχόμενοι στο σχολικό πλαίσιο, διαπιστώνεται πως ούτε κι εδώ υφίσταται ένας ακριβής ορισμός για την ποιότητα ζωής στο σχολείο, καθώς κι αυτή, όπως και η γενικότερη ποιότητα ζωής, περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους, υποκειμενικές και αντικειμενικές. Αντικειμενικές νοούνται καταστάσεις, όπως για παράδειγμα το μέγεθος του σχολείου και το κλίμα μιας τάξης, ενώ υποκειμενικές θεωρούνται οι προσωπικές αντιλήψεις των μαθητών για τις σχολικές τους εμπειρίες και η συναισθηματική αξία που οι μαθητές προσδίδουν σε αυτές (Florin & Guimard, 2017).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η εκπαίδευση και το σχολείο ως φορέας που την παρέχει, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή των παιδιών. Βιώματα από την σχολική ζωή μπορεί να επηρεάζουν το άτομο στην πορεία προς την ενηλικίωση ή και έπειτα από αυτήν. Ως σχολική ζωή όμως και ποιότητα αυτής δεν νοείται απλά η επιτυχία στο σχολείο που προέρχεται μόνο από τους βαθμούς. Η καλή σχολική ποιότητα ζωής προκύπτει επίσης και από την διάθεση του μαθητή να εμπλακεί στην μαθησιακή διαδικασία, από τις ευχάριστες κοινές εμπειρίες που μοιράζεται με συμμαθητές και δασκάλους και από το γενικότερο αίσθημα ευτυχίας που νιώθει όταν βρίσκεται στο σχολείο, όπου και περνάει ένα μεγάλο μέρος της ημέρας (Vojtova, 2008).

Οι ερευνητές τα τελευταία χρόνια, κυρίως στον τομέα της ψυχολογίας, έχουν επικεντρωθεί στην μελέτη του υποκειμενικού αισθήματος ευζωίας των μαθητών. Το αίσθημα της ευτυχίας στο σχολείο συμβάλλει θετικά στην σχολική ζωή των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, το αίσθημα της ευζωίας φαίνεται να είναι αυτό που επηρεάζει περισσότερο την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, παρά η ακαδημαϊκή ικανοποίηση και οι σχολικές επιδόσεις. Η ευτυχία των μαθητών στο σχολείο είναι μια σημαντική πηγή από όπου οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν για να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους πορεία και την ψυχολογική υγεία τους (Arslan & Coskun, 2020). Επομένως, η ικανοποίηση και η ευτυχία των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο είναι δυο καταστάσεις που εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες και πρέπει να αναγνωριστούν και να εξασφαλιστούν οι παράγοντες αυτοί για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και των μαθητών.

Συμπερασματικά, το σχολείο πλέον δεν πρέπει μόνο να παρέχει τις απαραίτητες ακαδημαϊκές γνώσεις που θα χρειαστεί το άτομο μεγαλώνοντας, αλλά να ικανοποιεί και τις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών, όπως την ανάγκη να γίνουν αποδεκτά και να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο. Η σχολική ποιότητα ζωής περιλαμβάνει πολλές πτυχές, όπως τη σχέση των μαθητών με τον δάσκαλο και την κοινωνική αναγνώριση του μαθητή στην τάξη. Η διερεύνηση αυτών των πτυχών καθίσταται αναγκαία, καθώς στην σχολική καθημερινότητα αυτές δεν μετριοούνται με αριθμούς και διαγωνίσματα. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, καλούνται να διεκπεραιώσουν έναν σύνθετο ρόλο για την κάλυψη τόσο των ακαδημαϊκών, όσο και των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών τους, ανάγκες οι οποίες αλληλοεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται. Σχολική ποιότητα ζωής και υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο σαφώς συνδέονται. Είναι σημαντικό επομένως, να εξασφαλιστεί υψηλό αίσθημα ευτυχίας και καλή ποιότητα ζωής κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων για την ευημερία του κάθε μαθητή ξεχωριστά καθώς και για την ομαλή λειτουργία του σχολικού συνόλου και αργότερα της κοινωνίας.

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται η σχολική ποιότητα ζωής και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο μαθητών των δυο τελευταίων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των εννοιών της ποιότητας ζωής και του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας. Στη συνέχεια, αυτές οι έννοιες προσεγγίζονται σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον και παρατίθενται ερευνητικά άρθρα που έχουν μελετήσει αυτές τις έννοιες, τις αιτίες που τις προκαλούν και τα αποτελέσματά τους στους μαθητές. Ύστερα, παρατίθενται έρευνες για την σχολική ποιότητα ζωής και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου αναφέρονται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται οι συμμετέχοντες της έρευνας, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν, η διαδικασία που ακολουθήθηκε και η πορεία της έρευνας και, τέλος, η περιγραφή της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο, στο οποίο παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα δεδομένα της έρευνας και η ανάλυσή τους. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με την βοήθεια τόσο της περιγραφικής στατιστικής για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, όσο και με τη βοήθεια παραμετρικών ελέγχων για τα υπόλοιπα δυο ερωτήματα.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, μέσω της συζήτησης και των συμπερασμάτων, πραγματοποιείται η σύγκριση και σύνδεση των ευρημάτων αυτής της έρευνας με ευρήματα προγενέστερων ερευνών, καθώς επίσης επιχειρείται και η τεκμηριωμένη απάντηση στα ερωτήματα της έρευνας. Επιπλέον, γίνεται μνεία στους περιορισμούς της έρευνας, σε προτάσεις για μελλοντική έρευνα, αλλά και στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των αποτελεσμάτων αυτής.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας

### 1.1. Ποιότητα Ζωής και Υποκειμενικό Αίσθημα Ευτυχίας: Εννοιολογικό υπόβαθρο

#### 1.1.1. Η έννοια της Ποιότητας Ζωής

Η ποιότητα της ζωής είναι μια πολύπλευρη έννοια και οι προσπάθειες για τον ακριβή ορισμό της και την αποσαφήνισή της αφορούν σε διάφορες αντικειμενικές και υποκειμενικές διαστάσεις. Ιστορικά, το ενδιαφέρον για την ποιότητα ζωής άρχισε να αναδύεται από τέσσερις παράγοντες. Αρχικά, με την αλλαγή της πεποίθησης ότι η πρόοδος στους τομείς της επιστήμης, της υγείας και της τεχνολογίας από μόνη της θα βελτιώσει την ποιότητα ζωής των ανθρώπων και αντικατάστασή της με το γεγονός ότι η καλή ποιότητα ζωής σε προσωπικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο προκύπτει από την εξέλιξη στους παραπάνω τομείς σε συνδυασμό με τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Στη συνέχεια, δεύτερος παράγοντας ήταν η προσπάθεια μέτρησης της επιρροής που έχει η ζωή του καθενός ατόμου στην κοινότητα. Τρίτος ήταν η αύξηση της έμφασης που άρχισε να δίνεται στην ατομική υπόσταση του ατόμου και στον αυτοπροσδιορισμό του και τέλος, οι εκάστοτε κοινωνικές αλλαγές που έφεραν στην επιφάνεια τις αντικειμενικές και υποκειμενικές πλευρές της ποιότητας ζωής, συμπεριλαμβανομένων των ατομικών και προσωπικών χαρακτηριστικών (Schalock et al., 2002).

Το ενδιαφέρον αυτό αντανακλά την αντίληψη σχετικά με την ποιότητα ζωής ότι, δηλαδή, αυτή είναι ένα αποτέλεσμα σχετικό με την εκπαίδευση, την υγεία και τις κοινωνικές υπηρεσίες. Επί του παρόντος, η έννοια της ποιότητας ζωής χρησιμοποιείται: ως μια αντίληψη ότι πλέον το ενδιαφέρον στρέφεται γύρω από το άτομο και τις ανάγκες του, ως μια ιδέα που παρέχει ένα πλαίσιο κατασκευής ενός εργαλείου για τον ορισμό και την ποσοτική μέτρησή της και ως μια αρχή για την βελτίωση του ευ ζην κάθε ατόμου (Schalock, 2004).

Ο όρος ποιότητα ζωής αναφέρεται σε ένα σύνολο παραγόντων που συνθέτουν την προσωπική ευζωία. Ο Schalock (2004), με βάση την βιβλιογραφία και τις έρευνες, κατέληξε σε οχτώ τομείς της ποιότητας ζωής, οι οποίοι είναι οι εξής: διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική ενσωμάτωση, προσωπική ανάπτυξη, φυσική ευζωία, αυτοπροσδιορισμός, υλική ευζωία, συναισθηματική ευζωία και δικαιώματα. Συμπληρωματικά με τους τομείς, υπάρχουν και οι δείκτες της ποιότητας ζωής, οι οποίοι δίνουν συγκεκριμένα σημάδια για την ατομική ευζωία. Οι Schalock και Verdugo (όπως αναφέρεται σε Schalock, 2004) αναγνώρισαν και κατονόμασαν τρεις δείκτες για καθένα από τους οκτώ προαναφερθέντες τομείς. Η σχέση μεταξύ των τομέων και των δεικτών της ποιότητας ζωής παρατίθεται στον παρακάτω πίνακα:

*Πίνακας 1: Τομείς και Δείκτες της Ποιότητας Ζωής (Schalock, 2004)*

Τομέας ποιότητας ζωής	Δείκτες ποιότητας ζωής
Διαπροσωπικές σχέσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αλληλεπίδραση</li> <li>• Σχέσεις</li> <li>• Υποστήριξη</li> </ul>
Κοινωνική ενσωμάτωση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενσωμάτωση στην κοινότητα και Συμμετοχή,</li> <li>• Κοινωνικοί Ρόλοι</li> <li>• Κοινωνική Στήριξη</li> </ul>
Προσωπική ανάπτυξη	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαίδευση</li> <li>• Προσωπική Ικανότητα</li> <li>• Επίδοση</li> </ul>
Αυτοπροσδιορισμός	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αυτονομία/Προσωπικός Έλεγχος</li> <li>• Στόχοι και Προσωπικές Αξίες</li> <li>• Επιλογές</li> </ul>
Φυσική ευζωία	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Υγεία</li> <li>• Καθημερινές Δραστηριότητες</li> <li>• Ελεύθερος χρόνος</li> </ul>
Υλική ευζωία	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οικονομική Κατάσταση</li> <li>• Εργασία</li> <li>• Στέγη</li> </ul>
Συναισθηματική ευζωία	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ευχαρίστηση</li> <li>• Αυτοαντίληψη</li> <li>• Έλλειψη άγχους</li> </ul>
Δικαιώματα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανθρώπινα</li> <li>• Νομικά</li> </ul>

Επιπλέον, στην προσπάθεια να γίνει καταφανής η πολυπλοκότητα του όρου, ο Liu (όπως αναφέρεται σε Baker & Intagliata, 1982) παραθέτει πως υπάρχουν τόσοι ορισμοί για την ποιότητα της ζωής όσοι και άνθρωποι. Οι Baker και Intagliata (1982) τροποποιούν αυτή τη δήλωση λέγοντας ότι υπάρχουν τουλάχιστον τόσοι ορισμοί για την ποιότητα ζωής όσοι είναι και οι άνθρωποι που ασχολούνται με αυτήν και προσπαθούν να την προσδιορίσουν. Επιπλέον, προσθέτουν πως οι ερευνητές δεν έχουν κάνει μεγάλη πρόοδο στο να επιτύχουν να δώσουν έναν ορισμό από κοινού (Baker & Intagliata, 1982).

Οι Felce και Perry (1995), επίσης, ενισχύουν τον ισχυρισμό ότι η έννοια της ποιότητας ζωής ενσωματώνει τόσο αντικειμενικούς όσο και υποκειμενικούς δείκτες, καθώς αντιπροσωπεύει μια μεγάλη ποικιλία από τομείς της ζωής και από ατομικές αξίες. Υπάρχει σε σημαντικό βαθμό συμφωνία από πολλούς ερευνητές ότι η ποιότητα ζωής έγκειται σε πολλές διαστάσεις. Οι ερευνητές αυτοί τις κατηγοριοποιούν σε πέντε: φυσική ευζωία, υλική ευζωία, κοινωνική ευζωία, συναισθηματική ευζωία και ανάπτυξη και δραστηριότητα (Felce & Perry, 1995).

Επιπρόσθετα, παρόλο που η ποιότητα ζωής παραμένει ένα θέμα αμφιλεγόμενο και υπάρχει μικρή συμφωνία ως προς τον ακριβή ορισμό της, οι McVilly και Rawlinson (1998) συμφωνούν με τους παραπάνω ερευνητές όσον αφορά στη διχοτόμηση υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων. Αν και έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλες διαστάσεις και διαφορετικά επίπεδα για την περιγραφή της ποιότητας ζωής, η διχοτόμηση υποκειμενικών και αντικειμενικών στοιχείων έχει λάβει την μεγαλύτερη στήριξη και επιδοκίμασία από ερευνητές και είναι η πιο ευρέως γνωστή.

Πράγματι, οι έρευνες δείχνουν πως υπάρχει μικρή συσχέτιση μεταξύ των αντικειμενικών συνθηκών τις οποίες βιώνει ένα άτομο, παραδείγματος χάρη η στέγη του, η κατάσταση της υγείας του, η κοινωνικοοικονομική του κατάσταση και λοιπά, με την υποκειμενική του ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, η υποκειμενική ικανοποίηση και το

αίσθημα της ευζωίας του καθενός μετράει παραπάνω από τις αντικειμενικές συνθήκες ζωής του (Headey, 1981). Παρομοίως, όπως σημειώνουν και οι Brown, Bayer και McFarlane (όπως αναφέρεται σε McVilly & Rawlinson, 1998) «Η ποιότητα ζωής περιλαμβάνει την ικανοποίηση των ανθρώπων, την ευτυχία τους και το αίσθημα ελέγχου, όμως δεν είναι ισοδύναμη και ανάλογη με αυτά». Επομένως, σε έρευνες για τη μέτρηση της ποιότητας ζωής, θεωρείται πιο σωστό και έγκυρο να εξετάζονται και να αξιολογούνται και οι δυο πλευρές (McVilly & Rawlinson, 1998).

Επίσης, οι White-Koning και συν. (2005) ενισχύουν τον διαχωρισμό μεταξύ υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων. Αναφέρουν πως το νόημα της ποιότητας ζωής έχει τεθεί πολλές φορές υπό συζήτηση. Μιας αποφασιστικής σημασίας αντίληψη είναι ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη καθολική νόρμα, η οποία αποτελεί το θεμέλιο της ποιότητας ζωής των ανθρώπων, παρόλο που κάθε άνθρωπος έχει την δικιά του μοναδική αντίληψη για την ποιότητα της ζωής του, η οποία επηρεάζεται από το πολιτιστικό του περιβάλλον, τις προηγούμενες εμπειρίες του και τις προσωπικές του αξίες και προσδοκίες. Είναι μια έννοια που εμπεριέχει πολλές διαστάσεις και πολλούς τομείς, οι οποίοι γενικά κατηγοριοποιούνται στις υλικές συνθήκες, στη φυσική κατάσταση και τις λειτουργικές ικανότητες, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την συναισθηματική ευζωία (Schipper et al., όπως αναφέρεται σε White-Koning et al., 2005). Ο καθένας από αυτούς τους τομείς μπορεί να ιδωθεί υπό το πρίσμα τόσο υποκειμενικών όσο και αντικειμενικών προοπτικών. Δηλαδή για παράδειγμα, μια αξιολόγηση των αντικειμενικών πλευρών της ποιότητας ζωής επικεντρώνεται στη σωματική και κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου και στις υλικές συνθήκες υπό τις οποίες ζει, σε αντίθεση με μια αξιολόγηση των υποκειμενικών πλευρών όπου δίνεται έμφαση στην ατομική αντίληψη του καθενός για την ποιότητα της ζωής του.

### 1.1.2. Η έννοια του Υποκειμενικού Αισθήματος Ευτυχίας

Η ευτυχία βρίσκεται στον πυρήνα των συναισθημάτων (Sharpe, 1998). Όταν οι άνθρωποι ερωτώνται για το τι είναι αυτό που θέλουν περισσότερο στη ζωή τους, η ευτυχία βρίσκεται σχεδόν πάντα στη λίστα τους, αν όχι και στην κορυφή της. Όταν οι άνθρωποι περιγράφουν τι θέλουν να έχουν στη ζωή τα παιδιά τους, συνήθως αναφέρουν υγεία και χρήματα, ενίοτε και φήμη ή επιτυχία, αλλά πάντα θα αναφέρουν την ευτυχία. Οι γονείς ισχυρίζονται πως είτε τα παιδιά τους εργάζονται σε θέση με κύρος, είτε όχι, εκείνοι το μόνο που θέλουν είναι να είναι ευτυχισμένα. Έτσι, η ευτυχία φαίνεται να είναι ένας από τους πιο βασικούς στόχους του ανθρώπου (Diener, 2021).

Η ευτυχία αναδύθηκε στο πεδίο της έρευνας από ψυχολόγους στη δεκαετία του 1970. Λόγω της περίπλοκης φύσης του όρου «ευτυχία», ο Seligman (όπως αναφέρεται σε Permiakova et al., 2016) εισήγαγε την έννοια «Υποκειμενικό αίσθημα ευζωίας» (Subjective well-being), ως επιστημονικό συνώνυμο της. Σήμερα, και οι δυο αυτοί όροι είναι ισοδύναμοι και ευρέως διαδεδομένοι στην ψυχολογία (Diener, 2021).

Ο Diener (1984) κατέληξε σε τρεις πλευρές από τις οποίες αποτελείται η ευτυχία: την υψηλή ικανοποίηση από τη ζωή, τα συχνά θετικά συναισθήματα και τα σπάνια αρνητικά συναισθήματα. Φυσικά, υπάρχουν κι επιπλέον πλευρές του υποκειμενικού αισθήματος ευζωίας, όμως οι τρεις πλευρές παρακάτω είναι αυτές που έχουν μελετηθεί εκτενώς:

Πίνακας 2: Τρεις πλευρές της Ευτυχίας (Diener, 1984)

3 πλευρές της Ευτυχίας	Παραδείγματα	Αιτίες
Ικανοποίηση από τη ζωή	<ul style="list-style-type: none"><li>• Πιστεύω ότι η ζωή μου είναι υπέροχη</li><li>• Είμαι ικανοποιημένος-η με τη δουλεία μου</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Καλό εισόδημα</li><li>• Επίτευξη στόχων</li><li>• Υψηλή αυτοεκτίμηση</li></ul>
Θετικά συναισθήματα	<ul style="list-style-type: none"><li>• Απόλαυση της ζωής</li><li>• Αγάπη προς τους άλλους</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Υποστηρικτικοί φίλοι</li><li>• Ενδιαφέρουσα εργασία</li><li>• Εξωστρεφής προσωπικότητα</li></ul>
Σπάνια αρνητικά συναισθήματα	<ul style="list-style-type: none"><li>• Λίγες ανησυχίες</li><li>• Σπάνια αισθήματα θυμού ή στεναχώριας</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Χαμηλός νευρωτισμός</li><li>• Στόχοι σε αρμονία</li><li>• Θετική προοπτική του μέλλοντος</li></ul>



Κάποιοι άνθρωποι βιώνουν και τις τρεις πλευρές της ευτυχίας. Είναι ικανοποιημένοι, απολαμβάνουν τη ζωή τους και έχουν πολύ λίγες ανησυχίες ή λίγα δυσάρεστα συναισθήματα. Κάποιοι άλλοι, δεν βιώνουν καμία. Οι πιο πολλοί όμως, βιώνουν κάποια πλευρά της ευτυχίας και τους λείπει κάποια άλλη. Για παράδειγμα, υπάρχουν ηλικιωμένοι που, ενώ είναι ευχαριστημένοι από όλα όσα έχουν κάνει στη ζωή τους, αυτή τη στιγμή δεν την απολαμβάνουν λόγω της αδύναμης υγείας τους. Επιπλέον, υπάρχουν άνθρωποι που απολαμβάνουν και ζουν τη ζωή τους στο έπακρο, όμως ταυτόχρονα βιώνουν και πολύ άγχος, θυμό ή πολλές ανησυχίες. Έπειτα, είναι και άτομα που ενώ περνάνε καλά και διασκεδάζουν, είναι δυσαρεστημένοι και πιστεύουν πως σπαταλούν τη ζωή τους (Diener, 2021).

Η ικανοποίηση από τη ζωή παρουσιάζεται ως μια από τις τρεις πλευρές της ευτυχίας. Συγκεκριμένα, η ικανοποίηση κάποιου από τον εαυτό του αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης για την ποιότητα ζωής του. Μάλιστα, εάν η έννοια της ικανοποίησης από τον εαυτό αναλυθεί σε επιμέρους μέρη προκύπτουν: η αυτοεκτίμηση, ο έλεγχος και η αισιοδοξία. Η αισιοδοξία του ατόμου συνδέεται στενά με την ευτυχία του και την ικανοποίησή του από τη ζωή (Cummins & Nistico, 2002).

Το αίσθημα της ευτυχίας, από βιολογική σκοπιά, φαίνεται πως παρουσιάζει γενετική προδιάθεση. Το εννοιολογικό μοντέλο για την σχέση μεταξύ της προσωπικότητας και του υποκειμενικού αισθήματος ευζωίας ισχυρίζεται ότι οι άνθρωποι γενετικά έχουν την τάση να είναι ευτυχισμένοι ή δυστυχισμένοι, η οποία πιθανότατα προκαλείται από έμφυτες ατομικές διαφορές στο νευρικό σύστημα. Τα στοιχεία για την προδιάθεση σε συγκεκριμένα επίπεδα ευζωίας προέρχονται από γενετικές-συμπεριφορικές μελέτες για την κληρονομικότητα. Οι μελέτες αυτές εξετάζουν τον ρόλο των γονιδίων στη διαμόρφωση του αισθήματος της ευζωίας (Diener et al., 1999). Οι Tellegen και συν. (1998) μελέτησαν μονοζυγωτικά και διζυγωτικά δίδυμα, κάποια από τα οποία ανατράφηκαν και μεγάλωσαν μαζί και κάποια άλλα χώρια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μονοζυγωτικά δίδυμα που μεγάλωσαν χώρια είχαν

περισσότερα παρόμοια στοιχεία προσωπικότητας από διζυγωτικά δίδυμα που είτε μεγάλωσαν μαζί είτε χώρια. Επιπλέον, παρόμοιες προσωπικότητες είχαν τόσο τα μονοζυγωτικά δίδυμα που μεγάλωσαν μαζί και όσο και μονοζυγωτικά δίδυμα που μεγάλωσαν χώρια, τονίζοντας έτσι τον ρόλο που παίζει το γενετικό υλικό, το οποίο στα μονοζυγωτικά δίδυμα είναι πανομοιότυπο, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας (Tellegen et al., 1988). Επιπρόσθετα, το χαρακτηριστικό που φαίνεται να παίζει μεγάλο ρόλο στο υψηλό αίσθημα ευζωίας είναι η εξωστρέφεια (Lucas & Fujita, 2000). Ακόμα, οι Diener και Biswas-Diener (όπως αναφέρεται σε Diener & Ryan, 2009) γράφουν ότι οι εξωστρεφείς βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα και τα βιώνουν πιο έντονα σε σύγκριση με τους εσωστρεφείς. Επομένως, παρόλο που το περιβάλλον συμβάλλει στην έκφραση της γενετικής, είναι ξεκάθαρο ότι τα κληρονομούμενα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ακούν μεγάλη επίδραση στο επίπεδο ευζωίας των ατόμων.

Το ατομικό αίσθημα ευτυχίας σε γενικές γραμμές παραμένει σταθερό σε βάθος χρόνου. Τα κληρονομημένα γονίδια έχουν μείζονα συνεισφορά στο να κρατάνε το αίσθημα της ευτυχίας σταθερό (Goleman, 1996). Οι Diener και συν. (1999) παραθέτουν πως το να αλλάξεις το υποκειμενικό αίσθημα της ευτυχίας κάποιου είναι τόσο δύσκολο όσο δύσκολο είναι το να του αλλάξεις το ύψος. Επομένως, εάν κάποιος μελετάει το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας για κάποια συγκεκριμένη και σύντομη χρονική περίοδο, ίσως συμπεράνει πως η κληρονομικότητα δεν το επηρεάζει σημαντικά. Ωστόσο, εάν το μελετήσει σε βάθος χρόνου, παραδείγματος χάρη για δέκα χρόνια, θα συμπεράνει ότι η κληρονομικότητα έχει άμεση και ουσιαστική επιρροή σε αυτό, κρατώντας το σταθερό (Diener et al., 1999).

Βέβαια, τα παραπάνω αποτελέσματα δεν παραβλέπουν την πολυπαραγοντική φύση της έννοιας της ευτυχίας. Ένας μεγάλος αριθμός γονιδίων σε συνδυασμό με το περιβάλλον εμπλέκονται για να καθορίσουν το γενικό επίπεδο ευτυχίας του ατόμου, χωρίς να είναι γνωστό ποιος παράγοντας κυριαρχεί περισσότερο (Sharpe, 1998).

Η ατομική ευτυχία επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι καταστάσεις στις οποίες ζει. Για παράδειγμα, υπάρχει πιθανότητα κάποιος να ζει φτωχικά και να είναι άρρωστος ή να έχει άρρωστο παιδί και να είναι ευτυχισμένος, αλλά είναι μικρή. Αντιθέτως, η πιθανότητα να είσαι ευτυχισμένος αυξάνεται εάν έχεις υποστηρικτική οικογένεια και φίλους, αν έχεις επαρκείς πόρους να καλύψεις τις ανάγκες σου κι αν έχεις καλή υγεία. Παρόλα αυτά, κι εδώ υπάρχουν εξαιρέσεις. Άνθρωποι, ενώ ζουν σε εξαιρετικά καλές συνθήκες, είναι δυστυχισμένοι και απελπισμένοι. Επομένως, οι άνθρωποι μπορεί να είναι ευτυχισμένοι ή δυστυχισμένοι λόγω της προσωπικότητάς τους και του τρόπου που σκέφτονται για τον κόσμο ή λόγω των συνθηκών υπό των οποίων ζουν. Δηλαδή, οι άνθρωποι ποικίλλουν ως προς την τάση τους για ευτυχία (που καθορίζεται από την προσωπικότητά τους και την οπτική τους) με αποτέλεσμα να μην μπορείς να προβλέψεις το πόσο ευτυχισμένος είναι κάποιος, γνωρίζοντας απλά τις συνθήκες διαβίωσής του (Diener, 2021).

Ένας εξωτερικός παράγοντας που ίσως καθορίζει την ευτυχία, είναι τα χρήματα. Αν και ένα υψηλό εισόδημα σχετίζεται με την ευζωία, η σχέση μεταξύ τους είναι περίπλοκη. Σίγουρα, ένα μεγάλο ποσό εισοδήματος είναι αναγκαίο για να καλύψει τις καθημερινές ανάγκες και συνήθως οι άνθρωποι που ζουν στη φτώχεια είναι δυσαρεστημένοι με τη ζωή τους. Ωστόσο, στα πλούσια κράτη δεν παρατηρείται τόσο υψηλό το αίσθημα της ευτυχίας όσο αναμένεται (Diener & Seligman, 2004). Η προσδοκία και η επιδίωξη του να κερδίζει κανείς ολοένα και παραπάνω χρήματα, εν τέλει τον κάνουν να αισθάνεται φτωχός όσα χρήματα κι αν βγάξει. Οι άνθρωποι που ενδιαφέρονται υπέρ το δέον για τα υλικά αγαθά τείνουν να είναι λιγότερο ευτυχισμένοι. Τα χρήματα ενισχύουν την ικανοποίηση από τη ζωή, μολαταύτα όταν άλλα πιο πολύτιμα πράγματα (όπως ανθρώπινες σχέσεις ή ελεύθερος χρόνος) θυσιάζονται για την απόκτηση παραπάνω χρημάτων, αυτό βλάπτει την ευτυχία. Δίνοντας έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και σε άλλα πιο ουσιαστικά πράγματα της ζωής αποτελεί μια σοφή στρατηγική (Diener, 2021).

Πέρα από τους εξωτερικούς παράγοντες που ασκούν επιρροή στην ευτυχία, ο Diener (2021) αναφέρει πως υπάρχουν επίσης και οι ψυχολογικοί, παραδείγματος χάρη, οι προσδοκίες, οι κοινωνικές συγκρίσεις και η ικανότητα προσαρμογής. Οι προσδοκίες αφορούν στο τι θέλει κάποιος από τη ζωή του, συμπεριλαμβανομένων της απασχόλησής του, το εισόδημά του και τον γάμο του. Αν οι προσδοκίες κάποιου είναι υψηλές, καταβάλλει περισσότερο κόπο για την επίτευξή τους, ενώ, βέβαια, υπάρχει πάντα το ρίσκο να μην ανταποκριθεί σε αυτές και να νιώσει δυσαρέσκεια. Εδώ, σκοπός είναι να τίθενται ρεαλιστικές και ταυτόχρονα απαιτητικές προσδοκίες, αλλά να υπάρχει πάντα δυνατότητα προσαρμογής στο τι μπορεί να συμβεί στη ζωή.

Η έννοια της προσαρμογής είναι επίσης καίριας σημασίας στην κατανόηση της ευτυχίας. Οι άνθρωποι νιώθουν ευφορία και αγαλλίαση όταν συμβαίνουν ευχάριστα γεγονότα, ενώ νιώθουν στεναχώρια όταν αντιμετωπίζουν κάποια κακοτυχία, όμως με τον καιρό επανέρχονται στην πρότερη τους συναισθηματική κατάσταση, όπως ένιωθαν δηλαδή πριν συμβούν τα περιστατικά αυτά (Corelli, όπως αναφέρεται σε Sharpe, 1998). Ένα παράδειγμα ευχάριστου γεγονότος είναι αυτό του γάμου. Άνθρωποι που έχουν πρόσφατα παντρευτεί νιώθουν ένα αίσθημα ευφορίας, στην πορεία όμως συνηθίζουν και προσαρμόζονται στην τρέχουσα κατάσταση και το αίσθημα αυτό της ευφορίας καταλαγιάζει, επιστρέφοντας τους έτσι στο προηγούμενο επίπεδο ευτυχίας που ένιωθαν. Αντίστοιχη πορεία ακολουθείται κι όταν συμβαίνει και με ένα δυσάρεστο γεγονός, όπως για παράδειγμα να χάσει κάποιος τη δουλειά του. Αξίζει να σημειωθεί ότι κι εδώ, στην δυνατότητα προσαρμογής σημειώνονται πολλές ατομικές διαφορές. Μερικά άτομα είναι εκ φύσεως πιο ανθεκτικά και ανακάμπτουν πολύ γρήγορα από ένα άσχημο περιστατικό, σε αντίθεση με άλλα που δεν εμφανίζουν το ίδιο σθένος και μπορεί και ποτέ να μην ανακάμψουν πραγματικά (Diener, 2021).

Επιπλέον, η οπτική και το σθένος είναι αναγκαία μέρη της ευτυχίας. Όλοι οι άνθρωποι βιώνουν την απογοήτευση στη ζωή τους, αποτυγχάνουν και έχουν προβλήματα. Επομένως, η ευτυχία δεν είναι προνόμιο αυτών που δεν έχουν προβλήματα, οι οποίοι φυσικά δεν υπάρχουν, αλλά αυτών που καταφέρνουν και ανακάμπτουν από τις απογοητεύσεις τους και προσαρμόζονται σε περίπτωση αποτυχίας. Για αυτό ακριβώς, η ευτυχία δεν είναι απλά ό,τι μας συμβαίνει, αλλά πάντα εμπλέκει την οπτική του καθενός για την ζωή (Diener, 2021).

Επιπλέον, οι Diener και Ryan (2009) εξέτασαν τα οφέλη που μπορεί να έχει η ευζωία σε διάφορους τομείς της ζωής. Μελέτησαν αρχικά, τις κοινωνικές σχέσεις σε συνάρτηση με την ευζωία. Άτομα με οικογένεια και πολλούς φίλους τείνουν να έχουν υψηλότερο αίσθημα ευτυχίας και αντίστροφα, άτομα με υψηλότερο αίσθημα ευτυχίας έχουν πιο στενές και υποστηρικτικές κοινωνικές σχέσεις (Diener & Biswas-Diener, όπως αναφέρεται σε Diener & Ryan, 2009). Οι υποστηρικτικές κοινωνικές σχέσεις είναι ένας σημαντικός αιτιακός παράγοντας για το υψηλό αίσθημα ευζωίας. Επίσης, η σχέση εδώ είναι αμφίδρομη. Τα στοιχεία δείχνουν ότι άτομα με υψηλό επίπεδο ευζωίας έχουν περισσότερη αυτοεκτίμηση, ηγετικές ικανότητες, είναι πιο κοινωνικά, χαρακτηριστικά που δημιουργούν ευκολότερα υποστηρικτικές σχέσεις γύρω από αυτά τα άτομα (Cunningham, όπως αναφέρεται σε Diener & Ryan, 2009).

Όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία, ερευνήθηκαν τα επίπεδα ευτυχίας ανδρών και γυναικών και δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο του αισθήματος της υποκειμενικής ευζωίας. Ενώ, φαίνεται ότι οι γυναίκες εμφανίζονται συχνότερα να είναι υπερβολικά ευτυχισμένες ή υπερβολικά δυστυχισμένες, αυτό εξηγείται με το γεγονός ότι βιώνουν τα συναισθήματα, θετικά ή αρνητικά, πιο έντονα από τους άνδρες (Diener & Ryan, 2009). Επομένως, παρότι άνδρες και γυναίκες δεν διαφέρουν στον μέσο όρο του υποκειμενικού αισθήματος ευζωίας τους, οι γυναίκες καταλαμβάνουν τις πιο ακραίες θέσεις, είτε προς τα θετικά είτε προς τα αρνητικά (Diener et al., 1999).

Έπειτα, το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας συσχετίστηκε με την ηλικία. Οι Mroczek και Spiro (2005) βρήκαν πως, παρά τις ατομικές διαφορές, η ικανοποίηση από τη ζωή αυξάνεται στις ηλικίες από 40 ως 65 χρονών και μειώνεται μόνο όταν ο άνθρωπος φτάσει πολύ κοντά στον επικείμενο θάνατό του. Έτσι, ενώ οι έρευνες έχουν δείξει πως η νεαρή ηλικία είναι ένας πολύ ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης για την ευτυχία, πιο σύγχρονες μελέτες έρχονται εδώ να προσθέσουν ότι η ικανοποίηση από τη ζωή αυξάνεται ή, τουλάχιστον, δεν μειώνεται με το πέρασμα των ετών. Επομένως, είναι ολοφάνερο πως η μεγάλη ηλικία δεν είναι απαραίτητα σημάδι δυστυχίας (Diener & Ryan, 2009).

## **1.2. Σχολική Ποιότητα Ζωής, Σχολική Εξουθένωση και Υποκειμενικό**

### **Αίσθημα Ευτυχίας μαθητών και μαθητριών στο σχολείο**

#### **1.2.1. Σχολική Ποιότητα Ζωής**

Αρκετές έρευνες στο εξωτερικό έχουν διεξαχθεί για την μελέτη της σχολικής ποιότητας ζωής μαθητών και φοιτητών. Η σχολική ποιότητα ζωής έχει μελετηθεί και ως αποτέλεσμα διάφορων μεταβλητών και ως αιτία για διάφορες καταστάσεις. Οι πιο συχνές μεταβλητές που εξετάζονται σε σχέση με την ποιότητα ζωής είναι το φύλο, η ηλικία, η ενασχόληση και η αφοσίωση στο σχολείο, το μέγεθος της τάξης και του σχολείου, η σχέση μαθητή και δασκάλου και η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια τάξη.

Αρχικά, ο Kong (2008) στην έρευνά του βρήκε ότι τα κορίτσια βαθμολόγησαν υψηλότερα την σχολική ποιότητα ζωής και τις μαθησιακές τους εμπειρίες από ότι τα αγόρια συμμαθητές τους. Επιπλέον, όσον αφορά στην ηλικία των συμμετεχόντων, βρέθηκε ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν πιο θετικά συναισθήματα για τις μαθησιακές τους εμπειρίες και καλύτερη ποιότητα ζωής συγκριτικά με τους μεγαλύτερους μαθητές της δευτεροβάθμιας (Kong, 2008).

Επιπροσθέτως, οι Eres και Bilasa (2016) με δείγμα παιδιά 13 χρονών που φοιτούσαν σε σχολεία της Άγκυρας ανέδειξαν ότι το επίπεδο της σχολικής ποιότητας ζωής των

κοριτσιών είναι υψηλότερο συγκριτικά με των αγοριών συμμαθητών τους. Βρέθηκε, επίσης, ότι η αποδοχή από τους συμμαθητές και από τους δασκάλους ασκεί θετική επιρροή στην ποιότητα ζωής των παιδιών στο σχολείο. Επίσης, καλύτερη ποιότητα ζωής έχουν οι μαθητές που φοιτούν σε μικρές τάξεις, δέκα ως είκοσι μαθητών. Είναι φανερό πως όσο ο αριθμός των μαθητών σε μια τάξη μειώνεται, τόσο η μεταξύ τους επικοινωνία αυξάνεται. Σχετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, δεν παρατηρήθηκε διαφορά στην σχολική ποιότητα ζωής τους. Γενικότερα, στην συγκεκριμένη έρευνα, η αντίληψη των μαθητών για το σχολείο τους ήταν ουδέτερη επομένως, η σχολική ποιότητας ζωής τους είναι κοντά στον μέσο όρο (Eres & Bilasa, 2016).

Η έρευνα των Mok και Flynn (1997) εξέτασε, μεταξύ άλλων, μεταβλητές παρόμοιες με την προηγούμενη. Συγκεκριμένα, αυτές του φύλου, του μεγέθους της τάξης και της σχέσης μεταξύ συμμαθητών και δασκάλου-μαθητή. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το φύλο είναι προβλεπτικός παράγοντας για την σχολική ποιότητα ζωής με τα κορίτσια να απολαμβάνουν καλύτερη ποιότητα ζωής, οι μικρές τάξεις διευκολύνουν την ανάπτυξη οικειότητας με τους συμμαθητές και τους δασκάλους διότι στην μικρή τάξη, ο δάσκαλος δίνει την προσοχή του σε όλους τους μαθητές, όχι μόνο στους έξυπνους ή στους κακούς. Επιπλέον, οι μαθητές τόνισαν ότι η καλή σχέση μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και των δασκάλων τους βελτιώνει την σχολική ποιότητα ζωής τους. Στους προβλεπτικούς παράγοντες συγκαταλέγονται οι κανόνες και η πειθαρχία, το υψηλό επίπεδο διδασκαλίας και το ποικιλόμορφο πρόγραμμα σπουδών. Ακόμα, τα παιδιά γονέων με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο απολαμβάνουν περισσότερο το σχολείο, ενώ παιδιά που φοιτούν σε μικτά σχολεία, αν και λιγότερο απομονωμένα, είχαν σε χαμηλότερο επίπεδο το αίσθημα της επιτυχίας σε σύγκριση με μαθητές που δεν φοιτούσαν σε μικτά σχολεία. Ενώ, σε αυτήν την έρευνα, τα χαρακτηριστικά που δεν διαφοροποιούν την σχολική ποιότητα ζωής είναι το μέγεθος του σχολείου, η διοίκηση του και το κύρος του (Mok & Flynn, 1997).

Σε έρευνα του, ο Lazar (1999) εξετάζει την ποιότητα της σχολικής ζωής ως προγνωστικό παράγοντα για την μη αφοσίωση και μη ενασχόληση των μαθητών με το σχολείο και τα σχολικά τους καθήκοντα. Για τον ορισμό της μη αφοσίωσης των μαθητών («student disengagement») πραγματοποιείται σύγκριση των μαθητών που εμφανίζουν υψηλό επίπεδο αφοσίωσης σε σχέση με μαθητές που εμφανίζουν χαμηλό από τους Steinberg και συν. (1996). Αναφέρεται ότι οι μαθητές που αφοσιώνονται και ασχολούνται πολύ με το σχολείο είναι συγκεντρωμένοι στα καθήκοντά τους, κάνουν τις εργασίες τους, δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό στα διαγωνίσματα, συμμετέχουν σε συζητήσεις στην τάξη και γενικά ενδιαφέρονται για την ποιότητα της δουλειάς τους. Σε αντίθεση με τους μαθητές που δεν αφοσιώνονται στο σχολείο, οι οποίοι δεν αφιερώνουν πολύ χρόνο στα καθήκοντά τους, διασπάται η προσοχή τους στην τάξη, το σχολείο είναι η τελευταία τους προτεραιότητα και δεν αναγνωρίζουν τη σημασία του στην προσωπική τους ανάπτυξη και μελλοντική τους εξέλιξη. Δεν είναι ότι οι μαθητές αυτοί είναι λιγότερο έξυπνοι ή ικανοί, απλώς δεν έχουν το ίδιο ενδιαφέρον για μόρφωση και εκπαίδευση (Steinberg et al., 1996).

Η έρευνα αυτή επεδίωκε να εξετάσει σε ποιο βαθμό η σχολική ποιότητα ζωής των μαθητών (που μετρήθηκε με το "Quality of School Life Scale" των Epstein και McPartland, 1976) αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης για την μη αφοσίωση τους στο σχολείο. Όμως, όχι την μη αφοσίωση όπως συνήθως εκδηλώνεται, δηλαδή με απουσίες, με κακούς βαθμούς, με αργοπορία και με ανάρμοστη συμπεριφορά στην τάξη αλλά την «σιωπηλή μη αφοσίωση» των μαθητών. Τα αποτελέσματα των μετρήσεων του ερωτηματολογίου αποδείχτηκαν ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης αυτού του φαινομένου σε ποσοστό 69%. Έτσι, αποδείχθηκε ότι η καλή σχολική ποιότητα ζωής των μαθητών μπορεί να προλάβει φαινόμενα μη αφοσίωσης στο σχολείο (Lazar, 1999).

Στα δημοτικά σχολεία της Κροατίας, οι μαθητές αξιολόγησαν το σχολείο ως ένα μέρος που τους βοηθάει να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, προετοιμάζοντας τους έτσι για



το μέλλον τους και, με αυτόν τον τρόπο, παίζει σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία. Επίσης, σχετικά με την κοινωνική τους ενσωμάτωση, αξιολόγησαν το σχολείο θετικά διότι αισθάνονται ότι τους υποστηρίζει σε αυτόν τον τομέα.

Βέβαια, οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν ως ιδιαίτερα ευχάριστη την διαδικασία της μάθησης, ούτε είναι ικανοποιημένοι από την ποιότητα της σχέσης τους με τους δασκάλους. Γενικότερα, στους συγκεκριμένους μαθητές της Κροατίας επικρατούσε μια ουδέτερη στάση για το σχολείο τους (Buterin-Micic, 2019).

Ακόμα μια έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να αντλήσει δεδομένα για την σχολική ποιότητα ζωής μαθητών στην Ιρλανδία και στην Αγγλία, λαμβάνοντας υπόψη τις παραμέτρους της ηλικίας, του φύλου και του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου (Wright & Scullion, 2007). Το δείγμα ήταν μαθητές ηλικίας 7 ως 8 χρονών και 10 ως 11. Τα αποτελέσματα έδειξαν, λοιπόν, ότι η σχολική ποιότητα ζωής των μαθητών στην Αγγλία είναι καλύτερη από αυτήν των μαθητών στην Ιρλανδία, αν και η διαφορά τους δεν είναι ιδιαίτερα αισθητή. Βρέθηκε, επίσης, ότι ο όλοι οι μαθητές είχαν θετική αντίληψη για την ποιότητα ζωής τους στο σχολείο γενικότερα, επομένως τα σκορ των μαθητών συνολικά ήταν κοντά μεταξύ τους. Επιπλέον, όσον αφορά στην παράμετρο του φύλου, για τους Άγγλους μαθητές, τα κορίτσια είχαν υψηλότερη βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο για την σχολική ποιότητα ζωής σε σχέση με τα αγόρια συμμαθητές τους. Ενώ, στα ευρήματα σχετικά με το φύλο για τους Ιρλανδούς μαθητές, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Αυτό που αξίζει εδώ να σημειωθεί για την θετική σχολική ποιότητα ζωής των μαθητών στην Ιρλανδία είναι ότι βρίσκεται σε αντίθεση με την σχολική καθημερινότητα που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές. Με άλλα λόγια, φάνηκε ότι πολλά από τα Ιρλανδικά σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή, παρουσίαζαν ελλείψεις σχετικές με τον χώρο και την στέγαση των τάξεων με αποτέλεσμα οι μαθητές να κάνουν μάθημα σε «κινητές

τάξεις» (mobile classrooms), ενώ πολλές φορές δεν υπήρχε καθόλου χώρος για να στεγαστεί μια τάξη. Ακόμα, δεν υπήρχαν σταθεροί δάσκαλοι στις τάξεις, αλλά συνεχώς άλλαζαν και δεν παρέχονταν υποστήριξη από ειδικούς όσον αφορά στους μαθητές με αναπηρία ή στην ενισχυτική διδασκαλία. Με τέτοιες καταστάσεις, οι μαθητές των σχολείων στην Αγγλία δεν έρχονταν αντιμέτωποι. Παρά, λοιπόν, την έλλειψη παροχών και υποστήριξης στα Ιρλανδικά σχολεία, οι μαθητές αυτοί, φαίνεται να έχουν θετική αντίληψη για την ποιότητα ζωής τους στο σχολείο. Αυτό καταδεικνύει την ισχυρή αφοσίωση των Ιρλανδών μαθητών στην γλώσσα τους και στην κουλτούρα τους (Wright & Scullion, 2007).

Επιπλέον, μια έρευνα με κάπως διαφορετικό περιεχόμενο διεξήχθη στην Αιθιοπία και μελετούσε την σχολική ποιότητα ζωής μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δουλεύουν (Haalvorsrud-Jaavall, 2007). Οι μαθητές δήλωσαν πως είναι χαρούμενοι που πηγαίνουν στο σχολείο όπου μπορούν να μάθουν καινούρια πράγματα. Είπαν πως η γνώση και η εκπαίδευση είναι σημαντικές διότι θα τους δώσουν την ευκαιρία να βελτιώσουν την ζωή τους στο μέλλον. Θεωρούν και ελπίζουν ότι μέσω της εκπαίδευσης και του σχολείου, θα μπορέσουν να βρουν ένα επάγγελμα που θα τους βγάλει από τις δύσκολες συνθήκες και την φτώχεια που ζουν. Οι μαθητές αυτής της έρευνας, όπως δηλώνει η ερευνήτρια, έχουν βαθιά πίστη και ελπίδα σε ένα καλύτερο μέλλον και η εκπαίδευση είναι η λύση.

Επίσης, για αυτούς τους μαθητές έχει μεγάλη σημασία ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι διδάσκουν, το πόσο νοιάζονται για αυτούς και το πόσο τους εμπυχώνουν να τα καταφέρουν με τα καθήκοντα τους. Η σχέση τους με τους δασκάλους παίζει μεγάλο ρόλο στην σχολική ποιότητα ζωής τους. Επιπλέον, τους βοηθάει στο να έχουν καλούς βαθμούς, το οποίο με τη σειρά του είναι απαραίτητο για την συνέχιση της μόρφωσης τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακόμα, οι καλοί βαθμοί επιφέρουν αυτοεκτίμηση, θετική διάθεση και τον σεβασμό των μαθητών από τους συμμαθητές τους, τους δασκάλους τους και τους γονείς τους (Halvorsrud-Jaavall, 2007).

Οι παραπάνω έρευνες αφορούσαν μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας έως δώδεκα χρονών. Παρακάτω, παρατίθενται ευρήματα από έρευνες που αφορούν μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την μελέτη της σχολικής ποιότητας ζωής καθ' όλη την διάρκεια των μαθητικών χρόνων και την πιθανή ύπαρξη διαφορών μεταξύ παιδικής και εφηβικής ηλικίας.

Καταρχάς, στην Τσεχία, η Vojtova (2008) πραγματοποίησε έρευνα σε μαθητές 12 ως 17 χρονών και βρέθηκε ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν γενικά θετικά το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές δεν βιώνουν τον φόβο της αποτυχίας, οι στάσεις των δασκάλων τους προς αυτούς είναι θετικές, συμμορφώνονται με τους κανόνες του και αντιλαμβάνονται το σχολικό περιβάλλον σαν ένα μέρος όπου τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.

Ωστόσο, καθώς μεγαλώνουν οι μαθητές, το αίσθημα ικανοποίησής τους από το σχολείο μειώνεται, επομένως, το αξιολογούν όλο και λιγότερο θετικά. Ακόμα, όσο μεγαλώνουν, αλλάζει η στάση τους απέναντι στους δασκάλους τους και γίνονται πιο σκεπτικοί σχετικά με το πόσο δίκαιο είναι οι δάσκαλοι μαζί τους και πόσο προσοχή τους δίνουν. Επίσης, φάνηκε ότι τα σχολεία αυτής της έρευνας δεν προσέφεραν αρκετές ευκαιρίες για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και την ενίσχυση του αισθήματος ότι είναι σημαντικοί, αισθήματα βασικά για την καλή σχολική ποιότητα ζωής (Vojtova, 2008).

Επιπλέον, οι Mok και Flynn (2002) επικεντρώθηκαν στην αναγνώριση των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν και συνεισφέρουν στην καλή σχολική ποιότητα ζωής των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας.

Ο παράγοντας φύλο διαφοροποιεί τα αποτελέσματα με τα κορίτσια και σημειώνουν καλύτερο σκορ κι έτσι, να απολαμβάνουν μια καλύτερη σχολική ποιότητα ζωής. Ένας παράγοντας που εξετάστηκε ξανά ήταν και ο ρόλος του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων των μαθητών. Εδώ, η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική, παρόλο που οι μαθητές

γονέων με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν καλύτερη σχολική ποιότητα ζωής. Αυτό αποτελεί ένα ευχάριστο γεγονός διότι είναι φανερό ότι οι μαθητές επωφελούνται από το σχολείο και η σχολική ποιότητα ζωής τους είναι ανεξάρτητη από το οικογενειακό τους υπόβαθρο.

Ο παράγοντας που συνεισφέρει περισσότερο στην σχολική ποιότητα ζωής είναι η ατμόσφαιρα της τάξης. Οι μαθητές με υψηλές προσδοκίες από το σχολείο (ακαδημαϊκές, επαγγελματικές, προσωπικές) έχουν θετική στάση απέναντι στην ατμόσφαιρα που επικρατεί στην τάξη και ως αποτέλεσμα αυτού, έχουν καλύτερη σχολική ποιότητα ζωής συγκριτικά με μαθητές με αρνητική στάση στην τάξη. Πράγματι, το περιβάλλον της τάξης είναι άκρως σημαντικό, τόσο για την ακαδημαϊκή ζωή των μαθητών όσο και για την κοινωνική διότι προσφέρει την μαθησιακή διαδικασία στους μαθητές και τα κίνητρα για την πρόσβαση τους σε πηγές γνώσης. Επιπλέον, προσφέρει την αμοιβαία ανθρώπινη επαφή, η οποία δημιουργεί ένα αίσθημα εμπιστοσύνης και στήριξης ανάμεσα στους μαθητές, καθώς και την πειθαρχία, η οποία αναπτύσσει ένα ασφαλές πλαίσιο για την ενασχόληση με τα καθήκοντά τους. Βέβαια, σε όλα τα παραπάνω πρωτεύοντα ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός της τάξης, εφόσον αυτός επηρεάζει άμεσα την ατμόσφαιρά της (Mok & Flynn, 2002).

Ακόμα, μια έρευνα από τους Thien και Razak (2012) εξέτασε την άμεση ή έμμεση επιρροή που μπορεί να έχουν οι ακαδημαϊκές δεξιότητες, η ποιότητα των φιλικών σχέσεων και η αφοσίωση στο σχολείο στην σχολική ποιότητα ζωής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ακαδημαϊκές δεξιότητες έχουν μικρή, άμεση και θετική επιρροή στην σχολική ποιότητα ζωής. Από την άλλη, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική και άμεση επιρροή της ποιότητας των φιλικών σχέσεων στην σχολική ποιότητα ζωής ενώ, ακόμα πιο σημαντική ήταν και η επιρροή της αφοσίωσης στο σχολείο.

Αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες, το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο και οι υπερβάλλουσες προσπάθειές τους να εξασφαλίσουν

την επιτυχία στα σχολικά τους καθήκοντα είναι στενά συνδεδεμένα με την σχολική ποιότητα ζωής, είτε άμεσα είτε έμμεσα.

Μελετώντας τις σχέσεις μεταξύ αυτών των παραμέτρων, βρέθηκε αρχικά, ότι οι ακαδημαϊκές δεξιότητες επηρεάζουν άμεσα την αφοσίωση στο σχολείο. Αντιθέτως, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες δεν ήταν προβλεπτικός παράγοντας για την ποιότητα των φιλικών σχέσεων. Η ικανότητα δηλαδή, των μαθητών να ανταπεξέρχονται στο αγχωτικό περιβάλλον του σχολείου δεν καθορίζει την ποιότητα των φιλικών σχέσεων έτσι, συμπερασματικά η φιλία φαίνεται ανεξάρτητη από τις σχολικές επιδόσεις.

Η ποιότητα των φιλικών σχέσεων, όμως, ασκεί άμεση και στατιστικά σημαντική επιρροή στην αφοσίωση στο σχολείο και άρα, στην σχολική ποιότητα ζωής. Με άλλα λόγια, αυτό υποδεικνύει ότι οι φιλικές σχέσεις, όχι μόνο συνεισφέρουν και συμβάλλουν θετικά, όπως ήταν γνωστό στο αίσθημα της ευτυχίας στο σχολείο, αλλά και στην αφοσίωση που έχουν οι μαθητές σε αυτό και κατ' επέκταση στο επίπεδο ποιότητα ζωής τους (Thien & Razak, 2012).

Επιπλέον, ακόμα μια έρευνα (Bayram & Eksioglu, 2020) σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 15 με 18 χρονών, εξέτασε τη σχέση μεταξύ της σχολικής ποιότητας ζωής και της τάσης τους στη δια βίου μάθηση και πως αυτή η σχέση μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα το φύλο, την ηλικία και τον τύπο του σχολείου. Βρέθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των δυο αυτών μεταβλητών. Όσο αυξάνεται η σχολική ποιότητα ζωής, τόσο αυξάνεται η τάση για δια βίου μάθηση. Κι έτσι με τη σειρά της, η τάση για δια βίου μάθηση αυξάνει γενικά το επίπεδο της σχολικής ποιότητας ζωής των μαθητών.

Σχετικά με την παράμετρο του φύλου, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι η σχολική ποιότητα ζωής των κοριτσιών είναι πιο υψηλή σε σχέση με αυτή των αγοριών. Αυτό το αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν (Karatzias et al., 2002· Marks, 1998· Mok & Flynn, 2002).

Στη συνέχεια, όταν οι ερευνητές εξέτασαν τις δυο μεταβλητές της έρευνας σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές ηλικίας 15 χρονών συγκριτικά με όλους τους υπόλοιπους. Συγκεκριμένα, οι μικρότεροι αυτοί μαθητές σκόραραν υψηλότερα όσον αφορά και στη σχολική ποιότητα ζωής και στην τάση τους για δια βίου μάθηση. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζονται και από τα αποτελέσματα της έρευνας του Goodrich (2005) που μελέτησε την σχέση μεταξύ δια βίου μάθησης και ηλικίας (Bayram & Eksioğlu, 2020).

### ***1.2.2. Σχολική Εξουθένωση***

Η παρακάτω έρευνα των Gundogan και Ozgen (2020) εξέτασε την σχέση μεταξύ της σχολικής ποιότητας ζωής των μαθητών με την σχολική εξουθένωση (school burnout) και αν η πρώτη είναι παράγοντας πρόβλεψης της δεύτερης. Η σχολική εξουθένωση ορίζεται ως το αίσθημα εξάντλησης που βιώνουν οι μαθητές, καθώς και η ανάπτυξη μιας απερίσκεπτης στάσης απέναντι στο σχολείο. Αυτή η στάση προκύπτει από τις ευθύνες και από τις προσδοκίες που έχει το σχολείο για τους μαθητές του (Salmela-Aro et al., 2009). Η σχολική εξουθένωση εντείνεται με τις εργασίες για το σπίτι, με τις προσδοκίες των γονέων για την επιτυχία των παιδιών τους, με τις αγχωτικές καταστάσεις στο περιβάλλον της εκπαίδευσης και με το ήδη δύσκολο περιεχόμενο των μαθημάτων (Salmela-Aro et al., 2016· Palos et al., 2019).

Το δείγμα της έρευνας ήταν μαθητές ηλικίας 10 ως 15 ετών. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική και αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής ποιότητας ζωής και της σχολικής εξουθένωσης. Επίσης, η σχολική ποιότητα ζωής βρέθηκε πως είναι ισχυρός αρνητικός παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής εξουθένωσης. Με άλλα λόγια, όσο χειρότερη είναι η σχολική ποιότητα ζωής, τόσο πιθανότερο είναι να υπάρξουν φαινόμενα σχολικής εξουθένωσης. Μια θετική αντίληψη για το επίπεδο της

σχολικής ποιότητας ζωής μειώνει την πιθανότητα σχολικής εξουθένωσης. Επομένως, οποιαδήποτε στρατηγική ή δραστηριότητα στοχεύει στην αύξηση του επιπέδου της σχολικής ποιότητας ζωής, ουσιαστικά στοχεύει και στην εκμάθηση στρατηγικών αντιμετώπισης των σχολικών καταστάσεων εκείνων που οδηγούν στην σχολική εξουθένωση και κατ' επέκταση και στην καταπολέμηση της. Η έρευνα αυτή καταδεικνύει τον σπουδαίο ρόλο που καταλαμβάνει η σχολική ποιότητα ζωής σε ένα φαινόμενο που, αν και κατά κόρον εμφανίζεται στους ενήλικες, μπορεί να εμφανιστεί και σε μαθητές αν συντελέσουν πολλοί αρνητικοί παράγοντες όπως για παράδειγμα εδώ, η κακή σχολική ποιότητα ζωής (Gundogan & Ozgen, 2020).

Συνοψίζοντας, η σχολική ποιότητα ζωής φαίνεται να εξαρτάται και να επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, είτε που σχετίζονται με την τάξη, είτε και εκτός αυτής. Το κύριο μέλημα πλέον, πέρα από την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε ένα σχολείο, είναι να εξασφαλίζεται για τους μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης η υψηλή ποιότητα ζωής τους στο σχολικό τους περιβάλλον διότι κι αυτή με τη σειρά της ασκεί επιρροή σε άλλες παραμέτρους οι οποίες συνολικά διαμορφώνουν ένα ευχάριστο κλίμα μάθησης και ένα υψηλό αίσθημα ικανοποίησης.

### ***1.2.3. Υποκειμενικό Αίσθημα Ευτυχίας μαθητών και μαθητριών στο σχολείο***

Όπως έχει προαναφερθεί, η ευτυχία είναι ένα υποκειμενικό συναίσθημα. Οι Kopu και Rimpela (2002), βασισμένοι στο μοντέλο του Allardt (1993) για την ευζωία, προσάρμοσαν και ανέπτυξαν ένα μοντέλο για την σχολική ευζωία. Πιο συγκεκριμένα, ο τομέας της σχολικής ευζωίας, περιλαμβάνει τις εξής τέσσερις κατηγορίες: τις σχολικές συνθήκες, δηλαδή το περιβάλλον του σχολείου, τα διδακτικά αντικείμενα και την οργάνωσή του, τις κοινωνικές σχέσεις, δηλαδή τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή και μαθητών μεταξύ τους

καθώς και τη συνεργασία, τα μέσα αυτοπραγμάτωσης του μαθητή, ειδικότερα την αύξηση της αυτοεκτίμησής του και την ενίσχυση της δημιουργικότητάς του και, τέλος, την υγεία που δηλώνει την κατάσταση υγείας του μαθητή, που ίσως περιλαμβάνει από κοινά κρυολογήματα μέχρι ψυχοσωματικά συμπτώματα (Konu & Rimpela, 2002).

Πίνακας 3: Σχολική ευζωία (Konu & Rimpela, 2002)

Σχολικές συνθήκες:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• σχολικό περιβάλλον</li> <li>• σχολικά αντικείμενα και οργάνωση</li> <li>• προγράμματα, μέγεθος τμημάτων</li> <li>• τιμωρίες, ασφάλεια</li> <li>• υπηρεσίες, φροντίδα υγείας</li> <li>• σχολικά γεύματα</li> </ul>
Κοινωνικές σχέσεις:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• σχολικό κλίμα</li> <li>• δυναμική της ομάδας</li> <li>• σχέση δασκάλου-μαθητή</li> <li>• σχέση συνομηλίκων</li> <li>• σχολικός εκφοβισμός</li> <li>• συνεργασία με το σπίτι</li> </ul>
Μέσα αυτοπραγμάτωσης:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• αξία της εργασίας του μαθητή</li> <li>• καθοδήγηση, ενθάρρυνση</li> <li>• λήψη απόφασης</li> <li>• αύξηση αυτοεκτίμησης</li> <li>• δημιουργικότητα</li> </ul>
Υγεία:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ψυχοσωματικά συμπτώματα</li> <li>• χρόνιες παθήσεις</li> <li>• ασθένειες</li> <li>• κοινά κρυολογήματα</li> </ul>

Οι Suldo και συν. (2008) καταγράφουν την σπουδαία σημασία που έχει η θετική σχέση μεταξύ μαθητών και δασκάλων, καθώς οι μαθητές που λαμβάνουν υποστήριξη από τους δασκάλους τους είναι γενικότερα πιο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα συνέδεσε με αμφίδρομη σχέση την γενική ικανοποίηση από τη ζωή, την σχολική ικανοποίηση και τις προσωπικές ακαδημαϊκές πεποιθήσεις. Η ικανοποίηση των μαθητών από την σχολική ζωή είναι σημαντική, όχι μόνο λόγω της άμεσης σχέσης που έχει με την γενικότερη ικανοποίηση από τη ζωή, αλλά επίσης, μαθητές που είναι ευτυχισμένοι και ευχαριστημένοι με το σχολείο τους τείνουν να εμφανίζουν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα, να φέρονται με σεβασμό στους συμμαθητές τους και



στους δασκάλους τους και να συνεργάζονται ομαλά με άλλους (Parish & Parish, 2005). Αντιθέτως, τα προβλήματα συμπεριφοράς φαίνεται να έχουν αρνητική συσχέτιση με την ποιότητα σχολικής ζωής των μαθητών (Huebner & Alderman, 1993). Συνοψίζοντας, η αντίληψη ότι οι εμπειρίες από τη σχολική ζωή επηρεάζουν, όχι απλά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αλλά και την γενικότερη ευζωία τους έχει αρχίσει να κερδίζει έδαφος (Suldo et al., 2008).

Η σχέση μεταξύ δασκάλων και μαθητών και συμμαθητών μεταξύ τους τονίζεται και στην έρευνα των Natving και συν. (2003). Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε να παίζει πιο σημαντικό ρόλο η σχέση του μαθητή με τον δάσκαλό του, παρά με τους συμμαθητές του. Ενώ, η χαμηλή ικανοποίηση από την σχολική ζωή συνδέεται με αρνητική στάση απέναντι σε δασκάλους και συμμαθητές (Huebner et al., 2000).

Γενικά, η κοινωνική υποστήριξη είναι στενά συνδεδεμένη με την ευτυχία και όπως παραθέτει και ο Argyle (όπως αναφέρεται σε Natving et al., 2003), οι κοινωνικές σχέσεις είναι πιθανόν η πιο ισχυρή αιτία της ευτυχίας. Ακόμη μια παράμετρος που καθορίζει την ικανοποίηση των μαθητών στο σχολείο είναι το πόσο δίκαιη θεωρούν την στάση των δασκάλων απέναντί τους (Konu & Lintonen, 2005).

Επιπρόσθετα, η ικανοποίηση από τη σχολική ζωή βελτιώνεται με την συμμετοχή στην τάξη, όπως αναφέρεται σε Engels και συν. (2004). Η συμμετοχή στην τάξη αυξάνει το αίσθημα της ευθύνης του μαθητή στην μαθησιακή του πορεία. Ακόμα, υπογραμμίζεται ξανά ο ρόλος του δασκάλου. Δάσκαλοι που συμπεριφέρονται στους μαθητές τους με σεβασμό και τους ενθαρρύνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, συνεισφέρουν σημαντικά στην ευζωία των μαθητών τους. Οι μαθητές προτιμούν δασκάλους που τους δίνουν χώρο και ξεκάθαρες οδηγίες. Εν αντιθέσει, δάσκαλοι που είναι ασυνεπείς και ασαφείς, ασκούν αρνητική επιρροή στους μαθητές τους και κατ' επέκταση στην σχολική ικανοποίησή τους (Engels et al., 2004).

Στη συνέχεια, σε έρευνα, η Backman (2015) μελέτησε τις αντιλήψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σουηδία για την ευτυχία τους στο σχολείο. Οι μαθητές, με όσα δήλωσαν, αντιλαμβάνονται το αίσθημα της ευτυχίας τους στο σχολείο μέσω πέντε διαστάσεων, οι οποίες επηρεάζουν την ευτυχία και επηρεάζονται από αυτήν. Οι διαστάσεις αυτές είναι η μάθηση, η αφοσίωση στο σχολείο, η απόλαυση των μαθημάτων, η ευτυχία των άλλων και η καλή κοινωνική συμπεριφορά.

Βρέθηκε, λοιπόν, πως το αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο προωθεί την μάθηση και την επιτυχία σε κάποια αντικείμενα. Το αίσθημα της ευτυχίας και η διασκέδαση στο σχολείο έχουν θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές συμφώνησαν πως όταν είναι ευτυχισμένοι κάνουν καλύτερη δουλειά με τα καθήκοντά τους και αυτό με τη σειρά του, αυξάνει την μαθησιακή τους επίδοση. Αντίστροφα, η μαθησιακή διαδικασία, η καλή επίδοση και η επιτυχία των μαθητών προωθεί την ευτυχία τους στο σχολείο, όπως είναι αναμενόμενο.

Επίσης, η αφοσίωση στο σχολείο επηρεάζεται από το αίσθημα της ευτυχίας σε αυτό. Όταν είσαι σε καλή διάθεση, μπορείς να δουλέψεις και να αφοσιωθείς πιο εύκολα στα σχολικά καθήκοντα. Αντιστρόφως, η αφοσίωση στα μαθήματα οδηγεί στην ευτυχία στο σχολείο. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές είναι συγκεντρωμένοι στις εργασίες τους και έχουν κίνητρο να μάθουν καινούριες γνώσεις, αυτό προωθεί την αφοσίωσή τους στο σχολείο και κατ' επέκταση το αίσθημα της ευτυχίας. Όταν όλοι οι μαθητές συνεργάζονται για μια εργασία και ασχολούνται ενεργά με αυτή, αυτό οδηγεί σε θετικά συναισθήματα.

Συνεχίζοντας, το αίσθημα της ευτυχίας και της διασκέδασης στο σχολείο συνεισφέρει στην λαχτάρα και στην επιθυμία των μαθητών για το περιεχόμενο κάποιων μαθημάτων και για συγκεκριμένα σχολικά αντικείμενα. Μερικοί μαθητές δήλωσαν ότι η πρακτική ενασχόληση με ένα αντικείμενο τους κάνει πιο ευτυχισμένους και άρα, είναι πιο

πιθανό να ανυπομονούν να ασχοληθούν με αυτό. Με αμφίδρομη σχέση, όταν ο μαθητής εκτιμάει και αρέσκεται στον τρόπο που διδάσκεται ένα μάθημα, θα νιώθει ευτυχία.

Για την τέταρτη διάσταση του αισθήματος της ευτυχίας στο σχολείο, ότι δηλαδή η ευτυχία του ενός προωθεί την ευτυχία και τον υπολοίπων, ένας μαθητής δήλωσε πως όταν ο ίδιος είναι χαρούμενος, γύρω του, πολλοί συμμαθητές του είναι επίσης χαρούμενοι. Αντίστοιχα, άλλοι μαθητές περιέγραψαν εμπειρίες τους όπου η ευτυχία των συμμαθητών τους και των φίλων τους συνέβαλε στην δική τους.

Τέλος, όταν οι μαθητές είναι ευτυχισμένοι αυτό αντανακλάται σε δείγματα καλής κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως είναι η υποστηρικτική ατμόσφαιρα της τάξης. Οι μαθητές λένε πως όταν είναι ευτυχισμένοι μέσα στην τάξη υπάρχει ένα περιβάλλον από όπου λείπουν οι αρνητικές συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα το να διακόπτει ο ένας τον άλλον. Αυτό λειτουργεί και αμφίδρομα, καθώς τα παιδιά μαρτυρούν πως όταν κάποιος συμμαθητής τους τους υποστήριξε και τους ενθάρρυνε, αυτό άσκησε θετική επιρροή πάνω τους και ένιωσαν ευτυχισμένα (Backman, 2015).

Οι Badri και συν. (2018) ανέλυσαν τις σχέσεις μεταξύ σχολείου, σπιτιού, οικογένειας και ευτυχίας. Η έρευνα αυτή κατέληξε στο φανερό συμπέρασμα ότι η ευτυχία εξαρτάται από πολλές μεταβλητές. Υπάρχει ισχυρή θετική επίδραση τόσο του οικογενειακού όσο και του σχολικού περιβάλλοντος στο αίσθημα της ευτυχίας των παιδιών και στα δημόσια και στα ιδιωτικά σχολεία. Το οικογενειακό περιβάλλον συνδέεται με την ευτυχία άμεσα και έμμεσα.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε μια θετική αντίληψη γύρω από τις σχολικές εμπειρίες και την γενικότερη λειτουργία του σχολείου και περιγράφηκε ένα θετικό αίσθημα ευτυχίας. Βγαίνει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι οι θετικές σχολικές εμπειρίες προωθούν την ευτυχία. Επιπλέον, σημειώθηκε ότι σημαντική επίδραση στην σχολική ευτυχία των παιδιών ασκεί τόσο το σχολικό όσο και οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών.

Έτσι, ο ποιοτικός χρόνος με τα μέλη της οικογένειας και οι καλές σχέσεις μαζί τους είναι καλός προβλεπτικός παράγοντας του τι θα συμβεί στο σχολικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, το σπίτι επηρεάζει την σχολική ικανοποίηση των παιδιών και, αλληλεπιδρώντας συνδυαστικά αυτές οι δυο μεταβλητές, επηρεάζουν την γενικότερη ευτυχία (Badri et al., 2018).

Πέρα από αυτό, οι Afusi και συν. (2014) προέβησαν σε βιβλιογραφική ανασκόπηση με σκοπό να εξετάσουν αν και πόσο ο ανοιχτός χώρος στο σχολείο σχετίζεται με την βελτίωση του αισθήματος ευτυχίας μεταξύ των μαθητών. Τα παιδιά και οι έφηβοι, πιο πολύ από κάθε άλλη ομάδα, απολαμβάνουν την φυσική ομορφιά οπουδήποτε βρεθούν, επομένως, όταν πηγαίνουν στο σχολείο τους, την αναζητούν. Σε γενικές γραμμές, η ομορφιά φέρνει ηρεμία και ευτυχία και ανοίγει τον δρόμο προς την μάθηση. Για αυτόν τον λόγο, τα όμορφα σχολεία είναι πιο ελκυστικά για τους μαθητές. Το πιο γνωστό ανοιχτό μέρος σε ένα σχολείο είναι η αυλή του, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση. Μια ελκυστική αυλή βοηθάει την πνευματική αναζωογόνηση και προετοιμάζει τους μαθητές για το επόμενο μάθημα. Η αυλή επίσης, είναι ο χώρος για την φυσική δραστηριότητα των μαθητών, ένας χώρος όπου αυτοί μπορούν να διασκεδάσουν. Στην έρευνα των Afusi και συν. (2014), ο παράγοντας σχολικές εγκαταστάσεις βρέθηκε να είναι αυτός που έχει την περισσότερη επιρροή στην ευτυχία των μαθητών και πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση για δημιουργία και ανάπτυξη ανοιχτού χώρου στο σχολείο, όπως και η ανάπτυξη χώρων με πράσινο.

Πίνακας 4: Επίδραση του ανοιχτού χώρου στην ευτυχία των μαθητών στο σχολείο (Feizi, όπως αναφέρεται σε Afusi et al., 2014)

Ανοιχτός χώρος
Δημιουργία κατάλληλων εγκαταστάσεων για μάθημα σε ανοιχτό χώρο + Αποφόρτιση κούρασης και διαλείμματα = Αύξηση μαθησιακού επιπέδου και ευτυχία μαθητών στο σχολείο

Στη συνέχεια, οι Salavera και συν. (2017) στην έρευνά τους ανέλυσαν την σχέση μεταξύ των στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων και της ευτυχίας σε εφήβους από έντεκα ως δεκαοχτώ χρονών. Βρήκαν πως η ηλικία επηρεάζει, όχι μόνο την εφαρμογή των στρατηγικών αντιμετώπισης, αλλά και την αντίληψη της ευτυχίας. Η ευτυχία μειωνόταν καθώς μεγάλωνε η ηλικία κι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η νεαροί έφηβοι έχουν μια πιο αισιόδοξη οπτική, η οποία αλλάζει καθώς μεγαλώνουν σε πιο απαισιόδοξη διότι απογοητεύονται από τον κόσμο των ενήλικων. Ο παράγοντας φύλο παρεμβαίνει στις στρατηγικές αντιμετώπισης κι έτσι, τα αγόρια χρησιμοποιούσαν λιγότερο λειτουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης, για παράδειγμα αγνοούσαν το πρόβλημα ή το κρατούσαν μέσα τους, ενώ τα κορίτσια αναζητούσαν κοινωνική στήριξη.

Οι ομαδικές στρατηγικές αντιμετώπισης, δηλαδή στρατηγικές που εμπλέκουν τρίτους (παραδείγματος χάρη, η επιθυμία να ανήκεις σε μια ομάδα, η πνευματική υποστήριξη, η κοινωνική δράση) είναι καθοριστικός παράγοντας στο να έχουν οι έφηβοι μια καλύτερη οπτική για το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας. Επίσης, όταν οι έφηβοι δεν χρησιμοποιούσαν μη παραγωγικές στρατηγικές (παραδείγματος χάρη, η ανησυχία, η μη διαχείριση, το να κατηγορεί τον εαυτό του ή να το κρατάει μέσα του), αυτό ισούταν με περισσότερη ευτυχία. Σε αντιστοιχία με αυτό, οι παραγωγικές στρατηγικές αντιμετώπισης, δηλαδή η επικέντρωση στη λύση του προβλήματος, η αναζήτηση χαλαρωτικών ασχολιών και η σκληρή δουλειά (στρατηγικές που δεν εμπλέκουν τρίτους), δεν επηρέαζαν την αντίληψη της ευτυχίας. Όλα τα παραπάνω υποδεικνύουν πως οι έφηβοι είναι πιο ευτυχισμένοι όταν χρησιμοποιούν ομαδικές στρατηγικές που εμπλέκουν και απευθύνονται σε άλλους και, παράλληλα αποφεύγουν τις μη παραγωγικές στρατηγικές και τις στρατηγικές που απαιτούν υψηλό επίπεδο προσωπικής προσπάθειας (παραγωγικές στρατηγικές) (Salavera et al., 2017).

Η επόμενη έρευνα, που διεξήχθη σε φοιτητές, στόχευε στην εξέταση των σχέσεων μεταξύ του υποκειμενικού αισθήματος ευζωίας και του κοινωνικού άγχους (Ozturk & Mutlu, 2010). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν παλαιότερες έρευνες, δείχνοντας πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του υποκειμενικού αισθήματος ευζωίας και του κοινωνικού άγχους, καθώς και του άγχους της αλληλεπίδρασης.

Επιπλέον, μια ακόμα έρευνα σε φοιτητές αξιολόγησε το άγχος, την νευρικότητα και τα συμπτώματα κατάθλιψης σε σχέση με την ευτυχία και την ακαδημαϊκή τους ικανοποίηση (Silva & Figueiredo-Braga, 2018). Όπως ήταν αναμενόμενο, το άγχος, η νευρικότητα και η κατάθλιψη έχουν αρνητική συσχέτιση με την ευτυχία των φοιτητών. Επίσης, φάνηκε πως οι πρωτοετείς φοιτητές παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής ικανοποίησης. Οι θετικές και υψηλές προσδοκίες, αναφορικά με την σχολή, συνεισφέρουν στην ευτυχία των φοιτητών στην αρχή της ακαδημαϊκής τους ζωής. Ακόμα, όπως είναι φανερό από την αξιολόγηση της ευτυχίας, αξιοσημείωτο ρόλο στην γενικότερη ικανοποίηση από τη ζωή παίζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις με συμφοιτητές και καθηγητές και η προσωπική ζωή (Silva & Figueiredo-Braga, 2018).

### **1.3. Σχολική ποιότητα Ζωής και Υποκειμενικό Αίσθημα Ευτυχίας στο σχολείο μαθητών και μαθητριών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Η έννοια της συμπερίληψης αναδύθηκε στην Ευρώπη στην δεκαετία του 1990, ακολουθώντας το πόρισμα του Παγκόσμιου Συνεδρίου για την Εκπαίδευση για Όλους (Ταϊλάνδη). Ο κύριος άξονας ήταν η προσπάθεια για ένα σχολείο με περισσότερη ανοχή και κατανόηση προς τους μαθητές. Επιπλέον, η συμπερίληψη προωθεί την βελτίωση και φέρνει καινοτόμες αλλαγές στο σχολείο. Όλοι οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν

στην σχολική ζωή, πόσο μάλλον εκείνοι που είναι πιο ευάλωτοι στην ακαδημαϊκή αποτυχία ή στον κοινωνικό αποκλεισμό (Munoz-Cantero et al., 2017).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ισπανία από τους Munoz-Cantero και συν. (2017) σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανέδειξε μεταξύ τους διαφορές σχετικά με το επίπεδο της σχολικής ποιότητας ζωής τους. Οι μαθητές αυτοί φοιτούσαν είτε σε γενικά είτε σε ειδικά σχολεία και οι ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες διέφεραν (νοητική αναπηρία, διαταραχές φάσματος αυτισμού, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, ακουστική αναπηρία, σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ακόμα και σχολική καθυστέρηση λόγω οικογενειακού περιβάλλοντος, απουσιών ή μετανάστευσης).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μια θετική αντίληψη για το γενικότερο επίπεδο ποιότητας ζωής των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διαφορές εντοπίστηκαν στην διάσταση του αυτοπροσδιορισμού και της φυσικής ευζωίας. Πιο συγκεκριμένα, τα χαμηλά σκορ του αυτοπροσδιορισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι προειδοποιητικά σημάδια για πιθανές μελλοντικές δυσκολίες που θα αφορούν στη λήψη αποφάσεων και στον έλεγχο της ζωής τους (εκπαίδευση, ελεύθερος χρόνος). Τα άτομα με αναπηρία σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία, κατέχουν λιγότερο την δεξιότητα του αυτοπροσδιορισμού. Αυτό οφείλεται και στις λιγότερες ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται για λήψη αποφάσεων και έκφραση των επιθυμιών τους, αλλά και στην δική τους προσωπική αντίληψη ότι δεν είναι ικανοί να ασκήσουν έλεγχο σε κάποιες πτυχές της ζωής τους (Wehmeyer et al., 2011). Τα πιο χαμηλά σκορ ανήκαν σε μαθητές ειδικών σχολείων και το γεγονός αυτό τονίζει, πέρα από την διδασκαλία, και την σημασία των ευκαιριών στην ανάπτυξη.

Όσον αφορά στη φυσική ευζωία, παρά τα οφέλη του να περνάς χρόνο εκτός σχολείου με τους συμμαθητές σου, βρέθηκε ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

συμμετέχουν ελάχιστα στις σχολικές δραστηριότητες, πόσο μάλλον σε δραστηριότητες ή δράσεις που συμβαίνουν στην γειτονιά τους, Κι εδώ, η κατάσταση είναι ακόμα πιο δύσκολη όταν οι μαθητές φοιτούν σε ειδικό σχολείο, όπου η επαφή αυτών των παιδιών με παιδιά χωρίς αναπηρίες είναι περιορισμένη, επομένως μειώνονται οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση (Munoz-Cantero et al., 2017).

Επιπροσθέτως, ακόμα μια έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής διεξήχθη (Watson & Keith, 2002) για να μελετήσει το επίπεδο της ποιότητας ζωής παιδιών με αναπηρίες που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία και τη διαφορά του σε σύγκριση με αυτό των παιδιών χωρίς αναπηρίες. Οι μαθητές με αναπηρία σκόραραν χαμηλότερα στους τομείς της ικανοποίησης, της ευζωίας και της κοινωνικής αίσθησης του ανήκειν. Ειδικότερα, οι μαθητές αυτοί δήλωσαν λιγότερο ικανοποιημένοι με την τωρινή τους ζωή και τις σχολικές δραστηριότητες (τομέας της ικανοποίησης), είχαν λιγότερα θετικά συναισθήματα για την ζωή τους και τις σχέσεις τους (τομέας της ευζωίας) και ένιωθαν λιγότερο ενσωματωμένοι από ότι οι συνομήλικοί τους χωρίς αναπηρία (αίσθηση του ανήκειν) (Watson & Keith, 2002).

Η έννοια της ευζωίας, που απαρτίζεται από τους παράγοντες της υγείας και της ικανοποίησης από την ζωή, εξετάστηκε και συγκρίθηκε μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία και μαθητών που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία στην Γερμανία (Rathmann et al., 2018).

Τα αποτελέσματα ήταν αντικρουόμενα. Ενώ, οι μαθητές που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία αξιολογούσαν χαμηλότερα το επίπεδο της υγείας τους, οι ίδιοι αξιολογούσαν υψηλότερα το επίπεδο ικανοποίησής τους από την ζωή. Μια εξήγηση εδώ μπορεί να το οικογενειακό υπόβαθρο. Οι μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία συνήθως προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ή από οικογένειες μεταναστών κι έτσι, δύσκολα έχουν πρόσβαση σε ό,τι έχει να κάνει με την υγεία. Η υγεία είναι πιο στενά συνδεδεμένη με την οικογένεια παρά με το σχολείο.



Αντίθετα, η ικανοποίηση των μαθητών από τη ζωή τους επηρεάζεται περισσότερο από το μαθησιακό περιβάλλον και τις κοινωνικές συγκρίσεις που συμβαίνουν μέσα σε αυτό. Επομένως, οι μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε ειδικά σχολεία σκόραραν υψηλότερα στην ικανοποίηση από τη ζωή σε σχέση με τους μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε γενικά σχολεία λόγω του ότι συγκρίνονται με τους μαθητές χωρίς αναπηρία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας, τα ειδικά σχολεία έχουν χαρακτηριστεί ως «καταφύγια» για μαθητές με αναπηρία διότι οι συγκρίσεις με μαθητές χωρίς αναπηρία εκεί είναι αδύνατες. Επομένως, η ικανοποίηση από τη ζωή ίσως πρέπει να θεωρηθεί μια παράμετρος της σχετικής ευζωίας, δηλαδή της ευζωίας που έχει να κάνει με τις συγκρίσεις με τρίτους, ενώ, στον αντίποδα, η υγεία αντανακλά μια πιο εγγενή και εσωτερική διάσταση, που πιθανότερα συνδέεται με τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού υπόβαθρου (Rathmann et al., 2018).

Επιπρόσθετα, μελετήθηκε το επίπεδο της ικανοποίησης εφήβων με ελαφριά νοητική καθυστέρηση σε σύγκριση με αυτό των συμμαθητών τους χωρίς νοητική καθυστέρηση (Brantley et al., 2002). Γενικά, η ικανοποίηση από τη ζωή των εφήβων αυτών ήταν σε καλό επίπεδο. Παρόλα αυτά, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε δυο τομείς, τους φίλους και το σχολείο. Συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, οι μαθητές με ελαφριά νοητική καθυστέρηση σημείωσαν χαμηλότερο σκορ στην ικανοποίηση από τους φίλους, αλλά υψηλότερο στην ικανοποίηση από το σχολείο. Για την ακρίβεια, οι μαθητές με την ελαφριά νοητική καθυστέρηση παρακολουθούσαν κάποιες ώρες την γενική τάξη και κάποιες ώρες μαθήματα εξατομικευμένα. Επομένως, η περαιτέρω ανάλυση αυτού του ευρήματος έδειξε ότι λόγω αυτών των εξατομικευμένων μαθημάτων, οι έφηβοι αυτοί ήταν πιο ευχαριστημένοι με την σχολική ζωή τους (Brantley et al., 2002).

Οι McCullough και Huebner (2003) στην έρευνά τους εξέτασαν τις πιθανές διαφορές που θα μπορούσε να έχει η ικανοποίηση από τη ζωή (γενικότερη και σε επιμέρους τομείς

της) μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τυπικά αναπτυσσόμενων. Οι δυο αυτές ομάδες δεν παρουσίασαν διαφορές αναφορικά με την ικανοποίηση από τη ζωή. Αξιολόγησαν ως θετική και την γενικότερη ικανοποίηση από τη ζωή και την ικανοποίηση από επιμέρους τομείς. Το εύρημα αυτό δεν βρίσκεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες που μελετούσαν άλλης μορφής αναπηρία, όπως για παράδειγμα την ελαφριά νοητική καθυστέρηση και την κοινωνικοσυναισθηματική διαταραχή. Σε μαθητές με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, ενώ το γενικότερο επίπεδο ικανοποίησης ήταν θετικό, οι επιμέρους τομείς παρουσίαζαν διαφορές (Brantley et al., 2002). Μαθητές με κοινωνικοσυναισθηματική διαταραχή είχαν χαμηλότερα σκορ όσον αφορά στην ικανοποίηση από τους φίλους τους, συγκριτικά με τους συνομήλικους τους χωρίς αναπηρία. Επομένως, φαίνεται ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, στην ικανοποίηση από τους επιμέρους τομείς της ζωής μοιάζουν περισσότερο με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, παρά οι έφηβοι με άλλες ήπιες αναπηρίες (McCullough & Huebner, 2003).

Συνοψίζοντας, οι έρευνες που έχουν ήδη διεξαχθεί στον μαθητικό πληθυσμό έχουν καταδείξει στην πλειοψηφία τους θετικές αντιλήψεις των μαθητών για την σχολική ποιότητα ζωής τους και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο. Καλύτερη σχολική ποιότητα ζωής καταγράφεται στα κορίτσια και στους μικρότερους μαθητές, σε αντίθεση με το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο, το οποίο δεν φαίνεται να το επηρεάζουν αυτά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Επίσης, έχουν αναγνωριστεί κάποιοι παράγοντες που επιδρούν στις παραπάνω έννοιες, κυρίως η ατμόσφαιρα της τάξης, η καλή σχέση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό τους και οι βαθμοί τους.

#### **1.4. Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα**

Όπως γίνεται σαφές, η σχολική ποιότητα ζωής και το αίσθημα της ευτυχίας στο σχολείο κατέχουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών. Επομένως, καθίσταται σημαντική

η περαιτέρω διερεύνηση και αξιολόγησή τους, με στόχο την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων, τα οποία θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός βελτιωμένου σχολικού περιβάλλοντος.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για την σχολική τους ποιότητας ζωής, το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας τους στο σχολείο και την σχολική εξουθένωση. Ειδικότερα, θα διερευνηθούν οι παρακάτω τομείς: η γενικότερη ικανοποίηση από το σχολείο, η ικανοποίηση των μαθητών από τη σχέση και την αλληλεπίδραση τους με τους δασκάλους, η ενσωμάτωση και η κοινωνική τους σχέση με τους συμμαθητές τους, τα σχολικά τους καθήκοντα και οι επιδόσεις τους, η ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων απέναντι στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αφορούν σε (α) διάφορες διαστάσεις της ποιότητας της σχολικής τους ζωής και (β) το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο;
- Ποια δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, κλπ.) επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την σχολική ποιότητα ζωής και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των διαφόρων διαστάσεων της σχολικής ποιότητας ζωής και του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο;

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Μεθοδολογία της Έρευνας**

### **2.1. Συμμετέχοντες**

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας ήταν μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην Ε' και ΣΤ' τάξη δημόσιων δημοτικών σχολείων στην Βόρεια Ελλάδα, συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία στους νομούς Θεσσαλονίκης και Μαγνησίας. Για την διεξαγωγή της έρευνας σε αυτά τα δημοτικά σχολεία, υπήρχε εγκεκριμένη άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για το σχολικό έτος 2020-2021.

Στο σύνολό τους, οι συμμετέχοντες ήταν 215, από τους οποίους οι 100 (46,5%) ήταν αγόρια, οι 84 (39,1%) ήταν κορίτσια και οι 31 συμμετέχοντες (14,4%) δεν έδωσαν στοιχεία σχετικά με το φύλο τους. Επιπλέον, όσον αφορά στην τάξη που φοιτούσαν οι συμμετέχοντες, 86 μαθητές (40%) φοιτούσαν στην Ε' τάξη, 120 μαθητές (55,8%) φοιτούσαν στην ΣΤ' τάξη, ενώ για 9 μαθητές (4,2%), δεν υπάρχουν στοιχεία για την τάξη φοίτησής τους.

### **2.2. Ερευνητικά εργαλεία**

Τα τρία ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες για την παρούσα έρευνα ήταν χωρισμένα σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος ήταν το ερωτηματολόγιο για την μέτρηση της σχολικής ποιότητας ζωής, ενώ το δεύτερο μέρος περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο για την μέτρηση του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας και το ερωτηματολόγιο της σχολικής εξουθένωσης.

#### **2.2.1. Ερωτηματολόγιο Σχολικής Ποιότητας Ζωής**

Το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο για την σχολική ποιότητα ζωής «The ACER school life questionnaire primary school version», το οποίο αναπτύχθηκε από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για την εκπαιδευτική έρευνα (Australian

Council for Educational Research-ACER) και μεταφράστηκε για την παρούσα έρευνα από την αναπληρώτρια καθηγήτρια Καρτασίδου Λευκοθέα με την μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης. Η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου εγκρίθηκε από το ACER. Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιείται για έρευνες σε σχολεία και για αξιολογήσεις των σχολείων. Δημιουργήθηκε για την μελέτη όχι των συνηθισμένων σχολικών στοιχείων, όπως για παράδειγμα τις σχολικές επιδόσεις, αλλά για την μελέτη στάσεων και απόψεων των μαθητών σχετικά με το σχολείο, την διδασκαλία, τους δασκάλους τους και τους συμμαθητές τους.

Το ερωτηματολόγιο για την σχολική ποιότητα ζωής έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες και διαφορετικά πλαίσια για πάνω από μία δεκαετία και μέσω των αποτελεσμάτων των ερευνών αυτών, έχει αναθεωρηθεί και θεωρείται έγκυρο και αξιόπιστο. Αποτελείται από 40 δηλώσεις που αφορούν στο σχολείο και στις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να καταδείξουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε μια τετράβαθμη κλίμακα Likert (Συμφωνώ, Κυρίως Συμφωνώ, Κυρίως Διαφωνώ, Διαφωνώ). Όλες οι δηλώσεις σχετίζονται με την σχολική ζωή και κατηγοριοποιούνται σε επτά τομείς, δύο γενικούς τομείς: γενική ικανοποίηση και αρνητικές επιπτώσεις, καθώς επίσης και σε πέντε πιο συγκεκριμένους: σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, ευκαιρίες, επιτυχία/κατορθώματα, περιπέτεια/διάθεση και κοινωνική ένταξη. Ένα παράδειγμα γενικής ικανοποίησης είναι η δήλωση: «Το σχολείο είναι ένα μέρος όπου μ' αρέσει πραγματικά να πηγαίνω κάθε μέρα». Ένα παράδειγμα δήλωσης αρνητικού συναισθήματος είναι: «Το σχολείο είναι ένα μέρος όπου αισθάνομαι ανήσυχος». Δήλωση που αντανακλά την σχέση μαθητή-δασκάλου είναι για παράδειγμα: «Το σχολείο είναι ένα μέρος όπου ο δάσκαλος/η δασκάλα μου ενδιαφέρεται να με βοηθήσει με την σχολική εργασία μου». Επίσης, οι ευκαιρίες αφορούν στη σχέση του σχολείου με το μέλλον των παιδιών και φαίνονται στη δήλωση: «Το σχολείο είναι ένα μέρος όπου ό,τι μαθαίνω θα είναι χρήσιμο». Τα κατορθώματα σχετίζονται με τα σχολικά καθήκοντα και τις ακαδημαϊκές

επιδόσεις όπως διακρίνεται στη δήλωση: «Το σχολείο είναι ένα μέρος όπου επιτυγχάνω ένα ικανοποιητικό επίπεδο στη σχολική εργασία μου». Ακόμα, η διάθεση, που αφορά στην όρεξη των μαθητών να εμπλακούν στην μαθησιακή διαδικασία, βαθμολογείται στη δήλωση: «Το σχολείο είναι ένα μέρος όπου απολαμβάνω ό,τι κάνω στην τάξη». Τέλος, ένα παράδειγμα δήλωσης της κοινωνικής ένταξης είναι: «Το σχολείο είναι ένα μέρος όπου τα πάω καλά με τους άλλους μαθητές στην τάξη μου».

### ***2.2.2. Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικού Αισθήματος Ευτυχίας***

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο είναι το ερωτηματολόγιο «School Children's Happiness Inventory» (Ivens, 2007). Αποτελείται από 30 δηλώσεις, στις οποίες καλούνται τα παιδιά να σημειώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με αυτές σε μια τετράβαθμη κλίμακα Likert (Συμφωνώ, Κυρίως Συμφωνώ, Κυρίως Διαφωνώ, Διαφωνώ). Αναλυτικότερα, οι 15 δηλώσεις από τις 30 έχουν θετική νοηματοδότηση («Ένιωθα πως το σχολείο είναι ένα ασφαλές μέρος») και οι υπόλοιπες 15 αρνητική νοηματοδότηση («Είχα κακή διάθεση»).

### ***2.2.3. Ερωτηματολόγιο Σχολικής Εξουθένωσης***

Τέλος, το τρίτο ερωτηματολόγιο ήταν αυτό της σχολικής εξουθένωσης «School Burnout Inventory» που αναπτύχθηκε από τους Salmela-Aro και συν. (2009). Περιλαμβάνει 9 προτάσεις με αρνητική νοηματοδότηση σχετικά με τα σχολικά μαθήματα. Μέσω μιας εξάβαθμης κλίμακας Likert (Διαφωνώ απόλυτα, Μάλλον διαφωνώ, Διαφωνώ, Συμφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ Απόλυτα), οι μαθητές πρέπει να βαθμολογήσουν την κάθε πρόταση με βάση την κατάστασή τους τον προηγούμενο μήνα. Από τις 9 προτάσεις, οι 4 αφορούν στην κούραση από τη σχολική εργασία («Νιώθω ότι είμαι υπερβολικά

φορτωμένος/η από τις σχολικές μου εργασίες»), οι 3 προτάσεις σχετίζονται με την απαισιοδοξία για το σχολείο («Συνεχώς αναρωτιέμαι αν οι σχολικές μου εργασίες έχουν κάποιο νόημα») και, τέλος, 2 προτάσεις αντανακλούν το αίσθημα ανεπάρκειας στο σχολείο («Συχνά νιώθω ότι δεν είμαι αρκετά ικανός/η να κάνω τις σχολικές μου εργασίες»).

### **2.3. Διαδικασία**

Αρχικά, τον Σεπτέμβριο και τον Οκτώβριο του 2020, στάλθηκαν στα σχολεία το έντυπο γραπτής συγκατάθεσης από τους γονείς των παιδιών, οι οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για την χορήγηση των ερωτηματολογίων στους μαθητές και τα ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές μέσα στην τάξη σε διδακτική ώρα. Επιπλέον, ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του κάθε ερωτηματολογίου είναι 15 λεπτά, ενώ τα δυο ερωτηματολόγια μπορούσαν να απαντηθούν σε ξεχωριστές ημέρες και ώρες σε διάστημα δυο εβδομάδων. Η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε τον Φεβρουάριο του 2021.

### **2.4. Ανάλυση των δεδομένων**

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο «Statistical Package for the Social Sciences» (SPSS), έκδοση 22. Καταρχάς, τα δεδομένα των ερωτηματολογίων καταχωρήθηκαν σε κωδικοποιημένη αρίθμηση για κάθε μεταβλητή. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση για τους επιμέρους τομείς της σχολικής ποιότητας ζωής, για το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο και για την σχολική εξουθένωση (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις). Έπειτα, έγινε στατιστική ανάλυση για την διαπίστωση στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων με το T-test. Τέλος, για τον έλεγχο ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ της

σχολικής ποιότητας ζωής και του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.



## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> Αποτελέσματα της έρευνας

### 3.1. Περιγραφική στατιστική

#### 3.1.1. Αντιλήψεις των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις διάφορες διαστάσεις της σχολικής ποιότητας ζωής

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών για την σχολική ποιότητα ζωής τους και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο. Ειδικότερα, το πρώτο ερωτηματολόγιο ασχολείται με τη σχολική ποιότητας ζωής. Περιλαμβάνει 40 ερωτήσεις που δύναται να πάρουν τιμές σε μια τετράβαθμη κλίμακα Likert, όπου το «1» εκφράζει την δήλωση «Διαφωνώ» και το «4» τη δήλωση «Συμφωνώ». Παρακάτω, παρατίθενται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της κάθε υποκλίμακας. Οι υποκλίμακες είναι γραμμένες με φθίνουσα σειρά βάσει του μέσου όρου.

Πίνακας 5: Περιγραφική στατιστική 1ου ερωτηματολογίου (Σχολική Ποιότητα Ζωής)

Υποκλίμακες σχολικής ποιότητας ζωής	Πλήθος (N)	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ευκαιρίες	197	1	4	3,56	,485
Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	209	1	4	3,48	,581
Επιτυχία/Κατορθώματα	200	1	4	3,44	,511
Γενική ικανοποίηση	200	1	4	3,23	,702
Κοινωνική ένταξη	193	1	4	3,13	,583
Περιπέτεια/Διάθεση	206	1	4	2,89	,680
Αρνητικές επιπτώσεις	198	1	4	1,66	,672

Το παραπάνω ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε επτά τομείς διερεύνησης. Ο τομέας «ευκαιρίες» βρίσκεται στην κορυφή του πίνακα με τον υψηλότερο μέσο όρο (3,56 και Τ.Α.=0,485) από όλες συνολικά τις 40 ερωτήσεις. Άρα, οι μαθητές στην συντριπτική πλειοψηφία τους αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο συνδέεται στενά με το μέλλον τους. Ο μέσος όρος που ακολουθεί είναι αυτός της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή (Μ.Ο.=3,48, Τ.Α.=0,581), οπότε συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι η σχέση τους με τους δάσκαλους τους είναι θετική και δίκαιη. Στη συνέχεια, ακολουθεί ο μέσος όρος των

ερωτήσεων που συνιστούν τον τομέα των κατορθωμάτων (Μ.Ο.=3,44, Τ.Α.=0,511), δηλαδή αφορούν στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και μαθητριών. Ο υψηλός αυτός μέσος όρος φανερώνει ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών είναι ικανοποιημένος και τα καταφέρνει με τα σχολικά του καθήκοντα.

Η «γενική ικανοποίηση» με μέσο όρο 3,23 (Τ.Α.=0,702), πάνω από την μεσαία τιμή του εύρους του ερωτηματολογίου, δηλώνει την γενικότερη θετική αντίληψη των μαθητών για την ποιότητα ζωής τους στο σχολείο. Ένας ακόμα τομέας του ερωτηματολογίου της σχολικής ποιότητας ζωής είναι η «κοινωνική ένταξη» με μέσο όρο 3,13 (Τ.Α.=0,583), επομένως συμπεραίνεται ότι οι μαθητές τα πάνε καλά μεταξύ τους και είναι ενσωματωμένοι στην παρέα συνομηλίκων τους. Ύστερα, ακολουθεί ο τομέας «διάθεση», ο οποίος αν και έχει πιο χαμηλό μέσο όρο από τους υπόλοιπους τομείς (Μ.Ο.=2,89, Τ.Α.=0,680), είναι πάνω από την μεσαία τιμή, μαρτυρώντας ότι η πλειονότητα των μαθητών ασχολείται με όρεξη με τα καθήκοντά της. Τέλος, ο τομέας που βρίσκεται κάτω της μεσαίας τιμής, είναι αυτός των αρνητικών επιπτώσεων (Μ.Ο.=1,66, Τ.Α.=0,672), επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω, ότι η πλειοψηφία των μαθητών διαφωνεί με τις αρνητικές δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

### ***3.1.2. Αντιλήψεις των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο***

Στη συνέχεια, για την μέτρηση του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο χρησιμοποιήθηκαν δυο ερωτηματολόγια. Το πρώτο αφορά στο υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας των παιδιών στο σχολείο και αποτελείται από 30 ερωτήσεις, διαβαθμισμένες σε τετράβαθμη κλίμακα Likert, όπου το «1» εκφράζει την δήλωση «Διαφωνώ» και το «4» τη δήλωση «Συμφωνώ». Το δεύτερο ερωτηματολόγιο για το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο, εστιάζει στην σχολική εξουθένωση των μαθητών και απαρτίζεται από 9 ερωτήσεις. Αυτές οι ερωτήσεις αυτές απαντώνται μέσω μιας εξάβαθμης κλίμακας Likert,

όπου το όπου το «1» εκφράζει την δήλωση «Διαφωνώ απόλυτα» και το «6» τη δήλωση «Συμφωνώ απόλυτα» Στο παρακάτω πίνακα, παρατίθενται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις συνολικά αυτών των ερωτηματολογίων.

*Πίνακας 6: Περιγραφική στατιστική 2ου και 3ου ερωτηματολογίου (Υποκειμενικό Αίσθημα Ευτυχίας στο σχολείο και Σχολική Εξουθένωση)*

	Πλήθος (N)	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο	211	1	4	2,42	,260
Σχολική εξουθένωση	211	1	4	2,70	,942

Το ερωτηματολόγιο του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο περιλαμβάνει 15 θετικές και 15 αρνητικές δηλώσεις. Παρατηρείται ότι ο συνολικός μέσος όρος (Μ.Ο.=2,42, Τ.Α.=0,260) είναι κάτω από την μεσαία τιμή του εύρους του ερωτηματολογίου (2,50). Με άλλα λόγια, η πλειοψηφία των μαθητών βαθμολόγησε τις δηλώσεις αυτού του ερωτηματολογίου κοντά και κάτω από τη μεσαία τιμή, συνεπώς οι αντιλήψεις των μαθητών για το αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο τους είναι μέτριες.

Για την σχολική εξουθένωση, ο μέσος όρος των απαντήσεων (Μ.Ο.=2,70, Τ.Α.=0,942) βρίσκεται κάτω από την μεσαία τιμή του εύρους του ερωτηματολογίου, δηλαδή την τιμή 3,50, επομένως, είναι θετικό το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές διαφωνούν με τις αρνητικές δηλώσεις που μαρτυρούν φαινόμενα σχολικής εξουθένωσης.

## 3.2. Επαγωγική στατιστική

### 3.2.1. Επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις των μαθητών για την σχολική ποιότητα ζωής και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην πιθανή διαφοροποίηση των απαντήσεων με βάση το φύλο ή την ηλικία του παιδιού που απαντούσε. Στους παρακάτω πίνακες, γίνεται έλεγχος της διαφοροποίησης της σχολικής ποιότητας ζωής, του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο και της σχολικής εξουθένωσης με βάση το φύλο. Για τον έλεγχο της διαφοροποίησης χρησιμοποιείται το t-test.

*Πίνακας 7: Διαφοροποίηση διαστάσεων σχολικής ποιότητας ζωής βάσει φύλου*

Διαστάσεις σχολικής ποιότητας ζωής	t	df	p	Κορίτσια		Αγόρια	
				Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Γενική ικανοποίηση	-,519	168	,604	3,22	,678	3,17	,771
Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	-1,083	176	,280	3,47	,518	3,37	,649
Κοινωνική ένταξη	-,382	164	,703	3,12	,566	3,08	,631

Ευκαιρίες	-,806	165	,421	3,56	,408	3,49	,573
Κατορθώματα	-,423	168	,673	3,43	,499	3,40	,557
Διάθεση	-1,062	175	,290	2,91	,651	2,80	,727
Αρνητικές επιπτώσεις	-,541	168	,589	1,74	,615	1,68	,721

Πίνακας 8: Διαφοροποίηση υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο και σχολικής εξουθένωσης βάσει φύλου

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Κορίτσια		Αγόρια	
				M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο	-,643	200	,521	2,40	,286	2,43	,244
Σχολική εξουθένωση	-1,468	200	,144	2,61	,966	2,81	,928

Όπως παρατηρείται στους παραπάνω πίνακες, παρόλο που οι μέσοι όροι κοριτσιών και αγοριών διαφέρουν, το *p-value* είναι μεγαλύτερο του 0,05, επομένως η διαφορά στους μέσους όρους βάσει φύλου, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Με άλλα λόγια, το φύλο δεν ασκεί σημαντική επιρροή, έτσι ώστε να διαφοροποιήσει τις απαντήσεις μαθητών και μαθητριών.

### 3.2.2. Επίδραση της τάξης στις αντιλήψεις των μαθητών για την σχολική ποιότητα ζωής και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο

Παρομοίως, για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των απαντήσεων σε σχέση με την τάξη που φοιτούν οι μαθητές, χρησιμοποιήθηκε το T-test. Παρακάτω, παρουσιάζονται οι πίνακες με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις της Ε' και ΣΤ' δημοτικού.

Πίνακας 9: Διαφοροποίηση διαστάσεων σχολικής ποιότητας ζωής βάσει τάξης

Διαστάσεις σχολικής ποιότητας ζωής	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Ε' δημοτικού		ΣΤ' δημοτικού	
				M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Γενική ικανοποίηση	,999	189	,319	3,28	,652	3,18	,754
Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	,662	198	,509	3,50	,631	3,45	,547
Κοινωνική ένταξη	,643	183	,521	3,16	,594	3,10	,586
Ευκαιρίες	1,323	186	,188	3,61	,474	3,51	,499
Κατορθώματα	-,219	190	,827	3,42	,514	3,44	,513
Διάθεση	1,423	195	,156	2,95	,643	2,81	,709
Αρνητικές επιπτώσεις	-1,359	188	,176	1,59	,661	1,72	,695

Πίνακας 10: Διαφοροποίηση υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο και σχολικής εξουθένωσης βάσει τάξης

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Ε' δημοτικού		ΣΤ' δημοτικού	
				M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο	-,643	200	,521	2,40	,286	2,43	,244

Σχολική εξουθένωση	-1,468	200	,144	2,61	,966	2,81	,928
--------------------	--------	-----	------	------	------	------	------

Όπως είναι φανερό, αν και διαφέρουν οι μέσοι όροι των μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης, επειδή το p-value είναι μεγαλύτερο του 0,05, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Συνεπώς, η μεταβλητή της τάξης δεν επιδρά στατιστικά σημαντικά στην σχολική ποιότητα ζωής, ούτε στο αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο, ούτε στην σχολική εξουθένωση.

### 3.3. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha

Όσον αφορά την αξιοπιστία των ερωτηματολογίων (βλ. Πίνακα 11) φαίνεται ότι και τα τρία ερωτηματολόγια έχουν πολύ καλό δείκτη αξιοπιστίας.

Πίνακας 11: Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's a

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	Cronbach's a
Ερωτηματολόγιο Σχολικής Ποιότητας Ζωής	,846
Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικού Αισθήματος Ευτυχίας	,859
Ερωτηματολόγιο Σχολικής Εξουθένωσης	,766

Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο της Σχολικής Ποιότητας Ζωής είναι υψηλός (Cronbach's a = ,846) όπως και ο δείκτης αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο του Υποκειμενικού αισθήματος Ευτυχίας (Cronbach's a = ,859). Στο ερωτηματολόγιο της Σχολικής εξουθένωσης ο δείκτης αξιοπιστίας είναι ικανοποιητικός (Cronbach's a = ,766).

### 3.4. Συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της σχολικής ποιότητας ζωής και του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο

Το τελευταίο ερώτημα της έρευνας επιχειρεί να εξετάσει πιθανές συσχετίσεις μεταξύ της ποιότητας ζωής και του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο, χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης Pearson. Πιο συγκεκριμένα, στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της σχολικής ποιότητας ζωής, του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο και της σχολικής εξουθένωσης.

Πίνακας 12: Συσχετίσεις των διαστάσεων της Σχολικής Ποιότητας Ζωής με το Υποκειμενικό Αίσθημα Ευτυχίας στο σχολείο

	Γενική ικανοποίηση	Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	Κοινωνική ένταξη	Ευκαιρίες	Κατορθώματα	Διάθεση	Αρνητικές επιπτώσεις	Υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο	Σχολική εξουθένωση
Γενική ικανοποίηση		,455**	,525**	,398**	,500**	,678**	-,450**	,185*	-,256**
Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή			,518**	,608**	,495**	,366**	-,354**		-,201**
Κοινωνική ένταξη				,378**	,516**	,441**	-,369**	,195**	-,177*
Ευκαιρίες					,567*	,300**	-,247**		
Κατορθώματα						,438**	-,431**		-,194**
Διάθεση							-,210**	,190**	-,215**
Αρνητικές επιπτώσεις									,290**

(\*\*): στατιστικά σημαντικό σε  $p < 0,01$

(\*): στατιστικά σημαντικό σε  $p < 0,05$

Παρατηρούνται ισχυρές συσχετίσεις κυρίως με τις διαστάσεις της γενικής ικανοποίησης, της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και των κατορθωμάτων. Πιο συγκεκριμένα, για την γενική ικανοποίηση, αυτή συσχετίστηκε ισχυρά με την σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή ( $r=0,455$ ,  $p < 0,01$ ), με την κοινωνική ένταξη ( $r=0,525$ ,  $p < 0,01$ ), με τα κατορθώματα ( $r=0,500$ ,  $p < 0,01$ ), με την διάθεση ( $r=0,678$ ,  $p < 0,01$ ) και, τέλος, συσχετίστηκε αρνητικά με τις αρνητικές επιπτώσεις ( $r=-0,450$ ,  $p < 0,01$ ). Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, πέρα από την γενική ικανοποίηση, συσχετίστηκε ισχυρά με την κοινωνική ένταξη ( $r=0,518$ ,  $p < 0,01$ ), με τις ευκαιρίες ( $r=0,608$ ,  $p < 0,01$ ) και με τα κατορθώματα ( $r=0,495$ ,  $p < 0,01$ ). Στη συνέχεια, τα κατορθώματα, πέρα από την γενική ικανοποίηση και την σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, συσχετίστηκαν με όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις την σχολικής ποιότητας ζωής. Αναλυτικότερα, κατορθώματα-κοινωνική ένταξη ( $r=0,516$ ,  $p < 0,01$ ), κατορθώματα-ευκαιρίες ( $r=0,567$ ,  $p < 0,01$ ), κατορθώματα-διάθεση ( $r=0,438$ ,  $p < 0,01$ ), κατορθώματα-

αρνητικές επιπτώσεις ( $r=0,431$ ,  $p<0,01$ ). Επιπλέον, ακόμα μια ισχυρή συσχέτιση προέκυψε αυτή ανάμεσα στην κοινωνική ένταξη και στην διάθεση ( $r=0,441$ ,  $p<0,01$ ).

Επίσης, οι ευκαιρίες συσχετίστηκαν με τη γενική ικανοποίηση ( $r=0,398$ ,  $p<0,01$ ), την κοινωνική ένταξη ( $r=0,378$ ,  $p<0,01$ ), τη διάθεση ( $r=0,300$ ,  $p<0,01$ ) και τις αρνητικές επιπτώσεις ( $r=-0,247$ ,  $p<0,01$ ). Στη συνέχεια, η διάθεση συσχετίστηκε με την σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή ( $r=0,366$ ,  $p<0,01$ ), με τις αρνητικές επιπτώσεις ( $r=-0,210$ ,  $p<0,01$ ) και την σχολική εξουθένωση ( $r=-0,215$ ,  $p<0,01$ ).

Ακόμα, οι αρνητικές επιπτώσεις, συσχετίστηκαν με την σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή ( $r=-0,354$ ,  $p<0,01$ ), με την κοινωνική ένταξη ( $r=-0,369$ ,  $p<0,01$ ) και την σχολική εξουθένωση ( $r=0,290$ ,  $p<0,01$ ). Τέλος, η σχολική εξουθένωση, εκτός των συσχετίσεων της με την διάθεση και με τις αρνητικές επιπτώσεις, συσχετίστηκε με την γενική ικανοποίηση ( $r=-0,256$ ,  $p<0,01$ ) και την σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή ( $r=-0,201$ ,  $p<0,01$ ).

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί

### 4.1. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην ανάδειξη των αντιλήψεων των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την σχολική ποιότητα ζωής τους και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας τους στο σχολείο, την πιθανή διαφοροποίηση αυτών των αντιλήψεων με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και, τέλος, την πιθανή συσχέτιση μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της σχολικής ποιότητας ζωής και του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο. Στο παρόν κεφάλαιο, επιχειρείται η σύνδεση των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία για να διαπιστωθεί η ερευνητική τους σημασία και να εξαχθούν ουσιαστικά συμπεράσματα.

Σύμφωνα με προϋπάρχουσες έρευνες, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές απολαμβάνουν γενικά ένα υψηλό επίπεδο σχολικής ποιότητας ζωής (Haalvorsrud-Jaavall, 2007· Vojtova, 2008· Wright & Scullion, 2007). Ειδικότερα, είναι ευχαριστημένοι με το σχολείο τους και τον τρόπο που αυτό λειτουργεί, είναι ικανοποιημένοι με τις επιδόσεις τους και με τις σχέσεις που έχουν με τους συμμαθητές τους και αντιλαμβάνονται ότι οι δάσκαλοι τους φέρονται δίκαια, γεγονότα που φάνηκαν και στην παρούσα έρευνα. Επομένως, με βάση την βιβλιογραφία, διαφαίνεται ότι συνολικά επικρατεί ένα αρεστό κλίμα στο σχολείο. Επίσης, η βιβλιογραφία μαρτυρά το υψηλό υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας των μαθητών και μαθητριών στο σχολείο, καθώς αυτοί έχουν όρεξη να ασχοληθούν με τις εργασίες τους και να συναναστραφούν με άλλους ανθρώπους (Badri et al., 2018). Σε αντίθεση με την συγκεκριμένη έρευνα, όπου κάτι τέτοιο δεν έγινε αντιληπτό.

Στη συνέχεια, όπως προαναφέρθηκε, η σχολική ποιότητα ζωής στην βιβλιογραφία εμφανίζεται υψηλότερη στα κορίτσια (Bayram & Eksioglu, 2020· Eres & Bilasa, 2016· Kong, 2008· Mok & Flynn, 2002· Mok & Flynn, 1997· Wright & Scullion, 2007). Πιο συγκεκριμένα, στις προαναφερθείσες έρευνες, τα κορίτσια βιώνουν πιο θετικές



σχολικές εμπειρίες κι έτσι, έχουν καλύτερη σχολική ποιότητα ζωής σε σχέση με τα αγόρια συμμαθητές τους. Στην παρούσα έρευνα, κάτι τέτοιο δεν φάνηκε να ισχύει διότι το φύλο δεν διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις για την σχολική ποιότητα ζωής.

Επιπλέον, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (Diener & Ryan, 2009· Diener et al., 1999), φαίνεται πως το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας διατηρείται σταθερό. Ουσιαστικά, άλλοι παράγοντες είναι αυτοί που το διαμορφώνουν και το επηρεάζουν, για παράδειγμα γενετικοί παράγοντες (τα έμφυτα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου) (Diener et al., 1999· Goleman, 1996), ψυχολογικοί παράγοντες (προσδοκίες, κοινωνικές συγκρίσεις, ικανότητα προσαρμογής), αλλά και η οπτική του καθενός απέναντι στις καθημερινές καταστάσεις που βιώνει (αντιμετώπιση της απογοήτευσης) (Diener, 2021). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν από την παρούσα εργασία, όπου το φύλο δεν επηρέασε τις απαντήσεις που αφορούσαν στο υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο, ενισχύοντας τον ισχυρισμό ότι μαθητές και μαθήτριες εισπράττουν ίδια μεταχείριση και συμπεριφορά από τρίτους στο σχολικό πλαίσιο.

Προχωρώντας, στην εξέταση της επίδρασης της ηλικίας στην σχολική ποιότητα ζωής, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν υπάρχουν έρευνες να μελετούν την διαφορά ανάμεσα σε τάξεις με μόλις έναν χρόνο διαφορά. Υπάρχουν όμως, αποτελέσματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί και έχουν μελετήσει την ποιότητα ζωής μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Kong, 2008), και μαθητών που έχουν διαφορά τάξεων τρία ως πέντε χρόνια (Bayram & Eksioglu, 2020· Vojtova, 2008). Από αυτές αναδεικνύεται στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση την παράμετρο της τάξης και πιο συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτεροι ήταν οι μαθητές, τόσο χαμηλότερα σκόραραν στην σχολική ποιότητα ζωής, είτε επειδή δεν ικανοποιούνταν πλέον οι προσδοκίες τους από το σχολείο, είτε επειδή απογοητεύονταν από τους δασκάλους και καθηγητές τους. Οι έρευνες αυτές βρίσκονται σε διαφωνία με την παρούσα, στην οποία έγινε φανερό ότι η σχολική ποιότητα ζωής δεν

αλλάζει από τάξη σε τάξη. Συγκεκριμένα, μαθητές τόσο της Ε' όσο και της ΣΤ' δημοτικού έχουν παρόμοιες αντιλήψεις για την σχολική ποιότητα ζωής τους.

Επίσης, όπως και με την σχολική ποιότητα ζωής, έρευνες που να μελετούν το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο ανάμεσα σε τάξεις με διαφορά ενός χρόνου δεν υπάρχουν. Όμως, στην έρευνα των Salavera και συν. (2017) βρέθηκε διαφορά στην αντίληψη του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο μεταξύ εφήβων 11 και 18 χρονών. Όσο μεγάλωνε η ηλικία τόσο μειωνόταν το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας. Βέβαια, στην συγκεκριμένη έρευνα, διαφορές στο υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο των μαθητών της Ε' και της ΣΤ' δημοτικού δεν προέκυψαν.

Σχολική ποιότητα ζωής και υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο ως έννοιες αποτελούνται από επιμέρους στοιχεία, τα οποία αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Αρχικά, σε πολλές προηγούμενες έρευνες, όσον αφορά στη σχολική ποιότητα ζωής, ένα βασικό στοιχείο που είναι αλληλένδετο και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα υπόλοιπα είναι η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (Engels et al., 2004· Eres & Bilasa, 2016· Haalvorsrud-Jaavall, 2007· Mok & Flynn, 1997· Natving et al., 2003· Vojtova, 2008). Το αποτέλεσμα αυτό υπογραμμίζει τον καίριο ρόλο του δασκάλου μέσα στην τάξη. Ο δάσκαλος επηρεάζει, τόσο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, όσο και τις ψυχολογικές διακυμάνσεις των μαθητών του, επομένως, οφείλει να είναι δίκαιος, αμερόληπτος και προσιτός. Η αναγνώριση της σημαντικότητας του δασκάλου φαινόταν και στο ότι εξαρχής αυτές οι έρευνες λάμβαναν ξεχωριστά υπόψη την μεταβλητή της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, η οποία τελικά, έπαιζε μεγάλο, αν όχι τον μεγαλύτερο ρόλο για την σχολική ποιότητα ζωής. Έτσι, η σχέση του δασκάλου με τους μαθητές του, όπως επιβεβαιώνεται και στην παρούσα εργασία, σχετίζεται στενά με την σχολική ποιότητα ζωής και τις διαστάσεις της.

Επιπρόσθετα, η προϋπάρχουσα βιβλιογραφία αναδεικνύει την συσχέτιση του σχολείου με το μέλλον (Buterin-Micic, 2019· Haalvorsrud-Jaavall, 2007· Vojtova, 2008). Οι

αντιλήψεις των μαθητών ότι το σχολείο τους αποτελεί συνδετικό κρίκο και βοήθεια για το μέλλον τους παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο σχετίζεται και τους προσφέρει ευκαιρίες για την μετέπειτα ζωή τους, τόσο περισσότερα κίνητρα έχουν και, άρα, καλύτερη σχολική ποιότητα ζωής απολαμβάνουν. Επομένως, η διάσταση «ευκαιρίες», τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στην βιβλιογραφία, διαμορφώνει και τις επιμέρους διαστάσεις, δηλώνοντας έτσι ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει την άμεση σχέση του σχολείου με το μέλλον τους, καθότι βρίσκονται λίγο πριν το γυμνάσιο.

Επιπλέον, η επίδοση των μαθητών στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα επιδρά στην συνολική ικανοποίηση. Βάσει αυτού, γίνεται αντιληπτό, ότι πέρα από την καλή ψυχολογική κατάσταση, μια σημαντική παράμετρος για την θετική αντιμετώπιση του σχολείου είναι οι καλοί βαθμοί. Σπάνια, ένας μαθητής που δεν τα καταφέρνει τόσο καλά με τα καθήκοντά του, θα αναφέρει ότι περνάει ωραία στο σχολείο. Αντίθετα, οι καλές επιδόσεις κρατάνε ζωντανό το ενδιαφέρον του μαθητή για το σχολείο κι έτσι, ανεβαίνει και η ποιότητα της ζωής του σε αυτό. Οι έρευνες των Haalvorsrud-Jaavall (2007) και Thien και Razak (2012) ενισχύουν την παραπάνω συσχέτιση. Αναλυτικότερα, συνηγορούν στο ότι οι καλοί βαθμοί έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή αυτοεκτίμηση και θετική διάθεση (Haalvorsrud-Jaavall, 2007), αλλά και ότι οι ακαδημαϊκές δεξιότητες επηρεάζουν σημαντικά την αφοσίωση στο σχολείο και, αυτή με τη σειρά της, την σχολική ποιότητα ζωής (Thien & Razak, 2012).

Ακόμα μια διάσταση της σχολικής ποιότητας ζωής, ικανή να της ασκήσει σημαντική επιρροή είναι η κοινωνική ένταξη. Προηγούμενες μελέτες (Buterin-Micic, 2019· Eres & Bilasa, 2016· Thien & Razak, 2012) έχουν αποδείξει ότι οι φιλικές σχέσεις των συμμαθητών μεταξύ τους, η αλληλοαποδοχή τους και η κοινωνική ενσωμάτωση παίζουν κυρίαρχο ρόλο στο επίπεδο της σχολικής τους ζωής. Τα παιδιά στο σχολείο, πέρα από τη γνώση, επιθυμούν να σχετιστούν και να γίνουν αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Το γεγονός

αυτό αποκτά μεγαλύτερη σημασία, αν αναλογιστεί κανείς την κοινωνική ένταξη ενός μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μαθητές με αναπηρία, ασχέτως ακαδημαϊκής επίδοσης, είναι πιθανό να μένουν στο περιθώριο και να μην είναι ενταγμένοι στην παρέα των συμμαθητών τους (Brantley et al., 2002). Φυσικά, η κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών πρέπει να είναι μέλημα των δασκάλων, όμως η κοινωνική ένταξη μαθητών με αναπηρία είναι υψίστης σημασίας, διότι για αυτούς τους μαθητές υπάρχει ο φόβος κοινωνικού αποκλεισμού. Ένα σχολείο με ενταγμένους όλους τους μαθητές του, με ή χωρίς αναπηρία, είναι ένα σχολείο με ευτυχισμένους μαθητές.

Στη συνέχεια, όσον αφορά στο υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο, στην έρευνα των Gundogan και Ozgen (2020) βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική και αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής ποιότητας ζωής και της σχολικής εξουθένωσης. Έχοντας μια θετική αντίληψη για το επίπεδο της σχολικής ποιότητας ζωής, αυτό μπορεί να μειώσει την πιθανότητα σχολικής εξουθένωσης. Αντίστροφα, εάν κάποιος μαθητής βιώνει περιστατικά σχολικής εξουθένωσης, για παράδειγμα αν δεν κοιμάται καλά εξαιτίας του σχολείου, η σχολική ποιότητα ζωής του θα είναι χαμηλή. Το γεγονός αυτό αιτιολογεί τις παρούσες αρνητικές συσχετίσεις της σχολικής εξουθένωσης με την σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, την διάθεση και την γενική ικανοποίηση, αλλά και την θετική συσχέτιση σχολικής εξουθένωσης-αρνητικών επιπτώσεων.

Επιπρόσθετα, το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο στην βιβλιογραφία αποτελεί ισχυρή αιτία και αποτέλεσμα των καλών επιδόσεων, της ευτυχίας των υπόλοιπων συμμαθητών, της καλής συμπεριφοράς (Backman, 2015) και των σχέσεων με τους συμμαθητές και τους δασκάλους (Silva & Figueiredo-Braga, 2018). Ακόμα, το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας συνεισφέρει στην ψυχολογική ευζωία, καθώς συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος, που έχει σοβαρές επιπτώσεις στην συνολική ευημερία του ανθρώπου (Ozturk & Mutlu, 2010· Silva & Figueiredo-Braga, 2018). Επιπλέον, η ευτυχία είναι αρνητικός

προβλεπτικός παράγοντας της νευρικότητας και την κατάθλιψη (Silva & Figueiredo-Braga, 2018). Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα, περαιτέρω συσχετίσεις για το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο δεν προέκυψαν.

## **4.2. Συμπεράσματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για το σχολικό κλίμα, έτσι ώστε να βγουν συμπεράσματα για το επίπεδο της σχολικής ποιότητας ζωής και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας τους. Επιπλέον, η έρευνα επιχειρούσε στην εύρεση διαφοροποίησης των αντιλήψεων αυτών βάσει δημογραφικών χαρακτηριστικών και στην συσχέτιση των επιμέρους παραμέτρων των δύο εννοιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, δείχθηκε ο υψηλός βαθμός της σχολικής ποιότητας ζωής των μαθητών, ο μέτριος βαθμός του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας των μαθητών στο σχολείο, η μη ύπαρξη διαφοροποίησης βάσει δημογραφικών και οι συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της σχολικής ποιότητας ζωής, αλλά όχι μεταξύ του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι αντιλήψεις των μαθητών για την σχολική ποιότητα ζωής συνολικά είχαν υψηλά σκορ, επομένως και οι διαστάσεις της ποιότητας ζωής ξεχωριστά ήταν υψηλές. Οι διαστάσεις της σχολικής ποιότητας ζωής περιλαμβάνουν δυο γενικούς και πέντε επιμέρους τομείς διερεύνησης.

Αναλυτικότερα, οι δύο γενικοί τομείς είναι η γενική ικανοποίηση και οι αρνητικές επιπτώσεις. Η γενική ικανοποίηση αναφέρεται στα ευχάριστα συναισθήματα που έχουν οι μαθητές για το σχολείο σαν σύνολο. Ο μέσος όρος των μαθητών στις ερωτήσεις για την γενική ικανοποίηση συγκεντρώνεται αρκετά πάνω από τον μέσο όρο, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες γενικά απολαμβάνουν ένα υψηλό επίπεδο σχολικής ποιότητας ζωής. Αυτό στη συνέχεια, επιβεβαιώνεται με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις για

τις αρνητικές επιπτώσεις, οι οποίες είναι συγκεντρωμένες κάτω από τον μέσο όρο. Επομένως, η πλειοψηφία των μαθητών διαφωνεί με τις δηλώσεις για τα αρνητικά συναισθήματα, οπότε μαθητές και μαθήτριες σε γενικές γραμμές εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την σχολική τους ζωή.

Έπειτα, οι υπόλοιπες ερωτήσεις για την σχολική ποιότητα ζωής χωρίζονται στους πέντε επιμέρους τομείς: σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, κοινωνική ένταξη, ευκαιρίες, κατορθώματα και διάθεση. Αρχικά, η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή εκφράζει το επίπεδο της αλληλεπίδρασής μεταξύ τους. Η διάσταση της σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή είχε μέσο όρο υψηλότερο από αυτόν της διάστασης της γενικής ικανοποίησης. Συμπερασματικά δηλαδή, οι μαθητές βιώνουν πολύ θετικά την σχέση που έχουν με τους δασκάλους τους, αντιλαμβάνονται ότι οι δάσκαλοί τους έχουν δίκαιη συμπεριφορά απέναντί τους, αλλά και ότι προσπαθούν να βγάλουν το καλύτερο αποτέλεσμα από αυτούς.

Το γεγονός αυτό έχει τεράστια σημασία αν αναλογιστεί κανείς την διαφορετικότητα των μαθητών σε μια τάξη (διαφορετικές επιδόσεις, διαφορετικοί χαρακτήρες, διαφορετικά υπόβαθρα) και την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά σε μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στην γενική τάξη. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται εξίσου δίκαιη αντιμετώπιση από τους δασκάλους τους. Ένας δάσκαλος, οποίος συμπεριφέρεται δίκαια προς όλους τους μαθητές του, λαμβάνοντας υπόψη, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις μοναδικές ανάγκες του καθενός, θα εμπνεύσει και τους μαθητές του να συμπεριφερθούν με τον ίδιο τρόπο μεταξύ τους. Η σχολική ποιότητα ζωής μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να βελτιωθεί, όταν αυτοί νιώσουν πως ο δάσκαλος τους δείχνει κατανόηση, έχει ενσυναίσθηση και δεν μεροληπτεί.

Η επόμενη διάσταση της ποιότητας ζωής είναι η κοινωνική ένταξη, η οποία αναφέρεται στο πόσο καλά τα πηγαίνουν οι μαθητές με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Εδώ διακρίνεται ένα ικανοποιητικό επίπεδο συναναστροφής των μαθητών μεταξύ τους, καθώς

και σε αυτήν την διάσταση, οι απαντήσεις των μαθητών συγκεντρώνονταν πάνω από τον μέσο όρο. Με τις βαθμολογίες αυτές, είναι φανερό ότι οι μαθητές έχουν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, νιώθουν αποδεκτοί και νιώθουν την αυτοπεποίθηση ότι κάποιος μπορεί να βασιστεί πάνω τους και να τους εμπιστευτεί.

Η διάσταση «ευκαιρίες» ήταν αυτή που συγκέντρωσε τον υψηλότερο μέσο όρο του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις αυτές αντιπροσωπεύουν την αντίληψη των μαθητών για την σχέση του σχολείου με το μέλλον. Αυτές οι ψηλές τιμές αντανακλούν το γεγονός πως οι μαθητές αναγνωρίζουν την σύνδεση του σχολείου με την μετέπειτα πορεία τους και πως ό,τι διδάσκονται εκεί θα είναι σημαντικό και χρήσιμο για εκείνους όταν θα αφήσουν το σχολείο. Η αναγνώριση αυτή πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι μαθητές της συγκεκριμένης έρευνας είναι ένα βήμα πριν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κι έτσι έχουν αντιληφθεί καλύτερα τον ρόλο του σχολείου.

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο τομέας που σχετίζεται με τα κατορθώματα, δηλαδή το αίσθημα ότι ο μαθητής είναι επιτυχημένος με τα σχολικά του καθήκοντα. Ομοίως με τους προηγούμενους τομείς, κι εδώ οι μαθητές φαίνεται ότι είναι ικανοποιημένοι με την ακαδημαϊκή τους επίδοση, διότι οι απαντήσεις τους βρίσκονται αρκετά πάνω από τον μέσο όρο. Με άλλα λόγια, οι μαθητές μαρτυρούν ότι αισθάνονται αυτοπεποίθηση και ότι συμβαδίζουν με τον ρυθμό της τάξης τους, εφόσον τα βγάζουν πέρα με τις εργασίες που τους ανατίθενται.

Τέλος, η «διάθεση» αποτελεί τον τελευταίο τομέα της σχολικής ποιότητας ζωής και αναφέρεται στην διάθεση για μάθηση που έχουν οι μαθητές. Η διάθεση βρέθηκε να έχει τους χαμηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τις υπόλοιπες έξι θετικές διαστάσεις (ο χαμηλότερος μέσος όρος είναι αυτός των αρνητικών επιπτώσεων). Με άλλα λόγια, ενώ οι μαθητές απολαμβάνουν τον χρόνο τους στο σχολείο, τα πηγαίνουν καλά με τους

συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους και αντεπεξέρχονται στις εργασίες τους, δεν εισπράττουν την μάθηση ως μια τόσο ευχάριστη διαδικασία, όσο υποχρεωτική.

Προχωρώντας στις αντιλήψεις των μαθητών για το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο, έχουν αναλυθεί δυο ερωτηματολόγια. Το πρώτο εκ των δυο περιλαμβάνει 30 δηλώσεις, 15 με θετικό και 15 με αρνητικό νόημα. Στην παρούσα έρευνα, ο μέσος όρος αυτού του ερωτηματολογίου βρέθηκε κοντά και κάτω από την μεσαία τιμή του ερωτηματολογίου. Με άλλα λόγια, οι μαθητές και μαθήτριες της παρούσας έρευνας δεν φαίνεται να βιώνουν θετικά συναισθήματα, συνεπώς δεν συνίσταται υψηλό το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολικό πλαίσιο. Το γεγονός αυτό πιθανόν εξηγείται λόγω της περίεργης φετινής σχολικής χρονιάς, όπου τα μαθήματα διεξήχθησαν διαδικτυακά και οι μαθητές δεν είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους δια ζώσης.

Από την άλλη πλευρά, στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, αυτό της σχολικής εξουθένωσης, που περιλαμβάνει μόνο αρνητικές δηλώσεις, ο μέσος όρος ήταν κάτω από την μεσαία τιμή. Επομένως, η πλειοψηφία των μαθητών διαφωνεί με τις αρνητικές δηλώσεις αυτού του ερωτηματολογίου, δηλαδή οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν χάσει το ενδιαφέρον ή τα κίνητρα για τα μαθήματά τους, ούτε νιώθουν υπερβολικά φορτωμένοι από τις εργασίες τους.

Συμπερασματικά και απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, με βάση τις αναλύσεις, είναι φανερό ότι στους μαθητές επικρατεί γενικά μια θετική αντίληψη, τόσο για τις επιμέρους διαστάσεις της, όσο και για την σχολική ποιότητα ζωής τους ως σύνολο. Αντιθέτως, μέτριες προς χαμηλές αντιλήψεις κυριαρχούν για το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο, ενώ χαμηλά ποσοστά παρατηρούνται στις δηλώσεις για την σχολική εξουθένωση.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στην πιθανότητα διαφοροποίησης των αποτελεσμάτων για την σχολική ποιότητα ζωής ή για το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο



σχολείο, βάσει των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών (φύλο, ηλικία). Το αποτέλεσμα που προέκυψε είναι πως ούτε το φύλο, ούτε η ηλικία άσκησαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Σχετικά με το φύλο, το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με μια θετική προσέγγιση ότι ανεξαρτήτως φύλου, μαθητές και μαθήτριες απολαμβάνουν την ίδια σχολική καθημερινότητα, δηλαδή ίση μεταχείριση από τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, ίσες ευκαιρίες και παρόμοιες επιδόσεις. Επίσης, δεν βιώνουν αδικίες, ούτε απομονώνονται εξαιτίας του φύλου τους. Άρα, σε αγόρια και κορίτσια δημιουργούνται τα ίδια αισθήματα που συνηγορούν για την ευτυχία στο σχολείο και το υψηλό επίπεδο σχολικής ζωής.

Αντίστοιχα συμπεράσματα διαμορφώνονται και από τα αποτελέσματα βάσει ηλικίας των συμμετεχόντων, άρα, δεν δύναται να υποστηριχθεί η υπόθεση πως η ηλικία ασκεί σημαντική επιρροή στις απαντήσεις των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι ηλικίες των παιδιών της έρευνας είναι πολύ κοντινές, με διαφορά ενός χρόνου, άρα οι απόψεις τους για την σχολική ποιότητα ζωής τους και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας τους στο σχολείο σε τόσο μικρή ηλικία δεν αλλάζουν ριζικά μέσα σε έναν μόνο χρόνο. Επιπλέον, οι παρόμοιες απαντήσεις, ανεξαρτήτου ηλικίας συνιστούν θετικό γεγονός, διότι γίνεται φανερό ότι καμία από τις δυο τάξεις δεν είναι καθοριστικός παράγοντας για την σχολική ποιότητα ζωής ή το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας των μαθητών της στο σχολείο.

Κλείνοντας, το τελευταίο ερώτημα της έρευνας αφορούσε στις διάφορες συσχετίσεις που ίσως προκύψουν ανάμεσα στις διαστάσεις της σχολικής ποιότητας ζωής και του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας στο σχολείο. Για την σχολική ποιότητα ζωής, σημαντικό ρόλο παίζει η επίδοση στα μαθήματα, όπως αυτό προκύπτει από τις ισχυρές θετικές συσχετίσεις όλων των διαστάσεων της σχολικής ποιότητας ζωής με τα κατορθώματα. Αυτό σημαίνει ότι η σχολική επίδοση επηρεάζει και επηρεάζεται από όλους τους επιμέρους τομείς της σχολικής ποιότητας ζωής, επομένως όσο βελτιώνεται η σχολική

επίδοση, τόσο βελτιώνεται και η διάθεση του μαθητή, η κοινωνική του ένταξη και η γενικότερη του ικανοποίηση και το αντίστροφο.

Επιπλέον, βασικός αναδεικνύεται ο ρόλος του δασκάλου της τάξης, όπως φάνηκε από τις ισχυρές συσχετίσεις της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή με τις ευκαιρίες, την κοινωνική ένταξη, τα κατορθώματα, την διάθεση και την γενική ικανοποίηση. Άρα, η σχέση των μαθητών με τον δάσκαλό τους μπορεί να βελτιώσει και να βελτιωθεί ανάλογα με την συνολική ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο και πιο συγκεκριμένα, με τις γνώσεις που αυτό προσφέρει για το μέλλον, με την σχέση των συμμαθητών μεταξύ τους, με τους καλούς βαθμούς και την προθυμία για μαθησιακή εμπλοκή.

Ακόμα, η γενική ικανοποίηση συσχετίστηκε ισχυρά με την κοινωνική ένταξη, τις ευκαιρίες και την διάθεση (πέρα από τα κατορθώματα και την σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή που αναφέρονται παραπάνω). Όσο περισσότερο ενταγμένοι είναι οι μαθητές στην παρέα συνομηλίκων τους, τόσο περισσότερο ευχάριστα περνάνε στο σχολείο. Επίσης, η σύνδεση του σχολείου με το μέλλον και η διάθεση για μάθηση με τη γενικότερη ικανοποίηση είναι έννοιες στενά συνυφασμένες. Ο κύριος ρόλος του σχολείου είναι η μάθηση. Συνεπώς, εάν ο μαθητής βρίσκει απολαυστική την διαδικασία της και ξέρει ότι αυτή τον προετοιμάζει για την μετέπειτα ζωή του, τότε είναι λογικό να βρίσκει ικανοποίηση από την σχολική του ζωή. Το ίδιο ισχύει και αντίστροφα.

Επίσης, αξίζει να αναφερθούν οι συσχετίσεις της διάστασης των αρνητικών επιπτώσεων. Αρχικά, τα αρνητικά συναισθήματα είχαν ασθενή θετική συσχέτιση με την σχολική εξουθένωση. Το γεγονός αυτό είναι λογικό, καθώς τόσο οι ερωτήσεις που ανταποκρίνονται στα αρνητικά συναισθήματα όσο και στην σχολική εξουθένωση έχουν αρνητικό νόημα, επομένως ένα υψηλό σκορ σε μια από τις δυο αυτές διαστάσεις, θα προκαλέσει υψηλό σκορ και στην άλλη. Η ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων εντείνει την

σχολική εξουθένωση και, αντίστροφα, η σχολική εξουθένωση γεννά αρνητικά συναισθήματα.

Στη συνέχεια, οι συσχετίσεις των αρνητικών επιπτώσεων με τις διαστάσεις της σχολικής ποιότητας ζωής ήταν αρνητικές. Προέκυψαν αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των αρνητικών επιπτώσεων και της γενικής ικανοποίησης, της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, της κοινωνικής ένταξης, των κατορθωμάτων, των ευκαιριών και της διάθεσης. Τα αποτελέσματα αυτά είναι καθόλα ορθά, καθώς η ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων εμποδίζει την δημιουργία θετικών συναισθημάτων (τα οποία αντιπροσωπεύονται από τις υπόλοιπες διαστάσεις), και αντίστροφα, η θετική αντίληψη για το σχολείο προστατεύει τους μαθητές από την ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων για αυτό.

Το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο δεν εμφάνισε καμία συσχέτιση με καμία διάσταση της σχολικής ποιότητας ζωής. Η μόνη συσχέτιση είναι η θετική συσχέτιση της σχολικής εξουθένωσης με τις αρνητικές επιπτώσεις που περιγράφηκε παραπάνω, αλλά και η αρνητική συσχέτιση της σχολικής εξουθένωσης με την γενική ικανοποίηση, την σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και την διάθεση, όπως λογικά προκύπτει. Όταν ένας μαθητής βιώνει περιστατικά σχολικής εξουθένωσης, επόμενο είναι η σχέση και η επικοινωνία του με τον δάσκαλό του να μην τον ωφελεί, να μην έχει την διάθεση να εμπλακεί στα σχολικά του καθήκοντα και, έτσι, η συνολική του ικανοποίηση και ποιότητα ζωής του στο σχολείο να είναι χαμηλή.

Συνολικά, οι συσχετίσεις που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα, θετικές ή αρνητικές, ασθενείς ή ισχυρές, δεν είναι παράλογες, διότι διακρίνεται μια ανάλογη σχέση μεταξύ των μεταβλητών που εκφράζουν και οι δύο το ίδιο νόημα, είτε θετικό, είτε αρνητικό, και μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταβλητών με αντίθετο νόημα.

### **4.3. Περιορισμοί**

Όπως συμβαίνει σε όλες τις έρευνες, έτσι και η παρούσα έρευνα φέρει κάποιους περιορισμούς. Εξαιτίας, λοιπόν αυτών των περιορισμών, τα αποτελέσματά της οφείλουν να ερμηνεύονται με προσοχή και να μην γενικεύονται άλογα.

Αρχικά, οι συμμετέχοντες της έρευνας προήλθαν από σχολεία μόνο δύο συγκεκριμένων νομών της Βόρειας Ελλάδας. Επομένως, τα στοιχεία αυτής της έρευνας δεν δύναται να γενικευτούν σαν να ήταν αποτελέσματα από σχολεία όλης της χώρας, διότι οι αντιλήψεις των μαθητών σε ένα οποιοδήποτε άλλο μέρος της χώρας είναι πιθανό να διαφέρουν, τροποποιώντας έτσι τα εκάστοτε ευρήματα.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα δεν συμμετείχαν καθόλου ή δεν είναι γνωστό αν συμμετείχαν μαθητές με κάποια αναπηρία ή ειδική εκπαιδευτική ανάγκη (που να φοιτούν σε τμήμα ένταξης ή με δασκάλα παράλληλης στήριξης) ή μαθητές που να φοιτούν σε τάξη υποδοχής. Αυτά τα στοιχεία, παρόλο που ζητήθηκαν από τα σχολεία, δεν δόθηκαν. Επομένως, συμπεραίνεται πως τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν λαμβάνοντας υπόψη μόνο τον τυπικό πληθυσμό των μαθητών, οι οποίοι παρακολουθούν τις τυπικές τάξεις. Αυτό καθίσταται ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας, καθώς πλέον στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, δεν υπάρχουν μόνο οι μαθητές που καλύπτονται από την τυπική σχολική τάξη, αντιθέτως υπάρχει μια ανομοιογένεια μαθητικών υποβάθρων, η οποία εδώ φαίνεται να μην εκπροσωπείται.

### **4.4. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

#### ***4.4.1. Εκπαιδευτικές εφαρμογές στη γενική εκπαίδευση***

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας πρόσφεραν μια εικόνα για την σχολική καθημερινότητα των μαθητών, αναφορικά με την ποιότητα αυτής και το αίσθημα ευτυχίας των μαθητών που τη βιώνουν. Τα στοιχεία που προήλθαν ως επί το πλείστον είναι θετικά,

γεγονός ιδιαίτερα αισιόδοξο για το ελληνικό σχολείο. Η μόνη παράμετρος που μπορεί πρακτικά να βελτιώσει ή να κρατήσει σταθερή την θετική αντίληψη των μαθητών για το σχολείο είναι ο δάσκαλος της τάξης. Στην παρούσα εργασία, η σχέση δασκάλου-μαθητή συσχετίστηκε θετικά με όλες τις παραμέτρους της ποιότητας ζωής των μαθητών στο σχολείο, άρα όσο καλύτερη είναι αυτή η σχέση, τόσο καλύτερα περνάνε οι μαθητές στο σχολείο.

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σε συνδυασμό με την παρούσα έρευνα, ο δάσκαλος της τάξης είναι σημαντικό να αναπτύξει μια ουσιαστική σχέση με τους μαθητές του, η οποία να μην μένει στον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου, που είναι να βγάλει την ύλη. Ο δάσκαλος πια καλείται να συμβάλλει στην δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών του, προάγοντας έτσι την κοινωνική τους ένταξη και το αίσθημα ότι είναι ομάδα και ανήκουν σε μια τάξη και να διασφαλίσει ότι κανένας μαθητής δεν μένει στο περιθώριο ή απομονώνεται από την παρέα των συνομηλίκων.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να κάνει και το δικό του έργο ευκολότερο, είναι καλό να συνδέει τα μαθήματά του με την εξωσχολική καθημερινότητα των μαθητών. Ως αποτέλεσμα αυτού, οι μαθητές θα δείχνουν παραπάνω ενδιαφέρον για τα καθήκοντά τους, θα πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις, αλλά και θα κατανοήσουν την σημασία του σχολείου για την μετέπειτα ζωή τους. Συνολικά δηλαδή, ο δάσκαλος είναι παράγοντας που καθορίζει σημαντικά την ψυχολογία των μαθητών του.

#### ***4.4.2. Εκπαιδευτικές εφαρμογές στην ειδική αγωγή***

Η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ο στόχος της συμπερίληψης. Η συνύπαρξη γενικής και ειδικής αγωγής σε μια τάξη είναι κάτι καινοτόμο που απαιτεί ανεκτικότητα και κατανόηση. Ο ρόλος του δασκάλου σε μια

συμπεριληπτική τάξη φέρει παραπάνω ευθύνες, διότι περιλαμβάνει μαθητές πιο ευάλωτους στην σχολική αποτυχία ή τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Για την άρση της σχολικής αποτυχίας μαθητών με αναπηρία που χρήζουν εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, απαραίτητη είναι η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των δασκάλων τους. Ο δάσκαλος οφείλει να είναι ενημερωμένος για την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη του μαθητή ή των μαθητών του, αλλά και οπλισμένος με ενσυναίσθηση για να γίνει σωστή προσέγγιση, τόσο ακαδημαϊκά όσο και συναισθηματικά.

Ακαδημαϊκά, ο δάσκαλος πρέπει να παρέχει τις κατάλληλες τροποποιήσεις στον μαθητή ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για παράδειγμα περισσότερο χρόνο σε διαγώνισμα ή προφορική εξέταση, με σκοπό την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης αυτών των μαθητών. Το γεγονός αυτό, όμως, δεν πρέπει να γίνεται σε υπερβολικό βαθμό. Η παροχή «ακαδημαϊκών προνομίων» περισσότερων από όσων χρειάζονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οδηγεί σε άδικη μεταχείριση των υπολοίπων και, έμμεσα, μπορεί να οδηγήσει τους συγκεκριμένους μαθητές στο περιθώριο από τους συμμαθητές τους. Επομένως, η ισορροπία πρέπει να τηρείται.

Στη συνέχεια, για την αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού αυτών των μαθητών, ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για την κοινωνική τους ένταξη, τόσο στην τάξη την ώρα του μαθήματος, όσο και στην ώρα του διαλείμματος. Για έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ήδη μέσα στην τάξη, ο δάσκαλος πρέπει να αναπτύξει ένα κλίμα αποδοχής, κατανόησης και συνεργασίας από το πιο απλό που δύναται να κάνει ένας δάσκαλος (λόγου χάριν, ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μην κάθεται μόνος του στο θρανίο) έως και πιο σύνθετες δραστηριότητες, όπως ομαδικές εργασίες που ενισχύουν την συνεργασία, την αλληλοβοήθεια και την τριβή ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς αναπηρία. Πετυχαίνοντας την κοινωνική ένταξη του μαθητή με αναπηρία μέσα στην τάξη, ο επόμενος

στόχος είναι η ένταξη του στην παρέα των συμμαθητών του και στο διάλειμμα έτσι ώστε να αποφευχθούν περιστατικά απομόνωσης ή βίας προς τον μαθητή.

#### **4.4.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα στη γενική και στην ειδική αγωγή**

Όσον αφορά στις πιθανές μελλοντικές προτάσεις για την διεύρυνση των αποτελεσμάτων της έρευνας για την γενική αγωγή, αυτές μπορούν να ακολουθήσουν την ίδια θεματολογία με διαφορετικές προσεγγίσεις.

Αρχικά, ένα παράδειγμα διαφορετικής οπτικής και προσέγγισης του θέματος, θα ήταν η έρευνά του ποιοτικά. Σε αυτήν την περίπτωση, με έναν μικρότερο αλλά αντιπροσωπευτικό αριθμό μαθητών και μαθητριών, θα επιχειρούταν μια περαιτέρω εμβάθυνση στις αντιλήψεις τους ως προς το σχολείο και καλύτερη κατανόησή τους. Έτσι, τα στοιχεία που θα προέκυπταν θα ήταν πιο εύκολα εφαρμόσιμα στην εκπαιδευτική πράξη.

Ακόμα, έχοντας ως κατευθυντήριες γραμμές προηγούμενες έρευνες, θα μπορούσαν να καταρτιστούν και να εφαρμοστούν προγράμματα ή δράσεις που θα στόχευαν πρακτικά στην βελτίωση της σχολικής ζωής των μαθητών. Στη συνέχεια, θα ακολουθούσε η δημιουργία δυο ομάδων μαθητών, της πειραματικής, όπου θα εφαρμόζονταν αυτά τα προγράμματα, και της ομάδας ελέγχου. Με αυτόν τον τρόπο, θα ήταν ολοφάνερο στην πράξη εάν τα αποτελέσματα και οι προτάσεις αντίστοιχων των ερευνών που ασχολούνται με την σχολική ζωή των μαθητών είναι έγκυρα και αξιόπιστα.

Για την ειδική αγωγή, έπειτα, θα ήταν σκόπιμο να υπάρξει για την ελληνική πραγματικότητα έρευνα για την σχολική ποιότητα ζωής και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας στο σχολείο μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι αντιλήψεις των μαθητών αυτών είναι καλό να διερευνηθούν σε βάθος και να συγκριθούν με αυτές των μαθητών χωρίς αναπηρία. Τα συμπεράσματα από μια τέτοια έρευνα θα ήταν διαφωτιστικά

ως προς τις διαφορετικές συμπεριφορές και τα διαφορετικά συναισθήματα που βιώνουν μαθητές με και χωρίς αναπηρία.

Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να προσεγγιστεί τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά, όπως αναφέρθηκε για τη γενική αγωγή παραπάνω. Από τη μία, η ποσοτική της προσέγγιση θα βοηθούσε στην εξαγωγή συμπερασμάτων πιο αντιπροσωπευτικών για τις δυο ομάδες μαθητών, εφόσον θα προέρχονταν από μεγαλύτερο δείγμα. Από την άλλη, η ποιοτική της μελέτη θα συνέβαλε στην περαιτέρω κατανόηση των αντιλήψεών τους και εμβάθυνση των διαφορών τους, αν και όπου υπάρχουν.

Ως συμπέρασμα, κύριο μέλημα αυτών των ερευνών, όπως ακριβώς και της παρούσας, δεν είναι απλά η διεξαγωγή μιας θεωρητικής έρευνας, της οποίας τα αποτελέσματα θα μείνουν στα χαρτιά, αλλά η εφαρμογή όλων εκείνων των πρακτικών προς όφελος της συναισθηματικής ευζωίας όλων των μαθητών.



## Βιβλιογραφία

- Afusi, Z. A., Zarghami, E., & Mahdinejad, J. (2014). A study on designing open space school and its relation with improving happiness among students. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 4, 924-931. Ανακτήθηκε από: <https://www.cibtech.org/sp.ed/jls/2014/03/JLS-118-S3-99-Ahmadi-A-STUDENTS.pdf>
- Ainley, J., & Bourke, S. (1992). Student views of primary schooling. *Research Papers in Education*, 7(2), 107–128. <https://doi.org/10.1080/0267152920070202>
- Allardt, E. (1993). Having, loving, being: An alternative to the Swedish model of welfare research. *Oxford Scholarship Online* (published online: 2003). <https://doi.org/10.1093/0198287976.001.0001>
- Arslan, G., & Coşkun, M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 153-164. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v4i2.231>
- Australian Council for Educational Research. Survey of student attitudes to school using the ACER School Life Questionnaire. Ανακτήθηκε από: [https://www.acer.org/files/SLQ\\_Sample\\_report\\_WM.pdf](https://www.acer.org/files/SLQ_Sample_report_WM.pdf)
- Backman, Y. (2015). Circles of happiness: Students' perceptions of bidirectional crossovers of subjective well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1547–1563. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9658-0>
- Badri, M., Al Nuaimi, A., Guang, Y., Al Sheryani, Y., & Al Rashedi, A. (2018). The effects of home and school on children's happiness: A structural equation model.

*International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1).

<https://doi.org/10.1186/s40723-018-0056-z>

Baker, F., & Intagliata, J. (1982). Quality of life in the evaluation of community support systems. *Evaluation and Program Planning*, 5(1), 69–79.

[https://doi.org/10.1016/0149-7189\(82\)90059-3](https://doi.org/10.1016/0149-7189(82)90059-3)

Bayram, G., & Ekşioğlu, S. (2020). The Relationship between the quality of school life perceptions of the secondary school students and their lifelong learning tendencies.

*International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(3), 81-88.

Ανακτήθηκε από: <https://dergipark.org.tr/en/pub/pes/issue/56971/802107>

Brantley, A., Huebner, E. S., & Nagle R. J. (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents with mild mental disabilities. *Mental Retardation*, 40(4), 321-329.

[https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0321:MLSROA>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0321:MLSROA>2.0.CO;2)

Buterin-Mičić, M. (2019). Quality of school life in primary school: Students' perception.

*Pedagogika*, 134(2), 135-150. <https://doi.org/10.15823/p.2019.134.9>

Cummins, R. A., & Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: The role of positive cognitive bias. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 37–69.

<https://doi.org/10.1023/a:1015678915305>

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

Diener, E. (2021). Happiness: The science of subjective well-being. In R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds), *Noba textbook series: Psychology*. Champaign, IL: DEF publishers.

Ανακτήθηκε από: <http://noba.to/qnw7g32t>

Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-Being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406.

<https://doi.org/10.1177/008124630903900402>

- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1–31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Encyclopaedia *Britannica* (2021, Μάρτιος 5). Happiness. Ανακτήθηκε από: <https://www.britannica.com/topic/happiness>
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–143. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>
- Epstein, J. L., & 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>
- Eres, F., & Bilasa, P. (2016). Middle school students' perceptions of the quality of school life in Ankara. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 175. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p175>
- Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16(1), 51–74. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(94\)00028-8](https://doi.org/10.1016/0891-4222(94)00028-8)
- Florin, A., & Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. Université de Nantes. Cnesco. Ανακτήθηκε από: <http://www.cnesco.fr/fr/accueil/>
- Goodrich, A. T. (2015). *An investigation of the perceived development of the life-long learning skills of division I student-athletes* (Διδακτορική διατριβή). University of South Florida, Florida, USA. Ανακτήθηκε από:

<https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7151&context=etd&httpsredir=1&referer=>

- Goleman, D. (1996). Forget money: Nothing can buy happiness, some researchers say. *New York Times*. Ανακτήθηκε από: <https://www.nytimes.com/1996/07/16/science/forget-money-nothing-can-buy-happiness-some-researchers-say.html>
- Gundogan, S., & Ozgen, H. (2020). The relationship between the quality of school life and the school burnout. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(3), 531-538. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20686>
- Halvorsrud-Jaavall, I. M. (2007). Quality of school life for working students: A study conducted among working students of 8<sup>th</sup> Grade in a primary school in Addis Ababa, Ethiopia. University of Oslo, Norway. Ανακτήθηκε από: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31845/THESISxFinalxIngerxMariexJaavallNew.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Headey, B. (1981). The quality of life in Australia. *Social Indicators Research*, 9(2), 155–181. <https://doi.org/10.1007/bf00286195>
- Huebner, E. S., & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self- and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, 30(1), 71–82. <https://doi.org/10.1007/bf01080333>
- Huebner, E. S., Funk, B. A., & Gilman, R. (2000). Cross-sectional and longitudinal psychosocial correlates of adolescent life satisfaction reports. *Canadian Journal of School Psychology*, 16(1), 53–64. <https://doi.org/10.1177/082957350001600104>
- Ivens, J. (2007). The Development of a Happiness Measure for Schoolchildren. *Educational Psychology in Practice*, 23(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/02667360701507301>

- Jenkinson, C. (2020). Quality of life. *Encyclopedia Britannica*. Ανακτήθηκε από:  
<https://www.britannica.com/topic/quality-of-life>
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of school Life: Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools, *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.3.265.3449>
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environments Research*, 11(2), 111-129.  
<https://doi.org/10.1007/s10984-008-9040-9>
- Konu, A., & Lintonen, T. (2005). Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland. *Health Promotion International*, 21(1), 27-36.  
<https://doi.org/10.1093/heapro/dai028>
- Konu, A., & Rimpela, M. K. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Lazar, S. M. (1999). *The quality of school life scale as a predictive indicator of student disengagement from school*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από:  
<https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2838&context=etd>
- Lucas, R. E., & Fujita, F. (2000). Factors influencing the relation between extraversion and pleasant affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1039-1056.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.1039>
- Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. Ανακτήθηκε από:  
[https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=lsay\\_research](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=lsay_research)

- McCullough, G., & Huebner, E. S. (2003). Life satisfaction reports of adolescents with learning disabilities and normally achieving adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21(4), 311–324. <https://doi.org/10.1177/073428290302100401>
- McVilly, K. R., & Rawlinson, R. B. (1998). Quality of life issues in the development and evaluation of services for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 23(3), 199–218. <https://doi.org/10.1080/13668259800033701>
- Mok, M. M. C., & Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life?. *Issues in Educational Research*, 7(1), 69-86. Ανακτήθηκε από: <http://www.iier.org.au/iier7/mok.html>
- Mok, M. M. C., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300. <https://doi.org/10.1023/A:1021924322950>
- Mroczek, D. K., & Spiro, A. (2005). Change in Life satisfaction during adulthood: Findings from the veterans affairs normative aging study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 189–202. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.1.189>
- Muñoz-Cantero, J., Losada-Puente, L., & Almeida, L. S. (2017). Quality of life, adolescence and inclusive schools: Comparing regular and special needs students. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 69(1), 139-154. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48977>
- Natving, G. K., Albreksten, G., & Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychological factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9(3), 166-175. <https://doi.org/10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x>

- Öztürk, A., & Mutlu, T. (2010). The relationship between attachment style, subjective well-being, happiness and social anxiety among university students'. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9(2010), 1772–1776. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.398>
- Palos, R., Maricuțoiu, L. P., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 199–204. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.01.005>
- Parish, T. S., & Parish, J. G. (2005). Comparing students' classroom-related behaviors across grade levels and happiness levels. *International Journal of Reality Therapy*, 25(1), 24–25.
- Permiakova, M. Y., Tokarskaya, L. V., & Yershova, I. A. (2016). The research of subjective sense of happiness in senior preschoolers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 100–104. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.153>
- Rathmann, K., Vockert, T., Bilz, L., Gebhardt, M., & Hurrelmann, K. (2018). Self-rated health and wellbeing among school-aged children with and without special education needs: Differences between mainstream and special schools. *Research in Developmental Disabilities*, 81, 134-142. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.04.021>
- Salavera, C., Usán, P., Pérez, S., Chato, A., & Vera, R. (2017). Differences in happiness and coping with stress in secondary education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1310–1315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.215>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School Burnout Inventory (SBI). *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>

- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K., & Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology, 13*(6), 704–718. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542>
- Schalock, R. L. (2004). The concept of quality of life: What we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research, 48*(3), 203–216. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2003.00558.x>
- Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., Kaith, K., D., & Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Mental Retardation, 40*(6), 457–470. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0457:cmaaoq>2.0.co;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0457:cmaaoq>2.0.co;2)
- Sharpe, K. (1998). The sense of happiness: Biological explanations and ultimate reality and meaning, *University of Toronto Press, 21*(4), 301-314. <https://doi.org/10.3138/uram.21.4.301>
- Silva, R. G., & Figueiredo-Braga, M. (2018). Evaluation of the relationships among happiness, stress, anxiety, and depression in pharmacy students. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 10*(7), 903-910. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.04.002>
- Steinberg, L., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1996). Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do. *Journal of Negro Education, 65*(3), 396-398. <https://doi.org/10.2307/2967358>
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 56–69. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.56>



- Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L., & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1031–1039. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1031>
- Thien, L. M., & Razak, N. A. (2012). Academic coping, friendship quality, and student engagement associated with student quality of school life: A partial least square analysis. *Social Indicators Research*, 112(3), 679–708. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0077-x>
- Vojtova, V. (2008). Quality of School Life from the pupils' perspective-Research Thesis. Ανακτήθηκε από: [http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2008/21/21/texty/eng/vojtova\\_eng.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2008/21/21/texty/eng/vojtova_eng.pdf)
- Watson, S. M. R., & Keith, K. (2002). Comparing the quality of life of school-age children with and without disabilities. *Mental Retardation*, 40(4), 304-312. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0304:CTQOLO>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0304:CTQOLO>2.0.CO;2)
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Amin Hossain, W., Balcazar, F., Ball, A., Bacon, A., Calkins, C., Heller, T., Goode, T., Dias, R., Jesien, G. S., McVeigh, T., Nygren, M. A., Palmer S. B., & Walker, H. M. (2011) Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination, *Exceptionality*, 19(1), 19-30. <https://doi.org/10.1080/09362835.2011.537225>
- White-Koning, M., Bourdette-Loubert, S., Bazex, H., Colver, A., & Grandjean, H. (2005). Subjective quality of life in children with intellectual impairment: How it can be assessed. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47(4), 281-285. <https://doi.org/10.1017/S0012162205000526>

Wright, M., & Scullion, P. (2007). Quality of school life and attitudes to Irish in the Irish-medium and English-medium primary school, *Irish Educational Studies*, 26(1), 57-77. <https://doi.org/10.1080/03323310601125278>

World Health Organisation (1994). WHOQOL: Measuring Quality of Life. Ανακτήθηκε από: <https://www.who.int/tools/whoqol>