

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

65

ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΡΑΪΤΗ

ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2003



**ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΡΑΠΤΗ**

**ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**  
που υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών  
της Σχολής Επιστημών Αγωγής  
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Συμβουλευτική επιτροπή**

**Κούτρας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής**  
**Πανταζής Σπυρίδων, Αναπληρωτής Καθηγητής**  
**Μπρούζος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής**

**Εξεταστική Επιτροπή**

**Σταύρου Λάμπρος, Καθηγητής**  
**Κυριακίδης Πάυλος, Καθηγητής**  
**Δήμου Γεώργιος, Καθηγητής**  
**Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής**



Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,  
της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν  
υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

(Π. 5343/12 άρθρο 202 § 2)



# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b>	<b>1</b>
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b>	<b>9</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>10</b>
<b>ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup></b>	
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ</b>	<b>14</b>
<b>Α. Ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων αναφορικά με την έννοια της αυτοεκτίμησης</b>	<b>15</b>
1. Η θεωρία του William James	15
2. Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης	17
3. Η Ψυχodynamική και η Νεοψυχodynamική προσέγγιση	21
4. Η Ανθρωπιστική προσέγγιση	30
5. Παρατηρήσεις από την ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων αναφορικά με την έννοια της αυτοεκτίμησης	35
<b>Β. Οι έννοιες του εαυτού, της αυτοεντίληψης και της αυτοεκτίμησης από τη θεωρία της παρόρους έρευνας</b>	<b>36</b>
<b>Γ. Το σχολικό κλίμα</b>	<b>41</b>
<b>Δ. Η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης κατά τη σχολική ηλικία</b>	<b>50</b>
1. Αυτοεκτίμηση και οικογένεια	51
2. Αυτοεκτίμηση και σχολική ζωή	54
3. Αυτοεκτίμηση και το κλίμα της τάξης	58



4. Αυτοεκτίμηση και σχέσεις μέσα στην τάξη	61
Σχέσεις μαθητή - εκπαιδευτικού	63
Σχέσεις μαθητή - ομηλικών	68
5. Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση	71

Ε. Μεθοδολογικά προβλήματα στη μελέτη της έννοιας της αυτοεκτίμησης	76
---	----

## ΜΕΡΟΣ Ζ'

### Η ΕΡΕΥΝΑ

A. Ερευνητική προσπέλαση του θέματος	79
1. Ερευνητικοί στόχοι και υποθέσεις της έρευνας	79
2. Μέσο συλλογής δεδομένων	80
3. Συλλογή των δεδομένων	83
4. Περιγραφή του δείγματος της έρευνας	84
5. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων	98
6. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων	105
B. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	107
1. Γενική αυτοεκτίμηση	107
1.1 Περιγραφή της γενικής αυτοεκτίμησης	107
1.2 Η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στη γενική αυτοεκτίμηση	109
1.3 Η σχέση μεταξύ γενικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης	111
1.4 Η σχέση μεταξύ γενικής αυτοεκτίμησης, οικογενειακής, σχολικής και κοινωνικής	112
1.5 Το πλέγμα των σχέσεων των ανεξάρτητων μεταβλητών και η επίδρασή τους στη γενική αυτοεκτίμηση	113
1.6 Σύνοψη	114
1.7. Σχήμα 1. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη	



μεταβλητή τη γενική αυτοεκτίμηση	116
<b>2. Οικογενειακή αυτοεκτίμηση</b>	117
2.1. Περιγραφή της οικογενειακής αυτοεκτίμησης	117
2.2. Η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην οικογενειακή αυτοεκτίμηση	118
2.3. Η σχέση μεταξύ οικογενειακής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης	120
2.4. Το πλέγμα των σχέσεων των ανεξάρτητων μεταβλητών και η επίδρασή τους στην οικογενειακή αυτοεκτίμηση	121
2.5. Σύνοψη	122
2.6. Σχήμα 2: Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή την οικογενειακή αυτοεκτίμηση	124
<b>3. Σχολική αυτοεκτίμηση</b>	125
3.1. Περιγραφή της σχολικής αυτοεκτίμησης	125
3.2. Η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στη σχολική αυτοεκτίμηση	126
3.3. Η σχέση μεταξύ σχολικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης	129
3.4. Το πλέγμα των σχέσεων των ανεξάρτητων μεταβλητών και η επίδρασή τους στη σχολική αυτοεκτίμηση	130
3.5. Σύνοψη	130
3.6. Σχήμα 3: Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή τη σχολική αυτοεκτίμηση	132
<b>4. Κοινωνική αυτοεκτίμηση</b>	133
4.1. Περιγραφή της κοινωνικής αυτοεκτίμησης	133
4.2. Η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην κοινωνική αυτοεκτίμηση	134
4.3. Η σχέση μεταξύ κοινωνικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης	136
4.4. Το πλέγμα των σχέσεων των ανεξάρτητων μεταβλητών και η επίδρασή τους στην κοινωνική αυτοεκτίμηση	137



4.5. Σύνοψη	138
4.6. Σχήμα 4: Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή την κοινωνική αυτοεκτίμηση	140
<b>5. Ολική αυτοεκτίμηση</b>	<b>141</b>
5.1. Παρουσίαση της ολικής αυτοεκτίμησης	141
5.2. Η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην ολική αυτοεκτίμηση	141
5.3. Η σχέση μεταξύ ολικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης	144
5.4. Το πλέγμα των σχέσεων των ανεξάρτητων μεταβλητών και η επίδρασή τους στην ολική αυτοεκτίμηση	145
5.5. Σύνοψη	146
5.6. Σχήμα 5: Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή την ολική αυτοεκτίμηση	147
<b>Γ. Συζήτηση των ευρημάτων</b>	<b>148</b>
<b>Συμπεράσματα και παρατηρήσεις</b>	
<b>Περίληψη</b>	<b>165</b>
<b>Abstract</b>	<b>167</b>
<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>168</b>
Ελληνόγλωσση	169
Ξενόγλωσση	175
<b>Παραρτήματα</b>	<b>204</b>
Παράρτημα 1: Χορήγηση άδειας διεξαγωγής έρευνας από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων	205
Παράρτημα 2: Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα	206
Παράρτημα 3: Κλίμακες του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης του Coopersmith	217



Παράρτημα 4: Κλίμακες του Ερωτηματολογίου της Τάξης μου	220
Παράρτημα 5: Γεωγραφική θέση των σχολείων της έρευνας στο νομό Άρτας	222
Παράρτημα 6: Γεωγραφική θέση των σχολείων της έρευνας στο νομό Θεσπρωτίας	223
Παράρτημα 7: Γεωγραφική θέση των σχολείων της έρευνας στο νομό Ιωαννίνων	224
Παράρτημα 8: Γεωγραφική θέση των σχολείων της έρευνας στο νομό Πρέβεζας	225

### **Κατάλογος Πινάκων**

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος ως προς τους νομούς που υπάγονται οι σχολικές μονάδες.	85
Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος ως προς την οργανικότητα του Σχολείου	86
Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος ως προς την οργανικότητα του Σχολείου	86
Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο	87
Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος ως προς την τάξη παρακολούθησης	87
Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος ως προς την επίδοση	88
Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος ως προς τη φοίτηση σε σχολείο που βρίσκεται σε συγκρότημα	88
Πίνακας 8: Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό των παιδιών της τάξης φοίτησης	89
Πίνακας 9: Κατανομή του δείγματος ως προς τη θέση στο θρανίο με τον ίδιο συμμαθητή	89
Πίνακας 10: Κατανομή του δείγματος ως προς τη διάταξη των θρανίων στην τάξη φοίτησης	90
Πίνακας 11: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο του εκπαιδευτικού	





που διδάσκει στην τάξη φοίτησης	90
Πίνακας 12: Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό των αδερφών	91
Πίνακας 13: Κατανομή του δείγματος ως προς τη συμβίωση των γονιών	91
Πίνακας 14: Κατανομή του δείγματος ως προς την εκπαίδευση του πατέρα	92
Πίνακας 15: Κατανομή του δείγματος ως προς την εκπαίδευση της Μητέρας	93
Πίνακας 16: Κατανομή του δείγματος ως προς το επάγγελμα του πατέρα	94
Πίνακας 17: Κατανομή του δείγματος ως προς το επάγγελμα της μητέρας	94
Πίνακας 18: Κατανομή του δείγματος ως προς την παρούσα κατάσταση του πατέρα	95
Πίνακας 19: Κατανομή του δείγματος ως προς την παρούσα κατάσταση της μητέρας	95
Πίνακας 20: Κατανομή του δείγματος ως προς το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	96
Πίνακας 21: Μέσοι όροι/ συχνότητα/ τυπική απόκλιση	97
Πίνακας 22: Κλίμακα «Ικανοποίηση»	99
Πίνακας 23: Κλίμακα «Διενεκτικότητα»	100
Πίνακας 24: Κλίμακα «Ανταγωνιστικότητα»	101
Πίνακας 25: Κλίμακα «Δυσκολία»	103
Κλίμακα 26: Κλίμακα «Συνεκτικότητα»	104
Πίνακας 27: Κλίμακα «Γενική αυτοεκτίμηση»	108
Πίνακας 28: Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με 2	



Κατηγορίες	109
Πίνακας 29: Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με περισσότερες των 2 κατηγοριών	111
Πίνακας 30: Σχέση γενικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης	112
Πίνακας 31: Σχέση γενικής αυτοεκτίμησης και οικογενειακής, σχολικής και κοινωνικής	113
Πίνακας 32: Κλίμακα «Οικογενειακή αυτοεκτίμηση»	117
Πίνακας 33: Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με 2 Κατηγορίες	118
Πίνακας 34: Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με περισσότερες των 2 κατηγοριών	120
Πίνακας 35: Σχέση οικογενειακής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης	121
Πίνακας 36: Κλίμακα «Σχολική αυτοεκτίμηση»	125
Πίνακας 37: Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με 2 κατηγορίες	126
Πίνακας 38: Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων κατηγοριών με περισσότερες των 2 κατηγοριών	128
Πίνακας 39: Σχέση σχολικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης	129
Πίνακας 40: Κλίμακα «Κοινωνική αυτοεκτίμηση»	133
Πίνακας 41: Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με 2 κατηγορίες	134
Πίνακας 42: Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με περισσότερες των 2 κατηγοριών	136
Πίνακας 43: Σχέση κοινωνικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης	137
Πίνακας 44: Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με 2 Κατηγορίες	142
Πίνακας 45: Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με περισσότερες των 2 κατηγοριών	143
Πίνακας 46: Σχέση ολικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης	145

## Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1: Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή τη γενική αυτοεκτίμηση	116
Σχήμα 2: Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή την οικογενειακή αυτοεκτίμηση	124
Σχήμα 3 : Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή τη σχολική αυτοεκτίμηση	132
Σχήμα 4: Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή την κοινωνική αυτοεκτίμηση	140
Σχήμα 5: Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή την ολική αυτοεκτίμηση	147

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Όπως κάθε διδακτορική διατριβή και η παρούσα διήλθε μακροχρόνιας διαδικασίας και έχρησε επίπονων προσπαθειών και προσωπικών αγώνων, από την πλευρά της ερευνήτριας, προκειμένου να έλθει σε πέρας. Ομολογουμένως η έρευνα δε θα ολοκληρωνόταν ελλείψει της συμβολής, της αρωγής και της συμπαράστασης ορισμένων προσώπων.

Θερμές ευχαριστίες απευθύνω στον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Α. Μπρούζο για την ορθή καθοδήγηση, την αδιάλειπτη υποστήριξη και το μεθοδικό τρόπο με τον οποίο επέβλεψε την εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής καθ' όλη την πορεία της. Ευχαριστώ πολύ τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Β. Κούτρα για την πολύτιμη βοήθεια που παρείχε κάθε φορά που του ζητήθηκε. Ευχαριστώ, επίσης, τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Σ. Πανταζή που υποστήριξε την εργασία.

Η ολοκλήρωση της έρευνας οφείλεται, ακόμη, στη συμμετοχή των μαθητών και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών των σχολείων της Περιφέρειας Ηπείρου, που έλαβαν μέρος. Τους εκφράζω τις ευχαριστίες μου.

Είμαι ευγνώμων στους γονείς μου και σε όλους τους ανθρώπους που με στήριξαν ώστε να ολοκληρώσω το ερευνητικό πρόγραμμα. Ξεχωριστά αναφέρω τον κ. Κ. Μπαλωμένο για τη βοήθεια που πρόσφερε στον τομέα της Πληροφορικής και τη Λέκτορα κ. Ε. Μαραγκουδάκη που στάθηκε πλάι μου στις προπτυχιακές σπουδές, στις μεταπτυχιακές σπουδές και στην εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κεφαλαιώδες θέμα και ερευνητικό αντικείμενο μέγιστης σημασίας στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς αποτελεί η έννοια της αυτοεκτίμησης. Η διερεύνησή της βρήκει στο διεθνή επιστημονικό χώρο καταδεικνύοντας αφενός τη σημασία της για τη δόμηση και την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αφετέρου την ανάγκη προώθησης της μελέτης της.

Η παρούσα μελέτη αφορμάται από την προοπτική προσφοράς στον ερευνητικό αυτό χώρο στην Ελλάδα. Βασικός σκοπός της διατριβής αποτελεί η αναζήτηση των σχέσεων μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της σχολικής συμπεριφοράς των παιδιών βάσει των αντιλήψεών τους για το κλίμα της τάξης. Η εκπαίδευση της ερευνήτριας σε πρόγραμμα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών στο σχολείο, στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών της στο Ηνωμένο Βασίλειο, συνέβαλε σημαντικά στον τελικό προσανατολισμό της έρευνας και αποτέλεσε πηγή έμπνευσης καθ' όλη την πορεία της.

Η μελέτη της αυτοεκτίμησης στην παιδική ηλικία είναι δυνατό να συμβάλλει στην κατανόηση της δόμησης της συμπεριφοράς του ατόμου. Ειδικότερα, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη σχολική τάξη ως χώρο ζωής, κοινωνικοποίησης και διάπλασης της προσωπικότητας του ατόμου. Ο μικρόκοσμος της σχολικής τάξης, το κλίμα που επικρατεί σε αυτόν και οι ψυχολογικές διεργασίες που το διέπουν αποτελούν ουσιώδεις διαστάσεις στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών, πρόσφορο πεδίο μελέτης αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα και φέρει συμβολή στην προώθηση της έρευνας της αυτοεκτίμησης.

Στόχος της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και τη συμπεριφορά τους στο σχολείο βάσει της αντίληψής τους για το κλίμα της τάξης. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα άλλων ερευνών η μελέτη αυτή στηρίχθηκε στις ακόλουθες υποθέσεις.



σχολικής τάξης.

2. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών επηρεάζεται από παράγοντες όπως το μέγεθος του σχολείου και ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στην τάξη.

3. Συγκεκριμένες παράμετροι της οικογενειακής ζωής (οικονομικό, μορφωτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο) επιδρούν στην αυτοεκτίμηση των παιδιών.

4. Ορισμένες παράμετροι της ζωής στη σχολική τάξη (π. χ. η διάταξη των θρανίων, η θέση στο θρανίο με τους συμμαθητές, η παρεμβατική στάση του εκπαιδευτικού) διαμορφώνουν αφενός το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και αφετέρου την αυτοεκτίμηση των παιδιών.

Στις κοινωνικές επιστήμες υπάρχει συχνά ασάφεια στην περιγραφή, την ερμηνεία και τη χρήση εννοιών και όρων. Αναγκαία προϋπόθεση κάθε ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί η διερεύνηση και ο προσδιορισμός τους. Ως εκ τούτου, στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων αναφορικά με την έννοια της αυτοεκτίμησης. Μέσα από αυτή την ανασκόπηση επιχειρείται διερεύνηση του τρόπου αντίληψης της έννοιας της αυτοεκτίμησης και της συσχέτισής της με την ανθρώπινη συμπεριφορά υπό το πρίσμα διάφορων θεωριών και υπό την οπτική των ερευνητών που τις εκπροσωπούν. Ακολουθώς παρατίθενται οι βασικές έννοιες που πραγματεύεται η εργασία, βάσει της θεώρησής της. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι έννοιες της αυτοεκτίμησης και των συναφών εννοιών του εαυτού και της αυτοαντίληψης, όπως χρησιμοποιούνται στην εργασία. Επίσης, παρατίθεται η έννοια του σχολικού κλίματος και από τους παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτοεκτίμηση κατά τη σχολική ηλικία εξετάζονται εκείνοι που αφορούν την παρούσα μελέτη. Οι παράγοντες αυτοί συνίστανται στη συνάρτηση της αυτοεκτίμησης με την οικογένεια, τη σχολική ζωή, το κλίμα της τάξης, τις σχέσεις μέσα στην τάξη και τη σχολική επίδοση.

Στο δεύτερο μέρος περιγράφονται οι ερευνητικοί στόχοι, οι ερευνητικές υποθέσεις, το μέσο και ο τρόπος συλλογής δεδομένων, το δείγμα, η



στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Ακολουθεί παρουσίαση των αποτελεσμάτων με αναφορά στη γενική αυτοεκτίμηση, την οικογενειακή, τη σχολική, την κοινωνική και την ολική αυτοεκτίμηση. Τα αποτελέσματα περιλαμβάνουν περιγραφή της αυτοεκτίμησης, μονομεταβλητή ανάλυση, διμεταβλητή ανάλυση, μελέτη της αυτοεκτίμησης σε σχέση με το κλίμα της τάξης, πολυμεταβλητή ανάλυση, σύνοψη της ανάλυσης που προηγήθηκε για τον εκάστοτε τομέα της αυτοεκτίμησης και παράθεση μοντέλου ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή τον τομέα της αυτοεκτίμησης που εξετάζεται κάθε φορά. Το ερευνητικό τμήμα της εργασίας ολοκληρώνεται με συζήτηση των ευρημάτων, παράθεση συναγόμενων συμπερασμάτων και παρατηρήσεων.

## Μια ζωή στα χέρια σου

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην κριτική,  
μαθαίνει να κατακρίνει.

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην έχθρα,  
μαθαίνει να διαπληκτίζεται.

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ειρωνεία,  
μαθαίνει να είναι συνεσταλμένο.

Αν ένα παιδί ζει μέσα στη ντροπή,  
μαθαίνει να νιώθει ένοχο.

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην κατανόηση,  
μαθαίνει να είναι υπομονετικό.

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ενθάρρυνση,  
μαθαίνει να εμπιστεύεται.

Αν ένα παιδί ζει μέσα στον έπαινο,  
μαθαίνει να εκτιμά.

Αν ένα παιδί ζει μέσα στη δικαιοσύνη,  
μαθαίνει να είναι δίκαιο.

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ασφάλεια,  
μαθαίνει να πιστεύει.

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην αποδοχή,  
μαθαίνει να έχει αυτοεκτίμηση.

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην αποδοχή και τη φιλία,  
μαθαίνει να βρίσκει την αγάπη μέσα στον κόσμο.

Dorothy Law Hoibe



**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**



## **A. Ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων αναφορικά με την έννοια της αυτοεκτίμησης**

Η ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων για την αυτοεκτίμηση και για τις συγγενείς έννοιες του εαυτού και της αυτοαντίληψης αποσκοπεί αφενός στην καλύτερη κατανόησή τους και αφετέρου στη θεωρητική τεκμηρίωση του προσανατολισμού της παρούσας έρευνας. Μελετώντας τις θεωρίες της προσωπικότητας επιλέχθηκαν οι ακολούθως παρατιθέμενες που με τις θέσεις και τις απόψεις ορισμένων εκπροσώπων τους θεμελιώνουν την έννοια της αυτοεκτίμησης. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις συνιστούν το υπόβαθρο για τη συγγραφή της έρευνας και καταδεικνύουν τη συνάφεια αυτοεκτίμησης και συμπεριφοράς. Η παράθεση των εκπροσώπων των θεωριών ακολουθεί την πορεία εμφάνισής τους στον άξονα του χρόνου. Αρχικά παρουσιάζεται η συμβολή του W. James στη δόμηση της έννοιας της αυτοεκτίμησης, έπονται η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, η Ψυχοδυναμική και Νεοψυχοδυναμική Προσέγγιση και η Ανθρωπιστική Προσέγγιση. Η συνοπτική αναφορά στις θεωρίες της Ψυχολογίας που πλαισιώνουν την έννοια της αυτοεκτίμησης καταδεικνύει αφενός τη σημασία της στη δόμηση και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και αφετέρου τη σημασία που έχει κάθε συναφής διερεύνηση.

### **1. Η θεωρία του William James**

Σκαπανέας της θεωρίας του εαυτού και της αυτοεκτίμησης είναι ο W. James. Εξέθεσε τις απόψεις του για την αυτοαντίληψη στο έργο του «*Αρχές της Ψυχολογίας*» (Principles of Psychology, 1890), το οποίο αποτελεί ως τις μέρες μας βασική πηγή για τη μελέτη της αυτοαντίληψης. Το εγχείρημά του για διαισθητική ανάλυση της «*συνείδησης του εαυτού*», της αυτοαντίληψης, είναι σημαίνον δεδομένου ότι έλαβε χώρα σε μια εποχή όπου κυριαρχούσαν οι απόψεις της Ψυχανάλυσης και του Συμπεριφορισμού.

Σύμφωνα με το James, ο εαυτός έχει διπλή φύση αποτελούμενος από το «εγώ» (I) και το «εμένα» (Me). Το «εγώ» είναι ο γνωρίζων εαυτός (Knower), υποκείμενο που παρατηρεί, φαντάζεται και αισθάνεται. Το «εμένα» είναι το αντικείμενο της εμπειρίας (empirical self) που συνίσταται σε ό,τι το άτομο θεωρεί δικά του. Ο James επικεντρώθηκε στο «εμένα», τα συναισθήματα που προκαλεί στο εγώ και στις πράξεις στις οποίες ωθεί. Η άποψή του για τη μελέτη του «εγώ» ήταν ότι δεν αξιολογεί ούτε κρίνει, αλλά απλώς δρα και αντιδρά, έχει δηλαδή εκτελεστική λειτουργία· συνεπώς δε συμβάλλει στη γνώση της συμπεριφοράς και μπορεί να καταστεί αντικείμενο της Φιλοσοφίας.

Το εμένα, κατά το James, συνίσταται από τον υλικό, κοινωνικό, πνευματικό εαυτό και αποτελεί αντικείμενο μελέτης της Ψυχολογίας. Αναφορικά με τον υλικό εαυτό, υποστηρίζει ότι περιλαμβάνει το σώμα μας, τα κατεχόμενα υλικά αγαθά, το οικογενειακό περιβάλλον και γενικότερα «το άθροισμα όλων όσα ένα άτομο θα μπορούσε να αποκαλέσει δικά του» (James, 1890, σ. 291). Από την υλική πτυχή του εαυτού απορρέει η τάση συλλογής υλικών στοιχείων.

Ιδιαίτερη έμφαση έδωσε στον κοινωνικό εαυτό και προσέγγισε τις έννοιες της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης από μια κοινωνική θεώρηση. Ο James διατείνεται ότι η αυτοαντίληψη του ατόμου δημιουργείται από τις εικόνες του εαυτού του, όπως προβάλλονται από τους άλλους. Συνεπάγεται ότι καθένας διαθέτει τόσους κοινωνικούς εαυτούς όσα και τα άτομα που συναναστρέφεται. Το άτομο παρουσιάζει διαφορετική πλευρά του εαυτού του σε κάθε άτομο που συναναστρέφεται, θέση που ενέπνευσε τη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης.

Ο πνευματικός εαυτός, συνιστάμενος από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας – στάσεις, αξίες, κοινωνικές αντιλήψεις - και τα αμετάβλητα χαρακτηριστικά του «Εγώ», είναι η υποκειμενική αίσθηση του ατόμου. Ο πνευματικός εαυτός αναφέρεται στις ψυχικές προδιαθέσεις του ατόμου και υπάρχει επειδή οι άνθρωποι είναι σκεπτόμενα όντα. Ο πνευματικός εαυτός υπάρχει αφενός επειδή οι άνθρωποι σκέφτονται και αφετέρου επειδή μπορούν να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως σκεπτόμενα όντα.

Εξαιρουμένου του κοινωνικού εαυτού, τα υπόλοιπα τμήματα του εαυτού δεν αναπτύχθηκαν σε βάθος από το James.

Αναφορικά με την αυτοεκτίμηση, ο James την απέδωσε με κλασματική ισοδυναμία. Ισούται, δηλαδή, με το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις προσδοκίες του. Επομένως, η αυτοεκτίμηση αυξάνει όσο μειώνονται οι προσδοκίες του ατόμου από τον εαυτό του ή όσο αυξάνονται οι αποδόσεις του. Πρόκειται, δηλαδή, για τη σχέση ανάμεσα στον πραγματικό και τον ιδεώδη εαυτό. Σε περίπτωση σύμπτωσης των δύο το άτομο βιώνει υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ η διάστασή τους συντελεί σε διαμόρφωση αρνητικής αυτοεκτίμησης.

Η έννοια της αυτοεκτίμησης αναπτύχθηκε, λοιπόν, πρωταρχικά από το James. Το άτομο, κατά τη θεώρησή του, αποδέχεται παθητικά τις εικόνες που οι άλλοι έχουν γι' αυτό. Ο James παρουσιάζει τον εαυτό, αποτιμώντας το περιεχόμενό του, ως ένα μη επεξεργασμένο άθροισμα εμπειριών, αφού δε γίνεται αποδεκτό οποιοδήποτε μοντέλο ενιαίας λειτουργίας του ψυχισμού και παραμερίζει τη διαδικασία απόκτησης των προσδοκιών. Ο James είναι ο πρώτος θεωρητικός που όρισε σαφώς την αυτοεκτίμηση διατεινόμενος ότι συναρτάται των απαιτήσεων που έχει το άτομο από τον εαυτό του και των δυνατοτήτων του, όπως αυτό τις αντιλαμβάνεται. Οι απόψεις του άσκησαν επιρροή σε νεότερους θεωρητικούς και συμβάλλουν σημαντικά στη μελέτη της αυτοεκτίμησης.

## 2. Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης

Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης διαθέτει κοινωνικό προσανατολισμό και αφορμάται από την έννοια του «κοινωνικού εαυτού» της θεωρίας του James. Βασική τοποθέτηση της θεώρησης αυτής είναι ότι το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο μέσω της συμβολικής αλληλεπίδρασής του με τους άλλους. Σημαντικοί εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής, οι οποίοι υποστηρίζουν τον προσανατολισμό της παρούσας έρευνας, είναι οι C. Cooley, G. Mead, B. Burns, C. Gordon και R. Tomé.

Ο C. Cooley (1902) ανέπτυξε την έννοια του αυτοσυναίσθηματος υποστηρίζοντας πως εκδηλώνεται από την αρχή της ζωής με τη μορφή ενστίκτου και διαμορφώνεται ανάλογα με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Το αυτοσυναίσθημα αποσκοπεί στο συντονισμό και την κινητοποίηση της συμπεριφοράς. Ο Cooley εισήγαγε την έννοια του «καθρεπτιζόμενου εαυτού» (looking glass self) για να εξηγήσει την εξέλιξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ως αποτέλεσμα αντανάκλασης των κρίσεων των άλλων. Η αυτοαντίληψη του ατόμου διαμορφώνεται από την εντύπωση που θεωρεί πως οι άλλοι έχουν γι' αυτό. Εύλογο καθίσταται πως οι άλλοι λειτουργούν απέναντί του ως καθρέπτες. Η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης διέρχεται τριών σταδίων. Στο πρώτο, το άτομο εικάζει για την εικόνα που έχουν οι άλλοι για τον εαυτό του. Στο δεύτερο, υποθέτει για την αξιολόγηση των άλλων ως προς την εμφάνισή του και στο τελευταίο προκύπτει αυτοσυναίσθημα, που έχει μορφή ανάλογα με την προηγούμενη διαδικασία. Η δόμηση της αυτοεκτίμησης, κατά το Cooley, εξαρτάται από την αποδοχή που εκφράζουν οι άλλοι απέναντι στο άτομο, το βαθμό που η συμπεριφορά του ανταποκρίνεται στις κοινωνικές νόρμες και από τις κοινωνικές συγκρίσεις. Η θεώρηση αυτή παρουσιάζει παθητική και κοινωνικά καθορισμένη την αυτοεικόνα του ατόμου, το οποίο προσπαθεί να δημιουργήσει μια δική του άποψη εικάζοντας τις απόψεις των άλλων γι' αυτό. Η προαναφερθείσα θεώρηση εγείρει αντίρρηση δεδομένου ότι οι αυτοαντιλήψεις των ατόμων είναι αποτέλεσμα και των δικών τους ενεργειών, αλλά και ασυνείδητων διεργασιών και δεν ταυτίζονται απόλυτα με τις απόψεις των άλλων.

Ο Mead επεξεργάστηκε τη θεωρία του Cooley και του James για τον κοινωνικό εαυτό τονίζοντας τη σημασία των συμβόλων και της γλώσσας στην εξέλιξη του εαυτού. Στη θεώρηση του Mead (1934) η συμπεριφορά αποτελεί δράση μέσα στα σύμβολα και μέσω συμβόλων. Η χρήση συμβόλων και κυρίως της γλώσσας έχουν μεγάλη σημασία στην αυτοαντίληψη. Μέσω της γλώσσας το άτομο μπορεί να λάβει τη θέση του άλλου ή να κατανοήσει πώς οι άλλοι το βλέπουν, δηλαδή υιοθετείται ο ρόλος των άλλων πραγματικών ή φανταστικών. Εισήγαγε την έννοια του «γενικευμένου άλλου», η οποία παραπέμπει σε επικοινωνία του εαυτού με το γενικευμένο άλλο. Ταυτοχρόνως η αυτοαντίληψη αποτελεί περισσότερο κοινωνικό προϊόν, παρά είναι



υποκειμενική. Η ιδέα του «γενικευμένου άλλου» παραπέμπει σε περισσότερους του ενός εαυτούς και ο καθένας από αυτούς ενεργοποιείται ανάλογα με τη συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση.

Ωστόσο, η αυτοαντίληψη συνίσταται τόσο από την κοινωνική ταυτότητα (Me), όσο και από τις εσωτερικευμένες αντιλήψεις των άλλων (I). Το «εγώ» (I) αποτελεί την αρχή της δράσης και της ορμής, είναι η απόκριση του οργανισμού στις στάσεις των άλλων και συντελεί στην αυτοαναγνώριση. Το «εμένα» (Me) είναι οι στάσεις των άλλων που το άτομο ιδιοποιείται. Η επενέργεια του ενός επί του άλλου συναποτελούν τον εαυτό, που είναι γνωστικό φαινόμενο με κοινωνικές ρίζες. Η αυτοαντίληψη προέρχεται από τις κοινωνικές συναναστροφές και αλληλεπιδράσεις συνυπολογίζοντας τις στάσεις των άλλων προς το άτομο μέσω της συμπεριφοράς. Η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται από την αντίληψη του ατόμου για την εικόνα που έχουν οι άλλοι γι' αυτό και κυρίως οι σημαντικοί άλλοι. Ο Mead, αντίθετα με το Cooley, υποστήριξε πως για την αυτοεκτίμηση είναι σημαντικές η γνωστική διαδικασία και η ικανότητα του ατόμου να μπαίνει στη θέση των άλλων και να βλέπει τον εαυτό του από τη σκοπιά των άλλων. Η προαναφερθείσα διαδικασία συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης του ατόμου βάσει κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Κατά τον Burms (1979) δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός του εαυτού στη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, ενώ οι συναισθηματικοί και ασυνείδητοι παράγοντες παραμελούνται στην ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Εκτενής είναι η μελέτη και η παρουσίαση της αλληλεπίδρασης ατόμου-κοινωνίας και των επιπτώσεών της στη δημιουργία του εαυτού. Η μάθηση προβάλλεται ως ο μόνος αποδεκτός μηχανισμός δημιουργίας του εαυτού. Η αυτοεκτίμηση προσδιορίζεται απολύτως από τις εικασίες του ατόμου για τον τρόπο που τον αξιολογούν οι άλλοι, δηλαδή είναι αποτέλεσμα νοητικής διαδικασίας κοινωνικής σύγκρισης, η οποία είναι περίπου ίδια για κάθε προσωπικότητα. Συνεπώς, η αυτοεκτίμηση συγκροτείται από τις προστιθέμενες επιμέρους εικόνες του εαυτού χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψη οι εσωτερικές διεργασίες που τις διαμορφώνουν. Η θέση αυτή εγείρει αντιρρήσεις αφού άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση δίνουν έμφαση στον

αυτοκαθορισμό τους και δευτερευόντως στην αμοιβαιότητα εαυτού και κοινωνικής δομής (Gecas και Schwalbe, 1983).

Σύμφωνα με το Gordon (1971) το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως στοιχείο μιας κατηγορίας και ταυτοχρόνως ως φορέα ορισμένων ιδιοτήτων. Συνεπώς ο εαυτός δεν είναι στατικός, αλλά μια σύνθετη λειτουργία από συνεχείς ερμηνευτικές ενέργειες. Είναι εμφανές ότι η αντίληψη του εαυτού στη θεωρία του Gordon είναι εξελιγμένη αναφορικά με τις προαναφερθείσες, αφού προστίθεται ένα υποκειμενικό στοιχείο στην ερμηνεία και στην οργάνωση του ιεραρχικού μοντέλου του εαυτού. Επιπλέον, διαχωρίζει τις αντιλήψεις του εαυτού που είναι προσιτές μόνο στο ίδιο το άτομο από τις αναπαραστάσεις του εαυτού που έχουν οι άλλοι γι' αυτό. Κατ' αυτό τον τρόπο τίθεται το ζήτημα μελέτης της αυτοπεριγραφής, της ετεροπεριγραφής και των παραγόντων που συμβάλλουν σε ενδεχόμενη διάστασή τους.

Ο Tomé (1972) επιχειρεί να προσεγγίσει το σύνολο του ατόμου, ως κοινωνικό και ατομικό ον, και διακρίνει δύο αναπαραστασιακούς τύπους του εαυτού: την προσωπική εικόνα (*image propre*) και την κοινωνική εικόνα (*image sociale*). Η προσωπική εικόνα είναι η αυτοαντίληψη του ατόμου που αναφέρεται σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας, συνήθειες, ενδιαφέροντα, σωματικές ιδιαιτερότητες και ικανότητες. Η κοινωνική εικόνα δημιουργείται με βάση τις υποθέσεις που κάνει το άτομο για τον τρόπο που γίνεται αντιληπτό από τους άλλους. Εύλογο καθίσταται ότι η κοινωνική εικόνα είναι πολυδιάστατη, αφού αποτελείται από πολλές κοινωνικές εικόνες, και συναρτάται προς τον υποθετικό άλλο.

Ο Tomé υποστηρίζει μια δυναμική αλληλεπίδραση κοινωνίας-ατόμου, όπου το άτομο κατέχει ενεργητική θέση. Η αυτοαντίληψη δεν είναι δυνατό να διαχωριστεί απόλυτα από την αναπαράσταση του άλλου, δηλαδή από τον τρόπο που θεωρεί το άτομο ότι το αντιλαμβάνεται ο άλλος και αντιστρόφως. Η αναφορά του Tomé στους «άλλους» περιορίζεται στη δυαδική σχέση «εγώ-άλλος» (Wallon, 1959). Το ερμηνευτικό μοντέλο του Tomé αποτελεί συγκερασμό της θεωρίας της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης και της Φαινομενολογικής Προσέγγισης, για την οποία θα γίνει λόγος ακολούθως.

Συγκεκριμένα, η εν λόγω θεώρηση τονίζει την αναπαράσταση του εαυτού στον άλλο, όπως την αντιλαμβάνεται διαισθητικά το ίδιο το άτομο παρά όπως αντικειμενικά την αντιλαμβάνεται ο άλλος. Κατ' αυτό τον τρόπο καλύπτεται το κενό της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, το οποίο συνίσταται στη γενική και συγκεχυμένη χρήση της έννοιας της «κοινωνίας».

Η δυναμική συμμετοχή του ατόμου στην αλληλεπίδρασή του με την κοινωνία καθορίζει την ιδιαιτερότητά του. Αυτή η αλληλεπίδραση δεν είναι γενικευμένη και άμεση, αλλά αποκτά ιδιαίτερο νόημα μέσα από τις δυαδικές σχέσεις του ατόμου με τους «σημαντικούς άλλους», που κατά την παιδική ηλικία, οπότε θεμελιώνεται η αυτοεκτίμηση, είναι τα μέλη της οικογένειας και το σχολείο (Tomé, 1972).

### 3. Η Ψυχοδυναμική και η Νεοψυχοδυναμική προσέγγιση

#### Η Ψυχοδυναμική προσέγγιση

Επισημαίνεται αρχικά ότι η έννοια του εαυτού προσεγγίζεται διαφορετικά από το Freud και τους νεοφροϊδικούς. Ο Freud αναφέρεται στον όρο εγώ (ego) και όχι στον εαυτό (self) ή την αντίληψη για τον εαυτό (self-concept). Στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρείται, ωστόσο, σύγχυση επειδή οι όροι εγώ και εαυτός ενίοτε χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν το ίδιο πράγμα, ενώ άλλες φορές είναι εντελώς αντίθετες σημασιολογικά (Allport, 1955). Συγκεκριμένα, ο εαυτός «self» υποδηλώνει στάσεις και συναισθήματα του ατόμου απέναντι στον εαυτό του (self as object). Το εγώ «ego» αποτελεί ένα σύνολο από ψυχολογικές διαδικασίες: νόηση, μνήμη, αντίληψη (self as process). Όταν οι υποδηλώσεις τους ταυτίζονται, συμπεριλαμβάνουν ταυτόχρονα την έννοια του αντικειμένου και της ψυχολογικής διαδικασίας. Από τις δύο προαναφερθείσες παραπομπές του εαυτού το φροϊδικό εγώ αποδίδει τον εαυτό ως μια ψυχολογική διαδικασία (Samuels, 1977).

Κατά το Freud το εγώ (ego), το εκείνο (id) και το υπερεγώ (super ego) δομούν την προσωπικότητα. Το εκείνο είναι το αρχικό σύστημα της προσωπικότητας,



εμφανίζεται με τη γέννηση του ατόμου, υπηρετεί τον οργανικό κόσμο και εντάσσεται στον ασυνείδητο νοητικό χώρο. Το υπερεγώ εμφανίζεται στο φαλλικό στάδιο, υπηρετεί τον ιδεατό κόσμο και εκτείνεται από την ασυνείδητη περιοχή του νου στη συνειδητή. Το εγώ εμφανίζεται κατά την εξέλιξη της συνειδητής επίγνωσης, όταν η μυϊκή δραστηριότητα αναπτύσσεται και το παιδί μπορεί να διαχωρίζει σταδιακά τον εαυτό του από τον εξωτερικό κόσμο. Το εγώ προέρχεται από το ενστικτώδες, αδόμητο και ασυνείδητο τμήμα του εκείνο μολονότι προσανατολίζεται στην εξωτερική πραγματικότητα και χαρακτηρίζεται από ρεαλιστική σκέψη και συνειδητή επαφή. Η προέλευση του εγώ από το εκείνο συμβάλλει στη σύναψη άρρηκτων δεσμών μεταξύ τους και συνεπάγεται άντληση δύναμης απ' αυτό. Η κυριότερη λειτουργία του εγώ συνίσταται στην ικανοποίηση των αναγκών του εκείνο, χωρίς να παραβιάζεται η εξωτερική πραγματικότητα.

Το εγώ διέπεται από την αρχή της πραγματικότητας (reality principle) που καθορίζει τους υποχρεωτικούς κανόνες της συμπεριφοράς του. Η σφαίρα του εγώ είναι κατεξοχήν συνειδητή με υπέρτατη αποστολή να μεσολαβεί ανάμεσα στο βιολογικό (id) και τον κοινωνικό κόσμο (superego), να συντονίζει τις αντικρουόμενες δυνάμεις της προσωπικότητας, ώστε να επιλύει τις εσωτερικές συγκρούσεις, να εξαλείφει το άγχος και να διασφαλίζει μια ήρεμη και λογική συμπεριφορά (Freud, 1955).

Ο Freud συμπεριέλαβε στο εγώ μια αντιληπτική διάσταση που περιέχει την έννοια της αυτοαντίληψης, μολονότι ο όρος «εαυτός» δεν αναφέρεται στην Κλασική Ψυχαναλυτική Θεωρία. Στον ορισμό του ναρκισσισμού το εγώ προβάλλεται ως αντικείμενο αγάπης, όπως ένα εξωτερικό αντικείμενο.

Στο έργο του «*On narcissism*» (1957) ο Freud διακρίνει δύο μορφές ναρκισσισμού: την πρωτογενή και τη δευτερογενή. Η «*πρωτογενής μορφή*» αποτελεί φυσιολογικό στάδιο της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης του ατόμου, το οποίο πρέπει να ξεπεραστεί για να μπορέσει το άτομο να περάσει στην αντικειμενότροπη αγάπη (love object). Η «*δευτερογενής μορφή*» ναρκισσισμού αποτελεί παθολογική κατάσταση, όπου η λίμπιντο αποσύρεται από τον εξωτερικό κόσμο και στρέφεται προς τον εαυτό. Η μορφή αυτή του



ναρκισσισμού παρατηρείται στους παραφρενικούς και τους υποχόνδριους. Πέρα του ναρκισσισμού, ο Freud δεν ανέλυσε τα συναισθήματα του ατόμου προς τον εαυτό του.

Βασική έννοια στη θεωρία του Freud είναι το ideal ego, συνιστώσα του super-ego, όπως και το ego. Συμφωνία του ego και του ideal ego (ιδανική κατάσταση για το άτομο) απολήγει σε θετικά συναισθήματα, ενώ αρνητικά συναισθήματα αποφέρουν η σύγκρουση ή η διάστασή τους. Το ideal ego συναρτάται των κοινωνικών σχέσεων του ατόμου και προσδιορίζεται από αυτές. Καθίσταται εύλογο ότι η ανάπτυξη του εαυτού στο παιδί, στάδιο ανάπτυξης του ατόμου που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία, επηρεάζεται από παράγοντες όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι και οι κοινωνικές νόρμες. Συμπερασματικά, τα αισθήματα του ατόμου για τον εαυτό του (δηλαδή η αυτοεκτίμησή του) αποτελούν απαύγασμα της σχέσης ego με το ideal ego.

### Η Νεοψυχοδυναμική προσέγγιση

Αντιθέτως με το Freud ορισμένοι από τους πλέον γνωστούς νεοφροϋδιστές (Homey, Sullivan, Fromm, Erikson, Adler, Jung, Kohut) υποστηρίζουν πως η συμπεριφορά καθορίζεται από κοινωνικές δυνάμεις και όχι από ενστικτώδεις. Η ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας και της Ανθρωπολογίας στις αρχές του 20ου αιώνα συντελεί στη θεώρηση του ανθρώπου ως κοινωνικού και όχι σεξουαλικού όντος. Ειδικότερα, από το 1960 δημιουργείται η ανάγκη μελέτης της σχέσης του ατόμου με τον εαυτό παράλληλα με τη μελέτη της σχέσης του με τους άλλους και το ενδιαφέρον των ψυχαναλυτών στρέφεται στην εξέλιξη και τις μεταλλαγές του εαυτού. Οι ιδέες και οι απόψεις των εκπροσώπων της Νεοψυχοδυναμικής προσέγγισης που ακολουθούν διαφωτίζουν την έννοια της αυτοεκτίμησης.

Σύμφωνα με τη θεώρηση της Homey, ο εαυτός διαθέτει δυναμική φύση και το άτομο μπορεί ν' αναπτύξει τις δυνατότητές του ώστε να πετύχει την αυτοπραγμάτωση. Διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνικές παράμετροι



επιηρεάζουν τη διαμόρφωση του εαυτού. Σε περίπτωση που το άτομο αποτυγχάνει να πετύχει τους στόχους του, οι οποίοι θα το οδηγήσουν στην αυτοπραγμάτωση, η αυτοεκτίμησή του μειώνεται και το ίδιο καταφεύγει σε αμυντικούς μηχανισμούς (Homey, 1945).

Βασική έννοια στη θεωρία της Homey είναι του «*βασικού άγχους*». Πρόκειται για το δυσάρεστο συναίσθημα που δημιουργείται στο άτομο σ' ένα δυνητικά εχθρικό περιβάλλον. Καθίσταται εύλογο ότι ένα περιβάλλον «*βασικού άγχους*», με χαρακτηριστικά όπως η αδιαφορία, η έλλειψη σεβασμού και εγκαρδιότητας, οι διακρίσεις και η περιφρόνηση μπορούν να διαταράξουν την ασφάλεια του παιδιού, να του προκαλέσουν βασική ανησυχία και να μειώσουν την αυτοεκτίμησή του. Η διαμόρφωση χαμηλής αυτοεκτίμησης καταφαίνεται στη συμπεριφορά του παιδιού αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις. Επίσης, αναπτύσσονται αμυντικοί μηχανισμοί, όπως προαναφέρθηκε, ώστε να καταπολεμηθεί η ανησυχία και να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση.

Η Homey επεξηγεί τον αμυντικό μηχανισμό της εξιδανίκευσης της αυτοεικόνας. Πρόκειται για ασυνείδητη διεργασία, η οποία ενεργοποιείται κατά την προσπάθεια του ατόμου να επιλύσει τη σύγκρουση που βιώνει. Η σύγκρουση δημιουργεί άγχος, γεγονός που δυσχεραίνει την αποδοχή του εαυτού και συνεπώς διαστρεβλώνει την πραγματική αυτοεκτίμηση. Η Homey δε συμφωνεί με την αρνητική συσχέτιση του Freud αγάπης εαυτού-αγάπης άλλων. Αντιθέτως, υποστηρίζει ότι η αγάπη προς τον εαυτό αποτελεί βασική προϋπόθεση για θετική στάση με τους άλλους.

Ο Sullivan (1964) τονίζει την κοινωνική καταγωγή του εαυτού και της αυτοεκτίμησης. Η συμπεριφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις διαχωρίζεται σε εκείνη που υποκινείται από την ανάγκη για ικανοποίηση βασικών αναγκών και σε εκείνη που επιδιώκει την ασφάλεια, ανάγκη που οφείλεται σε ψυχοκοινωνικά αίτια. Και οι δύο τύποι συμπεριφοράς συμμορφώνονται βάσει των κοινωνικών νορμών. Η αλληλεπίδραση του παιδιού με τους «*σημαντικούς άλλους*», κατά την έκφραση του Mead, προσφέρει αξιολογικά κριτήρια στην προσωπικότητα του παιδιού.

Οι όροι εαυτός, εγώ και «σύστημα εαυτού» (self-system) χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. «Ο εαυτός οικοδομείται απ' όλους τους παράγοντες της εμπειρίας που αποκτούμε, στα πλαίσια της οποίας σπουδαία άλλα πρόσωπα αντιδρούν προς εμάς» (Sullivan, 1964, σσ. 249-250). Αναφέρει, επίσης, ότι ο εαυτός αναφύεται από τα εμπειρικά δεδομένα και χαρακτηριστικό του γνώρισμα είναι η συνειδητή προέλευσή του. Ο εαυτός, δηλαδή, είναι το «περιεχόμενο της συνείδησης», όπως παραθέτει στο έργο του «*The fusion of Psychiatry and Social Science*» (1964, σ. 217).

Στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων η ασφάλεια του ατόμου ενίοτε απειλείται, οπότε ενεργοποιείται το «σύστημα του εαυτού» (self-system) για να διαφυλάξει την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση προκαλεί ανασφάλεια και ανησυχία όταν κάποιος απορριφθεί ή υποβιβαστεί είτε από τους άλλους είτε από τον εαυτό του. Αναφορικά με το «σύστημα του εαυτού» ο Sullivan αναφέρει: «Είναι μια οργάνωση της διδακτικής εμπειρίας, που αποκτά υπόσταση από την ανάγκη ν' αποφύγει ή να ελαττώσει τις περιπτώσεις ανησυχίας» (1953, σ.165).

Ανάλογα με τις εμπειρίες που βιώνει το άτομο – ασφάλειας, άγχους, – συγκροτείται ο καλός εαυτός, αν υπάρχουν θετικά βιώματα ή ο κακός εαυτός, αποτέλεσμα βιωμάτων που απειλούν την ασφάλεια του ατόμου και ο «όχι εγώ», που συνίσταται στο τμήμα του εαυτού μας το οποίο απορρίπτεται επειδή σχετίζεται με υπερβολικό άγχος (Pervin και John, 1999, σσ. 215-216). Ο Sullivan τονίζει τις κοινωνικές επιδράσεις στην ανάπτυξη του ατόμου. Δίνει έμφαση στη νεανική και προεφηβική ηλικία. Στη νεανική ηλικία, που είναι η σχολική περίοδος του δημοτικού σχολείου και ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα, οι εμπειρίες του παιδιού με τους συνομηλικούς και τους εκπαιδευτικούς αρχίζουν να μειώνουν την επιρροή των γονέων. Η κοινωνική αποδοχή και η φήμη του παιδιού στους άλλους επιδρούν καθοριστικά στην αυτοεκτίμηση ή το άγχος. Στην προεφηβική ηλικία ιδιαίτερη σημασία έχει η σχέση με τον ομόφυλο φίλο (Pervin και John, 1999, σ. 216).

Συνοπτικά ο εαυτός ή το «αυτοσύστημα», κατά τη θεώρηση του Sullivan, εξελίσσεται ως οργάνωση της αποκτημένης εμπειρίας, με στόχο την

προάσπιση και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την αποφυγή του άγχους. Οι ανακλώμενες εκτιμήσεις από τους σημαντικούς άλλους διαμορφώνουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Ευνόητη είναι η αποδοχή της συμβολικής αλληλεπίδρασης από το Sullivan, ο οποίος διατείνεται ότι η δόμηση του εαυτού αποτελεί επιστέγασμα κοινωνικών διαδικασιών (Sullivan, 1947).

Κατά το Fromm η ψυχική υγεία του ατόμου συναρτάται με την εκπλήρωση πέντε βασικών αναγκών. Η πρώτη είναι η ανάγκη του ανθρώπου να αναπτύξει σχέσεις με άλλα όντα. Η σύναψη σχέσεων επιτυγχάνεται είτε με υποταγή είτε με κυριαρχία σε άτομα, ομάδες, θεσμούς. Ο ορθότερος τρόπος είναι η αγάπη, που συνδυάζει τους δύο προαναφερόμενους. Η ανάγκη για υπέρβαση αποτελεί τη δεύτερη έμφυτη επιταγή που βιώνει ο άνθρωπος. Πρόκειται για την τάση του ατόμου να διαδραματίζει ενεργητικό ρόλο είτε μέσω της δημιουργικότητας, οπότε υπάρχει ψυχική ισορροπία, είτε μέσω της καταστροφικότητας, οπότε επικρατεί δυστυχία. Η ανάγκη να δένεται το άτομο με κάποιο άλλο το οδηγεί σε αναζήτηση ασφάλειας και προστασίας από το άλλο πρόσωπο. Η συνειδητοποίηση της ταυτότητας αποτελεί την τέταρτη ανάγκη του. Πρόκειται για την ανάγκη βίωσης της ατομικότητας, ότι δηλαδή το άτομο αποτελεί μια ξεχωριστή και μοναδική οντότητα. Η τελευταία ανάγκη του ανθρώπου είναι εκείνη της ανάπτυξης σκέψης ώστε να κατανοεί τον κόσμο. Ο τρόπος σκέψης προσανατολίζεται είτε από υποκειμενικούς παράγοντες είτε στηρίζεται σε αντικειμενικές εικόνες του κόσμου (Fromm, 1959).

Βασική αρχή της θεωρίας του Fromm είναι πως το άτομο και η κοινωνία είναι αλληλοεξαρτώμενες οντότητες και ουσιώδεις υποθέσεις της είναι πως η απομόνωση και η ανησυχία, που αποτελούν κοινωνικά προϊόντα, είναι επιβλαβείς καταστάσεις για το εγώ και την αυτοεκτίμηση. Στις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους δημιουργείται ένα σταθερό σύστημα αναφοράς και θεώρησης του κόσμου (Fromm, 1956). Το σύστημα αυτό απορρέει από την ανάγκη του ατόμου για απελευθέρωση από περιορισμούς ή για συμμόρφωση και προάσπιση της ασφάλειας του εγώ. Η ανάγκη του ανθρώπου για ανάπτυξη μοναδικής προσωπικής ταυτότητας, η ώθηση για δημιουργικότητα προς υπέρβαση της ζωικής φύσης και η επιθυμία για προσωπική έκφραση

αποτελούν αποκυήματα των κοινωνικών συνθηκών που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση και τη συμπεριφορά του ατόμου.

Ο Erikson διαχωρίζει τις έννοιες «εγώ» (I), «εαυτός» (self) και «ego». Η τελευταία έχει φροϋδική σημασία. Κεντρική θέση στη θεωρία του έχουν οι όροι «ταυτότητα του εγώ» και «ταυτότητα του εαυτού». Η πρώτη αναφέρεται σε συνειδητή αίσθηση της ταυτότητας του ατόμου και αφορά την κατανόηση και την αποδοχή του εαυτού και της κοινωνίας (Erikson, 1959). Η δεύτερη αναφέρεται στον εαυτό ως αντικείμενο.

Η ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson αποτελεί προέκταση της φροϋδικής θεωρίας τονίζοντας την επίδραση των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων και όχι των ψυχοσεξουαλικών. Το ego κατευθύνει τη συμπεριφορά του ατόμου, οργανώνει τις εμπειρίες του και διαμορφώνει αυτοσυναίσθημα από την οργάνωση και επεξεργασία πληροφοριών του περιβάλλοντος. Η ταυτότητα του ατόμου αποτελεί μέρος του ego με την έννοια ότι αναπαριστά την κοινωνική δομή του περιβάλλοντος και την εικόνα της πραγματικότητας, όπως μεταβιβάζεται στο παιδί. Η διαμόρφωση της ταυτότητας ακολουθεί συνεχή και ασυνειδητή διαδικασία, αποτελεί μέρος του εαυτού και διαμορφώνεται μέσα από τα οχτώ στάδια ψυχοκοινωνικής εξέλιξης του ατόμου. Η επιτυχής διέλευση των σταδίων αυτών απολήγει σε ολοκλήρωση του ego και στη διαμόρφωση υψηλής αυτοεκτίμησης.

Σημαντικός μηχανισμός διαμόρφωσης της ταυτότητας είναι η ταύτιση, ενώ αντικείμενα ταύτισης μπορούν να είναι γονείς, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι και πρόσωπα ιστορικά, δημόσια ή ακόμη και φανταστικά. Το παιδί αναζητά μοντέλα που θα το βοηθήσουν μέσω της σύγκρισης να αξιολογήσει τον εαυτό του. Στις περιπτώσεις που προσεγγίζει επιτυχώς τα μοντέλα που υιοθετεί ως πρότυπα, το παιδί νιώθει ευτυχία και αποκτά υψηλή αυτοεκτίμηση. Συμπερασματικά, σύμφωνα με τη θεώρηση του Erikson, η ταυτότητα αποτελεί συνισταμένη ψυχικών και κοινωνικών διαδικασιών και η διαμόρφωσή της είναι μια συνεχής πορεία που διευκολύνει την αυτοπίγνωση και την εξερεύνηση του εαυτού. Το στάδιο ανάπτυξης κατά την παιδική ηλικία είναι καθοριστικό για την ανάπτυξη της ταυτότητας στα μετέπειτα στάδια εξέλιξης του ατόμου.

Ο εαυτός κατά τον Adler ισοδυναμεί με το σύνολο της προσωπικότητας, η οποία διαμορφώνεται τόσο από τις εσωτερικές ορμές του ατόμου, όσο και από το κοινωνικό περιβάλλον. Ο άνθρωπος θεωρείται ενσυνείδητη ύπαρξη, με επίγνωση της συμπεριφοράς του. Ο δημιουργικός εαυτός (*creative self*) είναι μια από τις δυνάμεις που συνθέτουν την προσωπικότητα, φέρει προσωπικό χαρακτήρα, αναζητεί εμπειρίες που θα εκπληρώσουν το μοναδικό μοτίβο ζωής του ατόμου και αποτελεί τη βασικότερη αιτία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο μηχανισμός του εαυτού κινητοποιεί κάθε ψυχική ενέργεια προς επιβολή και κυριαρχία ή υπερνίκηση δυσχερειών και αναπλήρωση μειονεκτημάτων σωματικών, κοινωνικών, κ.ά (Adler, 1963). Ο άνθρωπος εκτιμάται από τις πράξεις του, που απορρέουν από ιδέες όπως η αυτοαντίληψη. Η επιδίωξη της υπεροχής, το αίσθημα κατωτερότητας, η συνεπαγόμενη ανάγκη για ανύψωση της προσωπικής αξίας και το συναίσθημα κατωτερότητας που προκύπτει από ψυχολογικές, κοινωνικές αδυναμίες ή σωματικές μειονεξίες κατέχουν σημαντική θέση στη θεώρηση του Adler. Το συναίσθημα της μειονεξίας καθορίζει αρνητικά την αυτοεκτίμηση, όταν το άτομο δεν απολαμβάνει αποδοχής, ενθάρρυνσης και υποστήριξης από τους σημαντικούς άλλους. Αντιθέτως, θετική αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται όταν το άτομο υποστηρίζεται και ενθαρρύνεται από τους σημαντικούς άλλους να το ξεπεράσει.

Συνοψίζοντας τη συμβολή του Adler στη μελέτη της αυτοεκτίμησης ο εαυτός διαθέτει δυναμικό χαρακτήρα και αποτελεί πεδίο εξωτερικών και εσωτερικών αλληλεπιδράσεων, ενώ η αυτοεκτίμηση συναρτάται της κοινωνικής αναγνώρισης. Η έννοια της κοινωνικής αναγνώρισης σχετίζεται με το ιδεώδες *ego* ή *superego* του Freud (Ansbacher και Ansbacher, 1956).

Σύμφωνα με τη θεώρηση του Jung, το «*ego*» αποτελεί το συνειδητό μέρος της προσωπικότητας και έχει δύο εκφάνσεις: τη σωματική και την ψυχική και καθορίζεται από συνειδητούς και ασυνείδητους παράγοντες. Το «*ego*» αποτελεί μέρος του εαυτού, ο οποίος είναι το κέντρο των ασυνείδητων διεργασιών (Jung, 1968).

Η έννοια του εαυτού είναι ισοδύναμη με την ψυχή και την προσωπικότητα. Ο εαυτός είναι αρχέτυπο, δηλαδή αποτελεί σύνολο ασυνείδητων δομικών στοιχείων, ενεργοποιεί τη συμπεριφορά και επιδιώκει την ενότητα του ψυχικού βίου. Επίσης, ο εαυτός θεωρείται ότι δίνει σταθερότητα στην προσωπικότητα, αλλά η ανάπτυξή του απαιτεί πολυετή διαδικασία, η οποία ολοκληρώνεται περίπου στη μέση ηλικία. Η κατανόηση της έννοιας του αρχέτυπου θα διευκολυνόταν με την παράθεση των άλλων αρχετύπων (archetypes), πέρα του εαυτού (self). Το προσωπίο (persona), είναι εκείνο το αρχέτυπο που μπορεί ν' αποδοθεί ως «μάσκα» και αποσκοπεί να αποκρύψει την πραγματική φύση του ατόμου. Η anima είναι το γυναικείο αρχέτυπο στον άνδρα, ενώ ο animus το ανδρικό αρχέτυπο στη γυναίκα. Και τα δύο αποτελούν αποτέλεσμα των φιλικών εμπειριών των δύο φύλων. Το τρίτο αρχέτυπο είναι η σκιά (shadow), που αφορά το κακό τμήμα της προσωπικότητας (Jung, 1968).

Η αυτοπραγμάτωση του ατόμου αποτελεί, κατά το Jung, ιδανική σύνθεση τεσσάρων βασικών ψυχολογικών λειτουργιών, οι οποίες αλληλεπιδρούν και συνίστανται στις εξής: τη συναισθηση, που αποτιμά τον πόνο και την ηδονή, την αίσθηση, που συμβάλλει ν' αποκτήσει το άτομο αντιλήψεις του κόσμου, τη σκέψη, που αποσκοπεί στην κατανόηση του εαυτού και του σύμπαντος και την ενόραση, που βοηθά στην αντίληψη του ατόμου μέσω του ασυνείδητου.

Συνοψίζοντας τη θεωρία του Jung επισημαίνεται ότι ο εαυτός αποσκοπώντας στην αυτοπραγμάτωση αποτελεί το πέρας της ανάπτυξης των πτυχών της προσωπικότητας, οι οποίες αρχικά συνιστούν ένα αδιαφοροποίητο σύνολο και επανασυντίθενται σε δυναμικό όλο, που έχει ισοδύναμες τις επιμέρους πτυχές.

Ο Kohut ίδρυσε την ψυχαναλυτική σχολή «*ψυχολογία του εαυτού*» βασιζόμενος σε μελέτη προβλημάτων ναρκισσιστικής προσωπικότητας και της αντίληψης που έχουν τα άτομα αυτά για τις διαπροσωπικές σχέσεις ως επέκταση του εαυτού τους. Κατά τον Kohut (1977) ο εαυτός αποτελεί ενότητα που συντονίζει την εμπειρία. Ο εαυτός διέρχεται αναπτυξιακών σταδίων. Έτσι, κατά τη βρεφική ηλικία υπάρχει το «*στάδιο του αποσπασματικού εαυτού*» (fragmented self), ενώ στο επόμενο στάδιο ο εαυτός λαμβάνει τριπλή



υπόσταση: αρχαϊκός, που προηγείται του ώριμου εαυτού, διπολικός, με συνιστώσες το μεγαλοπρεπή εαυτό και την εξιδανικευμένη γονεϊκή εικόνα και ο πυρηνικός, που διαθέτει έναν πυρήνα, ένα κέντρο.

Ο ώριμος εαυτός αναπτύσσεται από τον αρχαϊκό και είναι διπολικός. Στο στάδιο αυτό οι ιδιότητες και τα γνωρίσματα που το άτομο πήρε από τους άλλους οργανώνονται σε λειτουργικό σύνολο. Με την έννοια της συνοχής και της αποσπασματικότητας του εαυτού και την ερμηνεία του παθολογικού ναρκισσισμού ως παλινδρόμηση ή καθήλωση στο στάδιο του αρχαϊκού, διπολικού, πυρηνικού εαυτού ο Kohut (1971) προώθησε ουσιαστικά την κατανόηση του εαυτού. Αναφορικά με τις ναρκισσιστικές ανάγκες του ατόμου, ο Kohut διατείνεται πως είναι φυσιολογικές και πρέπει να ικανοποιούνται και όχι να απωθούνται.

Ο Kohut είναι από τους λίγους ψυχαναλυτές που αναφέρονται άμεσα στην έννοια της αυτοεκτίμησης και τη σημασία της για την ψυχική υγεία του ατόμου. Θεωρεί τον εαυτό ως το κέντρο της προσωπικότητας και αναλύει την εξέλιξή του στο φυσιολογικό άτομο, αλλά κυρίως τις ναρκισσιστικές διαταραχές της προσωπικότητας. Με αυτή την ανάλυση εισάγει την «*ψυχολογία του εαυτού*» ως συμπληρωματική κι όχι αντίθετη με την ψυχανάλυση, δηλαδή την «*ψυχολογία του ψυχικού οργάνου*».

#### 4. Η Ανθρωπιστική προσέγγιση

Οι ανθρωπιστικές ή φαινομενολογικές θεωρίες προσεγγίζουν την αυτοαντίληψη ως προς την ιδιαιτερότητα κάθε ατόμου και την εξελικτική του πορεία, χωρίς να τη συνδέουν απαραίτητα με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το άτομο αντιμετωπίζεται ως αυτόνομη μονάδα και προσδίδεται σημασία στην πραγματικότητα όπως την αντιλαμβάνεται το άτομο και όχι όπως είναι αντικειμενικά. Ως εκ τούτου, η αυτοεκτίμηση στηρίζεται στην εσωτερική συνοχή του ατόμου και όχι στα κοινωνικά πλαίσια (L' Ecuyer, 1978).

Θεμελιακή αρχή της ανθρωπιστικής θεώρησης είναι το προσωπικό νόημα των εμπειριών που αποδίδει το άτομο και η ανάλογη επίδρασή τους στη συμπεριφορά και την αυτοαντίληψη. Οι υποκειμενικές ερμηνείες των εμπειριών καταδεικνύονται από το δεύτερο όρο της προσέγγισης, φαινομενολογική, που παραπέμπει σε εμπειρίες που «φαίνονται» στο άτομο και όχι όπως αυτές υπάρχουν αντικειμενικά. Το αντιληπτικό πεδίο του υποκειμένου συνίσταται από τις ερμηνείες των διαφόρων ερεθισμάτων και αναλόγως διαμορφώνεται η συμπεριφορά. Εύλογη είναι η συνάφεια αυτοαντίληψης και συμπεριφοράς, αφού η δεύτερη απορρέει από τον τρόπο που το υποκείμενο αισθάνεται και αντιμετωπίζει τα εξωτερικά ερεθίσματα, από τα οποία επιλέγονται ορισμένα. Η αυτοαντίληψη καθορίζει το είδος των εμπειριών που αντιλαμβάνεται το άτομο, αλλά ταυτοχρόνως καθορίζεται από αυτές. Η ανθρωπιστική προσέγγιση εστιάζει στο φαινομενολογικό πεδίο της συνειδητής εμπειρίας, πυρήνας του οποίου είναι η αυτοαντίληψη (Snygg και Combs, 1949).

Κατά τη φαινομενολογική προσέγγιση, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση του ατόμου καθορίζονται κυρίως από εσωτερικούς μηχανισμούς και όχι από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Στο σημείο αυτό έγκειται η ειδοποιός διαφορά της φαινομενολογικής προσέγγισης και της συμβολικής αλληλεπίδρασης, όπου στην πρώτη το άτομο δεν παρουσιάζεται έρμαιο των αντιλήψεων των άλλων και των ρόλων που επιβάλλει η κοινωνία - όπως διατείνεται η δεύτερη -, αλλά το ίδιο καθορίζει το είδος και τον τρόπο των εμπειριών που βιώνει. Η διατήρηση της ομοιότητας, της συνοχής της αυτοαντίληψης σε υψηλό ψυχολογικό επίπεδο, αποτελεί βασική επιδίωξη του υποκειμένου, η οποία ωθεί το άτομο ν' αντιλαμβάνεται μόνο τα ερεθίσματα που θέλει και να τα ερμηνεύει κατά τρόπο θετικό, ώστε ν' αποφεύγει τις συγκρούσεις από ασυμβίβαστες ιδέες και καταστάσεις.

Ο Rogers, σκαπανέας, θεμελιωτής και βασικότερος εκπρόσωπος της ανθρωπιστικής προσέγγισης, προσέδωσε εξέχουσα θέση στην έννοια της αυτοαντίληψης αναλύοντας τον εαυτό και τονίζοντας την αξιολογική και συναισθηματική διάσταση της αυτοαντίληψης. Στην ψυχοθεραπευτική του προσέγγιση που ονομάζεται «προσωποκεντρική», «μη κατευθυντική» ή

«πελατοκεντρική» ορίζεται το φαινομενολογικό πεδίο ως το σύνολο των εμπειριών του υποκειμένου, όπως το αντιλαμβάνεται και το ερμηνεύει (Rogers, 1951). Δέχεται ότι υπάρχουν και ασυνείδητα στοιχεία, αλλά υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά επηρεάζεται μόνο από τα συνειδητά χαρακτηριστικά, ενώ η αυτοαντίληψη καθορίζει την αντίδραση του ατόμου στο περιβάλλον. Η σχέση αυτοαντίληψης – αισθητηριακής εμπειρίας φέρει το χαρακτηριστικό ότι η πρώτη επιλέγει και συγκρατεί τα στοιχεία εκείνα που διατηρούν την ομοιοστασία της, χωρίς να κλονίζουν τον ήδη σχηματισμένο εαυτό. Ο εαυτός συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς και είναι ταυτόσημος με τον όρο αυτοαντίληψη. Η θεώρηση του εαυτού είναι φαινομενολογική, δηλαδή το άτομο ζει στο δικό του υποκειμενικό κόσμο και διαφοροποιείται από το περιβάλλον μέσω των αλληλεπιδράσεων.

Δύο βασικές ανάγκες του ατόμου κινητοποιούν τη συμπεριφορά του: η ανάγκη για θετική εκτίμηση από τους άλλους και η αυτοεκτίμηση. Η θετική εκτίμηση από τους άλλους περιλαμβάνει στάσεις όπως εγκαρδιότητα, αγάπη, σεβασμός, συμπάθεια, αποδοχή. Για την αυτοεκτίμηση ο Rogers υποστηρίζει πως είναι ένα συναίσθημα προερχόμενο από τη θετική αξιολόγηση και αποδοχή του εαυτού (Rogers, 1959).

Σημαινουσες λοιπόν ιδέες της προσωποκεντρικής θεωρίας είναι η ανάγκη αυτοεκτίμησης (self regard) και αυτοαποδοχής (self acceptance). Η «αποδοχή του εαυτού», ένδειξη υγιούς προσωπικότητας, συνιστά στόχο της θεραπείας. Ο εαυτός περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του ατόμου που βρίσκονται κάτω από την άμεση γνώση του και στα οποία πιστεύει ότι ασκεί έλεγχο. Αιτία της χαμηλής αυτοεκτίμησης είναι η διάσταση μεταξύ του πραγματικού και του ιδεώδη εαυτού. Η αποδοχή του εαυτού από το άτομο σημαίνει ότι αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως άξιο.

Η αυτοαντίληψη, ιδιαίτερη έννοια στη Ροτζεριανή θεωρία, διαμορφώνεται από τους «σημαντικούς άλλους» και την αλληλεπίδραση του ατόμου με αυτούς. Βασικός παράγοντας διαμόρφωσης υψηλής αυτοεκτίμησης είναι ένα

δημοκρατικό περιβάλλον, όπου το παιδί μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα αισθανόμενο ότι οι απόψεις και οι αξίες του είναι σεβαστές και αποδεκτές.

Η βασική αντίληψη που εμφορείται η Ροτζεριανή θεωρία είναι ότι κάθε άνθρωπος έχει έμφυτη τάση να πραγματώσει, να διατηρήσει και να εξυψώσει τον εαυτό του. Ταυτόχρονα φροντίζει να επιτύχει συμφωνία του εαυτού και του οργανισμού, η οποία εξουδετερώνει τις απειλές που βασανίζουν το άτομο, αν δεν επιτευχθεί συμφωνία. Η αυτοεκτίμηση αποτελεί βασικό παράγοντα για την επίτευξη και τη διατήρηση της συμφωνίας του εαυτού. Στόχος, συνεπώς, της προσωποκεντρικής θεραπευτικής προσέγγισης είναι η αποκατάσταση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποδοχής. Η αρνητική αυτοεκτίμηση συντελεί στη διαμόρφωση μιας ασυνεπούς προσωπικότητας με αμυντική συμπεριφορά. Η απώλεια της αυτοεκτίμησης έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να αποφεύγει ή να τροποποιεί τις εμπειρίες που συγκρούονται με τη συνείδησή του.

Η τάση του ατόμου για αυτοπραγμάτωση είναι αποτέλεσμα της ανάγκης του για ολοκλήρωση, αποτελεί πηγή των ψυχικών κινήτρων και συναρτάται της ανάγκης του για θετική εκτίμηση από τους άλλους και για αυτοεκτίμηση. Η ανάγκη για θετική εκτίμηση από τους άλλους ενέχει το ενδεχόμενο το άτομο να συμπεριφέρεται βάσει των προσδοκιών των άλλων προκειμένου ν' αποκτήσει θετική αυτοεκτίμηση. Κατ' αυτό τον τρόπο, όμως, η αυτοεικόνα του ατόμου στηρίζεται στις αντιλήψεις των άλλων και όχι στις δικές του με αποτέλεσμα να διαστρεβλώνεται και το άτομο να συμπεριφέρεται όπως οι άλλοι αναμένουν και όχι όπως το ίδιο επιθυμεί.

Ολοκληρώνοντας τη Ροτζεριανή θεωρητική ανασκόπηση να επισημανθεί ότι η έννοια του ασυνείδητου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας γίνεται δεκτή όταν περνά στη σφαίρα του συνειδητού, οπότε μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση του ατόμου.

Ο Maslow παρουσιάζει ως ανώτερο κίνητρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς την αυτοπραγμάτωση (self-actualization). Η αυτοπραγμάτωση επιτυγχάνεται με τη συνδρομή του περιβάλλοντος, ώστε οι προσπάθειες του ατόμου να ξεδιπλώσουν τις δυνατότητες αυτού του κινήτρου. Ο Maslow στην πυραμίδα



των αναγκών του ανθρώπου κατατάσσει την αυτοεκτίμηση στο προτελευταίο στάδιο με την αυτοπραγμάτωση στην κορυφή. Η ροπή του ατόμου να προσεγγίσει την αυτοπραγμάτωση το ωθεί ν' αναπτύξει στο έπακρο το έμφυτο δυναμικό του, να κατανοήσει τον εαυτό του και να τον αποδεχτεί (Maslow, 1954). Η αυτοπραγμάτωση επιδιώκεται όταν ικανοποιούνται οι ανάγκες των προηγούμενων βαθμίδων της πυραμίδας, δηλαδή οι βιολογικές, η ανάγκη για συναισθηματική και φυσική ασφάλεια, η ανάγκη για αγάπη, στοργή και ότι «ανήκει» και η ανάγκη για αυτοεκτίμηση.

Χαρακτηριστικά του ατόμου που πέτυχε την αυτοπραγμάτωση είναι η ρεαλιστική αντιμετώπιση της ζωής, η θετική αυτοαποδοχή και αποδοχή των άλλων, ο αυθορμητισμός στη σκέψη και στις συναισθηματικές εκφράσεις, η δημιουργικότητα. Τα αντίθετα χαρακτηριστικά φέρουν τα άτομα με αρνητική αυτοεκτίμηση.

Κατά τους Snygg και Combs (1949) η συμπεριφορά έγκειται στο φαινομενικό πεδίο της συνειδητής εμπειρίας. Ο εαυτός αποτελεί κεντρικό τμήμα του φαινομενικού πεδίου εντασσόμενος στα συνειδητά αισθήματα, στις συνειδητές γνώσεις και αντιλήψεις. Ο φαινομενικός εαυτός αποτελεί ένωση του εαυτού ως αντικειμένου γνώσης και του εαυτού ως γνωστική διαδικασία και είναι ταυτοχρόνως και αντικείμενο και διαδικασία. Ό,τι γίνεται αντιληπτό δεν είναι αυτό που υπάρχει, αλλά αυτό που το άτομο πιστεύει ότι υπάρχει.

Οι Snygg και Combs αποδίδουν σχηματικά το φαινομενικό πεδίο, δηλαδή την ολότητα των ενσυνείδητων εμπειριών του ατόμου σε μια συγκεκριμένη στιγμή, με τρεις συνιστώσες ως ομόκεντρους κύκλους. Ο εξωτερικός και μεγαλύτερος παριστάνει το αντιληπτικό πεδίο με όλες τις ατομικές αντιλήψεις στη δεδομένη στιγμή. Ο δεύτερος κύκλος είναι ο εαυτός με όλες εκείνες τις αντιλήψεις που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του, ο φαινομενολογικός εαυτός, και ο τρίτος κύκλος, ο εσωτερικός παριστάνει την αυτοαντίληψη του ατόμου (self-concept). Η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει όλες τις αξιολογικές και ζωτικές αντιλήψεις για το πρόσωπο και διακρίνεται για τη σταθερότητα και την οργάνωση των αντιλήψεων εκείνων που το άτομο κρίνει ως αποκλειστικά δικές του.

## 5. Παρατηρήσεις από την ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων αναφορικά με την έννοια της αυτοεκτίμησης

Η προηγηθείσα ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν την έννοια της αυτοεκτίμησης εξυπηρετεί διπλό σκοπό. Αφενός τεκμηριώνει τη σημασία της αυτοεκτίμησης στη θεμελίωση και την ανάπτυξη υγιούς ψυχισμού και αφετέρου προτείνει μοντέλα ερμηνείας της. Το ζήτημα της προσέγγισης του εαυτού και της αυτοεκτίμησης δεν είναι πρόβλημα ορολογίας, αλλά μεθοδολογικής προσέγγισης που προσδιορίζει την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην προβαλλόμενη και τη βαθύτερη εικόνα του εαυτού. Οι ορισμοί που δίνουν οι θεωρητικές προσεγγίσεις αλληλοσυμπληρώνονται στην απόδοση της έννοιας του εαυτού. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης τονίζει την κοινωνική πτυχή του εαυτού, υποστηρίζοντας ότι η αυτοαντίληψη επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο που το άτομο πιστεύει ότι το βλέπουν οι άλλοι ή ότι αντιλαμβάνεται τον εαυτό του από τα χαρακτηριστικά που του αποδίδουν οι άλλοι. Η νεοψυχοδυναμική θεώρηση δίνει έμφαση στις κοινωνικές δυνάμεις που επηρεάζουν τόσο τη συγκρότηση του εαυτού όσο και τη συμπεριφορά του ατόμου, παραμερίζοντας τη φροϋδική διάσταση των ψυχοσεξουαλικών διεργασιών. Η φαινομενολογική προσέγγιση προσδίδει ενεργητικό ρόλο στο άτομο υπογραμμίζοντας ότι βάση της αυτοαντίληψης αποτελεί η προσωπική ερμηνεία της εξωτερικής πραγματικότητας. Οι προαναφερθείσες θεωρίες συγκλίνουν ότι ο εαυτός ή η αυτοαντίληψη συντελούν καθοριστικά στη δημιουργία κινήτρων συμπεριφοράς και στη δόμηση ισορροπημένης προσωπικότητας.

Στα πλαίσια της παρούσας εμπειρικής έρευνας, έννοιες όπως «εαυτός», «αυτοαντίληψη», «αυτοεκτίμηση» προσεγγίζονται σ' ένα φαινομενολογικό επίπεδο με κοινωνικές επιρροές. Στόχος αποτελεί η καταγραφή και η διερεύνηση της στάσης του ατόμου απέναντι στον εαυτό του σε συνάρτηση με τα ερεθίσματα που δέχεται από το κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς· η αυτοεκτίμηση του ατόμου εξετάζεται σε συνάρτηση με τον τρόπο που βιώνει στη σχολική τάξη. Η αυτοεκτίμηση αποτυπώνεται όπως γίνεται αντιληπτή από το άτομο στη μικρή κοινωνία της σχολικής τάξης και όχι όπως ασυνείδητα καταγράφεται. Πρόκειται, δηλαδή, για προσπάθεια προσέγγισης της

ενσυνείδητης συναισθηματικής επένδυσης του εαυτού με κοινωνικές προεκτάσεις και όχι διερεύνηση ασυνείδητων κινήτρων και μηχανισμών άμυνας.

Στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται να προσεγγιστούν εννοιολογικά η αυτοεκτίμηση και οι συναφείς όροι του εαυτού και της αυτοαντίληψης. Επίσης, πραγματεύονται η έννοια του σχολικού κλίματος και οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης κατά τη σχολική ηλικία και αφορούν την εργασία. Πρόκειται για τη συνάρτηση της αυτοεκτίμησης με την οικογένεια, τη σχολική ζωή, το κλίμα της τάξης, τις αναπτυσσόμενες σχέσεις μέσα στην τάξη και τη σχολική επίδοση.

## **Β. Οι έννοιες του εαυτού, της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης από τη θεώρηση της παρούσας έρευνας.**

Η μελέτη της βιβλιογραφίας οδηγεί στην ακόλουθη διαπραγμάτευση των εννοιών του εαυτού, της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, η οποία συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο των όρων στην έρευνα.

Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου εαυτός αποτελεί προσφιλέσ πεδίο ευρύτατης ειδικότητας ερευνητών (φιλοσόφων, παιδαγωγών, ψυχολόγων, κοινωνιολόγων, ιατρών κ.ά.). Ωστόσο, η πλειάδα των ερμηνειών, η αντιφατικότητα και η ασάφεια του όρου καταδεικνύουν διαφορετικές προσεγγίσεις αντίστοιχες του αριθμού των ερευνητών.

Οι όροι αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές άλλοτε εναλλακτικά και άλλοτε σαφώς διαχωρισμένα. Στη δεύτερη περίπτωση ο όρος αυτοαντίληψη περιλαμβάνει γνωστικά σχήματα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, ενώ ο όρος αυτοεκτίμηση παραπέμπει στην αυτοαξιολόγηση που κάνει το άτομο.

Στην παρούσα μελέτη οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται ως απολύτως διαχωρισμένες, με ξεχωριστή συμβολή στην ερευνητική διαδικασία. Ο διαχωρισμός των όρων που παραθέτει ο Burnett (1993) συνάδει με τη χρήση των όρων στην εργασία. Συγκεκριμένα, διατείνεται πως η αυτοαντίληψη έχει περιγραφικό χαρακτήρα, ενώ η αυτοεκτίμηση αξιολογικό.

Κατατοπιστικός είναι ο εννοιολογικός παραλληλισμός των εννοιών αυτοεκτίμηση - αυτοαντίληψη που παραθέτει ο Purkey (1988), ο οποίος βοηθά τη θεωρητική τεκμηρίωση της εργασίας. Η αυτοαντίληψη συνιστά έννοια ομπρέλα· πρόκειται για το σύνολο ενός περίπλοκου, οργανωμένου και δυναμικού συστήματος αποκτημένων πεποιθήσεων, στάσεων και απόψεων που κάθε άνθρωπος θεωρεί ως αληθές της προσωπικής του ύπαρξης. Η αυτοεκτίμηση επικεντρώνεται στα αισθήματα προσωπικής αξίας και στο επίπεδο αυτοϊκανοποίησης. Η εννοιολογική προσέγγιση της αυτοεκτίμησης καθίσταται δυνατή, επίσης, δια των επιμέρους συνιστωσών της. Αυτές είναι: ο γνωστικός τομέας, ήτοι ο περιγραφικός χαρακτηρισμός του εαυτού (π.χ. σθένος, αυτοπεποίθηση), ο συναισθηματικός, που περιλαμβάνει το βαθμό θετικότητας ή αρνητισμού που διαθέτει κάποιος (π.χ. υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση) και ο αξιολογικός τομέας, που σχετίζεται με τα ιδεώδη (π.χ. ποιες οι δυνατότητες ενός αποφοίτου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) (Mecca, Smelser και Vasconcellos, 1989).

Σύμφωνα με τη θεώρηση της παρούσας μελέτης η αυτοεκτίμηση συνιστά τη συναισθηματική διάσταση της αυτοαντίληψης. Οι επιμέρους διαστάσεις της αυτοεκτίμησης ή της αγάπης προς τον εαυτό, όπου παραπέμπει η αυτοεκτίμηση, είναι: εμπιστοσύνη στον εαυτό (self confidence), σεβασμός του εαυτού (self respect), αποδοχή του εαυτού (self acceptance), ικανοποίηση από τον εαυτό (self satisfaction), αξιολόγηση του εαυτού (self evaluation), αξία του εαυτού (self worth), στάση προς τον εαυτό (self attitude ή self regard) (Wells και Marwell, 1976).

Η ακόλουθη διαπραγμάτευση του όρου της αυτοεκτίμησης αποσκοπεί στην κατανόηση της έννοιας, όπως χρησιμοποιείται στην εργασία. Οι Ντικμέγιερ κ. ά. (1994) χαρακτηρίζουν την αυτοεκτίμηση με δυάδα αισθημάτων: της



προσωπικής αποδοτικότητας και της προσωπικής αξίας. Συναφής είναι η έννοια του αυτοσεβασμού, που υποδηλώνει την πίστη του ατόμου στις ικανότητές του και την αξία του. Εμβαθύνοντας στην αυτοεκτίμηση οι συγγραφείς διατείνονται ότι είναι η συνισταμένη τετραδιάστατης υφής: ότι το άτομο είναι η ενεργητική αιτία των αντιδράσεών του, ο δημιουργός των στόχων του, η δύναμη που κατευθύνει, συντονίζει και χειρίζεται την ενεργητικότητά του και ο ρυθμιστής της ζωής του.

Ο Turner (1993) χαρακτηρίζει την αυτοεκτίμηση ως το ανοσοποιητικό σύστημα του ανθρώπινου ψυχισμού. Αντιπαραβάλλει την αναγκαιότητα για οξυγόνο στη φυσική ύπαρξη με τη θέση της θετικής αυτοεκτίμησης στην ψυχική ευεξία. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση προκαλεί αναστάτωση και δυστυχία στο άτομο. Ο τρόπος που αξιολογούμε, σεβόμαστε και αποτιμούμε τον εαυτό μας είναι σημαντικός προσανατολισμός της ζωής μας. Η αυτοαξιολόγηση υπέρπαι σε όλες τις μεγάλες μας αποφάσεις και στη συμπεριφορά μας. Ακόμη και αν δε γνωρίζουμε τον όρο αυτοεκτίμηση, άρρητα και ασυνείδητα βαίνουμε σε θετική ή αρνητική αυτοαξιολόγηση. Ο συγγραφέας υπογραμμίζει ότι η απαρχή κάθε προβλήματος, πέρα των αναγωγών σε φυσικά αίτια, είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επίσης, επισημαίνει τον κίνδυνο συναισθηματικού κατακλυσμού από γεγονότα, αν παραβλέπει ή αγνοεί κανείς τη σημασία της αυτοεκτίμησης.

Ο Turner (1993) περιγράφει την αυτοεκτίμηση ως εμπειρία αυτεπάρκειας και ικανότητας χειρισμού όλων των βασικών προκλήσεων στη ζωή και εσωτερη ικανοποίηση της αξίωσης για επιτυχία και ευτυχία. Τονίζει ότι η αυτοεκτίμηση δεν αποτελεί πανάκεια των προβλημάτων, αλλά υποδηλώνει μεγαλύτερη ευχέρεια επίλυσής τους. Σε περίπτωση αδυναμίας αποσόβησης των προβλημάτων, η αυτοεκτίμηση συντείνει στο χειρισμό τους με μεγαλύτερο σθένος και καλύτερη ισορροπία. Η θέση αυτή υποστηρίζεται και από το Rogers (Pervin και John, 1999, σσ. 257-259). Σύμφωνα με την άποψή του, η βασική αιτία των ανθρώπινων προβλημάτων έγκειται στη θεώρηση απαξίας του εαυτού και απόρριψης από τους άλλους.

Αξιοσημείωτη για την εργασία είναι η ιεραρχία της αυτοεκτίμησης των παιδιών, όπως παρουσιάζεται από τη Lawrence (1996). Η ολική αυτοεκτίμηση διαχωρίζεται στην ακαδημαϊκή και τη μη-ακαδημαϊκή. Συνιστώσες της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης αποτελούν τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, όπως μαθηματικά και γλώσσα. Η μη ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση έχει δύο διαστάσεις: την κοινωνική και τη φυσική. Η κοινωνική αφορά τις σχέσεις με τους γονείς και τις σχέσεις με άλλα πρόσωπα. Η φυσική αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει τις δεξιότητες και την εμφάνιση.

Βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης το επίπεδο και ο βαθμός της αυτοεκτίμησης καθορίζουν σχεδόν όλες τις παραμέτρους της ζωής μας: την προσωπική μας ευτυχία, την επιτυχία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την απόδοση, τη δημιουργικότητα, τις εξαρτήσεις, τη σεξουαλική μας ζωή. Όλοι οι άνθρωποι έχουμε εσωτερική εικόνα του εαυτού μας, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών μας. Η αυτοεικόνα μας επηρεάζεται από τις θετικές και τις αρνητικές αποκρίσεις που λαμβάνουμε από τους σημαντικούς άλλους στη ζωή μας. Η αυτοεικόνα και η αξιολόγηση που της αποδίδουμε καθορίζουν τον τρόπο που ενεργούμε στις προκλήσεις και τις επιλογές της ζωής.

Καθώς η έρευνα αφορά την αυτοεκτίμηση παιδιών προεφηβικής ηλικίας, θα ήταν σκόπιμο ν' αναφερθεί η κατατομή ατόμων με υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η Mosley (1996) παραθέτει χαρακτηριστικά των ατόμων με υψηλή αυτοεκτίμηση. Οι άνθρωποι αυτοί δέχονται ενθάρρυνση και επιβράβευση και τους δίνονται ευκαιρίες να δοκιμάσουν προσωπική και κοινωνική επιτυχία. Επιπλέον, αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ικανά, άξια και αγαπητά άτομα. Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση εμπιστεύονται την ικανότητά τους να πετύχουν, χαίρονται να μαθαίνουν διαρκώς και συνάπτουν εύκολα σχέσεις με τους άλλους. Η αυτοπεποίθηση και η αισιοδοξία τους συντελούν στην υιοθέτηση θετικής προσέγγισης σε ό,τι κάνουν. Ακόμη η υψηλή αυτοεκτίμηση βοηθά τους ανθρώπους να μάθουν από την κριτική που τους ασκείται και να αντιμετωπίζουν τις αποτυχίες με ισορροπημένο και ρεαλιστικό τρόπο.

Ο αυθορμητισμός, που απορρέει από την εμπιστοσύνη στα προσωπικά συναισθήματα και στη διαίσθηση, η τόλμη, το θάρρος, η αντίδραση με φυσικότητα και η εστίαση σε ευχάριστες εμπειρίες και πιθανή ικανοποίηση αποτελούν χαρακτηριστικά που συμπληρώνουν την κατατομή ενός ατόμου με θετική αυτοεκτίμηση (Ντικμέγιερ κ. ά., 1994).

Άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση ενδεχομένως βλέπουν τον εαυτό τους χωρίς αξία και ως μη αγαπητά στους άλλους. Η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό ενδεχομένως συντελεί σε συνεχή μείωση του εαυτού, σε αδυναμία να σέβεται και να ενσυναισθάνεται τους άλλους και σε φόβο να αντιμετωπίσει νέες εμπειρίες μάθησης. Η αρνητική αυτοαξιολόγηση τους οδηγεί στην πεποίθηση ότι έτσι τους βλέπουν οι άλλοι και ενεργούν αμυντικά προκειμένου να προστατέψουν τον εαυτό τους. Οι άνθρωποι με χαμηλή αυτοεκτίμηση θεωρούν ενδόμυχα τους εαυτούς τους ότι απέτυχαν και ότι οι άλλοι είναι πιο άξιοι από αυτούς. Η αρνητική σκέψη καταλήγει σε ένα μοντέλο αρνητικής συμπεριφοράς, που γίνεται αυτοεκπληρούμενη προφητεία, η οποία επιβεβαιώνει ότι εξακολουθούν ν' αποτυγχάνουν τα άτομα αυτά λόγω της συμπεριφοράς περιφρούρησης του εαυτού τους, η οποία τους ωθεί να αποφεύγουν κάθε περίπτωση που εγκυμονεί ενδεχόμενο αποτυχίας. Επιπλέον, συχνά αρνούνται ν' αναγνωρίσουν τα προσωπικά τους επιτεύγματα, απορρίπτουν τον έπαινο, δυσανασχετούν με τις επιτυχίες των άλλων, ταπεινώνουν τους άλλους ή αρνούνται τις κοινωνικές συναναστροφές.

Η απόκτηση θετικής αυτοεκτίμησης μπορεί να επιτευχθεί κατανοώντας την απλούστερη περιγραφή της: αυτοεκτίμηση είναι η εσωτερική μας φωνή που μας μιλά κάθε στιγμή συνειδητά και ασυνείδητα. Καθίσταται εύλογο ότι όταν η εσωτερική μας φωνή γίνεται και παραμένει κριτική μας αποθαρρύνει τόσο ώστε να μην μπορούμε ν' αγαπάμε τον εαυτό μας. Επιπλέον, πρέπει ν' αγαπάμε τον εαυτό μας για να μπορέσουμε ν' αγαπήσουμε και τους άλλους. Ο Erich Fromm (1956) επισήμανε σχετικά ότι η αγάπη είναι η δύναμη που παράγει αγάπη.

Η αρνητική αυτοεκτίμηση οφείλεται κυρίως στις εμπειρίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Αναφερόμενος στα χαρακτηριστικά των παιδιών της



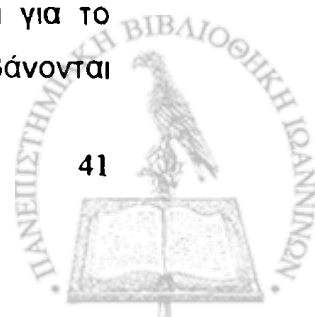
σύγχρονης εποχής ο Turner (1993) υποστηρίζει ότι έχουν εξαιρετικά ευάλωτη αυτοεκτίμηση εξαιτίας του τρόπου ζωής. Αντισταθμιστικός παράγοντας στη συγκρότηση θετικής αυτοεκτίμησης αποτελεί η ανατροφή των παιδιών με εκτίμηση, σεβασμό και εμπιστοσύνη στην αξία, στην ικανότητα και στην προσωπικότητά τους γενικά. Ακολουθεί πραγμάτευση της έννοιας του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης, όπως χρησιμοποιείται στην εργασία βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

### Γ. Σχολικό κλίμα

Αποσαφηνίζεται εκ προοιμίου ότι οι όροι «κλίμα της τάξης» και «σχολικό κλίμα» - μικρογραφία ο πρώτος του δεύτερου - χρησιμοποιούνται στην παρούσα μελέτη ως ταυτόσημοι δεδομένου ότι φέρουν τα ίδια χαρακτηριστικά και διέπονται από τους ίδιους κανόνες λειτουργίας και οργάνωσης. Ως εκ τούτου εναλλάσσονται στο σώμα της εργασίας ανάλογα τις εκάστοτε ανάγκες. Συνεπώς, τόσο οι αναφορές όσο και τα συμπεράσματα που αφορούν την ευρύτερη έννοια του σχολείου ισχύουν απόλυτα και για τη σχολική τάξη, που ενδιαφέρει αμεσότερα τους σκοπούς της έρευνας.

Παρόλη την εκτενή μελέτη του σχολικού κλίματος δεν έχει επιτευχθεί συμφωνία στην απόδοση ορισμού. Όροι όπως «ατμόσφαιρα», «αισθήματα» ή απλώς «κλίμα» αναφέρονται ασαφώς, ενώ ορισμένοι ερευνητές χρησιμοποιούν τους όρους «θεσμός», ή «περιβάλλον» του σχολείου (Tagiuri, 1988). Στις μελέτες των εσωτερικών χαρακτηριστικών των σχολείων είθισται προσφάτως η αναφορά στους όρους «κουλτούρα» (Purkey και Smith, 1983, Deal, 1985). Επιπλέον, συνήθης είναι ο όρος «ψυχολογικό περιεχόμενο» (Hoy και Miskel, 1987) και «σχολικό ήθος». (Sackney, <http://www.ssta.sk.ca/research/school-improvement/180.htm>).

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας συνέβαλε στην ακόλουθη προσέγγιση του κλίματος της τάξης, η οποία συνάδει με την πορεία της εργασίας και εξυπηρετεί τους ερευνητικούς στόχους της. Πρόκειται για το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν και αντιλαμβάνονται



τις ψυχολογικές και κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη. Το κλίμα της τάξης φέρει τα χαρακτηριστικά ενός περιβάλλοντος, δηλαδή απαρτίζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διαστάσεις προσωπικής ανάπτυξης, τις κατευθυντήριες ροπές και τις αλλαγές του συστήματος λειτουργίας του. Επίσης, διαθέτει και εξωτερικά χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με το σχολείο στο οποίο υπάγεται. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι το μέγεθος, η γεωγραφική θέση, το οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των μαθητών που συναποτελούν την ιδιοσυγκρασία κάθε σχολείου.

Έπεται ανάπτυξη των προαναφερθεισών τοποθετήσεων που αποσκοπεί στην καλύτερη προσέγγιση του όρου «*το κλίμα της τάξης*», όπως χρησιμοποιείται στην εργασία. Να σημειωθεί ότι επιστέγασμα της εννοιολογικής διαπραγμάτευσης και της μελέτης του όρου «*το κλίμα της τάξης*» αποτελεί η επιλογή του ερωτηματολογίου της τάξης των Fraser, Anderson και Walberg, όπως προσαρμόστηκε στην ελληνική από τον Η. Ματσαγγούρα (2001).

Διαφωτιστική είναι η αναλογική παράθεση των εννοιών των Halpin και Croft (1963, σ.1): «*Η προσωπικότητα είναι προς το άτομο ό,τι το κλίμα προς τον οργανισμό*». Ο Tagiuri (1968) όρισε το σχολικό κλίμα ως η ολική περιβαλλοντική ποιότητα ενός οργανισμού. Οι διαστάσεις που προσδίδει στην έννοια του κλίματος είναι αυτή της οικολογίας (ενέχει φυσικές και υλικές συνιστώσες), του περιβάλλοντος (η κοινωνική διάσταση των ανθρώπων), του κοινωνικού συστήματος (οι καθορισμένες σχέσεις στον οργανισμό) και της κουλτούρας (το σύστημα πεποιθήσεων, αξίες, γνωστικές δομές και ερμηνείες). Οι Hoy και Miskel (1982, σ. 225) όρισαν το κλίμα ενός οργανισμού ως: «*το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν το ένα σχολείο από το άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων*». Διατείνονται, επίσης, πως το κλίμα αποτελεί το τελικό προϊόν των ομάδων σχολείου - μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών - καθώς προσπαθούν να εξορροπήσουν τις οργανωτικές και τις ατομικές παραμέτρους ενός κοινωνικού συστήματος. Ως εκ τούτου, όσοι βρίσκονται σε ίδιο κλίμα έχουν συγκεκριμένες αξίες, κοινωνικές πεποιθήσεις και κοινωνικές νόρμες.

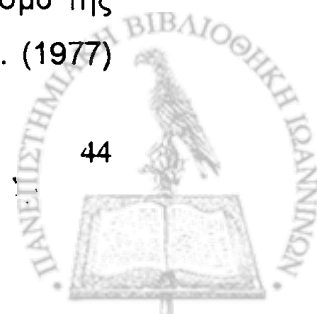
Ο Anderson (1982) υποστηρίζει ότι το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει μεταβλητές οι οποίες αντανakλούν τις νόρμες, τα συστήματα πεπιοθήσεων, τις αξίες και τις γνωστικές δομές των ατόμων μέσα στο σχολείο. Οι ερευνητές περιλαμβάνουν μια ή δύο μεταβλητές για να μελετήσουν ειδικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Εξαιρετικά βοηθητικό είναι το μοντέλο προσέγγισης της έννοιας του σχολικού κλίματος που παραθέτει ο Tagiuri (1968). Το μοντέλο του φέρει τέσσερις κατηγορίες που καλύπτουν την ποιότητα του περιβάλλοντος σ' έναν οργανισμό. Η οικολογία αποτελεί την πρώτη κατηγορία. Πρόκειται για φυσικές και υλικές απόψεις, τα δομικά χαρακτηριστικά και το μέγεθος της τάξης ή του σχολείου. Η δεύτερη κατηγορία είναι το περιβάλλον, δηλαδή η κοινωνική διάσταση των ατόμων και των ομάδων. Περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, την ηθική εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και τα σωματικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Το κοινωνικό σύστημα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ ατόμων και ομάδων είναι η τρίτη κατηγορία. Το κοινωνικό σύστημα εστιάζεται στη διοίκηση, την καθοδήγηση, τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις σχέσεις κοινωνίας - σχολείου και διεύθυνσης - εκπαιδευτικού. Η δέσμευση του εκπαιδευτικού, οι νόρμες μεταξύ των ομηλίκων, οι προσδοκίες και η συμφωνία με το σχολικό πρόγραμμα απαρτίζουν την τέταρτη κατηγορία, την κουλτούρα. Σ' αυτή την κατηγορία υπόκεινται οι κοινωνικές διαστάσεις που αφορούν τα συστήματα πεπιοθήσεων, αξιών και τη γνωστική δομή. Το σχολικό κλίμα βρίσκεται στο επίκεντρο αυτού του αλληλεπιδραστικού μοντέλου οικολογίας, περιβάλλοντος, κοινωνικών συστημάτων και κουλτούρας.

Η ανάπτυξη ενός οργανισμού, όπως το σχολείο, αποτελεί εκπαιδευτική διαδικασία η οποία προσδιορίζει και επεκτείνει τις ανθρώπινες δυνατότητες κατά τρόπο που διατίθενται στον οργανισμό και συνεισφέρουν στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Πολλά θεμελιώδη μοντέλα απεικονίζουν τους οργανισμούς ως συστήματα αλληλεπιδρώντων στοιχείων και προσδιορίζουν τις σαφείς και συνεπαγόμενες δομές της ζωής σ' έναν οργανισμό (Thompson, 1992).

Ο Jones (1981) παραθέτει ένα μοντέλο, που απεικονίζει το περιβάλλον του σχολείου (Organizational Universe Model). Ουσιώδεις οργανωτικές αξίες περιλαμβάνουν το σεβασμό και την αξιοπρέπεια στη συμπεριφορά των ανθρώπων, τη συνεργασία, την ειλικρίνεια, την αλληλεξάρτηση, την αυθεντικότητα, την αποδοτικότητα, που τοποθετούνται στο κέντρο ομόκεντρων κύκλων. Ο επόμενος κύκλος, οι στόχοι, εξετάζει τον τρόπο που οι αξίες διαρθρώνονται ή λειτουργούν. Στον πυρήνα του σχολείου υπάρχει σύνολο αξιών, όπου δομούνται οι στόχοι του σχολείου. Οι αντικειμενικοί σκοποί αποτελούν ανάγκες που καθορίζονται από το σχολείο ως κοινότητα. Η δομή για την υλοποίηση αλλαγών μέσα στον οργανισμό αποτελείται από μεταβλητές που απεικονίζονται στο μοντέλο αυτό. Τα έξι αλληλεξαρτώμενα συστήματα – σχέσεις, μοντέλα επικοινωνίας, διαδικασίες λήψης αποφάσεων, νόρμες, συστήματα ευθυνών και αμοιβών – αποτελούν το κέντρο της οργανωτικής αλλαγής. Προβλήματα που προκύπτουν από τις συνιστώσες του οργανισμού οφείλονται, ενδεχομένως, σε ανεπάρκειες αυτών των έξι συστημάτων.

Η έννοια του σχολικού κλίματος έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους και έχει ιδωθεί από διάφορες οπτικές: των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Το σχολικό κλίμα, ιδωμένο από τη σκοπιά των μαθητών που αφορά τη μελέτη αυτή, παρέχει πληροφορίες για την ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές στο σχολείο, την παραγωγικότητά τους και τα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα (Erstein και McParland, 1978). Η μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών περιλαμβάνει την επεξεργασία και την ερμηνεία των πληροφοριών που προσλαμβάνουν στο σχολείο, όπως και τον τρόπο που οι αντιλήψεις τους αντικρούουν τα γνωστικά και συναισθηματικά ερεθίσματα. Σύμφωνα με το Waxman (1989) οι αντιλήψεις και οι αντιδράσεις των μαθητών προς τη μάθηση και το κλίμα της τάξης είναι, ενδεχομένως, πιο σημαντικές στις επιδόσεις των μαθητών από τη διδασκαλία, επειδή οι μαθητές γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά που θα αυξήσουν τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, οι μαθητές λαμβάνουν υπόψη τις υποδείξεις των σημαντικών άλλων στο σχολείο, με τους οποίους αλληλεπιδρούν καθημερινά. Επίσης, ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους και στον προσδιορισμό της αρμόζουσας συμπεριφοράς που τους αποδίδουν. Οι Brookover κ. ά. (1977)



επισημαίνουν πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ρόλο, τις νόρμες, τις προσδοκίες, τις αξίες και τις πεποιθήσεις, όπως τους παρουσιάζονται από τους άλλους, και δρουν αναλόγως.

Εξετάζοντας το σχολικό κλίμα από τη σκοπιά των μαθητών μπορεί να ερευνηθεί η ποιότητα της σχολικής ζωής υπό την έννοια του εκπαιδευτικού κλίματος και των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ποιότητα της σχολικής ζωής βάσει των αντιδράσεών τους στις πραγματικές εμπειρίες που χαρακτηρίζουν διαφορετικά περιβάλλοντα τάξης ή σχολείου (Epstein και McPartland, 1978). Η ιδέα της ποιότητας της σχολικής ζωής αποτελεί πολυδιάστατη δομή που έχει τρεις βασικές συνιστώσες. Οι διαστάσεις αυτές είναι η ικανοποίηση του μαθητή, η δέσμευσή του στη σχολική εργασία και η αντίδρασή του στους εκπαιδευτικούς. Βάσει έρευνας που διεξήγαγαν οι Epstein και McPartland (1978) καταδείχθηκε ότι αυτές οι τρεις ξεχωριστές διαστάσεις της αντίληψης για τη σχολική ζωή σχετίζονται με τρεις διαφορετικές ευρείες διαστάσεις της σχολικής οργάνωσης. Η ικανοποίηση του μαθητή συνίσταται στην κοινωνική εμπειρία με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, στη συμμετοχή τους σε έξω - σχολικές δραστηριότητες και στη σημασία που έχει το σχολείο ως κοινωνικό περιβάλλον. Η ικανοποίηση συναρτάται της παρελθούσας σχολικής εμπειρίας και των απουσιών στο σχολείο. Η δέσμευση των μαθητών στη σχολική εργασία σχετίζεται με την πεποίθησή τους για τις επιπτώσεις της. Η δέσμευση των μαθητών είναι η πίστη των μαθητών για τη μελλοντική αξία του σχολείου, τα μελλοντικά σχέδια για την εκπαίδευση και οι σκέψεις τους για απασχόληση στο μέλλον. Επιπλέον, η δέσμευση του μαθητή καταδεικνύει αν ο μαθητής προσεγγίζει με προσοχή τη σχολική εργασία. Οι αντιδράσεις προς τους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με το ποίον της ατμόσφαιρας της τάξης που δημιουργείται ή υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτικό. Το κλίμα της τάξης περιλαμβάνει τις αντιλήψεις των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς, τον τρόπο που αποφασίζουν, τον τρόπο αξιολόγησης που τυγχάνουν, τις ευκαιρίες για συμμετοχή και έκφραση στην τάξη.

Οι Epstein και McPartland (1978) εξήγησαν περαιτέρω ότι καθεμιά από τις προαναφερθείσες διαστάσεις της σχολικής ζωής ανταποκρίνονται στο σχολικό



περιβάλλον ως ακολούθως. Όταν το δομικό συστατικό του σχολείου είναι κοινωνικό, η βασική διάσταση για τη σχολική ζωή είναι η ευεξία και η ικανοποίηση. Όταν πρόκειται για την επιτέλεση του καθήκοντος, η βασική διάσταση είναι η δέσμευση στη σχολική εργασία. Για την πειθαρχία, η κύρια διάσταση είναι οι αντιδράσεις στους εκπαιδευτικούς. Αλλαγή σε μια από τις προαναφερθείσες διαστάσεις ενδεχομένως να επηρεάσει τις αντιδράσεις των μαθητών ως προς τη σχολική ζωή.

Προσεγγίζοντας εννοιολογικά το σχολικό κλίμα οι Halpin και Croft (1963) παραθέτουν πως το οργανωτικό κλίμα του σχολείου αποτελεί την προσωπικότητά του. Η Καβούρη (1998) αναφέρεται στα χαρακτηριστικά εκείνα που διαμορφώνουν το οργανωτικό κλίμα του σχολείου. Το μέγεθος, ο τύπος του σχολείου (πρωινό, διπλής βάρδιας), το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και η γεωγραφική περιοχή όπου εδρεύει το σχολείο καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (ηλικία, μόρφωση, φύλο, χρόνια υπηρεσίας) είναι δυνατό να επηρεάσουν το κλίμα, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και την επίδοση των παιδιών.

Αναφορικά με την εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού κλίματος ο Ματσαγγούρας (2001) παραθέτει πως είναι ο συναισθηματικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχολογικές και κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης έχει τρεις διαστάσεις: τη συναισθηματική, την οργανωτική και την εργασιακή. Τα χαρακτηριστικά του συναισθηματικού τομέα είναι η συνοχή, η διενεκτικότητα και η διάσπαση στις διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη, καθώς η ικανοποίηση και η αδιαφορία ως προς τη σχολική εργασία. Η κοινωνική οργάνωση της τάξης φέρει χαρακτηριστικά όπως η δημοκρατικότητα, η ανταγωνιστικότητα και η ευνοιοκρατία που διέπουν τις σχέσεις των μελών της τάξης και η ανομοιογένεια αναφορικά με τη σύνθεση της τάξης. Στον εργασιακό τομέα υπάγονται η στοχοθέτηση, η υλική υποδομή, η καθιέρωση κανόνων λειτουργίας, η δυσκολία του έργου και η ταχύτητα εργασίας.

Τη σημασία που έχει η αλληλεπίδραση των περιβαλλόντων με τα παιδιά τονίζει ο Bronfenbrenner (1986). Η σχολική τάξη ιδωμένη από οικολογική

οπτική φέρεται ως αμάλγαμα συστημάτων και το περιβάλλον της σχολικής τάξης αποτελεί σημαίνοντα παράγοντα για τα παιδιά. Η οικολογική προσέγγιση παρέχει πληροφορίες και πληρέστερη εικόνα των διαδικασιών της τάξης παρά τη γραμμική προσέγγιση, όπου εκπαιδευτικός και μαθητής εναλλάσσονται στις θέσεις απίας-απιατού κατά τις εκδηλώσεις συμπεριφοράς.

Η κατανόηση του κλίματος της τάξης διευκολύνεται από την παράθεση δύο προοπτικών. Η πρώτη αναπτύχθηκε από το Moos (1987) και αναφέρεται στο πεδίο του κοινωνικού κλίματος. Η οπτική αυτή αντιμετωπίζει το παιδί ως δέκτη και προϊόν αλληλεπιδράσεων κοινωνικών περιεχομένων, τα οποία αποτελούν το κοινωνικό κλίμα. Ο Moos όρισε το κοινωνικό κλίμα ως περιεχόμενο συναφών μεταβλητών με χαρακτηριστικά τη σχέση (relationship), την προσωπική ανάπτυξη (personal growth) και τις παραμέτρους διατήρησης του συστήματος (system maintenance).

Η δεύτερη οικολογική προσέγγιση της τάξης είναι του συστήματος του Olson (1983), η οποία ορμάται της δουλειάς του Minuchin για τη συστημική προσέγγιση της οικογένειας. Η θεωρία συστημάτων επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδων παρά σε άτομα μεμονωμένα (Nichols και Schwartz, 1991). Τέτοιες αλληλεπιδράσεις επηρεάζονται από τους ρόλους και τις συμπεριφορές των ατόμων του συστήματος. Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών υπό το πρίσμα της συστημικής προσέγγισης μελετώνται ως σύστημα και όχι σε επίπεδο ατομικής συμπεριφοράς κάθε παιδιού. Ο Olson αποδίδει τρεις διαστάσεις στη λειτουργία της οικογένειας: τη συνεκτικότητα, την προσαρμοστικότητα και την επικοινωνία. Οι διαστάσεις αυτές, παρόλο που αρχικά προσαρμόστηκαν στις οικογένειες, έχουν χρησιμοποιηθεί και στη σχολική τάξη (Fish και Dane, 1992).

Η έννοια του ψυχολογικού κλίματος της τάξης παραπέμπει στη συναισθηματική διάσταση των σχέσεων των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές και το γνωστικό αντικείμενο. Το πρώτο ζεύγος των σχέσεων χαρακτηρίζεται από ενθάρρυνση και αποδοχή ή από επίκριση και απόρριψη. Οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών μπορεί να προσδιορίζονται από συνεργατικότητα και συνοχή ή από ανταγωνιστικότητα και τριβές



(Ματσαγγούρας, 2001). Τα συναισθήματα των μαθητών προς το γνωστικό αντικείμενο εναποτίθενται στη διελκυστίνδα ενδιαφέροντος και μη και των παρεπόμενων αντιλήψεων και δεν εμπίπτουν στους ερευνητικούς στόχους του παρόντος πονήματος.

Ο Moos (1974) αναφέρει τρεις κατηγορίες για τη σύλληψη των ατομικών διαστάσεων που φέρουν τα ποικίλα περιβάλλοντα. Η πρώτη κατηγορία είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις (όπως η υποστήριξη και η εμπλοκή), που χαρακτηρίζουν τη φύση και την ένταση του περιβάλλοντος και ο βαθμός εμπλοκής κάθε μέλους και αλληλοβοήθειας. Η δεύτερη κατηγορία συνίσταται στις διαστάσεις προσωπικής ανάπτυξης (π.χ. αυτονομία, ανταγωνισμός), που προσδιορίζουν τις βασικές κατευθύνσεις σε συνάρτηση με την προσωπική ανάπτυξη και συνεπάγονται αυτοενίσχυση. Στην τελευταία κατηγορία είναι οι κατευθυντήριες αλλαγές του συστήματος (π.χ. καινοτομία, πίεση εργασίας). Ο Moos (1974) συμπέρανε ότι η πλήρης κατατομή ενός περιβάλλοντος επιτυγχάνεται με τη συνεκτίμηση των τριών διαστάσεων.

Έρευνες των Ματσαγγούρα (1998) και Τριλιανού (1991) για τα κύρια στοιχεία που συγκροτούν το ψυχολογικό κλίμα κατέδειξαν την ικανοποίηση, τη δυσκολία, τη συνεργατικότητα και τη διενεκτικότητα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης και συναρτάται του τρόπου άσκησης εξουσίας, των στάσεων και των προσδοκιών προς τους μαθητές.

Τον εξέχοντα ρόλο του εκπαιδευτικού στην εδραίωση θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη επισημαίνει και η Mosley (1997). Οι σχέσεις εντός της τάξης δομούνται όταν οι μαθητές νιώθουν ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται. Η απόδοση προσοχής στο σύνολο της προσωπικότητας του μαθητή συντελεί στην καλλιέργεια θετικού αυτοσυναισθήματος.

Αναφορικά με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να δημιουργεί ποιοτική σχέση προσωπικού επιπέδου με τους μαθητές ο Κλεφταράς (1997) επισημαίνει ότι είναι σημαντικότερη από τη διδασκαλία. Η δόμηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή βάσει των αρχών της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας εστιάζει «στη

σπουδαιότητα των συναισθημάτων, στη σχέση δασκάλου-μαθητή, και στη σχετική ελευθερία που θα πρέπει να δίνεται στο μαθητή ώστε να καθορίζει, εν μέρει τουλάχιστον, το «πώς» και το «τι» θα μάθει. Αυτή η ελευθερία πιστεύεται ότι βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους» (Κλεφταράς, 1997, σ. 276).

Η συμβολή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη εξετάζεται από την Κυγιάκου (1991). Διατείνεται ότι από τις βασικές δεξιότητες διδασκαλίας είναι η δόμηση θετικού κλίματος στη σχολική τάξη. Βασικά χαρακτηριστικά του κλίματος είναι η στοχοθεσία των διαδικασιών που διεξάγονται στην τάξη, ο προσανατολισμός σε εργασίες, η αίσθηση χαλαρότητας και αρμονίας. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να μάθουν και οι εκπαιδευτικοί τους ενισχύουν έχοντας θετικές προσδοκίες από αυτούς. Επιπλέον, ο αμοιβαίος σεβασμός θεμελιώνει τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, ενώ η συνεχής ανατροφοδότηση της μαθησιακής πορείας ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Ο συγγραφέας εξαιρεί τη σημασία του κλίματος της τάξης στην υιοθέτηση θετικών στάσεων από τους μαθητές απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και στη διευκόλυνση των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα.

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη του Shindler (<http://www.oswego.edu/shindler/self-es.htm>) ότι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης υποδηλώνει καλή διδασκαλία. Εξηγεί ότι οι καλοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως οι μαθητές που νιώθουν δυνατοί αναπτύσσουν περισσότερο αυτοέλεγχο και επιτυγχάνουν περισσότερα. Σ' αυτό συμβάλλει και η δημιουργία κατάλληλου κλίματος μέσα από την κατάλληλη ενορχήστρωση. Η ενθάρρυνση των μαθητών ποικιλοτρόπως να συμμετέχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους είναι δυνατό να επιτευχθούν μέσω αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων.

## **Δ. Η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης κατά τη σχολική ηλικία**

Για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών το κέντρο “*Child and Youth Health and Parenting SA*” (<http://www.parenting.sa.gov.au/cgi-bin/display.pl/peg28.html>) παραθέτει τα ακόλουθα στάδια. Στην αρχή του βρεφικού σταδίου το άτομο δεν έχει αυτοσυνείδηση και συνεπώς ούτε αυτοεκτίμηση. Μαθαίνει σταδιακά ότι το αγαπούν επειδή οι άλλοι το νοιάζονται με στοργή και το προσέχουν όταν κλαίει και χαμογελά. Σε προχωρημένη φάση του βρεφικού σταδίου το άτομο εξακολουθεί να μην κατανοεί πλήρως τον εαυτό του. Στην ηλικία του ενός έτους τα βρέφη δεν κατανοούν ότι τους ανήκει το σύνολο του σώματος και της ψυχής. Η μάθηση κάθε καινούργιας δεξιότητας προστίθεται στην αυτοαντίληψή τους ως ικανότητα πρακτικής εκτέλεσης και αυτογνωσίας. Τα βρέφη μαθαίνουν για τον εαυτό τους λαμβάνοντας πληροφορίες για την εικόνα που δίνουν, τι μπορούν να κάνουν και πού ανήκουν. Βρίσκουν πολύ δύσκολο να μοιραστούν επειδή μόλις μαθαίνουν ποιοι είναι και τι είναι δικό τους. Τα βρέφη βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από τα μάτια των γονιών τους. Αν οι γονείς τα αντιμετωπίζουν ως μοναδικά και αξιαγάπητα και το επισημαίνουν συχνά, τα βρέφη θ’ αναπτύξουν θετική αυτοεκτίμηση. Στην αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή λαμβάνουν μηνύματα ότι δεν τα αγαπούν ή ότι ενοχλούν, θ’ αναπτύξουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά έχουν μάθει ότι τους ανήκουν το σώμα και το μυαλό. Μπορούν να μείνουν μακριά από τους γονείς ή να μείνουν με κάποιο άλλο πρόσωπο επειδή έχουν αναπτύξει μια εσωτερική αίσθηση ασφάλειας. Εξακολουθούν να μαθαίνουν την αυτοεκτίμησή τους με εξωτερικούς τρόπους συγκρίνοντας, για παράδειγμα, τον εαυτό τους με τους άλλους (ποιος είναι ο ψηλότερος, ποιος ο πιο ευτραφής).

Με την είσοδο στο σχολείο η αυτοεκτίμηση πολλών παιδιών μειώνεται, επειδή πρέπει να αντεπεξέλθουν σε μια παράξενη και πρωτόγνωρη κατάσταση με πολλά άλλα νέα παιδιά και να μάθουν καινούργιους κανόνες. Η αυτοεκτίμηση των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας

τους στις σχολικές απαιτήσεις, με την επίδοσή τους στα αθλήματα, με την εμφάνισή τους και το βαθμό κοινωνικοποίησής τους με άλλα παιδιά. Η αυτοεκτίμηση των παιδιών επηρεάζεται από στρεσογόνες καταστάσεις, όπως οι διαπληκτισμοί των γονιών. Στο σχολείο προβλήματα με τις σχολικές εργασίες, ο χλευασμός από τους άλλους και η μη σύναψη φιλιών επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Στο εφηβικό αναπτυξιακό στάδιο η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις φυσικές και ορμονικές αλλαγές και κυρίως από την εμφάνιση και από την εντύπωση που νομίζουν τα παιδιά ότι έχουν οι άλλοι γι' αυτά. Οι νέοι που έχουν κάποιο σκοπό στη ζωή τους έχουν καλύτερη αυτοεκτίμηση. Παρομοίως και οι νέοι που έχουν στήριξη από τους γονείς τους. Η αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα φίλων είναι επίσης πολλή σημαντική για την αυτοεκτίμηση των εφήβων.

Η αυτοεκτίμηση στη σχολική ηλικία αναφέρεται σε τρεις επιμέρους τομείς: το σχολικό, τον οικογενειακό και τον κοινωνικό τομέα. Ο πρώτος παραπέμπει αφενός στη γνωστική αξιολόγηση και αφετέρου στη σχολική επίδοση, ενώ στο δεύτερο καθοριστικός είναι ο ρόλος της αγάπης και του σεβασμού των γονέων προς το παιδί. Στα πλαίσια του τρίτου τομέα το παιδί δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις με συμμαθητές και φίλους και αποκτά την εκτίμηση του κοινωνικού περιγύρου που συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής του. Στους σκοπούς αυτής της έρευνας εμπίπτουν ο σχολικός τομέας και ο κοινωνικός ιδωμένος στο σχολείο. Ωστόσο, αρχικά θα προσεγγίσουμε την αυτοεκτίμηση στα πλαίσια της οικογένειας, αφού αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης του ατόμου.

### **1. Αυτοεκτίμηση και οικογένεια**

Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου, στα πλαίσια του οποίου διαμορφώνει την προσωπικότητά του και αναπτύσσει τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του. Η μελέτη της διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης του παιδιού αναφορικά με

την οικογένεια πρέπει να γίνεται αφενός σε σχέση με κάθε μέλος της και αφετέρου σε συνάρτηση με τη δυναμική που δημιουργείται στους κόλπους της οικογένειας. Η διερεύνηση της λειτουργίας του συστήματος της οικογένειας αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, το οποίο προϋποθέτει αρχικά ανάλυση των σχέσεων του παιδιού με τα άλλα μέλη της οικογένειας.

Η σχέση του παιδιού με τους σημαντικούς άλλους αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής του. Οι γονείς είναι οι πρώτοι σημαντικοί άλλοι στη ζωή των παιδιών και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι, καθώς μεγαλώνει το άτομο. Κατά την ανάπτυξη του ατόμου η ασχημάτιστη αυτοαντίληψή του εξαρτάται ουσιαστικά από τους γονείς, οι οποίοι με τις στάσεις τους και τους τρόπους επικοινωνίας που μεθοδεύουν επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών (Rosenberg, 1965).

Το ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών μελέτησε ο Coopersmith (1981). Οι διαφορές στην αυτοεκτίμηση των ατόμων οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο ανατροφής των παιδιών και ειδικότερα στους κανόνες και στην πειθαρχία που θέτουν οι γονείς στα παιδιά. Θετική αυτοαντίληψη είναι πιο πιθανό να σχηματίσουν τα παιδιά που οι γονείς τους φέρονται με σεβασμό, θέτοντας σαφώς καθορισμένα όρια και έχοντας λογικές προσδοκίες επιτυχίας από τα παιδιά τους.

Σύμφωνα με τη Dragonas (1983) είναι γενικά παραδεκτό ότι οι γονείς διαδραματίζουν καίριο ρόλο, ως σημαντικοί άλλοι, στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των παιδιών. Ωστόσο, τονίζει πως πρέπει να εξεταστεί η οπτική γωνία των παιδιών, προκειμένου να επαληθευτεί ή να διαψευστεί η υπόθεση ότι οι γονείς αποτελούν την πρωταρχική πηγή για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους ως οι πιο σημαντικοί άλλοι. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Kirchner και Vondraek (1975) βάσει της οποίας τα αδέρφια και οι ομήλικοι επηρεάζουν περισσότερο την αυτοεκτίμηση των παιδιών από τους γονείς τους.

Αναφορικά με την επίδραση που ασκούν τα αδέρφια στην αυτοεκτίμηση του παιδιού πρέπει να διαχωριστεί η περίπτωση μονότοκου οικογένειας. Το μοναχοπαίδι τυγχάνει της αμέριστης φροντίδας και προσοχής των γονέων του. Σύμφωνα με έρευνες, όταν αυτή η αποκλειστικότητα εκφράζεται με προσοχή και ενθάρρυνση τότε αυξάνουν οι πιθανότητες τα μοναχοπαίδια να έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Coopersmith, 1967, Rosenberg, 1965).

Οι έρευνες των Rosenberg (1965) και Coopersmith (1967) παρουσιάζουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών να μην επηρεάζεται από το μέγεθος της οικογένειας, αλλά από τη δυναμική που διέπει τις σχέσεις της. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει η έρευνα της Κοντοπούλου (1990), η οποία διατείνεται ότι τα αδέρφια επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, όταν συναρτώνται με άλλες μεταβλητές, μια εκ των οποίων είναι το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει η οικογένεια. Η έρευνά της στην ελληνική πραγματικότητα καταδεικνύει ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών διαμορφώνεται βάσει της ιδιαιτερότητας κάθε οικογένειας, της δυναμικής που αναπτύσσει και του τρόπου λειτουργίας της και όχι βάσει μεμονωμένων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, όπως ο αριθμός των αδερφών.

Ο Thomas (1973) κατέληξε ότι η επίδραση της οικογένειας στο άτομο είναι σημαντικότερη για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψής του παρά το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει, ιδωμένο ως ανεξάρτητη μεταβλητή. Ομοίως η Rosenberg (1965) υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών επηρεάζεται από τη γονεϊκή στάση και συμπεριφορά και όχι από το κοινωνικό στρώμα, στο οποίο ανήκει η οικογένεια. Ωστόσο, οι έρευνες για τη σχέση αυτοεκτίμησης και κοινωνικού στρώματος δίστανται. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο (Witty, 1967). Άλλοι ερευνητές καταλήγουν σε αρνητική σχέση (Trowbridge, 1970). Δεδομένης της αρνητικής σχέσης μεταξύ αυτοεκτίμησης και κοινωνικού στρώματος που παρουσιάζεται και στην παρούσα έρευνα, υποστηρίζεται η ακόλουθη υπόθεση: οι μεγάλες προσδοκίες που θέτουν οι οικογένειες των υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων συνεπάγονται χαμηλότερη αυτοεκτίμηση των παιδιών (Cicirelli, 1982). Επαληθεύεται, συνεπώς, η κλασματική σχέση που απέδωσε ο James



(1890), όπου η αυτοεκτίμηση του ατόμου ισούται με το πηλίκο των επιτυχιών του δια των προσδοκιών του.

Καταληκτικά παρατίθεται η εξής θέση, ως πληρέστερη για τη διερεύνηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών αναφορικά με την οικογένεια. Η δυναμική και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε οικογένειας – στα οποία συμπεριλαμβάνονται το μέγεθος, το κοινωνικό στρώμα, η παρούσα κατάσταση των γονέων – συντελούν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού.

## 2. Αυτοεκτίμηση και σχολική ζωή

*«Ο μοναδικός τρόπος να διασφαλιστεί η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης είναι να δοθεί προσοχή στον τρόπο που επιδρά το σχολείο σ' αυτές»* (Beane, J. A. και Lipka, R. P., 1986 στο Borba, 1989, σ. 381).

Ο τρόπος που βιώνει το παιδί τον κοινωνικό περίγυρο, αλλά και το γενικότερο περιρρέον ψυχολογικό κλίμα του σχολείου λειτουργεί ενθαρρυντικά ή αποτρεπτικά στην αυτοεκτίμησή του ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του. Να σημειωθεί ότι μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του περιβάλλοντος υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης και σαφώς αλληλεξάρτησης.

Τα σχολεία, οι σχολικές τάξεις και το κλίμα που επικρατεί δε συγκροτούνται τυχαία. Η δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, που ενισχύει την αυτοεκτίμηση, δημιουργεί θετικά συναισθήματα για το σχολείο και στηρίζει συναισθηματικά τους μαθητές, χρήζει προσεκτικού σχεδιασμού (Borba, 1989).

Στα πλαίσια του σχολείου η αυτοεκτίμηση των μαθητών επηρεάζεται, επίσης, από τις στάσεις των σημαντικών άλλων – συμμαθητών και εκπαιδευτικών – και τις συνεπαγόμενες διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται. Ο σεβασμός και η αποδοχή από τους άλλους συντελούν στην επίτευξη υψηλών επιπέδων αυτοεκτίμησης, τιθέμενων στόχων και φιλοδοξιών του μαθητή. Επιπλέον, συντίθεται ανάλογο πλέγμα αξιών και επιτυγχάνεται αποτελεσματική απόκριση του μαθητή στις εκάστοτε περιστάσεις.

Η σχολική ομάδα αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, όπως και κάθε άλλη ομάδα εργασίας. Κατά τους Bany και Johnson (1964) ο όρος σύστημα περιλαμβάνει ένα σύνολο όπου τα μέρη του αλληλεξαρτώνται. Θεωρώντας τη σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα ερμηνεύονται οι δραστηριότητες των ατόμων που αποτελούν μέλη ομάδων εργασίας. Η επίδοση του παιδιού και η συμπεριφορά του στη σχολική τάξη εξαρτώνται σημαντικά από τις σχέσεις με τους συμμαθητές του, τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και την ψυχολογική ατμόσφαιρα που επικρατεί.

Οι παράγοντες που επιδρούν στο σχηματισμό του εαυτού και της αυτοαντίληψης ποικίλουν και περιλαμβάνουν εγγενείς δυνατότητες και αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, όπως και με τους παράγοντες γνωστικής, ψυχοκοινωνικής και κοινωνικοπολιτισμικής ανάπτυξης. Το σχολείο, το οποίο γαλουχεί την αναπτυξιακή αντίληψη του εαυτού χαρακτηρίζεται από δημοκρατικότητα, συμμετοχή των μαθητών στη διαχείριση της σχολικής τάξης, ετερογενή ομαδοποίηση, θετικές προσδοκίες, συνεργατική μάθηση και θεματικές ενότητες που επικεντρώνονται στις προσωπικές και κοινωνικές αξίες, στο σεβασμό προς τους άλλους και στις δημιουργικές δραστηριότητες. Ο Covington (1989) διατείνεται πως η διαμόρφωση και η ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού χρήζει ενδεδειγμένης μελέτης. Οι μαθητές έχουν ανάγκη από εκπαιδευτικούς θεσμούς, οι οποίοι διευκολύνουν και ενθαρρύνουν αισθήματα επιτυχίας και αυτοαξιολόγησης με έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία.

Ακολουθεί διαπραγμάτευση των σχέσεων μεταξύ αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης, καθώς και των αναπτυσσόμενων διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη που επιδρούν στην αυτοεκτίμηση και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης.

### 3. Αυτοεκτίμηση και το κλίμα της τάξης

Η συνάφεια ψυχολογικού κλίματος της τάξης και αυτοεκτίμησης είναι τόσο αυτονόητη όσο και αυταπόδεικτη. Βάσει ερευνητικών δεδομένων ή συνεκτικότητα, η ικανοποίηση, η ενθάρρυνση, η συνεργατικότητα, η ασφάλεια, η δυσκολία, η οργάνωση, η δημοκρατικότητα και η σαφής διατύπωση στόχων αποτελούν προϋποθέσεις για ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης. Αντιθέτως, στοιχεία όπως η διενεκτικότητα, η διάσπαση, η αδιαφορία, η έλλειψη οργάνωσης, η απόρριψη, η ειρωνεία, η ανταγωνιστικότητα και η ανασφάλεια επηρεάζουν αρνητικά τη μάθηση και την αυτοεκτίμηση (Haertel, Walberg και Haertel, 1981). Κατά το Burden (1995) το θετικό ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση αφού ενισχύει την αυτοεκτίμηση. Η θετική αυτοεκτίμηση παρωθεί και παρέχει δυνατότητες αξιοποίησης της συλλογικής δράσης και δυνατότητες πειραματισμού. Σημαινούσα είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και συνεπώς της αυτοεκτίμησης δια της συμπεριφοράς του, της κοινωνικής οργάνωσης της τάξης και της καθιέρωσης τρόπων εμπλοκής των μαθητών αφενός στην οργάνωση της τάξης και αφετέρου στην αντιμετώπιση των ζητημάτων που ανακύπτουν.

Με την ανωτέρω τοποθέτηση συνάδει η οικοσυμπεριφορική προσέγγιση, η οποία εντείνει το συνολικό περιβάλλον της συμπεριφοράς και των επιμέρους πτυχών της, συμπεριλαμβανομένης της αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με τους Molnar και Lindquist (1998) η οικοσυστημική προσέγγιση στηρίζεται σε τέσσερις θέσεις. Η πρώτη αναφέρει ότι η ερμηνεία των καταστάσεων από το άτομο καθορίζει τη συμπεριφορά του. Η επόμενη αφορά την πολλαπλότητα και την ποικιλία των ερμηνειών της πραγματικότητας που μπορεί να δώσει ένα άτομο, ενώ η τρίτη συμπληρώνει πως η αλλαγή της ερμηνείας συνεπάγεται αλλαγή της συμπεριφοράς. Σημειώνουν, τέλος, ότι η αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου θα επηρεάσει τόσο τις αντιλήψεις, όσο και τις συμπεριφορές των άλλων. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την κατανόηση της αμφίδρομης σχέσης αυτοεκτίμησης και συμπεριφοράς των μαθητών και ψυχολογικού κλίματος της τάξης υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα συστημικής αντιμετώπισής τους.

Οι Zabel και Zabel (1996) αποσαφηνίζουν τον όρο οικοσύστημα παραθέτοντας πως είναι ένα σύστημα αλληλεπίδρασης οργανισμών με τα περιβάλλοντά τους. Οι μαθητές ζουν μέσα σε διάφορα οικοσυστήματα όπως τα σπίτια τους, οι σχολικές τάξεις, τα σχολεία και οι κοινότητες. Η συστημική θεωρία, που ξεκίνησε από το χώρο της οικογενειακής θεραπείας, επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις μεταξύ των μελών μιας οικογένειας παρά στα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών. Δεδομένου ότι το σχολείο και η οικογένεια είναι τα δύο βασικά περιβάλλοντα που επιδρούν στη ζωή του παιδιού, η συστημική προσέγγιση χρησιμοποιείται και για τη σχολική τάξη, που συναρτάται της οικογένειας και φέρουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά (Majoribanks, 1991). Οι Fish και Jain (1988) διατείνονται ότι οι οικογένειες και οι σχολικές τάξεις μοιάζουν γιατί είναι ανοιχτά συστήματα με εκ φύσεως ιεραρχικό μοντέλο. Επίσης, και τα δύο συστήματα διαθέτουν όρια που κατευθύνουν τη λειτουργία τους και ταυτόχρονα διασφαλίζουν την ακεραιότητά τους καθώς αποτελούνται από μέλη που συντονίζονται σε κοινή πορεία και δράση. Ο Conoley (1987) υποστηρίζει πως οι οικογένειες και οι σχολικές τάξεις έχουν κοινές δραστηριότητες όπως η διδασκαλία, η ανατροφή, η επιβράβευση, η τιμωρία και η αξιολόγηση.

Ο Minuchin (1974) θεωρεί τη συμπεριφορά των παιδιών όχι ως σύμπτωμα, αλλά ως αποτέλεσμα ενός συστήματος. Κατά την άποψή του όλα τα συστήματα έχουν δομή ή ένα μοντέλο αλληλεπιδράσεων που χαρακτηρίζει τη λειτουργία τους. Το άτομο επηρεάζει το σύστημα στο οποίο ανήκει, αλλά και επηρεάζεται από αυτό. Αλλαγές στη συμπεριφορά του ατόμου σημειώνονται όταν μεταβάλλεται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον όπου δρα. Μια συστημική προσέγγιση στην τάξη εξετάζει τις αλληλεπιδράσεις μαθητή - μαθητή και μαθητή - εκπαιδευτικού. Η συστημική προσέγγιση παρέχει πλήρη εικόνα της λειτουργίας του παιδιού μέσα σε ένα περιβάλλον.

Η θεωρία του κοινωνικού κλίματος εξηγεί περαιτέρω τη συμπεριφορά των ατόμων σε ένα περιβάλλον. Ο Lewin (1935), σκαπανέας αυτής της προσέγγισης, υποστήριξε ότι τόσο το περιβάλλον όσο και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου διαμορφώνουν τη συμπεριφορά. Επιπλέον, διατύπωσε την άποψη ότι υπάρχει αμοιβαιότητα ανάμεσα στο περιβάλλον και



τα προσωπικά χαρακτηριστικά, ώστε άτομο και περιβάλλον να αλληλεπιδρούν και να αλληλεξαρτώνται. Μια ακόμη προοπτική σε αυτή την προσέγγιση έδωσε ο Murray (1981), ο οποίος επεσήμανε την ύπαρξη μεταβλητών, όπως την πίεση, που χαρακτηρίζουν και επηρεάζουν ένα περιβάλλον. Την ύπαρξη κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ των κοινωνικών περιβαλλόντων υποστήριξε ο Moos (1991). Οι μελέτες του συνέκλιναν στον εντοπισμό των ακόλουθων διαστάσεων, οι οποίες είναι κοινές σε όλα τα περιβάλλοντα: οι σχέσεις, η προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, η στοχοθεσία του και οι μηχανισμούς διατήρησης του συστήματος.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη συγκροτούν μια μοναδική κοινωνική ομάδα ποικίλων και διαρκώς μεταβαλλόμενων κοινωνικών σχέσεων και στάσεων, οι οποίες διαμορφώνουν το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί. Αναφορικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής τάξης και το ανάλογο ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί ο Fontana (1996) επισημαίνει ενδεχόμενες φιλίες που αναπτύσσονται βάσει σιωπηλών κανόνων συμπεριφοράς ή συγκεκριμένων κοινωνικών και/ή οικονομικών θέσεων. Η δημιουργία ομάδων που απολαμβάνουν εκτίμησης και θαυμασμού από τους συμμαθητές, αλλά και άλλων που είθισται να τυγχάνουν χλευασμού αποτελούν, επίσης, σημαίνουσες παραμέτρους της διαμόρφωσης του κλίματος της τάξης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Οι ανταγωνισμοί, οι διαπληκτισμοί, τα πειράγματα, οι εκφοβισμοί, όπως και η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια και η αλληλοϋποστήριξη συγκροτούν το κλίμα της τάξης και επηρεάζουν ανάλογα την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Ο Ματσαγγούρας (1999α) υποστηρίζοντας τη συνεργατική μορφή οργάνωσης των μαθητικών τάξεων παρουσιάζει τη συμβολή της στην ύπαρξη θετικού ψυχολογικού κλίματος και τις πολλαπλές θετικές επιπτώσεις της: στη μαθησιακή εξέλιξη, στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων, στην απουσία διαπροσωπικών εντάσεων, στη διευθέτηση των διαπροσωπικών ζητημάτων και στην απαρακώλυτη μαθησιακή διαδικασία. Παραθέτει, επίσης, ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προϋποθέτει κλίμα αποδοχής, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης των μαθητών. Τη σημασία της αυτοεκτίμησης αφενός στην ακαδημαϊκή μάθηση και την κοινωνική

προσαρμογή και αφετέρου στην ψυχική υγεία και την προσωπική ευεξία υπογραμμίζει και ο Johnson (1983), ο οποίος τεκμηριώνει κατ' αυτό τον τρόπο την κεντρική θέση που πρέπει να έχει η αυτοεκτίμηση στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η Mosley (1992) υποστηρίζει πως η αυτοεκτίμηση των παιδιών αποτελεί βασικό παράγοντα στην ενίσχυση των θετικών σχέσεων και της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Το παρεμβατικό πρόγραμμα που ηγείται στα σχολεία (circle-time) στηρίζεται στη θεώρηση ότι η ικανότητα κάθε ατόμου να συμπεριφέρεται και να μαθαίνει καλά επηρεάζεται από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τους άλλους. Η αυτοεκτίμησή μας εξαρτάται, με τη σειρά της, από τα θετικά και αρνητικά σχόλια και τις αποκρίσεις των άλλων γύρω μας. Καταδεικνύεται η σπουδαιότητα μελέτης των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο ως θεμελιωδών στη δόμηση της αυτοεκτίμησης.

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσα από τη θεμελίωση θετικού κλίματος στην τάξη και θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικού και μεταξύ των συμμαθητών υποστηρίχθηκε από ερευνητές κατόπιν εφαρμογής και αξιολόγησης παρεμβατικών προγραμμάτων (Hodges και Wolf, 1997, Rubin, 1999).

Ο Fenzel (1989) εξέτασε τις επιπτώσεις των ρόλων μέσα στο σχολείο και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μαθητών στην αυτοεκτίμηση και τη σχολική επίδοση. Το δείγμα αποτέλεσαν παιδιά γυμνασίου (sixth graders in middle school). Το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στις επιδράσεις του σχολείου αφενός στη βαθμολογία των μαθητών και αφετέρου στην αυτοεκτίμηση. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη σημασία των αντιλήψεων στην πρώτη εφηβική ηλικία για την ικανότητα σε ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς τομείς και μια θετική αίσθηση φυσικής έλξης στη γενική αυτοεκτίμηση. Υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Το περιβάλλον προτείνεται να είναι ελεύθερο πιέσεων, όπου οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι ομήλικοι έχουν προσδοκίες που ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών της πρώτης εφηβικής ηλικίας.

Η Cunliff (1989) ασχολήθηκε με την ενθάρρυνση της προσπάθειας των μαθητών μέσω των κινήτρων. Τα ευρήματα της έρευνας συνίστανται στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος στην τάξη και στη σύναψη κατάλληλων αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Υπό αυτές τις συνθήκες ενισχύεται τόσο η επίδοση των μαθητών, όσο και η παρώθησή τους. Σημειώνει η ερευνήτρια ότι η μάθηση ενισχύεται αν τα κίνητρα είναι εσωτερικά, μολονότι χρησιμοποιούνται ενισχυτές. Οι στόχοι που τίθενται τόσο συνεργατικά όσο και ατομικά ενέχουν τη δυναμική να ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, αφού μειώνουν το διαπροσωπικό ανταγωνισμό και ενισχύουν τον ενδοπροσωπικό ανταγωνισμό. Τα άτομα που εμπιστεύονται τις δυνατότητές τους είναι πιο επίμονα, έχουν εσωτερικό κέντρο ελέγχου και αποδίδουν τις επιτυχίες τους στην ικανότητά τους και τις αποτυχίες τους στην έλλειψη τύχης. Η έμφαση στην προσωπική αιτιότητα του μαθητή αποτελεί μείζον αντικείμενο στην παρώθησή του για μάθηση και ατομική ανάπτυξη.

Η Evans-Harvey (1995) ασχολήθηκε με τη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης στην εκπαίδευση. Διατείνεται ότι τέτοιο κλίμα επιτυγχάνεται στην τάξη όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τους μαθητές, αποδέχονται τη διαφορετικότητα, χρησιμοποιούν καλά οργανωμένα προγράμματα, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών, καλλιεργούν ομαδικό πνεύμα και επικεντρώνονται στις δυναμικές των συζητήσεων στην τάξη.

Στη συνέχεια η αυτοεκτίμηση εξετάζεται αναφορικά με τις σχέσεις που αναπτύσσει ο μαθητής στη σχολική τάξη τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους συνομηλικούς του.

#### 4. Αυτοεκτίμηση και σχέσεις μέσα στην τάξη

«Μέσα στη σχολική τάξη αναπτύσσεται ένα πολύπλοκο πλέγμα αμφίδρομων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών, μεταξύ μαθητικών ομάδων και μεταξύ μεμονωμένων μαθητών. Ακόμα αναπτύσσονται σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των διδασκομένων αντικειμένων καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας. Ο τρόπος με τον οποίο οι σχέσεις αυτές συμπράττουν συνιστά αυτό που αποκαλούμε ψυχολογικό κλίμα της τάξης ή σχολική ατμόσφαιρα» (Ματσαγγούρας, 1987, σ. 40).

Βασικές συνεκτικές δυνάμεις της σχολικής ομάδας είναι οι αμοιβαίες σχέσεις, οι αμοιβαίες επιδράσεις που αναπτύσσονται και η επιδίωξη κοινών στόχων (Πασσάκου, 1980). Ο Ευαγγελόπουλος (1998) αναφέρεται στην επικοινωνία και τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων ως βασικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας. Προσεγγίζοντας εννοιολογικά την επικοινωνία παραθέτει πως είναι διαδικασία αποστολής και λήψης ιδεών, σκέψεων, αισθημάτων, πληροφοριών και άλλων στοιχείων. Ο δέκτης αναμένεται να αντιδράσει με τη λήψη του μηνύματος. «...με την ανταλλαγή των μηνυμάτων επιδρά ο ένας στον άλλον, δημιουργείται το φαινόμενο της αλληλεπίδρασης (διαντίδρασης), καθώς και το φαινόμενο της ανατροφοδότησης (feedback). Ο μηχανισμός της ανατροφοδότησης ή ανάδρασης πληροφορεί και ενημερώνει κάθε φορέα επικοινωνίας για τη συμπεριφορά των άλλων. Με τον τρόπο αυτό ρυθμίζουν τα μηνύματα, τις ερωτήσεις και αντιδράσεις τους λαμβάνοντας υπόψη ο ένας τα μηνύματα, τις σκέψεις, τις απαιτήσεις του άλλου» (Ευαγγελόπουλος, 1998, σ. 31).

Ο τρόπος παρέμβασης του εκπαιδευτικού και η λειτουργία της ομάδας των συνομηλίκων καθορίζουν αρχικά την αυτοεκτίμηση και σε δεύτερο επίπεδο τις διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη. Οι αντιλήψεις του μαθητή για τις αξιώσεις, τις προσδοκίες και τις κρίσεις των προαναφερθέντων σημαντικών άλλων της σχολικής ζωής επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή του και τη συμπεριφορά του. Ο Postic (1995, σ. 137) επισημαίνει: «Κάθε μαθητής, με τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης, αξιολογεί τη σπουδαιότητα που του αποδίδουν οι άλλοι στην άσκηση του συγκεκριμένου ρόλου του. Ο μαθητής, ανάλογα με το αν θεωρείται





*προικισμένος ή όχι ... έχει μια θέση στους κόλπους της ομάδας. Με δεδομένη τη θέση και του τι προσδοκούν οι άλλοι από αυτόν, θα οικοδομηθούν μεταξύ του μαθητή και των άλλων (συμμαθητών-δασκάλων) ειδικοί τρόποι επικοινωνίας».*

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Επ' αυτού ο M. Gilly (1968) επισημαίνει πως η ομάδα όπου ανήκει ο μαθητής, εν προκειμένω η σχολική τάξη, συμβάλλει καθοριστικά στη δόμηση, ενίσχυση ή αποθάρρυνση της αυτοεκτίμησής του μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων. Συγκεκριμένα ο τρόπος πρόσληψης των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών και των ομηλικών καθορίζει τόσο την αυτοεκτίμηση όσο και την αυτοαντίληψη του παιδιού. Η Αυγητίδου (1997) συμπληρώνει πως μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων και της διαπροσωπικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη τα παιδιά μαθαίνουν και ασκούν κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις.

Ο Τσιπλητάρης (1992) προσδίδει άλλη διάσταση στην επίδραση που ασκούν οι σχέσεις στη σχολική τάξη στην αυτοεκτίμηση του παιδιού. Τονίζει την ανάγκη του παιδιού για επιβεβαίωση ως βασικό και καθοριστικό παράγοντα στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και στις κοινωνικές συναναστροφές γενικότερα. Προϋποθέσεις για την επιβεβαίωση αποτελούν η αναγνώριση και η εμπιστοσύνη που εκδηλώνουν προς το μαθητή ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές. Η τοποθέτηση αυτή παραπέμπει στην προσωποκεντρική θεωρία, όπου η διατήρηση και τόνωση του αυτοσυναίσθηματος συνιστά θεμελιώδη στόχο του ατόμου. Η ενίσχυση του αυτοσυναίσθηματος, κατά το Rogers (1951), επιτυγχάνεται όταν το άτομο βιώνει σεβασμό, εκτίμηση και αγάπη χωρίς περιοριστικούς όρους. Εύλογη είναι η μεταφορά της θέσης αυτής στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο.

Οι Blanton, Crocker και Miller (2000) μελέτησαν τις επιπτώσεις της κοινωνικής σύγκρισης εντός και εκτός ομάδας στην αυτοεκτίμηση από την άποψη του αρνητικού στερεοτυπισμού. Η σύγκριση με άτομα μιας ομάδας μπορεί να είναι είτε ενθαρρυντική είτε αποθαρρυντική για την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Τα

αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν ότι οι άνθρωποι ενθαρρύνονται, όταν οι σημαντικοί άλλοι τους αναθέτουν δύσκολες υποθέσεις.

Αξιομνημόνευτη είναι η παράθεση του Μπρούζου (1997) αναφορικά με τις αναπτυσσόμενες διαδικασίες αλληλεπίδρασης στο χώρο του σχολείου. Αναφέρει ότι ο πλουραλισμός στάσεων, αντιλήψεων, προσδοκιών, ενδιαφερόντων και αναγκών προσδιορίζει τη σχέση αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων προσώπων (διδασκόντων και διδασκομένων). Αποσαφηνίζει την αλληλεπίδραση μαθητών - εκπαιδευτικών επισημαίνοντας τις ακόλουθες παραμέτρους: αμοιβαιότητα στις αντιλήψεις και στην αξιολόγηση, επικοινωνία και λεκτική ή μη λεκτική, σκόπιμη ή τυχαία αλληλεπίδραση.

Πολλοί ερευνητές προτάσσουν τη συναισθηματική στήριξη και τη διευκόλυνση των διαπροσωπικών σχέσεων ως μεγαλύτερες ανάγκες των μαθητών στο σχολείο από την απόκτηση γνώσεων (Χαραλαμπόπουλος, 1987). Η κοινωνικοποίηση στο σχολείο (πρόκειται για ενστάλαξη πολιτισμικών στοιχείων όπως ιδεών, στάσεων, νοοτροπιών κ.ά.) πραγματοποιείται μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ανάλογη επίδραση στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. Οι θετικές ή οι αρνητικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών στο σχολείο αποτελούν από τους βασικότερους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Οι σχέσεις του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους και η επίδραση που ασκούν στην αυτοεκτίμηση του μαθητή αποτελούν το αντικείμενο μελέτης στις επόμενες ενότητες.

### **Σχέσεις μαθητή - εκπαιδευτικού**

Ο Μαρσαγγούρας (2001) αποδίδει σε τρεις λόγους τη σημασία των δάσκαλο-μαθητικών σχέσεων. Σ' αυτό το πλαίσιο σχέσεων οι μαθητές προσπαθούν να ικανοποιούν βασικές τους ανάγκες, η μη ικανοποίηση των οποίων οδηγεί σε ανάλογη συμπεριφορά. Ανάγκες που οι μαθητές επιδιώκουν να καλύψουν στην τάξη είναι οι κοινωνικές - όπως η ασφάλεια, η αγάπη, η συμμετοχή στα



κοινά, η ταύτιση – και οι ανάγκες αυτορρύθμισης του άμεσου περιβάλλοντος – διαφοροποίηση, ανεξαρτησία, τάση για κοινωνική και φυσική δράση, καθώς και ανάγκη για αυτοπροσδιορισμό και διαφοροποίηση -. Ο δεύτερος λόγος που επιβεβαιώνει τη σημασία των δάσκαλο - μαθητικών σχέσεων είναι ότι μέσα από αυτές διαμορφώνεται ουσιαστικά η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Ένας άλλος λόγος είναι ότι η σχέση δασκάλου - μαθητή συμβάλλει στη δημιουργία ή στην υπέρβαση προβλημάτων, όπως αναφορικά με κοινωνικά στερεότυπα και μειονοτικές ομάδες.

Εμφορούμενος την προσωποκεντρική θεώρηση ο Gordon (1970) υποστηρίζει τη μέθοδο «χωρίς χαμένο», η οποία καλό θα ήταν να εδραιωθεί μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Η θέση του είναι η εφαρμογή της προσωποκεντρικής θεωρίας στην εκπαίδευση. Η εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του μαθητή να αντεπεξέρχεται στις καταστάσεις, η οποία απορρέει από την αντίληψη πως κάθε άτομο γνωρίζει το καλό για τον εαυτό του, έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει ελευθερία στο μαθητή. Κατ' αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτοεκτίμηση του μαθητή (Κλεφταράς, 1997).

Η Mosley (1992) καταδεικνύει την αναγκαιότητα να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη σημασία της αυτοεκτίμησης τόσο στη μάθηση όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών. Υποστηρίζει ότι, αν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούσαν τα μέρη των σχέσεων συμπεριφοράς - αυτοεκτίμησης, αυτοεκτίμησης - μάθησης, αυτοεκτίμησης - προσλαμβάνουσας συμπεριφοράς από τους άλλους, τότε θα τονιζόταν οι διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται στο σχολείο. Παραθέτει, επίσης, πως η θετική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών αποτελεί *sine qua non* προϋπόθεση για την ευόδωση κάθε εγχειρήματος αναφορικά με τις σχέσεις με τους μαθητές.

Ουσιαστικό ρόλο στις σχέσεις μαθητή - εκπαιδευτικού διαδραματίζουν οι προσδοκίες του δεύτερου από τον πρώτο. Ο Μπασέτας (1999) παραθέτει ότι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού αφενός διαμορφώνουν τη σχέση του με το παιδί και αφετέρου καθορίζουν την μαθησιακή πορεία του παιδιού, αλλά και τη γενικότερη σχολική συμπεριφορά του. Σχετικά με αυτό οι Brophy και Good

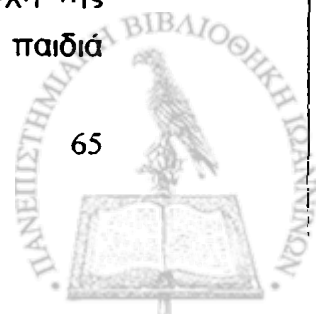


(1970) αναφέρουν το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (self-fulfilling prophecy). Το φαινόμενο αυτό συνίσταται στην εμφάνιση της αναμενόμενης συμπεριφοράς του μαθητή από τις σχετικές προσδοκίες, προβλέψεις και πεποιθήσεις των σημαντικών άλλων, εν προκειμένω των εκπαιδευτικών. Η απόδοση αρνητικών χαρακτηριστικών σ' ένα μαθητή, ετικετοποίηση - στιγματισμός, επιδρά αρνητικά στην αυτοεκτίμησή του, γεγονός που αντανακλάται στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Ο μαθητής με αρνητική αυτοεκτίμηση, φοβούμενος δυσάρεστα παρεπόμενα των αλληλεπιδράσεων με τους άλλους, αποφεύγει τη σύναψη κοινωνικών επαφών. Η αναδίπλωση με τη σειρά της εμποδίζει το βίωμα νέων εμπειριών, οι οποίες θα συντελούσαν στην αλλαγή της αυτοεικόνας και συνεπώς της αυτοεκτίμησης.

Στο ρόλο του εκπαιδευτικού σχετικά με τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη και την ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών αναφέρονται οι Purkey κ. ά. (1978). Η ανατροφοδότηση που γίνεται αλλά και οι λεκτικοί και μη λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας συνιστούν πλέγμα αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη. Οι στάσεις και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζουν αφενός τις αναπτυσσόμενες σχέσεις εντός της τάξης και αφετέρου την αυτοαντίληψη των μαθητών.

Την προαναφερθείσα τοποθέτηση ενισχύει ο Rogers (1982) που διατείνεται πως η αυτοαντίληψη και συνεπώς η αυτοεκτίμηση του παιδιού αποτελούν βασικά αντανάκλαση των στάσεων που το παιδί βλέπει ότι έχουν οι άλλοι προς αυτό. Η αυτοαντίληψη έχει καθοριστική επίπτωση στη συμπεριφορά του παιδιού.

Σύμφωνα με τη Youngs (1992) οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν κατάλληλο περιβάλλον όπου ν' αναπτυχθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Διατείνεται πως οι εκπαιδευτικοί, ως σημαντικοί άλλοι για τα παιδιά, έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν ένα θετικό περιβάλλον στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται να υποστηρίξει τους μαθητές να πιστέψουν στον εαυτό τους. Η θετική στάση προς τους μαθητές και η αποδοχή της προσωπικότητάς τους μπορούν να συμβάλλουν ώστε να νιώσουν τα παιδιά



ότι αξίζουν, μπορούν να πάρουν τον έλεγχο της ζωής τους και να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους. Η δημιουργία υποστηρικτικού για την αυτοεκτίμηση περιβάλλοντος αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση να πιστέψουν οι μαθητές ότι έχουν την ικανότητα ν' ανακαλύψουν την πραγματικότητα γι' αυτούς και να δοκιμάσουν τα όριά τους.

Οι Munter κ. ά. (1988) υποστηρίζουν ότι η σωστή σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή εδραιώνεται, όταν ο εκπαιδευτικός ενισχύει την αυτοεκτίμησή του. Η αυτοεκτίμηση αποτελεί απαύγασμα πραγματικής αίσθησης αυτό-εκπλήρωσης και η απόκτηση θετικής αυτοεκτίμησης αποτελεί βασική προϋπόθεση για να τεθούν οι εκπαιδευτικοί σε θέση να βοηθούν τους μαθητές τους. Κατ' αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, απαραίτητη συνθήκη για την εδραίωση σωστού σχολικού κλίματος. Τη συνάρτηση αυτοεκτίμησης και στάσης του εκπαιδευτικού αναφέρει και ο Holmgren (1995). Επεξηγεί ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ικανοί να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών τους, ενώ δεν ισχύει αυτό για τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού και η συνάφεια με τη στάση του προς τους μαθητές αναφέρονται ακροθιγώς, καθώς δεν αποτελούν αντικείμενο της εργασίας. Η σύντομη αναφορά στην αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού αποσκοπεί να προσδώσει ευρύτερη αντίληψη στις διαστάσεις των σχέσεων μαθητών - εκπαιδευτικών.

Η έρευνα της Mungoe (1982) αφορά τις αποτελεσματικές συμπεριφορές του εκπαιδευτικού ως μέθοδο για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών. Διαπραγμάτευση του θέματος της αποτελεσματικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού καταδεικνύει δεξιότητα αλληλεπίδρασης. Υπογραμμίζεται ότι η υιοθέτηση επιθυμητής συμπεριφοράς αποτελεί πρωτεύον μέλημα των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι αποτελεί *sine qua non* προϋπόθεση για την εδραίωση κλίματος σταθερότητας και εμπιστοσύνης. Συναφής είναι η έρευνα των Benninga κ. ά. (1981), οι οποίοι εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των στάσεων του εκπαιδευτικού και των αντιλήψεων των μαθητών για την τάξη. Στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

συμπεριλήφθησαν η αυταρχικότητα, ο έλεγχος, η αυτοαντίληψή τους, η υπευθυνότητα που αναγνωρίζουν για την επίδοση των μαθητών και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Οι στάσεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών συναρτώνται της αυτοεκτίμησής τους.

Και άλλες μελέτες υποστηρίζουν την επίδραση που έχει η στάση και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Οι Chang κ. ά. (1981) προσέγγισαν τη συνάφεια αυτοεκτίμησης των μαθητών και ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και μεταξύ της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Οι Lynch κ. ά. (1977) μελέτησαν μια παρέμβαση για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν υποστηρικτικό κλίμα στις τάξεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αποτελεί βασικό παράγοντα που καθορίζει τις στάσεις των μαθητών, ενώ το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν επηρέασε τις στάσεις των μαθητών. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι η υιοθέτηση από τους μαθητές θετικής στάσης προς το σχολείο αποτελεί πολύπλοκο ζήτημα που χρήζει περαιτέρω μελέτης της συμπεριφοράς και των στάσεων των εκπαιδευτικών.

Οι Gumbiner κ. ά. (1979) εξέτασαν τις σχέσεις των δομών της τάξης και των συμπεριφορών του εκπαιδευτικού στον κοινωνικό προσανατολισμό, την αυτοεκτίμηση και το κλίμα της τάξης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σχετιζόταν με τον κοινωνικό προσανατολισμό και την αυτοεκτίμηση των παιδιών καθώς και με το κλίμα της τάξης. Τη συνάφεια μεταξύ του τρόπου διδασκαλίας και της γενικής αυτοεκτίμησης (general self-esteem), της κοινωνικής (social self-esteem), της σχολικής (school self-esteem) και της οικογενειακής (home/parents self-esteem) κατέδειξε η έρευνα της Malinsky (2000). Στα ευρήματα δεν εντοπίστηκε ουσιαστική σχέση του τρόπου διδασκαλίας με την επίδοση των μαθητών.

Η Frederick (1989) εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να ενισχύσουν την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών μέσα από αρνητικές επικοινωνιακές σχέσεις, λεκτικές και μη. Η δημιουργία συναισθηματικής απόστασης στη σχολική τάξη και γενικότερα η αρνητική επικοινωνία που επικρατεί σε αυτή έχουν τον ανάλογο αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση των μαθητών.

### Σχέσεις μαθητή-ομηλίκων

Σημαίνον είναι, επίσης, το επικοινωνιακό σύστημα μεταξύ των συμμαθητών στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Η θέση που κατέχει ο μαθητής μέσα στις διαμαθητικές συναναστροφές διευκολύνει την αυτογνωσία του. Ο Τσιπλητάρης (1992) επισημαίνει ότι οι εμπειρίες που αποκομίζει το άτομο και οι εκτιμήσεις που προσλαμβάνει από τους σημαντικούς άλλους, στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει από τους συμμαθητές, καθορίζουν την κοινωνική αυτοαντίληψη του ατόμου και διαπλάθουν αντίστοιχα την αυτοεκτίμησή του.

Ο Μαρσαγγούρας (2001) διατείνεται πως οι διαμαθητικές σχέσεις, όπως και οι δασκαλομαθητικές σχέσεις που προαναφέρθηκαν, συμβάλλουν στην κάλυψη ή όχι των αναγκών των μαθητών – ακαδημαϊκών, κοινωνικών, συναισθηματικών – και στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Επισημαίνει, επίσης, ότι υπάρχει αναλογική σχέση αύξησης της ηλικίας και του ρόλου των διαμαθητικών σχέσεων. Η αποδοχή από τους συνομηλίκους αποτελεί βασικό μέλημα των μαθητών και επηρεάζεται ανάλογα η αυτοεκτίμηση και η συμπεριφορά τους.

Οι McKay και Fanning (1992) αναφέρονται στη σημασία που έχουν για τα παιδιά οι συναναστροφές με τους συνομηλίκους. Υποστηρίζουν ότι τα παιδιά έχουν την ανάγκη να μάθουν να μοιράζονται, να συνεργάζονται και να διαπραγματεύονται. Επιπλέον, μαθαίνουν να διατηρούν καλές σχέσεις και να

προβλέπουν την αντίδραση των άλλων σε αυτούς. Τα παιδιά χρειάζονται τους συνομηλίκους για να μάθουν να χειρίζονται το θυμό τους, να συμβιβάζονται, να προσδιορίσουν το δικό τους τρόπο να αντεπεξέρχονται στις καταστάσεις. Επισημαίνουν, επίσης, ότι τα μαθήματα κοινωνικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία είναι καθοριστικά για την κοινωνικοποίηση του ατόμου αργότερα ως έφηβος και ως ενήλικας. Στη σχέση του παιδιού με τους συνομηλίκους του αναφέρεται ο Postic (1995). Από τις ομάδες συνομηλίκων το παιδί μαθαίνει ρόλους και προσαρμόζει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του στη συμπεριφορά των άλλων διαμορφώνοντας ανάλογα τη δική του.

Πολλαπλές είναι οι επιπτώσεις των σχέσεων με τους ομηλίκους στην αναπτυξιακή πορεία του μαθητή. Ο Piaget (1932) επισημαίνει την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, τη σταδιακή απόκτηση αυτονομίας από τους ενήλικες και τη διεύρυνση των εμπειριών για την ανάπτυξη και εξέλιξή τους. Οι Kohn (1977), Lambert και Nicoll (1977) παραθέτουν συσχετίσεις μεταξύ δυστοκίας στη σχέση με τους συνομηλίκους και προβλημάτων προσαρμογής και επίδοσης στο σχολείο. Τα ερευνητικά αποτελέσματα της Χατζηχρήστου (1992) καταδεικνύουν πως η απόρριψη από τους συμμαθητές δυσχεραίνει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών.

Τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών σε συνάρτηση με την αυτοεκτίμηση ερεύνησε η O' Neil Tremblay (2000) εφαρμόζοντας ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που διδάσκει διαπροσωπικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση και οι διαπροσωπικές δεξιότητες των μαθητών δεν απείχαν ουσιαστικά. Σε έρευνα της Συγκολίτου (1997) διαπιστώθηκε η αύξηση της αυτοεκτίμησης και η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών έπειτα από εφαρμογή προγράμματος συνεργατικής μάθησης. Το πνεύμα συνεργασίας και η αξιολόγηση από το δάσκαλο συντείνουν στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης. Επίσης, καταδεικνύεται η συνάφεια αυτοεκτίμησης, κοινωνικού κύρους και ακαδημαϊκής επίδοσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Ζαφειροπούλου και Σωτηρίου (2001) ενισχύουν την προαναφερθείσα διαπίστωση, ότι δηλαδή η συνεργασία μεταξύ





των μαθητών παρέχει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης. Σε αντίθετα αποτελέσματα οδηγεί το ανταγωνιστικό κλίμα στη σχολική τάξη, το οποίο υποκινεί διενέξεις μεταξύ των συμμαθητών. Για τις επιπτώσεις της συνεργατικής μάθησης στην αυτοεκτίμηση ο Tedesco (1999) επιμελήθηκε μιας βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι μαθητές που συνεργάζονται αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, κατανόηση της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας και των ανθρωπίνων συστημάτων καθώς, επίσης, αποκτούν ομαδικές και οργανωτικές δεξιότητες. Επιπλέον, η συνεργασία βοηθά τα παιδιά να επιλύουν τα προβλήματα, να διαπραγματεύονται και να συμπεριφέρονται με σεβασμό. Οι μηχανισμοί που ενεργοποιούνται είναι της μίμησης και της ενεργούς συμμετοχής στη μάθηση. Η βελτίωση της αυτοεκτίμησης επιτυγχάνεται μέσα από τις θετικές σχέσεις συνομηλίκων και την παρεπόμενη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Οι σχέσεις εντός των ομάδων, η αποδοχή της ποικιλίας και η εκτίμηση για τη συνεισφορά των συνομηλίκων δομούν την αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, οι συχνές ευκαιρίες για ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση αφενός ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και αφετέρου δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιλαμβάνονται την υγιή λειτουργία των ομάδων.

Ο Land (1984) εξέτασε την αλληλοδιδαχή μεταξύ ομηλίκων σε συνάρτηση με την επίδοση και την αυτοαντίληψή τους. Επισκοπώντας τη σχετική βιβλιογραφία ο ερευνητής επισημαίνει ότι η αλληλοδιδαχή (peer tutoring) επηρεάζει τη διαδικασία καθοδήγησης, τις στάσεις, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών καθώς και την αυτοκαθοδήγησή τους. Άλλες μελέτες εστιάζουν την προσοχή τους στη βελτίωση της επίδοσης τόσο του καθοδηγητή (tutor), όσο και του καθοδηγούμενου (tutee). Αναφορικά με τις επιπτώσεις της αλληλοδιδαχής στο σχολείο και τον εαυτό εντοπίζονται στην αυτοεκτίμηση, σε βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, στο λεξιλόγιο και στα κίνητρα μάθησης. Παρατηρήθηκαν, επίσης, επιρροές στη συμπεριφορά και στη σχολική πρόοδο.

Τη δυναμική των ομάδων της σχολικής τάξης επικαλείται ο Canfield (1992) ως βασική προϋπόθεση για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Η



δημιουργία υποστηρικτικών ομάδων στη σχολική τάξη δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να νιώσουν το επίκεντρο θετικής προσοχής. Η συζήτηση με όλη την τάξη ή με μικρότερες ομάδες εγκαθιστά συνεκτικούς δεσμούς μεταξύ των συμμαθητών, αλλά και βοηθά τα παιδιά να ξεπεράσουν δυσάρεστα συναισθήματα και αρνητικές εμπειρίες.

Αναφορικά με τις σχέσεις βοήθειας που αναπτύσσονται μεταξύ των συνομηλίκων η Winkler (1991) προέβη στην εφαρμογή ενός προγράμματος προς ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών υψηλού κινδύνου με συνομήλικους διευκολυντές. Το πρόγραμμα σημείωσε επιτυχία και οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι συνομήλικοι διευκολυντές μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Επίσης, οι Damico και Watson (1974) μελέτησαν τις σχέσεις βοήθειας μεταξύ των συνομηλίκων που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη του δημοτικού. Τα ευρήματα παρουσιάζουν ότι οι σχέσεις βοήθειας μεταξύ των συνομηλίκων έχουν θετικές επιπτώσεις στη στάση των μαθητών προς το σχολείο, στην ικανότητα ετεροαποδοχής και στην αυτοεκτίμησή τους. Ακόμη, ο Berndt (1990) προσέγγισε τη συνάφεια αυτοεκτίμησης με τις σχέσεις ομηλίκων, το κοινωνικό status των εφήβων και τις φιλίες. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι η φιλία και το κοινωνικό status αποτελούν ευκρινείς παραμέτρους των σχέσεων συνομηλίκων. Η επίδραση που ασκούν οι συνομήλικοι στην αυτοσυνείδηση των συμμαθητών είναι εξαιρετικά σημαίνουσα στα παιδιά αυτής της ηλικίας.

## 5. Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση

Η σχέση της αυτοεκτίμησης και της σχολικής επίδοσης αποτελεί αντικείμενο ευρύτατης μελέτης. Η αντίληψη ότι υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των δύο, όπου ο υψηλός βαθμός του ενός συνεπάγεται υψηλό βαθμό και του άλλου και αντίστροφα, αμφισβητείται. Ακολουθεί πραγμάτευση της συνάφειας των εννοιών αυτών από τη σκοπιά διαφόρων ερευνών.

Αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγε η Howe (1993) για την αυτοεκτίμηση μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Michigan. Βρέθηκε άμεση σχέση: ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα και την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση των μαθητών, μεταξύ των δραστηριοτήτων που συμμετέχουν οι μαθητές και της αυτοεκτίμησης, των δραστηριοτήτων αυτών και των αντιλήψεων που έχουν οι μαθητές για τις σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητή και το σχολικό κλίμα. Διαπιστώθηκε, επίσης, συνάρτηση του μεγέθους του σχολείου και των αντιλήψεων των μαθητών για τις σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητή καθώς και του επιπέδου εμπλοκής των μαθητών σε δραστηριότητες.

Τις επιπτώσεις της αυτοεκτίμησης και του κέντρου ελέγχου στην ακαδημαϊκή επίδοση διερεύνησε η Utley (1986). Τα συμπεράσματα της έρευνας περιλαμβάνουν θετική σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή επίδοση, το κέντρο ελέγχου και την ακαδημαϊκή επίδοση και την αυτοεκτίμηση. Οι Daniel και King (1995) διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων διαστάσεων της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης σε παιδιά του δημοτικού. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν θετική σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και επίδοσης. Τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης είναι η ακαδημαϊκή ικανότητα, η αποδοχή από την οικογένεια και η προσωπική ασφάλεια. Αντιθέτως, η δημοτικότητα μεταξύ των συμμαθητών δε σχετιζόταν στενά με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Οι Richardson και Rayder (1987) μελέτησαν τη σχολική επίδοση σε συνάρτηση με την αυτοεκτίμηση. Η έρευνα υποστήριζε την πεποίθηση ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται άμεσα με τη χαμηλή σχολική επίδοση και τη σχολική διαρροή. Αναφορικά με την αυτοεκτίμηση διατείνονται ότι μπορεί τόσο να μετρηθεί όσο και να αλλάξει και ότι οι φίλοι, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση και την αλλαγή της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Επίσης, οι Kugle και Clements (1980) ασχολήθηκαν με τη σχέση αυτοεκτίμησης και ακαδημαϊκής συμπεριφοράς. Βάσει των ευρημάτων η σταθερότητα της αυτοεκτίμησης

σχετίζεται με την ευκρίνεια αυτοαξιολόγησης των μαθητών για τις ικανότητές τους. Συγκεκριμένα οι μαθητές με σταθερή αυτοεκτίμηση είχαν ρεαλιστικές αντιλήψεις των ικανοτήτων τους. Επιπλέον, το επίπεδο επίδοσης των μαθητών βρέθηκε να συναρτάται του επιπέδου και της σταθερότητας της αυτοεκτίμησης. Το επίπεδο κι η σταθερότητα της αυτοεκτίμησης βρέθηκαν να σχετίζονται αρνητικά με τη διασπαστικότητα. Από την έρευνα συνάγεται ότι η σταθερότητα και το επίπεδο της αυτοεκτίμησης συνδέονται απολύτως της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με τη σχέση της αυτοεκτίμησης με την ακαδημαϊκή επίδοση ασχολήθηκε ο Williams (2001). Ορμώμενος της αντίληψης ότι τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο συνοψίζει ερευνητικά δεδομένα όπου η αυτοεκτίμηση εμφανίζεται ως αποτέλεσμα μάλλον παρά ως αιτία της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Σε συναφή αποτελέσματα καταλήγουν οι Rubin κ. ά. (1976), οι οποίοι χρησιμοποιούν την κλίμακα αυτοεκτίμησης του Coopersmith προς διερεύνηση της σχέσης ακαδημαϊκής επίδοσης και σχολικής συμπεριφοράς. Η υπόθεση έρευνας ήταν ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών θα έχει θετικό αποτέλεσμα στην ακαδημαϊκή επίδοση. Τα ερευνητικά αποτελέσματα κατέδειξαν μεγαλύτερη συνάφεια της αυτοεκτίμησης με την επίδοση παρά με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών ή τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών.

Ο Reasoner (<http://www.self-esteem-nase.org/research.html>) επισκοπεί έρευνες για την αυτοεκτίμηση. Μεταξύ των άλλων κατηγοριών περιλαμβάνει ευρήματα της συνάφειας αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης, καθώς αυτοεκτίμησης και εγκατάλειψης του σχολείου. Στην πρώτη ομάδα αναφέρει την έρευνα του Coopersmith (1967) βάσει της οποίας η αυτοαντίληψη των παιδιών πρόβλεπε την αναγνωστική ικανότητα του παιδιού, όπως και τη νοητική του ικανότητα. Ο Wylie (1974) υποστηρίζει ότι υπάρχει αρκετή εμπειρική απόδειξη ότι η αυτοαντίληψη προβλέπει και επηρεάζει τη σχολική επίδοση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως τις προπτυχιακές σπουδές. Ο

Holly (1987) παραθέτει σύνοψη μελετών που καταδεικνύουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι πιθανότερα το αποτέλεσμα παρά η αιτία της ακαδημαϊκής επίδοσης. Ωστόσο, αναγνωρίζει ότι απαιτείται ένα συγκεκριμένο επίπεδο αυτοεκτίμησης ώστε ο μαθητής να σημειώσει ακαδημαϊκή επιτυχία και υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση και η επίδοση συναρτώνται. Ο Covington (1989) διατείνεται ότι η αύξηση ή η μείωση της αυτοεκτίμησης συνοδεύεται από ανάλογα αποτελέσματα στην επίδοση. Επιπλέον, συμπεραίνει ότι η αυτοεκτίμηση είναι εύπλαστη και ευμετάβολη και συνεπώς μέσω άμεσης καθοδήγησης η επίδοση μπορεί να βελτιωθεί. Οι Walz και Bleuer (1992) υποστηρίζουν ότι σημαντικοί παράγοντες για τη σχολική επιτυχία, όπως θετικά συναισθήματα για τον εαυτό, η απουσία από το σχολείο και η κράτηση στο σχολείο (retention) επηρεάζονται από τα σχολικά προγράμματα αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, οι Scheirer και Krant (1979) αναφέρουν μελέτες που παρουσιάζουν την επίδραση της αυτοαντίληψης στις εκπαιδευτικές επιδόσεις.

Η ανάλογη σχέση αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης δεν επιβεβαιώνεται σε άλλες έρευνες. Έτσι, στα ερευνητικά ευρήματα των Rubin κ. ά. (1977) διατυπώθηκε μέτρια και όχι ισχυρή επίδραση της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά μαθητών ηλικίας 12 ετών. Οι Midgett κ. ά. (2002) εξέτασαν την επίδοση σε συνάρτηση με την αυτοεκτίμηση προσεγγίζοντας τις κύριες επιπτώσεις των χαρακτηριστικών του παιδιού και τις αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού. Η έρευνα κατέδειξε θετική συνάφεια μεταξύ αυτοεκτίμησης και επίδοσης. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι σχέσεις μεταξύ των οικογενειακών διαδικασιών και της επίδοσης σχετίζονται με την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα των παιδιών και όχι με την αυτοεκτίμηση. Όταν οι μεταβλητές παιδιού και οικογένειας εξετάστηκαν σε συνδυασμό, η σημαντική σύνδεση μεταξύ αυτοεκτίμησης και επίδοσης εκμηδενίστηκε. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι οι παρεμβατικές προσπάθειες ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης πρέπει να περιλαμβάνουν οικογενειακές σχέσεις και χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως η παρώθηση και οι γνωστικές δεξιότητες, προκειμένου να ευοδώσουν. Παρουσιάζεται ως πιθανό η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης να αποτελεί τμήμα της ενίσχυσης των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Αυτό σημαίνει



ότι κάθε επέμβαση στην αυτοεκτίμηση που στοχεύει να προωθήσει πιο θετικά συναισθήματα για τον εαυτό, ενώ αγνοεί βασικές δραστηριότητες μάθησης ή οικογενειακές σχέσεις, δε θα επιτύχει να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Καθίσταται προφανές ότι είναι πιθανό να νιώθει κάποιος αρνητικά για τον εαυτό του και να δραστηριοποιείται στο σχολείο και αντίστροφα, να νιώθει αρκετά καλά με τον εαυτό του και να μη σημειώνει καλές επιδόσεις στο σχολείο.

Ο Bartz (1983) μελέτησε το διαχωρισμό του σχολείου στην επίδοση του μαθητή, την παρώθηση και την κοινωνική/ ψυχολογική ανάπτυξη. Αναφορικά με την αυτοεκτίμηση υποστηρίζει ότι ενισχύεται με παρεμβάσεις όπως η μείωση των κοινωνικών συγκρίσεων και του διαπροσωπικού ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών. Κίνητρα επίδοσης επιτυγχάνονται μέσα από διαδικασίες όπως η προσφορά επιτεύξιμων αλλά προκλητικών στόχων, ενώ οι δεξιότητες των μαθητών ενισχύονται με επίταση των δυνατοτήτων τους. Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες και οι κοινωνικές δεξιότητες είναι, επίσης, απαραίτητες στα σχολεία και αναπτύσσονται με παρεμβάσεις όπως η αναζήτηση των ενδιαφερόντων των μαθητών και η ενθάρρυνση της συνεργασίας.

Η αυτοεκτίμηση, η κοινωνική ταυτότητα και η σχολική επίδοση στην εφηβεία μελετήθηκαν, επίσης, από τους Martins και Peixoto (2000). Η έρευνα αποσκοπεί στην αποσαφήνιση των στρατηγικών που ενεργοποιούνται από τους μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση ώστε να προστατεύσουν την αυτοεκτίμησή τους. Η ανάλυση των δεδομένων παρουσίασε ότι οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις έχουν αυτοεκτίμηση παρόμοια με εκείνη των μαθητών με υψηλές επιδόσεις, μολονότι η ακαδημαϊκή τους αυτοαντίληψη είναι σημαντικά χαμηλότερη. Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, ότι οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις έχουν καλύτερες αυτοαντιλήψεις σε τομείς εκτός σχολείου, επειδή δίνουν λιγότερη σημασία σε περιοχές που σχετίζονται με το σχολείο από τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Τέλος, καταδείχθηκε ότι οι μαθητές με καλές επιδόσεις διαφοροποιούν τον εαυτό τους από την ομάδα ευκρινέστερα



συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Η ασυμφωνία των ερευνών που αφορούν τη σχέση αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης λήφθηκε υπόψη στην παρούσα μελέτη, όπου η σχέση τους παρουσιάζεται ως αρνητική.

### **Ε. Μεθοδολογικά προβλήματα στη μελέτη της έννοιας της αυτοεκτίμησης**

Η μελέτη της βιβλιογραφίας που αφορά την αυτοεκτίμηση καταδεικνύει έλλειψη κοινά αποδεκτών θεωρητικών μοντέλων και ασυμφωνία αποτελεσμάτων. Η ποικιλία των ορισμών και των προσεγγίσεων της αυτοεκτίμησης από τους ερευνητές, όπως προαναφέρθηκε, οφείλεται στη μεθοδολογία που ακολουθούν και την οπτική γωνία υπό την οποία διερευνάται η έννοια της αυτοεκτίμησης.

Βασικός λόγος για τη μη επίτευξη ενός κοινά αποδεκτού μοντέλου προσέγγισης της αυτοεκτίμησης αποτελεί η χρήση διάφορων εργαλείων μέτρησης. Συνεπώς, η προβληματική υπάρχει στη μεθοδολογία της έρευνας για την έννοια της αυτοεκτίμησης, παράγοντας που επέδρασε στη συγγραφή της παρούσας έρευνας. Εύλογο καθίσταται ότι η χρήση ενός θεωρητικού πλαισίου για την έννοια της αυτοεκτίμησης συνεπάγεται επιφυλάξεις στη διατύπωση εκτιμήσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι συνηθέστεροι ερευνητικοί μέθοδοι της έννοιας της αυτοεκτίμησης αποτελούν οι κλίμακες αυτοαναφοράς, τα ερωτηματολόγια αυτοπεριγραφής, με τους περιορισμούς στους οποίους υπόκεινται. Βασικά μεθοδολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζει κάθε έρευνα η οποία χρησιμοποιεί το ερωτηματολόγιο ως όργανο μέτρησης είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Επίσης, η τάση των υποκειμένων να απαντούν με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο αποτελεί σημείο προς επίλυση για κάθε ερευνητή.

Η πορεία της έρευνας, όπως δρομολογήθηκε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας για την αυτοεκτίμηση, παρατίθεται στο δεύτερο μέρος της εργασίας. Στις δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας να προστεθεί η ανεπαρκής παρουσία ερευνών για την αυτοεκτίμηση στην Ελλάδα, καθώς και η συγκεχυμένη χρήση στην ελληνική γλώσσα των εννοιών που συναρτώνται της αυτοεκτίμησης.





## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### Η ΕΡΕΥΝΑ



## **A. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΕΛΑΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ**

### **1. Ερευνητικοί στόχοι και υποθέσεις της έρευνας**

Βασικός στόχος της μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τη σχολική συμπεριφορά μαθητών πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Η μελέτη εστιάζεται στον τρόπο που οι μαθητές βιώνουν το κλίμα της τάξης και στις επιρροές που έχει αυτό στην αυτοεκτίμηση και τη συμπεριφορά των παιδιών.

Αναφορικά με την ηλικία των υποκειμένων χαρακτηρίζεται από ωριμότητα και σταθερότητα, που τους επιτρέπει να οργανωθούν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της έρευνας. Ο Mucchielli (1974) υποστηρίζει ότι σε αυτή την ηλικία (10 – 12 ετών) η προσωπικότητα και η αυτοεκτίμηση του ατόμου δομούνται βασικά. Επίσης, σ' αυτό το αναπτυξιακό στάδιο τα ατομικά χαρακτηριστικά εμφανίζονται ευκρινέστερα συγκριτικά με την εφηβική περίοδο που τα προσωπικά στοιχεία καλύπτονται από μια τάση ομαδικής ομοιομορφίας.

Η έρευνα αφορμάται από τις εξής υποθέσεις:

1. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών συναρτάται προς το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης.
2. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών επηρεάζεται από παράγοντες όπως το μέγεθος του σχολείου και ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στην τάξη.
3. Συγκεκριμένες παράμετροι της οικογενειακής ζωής (οικονομικό, μορφωτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο) επιδρούν στην αυτοεκτίμηση των παιδιών .
4. Ορισμένες παράμετροι της ζωής στη σχολική τάξη (π.χ. η διάταξη των θρανίων, η θέση στο θρανίο με τον ίδιο ή όχι με τον ίδιο συμμαθητή, η



παρεμβατική στάση του εκπαιδευτικού) διαμορφώνουν αφενός το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και αφετέρου την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

## 2. Μέσο συλλογής δεδομένων

Η επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων έπεται της διατύπωσης του βασικού ερευνητικού στόχου και των ερευνητικών υποθέσεων. Ουσιώδες πρόβλημα αποτελεί η επιλογή των κατάλληλων οργάνων για τη μέτρηση μεταβλητών που αφορούν χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή διαπροσωπικές σχέσεις, στοιχεία που αποτελούν το στόχο της έρευνας. Η εξαγωγή και η ορθή ερμηνεία των συμπερασμάτων συναρτώνται αφενός του τρόπου μέτρησης και αφετέρου του βαθμού που συνάδουν με το θεωρητικό προσδιορισμό τους.

Το μέσο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε για να εξυπηρετηθούν οι στόχοι της διατριβής είναι το γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο απαρτίζεται από τρία μέρη: το ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης, το ερωτηματολόγιο του κλίματος της τάξης και τα προσωπικά στοιχεία. Το γραπτό ερωτηματολόγιο μπορεί να διασφαλίσει την ανωνυμία της συμμετοχής, αλλά και ένα κλίμα ασφάλειας για τους συμμετέχοντες, αφού καθένας απαντά για τον εαυτό του με το δικό του ρυθμό. Η παρουσία της ερευνήτριας κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και η άμεση επικοινωνία και επαφή της με όλους τους μαθητές που συμμετείχαν συνετέλεσε να διαλευκανθεί η αμφιβολία για την ταυτοπροσωπία του ερωτώμενου στις απαντήσεις (δηλαδή ότι απαντά μόνος του), να δοθούν διευκρινιστικές απαντήσεις σε απορίες και να διασφαλιστεί η συλλογή των ερωτηματολογίων, όπως είχε αρχικά προγραμματιστεί, χωρίς απώλειες (Φίλιας, 1996, σ. 143, Παρασκευόπουλος, 1993, σ. 99, Μπρούζος, 2002, σσ. 119-120).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι σχεδόν όλες κλειστού τύπου, πλην εκείνης στα προσωπικά στοιχεία που αφορά το επάγγελμα των γονέων. Στο Ερωτηματολόγιο της Αυτοεκτίμησης και στο Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου

οι κλειστές ερωτήσεις είναι διαβαθμιστικής επιλογής (διαφωνώ απόλυτα, μάλλον διαφωνώ, μάλλον συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα), ενώ στα προσωπικά στοιχεία οι κλειστές ερωτήσεις είναι δύο ή περισσότερων προτεινόμενων εναλλακτικών απαντήσεων. Η ευκολία και η συντομία χρόνου στις απαντήσεις, ο περιορισμός των ερωτώμενων στο συγκεκριμένο θέμα και η ευχέρεια στην κωδικοποίηση και στη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων αποτελούν βασικά πλεονεκτήματα στη χρήση κλειστού τύπου ερωτήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993, σ. 104).

Να σημειωθεί ότι διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε ενενήντα έξι μαθητές της πέμπτης και έκτης τάξης σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων. Ο στόχος της πιλοτικής έρευνας ήταν να εξεταστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά, με κάποιες γλωσσικές αναπροσαρμογές - ανάγκη που κατέδειξε η πιλοτική έρευνα - , οπότε κρίθηκε κατάλληλο το ερωτηματολόγιο για τους σκοπούς της έρευνας.

Η συγκριτική μελέτη διαφόρων ερωτηματολογίων για την αυτοεκτίμηση συνετέλεσε να επιλεγεί το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Coopersmith, το οποίο αποτέλεσε το πρώτο τμήμα του ευρύτερου ερωτηματολογίου, που διανεμήθηκε στα υποκείμενα της έρευνας. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 58 δηλώσεις που αφορούν τη γενική, την κοινωνική, τη σχολική και την οικογενειακή αυτοεκτίμηση· οκτώ ερωτήσεις αποτελούν τις ερωτήσεις ψεύδους, η πλειοψηφία των οποίων όταν είναι υπερβολικά θετική ή αρνητική καταδεικνύει αμυντική στάση του υποκειμένου. Σε περίπτωση που το σύνολο των θετικών απαντήσεων στην κλίμακα ψεύδους είναι πάνω από πέντε, τότε το ερωτηματολόγιο θεωρείται άκυρο λόγω συνειδητής προσπάθειας του υποκειμένου να επιδείξει κοινωνική ευαρέσκεια. Το ερωτηματολόγιο προήλθε από προσαρμογή της κλίμακας των Rogers και Dymond (1954). Οι δηλώσεις είναι σύντομες προτάσεις και τα υποκείμενα απαντούν: «μου ταιριάζει» ή «δε μου ταιριάζει». Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η τετράβαθμη κλίμακα με τις εξής επιλογές: «διαφωνώ απόλυτα», «μάλλον διαφωνώ», «μάλλον συμφωνώ», «συμφωνώ απόλυτα».



Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου χρησιμοποιήθηκε βάσει της απόδοσης που επιμελήθηκε ο Ματσαγγούρας (2001) στην ελληνική του «*My classroom Inventory*» των Fraser, Anderson και Walberg (1982). Απαρτίζεται από πέντε υποκατηγορίες και 25 δηλώσεις, πέντε δηλώσεις σε κάθε κατηγορία, οι οποίες αφορούν τα εξής χαρακτηριστικά του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης: την ικανοποίηση, τη διενεκτικότητα, την ανταγωνιστικότητα, τη δυσκολία και τη συνεκτικότητα. Τα πέντε αυτά στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος της τάξης καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της τάξης στον ακαδημαϊκό και συναισθηματικό τομέα. Ειδικότερα, η ικανοποίηση συναρτάται με το βαθμό σύμπτωσης των προσδοκιών του μαθητή και των διδακτικών αντικειμένων, της στάσης του εκπαιδευτικού και των γνωστικών αντικειμένων. Χαρακτηριστικά της διενεκτικότητας είναι οι συγκρούσεις, οι διαφωνίες και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης. Η ανταγωνιστικότητα αποτελεί σύνηθες στοιχείο κάθε τάξης και εντοπίζεται διαφοροποίηση μόνο στο βαθμό και το είδος, δηλαδή αν εντοπίζεται σε μεμονωμένες περιπτώσεις ή σε ομάδες (Ματσαγγούρας, 2001, σσ. 187-197). Η δυσκολία αφορά τη δυστοκία στη σχολική εργασία και η συνεκτικότητα είναι το αίσθημα που διακατέχει μια ομάδα που επικοινωνεί και συνεργάζεται. Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου αποτελεί το μέσο για να διερευνηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτουν οι μαθητές στην τάξη, η δυσκολία που αντιμετωπίζουν με τα διδασκόμενα αντικείμενα, το ενδιαφέρον που δείχνουν προς αυτά, καθώς και ο τρόπος που βιώνουν οι μαθητές τη σχολική ζωή.

Σε αυτό το ερωτηματολόγιο προστέθηκαν και άλλες πέντε μεταβλητές από την ερευνήτρια, οι οποίες συναρτώνται της στάσης του εκπαιδευτικού και του βαθμού που παρεμβαίνει στα τεκταινόμενα εντός της σχολικής τάξης. Οι πρόσθετες δηλώσεις κρίθηκαν ότι μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη διερεύνηση του θέματος και συνίστανται στις ακόλουθες: «Όταν με κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά, ο δάσκαλος/ η δασκάλα τα μαλώνει», «Ο δάσκαλος/ η δασκάλα μας ενθαρρύνει να δουλεύουμε σε ομάδες», «Στην τάξη γίνεται συνήθως αυτό που προτείνει ο δάσκαλος/ η δασκάλα», «Στους τσακωμούς της τάξης ο δάσκαλος/ η δασκάλα συνήθως επιβάλλει ησυχία», «Ο δάσκαλος/ η δασκάλα επιτρέπει να λέμε και αστεία στην τάξη για να είναι πιο ευχάριστο το μάθημα».

Στο ερωτηματολόγιο της τάξης μου χρησιμοποιήθηκε, επίσης, η τετράβαθμη κλίμακα με τις εξής επιλογές: «*διαφωνώ απόλυτα*», «*μάλλον διαφωνώ*», «*μάλλον συμφωνώ*», «*συμφωνώ απόλυτα*». η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου είχε δύο επιλογές: «*συμφωνώ*», «*διαφωνώ*».

Το τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου αφορά τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών και περιλαμβάνει πληροφορίες: για το φύλο, την τάξη φοίτησης, τον αριθμό των αδελφών, την ακαδημαϊκή επίδοση, τη λειτουργία του σχολείου σε σχολικό συγκρότημα, τον αριθμό των μαθητών στην τάξη φοίτησης, τη θέση στο θρανίο με τον ίδιο συμμαθητή, τη διάταξη των θρανίων της τάξης, το φύλο του εκπαιδευτικού που διδάσκει τα περισσότερα αντικείμενα, τη συμβίωση ή μη των γονιών, το κοινωνικό, εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Πρόκειται για ερωτήσεις που περιέχουν πληροφορίες περί της σχολικής και οικογενειακής ζωής των μαθητών και συμπληρώνουν την κατατομή των μαθητών, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες συσχετίσεις για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

### 3. Συλλογή των δεδομένων

Μετά τη χορήγηση άδειας για τη διεξαγωγή έρευνας η συλλογή του υλικού διήλθε των ακόλουθων δύο σταδίων. Της επίσκεψης σε κάθε σχολείο της έρευνας προηγούνταν η συνεννόηση με το διευθυντή του σχολείου. εκείνος μεσολαβούσε στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων Ε' και ΣΤ', προκειμένου να επιτευχθεί συμφωνία για τη μέρα και ώρα επίσκεψης της ερευνήτριας. Κατ' αυτό τον τρόπο ενημερωνόταν σχετικά οι μαθητές και αναδιαμορφωνόταν κατάλληλα το ημερήσιο πρόγραμμα των τάξεων, ώστε να μη δημιουργούνται προβληματικές καταστάσεις. Να σημειωθεί ότι στα περισσότερα σχολεία είχε αποσταλεί η άδεια διεξαγωγής έρευνας του Υπουργείου Παιδείας από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των τεσσάρων νομών της Περιφέρειας Ηπείρου. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 11 σχολεία από το Νομό Ιωαννίνων, 6 από το Νομό Πρέβεζας, 6 από το Νομό Άρτας και 3 από το Νομό Θεσπρωτίας.

Η επίσκεψη της ερευνήτριας σε κάθε τάξη του δείγματος χαρακτηριζόταν από διακριτικότητα, ώστε να μη δημιουργείται αναστάτωση στην καθημερινή ροή του προγράμματος της τάξης. Αρχικά γινόταν γενική συζήτηση με τους μαθητές για θέματα και έννοιες που αφορούσαν το ερωτηματολόγιο, όπως ο εαυτός και ο τρόπος αντίληψης της ζωής στην τάξη. Με τη διανομή των ερωτηματολογίων αποσαφηνιζόταν στους μαθητές η δυνατότητα αποχής από τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, όλοι οι μαθητές απάντησαν, ακόμη και εκείνοι που αρχικά είχαν επιφυλάξεις και αρνήθηκαν.

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν με ειλικρίνεια καθένας για τον εαυτό του, δεδομένης της ανωνυμίας του ερωτηματολογίου. Καθ' όλη τη διάρκεια που οι μαθητές απαντούσαν στο ερωτηματολόγιο η ερευνήτρια διασφάλιζε τη διαμόρφωση και διατήρηση κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, διευκρίνιζε απορίες και μεριμνούσε ώστε κάθε μαθητής να απαντά στο δικό του ερωτηματολόγιο. Η συνεργασία με τους συναδέλφους διευθυντές και εκπαιδευτικούς ήταν άριστη.

#### 4. Περιγραφή του δείγματος της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε με την έγγραφη χορήγηση της σχετικής άδειας από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε μαθητές των τάξεων Ε' και ΣΤ' δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Ηπείρου. Ο αριθμός του δείγματος είναι χίλιοι ενενήντα μαθητές, αλλά από το σύνολο των συλλεγμένων ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν τα 1063' αυτό συνέβη γιατί οι απαντήσεις είκοσι επτά παιδιών στο ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης θεωρήθηκαν ως μη έγκυρες, αφού είχαν πάνω από πέντε θετικές αποκρίσεις στην κλίμακα ψεύδους, που είναι το όριο αποδοχής του ερωτηματολογίου σύμφωνα με τη γαλλική προσαρμογή του ερωτηματολογίου. Η μελέτη του δείγματος στοχεύει στην εξαγωγή συμπερασμάτων και ενδεικτικών τάσεων υποθέτοντας ότι τα ευρήματα ισχύουν και για τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό της επικράτειας.

Για την επιλογή των υποκειμένων της έρευνας ακολουθήθηκε η «κατά επίπεδα» τυχαία δειγματοληψία (Παρασκευόπουλος, 1993, σ. 24), η οποία πραγματοποιήθηκε βάσει της ακόλουθης διαδικασίας. Αρχικώς συλλέχθηκαν καταστάσεις με τους εγγεγραμμένους μαθητές για τη σχολική χρονιά 2001-2002 από τα Γραφεία και τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των τεσσάρων νομών της Περιφέρειας Ηπείρου. Στη συνέχεια υπολογίστηκε το σύνολο των μαθητών που φοιτούν στις τάξεις Ε' και Στ' βάσει των καταστάσεων. Επίσης, ελήφθη υπόψη η ποσοστιαία κατανομή του μαθητικού πληθυσμού των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού στους τέσσερις νομούς της Ηπείρου, καθώς και η ποσοστιαία κατανομή του εν λόγω δυναμικού κατά οργανικότητα σχολείου (ολιγοθέσια - πολυθέσια). Η κατανομή του μαθητικού πληθυσμού κατά οργανικότητα σχολείου ανά νομό αποτέλεσε τέταρτο κριτήριο για την επιλογή του δείγματος. Να επισημανθεί ότι τρία από τα πολυθέσια σχολεία της έρευνας χαρακτηριζόταν ως ολιγοθέσια στις καταστάσεις των γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κατά την επιλογή του δείγματος ελήφθησαν υπόψη ως ολιγοθέσια.

Βάσει της προαναφερθείσας διεργασίας, στο σύνολο των 1063 μαθητών οι 426 προήλθαν από σχολεία του Νομού Ιωαννίνων (40,1 %), 186 από το Νομό Πρέβεζας (17,5 %), 291 από το Νομό Άρτας (27,4 %) και 160 από το Νομό Θεσπρωτίας (15 %).

### Πίνακας 1

Κατανομή του δείγματος ως προς τους νομούς που υπάγονται οι σχολικές μονάδες.

	N	%
Νομός Ιωαννίνων	426	40,1 %
Νομός Πρέβεζας	186	17,5 %
Νομός Άρτας	291	27,4 %
Νομός Θεσπρωτίας	160	15 %
Σύνολο	1063	100 %



Αναφορικά με την οργανικότητα των σχολείων, τα συλλεγμένα ερωτηματολόγια είχαν την ακόλουθη προέλευση: 35 ήταν από τριθέσια σχολεία (3,3 %), 111 από τετραθέσια σχολεία (10,4 %), 151 από εξαθέσια (14,2 %), 33 από επταθέσια (3,2 %), 47 από οκταθέσια (4,4 %) και 686 από δωδεκαθέσια σχολεία (64,5 %).

## Πίνακας 2

Κατανομή του δείγματος ως προς την οργανικότητα του σχολείου.

	N	%
3θέσια	35	3,3 %
4θέσια	111	10,4 %
6θέσια	151	14,2 %
7θέσια	33	3,2 %
8θέσια	47	4,4 %
12θέσια	686	64,5 %
Σύνολο	1063	100 %

Η μελέτη του δείγματος σε συνάρτηση με το μέγεθος του σχολείου, δηλαδή το σύνολο των φοιτούντων μαθητών, έχει τα εξής αποτελέσματα: 104 μαθητές προέρχονται από σχολεία με πληθυσμό από 1 ως 50 μαθητές (9,8 %), 160 από σχολεία με 51 ως 100 μαθητές (15,1 %), 201 μαθητές είναι από σχολεία με πληθυσμό από 101 ως 150 μαθητές (18,9 %), 159 από σχολεία μεγέθους από 151 ως 200 μαθητές (15,0 %) και 439 μαθητές προέρχονται από σχολεία με πληθυσμό από 201 φοιτούντες και άνω (41,2 %).

## Πίνακας 3

Κατανομή του δείγματος ως προς το μέγεθος του σχολείου.

	N	%
1-50 μαθητές	104	9,8 %
51-100 μαθητές	160	15,1%



101-150 μαθητές	201	18,9%
151-200 μαθητές	159	15,0%
201 και άνω μαθητές	439	41,2%
Σύνολο	1063	100 %

Από το σύνολο των υποκειμένων που απάντησαν στη δήλωση για το φύλο και την τάξη που φοιτούν, τα 528 (49,8 %) είναι κορίτσια, ενώ τα 533 (50,2%) είναι αγόρια. Επίσης, τα 524 υποκείμενα (49, 4%) φοιτούν στην Ε' τάξη, ενώ τα 536 (50, 6 %) στην Στ'.

#### Πίνακας 4

Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο.

	N	%
Κορίτσι	528	49,8 %
Αγόρι	533	50,2 %
Σύνολο	1061	100 %

#### Πίνακας 5

Κατανομή του δείγματος ως προς την τάξη φοίτησης.

	N	%
Ε' τάξη	524	49,4 %
Στ' τάξη	536	50,6 %
Σύνολο	1060	100 %

Ακολουθεί περιγραφή του δείγματος - βάσει των απαντήσεων στο τμήμα του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στα προσωπικά στοιχεία των υποκειμένων - αρχικά σε συνάρτηση με τις πληροφορίες για τη σχολική ζωή και κατόπιν σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση.

## Περιγραφή του δείγματος βάσει πληροφοριών για τη σχολική ζωή.

Η σχολική ζωή των μαθητών εξετάζεται αναφορικά με την επίδοση, τη λειτουργία σχολείων σε σχολικό συγκρότημα, τον αριθμό των παιδιών στην τάξη, τη θέση στο θρανίο με τον ίδιο συμμαθητή, τη διάταξη των θρανίων στην τάξη και το φύλο του εκπαιδευτικού που έχει τις περισσότερες διδακτικές ώρες στην εν λόγω τάξη.

Η επίδοση των μαθητών έχει τρεις κατηγορίες: καλή, πολύ καλή και άριστη. Στην πρώτη υπάγονται εννέα μαθητές (0,9 %), στη δεύτερη εκατό τριάντα τέσσερις (12,6 %) και στην τρίτη εννιακόσιοι είκοσι (86,5 %).

### Πίνακας 6

Κατανομή του δείγματος ως προς την επίδοση.

	N	%
Καλά	9	0,9 %
Πολύ καλά	134	12,6 %
Άριστα	920	86,5 %
Σύνολο	1063	100 %

Αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου σε σχολικό συγκρότημα, οι εκατό σαράντα ένας μαθητές (13,3 %), από τους 1062 που απάντησαν σε αυτή τη δήλωση, αποκρίθηκαν θετικά, ενώ οι εννιακόσιοι είκοσι ένας (86,7%) αποκρίθηκαν αρνητικά.

### Πίνακας 7

Κατανομή του δείγματος ως προς τη φοίτηση σε σχολείο που βρίσκεται σε συγκρότημα.

	N	%
Σε σχολικό συγκρότημα	141	13,3 %



Όχι σε σχολικό συγκρότημα	921	86,7 %
Σύνολο	1062	100%

Πενήντα υποκείμενα (4,7 %) παρακολουθούν τάξη ως δέκα μαθητές, εξακόσια τέσσερα (56,8 %) βρίσκονται σε τάξη από έντεκα μέχρι είκοσι μαθητές και τετρακόσια εννέα (38,5 %) φοιτούν σε τάξη πάνω από είκοσι μαθητές.

### Πίνακας 8

Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό των παιδιών της τάξης φοίτησης.

	N	%
Μέχρι 10	50	4,7 %
11- 20	604	56,8 %
Πάνω από 20	409	38,5 %
Σύνολο	1063	100 %

Στο ερώτημα αν κάθονται στο θρανίο με τον ίδιο συμμαθητή, πεντακόσια οκτώ υποκείμενα (47,9 %), σε σύνολο 1061 αποκριθέντων, απάντησαν θετικά και πεντακόσια πενήντα τρία (52,1 %) αρνητικά.

### Πίνακας 9

Κατανομή του δείγματος ως προς τη θέση στο θρανίο με τον ίδιο συμμαθητή.

	N	%
Ναι	508	47,9%
Όχι	553	52,1 %
Σύνολο	1061	100 %

Για τη διάταξη των θρανίων στην τάξη εξακόσια ενενήντα ένα υποκείμενα (65,0 %) απάντησαν ότι είναι σε σειρά, τριακόσια δέκα τέσσερα (29,5 %) σε σχήμα Π και πενήντα οκτώ (5,5 %) σε κυκλική διάταξη.

### Πίνακας 10

Κατανομή του δείγματος ως προς τη διάταξη των θρανίων στην τάξη φοίτησης.

	N	%
Σε σειρά	691	65 %
Σε σχήμα Π	314	29,5 %
Σε κύκλο	58	5,5 %
Σύνολο	1063	100 %

Αναφορικά με το φύλο του εκπαιδευτικού που διδάσκει τα περισσότερα αντικείμενα, οκτακόσια εβδομήντα επτά υποκείμενα (82,7 %), από τις 1060 αποκρίσεις, απάντησαν πως έχουν δάσκαλο, ενώ εκατό ογδόντα τρία (17,3%) έχουν δασκάλα.

### Πίνακας 11

Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο του εκπαιδευτικού που διδάσκει στην τάξη φοίτησης.

	N	%
Δάσκαλος	877	82,7 %
Δασκάλα	183	17,3 %
Σύνολο	1060	100 %

## Περιγραφή του δείγματος βάσει πληροφοριών για την οικογενειακή κατάσταση.

Η περιγραφή αυτής της κατηγορίας εστιάζεται στους ακόλουθους τομείς: στον αριθμό των αδελφών, στη συμβίωση ή μη των γονιών, στην εκπαίδευση, το επάγγελμα, την παρούσα εργασιακή κατάσταση των γονιών και στο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα.

Σχετικά με τον αριθμό των αδελφών, σε σύνολο 1062 απαντήσεων, πενήντα πέντε υποκείμενα απάντησαν ότι έχουν έναν/ μία αδελφό, -ή (5,2 %), πεντακόσια ενενήντα (55,5 %) έχουν δύο αδέρφια, διακόσια σαράντα πέντε (23,1 %) έχουν τρία, εκατό επτά (10,1 %) έχουν περισσότερα από τρία και εξήντα πέντε (6,1 %) δεν έχουν αδέρφια.

### Πίνακας 12

Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό των αδελφών.

	N	%
Ένα	55	5,2 %
Δύο	590	55,5 %
Τρία	245	23,1 %
Περισσότερα από τρία	107	10,1 %
Κανένα	65	6,1 %
Σύνολο	1062	100%

Σε σύνολο 1054 απαντήσεων, τα χίλια τριάντα υποκείμενα δήλωσαν πως οι γονείς τους ζουν μαζί (97,7 %), ενώ τα είκοσι τέσσερα ότι οι γονείς τους είναι χωρισμένοι (2,3 %).

### Πίνακας 13

Κατανομή του δείγματος ως προς τη συμβίωση των γονιών.

	N	%
Ζουν μαζί	1030	97,7 %

Είναι χωρισμένοι	24	2,3 %
Σύνολο	1054	100 %

Στην ερώτηση για την εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρα, η κατανομή 1059 αποκρίσεων είναι η εξής: καμιά εκπαίδευση έχουν δέκα πατέρες (0,9 %) και οκτώ μητέρες (0,8 %), το δημοτικό έχουν τελειώσει εκατό τριάντα επτά (12,9 %) πατέρες και εκατό σαράντα τρεις (13,5 %) μητέρες, το γυμνάσιο εκατό εβδομήντα τέσσερις πατέρες (16,4 %) και εκατό ενενήντα οκτώ μητέρες (18,7 %), το λύκειο διακόσιοι πενήντα τέσσερις (24 %) πατέρες και τριακόσιες εξήντα τέσσερις (34,4%) μητέρες. Από σχολές ΤΕΣ έχουν αποφοιτήσει εκατό ογδόντα επτά (17,7 %) πατέρες και εκατό τέσσερις μητέρες (9,8 %), από ΤΕΙ εβδομήντα εννέα (7,5 %) πατέρες και πενήντα μητέρες (4,7 %), ενώ διακόσιοι δέκα οκτώ (20,6 %) πατέρες και εκατό ενενήντα δύο (18,1 %) μητέρες είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ.

#### Πίνακας 14

Κατανομή δείγματος ως προς την εκπαίδευση του πατέρα.

	N	%
Καμία εκπαίδευση	10	0,9 %
Δημοτικό	137	12,9 %
Γυμνάσιο	174	16,4 %
Λύκειο	254	24 %
ΤΕΣ	187	17,7 %
ΤΕΙ	79	7,5 %
ΑΕΙ	218	20,6 %
Σύνολο	1059	100 %

## Πίνακας 15

Κατανομή δείγματος ως προς την εκπαίδευση της μητέρας.

	N	%
Καμία εκπαίδευση	8	0,8 %
Δημοτικό	143	13,5 %
Γυμνάσιο	198	18,7 %
Λύκειο	364	34,4 %
ΤΕΣ	104	9,8 %
ΤΕΙ	50	4,7 %
ΑΕΙ	192	18,1 %
Σύνολο	1059	100 %

Τα αποτελέσματα για το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας έχουν ως εξής: στην κατηγορία του/της ανειδίκευτου/-της εργάτη/-τριας ανήκουν εκατό ογδόντα τρεις πατέρες (17,4 %) και εκατό τριάντα τέσσερις (12,6 %) μητέρες, εξήντα επτά πατέρες (6,4 %) και είκοσι πέντε (2,4 %) μητέρες είναι γεωργοί, διακόσιοι τέσσερις (19,4 %) πατέρες και δώδεκα μητέρες (1,1 %) είναι ειδικευμένες τεχνίτες. Καταστηματάρχες είναι εξήντα τέσσερις (6,1 %) πατέρες και σαράντα (3,8 %) μητέρες, διακόσιοι εννέα (19,9 %) πατέρες και εκατό εβδομήντα οκτώ (16,9 %) μητέρες παρέχουν υπηρεσίες, είκοσι (1,9 %) πατέρες και είκοσι έξι (2,5 %) μητέρες είναι υπάλληλοι γραφείου. Επτά πατέρες (0,7 %) και δύο (0,2 %) μητέρες είναι μεγαλέμποροι και επιχειρηματίες, τριάντα δύο (3,0 %) πατέρες και έξι (0,6 %) μητέρες είναι διευθυντές ή ανώτερα στελέχη, διακόσιοι πενήντα επτά (24,4 %) πατέρες και εκατό ενενήντα επτά (18,7 %) μητέρες ασκούν επιστημονικό ή ελεύθερο επάγγελμα, τετρακόσιες είκοσι έξι μητέρες (40,4 %) ασχολούνται με τα οικιακά και άνεργοι είναι εννέα (0,8 %) πατέρες και οκτώ (0,8 %) μητέρες.





### Πίνακας 16

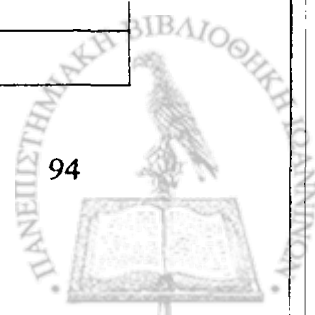
Κατανομή του δείγματος ως προς το επάγγελμα του πατέρα.

	N	%
Ανειδίκευτος εργάτης	183	17,4 %
Γεωργός	67	6,4 %
Ειδικευμένος τεχνίτης	204	19,4 %
Καταστηματάρχης	64	6,1 %
Παροχή υπηρεσιών	209	19,9 %
Υπάλληλος γραφείου	20	1,9 %
Μεγαλέμπορος/επιχειρηματίας	7	0,7 %
Διευθυντής/ανώτερο στέλεχος	32	3,0 %
Επιστημονικό/ελεύθερο επάγγελμα	257	24,4 %
Άνεργος	9	0,8 %
Σύνολο	1052	100 %

### Πίνακας 17

Κατανομή του δείγματος ως προς το επάγγελμα της μητέρας.

	N	%
Ανειδίκευτη εργάτρια	134	12,6 %
Γεωργός	25	2,4 %
Ειδικευμένη τεχνίτης	12	1,1 %
Καταστηματάρχης	40	3,8 %
Παροχή υπηρεσιών	178	16,9 %
Υπάλληλος γραφείου	26	2,5 %
Μεγαλέμπορος/επιχειρηματίας	2	0,2 %
Διευθυντής/ανώτερο στέλεχος	6	0,6 %
Επιστημονικό/ελεύθερο επάγγελμα	197	18,7 %
Οικιακά	426	40,4 %
Άνεργη	8	0,8 %



Σύνολο	1054	100 %
--------	------	-------

Η παρούσα κατάσταση των γονιών είχε τα εξής αποτελέσματα: χίλιοι δέκα πατέρες (95,1 %) και πεντακόσιες ενενήντα επτά μητέρες (56,2 %) εργάζονται, άνεργοι/-ες είναι δέκα οκτώ πατέρες (1,7 %) και πενήντα μητέρες (4,6 %). Συνταξιούχοι είναι είκοσι πατέρες (1,9 %) και επτά μητέρες (0,7 %), ενώ απεβίωσαν δέκα τέσσερις πατέρες (1,3 %) και οκτώ μητέρες (0,8 %). Επίσης, τετρακόσιες μία μητέρες (37,7 %) ασχολούνται με τα οικιακά.

### Πίνακας 18

Κατανομή του δείγματος ως προς την παρούσα κατάσταση του πατέρα.

	N	%
Εργάζεται	1010	95,1 %
Άνεργος	18	1,7 %
Συνταξιούχος	20	1,9 %
Έχει πεθάνει	14	1,3 %
Σύνολο	1062	100 %

### Πίνακας 19

Κατανομή του δείγματος ως προς την παρούσα κατάσταση της μητέρας.

	N	%
Οικιακά	401	37,7 %
Εργάζεται	597	56,2 %
Άνεργη	50	4,6 %
Συνταξιούχος	7	0,7 %
Έχει πεθάνει	8	0,8 %
Σύνολο	1063	100,0 %

Αναφορικά με το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, σε σύνολο 1062 μαθητών οι πενήντα δύο (4,9 %) έχουν εισόδημα μέχρι 440 € (150000 δρχ), οι εκατό



είκοσι τέσσερις (11,7 %) μέχρι 734 € (250000 δρχ), οι διακόσιοι είκοσι πέντε (21,2 %) μέχρι 225 € (350000 δρχ), οι διακόσιοι πενήντα τρεις (23,8 %) μέχρι 1467 € (500000 δρχ), οι διακόσιοι εξήντα ένας (24,6 %) μέχρι 2054 € (700000 δρχ) και εκατό σαράντα επτά μαθητές (13,8 %) έχουν μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα πάνω από 2054 € (700000 δρχ).

## Πίνακας 20

Κατανομή του δείγματος ως προς το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα.

	N	%
Μέχρι 440 € (150000 δρχ)	52	4,9 %
Μέχρι 734 € (250000 δρχ)	124	11,7 %
Μέχρι 1027 € (350000 δρχ)	225	21,2 %
Μέχρι 1467 € (500000 δρχ)	253	23,8 %
Μέχρι 2054 € (700000 δρχ)	261	24,6 %
Μεγαλύτερο από 2054 € (700000 δρχ)	147	13,8 %
Σύνολο	1062	100 %

## 5. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων προηγήθηκε η κατάλληλη προετοιμασία του πρώτου και δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, δηλαδή των ερωτηματολογίων της αυτοεκτίμησης και του κλίματος της τάξης. Οι δηλώσεις που επιδέχονται αντίστροφης βαθμολόγησης άλλαξαν τρόπο κωδικοποίησης, ώστε από το ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης τα 1 (διαφωνώ απόλυτα) και 2 (μάλλον διαφωνώ) να ερμηνεύονται σε όλες τις δηλώσεις ως αρνητικές υποδηλώσεις (χαμηλή αυτοεκτίμηση) και τα 3 (μάλλον συμφωνώ) και 4 (συμφωνώ απόλυτα) να περιλαμβάνουν θετικές υποδηλώσεις (υψηλή αυτοεκτίμηση). Από το ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης άλλαξαν οι δηλώσεις: 1, 4, 5, 8, 9, 14, 19, 20, 27, 28, 29, 33, 37, 38, 39, 42, 43, 47. Από το ερωτηματολόγιο της τάξης μου άλλαξαν οι

δηλώσεις: 7, 10, 12, 19, 28. Έτσι, σε όλες τις δηλώσεις που ανήκουν στις υποκατηγορίες «ικανοποίηση», «διενεκτικότητα» και «συνεκτικότητα» οι κώδικες 1 (διαφωνώ απόλυτα) και 2 (μάλλον διαφωνώ) συνεπάγονται αρνητικό κλίμα και οι κώδικες 3 (μάλλον συμφωνώ) και 4 (συμφωνώ απόλυτα) θετικό κλίμα. Στις υποκατηγορίες «ανταγωνιστικότητα» και «δυσκολία» το 1 (διαφωνώ απόλυτα) και το 2 (μάλλον διαφωνώ) συνεπάγονται θετικό κλίμα και το 3 (μάλλον συμφωνώ) και το 4 (συμφωνώ απόλυτα) αρνητικό κλίμα 9 (Πίνακας 21). Οι μέσοι όροι, η συχνότητα και η τυπική απόκλιση των υποκατηγοριών που προαναφέρθηκαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 21.

## Πίνακας 21

Μέσοι όροι /συχνότητα / τυπική απόκλιση

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Γενική αυτοεκτίμηση	979	1,19	3,38	2,07	0,38
Οικογενειακή αυτοεκτίμηση	1034	1,00	3,63	1,62	0,48
Σχολική αυτοεκτίμηση	1032	1,00	3,75	1,77	0,54
Κοινωνική αυτοεκτίμηση	1037	1,00	3,63	1,98	0,46
Ικανοποίηση	1039	1,00	4,00	3,24	0,63
Διενεκτικότητα	1047	1,00	4,00	2,41	0,82
Ανταγωνιστικότητα	1050	1,00	4,00	2,99	0,74
Δυσκολία	1055	1,00	4,00	1,85	0,59
Συνεκτικότητα	1047	1,00	4,00	3,24	0,73
Valid N (listwise)	860				

Ακολούθως ελέγχθηκαν οι δηλώσεις ψεύδους στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης. Τα ερωτηματολόγια με αριθμό θετικών απαντήσεων από πέντε και πάνω δε λήφθηκαν υπόψη στην περαιτέρω διεξαγωγή της έρευνας. Έτσι, ενώ συλλέχθηκαν 1090 ερωτηματολόγια, χρησιμοποιήθηκαν στην περαιτέρω επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων τα 1063.

Ο βαθμός αξιοπιστίας (reliability analysis) των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε βάσει του συντελεστή Alpha Cronbach, ο οποίος κρίθηκε ικανοποιητικός. Ελέγχθηκε, επίσης, ο βαθμός δυσκολίας των

δηλώσεων και αξιολογήθηκε ως αξιοποιήσιμος απομακρύνοντας εκείνες τις δηλώσεις με συντελεστή δυσκολίας μικρότερο του 0,2 (πρβλ. Μπρούζος, 2002, σ. 137).

Να σημειωθεί, επίσης, ότι στις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε η μεταβλητή του κοινωνικού στρώματος, η οποία προέκυψε από σύμπτυξη των εξής μεταβλητών: της εκπαίδευσης του πατέρα, της εκπαίδευσης της μητέρας, του επαγγέλματος του πατέρα και του μηνιαίου οικογενειακού εισοδήματος. Το επάγγελμα της μητέρας δε λήφθηκε υπόψη, γιατί μόνο το 56,2% επί του συνόλου των μητέρων των παιδιών του δείγματος εργαζόταν. Βάσει της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, το κοινωνικό στρώμα του πληθυσμού εκτιμάται ότι έχει τρεις υποκατηγορίες – τη χαμηλή, τη μεσαία και την υψηλή -, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

### Το κλίμα της τάξης

Όπως προαναφέρθηκε, για τη μέτρηση του κλίματος της τάξης χρησιμοποιήθηκε «το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου», το οποίο αποτελεί τη μετάφραση στην ελληνική από το Μασαγγούρα (2001) του «*My Classroom Inventory*» των Fraser, Anderson και Walberg (1982). Έπεται ανάλυση των 25 δηλώσεων που συνιστούν τις υποκατηγορίες της κλίμακας και είναι: η ικανοποίηση, η διενεκτικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η δυσκολία και η συνεκτικότητα.

Η πρώτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου αποτελείται από 5 προτάσεις που αναφέρονται στην ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές μέσα στην τάξη (πρβλ. Πίνακα 22). Οι τρεις από τις δηλώσεις που απαρτίζουν αυτή την κατηγορία αναφέρονται στο συναίσθημα που διακατέχει τα παιδιά από τη ζωή τους μέσα στην τάξη. Οι άλλες δύο αφορούν την αντίληψη των υποκειμένων για τα συναισθήματα που έχουν οι συμμαθητές τους από τη ζωή μέσα στην τάξη.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της υποκλίμακας «ικανοποίηση» είναι 0,69 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών (πρβλ. Μπρούζος 2002, σ. 146), που αποτελεί το στόχο της έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (πρβλ. Πίνακα 22), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80) (Μπρούζος, 2002, σ. 137)

Σύμφωνα με το μέσο όρο ( $M = 3,24$  [1 & 2 = αρνητικό κλίμα, 3 & 4 = θετικό κλίμα],  $s = 0,63$ ) τα υποκείμενα της έρευνας τείνουν να βιώνουν θετικά το κλίμα της τάξης αναφορικά με την παράμετρο της ικανοποίησης. Να σημειωθεί ότι οι δηλώσεις «Μερικοί συμμαθητές μου δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας» και «Σε μερικούς συμμαθητές μου δεν αρέσει η τάξη μας» άλλαξαν τρόπο κωδικοποίησης ώστε σε όλες τις προτάσεις της υποκλίμακας το 1 και το 2 να σημαίνουν αρνητικό κλίμα, ενώ το 3 και το 4 θετικό.

## Πίνακας 22

### Κλίμακα «ικανοποίηση»

M	s	$r_{it}$	Πρόταση	1	2	3	4
				% (N)	% (N)	% (N)	% (N)
3,52	0,81	0,41	Το μάθημα περνάει ευχάριστα στην τάξη μου.	4,3 (46)	7,5 (80)	20,0 (213)	68,0 (723)
2,28	1,14	0,44	Μερικοί συμμαθητές μου δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας.	34,1 (363)	22,5 (239)	22,9 (243)	19,7 (209)
3,49	0,89	0,42	Η φετινή τάξη μου αρέσει.	6,7 (71)	6,7 (71)	17,6 (187)	68,8 (731)
2,09	1,05	0,50	Σε μερικούς συμμαθητές μου δεν αρέσει η τάξη μας.	37,9 (403)	27,7 (294)	20,4 (217)	13,2 (140)
3,55	0,78	0,50	Η τάξη μας είναι ευχάριστη.	3,4 (36)	7,8 (83)	18,7 (199)	69,8 (742)

M= μέσος όρος, s= τυπική απόκλιση,  $r_{it}$ = συντελεστής διάκρισης

1= διαφωνώ απόλυτα, 2= μάλλον διαφωνώ, 3= μάλλον συμφωνώ, 4= συμφωνώ απόλυτα

Η υποκλίμακα της διενεκτικότητας, η δεύτερη, αποτελείται από 5 προτάσεις. Οι τρεις από αυτές αφορούν τους τσακωμούς στην τάξη και οι υπόλοιπες δύο την αρνητική εικόνα που έχουν τα παιδιά για τους συμμαθητές τους.



Ο συντελεστής αξιοπιστίας αυτής της υποκλίμακας είναι 0,78 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών (πρβ. Μπρούζος, 2002, σ. 146), όπου στοχεύει η παρούσα έρευνα. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (πρβλ. Πίνακα 23), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80) (Μπρούζος, 2002, σ. 137).

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο ( $M = 2,40$  [1 & 2 = αρνητικό κλίμα, 3 & 4 = θετικό κλίμα],  $s = 0,82$ ) οι μαθητές τείνουν να βιώνουν αρνητικά το κλίμα της τάξης τους αναφορικά με τον παράγοντα της διενεκτικότητας.

### Πίνακας 23

#### Κλίμακα «Διενεκτικότητα»

M	S	$r_k$	Πρόταση	1	2	3	4
				% (N)	% (N)	% (N)	% (N)
2,52	1,06	0,56	Τα παιδιά της τάξης μου τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους.	20,7 (220)	29,3 (311)	27,4 (291)	22,6 (240)
2,12	1,19	0,54	Μερικοί συμμαθητές μου είναι «παλιόπαιδα».	45,8 (487)	16,8 (179)	16,9 (180)	20,2 (215)
2,07	1,13	0,52	Σε πολλούς συμμαθητές μου αρέσουν οι τσακωμοί.	43,2 (459)	22,3 (237)	17,4 (185)	16,6 (176)
2,86	1,13	0,51	Πολλοί συμμαθητές μου θέλουν να γίνεται πάντα το «δικό τους».	18,4 (196)	15,3 (163)	27,1 (288)	38,3 (407)
2,46	1,10	0,67	Οι συμμαθητές μου τσακώνονται συχνά.	25,6 (272)	25,2 (268)	26,8 (285)	22,4 (238)

M= μέσος όρος, S= τυπική απόκλιση,  $r_k$ = συντελεστής διάκρισης  
1= διαφωνώ απόλυτα, 2= μάλλον διαφωνώ, 3= μάλλον συμφωνώ, 4= συμφωνώ απόλυτα

Η τρίτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου αποτελείται από 4 προτάσεις και αφορά την ανταγωνιστικότητα που νιώθουν τα υποκείμενα μέσα στη σχολική τάξη (Πίνακας 24). Όλες οι δηλώσεις αναφέρονται στην προσπάθεια των

υποκειμένων να επικρατούν στις σχολικές δραστηριότητες και επιδόσεις των συμμαθητών τους.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας αυτής της υποκλίμακας είναι 0,69 και είναι πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών (πρβλ. Μπρούζος, 2002, σ. 146), που αποτελεί στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (πρβλ. Πίνακα 24), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80) (Μπρούζος, 2002, σ. 137). Η δήλωση «*Τα παιδιά της τάξης μου συναγωνίζονται συχνά στο τρέξιμο*», η οποία ανήκε αρχικά στην υποκατηγορία της ανταγωνιστικότητας, εξαιρέθηκε αφού ο συντελεστής δυσκολίας δεν ανταποκρίνεται στα απαιτούμενα όρια.

Σύμφωνα με το μέσο όρο ( $M = 2,9$  [1 & 2 = θετικό κλίμα, 3 & 4 = αρνητικό κλίμα],  $s = 0,74$ ) τα υποκείμενα τείνουν να βιώνουν αρνητικά το κλίμα της τάξης σχετικά με την παράμετρο της ανταγωνιστικότητας.

#### Πίνακας 24

##### Κλίμακα «Ανταγωνιστικότητα»

M	s	$r_{it}$	Πρόταση	1	2	3	4
				% (N)	% (N)	% (N)	% (N)
3,09	1,02	0,56	Οι περισσότεροι συμμαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν στα μαθήματα τους άλλους.	10,8 (115)	15,1 (161)	27,9 (297)	45,7 (486)
2,85	1,05	0,31	Σε μερικούς συμμαθητές μου κακοφαίνεται, όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι.	15,5 (165)	16,8 (179)	34,2 (364)	33,1 (352)
3,03	1,02	0,59	Μερικοί μαθητές προσπαθούν πάντα να ξεπεράσουν τους άλλους.	11,7 (124)	15,5 (165)	30,3 (322)	42,1 (448)
3,00	1,01	0,49	Μερικοί συμμαθητές μου θέλουν πάντα να πρωτεύουν.	11,9 (126)	15,9 (169)	32,7 (348)	39,3 (418)

M= μέσος όρος, s= τυπική απόκλιση,  $r_{it}$ = συντελεστής διάκρισης

1= διαφωνώ απόλυτα, 2= μάλλον διαφωνώ, 3= μάλλον συμφωνώ, 4= συμφωνώ απόλυτα



Η τέταρτη υποκλίμακα αποτελείται από 4 προτάσεις και αναφέρεται στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα με τα σχολικά μαθήματα (Πίνακας 25). Οι δύο από τις δηλώσεις σχετίζονται με το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με τη σχολική εργασία και οι άλλες δύο αφορούν την αντίληψη που έχουν τα υποκείμενα για το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους με τη σχολική εργασία.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας αυτής της υποκλίμακας είναι 0,47 και είναι στα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών (πρβλ. Μπρούζο, 2002, σ. 146), που αποτελεί στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (πρβλ. Πίνακα 25), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα (0,20 έως 0,80) (Μπρούζος, 2002, σ. 137). Εξαιρέθηκε η δήλωση «*Μόνο οι έξυπνοι μπορούν να λύσουν τις ασκήσεις*», η οποία αρχικά ανήκε σε αυτή την υποκατηγορία, επειδή ο βαθμός δυσκολίας δεν ενέπιπτε στα απαιτούμενα όρια.

Ο μέσος όρος ( $M = 1,85$  [1 & 2 = θετικό κλίμα, 3 & 4 = αρνητικό κλίμα],  $s = 0,59$ ) καταδεικνύει ότι τα υποκείμενα τείνουν να βιώνουν θετικά το κλίμα της τάξης σχετικά με τη δυσκολία. Να σημειωθεί ότι οι δηλώσεις: «*Οι περισσότεροι μαθητές τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια*» και «*Οι περισσότεροι μαθητές τα καταφέρνουν μόνοι τους με τις ασκήσεις*» άλλαξαν τρόπο κωδικοποίησης ώστε σε όλες τις προτάσεις αυτής της υποκλίμακας το 1 και το 2 να σημαίνουν θετικό κλίμα, ενώ το 3 και το 4 αρνητικό κλίμα.

## Πίνακας 25

### Κλίμακα «Δυσκολία»

M	s	r <sub>r</sub>	Πρόταση	1 % (N)	2 % (N)	3 % (N)	4 % (N)
1,85	0,95	0,27	Η σχολική εργασία μου φαίνεται δύσκολη.	45,5 (484)	30,9 (328)	15,8 (168)	7,5 (80)
1,65	0,96	0,3	Οι περισσότεροι μαθητές τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια.	8,6 (91)	18,0 (191)	26,9 (286)	46,6 (495)
1,79	0,91	0,26	Τα μαθήματα μου φαίνονται δύσκολα.	48,0 (510)	29,5 (314)	16,5 (175)	5,6 (59)
3,16	0,94	0,26	Οι περισσότεροι μαθητές τα καταφέρνουν μόνοι τους με τις ασκήσεις.	7,5 (80)	15,2 (162)	31,4 (334)	45,8 (487)

M= μέσος όρος, s= τυπική απόκλιση, r<sub>r</sub>= συντελεστής διάκρισης

1= διαφωνώ απόλυτα, 2= μάλλον διαφωνώ, 3= μάλλον συμφωνώ, 4= συμφωνώ απόλυτα

Η πέμπτη και τελευταία υποκλίμακα του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από 5 προτάσεις που αφορούν τη συνεκτικότητα που βιώνουν οι μαθητές στην τάξη (Πίνακας 26). Όλες οι δηλώσεις αναφέρονται στην ανάπτυξη δεσμών και συναισθημάτων φιλίας μεταξύ των συμμαθητών.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας αυτής της υποκλίμακας είναι 0,81 και είναι πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών (πρβλ. Μπρούζος, 2002, σ. 146), που αποτελεί στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (πρβλ. Πίνακα 26), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα (0,20 έως 0,80) (Μπρούζος, 2002, σ. 137).

Βάσει του μέσου όρου (M = 3,24 [1 & 2 = αρνητικό κλίμα, 3 & 4 = θετικό κλίμα], s = 0,73) οι μαθητές της έρευνας τείνουν να βιώνουν θετικά το κλίμα της τάξης αναφορικά με την παράμετρο της συνεκτικότητας. Η δήλωση «Μερικά παιδιά δεν είναι φίλοι μου» άλλαξε τρόπο κωδικοποίησης ώστε σε

όλες τις προτάσεις αυτής της υποκλίμακας το 1 και το 2 να υποδηλώνουν αρνητικό κλίμα, ενώ το 3 και το 4 θετικό.

## Πίνακας 26

### Κλίμακα «Συνεκτικότητα»

M	s	$r_k$	Πρόταση	1 % (N)	2 % (N)	3 % (N)	4 % (N)
3,44	0,90	0,68	Όλοι οι συμμαθητές μου είναι φίλοι μου.	5,0 (53)	13,5 (143)	13,9 (148)	67,5 (718)
2,08	1,16	0,51	Μερικά παιδιά δεν είναι φίλοι μου.	45,1 (479)	19,2 (204)	17,8 (189)	17,7 (188)
3,35	0,95	0,74	Όλα τα παιδιά της τάξης μου είμαστε φίλοι.	6,8 (72)	13,2 (140)	18,3 (194)	61,0 (648)
3,17	0,92	0,58	Οι συμμαθητές μου συμπαθούν ο ένας τον άλλον.	5,7 (61)	17,6 (187)	30,4 (323)	45,9 (488)
3,33	0,88	0,55	Οι μαθητές της τάξης μου αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι.	7,5 (80)	15,2 (162)	31,4 (334)	45,8 (487)

M= μέσος όρος, s= τυπική απόκλιση,  $r_k$ = συντελεστής διάκρισης

1= διαφωνώ απόλυτα, 2= μάλλον διαφωνώ, 3= μάλλον συμφωνώ, 4= συμφωνώ απόλυτα

Στην κλίμακα «το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου» υπάρχουν και άλλες 5 δηλώσεις οι οποίες παρατίθενται ακολούθως και θα εξεταστούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές στην ανάλυση των δεδομένων: «Όταν με κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά, ο δάσκαλος/ η δασκάλα τα μαλώνει», «Ο δάσκαλος/ η δασκάλα μας ενθαρρύνει να δουλεύουμε σε ομάδες», «Στην τάξη γίνεται συνήθως αυτό που προτείνει ο δάσκαλος/ η δασκάλα», «Στους τσακωμούς της τάξης ο δάσκαλος/ η δασκάλα συνήθως επιβάλλει ησυχία», «Ο δάσκαλος/ η δασκάλα επιτρέπει να λέμε και αστεία στην τάξη για να είναι πιο ευχάριστο το μάθημα».

## 6. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 11.0 και πραγματοποιήθηκε σε τρία επίπεδα αναλύσεων: μονομεταβλητές, διμεταβλητές και πολυμεταβλητές.

Μονομεταβλητές αναλύσεις: Με τις μονομεταβλητές αναλύσεις υπολογίστηκαν οι κατανομές, οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση και άλλα περιγραφικά στατιστικά.

Διμεταβλητές αναλύσεις: Οι διμεταβλητές αναλύσεις εξετάζουν κατά πόσο δύο απομονωμένα από άλλους παράγοντες χαρακτηριστικά σχετίζονται μεταξύ τους. Επίσης, ελέγχουν τη στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των μέσων όρων. Από τη σύμπτυξη των προτάσεων που απαρτίζουν τις υποκλίμακες προέκυψαν συνεχείς μεταβλητές. Έτσι, για να ελεγχθεί η διαφορά των μέσων όρων σε σχέση με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι παραμετρικής στατιστικής. Για την εφαρμογή της παραμετρικής στατιστικής προϋποτίθεται η κανονική κατανομή των εξαρτημένων μεταβλητών. Ο έλεγχος της κανονικής κατανομής πραγματοποιήθηκε με το Kolmogorov-Smirnov-Test και διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές δεν πληρούσαν την προϋπόθεση της κανονικότητας. Συνεπώς για τη σύγκριση των μέσων όρων κάθε μεταβλητής σε σχέση με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικές μέθοδοι.

Στις περιπτώσεις που η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε δύο κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό Mann-Whitney-U-Test προκειμένου να ελεγχθούν οι μέσοι όροι σε σχέση με τις συνεχείς μεταβλητές. Στις περιπτώσεις που η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε περισσότερες από δύο κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε το Kruskal-Wallis-Test. Όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν συνεχής, χρησιμοποιήθηκε το Spearman-Test, το οποίο είναι διπλής κατεύθυνσης.

Πολυμεταβλητές αναλύσεις: Με την πολυμεταβλητή ανάλυση εξετάζονται οι παράγοντες εκείνοι (περισσότεροι του ενός) που επηρεάζουν ένα χαρακτηριστικό. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η Πολλαπλή Παλινδρομική Ανάλυση με το Μοντέλο Διαδρομών (Κατσίλλης, 1997, Μπρούζος, 2002). Η χρήση της Παλινδρομικής Ανάλυσης προϋποθέτει την ύπαρξη συνεχών μεταβλητών. Οι ασυνεχείς ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν απαραίτητο να μετατραπούν σε ψευδομεταβλητές (Dummy Variables). Στην ανάλυση διαδρομών, αρχικά, η εξαρτημένη μεταβλητή παλινδρομήθηκε σε όλες τις ανεξάρτητες (ενδογενείς και εξωγενείς) και στη συνέχεια παλινδρομήθηκαν οι ενδογενείς παρεμβαλλόμενες μεταβλητές στις ανεξάρτητες που προηγούνται.

Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, ο συντελεστής αποφασιστικότητας R, ο οποίος δείχνει το ποσοστό διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής, το οποίο εξηγείται από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Όσο μεγαλύτερος είναι ο δείκτης R τόσο σημαντικότερη είναι η ταυτόχρονη επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη.

Εφαρμόστηκε, ακόμη, ο δείκτης Beta (που έχει κυμαινόμενες τιμές από -1 ως +1), οποίος καταδεικνύει το μέγεθος της επίδρασης μιας ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη, ενώ οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές διατηρούνται σταθερές. Όσο υψηλότερος είναι ο δείκτης Beta, τόσο ισχυρότερη είναι η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (Μπρούζος, 2002, σ. 135).

## **B. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων**

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε την εξής πορεία. Αρχικά εξετάστηκαν οι επιμέρους τομείς της αυτοεκτίμησης, όπως ορίστηκαν από το Coopersmith, ο πρώτος που επιμελήθηκε του ερωτηματολογίου της αυτοεκτίμησης. Ως εκ τούτου, εξετάστηκαν και αναλύθηκαν χωριστά η γενική αυτοεκτίμηση, η οικογενειακή, η σχολική και η κοινωνική. Στη συνέχεια η αυτοεκτίμηση αξιολογήθηκε στην ενιαία της μορφή, ως ευρύτερη εσωτερική εκτίμηση της εικόνας του εαυτού, που έχει το άτομο. Έτσι, συμπύχθηκαν οι μεταβλητές γενική, οικογενειακή, σχολική και κοινωνική αυτοεκτίμηση στην ολική αυτοεκτίμηση. Ο βαθμός αξιοπιστίας από τη σύμπτυξη των προαναφερθεισών μεταβλητών είναι πολύ ικανοποιητικός ( $\text{Alpha} = ,87$ ).

### **1. Γενική αυτοεκτίμηση**

#### **1.1 Περιγραφή της γενικής αυτοεκτίμησης**

Η πρώτη υποκλίμακα αποτελείται από 22 προτάσεις που αναφέρονται στη γενική αυτοεκτίμηση των μαθητών (Πίνακας 27). Ειδικότερα, δέκα οκτώ προτάσεις αφορούν το βαθμό αυτοεκτίμησης των υποκειμένων, όπως κρίνουν τα ίδια τον εαυτό τους. Οι υπόλοιπες τέσσερις προτάσεις αφορούν τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται ότι τους αξιολογούν οι άλλοι.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας αυτής της υποκλίμακας είναι 0,77 και βρίσκεται πάνω από το κατώτερο όριο (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών (πρβλ. Μπρούζος, 2002, σ. 146), που αποτελεί το στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (πρβλ. Πίνακα 27), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80) (Μπρούζος, 2002, σ. 137).

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο ( $M = 2,07$  [1 & 2 = χαμηλή αυτοεκτίμηση, 3 & 4 = υψηλή αυτοεκτίμηση],  $s = 0,38$ ) της υποκλίμακας γενικής αυτοεκτίμησης, τα παιδιά τείνουν προς μια χαμηλή γενική αυτοεκτίμηση.

## Πίνακας 27

### Κλίμακα «Γενική αυτοεκτίμηση»

M	s	r <sub>a</sub>	Πρόταση	1 % (N)	2 % (N)	3 % (N)	4 % (N)
2,91	1,08	0,20	Γενικά δεν αγχώνομαι.	14,0 (149)	21,3 (226)	24,0 (255)	40,6 (432)
3,14	1,01	0,33	Όταν έχω κάτι να πω συνήθως το λέω χωρίς δισταγμό.	9,4 (100)	16,9 (180)	23,3 (248)	50,0 (532)
3,28	0,93	0,27	Είμαι πολύ σίγουρος, -η για τον εαυτό μου.	6,7 (71)	12,9 (137)	26,0 (276)	54,2 (576)
2,92	1,16	0,30	Θ' άλλαζα πολλά πράγματα στον εαυτό μου, αν μπορούσα.	19,1 (203)	13,2 (140)	23,4 (249)	43,8 (466)
2,41	1,15	0,22	Δυσκολεύομαι να συνηθίσω σε κάτι καινούργιο.	29,9 (318)	22,0 (234)	24,1 (256)	23,2 (247)
2,14	1,05	0,22	Αλλάζω εύκολα γνώμη.	34,4 (366)	31,3 (333)	19,5 (207)	14,2 (151)
1,86	1,09	0,31	Είναι δύσκολο να δεχτώ τον εαυτό μου όπως είναι.	54,2 (576)	19,2 (204)	13,1 (139)	13,5 (143)
1,71	1,00	0,40	Όλα είναι μπερδεμένα στη ζωή μου.	58,8 (625)	21,0 (223)	10,3 (110)	9,8 (104)
1,35	0,71	0,41	Νομίζω ότι σαν άτομο δεν αξίζω.	75,8 (806)	16,1 (171)	5,1 (54)	3,0 (32)
2,28	1,08	0,48	Νομίζω ότι οι περισσότεροι άνθρωποι είναι πιο όμορφοι από μένα.	30,6 (325)	27,8 (295)	24,0 (255)	17,3 (184)
1,81	1,12	0,47	Συχνά σκέφτομαι ότι θα ήθελα να ήμουν κάποιος άλλος, -η.	60,3 (641)	12,3 (131)	12,8 (136)	14,1 (150)
2,00	1,01	0,34	Οι άλλοι δε μου δείχνουν συχνά εμπιστοσύνη.	39,7 (422)	31,1 (331)	17,6 (187)	11,0 (117)
2,36	1,10	0,30	Περνάω αρκετή ώρα ονειροπολώντας.	28,2 (300)	27,9 (297)	23,2 (247)	20,6 (219)
2,06	1,17	0,22	Θα ήθελα να ήμουν μικρότερος, -η σε ηλικία.	46,2 (491)	20,2 (215)	13,9 (148)	19,1 (203)
2,09	1,09	0,29	Χρειάζομαι πάντα κάποιον να μου λέει τι να κάνω.	40,0 (425)	26,5 (282)	17,9 (190)	15,4 (164)
2,56	1,11	0,38	Μετανιώνω συχνά γι' αυτό που κάνω.	22,0 (234)	27,1 (288)	23,3 (248)	27,4 (291)
3,52	0,76	0,38	Είμαι αρκετά ικανοποιημένος, -η από τη ζωή μου.	3,3 (35)	6,6 (70)	24,4 (259)	65,1 (692)
3,53	0,73	0,21	Καταλαβαίνω καλά τον εαυτό μου.	2,5 (27)	6,5 (69)	26,2 (279)	64,4 (685)
3,23	0,91	0,22	Μπορώ να πάρω μια απόφαση και να την κρατήσω.	6,5 (69)	13,0 (138)	31,0 (329)	49,2 (523)
2,05	1,12	0,48	Πολλές φορές ντρέπομαι για τον εαυτό μου.	44,4 (472)	21,3 (226)	18,6 (198)	15,2 (162)
2,08	1,04	0,33	Σπάνια πετυχαίνω αυτό που κάνω.	36,3	31,8	18,3	13,2



				(386)	(338)	(194)	(140)
2,41	1,11	0,35	Τα χάνω όταν μου κάνουν παρατηρήσεις.	27,8 (296)	24,7 (263)	25,3 (269)	21,8 (232)

M= μέσος όρος, s= τυπική απόκλιση,  $r_{it}$ = συντελεστής διάκρισης  
1= διαφωνώ απόλυτα, 2= μάλλον διαφωνώ, 3= μάλλον συμφωνώ, 4= συμφωνώ απόλυτα

## 1.2 Η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στη γενική αυτοεκτίμηση

Η σύγκριση των μέσων όρων σε σχέση με την τάξη ( $Z = -1,172$ ,  $p = ,241$ ), τη λειτουργία του σχολείου σε σχολικό συγκρότημα ( $Z = -,164$ ,  $p = ,869$ ), τη θέση στο θρανίο ( $Z = -1,575$ ,  $p = ,115$ ), το φύλο του εκπαιδευτικού ( $Z = -1,356$ ,  $p = ,175$ ) και τη συμβίωση των γονέων ( $Z = -,717$ ,  $p = ,473$ ) δεν ανέδειξε σημαντική στατιστικά διαφορά στη γενική αυτοεκτίμηση των ερωτηθέντων. Σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε αναφορικά με το φύλο τους ( $Z = -2,000$ ,  $p = 0,045$ ). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια παρουσιάστηκαν με υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση (Mean Rank = 507,03) από τα αγόρια (Mean Rank = 470,93) ( $p = ,045$ ).

### Πίνακας 28

Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με 2 κατηγορίες

	Mann-Whitney U	Z	p
Φύλο	110500,00	-2,000	,045
Τάξη	113873,50	-1,172	,241
Σχολικό συγκρότημα	52101,500	-,164	,869
Θρανίο	112127,50	-1,575	,115
Φύλο εκπαιδευτικού	63365,000	-1,356	,175
Συμβίωση γονέων	9517,000	-,717	,473

Τη γενική αυτοεκτίμηση των μαθητών δεν τη διαφοροποίησαν η διάταξη των θρανίων ( $\chi^2 = 1,657$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,437$ ), η παρούσα εργασιακή κατάσταση του πατέρα ( $\chi^2 = 6,071$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,108$ ), η οργανικότητα του σχολείου ( $\chi^2 = 8,058$ ,  $df = 5$ ,  $p = ,153$ ) και το μέγεθος του σχολείου ( $\chi^2 = 4,570$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,334$ ).



Διαφορά σημειώθηκε σε σχέση με τον αριθμό των αδερφών των ερωτηθέντων μαθητών ( $\chi^2 = 11,651$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,020$ ). Ειδικότερα, τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια (Mean Rank = 60,02) έχουν υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση από εκείνα με έναν αδερφό (Mean Rank = 45,92) ( $p = ,018$ ). Συνεχίζοντας τις συγκρίσεις, οι μαθητές που δεν έχουν αδέρφια (Mean Rank = 369,37) παρουσίασαν υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση από εκείνους με δύο αδέρφια (Mean Rank = 292,70) ( $p = ,001$ ), ενώ οι μαθητές που δεν έχουν αδέρφια (Mean Rank = 169,33) έχουν υψηλότερη από εκείνους με τρία αδέρφια (Mean Rank = 137,07) ( $p = ,008$ ). Τέλος, τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια (Mean Rank = 90,29) έχουν υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση από εκείνα που έχουν περισσότερα από τρία αδέρφια (Mean Rank = 73,41) ( $p = ,026$ ). Καταδεικνύεται ότι τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια έχουν υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση έναντι των υπολοίπων.

Σημαντική στατιστικά διαφορά παρουσιάστηκε αναφορικά με το βαθμό επίδοσης των συμμετεχόντων μαθητών ( $\chi^2 = 30,112$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,000$ ). Οι μαθητές με καλή επίδοση (Mean Rank = 655,44) έχουν υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση από τους συμμαθητές τους με άριστη επίδοση (Mean Rank = 424,56) ( $p = ,005$ ). Επίσης, τα παιδιά με πολύ καλή επίδοση (Mean Rank = 597,33) έχουν υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση από εκείνα με άριστη επίδοση (Mean Rank = 468,81) ( $p = ,000$ ). Εμφαίνεται η τάση οι μαθητές με μικρότερη βαθμολογική απόδοση να έχουν υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση.

Η εργασιακή κατάσταση της μητέρας παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $\chi^2 = 11,355$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,023$ ). Τα παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση όταν η μητέρα: είναι άνεργη (Mean Rank = 244,04) παρά όταν ασχολείται με τα οικιακά (Mean Rank = 201,90) ( $p = ,025$ ), όταν είναι άνεργη (Mean Rank = 371,91) παρά όταν εργάζεται (Mean Rank = 293,61) ( $p = ,003$ ), όταν είναι άνεργη (Mean Rank = 28,33) παρά όταν δε ζει (Mean Rank = 14,71) ( $p = ,026$ ). Συμπερασματικά, η παρουσία της μητέρας στο σπίτι – άνεργη – συμβάλλει στην ενίσχυση της γενικής αυτοεκτίμησης των παιδιών.

## Πίνακας 29

Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με περισσότερες των 2 κατηγοριών

	$\chi^2$	df	p
Αδέρφια	11,651	4	,020
Βαθμός	30,112	2	,000
Παιδιά τάξης	6,456	2	,040
Διάταξη θρανίων	1,657	2	,437
Εργασιακή κατάσταση πατέρα	6,071	3	,108
Εργασιακή κατάσταση μητέρας	11,355	4	,023
Οργανικότητα σχολείου	8,058	5	,153
Μέγεθος σχολείου	4,570	4	,334

Η σχέση της γενικής αυτοεκτίμησης και του κοινωνικού στρώματος παρουσιάζεται αρνητική (Spearman's  $\rho = -,192$ ). Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα τείνουν προς υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αντιστρόφως.

### 1.3. Η σχέση μεταξύ γενικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης

Εξετάζοντας τη γενική αυτοεκτίμηση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα με τις συνιστώσες του κλίματος της τάξης οδηγούμαστε στις ακόλουθες διαπιστώσεις. Η γενική αυτοεκτίμηση των παιδιών, δηλαδή η υποκειμενική αξιολόγηση του μαθητή για τον εαυτό του, φαίνεται πως έχει αρνητική σχέση με την ικανοποίηση που νιώθει από τα διδασκόμενα αντικείμενα, τον εκπαιδευτικό και τη σχολική ομάδα στην οποία συμμετέχει (Spearman's  $\rho = -,317$ ). Αρνητική σχέση παρουσιάζεται, επίσης, να υπάρχει με την παράμετρο της συνεκτικότητας (Spearman's  $\rho = -,318$ ), το αίσθημα συμμετοχής, δηλαδή, στην ομάδα που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων τα οποία συνεργάζονται και επικοινωνούν για κάποιο διάστημα. Αναφορικά με τη

γενική αυτοεκτίμηση των μαθητών και τις άλλες παραμέτρους του κλίματος της τάξης, τη διενεκτικότητα (Spearman's rho = ,353), την ανταγωνιστικότητα (Spearman's rho = -,161) και τη δυσκολία (Spearman's rho = ,333) δεν παρατηρούνται ισχυρές σχέσεις (Πίνακας 30). Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η αρνητική σχέση της γενικής αυτοεκτίμησης με την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα.

### Πίνακας 30

Σχέση γενικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης

	Παράγοντες	N	Συντελεστής Συσχέτισης (Spearman's rho)	p
Γενική Αυτοεκτίμηση	Ικανοποίηση	958	-,317	,000
	Διενεκτικότητα	965	,353	,000
	Ανταγωνιστικότητα	968	,161	,000
	Δυσκολία	975	,333	,000
	Συνεκτικότητα	965	-,318	,000

1.4. Η σχέση μεταξύ γενικής αυτοεκτίμησης και οικογενειακής αυτοεκτίμησης, σχολικής και κοινωνικής

Οι συσχετίσεις των επιμέρους διαστάσεων της αυτοεκτίμησης καταδεικνύουν μεσαίες σχέσεις. Ειδικότερα, η γενική αυτοεκτίμηση και η οικογενειακή, η γενική και η σχολική αυτοεκτίμηση και η γενική και η κοινωνική έχουν ικανοποιητικό συντελεστή συσχέτισης (Spearman's rho) (πρβλ. Πίνακα 31). Ως εκ τούτου, καθίσταται εύλογο ότι ο δείκτης ενός τομέα αυτοεκτίμησης συνεπάγεται ότι και οι άλλες διαστάσεις θα έχουν παρόμοιους δείκτες. Ακόμη, παρουσιάζεται η συνάφεια μεταξύ των επιμέρους τομέων της αυτοεκτίμησης.

### Πίνακας 31

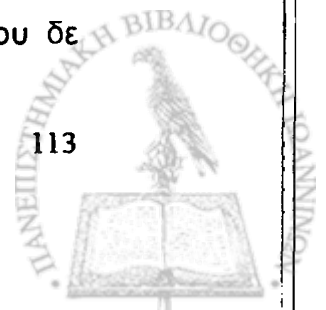
Σχέση γενικής αυτοεκτίμησης και οικογενειακής, σχολικής και κοινωνικής.

	Παράγοντες	N	Συντελεστής Συσχέτισης (Spearman's rho)	p
Γενική Αυτοεκτίμηση	Οικογενειακή Αυτοεκτίμηση	958	,448	,000
	Σχολική αυτοεκτίμηση	954	,586	,000
	Κοινωνική αυτοεκτίμηση	958	,560	,000

1.5. Το πλέγμα των σχέσεων των ανεξάρτητων μεταβλητών και η επίδραση τους στη γενική αυτοεκτίμηση

Ο έλεγχος του πλέγματος των σχέσεων μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών και της συνολικής επίδρασης που ασκούν στην εξαρτημένη μεταβλητή έγινε μέσω της Πολλαπλής Παλινδρομικής Ανάλυσης με το Μοντέλο Διαδρομών (πρβλ. Σχήμα 1). Θέτοντας στο Μοντέλο αυτό την εξαρτημένη μεταβλητή «γενική αυτοεκτίμηση» χρησιμοποιήθηκαν ως εξωγενείς μεταβλητές όλοι οι παράγοντες που αποδείχθηκαν σημαντικοί στη διμεταβλητή ανάλυση και ως ενδογενείς (παρεμβαλλόμενες) η κοινωνική αυτοεκτίμηση, η σχολική, η οικογενειακή και το κλίμα της τάξης. Αρχικά παλινδρομήθηκε η εξαρτημένη μεταβλητή σε όλες τις ανεξάρτητες (ενδογενείς και εξωγενείς) και στη συνέχεια παλινδρομήθηκαν οι ενδογενείς παρεμβαλλόμενες μεταβλητές στις ανεξάρτητες που προηγούνται. Κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή έχει μόνο μια άμεση επίδραση στις μεταβλητές που ακολουθούν και καμία ή μία έμμεση επίδραση μέσω της παρεμβαλλόμενης μεταβλητής. Η επίδραση μιας ανεξάρτητης μεταβλητής είναι η συνισταμένη της άμεσης και της έμμεσης επίδρασής της. Κατά τον ίδιο τρόπο αναλύθηκαν οι υπόλοιπες διαστάσεις της αυτοεκτίμησης και η ολική.

Το μοντέλο που παρουσιάζεται στο Σχήμα 1 εξηγεί μέσω των ανεξάρτητων μεταβλητών το 46% της συνολικής διασποράς ( $R^2$ ). Αυτό σημαίνει ότι το υπόλοιπο 54% της διασποράς εξηγείται από άλλους παράγοντες που δε



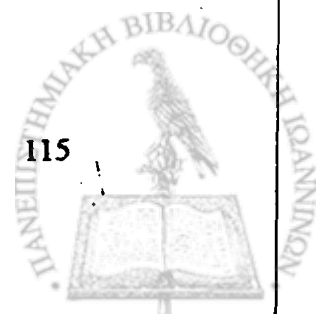
συμπεριλαμβάνονται σε αυτό το μοντέλο. Δεν επιβεβαιώθηκαν στην πολυμεταβλητή ανάλυση όλοι οι παράγοντες που αναδείχθηκαν σημαντικοί στη διμεταβλητή. Άμεση επίδραση στη γενική αυτοεκτίμηση ασκούν η οικογενειακή, η σχολική και η κοινωνική αυτοεκτίμηση καθώς και τα χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης «*δυσκολία*» και «*διενεκτικότητα*». Έμμεση επίδραση ασκούν οι υπόλοιπες διαστάσεις του κλίματος της τάξης, δηλαδή η συνεκτικότητα, η ανταγωνιστικότητα και η δυσκολία. Επίσης, η πολύ καλή επίδοση των μαθητών, το κοινωνικό στρώμα της οικογένειάς τους και η θέση στο θρανίο όχι με τον ίδιο συμμαθητή επιδρούν έμμεσα στη γενική αυτοεκτίμηση (πρβλ. Σχήμα 1).

## 1.6. Σύνοψη

Αξιολογώντας συνολικά την εξαρτημένη μεταβλητή «*γενική αυτοεκτίμηση*» από τη μονομεταβλητή ανάλυση καταδεικνύεται η τάση για χαμηλή γενική αυτοεκτίμηση ( $M = 2,07$ ). Η διμεταβλητή ανάλυση ανέδειξε ως σημαντικές τις ακόλουθες ανεξάρτητες μεταβλητές: το φύλο των μαθητών, τον αριθμό των αδερφών, το βαθμό επίδοσης και την παρούσα εργασιακή κατάσταση της μητέρας. Αναφορικά με το φύλο των μαθητών τα κορίτσια παρουσιάζονται να έχουν υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση από τα αγόρια, ενώ ο βαθμός επίδοσης και η γενική αυτοεκτίμηση βρίσκονται σε αρνητική σχέση. Επίσης, στις περιπτώσεις που η μητέρα είναι άνεργη, οι μαθητές παρουσιάστηκαν με υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους μαθητές των οποίων οι μητέρες βρίσκονται σε άλλη κατάσταση (π.χ. νοικοκυρά, εργαζόμενη, συνταξιούχος). Αρνητική είναι η σχέση κοινωνικού στρώματος και γενικής αυτοεκτίμησης.

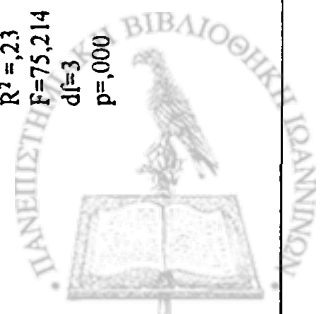
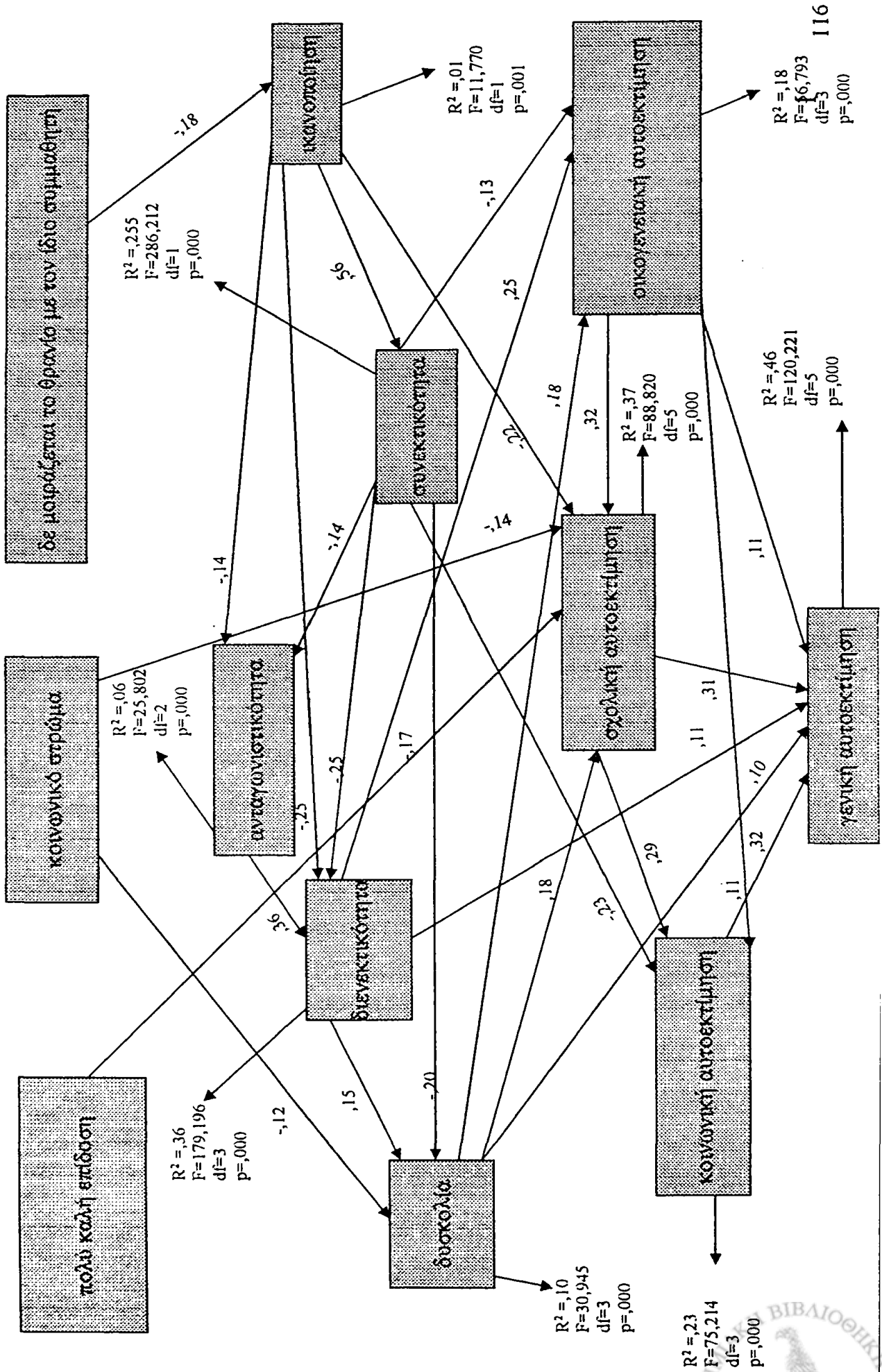
Στις συσχετίσεις που έγιναν ανάμεσα στη γενική αυτοεκτίμηση και το κλίμα της τάξης προέκυψε αρνητική σχέση της πρώτης με τις εξής συνιστώσες του κλίματος της τάξης: την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα. Ασθενή σχέση έχει η γενική αυτοεκτίμηση με τις υπόλοιπες συνιστώσες του κλίματος της τάξης, δηλαδή τη διενεκτικότητα, τον ανταγωνισμό και τη δυσκολία.

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση αναδείχθηκαν η οικογενειακή αυτοεκτίμηση, η σχολική, η κοινωνική αυτοεκτίμηση, η δυσκολία και η διενεκτικότητα (οι δύο τελευταίες μεταβλητές συνιστούν χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης) ως μεταβλητές που επιδρούν άμεσα στη γενική αυτοέκτιμηση. Τα άλλα χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης – η συνεκτικότητα, η ανταγωνιστικότητα και η δυσκολία – καθώς και η πολύ καλή επίδοση, η θέση στο θρανίο όχι με τον ίδιο συμμαθητή και το κοινωνικό στρώμα της οικογένειας των μαθητών αποτελούν παράγοντες που επιδρούν έμμεσα στη γενική αυτοεκτίμηση των μαθητών.



Σχήμα 1

Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή τη γενική αυτοεκτίμηση



## 2. Οικογενειακή αυτοεκτίμηση

### 2.1 Περιγραφή της οικογενειακής αυτοεκτίμησης

Η δεύτερη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου της αυτοεκτίμησης αποτελείται από 8 προτάσεις που αναφέρονται στην οικογενειακή αυτοεκτίμηση των μαθητών (πρβλ. Πίνακα 32). Οι πέντε από αυτές αφορούν τα συναισθήματα των παιδιών σχετικά με τους γονείς τους και την αντίληψη που έχουν για τη σχέση τους και τον τρόπο που τα αντιμετωπίζουν. Οι άλλες τρεις δηλώσεις αφορούν τον τρόπο που τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τη ζωή τους μέσα στην οικογένεια.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας αυτής της υποκλίμακας είναι 0,65 και βρίσκεται πάνω από το κατώτερο όριο (0,50) για την αξιολόγηση των ομαδικών διαφορών, που αποτελεί στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (πρβλ. Πίνακα 32), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80).

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο ( $M = 1,62$  [1 & 2 = χαμηλή αυτοεκτίμηση, 3 & 4 = υψηλή αυτοεκτίμηση],  $s = 0,48$ ), τα υποκείμενα τείνουν προς μια χαμηλή οικογενειακή αυτοεκτίμηση.

### Πίνακας 32

#### Κλίμακα «Οικογενειακή αυτοεκτίμηση»

M	s	$r_k$	Πρόταση	1 % (N)	2 % (N)	3 % (N)	4 % (N)
2,19	1,15	0,33	Στο σπίτι εκνευρίζομαι εύκολα.	38,6 (410)	22,5 (239)	19,5 (207)	19,2 (204)
3,56	0,83	0,25	Οι γονείς μου υπολογίζουν τα συναισθήματά μου.	5,6 (60)	5,3 (56)	16,8 (179)	72,2 (767)
2,24	1,15	0,25	Οι γονείς μου έχουν πάρα πολλές απαιτήσεις από μένα.	34,8 (370)	27,2 (289)	15,6 (166)	21,5 (229)
1,44	0,88	0,45	Συχνά σκέφτομαι ότι θα ήθελα να φύγω από το σπίτι.	75,8 (806)	9,8 (104)	7,7 (82)	6,2 (66)
3,71	0,69	0,39	Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν.	3,4 (36)	3,3 (35)	12,3 (131)	80,5 (856)



1,86	1,05	0,46	Συχνά έχω την εντύπωση ότι οι γονείς μου με πιέζουν.	51,4 (546)	22,2 (236)	14,4 (153)	11,5 (122)
3,86	0,46	0,36	Περνάω ευχάριστα με τους γονείς μου.	1,0 (11)	1,5 (16)	8,0 (85)	89,4 (950)
1,34	0,72	0,41	Κανείς δε μου δίνει ιδιαίτερη σημασία στο σπίτι.	77,0 (818)	15,2 (162)	4,1 (44)	3,6 (38)

M= μέσος όρος, S= τυπική απόκλιση,  $r_{it}$ = συντελεστής διάκρισης

1= διαφωνώ απόλυτα, 2= μάλλον διαφωνώ, 3= μάλλον συμφωνώ, 4= συμφωνώ απόλυτα

## 2.2. Η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην οικογενειακή αυτοεκτίμηση.

Η σύγκριση των μέσων όρων σε σχέση με το φύλο ( $Z = -1,358$ ,  $p = ,175$ ), την τάξη φοίτησης ( $Z = -,216$ ,  $p = ,829$ ), το σχολικό συγκρότημα ( $Z = -,237$ ,  $p = ,813$ ), το φύλο του εκπαιδευτικού ( $Z = -,038$ ,  $p = ,970$ ) και τη συμβίωση των γονέων ( $Z = -,349$ ,  $p = ,727$ ) δεν ανέδειξε σημαντική διαφορά για την οικογενειακή αυτοεκτίμηση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε αναφορικά με τη θέση στο θρανίο ( $Z = -2,933$ ,  $p = ,003$ ). Συγκεκριμένα, υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση έχουν τα παιδιά που δεν κάθονται στο θρανίο με τον/ την ίδιο,- α συμμαθητή,- τρια (Mean Rank = 542,62) από εκείνα που κάθονται με τον/ την ίδιο,- α συμμαθητή,- τρια (Mean Rank = 488,39) ( $p = ,003$ ) (Πίνακας 33).

### Πίνακας 33

Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με 2 κατηγορίες

	Mann-Whitney U	Z	p
Φύλο	126649,500	-1,358	,175
Τάξη	131805,500	-,216	,829
Σχολικό συγκρότημα	60610,000	-,237	,813
Θρανίο	118978,000	-2,933	,003
Φύλο εκπαιδευτικού	77121,500	-,038	,970
Συμβίωση γονέων	10555,500	-,349	,727

Η οικογενειακή αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών συσχετίστηκε με τις ακόλουθες ανεξάρτητες μεταβλητές: τον αριθμό των παιδιών της τάξης ( $\chi^2 = 1,414$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,493$ ), τη διάταξη των θρανίων ( $\chi^2 = ,841$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,657$ ), την παρούσα εργασιακή κατάσταση του πατέρα ( $\chi^2 = 2,918$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,404$ ), την παρούσα εργασιακή κατάσταση της μητέρας ( $\chi^2 = 9,454$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,051$ ), το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα ( $\chi^2 = 6,678$ ,  $df = 5$ ,  $p = ,246$ ), την οργανικότητα του σχολείου ( $\chi^2 = 6,461$ ,  $df = 5$ ,  $p = ,264$ ) και το μέγεθος του σχολείου ( $\chi^2 = 8,934$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,063$ ).

Στατιστικά σημαντική διαφορά σημειώθηκε σε σχέση με τον αριθμό των αδερφών που έχουν οι μαθητές ( $\chi^2 = 21,451$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,000$ ). Συγκεκριμένα, υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση έχουν τα παιδιά στις περιπτώσεις που: έχουν τρία αδέρφια (Mean Rank = 154,41) από εκείνα με έναν αδερφό (Mean Rank = 116,79) ( $p = ,003$ ), έχουν περισσότερα από τρία αδέρφια (Mean Rank = 88,52) από τους μαθητές με ένα (Mean Rank = 64,75) ( $p = ,002$ ) και δεν έχουν αδέρφια (Mean Rank = 68,41) από εκείνα με έναν αδερφό (Mean Rank = 48,02) ( $p = ,001$ ). Επίσης, τα παιδιά με τρία αδέρφια έχουν υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση (Mean Rank = 439,13) από εκείνα με δύο (Mean Rank = 319,34) ( $p = ,008$ ), οι μαθητές με περισσότερα από τρία αδέρφια (Mean Rank = 380,32) υψηλότερη από εκείνους με δύο (Mean Rank = 330,72) ( $p = ,016$ ) και οι μαθητές χωρίς αδέρφια (Mean Rank = 376,63) έχουν υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση από εκείνους με δύο αδέρφια (Mean Rank = 310,41) ( $p = ,006$ ). Σημειώνεται η τάση τα παιδιά με περισσότερα αδέρφια να έχουν υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση από τα άλλα, με μικρότερο αριθμό αδερφών. Ακόμη, υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν οι μαθητές που δεν έχουν αδέρφια συγκριτικά με τους μαθητές που έχουν αδέρφια.

Η επίδοση παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $\chi^2 = 24,902$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,000$ ). Ειδικότερα, οι μαθητές με καλή επίδοση (Mean Rank = 100,94) έχουν υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση από εκείνους με πολύ καλή επίδοση (Mean Rank = 67,57) ( $p = ,021$ ), οι μαθητές με καλή επίδοση (Mean Rank = 741,19) υψηλότερη από εκείνους με άριστη (Mean Rank = 449,92) ( $p = ,002$ ) και τα παιδιά με πολύ καλή επίδοση (Mean Rank = 609,05) υψηλότερη

από εκείνα με άριστη (Mean Rank = 499,64) ( $p=,000$ ). Παρατηρείται ότι οι μαθητές με χαμηλότερη σχολική απόδοση έχουν υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση

### Πίνακας 34

Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με περισσότερες των 2 κατηγοριών

	$\chi^2$	df	p
Αδέρφια	21,451	4	,000
Βαθμός	24,902	2	,000
Παιδιά τάξης	1,414	2	,493
Διάταξη θρανίων	,841	2	,657
Εργασιακή κατάσταση πατέρα	2,918	3	,404
Εργασιακή κατάσταση μητέρας	9,454	4	,051
Οργανικότητα σχολείου	6,461	5	,264
Μέγεθος σχολείου	8,934	4	,063

Αρνητική παρουσιάζεται η σχέση μεταξύ της οικογενειακής αυτοεκτίμησης και του κοινωνικού στρώματος (Spearman's rho =  $-,108$ ). Όπως και η γενική αυτοεκτίμηση, η οικογενειακή αυτοεκτίμηση παρουσιάζεται σε αρνητική σχέση με το κοινωνικό στρώμα. Δηλαδή, τα παιδιά με οικογενειακή προέλευση από χαμηλά κοινωνικά στρώματα τείνουν προς σε υψηλή οικογενειακή αυτοεκτίμηση και το αντίστροφο.

### 2.3. Η σχέση μεταξύ οικογενειακής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης

Οι σχέσεις ανάμεσα στην οικογενειακή αυτοεκτίμηση των μαθητών, δηλαδή τη συναισθηματική επένδυση των υποκειμένων στα πλαίσια της οικογένειας, και την ικανοποίηση (Spearman's rho =  $-,268$ ) που βιώνουν από το κλίμα της τάξης, καθώς και τη συνεκτικότητα (Spearman's rho =  $-,300$ ) εντοπίζονται ως αρνητικές. Οι συναρτήσεις της οικογενειακής αυτοεκτίμησης με τις άλλες

παραμέτρους του κλίματος της τάξης, τη διενεκτικότητα (Spearman's rho = ,326), την ανταγωνιστικότητα (Spearman's rho = ,182) και τη δυσκολία (Spearman's rho = ,265) δεν είναι ισχυρές (Πίνακας 35). Η διαπίστωση αρνητικής σχέσης μεταξύ της οικογενειακής αυτοεκτίμησης, της ικανοποίησης και της συνεκτικότητας και η θετική σχέση με τις υπόλοιπες διαστάσεις του κλίματος της τάξης συνάδουν με τις συσχετίσεις των άλλων τομέων της αυτοεκτίμησης με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά.

### Πίνακας 35

Σχέση οικογενειακής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης

	Παράγοντες	N	Συντελεστής Συσχέτισης (Spearman's rho)	p
Οικογενειακή Αυτοεκτίμηση	Ικανοποίηση	1010	-,268	,000
	Διενεκτικότητα	1018	,326	,000
	Ανταγωνιστικότητα	1021	,182	,000
	Δυσκολία	1026	,265	,000
	Συνεκτικότητα	1019	-,300	,000

2.4. Το πλέγμα των σχέσεων των ανεξάρτητων μεταβλητών και η επίδρασή τους στην οικογενειακή αυτοεκτίμηση

Το πλέγμα των σχέσεων ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή «οικογενειακή αυτοεκτίμηση» και τις ανεξάρτητες μεταβλητές έγινε μέσω της Πολλαπλής Παλινδρομικής ανάλυσης με το Μοντέλο Διαδρομών (πρβλ. Σχήμα 2). Ως εξωγενείς μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι παράγοντες που αποδείχθηκαν σημαντικοί στη διμεταβλητή ανάλυση και ως ενδογενείς (παρεμβαλλόμενες) η γενική αυτοεκτίμηση, η σχολική, η κοινωνική και το σχολικό κλίμα.

Το μοντέλο του σχήματος 2 εξηγεί μέσω των ανεξάρτητων μεταβλητών το 29% της συνολικής διασποράς ( $R^2$ ). Το υπόλοιπο 71 % της διασποράς ερμηνεύεται από άλλους παράγοντες που δεν περιλαμβάνονται στο μοντέλο. Δεν επιβεβαιώθηκαν όλοι οι παράγοντες που αναδείχθηκαν σημαντικοί στη διμεταβλητή ανάλυση. Συγκεκριμένα, άμεση επίδραση στην οικογενειακή

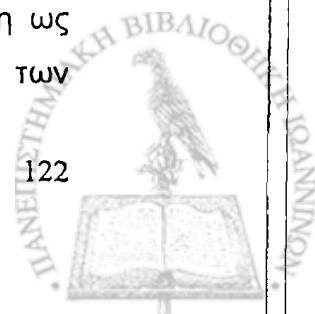
αυτοεκτίμηση των μαθητών ασκούν η γενική αυτοεκτίμηση και η σχολική, καθώς και η διενεκτικότητα από τις συνιστώσες του κλίματος της τάξης. Έμμεση επίδραση μέσω της παρεμβαλλόμενης μεταβλητής ασκούν η κοινωνική αυτοεκτίμηση, τα χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης - η δυσκολία, η ανταγωνιστικότητα, η συνεκτικότητα και η ικανοποίηση -, καθώς και η πολύ καλή επίδοση, το κοινωνικό στρώμα προέλευσης και η θέση στο θρανίο όχι με τον ίδιο συμμαθητή (πρβλ. Σχήμα 2).

## 2.5. Σύνοψη

Εξετάζοντας συνοπτικά τα αποτελέσματα από την ανάλυση της εξαρτημένης μεταβλητής «οικογενειακή αυτοεκτίμηση», από τη μονομεταβλητή ανάλυση παρουσιάζεται η τάση προς χαμηλή οικογενειακή αυτοεκτίμηση ( $M = 1,62$ ). Η θέση στο θρανίο όχι με τον ίδιο συμμαθητή, ο αριθμός των αδερφών και ο βαθμός επίδοσης αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την οικογενειακή αυτοεκτίμηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση έχουν τα παιδιά που δε μοιράζονται το θρανίο με τον ίδιο συμμαθητή, τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια συγκρινόμενα με εκείνα που έχουν αδέρφια· από τους μαθητές με αδέρφια υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν εκείνα έχουν περισσότερα αδέρφια. Ακόμη, υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση σημειώνουν τα παιδιά με χαμηλότερη σχολική επίδοση. Η σχέση κοινωνικού στρώματος και οικογενειακής αυτοεκτίμησης παρουσιάζεται ως αρνητική.

Αρνητική σχέση παρουσιάζεται, επίσης, ανάμεσα στην οικογενειακή αυτοεκτίμηση των μαθητών και την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα που νιώθουν από το κλίμα της τάξης. Ασθενείς είναι οι σχέσεις της οικογενειακής αυτοεκτίμησης με τη διενεκτικότητα, τον ανταγωνισμό και τη δυσκολία που νιώθουν οι μαθητές από το κλίμα της τάξης.

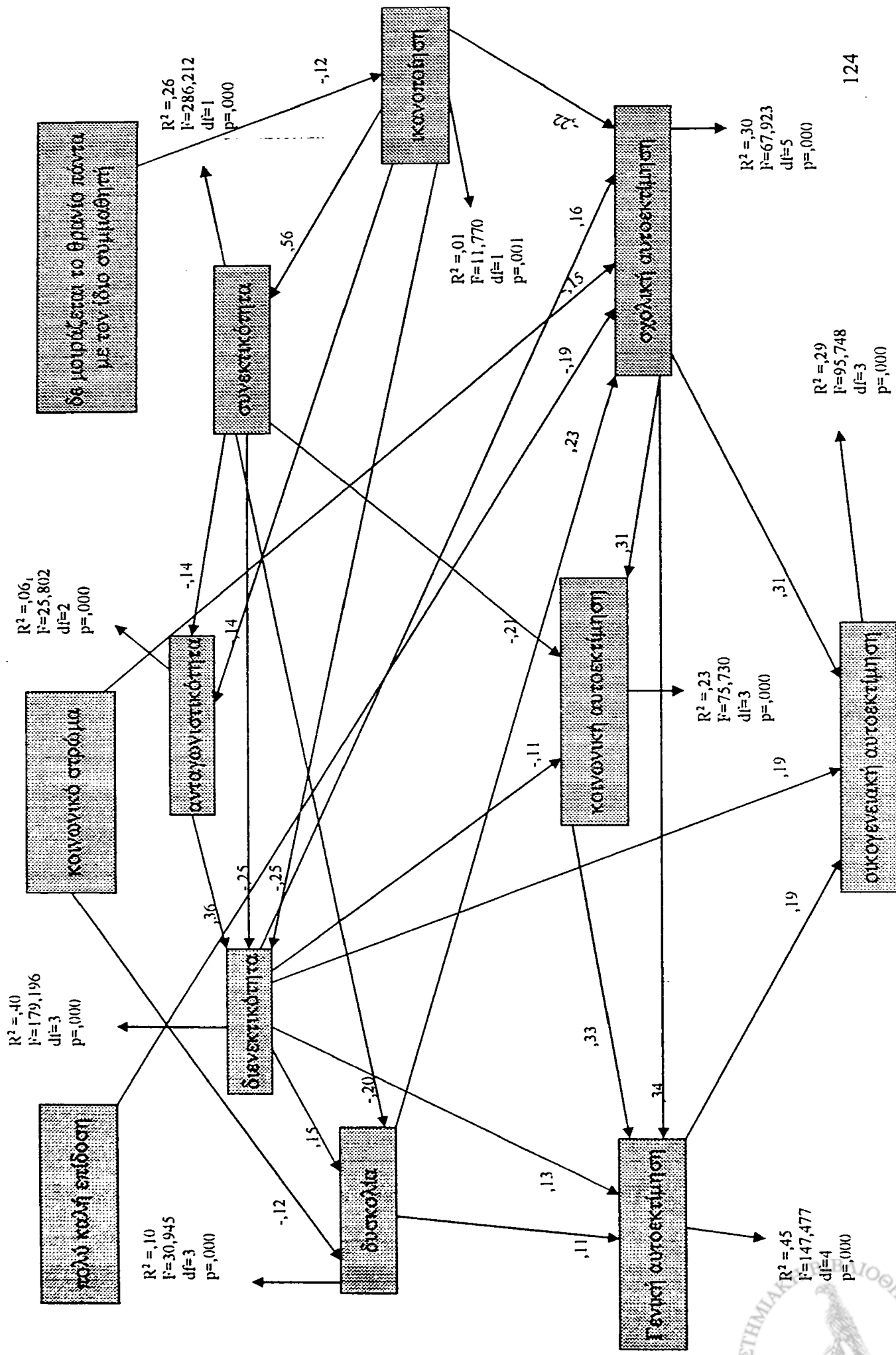
Η πολυμεταβλητή ανάλυση ανέδειξε τη γενική αυτοεκτίμηση, τη σχολική αυτοεκτίμηση και τη διενεκτικότητα που νιώθουν οι μαθητές στην τάξη ως παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα την οικογενειακή αυτοεκτίμηση των



μαθητών. Έμμεση επίδραση στην οικογενειακή αυτοεκτίμηση ασκούν η κοινωνική αυτοεκτίμηση, η δυσκολία, ο ανταγωνισμός, η συνεκτικότητα και η ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές στη σχολική τάξη καθώς και η πολύ καλή επίδοση, το κοινωνικό στρώμα της οικογένειας των παιδιών και η θέση στο θρανίο όχι με τον ίδιο συμμαθητή.



Μοντέλο ανάλυσης διαφορών με εξαρτημένη μεταβλητή την οικογενειακή αυτοεκτίμηση



### 3. Σχολική αυτοεκτίμηση

#### 3.1. Περιγραφή της σχολικής αυτοεκτίμησης

Η τρίτη υποκλίμακα, της σχολικής αυτοεκτίμησης των μαθητών, αποτελείται από 8 προτάσεις (Πίνακας 36). Συγκεκριμένα, τρεις δηλώσεις αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν τη σχολική ζωή, τρεις αναφέρονται στο βαθμό που ικανοποιούνται τα παιδιά από τη σχολική τους επίδοση και οι δύο σχετίζονται με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας αυτής της υποκλίμακας είναι 0,68 και βρίσκεται πάνω από το κατώτερο όριο (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών, που αποτελεί στόχο της έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (πρβλ. Πίνακα 36), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80).

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο ( $M = 1,78$  [1 & 2 = χαμηλή αυτοεκτίμηση, 3 & 4 = υψηλή αυτοεκτίμηση],  $s = 0,54$ ) τα υποκείμενα τείνουν προς μια χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 36

Κλίμακα «Σχολική Αυτοεκτίμηση»

M	S	$r_k$	Πρόταση	1 % (N)	2 % (N)	3 % (N)	4 % (N)
1,67	1,01	0,22	Διστάζω να μιλήσω μπροστά στην τάξη.	62,9 (669)	17,3 (184)	9,6 (102)	10,2 (108)
2,30	1,12	0,31	Συχνά νιώθω ανήσυχος, -η στο σχολείο.	32,7 (348)	23,6 (251)	23,7 (252)	19,4 (206)
1,92	1,03	0,47	Στο σχολείο απογοητεύομαι συχνά.	46,2 (491)	27,1 (288)	15,3 (163)	11,2 (119)
3,43	0,88	0,48	Είμαι ικανοποιημένος, -η από τα αποτελέσματά μου στο σχολείο.	5,8 (62)	8,6 (91)	22,3 (237)	62,7 (666)
3,76	0,62	0,28	Κάνω τη σχολική εργασία όσο καλύτερα μπορώ.	2,4 (26)	2,7 (29)	10,6 (113)	83,8 (891)
3,40	0,85	0,28	Μου αρέσει να με ρωτά ο δάσκαλος/ η δασκάλα.	5,4 (57)	7,5 (80)	28,3 (301)	58,5 (622)
2,01	1,08	0,50	Στο σχολείο δεν τα πάω τόσο	44,7	22,2	19,6	13,0



			καλά, όσο θα ήθελα.	(475)	(236)	(208)	(138)
1,91	1,01	0,46	Ο δάσκαλος/ η δασκάλα δεν είναι ικανοποιημένος, - η από τα αποτελέσματά μου στο σχολείο.	45,3 (482)	28,5 (303)	15,4 (164)	10,3 (109)

M= μέσος όρος, S= τυπική απόκλιση,  $r_{it}$ = συντελεστής διάκρισης  
1= διαφωνώ απόλυτα, 2= μάλλον διαφωνώ, 3= μάλλον συμφωνώ, 4= συμφωνώ απόλυτα

### 3.2. Η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στη σχολική αυτοεκτίμηση

Η σύγκριση των μέσων όρων σε σχέση με το φύλο ( $Z = -,018$ ,  $p = 0,986$ ), την τάξη φοίτησης ( $Z = -1,326$ ,  $p = ,185$ ), τη λειτουργία του σχολείου φοίτησης σε σχολικό συγκρότημα ( $Z = -1,666$ ,  $p = ,096$ ), τη θέση στο θρανίο ( $Z = -,751$ ,  $p = ,453$ ), το φύλο του εκπαιδευτικού ( $Z = -,399$ ,  $p = ,690$ ) και τη συμβίωση των γονέων ( $Z = -,970$ ,  $p = ,332$ ) δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη σχολική αυτοεκτίμηση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

#### Πίνακας 37

Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με 2 κατηγορίες

	Mann-Whitney U	Z	p
Φύλο	132527,00	-,018	0,986
Τάξη	126041,50	-1,326	,185
Σχολικό συγκρότημα	55484,000	-1,666	,096
Θρανίο	128680,00	-,751	,453
Φύλο εκπαιδευτικού	74391,500	-,399	,690
Συμβίωση γονέων	9685,500	-,970	,332

Τη σχολική αυτοεκτίμηση των μαθητών δεν επηρέασαν, επίσης, οι ακόλουθοι παράγοντες: ο αριθμός των παιδιών της τάξης ( $\chi^2 = 5,826$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,054$ ), η διάταξη των θρανίων της σχολικής τάξης ( $\chi^2 = ,861$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,650$ ), η τωρινή κατάσταση του πατέρα ( $\chi^2 = 5,754$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,124$ ) και η οργανικότητα του σχολείου φοίτησης ( $\chi^2 = 9,092$ ,  $df = 5$ ,  $p = ,105$ ).

Η σχολική αυτοεκτίμηση των μαθητών επηρεάζεται από τον αριθμό των αδερφών ( $\chi^2 = 32,218$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,000$ ). Συγκεκριμένα, υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν οι μαθητές όταν έχουν: τρία αδέρφια (Mean Rank = 152,74) από έναν αδερφό (Mean Rank = 118,34) ( $p = ,007$ ), περισσότερα από τρία αδέρφια (Mean Rank = 89,26) από έναν (Mean Rank = 60,16) ( $p = ,000$ ), κανέναν αδερφό (Mean Rank = 69,91) συγκριτικά με τους μαθητές που έχουν έναν αδερφό (Mean Rank = 44,07) ( $p = ,000$ )· περισσότερα από τρία αδέρφια (Mean Rank = 399,89) από τους συμμαθητές τους με δύο (Mean Rank = 327,82) ( $p = ,001$ ), δεν έχουν αδέρφια (Mean Rank = 403,98) από εκείνους με δύο αδέρφια (Mean Rank = 308,13) ( $p = ,000$ ). Ακόμη, μεγαλύτερη σχολική αυτοεκτίμηση έχουν τα παιδιά με περισσότερα από τρία αδέρφια (Mean Rank = 189,59) από εκείνα με τρία αδέρφια (Mean Rank = 164,99) ( $p = ,034$ ), τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια (Mean Rank = 179,72) από εκείνα που έχουν τρία (Mean Rank = 143,55) ( $p = ,003$ ). Συμπερασματικά, τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια έχουν υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση από τα υπόλοιπα, ενώ μεταξύ των μαθητών που έχουν αδέρφια εκείνα με τα περισσότερα αδέρφια παρουσιάζουν υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση.

Στατιστικά σημαντική διαφορά σημειώθηκε, επίσης, με το βαθμό επίδοσης των μαθητών ( $\chi^2 = 84,834$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,000$ ). Ειδικότερα, υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση παρουσίασαν οι μαθητές με καλή επίδοση (Mean Rank = 703,78) από εκείνους με άριστη επίδοση (Mean Rank = 448,45) ( $p = ,003$ ) και οι μαθητές με πολύ καλή επίδοση (Mean Rank = 724,13) από εκείνους με άριστη (Mean Rank = 480,85) ( $p = ,000$ ). Όπως στους προηγούμενους τομείς της αυτοεκτίμησης, τα παιδιά με χαμηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση.

Η παρούσα εργασιακή κατάσταση της μητέρας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $\chi^2 = 18,959$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,001$ ). Υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν τα παιδιά, όταν η μητέρα τους: ασχολείται με τα οικιακά (Mean Rank = 516,35) παρά όταν εργάζεται (Mean Rank = 463,70) ( $p = ,004$ ), είναι άνεργη (Mean Rank = 257,98) παρά όταν ασχολείται με τα οικιακά (Mean Rank = 216,38) ( $p = ,031$ ), είναι άνεργη (Mean Rank = 397,26)

παρά όταν εργάζεται (Mean Rank = 306,39) ( $p = ,001$ ). Διαγράφεται η τάση τα παιδιά να σημειώνουν μεγαλύτερη σχολική αυτοεκτίμηση όταν η μητέρα τους δεν απασχολείται εκτός του σπιτιού - οικιακά, άνεργη -.

Το μέγεθος του σχολείου αποτελεί μεταβλητή που παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $\chi^2 = 22,052$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,000$ ). Τα παιδιά έχουν υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση, όταν φοιτούν σε σχολεία με δυναμικό: 1-50 μαθητών (Mean Rank = 141,66) από μαθητές που φοιτούν σε σχολεία 51-100 μαθητών (Mean Rank = 122,43) ( $p = ,043$ ), 1-50 μαθητών (Mean Rank = 306,79) συγκριτικά με τους μαθητές σε σχολεία άνω των 201 μαθητών (Mean Rank = 253,09) ( $p = ,001$ ). Επίσης, υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν τα παιδιά σε σχολεία 151-200 μαθητών (Mean Rank = 169,28) σε σύγκριση με παιδιά σε σχολεία 51-100 μαθητών (Mean Rank = 143,88) ( $p = ,013$ ), παιδιά σε σχολεία 101-150 μαθητών (Mean Rank = 335,47) από εκείνα σε σχολεία άνω των 201 μαθητών (Mean Rank = 297,62) ( $p = ,014$ ) και παιδιά που φοιτούν σε σχολεία 151-200 μαθητών (Mean Rank = 334,21) από τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία με περισσότερους από 201 μαθητές (Mean Rank = 273,84) ( $p = ,000$ ). Παρουσιάζεται η τάση οι μαθητές που φοιτούν σε μικρότερα σχολεία να έχουν υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση από τους μαθητές που φοιτούν σε μεγαλύτερα.

### Πίνακας 38

Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με περισσότερες των 2 κατηγοριών

	$\chi^2$	df	p
Αδέρφια	32,218	4	,000
Βαθμός	84,834	2	,000
Παιδιά τάξης	5,826	2	,054
Διάταξη θρανίων	,861	2	,650
Εργασιακή κατάσταση πατέρα	5,754	3	,124
Εργασιακή κατάσταση μητέρας	18,959	4	,001
Οργανικότητα σχολείου	9,092	5	,105



Μέγεθος σχολείου	22,052	4	,000
---------------------	--------	---	------

Η σχέση της σχολικής αυτοεκτίμησης των μαθητών του δείγματος της έρευνας και του κοινωνικού στρώματος της οικογένειάς τους είναι αρνητική (Spearman's rho = -,253). Οι μαθητές, δηλαδή, που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα τείνουν προς υψηλή σχολική αυτοεκτίμηση, ενώ εκείνοι από υψηλά κοινωνικά στρώματα τείνουν προς χαμηλή.

### 3.3. Η σχέση μεταξύ σχολικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης

Και στη σχολική αυτοεκτίμηση, δηλαδή στον τρόπο που τα υποκείμενα αξιολογούν τον εαυτό τους σε συνάρτηση με τη σχολική ζωή, οι σχέσεις με την ικανοποίηση (Spearman's rho = -,358) και τη συνεκτικότητα (Spearman's rho = -,313) που βιώνουν οι μαθητές στα πλαίσια του κλίματος της τάξης είναι αρνητικές. Οι συσχετίσεις με τη διενεκτικότητα (Spearman's rho = ,316) και την ανταγωνιστικότητα (Spearman's rho = ,143) είναι μεσαίας έντασης. Μεσαίας έντασης παρουσιάζεται, επίσης, η σχέση ανάμεσα στη σχολική αυτοεκτίμηση των μαθητών και τη δυσκολία (Spearman's rho = ,407) που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αναφορικά με τη σχολική εργασία. Όπως και οι προηγούμενοι τομείς της αυτοεκτίμησης και η σχολική σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα και θετικά με τη διενεκτικότητα, τη δυσκολία και την ανταγωνιστικότητα.

#### Πίνακας 39

Σχέση σχολικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης

	Παράγοντες	N	Συντελεστής Συσχέτισης (Spearman's rho)	p
Σχολική Αυτοεκτίμηση	Ικανοποίηση	1009	-,358	,000
	Διενεκτικότητα	1017	,316	,000
	Ανταγωνιστικότητα	1019	,143	,000
	Δυσκολία	1025	,407	,000
	Συνεκτικότητα	1018	-,313	,000

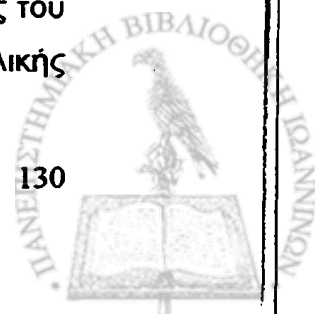
### 3.4. Το πλέγμα των σχέσεων των ανεξάρτητων μεταβλητών και η επίδρασή τους στη σχολική αυτοεκτίμηση

Οι σχέσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και της συνολικής επίδρασης στην εξαρτημένη μεταβλητή «σχολική αυτοεκτίμηση» έγινε με το Μοντέλο των Διαδρομών μέσω της Πολλαπλής Παλινδρομικής Ανάλυσης (πρβλ. Σχήμα 3). Στο μοντέλο αυτό με εξαρτημένη μεταβλητή τη «σχολική αυτοεκτίμηση» χρησιμοποιήθηκαν ως εξωγενείς μεταβλητές όλοι οι παράγοντες που αναδείχθηκαν σημαντικοί στη διμεταβλητή ανάλυση και ως ενδογενείς (παρεμβαλλόμενες) η γενική αυτοεκτίμηση, η οικογενειακή, η κοινωνική και το κλίμα της τάξης.

Το σχήμα 3 παρουσιάζει το μοντέλο που εξηγεί μέσω των ανεξάρτητων μεταβλητών το 45 % της συνολικής διασποράς ( $R^2$ ). Το 55% της διασποράς εξηγείται από άλλους παράγοντες, οι οποίοι δεν αναφέρονται στο μοντέλο αυτό. Δεν επιβεβαιώθηκαν στην πολυμεταβλητή ανάλυση όλοι οι παράγοντες που αναδείχθηκαν σημαντικοί από τη διμεταβλητή. Ειδικότερα, στη σχολική αυτοεκτίμηση των μαθητών ασκούν άμεση επίδραση η γενική αυτοεκτίμηση, η οικογενειακή αυτοεκτίμηση, η δυσκολία και η ικανοποίηση από τις συνιστώσες του κλίματος της τάξης, όπως, επίσης, η επίδοση και το κοινωνικό στρώμα της οικογένειας των μαθητών. Έμμεση επίδραση μέσω της παρεμβαλλόμενης μεταβλητής ασκούν η κοινωνική αυτοεκτίμηση, διενεκτικότητα, η ανταγωνιστικότητα και η συνεκτικότητα - από τους παράγοντες του κλίματος της τάξης - και η θέση στο θρανίο όχι με τον ίδιο συμμαθητή (πρβλ. Σχήμα 3).

### 3.5. Σύνοψη

Θεωρώντας συνολικά την ανάλυση της σχολικής αυτοεκτίμησης, η μονομεταβλητή ανάλυση κατέδειξε μια τάση προς χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση ( $M = 1,78$ ). Η διμεταβλητή ανάλυση ανέδειξε τον αριθμό των αδερφών, το βαθμό επίδοσης, την κατάσταση της μητέρας και το μέγεθος του σχολείου ως σημαντικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση της σχολικής

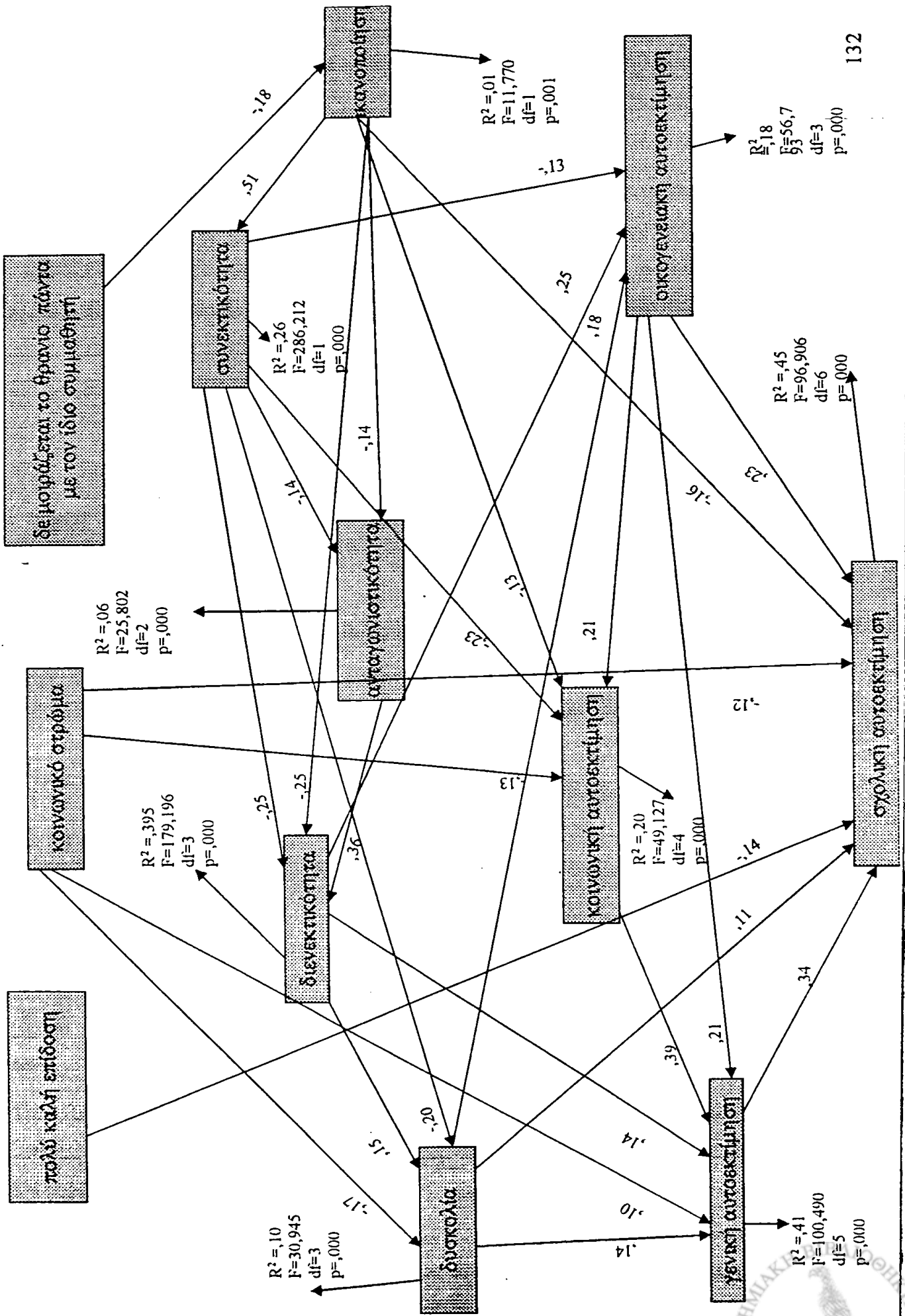


αυτοεκτίμησης των παιδιών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια παρουσιάζουν υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση από τα υπόλοιπα. Από τα παιδιά που έχουν αδέρφια παρατηρείται ότι εκείνα με τα περισσότερα αδέρφια παρουσιάζουν και υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση. Επίσης, η σχέση βαθμού επίδοσης και σχολικής αυτοεκτίμησης είναι αρνητική. Υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είτε ασχολούνται με τα οικιακά, είτε είναι άνεργες. Αρνητική παρουσιάστηκε η σχέση σχολικής αυτοεκτίμησης και κοινωνικού στρώματος.

Το κλίμα της τάξης παρουσιάζεται να επιδρά στη σχολική αυτοεκτίμηση των μαθητών ως ακολούθως. Αρνητική σχέση υπάρχει μεταξύ της σχολικής αυτοεκτίμησης και της ικανοποίησης και της συνεκτικότητας που νιώθουν τα παιδιά στην τάξη, ασθενής σχέση με τη διενεκτικότητα και τον ανταγωνισμό και μεσαία σχέση έχει η σχολική αυτοεκτίμηση με τη δυσκολία.

Η πολυμεταβλητή ανάλυση κατέδειξε τη γενική αυτοεκτίμηση, την οικογενειακή αυτοεκτίμηση, τη δυσκολία, την ικανοποίηση, την πολύ καλή επίδοση και το κοινωνικό στρώμα ως παράγοντες που επιδρούν άμεσα στη σχολική αυτοεκτίμηση των μαθητών. Έμμεση επίδραση στη σχολική αυτοεκτίμηση ασκούν η κοινωνική αυτοεκτίμηση, η διενεκτικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η συνεκτικότητα και η θέση στο θρανίο όχι με τον ίδιο συμμαθητή.

Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή τη σχολική αυτοεκτίμηση



#### 4. Κοινωνική αυτοεκτίμηση

##### 4.1. Περιγραφή της κοινωνικής αυτοεκτίμησης

Η τέταρτη υποκλίμακα αποτελείται από 7 προτάσεις που αναφέρονται στην κοινωνική αυτοεκτίμηση των μαθητών (Πίνακας 40). Οι τέσσερις από αυτές είναι δηλώσεις θετικών συναισθημάτων προς τους άλλους και οι υπόλοιπες τρεις αφορούν αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται με τους άλλους.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας στην κοινωνική αυτοεκτίμηση είναι 0,59 και βρίσκεται πάνω από το κατώτερο όριο (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών, που αποτελεί στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (πρβλ. Πίνακα 40), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως -0,80).

Βάσει του μέσου όρου ( $M = 1,98$  [1 & 2 = χαμηλή αυτοεκτίμηση, 3 & 4 = υψηλή αυτοεκτίμηση],  $s = 0,46$ ) τα υποκείμενα της έρευνας τείνουν προς μια χαμηλή κοινωνική αυτοεκτίμηση.

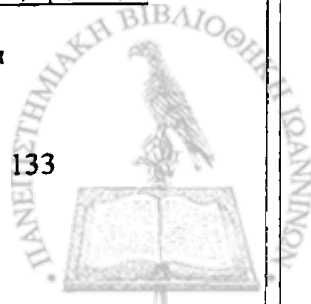
#### Πίνακας 40

##### Κλίμακα «Κοινωνική Αυτοεκτίμηση»

M	S	$r_k$	Πρόταση	1 % (N)	2 % (N)	3 % (N)	4 % (N)
3,59	0,67	0,35	Είμαι ευχάριστος, - η στην παρέα.	2,2 (23)	3,7 (39)	26,9 (286)	67,0 (712)
3,21 7	0,80 3	0,42	Οι συμμαθητές μου με εκτιμούν πολύ.	3,6 (38)	13,0 (138)	41,6 (442)	41,8 (444)
2,55	0,89	0,26	Συνήθως τ' άλλα παιδιά ακολουθούν τις ιδέες μου.	13,7 (146)	31,3 (333)	41,4 (440)	13,5 (143)
2,14	0,95	0,36	Οι περισσότεροι άνθρωποι αρέσουν στους άλλους πιο πολύ απ' ότι εγώ.	29,4 (313)	36,4 (387)	23,4 (249)	9,8 (104)
2,76	0,92	0,34	Αρέσω εύκολα στους άλλους.	10,7 (114)	24,9 (265)	42,1 (448)	22,0 (234)
1,78	1,01	0,22	Δε νιώθω άνετα όταν είμαι με άλλους.	54,1 (575)	23,9 (254)	11,6 (123)	10,2 (108)
2,32	1,10	0,30	Οι άλλοι με πειράζουν συχνά.	29,3 (311)	29,0 (308)	21,7 (231)	19,8 (210)

M= μέσος όρος, S= τυπική απόκλιση,  $r_k$ = συντελεστής διάκρισης

1= διαφωνώ απόλυτα, 2= μάλλον διαφωνώ, 3= μάλλον συμφωνώ, 4= συμφωνώ απόλυτα





#### 4.2. Η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην κοινωνική αυτοεκτίμηση.

Η σύγκριση των μέσων όρων σε σχέση με την τάξη φοίτησης ( $Z = -.610$ ,  $p = .542$ ), τη λειτουργία του σχολείου φοίτησης σε σχολικό συγκρότημα ( $Z = -1,666$ ,  $p = ,096$ ), τη θέση στο θρανίο ( $Z = -1,512$ ,  $p = ,131$ ), το φύλο του εκπαιδευτικού ( $Z = -,665$ ,  $p = ,506$ ) και τη συμβίωση των γονέων ( $Z = -,502$ ,  $p = ,615$ ) δεν είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά στην κοινωνική αυτοεκτίμηση των μαθητών. Σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε αναφορικά με το φύλο των μαθητών ( $Z = -2,780$ ,  $p = 0,005$ ). Ειδικότερα, τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση (Mean Rank = 543,56) από τα αγόρια (Mean Rank = 492,09) ( $p = ,005$ ).

#### Πίνακας 41

- Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με 2 κατηγορίες

	Mann-Whitney U	Z	P
Φύλο	120578,50	-2,780	,005
Τάξη	130689,00	-.610	,542
Σχολικό συγκρότημα	55484,000	-1,666	,096
Θρανίο	126392,50	-1,512	,131
Φύλο εκπαιδευτικού	74114,000	-,665	,506
Συμβίωση γονέων	11328,50	-,502	,615

Την κοινωνική αυτοεκτίμηση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα δε διαφοροποίησαν ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν στην τάξη ( $\chi^2 = 2,524$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,283$ ), η διάταξη των θρανίων ( $\chi^2 = ,751$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,687$ ), η παρούσα εργασιακή κατάσταση του πατέρα ( $\chi^2 = 6,810$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,078$ ), η παρούσα εργασιακή κατάσταση της μητέρας ( $\chi^2 = 7,387$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,117$ ) και το μέγεθος του σχολείου ( $\chi^2 = 7,253$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,123$ ).

Στατιστικά σημαντική διαφορά σημειώθηκε αναφορικά με τον αριθμό των αδερφών ( $\chi^2 = 9,726$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,045$ ). Συγκεκριμένα, υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση έχουν τα παιδιά με αριθμό αδερφών: κανένα (Mean Rank = 64,90) από τα παιδιά με ένα (Mean Rank = 50,90) ( $p = ,025$ ), κανένα (Mean

Rank = 384,56) από εκείνα τα παιδιά με δύο αδέρφια (Mean Rank = 311,24) ( $p = ,003$ ), κανένα (Mean Rank = 180,10) από εκείνα τα παιδιά με τρία αδέρφια (Mean Rank = 145,29) ( $p = ,005$ ) και κανένα (Mean Rank = 97,76) από εκείνα με περισσότερα των τριών αδερφών (Mean Rank = 77,42) ( $p = ,009$ ). Διαγράφεται ότι τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια έχουν υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση από τα υπόλοιπα

Ο βαθμός επίδοσης επιδρά, επίσης, στην κοινωνική αυτοεκτίμηση των μαθητών ( $\chi^2 = 19,285$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,000$ ). Τα παιδιά με καλή επίδοση (Mean Rank = 96,22) έχουν υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση συγκριτικά με εκείνα με πολύ καλή επίδοση (Mean Rank = 67,64) ( $p = ,037$ ). Ακόμη, οι μαθητές με καλή επίδοση (Mean Rank = 715,17) έχουν υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση από εκείνους με άριστη επίδοση (Mean Rank = 451,89) ( $p = ,003$ ) και οι μαθητές με πολύ καλή επίδοση (Mean Rank = 594,81) υψηλότερη από εκείνους με άριστη επίδοση (Mean Rank = 502,98) ( $p = ,001$ ). Συμπερασματικά, οι μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογική απόδοση έχουν υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση.

Η οργανικότητα των σχολείων φαίνεται να επηρεάζει την κοινωνική αυτοεκτίμηση των μαθητών ( $\chi^2 = 13,088$ ,  $df = 5$ ,  $p = ,023$ ). Υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση έχουν τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία: τριθέσια (Mean Rank = 48,10) από εκείνα σε οκταθέσια (Mean Rank = 35,60) ( $p = ,017$ ), τριθέσια (Mean Rank = 426,51) από τους φοιτούντες σε δωδεκαθέσια (Mean Rank = 347,56) ( $p = ,024$ ), τετραθέσια (Mean Rank = 82,54) από τους μαθητές σε οκταθέσια (Mean Rank = 65,66) ( $p = ,031$ ) και τετραθέσια (Mean Rank = 438,15) από τους μαθητές που φοιτούν σε δωδεκαθέσια σχολεία (Mean Rank = 379,88) ( $p = ,012$ ). Καταφαίνεται ότι τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία μικρής οργανικότητας έχουν υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους συμμαθητές τους σε μεγαλύτερα σχολεία

## Πίνακας 42

Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με περισσότερες των 2 κατηγοριών

	$\chi^2$	df	p
Αδέρφια	9,726	4	,045
Βαθμός	19,285	2	,000
Παιδιά τάξης	2,524	2	,283
Διάταξη θρανίων	,751	2	,687
Εργασιακή κατάσταση πατέρα	6,810	3	,078
Εργασιακή κατάσταση μητέρας	7,387	4	,117
Οργανικότητα σχολείου	13,088	5	,023
Μέγεθος σχολείου	7,253	4	,123

Αρνητική είναι η σχέση κοινωνικής αυτοεκτίμησης και κοινωνικού στρώματος (Spearman's rho = -,139). Το υψηλό κοινωνικό επίπεδο, δηλαδή, συνεπάγεται τάση προς χαμηλή αυτοεκτίμηση και αντιστρόφως.

### 4.3. Η σχέση μεταξύ κοινωνικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης

Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα ότι και στην κοινωνική αυτοεκτίμηση, πρόκειται για τη συναισθηματική επένδυση του ατόμου αναφορικά με τις σχέσεις του με τους άλλους, οι συσχετίσεις με την ικανοποίηση (Spearman's rho = -,283) και τη συνεκτικότητα (Spearman's rho = -,341) που βιώνουν οι μαθητές μέσα στην τάξη είναι αρνητικές. Μέτριας έντασης παρουσιάζονται οι σχέσεις της κοινωνικής αυτοεκτίμησης των παιδιών με τους παράγοντες του κλίματος της τάξης: διενεκτικότητα (Spearman's rho = ,291), ανταγωνιστικότητα (Spearman's rho = ,146) και δυσκολία (Spearman's rho = ,241) (Πίνακας 43). Οι θετικές ή αρνητικές συσχετίσεις της κοινωνικής αυτοεκτίμησης με στοιχεία του κλίματος της τάξης είναι ίδιες με τις αντίστοιχες των άλλων τομέων της αυτοεκτίμησης.

### Πίνακας 43

#### Σχέση κοινωνικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης

	Παράγοντες	N	Συντελεστής Συσχέτισης (Spearman's rho)	p
Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	Ικανοποίηση	1014	-,283	,000
	Διενεκτικότητα	1021	,291	,000
	Ανταγωνιστικότητα	1024	,146	,000
	Δυσκολία	1030	,241	,000
	Συνεκτικότητα	1022	-,341	,000

#### 4.4. Το πλέγμα των σχέσεων των ανεξάρτητων μεταβλητών και η επίδρασή τους στην κοινωνική αυτοεκτίμηση

Για την εξαρτημένη μεταβλητή «κοινωνική αυτοεκτίμηση» το πλέγμα των σχέσεων της με τις ανεξάρτητες μεταβλητές έγινε με το Μοντέλο Διαδρομών μέσω της Πολλαπλής Παλινδρομικής Ανάλυσης (πρβλ. Σχήμα 4). Ως εξωγενείς μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν όλοι οι παράγοντες που αναδείχθηκαν σημαντικοί στη διμεταβλητή ανάλυση και ως ενδογενείς (παρεμβαλλόμενες) η γενική αυτοεκτίμηση, η οικογενειακή, η σχολική και το κλίμα της τάξης. Η εξαρτημένη μεταβλητή αρχικά παλινδρομήθηκε σε όλες τις ανεξάρτητες (εξωγενείς και ενδογενείς) και ακολούθως παλινδρομήθηκαν οι ενδογενείς παρεμβαλλόμενες μεταβλητές στις ανεξάρτητες που προηγούνται. Κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή έχει μόνο μια άμεση επίδραση στις μεταβλητές που ακολουθούν και καμία ή μία έμμεση επίδραση μέσω της παρεμβαλλόμενης μεταβλητής. Η επίδραση μιας ανεξάρτητης μεταβλητής αποτελεί το άθροισμα της άμεσης και της έμμεσης επίδρασής της.

Το μοντέλο του Σχήματος 4 εξηγεί μέσω των ανεξάρτητων μεταβλητών το 33% της συνολικής διασποράς ( $R^2$ ). Το υπόλοιπο 67% της συνολικής διασποράς εξηγείται από παράγοντες που δεν περιλαμβάνονται στο μοντέλο. Δεν επιβεβαιώθηκαν στην πολυμεταβλητή ανάλυση όλοι οι παράγοντες που αναδείχθηκαν σημαντικοί στη διμεταβλητή. Άμεση επίδραση στην κοινωνική αυτοεκτίμηση ασκούν η γενική αυτοεκτίμηση, η σχολική αυτοεκτίμηση και η συνεκτικότητα – χαρακτηριστικό του κλίματος της τάξης. Έμμεση επίδραση

ασκούν η οικογενειακή αυτοεκτίμηση και οι υπόλοιπες συνιστώσες του κλίματος της τάξης, δηλαδή η δυσκολία, η διενεκτικότητα, η ανταγωνιστικότητα και η ικανοποίηση. Ακόμη, έμμεσα επιδρούν στην κοινωνική αυτοεκτίμηση των μαθητών η πολύ καλή επίδοση, το κοινωνικό στρώμα της οικογένειάς τους και αν δε μοιράζονται το θρανίο πάντα με τον ίδιο συμμαθητή (πρβλ. Σχήμα 4).

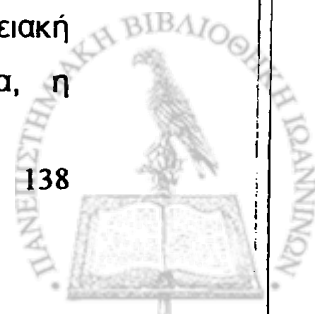
#### 4.5. Σύνοψη

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα από την ανάλυση της εξαρτημένης μεταβλητής «κοινωνική αυτοεκτίμηση» να επαναληφθεί ότι η μονομεταβλητή ανάλυση κατέδειξε τους μαθητές να έχουν τάση για χαμηλή κοινωνική αυτοεκτίμηση ( $M = 1,98$ ).

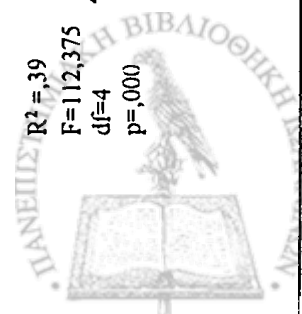
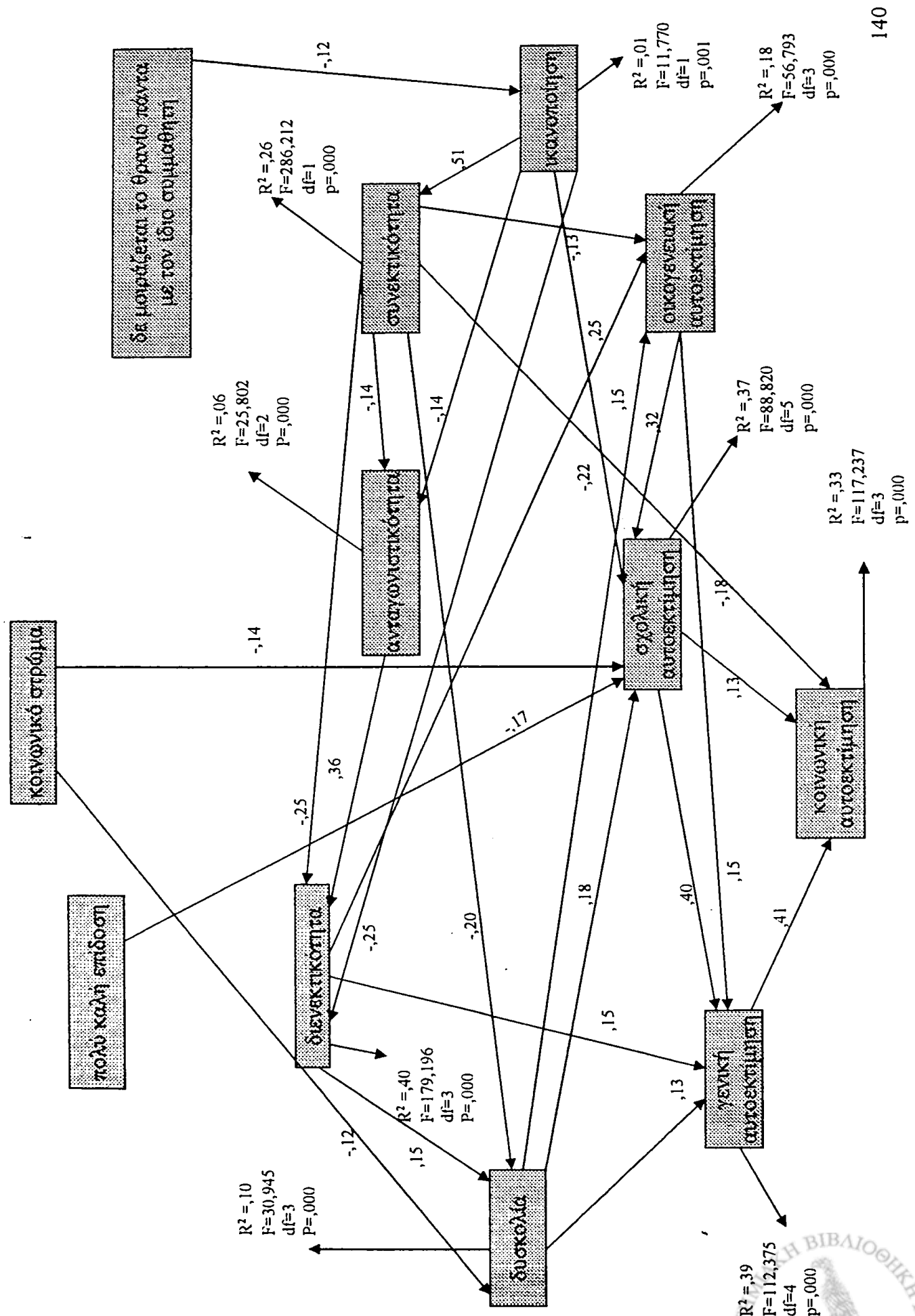
Από τη διμεταβλητή ανάλυση ανέκυψαν ως σημαντικοί οι ακόλουθοι παράγοντες: το φύλο, (τα κορίτσια έχουν υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση από τα αγόρια), ο αριθμός των αδερφών (τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια παρουσιάζουν υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση), ο βαθμός επίδοσης (τα παιδιά με χαμηλότερη επίδοση έχουν υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση) και η οργανικότητα του σχολείου (τα παιδιά που φοιτούν σε μικρότερα σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερη κοινωνική αυτοεκτίμηση). Αρνητική παρουσιάζεται η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αυτοεκτίμηση των μαθητών και στο κοινωνικό στρώμα.

Αρνητική παρουσιάζεται η σχέση της κοινωνικής αυτοεκτίμησης με την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα που νιώθουν οι μαθητές στη σχολική τάξη-ασθενής είναι η σχέση κοινωνικής αυτοεκτίμησης και διενεκτικότητας, ανταγωνισμού και δυσκολίας, χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης.

Η γενική αυτοεκτίμηση, η σχολική αυτοεκτίμηση και η συνεκτικότητα αναδείχθηκαν από την πολυμεταβλητή ανάλυση ως παράγοντες που επιδρούν άμεσα στην κοινωνική αυτοεκτίμηση των μαθητών. Η οικογενειακή αυτοεκτίμηση, η δυσκολία, η διενεκτικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η



ικανοποίηση, η πολύ καλή επίδοση, το κοινωνικό στρώμα και η θέση στο θρανίο όχι με τον ίδιο συμμαθητή ασκούν έμμεση επίδραση στην κοινωνική αυτοεκτίμηση των μαθητών.



## 5. Ολική αυτοεκτίμηση

### 5.1. Περιγραφή της ολικής αυτοεκτίμησης

Η ολική αυτοεκτίμηση απαρτίζεται από 50 δηλώσεις. Πρόκειται για το σύνολο του ερωτηματολογίου της αυτοεκτίμησης εκτός των δηλώσεων ψεύδους (πρβλ. παράρτημα 3). Η θεώρηση της αυτοεκτίμησης στην ενιαία της μορφή κρίθηκε απαραίτητη, επειδή η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου δεν επιβεβαίωσε την αρχική διάκριση των τομέων της αυτοεκτίμησης, όπως έγινε από το Coopersmith. Έτσι, η ολική αυτοεκτίμηση συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις δηλώσεις που αφορούν τη γενική, οικογενειακή, σχολική και κοινωνική εκτίμηση του εαυτού που κάνουν τα παιδιά. Ο βαθμός αξιοπιστίας από τη συνεκτίμηση των επιμέρους πτυχών της αυτοεκτίμησης είναι πολύ ικανοποιητικός ( $\text{Alpha} = ,87$ ).

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο ( $M = 1,9$  [1 & 2 = χαμηλή αυτοεκτίμηση, 3 & 4 = υψηλή αυτοεκτίμηση],  $s = 0,36$ ) τα υποκείμενα τείνουν προς μια χαμηλή ολική αυτοεκτίμηση.

### 5.2. Η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην ολική αυτοεκτίμηση

Η σύγκριση των μέσων όρων σχετικά με το φύλο ( $Z = -,838$ ,  $p = ,402$ ), την τάξη φοίτησης ( $Z = -,657$ ,  $p = ,511$ ), το σχολικό συγκρότημα ( $Z = -,147$ ,  $p = ,883$ ), το φύλο του εκπαιδευτικού ( $Z = -,617$ ,  $p = ,537$ ) και τη συμβίωση των γονέων ( $Z = -,414$ ,  $p = ,679$ ) δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ολική αυτοεκτίμηση των παιδιών. Σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε αναφορικά με τη θέση στο θρανίο με τον ίδιο συμμαθητή ( $Z = -2,124$ ,  $p = ,034$ ). Ειδικότερα, υψηλότερη ολική αυτοεκτίμηση έχουν οι μαθητές που δεν κάθονται στο θρανίο με τον/την ίδιο,-α συμμαθητή,-τρια (Mean Rank = 473,50) από εκείνους που κάθονται με τον/την ίδιο,-α συμμαθητή,-τρια (Mean Rank = 436,42).



#### Πίνακας 44

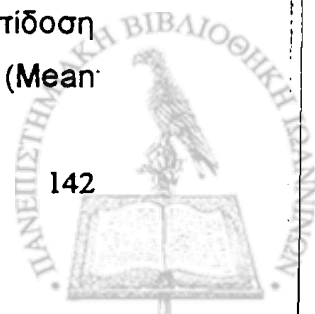
Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με 2 κατηγορίες

	Mann-Whitney U	Z	P
Φύλο	100397,000	-,838	,402
Τάξη	100850,000	-,657	,511
Σχολικό συγκρότημα	43729,000	-,147	,883
Θρανίο	94996,500	-2,124	,034
Φύλο εκπαιδευτικού	59083,000	-,617	,537
Συμβίωση γονέων	7959,500	-,414	,679

Την ολική αυτοεκτίμηση των μαθητών δεν επηρέασαν οι ακόλουθες ανεξάρτητες μεταβλητές: ο αριθμός των παιδιών της τάξης ( $\chi^2 = 1,762$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,414$ ), η διάταξη των θρανίων ( $\chi^2 = 0,921$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,631$ ), η οργανικότητα του σχολείου ( $\chi^2 = 8,231$ ,  $df = 5$ ,  $p = ,144$ ) και το μέγεθος του σχολείου ( $\chi^2 = 7,382$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,117$ ).

Σημαντική στατιστικά διαφορά σημειώθηκε σε σχέση με τον αριθμό των αδερφών ( $\chi^2 = 15,900$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,003$ ). Συγκεκριμένα, υψηλότερη ολική αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν: τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια (Mean Rank = 57,47) από εκείνα με έναν αδερφό (Mean Rank = 39,21) ( $p = ,001$ ), οι μαθητές χωρίς αδέρφια (Mean Rank = 345,74) από εκείνους με δύο αδέρφια (Mean Rank = 268,73) ( $p = ,001$ ) και τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια (Mean Rank = 161,59) από εκείνα με τρία αδέρφια (Mean Rank = 129,92) ( $p = ,009$ ). Επίσης, υψηλότερη ολική αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια (Mean Rank = 84,60) από εκείνα που έχουν περισσότερα από τρία αδέρφια (Mean Rank = 69,86) ( $p = ,047$ ). Διαγράφεται η τάση τα παιδιά χωρίς αδέρφια να έχουν υψηλότερη ολική αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν αδέρφια.

Ο βαθμός επίδοσης παρουσιάζει, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά ( $\chi^2 = 51,506$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,000$ ). Τα παιδιά με καλή επίδοση (Mean Rank = 91,69) έχουν υψηλότερη ολική αυτοεκτίμηση από εκείνα με πολύ καλή επίδοση (Mean Rank = 59,93) ( $p = ,015$ ). Ακόμη, οι μαθητές με καλή επίδοση (Mean



Rank = 681,94) σημειώνουν υψηλότερη ολική αυτοεκτίμηση από εκείνους με άριστη επίδοση (Mean Rank = 396,64) ( $p = ,000$ ) και εκείνοι με πολύ καλό βαθμό (Mean Rank = 597,94) υψηλότερη από εκείνους με άριστο βαθμό (Mean Rank = 431,90) ( $p = ,000$ ). Παρατηρείται ότι οι μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη ολική αυτοεκτίμηση.

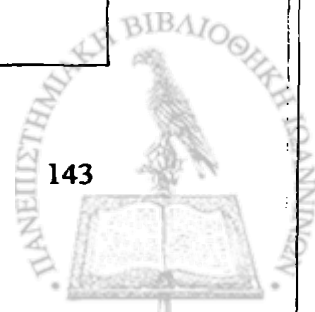
Η παρούσα εργασιακή κατάσταση του πατέρα έχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $\chi^2 = 8,685$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,034$ ) στην ολική αυτοεκτίμηση των παιδιών. Συγκεκριμένα, όταν ο πατέρας είναι συνταξιούχος (Mean Rank = 587,58) οι μαθητές εκδηλώνουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από εκείνους που ο πατέρας τους εργάζεται (Mean Rank = 439,48) ( $p = ,015$ ). Επειδή μόνο αυτός ο συσχετισμός καταδεικνύεται στατιστικά σημαντικός, με κάθε επιφύλαξη σημειώνεται ότι η συνταξιοδότηση του πατέρα, και η συνεπαγόμενη παρουσία του στο σπίτι, ενισχύει την αυτοεκτίμηση των παιδιών.

Η τωρινή κατάσταση της μητέρας παρουσιάζει σημαντική στατιστικά διαφορά στην αυτοεκτίμηση των παιδιών ( $\chi^2 = 11,908$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,018$ ). Υψηλότερη αυτοεκτίμηση έχουν οι μαθητές όταν η μητέρα τους είναι άνεργη (Mean Rank = 237,57) από εκείνους που η μητέρα τους ασχολείται με τα οικιακά (Mean Rank = 188,99) ( $p = ,007$ ). Επίσης, στις περιπτώσεις που η μητέρα είναι άνεργη (Mean Rank = 355,07) τα παιδιά παρουσίαζαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με παιδιά των οποίων οι μητέρες εργάζονται (Mean Rank = 271,92) ( $p = ,001$ ). Καταδεικνύεται η τάση τα παιδιά να έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, όταν η μητέρα τους είναι άνεργη.

#### Πίνακας 45

Διμεταβλητή ανάλυση ανεξάρτητων μεταβλητών με περισσότερες των 2 κατηγοριών.

	$\chi^2$	df	P
Αδέρφια	15,900	4	,003
Βαθμός	51,506	2	,000
Παιδιά τάξης	1,762	2	,414
Διάταξη θρανίων	,921	2	,631
Εργασιακή κατάσταση πατέρα	8,685	3	,034



Εργασιακή κατάσταση μητέρας	11,908	4	,018
Οργανικότητα σχολείου	8,231	5	,144
Μέγεθος σχολείου	7,382	4	,117

Αρνητική παρουσιάζεται η σχέση ολικής αυτοεκτίμησης και κοινωνικού στρώματος (Spearman's rho =  $-,210$ ). Τα ευρήματα είναι ίδια με εκείνα στις συσχετίσεις των επιμέρους τομέων της αυτοεκτίμησης με το κοινωνικό στρώμα, όπου το χαμηλό κοινωνικό στρώμα συνεπάγεται τάση προς υψηλή αυτοεκτίμηση και το υψηλό κοινωνικό στρώμα τάση προς χαμηλή αυτοεκτίμηση.

### 5.3. Η σχέση μεταξύ ολικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης

Οι συσχετίσεις της ολικής αυτοεκτίμησης με τα χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης δεν παρουσιάζονται ισχυρές. Μέτριας έντασης είναι οι σχέσεις της αυτοεκτίμησης των παιδιών με τη διενεκτικότητα (Spearman's rho =  $,420$ ) και τον ανταγωνισμό (Spearman's rho =  $,202$ ) που βιώνουν οι μαθητές μέσα στη σχολική τάξη. Αξιοσημείωτες είναι οι αρνητικές σχέσεις μεταξύ της ολικής αυτοεκτίμησης με την ικανοποίηση (Spearman's rho =  $-,407$ ) και με τη συνεκτικότητα (Spearman's rho =  $-,407$ ), αισθήματα που δημιουργούνται στα παιδιά κατά την καθημερινή τους ζωή στη σχολική τάξη (Πίνακας 46). Οι συσχετίσεις της ολικής αυτοεκτίμησης με τις παραμέτρους του κλίματος της τάξης είναι ίδιες, θετικής ή αρνητικής κατεύθυνσης, με τους επιμέρους τομείς της αυτοεκτίμησης.

#### Πίνακας 46

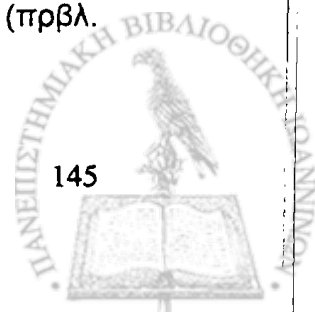
Σχέση ολικής αυτοεκτίμησης και κλίματος της τάξης

	Παράγοντες	N	Συντελεστής συσχέτισης (Spearman's rho)	p
Ολική αυτοεκτίμηση	Ικανοποίηση	894	-,407	,000
	Διενεκτικότητα	900	,420	,000
	Ανταγωνιστικότητα	902	,202	,000
	Δυσκολία	911	,401	,000
	Συνεκτικότητα	903	-,407	,000

5.4. Το πλέγμα των σχέσεων των ανεξάρτητων μεταβλητών και η επίδρασή τους στην ολική αυτοεκτίμηση

Το πλέγμα των σχέσεων της εξαρτημένης μεταβλητής «ολική αυτοεκτίμηση» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές έγινε με το Μοντέλο Διαδρομών μέσω της Πολλαπλής Παλινδρομικής Ανάλυσης (πρβλ. Σχήμα 5). Όλοι οι παράγοντες χρησιμοποιήθηκαν ως εξωγενείς μεταβλητές. Ως ενδογενείς (παρεμβαλλόμενες) μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι συνιστώσες του κλίματος της τάξης: η δυσκολία, η διενεκτικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η συνεκτικότητα και η ικανοποίηση.

Το μοντέλο του Σχήματος 5 ερμηνεύει μέσω των ανεξάρτητων μεταβλητών το 30% της συνολικής διασποράς ( $R^2$ ). Το υπόλοιπο 70% της συνολικής διασποράς εξηγείται από άλλους παράγοντες, οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται σ' αυτό το μοντέλο. Δεν επιβεβαιώθηκαν στην πολυμεταβλητή ανάλυση όλοι οι παράγοντες που αναδείχτηκαν σημαντικοί στη διμεταβλητή ανάλυση. Άμεση επίδραση στην ολική αυτοεκτίμηση των μαθητών ασκούν τα χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης: η δυσκολία, η διενεκτικότητα, η συνεκτικότητα και η ικανοποίηση. Επίσης, άμεση επίδραση ασκούν η πολύ καλή επίδοση των μαθητών και το κοινωνικό στρώμα προέλευσης της οικογένειας των μαθητών του δείγματος. Έμμεση επίδραση ασκεί η ανταγωνιστικότητα, από τα χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης (πρβλ. Σχήμα 5).



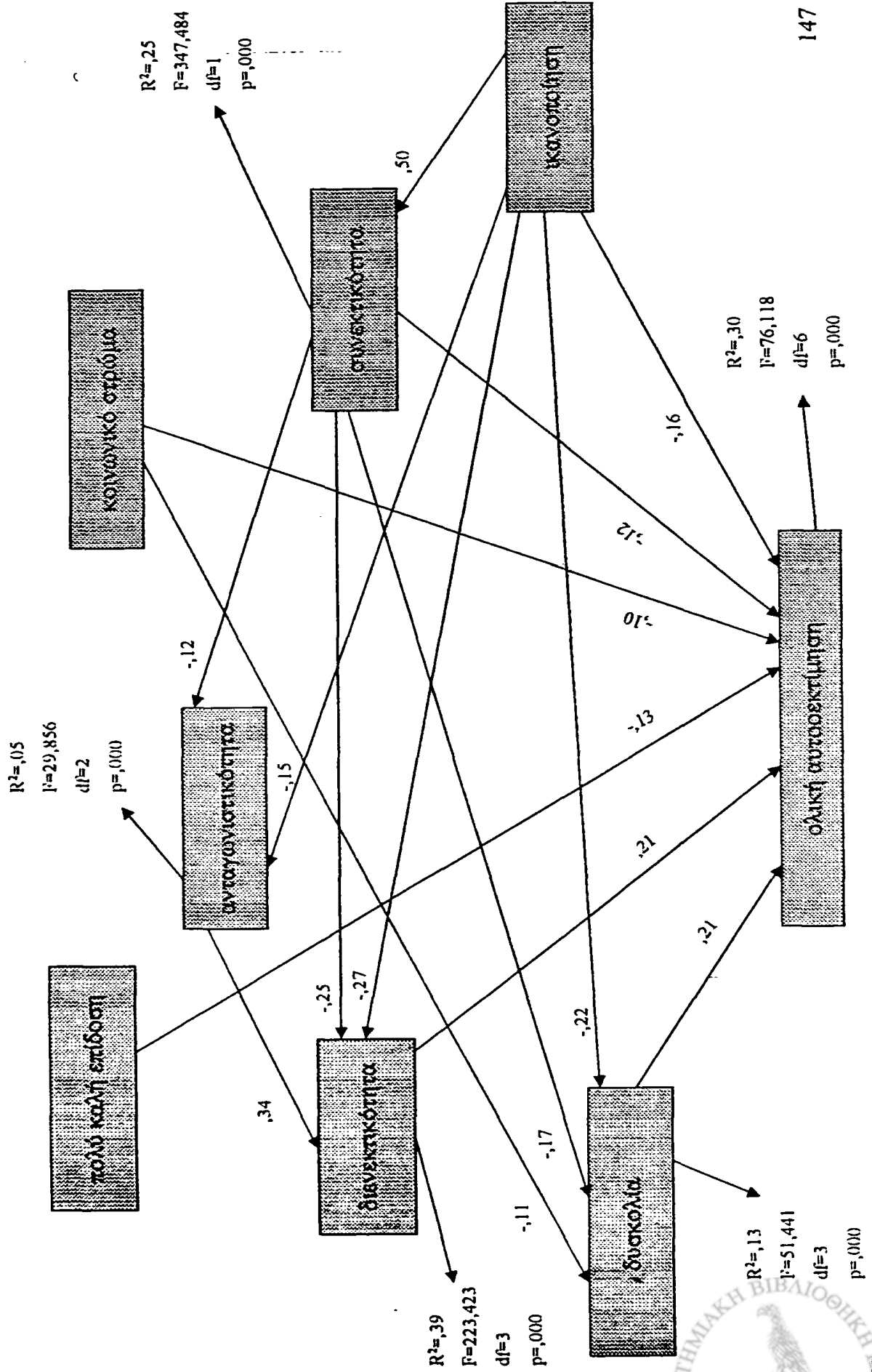
## 5.5. Σύνοψη

Εκτιμώντας συνολικά την ανάλυση της εξαρτημένης μεταβλητής «ολική αυτοεκτίμηση» επισημαίνεται η τάση για χαμηλή ολική αυτοεκτίμηση ( $M=1,9$ ), όπως παρουσιάστηκε στη μονομεταβλητή ανάλυση. Η διμεταβλητή ανάλυση κατέδειξε τους ακόλουθους παράγοντες ως στατιστικά σημαντικούς: τη θέση στο θρανίο όχι με τον ίδιο συμμαθητή, τον αριθμό των αδερφών, το βαθμό επίδοσης, την παρούσα εργασιακή κατάσταση του πατέρα και της μητέρας. Η σχέση της ολικής αυτοεκτίμησης και του κοινωνικού στρώματος παρουσιάζεται ως αρνητική.

Αρνητική, επίσης, είναι η σχέση της ολικής αυτοεκτίμησης των μαθητών με την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα που νιώθουν μέσα στην τάξη. Η δυσκολία, η διενεκτικότητα, η συνεκτικότητα, η ικανοποίηση, η πολύ καλή επίδοση και το κοινωνικό στρώμα αναδείχτηκαν από την πολυμεταβλητή ανάλυση ως παράγοντες που επιδρούν άμεσα στην ολική αυτοεκτίμηση των παιδιών. Η ανταγωνιστικότητα ασκεί έμμεση επίδραση στην αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Σχήμα 5

Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή την ολική αυτοεκτίμηση



## Γ. Συζήτηση των ευρημάτων

### Συμπεράσματα και καταληκτικές παρατηρήσεις

#### Συζήτηση των ευρημάτων

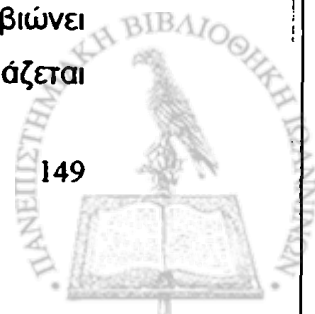
Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει τη σχέση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της πέμπτης και της έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου και της σχολικής συμπεριφοράς μέσω του τρόπου με τον οποίο βιώνουν το κλίμα της τάξης που φοιτούν. Η εξαγωγή συμπερασμάτων από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων αποτελεί προσπάθεια κατανόησης των επιμέρους σχέσεων και γίνεται με κάθε επιφύλαξη. Επισημαίνεται ότι το δείγμα της έρευνας (1063 μαθητών) δεν είναι αντιπροσωπευτικό όλου του μαθητικού πληθυσμού της ελληνικής επικράτειας, οπότε η εξαγωγή των όποιων συμπερασμάτων εικάζεται ότι ισχύει για όλο το μαθητικό πληθυσμό. Η ερμηνεία των ευρημάτων γίνεται με περιορισμούς και επιφυλάξεις και η έρευνα περιορίζεται στην αποτύπωση διαφαινόμενων τάσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνιστούν μια επιμέρους διαφώτιση του ευρύτερου τομέα της αυτοεκτίμησης και σαφώς δεν καλύπτουν την έννοια της αυτοεκτίμησης. Ερεθίσματα για περαιτέρω προβληματισμό και έρευνα προβάλλονται εύλογα.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, το οποίο εστιάζεται στις ακόλουθες παραμέτρους: στις μεθοδολογικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, στη διαφώτιση του τομέα της σχολικής ζωής και στην αναζήτηση των μεταβλητών που διαμορφώνουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Οι μεθοδολογικές τεχνικές καθορίζουν τις ερευνητικές δυνατότητες. Η σχολική ζωή συνιστά ουσιώδη παράγοντα στη μελέτη και στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Ταυτόχρονα η ανεπαρκής παρουσία στην Ελλάδα ερευνών που αφορούν τη δόμηση και τη διάπλαση της αυτοεκτίμησης στα πλαίσια της σχολικής ζωής τεκμηριώνει τη σημασία του παρόντος ερευνητικού πονήματος. Οι μεταβλητές που αναδείχθηκαν ως σημαντικές στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών συμβάλλουν στην εμβάθυνση της μελέτης της αυτοεκτίμησης.

Η μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος οδηγεί σε αποτίμηση τάσεων και σε γενικές διαπιστώσεις, οι οποίες διατυπώνονται με επιφύλαξη. Ωστόσο, ο ευρύς πληθυσμός συγκεκριμένης ηλικίας που συμμετείχε στην έρευνα, η ισότιμη αντιπροσώπευση των δύο φύλων και η παρουσία διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων αποτελούν προϋποθέσεις ικανές να υποστηρίξουν την ενδεχόμενη γενίκευση των καταδειχθεισών τάσεων στον υπόλοπο μαθητικό πληθυσμό στην Ελλάδα.

Αξιολογώντας το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε ανακύπτει ο προβληματισμός για το διαχωρισμό των τομέων της αυτοεκτίμησης, όπως ορίστηκαν από το Coopersmith. Στο ζήτημα αυτό κατατίθενται αμφισβητήσεις σε εννοιολογικό και μεθοδολογικό επίπεδο. Το ζήτημα έγκειται στη θεώρηση της αυτοεκτίμησης ως ευρύτερη συναισθηματική επένδυση της αντίληψης που έχει το άτομο για τον εαυτό του, δηλαδή ως ενιαία διάσταση του εαυτού, ή στη διάκριση επιμέρους τομέων (γενική, οικογενειακή, σχολική, κοινωνική). Στην παρούσα έρευνα δεν αναδείχθηκε διάκριση των τομέων της αυτοεκτίμησης. Ωστόσο, επειδή σε ορισμένες έρευνες επιβεβαιώθηκαν οι υποκλίμακες (Kokenes 1978) κρίθηκε απαραίτητο η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων να γίνει αρχικά βάσει των πτυχών της αυτοεκτίμησης, κατά τον προσδιορισμό του Coopersmith, και στη συνέχεια θεωρώντας την ολική διάσταση της αυτοεκτίμησης. Η σύμπτωση των ευρημάτων από τις δύο μεθόδους ανάλυσης και οι υψηλοί βαθμοί συσχέτισης μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της αυτοεκτίμησης (τιμές συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho: 0,448 / 0,586 και 0,560) ενισχύουν την τοποθέτηση ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να εκληφθεί ορθότερα στην ενιαία μορφή της ως η συναισθηματική επένδυση του εαυτού παρά ως διαφορετικές εκφάνσεις της ίδιας έννοιας.

Χρησιμοποιώντας την ελληνική απόδοση (Ματσαγγούρας, 2001) του My Classroom Inventory (Fraser et al, 1982) επιχειρήθηκε να καταγραφούν τα αισθήματα των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη αναφορικά με πέντε παράγοντες που χαρακτηρίζουν το κλίμα της τάξης. Ειδικότερα, η καταγραφείσα αίσθηση ικανοποίησης κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα, εύρημα που καταδεικνύει ότι το δείγμα της έρευνας τείνει να βιώνει ικανοποίηση από τη σχολική ζωή. Θετικό κλίμα, επίσης, παρουσιάζεται





αναφορικά με τη δυσκολία και τη συνεκτικότητα που βιώνουν οι μαθητές μέσα στην τάξη. Αντιθέτως, αρνητικό κλίμα παρουσιάζεται ότι βιώνουν οι μαθητές βάσει της μέτρησης του βαθμού διενεκτικότητας και ανταγωνισμού στην τάξη φοίτησης.

Η συνεκτίμηση των ευρημάτων από τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων αναδεικνύει μεταβλητές που αποδίδονται σε τρεις κεφαλαιώδεις τομείς: τη σχολική ζωή, την οικογένεια και τα προσωπικά στοιχεία. Έτσι, δίνεται εφελθτήριο για την αποκρυστάλλωση άποψης και τη διατύπωση θέσης που αφορά τη μελέτη της αυτοεκτίμησης, η οποία συνίσταται στην ακολούθως παρατιθέμενη. Η αυτοεκτίμηση δεν μπορεί να προσεγγιστεί εξετάζοντας μονομερώς ορισμένους παράγοντες ή θεωρώντας τη ως αιτία ή αποτέλεσμα γραμμικής σχέσης με αυτούς. Η πληρέστερη μελέτη της αυτοεκτίμησης επιπυγχάνεται όταν θεωρείται στην πολυδιάστατη υφή της. Ως εκ τούτου, στις περιπτώσεις που ερευνάται η αυτοεκτίμηση σε συνάρτηση με κάποιους συγκεκριμένους παράγοντες η επίδραση που δέχεται από άλλους πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Στην περίπτωση των μαθητών, που αφορά την παρούσα έρευνα, η μελέτη της αυτοεκτίμησης σε σχέση με τον τρόπο που βιώνουν τον εαυτό τους μέσα στη σχολική τάξη συναρτάται παραγόντων της ευρύτερης σχολικής και οικογενειακής ζωής και της προσωπικότητας.

Η τεκμηρίωση της τοποθέτησης αυτής προκύπτει από τα ερευνητικά ευρήματα που περιλαμβάνουν μεταβλητές από τη σχολική ζωή, πέρα του κλίματος της τάξης, όπως το μέγεθος του σχολείου (σχολική αυτοεκτίμηση), την οργανικότητα του σχολείου (κοινωνική αυτοεκτίμηση), τη θέση στο θρανίο με τον ίδιο ή όχι με τον ίδιο συμμαθητή και τη σχολική επίδοση. Παράγοντες της οικογενειακής ζωής, δηλαδή ο αριθμός των αδερφών, το κοινωνικό στρώμα και η παρούσα εργασιακή κατάσταση των γονέων επιδρούν, επίσης, στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών, όπως κατέγραψε η έρευνα μέσα στην τάξη. Από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού το φύλο (γενική, κοινωνική αυτοεκτίμηση) φαίνεται ότι διαδραματίζει ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Η αλληλεπίδραση, ο βαθμός συσχέτισης, η ένταση επιρροής και το πλέγμα των σχέσεων που



αποτυπώθηκαν στη μέτρηση συνετέλεσαν στην καταγραφή της αυτοεκτίμησης, όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Εξετάζοντας χωριστά τις παραπάνω παραμέτρους (σχολική ζωή, οικογένεια και στοιχεία προσωπικότητας) παρατίθενται οι σχέσεις που αποτυπώνονται ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και το κλίμα της τάξης. Αξιόλογες είναι οι θετικές σχέσεις που παρουσιάζονται ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση, τον ανταγωνισμό, τη διενεκτικότητα και τη δυσκολία. Επίσης, ενδιαφέρουσες είναι οι αρνητικές σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης, της ικανοποίησης και της συνεκτικότητας. Ο τρόπος που βιώνουν οι μαθητές το κλίμα της τάξης συναρτάται με άλλες παραμέτρους της σχολικής ζωής, οι οποίες παρουσιάζονται ακολούθως.

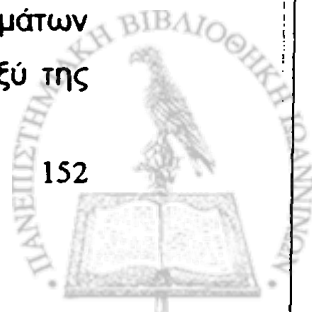
Η ανάδειξη του μεγέθους και της οργανικότητας του σχολείου ως μεταβλητές που καθορίζουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών επιβεβαιώνει την αρχική ερευνητική υπόθεση. Το μέγεθος του σχολείου αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και σε άλλες μελέτες (Tagiuri, 1968). Από έρευνες στην ελληνική σχολική πραγματικότητα το μέγεθος του σχολείου επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Καβούρη, 1998). Η θετική επίδραση που έχει το μικρό μέγεθος και η μικρή οργανικότητα του σχολείου στην αυτοεκτίμηση των μαθητών επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Anderson και Pavan, 1992, Pittman και Haughwout, 1987).

Η αρνητική σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της αυτοεκτίμησης που παρουσιάζεται στην έρευνα εντάσσεται στο πεδίο ευρέων ερευνών. Η γραμμική, θετική και αιτιώδης σχέση σχολικής επίδοσης και αυτοεκτίμησης αμφισβητείται και τίθεται στις νεότερες έρευνες σε βάση σφαιρικής θεώρησης της αυτοεκτίμησης, μαθησιακών δραστηριοτήτων και οικογενειακών σχέσεων (Adams και Corvill-Smith, 2001). Στα πλαίσια αυτά υπόκεινται τα ευρήματα αυτής της έρευνας που καταδεικνύουν αρνητική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της σχολικής επίδοσης. Στο ακόλουθο κεφάλαιο γίνεται διεξοδικότερα λόγος για το προαναφερθέν εύρημα.

Η μεταβλητή της θέσης στο θρανίο ή όχι με τον ίδιο συμμαθητή προβάλλεται σε όλες τις αναλύσεις της αυτοεκτίμησης, θεωρούμενης τόσο στους επιμέρους τομείς της όσο και στην ολική της διάσταση. Η συμπεριφορά των μαθητών αναφορικά με τη θέση στο θρανίο ενέχει τη δυναμική ερμηνείας της αυτοεκτίμησης. Βάσει των ευρημάτων οι μαθητές που επιλέγουν να μη μοιράζονται το θρανίο με τον ίδιο συμμαθητή καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και εκείνοι που δε μοιράζονται το θρανίο με κάποιον συμμαθητή παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από εκείνους που επιθυμούν να είναι στο θρανίο με τον ίδιο συμμαθητή. Ο υψηλότερος βαθμός ανεξαρτησίας που έχουν οι πρώτοι μαθητές έναντι των δεύτερων είναι μια πιθανή ερμηνεία.

Η παρεμβατικότητα του δασκάλου δεν αναδείχτηκε σε καμιά ανάλυση ως στατιστικά σημαντικός παράγοντας, που επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Αυτό ενδεχομένως σημαίνει ότι για τη μελέτη της παρεμβατικότητας του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών χρειάζεται ευρύτερη και πιο εμπειριστατωμένη προσέγγιση. Στα πλαίσια αυτής της έρευνας προστέθηκαν 5 δηλώσεις στο ερωτηματολόγιο του κλίματος της τάξης («Όταν με κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά, ο δάσκαλος/ η δασκάλα τα μαλώνει», «Ο δάσκαλος/ η δασκάλα μας ενθαρρύνει να δουλεύουμε σε ομάδες», «Στην τάξη γίνεται συνήθως αυτό που προτείνει ο δάσκαλος/ η δασκάλα», «Στους τσακωμούς της τάξης ο δάσκαλος/ η δασκάλα συνήθως επιβάλλει ησυχία», «Ο δάσκαλος/ η δασκάλα επιτρέπει να λέμε και αστεία στην τάξη για να είναι πιο ευχάριστο το μάθημα») προκειμένου να διερευνηθεί η προαναφερθείσα σχέση.

Στοιχεία της οικογενειακής κατάστασης των μαθητών όπως το κοινωνικό στρώμα, η παρούσα εργασιακή κατάσταση των γονέων και ο αριθμός των αδερφών αναδείχθηκαν ως σημαίνοντες παράγοντες στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του δείγματος. Ειδικότερα, η καταδειχθείσα αρνητική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του κοινωνικού επιπέδου της οικογένειας του παιδιού εμπίπτει στα πλαίσια ασύμφωνων ερευνών ως προς το είδος της σχέσης. Η ασυμφωνία των ερευνητικών αποτελεσμάτων συνίσταται στην αποδοχή ύπαρξης θετικής ή αρνητικής σχέσης μεταξύ της



αυτοεκτίμησης και του κοινωνικού στρώματος. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του Ρεπτον (1971) που αμφισβητεί τη συνακολουθία υψηλών ή χαμηλών επιπέδων στο κοινωνικό στρώμα και αντίστοιχων στην αυτοεκτίμηση.

Ο ρόλος των γονέων και παρεπόμενα η κατάστασή τους (εργαζόμενοι, άνεργοι, συνταξιούχοι, τεθνηκότες, ασχολούμενοι με τα οικιακά) αδιαμφισβήτητα επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις που οι γονείς δεν εργάζονται (συνταξιούχοι πατέρες, μητέρες άνεργες ή ασχολούμενες με τα οικιακά) τα παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους μαθητές των οποίων οι γονείς εργάζονται εκτός του σπιτιού. Η αποκλειστική ενασχόληση των γονέων με οικογενειακά ζητήματα, συμπεριλαμβανομένης της μέριμνας των παιδιών, φαίνεται πως επιδρά θετικά στη δόμηση της αυτοεκτίμησης των δευτέρων.

Σημαντικό εύρημα είναι η υψηλότερη αυτοεκτίμηση που έχουν τα μοναχοπαίδια συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν αδέρφια. Η αποκλειστικότητα της αγάπης και της φροντίδας των γονέων που βιώνουν τα παιδιά ενδεχομένως ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας όσο περισσότερα αδέρφια έχουν τα παιδιά τόσο υψηλότερη παρουσιάζεται η αυτοεκτίμησή τους.

Το φύλο αναδείχθηκε ως σημαντική μεταβλητή στη διαμόρφωση της γενικής και της κοινωνικής αυτοεκτίμησης. Δε θα μπορούσε, ωστόσο, να αποτελέσει αδιαμφισβήτητος παράγοντας που επηρεάζει καθοριστικά την αυτοεκτίμηση καθώς υπάρχει ερευνητική ασυμφωνία επ' αυτού (Wylie, 1970, Τανός, 1985).

Στη διερεύνηση του πλέγματος των σχέσεων των ανεξάρτητων μεταβλητών και της επίδρασής τους στην αυτοεκτίμηση σημειώθηκε συμφωνία στα ευρήματα όλων των αναλύσεων. Ειδικότερα τα χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης που μετρήθηκαν σ' αυτή την έρευνα, η πολύ καλή επίδοση, το κοινωνικό στρώμα και όταν ο μαθητής δε μοιράζεται το θρανίο πάντα με τον

ίδιο συμμαθητή επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

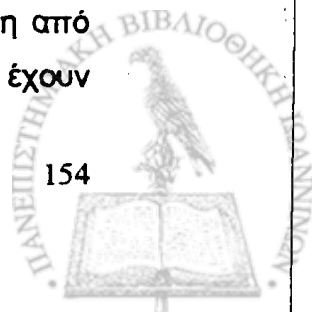
Έπεται ευρύτερη πραγμάτευση των ευρημάτων αναφορικά με αποτελέσματα άλλων ερευνών. Επίσης, παρατίθενται συμπεράσματα από τη συνολική θεώρηση της έρευνας και διατυπώνονται παρατηρήσεις για περαιτέρω διερεύνηση και αντίληψη της αυτοεκτίμησης.

### **Συμπεράσματα και καταληκτικές παρατηρήσεις**

Η παράθεση συμπερασμάτων και η διατύπωση παρατηρήσεων ολοκληρώνουν την παρουσίαση της έρευνας και αποτελούν βασική προϋπόθεση για την απόδοση σφαιρικής εικόνας στη μελέτη.

Αρχικά η έρευνα θεώρησε την αυτοεκτίμηση στους τομείς γενική, οικογενειακή, σχολική και κοινωνική, όπως ορίστηκαν από το Coopersmith. Η διάκριση αυτών των τεσσάρων τομέων της αυτοεκτίμησης δεν επαληθεύεται από όλες τις έρευνες που χρησιμοποιούν το ερωτηματολόγιο του Coopersmith (Marsh & Smith, 1982, Κοντοπούλου, 1990). Στην παρούσα έρευνα, ακριβώς επειδή η διάκριση των τομέων της αυτοεκτίμησης δεν ήταν ευκρινής, πραγματοποιήθηκε, επίσης, ανάλυση της αυτοεκτίμησης ιδωμένης και με την ενιαία μορφή της. Ωστόσο, η συμφωνία των ευρημάτων από τις πρώτες αναλύσεις και από τις δεύτερες επισημαίνουν τη δυνατότητα η αυτοεκτίμηση να θεωρείται ως μια ενιαία ουσιώδης διάσταση της προσωπικότητας, μια εσωτερική αξιολόγηση του εαυτού, η μελέτη της οποίας ενδεχομένως δεν επιπάσσει το διαχωρισμό της σε επιμέρους τομείς.

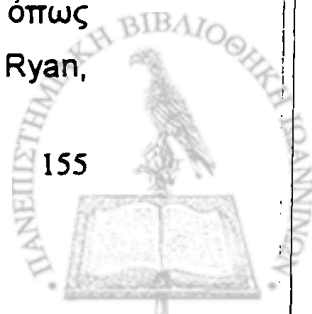
Η θεώρηση της αυτοεκτίμησης, τόσο στους επιμέρους παράγοντες που την απαρτίζουν όσο και στη συνολική της έννοια, δια της διμεταβλητής ανάλυσης κατέδειξε τον αριθμό των αδερφών και το βαθμό επίδοσης των παιδιών ως μεταβλητές που επηρεάζουν όλες τις συνιστώσες της αυτοεκτίμησης. Τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από εκείνα που έχουν αδέρφια, ενώ τα παιδιά με περισσότερα αδέρφια έχουν



υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τα εκείνα με λιγότερα αδέρφια. Η υψηλότερη αυτοεκτίμηση των μοναχοπαιδιών έναντι των υπολοίπων παιδιών επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (Coopersmith, 1967, Rosenberg, 1963). Μπορεί να εικάσει κανείς ότι η αποκλειστικότητα των γονέων που βιώνουν τα μοναχοπαιδιά ενισχύει όλες τις διαστάσεις της αυτοεκτίμησής τους. Επίσης, η αλληλοβοήθεια και η πολυδιάστατη επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των αδελφών πολυμελών οικογενειών ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους, η οποία στηρίζεται στην αίσθηση της συμπαράστασης, της υποστήριξης και της αποδοχής από τους άλλους. Κατ' αυτό τον τρόπο τεκμηριώνονται τα ευρήματα της μελέτης που παρουσιάζουν τα παιδιά με περισσότερα αδέρφια να έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν λιγότερα αδέρφια.

- Η αρνητική σχέση μεταξύ των επιμέρους τομέων της αυτοεκτίμησης και της ολικής αυτοεκτίμησης και του βαθμού επίδοσης, όπως παρουσιάζεται στην έρευνα αυτή, δε συμφωνεί με ορισμένες έρευνες (Daniel και King, 1995, Richardson και Rayder, 1987, Tanksley, 1994 κ.ά.). Η ασυμφωνία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με άλλες αναφορικά με τη σχέση αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης οδηγεί στις ακόλουθες σκέψεις. Δεδομένης της μικρής αξιολογικής κλίμακας (καλά, πολύ καλά, άριστα, 5-10) που ισχύει στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, της έλλειψης έμφασης στη βαθμολογική επίδοση των μαθητών και της προσπάθειας ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών μέσα από τις σχολικές δραστηριότητες και το θετικό σχολικό κλίμα ο βαθμός επίδοσης στο δημοτικό σχολείο, ως παράγοντας που επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των παιδιών, έχει δευτερεύουσα και όχι καθοριστική σημασία στη διαμόρφωση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με το νέο προσανατολισμό των μελετών που αφορούν τη συνάρτηση της αυτοεκτίμησης και της σχολικής επίδοσης. Η αιτιακή σχέση αυτοεκτίμησης και επίδοσης συζητιέται ευρύτατα, καθώς οι θετικές σχέσεις μεταξύ τους αμφισβητούνται. Η αυτοεκτίμηση εξετάζεται από σφαιρική άποψη ως αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, όπως μαθησιακών δραστηριοτήτων και οικογενειακών σχέσεων (Midgett, Ryan,



Adams και Corvill-Smith, 2001). Συνεπώς είναι πιθανό κάποιος να νιώθει αρνητικά για τον εαυτό του και να έχει καλές επιδόσεις και, ανιθέτως, να νιώθει θετικά για τον εαυτό του και να μην έχει καλές σχολικές επιδόσεις. Επίσης, μαθητές με χαμηλές επιδόσεις είναι πιθανό να έχουν όμοια επίπεδα αυτοεκτίμησης με τους μαθητές που έχουν υψηλές επιδόσεις, αν και η ακαδημαϊκή τους αυτοαντίληψη είναι σημαντικά χαμηλότερη. Αυτό συμβαίνει, ενδεχομένως, γιατί οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις αποδίδουν λιγότερη σημασία σε τομείς που αφορούν το σχολείο, όπως η σχολική επίδοση, από τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις (Martins και Reixoto, 2000). Η τάση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις να παρουσιάζουν υψηλότερες δεξιότητες σε περιοχές εκτός σχολείου αποτελεί μέθοδο διατήρησης και προστασίας της αυτοεκτίμησης. Συνοπτικά η διατήρηση της υψηλής αυτοεκτίμησης μαθητών με χαμηλές επιδόσεις φαίνεται να οφείλεται στην ύπαρξη υψηλότερων αυτοαντιλήψεων σε περιοχές που δε συνδέονται με το σχολείο.

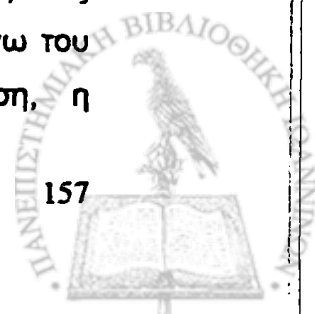
Η ανάδειξη της μεταβλητής του φύλου ως σημαντικής στη διαμόρφωση της γενικής και της κοινωνικής αυτοεκτίμησης των μαθητών και η υπεροχή των κοριτσιών, ενδεχομένως, οφείλονται στην πρωϊμότερη ψυχολογική και βιολογική ανάπτυξη των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια. Ωστόσο, δεν υπάρχει ερευνητική συμφωνία στην ύπαρξη και το είδος των σχέσεων που χαρακτηρίζουν το φύλο και την αυτοεκτίμηση των ατόμων και κατ' επέκταση των παιδιών (Wylie, 1970, Rosenberg και Simmons, 1975, Τανός, 1985, Φλουρής, 1989).

Η παρούσα εργασιακή κατάσταση της μητέρας και συγκεκριμένα όταν δεν εργάζεται εκτός του σπιτιού – οικιακά, άνεργη - επιδρά ενισχυτικά στη γενική, τη σχολική και την ολική αυτοεκτίμηση των παιδιών. Εύλογα θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς ότι η μητέρα που βρίσκεται στην προαναφερθείσα κατάσταση επιμελείται των παιδιών απερίσπαστη από βιοποριστικά και επαγγελματικά ζητήματα. Οι έρευνες συμφωνούν για τον καθοριστικό ρόλο της μητέρας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και συνεπώς της αυτοεκτίμησης του ατόμου (Jacobson, 1975, Winnicott, 1969, Κοντοπούλου, 1990).

Η παρούσα εργασιακή κατάσταση του πατέρα και ειδικότερα η συνταξιοδότηση παρουσιάζεται ότι επιδρά στην ολική αυτοεκτίμηση των μαθητών της έρευνας. Ο ελεύθερος χρόνος που διαθέτει ο πατέρας για την ενασχόλησή του με τις οικογενειακές υποθέσεις και τη μέριμνα των ζητημάτων που αφορούν τα παιδιά ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Η μικρότερη χρονική επένδυση του πατέρα στο παιδί δε συνεπάγεται ότι διαδραματίζει υποδεέστερο ρόλο στην ανατροφή του, αντίληψη που προβάλλεται εσφαλμένα. Τη σημασία του πατρικού ρόλου στην ανάπτυξη του παιδιού επισημαίνει ο Layland (1985). Η συμβολή του πατέρα στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού επαληθεύτηκε και στην ελληνική πραγματικότητα, ως σημαίνων παράγοντας στη διαμόρφωση πλέγματος ενδοοικογενειακών σχέσεων και στη λειτουργία της οικογένειας ως συστήματος (Κοντοπούλου, 1990).

Το εύρημα ότι η θέση στο θρανίο με διαφορετικό συμμαθητή ή μόνος (όχι με τον ίδιο συμμαθητή) υποδηλώνει υψηλότερη οικογενειακή και ολική αυτοεκτίμηση και οδηγεί αβίαστα στο ακόλουθο συμπέρασμα. Η υψηλή οικογενειακή και ολική αυτοεκτίμηση έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μη νιώθουν τη συναισθηματική ανάγκη να μοιράζονται το θρανίο με τον ίδιο συμμαθητή. Η επιθυμία των παιδιών να είναι με τον ίδιο συμμαθητή ενδεχομένως υποκινείται από τη συναισθηματική ανάγκη τους να είναι με το ίδιο πρόσωπο, με το οποίο επιθυμούν να μοιράζονται τη σχολική ζωή. Η υψηλή αυτοεκτίμηση συνεπάγεται άτομο με μεγαλύτερη ανεξαρτησία, στο οποίο, πιθανά, δεν υπάρχει η συναισθηματική ανάγκη να μοιράζεται το θρανίο με τον ίδιο συμμαθητή.

Η σχέση της κοινωνικής αυτοεκτίμησης των μαθητών με την οργανικότητα του σχολείου, και συγκεκριμένα το εύρημα ότι τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία μικρής οργανικότητας έχουν υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση, έχει την εξής πιθανή ερμηνεία. Τα μικρά σχολεία, τα οποία στη συγκεκριμένη έρευνα συνίστανται στα τριθέσια και στα τετραθέσια, ευνοούν την ανάπτυξη και την καλλιέργεια στενών διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων. Οι άμεσες ενδοσχολικές επαφές, το θετικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο λόγω του μικρού αριθμού των μαθητών, η συνεπαγόμενη συμπαραράσταση, η

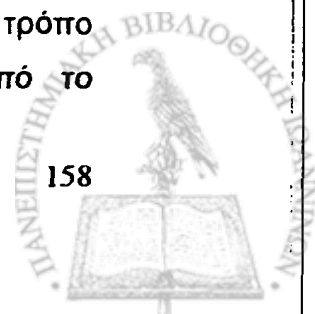




αλληλοβοήθεια, η αλληλοϋποστήριξη και η αποδοχή από τους σημαντικούς άλλους (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές) καθώς, επίσης, η συνδιδασκαλία μαθητών μεγαλύτερων τάξεων με μαθητές μικρότερων τάξεων συμβάλλουν στη δόμηση θετικού κοινωνικού εαυτού και υψηλής αυτοεκτίμησης. Παρόμοια είναι τα ευρήματα άλλων ερευνών, στις οποίες καταδεικνύεται ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών ενισχύεται στα σχολεία μικρής οργανικότητας, εξαιτίας του ιδιαίτερου τρόπου λειτουργίας τους (Anderson και Pavan, 1992, Johnson et al., 1985, Μπρούζος, 2002).

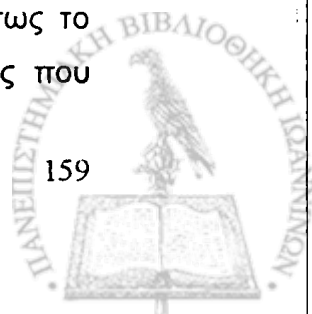
Συναφές είναι το εύρημα ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στη σχολική αυτοεκτίμηση των μαθητών και στο μέγεθος του σχολείου, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές που φοιτούν σε μικρότερα σχολεία έχουν υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση από τους μαθητές που φοιτούν σε μεγαλύτερα. Η σχολική αυτοεκτίμηση των παιδιών, δηλαδή ο τρόπος που βιώνουν τον εαυτό τους στα πλαίσια του σχολείου ως κοινωνικού και μορφωτικού φορέα, ενισχύεται από τις ιδιαίτερες συστημικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε μικρές αριθμητικά σχολικές κοινωνίες. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες, στις οποίες οι μαθητές των μικρών σχολείων νιώθουν ικανοποιημένοι από τη σχολική τους ζωή (Pittman και Haughwout, 1987) και μαθαίνουν καλύτερα (Lee και Smith, 1995).

Το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί αμφισβητούμενη μεταβλητή ως προς τη συσχέτισή της με ψυχολογικές παραμέτρους, όπως η αυτοεκτίμηση. Τα αντιφατικά αποτελέσματα των ερευνών παρουσιάζουν άλλοτε την έλλειψη σημαντικής στατιστικά σχέσης κοινωνικού επιπέδου - αυτοεκτίμησης (Coopersmith, 1967, Perron, 1971) και άλλοτε τη θετική (Witty, 1967, Long και Henderson, 1971) ή την αρνητική σχέση (Trowbridge, 1970, Soares και Soares, 1969). Βάσει των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας έχει αρνητική σχέση με όλους τους τομείς της αυτοεκτίμησης των μαθητών και την ολική αυτοεκτίμηση. Ως εκ τούτου, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερα εισοδήματα παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί πιθανά από τις ιδιαίτερες σχέσεις και τον ξεχωριστό τρόπο συστημικής λειτουργίας των οικογενειών, όπως καθορίζονται από το



κοινωνικό status. Να επισημανθεί ότι στις πολυμεταβλητές αναλύσεις η μεταβλητή του κοινωνικού στρώματος προέκυψε από σύμπτυξη του μηνιαίου οικογενειακού εισοδήματος με το μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονιών και το επάγγελμα του πατέρα. Η ερευνήτρια προέβη σε αυτό το βήμα για την ορθότερη ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, εφόσον το κοινωνικό στρώμα προσδίδει πληρέστερη και σαφέστερη πληροφόρηση για την οικογενειακή κατάσταση συγκριτικά με τις συνιστώσες που το απαρτίζουν. Το επάγγελμα της μητέρας δε λήφθηκε υπόψη στη σύμπτυξη των μεταβλητών που αποτελούν το κοινωνικό στρώμα, επειδή μόνο ένα μέτριο ποσοστό (56,1%) από τις μητέρες των μαθητών του δείγματος εργάζεται.

Οι Smith, Zingale και Coleman (1978) εξέτασαν τη σχέση κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και αυτοαντίληψης. Υποστήριξαν ότι τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν τα παιδιά που προέρχονται από υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό status να σημειώνουν ανάλογα υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις συγκριτικά με τα παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Παρατηρούν ότι όταν τα παιδιά που προέρχονται από υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο τυγχάνουν ακαδημαϊκής αποτυχίας, τότε η διάσταση ανάμεσα στις προσδοκίες των ενηλίκων και στην επίδοση των παιδιών είναι μεγάλη. Αυτή η διάσταση μεταξύ γονεϊκών προσδοκιών και επίδοσης των παιδιών έχει ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των δευτέρων. Από την άλλη, τα παιδιά από μειονεκτούντα κοινωνικά στρώματα δεν έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη ως αποτέλεσμα της ακαδημαϊκής τους αποτυχίας. Αυτό συμβαίνει επειδή η διάσταση ανάμεσα στις προσδοκίες των ενηλίκων και την επίδοση των παιδιών είναι σχετικά μικρή. Το συμπέρασμα αυτό αποτελεί πιθανή ερμηνεία και για τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αξιοσημείωτη είναι η επισήμανση του Pettor (1971) ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνεπάγεται διαφορετική ιεράρχηση των αξιών και όχι αντίστοιχη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συμβάλλει στη συγκρότηση μιας διαφορετικής αντίληψης του εαυτού (Dragonas, 1983). Τα αντιφατικά ευρήματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής τάξης μπορούν να ερμηνευθούν από παράγοντες όπως το πολιτισμικό πλαίσιο, όπου πραγματοποιείται κάθε έρευνα, ο χρόνος που

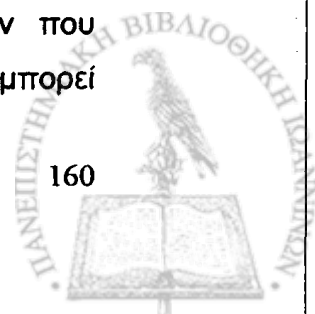


διεξήχθη η έρευνα, η ηλικία των υποκειμένων καθώς και τα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιούνται (Francis και Jones, 1996).

Αξιόλογα είναι τα ευρήματα που αφορούν τις σχέσεις της αυτοεκτίμησης με το κλίμα της τάξης. Εξαιρετικό ενδιαφέρον έχουν οι θετικές σχέσεις της αυτοεκτίμησης (τόσο στις επιμέρους διαστάσεις της όσο και στην ολική μορφή της) με τη διενεκτικότητα, την ανταγωνιστικότητα και τη δυσκολία. Η διενεκτικότητα και η ανταγωνιστικότητα αφορούν τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις σχέσεις με τους άλλους συμμαθητές. Όσο υψηλότερες είναι οι τιμές των χαρακτηριστικών αυτών τόσο υψηλότερη παρουσιάζεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών, οι οποίοι βλέπουν τον εαυτό τους ότι πρέπει να ανταπεξέλθει σε αυτά τα ανταγωνιστικά πλαίσια. Η δυσκολία αναφέρεται στη σχολική εργασία και έχει εύλογα θετική σχέση με την αυτοεκτίμηση, αφού τα υψηλά επίπεδα δυσκολίας συνεπάγονται μεγαλύτερη καταβολή δυνάμεων και συνακόλουθα καλύτερη εκτίμηση του εαυτού.

Αρνητική σχέση παρουσιάζεται μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της αυτοεκτίμησης και της ολικής αυτοεκτίμησης με την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα. Τα ευρήματα αυτά δε συμφωνούν με εκείνα άλλων ερευνών (Ζαφειροπούλου και Σωτηρίου, 2001). Το αίσθημα ικανοποίησης που βιώνουν οι μαθητές από τα διδασκόμενα αντικείμενα, τον εκπαιδευτικό και τη σχολική ομάδα – στοιχεία της σχολικής ζωής όπου αναφέρεται η ικανοποίηση στην κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε – δικαιώνουν και ταυτόχρονα αυξάνουν τις προσδοκίες των μαθητών. Βάσει του μοντέλου, όμως, του James (1890) η αυτοεκτίμηση και οι προσδοκίες βρίσκονται σε αντιστρόφως ανάλογη σχέση, εφόσον η αυτοεκτίμηση αποτελεί το πηλίκο της σχέσης των επιτυχιών προς τις προσδοκίες. Συνεπώς, είναι πιθανό όσο λιγότερες προσδοκίες έχει το άτομο, τόσο υψηλότερη να είναι η αυτοεκτίμησή του.

Η καταδεικνυα αρνητική σχέση αυτοεκτίμησης και συνεκτικότητας, επίσης, δε συμφωνεί με άλλα ερευνητικά πορίσματα (Ματσαγγούρας, 1998). Στο Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου η συνεκτικότητα νοείται ως το αίσθημα συμμετοχής στην ομάδα που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών που επικοινωνούν και συνεργάζονται στη σχολική τάξη. Η συνεκτικότητα μπορεί



να ενοποιεί τα μέλη της ομάδας και να τα διακρίνει από εκείνα που δεν αποτελούν μέλη της ομάδας. Η αρνητική σχέση με την αυτοεκτίμηση οδηγεί σε εύλογα συμπεράσματα. Η υψηλή συνεκτικότητα συνεπάγεται υψηλό ομαδικό αίσθημα και θεώρηση του εαυτού σε συλλογικό επίπεδο. Συνακόλουθα η αυτοεκτίμηση, η αξιολογική επένδυση του εαυτού, επισκιάζεται από το πνεύμα ομαδικότητας, το οποίο προέχει και κυριαρχεί. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή το αίσθημα της συνεκτικότητας είναι χαμηλό, τότε η διάκριση του εαυτού είναι ευκρινής, οπότε το άτομο θεωρεί τον εαυτό του ξεχωριστά από τους άλλους και η αυτοεκτίμησή του είναι υψηλή.

Η γενική, οικογενειακή, σχολική και κοινωνική διάσταση της αυτοεκτίμησης, όπως και η ολική έννοιά της βρέθηκαν μέσω της πολυμεταβλητής ανάλυσης πως συσχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τις διαστάσεις του κλίματος της τάξης – δυσκολία, διενεκτικότητα, ανταγωνιστικότητα, συνεκτικότητα και ικανοποίηση – , όπως αυτές περιλαμβάνονται στην κλίμακα μέτρησης του κλίματος της τάξης που χρησιμοποιήθηκε. Από τις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές αναδείχτηκαν, σε άμεση ή έμμεση σχέση με όλες τις διαστάσεις της αυτοεκτίμησης, οι εξής: η πολύ καλή επίδοση, το κοινωνικό στρώμα και η θέση όχι με τον ίδιο συμμαθητή. Η τελευταία δε σημειώθηκε στην ολική αυτοεκτίμηση. Οι συσχετίσεις των διαστάσεων της αυτοεκτίμησης με εκείνες του κλίματος της τάξης επιβεβαιώνουν τη σχετική αρχική ερευνητική υπόθεση.

Οι συσχετίσεις των επιμέρους πτυχών της αυτοεκτίμησης με την πολύ καλή επίδοση συνάδει με τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπως προαναφέρθηκε, βάσει των οποίων η σχολική επίδοση αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Επισημαίνεται, όμως, η δυσκολία αποσαφήνισης της θέσης τους στη δυαδική σχέση απίας – αιτιατού.

Το κοινωνικό στρώμα, επίσης, αναδεικνύεται σε σημαίνοντα παράγοντα που επιδρά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. Η θέση στο θρανίο με διαφορετικό συμμαθητή ή μόνος αναδείχτηκε (όχι με τον ίδιο συμμαθητή), επίσης, ως στατιστικά σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Επιβεβαιώθηκε η διμεταβλητή ανάλυση, όπου τα παιδιά που δε μοιράζονται το θρανίο πάντα με τον ίδιο συμμαθητή παρουσιάζουν υψηλότερη

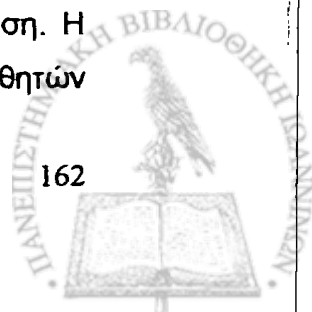


οικογενειακή αυτοεκτίμηση. Τα ευρήματα σχετικά με το κοινωνικό στρώμα και τη θέση στο θρανίο επιβεβαίωσαν τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις για την επίδραση που έχουν στην αυτοεκτίμηση των παιδιών.

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη μελέτη της αυτοεκτίμησης αναφορικά με τη σχολική ζωή. Το σχολείο αποτελεί το δεύτερο σημαντικό χώρο κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια και η σχολική τάξη είναι ζωτικός χώρος ανάπτυξης και καλλιέργειας του παιδιού. Οι παράγοντες που συναρτώνται της αυτοεκτίμησης εξετάστηκαν μέσα στη σχολική τάξη και όχι αναφορικά με εξωτερικούς παράγοντες. Η ανάδειξη ορισμένων παραγόντων από την οικογενειακή ζωή των παιδιών, όπως το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει η οικογένεια και η κατάσταση των γονιών τεκμηριώνει ότι το κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν τα παιδιά στο σχολείο, όπως και η ψυχολογική τους ιδιοσυγκρασία αποτελούν αναπόσπαστα τμήματα του εαυτού τους. Πέρα από αυτό, η αυτοεκτίμηση των μαθητών μελετήθηκε σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης. Η αρνητική σχέση που καταγράφηκε μεταξύ αυτοεκτίμησης, ικανοποίησης και συνεκτικότητας αφενός οδηγεί σε ορισμένες σκέψεις και αφετέρου καταδεικνύει την ανάγκη για ευρύτερη μελέτη αυτού του χώρου. Μένοντας στο πρώτο, στη διατύπωση, δηλαδή, σκέψεων μπορεί να υποθέσει κανείς ότι η έλλειψη των στοιχείων της ικανοποίησης και της συνεκτικότητας από τη σχολική ζωή των μαθητών ενεργοποιεί μηχανισμούς του ψυχισμού που αντισταθμιστικά ενισχύουν την αυτοεκτίμηση. Ωστόσο, η συγκεκριμένη συσχέτιση χρήζει περαιτέρω μελέτης.

Στα πλαίσια της έρευνας δεν επαληθεύτηκαν όλες οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν εξ αρχής. Ειδικότερα, δεν επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις ότι ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στην τάξη, η διάταξη των θρανίων και η παρεμβατική στάση του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών ως παράγοντες που διαμορφώνουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης.

Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης και παράγοντας διάπλασης χαρακτήρα αποτελεί ευρεία ερευνητική πηγή για τη σχέση του με τη διαμόρφωση πτυχών του ανθρώπινου ψυχισμού, όπως η αυτοεκτίμηση. Η παρούσα διατριβή δίνει έναυσμα για μελέτη της αυτοεκτίμησης των μαθητών



σε συνάρτηση με άλλες διαστάσεις της σχολικής ζωής, όπως η λειτουργία του σχολείου, οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν και το παρεπόμενο κλίμα που δημιουργείται, μέθοδοι ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών μέσα στην τάξη, αλλά και μέσα στο σχολείο. Επίσης, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των σχέσεων της αυτοεκτίμησης με σχολικές δραστηριότητες ψυχικής και σωματικής έκφρασης, όπως το παιχνίδι και η ενασχόληση με τα καλλιτεχνικά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση ευνοϊκών για την αυτοεκτίμηση συνθηκών, αλλά και η δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται στα πλαίσια της σχολικής τάξης αποτελούν πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη της αυτοεκτίμησης. Ακόμη, η μελέτη και η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων στο σχολείο για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης θα συνέβαλε σημαντικά στην προώθηση της έρευνας της αυτοεκτίμησης στην Ελλάδα.

Η νέα μορφή του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, με κυρίαρχα χαρακτηριστικά την πολυπολιτισμικότητα και τη συμπόρευσή του με τις ταχείς κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές μεταβολές επιτάσσουν την προάσπιση της ψυχικής ισορροπίας των παιδιών. Επιπλέον, η προαγωγή της έρευνας για τη συναισθηματική πλευρά του παιδιού μέσα στο σχολείο και για την ψυχική ευεξία του – όπου εμπίπτει και η θεώρηση της αυτοεκτίμησης - αποτελούν υποχρέωση και υπέρτατο καθήκον των λειτουργών της πολιτείας και της έρευνας.

Ολοκληρώνοντας επισημαίνεται ότι στη διεξαγωγή και τη συγγραφή της έρευνας υπήρξαν αδυναμίες. Η μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, η συχνά συγκεχυμένη χρήση των όρων αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη και η ανεπαρκής παρουσία συναφών ερευνών στον ελλαδικό χώρο συνιστούν τις βασικότερες αδυναμίες της έρευνας.

Επίσης, συνοπτικά παραθέτοντας τις εκτιμήσεις των ερευνητικών αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι στα πλαίσια της ζωής στη σχολική τάξη η αυτοεκτίμηση των μαθητών συναρτάται με το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί σε αυτή. Ωστόσο, η αυτοεκτίμηση πρέπει να θεωρείται στην πολυδιάστατη φύση της και να συνεξετάζονται οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Στην

παρούσα έρευνα η αυτοεκτίμηση των μαθητών των Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου, όπως παρουσιάζεται στη σχολική τάξη και βάσει των αντιλήψεων των μαθητών για το κλίμα που επικρατεί σε αυτή, συναρτάται θετικά ή αρνητικά με παράγοντες πέρα του κλίματος της τάξης. Οι παράγοντες αυτοί συνίστανται στους εξής: στην προτίμηση των μαθητών να μοιράζονται ή να μη μοιράζονται τη θέση στο θρανίο με τον ίδιο συμμαθητή, στην επίδοση, στα γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η οργανικότητα και το μέγεθος, στο φύλο και σε ορισμένα στοιχεία από την οικογενειακή ζωή και συγκεκριμένα το κοινωνικό στρώμα, τον αριθμό των αδερφών και την παρούσα εργασιακή κατάσταση των γονέων .

Στο βαθμό που τα αποτελέσματα της έρευνας χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία, παρουσιάζονται στοιχεία που υποστηρίζουν τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών και, συνεπώς, ενέχουν τη δυναμική της προαγωγής του ερευνητικού πεδίου της αυτοεκτίμησης.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κύριος στόχος της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και τη συμπεριφορά τους στο σχολείο βάσει της αντίληψής τους για το κλίμα της τάξης. Βασικοί άξονες πορείας στη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών συναρτάται προς το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης.
2. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών επηρεάζεται από παράγοντες όπως το μέγεθος του σχολείου και ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στην τάξη.
3. Συγκεκριμένες παράμετροι της οικογενειακής ζωής (οικονομικό, μορφωτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο) επιδρούν στην αυτοεκτίμηση των μαθητών.
4. Ορισμένες παράμετροι της ζωής στη σχολική τάξη (π.χ. η διάταξη των θρανίων, η θέση στο θρανίο με τους συμμαθητές, η παρεμβατική στάση του εκπαιδευτικού) διαμορφώνει αφενός το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και αφετέρου την αυτοεκτίμηση των παιδιών.

Μελετήθηκαν 1063 μαθητές της πέμπτης και της έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου με διαφορετική κοινωνική και δημογραφική ταυτότητα. Από το σύνολο του δείγματος το 49,8 % ήταν κορίτσια και το 50,2 % αγόρια. Τα υποκείμενα της έρευνας προερχόταν από τους τέσσερις Νομούς της Περιφέρειας Ηπείρου με την εξής αντιστοιχία: 40,1 % από το Νομό Ιωαννίνων, 17,5 % από το Νομό Πρέβεζας, 27,4 % από το Νομό Άρτας και 15 % από το Νομό Θεσπρωτίας.

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε την κλίμακα αυτοεκτίμησης για παιδιά του Coopersmith, την ελληνική απόδοση της κλίμακας My Classroom Inventory των Fraser, Anderson και Walberg και προσωπικά στοιχεία.



Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων κατέδειξαν μεταβλητές που προέρχονται από την οικογενειακή κατάσταση, τη σχολική ζωή και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, οι οποίες επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Από την οικογενειακή κατάσταση παρουσιάστηκαν ως στατιστικά σημαντικοί οι παράγοντες: ο αριθμός των αδερφών, το κοινωνικό στρώμα και η εργασιακή κατάσταση των γονέων. Από τη σχολική ζωή προέκυψαν ως στατιστικά σημαντικές οι εξής μεταβλητές: ο βαθμός επίδοσης, η οργανικότητα και το μέγεθος του σχολείου και η θέση στο θρανίο όχι με τον ίδιο συμμαθητή. Από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας το φύλο αναδείχθηκε σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Στις αναλύσεις της αυτοεκτίμησης με το κλίμα της τάξης καταδείχθηκαν σημαντικές σχέσεις.

## Abstract

The main aim of the research was to examine the factors that affect students' self-esteem and their behaviour in school in relation with their concept of the classroom climate. Basic lines for the conduct of the research were the following assumptions:

1. Students' self-esteem relates to the psychological climate of the classroom.
2. Students' self-esteem is affected by factors such as the school size and the number of students in class.
3. Certain factors within family (financial, educational and working status) influence students' self-esteem.
4. Several factors regarding life in the classroom (e.g. the arrangement of the desks, sharing the desk with the classmates and teacher's attitude) form the psychological climate of the classroom and students' self-esteem.

Subjects consisted of 1063 fifth and sixth grade students (49,8 % girls and 50,2 % boys). The sample came from the district of Epirus (40,1 % Ioannina's county, 17,5 % Preveza's county, 27,4 % Arta's county and 15 % Thesprotia's county).

The questionnaire which was used included Coopersmith's Self-esteem Inventory for children, My Classroom Inventory (Fraser, Anderson and Walberg) and personal information.

The findings indicated factors from the family, the school and the personality as statistically important. As far as the family is concerned the important factors were: the number of siblings, the social status and parents' working condition. Regarding the school life grades, school size and not sharing the desk with the same classmate were important factors. Sex was also a significant factor in students' self-esteem. Significant relations between students' self-esteem and the classroom climate were presented.

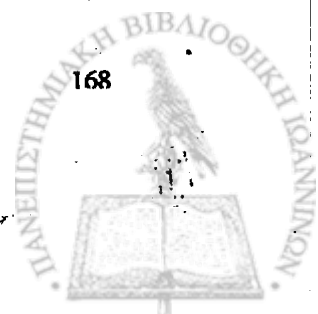


ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ

ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 1997, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 1998, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 1999, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2000, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2001, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2002, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2003, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2004, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2005, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2006, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2007, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2008, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2009, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2010, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2011, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2012, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2013, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2014, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2015, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2016, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2017, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2018, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2019, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2020, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2021, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2022, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2023, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2024, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.
- ΑΝΤΩΝΙΟΣ Κ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, 2025, Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζωή.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΡΖΥΛ, Μ. (1981). *Ψυχολογία της διαπροσωπικής συμπεριφοράς*. Αθήνα. Θυμάρι. Μετάφραση Δερμιτζάκης, Μ.

ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη. Αδερφοί Κυριακίδη.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. (1994). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα. Gutenberg.

ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ, Σ. (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Ομάδα και η δυναμική της. Ομάδες εργασίας. Παρατήρηση. Κοινωνιομετρική μέθοδος*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. & ΣΩΤΗΡΙΟΥ, Α. (2001). Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 31.151-163.

ΚΑΒΟΥΡΗ, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 27. 181-201.

ΚΑΛΑΝΤΖΗ-ΑΖΙΖΙ, Α. (1993). *Αυτογνωσία. Αυτοανάλυση και αυτοέλεγχος*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα. 4<sup>η</sup> έκδοση.

ΚΑΤΣΙΛΛΗΣ, Μ. Ι. (1997). *Περιγραφική Στατιστική*. Αθήνα. Gutenberg.

ΚΑΤΣΟΡΙΔΟΥ – ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Χ. (1993). *Κοινωνική εργασία με ομάδες*. Αθήνα. Περιστέρι.

ΚΛΕΦΤΑΡΑΣ, Γ. (1997). «Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσής της» στο Πούρκος, Μ. (1997). *Ατομικές διαφορές*

μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα. Gutenberg. 275-302.

ΚΟΝΤΟΠΟΥΛΟΥ-ΚΟΚΚΙΝΑΚΗ, Μ. (1990). *Αυτοεκτίμηση και σχέσεις του παιδιού μέσα στην οικογένεια*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΚΟΝΤΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. (1996). *Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη. Προμηθεύς.

ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α. (1990). *Το σχολείο πέθανε, Ζήτω το σχολείο του προσώπου*. Αθήνα. Γρηγόρη.

ΚΟΥΜΗ, Ι. (1997) *Η κοινωνική προέλευση της αυτοαντίληψης και ο παρωθητικός της ρόλος στη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών στο Πύρκος, Μ. (1997). Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Gutenberg. 235-255.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. & ΠΛΕΙΟΣ, Γ. (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

ΛΕΟΝΤΑΡΗ, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

ΛΕΟΝΤΑΡΗ, Α. & ΓΙΑΛΛΑΜΑΣ, Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*. 3 (2). 20-39.

ΛΕΟΝΤΑΡΗ, Α. (1997). Αυτοεκτίμηση, «Κέντρο Ελέγχου» και «Πιθανοί Εαυτοί» σε εφήβους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 26. 163-181.

ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ, Ε. (1999). «Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη». *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου: Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. 59-73.

ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ, Ε. (1996). Δομή και προσδιοριστικοί παράγοντες της αυτοαντίληψης των ελληνόπουλων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 23. 271-318.



ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ, Ε. (2000). Η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης ως παράγοντας διαφοροποίησης της συνάφειάς τους με την αυτοαντίληψη. *Ψυχολογία*. 7 (2). 223-239. \*

ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ, Ε. (2001). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου 2. Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ – ΛΟΪΖΟΥ, Μ. (1993). Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. *Νέα Παιδεία*. 67. 41-54.

ΜΑΡΚΑΝΤΩΝΗΣ, Ι. Σ. (1982). *Βαθυψυχολογία και αγωγή*. Αθήνα. Μαυρομάτη. α' μέρος.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1983). Αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση και μάθηση: Θεωρία και παιδαγωγικές συνεπαγωγές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 12. 42-45. ✓

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (1984-85). Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης. Σπουδαιότητα και τρόπος αξιολόγησής του. *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*. τεύχη 6-7. 40-48.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1987). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. *Νέα Παιδεία*. 44. 106-118.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα. Γρηγόρη.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (1999α). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα. Gutenberg.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (1999β). «Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως παράγοντας ρύθμισης της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού». Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. *Σχολική*

αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός (1999). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (1999γ). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα. Gutenberg.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα. γ' έκδοση του ιδίου.

ΜΕΓΑΡΗ, Ε. (1998). *Προσωπικότητα και σχολική επίδοση. Αυτοεκτίμηση και προσωπικός έλεγχος στη μαθησιακή πορεία μαθητών Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

MOLNAR, A. & LINDQUIST, B. (1998). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα. Ζ' έκδοση.

ΜΠΑΣΕΤΑΣ, Κ. (1999). «Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών του ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού». Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός* (1999). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

ΜΠΕΛΛΑΣ, Θ. (1981). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση από τη σωματογνωσία ως την αυτογνωσία. *Νέα Παιδεία*. 37-45. ✓/

ΜΠΕΛΛΑΣ, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα. Επικαιρότητα.

ΜΠΡΟΥΖΟΣ, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Αθήνα. Λύχνος. β' έκδοση.

ΜΠΡΟΥΖΟΣ, Α. (1997). Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: εμπειρική προσέγγιση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*. 40-41. 143-161.

ΜΠΡΟΥΖΟΣ, Α. (2002). *Μικρά σχολεία, μεγάλες προσδοκίες*. Αθήνα. Τυπωθήτω.

ΝΤΙΝΚΜΕΠΕΡ, Ν., ΜΑΚ ΚΑΙΝ, Γ. ΚΑΡΛΣΟΝ, Τ. & ΜΠΙΤΙ, Ν. (1994). *Βασικές αρχές παραδοχής-ενθάρρυνσης, πειθαρχίας & σχέσεων γονέων-εφήβων. Η θέση του παιδιού στην οικογένεια*. 6<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα. Θυμάρι.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. & ΜΑΡΚΟΥΛΗΣ, Δ. (1989). *Θετικές και αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη. Κυριακίδη.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. β' τόμος. Αθήνα. Έκδοση του ίδιου.

ΠΑΣΣΑΚΟΥ, Κ. (1980). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν Ψυχολογίαν*. Αθήναι. Μιχάλας Α.Ε.

PERVIN, L. A. & JOHN, O. P. (1999). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα. Τυπωθήτω. Μπφ Αλεξανδροπούλου, Α. Δασκαλοπούλου, Ε.

POSTIC, M. (1995). *Η μορφωτική σχέση*. Αθήνα. Gutenberg.

ΠΟΤΑΜΙΑΝΟΣ, Γ. κ. ά. (1999). *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα. 5<sup>η</sup> έκδοση.

ΠΟΥΡΚΟΣ, Μ. (1997). *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα. Gutenberg.

ΡΑΠΤΗ, Κ. (2001). «Η αυτοεκτίμηση των μαθητών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενίσχυσή της». *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. σ. 81-92.

ΣΤΕΦΑΝΟΥ, Γ. (2000). Ο ρόλος της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης στην περίπτωση των μαθητών του Γυμνασίου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 56-57. 173-190.





ΣΤΟΠΑΝΝΙΔΟΥ, Α., ΚΙΟΣΕΟΓΛΟΥ, Γ. & ΧΑΤΖΗΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ «ορθολογικότητας», αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές/τριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία*. 6 (1). 72-87.

ΣΥΓΚΟΛΛΙΤΟΥ, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία*. 4 (1). 32-47.

ΣΥΓΚΟΛΛΙΤΟΥ, Ε. & ΛΟΥΡΑΚΗ, Ε. (1999). «Αυτοεκτίμηση παιδιών δημοτικού σχολείου που φοιτούν σε παράλληλες τάξεις». Ανακοίνωση στο 7<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Λευκωσία, Κύπρος, 25-28/4/1999.

ΤΑΝΟΣ, Χ. (1985). *Αυτοεκτίμηση και αξιολογικό σύστημα των εφήβων*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΤΡΙΛΙΑΝΟΣ, Α. (1991). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα. Τολίδης.

ΤΣΙΠΛΗΤΑΡΗΣ, Α. (1992). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα.

ΦΙΛΙΑΣ, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα. Gutenberg. β' έκδοση.

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. (1983). *Αυτοσυναίσθημα, επίδοση και επαγγελματικές φιλοδοξίες. Μια έρευνα μεταξύ των μαθητών Λυκείου στην Κρήτη*. Ηράκλειο. Έκδοση του ιδίου.

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση των γονέων*. Αθήνα. Γρηγόρη.

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ., ΚΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ, Α. & ΣΠΥΡΙΔΑΚΗ, Ι. (1981). *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση*. Αθήνα. Έκδοση των ιδίων.

FONTANA, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα. Σαββαλάς.

FROMM, E. (1971). *Ο φόβος μπροστά στην ελευθερία*. Αθήνα. Μπουκουμάνη. 5<sup>η</sup> έκδοση. Μετάφραση Θεοδωρακάτου, Δ.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Β. (1987). *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας. Εφαρμογή επιστημονικών αρχών στην οικογενειακή και σχολική αγωγή*. Αθήνα. Gutenberg.

ΧΑΤΖΗΘΕΟΔΩΡΟΥ, Α. Αυτοαντίληψη, φύλο και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. *Τα Εκπαιδευτικά*. 49-50. 191-197.

ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ, Χ. (1992). Εκτίμηση της συμπεριφοράς μαθητών πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 16. 141-164.

ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ, Χ. & DIETHER HORF. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 14-15. 107-143.

ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ, Χ. & DIETHER HORF. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 17. 253-269.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ACOSTA, E. S. (2001). *The relationship between school climate, academic self-concept and academic achievement*. Phd dissertation. Arizona state University.

ADLER, A. (1963). *The practice and theory of individual psychotherapy*. Paterson. N. J. Littlefield Adams.

ALLPORT, G. W. (1955). *Becoming. Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven.



ANDERSON, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the Research. *Review of Educational Research*. 52. 368-420.

ANDERSON, R.H. & PAVAN, B. N. (1992). *Nongradeness: Helping it to happen*. Lancaster. PA: Technomic.

ANSBACHER, L. H. & ANSBACHER, R. R. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler*. New York. Basic Books. Inc.

ANTUNES, C. & FONTAINE, A. M. (2000). Relations between self-concept and social support appraisals during adolescence: A longitudinal study. *Psychology*. v 7. n 3. 339-353.

APPLE, J.G.T. (2000). *Transescents' views of school climate and self-esteem*. Edd dissertation. Indiana University.

BANY, M. & JOHNSON, L. (1964). *Classroom group behavior*. New York. The MacMillan Company.

BARKER, C. L. & SEARCHWELL, C. J. (1998). *Writing meaningful teacher evaluations - right now!! The principal's quick-start reference guide*. California. Corwin Press Inc.

BARTZ, D. E. (1983). «The effects of school desegregation on student achievement, motivation and social/psychological development: a review of research». A research report. *Paper presented at the annual meeting of the American Association of School Administrators*. 115<sup>th</sup>. Atlantic City. NJ. February 25-28 1983.

BAUMEISTER, R. F., GALIT, A. D. & HASTINGS, S. (1998). Belongingness and temporal bracketing in personal accounts of change in self-esteem. *Journal of Research in Personality*. Article no: RP982218. 222-235.

BEAN, R. (1992). *Cooperation, social responsibility & other skills: using the 4 conditions of self-esteem in elementary and middle schools*. ERIC NO: ED353533.



BEANE, J. & LIPKA, R. P. (1986). *Self-concept, self-esteem and the curriculum*. New York. Teachers College Press in Borba, M. (1989. p 381).

BENNINGA, J. S. AND OTHERS. (1981). The relationship between teacher attitudes and student perceptions of classroom. *Elementary School Journal*. v 82. n 1. 66-75.

BERNDT, T. J. (1990). «Relations of friendships and peer acceptance to adolescence's self-evaluations». *Paper presented at the Annual Meeting on the American Educational Research Association*. Boston. MA. April 16-20.

BLANTON, H., CROCKER, J. & MILLER, D. T. (2000). *The effects of In-Group versus Out-Group Social Comparison on Self-Esteem in the Context of a Negative Stereotype*. *Journal of Experimental Social Psychology*. v 36. n 5. 519-530.

BLOOM, B.S. (1978). *Affective outcomes of school learning*. Phi Delta Kappan. 193-199.

BOGGESS, S. (1998). Family structure, economic status, and educational attainment. *Journal of population economics*. 11. 205-222.

BOLOGNINI, M., PLANCHEREL, B. & BETTSCHART, O. H. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*. v 19. n 3. 233-245.

BORBA, M. (1989). *Esteem builders. A K-8 self-esteem curriculum for improving student achievement, behavior and school climate*. California. Jalmar Press.

BRANDES, D. & GINNIS, P. (1990). *The student-centred school*. Oxford. Blackwell Education.



BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*. 22. 723-732.

BROOKE, S. L. (1996). Critical Analysis of the Self-esteem Index. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. v 28. n 4. 233-38.

BROOKOVER, W. B., BEADY, C., FLOOD, P., SCHWEITZER, J. H. & WISENBAKER, J. M. (1977). *Schools can make a difference*. East Lansing, MI: College of Urban Development: National Institute of Education. ERIC Document Reproduction Service. No. ED 145 034.

BROPHY, J. E. & GOOD, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. In *Journal of Education*. 61. 365-374.

BROWN, R. (2000). *Group processes: dynamics within and between groups*. Oxford. Blackwell Publishers. 2nd Edition.

BURDEN, P. R. (1995). *Classroom management and discipline*. New York. Longman.

BURNETT, P. (1993). Self-concept of self-esteem. *Australian Journal of Guidance and Counseling*. v 3. n 1.

BURNS, R. (1979). *The self-concept: theory, measurement, development and behavior*. New York. Longman.

BYER, J, L. (1999). *The effects of students' perceptions of classroom social climate in middle school social studies classes on academic self-concept*. Phd Dissertation. The University of Southern Mississippi.

BYRNE, M. B. (1984). The general/academic self-concept: nomological network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research*. v 54. n 3. 427-456.



CALDWELL, M. B. (1998). *Individual and collective self-esteem, school climate and achievement in African-American, White and Latino children*. Phd thesis. Yale University.

CANFIELD, J. *Improving students' self-esteem* στο WALZ, G. R. & BLEUER, J. C. (1992). *Student self-esteem. A vital element of school success*. Michigan. Counseling and Personnel Services.

CATTELL, R. B. (1956). *Personality. A systematic theoretical and factual study*. New York. McGraw-Hill.

CENTERS, K. (1999). *Educational affirmations for healthy self-esteem: an exploratory factor analysis*. Phd dissertation. Western Michigan University.

CHANG, A. F. & OTHERS. (1981). The relationship of student self-esteem and teacher empathy to classroom learning. *Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior*. v 18. n 4. 21-25.

CHILD AND YOUTH HEALTH AND PARENTING SA.(Copyright 1996-99). *Self-esteem*.

<http://www.parenting.sa.gov.au/cgi-bin/display.pl/peg28.html>.

CHIU, LIAN-HWANG. (1995). The reliability and validity of the Coopersmith self-esteem inventory-form B. *Educational and Psychological measurement*. v 45. n 4. 945-49.

CICIRELLI, V. G. (1982). *Sibling influence throughout the life span* στο Κοντοπούλου (1990).

COLE, G. D. (2001). *The role of temporal extension in self-esteem*. Phd dissertation. Fordham University.

CONOLEY, J. C. (1987). Schools and families: Theoretical and practical bridges. *Professional School Psychology*. 2. 191-203.

COOLEY, C. (1902). *The social self: on the meanings of "I" in* Gordon and Gergen (1968).



COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco. W.H. Freeman.

COOPERSMITH, S. (1969). *Implications of studies on self-esteem for educational research and practice*. ERIC NO: ED033742.

COOPERSMITH, S. (1976). Figure drawing as an expression of self-esteem. *Journal of Personality Assessment*. v 40. n 4. 370-5.

COOPERSMITH, S. (1981). *Self-esteem Inventories*. Palo Alto. CA. Consulting Psychologists Press.

COTTON, K. (1996). *School size, school climate and student performance*. Northwest Regional Educational Laboratory. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/10/c020.html>

COVINGTON, M. (1989). *Self-esteem and failure in school: Analysis and policy implications* στο Mecca et al (1989).

CROCKER, J. (1993). Memory for information about others: effects of self-esteem and performance feedback. *Journal of Research in Personality*. v 27. n 1.

CROCKER, J. (1999). Social stigma and self-esteem: situational construction of self-worth. *Journal of Experimental Social Psychology*. v 35. n 1.

CROUSE, K. & OTHERS. (1981). *Reflections: Self concept development for teachers and students*. Ontario. ERIC NO: ED211546.

CUNNIFF, ELIZABETH W. (1989). *Leading students to optimal performance through motivation*. Indiana University at South Bend.

DAMICO, S. & WATSON, K. (1974). «Peer helping relationships: an ecological study of an elementary classroom». *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. 59<sup>th</sup>. Chicago. Illinois. April 1974.



DANIEL, L. G. & KING, D. A. (1995). *Relationships among various dimensions of self-esteem and academic achievement in elementary students*. Mississippi. ERIC NO: ED403008.

DEAL, T. E. (1985). The symbolism of effective schools: a review. *The Elementary School Journal*. v 85. n 5. 601-620.

DECATUR, M. & DAWNE, A. (2000). *School as the "extended family" and its relationship to the self-esteem of urban African-American children*. Phd thesis. Cleveland State University.

DEKOVIC, M. & MEEUS, W. (1997). Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*. 20. 163-176.

DORR, D. ET ALL. (1973). «The relationship between child and teacher evaluations of self-esteem and adjustment in fourth and sixth grade children». *Paper presented at the Southeastern Psychological Association meeting*. New Orleans. Louisiana. April 1973.

DRAGONAS, T. (1983). *The self-concept of preadolescents in the Hellenic context*. Phd dissertation. University of Aston. Birmingham.

DURELL, H. H. (1976). *The relationships between social-psychological variables in the school climate, self-esteem and school achievement among fifth and sixth-grade students in the Ecorse public schools*. Phd dissertation. Michigan State University.

EARLE, J. (1987). *Female Dropouts: A New Perspective*. Alexandria. VA: National Association of State Boards of Education.

EDME, R. (1983). The prerepresentational self and its affective core. *Psychanalytic. Study of child*. v 38.

EPSTEIN, S. (1973). The self-concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychology*. v 28. 404-416.





EPSTEIN, J. L. & MCPARLAND, J. M. (1978). *The Quality of School Life: Administration and Technical Manual*. Boston. Houghton Mifflin Company.

ERIKSON, H. E. (1959). *Identity and the life cycle*. New York. London. W. W. Norton and Company.

ERIKSON, H. E. (1963). *Childhood and society*. New York. W. W. Norton Company Inc.

ERIKSON, H. E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York. W. W. Norton.

EVANS-HARVEY, C. (1995). Creating a positive climate for learning in higher education. *CSSHE Professional File*. n13.

FAUNCE, W. A. (1984). School achievement, social status and self-esteem. *Social Psychology Quarterly*. v 47. Issue 1. 3-14.

FENZEL, L. M. (1989). «The effects of role strains and perceived competence on self-esteem and school performance of sixth graders in Middle School». *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco. CA. March 27-31. 1989.

FISH, M. C. & DANE, E. (1992). «Assessing classroom using systems constructs: Instrument development». *Paper presented at the 24<sup>th</sup> Annual Convention of the National Association of School Psychologists*. Nashville, TN.

FISH, M. C. & JAIN, S. (1988). Using systems theory in school assessment and intervention: A structural model for school psychologists. *Professional School Psychology*. 3. 291-300.

FITTS, H. W. (1972). *The self-concept and psychopathology*. Research Monograph No IV. Studies on the self-concept and rehabilitation. Social and Rehabilitation Service.



FRANCIS, L. J. & JONES, S. H. (1996). Social class and self-esteem. *The Journal of Social Psychology*. v 136. 405-6.

FRANCIS, L. J. (1997). Coopersmith's model of self-esteem: bias toward the stable extravert?. *The Journal of Social Psychology*. v 137. 139-42.

FRASER, B. (1982). *Assessment of learning environments: manual for learning environment (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. 3<sup>rd</sup> version. ERIC NO: ED223649.

FRASER, B. J. & FISHER, D. L. *Predictive validity of My Class Inventory*. *Studies in Educational Evaluation* in Fraser, B. J., Anderson, G. J. & Walberg, H. J. (1982).

FRASER, B. J. & RENTOUL, A. J. (1980). Person – environment fit in open classrooms. *Journal of Educational Research*. v 73. 159-167.

FRASER, B. J. & WALBERG, H. (1982). *Educational environments scale manual*. Palo Alto California. Consulting psychologists press. 3<sup>rd</sup> edition.

FREDERICK, B. (1989). «How teachers inadvertently reinforce negative behavior of elementary school students through negative communications». *Paper presented at the Research Colloquia. "Issues in Education"* (Murray, KY, August 1989).

FREIBERG, J. (1999). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London. Falmer Press.

FREUD, S. (1921). *Group psychology and the analysis of the superego*. In the standard edition. v 18. London. Hogarth Press.

FREUD, S. (1955). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London. Hogarth press.

FREUD, S. (1957). *On narcissism: An introduction*. London. Hogarth press.



FRIEDLAND, S. (1992). Building student self-esteem for school improvement. *NASSP Bulletin*. v 76. n 540. 96-102.

FROMM, E. (1956). *The sane society*. New York. Holt. Rinehart and Winston. Inc.

FROMM, E. (1959). *Values, Psychology and Human Existence* στο Maslow, A. (1959).

GAMMAGE, P. (1995). *Perspectives on the personal: social psychology and education*. Inaugural lecture at the University of Nottingham.School of Education. November 7.1985.

GARNER, S.Y. (1995). *Self-esteem of Elementary and Middle School Ghildren*. Master's Thesis. Fort Hays State University.

GECAS, V. & SCHWALBE, M. (1983). Beyond the looking glass self. Social structure and efficacy based self-esteem. *Social Psychology Quarterly*. v 46. n 2.

GILLY, M. L'élève en fonction de sa reussite scolaire. Perception par la maître, par la mère et par l'élève lui - même. *Enfance*. τ21. 1968 στο Postic, M. (1995).

GOFFMAN, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City. N.Y. Doubleday Anchor.

GORDON, J. (1970). *P.E.T. Parent effectiveness training*. New York. Wyden.

GORDON, C. (1971). *Looking ahead: self-perceptions, race and family as determinants of adolescent orientation to achievement*. Washington D.C. American Sociological Association.

GORDON, G. & GERGEN, K. (1968). *The self in social interaction*. New York. Wiley.



GROSS, J. S. (1997). «Reducing stereotyping among 4<sup>th</sup> through 6<sup>th</sup> grade students by strengthening self-esteem, interpersonal relationships and multicultural appreciation». Doctor of education practicum report. Nova Southeastern University. *Paper to be presented at the Annual International Conference and Exhibition of the Association for Childhood Education*. Portland. OR.

GUMBINER, J. & OTHERS. (1979). «Relations of classroom structures and teacher behaviors to social orientation, self-esteem and classroom climate among Anglo American and Mexican American children». *Paper presented at the Annual Meeting of the Western Psychological Association*. 59<sup>th</sup>. San Diego. California.

GURNEY, P. (1987). Self-esteem enhancement in children: A Review of Research Findings. *Educational Research*. v 29.n2. 130-36.

HAERTEL, G., WALBERG, H. & HAERTEL, E. (1981). Socio-psychological environments and learning. *British Educational Research Journal*. v 7.

HALL, A. M. & ROWE, G. P. (1991). Self-Esteem of rural teens. *Journal of Extension*. v 29. n 4.

HALPIN, A. W. & CROFT, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center. University of Chicago.

HALTIWANGER, J. (1989). «Behavioral Referents of presented self-esteem in young children». *Paper presented at the Biennial Meeting of the Sociology for Research in Child Development*. Kansas City. MO. April 27-30.

HAMPSON, S. (1982). *The construction of personality*. London. Routledge and Kagan Paul.

HANNAFORD, C. (1995). *Smart moves*. Virginia. Great Ocean Publishers.



HARTMAN, H. (1950). Comments on the psychoanalytic theory of the ego. *The psychoanalytic study of the child*. 5. 74-96.

HASLETT, B. J. (1976). Attitudes toward teachers as a function of student academic self-concept. *Research in Higher Education*. 4. 41-58.

HEATHER, C. (1995). *Circles of self-esteem*. *Health Education*. v 95. n 2. 14-16.

HODGES, L. & WOLF, C. J. (1997). *Promoting self-esteem in a caring positive classroom*. Saint Xavier University & IRI/Skylight Illinois.

HOLLY, W. J. (1987). Students' self-esteem and academic achievement. *Research Roundup*. v 4. n 1.

HOLLY, W. (1987). *Self-esteem: Does it contribute to students' academic success?* Eugene. OR: Oregon School Study Council. University of Oregon.

HOLMGREN, S. V. (1995). *Elementary school counseling. An expanding role*. Allyn and Bacon.

HORNEY, K. (1945). *Our inner conflicts*. New York. W.W. Norton Company, Inc.

HOY, W. & MISKEL, C. (1982). *Educational administration: theory, research and practice*. New York. Random House. 2nd edition.

HOWE, D.J. (1993). *Academic self-esteem of Michigan high school students*. Edd dissertation. Western Michigan University.

HUEBNER, E. S., GILMAN, R. & LAUGHLIN, J. E. (1999). A multidimensional investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research*. v 46. n 1. 1-22. Kluwer Academic Publishers.



HUGHES, H. M (1984). Measures of self-concept and self-esteem for children ages 3-12 years. A review and recommendations. *Clinical Psychology Review*. 4. 657-692.

ISHOFSKY, H. (1998). *Aspects of classroom environment as related to the self-esteem of teachers and teacher stress from an ecological perspective*. Phd dissertation. The City University of New York.

JACKSON, S., BIJSTRA, J., OOSTRA, L & BOSMA, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*. 21. 305-322.

JACOBSON, E. (1964). *The self and the object world*. New York. International University Press.

JACOBVITZ, D. & BUSH, N. (1996). Reconstructions of family relationships: parent-child alliances, personal distress and self-esteem. *Developmental Psychology*. v 32. n 4. 732-743.

JACOBSON, E. (1975). *Le soi et le monde objectal*. PUF.

JAMES, W. (1890). *Principles of Psychology*. London. Encyclopedia Britanica. v 52. 1952 .

JOHNSON, B. (1983). The Coopersmith self-esteem inventory: a construct validation study. *Educational and Psychological Measurement*. 43. 3. 907-13.

JOHNSON, S. T. (1976). «Self Concept in a school setting: construct validation by factor analysis». *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. 60<sup>th</sup> San Francisco. California. April 92-93.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R., PIERSON, W. T. & LYONS, V. (1985). "Controversy versus concurrence seeking in multi-grade and



single-grade learning groups". *Journal of research in science teaching*. 22 (9). 835-848.

JOHNSON, D. *Group processes* στο Μασσαγγούρας, Η. Γ. (1999α).

JONES, J. E. (1981). *The organizational universe model* στο Thompson (1992).

JONES, N. & SAYER, J. (1988). *Management and the psychology of schooling*. East Sussex. The Falmer Press.

JOURARD, J. (1957). Identification, parent cathexis and self-esteem. *Journal of Consulting Psychology* 21. 375-380.

JUNG, C. G. (1953). The relations between the ego and the unconscious. *In collected works*. v 7. Princeton University Press.

JUNG, C. G. (1968). *Aion. Researches into the phenomenology of the self*. Routledge and Kegan Paul. Translated by R. F. Hull.

KATZ, L. (1993). *Self-esteem and narcissism: implications for practice*. ERIC NO: ED358973.

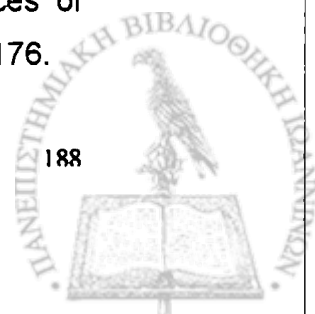
KAVOURI, P. (1997). «The impact of the school climate on the students' outcomes». *Paper presented at the 7<sup>th</sup> European Conference for Research on Learning and Instruction (ERLI)*. August 26-30. Athens. Greece.

KAVOURI, P. & ELLIS, D. (1996). Factors affecting school climate in Greek primary schools. *Concord. Research and Review*. 6 (2). 12-23.

KELLY, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York. Norton.

KICK, F. R. (1992). *The Self Perceptions of Self-Concept and Self-Esteem: A theoretical analysis*. M.A. Thesis. Antioch University.

KIRCHNER, P. & VONDRAEK, S. (1975). Perceived sources of esteem in early childhood. *Journal of Genetic Psychology*. 126. 169-176.



KITE, H. (1989). *How to prevent dropouts*. Orlando. Florida.

KOBAL, D. & MUSEK, J. (2001). Self-concept and academic achievement: Slovenia and France. *Personality and Individual Differences*. v 30. Issue 5. 887-899.

KOHN, M. (1977). *Social competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. Washington, D.C: U-H. Winston & Sons.

KOHUT, H. (1971). *The analysis of the self: A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. New York. International University Press.

KOHUT, H. (1977). *The restoration of the self*. New York. International University Press.

KOKONES, B. A factor analytic study of the Coopersmith self-esteem inventory. *Journal of adolescence*. 13. 49. 149-55.

KOUMI, I. (2000). Self-concept in specific academic domains, academic values and goals: A study of Comprehensive Multisectoral Lyceum students in Greece. *Psychology*. v 7. n 3. 309-322.

KOUMI, I. & MEADOWS, S. (1997). The multidimensional, hierarchical model of academic self-concept: the case of Greek secondary school pupils, *Evaluation and Research Education*. v11. n 3.

KRAMER, P. & FRASER, L. (1990). *The dynamics of relationships*. Maryland. Equal Partners.

KUGLE, C. L., & CLEMENTS, R. O. (1980). «Self-esteem and academic behavior among second graders». Report No. 5081. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Boston. MA. April 7-11. 1980).

KYRIACOU, C. (1991). *Essential teaching skills*. Oxford. Blackwell Ltd.





LAMBERT, N. M. & NICOLL, R. C. (1977). Conceptual model for nonintellectual behavior and its relationship to early reading achievement. *Journal of Educational Psychology*. v 69. n 5. 481-490.

LAND, W. A. (1984). «Peer tutoring: student achievement and self-concept as reviewed in selected literature». *Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association*. 13<sup>th</sup>. New Orleans. LA. November 14-16. ERIC\_NO:ED252402

LANDIS, J. (1972). *A validity study of the self-esteem inventory*. ERIC NO: ED062392.

LAPSLEY, D. & POWER, C. (1988). *Self, ego and identity. Integrative Approaches*. New York. Springer-Verlag.

LAWRENCE, D. (1985). Improving self-esteem and reading. *Educational Research*. v 27. n 3. p.194-200.

LAWRENCE, D. (1996). *Enhancing self-esteem in the classroom*. London. Paul Chapman Publishing Ltd. 2<sup>nd</sup> edition.

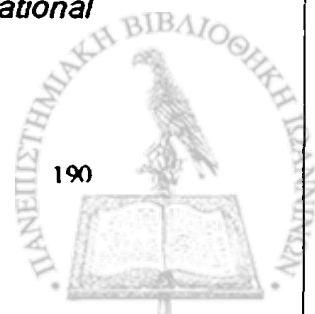
LAYLAND, W.R. (1985). *In research of a loving father in the father: contemporary Jungian perspective*. London. Free Association Books.

L'ECUYER, R. (1978). *Le concept de soi*. PUF.

LEE, V.E. & SMITH, J.B. (1995). "Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement". *Sociology of Education*. v 68. n 4. 241-270.

LEGUM, H. (2002). *Investigating the relationships between at-risk middle school students' career maturity levels and their academic achievement, self-esteem and classroom behavior*. Phd dissertation. The George Washington University.

LEONDARI, A., SYNGOLLITOU, E. & KIOSSEOGLU, G. (1998). Academic Achievement, Motivation and Future Selves. *Educational Studies*, v.24. n 2. 1998.



LEPOLA, J., VAURAS, M. & MAKI, H. (2000). Gender differences in the development of academic self-concept of attainment from the 2<sup>nd</sup> to the 6<sup>th</sup> grade: Relations with achievement and perceived motivational orientation. *Psychology*. v 7. n 3. 290-308.

LEWIN, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.

LIAN-HWANG, C. (1988). Testing the test: measures of self-esteem for school-age children. *Journal of counseling and development*. v. 66. 298-301.

LICHTENBERG, J. (1975). The development of the sense of self. *Journal of American Psychanalytic Association*. v 23.

LONG, A. & HENDERTSON, E. (1971). «Measuring esteem across cultures». *Proceedings of the 79<sup>th</sup> American Psychological Association Convention*. 6. 255-256.

LORSBACH, A. & JINKS, J. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environment Research*. 2. 157-167.

LYNCH, P. D. & BARNETTE, J. J. (1977). «An intervention to assist teachers in creating supportive classroom climates». *Paper presented at the Annual Meeting, American Educational Research Association*. New York. April 4-8.

LYON, M. A. & MACDONALD, N. T. (1990). Educational hopes of black and white high school seniors in Virginia. *The Journal of Educational Research*. 87. 31-38.

MAHLER, M. (1966). Thoughts about development and individuation. *Psychanalytic. Study of child*. v 18.

MAJORIBANKS, K. (1991). *Families, schools and students; educational outcomes* στο Ishofsky (1998).



MALINSKY, M. A. (2000). *Matched learning styles of teacher and student: a study of its relationship to achievement and self-esteem*. Phd thesis. University of New Orleans.

MARSH, S. & SMITH (1982). Multitrait - multimethod analyses of two self concept instruments. *Journal of Educational Psychology*. 74. 430-440.

MARSH, W. H., SMITH, I. D. & BARNES, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. v 77. n 5. 581-596.

MARSHAK, D. (1994). «From teachers' perspectives: the social and psychological benefits of multiage elementary classrooms». *Paper presented at the Annual Conference and Exhibit Show, "Emerging images of learning: world perspectives for the new millenium"*. 49<sup>th</sup>. Chicago. IL. March 19-22.

MARTINS, M, A. & PEIXOTO, F. (2000). Self-esteem, social identity and school achievement in adolescence. *Psychology*. v 7. n 3. 278-289.

MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York. Harper.

MASLOW, A. H. (1959). *New knowledge in human values*. New York. Harper and brothers publishers.

MCGEE, R. & WILLIAMS, S. (2000). Does low self-esteem predict health compromising behaviors among adolescents? *Journal of Adolescence* 23. 569-582.

MCKAY, M. & FANNING, P. (1992). *Self-esteem. A proven program of cognitive techniques and assessing, improving and maintaining your self-esteem*. Oakland. New Harbinger Publications. second edition.



MCGRAWTH, J. T. (1991). *The associations between students' perceptions of school organizational climate, self-concept and attendance in Connecticut middle schools*. Phd dissertation. University of Bridgeport. Dissertation Abstract International. 52 (2-A). 371.

MEAD, H. G. (1934). *Mind, self and the society*. Chicago. University of Chicago Press.

MECCA, A. M., SMELSER, N. J. & VASCONCELLOS, J. (1989). *The social importance of self-esteem*. London. University of California Press.

MIDGETT, J., RYAN, B. ADAMS, G. & CORVILLE-SMITH, J. (2002). Complicating achievement and self-esteem: considering the joint effects of child characteristics and parent-child interactions. *Contemporary Educational Psychology*. v 27. n 1. 132-143.

MINUCHIN, S. (1974). *Families and the family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

MISKEL, C. & OGAWA, R. (1988). *Work motivation, job satisfaction and climate* in Boyan, N. J. ed. Handbook of research on educational administration. New York. Longman. 279-304.

MOORE, M. (2002). *The relationship between learner centeredness and self-esteem in two middle schools*. Phd dissertation. The Pennsylvania State University.

MOOS, R. H. (1974). *The social climate scales: An overview*. Palo Alto. CA. Consulting Psychologists Press.

MOOS, R. H. (1987). Person-environment congruence in work, school and health care settings. *Journal of Vocational Behavior*. 31. 231-247.

MOOS, R. H. (1991). *Connection between school, work and family settings* στο Fraser, B. J. & Walberg, H. (1982).



MOSLEY, J. (1992). *Circle Time within a whole school approach. Primary Life*.12-23.

MOSLEY, J. (1996). *Turn your school round*. Cambs. LDA.

MOSLEY, J. (1997). *Quality circle time in the primary classroom*. Cambs. LDA.

MUCCHIELLI, R. (1974). *Psychologie Pratique des eleves de 7 a 12 ans*. Paris. Ed E.S.F.

MUNOZ DE BUSTILLO, C. (1996). *Improving classroom climate*. Spain. ERIC NO: ED396381.

MUNROE, M. J. (1982). «Effective teacher behaviors as an avenue to enhance the self-esteem of teachers». *Paper presented at the Inservice held at Cholla High School*. Tucson. AZ.

MUNTER, P.K., BLAINE, G. B., KING, S. H., LEAVY, J. H., POWELL, D. H., SAND, J. & WALTERS, P. A. (1988). *Counseling students*. Massachusetts. Auburn House Publishing Company.

MURRAY, H. A. (1981). *Proposals of a theory of personality* στο Ishofsky (1998).

NAVE, B. (1990). *Self-esteem: The key to student success. A series of solutions and strategies*. Number 3. South Carolina

NEFF, F. W. (1979). «Classroom caring and concern affect student outcomes». *Paper presented at the Annual Meeting of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco. California.

NELSON-JONES, R. (1995). *The theory and practice of counseling*. London. Cassell. 2<sup>nd</sup> edition.

NICHOLS, M.P. & SCHWARTZ, R. C. (1991). *Family Therapy*. Boston: Allyn and Bacon. 2<sup>nd</sup> ed.



OKUN, M. A. & FOURNET, L. M. (1993). Academic self-esteem and perceived validity of grades: a test of self-verification theory. *Contemporary Educational Psychology*. 18. 414-426.

OLSON, D. H. (1983). Circumplex model of marital and family systems: Theoretical update. *Family Process*. 22. 69-83.

O'NEIL, T. & CELESTE, L. (2000). *Student interpersonal skill instruction and self-esteem*. Med dissertation. University of Windsor (Canada).

PERRON, R. (1971). *Modeles d' enfants. Enfants modeles*. PUF.

PETTUS, S. G. (1992). *A study of the relationship between middle-level school climate, student self-esteem and per-pupil expenditures in selected public middle-level schools in Alabama based on reported per-pupil expenditures (middle school)*. Edd dissertation. The University of Alabama.

PIAGET, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London. Routledge and Kegan Paul.

PILEGGE, A. J. & HOLTZ, R. (1997). The effects of social identity on the self-set goals and task performance of high and low self-esteem individuals. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. v 70. n1. 17-26.

PINE, F. (1982). *The experience of self*. Psychan. Study of child. Vol 37.

PITTMAN, R. B. & HAUGHWOUT, P. (1987). "Influence of high school size on dropout rate". *Educational evaluation and policy analysis*. v 9. n 4. 337-343.

PURKEY, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs. N. J: Prentice Hall.



PURKEY, W. W. (1988). *An overview of self-concept theory for counselors*. (An ERIC/CAPS Digest). Ann Arbor, MI: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. The University of Michigan.

PURKEY, W., ALIVA, D. & COMBS, A. (1978). *Helping relationships*. Allyn & Bacon Inc.

PURKEY, W. & SMITH, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*. v 83. n 4. 427-452.

RADD, T. & HARSH, A. F.. (1996). Creating a healthy classroom climate while facilitating behavior change: a self-concept approach. *Elementary School Guidance and Counseling*. v 31. n 2. 153-58.

REASONER, R.W. *Review of self-esteem research*. NASE SELF-ESTEEM Research. <http://www.self-esteem-nase.org/research.html>.

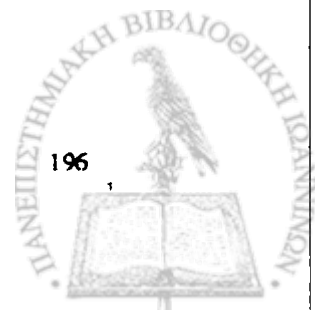
RICHARDSON, R. B.& RAYDER, N. F. (1987). *Self-esteem research guides: school achievement and self-esteem*. California. ERIC NO: ED333324.

ROBERSON, T. & MILLER, E. (1986). The Coopersmith self-esteem inventory. A factor analytic study. *Educational and Psychological Measurement*. v 46. n 1. 269-73.

ROBERTS, J, E. & GAMBLE, S, A. (2001). Current mood-state and past depression as predictors of self-esteem and dysfunctional attitudes among adolescents. *Personality and Individual Differences*. v 30. Issue 6. 1023-1037.

ROESER, R. W., KEES VAN DER WOLF & STROBEL, K. R. (2001). Preliminary findings from Dutch and American samples. *Journal of School Psychology*. v 39. Issue 2. 111-139.

ROGERS, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston. Houghton Mifflin.



ROGERS, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework* στο Nelson-Jones (1995).

ROGERS, C. R. (1982). *A social psychology of schooling*. Routledge Publications.

ROGERS, C. R. & DYMOND, R. F. (1954). *Psychotherapy and personality change: coordinate studies in the client-centered approach*. Chicago. University of Chicago Press.

ROSENBERG, M. (1963). Parental interest and children's self conceptions. *Sociometry*. 26. 35-49.

ROSENBERG, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton University Press.

ROSENBERG, F. & SIMMONS, R. (1975). Sex differences in self-concept in adolescence, sex roles. *A Journal of research*. 1. 147-159.

RUBIN, R. & OTHERS. (1976). *The Coopersmith self-esteem inventory related to academic achievement and school behavior*. Interim Research Report 23. Minnesota. ERIC NO: ED159198.

RUBIN, R. A. AND OTHERS. (1977). Self-esteem and School Performance. *Psychology in the schools*. 14. 4. 503-6.

RUBIN, C. (1999). *Self-esteem in the classroom*. Master's Action Research Project. Saint Xavier University and IRI/Skylight.

RUIZ, S., ROOSA, M. & GONZALES, N. (2002). Predictors of self-esteem for Mexican American and European American youths. *Journal of family psychology*. v 16. n 1. 70-80.

SACKNEY, L. *Enhancing school learning climate: theory, research and practice*. Department of Educational Administration. University of Saskatchewan. Saskatoon. Saskatchewan.  
[http://www.ssta.sk.ca/research/school\\_improvement/180.htm](http://www.ssta.sk.ca/research/school_improvement/180.htm).





SALMIVALLI, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility and aggressive behavior. *Aggression and violent behavior*. v 6. Issue 4. 375-393.

SAMUELS, C. S. (1977). *Enhancing self-concept in early childhood. Theory and practice*. New York. Human Sciences Press.

SANNA, L. & MEIER, S. (2000). Looking for clouds in a silver lining: self-esteem, mental stimulations and temporal confidence changes. *Journal of Research in Personality*. 34. 236-251.

SCHEIRER, M. & KRANT, R. (1979). Increasing educational achievement via self-concept change. *Review of Educational Research*. 49. 131-150.

SCHICKE, M. C. & FAGAN, T. K. (1994). Contributions of self-concept and intelligence to the prediction of academic achievement among grade 4, 6 and 8 students. *Canadian Journal of School Psychology*. v 10. n 1. 62-69.

SCOTT, C. G. & OTHERS. (1996). Student Self-esteem and the school system: Perceptions and Implications, *Journal of Educational Research*. v 89.n 5. 286-93.

SELIGMAN, M. E. P. (1996). *The optimistic child*. N. Y. Harper Perennial.

SHINDLER, J. V. *Creating a psychology of success in the classroom: enhancing academic achievement by systematically promoting student self-esteem*. <http://www.oswego.edu/~shindler/self-es.htm>.

SHYMANSKY, J. A. & OTHERS. (1977). A study of student classroom behavior and self-perception as it relates to problem solving. *Journal of Research in Science Teaching*. v 14. n 3. 191-198.



SMITH, K. J. (1997). *Reconceptualizing self-esteem: An analysis of the concept, research and educational practice*. Doctorate in Education. Seattle Pacific University.

SMITH, M., ZINGALE, S. & COLEMAN, J. (1978). The influence of adult expectancy child performance discrepancies upon children's self-concepts. *American Educational Research Journal*. v 15. n 2. 259-265.

SNYGG, D. & COMBS, A. W. (1949). *Individual behavior: a new frame of reference for psychology*. New York. Harper.

SOARES, A. & SOARES, L. (1969). Self perceptions of culturally disadvantaged children. *American Educational Research Journal*. 6. 31-45.

SOLBERG, C. (1994). *Creating a positive place called school. Issues, strategies and resources: Elementary School Counseling*. Alberta Department of Education. Edmonton. Special Education Branch.

SONNAK, C. & TOWELL, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and individual differences*. 31. 863-874.

SPIEGEL, L. (1959). The self, the sense of self and perception. *Psychoanalytic. Study of child*. v 14.

STAKE, J.E., HUFF, L. & ZAND, D. (1995). Trait self-esteem, positive and negative events and event-specific shifts in self-evaluation and affect. *Journal of Research in Personality*. 29. 223-241.

STECHLER, G. & KAPLAN, S. (1980). The development of the self. A psychoanalytic perspective. *Psychoanalytic. Study of child*. v 35.

STEINGARD, I. (1969). On self, character and the development of a psychic apparatus. *Psychoanalytic. Study of child*. v 24.



STONE, M. E. & ROTTIER, J. (1996). Who am I? Positive self-concept and classroom climate. *Schools in the middle*. v 6. n 1. 17-21.

SULLIVAN, H. S. (1947). *Conceptions of modern psychiatry*. New York. W. W. Norton & Company, Inc.

SULLIVAN, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York. W. W. Norton.

SULLIVAN, H. S. (1964). *The fusion of psychiatry and social science*. New York. Norton.

SWEENEY, J. (1992). *School Climate: The key to excellence*. *NASSP Bulletin*. v 76. n 547. 69-73.

TAGIOURI, R. (1968). *The search for school climate: A review of the research*. *Review of Educational Research*. 52. 368-420.

TAMAREN, M. C. (1992). *I make a difference! A curriculum guide building self-esteem and sensitivity in the inclusive classroom*. Massachusetts. Academic Therapy Publications.

TANKSLEY, M. D. (1994). *Building a good self-esteem for certain fifth grade children through cooperative learning, individualized learning techniques, parental involvement and student counseling*. Georgia. Ed.D Practicum. Nova University.

TAYLOR, D. (1955). Changes in the self-concept without psychotherapy. *Journal of Consulting Psychology*. v 19. 205-209.

TEDESCO, LUCYANN, M. (1999). *The effects of cooperative learning on self-esteem: A literature review*. Master's Thesis. Dominican College of San Rafael.

THOMAS, J. B. (1973). *Self concept in psychology and education*. N.F.E.R. Publications Company Ltd.



THOMPSON, R. (1992). *School counseling renewal. Strategies for the twenty-first century*. Indiana. Accelerated Development Inc.

TOME, R. H. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Paris. Delachaux Niestlé.

TRIGG, R. (1998). *The impact of a self-esteem curriculum module on self-esteem and its effects on academic performance, scholastic effort and school behavior*. Phd dissertation. United States International University.

TROWBRIDGE, N. T. (1970). Effects of socio-economic class on self concept of children. *Psychology in schools*. v 7. n 3. 304-306.

TURNER, R. (1993). *Self-esteem: the vital missing link to crime*. Self-esteem network. London. Titus Alexander.

UTLEY, R. (1986). *The effects of self-esteem and locus-of-control on academic achievement*. Edd dissertation. South Carolina State University.

WALLON, H. (1959). Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi". *Enfance*. v 3-4. 279-286.

WALZ, G. (1991). *Counseling to enhance self-esteem*. (An ERIC/CAPS Digest). Ann Arbor. MI. The University of Michigan. ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 328 827).

WALZ, G. & BLEUER, J. (1992). *Student self-esteem: A vital element of school success*. ERIC Counseling and Personnel Services Inc. Greensboro. N.C.

WAXMAN, H. C. (1989). Urban Black and Hispanic elementary school students' perceptions of classroom instruction. *Journal of Research and Development in Education*. v 22. n 2. 57-61.



WEINSTEIN, R. S. (1982). «Student perceptions of schooling». *Paper presented at the National Invitational Conference, "Research on teaching: implications for practice"*. Warrenton. VA. February 25-27.

WELLS, E. & MARWELL, E. (1976). *Self-esteem: its conceptualization and measurement*. California. Sage.

WHITE, M. (1993). *Why self-esteem matters*. Self-esteem Network. London. Titus Alexander.

WHITE, P. (1986). Self-respect, self-esteem and the school: A Democratic Perspective on Authority. *Teachers College Record*. v 88. n 1. 95-106.

WILLIAMS, M. (2001). *Values education influence on elementary students' self-esteem*. EdD dissertation. University of San Diego.

WINKLER, J. B. (1991). *The use of peer facilitators to enhance self-esteem levels of at-risk students*. M.S. Practicum. Nova University.

WINNICOTT, D. W. (1969). *The family and individual development*. Transtock Public.

WITTY, P. (1967). *The educationally retarded and disadvantaged*. *Sixty-sixth yearbook*. Part 1. Chicago. 1. 11. National society for the study of education.

WYLIE, R.C. (1974). *The self-concept*. Lincoln. NE: University of Nebraska Press.

YOUNG, M. (2000). *Self-esteem*. Phd dissertation. University of California, Irvine.

YOUNGS, B. B. (1992). *The 6 vital ingredients of self-esteem. How to develop them in your students*. Torrance. Jalmar Press.

YOUNGS, B. B. (1993). Self-esteem in the school: More than a "Feel-Good" Movement. *NASSP Bulletin*. v 76. n 549. 59-66.



ZABEL, R. H. & ZABEL, M. K. (1996). *Classroom management in the context. Orchestrating positive learning environments.* Boston. Houghton Mifflin Company.



# Παράρτημα 1

Χρηματοδότηση από το Διευρηματικό Πρόγραμμα της ΕΕ για το Υποέργο ΕΒΥΠ  
Προσκληση για Διακήρυξη

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1. Οδηγός Διακήρυξης

2. Πρόσκληση για Διακήρυξη

3. Τεχνικό Έργο

4. Προϋπολογισμός

5. Διακήρυξη

6. Διακήρυξη

7. Διακήρυξη

8. Διακήρυξη

9. Διακήρυξη

10. Διακήρυξη

11. Διακήρυξη

12. Διακήρυξη

13. Διακήρυξη

14. Διακήρυξη

15. Διακήρυξη

16. Διακήρυξη

17. Διακήρυξη

18. Διακήρυξη

19. Διακήρυξη

20. Διακήρυξη

21. Διακήρυξη

22. Διακήρυξη

23. Διακήρυξη

24. Διακήρυξη

25. Διακήρυξη

26. Διακήρυξη

27. Διακήρυξη

28. Διακήρυξη

29. Διακήρυξη

30. Διακήρυξη

31. Διακήρυξη

32. Διακήρυξη

33. Διακήρυξη

34. Διακήρυξη

35. Διακήρυξη

36. Διακήρυξη

37. Διακήρυξη

38. Διακήρυξη

39. Διακήρυξη

40. Διακήρυξη

41. Διακήρυξη

42. Διακήρυξη

43. Διακήρυξη

44. Διακήρυξη

45. Διακήρυξη

46. Διακήρυξη

47. Διακήρυξη

48. Διακήρυξη

49. Διακήρυξη

50. Διακήρυξη

51. Διακήρυξη

52. Διακήρυξη

53. Διακήρυξη

54. Διακήρυξη

55. Διακήρυξη

56. Διακήρυξη

57. Διακήρυξη

58. Διακήρυξη

59. Διακήρυξη

60. Διακήρυξη

61. Διακήρυξη

62. Διακήρυξη

63. Διακήρυξη

64. Διακήρυξη

65. Διακήρυξη

66. Διακήρυξη

67. Διακήρυξη

68. Διακήρυξη

69. Διακήρυξη

70. Διακήρυξη

71. Διακήρυξη

72. Διακήρυξη

73. Διακήρυξη

74. Διακήρυξη

75. Διακήρυξη

76. Διακήρυξη

77. Διακήρυξη

78. Διακήρυξη

79. Διακήρυξη

80. Διακήρυξη

81. Διακήρυξη

82. Διακήρυξη

83. Διακήρυξη

84. Διακήρυξη

85. Διακήρυξη

86. Διακήρυξη

87. Διακήρυξη

88. Διακήρυξη

89. Διακήρυξη

90. Διακήρυξη

91. Διακήρυξη

92. Διακήρυξη

93. Διακήρυξη

94. Διακήρυξη

95. Διακήρυξη

96. Διακήρυξη

97. Διακήρυξη

98. Διακήρυξη

99. Διακήρυξη

100. Διακήρυξη



# Παράρτημα 1

## Χορήγηση άδειας διεξαγωγής έρευνας από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Βαθμός Ασφαλείας:  
Να διατηρηθεί μέχρι:



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Ε.  
ΤΜΗΜΑ Α'  
Ερμού 15  
101 85 ΑΘΗΝΑ

Αθήνα, 18 Δεκεμβρίου 2001  
Αρ.Πρωτ. Βαθμός Προτερ.  
Φ.15/1345/Γ1/1161

Πληροφορίες Μανασή Α.  
Τηλέφωνο: 32.38.523  
FAX: 32.38.444  
MARG

ΠΡΟΣ : κ. Ράπη Αικατερίνη  
Νικολάου Ζυγούρη 17  
Αμπελόκηποι  
1145.445 - Ιωάννινα.

ΚΟΙΝ : Βλέπε Πίνακα  
Αποδεκτών

ΘΕΜΑ : Χορήγηση άδειας διεξαγωγής έρευνας.

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την Πράξη 16/27-11-2001 του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα : "Η αυταρεκτίμηση των μαθητών και η σχολική συμπεριφορά", η οποία θα πραγματοποιηθεί σε δημοτικά σχολεία των νομών : Ιωαννίνων, Άρτας, Πρέβεζας, Θεσπρωτίας.

Η άδεια χορηγείται για μία τριετία.

Για τη διεξαγωγή της έρευνάς σας θα πρέπει:

α) Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να διασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων και

β) Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τη Δίναση Σπουδών Π.Ε.

Οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων και Γραφείων Π.Ε. στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα πραγματοποιηθεί η έρευνα.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Ε.

Κωνσταντίνος Κώτσης

Εσωτερική διανομή  
Δίναση Σπουδών Π.Ε.  
Τμήμα Α'

### Κοινοποίηση

1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
Μεσογείων 396
2. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους  
Μέσω Διεύθυνσης Π.Ε. Νομών :
- 1) Ιωαννίνων, 2) Άρτας, 3) Πρέβεζας, 4) Θεσπρωτίας
3. Προϊσταμένους Διευθύνσεων Π.Ε. Νομών :
- 1) Ιωαννίνων
- 2) Άρτας
- 3) Πρέβεζας
- 4) Θεσπρωτίας



Γενικό Αρχείο  
Προϊστάμενος Τμήματος  
Παιδείας & Προσωπικού





## Παράρτημα 2

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥΠΟΛΗ ΔΟΥΡΟΥΤΗΣ  
45100 ΙΩΑΝΝΙΝΑ

**ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΡΑΠΤΗ**  
Υποψήφια Διδάκτωρ  
Νικολάου Ζυγούρη 17  
45454 ΙΩΑΝΝΙΝΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή μου μαθήτριά  
Αγαπητέ μου μαθητή

Στα χέρια σου δεν κρατάς ένα διαγώνισμα γνώσεων, αλλά ένα απλό ερωτηματολόγιο. **Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.** Επειδή κάθε άτομο διαφέρει από το άλλο, ο καθένας και η καθεμιά από εσάς θα δώσει διαφορετικές απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος της διδακτορικής μου διατριβής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η συνεργασία σου είναι πολύτιμη και απαραίτητη για την επιτυχία της έρευνάς μου!

Σε παρακαλώ πολύ να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, αφού εξυπηρετεί μόνο ερευνητικούς σκοπούς και συνεπώς **δε χρειάζεται να γράψεις το όνομά σου!**

**Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σου!**

Φιλικά

Κατερίνα Ράπτη



## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

**ΟΔΗΓΙΕΣ:** Κάποιες από τις ακόλουθες προτάσεις αληθεύουν για σένα, ενώ κάποιες άλλες δεν αληθεύουν. Σημείωσε με √ το τετραγωνάκι διαφωνώ απόλυτα, μάλλον διαφωνώ, μάλλον συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα, σε κάθε πρόταση αναλόγως εκείνο που σε εκφράζει. Πρόσεξε να σημειώνεις ένα τετραγωνάκι σε κάθε πρόταση.

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1 Γενικά δεν αγχώνομαι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Διστάζω να μιλήσω μπροστά στην τάξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Έ' άλλαξα πολλά πράγματα στον εαυτό μου, αν μπορούσα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Παίρνω αποφάσεις εύκολα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Είμαι ευχάριστος,-η στην παρέα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Στο σπίτι εκνευρίζομαι εύκολα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Δυσκολεύομαι να συνηθίσω σε κάτι καινούργιο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Οι συμμαθητές μου με εκτιμούν πολύ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Οι γονείς μου υπολογίζουν τα συναισθήματά μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Αλλάζω εύκολα γνώμη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Οι γονείς μου έχουν πάρα πολλές απαιτήσεις από μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Είναι δύσκολο να δεχτώ τον εαυτό μου όπως είναι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Όλα είναι μπερδεμένα στη ζωή μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
14 Συνήθως τ' άλλα παιδιά ακολουθούν τις ιδέες μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Νομίζω ότι σαν άτομο δεν αξίζω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Συχνά σκέφτομαι ότι θα 'θελα να φύγω από το σπίτι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Νομίζω ότι οι περισσότεροι άνθρωποι είναι πιο όμορφοι από μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Συχνά νιώθω ανήσυχος,-η στο σχολείο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Όταν έχω κάτι να πω συνήθως το λέω χωρίς δισταγμό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 - Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Οι περισσότεροι άνθρωποι αρέσουν στους άλλους πιο πολύ απ' ό τι εγώ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Συχνά έχω την εντύπωση ότι οι γονείς μου με πιέζουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Στο σχολείο απογοητεύομαι συχνά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Συχνά σκέφτομαι ότι θα ήθελα να ήμουν κάποιος άλλος, -η.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Οι άλλοι δε μου δείχνουν συχνά εμπιστοσύνη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 Δε στενοχωριέμαι ποτέ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 Είμαι πολύ σίγουρος, -η για τον εαυτό μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 Αρέσω εύκολα στους άλλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
29 Περνάω ευχάριστα με τους γονείς μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 Περνάω αρκετή ώρα ονειροπολώντας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 Θα ήθελα να ήμουν μικρότερος, -η σε ηλικία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 Κάνω πάντα αυτό που πρέπει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 Είμαι ικανοποιημένος, -η από τα αποτελέσματά μου στο σχολείο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 Χρειάζομαι πάντα κάποιον να μου λέει τι να κάνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 - Μετανιώνω συχνά γι' αυτό που κάνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 Ποτέ δεν είμαι ευτυχισμένος, -η.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 Κάνω τη σχολική εργασία όσο καλύτερα μπορώ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 Τα βγάζω πέρα μόνος, -η .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 Είμαι αρκετά ικανοποιημένος,- η από τη ζωή μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 Προτιμώ να κάνω παρέα με παιδιά μικρότερα από μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 Όλοι οι άνθρωποι που ξέρω μου αρέσουν το ίδιο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 Μου αρέσει να με ρωτά ο δάσκαλος/ η δασκάλα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 Καταλαβαίνω καλά τον εαυτό μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
44 Κανείς δε μου δίνει ιδιαίτερη σημασία στο σπίτι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 Κανείς δε μου έκανε ποτέ παρατήρηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46 Στο σχολείο δεν τα πάω τόσο καλά, όσο θα ήθελα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47 Μπορώ να πάρω μια απόφαση και να την κρατήσω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48 Δε μου αρέσει που είμαι αγόρι/ κορίτσι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49 Δε νιώθω άνετα όταν είμαι με άλλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50 Δεν ανησυχώ ποτέ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51 Πολλές φορές ντρέπομαι για τον εαυτό μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52 Οι άλλοι με πειράζουν συχνά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53 Λέω πάντα την αλήθεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54 Ο δάσκαλος/ η δασκάλα δεν είναι ικανοποιημένος, -η από τα αποτελέσματά μου στο σχολείο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55 Δε με νοιάζει ό,τι και να μου συμβεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56 Σπάνια πετυχαίνω αυτό που κάνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57 Τα χάνω όταν μου κάνουν παρατηρήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58 Πάντα ξέρω τι πρέπει να πω στους άλλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΜΟΥ

**ΟΔΗΓΙΕΣ:** Ακολουθεί ένα απλό ερωτηματολόγιο, που έχει σκοπό να συγκεντρώσει πληροφορίες για την τάξη σου. Με τη λέξη «τάξη» δεν εννοούμε την αίθουσα που κάνετε μάθημα, αλλά τους συμμαθητές σου, τα μαθήματα που κάνετε και όλη τη σχολική ζωή της φετινής χρονιάς.

Στη συνέχεια υπάρχουν 30 ερωτήσεις. Διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά και σημείωσε ✓ στο τετραγωνάκι διαφωνώ απόλυτα, μάλλον διαφωνώ, μάλλον συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα, αναλόγως εκείνο που σε εκφράζει.

Πρόσεχε να σημειώνεις ένα τετραγωνάκι σε κάθε πρόταση και να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1 Το μάθημα περνάει ευχάριστα στην τάξη μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Τα παιδιά της τάξης μου τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Τα παιδιά της τάξης μου συναγωνίζονται συχνά στο τρέξιμο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Η σχολική εργασία μου φαίνεται δύσκολη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Όλοι οι συμμαθητές μου είναι φίλοι μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Όταν με κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά, ο δάσκαλος/ η δασκάλα τα μαλώνει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Μερικοί συμμαθητές μου δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Μερικοί συμμαθητές μου είναι «παλιόπαιδα».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν στα μαθήματα τους άλλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Οι περισσότεροι μαθητές τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
11	Ο δάσκαλος/ η δασκάλα μάς ενθαρρύνει να δουλεύουμε σε ομάδες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Μερικά παιδιά δεν είναι φίλοι μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Η φετινή τάξη μου αρέσει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Σε πολλούς συμμαθητές μου αρέσουν οι τσακωμοί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Σε μερικούς συμμαθητές μου φαίνεται, όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Μόνο οι έξυπνοι μπορούν να λύνουν τις ασκήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Στην τάξη γίνεται συνήθως αυτό που προτείνει ο δάσκαλος/ η δασκάλα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Όλα τα παιδιά της τάξης μου είμαστε φίλοι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Σε μερικούς συμμαθητές μου δεν αρέσει η τάξη μας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Πολλοί συμμαθητές μου θέλουν να γίνεται πάντα το «δικό» τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Στους τσακωμούς της τάξης ο δάσκαλος/ η δασκάλα συνήθως επιβάλλει ησυχία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Μερικοί μαθητές προσπαθούν πάντα να ξεπεράσουν τους άλλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Τα μαθήματα μου φαίνονται δύσκολα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Οι συμμαθητές μου συμπαθούν ο ένας τον άλλον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Η τάξη μας είναι ευχάριστη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Διαφορικό απόλυτα	Μόλις διαφορικό	Μόλις συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
26 Οι συμμαθητές μου τσακώνονται συχνά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 Μερικοί μαθητές θέλουν πάντα να πρωτεύουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 Οι περισσότεροι μαθητές τα καταφέρνουν μόνοι τους με τις ασκήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 Οι μαθητές της τάξης μου αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 Ο δάσκαλος/ η δασκάλα επιτρέπει να λέμε και αστεία στην τάξη για να είναι πιο ευχάριστο το μάθημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σημείωσε με √, όπου σε αφορά.

1. ΦΥΛΟ: Κορίτσι  Αγόρι

2. ΤΑΞΗ: Ε'  ΣΤ'

3. Πόσα αδέρφια έχεις;

Κανένα	<input type="checkbox"/>
Ένα	<input type="checkbox"/>
Δύο	<input type="checkbox"/>
Τρία	<input type="checkbox"/>
Περισσότερα από τρία	<input type="checkbox"/>

4. Τι βαθμό είχες στο ενδεικτικό πέτυσι;

Αν ήσουν στην Δ'

Καλά

Πολύ καλά

Άριστα

Αν ήσουν στην Ε'

5

6

7

8

9

10

5. Το σχολείο σου βρίσκεται σε συγκρότημα με άλλα σχολεία ;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

6. Πόσα παιδιά είστε στην τάξη σου;

Μέχρι 10

11-20

πάνω από 20

7. Κάθεσαι στο θρανίο πάντα με τον ίδιο, -α συμμαθητή, -τρια; ΝΑΙ

ΟΧΙ

8. Τα θρανία στην τάξη σου είναι: σε σειρά

σε σχήμα Π

σε κύκλο

9. Φέτος σας κάνει μάθημα: δάσκαλος

δασκάλα

10. Οι γονείς σου: ζουν μαζί

είναι χωρισμένοι

11. Η εκπαίδευση των γονιών σου:

Πατέρα

Μητέρας

Καμιά εκπαίδευση

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Τεχνική Επαγγελματική Σχολή

Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΤΕΙ)

Πανεπιστήμιο (ΑΕΙ)

12. Το επάγγελμα των γονιών σου:

Πατέρα: \_\_\_\_\_

Μητέρας: \_\_\_\_\_

13. Η τωρινή κατάσταση των γονιών σου:

	Πατέρα	Μητέρας
οικιακά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
εργάζεται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
άνεργος,-η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
συνταξιούχος,-α	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
έχει πεθάνει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα:

- μέχρι 150.000 δρχ. (μέχρι 440 €)
- μέχρι 250.000 δρχ. (μέχρι 734 €)
- μέχρι 350.000 δρχ. (μέχρι 1027 €)
- μέχρι 500.000 δρχ. (μέχρι 1467 €)
- μέχρι 700.000 δρχ. (μέχρι 2054 €)
- μεγαλύτερο από 700.000 δρχ (μεγαλύτερο από 2054 €)

Σ' ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σου !

### Παράρτημα 3

#### Κλίμακες του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης του Coopersmith

##### Γενική αυτοεκτίμηση

1. Γενικά δεν αγχώνομαι.
3. Θ' άλλαζα πολλά πράγματα στον εαυτό μου, αν μπορούσα.
4. Παίρνω αποφάσεις εύκολα.
7. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω σε κάτι καινούργιο.
10. Αλλάζω εύκολα γνώμη.
12. Είναι δύσκολο να δεχτώ τον εαυτό μου όπως είναι.
13. Όλα είναι μπερδεμένα στη ζωή μου.
15. Νομίζω ότι σαν άτομο δεν αξίζω.
17. Νομίζω ότι οι περισσότεροι άνθρωποι είναι πιο όμορφοι από μένα.
19. Όταν έχω κάτι να πω συνήθως το λέω χωρίς δισταγμό.
24. Συχνά σκέφτομαι ότι θα ήθελα να ήμουν κάποιος άλλος, -η.
25. Οι άλλοι δε μου δείχνουν συχνά εμπιστοσύνη.
27. Είμαι πολύ σίγουρος, -η για τον εαυτό μου.
30. Περνάω αρκετή ώρα ονειροπολώντας.
31. Θα ήθελα να ήμουν μικρότερος, -η σε ηλικία.
34. Χρειάζομαι πάντα κάποιον να μου λέει τι να κάνω.
35. Μετανιώνω συχνά γι' αυτό που κάνω.
38. Τα βγάζω πέρα μόνος, -η .
39. Είμαι αρκετά ικανοποιημένος, -η από τη ζωή μου.
43. Καταλαβαίνω καλά τον εαυτό μου.
47. Μπορώ να πάρω μια απόφαση και να την κρατήσω.
48. Δε μου αρέσει που είμαι αγόρι/ κορίτσι.
51. Πολλές φορές ντρέπομαι για τον εαυτό μου.
55. Δε με νοιάζει ό,τι και να μου συμβεί.
56. Σπάνια πετυχαίνω αυτό που κάνω.

### **Οικογενειακή αυτοεκτίμηση**

- 6. Στο σπίτι εκνευρίζομαι εύκολα.
- 9. Οι γονείς μου υπολογίζουν τα συναισθήματά μου.
- 11. Οι γονείς μου έχουν πάρα πολλές απαιτήσεις από μένα.
- 16. Συχνά σκέφτομαι ότι θα 'θελα να φύγω από το σπίτι.
- 20. Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν.
- 22. Συχνά έχω την εντύπωση ότι οι γονείς μου με πιέζουν.
- 29. Περνάω ευχάριστα με τους γονείς μου.
- 44. Κανείς δε μου δίνει ιδιαίτερη σημασία στο σπίτι.

### **Σχολική αυτοεκτίμηση**

- 2. Διστάζω να μιλήσω μπροστά στην τάξη.
- 18. Συχνά νιώθω ανήσυχος,-η στο σχολείο.
- 23. Στο σχολείο απογοητεύομαι συχνά.
- 33. Είμαι ικανοποιημένος, -η από τα αποτελέσματά μου στο σχολείο.
- 37. Κάνω τη σχολική εργασία όσο καλύτερα μπορώ.
- 42. Μου αρέσει να με ρωτά ο δάσκαλος/ η δασκάλα.
- 46. Στο σχολείο δεν τα πάω τόσο καλά, όσο θα ήθελα.
- 54. Ο δάσκαλος/ η δασκάλα δεν είναι ικανοποιημένος, -η από τα αποτελέσματά μου στο σχολείο.

### **Κοινωνική αυτοεκτίμηση**

- 5. Είμαι ευχάριστος,-η στην παρέα.
- 8. Οι συμμαθητές μου με εκτιμούν πολύ.
- 14. Συνήθως τ' άλλα παιδιά ακολουθούν τις ιδέες μου.
- 21. Οι περισσότεροι άνθρωποι αρέσουν στους άλλους πιο πολύ απ' ότι εγώ.
- 28. Αρέσω εύκολα στους άλλους.
- 40. Προτιμώ να κάνω παρέα με παιδιά μικρότερα από μένα.
- 49. Δε νιώθω άνετα όταν είμαι με άλλους.

52. Οι άλλοι με πειράζουν συχνά.

**Κλίμακα ψεύδους**

- 26. Δε στενοχωριέμαι ποτέ.
- 32. Κάνω πάντα αυτό που πρέπει.
- 36. Ποτέ δεν είμαι ευτυχισμένος, -η.
- 41. Όλοι οι άνθρωποι που ξέρω μου αρέσουν το ίδιο.
- 45. Κανείς δε μου έκανε ποτέ παρατήρηση.
- 50. Δεν ανησυχώ ποτέ.
- 53. Λέω πάντα την αλήθεια.
- 58. Πάντα ξέρω τι πρέπει να πω στους άλλους.

## Παράρτημα 4

### Κλίμακες του Ερωτηματολογίου της Τάξης μου

#### **Ικανοποίηση**

1. Το μάθημα περνάει ευχάριστα στην τάξη μου.
7. Μερικοί συμμαθητές μου δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας.
13. Η φετινή τάξη μου αρέσει.
19. Σε μερικούς συμμαθητές μου δεν αρέσει η τάξη μας.
25. Η τάξη μας είναι ευχάριστη.

#### **Συνεκτικότητα**

5. Όλοι οι συμμαθητές μου είναι φίλοι μου.
12. Μερικά παιδιά δεν είναι φίλοι μου.
18. Όλα τα παιδιά της τάξης μου είμαστε φίλοι.
24. Οι συμμαθητές μου συμπαθούν ο ένας τον άλλον.
29. Οι μαθητές της τάξης μου αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι.

#### **Διενεκτικότητα**

2. Τα παιδιά της τάξης μου τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους.
8. Μερικοί συμμαθητές μου είναι «παλιόπαιδα».
14. Σε πολλούς συμμαθητές μου αρέσουν οι τσακωμοί.
20. Πολλοί συμμαθητές μου θέλουν να γίνεται πάντα το «δικό» τους.
26. Οι συμμαθητές μου τσακώνονται συχνά.

### **Ανταγωνιστικότητα**

- 3. Τα παιδιά της τάξης μου συναγωνίζονται συχνά στο τρέξιμο.
- 9. Οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν στα μαθήματα τους άλλους.
- 15. Σε μερικούς συμμαθητές μου κακο-φαίνεται, όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι.
- 22. Μερικοί μαθητές προσπαθούν πάντα να ξεπεράσουν τους άλλους.
- 27. Μερικοί μαθητές θέλουν πάντα να πρωτεύουν.

### **Δυσκολία**

- 4. Η σχολική εργασία μου φαίνεται δύσκολη.
- 10. Οι περισσότεροι μαθητές τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια.
- 16. Μόνο οι έξυπνοι μπορούν να λύνουν τις ασκήσεις.
- 23. Τα μαθήματα μου φαίνονται δύσκολα.
- 28. Οι περισσότεροι μαθητές τα καταφέρνουν μόνοι τους με τις ασκήσεις.

### **Ανεξάρτητες δηλώσεις**

- 6. Όταν με κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά, ο δάσκαλος/ η δασκάλα τα μαλώνει.
- 11. Ο δάσκαλος/ η δασκάλα μάς ενθαρρύνει να δουλεύουμε σε ομάδες.
- 17. Στην τάξη γίνεται συνήθως αυτό που προτείνει ο δάσκαλος/ η δασκάλα.
- 21. Στους τσακωμούς της τάξης ο δάσκαλος/ η δασκάλα συνήθως επιβάλλει ησυχία.
- 30. Ο δάσκαλος/ η δασκάλα επιτρέπει να λέμε και αστεία στην τάξη για να είναι πιο ευχάριστη το μάθημα.



## Παράρτημα 5

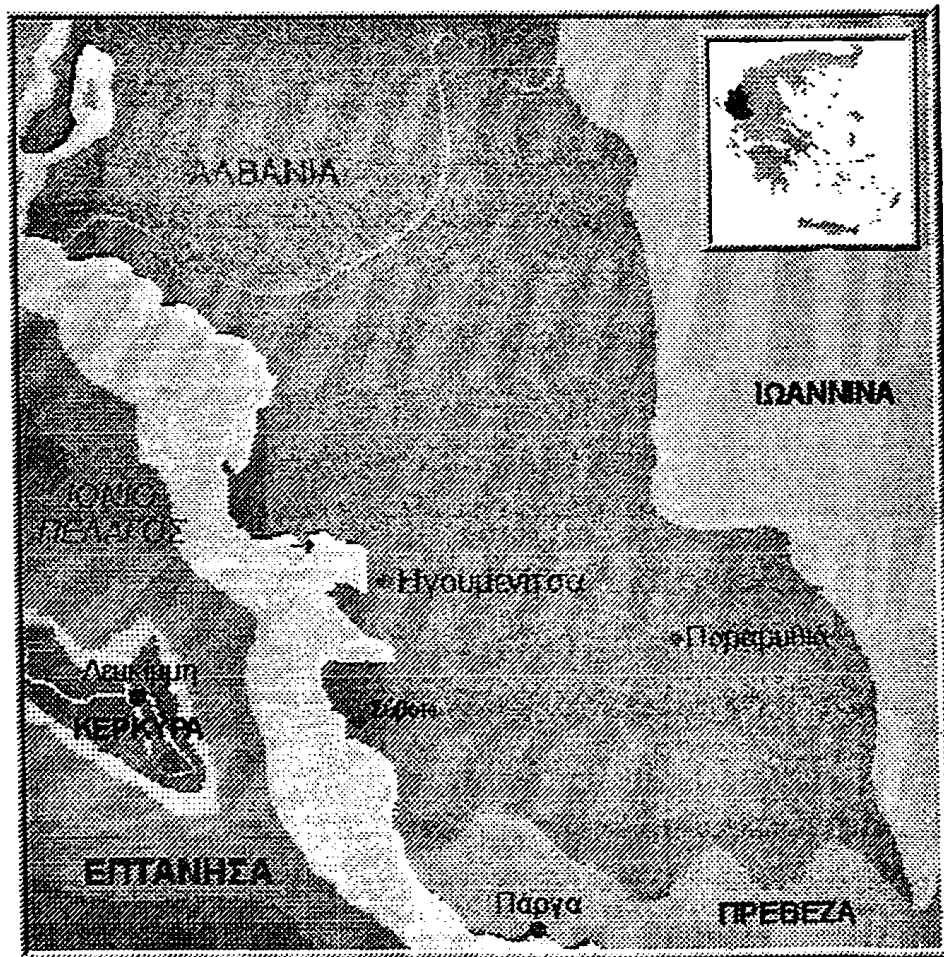
Γεωγραφική θέση των σχολείων της έρευνας στο νομό Άρτας



- 1<sup>ο</sup> Δημ. Σχολ. Άρτας (12/θέσιο)
- 7<sup>ο</sup> Δημ. Σχολ. Άρτας (12/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Νεοχωρίου (7/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Αγίας Παρασκευής (4/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Άνω Καλεντίνης (4/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Παναγίας Διασέλλου (4/θέσιο)

## Παράρτημα 6

Γεωγραφική θέση των σχολείων της έρευνας στο νομό Θεσπρωτίας



- 2<sup>ο</sup> Δημ. Σχολ. Ηγουμενίτσας (12/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Παραμυθιάς (12/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Συβότων (3/θέσιο)

## Παράρτημα 7

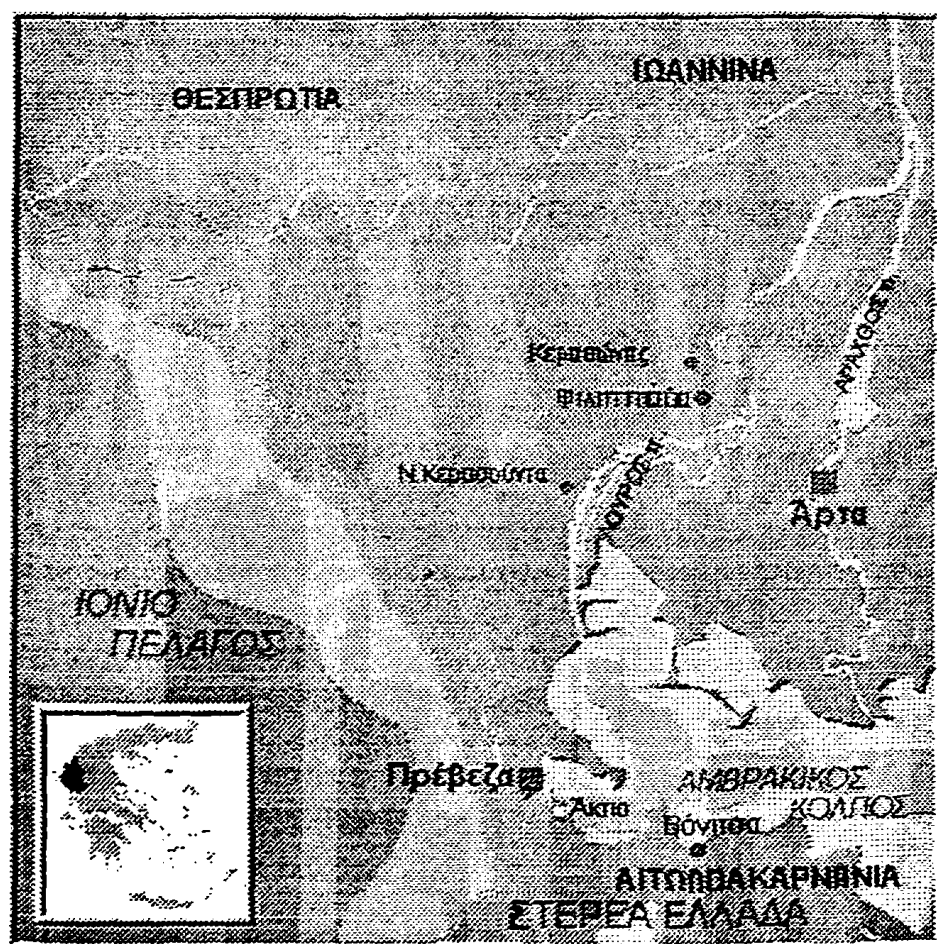
Γεωγραφική θέση των σχολείων της έρευνας στο νομό Ιωαννίνων



- 4° Δημ. Σχολ. Ιωαννίνων (12/θέσιο)
- 11° Δημ. Σχολ. Ιωαννίνων (12/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Πέραματος (6/θέσιο)
- 1° Δημ. Σχολ. Μετσόβου (12/θέσιο)
- 3° Δημ. Σχολ. Μαρμάρων (6/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Ελεούσας (12/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Δροσοχωρίου (4/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Ρωμανού (4/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Μπάφρας (6/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Ζίτσας (4/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Μονοδενδρίου (3/θέσιο)

## Παράρτημα 8

Γεωγραφική θέση των σχολείων της έρευνας στο νομό Πρέβεζας



- 1ο Δημ. Σχολ. Φιλιππιάδας (12/θέσιο)
- 4ο Δημ. Σχολ. Πρέβεζας (8/θέσιο)
- 2ο Δημ. Σχολ. Φιλιππιάδας (6/θέσιο)
- 8ο Δημ. Σχολ. Πρέβεζας (6/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Ν. Κερασούντας (4/θέσιο)
- Δημ. Σχολ. Κερασώνος (3/θέσιο)