

Ευαγγελία Σ. Φουντουλάκη*

Η Ακαδημαϊκή Έννοια του Εαυτού και η Σχολική Επίδοση των Μαθητών

Περίληψη

Σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν πως η έννοια του εαυτού είναι πολυδιάστατη και μία από τις διαστάσεις της είναι η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού, η οποία σχετίζεται θετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη σχέση της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Το δείγμα αποτελείται από 2512 μαθητές (1286 κορίτσια, 51,19% and 1226 αγόρια, 48,81%) ηλικίας 9-12 ετών που φοιτούσαν στην Δ', Ε', Στ' τάξη των δημόσιων δημοτικών σχολείων όλης της επικράτειας. Επιλέχθηκε η 2^η έκδοση της παιδικής κλίμακα έννοιας του εαυτού Τεννεσσί (TSCS:2). Πρόκειται για μία αυτο-αναφορική κλίμακα 72 δηλώσεων των Fitts και Warren (1996), η οποία αξιολογεί τους έξι διακριτούς τομείς της έννοιας του εαυτού των μαθητών, δηλαδή την Σωματική, την Ηθική, την Προσωπική, την Οικογενειακή την Κοινωνική και την Ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού. Οι βαθμοί που έλαβαν οι μαθητές στο μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών στο προηγούμενο τρίμηνο αποτέλεσαν τα στοιχεία της σχολικής επίδοσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τον καθοριστικό ρόλο της έννοιας του εαυτού, ιδιαίτερα της ακαδημαϊκής, στη σχολική επίδοση του παιδιού. Καθώς, η ανάπτυξη της θετικής του εαυτού των παιδιών θεωρείται θεμελιώδες χαρακτηριστικό υγιούς κοινωνικοποίησης και ψυχολογικής σταθερότητας, τίθεται συχνά ως βασικός στόχος της εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού, σχολική επίδοση, σχολική επιτυχία, στρατηγικές παρέμβασης, παιδική κλίμακα αυτο-αναφοράς.

Pupils' Academic Self-Concept and School Achievement

Abstract

Current research supports that self-concept is multi-dimensional and one of its dimensions is academic self-concept that is positively correlated with school performance of pupils. The purpose of the present study is to investigate the relationship between academic self-concept and pupils' academic achievement. The sample consists of 2512 pupils (1286 girls 51,19% and 1226 boys 48,81%) aged from 9 to 12 years old, who were attending 4th, 5th and 6th class of Greek State Public School all around Greece. The 2nd edition of Tennessee Self-Concept Scale for Children, that is a self-report questionnaire consisting of 72 items, developed by Fitts and Warrens (1996), has been chosen to assess the six distinct domains of children self-concept

* Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. στο Πανεπιστήμιο Πατρών

(Physical, Moral, Personal, Family, Social and Academic self-concept). Findings confirm our hypothesis about the crucial role of self-concept and especially academic self-concept on pupils' school performance. As soon as the development of children positive self-concept concerned as a fundamental characteristic of social adjustment and psychological stability, it is often posed as a basic goal of primary school education.

Key words: academic self-concept, school achievement, strategies of intervention, success in school, children self-report scale.

Εισαγωγή

Κοινή παραδοχή αποτελεί η σύνδεση της έρευνας του εαυτού με την εξελικτική πορεία του ατόμου, την ανθρωπίνη δραστηριότητα, τις γνώσεις και τη συμπεριφορά. Η δομή της έννοιας του εαυτού (self-concept) είναι πολυδιάστατη και μία από τις πτυχές της είναι η ακαδημαϊκή διάσταση. Η Ακαδημαϊκή Έννοια του Εαυτού, με τη σειρά της, χωρίζεται σε περαιτέρω διακριτές έννοιες για τον τομέα των μαθηματικών (μαθηματικά, βιολογία, φυσικές επιστήμες, οικονομικά) και για τον τομέα της γλώσσας (γλώσσα, γεωγραφία, ιστορία, ξένη γλώσσα), θεωρία η οποία υποστηρίχθηκε από τα ερευνητικά αποτελέσματα των Marsh, Byrne & Shavelson, (1988). Ο Herbert Marsh και οι συνεργάτες του με δεκάδες αναλύσεις ερωτηματολογίων, δικών του (SDQI, SDQII, SDQIII) και μη, με βάση αρχικά την ιεραρχική δομή του Shavelson, με τον οποίο αργότερα συνεργάστηκε, δημιουργώντας το Marsh/ Shavelson μοντέλο (1985) και το μοντέλο αναφοράς στο Εσωτερικό/ Εξωτερικό πλαίσιο (I/E Marsh, 1986), προώθησαν πολύ την έρευνα στον τομέα αυτό.

Ο Hattie το 1992, έπειτα από μελέτη 128 ερευνών με θέμα τον συσχέτισμό της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού και της ακαδημαϊκής επίδοσης, συμπέρανε πως η πλειοψηφία των συσχετίσεων ήταν θετικές (944 στις 1.136), 22 ήταν μηδενικές και 170 αρνητικές, ενώ η μέση συσχέτιση ήταν .21. Αυτή η πολύ χαμηλή συσχέτιση δικαιολογείται, αν ληφθούν υπόψη οι διαφοροί αρνητικοί παράγοντες (κατασκευή των οργάνων μέτρησης, ποιότητα και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, αξιοπιστία και η εγκυρότητα των οργάνων κλπ.).

Ένα από τα βασικά θέματα διαφωνίας των ερευνητών, αποτέλεσε η αιτιακή σχέση των δύο μεταβλητών, δηλαδή ποιο προκαλεί το άλλο, η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού την ακαδημαϊκή επίδοση ή το αντίστροφο. Το μοντέλο ερμηνείας Αμοιβαίων Σχέσεων (Reciprocal Effects Model) υποστηρίζει πως η κατεύθυνση της αιτιακής σχέσης των δύο μεταβλητών είναι αμφίδρομη, ενώ το Μηδενικό Μοντέλο (Null Model) θεωρεί πως είναι ανύπαρκτη (Valentine & Dubois, 2005). Το μοντέλο των Αμοιβαίων σχέσεων, που ενισχύεται από τα ευρήματα της έρευνας των Guay, Marsh και Bolton (2003), σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Skaalvik & Hagtvet, 1990-

Skaalvik, 1999), που βασίζονται στο Μοντέλο Ανάπτυξης Δεξιοτήτων (Skill Development Model), υποστηρίζει πως η σχολική επίδοση επηρεάζει τη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού, ενώ δε συμβαίνει το αντίστροφο.

Όσον αφορά στο μοντέλο ερμηνείας Αμοιβαίων Σχέσεων (Reciprocal Effects Model) από έρευνες, βρέθηκε πως η ταυτόχρονη ενίσχυση της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού σε κάποιο μάθημα με την ενδυνάμωση της ακαδημαϊκής επίδοσης στο ίδιο μάθημα είναι ο μόνος τρόπος για θετικά και μακροχρόνια αποτελέσματα σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική (Marsh, 2003). Ο ίδιος ερευνητής, με μακροχρόνια έρευνα, και στηριζόμενος στα ευρήματα των Marsh & Young (1998), υποστηρίζει πως η προηγούμενη ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού σε ένα μάθημα, επηρεάζει τη μετέπειτα σχολική επίδοση των παιδιών στο μάθημα αυτό. Για παράδειγμα, εάν ένας μαθητής/τρια έχει υψηλή αυτοεκτίμηση για τα μαθηματικά, θα επιλέξει ανώτερο επίπεδο μαθηματικών στο σχολείο, ή θα διαθέσει περισσότερο χρόνο ενασχόλησης με ασκήσεις μαθηματικών, γεγονός το οποίο οδηγεί σε υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα. Η υψηλή ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού στο δημοτικό σχολείο, ιδιαίτερα για τα μαθηματικά, μπορεί να είναι βασικός παράγοντας σχολικής επιτυχίας, δεν επηρεάζει, όμως, στατιστικώς σημαντικά την μετέπειτα ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού (Helmke & Van Aken, 1995· Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Επίσης, υποστηρίχθηκε από πολλές σύγχρονες έρευνες πως πρέπει να μελετάται μόνο η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού, προκειμένου να βελτιωθεί η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και να εξαιρεθεί ο σημαντικός πολυδιάστατος παράγοντας της μη ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού, αν και σχετίζεται άμεσα με την πραγματική ζωή των μαθητών και μάλιστα περισσότερο από ότι η ακαδημαϊκή (Suntonrapot, Auyporn, & Thaweewat, 2008· Suntonrapot, Auyporn, & Thaweewat, 2009). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για το δάσκαλο και το διευθυντή του σχολείου, στην προσπάθεια να οργανωθούν κατάλληλες δραστηριότητες μέσα σε ένα πλαίσιο χρόνου για την ενίσχυση της θετικής έννοιας του εαυτού των μαθητών και τη βελτίωση της μελλοντικής ακαδημαϊκής τους επίδοσης.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έρευνα της έννοιας του εαυτού κινείται προς την κατεύθυνση της σχολικής επίδοσης, και τη συσχετίσής της με τα κίνητρα. Το κίνητρο επίτευξης είναι αυτό που συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση, όπως απέδειξε ο Marsh (1992). Αυτό, αν και ενισχύεται με αυξημένη συμμετοχή του μαθητή, δεν εγγυάται την καλύτερη επίδοσή του. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως και τα παιδιά του δημοτικού, είναι σε θέση να κάνουν διακρίσεις ανάμεσα στους τομείς της έννοιας του εαυτού τους και μπορούν με επιτυχία να διαφοροποιούν τις έννοιες της ικανότητας και της προσπάθειας (Licht, 1992· Nicholls & Miller, 1984). Η Fontaine (1994), μετά από ανασκό-

πηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και έρευνας, συμπέρανε πως η συνάφεια της σχολικής επίδοσης με τα εσωτερικά κίνητρα για τη μάθηση κυμαίνεται από $r = .20$ έως και $r = .40$. Η Harter και οι συνεργάτες της βρήκαν, όμως, υψηλότερες συνάφειες ανάμεσα στις ίδιες μεταβλητές που κινούνται από $.52$ έως $.64$ (Harter, 1992), αποτελέσματα τα οποία είναι σύμφωνα με αυτά του Gottfried (1990), από διαχρονική μελέτη του με μαθητές δημοτικού.

Μεγάλη είναι και η συμβολή του Covington στον τομέα της έρευνας της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού. Ο ερευνητής εισάγει το μοντέλο της αυτο-αξίας, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές προσπαθούν τόσο για τη μάθηση, όσο και για την επίδοση, ως αντανάκλαση της προσπάθειάς τους για επιτυχία και καταξίωση σε μια κοινωνία, που δίνει μεγάλη σημασία στην ικανότητα μετρημένη με βαθμούς (Covington, 1992· 1998· 2000). Ο μαθητής, που επιθυμεί τη μάθηση, όταν αποτύχει, το λαμβάνει ως ένδειξη αναγκαιότητας μεγαλύτερης προσπάθειας και διαφορετικής στρατηγικής, ενώ ο μαθητής που επιδιώκει την επίδοση αυτή καθ' αυτή, λαμβάνει την αποτυχία ή την αρνητική αξιολόγηση ως κίνητρο επανατοποθέτησης του στόχου. Παρατηρούμε, δηλαδή, παρόμοιες προσπάθειες, αν και τα κίνητρα είναι διαφορετικά. Η Miserandino (1996), σε έρευνά της με «καλούς» μαθητές τρίτης και τετάρτης τάξης δημοτικού, διαπίστωσε ότι τα παιδιά με έλλειψη ανταγωνισμού και αβεβαιότητας για τις ικανότητές τους ή έλλειψη αυτονομίας, εκείνα, δηλαδή, που είχαν εξωτερικά κίνητρα για επιτυχία, έδειξαν περισσότερο αρνητική και αντικοινωνική συμπεριφορά.

Ένα εξαιρετικά σημαντικό μοντέλο περιγραφής της λειτουργίας της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού, είναι το «Big-Fish- Little-Pond- Effect» (BFLPE, Marsh, 1991· Marsh et al., 1995). Το παραπάνω μοντέλο εξηγεί, πώς είναι δυνατόν δύο μαθητές ίδιου ακαδημαϊκού επιπέδου και σχολικής επίδοσης να έχουν διαφορετική ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού. Κάτι τέτοιο είναι πολύ πιθανό να συμβεί, εάν οι μαθητές αυτοί φοιτούν σε σχολείο ή σε τάξη με υψηλό ή χαμηλό μέσο όρο ικανοτήτων των υπόλοιπων μαθητών. Έτσι, εάν συγκρίνουν τον εαυτό τους με πολύ καλούς μαθητές, μειώνεται η αυτοπεποίθησή τους, ενώ στην περίπτωση που η σύγκριση γίνεται με ισάξιους ή κατώτερους σε ικανότητες μαθητές, τότε η αυτοπεποίθηση αυξάνεται.

Το φύλο δεν βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τη σχολική επίδοση, αν και συνήθως τα κορίτσια αποδίδουν καλύτερα στα γλωσσικά μαθήματα και τα αγόρια τείνουν να έχουν πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους σε έναν αριθμό διαστάσεων, όπως τα μαθηματικά, την αθλητική δραστηριότητα και τη γενική έννοια του εαυτού (Funk & Bachman, 1996· Wigfield & Eccles, 1994· Muijs, 1997). Τα ευρήματα που συνδέονται θετικά με τα στερεότυπα των φύλων αφορούν περισσότερο τα παιδιά που εισέρχονται στην εφηβεία και λιγότερο τα παιδιά του δημοτικού σχολείου (Leondary, Syngollitou &

Kiosseoglou, 1998· Σακκά & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007).

Γενικά, το φύλο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη σχηματοποίηση της έννοιας του εαυτού των μικρών παιδιών, που αρχικά μιμούνται τα στερεότυπα πρότυπα του φύλου τους και τους ρόλους, που αυτά συνεπάγονται (Bruce & Bracken, 1996). Ο Burns (1986) υποστηρίζει πως οι διαφορές των φύλων στη γενική έννοια του εαυτού, φαίνεται να εντείνονται προς το τέλος του δημοτικού σχολείου, καθώς το κορίτσι διαπιστώνει πως τα χαρακτηριστικά του γυναικείου προτύπου δεν εκτιμώνται εξίσου θετικά με τα ανδρικά, συμπέρασμα που οδηγεί ίσως στην υπερεκτίμηση των δυνάμεων των αγοριών και την υποτίμηση των δυνατοτήτων των ίδιων των κοριτσιών.

Είναι ανάγκη να συμπληρώσουμε πως κάποιοι ερευνητές (Marsh et al., 1988· Skaalvik & Rankin, 1994· Muijs, 1997), βρήκαν τα κορίτσια να αξιολογούν χειρότερα τον εαυτό τους, σχετικά με τις ικανότητές τους στα μαθηματικά, απ' ότι τα συνομήλικα τους αγόρια. Τα κορίτσια, όμως, έχουν καλύτερη άποψη για τις ικανότητές τους στη λεκτική επικοινωνία, παρ' όλο που η επίδοσή τους ήταν σχεδόν η ίδια με εκείνη των αγοριών. Στον ελληνικό χώρο, η Λεονταρή (Leondari, 1993) απέτυχε να βρει διαφορές φύλου σε σχέση με τη γενική αυτοαξία ή τις ακαδημαϊκές ικανότητες. Η Μακρή-Μπότσαρη (1995) βρήκε στατιστικώς σημαντικές διαφορές μόνο στην αυτοαντίληψη της φυσικής εμφάνισης και η Κουμή στην ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού για τα μαθηματικά και τη γλώσσα (Koumi, 1994).

Εκτός από το φύλο, ο παράγοντας «ηλικία» συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού των παιδιών. Είναι, γενικά, γνωστό ότι οι ικανότητες κοινωνικής σύγκρισης, όπως και τα κίνητρα κατασκευής αυτοαντιλήψεων, αυξάνονται δραματικά κατά τη μέση παιδική ηλικία (Ruble, Eisenberg, & Higgins, 1994· Stipek & MacIver, 1989). Αν και η πολυδιάστατη φύση του εαυτού διαφαίνεται ήδη από τις μικρές ηλικίες, αυτές οι διαστάσεις διαφοροποιούνται αισθητά κατά τη μέση παιδική ηλικία (Marsh, 1990· Pallas et al., 1990· Shavelson & Marsh, 1986).

Σχετικά, τώρα, με άλλους τομείς της έννοιας του εαυτού, η ηλικία παίζει ελάχιστο ρόλο ειδικά, όσον αφορά στις ικανότητες και την πρόοδο των μαθητών σε μεγαλύτερες τάξεις. Δεν πρόκειται για την ηλικία αλλά για τη γνωστική ωρίμανση, που επιτρέπει στα παιδιά να λάβουν εξωτερική ανατροφοδότηση και να αξιολογήσουν την επίδοσή τους σε διάφορους τομείς υποστηρίζουν οι ερευνητές (Marsh, 1989· Stipek, 1981). Ακόμα και οι μακροχρόνιες κλινικές έρευνες, παρουσιάζουν την ηλικία ως έναν αδύναμο παράγοντα επιρροής της διαμόρφωσης της έννοιας του εαυτού.

Από την άλλη, το μέγεθος της οικογένειας φαίνεται να κατέχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού των παιδιών. Η ανάμειξη των γονιών στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, είναι αποφασισ-

στικής σημασίας για τις εμπειρίες και την πρόοδό τους και οι προσπάθειές τους, να τα υποστηρίζουν, μπορεί να αποδυναμώνονται, όταν η οικογένεια έχει πολλά παιδιά. Ιδιαίτερα τα παιδιά που είναι γεννημένα «στη μέση» μεγάλων οικογενειών και έχουν παρόμοιες ηλικίες, τείνουν να τα πηγαίνουν χειρότερα, επειδή μοιράζονται την προσοχή, τον ενθουσιασμό και την αλληλεπίδραση των γονιών τους με τα αδέρφια τους, όπως και τις φιλοδοξίες τους. Αυτά τα παιδιά είναι δυνατόν να σημειώσουν χαμηλότερη επίδοση, η οποία μειώνεται, όμως, με την αύξηση της ηλικίας, και κατά συνέπεια χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Meadows, 1996). Θέμα μελέτης αποτέλεσε και η διαφορετική γονεϊκή αντιμετώπιση και πώς αυτή επηρεάζει την έννοια του εαυτού των παιδιών (Kowal & Kramer, 1997). Οι τελευταίοι ερευνητές υποστηρίζουν, λοιπόν, πως τα παιδιά που γεννήθηκαν νωρίτερα, είναι περισσότερο πιθανό να νιώσουν τη διαφορετική γονεϊκή αντιμετώπιση, είναι πιο ευαίσθητα και καταναλώνουν περισσότερη ενέργεια, προκειμένου να εξηγήσουν όσα συμβαίνουν μέσα στην οικογένεια.

Οι διαφορετικές οικογενειακές δομές, εξάλλου, δημιουργούν διαφορετικές οικογενειακές αναφορές για συγκριτική αξιολόγηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, σημειώνει και ο Bandura (1997). Πιο συγκεκριμένα, τα πρωτότοκα παιδιά ή τα μοναχοπαιδιά έχουν διαφορετικές βάσεις κρίσης των ικανοτήτων τους από αυτές που έχουν τα παιδιά με μεγαλύτερα αδέρφια. Επίσης, οι γονείς αφιερώνουν σ' αυτά περισσότερο χρόνο και τους παρέχουν περισσότερες και πλουσιότερες εμπειρίες.

Τα παιδιά από υψηλότερα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα, αποδίδουν καλύτερα στα σταθμισμένα τεστ, είναι πιθανό να τελειώσουν το γυμνάσιο-λύκειο και να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο ή να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές, σε σύγκριση με τους λιγότερο ευνοημένους συνομηλίκους τους. Τα φτωχά παιδιά, που συχνά ανήκουν σε μειονότητες, μη μπορώντας να συνεχίσουν το σχολείο, δεν θα καταφέρουν να ξεφύγουν από το φαύλο κύκλο της φτώχειας τους, υποστήριξαν με τις μελέτες τους αρκετοί ερευνητές (Kantor & Lowe, 1995· Zill et al. 1995). Οι γονείς από την άλλη, που έχουν χαμηλή εκπαίδευση, μικρό εισόδημα, κοινωνική αδυναμία και ανήκουν σε κάποια μειονότητα, μεγαλύτερη ή μικρότερη, τείνουν να έχουν μικρότερες απαιτήσεις από τα παιδιά τους και δεν μεταφράζουν τις φιλοδοξίες των παιδιών τους ως ρεαλιστικές, όπως αποδεικνύουν άλλα ερευνητικά δεδομένα (Zimmerman & Arunkumar, 1994).

Από αρκετές έρευνες που διεξήχθησαν, προκύπτει πως κάποιες συμπεριφορές γονέων σχετίζονται απόλυτα με το μορφωτικό τους επίπεδο και επηρεάζουν αποφασιστικά την ακαδημαϊκή επίδοση και την έννοια του εαυτού των παιδιών τους. Τέτοιες συμπεριφορές είναι το γενικό προφίλ των γονιών, η λεκτική επικοινωνία, το διάβασμα βιβλίων, η βοήθεια που προ-

σφέρουν στα μαθήματα στο σπίτι και η ενασχόλησή τους με τα γεγονότα του σχολείου (Dauber & Epstein, 1993· Feitelson & Goldstein, 1986· Halle et al., 1997· Muller & Kerbow, 1993).

Συμπερασματικά, μπορούμε να καταλήξουμε πως η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού: α) είναι πολυδιάστατη και έχει ιεραρχημένη δομή, β) έχει θετική σχέση με τη σχολική επίδοση, αλλά όχι αιτιακή, γ) επηρεάζεται από τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, ε) το φύλο, η ηλικία, το κοινωνικό περιβάλλον, η σχολική επίδοση και το σχολικό ψυχολογικό περιβάλλον είναι παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωσή της. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών τομέων της έννοιας του εαυτού, με εστίαση στην ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού με α) της σχολική επίδοση των μαθητών και μαθητριών ηλικίας 9 έως 12 ετών στη γλώσσα και τα μαθηματικά, β) το φύλο, γ) την τάξη φοίτησης. Επίσης, διερευνήθηκε η επίδραση του μορφωτικού – επαγγελματικού επιπέδου των γονέων και της δομής της οικογένειας στην επίδοση και την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού των μαθητών.

Μέθοδος

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 2512 μαθητές (1226 αγόρια και 1286 κορίτσια) ηλικίας 9,5 έως 12,5 χρόνων, που φοιτούσαν στην Δ΄ έως την Στ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά προέρχονταν από εννέα περιοχές τις Ελλάδας. Προηγήθηκε της έρευνας, η επιλογή των νομών, που, εκτός από την περιοχή της πρωτεύουσας, έγινε με κλήρωση. Επίσης, η επιλογή των σχολείων έγινε με κλήρωση με τη μέθοδο των τυχαίων αριθμών από καταλόγους των Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων του Υπουργείου Παιδείας. Όλα τα σχολεία κρίθηκε σκόπιμο να είναι δημόσια, ως τύπος σχολείου περισσότερο αντιπροσωπευτικός για τον ελληνικό πληθυσμό. Όλα τα σχολεία ήταν δωδεκαθέσια, οκταθέσια και εξαθέσια, εκτός από κάποιες περιπτώσεις ολιγοθέσιων σχολείων. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα βρίσκονταν σε αστικές, ημιαστικές, αγροτικές και νησιωτικές περιοχές.

Ερευνητικά Εργαλεία

Το όργανο μέτρησης της έννοιας του εαυτού, που χρησιμοποιήθηκε, είναι η δεύτερη έκδοση της Παιδικής Κλίμακας της Έννοιας του Εαυτού του Tennessee (Tennessee Children's Self-Concept Scale, TSCS:2, Fitts & Warren, 1996). Η κλίμακα TSCS:2 για παιδιά αποτελείται από 76 δηλώσεις που επιτρέπουν στο άτομο να σκιαγραφήσει τον εαυτό του χρησιμοποιώντας 5 διαφορετικές απαντήσεις (κλίμακα Likert) από το «πάντα λάθος» (1) μέχρι

το «*πάντα σωστό*» (5).

Για τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν οι βαθμοί των μαθητών στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών του τριμήνου, που προηγήθηκε της εξέτασης. Οι βαθμοί, που δόθηκαν από τους ίδιους τους δασκάλους, αποτελούν μέθοδο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αλλά συμπεριλήφθηκαν στις ανεξάρτητες μεταβλητές, και είναι απαραίτητο σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ο περιορισμός, που υπάρχει στη χρήση των βαθμών ως αξιόπιστη μέτρηση.

Τα στοιχεία για το επάγγελμα και τη μόρφωση των γονέων βρέθηκαν από τα μαθητικά αρχεία των σχολείων και κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τις ομαδοποιήσεις της Στατιστικής Υπηρεσίας για το έτος 1999-2000. Οι γονείς (άντρες και γυναίκες) ομαδοποιούνται σύμφωνα με το επάγγελμά τους σε: ανεπίδοτους εργάτες, ειδικευμένους εργάτες, επαγγελματίες, εισοδηματίες και οικιακά μόνο για τις μητέρες. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων αναλογεί στην εκπαιδευτική βαθμίδα από την οποία αποφοίτησαν.

Μετάφραση

Στην προσπάθεια να προσαρμόσουμε τα ερωτηματολόγια, αρχικά μεταφράσαμε τις κλίμακες με τη βοήθεια δύο ειδικευμένων εκπαιδευτικών με εμπειρία στη μετάφραση ερωτηματολογίων για παιδιά σχολικής ηλικίας. Τα μεταφρασμένα ερωτηματολόγια μελετήθηκαν και ελέγχθηκαν αρκετές φορές, ώσπου να καταλήξουμε στην επιλογή των λέξεων, οι οποίες θα ήταν κατανοητές από τα παιδιά, δεν θα απομακρύνονταν από το νόημα της αυθεντικής τους έκδοσης και δεν θα επιδέχονταν διαφορετικές ερμηνείες. Στη συνέχεια, δύο ακόμη άτομα που κατοικούν στην Ελλάδα και έχουν άριστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, εξαιτίας του επαγγέλματός τους (1^{ος} μεταφραστής: καθηγήτρια, 2^{ος} μεταφραστής: επαγγελματίας μεταφραστής διεθνούς οργανισμού και συγγραφέας), οι οποίοι έζησαν, όμως, και εργάστηκαν για πολλά χρόνια στην Αγγλία και τη Νέα Ζηλανδία αντίστοιχα, ανέλαβαν να μεταφράσουν την κλίμακα από τα ελληνικά στα αγγλικά. Πρόκειται για τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης (back-translation), κατά την οποία το μεταφρασμένο τεστ επαναφέρεται στη γλώσσα κατασκευής του (Αλεξόπουλος, 1998). Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η ισοδυναμία των λέξεων ανάμεσα στις δύο γλώσσες, αλλά και η μεροληπτικότητα των ερωτήσεων, ως προς την καταλληλότητα του περιεχομένου των ερωτήσεων. Στα άτομα αυτά δεν δόθηκε η αγγλική έγκυρη μετάφραση και εργάστηκαν ανεξάρτητα. Στην τελική φάση πραγματοποιήθηκε σύγκριση ανάμεσα στις δύο μεταφράσεις και την αυθεντική κλίμακα και διαπιστώθηκε πως όλες οι δηλώσεις είχαν μεταφραστεί επιτυχώς.

Διαδικασία

Κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από επεξηγηματικό σημείωμα, το οποίο προέτρεπε τους μαθητές να απαντήσουν στις ερωτήσεις, όσο δυνατόν, με περισσότερη ειλικρίνεια. Επισημάνθηκε αρκετές φορές, ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις και πως οι ερωτήσεις αυτές δεν είναι μέρος κάποιου τεστ, ούτε θα βαθμολογηθούν με το γνωστό στα παιδιά τρόπο. Το σημείωμα διαβάζονταν μεγαλόφωνα στην τάξη και δίνονταν οι απαιτούμενες απαντήσεις στις απορίες των παιδιών. Τόσο η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων όσο και των λοιπών κοινωνικών και δημογραφικών στοιχείων των μαθητών πραγματοποιήθηκε υπό την άμεση παρατήρηση και εποπτεία μας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του TSCS:2 κυμάνθηκε από 7 έως 25 λεπτά.

Ψυχομετρικές Διαστάσεις της κλίμακας TSCS:2

Η κλίμακα Έννοιας του Εαυτού Τεννεσί για Παιδιά, (Tennessee Children's Self-Concept Scale, TSCS:2, Fitts & Warren, 1996) βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο έννοιας του εαυτού τριών διαστάσεων, 6 X 3 X 4, που είναι παρόμοιο με εκείνο της προηγούμενης έκδοσης (5 X 3 X 2), όπως παρουσιάστηκε από τους Marsh & Richard (1988). Πιο αναλυτικά, οι βασικές μετρήσεις είναι οι εξής: δύο περιληπτικές μετρήσεις, Γενικής Έννοιας του Εαυτού και Αντίθεσης και έξι εξωτερικές κλίμακες: Φυσικής Εμφάνισης, Ηθική, Προσωπική, Οικογενειακή, Κοινωνική και Ακαδημαϊκή. Δίνονται, επίσης, τέσσερις μετρήσεις εγκυρότητας για την εξέταση των: α) Παραποίηση / Διαστρεβλωμένη Απάντηση, β) Αναξιόπιστες Απαντήσεις, γ) Αυτο-Επίκριση και δ) Επιτηδευμένα Καλό. Ακόμη, δίνονται τρεις συμπληρωματικές κλίμακες για τη μέτρηση της Ταυτότητας, της Ικανοποίησης και της Συμπεριφοράς. Γενικά, αυτή μορφή της κλίμακας για παιδιά αντιπροσωπεύει μία προς τα κάτω επέκταση του τεστ, που δίνει τη δυνατότητα της μελέτης της έννοιας του εαυτού μακροπρόθεσμα.

Η αξιοπιστία της κλίμακας TSCS:2 για παιδιά εξετάστηκε με δύο κριτήρια: της εσωτερικής συνέπειας και της αξιοπιστίας των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Η εσωτερική συνέπεια υπολογίστηκε με τους δείκτες αξιοπιστίας alpha (Cronbach, 1951), οι οποίοι κυμαίνονται από .86 έως .91 με μέση τιμή .87 και δεν παρουσιάζονται διαφορές ανάμεσα στις τρεις τάξεις του δημοτικού σχολείου (Δ', Ε' και Στ'), ούτε ανάμεσα στα δύο φύλα Η αξιοπιστία των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων εξετάστηκε από τις απαντήσεις 81 παιδιών δημοτικού σχολείου, τα οποία απάντησαν δύο φορές μέσα σε δύο εβδομάδες και η αξιοπιστία τους κυμάνθηκε από .55 έως .83.

Κατά την διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου οι φορτίσεις των ερωτήσεων στους προβλεπόμενους παράγοντες κυμάνθηκαν

από .30 έως .78. Η παραγοντική ανάλυση των δεδομένων στάθμισης της TSCS:2 παρέχει ισχυρή στήριξη περισσότερο για τους επιμέρους τομείς της έννοιας του εαυτού παρά για τις βοηθητικές μετρήσεις της Συμπεριφοράς, της Ταυτότητας και της Ικανοποίησης. Από την ανάλυση των κύριων συνιστωσών για την κλίμακα, κατά την οποία συμπεριλήφθησαν όλες οι δηλώσεις εκτός από τις οκτώ του τομέα της Αυτο-επίκρισης, προέκυψαν παρόμοια αποτελέσματα με αυτά της έρευνας του Bolton (1976) και με εκείνα των επιβεβαιωτικών αναλύσεων της προηγούμενης έκδοσης της κλίμακας (Piers & Harris, 1988) για το TSCS (Φουντουλάκη, 2005).

Αποτελέσματα

Ο ρόλος της ακαδημαϊκής επίδοσης ερευνήθηκε ευρύτατα, ως προσδιοριστικός παράγοντας της έννοιας του εαυτού. Η μεταβλητή «Ακαδημαϊκή Επίδοση» ομαδοποιεί τα παιδιά, ανάλογα με το βαθμό που έλαβαν στο προηγούμενο από την εξέταση τρίμηνο, στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Οι κατηγορίες των βαθμών Α, Β, Γ ή λιγότερο για τα παιδιά της Γ' και Δ' τάξης του δημοτικού και 10, 9, 8, 7, 6 ή μικρότερος για τα παιδιά της Ε' και Στ' τάξης.

Αρχικά, ικανοποιείται η υπόθεση της ανεξαρτησίας των παρατηρήσεων, επειδή ο δείκτης Durbin-Watson είναι ίσος με 1,668 για το βαθμό στη γλώσσα και 1,645 για το βαθμό στα μαθηματικά (αριθμός μεταξύ 1,5 και 2,5). Ο παράγοντας ανοχής (tolerance factor) που δείχνει το ποσοστό διακύμανσης της ανεξάρτητης μεταβλητής, το οποίο δεν μπορεί να εξηγηθεί από τη γραμμική σχέση αυτής της μεταβλητής με τις υπόλοιπες, είναι μικρότερος από 1. Σε συνδυασμό με τη χαμηλή τιμή του συντελεστή διόγκωσης της διακύμανσης (VIF), που κυμαίνεται από 1 έως 1,8 για τη μεταβλητή «βαθμός στη γλώσσα», και 1 έως 1,54 για τη μεταβλητή «βαθμός στα μαθηματικά», ικανοποιείται η αρχή της συγγραμμικότητας των μεταβλητών. Οι δείκτες καλής προσαρμογής, όμως, R και R² είναι πολύ χαμηλοί (R=.360 και R²=.129) για την μεταβλητή της γλώσσας και (R=.415 και R²=.175) για τη μεταβλητή των μαθηματικών. Το γεγονός ότι η προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου είναι μικρή (R²=12,9% και 17,5%), υποδηλώνει ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, που επηρεάζουν τη συνολική επιβάρυνση και οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο μοντέλο. Τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας είναι υψηλά (sig F=.000).

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι Διασυνάψεις των τομέων της Έννοιας του Εαυτού και τη Γεν. Ε.Ε. με το βαθμό στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά για το συνολικό δείγμα. Οι διασυνάψεις ανάμεσα στους τομείς της έννοιας του εαυτού και τη σχολική επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας

και των Μαθηματικών είναι θετικές και κυμαίνονται από .143 (Μαθηματικά-Ηθική έ.ε) έως .398 (Μαθηματικά-Ακαδημαϊκή έ.ε.), όπως παρουσιάζεται στη δεύτερη στήλη του Πίνακα 1. Η στατιστική σημαντικότητα βρέθηκε να είναι .000 στο επίπεδο $p < .01$ για όλες τις διασυνάφειες του πίνακα. Φαίνεται λοιπόν, πως ο παράγοντας Σχολική Επίδοση, και συγκεκριμένα η επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, σχετίζεται με την Ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού περισσότερο από ότι με τους άλλους τομείς της έ.ε., αν και οι συνάφειες αυτές είναι σχετικά χαμηλές.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παλινδρομικής ανάλυσης για όλο το δείγμα με ανεξάρτητη μεταβλητή τη σχολική επίδοση, (βαθμός στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά) και παράγοντες τους έξι τομείς της κλίμακας TSCS:2 (Φυσικής Εμφάνισης, Ηθικός, Προσωπικός, Οικογενειακός, Κοινωνικός και Ακαδημαϊκός) και τη Γενική Έννοια του Εαυτού. Δίνονται η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση και ο αριθμός των παρατηρήσεων. Τα αποτελέσματα των παλινδρομικών αναλύσεων, όπου $B = .267$, $T = 11.888$ για τη Γλώσσα και $B = .440$, $T = 6.011$ για τα Μαθηματικά, με $p = .000$ και για τις δύο μετρήσεις, συνηγορούν στο συμπέρασμα πως υπάρχει θετική, αλλά όχι ισχυρή, συσχέτιση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού και τη σχολική επίδοση των παιδιών σχολικής ηλικίας.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι, η Τυπική Απόκλιση, το Τυπικό Σφάλμα, η Διαφορά Μέσων Όρων, το Τυπικό Σφάλμα Μέσων Όρων και η t -τιμή των ειδικών τομέων της έννοιας του εαυτού για τα δύο φύλα στο συνολικό δείγμα. Παρατηρούμε πως οι τιμές T ανάμεσα στα δύο δείγματα δεν είναι στατιστικώς σημαντικές. Σε άλλες, όμως, αναλύσεις διακύμανσης, που πραγματοποιήθηκαν για τα δύο φύλα σε κάθε τάξη ξεχωριστά, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα στο δείγμα της έκτης τάξης για τους επιμέρους τομείς της Φυσικής Εμφάνισης, τον Προσωπικό, τον Ακαδημαϊκό τομέα και τη Γενική Έννοια του Εαυτού σε επίπεδο σημαντικότητας .01, όπου σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις υπερείχαν τα αγόρια. Δεδομένου ότι οι μαθητές της έκτης τάξης βρίσκονται ήδη στο εξελικτικό στάδιο της προεφηβείας, είναι αναμενόμενες κάποιες διαφορές, ιδιαίτερα, όσον αφορά σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα (Φουντουλάκη, 2005).

Στον Πίνακα 4 εμφανίζεται η ανεξάρτητη μεταβλητή «τάξη» η οποία σχετίζεται άμεσα με την ηλικιακή ομάδα, στην οποία ανήκουν τα παιδιά να επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά μόνο την κοινωνική και την ακαδημαϊκή διάσταση της έννοιας του εαυτού των παιδιών. Τα μικρότερα παιδιά νιώθουν περισσότερο ικανά όσον αφορά στις δραστηριότητες και την επίδοσή τους στο σχολείο σε σχέση με τα μεγαλύτερα της έκτης δημοτικού. Αντί-

θετα, περισσότερο κοινωνικοποιημένοι και με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις κοινωνικές τους σχέσεις είναι οι μαθητές της έκτης σε σύγκριση με τα μικρότερα παιδιά. Επίσης, παρατηρείται η τάση, τα παιδιά που θεωρούνται άριστοι μαθητές και έλαβαν 10 ή Α (ανάλογα με την τάξη) στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, να παρουσιάζουν κατά πολύ θετικότερη εικόνα του εαυτού τους, σε σύγκριση με τους μαθητές, που είναι «πολύ καλοί» και «μέτριοι». Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και για τις τρεις εξεταζόμενες τάξεις του δημοτικού, όσον αφορά στον Ακαδημαϊκό τομέα και τη Γενική έννοιας του εαυτού.

Τέλος, ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τις τιμές F και τις Σημαντικότητες, που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) των κοινωνικών παραγόντων, που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού των παιδιών. Η ανεξάρτητη μεταβλητή, που επηρεάζει περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη, τόσο την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού του μαθητή όσο και την ακαδημαϊκή του επίδοση είναι η εκπαίδευση της μητέρας, ακολουθεί η εκπαίδευση του πατέρα και το επάγγελμα του πατέρα.

Συγκεκριμένα, όσο περισσότερο εκπαιδευμένοι ήταν οι γονείς τόσο καλύτερη εικόνα διατηρούσαν τα παιδιά για τον εαυτό τους. Η μεταβλητή επάγγελμα της μητέρας, παρ' όλο που εμφάνισε μία τάση διαφοροποίησης, δεν φάνηκε να επηρεάζει ιδιαίτερα τη γνώμη των παιδιών για τον εαυτό τους και τις επιδόσεις τους στο σχολείο. Ο έλεγχος της διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων των διαβαθμίσεων της μεταβλητής «Επάγγελμα Πατέρα και Επάγγελμα Μητέρας» έγινε με τη μέθοδο των πολλαπλών συγκρίσεων του Scheffé στο επίπεδο σημαντικότητας 5%. Τέλος, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες της μεταβλητής «Σειρά Γέννησης» και «Μέγεθος Οικογένειας». Πιο συγκεκριμένα, οι μεγαλύτερες διαφορές εμφανίζονται ανάμεσα στα μοναχοπαιδιά και στα παιδιά πολύτεκνων οικογενειών, που είναι τεταρτογενή ή γεννήθηκαν αργότερα. Παρομοίως, υπερτερούν τα πρωτότοκα παιδιά, σε σύγκριση με τα δευτερότοκα και τα τριτότοκα παιδιά.

Συζήτηση

Η συσχέτιση της ακαδημαϊκής επίδοσης με την έννοια του εαυτού και ειδικότερα με την ακαδημαϊκή της διάσταση επιβεβαιώθηκε από πληθώρα ερευνών. Στην παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων συνηγορούν στην υποστήριξη της σχέσης αυτής.

Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διακύμανσης των μέσων όρων των απαντήσεων στην κλίμακα TSCS:2 των παιδιών κατηγοριοποιημένα σύμφωνα με τους βαθμούς που έλαβαν στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Η επιλογή των δύο αυτών μαθημάτων είναι

σύμφωνη με το μοντέλο ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης των Marsh, Byrne & Shavelson (1988), σύμφωνα με το οποίο οι αυτοαντιλήψεις όλων των μαθημάτων κινούνται γύρω από τον γλωσσικό και τον μαθηματικό άξονα. Η έννοια του εαυτού των παιδιών βελτιώνεται όσο αυξάνεται η βαθμολογία τους στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Την καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους διατηρούν οι άριστοι μαθητές και τη χειρότερη οι μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση σ' αυτά τα δύο μαθήματα.

Τα παραπάνω αποτελέσματα για το συνολικό δείγμα έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που βρήκαν τη σχολική επίδοση να έχει θετική και στατιστικώς σημαντική σχέση με την έννοια του εαυτού των μαθητών (Covington, 1992, 1998, 2000) και ιδιαίτερα με την ακαδημαϊκή. Οι μαθητές δηλαδή, προσπαθούν τόσο για τη μάθηση όσο και για την επίδοση και η πολυετής αυτή προσπάθειά τους διαμορφώνει τις αντιλήψεις, τη συμπεριφορά και την ταυτότητά τους, αντανakλώντας έτσι την ανάγκη για επιτυχία και καταξίωση μέσα σε έναν κοινωνικό περίγυρο που αξιολογεί τα πάντα με βαθμούς. Τα ευρήματα μας βρίσκονται σε συμφωνία με εκείνα άλλων ερευνών για τη σχέση της σχολικής επίδοσης με την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού, που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο (Λεονταρή, 1996· Μακρή-Μπότσαρη, 1999, Καλογιάννης, κ.α., 2011) και δεν απέχουν πολύ από αυτά της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Επίσης, το γεγονός ότι η προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου που χρησιμοποιήθηκε στην παλινδρομική ανάλυση είναι μικρή ($R^2=12,9\%$ και $17,5\%$), υποδηλώνει ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, που επηρεάζουν τη συνολική επιβάρυνση, οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο μοντέλο. Παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού, είναι η δομή της οικογένειας, οι ενδοοικογενειακές σχέσεις, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονιών και οι διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου (Zill, Collins, West, & Hausken, 1995).

Δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, όσον αφορά στην ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνα με εκείνα άλλων ερευνών, που δεν κατάφεραν να συσχετίσουν το φύλο με τη σχολική επίδοση και τις σπουδές και την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού (Leondari, 1993· Μακρή- Μπότσαρη 1994· Koumi, 1994· Περικλειδάκης, 2003).

Δεν ισχύει το ίδιο όμως και για την μεταβλητή «ηλικία» και τη συσχέτισή της με την Ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού. Τα παιδιά των 10,5 ετών εμφανίζονται να είναι πιο αισιόδοξα για την ακαδημαϊκή τους πορεία. Γενικά, τα ευρήματα της έρευνας ήταν αναμενόμενα, καθώς το ηλικιακό εύρος του δείγματος είναι μικρό, εκτός από ένα μέρος των παιδιών της Στ' δημοτικού που

εισέρχονται στην προεφηβεία. Είναι επίσης γεγονός, ότι τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας έχουν μία έμφυτη αισιοδοξία για όλα σχεδόν τα θέματα, που τα απασχολούν και νιώθουν ασφάλεια μέσα στο οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον, ενώ τα παιδιά που βρίσκονται σε στάδιο αλλαγών (εκπαιδευτικής βαθμίδας, σωματικών, κλπ.) διακατέχονται από περισσότερο άγχος και ανησυχία για το μέλλον, είναι περισσότερο δύσπιστα και ικανοποιούνται δυσκολότερα (Marsh, Craven & Debus, 1999).

Επίσης, σχετικά με τη διαφορά που παρατηρήθηκε στην Ακαδημαϊκή Έννοια του Εαυτού ανάμεσα στα δεκάχρονα παιδιά και τα μεγαλύτερα, ίσως είναι αποτέλεσμα του τρόπου, με τον οποίο αντιμετωπίζεται η μάθηση σε γενικές γραμμές στις μικρότερες τάξεις (π.χ. παιγνιώδεις διαδικασίες, ευχάριστες μεθόδους διδασκαλίας για το παιδί, μικρό βαθμό δυσκολίας και επιείκεια). Αντίθετα, τα γνωστικά αντικείμενα της Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού είναι πολύ δυσκολότερα και απαιτούν όχι μόνο πολύωρη μελέτη μα και ιδιαίτερες ικανότητες, προκειμένου να επιτύχει κάποιος. Υπό αυτήν την οπτική είναι αναμενόμενο ένα παιδί τρίτης ή τέταρτης τάξης να θεωρεί τον εαυτό του πιο εύκολα «καλό μαθητή», απ' ότι ένα παιδί μεγαλύτερης τάξης.

Παράλληλα, οι σπουδαιότεροι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες, που σχετίζονται σημαντικά με την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού βρέθηκε να είναι το επάγγελμα του πατέρα και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που υποστήριξαν πως τα παιδιά, που προέρχονται από υψηλότερα κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα, παρουσιάζουν, συνήθως, μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία, περισσότερες φιλοδοξίες για το ακαδημαϊκό τους μέλλον και επομένως υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση (Zill, Collins, West, & Hausken, 1995).

Από την άλλη πλευρά, το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, που καθορίζεται κυρίως από την εργασία του πατέρα, λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική διαδικασία. Οι γονείς αυτοί δεν μπορούν να παίρνουν συχνά άδεια από τη δουλειά τους ή έχουν υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι, που δεν μπορούν να τις αφήσουν (Finders & Lewis, 1994). Είναι δυνατόν να αποφεύγουν τις συναντήσεις, γιατί νιώθουν μειονεκτικά έναντι των δασκάλων, ή επειδή αναβιώνουν μέσα τους οι αρνητικές εμπειρίες από τα σχολικά τους χρόνια. Εκτός αυτού, είναι πιθανόν η κατ' όγκον εργασία των μαθητών να περιορίζεται από τις ανεπαρκείς ακαδημαϊκές γνώσεις των γονιών αυτών (Caslyn, 1980). Χρειάζεται, ίσως, να αναλογιστούμε σε αυτό το σημείο πως οι οικογένειες με χαμηλό εισόδημα δίνουν περιορισμένες ευκαιρίες κοινωνικής συμμετοχής στα παιδιά τους. Εξάλλου, το χαμηλό οικονομικό επίπεδο συχνά συνοδεύεται και από μικρής έκτασης εκπαίδευση, χαρακτηριστικό, που τροποποιεί τις γονε-

ϊκές αξίες και τις μορφωτικές ή επαγγελματικές προσδοκίες (Lewis & Looney, 1983). Συμπερασματικά, η επαγγελματική θέση του πατέρα, δεν είναι μόνο καθοριστική για το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας, αλλά, συνάμα, αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα αποφασιστικής σημασίας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και την περαιτέρω επαγγελματική τους πορεία.

Παράλληλα, αρκετές είναι και οι έρευνες, που απέδειξαν την επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας στην ακαδημαϊκή επίδοση, την επιλογή επαγγέλματος και τη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού του παιδιού, (Κατσίλλης & Λώλου, 1999). Οι Baker & Entwisle (1987) αναφέρουν πως οι πιο μορφωμένες μητέρες φάνηκαν να ξέρουν περισσότερα από τις λιγότερο μορφωμένες, σχετικά με την επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο, διατηρούσαν στενότερη επαφή με τους δασκάλους και είχαν την τάση να αναλαμβάνουν δράση, για να χειριστούν πιθανά προβλήματα στο σχολείο.

Όπως σημειώθηκε και σε προηγούμενη παράγραφο, η μητέρα είναι εκείνη που συχνότερα αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου την ευθύνη για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού και αφιερώνει γι' αυτήν μεγάλα αποθέματα χρόνου και προσπάθειας. Η υπερβολική έμφαση στην εκπαίδευση των μελών της παιδοκεντρικής οικογένειας, σε σχέση με την κοινωνική αλλαγή, επανειλημμένα επιβεβαιώνονται κι από άλλες έρευνες (Κατάκη, 1984, 1998), και στη συγκεκριμένη περίπτωση μεταφράζεται ως στάση, φιλοδοξία και προσδοκία της μητέρας για τα παιδιά της.

Εξάλλου, οι μητέρες, που έχουν μεγάλη ανάμειξη στη συμπεριφορά και στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους, φαίνεται να μεγαλώνουν παιδιά που νιώθουν πιο ικανά στο σχολείο και με περισσότερο αυτοέλεγχο, σε σύγκριση με εκείνες που ασχολούνται λιγότερο. Πολύ καλή πρόβλεψη των βαθμών των παιδιών στο σχολείο, εξαιτίας της μεταβλητής της εμπλοκής της μητέρας στη γνωστική ανάπτυξή τους, βρίσκουν σε έρευνές τους οι Grolnick & Slowiaczek (1994), και οι Grolnick, Ryan, & Deci (1991). Οι μητέρες, επίσης, όταν καλούνται να αξιολογήσουν τις ικανότητες των παιδιών τους, είναι αντικειμενικές, τείνουν, όμως, να είναι πιο θετικές και αισιόδοξες στις αξιολογήσεις τους (Sheehan, 1985· Miller & Davis, 1992). Κατ' επέκταση, η φύση της εργασίας της μητέρας και η παιδεία της επηρεάζουν το βαθμό εμπλοκής της στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού και συνεπώς, στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού του.

Επιπρόσθετα, βασικό χαρακτηριστικό της δομής της οικογένειας αποτελεί το μέγεθος της οικογένειας, που σε συνδυασμό με τη σειρά γέννησης και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της εικόνας που διατηρεί το άτομο για τον εαυτό του (Hattie, 1992). Το μέγεθος της οικογένειας, που στις μέρες μας ελαττώ-

νεται ολοένα και περισσότερο, επηρεάζει την ανατροφή, τη συμπεριφορά και την προσωπικότητα των παιδιών (Triandis, 1989).

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5, τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διακύμανσης των μέσων όρων εμφανίζουν την ανεξάρτητη μεταβλητή «Μέγεθος Οικογένειας» να επηρεάζει τόσο τη σχολική επίδοση όσο και την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού των παιδιών. Οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι εμφανίζονται στα μοναχοπαιδιά και τα παιδιά με έναν μόνο αδελφό/ ή στα παιδιά που ανήκουν σε πολύ μικρές οικογένειες. Αντίθετα, τα παιδιά που ανήκουν σε πολυμελείς οικογένειες βρέθηκε πως διατηρούν τη χειρότερη επίδοση για τον εαυτό τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα είναι εύκολο να ερμηνευθούν, εάν αναλογιστούμε πως τα μοναχοπαιδιά ή όσα παιδιά ανήκουν σε ολιγομελείς οικογένειες, δεν αναγκάζονται να μοιραστούν την προσοχή, τον ενθουσιασμό, την αλληλεπίδραση και τις φιλοδοξίες των γονιών τους με άλλα αδέρφια, αλλά αντίθετα μονοπωλούν το ενδιαφέρον και το χρόνο των γονιών τους (Meadows, 1996). Ερμηνείες για τα ευρήματα αυτά, μπορούν να θεωρηθούν και οι ισχυρισμοί πως τα πρωτότοκα παιδιά ή τα μοναχοπαιδιά δεν είναι αναγκασμένα να αντιμετωπίσουν τη συγκριτική αξιολόγηση των δράσεων και των αποτελεσμάτων τους, όπως συμβαίνει με τα μικρότερα αδέρφια τους (Bandura, 1997).

Αναφορικά με τη σχολική επίδοση και την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού, που βρέθηκε να παίρνει τις υψηλότερες τιμές συσχετιζόμενη με τη «Σειρά Γέννησης», είναι γνωστό πως η ανάμειξη των γονιών στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι καθοριστικής σημασίας. Καθώς, λοιπόν, τα πρωτότοκα παιδιά και τα μοναχοπαιδιά μονοπωλούν το ενδιαφέρον, την φροντίδα και την προσπάθεια των γονιών τους, είναι δυνατόν να αναπτύξουν υψηλότερη ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού (Meadows, 1996) και συνεπώς, καλύτερη σχολική επίδοση.

Σ' αυτό το σημείο, χρειάζεται να παρατηρήσουμε, όπως είναι γνωστό, ότι η έλλειψη σταθμισμένων τεστ εκτίμησης της σχολικής επίδοσης στη χώρα μας αποτελεί βασικό περιορισμό της έρευνας. Η αξιολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ενέχει τον κίνδυνο της υποκειμενικής κρίσης και μειώνει την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν ερευνητές, που θεωρούν ότι η εκτίμηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών από τους δασκάλους τους κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική (Μιχελουγιάννης & Τζενάκη, 1998) ιδιαίτερα όταν μελετάται η σχέση επίδοσης – ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού (Guay, Marsh & Boivin, 2003). Ακολούθως, οι χαμηλές συνάφειες (από .143 έως .398), που βρέθηκαν ανάμεσα στην ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού και τη σχολική επίδοση των μαθητών, είναι πιθανόν να σχετίζονται με τον τρόπο αξιολόγησής της.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις σχέσεις και τις δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, το επιλεγμένο σύστημα διδασκαλίας, το προφίλ του δασκάλου και φυσικά το εσωτερικό κέντρο ελέγχου, τις ικανότητες και την προσπάθεια του ίδιου του μαθητή σε σχέση με την ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού και τη σχολική του επίδοση. Οι μελλοντικές έρευνες χρήσιμο θα ήταν να χρησιμοποιήσουν διαφορετική μεθοδολογία με τη χρήση συγκεκριμένων γνωστικών τεστ για την αξιολόγηση της επίδοσης σε κάθε μάθημα.

Συμπερασματικά, τόσο η σχολική επίδοση, όσο και η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού, χαρακτηρίζονται για την αλληλεπίδρασή τους, αλλά και για την επιρροή που δέχονται από εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες, όπως το οικογενειακό, οικονομικό, κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον της οικογένειας. Τα κοινά αυτά χαρακτηριστικά των δύο μεταβλητών είναι απαραίτητο να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους ειδικούς σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος, προκειμένου να προωθήσουν και στην ελληνική σχολική τάξη μεταγνωστικές και αυτορυθμιστικές διαδικασίες και μεθόδους ανάπτυξης της προσωπικότητας, αλλά και ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους.

Πίνακας 1. Διασυνάφειες των τομέων της Έννοιας του Εαυτού και της Γεν. Ε.Ε. με το βαθμό στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά για το συνολικό δείγμα

Μεταβλητές	Βαθμός Γλώσσα Μαθημ.	Φυσ. Εμφ.	Ηθικός	Προς.	Οικογ.	Κοινων.	Ακαδ.	Γεν. Ε.Ε.
Βαθμός Γλώσσα/Μαθ.	1.000							
Φυσική Εμφάνιση	.181 .184	1.000						
Ηθικός	.150 .143	.440	1.000					
Προσωπικός	.242 .268	.615	.538	1.000				
Οικογενειακό	.230 .228	.481	.442	.542	1.000			
Κοινωνικός	.238 .237	.526	.455	.559	.491	1.000		
Ακαδημαϊκός	.335 .398	.440	.471	.590	.415	.460	1.000	
Γενική Ε.Ε.	.301 .320	.775	.720	.843	.715	.778	.740	1.000

N=2213, p<.01

Πίνακας 2. Ανάλυση Παλινδρόμησης (Regression) ως προς τη μεταβλητή «Βαθμός στη Γλώσσα» και Βαθμός στα Μαθηματικά» για τους διάφορους τομείς της κλίμακας TSCS:2 και τη Γενική Έννοια του Εαυτού στο συνολικό δείγμα

Τομείς TSCS:2	M.O.	T.A.	Std. Error	Beta		T		Sig.	
				Γλώσσα/ Μαθηματικά	Γλώσσα/ Μαθηματικά	Γλώσσα/ Μαθηματικά	Γλώσσα/ Μαθηματικά	Γλώσσα/ Μαθηματικά	Γλώσσα/ Μαθηματικά
Φυσικός	30.90	3.51	.247			2.718	1.428	.034*	.153
Ηθικός	23.80	2.97	.012	-.068	-.066	-2.813	-1.915	.004*	.056
Προσωπικός	28.08	3.37	.014	.014	.052	.304	1.158	.761	.247
Οικογενειακός	29.07	2.65	.013	.098	.106	4.057	3.134	.000*	.002*
Κοινωνικός	34.69	3.73	.011	.0.89	.123	3.627	2.569	.000*	.010*
Ακαδημαϊκός	24.73	3.32	.023	.286	.440	11.888	6.011	.000*	.000*
Γενικής Ε.Ε.	171.27	14.95	.021	-.069	-.250	.223	-.823	.824	.410

ANOVA: $df_1 = 9, 2204, F_1 = 39.408, df_2 = 6, 2207, F_2 = 54.362, p < .05^*, p < .01^{**}, p < .001^{***}$

Ανεξάρτητες μεταβλητές: α) Βαθμός στη Γλώσσα β) Βαθμός στα Μαθηματικά

Πίνακας 3. Μέσοι Όροι, Τυπική Απόκλιση, Τυπικό Σφάλμα, Διαφορά Μέσων Όρων, Τυπικό Σφάλμα Μέσων Όρων και t-τιμή των ειδικών τομέων της έννοιας του εαυτού για τα δύο φύλα στο συνολικό δείγμα

Τομείς Κλίμακας TSCS:2	Φύλο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	Διαφορά Μέσων Όρων	Τυπικό Σφάλμα Μέσων	t-τιμή	F
Φυσικής Εμφάνισης	A	31.29	3.38		.83	.15	.652	.80
	K	30.46	3.60	.11				
Ηθικός	A	23.80	2.93			.13	.966	3.48
	K	23.81	3.04					
Προσωπικός	A	28.36	3.25		.61	.14	.161	5.41*
	K	27.75	3.47	.11				
Οικογενειακός	A	29.08	2.61			.11	.210	3.24
	K	29.05	2.70					
Κοινωνικός	A	34.75	3.63	.11	.14	.16	.609	1.79
	K	34.61	3.83	.12				
Ακαδημαϊκός	A	24.94	3.26		.44	.14	1.278	.96
	K	24.50	3.38	.10				
Γενικής Έ. Ε.	A	28.70	2.40		.35	.11	.344	.76
	K	28.36	2.58					

* $p < .05, **p < .01, N_1 = 1152, N_2 = 1069$

Πίνακας 4. Ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA) της μεταβλητής σε όλους τους ειδικούς τομείς και στη Γενική Έννοια του Εαυτού της κλίμακας TSCS:2 για τις τρεις τάξεις του δημοτικού

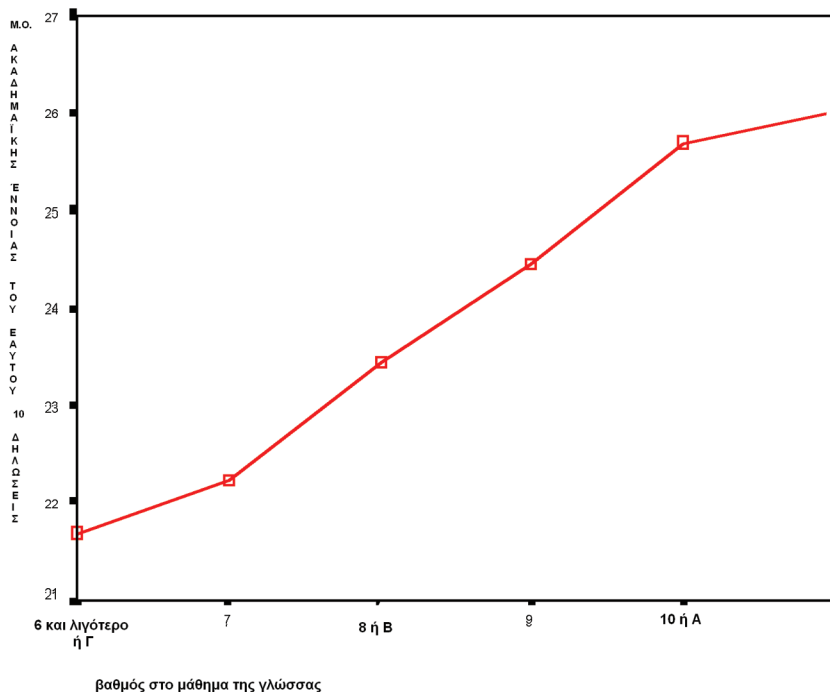
Φυσικής Εμφάνισης						
	N	M.O.	T.A.	Τυπ. Σφ.	F	p
Δ' τάξη	704	30.82	3.49	.13	.277	.758
Ε' τάξη	748	30.95	3.59	.13		
Στ' τάξη	759	30.90	3.47	.13		
Σύνολο	2211	30.89	3.52			
Ηθικός						
Δ' τάξη	704	23.79	2.98	.11	.329	.720
Ε' τάξη	749	23.87	3.08	.11		
Στ' τάξη	759	23.75	2.89	.10		
Σύνολο	2212	23.80	2.98			
Προσωπικός						
Δ' τάξη	704	28.16	3.43	.13	.681	.506
Ε' τάξη	749	28.09	3.28	.12		
Στ' τάξη	758	27.96	3.40	.12		
Σύνολο	2211	28.06	3.37			
Οικογενειακός						
Δ' τάξη	704	28.93	2.65		1.323	.267
Ε' τάξη	749	29.09	2.64			
Στ' τάξη	758	29.15	2.66			
Σύνολο	2211	29.06	2.65			
Κοινωνικός						
Δ' τάξη	704	34.19	3.83	.14	10.070	.000***
Ε' τάξη	749	34.79	3.62	.13		
Στ' τάξη	759	35.04	3.68	.13		
Σύνολο	2212	34.68	3.72			
Ακαδημαϊκή Έννοια Εαυτού						
Δ' τάξη	704	25.10	3.21	.12	7.414	.001**
Ε' τάξη	749	24.64	3.32	.12		
Στ' τάξη	759	24.45	3.41	.12		
Σύνολο	2212	24.72	3.32			
Γενική Έννοια Εαυτού						
Δ' τάξη	704	170.98	15.21	.57	.145	.865
Ε' τάξη	748	171.40	14.99	.55		
Στ' τάξη	758	171.22	14.73	.53		
Σύνολο	2210	171.21	14.96	.32		

ANOVA, $df = 2, 2209$, $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

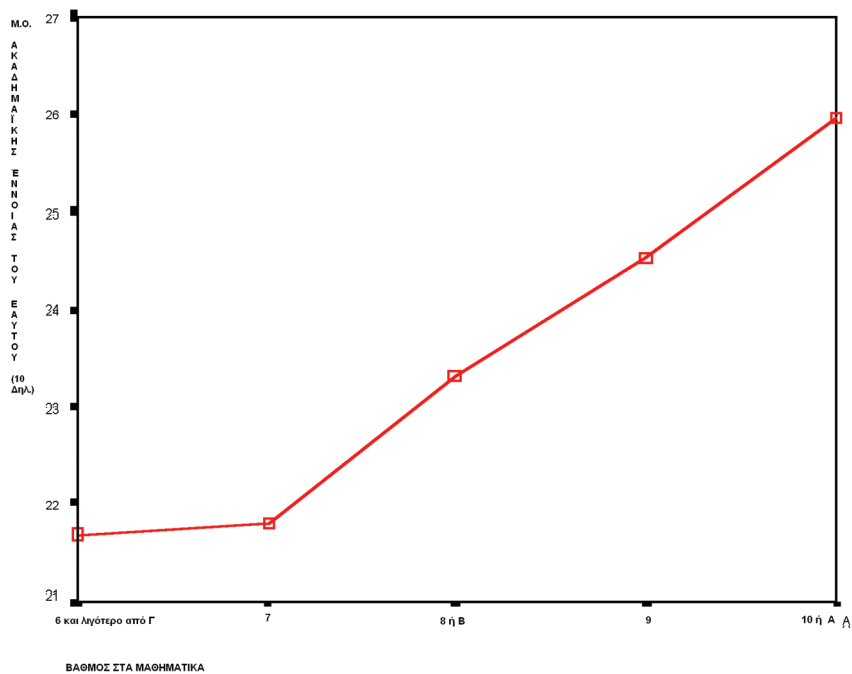
Πίνακας 5. Τιμές F και Σημαντικότητες των Κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν στη σχολική επίδοση και την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού των παιδιών στο συνολικό δείγμα

Κοινωνικοί παράγοντες	Βαθμός Γλώσσα		Βαθμός Μαθηματικά		Ακαδημαϊκή Έ. Ε.	
	F	Σημ.	F	Σημ.	F	Σημ.
Εκπαίδευση Πατέρα	28.411	.000	33.849	.000	5.573	.000
Εκπαίδευση Μητέρας	34.408	.000	39.892	.000	6.888	.000
Επάγγελμα Πατέρα	21.250	.000	26.369	.000	5.017	.000
Επάγγελμα Μητέρας	3.233	.012	1.390	.235	1.055	.394
Σειρά Γέννησης	7.001	.000	8.781	.000	3.241	.000
Μέγεθος Οικογένειας	5.470	.000	7.066	.000	2.240	.003

$df=17, 2171, p<.05, p<.01^{**}, p<.001^{***}$



Σχήμα 1. «Ανάλυση Διακύμανσης του βαθμού στο μάθημα της γλώσσας όσον αφορά στην Ακαδημαϊκή Έννοια του Εαυτού»



Σχήμα 2. «Ανάλυση Διακύμανσης του βαθμού στο μάθημα των μαθηματικών όσον αφορά στην Ακαδημαϊκή Έννοια του Εαυτού

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία: Σχεδιασμός Τεστ και Ανάλυση Ερωτήσεων*, Α', Τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλογιάννης, Π., Παπαϊωάννου Α., Σάγκοβιτς, Α. & Αμπατζόγλου, Γ. (2011). Αμοιβαίες επιδράσεις ανάμεσα στην έννοια του εαυτού και τη σχολική επίδοση, την προετοιμασία για το σχολείο, και την ικανοποίηση από τη ζωή: Μια διαχρονική μελέτη. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol.8, 96-122.
- Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας* (όγδοη έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίλλης, Ι., & Λώλου, Χ. (1999). Επίδραση σημαντικών άλλων και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (511- 517). Αθήνα: Ατραπός.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπότσαρη, Ε. (1995). *Συμβολή στην έρευνα της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των ελληνόπουλων προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας: Τομείς και προσδιοριστικοί παράγοντες*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μακρή –Μπότσαρη, Ε. (1999). Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη. Στο βιβλίο του Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειού (Επιμέλεια Έκδ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σσ. 59-73). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). Η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης ως παράγοντας διαφοροποίησης της συνάφειάς τους με την αυτοεκτίμηση. *Ψυχολογία*, 7, 223-239.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχελogiάννης, Ι. & Τζενάκη, Μ. (1998). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.
- Περικλειδάκης, Γ. (2003). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά σε παιδιά δημοτικού σχολείου με κανονική νοημοσύνη Δυσαριθμησία (Διάγνωση Αντιμετώπιση)*, Διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης.
- Σακκά, Δ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2007). *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη και σχολική επίδοση και επίδραση γο-*

νέων. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Φουντουλάκη, Ε. (2005). *Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Κλίμακας Έννοιας του Εαυτού Τεννεσσί 2 (Tennessee Self-Concept Scale:2) και Ατομικές Διαφορές Μαθητών Σχολικής Ηλικίας. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Πατρών.*

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Bagley, C. & Mallick, K. (1978). The Shortened Piers-Harris Self-Concept Scale for Children. *Educational Review*, 30(3), 265-268.
- Baker, D. P., & Entwisle, D. R. (1987). The influence of mothers on academic expectations of young children: A longitudinal study of how gender differences arise. *Social Forces*, 65, 670-694.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Though control of action*, (pp.3-38). Washington, D.C.: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. USA: Freeman and Company Pbl.
- Bracken, B. A., & Crain, R. M. (1994). Children's and adolescent's interpersonal relations: Do age, race, and gender define normalcy? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 14-32.
- Brookover, W. B., & Schneider, J. M. (1975). Academic environments and elementary school achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 9(1), 82 -91.
- Bruce, A. Bracken, (1996). *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and-Clinical Consideration*. John Wiley & Sons, Inc.
- Burns, R. B. (1986). *Self-concept: Development and Education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Byrne, B. (1996a). *Measuring self-concept across the life span*. Washington DC: American Psychological Association.
- Byrne, B. (1996b). Academic Self-concept: Its structure, measurement and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 287-316). New York: Hiley.
- Byrne, B. & Shavelson, R. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Caslyn, R. (1980). A community psychologist's view of community education. *Community Education Journal*, October, 10-13.

- Cole, A. D., Maxwell, E. S., & Martin, M. J. (1997). Reflected Self-Appraisals: Strength and structure of the Relation of Teacher, Peer and Parent Ratings to Children's Self-Perceived Competencies. *Journal of Educational Psychology, 89* (1), 55-70.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective motivation and school perform.* New York: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (1998). *The will to learn.* New York: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-201.
- Covington, M. C., & Beery, R. G. (1976). *Self-Worth and School Learning.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Covington, M. C., & Omelich, C. L. (1979). Effort: the double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology, 71*, 169-182.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297-334.
- Eccles J.S., & Roeser, R. (1999). School community influences on human development. In M. H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced Textbook* (4th Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parent's attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N.F. Charkin (Ed.), *Families and Schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY: Suny Press.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., Pallas, A. M., & Cadigan, D. (1987). The emergent academic self-image on first graders: Its response to social structure. *Child Development, 58*, 1190-1206.
- Fitts, W. H., & Warren, W. L. (1996). *Tennessee Self-Concept Scale: TSCS:2*, Second Edition. Manual. USA: Western Psychological Services.
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership, 51* (8), 50-54.
- Fontaine, A. M. (1994). Self-concept and motivation during adolescence. Their influence on school achievement. In A. Oostevwegel & R.A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development processes* (pp. 205-217). London Kluwer Academic Publishers.
- Funk, J. B., & Bachman, D. D. (1996). Playing violent video and computer games and adolescent self-concept. *Journal of Communication, 46*, 19-31.
- Foundoulaki E. & Alexopoulos, D. (2004). *Reliability and Concurrent Validity of Tennessee Self-Concept Scale:2 for Children*, International Conference of Self-Concept, Berlin 2004.

- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Children's perception of personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 29, 622-632.
- Gilles, R. (2003). *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London: Routledge.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school. *Journal of Educ. Psychology*, 82, 525-538.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Guay, F., Marsh, H.W., Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Ed. Psychology*, 95, 124-136.
- Halle, T. G., Kurtz, C. B., & Mahoney, J. L. (1997). Family influences on school achievement in low income African American Children. *Journal of Educational Psychology*, 89 (9), 527-537.
- Harter, S. (1982). *The Perceived Competence Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and Motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 219-242). New York: Cambridge Univ. Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Helmke, A. & Van Aken, M.A.G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A Longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Kantor, H., & Lowe, R. (1995). Class, race and the emergence of federal education policy. *Educational Researcher*, 24, 4-11.

- Koumi, I. (1994). *Self-values and Academic Self-concept of Greek Secondary School Pupils*. Bristol, University of Bristol, Faculty of Education.
- Kowal, A., & Kramer, L. (1997). Children's Understanding of Parental Differential Treatment. *Child Development*, 68 (1), 113-126.
- Leondari, A. (1992). *A study of Self-concept, Locus of Control and Causal Attributions in "Special" and "Regular" class children*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. University of London, Institute of Education.
- Leondari, A., Syngollitou, E., & Kiosseoglou, G. (1998). Academic achievement, motivation and possible selves. *Journal of Adolescence*, 21(2), 219-222.
- Lewis, J.M., & Looney, J. (1983). *The Long Struggle: Well-Functioning Working Class Black Families*. New York: Brunner / Mazel.
- Licht, B. G. (1992). The achievement –related perceptions of children with learning problems: A developmental analysis. In D. H. Shunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 247-266). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990). The influence of internal and external frames of reference on the formation of math and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 82, 107-116.
- Marsh, H. W. (1991). Failure of high ability schools to deliver academic benefits commensurate with their students' ability level. *American Educational Research Journal*, 28, 445-480.
- Marsh, H. W. (1992). The content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Marsh, H. (2003). *A Reciprocal Effects Model of the Causal Ordering of Academic Self-Concept and Achievement*. University of Western Sydney, Australia Paper presented at NZARE AARE, Auckland, New Zealand November 2003.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson R. J. (1988). A multifacet academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R. G., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented program on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Education Research Journal*, 32, 285-319.

- Marsh, H. W., & Craven, R. (1991). Academic self-concept: beyond the dust-bowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of Classroom assessment: Learning Achievement and adjustment* (pp. 131-198). Orlando FL: Academic Press.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, (1999). Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 567-601.
- Marsh, H. W., & Richards, E. E. (1988). Tennessee self-concept scale: Reliability, interval structure and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 612-624.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: Its multimethod analyses of two self instruments. *Journal of Educational Psychology*, 74, 430-440.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of Math and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35 (4), 705-738.
- Meadows, S. (1996). *Parenting Behavior and Children's Cognitive Development*. London. Methuen & CO Ltd.
- Miller, S. A., & Davis, L. T. (1992). Beliefs about children: A comparative study of Mothers, Teachers, Peers and Self. *Child Development*, 63, 125-126.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual Differences in perceived Competence and Autonomy in Above-Average Children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214.
- Muijs, D. (1997). Symposium: Self-Perception and Performance predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277.
- Muller, C., & Kerbow, D. (1993). Parent involvement in the home, school and community. In B. Schneider & J. S. Coleman (Eds.), *Parents their children and schools* (pp. 13-42). Boulder, CO: Westview Press.
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 3). The development of achievement motivation (pp. 185-218). New Haven: Yale University Press.
- Pajares, F., & Schunk, D. H.(2005). Self-efficacy and self-concept beliefs. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D.M. McInerney (Eds), *International Advances in Self Research* (Vol. 2, pp. 95-121). Greenwich, CT: Information Age.
- Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53, 653-660.

- Pidgeon, D. A. (1970). *Expectations and Pupil Performance*. Slough: NFER.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1996). *Piers-Harris children's self-concept scale: Revised manual 1984*. 9th printing, L.A.: WPS.
- Ruble, D. N., Eisenberg, R., & Higgins, E. T. (1994). Developmental changes in achievement evaluations: Motivational implications of self-other differences. *Child Development*, 65, 1095-1110.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-7.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation, *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R. J., & Marsh, H. (1986). On the structure of self-concept: In R. Schwarzer (Ed.), *Anxiety and cognitions* (pp. 305-330). Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Sheehan, R. (1988). Involvement of parents in early childhood assessment. Wachs & R. Sheehan (Eds.), *Assessment of young developmentally disabled children* (pp. 75-90). New York: Plenum.
- Showers, (1995). The evaluative organization of self-knowledge: Origins, process, and implications for self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 101-122). New York: Plenum.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K.A.(1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2002). Internal and External Frames of Reference for Academic Self-concept. *Educational Psychologist*, 37, 233-244.
- Skaalvik, S. og Skaalvik, E. M. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles*, 50, 241-252.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2006). *Self-concept and self-efficacy in mathematics: Relations with mathematics motivation and achievement*. In F. Columbus (Ed.), *The Concept of Self in Psychology*. New York, Nova Science Publishers.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2009). Self-concept and Self-efficacy in Mathematics: Relation with Mathematics Motivation and Achievement. *Journal of Education Research*, 3,3,255-278.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1994). Gender differences in mathematics and verbal achievement self-perceptions and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 419-428.
- Stippeck, D. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates ability. *Journal of Educational Psychology*, 73-404-410.

- Stipplek, D., & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Suntonrapot, D., Auyorn, R., & Thaweewat, P. (2008). Causal ordering models of academic self-concept, nonacademic self-concept, and academic achievement: A multiple group analysis. *Journal of Research Methodology*, 21, 204-233.
- Suntonrapot, D., Auyorn, R., & Thaweewat, P. (2009). An investigation of the effect between academic self-concept, nonacademic self-concept, and academic achievement: Causal ordering model. *Research in Higher Education Journal*, 2, 148-164.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-520.
- Valentine, J. C., & Dubois, D.L. (2005). Effects of self-beliefs on academic achievement and vice versa. Separating the chicken from the egg. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D.M. McInerney (Eds), *International Advances in Self Research* (Vol. 2, pp. 53-77). Greenwich, CT: Information Age.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Competence beliefs, achievement values and general self-esteem: change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). *Resiliency research: Implications for Schools and policy*. Society for Research in Child Development Social Policy Report.
- Zill, N., Collins, M., West, J., & Hausken, E. G. (1995). *Approaching Kindergarten: A look at kindergartners in the United States* (NCES Publication No. 95-280). Washington. DC: Government Printing Office.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Φουντουλάκη Ευαγγελία
Χάληδων 17, 731 00 Χανιά
τηλ. 6948882730
email: evfound@otenet.gr