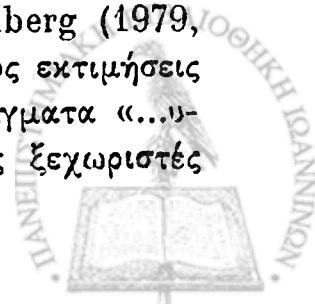


ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΑΠΑΔΙΩΤΗ-ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ

Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ

Ορισμός της έννοιας της αυτοεκτίμησης.

Μολονότι η αυτοεκτίμηση ως έννοια δεν έχει εντελώς διευκρινιστεί, μεταξύ των επικρατέστερων προσεγγίσεων υπάρχουν δύο κύριες τάσεις για τη σημασία του όρου: Από μια ομάδα ερευνητών, με τον όρο ΑΕ (αυτοεκτίμηση), δίνεται βαρύτητα σε μια ποιότητα που αναφέρεται στο συλλογικό εαυτό και μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Στην περίπτωση αυτή η αυτοεκτίμηση θεωρείται ως ένα βασικό χαρακτηριστικό του ατόμου, το οποίο δεν επηρεάζεται από τις επιμέρους εκτιμήσεις σε άλλους τομείς. Ο James αρχικά, υποστήριξε ότι η αυτοεκτίμηση δεν προέρχεται από το άθροισμα των επιμέρους θετικών και αρνητικών εμπειριών του ατόμου, αλλά ότι αποτελεί μια συνολική στάση για τον εαυτό, ανεξάρτητη ως ένα βαθμό από τις επιμέρους αξιολογήσεις. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «...υπάρχει ένας μέσος τόνος συναισθήματος για τον εαυτό, τον οποίο καθέννας από μας έχει και ο οποίος είναι ανεξάρτητος από τους αντικειμενικούς λόγους που έχουμε για να είμαστε ικανοποιημένοι ή μη ικανοποιημένοι» (James, 1960, σελ. 171). Από μια άλλη ομάδα ερευνητών, θεωρείται ότι η αυτοεκτίμηση εμπεριέχει εκτιμήσεις για επιμέρους τομείς του εαυτού, αλλά συγχρόνως περιλαμβάνει μια συνολική εκτίμηση για τον εαυτό, μια γενική αυτοεκτίμηση. Η Harter (1983, 1986) στο χώρο αυτό, θεωρεί ότι η αυτοεκτίμηση είναι ένα πολυδιάστατο μοντέλο με κύριες διαστάσεις την αντίληψη για το σωματικό, τον κοινωνικό και τον ακαδημαϊκό εαυτό, αλλά παράλληλα, υπάρχει και η αντίληψη για ένα συνολικό εαυτό, παρόμοιον με αυτόν που αναφέρει ο Rosenberg. Ο Rosenberg (1979, σελ. 20), αναφέρει ότι υπάρχει μια γενική ΑΕ και επιμέρους εκτιμήσεις σε διάφορους τομείς του εαυτού, που είναι διαφορετικά πράγματα «...υπάρχουν και τα δύο στο φαινομενολογικό πεδίο του ατόμου ως ξεχωριστές

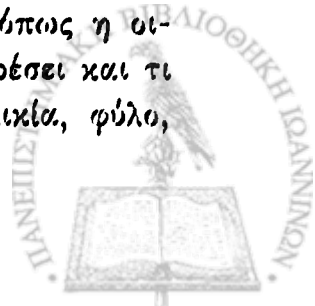


και διαφοροποιημένες οντότητες και καθενιά μπορεί να διερευνηθεί με ξεχωριστό τρόπο».

Η επικρατέστερη θέση σήμερα είναι ότι η ΛΕ (αυτοεκτίμηση) είναι μια συνολική στάση για τον εαυτό, η οποία ως ένα σημαντικό βαθμό προκύπτει από το σύνολο των αξιολογήσεων που το άτομο κάνει για επιμέρους χαρακτηριστικά που είναι σημαντικά για αυτό (Harter, 1990). Ο Minton (1979) π.χ. από σχετικές διερευνήσεις, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ΛΕ στα παιδιά καθορίζεται από την επιτυχία τους σε τέσσερις βασικούς τομείς: α) Τη σχέση τους με τους γονείς. Πόσο δηλαδή ικανοποιημένα είναι από τη σχέση με τους γονείς τους. β) Τον έλεγχο του θυμού. Πόσο δηλαδή είναι σε θέση να ελέγξουν το θυμό τους. γ) Την αποδοχή του εαυτού. Πόσο δηλαδή είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους και δ) Την κοινωνική αποδοχή. Αν τα πάνε με τους άλλους, και είναι καλοί στο σχολείο. Η Harter, η οποία μελέτησε πρόσφατα το θέμα της ΛΕ, θεωρεί ότι η συνολική στάση για τον εαυτό έπεται των εκτιμήσεων που το παιδί κάνει για επιμέρους επιτεύγματα και διαμορφώνεται με την ηλικία. Το παιδί πρέπει πρώτα να έχει πληροφορίες για τον εαυτό και στη συνέχεια τη γνωστική ικανότητα για την αξιολόγηση αυτών των πληροφοριών. Για το λόγο αυτό, θεωρεί ότι η συνολική στάση για τον εαυτό διαμορφώνεται στα 8 περίπου χρόνια, ηλικία μετά την οποία το παιδί μπορεί να συνδυάσει τις επιμέρους εμπειρίες του εαυτού και να τον αξιολογήσει.

Αυτοεκτίμηση - Αυτοαντίληψη

Η έννοια της αυτοεκτίμησης διαφοροποιείται από την έννοια της αυτοαντίληψης. Η αναπαράσταση που το άτομο έχει για επιμέρους τομείς του εαυτού αναφέρεται με τον όρο αυτοαντίληψη. Υπάρχει αυτοαντίληψη, για διάφορες περιοχές δραστηριοποίησης και ψυχολογικής εμπειρίας του παιδιού, όπως π.χ. για την επίδοση στα μαθήματα, στον αθλητισμό, στις κοινωνικές σχέσεις. Η περιγραφή όμως του εαυτού στους τομείς αυτούς δεν εμπεριέχει αξιολόγηση. Σε μια έρευνα π.χ. των McGuire οι η] (1976) με παιδιά ΣΤ δημοτικού, βρέθηκε ότι ένα μικρό ποσοστό ανέφεραν αξιολογικές κρίσεις για τον εαυτό τους, όπως, είμαι έξυπνος, είμαι ωραίο άτομο, κλπ. Οι περιγραφές που συνήθως έδιναν στην ερώτηση «Πες μας για τον εαυτό σου», αναφέρονταν σε διάφορες δραστηριότητες, όπως χόμπι, σπορ, άλλα ενδιαφέροντα, όπως προγράμματα τηλεόρασης και βιβλία. Έκαναν επίσης αναφορές σε σημαντικούς άλλους, όπως η οικογένειά τους, φίλοι, αγαπημένα τους ζώα, δάσκαλοι, τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει και ανέφεραν στοιχεία δημογραφικά, όπως ηλικία, φύλο,



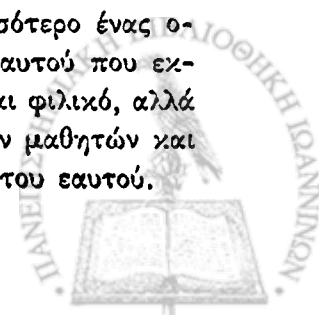
όνομα, φυσικά χαρακτηριστικά. Σε μερικές περιπτώσεις έκαναν μια γενική αξιολόγηση του εαυτού τους ως προς τη νοημοσύνη, την ηθική τους συμπεριφορά, τη θρησκεία και τη φυσική τους εμφάνιση.

Η σχέση ανάμεσα στην ΑΕ και την αυτοαντίληψη, όπως αναφέρει η Harter, διερευνάται ακόμη, φαίνεται ωστόσο, ότι η αυτοαντίληψη για τομείς που το άτομο θεωρεί σημαντικούς επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή του¹.

Ο Coopersmith, ο οποίος έχει κάνει αρκετές εμπειρικές μελέτες για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης στα παιδιά, ορίζει την ΑΕ ως εξής: «με τον όρο αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στην αξιολόγηση την οποία κάνει το άτομο για τον εαυτό του και συνήθως είναι σταθερή. Εκφράζει μια στάση επιδοκιμασίας ή αποδοκιμασίας για τον εαυτό και δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο και αξίο. Περιληπτικά, η ΑΕ. είναι προσωπική αξιολόγηση της αξίας, η οποία εκφράζεται στη στάση που το άτομο έχει για τον εαυτό του (Coopersmith, 1967, σελ.5). Θεωρεί ωστόσο, ότι μολονότι η αυτοεκτίμηση αναφέρεται σε ένα συνολικό εαυτό, προκύπτει από το σύνολο των εμπειριών που το παιδί έχει σε τέσσερις βασικούς τομείς: οικογένεια, σχολείο, προσωπική και κοινωνική προσαρμογή.

Λόγω της έλλειψης ομοφωνίας ως προς τον ορισμό της ΑΕ, χρησιμοποιείται συχνά ο λειτουργικός λεγόμενος ορισμός. Κάθε ερευνητής ορίζει την ΑΕ με συγκεκριμένο τρόπο και με βάση τον ορισμό αυτό ερμηνεύονται τα δεδομένα. Με τον τρόπο αυτό αντιμετωπίζεται και η διαφορετικότητα που παρατηρείται στις σχετικές έρευνες. Όπως αναφέρει η Wylie (1979), η αντιφατικότητα των σχετικών ερευνών οφείλεται στην ανεπάρκεια των θεωριών να δώσουν ένα σαφή ορισμό της ΑΕ.

1. Η αυτοαντίληψη αναφέρεται επίσης στην αναπαράταξη του εαυτού και σε άλλα επίπεδα. Υπάρχει η αναπαράσταση του σωματικού και του ψυχολογικού εαυτού. Περαιτέρω διαφοροποιήσεις μπορεί να γίνουν ανάμεσα στη συνειδητή και την ασυνειδητή πλευρά του εαυτού, ανάμεσα στην αντίληψη για τον πραγματικό εαυτό και τον ιδεατό εαυτό. Υπάρχει επίσης ο εαυτός που αναφέρεται στο παρελθόν, ο εαυτός που αναφέρεται στο παρόν και οι εαυτοί που προβάλλουμε στο μέλλον, ως δυνατοί μελλοντικοί εαυτοί (possible selves) (Feshbach et al, 1996). Αναφερόμαστε επίσης στον εαυτό με βάση το ρόλο μας, ως μαθητές, ως γονείς, ως παιδιά, ως σύζυγοι κλπ. Υπάρχει επίσης η αντίληψη για τον εαυτό με βάση το φύλο, με βάση τη διασκέδαση ή τις αθλητικές δραστηριότητες. Η αντίληψη για τον εαυτό είναι πολυδιάστατη (Harter, 1990). Οι Smollar και Youness (1985) αναφέρουν ότι, ανάλογα με την κατάσταση, ενεργοποιείται περισσότερο ένας ορισμένος εαυτός. Με μία ομάδα φίλων βιώνουμε συνήθως, το μέρος του εαυτού που εκφράζει οικειότητα και διασκέδαση, ως γονείς το μέρος του εαυτού που είναι φιλικό, αλλά και σοβαρό, κ.κ. Στην παρούσα έρευνα αξιολογούμε την αυτοεκτίμηση των μαθητών και για το λόγο αυτό δεν θα αναφέρουμε λεπτομέρειες για τις ποικίλες εννοιες του εαυτού.



Η ΑΕ, ως βασική συναισθηματική στάση για τον εαυτό, έχει βρεθεί ότι επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ψυχική υγεία και την επιτυχία του ατόμου σε ποικίλους τομείς. Έχει βρεθεί, π.χ. ότι τα αγχώδη και καταθλιπτικά άτομα έχουν χαμηλότερη ΑΕ (Wylie, 1979). Τα άτομα επίσης με υψηλή ΑΕ αντιμετωπίζουν περισσότερο αποτελεσματικά τα στρεσογόνα γεγονότα και είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην επιτυχία, σε σύγκριση με τα άτομα με χαμηλή ΑΕ (Brehm & Kassir, 1996). Για το λόγο αυτό, στην κλινική πράξη, η ενίσχυση της ΑΕ χρησιμοποιείται ως θεραπευτική παρέμβαση (McKay & Fanning, 1987). Στο σχολείο επίσης, έχουν γίνει κατά καιρούς προγράμματα, με τα οποία, μέσω της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, αποσκοπείται η βελτίωση της σχολικής επίδοσης ή η τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς. Παρόλο που δεν υπάρχει ομοφωνία για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών, τα αποτελέσματα σε πολλές περιπτώσεις είναι θετικά (Scheiber, 1979, Συγκολίτου, 1997).

Η αναφορά στη διαμόρφωση της ΑΕ από τις εμπειρίες του ατόμου σε επιμέρους τομείς δραστηριοτήτων, σηματοδοτούν τον αναπτυξιακό της χαρακτήρα. Παρόλο που οι περισσότεροι θεωρητικοί δέχονται ότι η ΑΕ διαμορφώνεται τα πρώτα χρόνια της ζωής, σε σχέση κυρίως με το οικογενειακό περιβάλλον και αποτελεί σταθερό σχετικά χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, η μακρόχρονη επιτυχία ή αποτυχία του ατόμου σε τομείς που είναι σημαντικοί για αυτό, όπως αναφέραμε, έχει βρεθεί ότι επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή του (Harter 1990, Phillips 1987). Σύμφωνα με την θεωρία του Erikson, η επιτυχής έκβαση κάθε κρίσης οδηγεί σε ενίσχυση της ΑΕ και σε επιτυχή πρόσβαση στο επόμενο στάδιο (Erikson, 1968).

Στη σχολική ηλικία, η επίδοση του παιδιού και η αποδοχή του από την ομάδα των συμμαθητών του θεωρούνται από τα βασικότερα επιτεύγματα που καθορίζουν την επιτυχία στο στάδιο αυτό.

Αυτοεκτίμηση, σχολική επίδοση και κοινωνική αποδοχή

Οι έρευνες που έχουν γίνει για τη διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην ΑΕ και την επίδοση καταλήγουν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Οι διαφοροποιήσεις των σχετικών ερευνών αναφέρονται σε δύο κυρίως τομείς: α) στην ύπαρξη ή μή συνάφειας ανάμεσα στην ΑΕ και την επίδοση και β) στην ερμηνεία της συνάφειας, όπου παρουσιάζεται. Ως προς το πρώτο θέμα, παρατηρούνται δύο κυρίως ομάδες δεδομένων. Η μία ομάδα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια ανάμεσα στη συνολική ΑΕ του παιδιού και τη σχολική του επίδοση (Byrne, 1984, Weinerl, 1990, Κοντοπούλου, 1990, Ανδρέου, 1997). Μια άλλη ομάδα δεδομένων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην ΑΕ και τη

σχολική επίδοση (Rubin, 1979, O' Malley 1983). Σε πολλές από τις έρευνες αυτές παρατηρείται συνάφεια ανάμεσα στην επίδοση και στην αυτοαντίληψη του μαθητή για τις γνωστικές του δεξιότητες, αλλά όχι ανάμεσα στην επίδοση και τη γενική ΑΕ (Connell, 1981, Harter & Connell, 1982). Υψηλή συνάφεια ανάμεσα στην αυτοαντίληψη για τις ακαδημαϊκές ικανότητες και την επίδοση, παρατηρήθηκε και σε πρόσφατη έρευνα στον ελληνικό χώρο, σε 175 παιδιά Ε' και ΣΤ' δημοτικού (Λεονταρή και Γιαλαμάς, 1996), όπως και σε παλαιότερη έρευνα (Φλουρής, 1989).

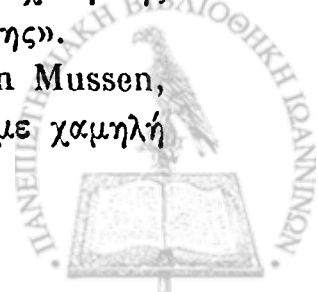
Η κατηγορία των ερευνών στις οποίες δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην ΑΕ και τη σχολική επίδοση οδήγησε μια ομάδα ερευνητών στο να θεωρούν ότι η εκπόνηση προγραμμάτων για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, με απώτερο σκοπό να βελτιωθεί η επίδοση, δεν είναι αποτελεσματική (Rubin et al, 1979).

Ως προς το δεύτερο θέμα, την ερμηνεία της συσχέτισης ανάμεσα στην ΑΕ και την επίδοση, παρατηρούνται επίσης δύο τάσεις: Η μία υποστηρίζει ότι η ΑΕ προηγείται της σχολικής επίδοσης και την καθορίζει. Η ΑΕ, σύμφωνα με τη θέση αυτή, έχει ήδη διαμορφωθεί με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, και καθορίζει τη στάση του μαθητή για τις σχολικές δεξιότητες και στη συνέχεια, και την επιτυχία ή μη στις δεξιότητες αυτές. Το άτομο δηλαδή με υψηλή ΑΕ έχει περισσότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές του με αποτέλεσμα να εντείνει την προσπάθειά του και να επιτυγχάνει. Αντίθετα, το άτομο με χαμηλή ΑΕ δεν εμπιστεύεται της ικανότητές του και για το λόγο αυτό δεν προσπαθεί και τελικά δεν επιτυγχάνει (Abramowitz et al, 1984, Phillips, 1987).

Από την άλλη πλευρά, μια άλλη ομάδα υποστηρίζει ότι η επίδοση αποτελεί σημαντικό επίτευγμα για το παιδί της σχολικής ηλικίας και επηρεάζει τη γενική αξιολόγηση για τον εαυτό (Shavelson & Bolus, 1982, Byrne, 1986, Harter, 1985).

Οι έρευνες οι οποίες εξετάζουν τη συνάφεια ανάμεσα στην ΑΕ και την επίδοση και βασίζονται στην αξιολόγηση των δύο μεταβλητών το ίδιο χρονικό διάστημα (concurrent), δεν μπορούν να δώσουν απάντηση για την αιτιατή σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Η υψηλή επίδοση μπορεί να αποτελεί προηγούμενο, αλλά και επόμενο της υψηλής ΑΕ (Κοντοπούλου, 1990). Για τη διερεύνηση της αιτιατής σχέσης ΑΕ - επίδοσης έχουν γίνει κάποιες μακρόχρονες έρευνες οι οποίες δεν καταλήγουν σε ομόφωνα συμπεράσματα: Από συνόψιση των παλαιότερων σχετικών ερευνών ο Purkey (1970, σελ. 27) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «...η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης συντελεί στην καλύτερευση της σχολικής επίδοσης».

Σε μια μακρόχρονη έρευνα που έκανε αργότερα ο Kiffer (in Mussen, 1983), εξέτασε την ΑΕ σε δύο ομάδες μαθητών, μιας ομάδας με χαμηλή



επίδοση και μιας ομάδας με υψηλή επίδοση. Μετά από τρία χρόνια σχολικής φοίτησης, παρατήρησε ότι στην ομάδα με χαμηλή επίδοση, η ΑΕ είχε μειωθεί, ενώ παρέμενε σταθερή στην ομάδα των μαθητών με υψηλή επίδοση. Σε μια πρόσφατη έρευνα στον ελληνικό χώρο (Συγκολλίτου, 1997), εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης (για 20 εβδομάδες) και αξιολογήθηκαν οι επιπτώσεις του προγράμματος στην επίδοση και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών (300 μαθητές δημοτικού, 11 και 12 ετών). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εφαρμογή του προγράμματος οδήγησε σε αύξηση της επίδοσης και της ΑΕ στα υποκείμενα που εφαρμόστηκε, ενώ δεν υπήρξε αύξηση στις μεταβλητές αυτές στους μαθητές στους οποίους δεν εφαρμόστηκε αντίστοιχο πρόγραμμα.

Με βάση τα ως τώρα δεδομένα, φαίνεται ότι η σχέση ανάμεσα στην ΑΕ και την επίδοση είναι αμοιβαία. Βελτίωση στον ένα παράγοντα επιφέρει βελτίωση και στον άλλο παράγοντα. Η συστημική προσέγγιση μας έδειξε ότι οι σχέσεις μεταξύ των διαφόρων παραμέτρων δεν είναι γραμμικές, αλλά κυκλικές και αμοιβαίες. Αλλαγή σε οποιαδήποτε ενότητα ενός συστήματος επιφέρει αλλαγή και στις άλλες ενότητες (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000). Η αυτοεκτίμηση, η επίδοση, η σχέση με τους συνομηλίκους, οι σχέσεις στην οικογένεια, είναι βασικές παράμετροι - ενότητες που απαρτίζουν το συστημικό πλαίσιο το οποίο καθορίζει την αυτοπροσαρμογή του παιδιού. Η βελτίωση επομένως σε οποιαδήποτε από τις ενότητες αυτές, έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση και στους άλλους τομείς της συμπεριφοράς. Όπως αναφέρει η Συγκολλίτου (1997, σελ. 33), «Η ακαδημαϊκή επιτυχία βελτιώνει ή διατηρεί την αυτοεκτίμηση, ενώ η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την απόδοση μέσω προσδοκιών, αναγνώρισης της προσωπικής δύναμης, υψηλότερων κινήτρων και βαθμού εμμονής. Υπάρχει μια διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ του κέρδους που αποκομίζει κανείς από την αυτοεκτίμηση - αυξάνοντας έτσι τις δυνατότητες και την ακαδημαϊκή επίδοση - και της επίδρασης της ακαδημαϊκής επιτυχίας στην αυξημένη εμπιστοσύνη στον εαυτό και στις προσδοκίες».

Η ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων αποτελεί το δεύτερο σημαντικό επίτευγμα στη σχολική ηλικία που προσδιορίζει την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Αναμένεται ότι τα παιδιά με υψηλή ΑΕ θα αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για τη συμμετοχή τους στην ομάδα και την επαφή με άλλα παιδιά. Με τη συμπεριφορά τους αυτή έχουν περισσότερες πιθανότητες για αποδοχή, σε σύγκριση με τα παιδιά με χαμηλή ΑΕ, τα οποία λόγω χαμηλής ΑΕ αναμένεται να τηρούν μια περισσότερο παθητική και απόμακρη στάση.



Υποθέσεις της έρευνας

Με την παρούσα έρευνα διερευνούμε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ΑΕ και την επίδοση του παιδιού στο σχολείο, όπως και την αποδοχή του από την ομάδα των συνομηλίκων.

Το νέο στοιχείο που προσφέρει η έρευνα στη διερεύνηση της συσχέτισης ανάμεσα στην ΑΕ και την επίδοση είναι ο τρόπος που αξιολογείται η επίδοση. Οι περισσότερες σχετικές έρευνες χρησιμοποιούν ως κριτήριο για την αξιολόγηση της επίδοσης είτε αντικειμενικά τεστ επίδοσης είτε την αξιολόγηση της επίδοσης από το δάσκαλο. Η παρούσα έρευνα αξιολογεί την επίδοση με βάση την αξιολόγηση από το δάσκαλο και την αξιολόγηση από τον ίδιο το μαθητή.

Το σκεπτικό για την αξιολόγηση της επίδοσης, όπως τη βλέπει ο ίδιος ο μαθητής, ήταν το εξής: Η ΑΕ βασίζεται στην αυτοαξιολόγηση του ατόμου. Είναι η συναισθηματική στάση για τον εαυτό, την οποία το άτομο διαμορφώνει με βάση τις εμπειρίες του, όπως το ίδιο τις ερμηνεύει και τις αξιολογεί. Με βάση την προσέγγιση αυτή, θεωρήσαμε σκόπιμο να αξιολογήσουμε την επίδοση, όχι μόνο όπως την εκτιμά ο δάσκαλος, αλλά και όπως τη βιώνει ο ίδιος ο μαθητής.

Σύμφωνα με το παραπάνω σκεπτικό, προέκυψε και η βασική υπόθεση της έρευνας: Η ΑΕ θα έχει υψηλότερη συνάφεια με την επίδοση, όπως την αξιολογεί ο ίδιος ο μαθητής, σε σύγκριση με την επίδοση όπως την αξιολογεί ο δάσκαλος.. Για το σκοπό αυτό αξιολογήσαμε την επίδοση με δύο κριτήρια: α) σύμφωνα με την αξιολόγηση από το δάσκαλο και β) σύμφωνα με την αξιολόγηση από τον ίδιο το μαθητή, ο οποίος αυτοβαθμολογήθηκε.

Η δεύτερη βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι αναμένεται να υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην ΑΕ και την αποδοχή του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων.

Μερικότερες διερευνήσεις που έγιναν με την έρευνα αυτή είναι οι ακόλουθες: Η συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην επίδοση και στην αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων.

Η συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην επίδοση, όπως την αξιολογεί ο δάσκαλος και την επίδοση, όπως την αξιολογεί ο ίδιος ο μαθητής.

Η σύγκριση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των κοριτσιών και την αυτοεκτίμηση των αγοριών.



Η σύγκριση ανάμεσα στην επίδοση των αγοριών και την επίδοση των κοριτσιών, όπως την αξιολογεί ο δάσκαλος και όπως την αξιολογούν οι ίδιοι οι μαθητές.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα έγινε σε πέντε σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία από 16 σχολεία της πόλης.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι μαθητές της Ε' τάξης των σχολείων αυτών. Η ηλικία των παιδιών ήταν 11 περίπου ετών. Η ηλικία αυτή θεωρήθηκε ότι είναι η κατάλληλη, για να είναι σε θέση οι μαθητές να κατανοήσουν τις γραπτές ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου ΑΕ, που είχαμε επιλέξει, και διότι, σύμφωνα με παρατηρήσεις σχετικών ερευνών, όπως ήδη αναφέραμε, μια συνολική εκτίμηση εαυτού δεν φαίνεται να σχηματίζεται πριν τα 8 περίπου χρόνια (Harter, 1990).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 125 μαθητές, 55 κορίτσια και 70 αγόρια.

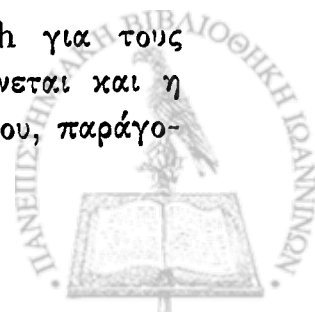
Ψυχοτεχνικά μέσα

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα ψυχοτεχνικά μέσα: Το ερωτηματολόγιο του Coopersmith για την αξιολόγηση της ΑΕ. Δύο ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της επίδοσης. Κοινωνιόγραμμα για την αξιολόγηση της αποδοχής του κάθε μαθητή από τους συμμαθητές του.

1. Ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Coopersmith.

Το ερωτηματολόγιο ΑΕ του Coopersmith έχει κατασκευαστεί για παιδιά ηλικίας 10 ετών και άνω. Περιλαμβάνει 58 ερωτήσεις που αξιολογούν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του παιδιού σε τέσσερις βασικούς τομείς: Οικογένεια, σχολείο, κοινωνικό περιβάλλον, προσωπική προσαρμογή. Το ερωτηματολόγιο μας δίνει ένα γενικό δείκτη αυτοεκτίμησης, όπως και επιμέρους δείκτες για κάθε έναν από τους τέσσερις τομείς που αναφέρουμε.

Χρησιμοποιήσαμε το Ερωτηματολόγιο του Coopersmith για τους ακόλουθους λόγους: Στην αξιολόγηση της ΑΕ συμπεριλαμβάνεται και η στάση και η ικανοποίηση του παιδιού από το χώρο του σχολείου, παράγο-



ντες που θεωρητικά τουλάχιστον, πρέπει να επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Έχει ελεγχθεί η εγκυρότητα του τεστ, γιατί έχει χρησιμοποιηθεί και από άλλες σχετικές έρευνες σε διάφορες χώρες, όπως και στην Ελλάδα (Κοντοπούλου, 1990, Ανδρέου, 1997).

2. Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης.

Για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο. Κάθε ερωτηματολόγιο περιελάμβανε πέντε ενδείξεις επίδοσης: πολύ καλή επίδοση, καλή επίδοση, μέτρια προς καλή, μέτρια προς κακή, και κακή επίδοση. Οι αξιολογήσεις αυτές, στην επεξεργασία των δεδομένων, κωδικοποιήθηκαν με τους αριθμούς 5, 4, 3, 2 και 1, αντίστοιχα.

Ένα ερωτηματολόγιο συμπλήρωνε ο δάσκαλος, για κάθε μαθητή χωριστά και ένα ίδιο ερωτηματολόγιο συμπλήρωνε ο κάθε μαθητής για τον εαυτό του.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από το δάσκαλο έγινε μέσα στην τάξη, την ώρα που οι μαθητές συμπλήρωναν τα υπόλοιπα ψυχοτεχνικά μέσα της έρευνας. Ο δάσκαλος δεν γνώριζε ότι υπήρχε αντίστοιχο ερωτηματολόγιο επίδοσης το οποίο συμπλήρωνε ο μαθητής, ούτε οι μαθητές γνώριζαν ότι υπήρχε αξιολόγηση από το δάσκαλο.

Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αυτού είχε αξιολογηθεί σε προηγούμενη έρευνα (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 1987)¹.

3. Κοινωνιόγραμμα για την αξιολόγηση της αποδοχής από την ομάδα των συμμαθητών.

Το μέσον το οποίο κυρίως χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση του βαθμού αποδοχής του ατόμου από την ομάδα είναι το κοινωνιόγραμμα. Το κοινωνιόγραμμα χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Moreno (1934), με εγγλέικους. Με το κοινωνιόγραμμα δίνονται απλές ερωτήσεις, με τις οποίες διερευνάται η προτίμηση του κάθε μέλους από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σε ποικίλες καταστάσεις, όπως: - Ποιός θα ήθελες να κάθεται δίπλα σου στην τάξη. - Ποιός είναι ο καλύτερός σου φίλος. - Με ποιόν θα ήθελες να διαβάζεις, κλπ.

1. Αρχικά, είχε γίνει αξιολόγηση για κάθε σχολική δεξιότητα χωριστά, την ανάγνωση την αριθμητική και την ορθογραφία. Επειδή όμως οι επιδόσεις δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά μεταξύ τους, καταλήξαμε σε μια γενική επίδοση του μαθητή, η οποία προέκυψε από τον μέσο όρο των επιδόσεών του στις δεξιότητες που αναφέραμε.



Από κάθε μαθητή ζητήσαμε να γράψει το μαθητή που προτιμά πρώτον, το μαθητή που προτιμά δεύτερον και το μαθητή που προτιμά τρίτον, σε τρεις διαφορετικές δραστηριότητες: Να κάθεται μαζί στο ίδιο θρανίο, να διαβάζει μαζί και να παίζει μαζί. Με τον τρόπο αυτό, για κάθε μαθητή προέκυψε ένας αριθμός πρώτων, δεύτερων και τρίτων προτιμήσεων¹.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Βασικός σκοπός της έρευνας, όπως αναφέραμε, ήταν να εξετάσει αν η αυτοεκτίμηση είχε υψηλότερη συνάφεια με την επίδοση, όπως την αξιολογεί ο ίδιος ο μαθητής, σε σύγκριση με την επίδοση, όπως την αξιολογεί ο δάσκαλος. Το αποτέλεσμα της διερεύνησης αυτής θα έδινε έμμεσα απάντηση στο ερώτημα αν η αυτοεκτίμηση προσδιορίζεται από τη γνώμη που το ίδιο το άτομο έχει για τον εαυτό του ή αν καθορίζεται από τη στάση των άλλων προς τον εαυτό.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το SPSS πρόγραμμα. Η συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών υπολογίστηκε με το δείκτη συνάφειας Pearson R. Η αξιολόγηση της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών έγινε με το T κριτήριο.

1. Σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την επίδοση, σύμφωνα με την αξιολόγηση από το δάσκαλο και σύμφωνα με την αξιολόγηση από τους μαθητές.

1. Για να έχουμε ένα συνολικό βαθμό αξιολόγησης της αποδοχής του κάθε μαθητή, εκτός από τον αριθμό των πρώτων, δεύτερων και τρίτων προτιμήσεων, δώσαμε έναν συνολικό βαθμό ο οποίος προέκυψε από το άθροισμα των γινομένων των πρώτων προτιμήσεων επί 3, των δεύτερων επί 2, και των τρίτων επί 1.



Πίν. 1

Πίν. 1. Συσχετίσεις ανάμεσα στην Αυτοεκτίμηση και τη βαθμολογία από το δάσκαλο, τη βαθμολογία από το μαθητή και την αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων

	Βαθμολογία από το δάσκαλο	Βαθμολογία από το μαθητή	Αποδοχή από την ομάδα συνομηλίκων
Αυτοεκτίμηση	14	30**	14

Πίν. 2

Στον επόμενο πίνακα δίδονται όλες οι συσχετίσεις, για όλες τις μεταβλητές

Πίν. 2 Συσχετίσεις ανάμεσα στην αποδοχή από την ομάδα συνομηλίκων, τη βαθμολογία από το δάσκαλο, τη βαθμολογία από το μαθητή και την αυτοεκτίμηση.

	M3	M4	M5	M6
M3		49**	36**	14
M4			55**	14
M5				30**
M6				

M3 = αποδοχή από την ομάδα συνομηλίκων

M4 = βαθμολογία από το δάσκαλο

M5 = βαθμολογία από το μαθητή

M6 = Αυτοεκτίμηση

Από τον πίνακα 1 παρατηρούμε ότι:

Η συνάφεια ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την επίδοση του μαθητή, όπως την αξιολογεί ο ίδιος ο μαθητής είναι υψηλή σε επίπεδο σημαντικότητας 1 % ($r = 0.30$)**.

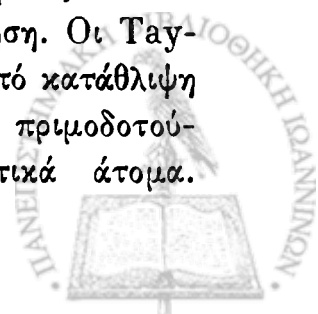


Η συνάφεια ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την επίδοση, όπως την αξιολογεί ο δάσκαλος, είναι μεν θετική, δεν είναι όμως στατιστικά σημαντική ($r = 0.14$).

Τα ευρήματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, αξιολογούν την επίδοσή τους υψηλότερα από ό,τι τους αξιολογεί ο δάσκαλος, σε σύγκριση με τους μαθητές που έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, οι οποίοι αξιολογούν την επίδοσή τους χαμηλότερα από ό,τι τους αξιολογεί ο δάσκαλος. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τη βασική υπόθεση της έρευνας. Η υποκειμενική στάση που το άτομο έχει για τον εαυτό προσδιορίζει σε σημαντικότερο βαθμό την αυτοεκτίμηση, σε σύγκριση με τη γνώμη των άλλων. Η στάση για τον εαυτό, σύμφωνα με τη φαινομενολογική άποψη, είναι αυτή που καθορίζει το πώς ερμηνεύει το άτομο τις αντιδράσεις των άλλων. Η βασική δηλαδή στάση για τον εαυτό καθορίζει κυρίως την ερμηνεία που το άτομο δίνει στα γεγονότα, παρά καθορίζεται από αυτά.

Η υπερεκτίμηση της επίδοσης - σε σχέση με τη αξιολόγηση από το δάσκαλο - από τους μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση, φαίνεται ότι σχετίζεται με την τάση που έχει βρεθεί ότι υπάρχει στα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση, να εκτιμούν περισσότερο τα θετικά γεγονότα ζωής και αντίστροφα, να δίνουν λιγότερη σημασία στα αρνητικά (Campbell, 1993 Swann et al, 1981). Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τη γενικότερη τάση που έχει παρατηρηθεί στα ψυχικά υγιή άτομα να υπερεκτιμούν τα θετικά τους στοιχεία και να μειώνουν τη σημασία των αρνητικών. Για την ερμηνεία της τάσης αυτής υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις. Η μία υποστηρίζει ότι η υπερεκτίμηση εαυτού γίνεται στα πλαίσια της βασικής τάσης για τη διατήρηση εαυτού, η οποία ενεργοποιεί την ενίσχυση εαυτού και την προστασία της αυτοεικόνας. Η άλλη προσέγγιση υποστηρίζει ότι η υπερεκτίμηση εαυτού οφείλεται στον τρόπο που οι άνθρωποι επεξεργάζονται την πληροφορία. Τα άτομα στη δραστηριοποίησή τους να πετύχουν διάφορους στόχους, έχουν την τάση να αποδίδουν την επιτυχία σε δικές τους προσπάθειες και την αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες (Feshbach et al, 1996). Φαίνεται ωστόσο, ότι και οι δύο προσεγγίσεις συγκλίνουν στο ίδιο αποτέλεσμα. Οι άνθρωποι τείνουν να ερμηνεύουν τα γεγονότα προς όφελος, εαυτού, επειδή με τον τρόπο αυτό, ενισχύουν τον εαυτό και διατηρούν μια θετική αυτοεικόνα.

Φαίνεται ωστόσο, ότι η ερμηνεία των γεγονότων προς όφελος εαυτού ισχύει στις περιπτώσεις που το άτομο έχει θετική αυτοεκτίμηση. Οι Taylor και Brown (1988), βρήκαν ότι τα άτομα που υπέφεραν από κατάθλιψη ήταν περισσότερο αντικειμενικά στην αξιολόγηση εαυτού, δεν πριμοδοτούσαν δηλαδή τον εαυτό τους, σε σύγκριση με τα μη καταθλιπτικά άτομα.

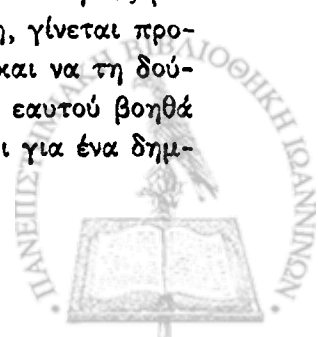


Οι Swann et al (1981), επίσης βρήκαν ότι τα άτομα με χαμηλή ΑΕ απέρριπταν τις θετικές πληροφορίες για τον εαυτό τους και ερμήνευσαν το εύρημα αυτό με βάση την αρχή της διατήρησης της αρνητικής εικόνας για τον εαυτό τους. Στην ανάγκη για διατήρηση της αρνητικής εικόνας του εαυτού απέδωσε και ο Lecky (1945), μερικές δεκαετίες πριν, την αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Σύμφωνα με τις θέσεις του, τα παιδιά που έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, καταφεύγουν σε αντικοινωνικές πράξεις, για να διατηρήσουν την αρνητική εικόνα. Παρόλο που οι συσχετίσεις στις περιπτώσεις αυτές φαίνεται να είναι περισσότερο πολύπλοκες, φαίνεται ότι υπάρχει η ανάγκη για διατήρηση εαυτού και τα υγιή άτομα έχουν την τάση να ερμηνεύουν περισσότερο θετικά τα γεγονότα ζωής, σε σύγκριση με τα άτομα που παρουσιάζουν προβλήματα¹.

Υπερεκτίμηση της επίδοσης από τους μαθητές, σε σύγκριση με την επίδοση, όπως την αξιολογεί ο δάσκαλος, έχει βρεθεί και από άλλες σχετικές έρευνες (Harter, 1983). Όταν η διαφορά ανάμεσα στις δύο μεταβλητές δεν είναι μεγάλη, το αποτέλεσμα θα το θεωρούσαμε θετικό, γιατί όπως αναφέραμε, δείχνει μια θετική στάση από την πλευρά των μαθητών για τον εαυτό και τη ζωή γενικότερα. Όταν όμως η διαφορά ανάμεσα στις δύο εκτιμήσεις είναι μεγάλη, μπορεί να προέρχεται από αδυναμία του μαθητή να αξιολογεί αντικειμενικά μια κατάσταση. Έχει βρεθεί π.χ. ότι οι μαθητές που έχουν υψηλές προσδοκίες, δεν απέχουν πολύ στην αυτοβαθμολόγησή τους από τη βαθμολόγησή τους από το δάσκαλο. Αντίθετα, οι μαθητές που δεν έχουν υψηλούς στόχους, παρουσιάζουν μεγάλη υπερτίμηση των ικανοτήτων τους (Bierer & Harter, 1981).

Στη δική μας έρευνα θα θεωρήσουμε θετικό το αποτέλεσμα, γιατί, υπάρχει υπερκτίμηση από την πλευρά των μαθητών, η διαφορά της όμως από την αξιολόγηση του δάσκαλου, δεν είναι πολύ μεγάλη. Όπως αναφέραμε, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην ΑΕ και στην αξιολόγηση της επίδοσης από το δάσκαλο, η συνάφεια όμως ανάμεσα στην αξιολόγηση της επίδοσης από το δάσκαλο και στην αξιολόγηση από

1. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να συνδεθεί με τη βασική αρχή στην οποία στηρίζεται η narrative ή story telling, μια πρόσφατη θεραπευτική προσέγγιση, στα πλαίσια της συστηματικής ψυχοθεραπείας. Οι αναπαραστάσεις που έχει το άτομο για τη ζωή του, η αντίληψη δηλαδή για τον εαυτό του στο παρελθόν, επηρεάζουν πώς βιώνει το παρόν και τι προοπτικές θέτει για το μέλλον. Τα άτομα που έχουν προβλήματα έχουν συνήθως μια αρνητική εικόνα της ζωής τους στο παρελθόν. Στη θεραπευτική παρέμβαση, γίνεται προσπάθεια από το θεραπευτή, οι ασθενείς, να ξαναφτιάξουν την ιστορία τους και να τη δουν με περισσότερο θετικό τρόπο. Η βελτίωση στην εικόνα του παρελθόντος εαυτού βοηθά το άτομο να αναπτύξει προσδοκίες και ελπίδες για ένα καλύτερο μέλλον και για ένα δημιουργικό παρόν (Dallos, 1997).



τους ίδιους τους μαθητές είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ($r=0.55^{**}$). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι, παρόλο που η αξιολόγηση από το δάσκαλο δεν είναι πολύ σημαντική για τον καθορισμό της αυτοεκτίμησης, δεν είναι όμως και χωρίς καμία σχέση, αφού δεν απέχει πολύ από την αυτοβαθμολόγηση των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο, γιατί, σε αντίθετη περίπτωση, η αξιολόγηση από τον μαθητή θα ήταν αυθαίρετη και θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως ένδειξη παθολογίας και όχι ως αποτέλεσμα μιας θετικής στάσης για τον εαυτό.

2. Σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και το βαθμό προτίμησης από την ομάδα

Από τον πίν. 2 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει υψηλή συνάφεια ανάμεσα στην ΑΕ και την προτίμηση των μαθητών από την ομάδα των συνομηλίκων ($r=14$). Δεν παρατηρείται επίσης συνάφεια ανάμεσα στην ΑΕ και την 1η και 2η προτίμηση (οι συνάφειες αυτές δεν δίδονται στον πίνακα). Το εύρημα αυτό δεν ήταν αναμενόμενο. Σύμφωνα με τη σχετική υπόθεση της έρευνας, οι μαθητές με υψηλή ΑΕ αναμενόταν να έχουν μεγαλύτερη προτίμηση από τους συμμαθητές τους, σε σύγκριση με τους μαθητές με χαμηλή ΑΕ.

Με τα δεδομένα που έχουμε δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε επαρκώς το αποτέλεσμα. Θα μπορούσαμε ωστόσο, να αναφέρουμε ότι από τη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται ότι ένας σύνθετος αριθμός παραγόντων συντελεί ώστε σε μια ομάδα μερικά παιδιά να απορρίπτονται και σε μια άλλη ομάδα να προτιμούνται (Παπαδιώτη, 1998, Vasta et al. 1992). Ως προς την ΑΕ ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι η υψηλή ΑΕ έχει θετική συνάφεια με την αποδοχή, ως ένα όμως βαθμό. Τα άτομα δηλαδή με υψηλή ΑΕ έχουν και υψηλό βαθμό αποδοχής από την ομάδα. Μετά όμως ένα σημείο, η υψηλή ΑΕ είναι αρνητικός παράγοντας για την αποδοχή του παιδιού από την ομάδα (Vasta et al. 1992). Φαίνεται ότι τα παιδιά με πολύ υψηλή ΑΕ επιδεικνύουν συμπεριφορά που δεν τα κάνει πολύ δημοφιλή στην ομάδα, ή τα ίδια απομακρύνονται, γιατί θεωρούν τους εαυτούς τους ανώτερους.

3. Σχέση ανάμεσα στη επίδοση και το βαθμό προτίμησης από τη ομάδα.

Από το πίν. 2 παρατηρούμε ότι η συνάφεια ανάμεσα στο βαθμό προτίμησης από την ομάδα και την επίδοση του μαθητή, σύμφωνα με τη δική του αξιολόγηση, και σύμφωνα με την αξιολόγηση από το δάσκαλο, είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ($r=0.36^{**}$ και $=0.49^{**}$, αντίστοιχα).



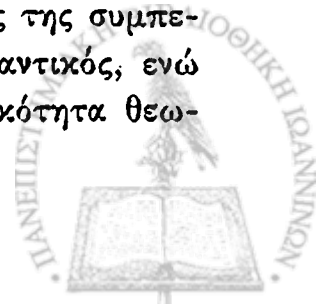
Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών (Green, 1989). Η στάση γενικά του δάσκαλου για την επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή επηρεάζει την αποδοχή του παιδιού από την ομάδα. Η συνάφεια αυτή μάλιστα είναι υψηλότερη στις μικρότερες τάξεις (Roff et al. 1972). Συχνά, η τροποποίηση της συμπεριφοράς του δασκάλου χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση προβλημάτων στη συμπεριφορά του παιδιού. Η σχέση επίσης ανάμεσα στην επίδοση και την ΑΕ, όπως αναφέρουμε είναι αμοιβαία. Η υψηλή ΑΕ συντελεί σε ενίσχυση της προσπάθειας για υψηλότερη επίδοση και από την άλλη πλευρά, υψηλή επίδοση συντελεί στην ενίσχυση της θετικής εικόνας για τον εαυτό.

4. Η αυτοεκτίμηση των αγοριών σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των κοριτσιών.

Από τη στατιστική αξιολόγηση της διαφοράς των μέσων όρων της ΑΕ των αγοριών και της ΑΕ των κοριτσιών, παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τα αγόρια (Μ.Ο. κοριτσιών = 36.83, Μ.Ο. αγοριών = 34.92), η διαφορά όμως ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν είναι στατιστικά σημαντική ($T = 1.312$).

Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών. Οι Maccoby & Jacklin (1974), στην παρουσίαση της βιβλιογραφίας που αναφέρεται στις διαφορές των δύο φύλων, αναφέρουν ότι τα κορίτσια έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη για ορισμένες ικανότητες, σε σύγκριση με τα αγόρια, δεν έχουν όμως χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Η αυτοεκτίμηση στα δύο φύλα φαίνεται ότι παρουσιάζει διαφορετικές συσχετίσεις με κάποιες μεταβλητές. Η υψηλή ΑΕ στα αγόρια π.χ. βρέθηκε ότι έχει υψηλή συνάφεια με την ανάπτυξη εσωτερικού ελέγχου συμπεριφοράς, ενώ δεν παρατηρήθηκε παρόμοια συνάφεια για τα κορίτσια. Τα δύο φύλα διαφοροποιούνται επίσης ως την εμπιστοσύνη που έχουν σε διάφορες ικανότητες. Τα κορίτσια έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη για ικανότητες που σχετίζονται με το σχολείο, όπως η επίδοσή τους στα μαθήματα, ενώ τα αγόρια έχουν περισσότερο εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους για ευρύτερες ακαδημαϊκές δεξιότητες (Ehtwisle, 1987).

Κατανοούμε ότι η διαφοροποίηση αυτή ανάμεσα στα δύο φύλα οφείλεται στους διαφορετικούς ρόλους και τις διαφορετικές προσδοκίες που η κοινωνία έχει θεσπίσει για το κάθε φύλο. Ο εσωτερικός έλεγχος της συμπεριφοράς για το αγόρι π.χ., στην κοινωνία μας θεωρείται σημαντικός, ενώ για το κορίτσι η προσαρμογή στις καταστάσεις και η παθητικότητα θεωρούνται πλεονεκτήματα (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1998).



5. Σχέση ανάμεσα στην επίδοση αγοριών και στην επίδοση κοριτσιών

Ως προς τη σχέση ανάμεσα στην επίδοση των κοριτσιών και την επίδοση των αγοριών παρατηρήθηκε υψηλότερη επίδοση στα κορίτσια, σε σύγκριση με τα αγόρια, και με βάση την αξιολόγηση από το δάσκαλο και με βάση την αξιολόγηση από τους ίδιους τους μαθητές. Και στις δύο περιπτώσεις η διαφορά επίδοσης υπέρ των κοριτσιών είναι στατιστικά σημαντική ($T=2.81^*$ για την αξιολόγηση από το δάσκαλο και $T=2.17^*$ για την αξιολόγηση από τους μαθητές/τριες).

Το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα πολλών άλλων σχετικών ερευνών. Η ερμηνεία στη διαφορά αυτή μεταξύ των δύο φύλων αποδίδεται κυρίως στο διαφορετικό ρόλο που η κοινωνία έχει θεσπίσει για τα δύο φύλα. Όπως αναφέραμε, από τα κορίτσια απαιτείται μεγαλύτερη προσαρμογή στις απαιτήσεις και στις προσδοκίες επομένως των δασκάλων και των γονέων και ως εκ τούτου, τα κορίτσια μελετούν περισσότερο και επιτυγχάνουν καλύτερη επίδοση. Οι περισσότεροι στατικές επίσης δραστηριότητες των κοριτσιών, σε σύγκριση με τα αγόρια, συντελούν ώστε να έχουν περισσότερο διαθέσιμο χρόνο για μελέτη. Στο σχολείο επίσης, για την ευκολότερη λειτουργία της τάξης απαιτούνται συμπεριφορές, όπως η υπακοή και η παθητικότητα οι οποίες χαρακτηρίζουν κυρίως τα κορίτσια, και ως εκ τούτου ενισχύονται περισσότερο για επίδοση, σε σύγκριση με τα αγόρια, και προμοδοτούνται στη βαθμολογία τους από τους δασκάλους. (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 1998).



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

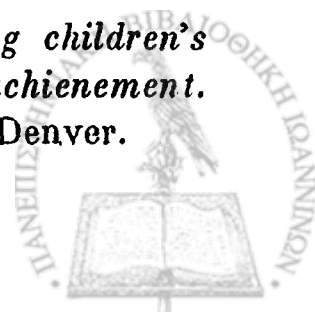
Από τη σχετική βιβλιογραφία τονίζεται η θέση ότι η ΑΕ είναι βασική συναισθηματική στάση για τον εαυτό και προκύπτει από τις εμπειρίες, όπως τις ερμηνεύει και τις βιώνει το ίδιο το άτομο στην εξελικτική του πορεία, και ιδίως κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ψυχοκοινωνικής του εξέλιξης. Με βάση τη θέση για τον υποκειμενικό χαρακτήρα της αυτοεκτίμησης, διερευνήσαμε την υπόθεση ότι η ΑΕ παρουσιάζει υψηλότερη συνάφεια με την επίδοση, όπως την αξιολογεί ο ίδιος ο μαθητής, σε σύγκριση με την επίδοση, όπως την αξιολογεί ο δάσκαλος. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σύμφωνα με την υπόθεση. Η αυτοεκτίμηση είχε υψηλή συνάφεια με την επίδοση του μαθητή, όπως ο ίδιος βαθμολόγησε τον εαυτό του, δεν είχε όμως υψηλή συνάφεια με την επίδοση του μαθητή, όπως αυτή αξιολογήθηκε από το δάσκαλο.

Το εύρημα αυτό ενισχύει την υπόθεση ότι η ΑΕ προσδιορίζει μάλλον την ερμηνεία που το άτομο δίνει στις δραστηριότητές του, παρά προσδιορίζεται από αυτές. Η γενική στάση που το άτομο έχει για τον εαυτό προσδιορίζει τη δραστηριοποίησή του για την επιτυχία, όπως και την αξιολόγηση που κάνει σε επιμέρους δεξιότητες, όπως η επίδοση. Ωστόσο, η υψηλή συνάφεια που βρέθηκε ανάμεσα στην αξιολόγηση της επίδοσης από το μαθητή και στην αξιολόγηση από το δάσκαλο, δείχνει ότι η γνώμη που ο μαθητής έχει για την επίδοσή του δεν είναι αυθαίρετη, αλλά βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια. Η υψηλή συνάφεια επομένως μεταξύ ΑΕ και επίδοσης κατά τη γνώμη του μαθητή, δείχνει τη θετική στάση για τα γεγονότα ζωής γενικά που έχουν τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση και όχι μια αδυναμία για αντικειμενική αξιολόγηση της πραγματικότητας.

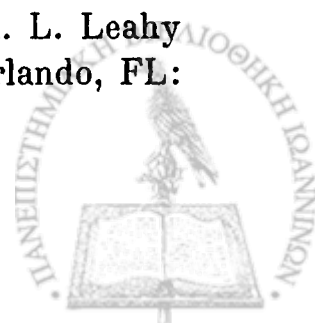


ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- *Abramowitz, H., Petersen, C., & Schulenberg, E. (1984). Changes in self-image during early adolescence. In D. Offer, E. Ostrov, & K. Howard (Eds.), *Patterns of adolescents self image* (pp. 19-28). San Francisco: Jossey-Bass.
- *Ανδρέου, Ε. (1997) *Ενδοπροσωπικοί παράγοντες και προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά σχολικής ηλικίας (έρευνα σε μαθητές Δ' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου) διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.*
- *Bierer, B., & Harter S., (1981) *Accuracy of self-perceptions of competence as predictor of behavior*, unpublished manuscript, University of Denver.
- *Brehm, S., & Kassin, S., (1996) *Social psychology*, Houghton mi fflin Company USA.
- *Byrne, B. (1984). The General/Academic self concept nomological Network: a review of construct validation. *Review of Bducational Research*, Vol. 54, No 3: 427-456.
- *Byrne, B.M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18(2), 172-186.
- Campbell, J., (1993), *Clarity of the self concept*. Invited adress in the American Psychological Association Convetion, Toronto, Kanada, August.
- *Connel, P., (1981). *A model of the relationships among children's self-related cognitions, affects and academic achienement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver.



- *Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Dallos, R., (1997). *Interacting stories. Narratives, family beliefs and therapy*. Karnac Books, London.
- *Epstein, S., (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28. 405-416.
- *Erikson, E. H. (1968) *Identity: youth and crisis*, New York: Norton.
- Feshbach, S., Weiner, B., Bohart, A., (1996). *Personality*, (4th ed.), D. C. Heath & Company, USA.
- *Φλουρής, Γ.Σ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Green, M., (1989). *Theories of human development: A comparative approach*, Prentice - Hall, N. J.
- *Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development* 53, 87-97.
- *Harter, S., & Connel, P., (1982). A comparison of alternative models of the relationships between academic achievement and children's perceptions of competence, control, and motivation orientation. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement-related cognitions and behaviors*. Greenwich, Conn.: J.A.I. Press.
- *Harter, S., (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, (4th ed., Vol. 4, pp. 275-385), New York: Wiley.
- *Harter, S., (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-122). Orlando, FL: Academic Press.



- *Harter, S., (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of self-concept in children. In S. Suls & A. Greenwald (Ed.), *Psychological perspectives of the self*, Vol. 3, (pp. 136-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- *Harter, S. (1990). Process underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G. Adams, & T. Gullota (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 205-239). Newbury Park, CA: Sage.
- *James, W. (1960). Principles of Psychology, Encyclopaedia Britannica Vol. 52, 1952, London.
- *Κοντοπούλου, Μ., (1990). *Αυτοεκτίμηση και σχέσεις του παιδιού μέσα στην οικογένεια* (Διδ. διχτριβή) Ιωάννινα.
- *Lecky, P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality*, New York: Island Press Cooperative.
- *Λεονταρή Α., Γιαλαμάς Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, Τόμος 3, Τεύχ. 3, σσ. 20-39.
- *Maccoby, E. & Jacklin, N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*, Stanford: Stanford Univ. Press.
- *McGuire, W., & Padawer-Singer, A., (1976). Trait salience in the spontaneous self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 743-754.
- McKay, M., & Fanning, P., (1987). *Self-Esteem*, New Harbinger publications, USA.
- *Minton, B., (1979). *Dimensions of information underlying children's judgments of their competence*. Unpublished master's thesis, University of Denver.
- Moreno, L., (1934). *Who shall survive?* Washigton: Nervous and Mental Disease Publishing.



Mussen, P., (1983). *Handbook of child psychology*, Wiley, New York.

*O' Malley, M., & Bachvman, G. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 257-268.

*Παπαδιώτη-Αθανασίου Β., (1987), *Σχολική ετοιμότητα και επίδοση των 5¹/₂ χρονών και 6¹/₂ χρονών μαθητών (Διδ. διατριβή)* Παν/μιο Αθηνών.

Παπαδιώτη - Αθανασίου Β. (1998), *Θέματα Ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού*, Παν/μίο Ιωαννίνων.

Παπαδιώτη-Αθανασίου Β., (2000). *Οικογένεια και όρια*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

*Phillips, A. (1987). *Parents as socializers of children's perceived academic competence*. Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Baltimore.

*Purkey, W., (1970). *Self-concept and school achievement*. Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Roff, M., Sells, B., & Golden, M., (1972). *Social adjustment and personality development in children*. University of Minnesota Press, Minneapolis.

*Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

*Rubin, A., Maruyama, G., & Kingsbury, G. (1979). *Self-esteem and educational achievement: A causal-model analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, New York, September.

*Scheirer, M., & Keraut, R. (1979). Increasing education achievement via self-concept change. *Review of Educational Research*, 49, 131-150.



- *Shavelson, J. & Bolus, R. (1982). Self-concept. The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Συγκολλίτου Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία*, Τ. 4, Τεύχ. 1 σσ. 32-47.
- *Swann, B., & Rezap, J. (1981). Self-verification processes: How we sustain our self-conception. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17, 351-372.
- Smollar, J., & Youness, J., (1985). Adolescent self concept development, in Leahy (Ed.), *The development of the self*, New York, Academic Press, 247-1266.
- *Taylor, E. & Brown, D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- *Weinert, E., (1990). Theory building in the domain of motivation and learning in school. In P. Vedder (Ed.), *Fundamental studies in educational research* (pp. 91-119). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Vasta, R., Haith, M. & Miller, S., (1992). *Child Psychology*, John Wiley & Sons, INC. N. Y.
- *Wylie, R., (1979). *The self-concept*, Vol. 2. *Theory and reserch on selected topics*. Lincoln, Nebr.: University of Nebraska Press.

