

Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους

Μαρία Ζαφειροπούλου – Απόστολος Σωτηρίου

Η έννοια του “εαυτού” απασχόλησε από την αρχαιότητα την σκέψη του ανθρώπου και αποτέλεσε περιεχόμενο φιλοσοφικού στοχασμού, αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης και καθημερινή έννοια αναφοράς του ατόμου. Ιδιαίτερη σπουδαιότητα αποδόθηκε στην έννοια αυτή από τους νεοψυχχαναλυτικούς και τους σιμανιστές ψυχολόγους, οι οποίοι θεώρησαν την προσωπική αίσθηση του εαυτού ως μια από τις σπουδαιότερες όψεις της προσωπικότητας (Πασσάκος, 1994).

Ο όρος αυτοεκτίμηση, από πολλούς, θεωρήθηκε ως ταυτόσημος, συνώνυμος ή παρεμφερής με τον όρο αυτοαντίληψη. Σήμερα, θεωρείται ότι οι δύο όροι αντιπροσωπεύουν δύο χαρακτηριστικές διαστάσεις των αντιλήψεων του εαυτού και αναγνωρίζεται ότι η αυτοεκτίμηση είναι η συναισθηματική συνιστώσα του εαυτού ενώ η αυτοαντίληψη είναι η περιγραφική - γνωστική (Burns, 1982. Harter, 1999. Μακρή - Μπότσαρη, 2000). Επίσης, η αυτοεκτίμηση θεωρείται ως η σφαιρική αξιολόγηση που κάνει το άτομο για τον εαυτό του ως πρόσωπο (Harter, 1999). Από τον Coopersmith (1967) η αυτοεκτίμηση έχει ορισθεί ως η προσωπική εκτίμηση της αξίας που κάνει το άτομο για τον εαυτό του, η οποία εκφράζεται στη στάση που κρατά προς τον εαυτό του.

Η σύγχρονη θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση της έννοιας της αυτοεκτίμησης, φαίνεται να εκτυλίσσονται σε δύο βασικούς άξονες. Ο ένας επιχειρεί να προσδιορίσει τα βασικά συστατικά της στοιχεία και να εντοπίσει τους βασικούς διαμορφωτικούς παράγοντές της και ο άλλος να περιγράψει και να ερμηνεύσει τη λειτουργικότητά της στα διάφορα πεδία δραστηριοποίησης του ατόμου.

Από παιδαγωγική άποψη η αυτοεκτίμηση θεωρείται σημαντικός παράγοντας τόσο ως μέσο όσο και ως στόχος (Ματσαγγούρας, 1983). Πολλές έρευνες διαπιστώνουν την ισχυρή θετική συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με τη σχολική επίδοση (Marsh, 1992. Στογιανίδου, Κιοσέογλου, & Χατζηδημητρίου, 1999. Συγκολλίτου, 1997). Η θετική αυτοεκτίμηση συντελεί στην ομαλότερη, γρηγορότερη και αποδοτικότερη προσαρμογή του παιδιού στο σχολι-

κό περιβάλλον και συμβάλει στη θετική βίωση της σχολικής ατμόσφαιρας (Φλουρής, Κουλιοπούλου, & Σπυριδάκης, 1981. Φλουρής 1989). Επίσης, η αυτοεκτίμηση θεωρείται σημαντικός παρωθητικός παράγοντας δραστηριοποίησης του ατόμου και ανάπτυξης κινήτρων μάθησης και επίδοσης. (Harter, 1992). Μάλιστα, αναφέρεται ότι η αυτοεκτίμηση σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον για το μαθησιακό αντικείμενο αποτελεί το σπουδαιότερο παράγοντα που καθορίζει την κινητοποίηση του μαθητή και τη συμμετοχή του στο μάθημα (Ματσαγγούρας, 1998).

Αν και αναγνωρίζεται ολοένα και ευρύτερα η πολυδιάστατη σχέση της αυτοεκτίμησης με τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο (Λεονταρή, 1996. Harter, 1999), παρατηρείται ότι η εμπειρική διερεύνηση της αυτοεκτίμησης από ψυχοπαιδαγωγική σκοπιά, εστιάζεται στην μελέτη ειδικότερων λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος όπως η ακαδημαϊκή επίδοση και η αξιολόγησή της περιορίζοντας, κατά κάποιο τρόπο, το ευρύ φάσμα των παραγόντων που συγκροτούν το σχολικό χώρο (Burns, 1982).

Αυτό βέβαια δικαιολογείται στο βαθμό που το σχολείο θεωρείται γνωσιοκεντρικό και το πεδίο ορισμού των αναλυτικών προσεγγίσεών του ορίζεται από τις κορυφές του γνωστού τριγώνου της παραδοσιακής διδακτικής που αναδεικνύει ως κύριες συνιστώσες του το δάσκαλο, το μαθητή και τα γνωστικά αντικείμενα. Όμως από τη δεκαετία του 1970 το πλήθος των ερευνών που εκπορεύονται από τα θεωρητικά σχήματα των G. Mead, K. Lewin και C. Rogers, που συγκρότησαν το λεγόμενο κίνημα της ανθρωπιστικής παιδαγωγικής, έχουν διαμορφώσει μια νέα, περισσότερο διευρυμένη οπτική ανάλυσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Ματσαγγούρας, 1998). Απόρροια της οπτικής αυτής ήταν η αναγνώριση της σύνθετης και αλληλεπιδραστικής φύσης του σχολείου και η θεώρησή του ως σύνθετου κοινωνικού συστήματος (Hoy & Miskel 1991). Έτσι, και η μελέτη της σχολικής τάξης ξέφυγε από το κλειστό τριαδικό σχήμα δάσκαλος - μαθητής - γνωστικά αντικείμενα και με την αναγνώριση αρχικά του ρόλου της ομάδας των συμμαθητών άρχισε να την εξετάζει (τη σχολική τάξη) ως κοινωνική ομάδα με εσωτερική δομή, οργάνωση και λειτουργία. (Μπέλλας, 1985).

Μια από τις πολυδιάστατες επιδράσεις αυτού του κινήματος που βλέπει τον μαθητή όχι μόνο ως νοήμον ον αλλά και ως συναισθανόμενη κοινωνική οντότητα, ήταν η ανάδειξη της συναισθηματικής διάστασης του σχολικού χώρου και η αναγνώριση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών του ως ποιητικού στοιχείου του (Fraser, 1991 Stringfield & Teddlie, 1991). Η αναγνώ-

ριση του διαμορφωτικού ως προς το τελικό αποτέλεσμα ρόλου των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των περιβαλλόντων μάθησης επισημάνθηκε από τα χρόνια του μεσοπολέμου ως μια προσπάθεια για την κατανόηση της συνθετότητας των δυναμικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων των έμφυτων παραγόντων του σχολικού χώρου, όπως αναφέρεται από τον Ellet (1989). Κατά τη δεκαετία του 1970 όμως από το φάσμα αυτών των ψυχολογικών χαρακτηριστικών αναδείχτηκε το ψυχολογικό κλίμα ως κρίσιμη και συγκεκριμένη μεταβλητή μέσα από την πρωτοπόρο εργασία του Rudolf Moos (1974) και του Herbert J. Walberg (1979), οι οποίοι του προσέδωσαν συγκεκριμένη υπόσταση και παρείχαν σαφή μεθοδολογικό σχεδιασμό και θεωρητική θεμελίωση για την εμπειρική διερεύνησή του.

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε από τον Moos (1974) ο εννοιολογικός προσδιορισμός του ψυχολογικού περιβάλλοντος μπορεί να γίνει με βάση τρεις ευρείες ομάδες παραγόντων. Συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει παράγοντες συσχέτισης, οι οποίοι αναφέρονται στη φύση και την ένταση των προσωπικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων που αλληλεπιδρούν, την ένταση των δυνάμεων συνοχής, το επίπεδο αποδοχής, αυθόρμητης έκφρασης και αλληλοβοήθειας που επικρατεί μεταξύ των μελών της ομάδας. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει παράγοντες προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης, οι οποίοι αναφέρονται στο επίπεδο που το περιβάλλον προάγει την ατομική ανέλιξη με τη παροχή δυνατοτήτων όπως η προαγωγή της ατομικής ανεξαρτησίας και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Τέλος, η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει παράγοντες που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά διατήρησης και αλλαγής του συστήματος, όπως το επίπεδο της ιεραρχικής διάρθρωσής του και της μεθοδικής οργάνωσής του, τη σαφήνεια και των ελέγχων των κανονισμών λειτουργίας του καθώς και το επίπεδο της ευαισθησίας του στην καινοτομία και την αλλαγή.

Ειδικότερα, η εστίαση στο περιβάλλον της σχολικής τάξης ανέδειξε ως σημαντικούς παράγοντες του ψυχολογικού κλίματος που βιώνεται από τους μαθητές τη συνεκτικότητα, τη συνοχή, τη συνεργατικότητα, τη διενεκτικότητα, την ικανοποίηση, την αδιαφορία (που πηγάζουν από το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των έμφυτων παραγόντων της), την δημοκρατικότητα, την ανταγωνιστικότητα, την δικαιοσύνη, την επιείκεια και την κατανόηση, τη δυσκολία και τη σαφήνεια των στόχων και των προσανατολισμών του σχολικού έργου (Ματσαγγούρας, 1998).

Ως προς την λειτουργία που επιτελεί το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής

τάξης έχουν γίνει αρκετές έρευνες οι οποίες αποκαλύπτουν ότι τα βασικά χαρακτηριστικά του ψυχολογικού κλίματος, όπως προσδιορίστηκαν παραπάνω, συνδέονται με την συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική μάθηση, τα επίπεδα των οποίων ως ένα βαθμό μπορούν και να προβλέψουν (McRobbie & Fraser, 1993). Ειδικότερα, η συσχέτιση του ψυχολογικού κλίματος τόσο στο επίπεδο της σχολικής τάξης όσο και στο επίπεδο του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη των μαθητών αποκαλύπτεται από αρκετές έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι το θετικό ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης αποτελεί παράγοντα προαγωγής της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Fraser, 1991, Hattie, 1992). Επίσης, μια πρόσφατη διαχρονική έρευνα που έγινε στην Αυστραλία (Young, 1997), έδειξε την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ ψυχολογικού κλίματος και σφαιρικής και γενικής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, τονίζοντας παράλληλα τον προγνωστικό χαρακτήρα της σχέσης και την πολυδιάστατη λειτουργικότητα της αυτοαντίληψης των μαθητών στο εσωτερικό γίγνεσθαι της σχολικής τάξης.

Η αναγνώριση της σημαντικής συμβολής του ψυχολογικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης γενικά, αλλά και ως προς την αυτοεκτίμηση ειδικά, οδήγησε στην ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία επιχειρούν την βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών με τη βελτίωση του περιβάλλοντος της τάξης και του σχολείου τους. Σε μια από τις πιο πρόσφατες προσπάθειες αυτού του είδους, η Linda Hodges και η Carolyn Wolf (1997) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα βελτίωσης που εκτυλίσσονταν σε τρεις άξονες: α) βελτίωση των σχέσεων μεταξύ μαθητών και δασκάλων, β) βελτίωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και γ) τη δημιουργία κλίματος αποδοχής και κατάφασης του ατόμου. Η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε ότι αυτό είχε ως αποτέλεσμα την σημαντική βελτίωση τόσο της ακαδημαϊκής επίδοσης όσο και της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Επισκοπώντας συνολικά την βιβλιογραφία που μελετήσαμε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι το ποιοτικό μέγεθος που διέπει το πυκνό πλέγμα των ψυχοκοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και προσδιορίζει την χροιά, την υφή και την ένταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των έμψυχων παραγόντων που τη συγκροτούν.

Οι υποθέσεις της έρευνας

Βασικός στόχος αυτής της ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση της αυτοεκτίμησης σε σχέση με τον σχολικό χώρο, όχι μόνο ως χώρο αξιολόγησης και μέτρησης επιδόσεων αλλά, κυρίως, ως χώρο κοινωνικής εμπλοκής, δράσης και ζωής του παιδιού. Θέλαμε δηλ. να διερευνήσουμε κατά πόσο το σχολείο, εκτός από τη βαθμολογία και με ό,τι αυτή αντιπροσωπεύει, επιδρά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και με άλλες διαστάσεις της λειτουργίας του. Γι' αυτό, από το πλήθος των παραγόντων που συνιστούν τον σχολικό χώρο, επιλέχθηκε να συνεξεταστεί το *ψυχολογικό κλίμα της τάξης*, ως διαμεσολαβητικός παράγοντας της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης στο σχολείο και ως γενικότερος δείκτης του βιώματος της σχολικής ζωής. Ο γενικός αυτός στόχος εξειδικεύτηκε στις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- α) η αυτοεκτίμηση των μαθητών θα συσχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση και την συνεκτικότητα που χαρακτηρίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης τους,
- β) η αυτοεκτίμηση των μαθητών θα συσχετίζεται αρνητικά με την διενεκτικότητα και την ανταγωνιστικότητα που χαρακτηρίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης τους καθώς και με το βαθμό δυσκολίας του σχολικού έργου που καλούνται να επιτελέσουν, και
- γ) η αυτοεκτίμηση των μαθητών θα συσχετίζεται με την γενική επίδοσή τους στο σχολείο.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από 264 παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Από τα 264 ερωτηματολόγια που συγκεντρώσαμε, τα 22 παρουσίασαν υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα ψεύδους στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης, γι' αυτό δεν τα συμπεριλάβαμε στην τελική ανάλυση. Έτσι, το τελικό δείγμα που αναλύεται στην έρευνα αυτή αποτελείται από 242 παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Από αυτά τα 122 είναι αγόρια και τα 120 είναι κορίτσια. Ως προς την περιοχή κατοικίας, 108 (44,6 %) προέρχονται από αστικές περιοχές, 47 (19,4 %) από ημιαστικές και 87 (36 %) από αγροτικές περιοχές.

Τα όργανα μέτρησης.

1) Το ερωτηματολόγιο της τάξης μου.

Για την αποτύπωση του ψυχολογικού κλίματος χρησιμοποιήσαμε στη συνεπυγμένη του μορφή το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (My Class Inventory) των Fraser, Anderson και Walberg, όπως τα προσάρμοσε στα ελληνικά ο Η. Μαρσαγγούρας (1987 & 1998). Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ένα από τα πρώτα ερευνητικά εργαλεία που επινοήθηκαν για την αποτύπωση του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης. Αποτελείται από 25 προτάσεις οι οποίες ομαδοποιούνται ανά πέντε και σχηματίζουν τις πέντε υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου είναι η ικανοποίηση, η διενεκτικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η δυσκολία και η συνεκτικότητα.

Το ερωτηματολόγιο αυτό μας παρέχει τη δυνατότητα να εξακριβώσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές - και όχι εξωτερικοί παρατηρητές - το ψυχολογικό κλίμα της τάξης τους. Η δυνατότητα αυτή αποτέλεσε και το βασικό κριτήριο της επιλογής του ως οργάνου μέτρησης στην εργασία μας αυτή στην οποία δίνουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στην υποκειμενική πρόσληψη και ερμηνεία της κάθε κατάστασης από το παιδί. Στην επιλογή του ερωτηματολογίου συνετέλεσε και η διαπιστωμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία του καθώς και η χρήση του από τον Η. Μαρσαγγούρα για τη διερεύνηση του ψυχολογικού κλίματος στα σχολεία της χώρας μας το 1987 από ένα ευρύτατο δείγμα 5334 παιδιών από 188 τμήματα Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης τάξης δημοτικών σχολείων της περιοχής των Αθηνών (Μαρσαγγούρας, 1987).

Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με το συντελεστή alpha του Cronbach και κυμαίνεται από 0,44 μέχρι 0,68.

2) Το ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης.

Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Coopersmith "Self - Esteem Inventory" (Coopersmith, 1967). Το ερωτηματολόγιο αυτό κυκλοφορεί σε τρεις μορφές. Εμείς χρησιμοποιήσαμε την νεότερη έκδοσή του η οποία περιλαμβάνει 58 προτάσεις. Έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες στο εξωτερικό και στη χώρα μας (π.χ. Hattie, 1992. Κοντοπούλου - Κοκκινάκη, 1990). Η αξιοπιστία του έχει ελεγχθεί πολλές φορές τόσο με τη μέθοδο της επανεξέτασης (test - retest) όσο και με τη χρήση μαθηματικών τύπων όπως ο συντελεστής alpha του Cronbach και κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα. Ο συντελεστής αξιοπι-

στίας alpha του Cronbach στην παρούσα έρευνα υπολογίστηκε σε 0,69 για το σύνολο των προτάσεων.

Αποτελέσματα και συζήτηση.

Ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους, έτσι όπως το αντιλαμβάνονται και το βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές. Προκειμένου να εκτιμήσουμε την ένταση και την κατεύθυνση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών αυτών, υπολογίσαμε τους δείκτες συσχέτισης (r^2 του Pearson) ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση, την επίδοση και τις διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος που μετρήσαμε. Οι τιμές των δεικτών αυτών παρουσιάζονται στον πίνακα (1)

Πίνακας 1

Οι συντελεστές συσχέτισης της αυτοεκτίμησης με τις διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος και την επίδοση							
	1	2	3	4	5	6	
1. Αυτοεκτίμηση	1,00						
2. Ικανοποίηση	,23**	1,00					
3. Διενεκτικότητα	n.s.	-,36**	1,00				
4. Ανταγωνιστικότητα	-,16*	n.s.	,14*	1,00			
5. Δυσκολία	-,31**	-,14*	n.s.	n.s.	1,00		
6. Συνεκτικότητα	,25**	,33**	-,33**	n.s.	-,19*	1,00	
7. Επίδοση	,44**	n.s.	n.s.	n.s.	-,14*	n.s.	1,00

Σύμφωνα με τους συντελεστές συσχέτισης (πιν.1), φαίνεται ότι εκτός από την διενεκτικότητα, όλες οι άλλες διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της τάξης που βιώνει ο μαθητής συσχετίζονται σε βαθμό στατιστικά σημαντικό με την αυτοεκτίμησή του. Επίσης, η φορά των συσχετίσεων δείχνει ότι η ικανοποίηση που αντλεί ο μαθητής από την τάξη του και η αίσθηση της συνοχής μεταξύ των μελών της τάξης του συνδέονται θετικά με την αυτοεκτίμησή του. Αντίθετα, ο βαθμός της δυσκολίας του σχολικού έργου και το επίπεδο του ανταγωνισμού που επικρατεί στην τάξη του, συσχετίζονται αρνη-

τικά με την αυτοεκτίμησή του. Τα αποτελέσματα αυτά σημαίνουν ότι όταν ο μαθητής είναι ικανοποιημένος από την σχολική εργασία του και παράλληλα αισθάνεται ότι γίνεται αποδεκτός από την ομάδα της τάξης του και νιώθει τον εαυτό του ως ενεργό μέλος της, τότε ενισχύεται και η αυτοεκτίμησή του. Αντίθετα, όταν αυξάνεται το επίπεδο της δυσκολίας του σχολικού έργου μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, τότε η αυτοεκτίμησή του μειώνεται.

Ως προς την σχολική επίδοση των μαθητών παρατηρούμε ότι αυτή συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μόνο με το επίπεδο της δυσκολίας του σχολικού έργου και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο δυσκολίας του σχολικού έργου που ανατίθεται στους μαθητές έχει διπλή επίδραση, τόσο στο επίπεδο της επίδοσής τους όσο και σε αυτό της αξιολόγησης της υποκαμενικής ικανότητάς τους.

Για τον καλύτερο προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των υπολοίπων μεταβλητών της παρούσας έρευνας και προκειμένου να υπολογιστεί η προγνωστική συμβολή των διαστάσεων του ψυχολογικού κλίματος στην διακύμανση της αυτοεκτίμησης, εφαρμόστηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με τη μέθοδο βήμα προς βήμα (stepwise). Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε ο συνολικός βαθμός αυτοεκτίμησης και ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος και η σχολική επίδοση.

Πίνακας 2

Πολλαπλή παλινδρόμηση με ανεξάρτητη μεταβλητή την αυτοεκτίμηση του μαθητή και εξαρτημένες μεταβλητές τις παραμέτρους του ψυχολογικού κλίματος και την επίδοση.								
Model	Statistics							
	R	R ²	Adjust R ²	R ² Change	F Change	Df 1	Df 2	Sin.F Change
1	,44 a	,193	,190	,193	57,54	1	240	,000
2	,51 b	,262	,256	,068	22,17	1	239	,000
3	,54 c	,301	,292	,039	13,39	1	238	,000
4	,56 d	,314	,303	,013	4,56	1	237	,034
a. Predictors: (Constant), Επίδοση b. Predictors: (Constant), Επίδοση, Συνεκτικότητα c. Predictors: (Constant), Επίδοση, Συνεκτικότητα, Δυσκολία d. Predictors: (Constant), Επίδοση, Συνεκτικότητα, Δυσκολία, Ικανοποίηση								

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της παλινδρομικής ανάλυσης (πιν. 2) φαίνεται ότι από τις παραμέτρους του ψυχολογικού κλίματος, έχουν σημαντική συμβολή στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης η σχολική επίδοση, η συνεκτικότητα, η δυσκολία και η ικανοποίηση. Όμως, την σημαντικότερη συμβολή στην πρόβλεψη της διακύμανσης της συνολικής αυτοεκτίμησης έχει η σχολική βαθμολογία. Συγκεκριμένα, η σχολική βαθμολογία ερμηνεύει το 19% της συνολικής διακύμανσης της αυτοεκτίμησης, η συνεκτικότητα το 6,8%, η δυσκολία το 3,9 και η ικανοποίηση το 1,3 %. Το συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές που περιλήφθησαν στην εξίσωση είναι 30,3%.

Συμπεράσματα

Βασικός στόχος της παρουσιαζόμενης ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ψυχολογικού κλίματος και αυτοεκτίμησης των μαθητών. Από τις αναλύσεις που προηγήθηκαν διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες από τις διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος που μετρήθηκαν συσχετίζονται με την αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι προκύπτει θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση και την συνεκτικότητα, ενώ αρνητική συσχέτιση προκύπτει με την δυσκολία, την ανταγωνιστικότητα και την διενεκτικότητα. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα, σύμφωνα με την θεωρητική ανάλυση της επίδρασης του ψυχολογικού κλίματος. Όμως, από το σύνολο των μεταβλητών που εξετάζονται στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, αυτή που δημιουργεί την ισχυρότερη σχέση με την αυτοεκτίμηση είναι η σχολική επίδοση. Τόσο από τους συντελεστές συσχέτισης όσο και από την παλινδρομική ανάλυση προκύπτει ότι ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τη σχολική επίδοση διαμορφώνεται μια ισχυρή θετική σχέση και η μία αποτελεί τον ισχυρότερο ερμηνευτικό παράγοντα της άλλης. Η ισχυρή θετική συσχέτιση της αυτοεκτίμησης διαπιστώνεται και από άλλες έρευνες τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή χώρο (Kurtz - Costes & Schneider, 1994 .Mertens & Van Damme, 2000 . Στογιαννίδου, Κιοσέογλου, Χατζηδημητρίου, 1999. Συγκολλίτου, 1997).

Αναλυτικότερα, η ισχυρή θετική συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με την ικανοποίηση δείχνει ότι η βίωση ενός ευχάριστου σχολικού περιβάλλοντος, όπου ικανοποιούνται οι στόχοι και οι προσδοκίες των παιδιών, συντελεί στην οικοδόμηση θετικής αυτοεκτίμησης. Ωστόσο, το γεγονός ότι δεν πρό-

κειται περί αιτιακής σχέσης, δεν αποκλείει και την αντίστροφη σχέση, δηλαδή η θετική αυτοεκτίμηση να συμβάλει στην θετική πρόσληψη του σχολικού περιβάλλοντος.

Με την οικοδόμηση θετικής αυτοεκτίμησης συνδέεται και η συνεκτικότητα. Αυτό σημαίνει ότι όταν το παιδί αισθάνεται ότι γίνεται αποδεκτό από την ομάδα της τάξης του και νιώθει τον εαυτό του ως ενεργό μέλος της, τότε ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί και με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών και υποστηρίζει την άποψη που θεωρεί ότι η ομαδοσυνεργατική μορφή οργάνωσης της σχολικής τάξης συμβάλει και στην πληρέστερη συγκρότηση της προσωπικότητας των παιδιών (Ματσαγγούρας, 1998).

Αντίθετα, διαπιστώνεται ότι η ανταγωνιστικότητα έχει αρνητική επίδραση στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την άποψη που υποστηρίζει ότι το ανταγωνιστικό σχολικό περιβάλλον είναι αρνητικός παράγοντας αγωγής.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον συμπέρασμα αυτής της έρευνας είναι ότι η υποκειμενική εκτίμηση της δυσκολίας της σχολικής εργασίας σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Παρατηρούμε δηλαδή ότι μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της δυσκολίας του σχολικού έργου διαμορφώνεται ισχυρή αρνητική σχέση. Επίσης, διαπιστώνουμε ότι το ίδιο συμβαίνει και με την σχολική επίδοση, με την οποία η αίσθηση της δυσκολίας παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η υποκειμενική εκτίμηση της δυσκολίας του σχολικού έργου λειτουργεί σε δύο επίπεδα, το επίπεδο της σχολικής επίδοσης και το επίπεδο της αυτοεκτίμησης. Από τη σκοπιά της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής πράξης, φαίνεται ότι η τόνωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών θα μπορούσε να αποβεί ισχυρός παρωθητικός παράγοντας ενεργοποίησης του παιδιού και υπέρβασης των όποιων δυσκολιών αυτό συναντά στην εκπλήρωση των σχολικών του καθηκόντων. Θα μπορούσε όμως να υποστηριχθεί ότι και η έκθεση του παιδιού σε ένα απαιτητικό και ασυγχρόνιστο με την αναπτυξιακή φάση του σχολικό περιβάλλον έχει αρνητικές επιπτώσεις στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του και κατ' επέκταση στην οικοδόμηση της προσωπικότητάς του. Έτσι, αν δεχτούμε ότι σημαντικό ρόλο για την διαμόρφωση της δυσκολίας του σχολικού έργου παίζουν οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και του διευκάλου, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ένα ασυγχρόνιστο αναλυτικό πρόγραμμα και ένας υπερβολικά απαιτητικός εκπαιδευτικός είναι δυνατό να αποβούν αρνητικοί παράγοντες όχι μόνο για την γνωστική απόδοση του παιδιού αλλά και για την διαμόρ-

φωση της εκτίμησης του εαυτού του. Γι' αυτό θα πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια ώστε οι απαιτήσεις των διαφόρων παραγόντων της εκπαίδευσης να είναι ανάλογες με το επίπεδο ανάπτυξης και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού.

Σκιαγραφώντας την συνολική επίδραση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολικό περιβάλλον που παρουσιάζει αυξημένες απαιτήσεις από τους μαθητές σε βαθμό που να θεωρείται από αυτούς ως δύσκολο το έργο που καλούνται να επιτελέσουν, καλλιεργεί τον ανταγωνισμό και υποκινεί διενέξεις μεταξύ των μαθητών, συνιστά αρνητικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Αντίθετα, το περιβάλλον που καλλιεργεί τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και έχει από αυτούς απαιτήσεις συγχρονισμένες με τις ικανότητές τους και ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, διαμορφώνει θετικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης τους.

Τέλος, θεωρούμε ότι από την παρούσα μελέτη αναδεικνύεται η ανάγκη της συστηματικής μελέτης του ψυχολογικού κλίματος που επικρατεί στις τάξεις των σχολείων μας. Έτσι, θα προτείναμε ως μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα στην μελέτη του ψυχολογικού κλίματος τη διερεύνηση των διαμορφωτικών παραγόντων του με την διεύρυνση του ερευνητικού πλαισίου και τη συνεξέταση λειτουργικών χαρακτηριστικών της σχολικής τάξης. Ως προς τη σχέση του με την αυτοαντίληψη των μαθητών θα προτείναμε τη χρήση οργάνων που επιτρέπουν την εξέταση της παραγοντικής δομής της και την αναλυτικότερη διερεύνηση των συσχετίσεων που προκύπτουν με συγκεκριμένες διαστάσεις της, όπως η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Burns, R. B. (1982). *Self - Concept development and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Ellet, C. D. (1989). Conceptualizing the study of learning environments. In Fraser (Ed.), *The study of learning environments*, Vol. 1, Research monograph of the Study of Learning Environments Special Interest Group of the American Educational Research Association. Perth, Western Australia: Curtin University of Technology.
- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press.

- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In Boggiano, A. K., Pittman T. S. *Achievement and motivation*. Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self*. New York: Guilford.
- Hattie, J. A. (1992). *Self-Concept*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hodges, L. & Wolf, C. (1997). *Promoting Self-Esteem in a Caring Positive Classroom*. Master's Action research Project, Saint Xavier University & IRI / Skylight.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (1991). *Educational administration: Theory research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Kurtz - Costes, B. E. & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: a longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199-216.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self concept. *Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 34-52.
- McRobbie, C. J., & Fraser, B. J. (1993). Association between student outcomes and psychosocial science environments. *Journal of Educational Research*, 87, 78-85.
- Mertens, W & Van Damme, J. (2000). *Academic self-concept and academic achievement: cause and effect*. Paper presented at the 7th Workshop on Achievement and Task Motivation, International Conference on Motivation, 12-15 May, 2000, Leuven, Belgium.
- Moos, R. H. (1974). *The social climate scales: An overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Stringfield, S., & Teddlie, C. (1991). School, classroom and student level indicators of rural school effectiveness. *Journal of Research in Rural Education*, 7 (3), 15-28.
- Walberg, H. J. (1979). *Educational environments and efficis: Evaluation, policy, and productivity*. Berkley, CA: McCutchan.
- Young, D. J. (1997). *Academic Self-Concept and the Learning Environment: A Multilevel Analysis of Rural and Urban Schools*. Paper Presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, March.
- Κοντοπούλου - Κοκκινάκη, Μ. (1990). *Αυτοεκτίμηση και σχέσεις του παιδιού μέσα στην οικογένεια*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Παινεποστήμιο Ιωαννίνων.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (2000). Η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης ως παράγοντας διαφοροποίησης της συνάφειάς τους με την αυτοαντίληψη. *Ψυχολογία*, 7 (2), 223-238.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1983). Αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση και μάθηση: Θεωρία και παιδαγωγικές συνεπαγωγές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 12, 42-45.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1987). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. *Νέα παιδεία*, 44, 106-118.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα: Επακαρότητα.
- Πασάκος, Κ. Γ. (1994). *Το πρόσωπο στην πορεία του γένεσθαι*. Αθήνα.
- Στογιαννίδου, Α., Κασέογλου, Γ., Χατζηδημητριάδου, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ "ορ θολο-

γνικότητας", αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές/τριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6 (1), 72-87.

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

Φλουρής, Γ.Σ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου Α., Σπιριδάκης, Ι. (1981). *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αλκυών.

ABSTRACT

This study investigates the relationships between pupils' self-esteem and the psychological climate of their classroom, as well as of the above to school achievement. The sample consisted of 242 children (122 male and 120 female), all elementary school pupils (grades 5th and 6th). The Coopersmith's Self-esteem Inventory and My Class Inventory were used to assess self-esteem and classroom climate respectively. Results showed a significant relationship among self-esteem and the psychological climate of classroom. A significant relationship was also found between self-esteem and school achievement. The relationship between school achievement and psychological climate of classroom were found significant only for the parameter of difficulty of academic task.

Ζαφειροπούλου Μαρία

Επίκουρη Καθηγήτρια

Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Αργοναυτών και Φιλελλήνων

382 21 Βόλος.

τηλ.: 0421-74734, 74818, Fax: 0421-74736

e-mail: mzafirop@uth.gr

Απόστολος Κ. Σωτηρίου

Υποψήφιος διδάκτορας Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Μουζάκι Καρδίτσας

430 60 ΜΟΥΖΑΚΙ.

Τηλ. 0445-41445,

e-mail: apsot@uth.gr