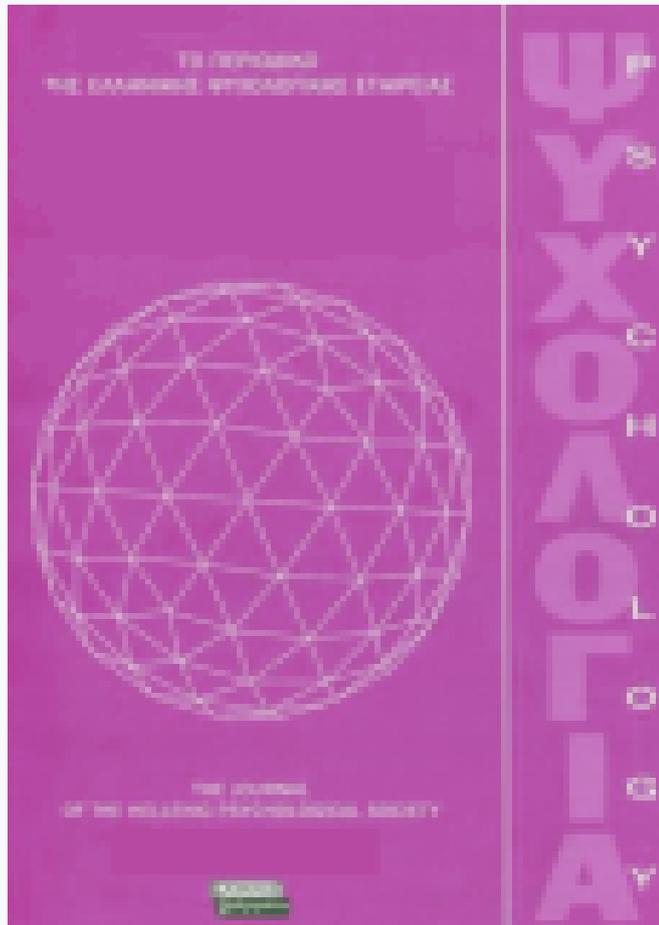


## Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 8, No 4 (2001)



### Teacher's reported self-esteem and its effect on classroom psychological environment and students' self-esteem

Μαρία Ζαφειροπούλου, Ελένη Ματή-Ζήση

doi: [10.12681/psy\\_hps.24132](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24132)

Copyright © 2020, Μαρία Ζαφειροπούλου, Ελένη Ματή-Ζήση



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

#### To cite this article:

Ζαφειροπούλου Μ., & Ματή-Ζήση Ε. (2020). Teacher's reported self-esteem and its effect on classroom psychological environment and students' self-esteem. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8(4), 451–468. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.24132](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24132)

## Η αυτοεκτίμηση του δασκάλου και η επίδρασή της στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών

ΜΑΡΙΑ ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ  
ΕΛΕΝΗ ΜΑΤΗ-ΖΗΣΗ  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε προκειμένου να ανιχνευθεί το γενικότερο ερώτημα του εάν και ως ποιο βαθμό η αυτοεκτίμηση του δασκάλου επιδρά στην αυτοεκτίμηση του μαθητή, στον τρόπο, δηλαδή, που ο μαθητής αξιολογεί τις γνώσεις του ικανότητες και την κοινωνική και προσωπική του αξία. Διερευνήθηκαν: (α) αν η αυτοεκτίμηση του μαθητή επηρεάζεται από το ψυχολογικό κλίμα της τάξης του, και (β) αν η αυτοεκτίμηση του δασκάλου συσχετίζεται με τις στάσεις και ενέργειές του κατά τη διαμόρφωση του ψυχολογικού πλαισίου της μάθησης. Η υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν ότι τα στοιχεία που συνθέτουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης επηρεάζονται από τις εκτιμήσεις του δασκάλου για τις ικανότητές του, το κοινωνικό κύρος και την προσωπική του αξία, και αυτά με τη σειρά τους καθορίζουν ως ένα βαθμό την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 240 μαθητές και μαθήτριες της έκτης τάξης καθώς και οι 15 δάσκαλοί τους, οι οποίοι εξετάστηκαν με ένα ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης. Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης τους εκτιμήθηκε από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο "Ερωτηματολόγιο της Τάξης Μου". Ελήφθη ακόμα υπόψη η πρόοδος των μαθητών στην τάξη. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων επιβεβαίωσε μερικώς τη διατυπωθείσα υπόθεση. Τόσο η αυτοεκτίμηση του δασκάλου όσο και αυτή των μαθητών φάνηκαν να συσχετίζονται θετικά με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης τους. Η συζήτηση αναφέρεται διεξοδικά στη σημαντικότητα των ευρημάτων σχετικά με τη διαδικασία μάθησης στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοεκτίμηση, Δάσκαλος, Μαθητής, Ψυχολογικό κλίμα της τάξης.

Τα τελευταία χρόνια, σε διεθνές επίπεδο, η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα έχει εστιαστεί στη μελέτη της αυτοεκτίμησης, ως σημαντικής παραμέτρου ικανής να επηρεάσει τη συμπεριφορά των παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον κυρίως έχει στραφεί στη σχέση της αυτοεκτίμησης με την ακαδημαϊκή επίδοση (Burns, 1982. Συγκολλίου, 1997. Thomas, 1973. Weinert, 1990).

Αυτό πιθανότατα οφείλεται, πρώτον, στο γεγονός ότι η αξιολόγηση των ικανοτήτων του μαθητή περιορίζεται στο γνωστικό τομέα, δηλαδή

στην επίδοσή του στα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος και, δεύτερον, δίνεται μεγάλη έμφαση στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, εκ μέρους των γονέων και των δασκάλων, επειδή αυτή θεωρείται παράγοντας μελλοντικής επιτυχίας και καταξίωσης.

Αν και δεν έχει πλήρως αποσαφηνιστεί η αιτιώδης σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και ακαδημαϊκής επίδοσης (Calsyn & Kenny, 1977. Leonard, 1993. Scheirer & Kraut, 1979), ωστόσο στις μέρες μας τείνει αυτή να χαρακτηρίζεται ως αμοιβαία (Crockett & Petersen, 1993. Jennigs,

1993). Η Συγκολλίτου (1997, σ. 33) χαρακτηρι-  
στικά αναφέρει ότι η "ακαδημαϊκή επιτυχία βελ-  
τιώνει ή διατηρεί την αυτοεκτίμηση, ενώ η αυτο-  
εκτίμηση επηρεάζει την απόδοση μέσω προσδο-  
κιών, αναγνώρισης της προσωπικής δύναμης,  
υψηλότερων κινήτρων και βαθμού εμμονής".

Η παραπάνω θεώρηση αποκαλύπτει την πο-  
λυμορφία της εικόνας του εαυτού, η οποία στις  
νεότερες θεωρητικές απόψεις προσεγγίζεται ως  
μία σύνθετη υποκειμενική κατασκευή (Bandura,  
1986. Harter, 1982. Marsh, 1986, 1993. Phillips &  
Zimmerman, 1990). Αυτή θεωρείται ότι περιλαμ-  
βάνει μία σειρά από γνωστικο-θυμικές δομές,  
δηλαδή αυτοαναπαραστάσεις που αναφέρονται  
στο πώς τα άτομα βλέπουν τον εαυτό τους ως  
προς διάφορες ιδιότητες, τομείς δράσης και χα-  
ρακτηριστικά τους (Δερμιτζάκη, 1997). Η έννοια  
της αυτοεκτίμησης περιλαμβάνει αισθήματα αυ-  
τοαποδοχής, ικανοποίησης γι' αυτό που είμαστε  
και αυτοσεβασμού. Αισθήματα ικανότητας ή κρί-  
σεις αποτελεσματικότητας συνεισφέρουν στην  
αυτοεκτίμηση υπό τον όρο ότι δεν ταυτίζονται  
με την έννοια αυτή ούτε θεωρούνται αποκλειστι-  
κά υπεύθυνα γι' αυτήν. Η γνωστική πλευρά της  
αυτογνωσίας θα μπορούσε να οριστεί ως αυτο-  
αντίληψη. Και αυτή είναι μια πολυδιάστατη, επί-  
σης, έννοια, που περιλαμβάνει μία γενική και  
πολλές επιμέρους εικόνες του εαυτού (Λεοντα-  
ρή, 1996). Τη συναισθηματική όμως πλευρά της  
αυτογνωσίας φαίνεται να αντιπροσωπεύει η αυ-  
τοεκτίμηση.

Ο Coopersmith (1967) όρισε την αυτοεκτίμη-  
ση ως μία προσωπική εκτίμηση αυτοαξίας που  
κάνει το άτομο, και η οποία εκφράζεται στη στά-  
ση που κρατά απέναντι στον εαυτό του, προσθέ-  
τοντας αργότερα ότι αυτή η προσωπική εκτίμη-  
ση αυτοαξίας σχετίζεται με την εικόνα του εαυ-  
τού που σχηματίζει το άτομο από τις αλληλεπι-  
δράσεις με τους ενήλικους και τους συνομηλί-  
κους. Με τον τρόπο αυτό, βάσει των εκτιμήσεων  
των "σημαντικών άλλων" διαμορφώνονται στο  
άτομο οι υποκειμενικές του αυτοεκτιμήσεις, δη-  
λαδή το κατά πόσο εκτιμά καθένας τον εαυτό  
του ως οντότητα βιολογική, νοητική και κοινωνι-  
κή, αλλά και ποια αξιολογική στάση αναπτύσσει

συγχρόνως απέναντι στα παραπάνω στοιχεία  
του εαυτού του. Έτσι, και τα βιώματα του παιδι-  
ού από τις καθημερινές κοινωνικές αλληλεπι-  
δράσεις στο σχολείο παίζουν καθοριστικό ρόλο  
στον τρόπο που το παιδί αυτοαξιολογείται.

Όμως ελάχιστη σημασία δίνεται από το εκ-  
παιδευτικό μας σύστημα στον τομέα αυτόν. Συ-  
νήθως, οι πολύ καλοί μαθητές επαινούνται από  
το δάσκαλο και καταξιώνονται ανάμεσα στους  
συμμαθητές τους. Με τον τρόπο αυτό αυξάνεται  
η αυτοεκτίμησή τους, γεγονός που τους δρα-  
στηριοποιεί περισσότερο και τους κάνει πιο απο-  
δοτικούς. Αντίθετα, οι μαθητές που δεν τα κατα-  
φέρνουν τις περισσότερες φορές θεωρούν τον  
εαυτό τους υπεύθυνο για την αποτυχία τους, με  
αποτέλεσμα να ελαττώνουν τις προσδοκίες τους  
και να παραιτούνται. Με τον τρόπο αυτό, οι εκτι-  
μήσεις του δασκάλου και των συμμαθητών για  
την αξία κάθε μαθητή γίνονται αυτοεκτιμήσεις  
του ίδιου, σε σημείο μάλιστα ώστε να αισθάνεται  
γενικά ανίκανος και κατώτερος, μόνο και μόνο  
επειδή δεν τα καταφέρνει στα μαθήματα.

Η διαπίστωση αυτή παραπέμπει στο γενικό-  
τερο ρόλο που φαίνεται να παίζει το "ψυχολογι-  
κό κλίμα" της τάξης στη διαμόρφωση της αυτοε-  
κτίμησης του μαθητή. Με τον όρο "ψυχολογικό  
κλίμα" επιγραμματικά εννοούμε το πλαίσιο που  
διαμορφώνεται από τις μεταξύ των μαθητών  
σχέσεις, τις σχέσεις του δασκάλου με τους μα-  
θητές, καθώς και τις σχέσεις των μαθητών με τη  
διδασκεία ύλη, τη μέθοδο διδασκαλίας και την  
κοινωνική οργάνωση της τάξης (Ματσαγγού-  
ρας, 1987). Η μελέτη των ψυχολογικών χαρακτη-  
ριστικών του περιβάλλοντος μάθησης, που ξεκί-  
νησε δύο δεκαετίες πριν (Walberg, 1979), έχει  
επισημάνει τη σπουδαιότητα των σχέσεων αλλη-  
λεπίδρασης μεταξύ των διάφορων παραγόντων  
του σχολικού χώρου (Ellet, 1989. Fraser, 1991.  
Stringfield & Teddlie, 1993). Κατά τον Ματσαγ-  
γούρα (1998), ως παράγοντες του ψυχολογικού  
κλίματος της τάξης, που παίζουν διαμορφωτικό  
ρόλο στη σχολική διαδικασία, έχουν προσδιορι-  
στεί η "συνεκτικότητα", η "συνεργατικότητα", η  
"διενεκτικότητα", η "ικανοποίηση", η "αδιαφο-  
ρία", η "ανταγωνιστικότητα", η "δυσκολία", η "δι-

καιούνη”, η “δημοκρατικότητα”, η “επιείκεια”, η “κατανόηση” και η “σαφήνεια” των στόχων και των προσανατολισμών του σχολικού έργου.

Ευρήματα σχετικών ερευνών (Fraser, 1986, 1994. Fraser & Fisher, 1982. McRobbie & Fraser, 1993) συνδέουν τα παραπάνω βασικά χαρακτηριστικά του ψυχολογικού κλίματος με τη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική μάθηση. Αναφορικά με τις επιπτώσεις του ψυχολογικού κλίματος της τάξης στους μαθητές τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται αρκετές έρευνες, οι οποίες μελετούν τις συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του σχολικού ψυχολογικού κλίματος και της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών (Ματσαγούρας, 1998. Valesky, 1990. Young, 1997). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και των συστατικών του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, όπως η συνεκτικότητα, η οργάνωση, η μέτρια δυσκολία και οι σαφείς στόχοι. Αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος καταγράφεται αναφορικά με τους παράγοντες διενεκτικότητα, αδιαφορία, διάσπαση, και έλλειψη οργάνωσης.

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει, επίσης, ότι υφίσταται σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους (Young, 1997). Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται και από τα αποτελέσματα παρεμβατικού προγράμματος βελτίωσης του σχολικού περιβάλλοντος που εφαρμόστηκε από τις Hodges και Wolf (1997). Η παρέμβαση αφορούσε στη βελτίωση των σχέσεων μαθητών-δασκάλων, μαθητών μεταξύ τους και στη δημιουργία κλίματος αποδοχής. Η εφαρμογή του προγράμματος αυτού συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών καθώς και της αυτοεκτίμησής τους.

Τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, αν και περιορισμένα σε έκταση, επιχειρούν να δείξουν την επίδραση του καθενός από τους εμπλεκόμενους παράγοντες (δάσκαλος-μαθητής-συμμα-

θητής), οι οποίοι διαμορφώνουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, επί του άλλου, όσον αφορά τη γνωστική ικανότητα, το κοινωνικό κύρος, και την προσωπική αξία (Hoge, Smit, & Hanson, 1990. Marsh, 1993. Φλουρής, 1989).

## Η παρούσα έρευνα

Το κύριο ερώτημα που θέσαμε σε αυτή την έρευνα ήταν το κατά πόσο η ιδέα του δασκάλου για τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητά του, καθώς και τα συναισθήματά του για αυτά συσχετίζονται με τις στάσεις και τις ενέργειές του κατά την καθημερινή σχολική πρακτική και κατ’ επέκταση συντελούν στην ανάλογη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης του.

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα θα φώτιζε άμεσα ή έμμεσα και το ερώτημα αν τελικά η αυτοεκτίμηση του δασκάλου επιδρά στον τρόπο που κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται την αξία του, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι η αυτοεκτίμηση του μαθητή επηρεάζεται από το ψυχολογικό κλίμα της τάξης του και ειδικότερα από τις εμπειρίες που βιώνει ο μαθητής μέσα στην τάξη, μέσα από το πλέγμα των ψυχοκοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης.

## Υποθέσεις

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της αυτοεκτίμησης του δασκάλου, μέσω του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή.

1) Η πρώτη υπόθεση είναι ότι ο δάσκαλος, με τους παιδαγωγικούς του χειρισμούς και τον τρόπο της διδασκαλίας και της αξιολόγησης που εφαρμόζει, πιθανότατα επηρεάζει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης του. Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να σκεφτούμε ότι με την καθημερινή εκπαιδευτική του τακτική στον τρόπο διδασκαλίας και στο βαθμό δυσκολίας των εργασιών που

αναθέτει επηρεάζει τη συνοχή της ομάδας των μαθητών του, καλλιέργει ή όχι τον ανταγωνισμό και την αποδοχή, και δημιουργεί το αίσθημα της ικανοποίησης στο μαθητή κάνοντας την καθημερινή εργασία ευχάριστη και αποδοτική. Όλα αυτά αλλιώς θα υλοποιούνται από έναν δάσκαλο, που είναι ευχαριστημένος από τον εαυτό του και ικανοποιημένος από την προσωπική, οικογενειακή και κοινωνική του ζωή, και διαφορετικά από κάποιον που αισθάνεται ανασφαλής και αποτυχημένος (Υπόθεση 1).

2) Όμως μέσα στην τάξη ο δάσκαλος δεν είναι μόνο "πομπός" αλλά και "δέκτης" ερεθισμάτων, τη στιγμή που η μαθησιακή διαδικασία είναι μία δυναμική σχέση διαντίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων (Παπάς, 1990). Για παράδειγμα, η αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος οδηγεί, ή τουλάχιστον πρέπει να οδηγεί, και στην αυτοαξιολόγηση του έργου του ίδιου του δασκάλου, ιδίως όταν αυτή γίνεται με στόχο την ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να μας οδηγήσει στην πρόβλεψη ότι τελικά και η αυτοεκτίμηση του δασκάλου επηρεάζεται από τα καθημερινά σχολικά δρώμενα (Υπόθεση 2).

3) Εξίσου σημαντικός όμως είναι και ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν οι μαθητές όσα καθημερινά διαδραματίζονται στο χώρο του σχολείου. Συχνά, ο τρόπος που ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται το ψυχολογικό κλίμα της τάξης του είναι θετικότερος από την αντίστοιχη εκτίμηση του μαθητή. Πρόκειται ίσως για ένα δείγμα αυτοπροστασίας. Πέρα όμως από αυτό, αξίζει να διερευνηθεί το ερώτημα αν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης επιδρά στις εκτιμήσεις των μαθητών για τον εαυτό τους. Αναμένεται ότι η αυτοεκτίμηση του μαθητή θα επηρεάζεται άμεσα, αν και όχι μόνο, από όσα βιώνει καθημερινά μέσα στην τάξη (Υπόθεση 3).

4) Κατόπιν όλων αυτών, αν αποδειχθεί ότι η αυτοεκτίμηση του δασκάλου παίζει σημαντικό ρόλο στην από μέρους του διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης του και αν όντως αυτό με τη σειρά του επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, τότε πιθανότατα η αυτοεκτίμηση

του δασκάλου είναι δυνατό ως ένα βαθμό να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση του μαθητή (Υπόθεση 4).

Ο ρόλος παραγόντων ατομικών διαφορών εξετάστηκε, επίσης, στην έρευνα. Ένας από τους στόχους της έρευνας αφορούσε στην επίδραση του φύλου, του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (ΚΟΙΕ), και της ακαδημαϊκής επίδοσης στην αυτοεκτίμηση του μαθητή.

5) Όσον αφορά στο φύλο των μαθητών, οι έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι τα κορίτσια έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση έναντι των αγοριών (Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson, & Rosekrantz, 1972. Burns, 1986), τα οποία χρησιμοποιούν περισσότερο μηχανισμούς αυτοπροστασίας. Αυτό όμως δεν είναι απόλυτο, τη στιγμή που τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση δεν επηρεάζεται από το φύλο (Skaalvik & Rankin, 1990). Για το λόγο αυτό δε διατυπώθηκε συγκεκριμένη πρόβλεψη ως προς το φύλο (Υπόθεση 5).

6) Όσον αφορά στην επίδραση του ΚΟΙΕ της οικογένειας στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, γνωρίζουμε ότι η γονεϊκή αποδοχή θεωρείται θεμελιώδης στο σχηματισμό θετικής αυτοεκτίμησης (Coopersmith, 1967). Όμως δεν ξέρουμε αν αυτή η θετική στάση των γονέων διαφοροποιείται στα διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Υποθέτουμε όμως ότι αυτό δε θα πρέπει να ισχύει (Υπόθεση 6).

7) Τέλος, η σχέση της αυτοεκτίμησης με την ακαδημαϊκή επίδοση έχει ευρέως διερευνηθεί (Calsyn & Kenny, 1977. Crockett & Petersen, 1993. Jennigs, 1993. Leondari, 1993. Scheirer & Kraut, 1979. Συγκολίτου, 1997). Μένει να ελεγχθεί με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, αν η επίδοση στα μαθήματα σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση του μαθητή (Υπόθεση 7).

## Μέθοδος

### Συμμετέχοντες

Το δείγμα μας περιλάμβανε 123 αγόρια και

117 κορίτσια, όλα μαθητές της Στ' τάξης Δημοσίων Δημοτικών Σχολείων του Ν. Μαγνησίας, οι οποίοι κατά συνέπεια είχαν ηλικία 10.5-12 ετών. Οι μαθητές προέρχονταν από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές του Νομού.

Επιλέχθηκαν παιδιά αυτής της ηλικίας, επειδή, πρώτον, η ηλικία αυτή θεωρείται κρίσιμη για την ανάπτυξη τη αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης του παιδιού. Δεύτερον, στην ηλικία των 10-12 ετών η γνωστική και αντιληπτική ικανότητα του παιδιού καθώς και η γλωσσική του έκφραση είναι ανεπτυγμένες, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Τρίτον, στην ηλικία αυτή εμπλέκονται οι εκτιμήσεις των "σημαντικών άλλων" (δάσκαλος-συνομηλικοί) στη ζωή του παιδιού. Οι εκτιμήσεις της αξίας και των γνωστικών του ικανοτήτων επηρεάζουν σημαντικά τις αυτοεκτιμήσεις του παιδιού.

Μια δεύτερη ομάδα στο δείγμα μας αποτέλεσαν οι 15 δάσκαλοι με μέσο όρο ηλικίας 43 έτη (8 άντρες και 7 γυναίκες) των αντίστοιχων τμημάτων στα οποία φοιτούσαν οι μαθητές. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι στη φάση της πιλοτικής έρευνας δόθηκε ελαφρά τροποποιημένο το ερωτηματολόγιο των μαθητών σε 80 δασκάλους, έτσι ώστε να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του. Στη συνέχεια, αυτό δόθηκε μόνο στους 15 δασκάλους των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Με την επίγνωση ότι ο αριθμός αυτός είναι μικρός, καταθέτουμε τα όποια συμπεράσματα προκύψουν από τις αντίστοιχες μετρήσεις ως έναν επιπλέον προβληματισμό.

### Μεθοδολογικά εργαλεία - Κριτήρια αξιολόγησης

1. Το *Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Coopersmith* (Coopersmith Self-Esteem Inventory, CSEI. Coopersmith, 1967) (βλ. Πίνακα 1 για τις ερωτήσεις). Το παραπάνω έχει προέλθει από μια προσαρμογή της κλίμακας των Rogers και Dymond (1954) και απευθύνεται σε άτομα ηλικίας 10 ετών και άνω. Έχει χρησιμοποιηθεί στην

Αμερική και στην Αγγλία και διακρίνεται για την υψηλή του αξιοπιστία (Burns, 1982). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική του έκδοση (Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, 1990). Αποτελείται από 58 προτάσεις (οι 8 είναι η κλίμακα αντίχνευσης ψεύδους), που αναφέρονται σε στάσεις, συναισθήματα και αντιδράσεις του πληροφοριοδότη απέναντι στον εαυτό του σε σχέση με 4 σημαντικούς φορείς: οικογενειακό, κοινωνικό, σχολικό, και προσωπικό. Ο ερωτώμενος σημειώνει για κάθε μία πρόταση αν του ταιριάζει ή όχι. Η κάθε απάντηση βαθμολογείται με 1 ή 0, ανάλογα με τον αν εκφράζει μία θετική αυτοεκτίμηση ή όχι, σύμφωνα με το κριτήριο διόρθωσης του Coopersmith. Το σύνολο της βαθμολογίας στις 50 ερωτήσεις μας δίνει τη συνολική-γενική αυτοεκτίμηση, ενώ τα αθροίσματα στις υποκλίμακες, που όρισε ο Coopersmith, σχετίζονται με τις επιμέρους πτυχές της αυτοεκτίμησης. Η αξιοπιστία του CSEI, συντελεστής  $\alpha$  του Cronbach, ήταν για το σύνολο των 240 μαθητών,  $\alpha = .81$  για τη γενική αυτοεκτίμηση του μαθητή. Το αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα (Burns, 1982). Η αξιοπιστία του τροποποιημένου CSEI για το σύνολο των 80 δασκάλων ήταν  $\alpha = .83$  για τη γενική αυτοεκτίμηση του δασκάλου.

2. Για την εκτίμηση του Ψυχολογικού κλίματος της τάξης χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο της Τάξης Μου* (My Class Inventory, MCI) των Fraser-Anderson και Walberg, όπως το μετέφρασε και το προσαρμοσε στα ελληνικά ο Μανταγαούρας (1987). (Οι ερωτήσεις δίνονται στο Παράρτημα 1.) Το ερωτηματολόγιο αυτό ποσοτικοποιεί τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου τις σχέσεις τους με το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους καθώς και το βαθμό δυσκολίας και ενδιαφέροντος που δημιουργούν τα διδασκόμενα αντικείμενα και ο τρόπος διδασκαλίας τους. Αποτελείται από 25 ερωτήσεις, οι οποίες ανά 5 χωριζόμενες σχηματίζουν πέντε υποκλίμακες. Οι παράμετροι που ελέγχονται είναι: η *Ικανοποίηση* (που αντλεί ο μαθητής από την καθημερινή σχολική εργασία), η *Διενεκτικό-*

τητα (ύπαρξη διαφωνιών), η Ανταγωνιστικότητα, η Δυσκολία (της σχολικής εργασίας) και η Συνεπικτικότητα (συνεργασία στην ομάδα). Οι θετικές απαντήσεις, σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης του Μασσαγγούρα, βαθμολογούνται με 3 βαθμούς και οι αρνητικές με 1 βαθμό, ενώ οι απαντήσεις που παραλείπονται ή είναι άκυρες βαθμολογούνται με 2. Στο τέλος, γίνεται η άθροιση των απαντήσεων κάθε υποκλίμακας. Η αξιοπιστία του MCI, που χρησιμοποιήθηκε για την εκτίμηση του Ψυχολογικού Κλίματος της τάξης, έτσι όπως το αντιλαμβάνονται οι μαθητές, ήταν για το σύνολο των 240 μαθητών  $\alpha = .72$ . Ο συγγραφέας που το μετέφρασε και το στάθμισε στα ελληνικά έδινε βαθμό εγκυρότητας  $\alpha = .61$  (Μασσαγγούρας, 1987).

Επίσης, λήφθηκε υπόψη η επίδοση του μαθητή στο σχολείο, ως ο μέσος όρος της όλης βαθμολογίας του στην τάξη.

## Αποτελέσματα και συζήτηση

### Δομή της αυτοεκτίμησης

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο Coopersmith κατηγοριοποίησε τη γενική αυτοεκτίμηση σε επιμέρους υποκλίμακες: Οικογενειακή, Κοινωνική, Σχολική, και Προσωπική αυτοεκτίμηση, θέλοντας έτσι να τονίσει την πολυμορφία της. Ωστόσο, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν επιβεβαίωσαν την κατηγοριοποίηση αυτή. Εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων με δεδομένα τις απαντήσεις των μαθητών στις 50 ερωτήσεις του CSEI (παραλείφθηκαν οι 8 ερωτήσεις της κλίμακας ψεύδους).

Για τη βελτίωση της ερμηνείας των παραγόντων εφαρμόστηκε περιστροφή varimax και κατόπιν τούτου αναδείχθηκαν τρεις κυρίαρχοι παράγοντες (Πίνακας 1).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το συνολικό ποσοστό διακύμανσης που εξηγούν οι τρεις αυτοί παράγοντες είναι 60.5%. Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 36.7% της διακύμανσης και οι φορτίσεις του προέρχονται από ερωτήσεις, που αφορούν

αυτοαναπαραστάσεις των γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι οι γνώσεις και οι ικανότητες του μαθητή τροφοδοτούν θετικά ή αρνητικά την ικανοποίησή του και την αξία που ο ίδιος αποδίδει στον εαυτό του. Ο δεύτερος παράγοντας δέχεται φορτίσεις από την επικοινωνία και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητή-δασκάλου-συμμαθητών και της οικογένειας του μαθητή. Θα μπορούσε επιγραμματικά να δηλώσει τις αυτοαναπαραστάσεις του κοινωνικού κύρους του μαθητή και ερμηνεύει το 13.5% της συνολικής διακύμανσης. Αυτό δηλώνει ότι σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή διαδραματίζει η αποδοχή των άλλων (συνομιλήκων και μεγαλύτερων), διότι, όπως και παραπάνω αναφέρθηκε, οι εκτιμήσεις των "σημαντικών άλλων" γίνονται αυτοεκτιμήσεις του μαθητή. Ο τρίτος παράγοντας δέχεται τις κύριες φορτίσεις του από ερωτήσεις που αναφέρονται στα συναισθήματα και τις αυτοαναπαραστάσεις της αυτοαξίας του μαθητή. Ερμηνεύει το 10.3% της συνολικής διακύμανσης και υποδηλώνει την καθοριστική δράση των θυμικών παραγόντων. Οι τρεις παράγοντες ονομάστηκαν Γνωστικός, Κοινωνικός και Προσωπικός τομέας. Στη συνέχεια χρησιμοποιήσαμε και το δείκτη γενικής αυτοεκτίμησης, όπως προκύπτει από το άθροισμα της βαθμολογίας στο σύνολο των απαντήσεων του CSEI. Κατά ανάλογο τρόπο χρησιμοποιήθηκε η γενική και οι επιμέρους τομείς της αυτοεκτίμησης του δασκάλου, όπου αυτό ήταν απαραίτητο.

Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν, όπως προαναφέρθηκε, η διερεύνηση της συσχέτισης του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, σε όλες του τις κοινωνικοψυχολογικές διαστάσεις, έτσι όπως το αντιλαμβάνονται και το βιώνουν οι μαθητές, με τις υπό εξέταση παραμέτρους της αυτοεκτίμησης του δασκάλου. Για την εκτίμηση του βαθμού της σχέσης μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας (Pearson's  $r$ ) ανάμεσα στο σύνολο και σε καθεμιά από τις παραμέτρους αυτοεκτίμησης (Γνωστικός, Κοινωνικός, και Προσωπικός τομέας) και σε κάθε παράγοντα του ψυχολο-

**Πίνακας 1**  
**Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου CSEI για το μαθητή**  
**(ορθογώνια περιστροφή)**

Μεταβλητές	Παράγοντες		
	F1	F2	F3
Στην τάξη αισθάνομαι ανήσυχος		.35	
Διστάζω να μιλήσω μπροστά στους συμμαθητές μου			.43
Θα ήθελα να αλλάξω αρκετά πράγματα από τον εαυτό μου, αν μπορούσα			.30
Μπορώ να παίρνω αποφάσεις χωρίς δυσκολία		.39	
Είμαι ευχάριστος(-η) στους συμμαθητές μου			
Εκνευρίζομαι εύκολα στο σπίτι			.32
Δυσκολεύομαι να συνηθίσω σε κάτι καινούργιο		.37	
Οι συμμαθητές μου με εκτιμούν πολύ			
Οι γονείς μου λαμβάνουν υπόψη τα αισθήματά μου			.38
Αλλάζω γνώμη πολύ εύκολα			
Οι γονείς μου έχουν πάρα πολλές απαιτήσεις από μένα			
Είναι δύσκολο να συμπεριφερόμαι όπως νιώθω			.38
Όλα είναι μπλεδωμένα στη ζωή μου			
Τα άλλα παιδιά ακολουθούν τις ιδέες μου		.38	
Νομίζω ότι σαν άτομο δεν αξίζω και πολλά πράγματα			.40
Θα ήθελα να φύγω από το σπίτι μου			
Νομίζω ότι οι περισσότεροι άνθρωποι είναι πιο όμορφοι από μένα			
Όταν έχω κάτι να πω το λέω χωρίς δισταγμό			
Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν			
Οι περισσότεροι άνθρωποι αρέσουν στους άλλους περισσότερο από όσο εγώ			
Νιώθω ότι οι γονείς μου με καταπιέζουν			
Απογοητεύομαι συχνά στο σχολείο	.48		
Νιώθω ότι θα ήθελα να ήμουν κάποιος άλλος			
Οι άλλοι δε μου δείχνουν συχνά εμπιστοσύνη			
Δεν στενοχωριέμαι ποτέ και για τίποτα			
Αρέσω εύκολα σε όλους		.34	
Στην τάξη είμαι δημοφιλής ανάμεσα στους συμμαθητές μου		.45	
Η συντροφιά με τους γονείς μου, μου είναι ευχάριστη			
Περνώ αρκετή ώρα ονειροπολώντας			.32
Θα ήθελα να ήμουν πιο μικρός (η)			
Είμαι περήφανος για την επίδοσή μου στο σχολείο	.36		
Χρειάζομαι πάντα κάποιον να με καθοδηγήσει	.40		
Μετανιώνω συχνά γι' αυτό που κάνω			
Κάνω τη δουλειά μου όσο το δυνατόν καλύτερα			.34
Τα βγάζω πέρα μόνος (-η) μου			
Είμαι αρκετά ικανοποιημένος (η) από τη ζωή μου			
Μου αρέσει να κάνω παρέα με μικρότερους από μένα			
Νιώθω ευχάριστα όταν μου κάνει ερωτήσεις ο δάσκαλος	.55		
Γνωρίζω καλά τον εαυτό μου			
Κανείς δε μου δίνει ιδιαίτερη σημασία στο σπίτι			
Δεν είμαι τόσο καλός στα μαθήματα, όσο θα ήθελα	.47		
Όταν παίρνω αποφάσεις, τις τηρώ			
Δεν μου αρέσει που είμαι αγόρι (κορίτσι)			
Δεν αισθάνομαι άνετα όταν είμαι με άλλους		.43	
Συχνά ντρέπομαι για το εαυτό μου			.37
Ο δάσκαλός μου δεν είναι ικανοποιημένος από την απόδοσή μου	.62		
Πάντα λέω όλη την αλήθεια σε όλους			
Δε με νοιάζει ό,τι κι αν μου συμβεί			
Σπάνια πετυχαίνω στους στόχους μου			
Στεναχωριέμαι και τα χάνω όταν μου κάνουν παρατηρήσεις			
Ποσοστό κοινής διακύμανσης:	36.7%	13.5%	10.3%
Συνολικό ποσοστό διακύμανσης:	60.5%		

Σημείωση: F1: Γνωστικός τομέας, F2: Κοινωνικός τομέας, F3: Προσωπικός τομέας

γικού κλίματος της τάξης (Ικανοποίηση, Διενεκτικότητα, Ανταγωνιστικότητα, Δυσκολία, Συνεκτικότητα). Η τιμή για κάθε παράγοντα του CSEI και του MCI ορίστηκε με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στον κάθε παράγοντα. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι τιμές των δεικτών αυτών.

Τα δεδομένα υποδηλώνουν την ύπαρξη ισχυρής συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων που συνθέτουν την έννοια της αυτοεκτίμησης. Παράλληλα, παρατηρείται η συσχέτιση της γενικής αυτοεκτίμησης του δασκάλου με τη Δυσκολία των εργασιών που θέτει (.31), τη Συνεκτικότητα της τάξης του (.35) και κυρίως με την Ικανοποίηση που αντλούν οι μαθητές από τη σχολική εργασία (.50). Εξίσου σημαντική είναι η συσχέτιση των αυτοαναπαραστάσεων κοινωνικού κύρους του δασκάλου με την Ικανοποίηση των μαθητών (.46) και τη Συνεκτικότητα της ομάδας (.46). Η εκτίμηση των γνωστικών ικανοτήτων του δασκάλου και οι αυτοαναπαραστάσεις της προσωπικής του αξίας και των συναισθημάτων του δε φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα το ψυχολογι-

κό κλίμα της τάξης. Βρίσκονται όμως σε ισχυρή σύνδεση με τους υπόλοιπους τομείς της αυτοεκτίμησης του δασκάλου και, κατά συνέπεια, ασκούν επιδράσεις έμμεσα. Τα παραπάνω δείχνουν ότι η αυτοεκτίμηση του δασκάλου σχετίζεται με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης του, δηλαδή, τις απαιτήσεις του στο γνωστικό επίπεδο, την ανταγωνιστική τάση μεταξύ συμμαθητών ή τη συνοχή της ομάδας και, τελικά, την ικανοποίηση που προκαλεί στους μαθητές του με τους χειρισμούς του.

Ο τρόπος που βιώνει όλα τα παραπάνω ο κάθε μαθητής, δηλαδή η ποσότητα και η ποιότητα των ερεθισμάτων που δέχεται, συσχετίζεται θετικά με τις αυτοαναπαραστάσεις των γνωστικών ικανοτήτων, του κοινωνικού του κύρους και της προσωπικής του αξίας, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι τιμές των δεικτών κατά το συντελεστή συσχέτισης του Pearson  $r$  μεταξύ των στοιχείων που συνθέτουν την αυτοεκτίμηση του μαθητή και των παραγόντων του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Τα

Πίνακας 2

**Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των τομέων αυτοεκτίμησης του Δασκάλου και των παραγόντων του ψυχολογικού κλίματος της τάξης**

Τομείς αυτοεκτίμησης/ Παράγοντες ψυχ. κλίματος	Γενική αυτοεκτίμηση	Κοινωνικός τομέας	Γνωστικός τομέας	Προσωπικός τομέας
Γενική αυτοεκτίμηση	1.000			
Κοινωνικός τομέας	.829**	1.000		
Γνωστικός τομέας	.616**	.528**	1.000	
Προσωπικός τομέας	.527**	.491**	.518**	1.000
Ικανοποίηση	.501**	.463**	.248**	.254**
Διενεκτικότητα	—	—	.175*	—
Ανταγωνιστικότητα	—	.321**	—	.196*
Δυσκολία	.316**	—	.203**	—
Συνεκτικότητα	.354**	.458***	—	.159*

Σημείωση: Στον πίνακα περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές συσχετίσεις.

\*\* $p < .001$ , \* $p < .01$ .

**Πίνακας 3**  
**Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των τομέων αυτοεκτίμησης του μαθητή και των παραγόντων του ψυχολογικού κλίματος της τάξης**

Τομείς αυτοεκτίμησης/ Παράγοντες ψυχ. κλίματος	Γενική αυτοεκτίμηση	Κοινωνικός τομέας	Γνωστικός τομέας	Προσωπικός τομέας
Γενική αυτοεκτίμηση	1.000			
Κοινωνικός τομέας	.522**	1.000		
Γνωστικός τομέας	.440**	.331**	1.000	
Προσωπικός τομέας	.835**	.655**	.488**	1.000
Ικανοποίηση	—	—	.513*	.660**
Διενεκτικότητα	—	—	—	—
Ανταγωνιστικότητα	—	—	—	—
Δυσκολία	-.457*	—	.270*	—
Συνεκτικότητα	—	.370*	—	—

Σημείωση: Στον πίνακα περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές συσχετίσεις.

\*\* $p < .001$ , \* $p < .01$

δεδομένα της έρευνας έδειξαν, από τη μια, την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των “τομέων” αυτοεκτίμησης του μαθητή και, από την άλλη, την αρνητική συσχέτιση μεταξύ της γενικής αυτοεκτίμησης του μαθητή και της Δυσκολίας των σχολικών εργασιών ( $r = -.46$ ). Αυτό σημαίνει ότι, κατά την καθημερινή σχολική ζωή, ένας παράγοντας που μπορεί να “πλήξει” την αυτοεκτίμηση του μαθητή είναι η δυσκολία των γνωστικών αντικειμένων και οι αυξημένες απαιτήσεις του δασκάλου, που είναι φυσικό να οδηγούν συχνά σε αποτυχίες. Καθώς φαίνεται, επίσης, η Ικανοποίηση που καθημερινά βιώνει ο μαθητής στο σχολείο σχετίζεται με τις αυτοαναπαραστάσεις των γνωστικών του ικανοτήτων ( $r = .51$ ), δηλαδή με το πόσο καλά τα καταφέρνει ή νομίζει πως μπορεί να τα καταφέρει στα μαθήματα. Η Συνεκτικότητα, επιπλέον, της τάξης φαίνεται να είναι ταυτόχρονα και ένας δείκτης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και, κατά συνέπεια, της αυτοαναπαράστασης του κοινωνικού κύρους του καθενός χωριστά ( $r = .37$ ).

Όλα αυτά φανερώνουν ότι οι παράγοντες του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, που σχετι-

ζονται περισσότερο με την αυτοεκτίμηση των μαθητών είναι η Ικανοποίηση από τη σχολική εργασία, η Δυσκολία των έργων και η Συνοχή μεταξύ αυτών. Τα στοιχεία όμως αυτά του ψυχολογικού κλίματος, όπως φάνηκε παραπάνω, συσχετίζονται θετικά άμεσα και με την αυτοεκτίμηση του δασκάλου. Εύλογα θα μπορούσε να σκεφτεί κανείς ότι “τα προς τρίτον (ισα είναι και μεταξύ τους ίσα”. Όμως από την παραπάνω ανάλυση δεν καταλήγουμε στην απόδειξη μιας αιτιώδους σχέσης, ακόμα και όταν έχουμε τη στατιστική επιβεβαίωση της συσχέτισης μεταξύ γενικής αυτοεκτίμησης δασκάλου και μαθητή ( $r = .44$ ). Και αυτό ίσως συμβαίνει διότι δεν υπάρχει εδώ “μονόδρομος”. Η καθημερινή σχολική πράξη κάνει φανερό ότι δεν είναι πλέον ο δάσκαλος ο “πομπός” και ο μαθητής ο “δέκτης”. Υπάρχει η μεταξύ τους αμοιβαιότητα, που κάνει τη σχέση πιο πολύπλοκη και συγχρόνως πιο πλούσια σε ερεθίσματα για όλους.

Στην προσπάθειά μας να εμβαθύνουμε περισσότερο στο συλλογισμό μας με βάση τα δεδομένα της έρευνας, εφαρμόσαμε αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης (α) με ανεξάρτητη

μεταβλητή τη γενική αυτοεκτίμηση του δασκάλου και εξαρτημένες μεταβλητές διαδοχικά τις παραμέτρους του ψυχολογικού κλίματος (Πίνακας 4), (β) με εξαρτημένη μεταβλητή τη γενική αυτοεκτίμηση του μαθητή και ανεξάρτητες μεταβλητές τις παραμέτρους του ψυχολογικού κλίματος της τάξης (Πίνακας 5), (γ) με εξαρτημένη μεταβλητή τη γενική αυτοεκτίμηση του δασκάλου και ανεξάρτητες μεταβλητές τις παραμέτρους του ψυχολογικού κλίματος της τάξης (Πίνακας 6), και (δ) με εξαρτημένη μεταβλητή τη γενική αυτοεκτίμηση του μαθητή και ανεξάρτητη τη γενική αυτοεκτίμηση του δασκάλου. Για τις παραπάνω αναλύσεις εφαρμόστηκε η κατά βήμα μέθοδος με υποχρεωτική εισαγωγή όλων των μεταβλητών, όταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν περισσότερες από δύο.

Από τον Πίνακα 4 φαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση του δασκάλου παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής έτσι όπως την αντιλαμβάνονται και τη βιώνουν οι μαθητές του. Ειδικότερα, μπορούμε να δούμε ότι αυτή επεξηγεί ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό διακύμανσης ( $R^2 = 25.1\%$ ) όταν έχουμε εξαρτημένη μεταβλητή την παράμετρο "Ικανοποίηση". Στην περίπτωση που οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι οι παράμετροι του ψυχολογικού κλίματος «Συνεκτικότητα» και "Δυσκολία", η μεταβλητή ελέγχου επεξηγεί ένα ποσοστό διακύμανσης  $R^2 = 11.8\%$  για την πρώτη και  $R^2 = 9.3\%$  για τη δεύτερη. Και

στις τρεις περιπτώσεις οι τιμές είναι στατιστικά σημαντικές ( $p < .001$ ). Οι υπόλοιπες παράμετροι του ψυχολογικού κλίματος δε φαίνεται να δέχονται σημαντικές επιδράσεις από την αυτοεκτίμηση του δασκάλου. Τα παραπάνω συμφωνούν με τα ευρήματα των προηγούμενων μας αναλύσεων.

Τη δεύτερη φορά η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η γενική αυτοεκτίμηση του μαθητή και ανεξάρτητες όλες οι παράμετροι του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Ο Πίνακας 5 δείχνει ότι ένα μικρό ποσοστό της διακύμανσης των τιμών ( $R^2 = 2.4\%$ ) της εξαρτημένης μεταβλητής εξηγούν οι μεταβλητές ελέγχου. Παρατηρώντας την τελευταία στήλη του Πίνακα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι στην ερμηνεία της γενικής αυτοεκτίμησης του μαθητή μόνο η "Δυσκολία" της διδασκείας ύλης και των εργασιών του δασκάλου επιδρά, εύρημα που είναι ήδη γνωστό από τις αναλύσεις που προηγήθηκαν.

Σημαντική επίδραση στη γενική αυτοεκτίμηση του δασκάλου φαίνεται να έχουν όλες σχεδόν οι παράμετροι του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, γεγονός που δεν ήταν ομολογουμένως σε τέτοιο βαθμό αναμενόμενο. Ο Πίνακας 6 δείχνει ότι το ποσοστό της διακύμανσης των τιμών ( $R^2 = 46.5\%$ ) της εξαρτημένης μεταβλητής που εξηγούν οι μεταβλητές ελέγχου είναι στατιστικά σημαντικό ( $p < .001$ ). Από τις μεταβλητές αυτές σημαντική βρέθηκε η επίδραση των παρα-

Πίνακας 4

**Πολλαπλή παλινδρόμηση με ανεξάρτητη μεταβλητή τη γενική αυτοεκτίμηση του δασκάλου και εξαρτημένες διαδοχικά τις παραμέτρους του ψυχολογικού κλίματος**

Εξαρτημένες μεταβλητές	$R^2$	$F(1, 238)$	Beta	T
Ικανοποίηση	.251	79.85**	.501	8.93**
Συνεκτικότητα	.118	31.94**	.344	5.65**
Δυσκολία	.093	24.68**	.306	4.96**
Διενεκτικότητα	.002	.53	-.047	-.728
Ανταγωνιστικότητα	.015	3.69*	.123	1.92*

\*\*= $p < .001$ , \*= $p < .05$

**Πίνακας 5**  
**Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη γενική αυτοεκτίμηση του μαθητή και ανεξάρτητες μεταβλητές τις παραμέτρους του ψυχολογικού κλίματος**

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητες μεταβλητές	Beta	T
Γενική αυτοεκτίμηση	Ικανοποίηση	.058	.894
	Διενεκτικότητα	.005	.077
	Ανταγωνιστικότητα	.052	.821
	Δυσκολία	.157	.014*
	Συνεκτικότητα	-.012	-.185

Σημείωση: \* $p < .01$

$R^2 = .024, F(1, 238) = 6.04^*$

μέτρων “Ικανοποίηση”, “Συνεκτικότητα”, “Δυσκολία” και “Διενεκτικότητα”. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο ευχαριστημένοι είναι οι μαθητές στο σχολείο, όσο πιο μεγάλη είναι η συνοχή της ομάδας των συμμαθητών και όσο πιο ικανοποιητικό το γνωστικό τους επίπεδο, τόσο θετικότερα είναι τα συναισθήματα και οι αυτοαξιολογήσεις του δασκάλου για την αποτελεσματικότητά του στο γνωστικό τομέα και για το κοινωνικό του κύρος. Κλονίζονται και αμφισβητούνται όλα τα παραπάνω, όταν ο δάσκαλος αντικρίζει την αποτυχία των μαθητών του στα μαθήματα και όταν αντιμετωπίζει τις φιλονικίες μεταξύ των μαθητών του.

Η ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη γενική αυτοεκτίμηση του μαθητή και ανεξάρτητη μεταβλητή την αυτοεκτίμηση του δασκάλου, φανέρωσε τη μικρή άμεση επίδραση της μεταβλητής ελέγχου στον εξαρτημένο παράγοντα ( $R^2 = 1.8\%$ ), τιμή η οποία είναι στατιστικά σημαντική  $F(1, 238) = 4.46$  σε επίπεδο  $p < .05$ . Παρ’ όλα αυτά, το παραπάνω συμπέρασμα σε συνδυασμό με την άμεση επίδραση του δασκάλου στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης του αναδεικνύει έναν καθόλου αμελητέο παράγοντα στην πρόβλεψη της αυτοεκτίμησης του μαθητή.

#### Αυτοεκτίμηση και ατομικές διαφορές

Ένας ακόμη στόχος της έρευνας αφορούσε τις αλλαγές που υφίστανται οι τομείς της αυτοεκτίμησης ανάλογα με το φύλο και το ΚΟΙΕ του μαθητή. Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε μια σειρά αναλύσεων διακύμανσης, οι οποίες περιλάμβαναν ως παράγοντες 2 (φύλο) x 3 (ΚΟΙΕ) x 4 (τομείς αυτοεκτίμησης).

Η κύρια επίδραση του φύλου στον προσδιορισμό της αυτοεκτίμησης δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων και με τη βοήθεια του κριτηρίου Pillais, η επίδραση του φύλου βρέθηκε μη σημαντική  $F(1, 234) = 1.47, p = 0.22$ . Αυτό σημαίνει ότι η αυτοεκτίμηση των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματός μας δε διαφοροποιήθηκε και όπου αυτό οριακά συνέβαινε, η διαφορά συνήθως ήταν υπέρ των αγοριών, όπως φαίνεται από τους μέσους όρους του Πίνακα 7.

Η κύρια επίδραση του ΚΟΙΕ δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι το υψηλό, μέσο ή χαμηλό ΚΟΙΕ των μαθητών δεν επηρεάζει καθοριστικά την αυτοεκτίμησή τους, όπως φαίνεται αναλυτικά από τους μέσους όρους στον Πίνακα 7. Οι τιμές δείχνουν ότι όσο είναι πιθανό μαθητές με υψηλό ΚΟΙΕ να έχουν θετικότερη εκτίμηση του εαυτού τους, άλλο τόσο είναι πιθανό αυτό να συμβαίνει σε μαθητές χαμηλού ή μέσου

**Πίνακας 6**  
**Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη γενική αυτοεκτίμηση του δασκάλου και ανεξάρτητες μεταβλητές τις παραμέτρους του ψυχολογικού κλίματος**

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητες μεταβλητές	Beta	T
Γενική αυτοεκτίμηση	Ικανοποίηση	.501	.893*
	Διενεκτικότητα	.316	.559*
	Ανταγωνιστικότητα	.170	.308
	Δυσκολία	.338	.607*
	Συνεκτικότητα	.228	.406*

Σημείωση: \* $p < .01$ ,  $R^2 = .465$ ,  $F(4, 235) = 51.18^*$

**Πίνακας 7**  
**Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των τομέων αυτοεκτίμησης ανά φύλο και ΚΟΙΕ**

	ΚΟΙΕ	Τομείς αυτοεκτίμησης			
		Γνωστικός	Κοινωνικός	Προσωπικός	Γενική αυτοεκτίμηση
Αγόρι	Y	14.255 (3.423)	4.936 (1.938)	5.638 (1.594)	30.761 (6.214)
	M	13.250 (3.217)	5.025 (1.790)	5.475 (1.679)	29.27 (6.043)
	X	14.771 (3.866)	5.171 (1.992)	5.743 (1.615)	31.629 (7.240)
Κορίτσι	Y	13.652 (3.985)	5.261 (2.070)	5.478 (2.030)	29.410 (8.641)
	M	13.526 (3.065)	5.105 (2.077)	5.974 (1.747)	30.605 (6.331)
	X	13.441 (3.202)	4.412 (2.061)	5.618 (1.710)	29.059 (6.423)

Σημείωση: Τα Y, M, X αντιστοιχούν στα: Υψηλό, Μέσο, Χαμηλό ΚΟΙΕ, αντιστοίχως.

ΚΟΙΕ. Αυτό ενισχύει ίσως την άποψη της ισότητας των ευκαιριών στη σύγχρονη εκπαίδευση, αλλά και τη σκέψη ότι οι επιτυχίες, οι προσδοκίες και τα κίνητρα του μαθητή δεν είναι απαραίτητα συνάρτηση του ΚΟΙΕ της οικογένειάς του.

Ισχυρός διαφοροποιητικός παράγοντας απο-

δείχτηκε η ακαδημαϊκή επίδοση, η οποία κατηγοριοποιήθηκε σε υψηλή, μέτρια και χαμηλή βάσει του γενικού μέσου όρου της βαθμολογίας του μαθητή στα μαθήματα. Από ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε, με τη βοήθεια του κριτηρίου Pillais και μετά τη μείωση του επιπέδου ση-

μαντικότητας κατά Bonferonni, φάνηκε η επίδραση της σχολικής επιτυχίας στη γενική αυτοεκτίμηση του μαθητή  $F(2, 237) = 6.59, p < 0.001$ , στην αυτοαναπαράσταση των γνωστικών του ικανοτήτων  $F(2, 237) = 2.01, p = 0.1$ , του κοινωνικού κύρους του  $F(2, 237) = 9.94, p < 0.001$ , καθώς επίσης και στα συναισθήματα για την προσωπική του αξία  $F(2, 237) = 3.55, p = 0.03$ .

Αυτό σημαίνει ότι η πολύ καλή επίδοση στα μαθήματα πρώτα απ' όλα κάνει το μαθητή αποδεκτό από τους συμμαθητές και το δάσκαλο, ενισχύει συνεπώς την προσωπική του αξία και τα συναισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας και ευρύτερα επιδρά στην από μέρους του αποδοχή των γνωστικών του ικανοτήτων. Σε αντίθεση, ο μαθητής με χαμηλές ή μέτριες επιδόσεις συνήθως αναγνωρίζεται ως ανίκανος από τους γύρω του, και κατ' επέκταση αισθάνεται και ο ίδιος αναποτελεσματικός, ανάξιος και αποτυχημένος, γεγονός που θα ήταν αναμενόμενο να δρα με τη σειρά του ανασταλτικά στις προσωπικές του προσδοκίες και στα κίνητρά του για μάθηση.

### Γενική συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι επιδράσεις της γενικής αυτοεκτίμησης και των παραμέτρων της όσον αφορά στο δάσκαλο και στους μαθητές σε συνάρτηση με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και τους ανεξάρτητους παράγοντες ατομικών διαφορών, όπως είναι το φύλο, το ΚΟΙΕ και η σχολική επίδοση. Τα δεδομένα των αναλύσεων, που ανέδειξαν τις ακριβείς συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων, είναι ιδιαίτερα σημαντικά, διότι τεκμηριώνουν την πολυπλοκότητα της εκτίμησης του απόμου για τον εαυτό του και τη δυναμική μεταξύ των επιμέρους εκτιμήσεων (Phillips & Zimmerman, 1990). Επιπλέον, παρέχουν ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο κάποια γενικά γνωρίσματα του εαυτού, γνωστικά και μη καθαρά γνωστικά χαρακτηριστικά, παρεμβαίνουν και επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική επίδοση (Boekaerts, 1992. Δερμιτζάκη, 1997).

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την πρώτη μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία τόσο η γενική αυτοεκτίμηση όσο και οι επιμέρους τομείς της αναφορικά με το δάσκαλο συσχετίζονται θετικά με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Το ίδιο ισχύει μερικώς και για τους μαθητές (Υπόθεση 3), οι οποίοι όμως σε αυτή την ηλικία φαίνεται να δέχονται επιδράσεις και από άλλους παράγοντες. Κατά τη συνδιαλλαγή, συνεπώς, των μελών της σχολικής κοινότητας, μαθητών-δασκάλου-συμμαθητών απελευθερώνονται και δραστηριοποιούνται όλα τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Επιπλέον, διατυπώνονται οι στάσεις τους απέναντι στις υπάρχουσες αξίες και γνώσεις, γεγονός που δίνει στη διδασκαλία ένα ξεχωριστό περιεχόμενο, διότι αποδεικνύεται ότι αυτή δεν περιορίζεται στη σκόπιμη επίδραση του ενήλικα στον ανήλικο μέσω των μορφωτικών αγαθών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το ψυχολογικό κλίμα της τάξης επιδρά σημαντικά στην αυτοεκτίμηση του δασκάλου (Υπόθεση 2). Η με αυτόν τον τρόπο νοούμενη ανατροφοδότηση είναι μια πολύ σημαντική έννοια, η οποία καθιστά το δάσκαλο όχι αρχηγό αλλά συνοδοιπόρο σε μια κοινή προσπάθεια που λέγεται μάθηση.

Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι η γενική αυτοεκτίμηση του δασκάλου συσχετίζεται με τη δυσκολία των προσφερόμενων μαθησιακών αντικειμένων και εργασιών καθώς και με τη συνοχή της ομάδας, δηλαδή το αίσθημα συμμετοχής στην ομάδα, που αναπτύσσεται μεταξύ ατόμων, τα οποία επικοινωνούν και συνεργάζονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα καθημερινά.

Εξίσου σημαντικό όμως εύρημα είναι και η συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης, που αντλεί ο μαθητής από τη σχολική εργασία, και της αυτοεκτίμησης του δασκάλου, η οποία φανερώνει το κατά πόσο τα διδασκόμενα αντικείμενα και ο τρόπος με τον οποίο παρέχονται ικανοποιούν τα ενδιαφέροντα και δικαιώνουν τις προσδοκίες του μαθητή (Υπόθεση 4).

Σχετικά με την επίδραση των παραγόντων του ψυχολογικού κλίματος της τάξης στην αυτοεκτίμηση του μαθητή, αξίζει να συζητηθεί η επίδραση της δυσκολίας των σχολικών εργασιών.

Αυτό φανερώνει τον πρωτεύοντα ρόλο, που αποδίδεται στις γνωστικές ικανότητες και συνεπώς στην επιτυχία που σχετίζεται με αυτές. Κατά τη διαδικασία της μάθησης, βάσει αυτών κυρίως αξιολογείται ο μαθητής. Γι' αυτό και, όπως ήταν αναμενόμενο, οι αναλύσεις επιβεβαίωσαν την επίδραση της σχολικής επίδοσης σε κάθε παράμετρο της αυτοεκτίμησης του μαθητή (Υπόθεση 7), κυρίως όμως στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του κοινωνικού κύρους και στα συναισθήματα προσωπικής αξίας. Τα ευρήματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία τονίζουν τη σχέση της ακαδημαϊκής επιτυχίας με την αυτοεκτίμηση του μαθητή (Calsyn & Kenny, 1977. Leonardí, 1993) και το κοινωνικό του κύρος (Συγκολλίτου, 1997). Αποδεικνύεται, ύστερα από όλα αυτά, ότι η αξιολόγηση (και κατά συνέπεια η βαθμολογία) είναι καθοριστικός παράγοντας της ικανότητας του μαθητή μέσα και έξω από το σχολείο. Η, κατά βάση, κοινωνική αυτή επιταγή του εκπαιδευτικού μας συστήματος δικαιολογεί και το μέγεθος της ανταγωνιστικότητας, που δεσπόζει σαν κυρίαρχη αξία μέσα σε αυτό, έτσι όπως φαίνεται από τις εκτιμήσεις των μαθητών για τη σχολική τους ζωή. Ωστόσο, τα δεδομένα της έρευνας προβάλλουν καινούρια ερωτήματα σχετικά με τις περιπτώσεις των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, στους οποίους είναι δεδομένη η χαμηλή βαθμολογία σε κάποια μαθήματα.

Κάτω από το πλέγμα όλων αυτών των αλληλεξαρτήσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη φαίνεται να επηρεάζεται και η αυτοεκτίμηση του δασκάλου, προφανώς διότι ελέγχοντας αυτοελέγχεται και αξιολογώντας αυτοαξιολογείται. Αυτό φανερώνει μία από τις ιδιαιτερότητες του διδασκαλικού επαγγέλματος, το οποίο καθώς έχει αποδειχθεί, προσδίδει στους υπηρετούντες περισσότερο εργασιακό άγχος σε σχέση με άλλα επαγγέλματα (Ζαφειροπούλου & Ματή, 1997. Smith & Bourke, 1992).

Όσον αφορά στη στάση των δύο φύλων απέναντι στην αξία που αποδίδουν στον εαυτό τους, τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

ενισχύουν περισσότερο την άποψη ότι η αυτοεκτίμηση δεν επηρεάζεται από το φύλο (Skaalvik & Rankin, 1990), αν και αναγνωρίζεται σε κάποιες περιπτώσεις μια μικρή υπεροχή των αγοριών (Υπόθεση 5). Αναφερόμενος σε ένα παρόμοιο ερευνητικό αποτέλεσμα ο Burns (1986) είχε αποδώσει τη διαφορά στο γεγονός ότι τα αγόρια χρησιμοποιούν περισσότερο μηχανισμούς αυτοπροστασίας. Ωστόσο το αποτέλεσμα της δικής μας έρευνας αντανάκλα την εξίσου παραδεκτή άποψη ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έχουν τις ίδιες προσδοκίες για επιτυχία και αποδοχή και παρόμοιες επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα. Η βαθύτερη αυτή ανάγκη για καταξίωση φαίνεται να είναι ισχυρότερη και από τις περιβαλλοντικές συνθήκες, που κατά ένα μεγάλο μέρος καθορίζει το ΚΟΙΕ της οικογένειας (Υπόθεση 6).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μια ομάδα σημαντικών παραγόντων της καθημερινής σχολικής ζωής δρα καταλυτικά τόσο στην αυτοεκτίμηση του μαθητή, όσο και στην αυτοεκτίμηση του δασκάλου, τους οποίους με τη σειρά της αυτή δραστηριοποιεί θετικά ή και αποθαρρύνει. Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει αποδειχθεί ότι το ενδιαφέρον όλων εστιάζεται στη μεταφορά των γνώσεων μόνο. Εφόσον δεχθούμε ότι το σχολείο είναι ένας χώρος όπου καλλιεργούνται νέοι ή επαναδιατυπώνονται παλαιοί στόχοι, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αποτελούν μια ευκαιρία για προβληματισμό και αναθεώρηση στάσεων και απόψεων σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας.

## Βιβλιογραφία

- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioral change. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 377-397.
- Broverman, I. K., Vogel, S., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., & Rosekrantz, P. S. (1972). Sex role stereotypes: A current appraisal.

- Journal of Social Issues*, 28, 59-78.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Burns, R. (1986). *The self-concept: Theory, measurement development and behaviour*. London: Longman.
- Calsyn, J. R., & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Crockett, L. J., & Petersen, A. C. (1993). Adolescent development: Health risks and opportunities for health promotion. In S. C. Millstein, A. C. Petersen, & E. O. Nightigale (Eds.), *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century* (pp. 13-37). New York: Oxford University Press.
- Δερμιτζάκη, Ε. (1997). Οι σχέσεις των διαστάσεων της εικόνας του εαυτού και του επιπέδου γνωστικής ανάπτυξης με τις επιδόσεις στο σχολείο. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ellet, C. D. (1989). Conceptualizing the study of learning environments. In B. J. 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.
- Ζαφειροπούλου, Μ., & Ματή, Ε. (1997). Εργοφιλία = Εργοεξάντληση; Διαφυλικές διαφορές που επηρεάζουν το άγχος των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Επίδραση στην απόδοση και την αυτοεκτίμηση. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ. Έκδ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 672-702). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. Kent, England: Croom Helm.
- 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.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Cambell (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: Macmillan.
- Fraser, B. J., & Fisher, C. G. (1982). Predicting students' outcomes from their perception of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, 498-518.
- Harter, S. (1982). A developmental perspective on some parameters of self-regulation in children. In P. Karoly & F. H. Kanfer (Eds.), *Self-management and behavior change: From theory to practice* (pp. 165-204). New York: Pergamon.
- Hodges, L., & Wolf, C. (1997). Promoting self-esteem in a caring positive classroom. Available from Master's Action Research Project, Saint Xavier University & IRI / Skylight, U.S.A.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117-127.
- Jennings, K. D. (1993). Mastery motivation and the formation of self-concept from infancy through early childhood. In D. Messer (Ed.), *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes* (pp. 36-54). London: Routledge.
- Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, Μ. (1990). *Αυτοεκτίμηση και σχέση του παιδιού μέσα από την οικογένεια*. Αδημοσίευση διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers, and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19, 357-371.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-con-

- cepts: An internal / external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- Ματσαγγούρας, Η. (1978). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. *Νέα Παιδεία*, 44, 106-118.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McRobbie, C. J., & Fraser, B. J. (1993). Association between student outcomes and psychosocial science environments. *Journal of Educational Research*, 87, 78-85.
- Παπάς, Α. (1990). *Μαθητοκεντρική διδασκαλία. Το παιδαγωγικό κλίμα στο Ανοιχτό Σχολείο. Διδακτικά και μαθησιακά μοντέλα*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT: Yale University Press.
- Rogers, C. R., & Dymond, R. F. (1954). *Psychotherapy and personality change*. Chicago: Chicago University Press.
- Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8, 31-46.
- Scheirer, M., & Krout, R. (1979). Increasing educational achievement via self-concept change. *Review of Educational Research*, 49, 131-150.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. (1990). Math, verbal and general academic self-concept: The Marsh's model and gender differences in self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 82, 546-554.
- Stringfield, S., & Teddlie, C. (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία*, 4, 32-47.
- Thomas, J. B. (1973). *Self-concept in psychology and education: A review of the research*. Slough, England: NFER.
- Valesky, T. (1990, November). *Baseline data on school climate, classroom climate and self-concept as a learner in schools using school-based decision making*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Walberg, H. J. (1979). *Educational environments and effects: Evaluation, policy and productivity*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Weinert, F. E. (1990). Theory building in the domain of motivation and learning in school. In P. Vedder (Ed.), *Fundamental studies in educational research* (pp. 91-12). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Young, D. J. (1997, March). *Academic self-concept and the learning environment: A multilevel analysis of rural and urban schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Φλουρής, Γ. (1989) *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Παράρτημα 1**  
**Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης Μου**  
**(My Class Inventory, MCI)**

**Οδηγίες:** Κύκλωσε το ΝΑΙ ή το ΟΧΙ ανάλογα με το πώς αισθάνεσαι μέσα στην τάξη.

1. Το μάθημα περνάει ευχάριστα.
2. Τα παιδιά τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους.
3. Συχνά τα παιδιά συναγωνίζονται στο τρέξιμο.
4. Η σχολική δουλειά που κάνουμε είναι δύσκολη.
5. Όλοι οι συμμαθητές μου είναι μεταξύ τους φίλοι.
6. Μερικοί δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας.
7. Μερικοί συμμαθητές μου είναι "παλιόπαιδα".
8. Οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν στα μαθήματα τους άλλους.
9. Οι περισσότεροι μαθητές τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια.
10. Μερικοί συμμαθητές μου δεν είναι φίλοι μου.
11. Η φετινή τάξη μας μου αρέσει.
12. Σε πολλούς συμμαθητές μου, αρέσουν οι τσακωμοί.
13. Σε μερικούς κακοφαίνεται, όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά, όσο οι άλλοι.
14. Μόνο οι έξυπνοι μπορούν και λύνουν τις ασκήσεις στην τάξη μας.
15. Όλα τα παιδιά είμαστε καλοί φίλοι.
16. Σε μερικούς δεν αρέσει η τάξη μας.
17. Πολλοί θέλουν να γίνεται πάντα το "δικό" τους.
18. Μερικοί προσπαθούν πάντα να ξεπεράσουν τους άλλους.
19. Οι σχολικές εργασίες είναι δύσκολες.
20. Οι συμμαθητές μου συμπαθιούνται μεταξύ τους.
21. Η κάθε μέρα στην τάξη μας περνάει ευχάριστα.
22. Οι συμμαθητές μου είναι διαρκώς τσακωμένοι.
23. Μερικοί θέλουν πάντα να είναι πρώτοι.
24. Οι περισσότεροι μπορούν μόνοι τους να λύσουν τις ασκήσεις.
25. Οι μαθητές στην τάξη μου αισθάνονται ενωμένοι μεταξύ τους και καλοί φίλοι.

## Teacher's reported self-esteem and its effect on classroom psychological environment and students' self-esteem

MARIA ZAFIROPOULOU & ELENI MATI-ZISSI

University of Thessaly, Greece

### ABSTRACT

The present study investigated whether teacher's self-esteem has an effect on students' self-esteem, that is, on the way students evaluate their own social and personal value and cognitive skills. More specifically it was studied: a) whether students' self-esteem is influenced by the psychological environment of the classroom and b) whether teachers' self-esteem is related to their attitudes and actions while establishing the psychological framework of learning. The assumption was that the characteristic features of the classroom environment are influenced by the teachers' evaluations about their own skills, social status and personal value, which in turn, have an effect on students' self-esteem. Two hundred forty sixth grade students of both genders and their 15 teachers completed a self-esteem questionnaire. The students were also asked to complete "My Classroom Inventory". Their academic performance was also taken into consideration. Statistical analysis of data partially supported our hypothesis, revealing that teacher and student self-esteem are related to the psychological classroom environment. The significance of the present findings in influencing the school learning process is discussed in detail.

*Key words:* Classroom psychological environment, Self-esteem, Student, Teacher.

Address: Maria Zafiropoulou, Department of Preschool Education, University of Thessaly, 382 21 Volos, Greece. Tel./Fax: \*30-10-8075978, E-mail: zafirop@groovy.gr & mzafirop@uth.gr