

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**



**ΤΟΜΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟΣ
ΡΕΘΥΜΝΟ 2005**

Γενική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση μαθητών της Ηπείρου: διαφορές ως προς συγκεκριμένα Κοινωνικο-Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Τσάκαλης Παναγιώτης¹ & Σούρλου Εύη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το βασικό ενδιαφέρον της συγκεκριμένης έρευνας εστιάζεται στη σχέση της αυτοεικόνας (αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση) των μαθητών με συγκεκριμένα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, όπως είναι το φύλο, η σχολική βαθμίδα, ο πληθυσμός της γεωγραφικής περιοχής του σχολείου, οι επαγγελματικές-ακαδημαϊκές φιλοδοξίες, το πλήθος των αδελφών και το κοινωνικό προφίλ (επάγγελμα πατέρα και μορφωτικό επίπεδο γονέων) της οικογένειας των μαθητών. Στόχος της έρευνας είναι να αναδείξει τις επιδράσεις των χαρακτηριστικών αυτών στη γενική αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, δεδομένου ότι οι επιδράσεις αυτές επενεργούν καθοριστικά στη διαμόρφωση της βούλησης και της δράσης τους, προδιαγράφοντας, εν μέρει, την εξέλιξη ολόκληρης της προσωπικότητάς τους.

Περίπου 2450 μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου από σχολεία της Ηπείρου συμμετείχαν στην έρευνα συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο-κλίμακα μέτρησης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης και απαντώντας σε μια σειρά από ερωτήσεις σχετικά με τα παραπάνω κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Οι σημαντικές διαφοροποιήσεις της Γενικής Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης ως προς τις διαφορετικές τιμές των περισσότερων από τις παραπάνω μεταβλητές καθώς και τα αντίστοιχα συμπεράσματα, αποτελούν χρήσιμα εργαλεία τόσο στα χέρια των ειδικών επιστημόνων όσο και των γονέων-συγγενών των μαθητών. Χάρη σε αυτά επικαιροποιούν τα γνωστικά τους αποθέματα για αυτές τις σχέσεις ή επιδράσεις και, συνεπώς, εξοπλίζονται επερκέστερα για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ατομικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών.

¹ Τμήμα Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, φύλο, σχολική βαθμίδα, επαγγελματικός-ακαδημαϊκός προσανατολισμός, πληθυσμός γεωγραφικής περιοχής σχολείου, πλήθος αδελφών, κοινωνικό προφίλ οικογένειας (επάγγελμα πατέρα, μορφωτικό επίπεδο γονέων).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια του «εαυτού» είναι από τους πιο συγκεχυμένους όρους της ψυχολογίας, αφού μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80 επικρατούσε ασάφεια τόσο ως προς την ορολογία όσο και ως προς τον ορισμό και τη μέτρησή της. Αυτό ίσως οφείλεται, επισημαίνει ο Marsh (1998), στο ότι η έννοια του εαυτού, όπως και πολλές άλλες, θεωρείται αυτονόητη από ορισμένους ερευνητές, οι οποίοι παραγνωρίζουν την ανάγκη διατύπωσης ενός αυστηρού εννοιολογικού και λειτουργικού ορισμού της (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Υπάρχουν μάλιστα δεκάδες εννοιολογικά σχήματα, όπως οι όροι αυτο-προσδιορισμός (self-definition) ή αυτο-περιγραφή (self-description), οι οποίοι αναφέρονται σε όλους τους όρους που κατά περιόδους έχουν χρησιμοποιηθεί για να δηλωθεί η έννοια του εαυτού, της προσωπικότητας, της ταυτότητας κ.ο.κ., με κυρίαρχους τους όρους «αυτοαντίληψη (self-concept)» και «αυτοεκτίμηση (self-esteem)» (Λεονταρή, 1996· Μακρή-Μπότσαρη, 2001α· Τριλίβα & Chimienti, 2002).

Ορισμούς της έννοιας του εαυτού αποτελούν διατυπώσεις όπως «όλες οι πτυχές της άποιψης ενός ανθρώπου για τον εαυτό του» (Burns, 1982) ή «ένα οργανωμένο σχήμα αντιλήψεων του εαυτού» (Rogers, 1951), ενώ έναν κοινά παραδεκτό ορισμό αποτελεί «ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Ειδικότερα, η έννοια της αυτοεικόνας (self-image) ενός ατόμου, της συνολικής εικόνας του εαυτού του, αναφέρεται α) στην «αυτοαντίληψη», δηλαδή στον τρόπο που ένα άτομο ορίζει και αντιλαμβάνεται τον ίδιο του τον εαυτό, τις ιδιαιτερότητες και ικανότητές του (Rogers, 1986) και β) στην «αυτοεκτίμηση», δηλαδή στα συναισθήματα που βιώνει συγκρίνοντας την ισχύουσα αυτοαντίληψή του με την αυτοαντίληψη που θα ήθελε να έχει, δηλαδή τον ιδεατό εαυτό του (Rogers, 1986). Εναλλακτικό ορισμό της αυτοεκτίμησης αποτελεί το πηλίκο των επιτυχιών ενός ατόμου προς τις επιδιώξεις του (James, 1890/1981) ή πιο απλά η εσωτερική αυτο-αξιολόγηση (αυτο-αποδοχή ή αυτο-απόρριψη) του ατόμου (Δήμου, 1996). Με άλλα λόγια, ο πρώτος όρος δηλώνει τα γνωστικά σχήματα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στην αυτο-αξιολόγησή του (Λεονταρή, 1996).

Όσον αφορά, λοιπόν, στην έννοια του εαυτού, ο Rogers (1977, όπως παραπέμπει ο Μπρούζος, 2004) την ορίζει ως ένα σταθερά οργανωμένο εννοιολο-

λογικό σύνολο, που αποτελείται από τις αντιλήψεις του ατόμου για τα χαρακτηριστικά του και τις σχέσεις του με τους άλλους, καθώς και από τις αξίες που σχετίζονται με αυτές τις αντιλήψεις. Αυτή η μορφή αποτελεί ένα σημείο αναφοράς για το άτομο σύμφωνα με το οποίο προσανατολίζει τη δράση του. Συνεπώς, ο εαυτός είναι ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο σύνολο αντιλήψεων και χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τον τρόπο που βιώνει, αντιλαμβάνεται και αξιολογεί το κάθε άτομο το πρόσωπό του σε σχέση με τους άλλους.

Έρευνες που έγιναν τη δεκαετία του '80, καθώς και θεωρητικές απόψεις, όπως αυτές του Bandura (1989) και των Markus & Nurius (1986), συγκλίνουν στην άποψη ότι η αυτοαντίληψη καθοδηγεί και διαμορφώνει τη συμπεριφορά (Λεονταρή, 1996· Μακρή-Μπότσαρη, 2001α· Τριλίβα & Chimenti, 2002· Wylie, 1961/1974). Συγκεκριμένα, η συμπεριφορά θεωρείται αποτέλεσμα της προσπάθειας που κάνει το άτομο να προστατέψει την αυτοαντίληψή του από την απειλή των εμπειριών που είναι ασύμφωνες με αυτή, είτε αρνούμενο να επιτρέψει την είσοδό τους στη συνείδηση, είτε παραμορφώνοντας και ερμηνεύοντάς τις με λάθος τρόπο (Λεονταρή, 1996· βλέπε επίσης Karademas & Kalantzi-Azizi, 2004). Ο οργανισμός προβαίνει σε αξιολόγηση των εμπειριών ανάλογα με το κατά πόσο αυτές συμβάλλουν στη διατήρηση και την ανάπτυξη του ή δρουν ανασταλτικά προς αυτές. Ωστόσο, μέρος των εμπειριών μπορεί να συμβολιστεί με ακρίβεια ή διαστρεβλωμένα στη συνείδηση. Το άτομο, εκδηλώνοντας κάποιας μορφής συμπεριφορά, δεν αντιδρά στην «πραγματικότητα» αλλά στην αντίληψη της πραγματικότητας, όπως αυτή διαμορφώνεται από το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του ατόμου, δηλαδή τον τρόπο που, από πολύ μικρή μάλιστα ηλικία, ερμηνεύει και αξιολογεί τις εμπειρίες που βιώνει, σε αντιδιαστολή με το πρόσωπό του και τα σημαντικά πρόσωπα του κοινωνικού του περιγύρου (βλέπε Trevaethen, Kokkinaki & Fiamenghi, 1999). Η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο οι εμπειρίες έχουν διαμορφώσει, αναπτύξει και τροποποιήσει τον εαυτό του. Με αφορμή αυτές τις εμπειρίες το άτομο κάνει υποθέσεις, και βάσει υποθέσεων και εμπειριών σχηματίζει μια μορφή για το πρόσωπό του, την αυτοαντίληψή του ή τον εαυτό του (Μπρούζος, 2004) και ανάλογα οργανώνει τη συμπεριφορά του. Μέρος των εμπειριών αυτών είναι συνειδητές ή μη εμπειρίες που άλλες αφορούν το άτομο σε σχέση με το πρόσωπό του, ενώ άλλες αφορούν το πρόσωπο σε σχέση με τους «σημαντικούς άλλους». Συχνά, λοιπόν, η εξωτερικευμένη αυτοεικόνα ενός ατόμου μέσω αυτο-περιγραφών ή συμπεριφορών ενδέχεται να ανταποκρίνεται (σκόπιμα ή ασυνείδητα) στην εικόνα που το άτομο πιστεύει πως οι άλλοι έχουν ή προσδοκούν γι' αυτό (Δήμου, 1996) ή που το ίδιο επιθυμεί να διαμορφώσουν οι άλλοι γι' αυτό. Οι συναισθηματικοί δεσμοί (βλέπε Καφέτσιος, 2005) με τους «σημαντικούς άλλους» παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των

παιδιών και στη διαμόρφωση τόσο της αυτοεικόνας όσο και της συμπεριφοράς και δράσης τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κατά την αναζήτηση πληρέστερης κατανόησης της έννοιας «αυτοεικόνα» και της σχέσης της με την ανθρώπινη συμπεριφορά αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Εφόσον οι συναισθηματικοί δεσμοί και η στάση των «σημαντικών άλλων» επηρεάζουν καθοριστικά τη διαμόρφωση της αυτοεικόνας και την εκδήλωση της συμπεριφοράς και δράσης των ατόμων, πρέπει να δοθεί έμφαση στη μελέτη των στοιχείων που επιδρούν πάνω στην ανθρώπινη επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Ο Dickerson (2000), χαρακτηριστικά, υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση του εαυτού δε γίνεται βάσει του πώς αντιλαμβάνεται και πόσο γνωρίζει κανείς τις ομοιότητες και τις διαφορές του σε σχέση με τους άλλους σε στιγμές απομόνωσης και περισυλλογής, αλλά δυναμικά την ώρα που αλληλεπιδρά, συνδιαλέγεται και συγκρίνεται με τους άλλους. Τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων, αποτελούν, μεταξύ άλλων, βασικά στοιχεία που επιδρούν άμεσα ή έμμεσα, συνειδητά ή ασυνείδητα στη μορφή και το περιεχόμενο της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με πληθώρα ερευνών (Pajares & Cheong, 2003· Cole et al., 2001· Cole, Maxwell & Martin, 1997· Kimm et al., 1997· Stipek & Ryan, 1997· Rothenberg, 1995· Gerner, 1995· Singhal & Misra, 1994· Simmons et al., 1979), αναδεικνύει την αξία της επίδρασης των παραπάνω χαρακτηριστικών και την αναγκαιότητα μελέτης τους, καθώς αυτά ουσιαστικά προσδιορίζουν τους βασικούς όρους και τις προϋποθέσεις της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, της ανθρώπινης συμπεριφοράς και κατ' επέκταση της ανθρώπινης προσωπικότητας. Κατ' αυτόν μόνο τον τρόπο καθίσταται εφικτή η σφαιρική αποτύπωση της πραγματικής αυτοεικόνας των μαθητών και η δυνατότητα αξιοποίησής της προς όφελός τους.

Στόχος – Υποθέσεις Εργασίας

Βασικός στόχος και αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας¹ είναι η ανάδειξη της σπουδαιότητας της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των

¹ Μέρος της συγκεκριμένης εργασίας (οι αναλύσεις που αφορούν στο φύλο, στη σχολική βαθμίδα, στον πληθυσμό της έδρας του σχολείου και στο κοινωνικό προφίλ οικογένειας) αναφέρεται σε αποτελέσματα που συμπεριλαμβάνονται στην δημοσίευτη διδακτορική διατριβή του πρώτου εκ των συγγραφέων. Το υπόλοιπο μέρος (οι αναλύσεις που αφορούν στον επαγγελματικό-ακαδημαϊκό προσανατολισμό, στο πλήθος των αδελφών, στο επάγγελμα του πατέρα και στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και του πατέρα) αναφέρεται σε δημοσίευτα δεδομένα και αναλύσεις της ίδιας έρευνας. Για την τελική μορφή της εργασίας οφείλουμε ευχαριστίες στους ανώνυμους κριτές που συνέβαλαν ουσιαστικά με τις πολύτιμες παρεμβάσεις και τις βελτιώσεις που μας πρότειναν.

μαθητών στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς/δράσης και της προσωπικότητάς τους μέσω των επιδράσεων που ασκούν στην αυτοεικόνα τους συγκεκριμένα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Η γνώση των συγκεκριμένων σχέσεων και (αλληλ)επιδράσεων μπορεί να συμβάλει στην οργάνωση επιστημονικά έγκυρων και αποτελεσματικότερων προληπτικών ή/και θεραπευτικών παρεμβάσεων με στόχο την υποστήριξη και ενίσχυση παιδιών και εφήβων μαθητών.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που εξετάζονται συνοψίζονται στα εξής: Η γενική αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των μαθητών δεν είναι ανεξάρτητες από 1) το φύλο, 2) τη σχολική βαθμίδα στην οποία φοιτούν οι μαθητές, 3) τον πληθυσμό της γεωγραφικής περιοχής του σχολείου τους, 4) τον επαγγελματικό-ακαδημαϊκό προσανατολισμό τους, 5) το επάγγελμα του πατέρα τους, 6) τη μόρφωση του πατέρα τους, 7) τη μόρφωση της μητέρας τους, 8) το κοινωνικό προφίλ της οικογένειάς² τους και 9) το πλήθος των αδελφών τους.

Μέθοδος

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια ευρείας κλίμακας ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο, με στόχο τη μελέτη της σχέσης της γενικής αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Στ' τάξης Δημοτικού και Β' τάξης Γυμνασίου από σχολεία της Ηπείρου, με συγκεκριμένα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

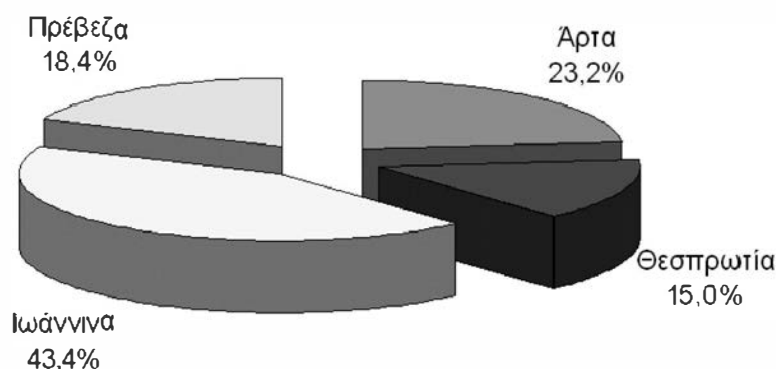
Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στους τέσσερις Νομούς της Ηπείρου (βλέπε Γράφημα 1). Συγκεκριμένα, από το συνολικό δείγμα³ των 2432 μαθητών

² Το κοινωνικό προφίλ της οικογένειας (ΚΠΟ) υπολογίστηκε με βάση το επάγγελμα του πατέρα (ΕΠ) και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα (ΜΕΠ) και της μητέρας (ΜΕΜ). Η σύμπτυξη των τριών ανεξάρτητων μεταβλητών (ΕΠ, ΜΕΠ και ΜΕΜ) έγινε με μοριοδότηση των τιμών της καθεμιάς και στη συνέχεια με υπολογισμό του αθροίσματος για κάθε μαθητή (για περισσότερα βλέπε Meulemann, 1979: 39-61 και Τσάκαλης, 2005: 286-287).

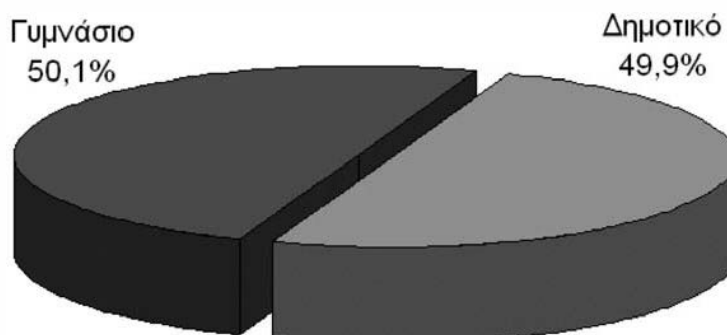
³ Η δειγματοληπτική μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η τυχαία επιλογή δεσμίδων εντός συγκεκριμένων στρωμάτων του πληθυσμού. Τεχνικά θα περιέγραφε κανείς τη μέθοδο ως πολυσταδιακή δειγματοληψία κατά δεσμίδες (Φίλιας, 1996: 413-431). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν τα χαρακτηριστικά: νομός, πληθυσμός γεωγραφικής περιοχής, σχολική βαθμίδα, πλήθος σχολικών τμημάτων και φύλο. Στόχος ήταν η συγκέντρωση περίπου 2.000 ερωτηματολογίων, απαραίτητη προϋπόθεση για έρευνες σε πληθυσμούς κάτω των 10.000 ατόμων (Κατσιλλής, 1998: 163-183), όπως είναι και ο μαθητικός πληθυσμός της Ηπείρου στην έρευνάς μας. Υπολογίστηκε, λοιπόν, η αναλογία του συνολικού μαθητικού πληθυσμού σε κάθε νομό κατά βαθμίδα και

στους οποίους διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο, 565 (23,2%) μαθητές προέρχονται από σχολεία του Νομού Άρτας, 364 (15,0%) μαθητές από σχολεία του Νομού Θεσπρωτίας, 1055 (43,4%) μαθητές από τα Ιωάννινα και 448 (18,4%) από την Πρέβεζα.



Σχήμα 1. Κατανομή του Δείγματος ως προς τον Νομό

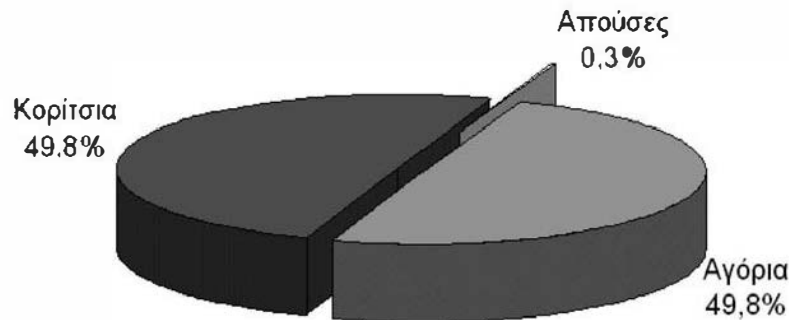
Όσον αφορά στη Σχολική Βαθμίδα (βλέπε Γράφημα 2), από το συνολικό δείγμα των 2432 μαθητών, 1213 (49,9%) ήταν μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού και 1219 (50,1%) ήταν μαθητές της Β' τάξης του Γυμνασίου.



Σχήμα 2. Κατανομή του Δείγματος ως προς τη Σχολική Βαθμίδα

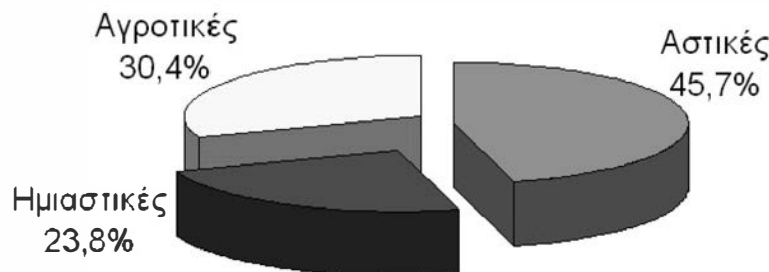
φύλο. Στη συνέχεια, εντός των στρωμάτων αυτών υπολογίστηκε η αναλογία του δείγματος σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές γεωγραφικές περιοχές, ανάλογα με τα επίσημα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας για τα Δημοτικά Διαμερίσματα κάθε περιοχής, σύμφωνα με τα κριτήρια διάκρισης των περιοχών σε αστικές (πάνω από 10.000 κάτοικοι), ημιαστικές (2.000-10.000 κάτοικοι) και αγροτικές (μέχρι 2.000 κάτοικοι). Τέλος, υπολογίστηκε η αναλογία του δείγματος στο πλήθος των σχολικών τμημάτων σε κάθε γεωγραφική περιοχή και κατόπιν επιλέχθηκε τυχαία το μέγιστο δυνατό πλήθος σχολικών τμημάτων από διαφορετικές σχολικές μονάδες μέχρι του απαιτούμενου αριθμού μαθητών, προκειμένου να εξασφαλισθεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ακόμα και σε επίπεδο γειτονιάς της ίδιας γεωγραφικής περιοχής. (για περισσότερα βλέπε Τσάκαλης, 2005: 122-129).

Επίσης, από τους 2424 μαθητές που προσδιόρισαν το Φύλο τους, 1212 (49,8%) μαθητές ήταν αγόρια και 1212 (49,8%) μαθητές ήταν κορίτσια (βλέπε Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Φύλο

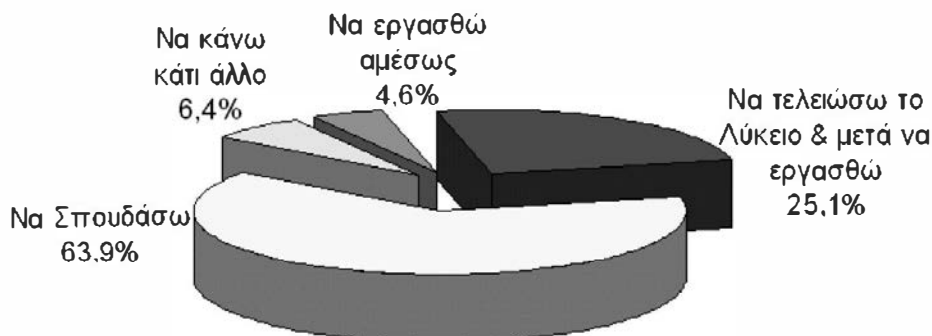
Όσον αφορά στον Πληθυσμό της Γεωγραφικής Περιοχής των Σχολείων (βλέπε Γράφημα 4), 1112 (45,7%) μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών, 580 (23,8%) μαθητές σε σχολεία ημιαστικών περιοχών και 740 (30,4%) σε σχολεία αγροτικών περιοχών.



Γράφημα 4. Κατανομή του Δείγματος ως προς τον Πληθυσμό της Γεωγραφικής Περιοχής Σχολείου

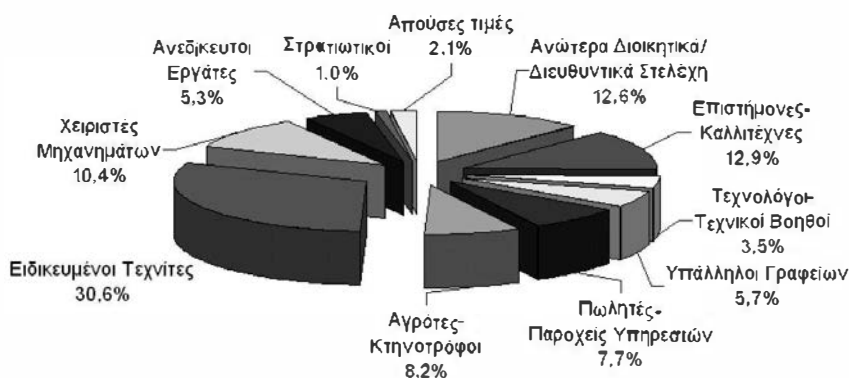
Σχετικά με τον Επαγγελματικό-Ακαδημαϊκό Προσανατολισμό των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης, από τους 2432 μαθητές που απάντησαν στην αντίστοιχη ερώτηση (βλέπε Γράφημα 5), 112 (4,6%) μαθητές δήλωσαν ότι θέλουν να εργασθούν αμέσως, 610 (25,1%) ότι θα ήθελαν πρώτα να τελειώσουν το Λύκειο και μετά να εργασθούν, ενώ 1555 (63,9%) δήλωσαν πως θα ήθελαν να σπουδάσουν. Τέλος, 155 (6,4%) μαθητές απάντησαν ότι τελειώνοντας το Γυμνάσιο θα ήθελαν να κάνουν κάτι διαφορετικό από τα παραπάνω. Οι περισσότεροι από αυτούς δήλωσαν προτίμηση σε ένα καλλιτεχνικό ή χειρωνακτικό επάγγελμα, γεγονός το οποίο τους εντάσσει σε μια κατηγορία παρόμοια με τη δεύτερη, η οποία αντί

του Λυκείου, περιλαμβάνει άλλου είδους «κατάρτιση», με έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση (π.χ. ΙΕΚ, ΚΕΚ, ΤΕΕ, σχολές ΟΑΕΔ, κ.ο.κ.).



Γράφημα 5. Κατανομή του Δείγματος ως προς τον Επαγγελματικό-Ακαδημαϊκό Προσανατολισμό

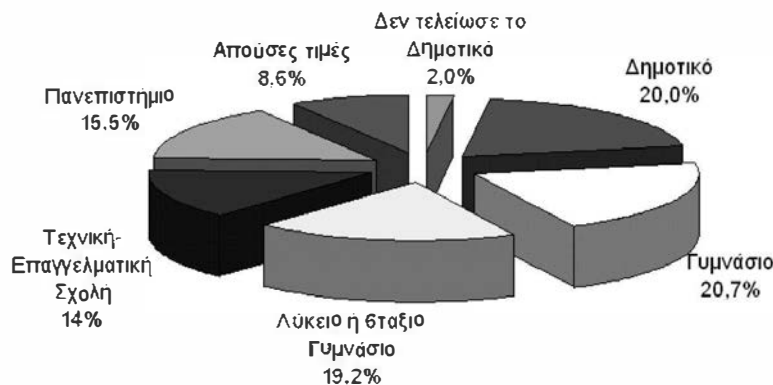
Σχετικά με την κατανομή του δείγματος, ως προς το Επάγγελμα του Πατέρα⁴ των μαθητών (βλέπε Γράφημα 6), από τους 2380 μαθητές που μας το γνωστοποίησαν με σαφήνεια, 306 (12,6%) μαθητές ήταν παιδιά ανώτερου διευθυντικού/διοικητικού στελέχους, 314 (12,9%) μαθητές ήταν παιδιά των οποίων ο πατέρας ασκούσε επιστημονικό/καλλιτεχνικό επάγγελμα, 86 (3,5%) μαθητές είχαν πατέρα τεχνολόγο/τεχνικό βοηθό, 138 (5,7%) ήταν παιδιά υπάλληλου γραφείου, 188 (7,7%) ήταν παιδιά πωλητή/παροχέα υπηρεσιών, 200 (8,2%) είχαν πατέρα αγρότη/κτηνοτρόφο, 743 (30,6%) ήταν μαθητές με πατέρα ειδικευμένο τεχνίτη, 253 (10,4%) είχαν πατέρα χειριστή μηχανημάτων, 128 (5,3%) ήταν παιδιά ανειδίκευτου εργάτη και 24 (1,0%) μαθητές ήταν παιδιά στρατιωτικού.



Γράφημα 6. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Επάγγελμα του Πατέρα

⁴ Οι κατηγορίες αντιστοιχούν στις βασικές κατηγορίες επαγγελμάτων που περιλαμβάνονται στην αναθεωρημένη «Στατιστική Ταξινόμηση των Κλάδων Οικονομικής Δραστηριότητας-

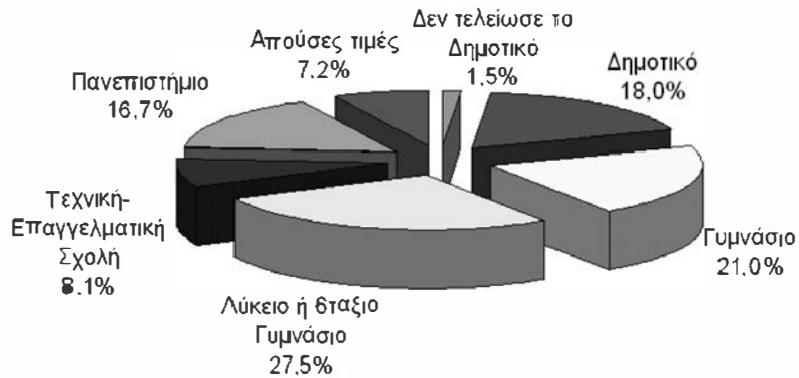
Όσον αφορά στο Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, από τους 2224 μαθητές που το δήλωσαν με σαφήνεια (βλέπε Γράφημα 7), 49 (2,0%) μαθητές είχαν πατέρα που δεν είχε τελειώσει το Δημοτικό, 486 (20,0%) μαθητές είχαν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 503 (20,7%) δήλωσαν ότι ο πατέρας τους είχε τελειώσει το Γυμνάσιο, 467 (19,2%) μαθητές απάντησαν ότι είχε τελειώσει το Λύκειο/εξατάξιο Γυμνάσιο, ενώ 342 (14,0%) μαθητές δήλωσαν ότι είχε αποφοιτήσει από κάποια Τεχνική/Επαγγελματική Σχολή. Τέλος, 377 (15,5%) μαθητές δήλωσαν ότι ο πατέρας τους ήταν πτυχιούχος πτυχιούχος Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι.



Γράφημα 7. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα

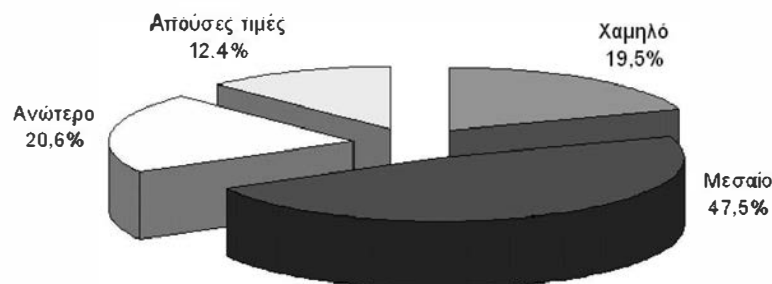
Αντίστοιχα, όσον αφορά στο Μορφωτικό Επίπεδο της Μητέρας, από τους 2258 μαθητές που το δήλωσαν με σαφήνεια (βλέπε Γράφημα 8), 36 (1,0%) μαθητές είχαν μητέρα που δεν είχε τελειώσει το Δημοτικό, 438 (18,0%) μαθητές είχαν μητέρα απόφοιτη Δημοτικού, 511 (21,0%) δήλωσαν ότι η μητέρα τους είχε τελειώσει το Γυμνάσιο, ενώ 668 (27,5%) μαθητές γνώριζαν ότι είχε τελειώσει το Λύκειο/εξατάξιο Γυμνάσιο και 198 (8,1%) ότι έχει αποφοιτήσει από κάποια Τεχνική/Επαγγελματική Σχολή. Τέλος, 407 (16,7%) μαθητές δήλωσαν ότι η μητέρα τους ήταν πτυχιούχος Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι.

(ΣΤΑΚΟΔ-03)» της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος, όπως προέρχεται από τις αντίστοιχες ονοματολογίες δραστηριοτήτων του Γραφείου Στατιστικής των Ηνωμένων Εθνών (ISIC Αναθ.3.1) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (NACE Αναθ. 1.1) και εφαρμόζεται, σε εθνικό επίπεδο, από την 1η Ιανουαρίου 2003, σε αντικατάσταση της προηγούμενης ταξινόμησης οικονομικών δραστηριοτήτων, ΣΤΑΚΟΔ-91.



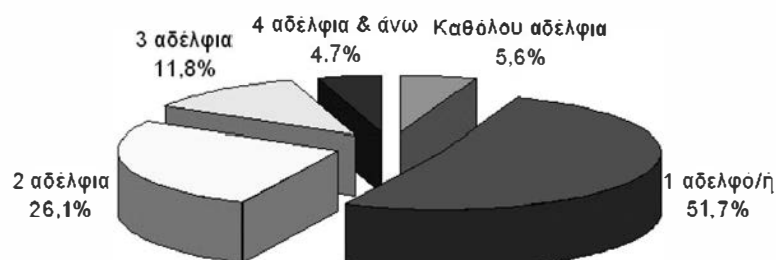
Γράφημα 8. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Μορφωτικό Επίπεδο της Μητέρας

Επιπλέον, από τους 2131 μαθητές για τους οποίους διαθέτουμε τα στοιχεία που χρειάζονται για τον υπολογισμό του Κοινωνικού Προφίλ της Οικογένειά τους, 475 (19,5%) μαθητές προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό προφίλ, 1155 (47,5%) μαθητές προέρχονταν από οικογένειες με μεσαίου κοινωνικού προφίλ και 501 (20,6%) προέρχονταν από οικογένειες με ανώτερο κοινωνικό προφίλ (βλέπε Γράφημα 9).



Γράφημα 9. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Κοινωνικό Προφίλ της Οικογένειας

Τέλος, από τους 2432 μαθητές, 136 (5,6%) μαθητές ήταν μοναχοπαίδια, 1258 (51,7%) είχαν έναν/μία αδελφό/ή, 635 (26,1%) είχαν δύο αδέρφια, 288 (11,8%) μαθητές είχαν τρία αδέρφια, ενώ 115 (4,7%) είχαν τέσσερα αδέρφια και πάνω (βλέπε Γράφημα 10).



Γράφημα 10. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Πλήθος των Αδελφών

Δοκιμασίες

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο με τη μορφή ψυχομετρικής κλίμακας.⁵ Σε κάθε ερώτηση ο μαθητής κάνει μια δήλωση, η οποία έχει τη δυαδική μορφή που απεικονίζεται στο ακόλουθο σχήμα και η οποία ελαχιστοποιεί τις κοινωνικά ανεπιθύμητες απαντήσεις.

Πίνακας 1. Μορφή των ερωτήσεων Γενικής Αυτοαντίληψης και Αυτοεκτίμησης

Είμαι Ακριβώς έτσι	Είμαι Κάπως έτσι	Μερικά παιδιά δεν τα καταφέρνουν καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	ΕΝΩ	Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	Είμαι Κάπως έτσι	Είμαι Ακριβώς έτσι
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Από το μαθητή ζητείται αρχικά να επιλέξει με ποιον από τους δύο τύπους παιδιών μοιάζει περισσότερο. Στη συνέχεια καλείται να εκτιμήσει και να σημειώσει με ένα Χ το βαθμό ομοιότητάς του. Έτσι, προκύπτει μια τετράβαθμη κλίμακα απαντήσεων η οποία, μετά την ανακωδικοποίηση των ερωτήσεων που είχαν αντίθετη φορά, εκτείνεται από το 1 (πολύ αρνητική εκτίμηση λόγω απόλυτης ομοιότητας με τον «αποκλίνοντα» μαθητή) έως το 4 (πολύ θετική εκτίμηση λόγω ταύτισης με τον «αποδεκτό-επιθυμητό» μαθητή). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 53 ερωτήσεις που αποσκοπούν στην περιγραφή της αυτοεικόνας των μαθητών. Οι 41 ερωτήσεις αφορούν σε τέσσερις διαφορετικές πλευρές της αυτοαντίληψης των μαθητών και οι υπόλοιπες 12 στην αυτοεκτίμησή τους.

Συγκεκριμένα, υπάρχουν ερωτήσεις (βλέπε πίνακες 4 και 5) που αφορούν: 1. στην αυτοαντίληψη των μαθητών ως προς α) τις σχολικές τους επιδόσεις, β) τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, γ) τη διαγωγή-συμπεριφορά τους και δ) την εξωτερική τους εμφάνιση και 2. στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. Τόσο η μορφή και η δομή όσο και οι βασικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έχουν βασιστεί στην κλίμακα Self-Perception Profile for Chil-

⁵ Για περισσότερα πάνω στις υπάρχουσες ψυχομετρικές κλίμακες βλέπε Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσσης, 2002. Επίσης, για περισσότερα πάνω στην ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση βλέπε Κομύλη, 1989 και Κουλάκογλου, 1998.

dren/Adolescents της Susan Harter (1985, 1988) τη στάθμιση της οποίας στον ελληνικό πληθυσμό έχει κάνει η Ε. Μακρή-Μπότσαρη (2001β & 2001γ). Ωστόσο, ενώ τα πρωτότυπα ερωτηματολόγια-κλίμακες είναι δύο, ένα για μαθητές Δημοτικού (Δ' τάξης και άνω) και ένα για μαθητές Γυμνασίου, στη συγκεκριμένη έρευνα θεωρήθηκε (και διαπιστώθηκε με πιλοτικές έρευνες) ότι, λόγω της ηλικιακής εγγύτητας των μαθητών του δείγματος, μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένα κοινό ερωτηματολόγιο. Επίσης, όλες οι κατηγορίες των ερωτήσεων έχουν εμπλουτιστεί με επιπλέον ερωτήσεις απαραίτητες για τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας, όπως η αυτο-τοποθέτηση των μαθητών όχι μόνο σε θετικές πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς/δράσης, όπως συμβαίνει με τα περισσότερα ερωτηματολόγια-κλίμακες (π.χ. *τα καταφέρνεις στα περισσότερα σχολικά μαθήματα;*), αλλά και σε αρνητικές-αποκλίνουσες πλευρές (π.χ. *κάνεις φασαρία και αναστατώνεις την τάξη με τις αταξίες σου;*). Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε δε θεωρείται σταθμισμένο, ωστόσο, τα ευρήματά του είναι γενικεύσιμα στο μαθητικό πληθυσμό της Ηπείρου.⁶

Επίσης, περιλαμβάνονται ορισμένες ακόμα ερωτήσεις που αποσκοπούν στη συγκέντρωση επιμέρους πληροφοριών για τους μαθητές, οι οποίες αντιστοιχούν στα βασικά, υπό μελέτη, κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, που εξετάζονται σε σχέση με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Στατιστικές Μέθοδοι – Τεχνικές

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του εξειδικευμένου για τις κοινωνικές επιστήμες λογισμικού στατιστικής ανάλυσης SPSS v. 12.0.⁷ Κατά την επεξεργασία των δεδομένων πραγματο-

⁶ Τα ευρήματα του πρωτότυπου μη σταθμισμένου αυτού ερωτηματολογίου είναι γενικεύσιμα στον μαθητικό πληθυσμό της Ηπείρου, καθώς, με πιλοτικές έρευνες που προηγήθηκαν, έχει διορθωθεί και προσαρμοστεί στον συγκεκριμένο πληθυσμό, ενώ η τελική έρευνα έγινε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα (30%) του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της Ηπείρου (στοιχεία ενάρξεως σχολικού έτους 2002-2003, κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα). Η χορήγηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από τους ίδιους τους συγγραφείς σε μαθητές σχολικών τμημάτων που είχαν οριστεί κατά τη δειγματοληψία. Οι ερωτήσεις που περιείχε το ερωτηματολόγιο αναφέρονται στους πίνακες 4 και 5, ενώ αντίγραφα του ερωτηματολογίου είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου.

⁷ Για λεπτομέρειες σχετικά με τις παραμετρικές και μη στατιστικές μεθόδους επεξεργασίας δεδομένων, την επιλογή των στατιστικών δοκιμασιών, τις προϋποθέσεις τους κ.ο.κ., βλέπε ακόμη Howitt & Cramer, 2001· Ρετινώτης, 2004· Ρούσσοι & Τσαούσης, 2002.

ποιήθηκαν τόσο μονομεταβλητές-περιγραφικές⁸ όσο και διμεταβλητές-συγκριτικές⁹ αναλύσεις.

Ανάλυση Δεδομένων

Η Γενική Αυτοαντίληψη (ΓΑ) συνιστά τη μέση τιμή (\bar{X}) 4 παραγόντων που προέκυψαν μετά από δοκιμαστικές αναλύσεις παραγόντων των συνολικά 41 μεταβλητών της ΓΑ, ενώ οι 12 ερωτήσεις της Αυτοεκτίμησης (Α) συγκροτούν έναν παράγοντα. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες με τις αντίστοιχες μεταβλητές¹⁰ εμφανίζονται στους πίνακες 4 και 5, ενώ οι αντίστοιχες φορτίσεις τους (βλέπε στήλη Φορτία) είναι μεγαλύτερες από τα κατώτερα επιτρεπόμενα όρια 0,30. Στους πίνακες 4 και 5 παρουσιάζονται και οι μέσες τιμές (\bar{X}_n), οι

⁸ Οι μονομεταβλητές αναλύσεις είχαν στόχο την περιγραφή των πρωτογενών δεδομένων και την παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών τους (κατανομές συχνοτήτων, ποσοστά και στατιστικούς δείκτες, όπως μέση τιμή (\bar{X}_n), τυπική απόκλιση (S_n), συντελεστής διάκρισης (r_{ii}) κ.ά.), έτσι όπως αυτά εμφανίζονται στους πίνακες 4 και 5. Επίσης, αφού επιβεβαιώθηκε ότι πληρούνταν οι τυπικές προϋποθέσεις, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση (factor analysis) με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών (principal axes) και τη μέθοδο Varimax για την περιστροφή των αξόνων. Η μέθοδος αυτή οδήγησε σε ομαδοποίηση μεμονωμένων μεταβλητών συγκροτώντας τους λεγόμενους παράγοντες. Στη συνέχεια υπολογίστηκε η μέση τιμή (\bar{X}) των μεταβλητών των παραγόντων συμπύσσοντάς τους υπό τη μορφή νέων συνεχών μεταβλητών, τις οποίες χειριστήκαμε αργότερα ως εξαρτημένες. (Coakes & Steed, 1999· Kinnear & Gray, 1994· Τσάντας και συν., 1999).

⁹ Οι διμεταβλητές αναλύσεις είχαν στόχο την εξέταση της ανεξαρτησίας ανάμεσα σε ζεύγη μεταβλητών. Το μέγεθος του δείγματος, σύμφωνα με το κεντρικό οριακό θεώρημα (Κ.Ο.Θ.), μας επέτρεψε να εφαρμόσουμε μεθόδους παραμετρικής στατιστικής, παρακάμπτοντας τους ελέγχους κανονικότητας της κατανομής των μεταβλητών. Αναλυτικότερα, εφαρμόστηκε η μέθοδος της σύγκρισης των μέσων τιμών, τηρώντας τους όρους εφαρμογής της. Ειδικότερα, εφαρμόστηκε η παραμετρική δοκιμασία t (t-test) για τις διχοτομικές (δίτιμες) μεταβλητές ή η μέθοδος της Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One-Way ANOVA) για τις περιπτώσεις μεταβλητών με περισσότερες κατηγορίες, όταν υπήρχε ομοιογένεια διασποράς (ομοσκεδαστικότητα), ενώ σε αντίθετη περίπτωση το Robust Tests of Equality of Means Welch. Οι μέθοδοι αυτές, ωστόσο, εξετάζουν μέσω του F-test κατά πόσο υφίσταται μια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε δύο μεταβλητές, χωρίς να παρέχουν πληροφορίες για τις διαφορές μεταξύ των επιπέδων της κατηγορικής μεταβλητής. Για τον εντοπισμό αυτών των διαφορών (των a posteriori δυαδικών συγκρίσεων) χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο Scheffé ή Bonferroni. (Coakes & Steed, 1999· Kinnear & Gray, 1994· Τσάντας και συν., 1999).

¹⁰ Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις E1-E18 ανήκουν στον 1ο παράγοντα, οι E19-E26 στο 2ο παράγοντα, οι E27-E32 στον 3ο παράγοντα και οι E33-E41 στον 4ο παράγοντα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4.

τυπικές αποκλίσεις (S_n) και οι συντελεστές διάκρισης¹¹ (r_{it}) των 41 και 12 μεταβλητών αντίστοιχα, οι οποίοι ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80). (Kinnear & Gray, 1994· Coakes & Steed, 1999· Μπρούζος, 2002). Το συνολικό ποσοστό διασποράς που εξηγούν και οι 4 παράγοντες της ΓΑ μαζί ανέρχεται στο 39,442%, ενώ το συνολικό ποσοστό διασποράς που εξηγεί ο παράγοντας της Α ισούται με το 26,683%. Μετά την ανάλυση παραγόντων πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach σε κάθε παράγοντα χωριστά, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι οι μεταβλητές που ανήκουν σε κάθε παράγοντα χαρακτηρίζονται μεταξύ τους από εσωτερική συνέπεια. Ο συντελεστής alpha της ΓΑ ισούται με 0,879 και θεωρείται υψηλός, ενώ ο συντελεστής alpha της Α ισούται με 0,7752 και θεωρείται αρκετά ικανοποιητικός (Litwin, 1995).

Αποτελέσματα – Ευρήματα

Η συνεχής μεταβλητή ΓΑ που προέκυψε από τη σύμπτυξη των 41 ερωτήσεων, σε κλίμακα από 1 έως 4 [Αρνητική Πλευρά: Είμαι Ακριβώς Έτσι (=1), Είμαι Κάπως Έτσι (=2) / Θετική Πλευρά: Είμαι Κάπως Έτσι (=3), Είμαι Ακριβώς Έτσι (=4)], έχει μέση τιμή $\bar{X}=3,1059$ ($S=0,0235$). Όσο μεγαλύτερη είναι, συνεπώς, η μέση τιμή (\bar{X}) τόσο θετικότερη είναι η ΓΑ των μαθητών. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι μαθητές τείνουν προς τη διαμόρφωση αρκετά θετικής αντίληψης για τον εαυτό τους συνολικά, μολονότι αυτή η εκτίμηση ποικίλει ανάμεσα στις διαφορετικές πτυχές της ΓΑ. Ειδικότερα, προσθέτοντας τις απαντήσεις μαθητών ανά ερώτηση, στη θετική πλευρά των ερωτήσεων (Είμαι Ακριβώς + Κάπως Έτσι) προκύπτει ότι οι μαθητές, τουλάχιστον σε ποσοστό 52,9% (E32¹²), έχουν θετική αυτοαντίληψη σε κάποια πλευρά του εαυτού τους, που σε άλλη περίπτωση αγγίζει το 96,0% (E15¹³). Αντίθετα, οι μαθητές που έχουν εντελώς αρνητική αυτοαντίληψη (Είμαι ακριβώς έτσι) σε κάποια πλευρά του εαυτού τους, δεν ξεπερνούν το ποσοστό του 18,4% (E32¹⁴).

¹¹ Οι συντελεστές διάκρισης (r_{it}) των ερωτήσεων εξετάζουν/αποκαλύπτουν το βαθμό δυσκολίας τους και πρέπει να ικανοποιούν συγκεκριμένα κριτήρια ($2 < r_{it} < 8$) προκειμένου οι ερωτήσεις να μη θεωρούνται ούτε πολύ εύκολες-αυτονόητες, ούτε πολύ δύσκολες-ακατανόητες.

¹² E32= Μερικά παιδιά θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική, ενώ μερικά παιδιά δεν θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.

¹³ E15= Μερικά παιδιά συχνά κλέβουν αντικείμενα ή και χρήματα στο σχολείο τους, ενώ μερικά παιδιά δεν έχουν κλέψει ποτέ τίποτα.

¹⁴ E32= Μερικά παιδιά θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική, ενώ μερικά παιδιά δεν θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.

Η συνεχής μεταβλητή *A* που προέκυψε από τη σύμπτυξη των 12 μεταβλητών σε κλίμακα από 1 έως 4 [Αρνητική Πλευρά: Είμαι Ακριβώς Έτσι (=1), Είμαι Κάπως Έτσι (=2) / Θετική Πλευρά: Είμαι Κάπως Έτσι (=3), Είμαι Ακριβώς Έτσι (=4)], έχει μέση τιμή $\bar{X}=3,1456$, ($S=0,087$). Όσο μεγαλύτερη είναι, συνεπώς, η μέση τιμή (\bar{X}) τόσο υψηλότερη είναι η *A* των μαθητών. Αυτό αποκαλύπτει ότι οι μαθητές τείνουν προς τη διαμόρφωση αρκετά υψηλής *A*. Ειδικότερα, οι μαθητές έχουν υψηλή *A* (Είμαι Ακριβώς + Κάπως Έτσι), σε ποσοστό τουλάχιστον 67,7% (E52¹⁵), που φτάνει μέχρι το 89,2% (E48¹⁶). Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλή *A* κυμαίνονται από το 2,1% (E53¹⁷) έως το 10,7% (E56¹⁸) του δείγματος.

Έλεγχοι Ανεξαρτησίας της ΓΑ και Α από τις Ανεξάρτητες Μεταβλητές

Πίνακας 2. Συγκρίσεις Μέσων Τιμών ΓΑ και Α με Διχοτομικές Μεταβλητές

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Γενική Αυτοαντίληψη			Αυτοεκτίμηση		
	t-test	df	p<=	t-test	df	p<=
1. Σχολική Βαθμίδα (ΣΒ)	7,424	2115	0,000*	7,204	2327	0,000*
2. Φύλο (Φ)	-3,741	2109	0,000*	5,997	2303,261	0,000*

(κρίσιμη πιθανότητα: * $p < 0,01$ ** $0,01 < p < 0,05$)

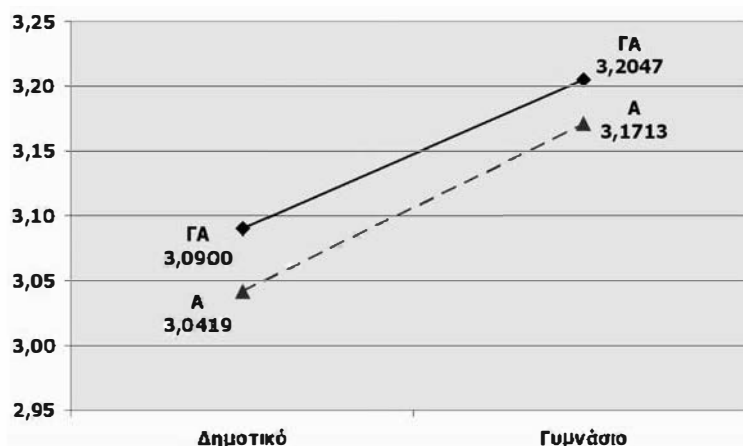
1. **Σχολική Βαθμίδα (ΣΒ):** Η σύγκριση των μέσων τιμών της ΓΑ ως προς τη ΣΒ των μαθητών, έδειξε (βλέπε Γράφημα 11) ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($Z=7,424$, $p < 0,001$) μεταξύ της ΓΑ μαθητών Δημοτικού ($\bar{X}=3,2047$) και Γυμνασίου ($\bar{X}=3,0899$). Επίσης, η σύγκριση των μέσων τιμών της Α ως προς τη ΣΒ έδειξε (βλέπε Γράφημα 11) ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($Z=7,204$, $p < 0,001$) μεταξύ της Α μαθητών Δημοτικού ($\bar{X}=3,1713$) και Γυμνασίου ($\bar{X}=3,0419$).

¹⁵ E52= Μερικά παιδιά συχνά νιώθουν αποτυχημένα, ενώ μερικά παιδιά σπάνια νιώθουν αποτυχημένα.

¹⁶ E48= Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι δεν μπορούν να κάνουν πολλά σημαντικά πράγματα στη ζωή τους, ενώ μερικά πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν πολλά σημαντικά πράγματα στη ζωή τους.

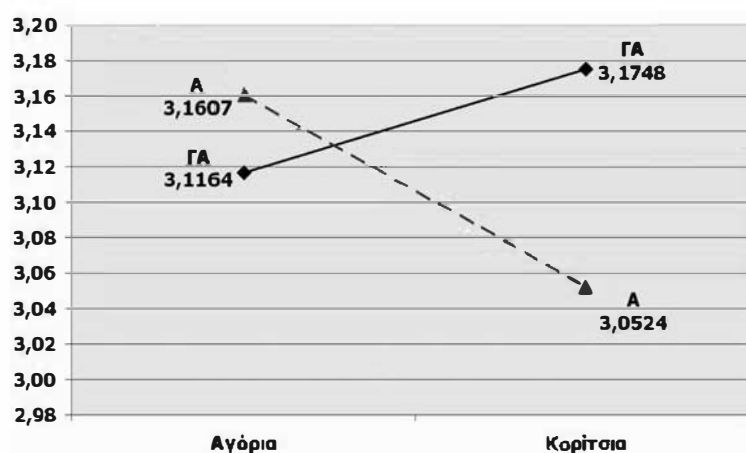
¹⁷ E53= Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι δεν αξίζουν και τόσο πολύ ως άτομα, ενώ μερικά παιδιά πιστεύουν ότι αξίζουν πολύ ως άτομα.

¹⁸ E56= Μερικά παιδιά συχνά δεν πηγαίνουν με ευχαρίστηση στο σχολείο, ενώ μερικά παιδιά πηγαίνουν συνήθως με ευχαρίστηση στο σχολείο.



Γράφημα 11. Μέση Τιμή ΓΑ και Α ανά Σχολική Βαθμίδα

2. **Φύλο (Φ):** Στατιστικά σημαντική διαφορά, επίσης, παρατηρήθηκε και ως προς το Φ των μαθητών τόσο όσον αφορά στη ΓΑ όσο και στην Α τους. Αναλυτικότερα, η σύγκριση των μέσων τιμών ανέδειξε (βλέπε Γράφημα 12) στατιστικά σημαντική διαφορά ($Z=-3,741$, $p \leq 0,001$) της ΓΑ μεταξύ αγοριών ($\bar{X}=3,1163$) και κοριτσιών ($\bar{X}=3,1748$), καθώς και της Α ($Z=5,997$, $p \leq 0,001$) μεταξύ αγοριών ($\bar{X}=3,1606$) και κοριτσιών ($\bar{X}=3,0523$).



Γράφημα 12. Μέση Τιμή ΓΑ και Α ανά Φύλο

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι έλεγχοι ανεξαρτησίας της ΣΑ με τις πολυεπίπεδες-πολυκατηγορικές ανεξάρτητες μεταβλητές.¹⁹

¹⁹ Οι μέσες τιμές της ΣΑ όλων των κατηγοριών-τιμών των ανεξάρτητων μεταβλητών εμφανίζονται στα αντίστοιχα γραφήματα. Στοιχεία, όμως, όπως οι τυπικές αποκλίσεις (S_n) των μέσων αυτών τιμών της ΣΑ, τα αποτελέσματα των πολλαπλών συγκρίσεων και η κρίσιμη πιθανότητα

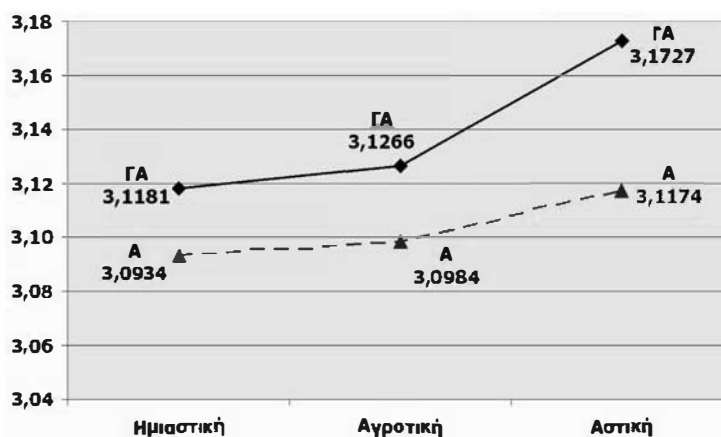
Πίνακας 3. Συγκρίσεις Μέσων Τιμών ΓΑ και Α με Πολυεπίπεδες Μεταβλητές

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Γενική Αυτοαντίληψη		Αυτοεκτίμηση	
	F	p <=	F	p <=
3. Πληθυσμός Γεωγραφικής Περιοχής Σχολείου (ΠΓΠΣ)	5,154 ²	0,006*	0,693 ¹	0,500
4. Επαγγελματικός-Ακαδημαϊκός Προσανατολισμός (ΕΑΠ)	99,857 ²	0,000*	14,592 ¹	0,000*
5. Επάγγελμα Πατέρα (ΕΠ)	6,877 ¹	0,000*	2,534 ¹	0,007
6. Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα (ΜΕΠ)	18,205 ¹	0,000*	5,099 ¹	0,000*
7. Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας (ΜΕΜ)	21,346 ²	0,000*	4,866 ¹	0,000*
8. Κοινωνικό Προφίλ Οικογένειας (ΚΠΟ)	39,565 ¹	0,000*	10,248 ¹	0,000*
9. Πλήθος αδελφών (ΠΑ)	10,330 ¹	0,000*	3,076 ¹	0,015**

(κρίσιμη πιθανότητα: *p <= 0,01 ** 0,01 < p < 0,05)

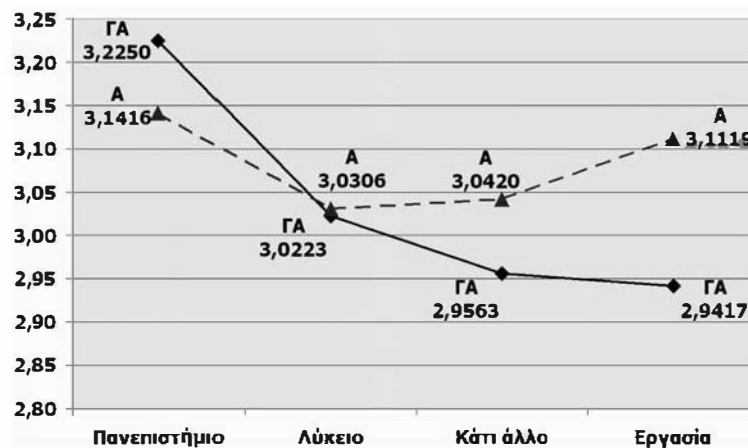
(όπου ¹ χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία O-W Απονα και ² η δοκιμασία Welch)

3. Πληθυσμός Γεωγραφικής Περιοχής Σχολείου (ΠΓΠΣ): Η ΓΑ των μαθητών σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τον ΠΓΠΣ ($F=5,154$, $p \leq 0,006$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή (\bar{X}) της ΓΑ μεταξύ των τιμών του ΠΓΠΣ με τη μέθοδο Scheffé (βλέπε Γράφημα 13), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,022$) ως προς τη ΓΑ ανάμεσα σε μαθητές από σχολεία αστικών περιοχών ($\bar{X}=3,1726$) και σε μαθητές από σχολεία ημιαστικών ($\bar{X}=3,1181$) και αγροτικών περιοχών ($\bar{X}=3,1266$) ($p=0,033$). Αντίθετα, η Α των μαθητών δε διαφοροποιείται ως προς τον ΠΓΠΣ ($F=0,693$, $p <= 0,500$) (βλέπε Γράφημα 13).

**Γράφημα 13. Μέση Τιμή ΓΑ και Α ανά Επίπεδο Πληθυσμού Γεωγραφικής Περιοχής**

στις περιπτώσεις απουσίας στατιστικά σημαντικής διαφοράς καθώς και ο τρόπος υπολογισμού των διαφόρων επιπέδων του ΚΠΟ, δεν έχουν περιληφθεί στο κείμενο για λόγους οικονομίας, ωστόσο, είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου.

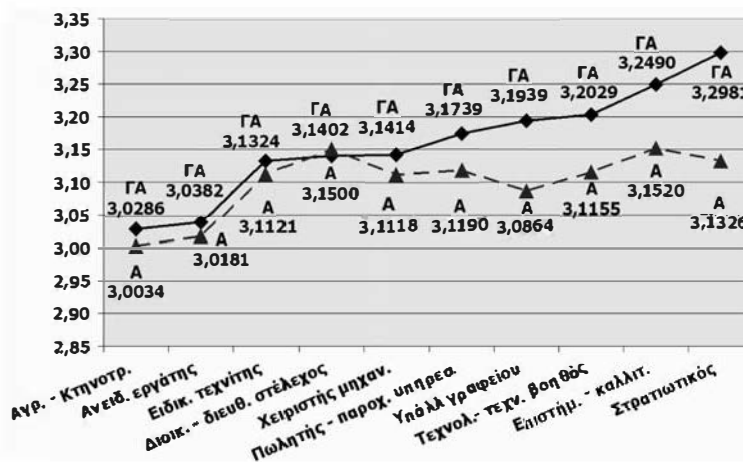
4. Επαγγελματικός-Ακαδημαϊκός Προσανατολισμός (ΕΑΠ): Η ΓΑ των μαθητών σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τον ΕΑΠ τους ($F=71,565$, $p \leq 0,001$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή (\bar{X}) της ΓΑ μεταξύ των τιμών του ΕΑΠ με τη μέθοδο Scheffé (βλέπε Γράφημα 14), αναδεικνύεται στατιστικά σημαντική διαφορά της ΓΑ ($p < 0,001$ για όλες τις περιπτώσεις) μεταξύ όσων μαθητών θέλουν να φοιτήσουν στο Πανεπιστήμιο ($\bar{X} = 3,2249$) σε σύγκριση με όσους θέλουν να τελειώσουν το Λύκειο και μετά να εργασθούν ($\bar{X} = 3,0223$), με όσους επιθυμούν να εργασθούν αμέσως ($\bar{X} = 2,9417$) ή με όσους θέλουν να κάνουν κάτι άλλο ($\bar{X} = 2,6592$). Με τον ΕΑΠ των μαθητών, επίσης, σχετίζεται σημαντικά και η Α τους ($F=10,243$, $p \leq 0,001$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή (\bar{X}) της Α μεταξύ των τιμών του ΕΑΠ με τη μέθοδο Scheffé (βλέπε Γράφημα 14), αναδεικνύεται στατιστικά σημαντική διαφορά της Α ανάμεσα σε εκείνους τους μαθητές που θέλουν να φοιτήσουν στο Πανεπιστήμιο ($\bar{X} = 3,1416$) και σε όσους θέλουν να τελειώσουν το Λύκειο και μετά να εργασθούν ($\bar{X} = 3,0305$, $p \leq 0,001$).



Γράφημα 14. Μέση Τιμή ΓΑ και Α ανά Επίπεδο Επαγγελματικού-Ακαδημαϊκού Προσανατολισμού

5. Επάγγελμα Πατέρα (ΕΠ): Το ΕΠ σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τη ΓΑ των μαθητών ($F=6,877$, $p \leq 0,001$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή (\bar{X}) της ΓΑ μεταξύ των τιμών του ΕΠ με τη μέθοδο Bonferroni (βλέπε Γράφημα 15), γίνεται φανερό ότι οι μαθητές των οποίων ο πατέρας ασκεί καλλιτεχνικό/επιστημονικό επάγγελμα ($\bar{X} = 3,2490$) έχουν διαφορετική ΓΑ από εκείνους των οποίων ο πατέρας είναι αγρότης/κτηνοτρόφος ($\bar{X} = 3,0286$, $p \leq 0,001$), ειδικευμένος τεχνίτης ($\bar{X} = 3,1324$, $p \leq 0,013$) ή ανειδίκευτος εργάτης ($\bar{X} = 3,0381$, $p \leq 0,001$). Αντίστοιχα, το ΕΠ σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την Α των μαθητών ($F=2,534$, $p = 0,007$). Εξετάζοντας συγκριτικά

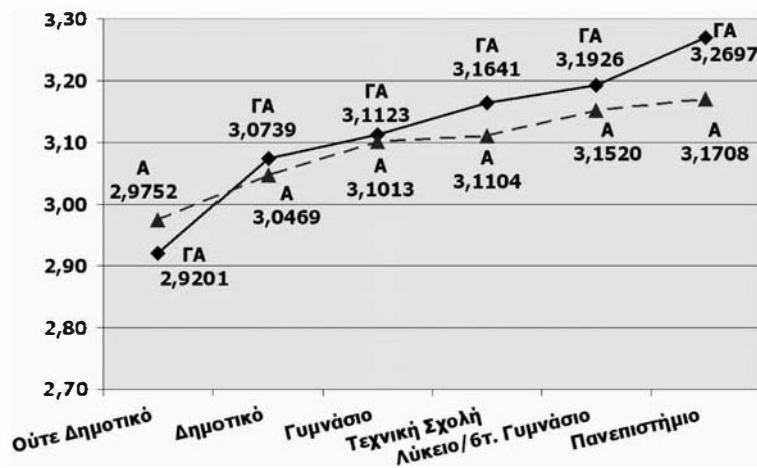
τη μέση τιμή (\bar{X}) της Α μεταξύ των τιμών του ΕΠ με τη μέθοδο Bonferroni (βλέπε Γράφημα 15), γίνεται φανερό ότι οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι αγρότης/κτηνοτρόφος ($\bar{X}=3,0034$) έχουν διαφορετική ΓΑ από εκείνους των οποίων ο πατέρας ασκεί καλλιτεχνικό/επιστημονικό επάγγελμα ($\bar{X}=3,1520$, $p \leq 0,010$) ή είναι ανώτερο διοικητικό/διευθυντικό στέλεχος ($\bar{X}=3,1500$, $p \leq 0,012$).



Γράφημα 15. Μέση Τιμή ΓΑ και Α ανά Επαγγελματικό Επίπεδο Πατέρα

6. Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα (ΜΕΠ): Το ΜΕΠ σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τη ΓΑ των μαθητών ($F=18,205$, $p \leq 0,001$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή (\bar{X}) της ΓΑ μεταξύ των τιμών του ΜΕΠ με τη μέθοδο Scheffé (βλέπε Γράφημα 16), προκύπτει ότι οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. ($\bar{X}=3,2696$) έχουν σημαντικά διαφορετική ΓΑ από εκείνους των οποίων ο πατέρας δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό ($\bar{X}=2,9200$, $p \leq 0,001$), έχει τελειώσει το Δημοτικό ($\bar{X}=3,0739$) ($p \leq 0,001$), έχει τελειώσει το Γυμνάσιο ($\bar{X}=3,1123$) ($p \leq 0,001$), ή έχει τελειώσει Τεχνική/Επαγγελματική Σχολή ($\bar{X}=3,1640$, $p \leq 0,015$). Ακόμα, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει τελειώσει Τεχνική/Επαγγελματική Σχολή έχουν διαφορετική ΓΑ από εκείνους των οποίων ο πατέρας δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό ($p=0,002$) ή έχει τελειώσει το Δημοτικό ($p=0,046$). Επίσης, όσοι μαθητές έχουν πατέρα απόφοιτο του Λυκείου/εξαταξίου Γυμνασίου ($\bar{X}=3,1925$) έχουν στατιστικώς σημαντικά διαφορετική ΓΑ από τους μαθητές των οποίων ο πατέρας δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό ($p < 0,001$) ή είναι απόφοιτος Δημοτικού ($p < 0,001$). Τέλος, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει τελειώσει το Γυμνάσιο έχουν σημαντικά διαφορετική ΓΑ από εκείνους των οποίων ο πατέρας δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό ($p=0,026$). Το ΜΕΠ σχετίζεται, επί-

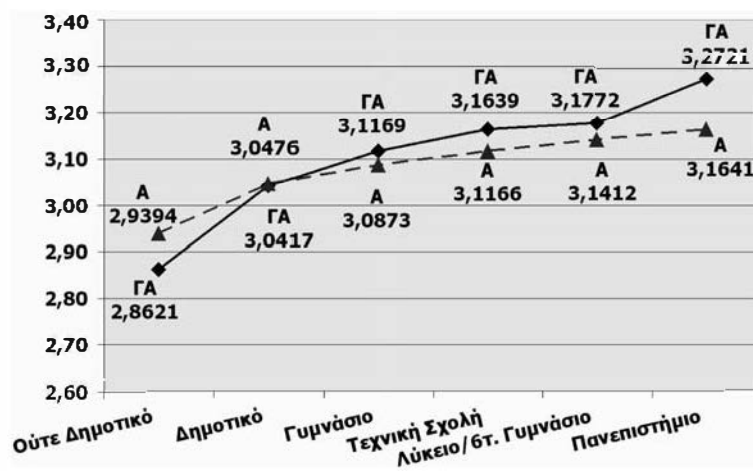
σης, στατιστικώς σημαντικά και με την Α των μαθητών ($F=5,099$, $p<,001$). Συγκεκριμένα, εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή (\bar{X}) της Α μεταξύ των τιμών του ΜΕΠ με τη μέθοδο Scheffé (βλέπε Γράφημα 16), φαίνεται ότι οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει τελειώσει το Πανεπιστήμιο ($\bar{X}=3,1708$) διαφέρουν σημαντικά ($p=0,006$) ως προς την Α τους από εκείνους των οποίων ο πατέρας έχει τελειώσει το Δημοτικό ($\bar{X}=3,0468$). Επίσης, σημαντικά διαφέρουν ($p=0,021$) ως προς την Α τους οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει τελειώσει το Λύκειο/εξατάξιο Γυμνάσιο ($\bar{X}=3,1520$) από τους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει τελειώσει το Δημοτικό.



Γράφημα 16. Μέση Τιμή ΓΑ και Α ανά Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα

7. Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας (MEM): Το MEM, επίσης, σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τη ΓΑ των μαθητών ($F=21,346$, $p<0,001$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή (\bar{X}) της ΓΑ μεταξύ των τιμών του MEM με τη μέθοδο Scheffé (βλέπε Γράφημα 17), φαίνεται ότι όσοι μαθητές έχουν μητέρα απόφοιτο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. ($\bar{X}=3,2721$) έχουν σημαντικά διαφορετική ΓΑ από τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό ($\bar{X}=3,8620$) ($p<0,001$), έχει τελειώσει το Δημοτικό ($\bar{X}=3,0417$) ($p<0,001$), έχει τελειώσει το Γυμνάσιο ($\bar{X}=3,1169$) ($p<0,001$) ή έχει τελειώσει το Λύκειο/εξατάξιο Γυμνάσιο ($\bar{X}=3,1771$) ($p=0,006$). Επίσης, οι μαθητές των οποίων η μητέρα έχει τελειώσει Τεχνική/Επαγγελματική Σχολή έχουν σημαντικά διαφορετική ΓΑ από εκείνους που η μητέρα τους δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό ($p=0,002$) ή έχει τελειώσει το Δημοτικό ($p=0,014$). Μαθητές των οποίων η μητέρα είναι απόφοιτη Λυκείου/εξαταξίου Γυμνασίου φαίνεται να έχουν σημαντικά διαφορετική ΓΑ από εκείνους των οποίων η μητέρα δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό ($p<0,001$) ή είναι απόφοιτος Δημοτικού ($p<0,001$). Τέλος, μαθητές των οποίων η μητέρα είναι απόφοιτη Γυμνασίου

έχουν κι αυτοί διαφορετική ΓΑ από εκείνους των οποίων η μητέρα δεν έχει ολοκληρώσει το Δημοτικό ($p=0,013$). Το MEM σχετίζεται, επίσης, στατιστικά σημαντικά με την Α ($F=4,866$, $p<0,001$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή (\bar{X}) της Α μεταξύ των τιμών του MEM με τη μέθοδο Scheffé (βλέπε Γράφημα 17), εμφανίζονται σχεδόν οι ίδιες στατιστικές διαφορές με την περίπτωση της σχέσης Α και ΜΕΠ. Συγκεκριμένα, όσοι μαθητές έχουν μητέρα απόφοιτο Πανεπιστημίου ($\bar{X}=3,1641$) φαίνεται να φαίνεται να έχουν σημαντικά διαφορετική ($p=0,013$) Α από τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει τελειώσει το Δημοτικό ($\bar{X}=3,0475$). Επίσης, οι μαθητές των οποίων η μητέρα έχει τελειώσει το Λύκειο/εξατάξιο Γυμνάσιο ($\bar{X}=3,1411$) διαφέρουν σημαντικά από εκείνους που η μητέρα τους είναι απόφοιτη Δημοτικού ($p=0,040$).

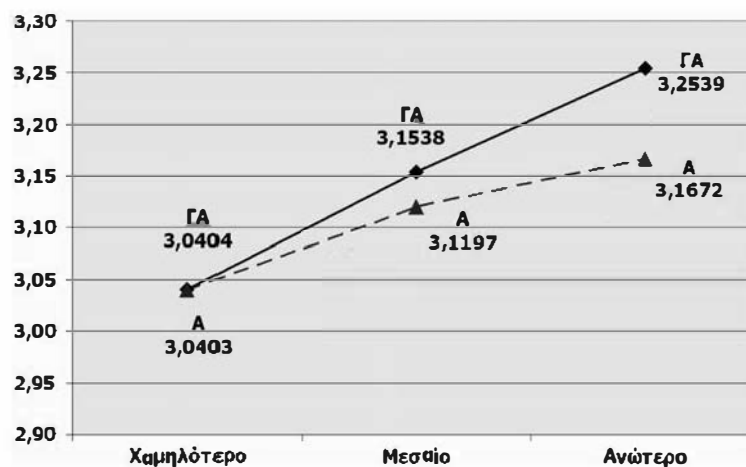


Γράφημα 17. Μέση Τιμή ΓΑ και Α ανά Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας

8. Κοινωνικό Προφίλ Οικογένειας (ΚΠΟ): Η μεταβλητή ΚΠΟ αποτελεί τη σύμπτυξη των μεταβλητών ΕΠ, ΜΕΠ και ΜΕΜ. Συνεπώς, όπως φάνηκε από την παρουσίαση των ευρημάτων σχετικά με την καθεμία από τις τρεις αυτές μεταβλητές, τόσο η ΓΑ όσο και η Α των μαθητών διαφοροποιούνται σημαντικά ανάμεσα στις κατηγορίες-τιμές τους. Όπως, λοιπόν, ήταν αναμενόμενο, παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και από τις συγκρίσεις της μέσης τιμής της ΓΑ και της Α μεταξύ των κατηγοριών του ΚΠΟ.

Συγκεκριμένα, η ΓΑ των μαθητών σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το ΚΠΟ ($F=39,565$, $p<=0,001$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή (\bar{X}) της ΓΑ, μεταξύ των τιμών του ΚΠΟ με τη μέθοδο Scheffé (βλέπε Γράφημα 18), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<=0,001$) μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από οικογένεια με υψηλό ΚΠΟ ($\bar{X}=3,2539$) σε σχέση με μαθητές που προέρχονται από οικογένεια με μεσαίο ΚΠΟ ($\bar{X}=3,1538$) και

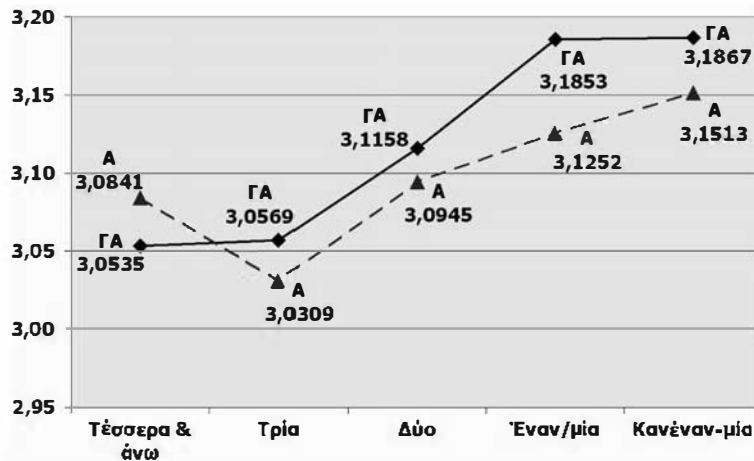
με χαμηλό ΚΠΟ ($\bar{X}=3,0403$) ($p \leq 0,001$). Παράλληλα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p \leq 0,001$) μεταξύ μαθητών που προέρχονται από οικογένεια με μεσαίο ΚΠΟ και εκείνων που προέρχονται από οικογένεια με χαμηλό ΚΠΟ. Επίσης, η Α των μαθητών σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το ΚΠΟ ($F=10,248$, $p \leq 0,001$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή (\bar{X}) της Α μεταξύ των τιμών του ΚΠΟ με τη μέθοδο Scheffé (βλέπε Γράφημα 18), εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p \leq 0,001$) ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από οικογένεια με υψηλό ΚΠΟ και σε μαθητές που προέρχονται από οικογένεια με χαμηλό ΚΠΟ ($\bar{X}=3,0402$). Συγχρόνως, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,005$) της Α των μαθητών που προέρχονται από οικογένεια με μεσαίο ΚΠΟ και εκείνων που προέρχονται από οικογένεια με χαμηλό ΚΠΟ.



Γράφημα 18. Μέση Τιμή ΓΑ και Α ανά Επίπεδο Κοινωνικού Προφίλ Οικογένειας

9. Πλήθος Αδελφών (ΠΑ): Η ΓΑ των μαθητών σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το ΠΑ ($F=10,330$, $p \leq 0,000$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή (\bar{X}) της ΓΑ μεταξύ των τιμών του ΠΑ με τη μέθοδο Scheffé (βλέπε Γράφημα 19), παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε μαθητές που έχουν έναν/μία αδελφό/ή ($\bar{X}=3,1853$) και σε μαθητές με δύο ($\bar{X}=3,1157$, $p=0,007$), τρία ($\bar{X}=3,0569$, $p \leq 0,001$) ή τέσσερα και πάνω ($\bar{X}=3,0535$, $p=0,012$) αδέρφια. Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει, επίσης, μεταξύ των μαθητών που έχουν τρία αδέρφια και εκείνων που δεν έχουν κανέναν/καμία αδελφό/ή ($\bar{X}=3,1867$, $p=0,036$). Παρομοίως, στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε και στη σχέση της Α με το ΠΑ ($F=3,076$, $p \leq 0,015$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή (\bar{X}) της Α μεταξύ των τιμών του ΠΑ με τη μέθοδο Scheffé (βλέπε Γράφημα 19), παρατηρούμε ότι

υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,038$) της Α των μαθητών με έναν/μία αδελφό/ή ($\bar{X}=3,1251$) σε σχέση με εκείνους με τρία αδέρφια ($\bar{X}=3,0309$).



Γράφημα 19. Μέση Τιμή ΓΑ και Α ανά Πλήθος Αδελφών

Συζήτηση

Τα παραπάνω αποτελέσματα συγκλίνουν στο γεγονός ότι η Γενική Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση των μαθητών αποτελούν δύο ψυχικά μεγέθη τα οποία διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση μιας σειράς κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών, όπως είναι το φύλο, η σχολική βαθμίδα, ο επαγγελματικός-ακαδημαϊκός προσανατολισμός, ο πληθυσμός της γεωγραφικής περιοχής του σχολείου, το πλήθος των αδελφών και το κοινωνικό προφίλ της οικογένειας (το επάγγελμα του πατέρα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων) και, επομένως, εξαρτώνται σε ένα βαθμό από αυτά. Κατ' επέκταση τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν, σύμφωνα και με τις θεωρητικές θέσεις που αναφέρονται στην εισαγωγή, τη συμπεριφορά των ατόμων και γενικότερα την αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικό σύνολο. Συνεπώς, ο στόχος της παρούσας έρευνας, όπως τέθηκε εξαρχής, δηλαδή η ανάδειξη της σπουδαιότητας της ΓΑ και Α των μαθητών στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς/δράσης τους, μέσα από τις επιδράσεις συγκεκριμένων κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών στην αυτοεικόνα τους, προσεγγίστηκε σε μεγάλο βαθμό με τη συμβολή επαρκών ερευνητικών ερευσμάτων.

Το όφελος από αυτό το ερευνητικό υλικό είναι διπλό. Από τη μια μεριά γίνεται σαφές ότι καθένα από αυτά τα χαρακτηριστικά προοιωνίζεται τη δια-

μόρφωση της αυτοεικόνας των μαθητών, καθώς κάθε ποιοτική αλλαγή αυτών των χαρακτηριστικών επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη ΓΑ και την Α τους, ενώ παράλληλα κάθε αλλαγή προλειαίνει το έδαφος ώστε να εκδηλωθούν συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς αντίστοιχης κατεύθυνσης. Από την άλλη μεριά, γνωρίζοντας τη στενή σχέση των δύο αυτών σημαντικών μεγεθών με συγκεκριμένα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά, αποκτούμε μια δικλείδα ασφαλείας υπέρ της όσο το δυνατόν πιο ακριβούς και αξιόπιστης μέτρησής τους, ενάντια στον κίνδυνο των συνειδητών ή ασυνείδητων προσπαθειών (αυτο)παραπλάνησης κατά την αυτο-περιγραφή των ατόμων (Δήμου, 1995).

Ακολουθεί συζήτηση των ευρημάτων για τη σχέση ΓΑ και Α με κάθε κοινωνικο-δημογραφικό χαρακτηριστικό χωριστά, συζητώντας ουσιαστικά μία-μία τις υποθέσεις εργασίας. Παράλληλα, διατυπώνονται πιθανές ερμηνείες των συμπερασμάτων, οι οποίες ταυτόχρονα συνιστούν εναύσματα για μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα και αναζητήσεις.

ΓΑ, Α και Σχολική Βαθμίδα: Οι μαθητές Δημοτικού εμφανίζονται με θετικότερη ΓΑ και Α απ' ό,τι οι μαθητές Γυμνασίου. Έρευνες έχουν δείξει ότι η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο σχετίζεται με μια σειρά από ψυχικά φαινόμενα, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και οι αλλαγές στην αυτοεικόνα των μαθητών, σε συνδυασμό με τις εκτιμήσεις τους για το σχολικό περιβάλλον/κλίμα. Άλλα ερευνητικά πορίσματα επιβεβαιώνουν ότι η «λαχτάρα» επιδίωξης των σχολικών στόχων μειώνεται από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και αυξάνεται ξανά αργότερα στο Λύκειο (Pajares & Cheong, 2003), επηρεάζοντας έτσι τη ΓΑ. Επίσης, πολλοί μαθητές, ιδιαίτερα τα κορίτσια, φαίνεται ότι έχουν θετική άποψη για τον εαυτό τους στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ενώ αρχίζουν να παρουσιάζουν χαμηλή Α και αρνητική σωματική αυτοαντίληψη από την ηλικία των 12 ετών. (Rothenberg, 1995· Simmons et al., 1979).

Η διαφοροποίηση της Α ανάμεσα στους μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου, κατά την άποψή μας, εμφανίζεται εξαιτίας του διαφορετικού βάρους των απαιτήσεων και της διαφορετικής αυστηρότητας των κριτηρίων που ισχύουν και εφαρμόζονται για τους μαθητές του Γυμνασίου σε σχέση με αυτούς του Δημοτικού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του Γυμνασίου καλούνται να ανταποκριθούν σε περισσότερες και υψηλότερες απαιτήσεις και προσδοκίες απ' ό,τι οι μαθητές Δημοτικού και, επίσης, αξιολογούνται με μεγαλύτερη αυστηρότητα. Κατά συνέπεια, οι μαθητές του Γυμνασίου συχνά νιώθουν λιγότερο ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους σε σχέση με τους μαθητές Δημοτικού ή είναι τουλάχιστον περισσότερο διστακτικοί να δηλώσουν την ικανοποίησή τους. Μεγάλο ρόλο παίζουν και οι ψυχοσωματικές επιδράσεις της πρώιμης εφηβείας. Οι επιδράσεις αυτές συνεπάγονται πολλές απαιτήσεις και πιέσεις

για τους μαθητές του Γυμνασίου, όπως για παράδειγμα το ζήτημα της εξωτερικής εμφάνισης, που ιδιαίτερα για τα κορίτσια είναι παράγοντας με πολύ αρνητικές επιδράσεις στην Α τους. Η παχυσαρκία, λόγω χάρη, έχει σημαντικά αρνητική επίδραση στα επίπεδα Α για τα κορίτσια αυτής της ηλικίας, χωρίς μάλιστα να σχετίζεται άμεσα με το πραγματικό σωματικό βάρος (Kimm et al., 1997).

ΓΑ, Α και Φύλο: Τα κορίτσια εμφανίζονται με υψηλότερη ΓΑ, αλλά με χαμηλότερη Α απ' ό,τι τα αγόρια. Η θετικότερη αυτοαντίληψη που έχουν τα κορίτσια για τον εαυτό τους σε ζητήματα επίδοσης και διαγωγής κυρίως (βλέπε παράγοντες I & II στον πίνακα 4), αποτελούν τομείς στους οποίους τα αγόρια (εκτιμούν και συχνά παραδέχονται δημοσίως ότι) υστερούν αρκετά. Το γεγονός αυτό φαίνεται να είναι ο βασικός λόγος αυτής της διαφοροποίησης στη ΓΑ, καθώς σε ζητήματα κοινωνικών σχέσεων και σωματικής εμφάνισης (βλέπε παράγοντες III και IV στον πίνακα 4) τα αγόρια υπερτερούν. Ωστόσο, η υπεροχή αυτή των αγοριών έναντι των κοριτσιών δεν ήταν αρκετή για να τους εξασφαλίσει θετικότερη ΓΑ.

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι τα αγόρια υπερτερούν έναντι των κοριτσιών ως προς την Α τους, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Gerner, 1995). Ενδιαφέρον είναι το πόρισμα της έρευνας των Simmons et al. (1979), σύμφωνα με την οποία, τα κορίτσια εμφανίζουν χαμηλότερη Α σε σχέση με τα αγόρια, σε περίπτωση που χρειαστεί να αλλάξουν σχολείο. Το γεγονός αυτό ισχύει γενικά όταν τα κορίτσια βιώνουν αλλαγές (εισαγωγή στην εφηβεία, πρώτα ραντεβού κ.λπ.), ενώ αντίθετα, παρόμοιες αλλαγές ενισχύουν την Α των αγοριών. Η σχέση ανάμεσα στην αρνητική Σωματική Αυτοαντίληψη και τη μείωση της Α είναι ενδεικτική του γεγονότος ότι οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και ιδιαίτερα των μαθητριών θα πρέπει να αποτελούν πρώτη προτεραιότητα για εκπαιδευτικούς και γονείς (Rothenberg, 1995). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (Singhal & Misra, 1994· Cole et al., 2001) που υποστηρίζουν ότι η ηλικία, το φύλο και η εικόνα του εαυτού αλληλεπιδρούν συνδυαστικά, ιδιαίτερα όταν τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι.

Αναλύοντας βαθύτερα τα παραπάνω, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι η διαγωγή και οι επιδόσεις των μαθητών έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα από την κοινωνικότητα και την σωματική-φυσική ομορφιά στη διαμόρφωση της ΓΑ τους, ενώ η επικοινωνιακή ικανότητα-κοινωνικότητα και η σωματική-φυσική ομορφιά έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση της προσωπικής αξίας και αυτοπεποίθησης των μαθητών, δηλαδή της Α τους. Υπό αυτές τις συνθήκες, τα αγόρια εμφανίζονται με υψηλότερη Α έναντι των κοριτσιών, παρότι τα δεύτερα έχουν θετικότερη αυτοαντίληψη ως προς τη διαγωγή και τις επιδόσεις τους, χωρίς, ωστόσο, αυτό να αντανakλάται στην Α τους.

ΓΑ, Α και Πληθυσμός Γεωγραφικής Περιοχής Σχολείου: Οι μαθητές των σχολείων αστικών περιοχών έχουν θετικότερη ΓΑ από τους μαθητές ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών. Το γεγονός αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς το ίδιο ισχύει και σε σχέση με τις επιμέρους πλευρές της αυτοαντίληψης που αφορούν ζητήματα διαγωγής και επίδοσης. Επίσης, ο ΠΓΠΣ σχετίζεται με την προσφορά ευκαιριών, δυνατοτήτων και προνομίων στους μαθητές, γεγονός που καθορίζει τις επιλογές συμπεριφοράς/δράσης που έχουν στη διάθεσή τους. Κατά συνέπεια, όσο περισσότερες επιλογές έχει ένας μαθητής τόσο πιο ικανοποιημένος μπορεί να είναι από τη δράση του και γενικότερα από τον εαυτό του. Μαθητές αστικών κέντρων, λοιπόν, εύλογα εμφανίζονται με θετικότερη ΓΑ σε σχέση με τους μαθητές από σχολεία ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών. Ωστόσο, το γεγονός ότι δεν αναδείχθηκαν διαφορές ως προς τη ΓΑ ανάμεσα στους μαθητές ημιαστικών και αγροτικών περιοχών πιθανώς να σημαίνει ότι ο ΠΓΠΣ δεν αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διαμόρφωση της ΓΑ σε σχέση με άλλα στοιχεία, όπως η πολιτισμική και κοινωνική ανάπτυξη της περιοχής ή/και το ΚΠΟ που παρουσιάζεται παρακάτω.

Αντίθετα, η Α των μαθητών δε διαφοροποιείται σημαντικά ως προς τον ΠΓΠΣ, μολονότι υπάρχουν έρευνες που επισημαίνουν διαφοροποιήσεις. Μία πιθανή ερμηνεία της απουσίας στατιστικής διαφοροποίησης της Α ως προς τον ΠΓΠΣ ίσως θα ήταν ότι οι μαθητές στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές εκπληρώνουν τους στόχους τους σε παρόμοιο βαθμό με εκείνους των αστικών περιοχών, μολονότι οι πρώτοι έχουν λιγότερες ευκαιρίες και υποστήριξη από τους δεύτερους, διότι οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος είναι χαμηλότερες και ο προσανατολισμός τους πιθανώς διαφορετικός από εκείνον που έχουν οι μαθητές των αστικών περιοχών.

ΓΑ, Α και Επαγγελματικός-Ακαδημαϊκός Προσανατολισμός: Οι μαθητές που έχουν υψηλές επαγγελματικές-ακαδημαϊκές φιλοδοξίες, όπως αυτοί που επιθυμούν να φοιτήσουν στο Πανεπιστήμιο, έχουν σαφώς θετικότερη ΓΑ απ' ό,τι όλοι οι υπόλοιποι (δηλαδή, όσοι επιθυμούν να εργασθούν αμέσως μετά την υποχρεωτική ή μη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή να κάνουν κάτι άλλο). Παρόμοια είναι η σχέση Α και ΕΑΠ. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που επιθυμούν να σπουδάσουν έχουν σαφώς υψηλότερη Α απ' ό,τι οι μαθητές που επιθυμούν να ολοκληρώσουν το Λύκειο και μετά να εργασθούν. Ωστόσο, η Α τους δεν διαφέρει από την Α μαθητών με άλλες επαγγελματικές φιλοδοξίες. Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι οι περιπτώσεις των μαθητών που επιλέγουν να εργασθούν αμέσως μετά το Γυμνάσιο ή να κάνουν κάτι άλλο, αφορούν άτομα με συνειδητοποιημένη στάση και προσανατολισμό, με αποτέλεσμα να μην αξιολογούν μειωτικά αυτές τους τις επιλογές και κατά συνέπεια να μην επηρεάζεται αρνητικά η Α τους. Αντίθετα, η περίπτωση εκείνων των μαθητών που επιλέγουν να φοιτήσουν στο Λύκειο αλλά δηλώ-

νουν ότι μόλις αποφοιτήσουν θέλουν να εργασθούν και όχι να σπουδάσουν, πιθανώς κρύβει μια αίσθηση ανεπάρκειας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εισαγωγικών εξετάσεων, καθώς στον κοινό νου η φοίτηση στο Λύκειο αποσκοπεί σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στην προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους στα πανεπιστήμια. Η αίσθηση ανεπάρκειας, λοιπόν, συνοδευόμενη από απογοήτευση, ματαίωση και ανασφάλεια συνεπάγεται τη μείωση της Α των μαθητών.

ΓΑ, Α και Κοινωνικό Προφίλ Οικογένειας: Το ΚΠΟ αποτελεί μια μεταβλητή που εμπερικλείει και, συνεπώς, φέρει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των μεταβλητών που αντιστοιχούν στο επάγγελμα του πατέρα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του κάθε μαθητή. Όπως ήταν λοιπόν σε κάποιο βαθμό αναμενόμενο, τα δεδομένα της έρευνας ανέδειξαν ότι τόσο η ΓΑ όσο και η Α των μαθητών διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά ως προς το ΚΠΟ.

Συγκεκριμένα, μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα έχουν και διαφορετική ΓΑ. Όσο υψηλότερο είναι το ΚΠΟ ενός μαθητή τόσο θετικότερη είναι η ΓΑ του. Αν δεχθούμε, όπως πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν, ότι η μόρφωση των γονέων επηρεάζει τη αυτοαντίληψη των μαθητών, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα, είναι εύλογο, ο συνδυασμός (η σύμπτυξη) της με ένα ΕΠ αντίστοιχου κύρους και οικονομικών απολαβών, να μην αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης του ρόλου του ΚΠΟ στη διαμόρφωση της ΓΑ των μαθητών. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα καθίσταται ακόμη πιο σημαντικό και πολυσύνθετο, αν λάβουμε υπόψη μας τη σχέση ΚΠΟ με την εθνικότητα των μαθητών. Η ΓΑ μαθητών από οικογένειες μεταναστών ή μειονοτήτων, που συνήθως προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό ΚΠΟ, επιβαρύνεται ακόμη περισσότερο λόγω των συνακόλουθων επιδράσεων από στερεότυπα και προκαταλήψεις που σχηματίζονται εναντίον τους ως προϊόν μιας ευρύτερης κοινωνικο-πολιτικής στάσης (Γαλάνης, 1999α & 1999β· Zeller et al., 2004).

Υψηλότερη Α, επίσης, εντοπίστηκε στους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με ανώτερο ΚΠΟ σε σχέση με εκείνους που προέρχονται από οικογένειες με μεσαίο και χαμηλό ΚΠΟ, αλλά και στους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με μεσαίο σε σχέση με εκείνους που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό ΚΠΟ. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Stipek & Ryan (1997), ιδιαίτερα, μάλιστα, όσο ανεβαίνουμε στην ηλικιακή²⁰ κλίμακα των μαθητών (Rosenberg & Pearlin, 1978).

²⁰ Ενδιαφέρουσα είναι η διευκρίνιση μιας έρευνας, όσον αφορά στη σχέση ηλικίας και ΚΠΟ. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή το «επίκτητο» χαρακτηριστικό της κοινωνικής τάξης των μαθητών καθορίζει ελάχιστα την Α τους, καθώς όμως αυξάνεται η ηλικία τους, το ΚΠΟ αποκτά πε-

ΓΑ, Α και Πλήθος Αδελφών: Η ΓΑ διαφοροποιείται σημαντικά ανάμεσα σε μαθητές με έναν/μία αδελφό/ή και σε μαθητές με δύο, τρία, τέσσερα ή περισσότερα αδέρφια καθώς και μεταξύ μαθητών που είναι μοναχοπαίδια και μαθητών με τρία αδέρφια. Γενικά, όσο λιγότερα είναι τα αδέρφια τόσο θετικότερη εμφανίζεται η ΓΑ. Πιθανότατα αυτό συμβαίνει γιατί όσο λιγότερα είναι τα αδέρφια, τόσο περισσότερη προσοχή εστιάζεται σε καθένα από αυτά και τόσο περισσότερο ενισχύεται η αυτοεικόνα τους. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι η σύγκριση είναι μειωμένη, τόσο για τα ίδια όσο και για τους γονείς τους με αποτέλεσμα να δέχονται συχνότερα υποστήριξη και θετική ανατροφοδότηση, σε υπερβολικό μερικές φορές βαθμό. Αντίθετα, όσο αυξάνεται ο αριθμός των αδελφών, τόσο μοιράζεται η προσοχή των γονέων και η ενίσχυση που λαμβάνει κάθε παιδί. Ταυτόχρονα αυξάνεται η σύγκριση του κάθε παιδιού με τα αδέρφια του, με αποτέλεσμα κάθε παιδί να δέχεται μικρότερης συχνότητας και έντασης ενίσχυση και υποστήριξη, σε ρεαλιστικότερη βάση, κάτω από το βάρος του μειωμένου διαθέσιμου χρόνου και της μικρότερης συναισθηματικής φόρτισης-εξάρτησης των γονέων που ισχύει στις περιπτώσεις γονέων με ένα (συνήθως το πρώτο) παιδί.

Τελικά Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι η ΓΑ και η Α των μαθητών βρίσκονται υπό την επίδραση πολλών παραγόντων που όλοι μαζί, άλλοι λιγότερο και άλλοι περισσότερο, άλλοι άμεσα και άλλοι έμμεσα, συμβάλλουν ή παρεμβαίνουν στη μορφή και στο περιεχόμενο της αυτοεικόνας τους. Αναλυτικότερα, από τα ευρήματα της έρευνας έγινε φανερό ότι τόσο η ΓΑ όσο και η Α των μαθητών δεν είναι ανεξάρτητες και, συνεπώς, επηρεάζονται από το Φ τους, τη ΣΒ στην οποία ανήκουν, από τον ΕΑΠ τους, το ΠΑ τους και, τέλος, από το ΚΠΟ τους (δηλαδή το ΕΠ, ΜΕΠ και ΜΕΜ). Επίσης, η Α των μαθητών είναι ανεξάρτητη από τον ΠΓΠΣ τους σε αντίθεση με τη ΓΑ που φάνηκε ότι σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά και συνεπώς επηρεάζεται από τον ΠΓΠΣ των μαθητών.

Τα αποτελέσματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι όσο περισσότερες πληροφορίες συγκεντρώνουμε για τη σχέση αυτών των χαρακτηριστικών

ρισσότερο νόημα και κατά συνέπεια έχει περισσότερες επιδράσεις στην Α τους (Demo & Savin-Williams, 1983). Ενισχυτικό των παραπάνω είναι το πόρισμα μιας έρευνας ότι τα άτομα με αρνητική ΓΑ, τα οποία συνήθως ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (ή σε φυλετικές μειονότητες), έχουν την τάση να αποδίδουν στον εαυτό τους αρνητική ΓΑ, καταθλιπτικά συμπτώματα και συγχρόνως να παραιτούνται εύκολα από διαδικασίες τις οποίες αν ολοκλήρωναν θα τους ωφελούσαν (Zeller et al., 2004), στοιχεία που συνιστούν συμπτώματα χαμηλής Α.

με την ΓΑ και Α των μαθητών τόσο ασφαλέστερα μπορούμε να εκτιμήσουμε, να προσδιορίσουμε και, πιθανώς, να προβλέψουμε τις επιδράσεις τους στη δομή της προσωπικότητάς τους και κατ' επέκταση στην ατομική και κοινωνική δράση και εξέλιξή τους.

Τα περισσότερα άτομα, και μεταξύ αυτών πολλοί ειδικοί, συχνά ελαχιστοποιούν ή υποτιμούν στην καθημερινή τους επικοινωνία την καθοριστικότητα της επίδρασης των χαρακτηριστικών αυτών τόσο στον τρόπο που τα ίδια τα παιδιά και οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον κόσμο, όσο και στον τρόπο που τελικά επιλέγουν να συμπεριφέρονται και να δραστηριοποιούνται μέσα σε αυτόν. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, τέτοιες μορφές «αμέλειας» προκαλούν στους μαθητές πολλά προβλήματα (Lumsden, 2002· βλέπε επίσης Γαλάνης, 1999γ· Κωνσταντίνου, 2001 & 2003· Νόβα-Καλτσούνη, 2001· Πούλου, 2000), ωθώντας τους σε αρνητικές μορφές σκέψης και δράσης, όπως η επιθετικότητα ή η παθητικότητα, με απρόβλεπτες συχνά συνέπειες (Τσάκαλης, 2005).

Τα ευρήματα που συγκεντρώθηκαν και τα συμπεράσματα που προέκυψαν μπορούν να βοηθήσουν στον προσανατολισμό και τη στρατηγική οργάνωση μελλοντικών παρεμβάσεων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, συνδυάζοντας τις αποκαλύψεις των ίδιων μέσα από τις αυτο-τοποθετήσεις τους με τις εκτιμήσεις των ειδικών. Αυτή η αναγκαιότητα τονίζεται και από πορίσματα άλλων ερευνών οι οποίες υποστηρίζουν ότι η πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ αυτοτοποθετήσεων και ετεροτοποθετήσεων σχετίζεται τόσο με μελλοντικές μετρήσεις της ΓΑ και της Α όσο και με προγράμματα παρέμβασης στα σχολεία για την ενίσχυση της ΓΑ και της Α των μαθητών (Cole, Maxwell & Martin, 1997).

Η συμβολή της συγκεκριμένης έρευνας στον προσανατολισμό και τη στρατηγική οργάνωση μελλοντικών παρεμβάσεων, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, αφορά σε δύο άξονες. Αφενός στην ενημέρωση γονέων, εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και άλλων ειδικών για τις επιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις της ΓΑ και Α των μαθητών με τα παραπάνω κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά, προκειμένου να μπορούν να διαμορφώνουν πληρέστερη εικόνα των συνθηκών διαμόρφωσης της αυτοεικόνας των παιδιών/εφήβων και να συμβάλλουν ουσιαστικότερα με τις παρεμβάσεις τους στην υγιή ανάπτυξη και προσαρμογή των μαθητών. Αφετέρου, μέσα από μια πιο μακροσκοπική προσέγγιση, η συμβολή των παραπάνω ευρημάτων θα μπορούσε να διαδοθεί και να αξιοποιηθεί ευρύτερα και πληρέστερα κατά την εκπαίδευση, επιμόρφωση ή κατάρτιση όσων ενηλίκων ασχολούνται ή εκπαιδεύονται για να ασχοληθούν με την αγωγή, την κοινωνικοποίηση και την ψυχολογική υποστήριξη παιδιών και εφήβων (βλέπε επίσης Γαλάνης, 1995α & 1995β). Ειδικότερα, πρόκειται για ερευνητικό υλικό που θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος

της εκπαίδευσης των ειδικών επιστημόνων, εμπλουτίζοντας την κατάρτισή τους με τέτοιου είδους πρακτικές γνώσεις, οι οποίες μπορούν να τους καταστήσουν επαρκέστερους και αποτελεσματικότερους κατά την εφαρμογή συστηματικών παιδαγωγικών, ψυχοκοινωνικών ή/και θεραπευτικών παρεμβάσεων.

Ένα καλά οργανωμένο σύστημα υποστήριξης των μαθητών που τους επιτρέπει να θέτουν και να ολοκληρώνουν με επιτυχία ρεαλιστικούς στόχους στην οικογενειακή, ακαδημαϊκή και ευρύτερη σχολική ζωή τους, προβάλλει ως μια επιτακτική σύγχρονη ανάγκη. Στην πλήρωση της ανάγκης αυτής θα μπορούσε να συμβάλλει με τα πορίσματα της η παρούσα έρευνα, ενισχύοντας το ρόλο και το έργο ειδικών αλλά και γονέων-συγγενών, προκειμένου να ανταποκρίνονται με επάρκεια και πληρότητα στις απαιτήσεις και στις ανάγκες των μαθητών, συμβάλλοντας ουσιαστικά και υπεύθυνα στην περιώνυμη «ολόπλευρη και υγιή ψυχοσωματική ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών».

Πίνακας 4. Στατιστικοί Δείκτες και Κατανομές Συχνοτήτων της Γενικής Αυτοαντίληψης (39,442%)

Στατιστικοί Δείκτες				Παράγοντας I: Αυτοαντίληψη ως προς τη Διαγωγή (18,842%)	Κατανομές Συχνοτήτων			
Φορτία	S	r_{it}	\bar{X}		Είμαι έτοι Ακριβώς N (%) - -	Είμαι Κάπως έτοι N (%) -	Είμαι Κάπως έτοι N (%) +	Είμαι έτοι Ακριβώς N (%) + +
0,63	0,89	0,52	3,05		E1= Μερικά παιδιά κάνουν φασαρία και αναστατώνουν την τάξη με αταξίες, ενώ μερικά παιδιά κάθονται φρόνιμα χωρίς να ενοχλούν το μάθημα με αταξίες.	133 (5,5)	499 (20,6)	896 (37,0)
0,61	0,70	0,50	3,46	E2= Μερικά παιδιά αδιαφορούν για όσα τους συμβουλεύουν οι καθηγητές τους, ενώ μερικά παιδιά υπακούουν στις συμβουλές των καθηγητών τους.	55 (2,3)	142 (5,8)	867 (35,7)	1367 (56,2)
0,60	1,02	0,41	2,72	E3= Μερικά παιδιά θυμώνουν εύκολα και δεν μπορούν να ελέγξουν τον εαυτό τους, ενώ μερικά παιδιά συγκρατούν εύκολα τα νεύρα τους και διατηρούν την ψυχραιμία τους.	385 (15,9)	538 (22,2)	852 (35,2)	643 (26,6)
0,60	0,86	0,44	2,92	E4= Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται δεν είναι καλός, ενώ μερικά παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται είναι καλός.	145 (6,0)	550 (22,7)	1065 (44,0)	660 (27,3)
0,59	0,73	0,44	3,30	E5= Μερικά παιδιά συχνά δεν κάνουν αυτό που είναι σωστό, ενώ μερικά παιδιά συνήθως κάνουν αυτό που είναι σωστό.	56 (2,3)	223 (9,2)	1080 (44,5)	1069 (44,0)
0,58	0,92	0,55	3,02	E6= Μερικά παιδιά συνήθως βρίσκουν το μπελά τους με αυτά που κάνουν, ενώ μερικά παιδιά σπάνια κάνουν πράγματα που τα βάζουν σε μπελάδες.	194 (8,0)	438 (18,1)	921 (38,0)	871 (35,9)
0,58	0,95	0,51	2,90	E7= Μερικά παιδιά συχνά κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν, ενώ μερικά παιδιά σπάνια κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν.	222 (9,2)	566 (23,4)	866 (35,9)	761 (31,5)

0,54	0,82	0,54	3,10	E8= Μερικά παιδιά κοροϊδεύουν και στενοχωρούν ορισμένους από τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριές τους επίτηδες, ενώ μερικά παιδιά φέρονται με σεβασμό σε όλους τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριές τους.	109 (4,5)	392 (16,2)	1081 (44,5)	845 (34,8)
0,54	0,91	0,40	3,03	E9= Μερικά παιδιά συνήθως τιμωρούν τα άλλα παιδιά για κάτι που τους έκαναν, ενώ μερικά παιδιά συνήθως συγχωρούν τα άλλα παιδιά για κάτι που τους έκαναν.	184 (7,6)	401 (16,6)	972 (40,1)	864 (35,7)
0,52	0,79	0,55	3,28	E10= Μερικά παιδιά παριστάνουν τον «παλικαρά» (τον «νταή») στους συμμαθητές ή στις συμμαθήτριές τους και συχνά προκαλούν καβγάδες, ενώ μερικά παιδιά είναι πάντα φιλικά με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριές τους και αποφεύγουν τους καυγάδες.	93 (3,8)	242 (10,0)	977 (40,3)	1115 (45,9)
0,51	0,74	0,50	3,47	E11= Μερικά παιδιά αποκτούν αυτό που θέλουν, ακόμη και με τη βία, αν χρειαστεί, ενώ μερικά παιδιά ζητούν ό,τι θέλουν και αποφεύγουν τη βία.	62 (2,6)	179 (7,4)	751 (31,0)	1430 (59,0)
0,51	0,63	0,43	3,66	E12= Μερικά παιδιά καταστρέφουν πράγματα των άλλων επίτηδες, ενώ μερικά παιδιά δεν καταστρέφουν επίτηδες τα πράγματα των άλλων.	36 (1,5)	106 (4,4)	511 (21,1)	1765 (73,0)
0,51	0,73	0,53	3,51	E13= Μερικά παιδιά καταστρέφουν επίτηδες πράγματα του σχολείου, ενώ μερικά παιδιά δεν καταστρέφουν ποτέ πράγματα του σχολείου τους.	57 (2,3)	165 (6,8)	675 (27,8)	1529 (63,0)
0,50	0,86	0,45	3,10	E14= Μερικά παιδιά συχνά λένε ψέματα, ενώ μερικά παιδιά σπάνια λένε ψέματα.	111 (4,6)	446 (18,4)	960 (39,6)	906 (37,4)
0,47	0,55	0,41	3,76	E15= Μερικά παιδιά συχνά κλέβουν αντικείμενα ή και χρήματα στο σχολείο τους, ενώ μερικά παιδιά δεν έχουν κλέψει ποτέ τίποτα.	29 (1,2)	68 (2,8)	360 (14,9)	1962 (81,1)
0,45	0,90	0,52	3,27	E16= Μερικά παιδιά δεν σηκώνουν το χέρι τους, αλλά «πετάγονται» όποτε θέλουν να πουν κάτι, ενώ μερικά παιδιά σηκώνουν το χέρι τους και περιμένουν να τους δώσει το λόγο ο δάσκαλος ή ο καθηγητής.	134 (5,5)	335 (13,8)	693 (28,6)	1264 (52,1)
0,43	0,85	0,43	3,47	E17= Μερικά παιδιά συχνά καθυστερούν αδικαιολόγητα να πάνε στο σχολείο τους, ενώ μερικά παιδιά συνήθως είναι συνεπή στο ωράριο του σχολείου.	121 (5,0)	225 (9,3)	474 (19,6)	1604 (66,2)
0,34	0,91	0,34	3,22	E18= Μερικά παιδιά συχνά παραβιάζουν τους σχολικούς κανόνες επίτηδες, ενώ μερικά παιδιά σπάνια παραβιάζουν τους σχολικούς κανόνες επίτηδες.	179 (7,4)	279 (11,5)	807 (33,2)	1163 (47,9)

Στατιστικοί Δείκτες				Παράγοντας II: Σχολική-Ακαδημαϊκή Αυτοαντίληψη (9,188%)	Κατανομές Συχνοτήτων			
Φορτία	S	r_{it}	\bar{X}		Είμαι έτοι Ακριβώς N (%) - -	Είμαι Κάπως έτοι N (%) -	Είμαι Κάπως έτοι N (%) +	Είμαι έτοι Ακριβώς N (%) + +
0,79	0,89	0,71	3,06	E19 =Μερικά παιδιά δεν τα καταφέρνουν καλά στα περισσότερα μαθήματα, ενώ μερικά παιδιά τα καταφέρνουν καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	150 (6,2)	450 (18,6)	936 (38,7)	881 (36,5)
0,79	0,99	0,64	2,80	E20 =Μερικά παιδιά είναι λιγότερο καλοί μαθητές ή μαθήτριες από τα άλλα παιδιά της τάξης τους, ενώ μερικά παιδιά είναι το ίδιο καλοί μαθητές ή μαθήτριες με τα άλλα παιδιά της τάξης τους.	297 (12,3)	587 (24,2)	849 (35,1)	688 (28,4)
0,74	0,91	0,63	2,60	E21 =Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις των δασκάλων/καθηγητών τους, ενώ μερικά παιδιά βρίσκουν εύκολα τις σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις των δασκάλων/καθηγητών τους.	272 (11,2)	872 (35,9)	834 (34,4)	449 (18,5)
0,72	0,93	0,60	2,89	E22 =Μερικά παιδιά δεν θυμούνται πολλά πράγματα απ' όσα μαθαίνουν στο σχολείο, ενώ μερικά παιδιά θυμούνται τα περισσότερα πράγματα από όσα μαθαίνουν στο σχολείο.	186 (7,7)	636 (26,2)	869 (35,8)	733 (30,2)
0,70	0,95	0,65	2,96	E23 =Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να καταλάβουν τα μαθήματα που έχουν να διαβάσουν για την επόμενη μέρα, ενώ μερικά παιδιά καταλαβαίνουν εύκολα τα μαθήματα που έχουν να διαβάσουν για την επόμενη μέρα.	203 (8,4)	534 (22,0)	840 (34,6)	854 (35,1)
0,66	0,95	0,52	3,17	E24 =Μερικά παιδιά συχνά αφήνουν αδιάβαστα κάποια μαθήματα της άλλης μέρας, ενώ μερικά παιδιά συνήθως κάνουν όλα τα διαβάσματα και τις ασκήσεις της άλλης μέρας.	181 (7,5)	386 (15,9)	700 (28,9)	1155 (47,7)
0,55	0,91	0,72	3,12	E25 =Μερικά παιδιά παίρνουν χαμηλούς-κακούς βαθμούς στα περισσότερα σχολικά μαθήματα, ενώ μερικά παιδιά παίρνουν υψηλούς-καλούς βαθμούς στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	139 (5,8)	455 (18,8)	804 (33,3)	1017 (42,1)

Στατιστικοί Δείκτες				Παράγοντας III: Σωματική Αυτοαντίληψη (6,546%)	Κατανομές Συχνοτήτων			
Φορτία	S	r_{it}	\bar{X}		Είμαι έτσι Ακριβώς N (%) - -	Είμαι Κάπως έτσι N (%) -	Είμαι Κάπως έτσι N (%) +	Είμαι έτσι Ακριβώς N (%) + +
0,51	1,06	0,41	2,89	E26= Μερικά παιδιά συχνά χρειάζονται τη βοήθεια των μεγαλύτερων στα σχολικά μαθήματα, ενώ μερικά παιδιά σπάνια χρειάζονται τη βοήθεια των μεγαλύτερων στα σχολικά μαθήματα.	330 (13,6)	518 (21,3)	677 (27,8)	906 (37,3)
0,79	0,96	0,63	3,04	E27= Μερικά παιδιά δεν είναι ευχαριστημένα από το σώμα τους, ενώ μερικά παιδιά είναι ευχαριστημένα από το σώμα τους.	214 (8,8)	406 (16,8)	864 (35,7)	935 (38,7)
0,75	0,81	0,55	2,98	E28= Μερικά παιδιά δεν έχουν και τόσο ωραία εξωτερική εμφάνιση (δεν είναι τόσο όμορφα), ενώ μερικά παιδιά έχουν ωραία εξωτερική εμφάνιση (είναι όμορφα).	130 (5,4)	416 (17,3)	1228 (51,2)	624 (26,0)
0,68	0,86	0,68	2,94	E29= Μερικά παιδιά δεν έχουν και τόσο ωραίο σώμα, ενώ μερικά παιδιά έχουν ωραίο σώμα.	152 (6,3)	501 (20,7)	1100 (45,3)	673 (27,7)
0,68	0,78	0,53	2,99	E30= Μερικά παιδιά δεν έχουν και τόσο όμορφο πρόσωπο, ενώ μερικά παιδιά έχουν όμορφο πρόσωπο.	101 (4,2)	448 (18,5)	1240 (51,3)	629 (26,0)
0,66	1,08	0,55	3,00	E31= Μερικά παιδιά δεν είναι ευχαριστημένα από το βάρος τους (από τα κιλά τους), ενώ μερικά παιδιά είναι ευχαριστημένα από το βάρος τους (από τα κιλά τους).	329 (13,5)	405 (16,7)	610 (25,1)	1086 (44,7)
0,52	1,11	0,40	2,66	E32= Μερικά παιδιά θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική, ενώ μερικά παιδιά δεν θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.	447 (18,4)	694 (28,6)	529 (21,8)	754 (31,1)

Στατιστικοί Δείκτες				Παράγοντας IV: Κοινωνική Αυτοαντίληψη (4,866%)	Κατανομές Συχνοτήτων			
Φορτία	S	r_{it}	\bar{X}		Είμαι έτσι Ακριβώς N (%) - -	Είμαι Κάπως έτσι N (%) -	Είμαι Κάπως έτσι N (%) +	Είμαι έτσι Ακριβώς N (%) + +
0,66	0,79	0,50	3,55	E33=Μερικά παιδιά δεν έχουν πολλούς φίλους ή φίλες, ενώ μερικά παιδιά έχουν πολλούς φίλους ή φίλες.	96 (4,0)	155 (6,4)	493 (20,4)	1673 (69,2)
0,63	0,88	0,42	3,34	E34=Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους ή φίλες, ενώ μερικά παιδιά κάνουν εύκολα φίλους ή φίλες.	140 (5,8)	254 (10,5)	675 (27,8)	1359 (56,0)
0,59	0,72	0,31	3,31	E35=Μερικά παιδιά κανείς δεν νοιάζεται να τα κάνει φίλους ή φίλες τους, ενώ μερικά παιδιά όλοι προσπαθούν να τα κάνουν φίλους ή φίλες τους.	58 (2,4)	188 (7,8)	1112 (46,1)	1054 (43,7)
0,57	0,82	0,31	3,51	E36=Μερικά παιδιά έχουν κάποιο στενό φίλο ή φίλη που μοιράζονται μαζί του/της μυστικά και προσωπικές σκέψεις, ενώ μερικά παιδιά δεν έχουν κάποιο στενό φίλο ή φίλη που να μοιράζονται μαζί του/της μυστικά και προσωπικές σκέψεις.	121 (5,0)	154 (6,4)	508 (21,0)	1638 (67,7)
0,51	0,71	0,42	3,61	E37=Μερικά παιδιά συνήθως συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, ενώ μερικά παιδιά συνήθως δεν συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες.	71 (2,9)	112 (4,6)	517 (21,3)	1728 (71,2)
0,51	0,88	0,34	3,18	E38=Μερικά παιδιά συνήθως μόνο παρακολουθούν όσα κάνει η παρέα τους, ενώ μερικά παιδιά συνήθως συμμετέχουν σε όσα κάνει η παρέα τους.	153 (6,3)	310 (12,8)	918 (37,9)	1041 (43,0)
0,43	0,74	0,49	3,50	E39=Μερικά παιδιά δεν έχουν παρέα με την οποία να περνάνε όμορφα, ενώ μερικά παιδιά έχουν μια παρέα με την οποία συχνά συναντιούνται και περνάνε όμορφα.	69 (2,8)	147 (6,0)	713 (29,3)	1501 (61,8)
0,42	1,02	0,29	2,63	E40=Μερικά παιδιά θα ήθελαν να τα συμπαθούν περισσότερα παιδιά στο σχολείο τους, ενώ μερικά παιδιά τα συμπαθούν τα περισσότερα παιδιά του σχολείου τους.	434 (17,9)	598 (24,7)	842 (34,8)	548 (22,6)
0,36	0,91	0,33	2,92	E41=Μερικά αγόρια δεν αρέσουν πολύ στα κορίτσια και μερικά κορίτσια δεν αρέσουν πολύ στα αγόρια, ενώ μερικά αγόρια αρέσουν πολύ στα κορίτσια και μερικά κορίτσια αρέσουν πολύ στα αγόρια.	204 (8,4)	515 (21,3)	995 (41,1)	706 (29,2)

Πίνακας 5. Στατιστικοί Δείκτες και Κατανομές Συχνοτήτων της Αυτοεκτίμησης (26,683%)

Στατιστικοί Δείκτες				Παράγοντας VI: Αυτοεκτίμηση	Κατανομές Συχνοτήτων			
Φορτία	S	r _{it}	\bar{X}		Είμαι έτοι Ακριβώς N (%) - -	Είμαι Κάπως έτοι N (%) -	Είμαι Κάπως έτοι N (%) +	Είμαι έτοι Ακριβώς N (%) + +
0,69	0,85	0,43	3,28	E45 =Μερικά παιδιά συχνά δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ενώ μερικά παιδιά συνήθως έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.	106 (4,4)	316 (13,1)	795 (32,9)	1203 (49,7)
0,67	0,74	0,36	3,18	E46 =Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι δεν είναι καλοί άνθρωποι, ενώ μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλοί άνθρωποι.	67 (2,8)	282 (11,7)	1232 (50,9)	838 (34,6)
0,62	0,83	0,54	3,14	E47 =Μερικά παιδιά συχνά δεν είναι ευχαριστημένα από τον εαυτό τους, ενώ μερικά παιδιά συνήθως είναι ευχαριστημένα από τον εαυτό τους.	106 (4,4)	385 (15,9)	1016 (41,8)	921 (37,9)
0,60	0,73	0,47	3,32	E48 =Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι δεν μπορούν να κάνουν πολλά σημαντικά πράγματα στη ζωή τους, ενώ μερικά πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν πολλά σημαντικά πράγματα στη ζωή τους.	63 (2,6)	197 (8,1)	1084 (44,6)	1084 (44,6)
0,53	0,78	0,43	3,16	E49 =Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι, γενικά, δεν μπορούν να κάνουν σχεδόν τίποτα το ίδιο καλά με τους άλλους, ενώ μερικά παιδιά πιστεύουν ότι, γενικά, μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα το ίδιο καλά με τους άλλους.	99 (4,1)	279 (11,5)	1183 (48,7)	867 (35,7)
0,53	0,73	0,56	3,26	E50 =Μερικά παιδιά έχουν αρνητική-κακή άποψη για τον εαυτό τους, ενώ μερικά παιδιά έχουν θετική-καλή άποψη για τον εαυτό τους.	66 (2,7)	203 (8,4)	1190 (49,2)	959 (39,7)
0,49	0,81	0,36	2,94	E51 =Μερικά παιδιά δεν βρίσκουν πράγματα στον εαυτό τους για τα οποία είναι υπερήφανα, ενώ μερικά παιδιά βρίσκουν αρκετά πράγματα στον εαυτό τους για τα οποία είναι υπερήφανα.	140 (5,8)	465 (19,3)	1208 (50,2)	595 (24,7)
0,47	0,87	0,40	2,88	E52 =Μερικά παιδιά συχνά νιώθουν αποτυχημένα, ενώ μερικά παιδιά σπάνια νιώθουν αποτυχημένα.	148 (6,1)	635 (26,2)	1011 (41,8)	627 (25,9)

0,45	0,73	0,52	3,11	E53 =Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι δεν αξίζουν και τόσο πολύ ως άτομα, ενώ μερικά παιδιά πιστεύουν ότι αξίζουν πολύ ως άτομα.	52 (2,1)	387 (16,0)	1233 (50,9)	750 (31,0)
0,39	0,86	0,33	3,17	E54 =Μερικά παιδιά συχνά ζηλεύουν τα άλλα παιδιά, ενώ μερικά παιδιά σπάνια ζηλεύουν άλλα παιδιά.	119 (4,9)	383 (15,8)	897 (37,0)	1026 (42,3)
0,38	0,86	0,36	2,93	E55 =Μερικά παιδιά δεν μπορούν να τα καταφέρουν καλά σε δραστηριότητες ή παιχνίδια που δοκιμάζουν για πρώτη φορά, ενώ μερικά παιδιά μπορούν να τα καταφέρουν καλά σε οποιαδήποτε δραστηριότητα ή παιχνίδι που δοκιμάζουν για πρώτη φορά.	162 (6,7)	501 (20,6)	1095 (45,1)	671 (27,6)
0,37	0,97	0,27	2,91	E56 =Μερικά παιδιά συχνά δεν πηγαίνουν με ευχαρίστηση στο σχολείο, ενώ μερικά παιδιά πηγαίνουν συνήθως με ευχαρίστηση στο σχολείο.	259 (10,7)	484 (19,9)	905 (37,3)	780 (32,1)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bandura, A. (1989). Self-Regulation of Motivation and Action through Internal Standards and Goal Systems. In L. Pervin (Ed.) (1989). *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates.
- Burns, R. (1982). *Self-Concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Coakes, S. J. & Steed, L. G. (1999). *SPSS. Analysis without Anguish*. Versions 7.0, 7.5, 8.0 for Windows. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E. & Martin, J. M. (1997). Reflected Self-Appraisals: Strength and Structure of the Relation of Teacher, Peer, and Parent Ratings to Children's Self-Perceived Competencies. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 55-70.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., Hoffman, K. B., Ruiz, M. D., Jacquez, F. & Maschman, T. (2001). The Development of Multiple Domains of Child and Adolescent Self-Concept: A Cohort Sequential Longitudinal Study. *Child Development*, 72 (6), 1723-1746.
- Demo, D. H. & Savin-Williams, R. C. (1983). Early Adolescent Self-Esteem as a Function of Social Class: Rosenberg and Pearlin Revisited. *The American Journal of Sociology*, 88 (4), 763-774.
- Dickerson, P. (2000). "But I'm Different to Them": Constructing Contrasts between Self and Others in Talk-in-Interaction. *British Journal of Social Psychology*, 39 (3), 381-398.
- Gerner, S. Y. (1995). *Self-Esteem of Elementary and Middle School Children*. Master's Thesis, Fort Hays State University.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2001). *Στατιστική με το SPSS 10 για Windows*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- James W. (1981). *The Principles of Psychology*. New York: Dover
- Karademas, E. C. & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The Stress Process, Self-Efficacy Expectations, and Psychological Health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033-1043.
- Kimm, S. Y. S, Barton, B. A., Berhane, K., Ross, J. W., Payne, G. H. & Schreiber, J. B. (1997). Self-esteem and Adiposity in Black and White Girls: The NHLBI Growth and Health Study. *Annals of Epidemiology*, 7 (8), 550-560.

- Kinney, P. R. & Gray, C. D. (1994). *SPSS for Windows Made Simple*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Litwin, M. S. (1995). *How to Measure Survey Reliability and Validity*, The Survey Kit 7. New York: Sage.
- Lumsden, L. (2002). *Preventing Bullying*. *ERIC Digest.: ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR*. (ERIC Identifier: ED463563).
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Marsh, H. W. (1998). The Measurement of Physical Self-Concept: A Construct Validation Approach. In K.R. Fox (Ed.), *The Physical Self: from Motivation to Well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Meulemann, H. (1979). *Soziale Herkunft und Schullaufbahn*. Arbeitsbuch zur Sozialwissenschaftlichen Methodenlehr, (pp 39-61). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Pajares, F & Cheong. Y. F. (2003). Achievement Goal Orientations in Writing: a Developmental Perspective. *International Journal of Educational Research*, 39 (4-5), 437-455.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1986). The Rust Workshop: a Personal Overview. *Journal of Humanistic Psychology*, 26 (3), 23-45.
- Rosenberg, M. & Pearlin, L. I. (1978). Social Class and Self-Esteem among Children and Adults. *The American Journal of Sociology*, 84 (1), 53-77.
- Rothenberg, D. (1995). *Supporting Girls in Early Adolescence*. ERIC Digest: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. (ERIC Identifier: ED386331).
- Simmons, R. G., Blyth, D. A., Van Cleave, E. F. & Bush, D. M. (1979). Entry into Adolescence: the Impact of School Structure, Puberty and Early Dating on Self-Esteem. *American Sociological Review*, 44 (6), 948-967.
- Singhal, R. & Misra, G. (1994). Achievement Goals: A Situational-Contextual Analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 18 (2), 239-258.
- Stipek, D. J. & Ryan, R. H. (1997). Economically Disadvantaged Preschoolers: Ready to Learn but Further to Go. *Developmental Psychology*, 33 (4), 711-723.
- Trevarethen, C., Kokkinaki, T. & Fiamenghi, G. (1999). What Infants' Imitations Communicate: With Mothers, With Fathers and With Peers. In J. Nadel and G. Butterworth (Eds.), *Imitation in Infancy Progress and Prospects of Current Research* (pp. 127-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wylie, R. C. (1974). *The Self-Concept. A Review of Methodological Considera-*

- tions and Measuring Instruments*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Zeller, M., Kirk, S., Claytor, R., Khoury, P., Grieme, J., Santangelo, M. & Daniels, S. (2004). Predictors of Attrition from a Paediatric Weight Management Program. *The Journal of Paediatrics*, 144 (4), 466-470.
- Γαλάνης, Γ. Ν. (1995α). *Ψυχολογία της (Επι)μόρφωσης Ενηλίκων. Θεωρητικές & Πρακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γαλάνης, Γ. Ν. (1995β) (Επιμ.). *(Επι)μόρφωση Ενηλίκων. Μέθοδοι και Παραδείγματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γαλάνης, Γ. Ν. (1999α). Μετανάστευση, Δημιουργία Στερεοτύπων και Εθνικισμός. Στο Γ.Ν. Γαλάνης & Η. Moser (Επιμ.). *Εισαγωγή στην Πολιτική Ψυχολογία*, (σσ. 227-231). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γαλάνης, Γ. Ν. (1999β). Μετανάστευση, Επαφή και Σχηματισμός Στερεοτύπων. Στο Γ.Ν. Γαλάνης & Η. Moser (Επιμ.). *Εισαγωγή στην Πολιτική Ψυχολογία*, (σσ. 211-225). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γαλάνης, Γ. Ν. (1999γ). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Καθημερινής Διαπροσωπικής Επικοινωνίας. Επιλεγμένα Θέματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δήμου, Γ. Η. (1995). *Η Διαγνωστική Διαδικασία των Αποκλίσεων στο Σχολείο*. Απόψεις, Παράρτημα 9, 15-26.
- Δήμου, Γ. Η. (1996). *Απόκλιση-Στιγματισμός: Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των Αποκλίσεων Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κατσιλλής, Ι. (1998). Το μέγεθος του Δείγματος στις Κοινωνικές Έρευνες. Στο Παπαγεωργίου, Γ. (επιμ.) (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γεώργιος Δαρδανός, 163-183.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, Συναίσθημα και Διαπροσωπικές Σχέσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Κομίλη, Α. (1989). *Βασικές Αρχές και Μέθοδοι Επιστημονικής Έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κουλάκογλου, Κ. (1998). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Ύπαρξης Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2003). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001α). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β). *Πως Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου ΙΙ. Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Μαθητών Δ', Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001γ). *Πως Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου ΙΙΙ. Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Μαθητών Γυμνασίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά Σχολεία, Μεγάλες Προσδοκίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική. Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία. Ο Ρόλος της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Πούλου, Μ. (2000). *Πώς Σκέφτονται, Αισθάνονται και Αποφασίζουν οι Δάσκαλοι για τους Μαθητές με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ρετινιώτης, Σ. (2004). *Στατιστική από τη Θεωρία στην Πράξη με το SPSS v.11*. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ρούσσοσ, Π. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (επιμ.) (2002). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα: μια Συλλογή και Παρουσίαση των Ερωτηματολογίων, Δοκιμασιών και Καταλόγων Καταγραφής Χαρακτηριστικών στον Ελληνικό χώρο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη: Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και Κοινωνική Επιδεξιότητα*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.
- Τσάκαλης, Π. (2005). *Διερεύνηση των Παραγόντων μέσω των οποίων Δηλώνεται η Μεταστροφή ενός Υποκειμένου από Κανονικό σε Αποκλίνον*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα.
- Τσάντας, Ν., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν. & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων με τη Βοήθεια Στατιστικών Πακέτων. SPSS, Excel, S-Plus*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ – Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής – Εκδόσεις Gutenberg.

Self-concept and Self-esteem of Pupils from Epirus-Hellas: Differences in Relation to certain Socio-demographic Characteristics

Tsakalis Panagiotis & Surlou Evi

ABSTRACT

This research is focused on the relation of pupils' self-image (self-concept and self-esteem) with certain socio-demographic characteristics, such as gender, school grade, population of school region, professional-academic ambitions, number of siblings and family social profile (father's occupation and parents' education). The key aim of this research is the localization and evaluation of the effects these characteristics have on pupils' general self-concept and self-esteem. These effects often determine decisively the formation of children's decision making processes and their actions, pre-shaping, partly, the development of their whole personality.

Approximately 2450 pupils from schools of Epirus-Hellas participated in this research, by filling in a self-concept and self-esteem questionnaire-scale as well as by answering a group of questions concerning all the above socio-demographic characteristics. The statistically significant mean differences of Self-concept/esteem among the different levels of most of the above variables, as well as relevant conclusions of this research, can be very useful to experts as well as to parents-relatives. They can be acquainted with all these inner relations and thus be enabled to intervene effectively, responding to pupils' individual needs and differences.

KEY WORDS: *self-concept/esteem, gender, school grade, professional-academic ambitions, population of school region, number of siblings, family social profile (father's occupation, parents' education).*