



Αιτιώδεις σχέσεις αντίληψης σχολικής ικανότητας με σχολική επίδοση και προετοιμασία για το σχολείο

Περικλής Καλογιάννης, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση του πλέγματος των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ της αντίληψης σχολικής ικανότητας των μαθητών, της σχολικής τους επίδοσης και της προετοιμασίας τους για το σχολείο. Χίλιοι πεντακόσιοι οκτώ ($N=1508$) μαθητές συμμετείχαν στη διαχρονική έρευνα που διήρκεσε τρία συνεχόμενα σχολικά έτη, απαντώντας σε ερωτηματολόγιο που μετρούσε την αντίληψη της σχολικής τους ικανότητας, τη γενική βαθμολογία τους και τη συχνότητα προετοιμασίας τους για το σχολείο. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την ύπαρξη αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ των μετρούμενων μεταβλητών, επιβεβαιώνουν την πολλαπλή διάσταση της αυτοαντίληψης και παρέχουν σαφή υποστήριξη στο μοντέλο αμοιβαίων σχέσεων, σύμφωνα με το οποίο η αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους αποτελεί την αιτία εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών, αλλά συγχρόνως ανατροφοδοτείται και επηρεάζεται από τις συμπεριφορές αυτές.

Εισαγωγή

Η έννοια του εαυτού έχει κατά τις τελευταίες δεκαετίες αποτελέσει αντικείμενο έντονης ερευνητικής δραστηριότητας, η οποία εστιάστηκε στη μελέτη των ατομικών και αναπτυξιακών διαφορών, καθώς και στον λειτουργικό ρόλο της αυτοαντίλη-

Ο κ. Περικλής Καλογιάννης, δρ Τ.Ε.Φ.Α.Α./Δ.Π.Θ., είναι Καθηγητής Φυσικής Αγωγής στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης.





ψης και της αυτοεκτίμησης στο σύστημα του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Η υπόθεση ότι η γνώση του εαυτού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη λειτουργία είναι πλέον γενικά αποδεκτή, σε σημείο που να αποτελεί κεντρικό αξίωμα σε όλες τις θεωρίες και τις απόψεις σχετικά με την ανθρώπινη γνώση και τη συμπεριφορά (Pajares & Shunk, 2005).

Η υπόθεση ότι η αντίληψη των μαθητών για τον εαυτό τους παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία είναι πλέον ευρέως αποδεκτή, με συνέπεια δομές σχετικές με τον εαυτό να αποτελούν κεντρικούς παράγοντες στην έρευνα της ακαδημαϊκής παρακίνησης, της σχολικής επιτυχίας και άλλων επιθυμητών συμπεριφορών (Pajares & Shunk, 2005). Υπάρχει πλέον ένας μεγάλος αριθμός ερευνητικών αποτελεσμάτων που υποστηρίζουν τη θετική σχέση της αυτοαντίληψης του μαθητή με τη σχολική επίδοση. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν την πολλαπλή διάσταση της έννοιας του εαυτού, εφόσον αποδεικνύουν ισχυρά θετική σχέση της σχολικής επίδοσης με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών, χωρίς αυτή (η σχολική επίδοση) να σχετίζεται με τη γενική αυτοαντίληψη ή τη γενική αυτοεκτίμηση των μαθητών (Byrne, 1984· Hansford & Hattie, 1982· Marsh, 1990a & b· Marsh, 1993a).

Η σχέση μεταξύ της έννοιας του εαυτού και της σχολικής επίδοσης έχει διερευνηθεί σε αρκετές έρευνες που εστιάζονταν κυρίως στη μελέτη συσχετίσεων. Προηγούμενες ανασκοπήσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι διάφορες συνιστώσες της έννοιας του εαυτού εμφανίζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση (Hansford & Hattie, 1982· Hattie, 1992· Wylie, 1979· Zimmerman, 1995). Στην εκπαιδευτική και την ψυχολογική έρευνα, ωστόσο, το θέμα των σχέσεων μεταξύ της έννοιας του εαυτού και της σχολικής επίδοσης είναι κάτι πολύ πιο σύνθετο από θέμα συσχέτισης. Πρωταρχικό ενδιαφέρον εμφανίζει το ζήτημα της αιτιατής διασύνδεσης των δύο αυτών μεταβλητών (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Τα μοντέλα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων (*Skill Development Model*) και της βελτίωσης του εαυτού (*Self Enhancement Model*) που προτάθηκαν αρχικά από τους Calsyn και Kenny (1977), αποτέλεσαν ένα ευρύ πλαίσιο έρευνας για τη διερεύνηση της κατεύθυνσης της σχέσης της αυτοαντίληψης και της σχολικής απόδοσης σαν αίτιο και αιτιατό. Στην πορεία, δύο ακόμη μοντέλα ερμηνείας προτάθηκαν, το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων (*Reciprocal Effects Model*) και το μηδενικό μοντέλο (*Null Model*) που υποστηρίζουν αντίστοιχα ότι η κατεύθυνση της αιτιατής σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι είτε αμφίδρομη είτε ανύπαρκτη (Valentine & Dubois, 2005).





Το μοντέλο της ανάπτυξης των δεξιοτήτων (Skill Development Model)

Το μοντέλο της ανάπτυξης των δεξιοτήτων στηρίζεται στην υπόθεση ότι η σχολική επίδοση προηγείται αιτιωδώς της έννοιας της εαυτού. Υποστηρίζει ότι η σχολική επίδοση επηρεάζει τις αντιλήψεις του εαυτού, ενώ δε συμβαίνει το αντίθετο (Marsh & Craven, 2005· Valentine & Dubois, 2005). Με βάση αυτό το μοντέλο, οι σχέσεις μεταξύ των αντιλήψεων του εαυτού και της σχολικής επίδοσης, ερμηνεύονται ως το αποτέλεσμα της αυξομειώσης της αυτοαντίληψης των μαθητών κυρίως εξαιτίας της επιτυχίας ή της αποτυχίας που βιώνουν στο σχολείο (Kohn, 1999).

Το μοντέλο της βελτίωσης του εαυτού (Self Enhancement Model)

Σε αντίθεση με το μοντέλο ανάπτυξης των δεξιοτήτων, το μοντέλο βελτίωσης του εαυτού υποστηρίζει ότι η έννοια του εαυτού προηγείται αιτιωδώς της σχολικής επίδοσης, την οποία και επηρεάζει, ενώ δε δέχεται επιρροές της σχολικής επίδοσης στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Υποστηρίζει ότι θετικότερες αντιλήψεις εαυτού οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης (Valentine & Dubois, 2005).

Το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων (Reciprocal Effects Model)

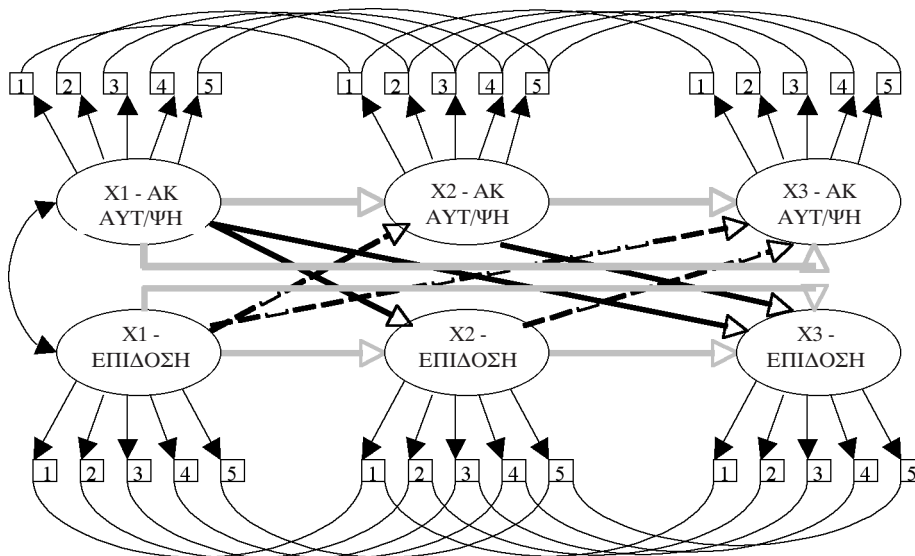
Το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις εαυτού επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, αλλά και ότι η σχολική επίδοση επιδρά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων του εαυτού. Το μοντέλο προτείνει ότι οι αντιλήψεις για τον εαυτό και η διαδικασία μάθησης λειτουργούν και προς τις δύο κατευθύνσεις μέσω μιας λειτουργίας αμοιβαίας επίδρασης (Bandura, 1997· Valentine & Dubois, 2005). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, θετικές αντιλήψεις ενός μαθητή για τον εαυτό του (π.χ. υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα) μπορούν να τον διευκολύνουν να πετύχει υψηλή σχολική απόδοση, η οποία με τη σειρά της θα ενδυναμώσει περαιτέρω τις αντιλήψεις για τον εαυτό του. Ουσιαστικά το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων ενσωματώνει σε ένα τα αρχικά θεωρητικά μοντέλα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και της βελτίωσης του εαυτού.

Το μηδενικό μοντέλο (Null Model)

Το μηδενικό μοντέλο υποστηρίζει τη μη ύπαρξη αιτιώδους σχέσεως μεταξύ αντιλήψεων του εαυτού και της σχολικής επίδοσης. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου προτείνουν είτε ότι δεν υπάρχει καμιά σχέση μεταξύ της έννοιας του εαυτού και της σχολικής επίδοσης είτε ότι οιαδήποτε σχέση μεταξύ τους οφείλεται σε άγνωστους παράγοντες που επιδρούν τόσο στη σχολική επίδοση όσο και στην έννοια του εαυτού (π.χ. πνευματική ικανότητα ή κοινωνικοοικονομική κατάσταση) (Valentine & Dubois, 2005).



Για την καλύτερη κατανόηση, ερμηνεία αλλά και διερεύνηση των μοντέλων που προτείνονται για την ερμηνεία των αιτιωδών σχέσεων (ανάπτυξης των δεξιοτήτων, βελτίωσης του εαυτού και αμοιβαίων σχέσεων) μεταξύ αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης ο Marsh και οι συνεργάτες του (Marsh, Byrne & Yeung, 1999· Marsh & Craven, 2005) πρότειναν ένα «πρωτότυπο» μοντέλο που παρατίθεται παρακάτω.



Σχήμα 1 Πρωτότυπο μοντέλο για τη διερεύνηση των μοντέλων (ανάπτυξης των δεξιοτήτων, βελτίωσης του εαυτού και αμοιβαίων σχέσεων) που διέπουν τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και επίδοσης (Marsh & Craven, 2005).

Στο παραπάνω πολλαπλών μετρήσεων και μεταβλητών (*multiwave – multivariate*) μοντέλο η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση αντιμετωπίστηκαν ως λανθάνοντες παράγοντες συναγόμενοι από πολλαπλούς δείκτες σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές (*waves*, X1, X2 και X3). Στο μοντέλο τα αριθμημένα τετράγωνα παριστάνουν τις παρατηρούμενες μεταβλητές (*indicators*) τόσο της αυτοαντίληψης όσο και της επίδοσης σε κάθε μέτρηση, τα οβάλ σχήματα παριστάνουν τις λανθάνουσες μεταβλητές (*latent constructs*), τα ευθεία με μια κατεύθυνση βέλη παριστάνουν τις αιτιατές διαδρομές (*causal paths*) και οι καμπύλες γραμμές παριστάνουν τη συνδιακύμανση (*covariance*).

Και τα τρία προτεινόμενα μοντέλα, της βελτίωσης του εαυτού, της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και των αμοιβαίων σχέσεων, προβλέπουν ότι η επίδραση κάθε X1



μεταβλητής στη X2 και στη X3 (η ίδια μεταβλητή μετρούμενη σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές, οι οριζόντιες γκρι διαδρομές στο σχήμα 1) είναι σημαντική και θετική. Η κρίσιμη πρόβλεψη που διαφοροποιεί τα τρία θεωρητικά μοντέλα είναι οι διαγώνιες διαδρομές που συνδέουν προηγούμενη αυτοαντίληψη με επόμενη επίδοση και προηγούμενη επίδοση με μεταγενέστερη αυτοαντίληψη.

Το μοντέλο αμοιβαίων σχέσεων (ΕΠΙΔΟΣΗ → ΑΚ/ΚΗ ΑΥΤ/ΨΗ και ΑΚ/ΚΗ ΑΥΤ/ΨΗ → ΕΠΙΔΟΣΗ) υποστηρίζει ότι όλες οι διαδρομές θα είναι στατιστικά σημαντικές, τόσο αυτές που οδηγούν από προηγούμενη επίδοση σε μετέπειτα ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη όσο κι αυτές που οδηγούν από προηγούμενη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σε μεταγενέστερη επίδοση. Κατ' αντιστοιχία με τα προηγούμενα δύο μοντέλα, η επίδραση των X1 μεταβλητών στις X3 μεταβλητές είναι λιγότερο σημαντική, γιατί πιθανόν θα μετριάζεται από την παρεμβολή των X2 μεταβλητών.

Η έρευνα του Marsh (1990c) θεωρείται «κλασική» στη μελέτη των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ αυτοαντίληψης και επίδοσης, αφού ήταν η πρώτη που χρησιμοποιώντας τα δομικά μοντέλα εξισώσεων υποστήριξε ξεκάθαρα την επίδραση προηγούμενης ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης σε μετέπειτα σχολική επίδοση μετά τον έλεγχο για επίδραση της προηγούμενης σχολικής επίδοσης. Στηριζόμενος στα δεδομένα της μεγάλης έρευνας στις Ηνωμένες Πολιτείες του Bachman και των συνεργατών του (Bachman & O' Maley, 1986) διαπίστωσε ότι η αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας στην Α' Λυκείου ασκεί σημαντική επίδραση στους σχολικούς βαθμούς των μαθητών στη Β' και τη Γ' Λυκείου, ενώ οι προηγούμενοι σχολικοί βαθμοί δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στη μετέπειτα αυτοαντίληψη της σχολικής τους ικανότητας.

Τα αποτελέσματα πρόσφατης μετα-ανάλυσης των σχετικών ερευνών από τον Valentine (2002) εξασφαλίζουν επίσης υποστήριξη για το μοντέλο αμοιβαίων σχέσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω μετα-ανάλυσης, ευνοϊκά σκορ στις μετρήσεις των αντιλήψεων εαυτού προβλέπουν αύξηση της σχολικής επίδοσης και αντίστροφα, υψηλά σκορ σχολικής επίδοσης προβλέπουν βελτίωση των αντιλήψεων για τον εαυτό (Marsh & Craven, 2005· Valentine & Dubois, 2005).

Οι Guay, Marsh και Boivin (2003) ερεύνησαν το πλέγμα των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Παρότι οι προηγούμενες έρευνες (Skaalvik & Hagtvet, 1990· Skaalvik, 1997) υποστήριζαν ότι σε παιδιά μικρότερης ηλικίας η σχολική επίδοση προηγείται αιτιωδώς της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και συνεπώς η σχέση των δύο μεταβλητών διέπεται από το μοντέλο ανάπτυξης των δεξιοτήτων, τα αποτελέσματα της έρευνας του Guay και των συνεργατών του (2003) παρέχουν υποστήριξη στο μοντέλο αμοιβαίων σχέσεων. Συνεπώς με τις αρχικές υποθέσεις, τα αποτελέσματα της διαχρονικής τους έρευνας έδειξαν ότι με την πάροδο του χρόνου η ακαδημαϊκή





Αιτιώδεις σχέσεις αντίληψης σχολικής ικανότητας με σχολική επίδοση και προετοιμασία για το σχολείο

αυτοαντίληψη των μαθητών γινόταν πιο σταθερή, πιο αξιόπιστη και πιο ισχυρά συσχετισμένη με τη σχολική επίδοση. Σε ό,τι αφορά στη διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την αμοιβαιότητα στις επιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης, υποστηρίζοντας το μοντέλο αμοιβαίων σχέσεων. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι διαδρομές από την αυτοαντίληψη στην επίδοση εμφανίστηκαν σημαντικότερες από τις αντίστοιχες που οδηγούν από την επίδοση στην αυτοαντίληψη. Η γενίκευση της ισχύος του μοντέλου αμοιβαίων σχέσεων και στην προεφηβική ηλικία είναι σημαντικής πρακτικής σημασίας, καθώς, όπως υποστηρίζουν αρκετοί θεωρητικοί και ερευνητές, η ηλικιακή αυτή περίοδος αποτελεί κρίσιμο χρονικό διάστημα για τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων του εαυτού των μαθητών (Chapman & Tunmer, 1997· Marsh & Craven, 1997).

Σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση του πλέγματος των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ της αντίληψης σχολικής ικανότητας, της σχολικής επίδοσης και της προετοιμασίας για το σχολείο μαθητών και μαθητριών 12-18 ετών.

Μέθοδος

Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια τριών διαδοχικών σχολικών περιόδων (X1, X2 και X3). Στην έρευνα συμμετείχαν 1508 μαθητές και μαθήτριες, που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία της Θεσσαλονίκης, της Ξάνθης και της Δράμας. Τα 559 ήταν αγόρια και τα 949 κορίτσια, 678 φοιτούσαν σε σχολεία της Δράμας, 425 σε σχολεία της Ξάνθης και 405 σε σχολεία της Θεσσαλονίκης. Την πρώτη σχολική περίοδο της έρευνας (X1), 677 φοιτούσαν στην Στ' Δημοτικού και 831 στην Α' Λυκείου.

Διαδικασία

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Αυτοαντίληψη

Για τη μέτρηση της αντίληψης σχολικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη υποκλίμακα του Ερωτηματολογίου Αυτοπεριγραφής II (Self Description II, Marsh, 1992). Το Ερωτηματολόγιο Αυτοπεριγραφής II (*SDQ II, Self Description Questionnaire II*) κατασκευάστηκε από τον Marsh και τους συνεργάτες του (Marsh et al., 1985· Marsh, 1992) με σκοπό τη μέτρηση της αυτοαντίληψης απόμων προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας (12-18 ετών). Την καταλληλότητά του για χρήση στον ελληνό-



νικό πληθυσμό υποστήριξαν τα αποτελέσματα ερευνών του Καλογιάννη και των συνεργατών του (Καλογιάννης & Παπαϊωάννου, 2003· Καλογιάννης, Μυλώσης & Παπαϊωάννου, 2004).

Σχολική επίδοση – Προετοιμασία για το σχολείο

Την 3^η περίοδο (Απρίλιος – Μάιος) κάθε ακαδημαϊκού έτους που διήρκεσε η έρευνα, οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν στη γενική βαθμολογία τους κατά το τρέχον σχολικό έτος (τον μέσο όρο των βαθμολογιών τους σε όλα τα μαθήματα), καθώς και στη βαθμολογία τους στο μάθημα της γλώσσας (για τα παιδιά του Δημοτικού) ή των Νέων Ελληνικών για τα παιδιά του Γυμνασίου και του Λυκείου, που θεωρείται σημαντικός δείκτης της γενικότερης σχολικής επίδοσης (Marsh, 1993a & 1993b). Οι μαθητές έδιναν τη βαθμολογία τους σε μια ββάθμια κλίμακα. Για τους μαθητές του Δημοτικού: 10, 9, 8, 7, 6, 5 και για τους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου: 18-20, 16-18, 14-16, 12-14, 10-12, κάτω από 10. Επειδή, ο δείκτης α του Cronbach για τις δύο παραπάνω μεταβλητές (γενική βαθμολογία και βαθμολογία στη γλώσσα) αποδείχτηκε $>.83$, αποδεικνύοντας υψηλή εσωτερική συνοχή, ο μέσος όρος των δύο βαθμολογιών χρησιμοποιήθηκε ως αξιόπιστος δείκτης σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Αντίστοιχα, για τον καθορισμό της συχνότητας προετοιμασίας για το σχολείο οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνταν να απαντήσουν στην ερώτηση «πόσες φορές τον τελευταίο μήνα έχεις πάει στο σχολείο πλήρως προετοιμασμένος/η για όλα τα μαθήματα;». Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνταν, επίσης, να απαντήσουν σε αντίστοιχη ερώτηση, κατά μέσο όρο τον μήνα συχνότητας προετοιμασίας που αφορούσε στη χρονική περίοδο από την αρχή του σχολικού έτους. Οι απαντήσεις δίνονταν, επίσης, σε ββάθμια κλίμακα από το 1 έως το 6 (καμία, 1 – 5, 5 – 10, 10 – 15, 15 – 20 και πάνω από 20).

Στατιστική ανάλυση

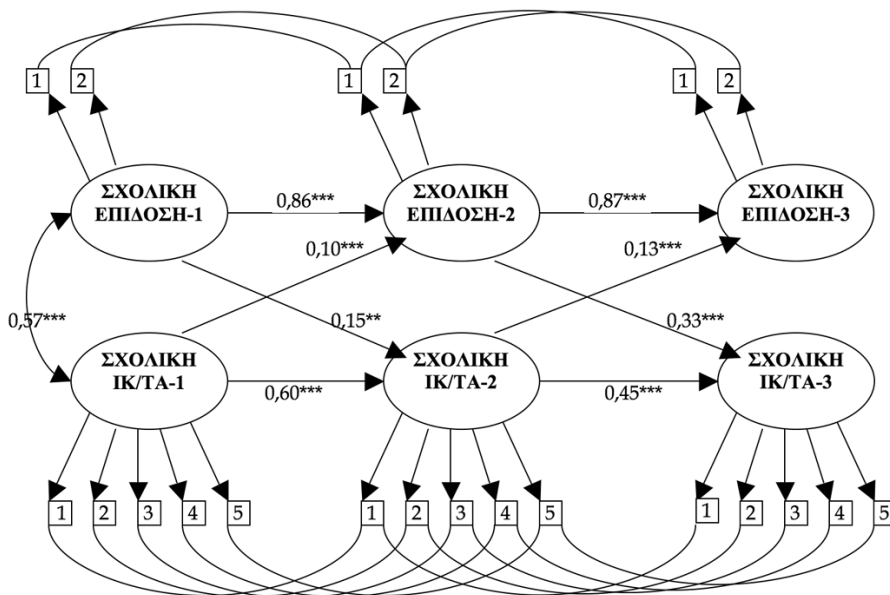
Η διερεύνηση του πλέγματος των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ της αυτοαντίληψης των μαθητών, της σχολικής τους επίδοσης και της προετοιμασίας για το σχολείο έγινε με τη χρήση δομικών μοντέλων εξισώσεων (*structural equation modeling*), οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με χρήση του στατιστικού προγράμματος Amos 5.0.

Αποτελέσματα

Στο σχήμα 2 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιώδης σχέση μεταξύ της αντίληψης σχολικής ικανότητας και της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Οι συντελεστές σταθερότητας ήταν ιδιαίτερα υψηλοί (.86 - .87) για τη σχολική επίδοση των μαθητών,

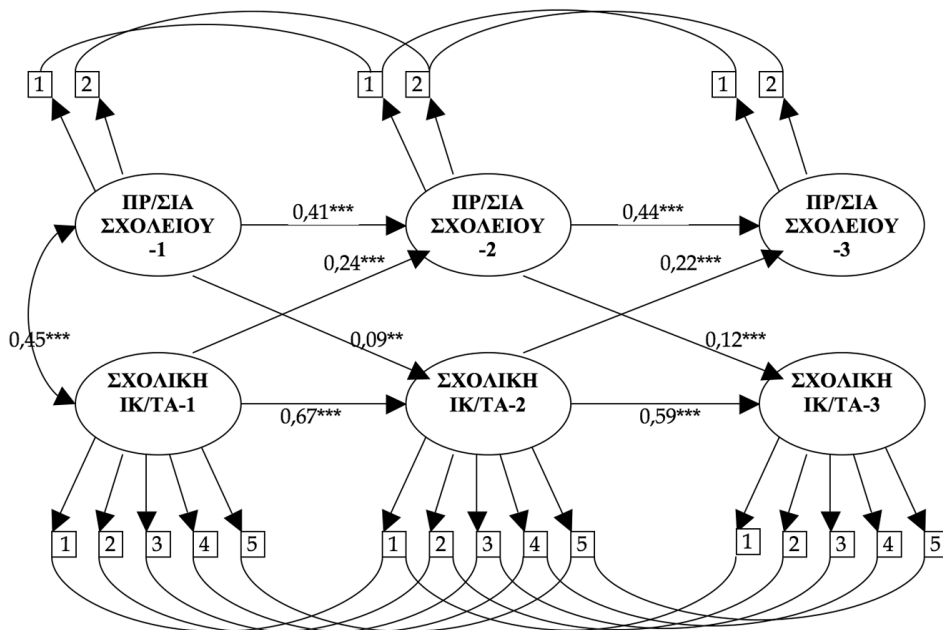
Αιτιώδεις σχέσεις αντίληψης σχολικής ικανότητας με σχολική επίδοση και προετοιμασία για το σχολείο

γεγονός που αποτυπώνει την υψηλή σταθερότητα του παραπάνω παράγοντα από χρόνο σε χρόνο, σε αντίθεση με τους αντίστοιχους της αντίληψης σχολικής ικανότητας που εμφάνισαν πιο χαμηλά επίπεδα (.45 - .60). Η σχέση που εμφάνισε η αντίληψη σχολικής ικανότητας με τη σχολική επίδοση στον ίδιο χρόνο ήταν μέτρια θετική ($r = .57, p < .001$). Και οι δύο παράγοντες, «αντίληψη σχολικής ικανότητας» και «σχολική επίδοση», είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων αντίστοιχα.



Σχήμα 2 Αιτιώδεις διαδρομές μεταξύ της σχολικής επίδοσης (ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ) και της αντίληψης σχολικής ικανότητας (ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚ/ΤΑ). Τα σημεία (-1) (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας «σχολική επίδοση» συνετέθη από δύο παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ ο παράγοντας «σχολική ικανότητα» από πέντε. Τα ευθεία βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνουσών μεταβλητών αναπαριστά τον συντελεστή συσχέτισης. Για το συγκεκριμένο μοντέλο, $\chi^2 = 803.4$, $d.f. = 159$, $TLI = 0.934$, $CFI = 0.954$, $RMSEA = 0.052$. *** $p < .001$, ** $p < .01$

Στο σχήμα 3 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιώδης σχέση μεταξύ της αντίληψης σχολικής ικανότητας και της προετοιμασίας του μαθητή για το σχολείο. Οι συντελεστές σταθερότητας ήταν υψηλοί (.41 - .67), γεγονός που αποτυπώνει την υψηλή σταθερότητα των παραπάνω παραγόντων, παρά την πάροδο του χρόνου. Η σχέση που εμφάνισε η αντίληψη σχολικής ικανότητας με την προετοιμασία του μαθητή για το σχολείο στον ίδιο χρόνο ήταν μέτρια θετική ($r = .57, p < .001$). Και οι δύο παράγοντες, «αντίληψη σχολικής ικανότητας» και «προετοιμασία για το σχολείο», είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων αντίστοιχα, με την επίδραση της αντίληψης της σχολικής ικανότητας στην προετοιμασία για το σχολείο να εμφανίζει υψηλότερες τιμές.



Σχήμα 3 Αιτιώδεις διαδρομές μεταξύ της αντίληψης σχολικής ικανότητας (ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚ/ΤΑ) και της προετοιμασίας για το σχολείο (ΠΡ/ΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ). Τα σημεία (-1) (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας «προετοιμασία για το σχολείο» συνετέθη από δύο παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθέα βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθανουσών μεταβλητών αναπαριστά τον συντελεστή συσχέτισης. Για το συγκεκριμένο μοντέλο, $\chi^2 = 941, d.f. = 159, TLI = 0.912, CFI = 0.940, RMSEA = 0.057$. *** $p < .001$, ** $p < .01$



Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής τάσσονται σαφώς υπέρ του μοντέλου αμοιβαίων σχέσεων ως του καταλληλότερου να ερμηνεύσει το πλέγμα των αιτιωδών σχέσεων που διέπει τις σχέσεις μεταξύ αντίληψης σχολικής ικανότητας, σχολικής επίδοσης και της προσπάθειας που καταβάλλουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην προετοιμασία τους για το σχολείο.

Με βάση αυτά τα αποτελέσματα η προηγούμενη αντίληψη σχολικής ικανότητας ασκεί σημαντική επίδραση στη σχολική επίδοση του επόμενου έτους, ενώ παράλληλα η προγενέστερη σχολική επίδοση επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της μετέπειτα αντίληψης σχολικής ικανότητας (σχήμα 2). Αντίστοιχα, η προηγούμενη αντίληψη σχολικής ικανότητας επιδρά σημαντικά στη μελλοντική προσπάθεια των μαθητών για πληρέστερη προετοιμασία για το σχολείο, ενώ ταυτόχρονα προηγούμενη προετοιμασία των μαθητών για το σχολείο ασκεί σημαντική επίδραση στη μελλοντική διαμόρφωση της σχολικής ικανότητας (σχήμα 3).

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερα επίπεδα προγενέστερης ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης των μαθητών οδηγούν σε βελτίωση της μετέπειτα σχολικής επίδοσης και της μεγιστοποίησης της προετοιμασίας για το σχολείο, ενώ ταυτόχρονα υψηλή προηγούμενη σχολική επίδοση και προετοιμασία για το σχολείο έχουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση υψηλότερης μελλοντικής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμβαδίζουν με τα αντίστοιχα προσφάτων διαχρονικών ερευνών στον διεθνή χώρο (Marsh, 1990b· Marsh & Craven, 1997· Marsh & Yeung, 1997· Chapman & Tunmer, 1997· Muijs, 1997· Marsh, Hau & Kong, 2002· Guay, Marsh & Boivin, 2003), ανασκοπήσεων ερευνών (Byrne, 1996· Marsh, Byrne & Yeung, 1999) αλλά και μετα-αναλύσεων (Valentine, 2002).

Σύμφωνα με τον Marsh και τους συνεργάτες του η αποδοχή της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, της σχολικής επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών έχει σημαντική εφαρμογή στην εκπαιδευτική πρακτική, αφού αποδέχεται την αυτοαντίληψη τόσο ως αιτία αλλά παράλληλα και ως ένα αποτέλεσμα το οποίο έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ουσιαστικά και άλλα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως είναι η σχολική επίδοση. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η παραπάνω παραδοχή μπορεί να προμηθεύσει την εκπαιδευτική διαδικασία με νέες λύσεις για τη μεγιστοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (Marsh & Craven, 2005).

Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές η αποσαφήνιση της κατεύθυνσης της αιτιώδους σχέσης από ή προς την πλευρά της αυτοαντίληψης αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό που πρέπει να ληφθεί υπόψη στη διδασκαλία και την εφαρμογή





παρεμβατικών προγραμμάτων στο σχολείο. Βασισμένοι στην παραδοχή της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θέτουν στόχους για την παράλληλη βελτίωση και των δύο παραπάνω παραμέτρων, εάν θέλουν σημαντικά και μακροχρόνια αποτελέσματα. Η προσπάθεια για βελτίωση μόνο του ενός εκ των δύο και η αγνόηση του άλλου θα έχει ως αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση των αποτελεσμάτων τόσο σε μέγεθος όσο και σε χρονική διάρκεια (Marsh & Craven, 2005).

Οι Valentine και Dubois (2005), σε συμφωνία με τα παραπάνω, αναφέρουν ότι συνήθως ευνοϊκά σκορ στις μετρήσεις της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης προβλέπουν αύξηση της σχολικής επίδοσης, ενώ, αντίστροφα, υψηλότερη σχολική επίδοση αποτελεί δείκτη πρόβλεψης βελτίωσης της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης. Συμπεραίνουν ότι, μεταξύ μαθητών ίσης επίδοσης, αυτοί που διαθέτουν θετικότερη αντίληψη σχολικής ικανότητας είναι αυτοί που έχουν περισσότερες πιθανότητες να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους σε σχέση με τους μαθητές που εμφανίζουν χαμηλότερη αντίληψη για τη σχολική τους ικανότητα.

Στην παρούσα έρευνα σημαντικά είναι τα ευρήματα που υποστηρίζουν την αμοιβαία επίδραση μεταξύ της αντίληψης σχολικής ικανότητας και της προετοιμασίας για το σχολείο. Το γεγονός ότι η προγενέστερη αντίληψη σχολικής ικανότητας οδηγεί σε μεγαλύτερη μελλοντική προσπάθεια από την πλευρά του μαθητή για τη σχολική προετοιμασία, αποτελεί μια ακόμη βασική αιτία για τους εκπαιδευτικούς να θέτουν ως βασικό στόχο τη βελτίωση της αντίληψης της σχολικής ικανότητας και της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης των μαθητών, που πέραν από τη μεγιστοποίηση της προσπάθειας θα έχει αποτελέσματα και σε άλλες επιθυμητές συμπεριφορές.

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να εκμεταλλεύεται τη δυνατότητα της αυτοαντίληψης να διαμορφώνει τη συμπεριφορά των παιδιών και να αποσκοπεί στη βελτίωσή της, ενώ παράλληλα θα πρέπει να στοχεύει και στη βελτίωση αυτής καθ αυτής της συμπεριφοράς, στον ακαδημαϊκό τομέα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θέτουν ως παράλληλους και ισότιμους στόχους τη βελτίωση της επιμέρους αυτοαντίληψης του παιδιού και της αντίστοιχης συμπεριφοράς, αν επιδιώκουν σημαντικά και μακροχρόνια αποτελέσματα.

Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται στο σχολείο, όχι επειδή δεν έχουν τις ικανότητες να αποδώσουν επιτυχώς στους διάφορους τομείς, αλλά είτε επειδή έχουν καταλήξει να πιστέψουν ότι δε μπορούν να αποδώσουν με επιτυχία είτε επειδή έχουν μάθει να βλέπουν τον εαυτό τους ανίκανο να διαχειριστεί τις σχολικές απαιτήσεις είτε γιατί βλέπουν την ενασχόλησή τους με το σχολείο ως άσχετη με τη ζωή τους. Καθώς συνεχίζουν να διαμορφώνουν την αντίληψη του εαυτού τους, αυτή η αντίληψη δεν περιέχει ούτε το να είναι επιτυχημένοι στο σχολείο ούτε να απολαμβάνουν τις σχολικές δραστηριότητες (Pajares & Shunk, 2005). Κατά συνέπεια, η





πρώτη και πιο σημαντική αποστολή των εκπαιδευτικών είναι η διαμόρφωση των αυτοαντιλήψεων των μαθητών, καθώς είναι αποδεκτό ότι αυτές μπορούν να έχουν τόσο ευεργετικές όσο και καταστροφικές επιδράσεις. Ο Bandura (1986) υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις για προσωπική ικανότητα και επάρκεια αποτελούν τον παράγοντα κλειδί της ανθρώπινης λειτουργίας (*human agency*), της ικανότητας να δρα συνειδητά και σκόπιμα και να ασκεί κάποιου βαθμού έλεγχο στο περιβάλλον και στην κοινωνική λειτουργία. Οι εμπειρίες επιτυχίας και ικανότητας αποτελούν δείκτη πρόβλεψης της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, ενώ έχει αποδειχτεί ότι δρουν ανεξάρτητα από το φύλο, την καταγωγή, την εθνικότητα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Pajares & Shunk, 2005).

Φαινόμενα όπως η σχολική αποτυχία σε διαφόρους τομείς, η έλλειψη παρακίνησης ή δέσμευσης, η κοινωνική ανικανότητα και τέλος η εγκατάλειψη του σχολείου, σχετίζονται άμεσα με τις αντιλήψεις που οι μαθητές διαμορφώνουν για τον εαυτό τους και την ικανότητά τους να διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα το περιβάλλον τους.

Βιβλιογραφία

- Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 365-380.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 286-316). New York: Wiley.
- Calsyn, R. J., & 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.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Ed. Psychology*, 95, 124-136.





- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement /performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Καλογιάννης, Π. & Παπαϊωάννου, Α. (2003). «Ερωτηματολόγιο Αυτοπεριγραφής II». Προφορική παρουσίαση. *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, Βόλος, 74.
- Καλογιάννης, Π., Μυλώσης, Δ., & Παπαϊωάννου, Α. (2004). «Ερωτηματολόγιο Αυτοπεριγραφής II, Self Description Questionnaire II». Προφορική παρουσίαση. *Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας*, Τρίκαλα, 43.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's praise and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Μακροή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concept: Their relationship to age, sex and academic ability. *American Educ. Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W. (1990a). Confirmatory factor analysis of multitrait - multimethod data: The construct validation of multidimensional self-concept responses. *Journal of Personality*, 58, 661-692.
- Marsh, H. W. (1990b). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychological Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. W. (1990c). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. (1992). *Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept*. A test manual and research monograph. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H. W. (1993a). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W. (1993b). Relations between global and specific domains of the self: The importance of individual importance, certainty and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 975-992.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (pp. 131-198). Orlando, FL: Academic Press.



- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educ. Psychology*, 89, 41-54.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34, 155-167.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T., & Kong, K. W. (2002). Multilevel causal ordering of academic self-concept and achievement: Influence of language of instruction (English vs. Chinese) for Hong Kong students. *American Educational Research Journal*, 39, 727-763.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2005). A reciprocal effects model of the causal ordering of self-concept and achievement. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds), *International Advances in Self Research* (Vol. 2, pp. 17-51). Greenwich, CT: Information Age.
- Muijs, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (3), 263-277.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds), *International Advances in Self Research* (Vol. 2, pp. 95-121). Greenwich, CT: Information Age.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Skaalvik, E. M. (1997). Issues in research on self-concept. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 51-98). Greenwich, CT: JAI Press.
- Valentine, J. C. (2002). The relation between self-concept and academic achievement: A meta-analytic review (Doctoral dissertation). University of Missouri-Columbia, 2001. *Dissertation Abstracts International*, 62, 42-78.
- Valentine, J. C., & Dubois, D. L. (2005). Effects of self-beliefs on academic achievement and vice versa. Separating the chicken from the egg. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds), *International Advances in Self Research* (Vol. 2, pp. 53-77). Greenwich, CT: Information Age.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept*. (Vol. 2.): *Theory and research on selected topics*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.