

ΑΜΟΙΒΑΙΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΚΑΙ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ, ΤΗΝ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΚΑΙ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ: ΜΙΑ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

*Περικλής Καλογιάννης¹, Αθανάσιος Παπαϊωάννου², Αλέξανδρος
Σάγκοβιτς¹, & Γιώργος Αμπατζόγλου¹*

*¹Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή & ²Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας, Τρίκαλα*

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των μακροχρόνιων αμοιβαίων επιδράσεων ανάμεσα στην έννοια του εαυτού των μαθητών/τριών, τη σχολική τους επίδοση, τη συχνότητα προετοιμασίας για το σχολείο, και την ικανοποίηση από τη ζωή. Σε μια διαχρονική έρευνα, η οποία διήρκεσε τρία συνεχόμενα σχολικά έτη, συμμετείχαν 1508 μαθητές/τριες συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια που μετρούσαν την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού τους, τη γενική αυτο-εκτίμησή τους, τη γενική βαθμολογία τους, τη συχνότητα προετοιμασίας τους για το σχολείο, και την ικανοποίησή τους από τη ζωή. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση μοντέλων δομικών εξισώσεων. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την ύπαρξη αμοιβαίων επιδράσεων μεταξύ της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού, της σχολικής επίδοσης, και της προετοιμασίας για το σχολείο. Ομοίως, αμοιβαίες επιδράσεις βρέθηκαν μεταξύ της γενικής αυτο-εκτίμησης και της ικανοποίησης από τη ζωή. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την πολυδιάστατη φύση της έννοιας του εαυτού και παρέχουν σαφή υποστήριξη στο μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων.

Λέξεις κλειδιά: Έννοια του εαυτού, Μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων, Σχολική επίδοση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

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 στο λειτουργικό ρόλο της αυτο-αντίληψης και της αυτο-εκτίμησης στο σύστημα του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Η άποψη ότι η γνώση του εαυτού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη συμπεριφορά 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 & Schunk, 2005).

Γενικά, οι απόψεις συγκλίνουν στο ότι η γενικότερη έννοια του εαυτού συντίθεται από δύο βασικές συνιστώσες (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). (α) Τη γνωστική συνιστώσα, η οποία ονομάζεται αυτο-αντίληψη και αποτελεί μια σχετικά σταθερή περιγραφή του εαυτού σε ό,τι αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις ικανότητες του ατόμου (π.χ., ποιος/α είμαι, τι είμαι, ποια τα υπέρ και τα κατά μου). (β) Τη συναισθηματική συνιστώσα, η οποία ορίζεται ως αυτο-εκτίμηση και αποτελεί μια σχετικά σταθερή αξιολόγηση του εαυτού (π.χ., πόσο αξίζω, πόσο ικανοποιημένος/η είμαι). Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι πολλοί ερευνητές θεωρούν αυτή τη διάκριση απλουστευτική, διότι αυτές οι δύο συνιστώσες δεν είναι απόλυτα διακριτές μεταξύ τους (Harter, 1999. Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Συγκεκριμένα, η αυτο-αξιολόγηση των ικανοτήτων ή των χαρακτηριστικών κάποιου είναι μέρος της περιγραφής του εαυτού του και γι' αυτό είναι δύσκολη η διαφοροποίηση των δύο συνιστωσών της έννοιας του εαυτού.

Το ιεραρχικό πολυδιάστατο μοντέλο της δομής της έννοιας του εαυτού των Shavelson et al. (1976) έδωσε σημαντική ώθηση στην ερμηνεία της και συντέλεσε ουσιαστικά στη δημιουργία αξιόπιστων οργάνων μέτρησης που βοήθησαν την έρευνα τόσο της δομής της έννοιας του εαυτού όσο και της διερεύνησης της σχέσης της με άλλες ψυχολογικές εκφάνσεις. Οι παραπάνω ερευνητές αναγνώρισαν επτά κρίσιμα χαρακτηριστικά της έννοιας του εαυτού: (α) είναι οργανωμένη ή δομημένη, (β) είναι πολυδιάστατη, (γ) είναι ιεραρχική, (δ) είναι σταθερή στην κορυφή της ιεραρχίας αλλά γίνεται όλο και λιγότερο σταθερή στα κατώτερα επίπεδά της, (ε) αποκτά όλο και περισσότερες διαστάσεις με την ηλικία, (στ) είναι συγχρόνως και περιγραφική και αξιολογική, και (ζ) διαφοροποιείται από άλλες δομές (Marsh & Shavelson, 1985).

Το πολυδιάστατο και η ιεραρχική δομή της έννοιας του εαυτού έχουν ελκύσει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον της σχετικής έρευνας. Οι Marsh και Shavelson (1985) τόνισαν τη διάκριση μεταξύ της αυτο-αντίληψης που έχει κάποιος για τον εαυτό του ως ολοκληρωμένο άτομο και η οποία περιλαμβάνει το σύνολο όλων των αυτο-περιγραφών καθώς και της αυτο-αντίληψης που έχει κάποιος σε σχέση με συγκεκριμένους τομείς ή περιοχές δράσης του. Η σφαιρική αυτο-αντίληψη¹ αφορά τις γνω-

¹ Global self-perception.

στικές περιγραφές του συνόλου του εαυτού, ενώ οι αυτο-αντιλήψεις σε εξειδικευμένα πεδία² αφορούν τις γνωστικές περιγραφές του ατόμου στους αντίστοιχους τομείς (π.χ., ακαδημαϊκός, κοινωνικός, σωματικός). Η ιεραρχική δομή σημαίνει ότι η έννοια του εαυτού συντίθεται από επιμέρους αντιλήψεις της προσωπικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένες καταστάσεις στη βάση της ιεραρχίας, από αντιλήψεις για τον εαυτό σε ευρύτερους τομείς (π.χ., κοινωνικό, ακαδημαϊκό και σωματικό) στο ενδιάμεσο της ιεραρχίας, και μια συνολική, γενική έννοια του εαυτού στην κορυφή της, και ότι αυτή η ιεραρχία γίνεται προοδευτικά πιο ασταθής από τη κορυφή προς τη βάση της.

Η υπόθεση ότι η αντίληψη των μαθητών για τον εαυτό τους παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία είναι πλέον ευρέως αποδεκτή, με συνέπεια δομές σχετικές με τον εαυτό να αποτελούν κεντρικούς παράγοντες στην έρευνα των ακαδημαϊκών κινήτρων, της σχολικής επιτυχίας και άλλων επιθυμητών συμπεριφορών (Pajares & Schunk, 2005). Υπάρχει πλέον ένας μεγάλος αριθμός ερευνητικών ευρημάτων που υποδηλώνουν θετική συσχέτιση της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού με τη σχολική επίδοση. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν το πολυδιάστατο της έννοιας του εαυτού, εφόσον δείχνουν ισχυρά θετική συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με την ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη των μαθητών, χωρίς αυτή (η σχολική επίδοση) να σχετίζεται με τη γενική έννοια του εαυτού ή τη γενική αυτο-εκτίμηση των μαθητών (Byrne, 1984. Hansford & Hattie, 1982. Marsh, 1990a, 1993a).

Ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού και σχολική επίδοση

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 ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού και της σχολικής επίδοσης είναι κάτι πολύ πιο σύνθετο από θέμα συσχέτισης. Πρωταρχικό ενδιαφέρον εμφανίζει το ζήτημα της αιτιακής διασύνδεσης των δύο αυτών μεταβλητών (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η Byrne (1984) υποστηρίζει ότι το ενδιαφέρον της διερεύνησης της αιτιακής σύνδεσης μεταξύ της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού και της σχολικής επίδοσης

² Domain-specific.

πηγάξει από την πεποίθηση ότι η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού αποτελεί κίνητρο για μάθηση και ότι πιθανές αλλαγές σε αυτήν οδηγούν σε αλλαγές της σχολικής επίδοσης. Η ίδια θα υποστηρίξει αργότερα (Byrne, 1996) ότι ακόμη και αν θεωρηθεί δεδομένη η αιτιακή σύνδεση μεταξύ της έννοιας του εαυτού και της σχολικής επίδοσης, είναι αδύνατο να καθοριστεί ο βαθμός στον οποίο η έννοια του εαυτού επιδρά στη σχολική επίδοση, ή η σχολική επίδοση συμβάλλει στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού, ή ο συνδυασμός αυτών των δύο.

Τα μοντέλα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων³ και της βελτίωσης του εαυτού⁴ που προτάθηκαν αρχικά από τους Calsyn και Kenny (1977), αποτέλεσαν ένα ευρύ πλαίσιο έρευνας για τη διερεύνηση της κατεύθυνσης της σχέσης της έννοιας του εαυτού και της σχολικής επίδοσης. Στην πορεία δύο ακόμη μοντέλα ερμηνείας προτάθηκαν, το μοντέλο των αμοιβαίων επιδράσεων⁵ και το μηδενικό μοντέλο⁶ που υποστηρίζουν αντίστοιχα ότι η κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι είτε αμφίδρομη ή ανύπαρκτη (Valentine & Dubois, 2005).

Το μοντέλο ανάπτυξης των δεξιοτήτων. Το μοντέλο της ανάπτυξης των δεξιοτήτων στηρίζεται στην υπόθεση ότι η σχολική επίδοση προηγείται της ακαδημαϊκής έννοιας της εαυτού. Κατά συνέπεια, 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 της έννοιας του εαυτού και της σχολικής επίδοσης ερμηνεύονται ως το αποτέλεσμα της αυξομειώσης της έννοιας του εαυτού των μαθητών/τριών κυρίως εξαιτίας της επιτυχίας ή της αποτυχίας που βιώνουν στο σχολείο (Kohn, 1999).

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

Το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων. Το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων υποστηρίζει ότι η έννοια του εαυτού επηρεάζει τη σχολική επίδοση, αλλά και ότι η σχολική επίδοση επιδρά στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού. Το μοντέλο προτείνει ότι η έννοια του εαυτού και η διαδικασία μάθησης λειτουργούν και προς τις δύο κατευθύνσεις μέσα από μια λειτουργία αμοιβαίας επίδρασης (Bandura, 1997. Valentine & Dubois, 2005). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, θετικές αντιλήψεις ενός

³ Skill development model.

⁴ Self-enhancement model.

⁵ Reciprocal effects model.

⁶ Null model.

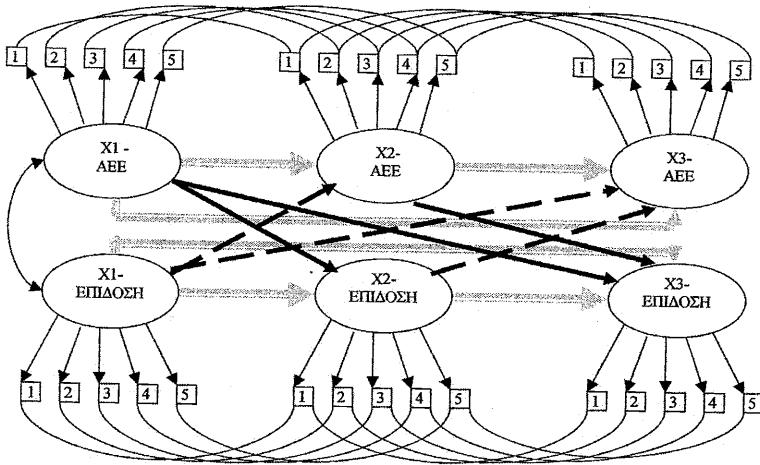
μαθητή για τον εαυτό του (π.χ., υψηλή αυτο-εκτίμηση και αυτο-αποτελεσματικότητα) μπορούν να τον διευκολύνουν να πετύχει υψηλή σχολική επίδοση, η οποία με τη σειρά της θα ενδυναμώσει περαιτέρω την έννοια του εαυτού του. Ουσιαστικά το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων ενσωματώνει σε ένα τα αρχικά θεωρητικά μοντέλα ανάπτυξης των δεξιοτήτων και βελτίωσης του εαυτού.

Το μηδενικό μοντέλο. Το μηδενικό μοντέλο υποστηρίζει τη μη ύπαρξη αιτιακής σχέσης μεταξύ της έννοιας του εαυτού και της σχολικής επίδοσης. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει 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., γνωστική ικανότητα ή κοινωνικοοικονομική κατάσταση) (Valentine & Dubois, 2005).

Το μοντέλο πολλαπλών χρονικά μετρήσεων και πολλαπλών μεταβλητών. Για την καλύτερη κατανόηση, ερμηνεία αλλά και διερεύνηση των μοντέλων που προτείνονται για τις σχέσεις μεταξύ της έννοιας του εαυτού και της σχολικής επίδοσης ο Marsh και οι συνεργάτες του (Marsh, Byrne, & Yeung, 1999. Marsh & Craven, 2005) πρότειναν το μοντέλο πολλαπλών χρονικά μετρήσεων και πολλαπλών μεταβλητών⁷ που παρατίθεται στο Σχήμα 1. Στο μοντέλο αυτό η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού (ΑΕΕ) και η σχολική επίδοση αντιμετωπίστηκαν ως λανθάνοντες παράγοντες συναγόμενοι από πολλαπλούς δείκτες σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές (X1, X2, και X3, αντιστοίχως). Τα αριθμημένα τετράγωνα αντιπροσωπεύουν τις παρατηρούμενες μεταβλητές τόσο της έννοιας του εαυτού όσο και της σχολικής επίδοσης σε κάθε χρονική στιγμή, τα κυκλικά σχήματα τις λανθάνουσες μεταβλητές, τα ευθύγραμμα βέλη την κατεύθυνση της επίδρασης, ενώ οι καμπύλες γραμμές τη συνδιακύμανση μεταβλητών. Στις επιμέρους μετρήσεις μιας λανθάνουσας μεταβλητής σε μια χρονική στιγμή τα υπόλοιπα των μετρήσεων δε συσχετίζονται μεταξύ τους, όμως το υπόλοιπο μιας συγκεκριμένης παρατηρούμενης μεταβλητής σε μια χρονική στιγμή συσχετίζεται με το υπόλοιπο της ίδιας παρατηρούμενης μεταβλητής σε μια διαφορετική χρονική στιγμή (Duncan & Stoolmiller, 1993. Marsh, 1989).

Και τα τρία μοντέλα που προτάθηκαν, δηλαδή βελτίωσης του εαυτού, ανάπτυξης των δεξιοτήτων, και αμοιβαίων επιδράσεων, προβλέπουν ότι η επίδραση της X1 μεταβλητής στη X2 και στη X3 (η ίδια μεταβλητή μετρούμενη σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές, οι οριζόντιες γκρι διαδρομές στο Σχήμα 1) είναι στατιστικά σημαντική και θετική. Η κρίσιμη πρόβλεψη που διαφοροποιεί τα τρία θεωρητικά μοντέλα είναι οι διαγώνιες διαδρομές που συνδέουν τη χρονικά προηγούμενη έννοια του εαυτού με την επόμενη σχολική επίδοση και τη χρονικά προηγούμενη σχολική επίδοση με τη μεταγενέστερη έννοια του εαυτού.

⁷ Multiwave – Multivariate Model.



Σχήμα 1: Το μοντέλο πολλαπλών χρονικά μετρήσεων και πολλαπλών μεταβλητών για τη διερεύνηση των μοντέλων ανάπτυξης των δεξιοτήτων, βελτίωσης του εαυτού, και αμοιβαίων επιδράσεων που διέπουν τις σχέσεις μεταξύ ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού και σχολικής επίδοσης (Marsh & Craven, 2005). Σημείωση: AEE = Ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού.

Κατά τους Marsh και Craven (2005), το μοντέλο ανάπτυξης των δεξιοτήτων (ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ → AEE) υποστηρίζει ότι μόνον οι τρεις διαδρομές που οδηγούν από προηγούμενη επίδοση σε μεταγενέστερη έννοια του εαυτού (τα τρία διαγώνια διακεκομμένα μαύρα βέλη του Σχήματος 1) θα έχουν στατιστικώς σημαντική επίδραση και μάλιστα θετική. Ιδιαίτερα, οι διαδρομές X1-ΕΠΙΔΟΣΗ → X2-AEE και X2-ΕΠΙΔΟΣΗ → X3-AEE αναμένονται να έχουν στατιστικώς σημαντικές θετικές τιμές. Η διαδρομή X1-ΕΠΙΔΟΣΗ → X3-AEE είναι λιγότερο κρίσιμη, επειδή είναι πιθανότερο η επίδραση (άμεση και έμμεση) της X1-ΕΠΙΔΟΣΗΣ στη X3-AEE να μετριάζεται από τη διαμεσολάβηση των X2 μεταβλητών.

Το μοντέλο βελτίωσης του εαυτού (AEE → ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ) υποστηρίζει ότι μόνο οι τρεις διαδρομές που οδηγούν από προηγούμενη ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού σε μεταγενέστερη επίδοση (τα τρία διαγώνια συμπαγή μαύρα βέλη του Σχήματος 1) θα εμφανίσουν στατιστικώς σημαντική επίδραση. Ιδιαίτερα, οι διαδρομές X1-AEE → X2-ΕΠΙΔΟΣΗ και X2-AEE → X3-ΕΠΙΔΟΣΗ αναμένονται να εμφανίσουν στατιστικώς σημαντικές θετικές τιμές. Η διαδρομή X1-AEE → X3-ΕΠΙΔΟΣΗ είναι λιγότερο κρίσιμη, επειδή είναι πιθανότερο η επίδραση (άμεση και έμμεση) της X1-AEE στη X3-ΕΠΙΔΟΣΗ να μετριάζεται από τη διαμεσολάβηση της X2 μεταβλητής.

Το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων (ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ → ΑΕΕ και ΑΕΕ → ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ) υποστηρίζει ότι όλες οι διαδρομές θα είναι στατιστικώς σημαντικές, τόσο αυτές που οδηγούν από προηγούμενη σχολική επίδοση σε μετέπειτα ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού όσο κι αυτές που οδηγούν από προηγούμενη ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού σε μεταγενέστερη σχολική επίδοση. Κατ'αντιστοιχία με τα προηγούμενα δύο μοντέλα, η επίδραση των X1 μεταβλητών στις X3 μεταβλητές είναι λιγότερο σημαντικές διότι πιθανώς θα μετριάζονται από την παρεμβολή των X2 μεταβλητών.

Από τις πρώτες έρευνες τα αποτελέσματα των οποίων υποστήριξαν το μοντέλο βελτίωσης του εαυτού ήταν αυτή των Shavelson και Bolus (1982), οι οποίοι βρήκαν ότι η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού επηρέαζε τη μετέπειτα σχολική επίδοση, ενώ η επίδραση της προηγούμενης σχολικής επίδοσης στη μετέπειτα ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική. Η έρευνα του Marsh (1990b) θεωρείται κλασική στη μελέτη των σχέσεων μεταξύ ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού και σχολικής επίδοσης αφού ήταν η πρώτη η οποία, χρησιμοποιώντας τα δομικά μοντέλα εξισώσεων, έδειξε καθαρά την επίδραση της προηγούμενης ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού στη μετέπειτα σχολική επίδοση μετά τον έλεγχο για επίδραση της προηγούμενης σχολικής επίδοσης. Στηριζόμενος στα δεδομένα μεγάλης έρευνας των Bachman και O' Maley (1986) στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπίστωσε ότι η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού στην Α' Λυκείου ασκούσε σημαντική επίδραση στους σχολικούς βαθμούς των μαθητών στη Β' και τη Γ' Λυκείου, ενώ οι προηγούμενοι σχολικοί βαθμοί δεν είχαν στατιστικώς σημαντική επίδραση στη μετέπειτα ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού.

Σε ανασκοπήσεις προηγούμενων ερευνών τόσο η Byrne (1996) όσο και οι Marsh et al. (1999) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα ευρήματα που υπάρχουν υποστηρίζουν το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων καθώς, επίσης, και τα αποτελέσματα πρόσφατης μετα-ανάλυσης σχετικών ερευνών από τον Valentine (2002). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω μετα-ανάλυσης, υψηλές τιμές στις μετρήσεις της έννοιας του εαυτού προβλέπουν αύξηση των τιμών της σχολικής επίδοσης και αντίστροφως, δηλαδή, υψηλές τιμές σχολικής επίδοσης προβλέπουν βελτίωση της έννοιας του εαυτού. Η επίδραση της προηγούμενης έννοιας του εαυτού στη σχολική επίδοση αποδείχτηκε σημαντικά υψηλότερη όταν η μέτρησή της γινόταν στους επιμέρους τομείς της (π.χ., ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού), από ότι αν αυτή μετριάταν σε πιο γενικό επίπεδο (π.χ., γενική αυτο-εκτίμηση ή γενική αυτο-αντίληψη), και όταν οι μετρήσεις της σχολικής επίδοσης γινόταν στον ίδιο επιμέρους τομέα (π.χ., έννοια του εαυτού στα μαθηματικά με επίδοση στα μαθηματικά), αποτέλεσμα που επιβεβαιώνει το πολυδιάστατο της έννοιας του εαυτού που αποτελεί βασική παραδοχή στο μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων (Marsh & Craven, 2005. Valentine & Dubois, 2005).

Οι Guay, Marsh, και Boivin (2003) ερεύνησαν το πλέγμα των σχέσεων μεταξύ ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού και σχολικής επίδοσης σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Παρόλο που προηγούμενες έρευνες υποστήριζαν ότι σε παιδιά μικρότερης ηλικίας η σχολική επίδοση προηγείται της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού και, συνεπώς, η σχέση των δύο μεταβλητών διέπεται από το μοντέλο ανάπτυξης των δεξιοτήτων (Skaalvik, 1997. Skaalvik & Hagtvet, 1990), το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων υποστηρίζεται από την έρευνα των Guay et al. (2003). Συνεπεί με τις αρχικές υποθέσεις τα αποτελέσματα της διαχρονικής τους έρευνας έδειξαν ότι με την πάροδο του χρόνου η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού των μαθητών/τριών γινόταν πιο σταθερή, πιο αξιόπιστη και πιο ισχυρά συσχετισμένη με τη σχολική επίδοση. Σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση των επιδράσεων, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την αμοιβαιότητα στις επιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού και σχολικής επίδοσης, υποστηρίζοντας το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι διαδρομές από την έννοια του εαυτού στη σχολική επίδοση εμφανίστηκαν σημαντικότερες από τις αντίστοιχες που οδηγούν από τη σχολική επίδοση στην έννοια του εαυτού. Ο έλεγχος της ισχύος του μοντέλου αμοιβαίων επιδράσεων 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 θετικής έννοιας του εαυτού (Chapman & Tunmer, 1997. Marsh & Craven, 1997).

Τη γενίκευση της ισχύος του μοντέλου αμοιβαίων επιδράσεων σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα διερεύνησαν οι Marsh, Hau, και Kong (2002). Τα αποτελέσματα της διαχρονικής τους έρευνας, η οποία διήρκεσε έξι χρόνια και είχε ως δείγμα 7802 μαθητές/τριες από 56 διαφορετικά γυμνάσια του Χονγκ Κονγκ, υποστηρίζουν την ισχύ του μοντέλου αμοιβαίων επιδράσεων και στον κινέζικο μαθητικό πληθυσμό. Τα αποτελέσματα εμφάνισαν στατιστικώς σημαντική επίδραση της προηγούμενης σχολικής επίδοσης σε επόμενες μετρήσεις της έννοιας του εαυτού μετά τον έλεγχο για την επίδραση της προηγούμενης ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού, αλλά παράλληλα και στατιστικώς σημαντική επίδραση της προηγούμενης ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού σε επόμενη σχολική επίδοση μετά τον έλεγχο για την επίδραση της προηγούμενης σχολικής επίδοσης.

Σε μια συγχρονική μελέτη, που πραγματοποιήθηκε με δείγμα 327 Ελλήνων μαθητών από τη Στ' Δημοτικού μέχρι τη Γ' Λυκείου, διαπιστώθηκε αμοιβαία σχέση μεταξύ της αυτο-εκτίμησης και της σχολικής επίδοσης (Μακροή-Μπότσαρη & Μέγαρη, 2001).

Ικανοποίηση από τη ζωή

Ωστόσο, παρά την αυξανόμενη υποστήριξη που παρέχουν τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών στο μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων, κάποιοι ερευνητές δε συμφωνούν υποστηρίζοντας ότι η έννοια του εαυτού, και ειδικότερα η αυτο-εκτίμηση, έχουν πολύ μικρή ή καμία επίδραση στη σχολική επίδοση ή σε διάφορες άλλες επιθυμητές συμπεριφορές. Οι Baumeister, Campbell, Krueger, και Vohs (2003) σε μια πρόσφατη ανασκόπηση σχετικών ερευνών ισχυρίστηκαν ότι η αυτο-εκτίμηση επηρεάζει την ικανοποίηση από τη ζωή όχι, όμως, και τη σχολική επίδοση. Οι Midget, Ryan, Adams, και Corville-Smith (2002) στη διαχρονική τους έρευνα με χρήση μοντέλων δομικών εξισώσεων, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παρόλη τη θετική συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ αυτο-εκτίμησης και σχολικής επίδοσης, η προβλεπτική ικανότητα της προηγούμενης αυτο-εκτίμησης στην επόμενη σχολική επίδοση εξαφανίστηκε όταν στο μοντέλο συμπεριλήφθησαν και μεταβλητές της οικογενειακής επίδρασης, όπως η οικογενειακή υποστήριξη και η οικογενειακή πίεση. Υποστηρίζουν, μάλιστα, ότι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτο-εκτίμησης και σχολικής επίδοσης θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει πάντα και μεταβλητές του οικογενειακού περιβάλλοντος, καθώς και άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών που είναι κεντρικά στη σχολική επίδοση. Συμπερασματικά οι Pajares και Schunk (2005) υπογραμμίζουν ότι μέχρι σήμερα οι ερευνητές δεν έχουν απαντήσει επιτυχώς και με ομοφωνία στο ερώτημα των σχέσεων μεταξύ έννοιας του εαυτού και σχολικής επίδοσης. Απαντώντας στους παραπάνω συγγραφείς, οι Marsh και O'Mara (2008) ισχυρίστηκαν ότι η γενική αυτο-εκτίμηση επηρεάζει την ικανοποίηση από τη ζωή αλλά η σχολική επίδοση επηρεάζεται από την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού και όχι από τη γενική αυτο-εκτίμηση. Για να στηρίξουν μάλιστα τη θέση τους παρουσίασαν δεδομένα από διαχρονικές μελέτες χρησιμοποιώντας μοντέλα δομικών εξισώσεων, όπως η παρούσα έρευνα.

Προετοιμασία για το σχολείο

Πέρα από την αλληλεπίδραση της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού με τη σχολική επίδοση, σημαντική στην εκπαιδευτική ψυχολογία θεωρείται και η αλληλεπίδραση που η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού εμφανίζει με άλλες ψυχολογικές δομές και συμπεριφορές σχετικές με το σχολείο όπως τα σχολικά κίνητρα⁸ (Ames, 1992. Pintrich, 2003). Τα ευρήματα πρόσφατης διαχρονικής έρευνας των Marsh et al. (2005) υποστηρίζουν το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων ως το καταλληλότερο να

⁸ Academic/school motivation.

ερμηνεύσει τις σχέσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού, της σχολικής επίδοσης, και του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Αμοιβαίες επιδράσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού, της σχολικής επίδοσης και των σχολικών κινήτρων επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα διαχρονικής έρευνας των Green, Nelson, Martin, και Marsh (2006). Στην παραπάνω έρευνα τα ακαδημαϊκά κίνητρα ερευνώνται ως μια πολυδιάστατη ψυχολογική δομή με τη διαχείριση και το σχεδιασμό της μελέτης και της προετοιμασίας για το σχολείο να αποτελούν βασικές εκφάνσεις της (Martin, 2003. Zimmerman, 2001).

Η παρούσα έρευνα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση του πλέγματος των επιδράσεων μεταξύ της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού, της σχολικής επίδοσης, και της προετοιμασίας για το σχολείο, καθώς επίσης και μεταξύ της αυτο-εκτίμησης και της ικανοποίησης από τη ζωή μαθητών και μαθητριών 12-18 ετών, προκειμένου να διευκρινιστεί ποιο από τα παραπάνω θεωρητικά μοντέλα είναι το καταλληλότερο να ερμηνεύσει τις επιδράσεις αυτές.

Σύμφωνα με τη θεωρητική επισκόπηση που προηγήθηκε, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναμένεται να επιβεβαιώσουν στατιστικά σημαντικές αμοιβαίες επιδράσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού, της σχολικής επίδοσης και της προετοιμασίας για το σχολείο, Γενικότερες δομές της έννοιας του εαυτού (αυτο-εκτίμηση) δεν αναμένεται να εμφανίσουν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στη σχολική επίδοση, ενώ αντίθετα αναμένεται να εμφανίσουν στατιστικά σημαντικές αμοιβαίες επιδράσεις με την ικανοποίηση από τη ζωή.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια τριών διαδοχικών σχολικών ετών (ακαδημαϊκά έτη 2002-03, 2003-04 και 2004-05) σε Δημοτικά, Γυμνάσια και Ενιαία Λύκεια των πόλεων της Θεσσαλονίκης, της Δράμας και της Ξάνθης. Σε τρεις διαφορετικές περιόδους κάθε ακαδημαϊκό έτος (1η περίοδος: Οκτώβριος-Νοέμβριος, 2η περίοδος: Ιανουάριος-Φεβρουάριος, και 3η περίοδος: Απρίλιος-Μάιος) τρεις δέσμες ερωτηματολόγιων κλειστού τύπου συμπληρώνονταν από τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα. Με βάση το σχεδιασμό της έρευνας οι χρονικές περιόδους συλλογής των δεδομένων ήταν οι ίδιες και στα τρία έτη.

Την πρώτη σχολική περίοδο (X1) τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν 2663 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στη Στ' Δημοτικού ($n = 1183$) και την Α' Λυκείου ($n = 1480$). Τη δεύτερη σχολική περίοδο (X2) στην έρευνα συμμετείχαν 2858 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην Α' Γυμνασίου ($n = 1320$) και τη Β' Λυκείου ($n = 1538$) των ίδιων σχολείων. Τέλος, την τρίτη σχολική περίοδο (X3) τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν 2881 μαθητές και μαθήτριες των ίδιων σχολείων οι οποίοι σε εκείνο το ακαδημαϊκό έτος φοιτούσαν στη Β' Γυμνασίου ($n = 1077$) και τη Γ' Λυκείου ($n = 1804$). Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τους ερευνητές (υπογράφοντας το άρθρο), οι οποίοι σε κάθε σχολική χρονιά επισκέπτονταν τα ίδια σχολεία και διενεργούσαν την έρευνα στα ίδια τμήματα.

Κατ' αυτό τον τρόπο τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στη διάρκεια των τριών ετών, ανταποκρίνονταν σε μια συνέχεια επτά ετών της μαθητικής ζωής από τη Στ' Δημοτικού έως την αποφοίτησή τους από το Λύκειο (με μόνο κενό μέτρησης τη χρονιά φοίτησης στη Γ' Γυμνασίου), και αφορούσαν στην ηλικία των 11-18 ετών που καλύπτει τις φάσεις της προεφηβικής ηλικίας, της εφηβείας αλλά και της αρχικής ενηλικίωσης, που θεωρούνται βασικές τόσο στη διαμόρφωση της συνολικής εικόνας του εαυτού, των επιμέρους αντιλήψεων, αλλά και της υιοθέτησης στάσεων και συμπεριφορών που καθορίζουν τη μετέπειτα ζωή των μαθητών ως ενηλίκων (Harter, 1999).

Η ταυτοποίηση των ερωτηματολογίων έγινε με βάση την ημερομηνία γέννησης των μαθητών, το φύλο τους και το τμήμα που φοιτούσαν. Παρ' όλα αυτά και παρότι οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν (με δύο συγκεκριμένες ερωτήσεις στην αρχή του κάθε ερωτηματολογίου) κατά πόσο είχαν συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια στις προηγούμενες χρονιές (στην X1 τη χρονιά X2, και τις X1 και X2 τη χρονιά X3), εντούτοις η ταυτοποίηση των ερωτηματολογίων κατέστη δυνατή και για τις τρεις χρονιές (X1, X2 και X3) μόνο για 1508 μαθητές και μαθήτριες από τους 2663 που αρχικά συμμετείχαν στην έρευνα την αρχική χρονιά X1. Σημειώνεται ότι όσοι μαθητές και μαθήτριες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια μόνο σε μια ή σε δύο από τις τρεις χρονιές, ή η ταυτοποίηση και στις τρεις χρονιές δεν υπήρξε επιτυχής δε συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα.

Από το τελικό δείγμα των 1508 μαθητών και μαθητριών, 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 στη Στ' Δημοτικού και 831 στην Α' Λυκείου. Το 62.5% των μαθητών/τριών δήλωσε ότι η οικογένειά τους είχε εισοδήματα κάτω του μέσου όρου, το 28.7% δήλωσε ότι το οικογενειακό τους εισόδημα βρισκόταν στο μέσο όρο, ενώ μόλις ένα 8.8% δήλωσε ότι η οικογένειά τους είχε εισοδήματα πάνω ή πολύ πάνω από το μέσο όρο.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε η άδεια του ΥΠΕΠΘ, των οι-

κείων διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, καθώς και η συγκατάθεση όλων των μαθητών και μαθητριών.

Μετρήσεις

Ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού. Για τη μέτρησή της χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Αυτο-περιγραφής II (Self-Description Questionnaire II, SDQ II. Marsh, 1992). Το SDQ II κατασκευάστηκε από τον Marsh και τους συνεργάτες του (Marsh, 1992. Marsh et al., 1985) με σκοπό τη μέτρηση της έννοιας του εαυτού ατόμων προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας (12 έως και 18 ετών). Αποτελείται από 102 ερωτήσεις καταναμημένες σε 11 υποκλίμακες που μετρούν 11 διαφορετικές πλευρές της έννοιας του εαυτού. Συγκεκριμένα, (α) τρεις υποκλίμακες (που αξιολογούν την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού) για τη μαθηματική ικανότητα με 10 ερωτήσεις, τη γλωσσική ικανότητα με 10 ερωτήσεις, και τη γενική σχολική ικανότητα με 10 ερωτήσεις, αντιστοίχως, (β) επτά υποκλίμακες (που αξιολογούν τη μη ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού) για τη φυσική ικανότητα με 8 ερωτήσεις, τη φυσική εμφάνιση με 8 ερωτήσεις, τις σχέσεις με γονείς με 8 ερωτήσεις, τις σχέσεις με άτομα του ίδιου φύλου με 10 ερωτήσεις, τις σχέσεις με άτομα του αντίθετου φύλου με 8 ερωτήσεις, τη συναισθηματική σταθερότητα με 10 ερωτήσεις, και την τιμότητα με 10 ερωτήσεις, αντιστοίχως, και, (γ) μια υποκλίμακα για τη γενική αυτο-εκτίμηση με 10 ερωτήσεις.

Τόσο τα αποτελέσματα ερευνών που παρατίθενται στον οδηγό χρήσης του ερωτηματολογίου (Marsh, 1992) όσο και αποτελέσματα μεταγενέστερων ερευνών (Marsh, 1993b. Marsh & Craven, 1997. Marsh, Parada, Craven, & Finger, 2004) τεκμηρίωσαν την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου, την αξιοπιστία όλων των υποκλιμάκων, καθώς και την εσωτερική και την εξωτερική εγκυρότητά του. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου επιβεβαιώθηκε και σε άλλες έρευνες με χρήση όχι όλου του ερωτηματολογίου αλλά κάποιων υποκλιμάκων του (Marsh, 1994. Marsh & Hau, 2003), ενώ έχει ήδη μεταφραστεί στα Γαλλικά (Guerrin, Marsh, & Famoze, 2003; Marsh et al., 2004), και στα Κινέζικα (Kong, Hau, & Marsh, 2003) και έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στις αντίστοιχες χώρες. Την επιβεβαίωση της δομής του και την καταλληλότητά του για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό υποστήριξαν τα αποτελέσματα ερευνών του Καλογιάννη και των συνεργατών του (Καλογιάννης, Μυλόσης, & Παπαϊωάννου, 2004. Καλογιάννης & Παπαϊωάννου, 2003).

Από τις 102 αρχικές ερωτήσεις επελέγησαν οι 58 ερωτήσεις που εμφάνισαν τις υψηλότερες φορτίσεις στον παράγοντα που αποτελούσαν. Δημιουργήθηκε έτσι μια πιο σύντομη εκδοχή του Ερωτηματολογίου Αυτο-περιγραφής II χωρίς, όμως, να υπολείπεται σε εγκυρότητα και αξιοπιστία από την αρχική έκδοση των 102 ερω-

τήσεων. Τη χρήση μιας πιο σύντομης εκδοχής του Ερωτηματολογίου Αυτο-περιγραφής II, προτείνουν και οι Marsh, Ellis, Parada, Richards, και Heubeck (2005), υποστηρίζοντας ότι το μήκος της αρχικής έκδοσης του ερωτηματολογίου, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι στις περισσότερες έρευνες το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται και από άλλα αντίστοιχα ψυχομετρικά εργαλεία, καθιστούσε επίπονη τη συμπλήρωσή του, φέρνοντας πολλές φορές τους μαθητές στα όρια της υπομονής τους.

Η συγκλίνουσα εγκυρότητα⁹ της σύντομης εκδοχής του ερωτηματολογίου υποστηρίχθηκε από τη θετική σχέση μεταξύ παραγόντων που θεωρητικά συσχετίζονται μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η αντίληψη γενικής σχολικής ικανότητας είχε μέτρια θετική συσχέτιση με την αντίληψη μαθηματικής ικανότητας ($r = .39$) και την αντίληψη γλωσσικής ικανότητας ($r = .36$). Η γενική αυτο-εκτίμηση είχε θετική συσχέτιση με όλους τους υπόλοιπους παράγοντες ($.27 > r > .51$).

Η διακρίνουσα εγκυρότητα¹⁰ της σύντομης εκδοχής του ερωτηματολογίου υποστηρίχθηκε από τη χαμηλή ή μηδενική συσχέτιση μεταξύ παραγόντων που θεωρητικά δε σχετίζονται μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η αντίληψη φυσικής ικανότητας είχε χαμηλή συσχέτιση με την αντίληψη γλωσσικής ικανότητας ($r = .09$), και την αντίληψη συναισθηματικής σταθερότητας ($r = .08$).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι υποκλίμακες (α) της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού (ΑΕΕ) που εκπροσωπούσαν από τις ερωτήσεις που αξιολογούσαν την αντίληψη γενικής σχολικής ικανότητας (5 ερωτήσεις), και (β) της γενικής αυτο-εκτίμησης (5 ερωτήσεις), που εμφάνισαν υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής και στις τρεις μετρήσεις ($.70 < \text{Cronbach's } a < .71$ και $.81 < \text{Cronbach's } a < .83$), αντιστοίχως.

Σχολική επίδοση. Την 3η περίοδο (Απρίλιος – Μάιος) κάθε ακαδημαϊκού έτους που διήρκεσε η έρευνα οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη γενική βαθμολογία τους κατά το τρέχον σχολικό έτος (το μέσο όρο των βαθμολογιών τους σε όλα τα μαθήματα), καθώς και τη βαθμολογία τους στο μάθημα της Γλώσσας για τα παιδιά του Δημοτικού και των Νέων Ελληνικών για τα παιδιά του Γυμνασίου και του Λυκείου. Οι μαθητές/τριες έδιναν τη βαθμολογία τους σε μια ββάθμια κλίμακα, δηλαδή, για τους μαθητές/τριες του Δημοτικού 10, 9, 8, 7, 6, 5, και για τους μαθητές/τριες του Γυμνασίου και του Λυκείου 18-20, 16-18, 14-16, 12-14, 10-12, κάτω από 10. Επειδή ακριβώς οι βαθμολογίες δίνονταν σε διαφορετική κλίμακα για τους μαθητές του Δημοτικού και αυτούς του Γυμνασίου και του Λυκείου, οι βαθμολογίες τους σταθμίστηκαν για κάθε ηλικιακή κατηγορία, χρησιμοποιώντας τυποποιημένες τιμές z , και στη συνέχεια έγινε

⁹ Convergent (vs. divergent) validity.

¹⁰ Discriminant validity.

ανάλυση αξιοπιστίας. Επειδή, ο δείκτης alpha του Cronbach για τις δύο παραπάνω μεταβλητές (γενική βαθμολογία και βαθμολογία στη Γλώσσα ή στα Νέα Ελληνικά) είχε τιμές μεγαλύτερες του .83, αποδεικνύοντας υψηλή εσωτερική συνοχή, οι δύο βαθμολογίες χρησιμοποιήθηκαν ως αξιόπιστος δείκτης της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριων. Ο δείκτης αυτός θεωρείται σημαντικός δείκτης της γενικότερης σχολικής επίδοσης (Marsh, 1993a, 1993b).

Προετοιμασία για το σχολείο. 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 που αφορούσε τη μέση συχνότητα πλήρους προετοιμασίας που αφορούσε τη χρονική περίοδο από την αρχή του σχολικού έτους. Οι απαντήσεις δίνονταν επίσης σε 6βάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 έως το 6 (καμία, 1-5, 5-10, 10-15, 15-20, και πάνω από 20 φορές). Επειδή ο δείκτης alpha του Cronbach για τις δύο παραπάνω μεταβλητές πήρε υψηλές τιμές ($.96 < \text{Cronbach's } \alpha < .97$), εμφανίζοντας υψηλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία, οι δύο μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν ως αξιόπιστος δείκτης της προετοιμασίας των μαθητών/τριων για το σχολείο.

Ικανοποίηση από τη ζωή

Για τη μέτρηση της ικανοποίησης από τη ζωή χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη κλίμακα από το Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικής Ευζωίας (Questionnaire of Subjective Well-being. Grob, Wearing, Little, & Wanner, 1996). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις που συνθέτουν έναν παράγοντα, αυτόν της ικανοποίησης από τη ζωή και οι ερωτήσεις είναι του τύπου “Είμαι ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που πραγματοποιούνται τα σχέδια της ζωής μου”, ή “Το μέλλον μου φαίνεται καλό”. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί με ικανοποιητικά αποτελέσματα από αρκετούς ερευνητές (Jackson, Bijstra, Oostra, & Bosma, 1998. Rask, Astedt-Kurki, & Laippala, 2002. Rask, Astedt-Kurki, Tarru, & Laippala, 2002). Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο εμφάνισε υψηλή εσωτερική συνοχή και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής είχε και στις τρεις μετρήσεις τιμές alpha του Cronbach μεγαλύτερες του .76.

Στατιστική ανάλυση

Η διερεύνηση των αμοιβαίων επιδράσεων μεταξύ της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού, της γενικής αυτο-εκτίμησης, της σχολικής επίδοσης, της προετοιμασίας για

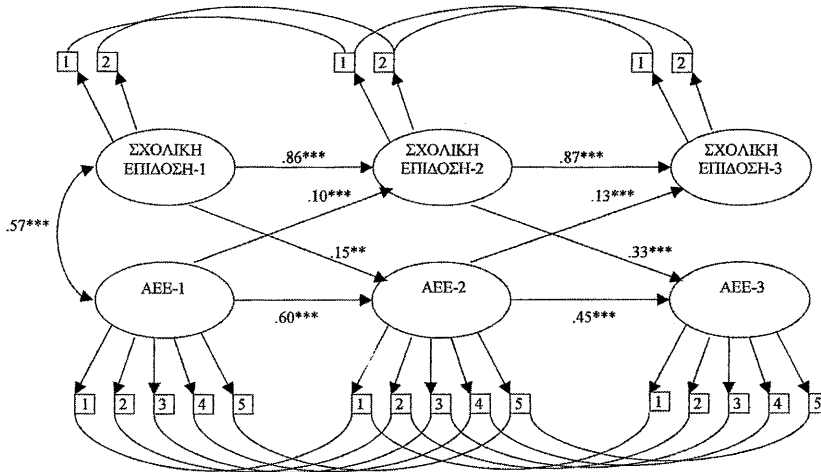
το σχολείο, και της ικανοποίησης από τη ζωή έγινε με τη χρήση δομικών μοντέλων εξισώσεων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με χρήση του στατιστικού προγράμματος Amos 5.0. Η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού εκπροσωπούνταν από τις πέντε ερωτήσεις που αξιολογούσαν την αντίληψη γενικής σχολικής ικανότητας του Ερωτηματολογίου Αυτο-περιγραφής II, ενώ η σχολική επίδοση εκπροσωπούνταν από τις παρατηρούμενες μεταβλητές (α) γενική βαθμολογία των μαθητών/τριών και (β) βαθμολογία στο μάθημα της Γλώσσας. Η καταλληλότητα των μοντέλων αξιολογήθηκε με τη χρήση των παρακάτω δεικτών: (α) Συγκριτικός Δείκτης Προσαρμογής (Comparative Fit Index, CFI), ο οποίος είναι σχετικά ανεξάρτητος από το μέγεθος του δείγματος. Ο δείκτης CFI παίρνει τιμές μεγαλύτερες του .95 (σίγουρα πάνω από .90) προκειμένου να θεωρείται αξιόπιστη η καταλληλότητα του εξεταζόμενου μοντέλου (Hu & Bentler, 1999). (β) Ο δείκτης Tucker Lewis (Tucker Lewis Index, TLI), ο οποίος έχει βρεθεί ότι είναι ο πλέον ανεξάρτητος από το μέγεθος του δείγματος (Marsh & Balla, 1994. Marsh, Balla, & Macdonald, 1988). Ο δείκτης TLI πρέπει να έχει τιμές μεγαλύτερες του .95 (σίγουρα πάνω από .90) προκειμένου να θεωρείται αξιόπιστη η καταλληλότητα του εξεταζόμενου μοντέλου (Hu & Bentler, 1999). (γ) Ο δείκτης Τετραγωνική Ρίζα Μέσου Σφάλματος Προσέγγισης (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). Οι αποδεκτές τιμές του δείκτη RMSEA είναι μικρότερες του .06 (Hu & Bentler, 1999).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού και σχολική επίδοση

Στο Σχήμα 2 παρουσιάζεται το μοντέλο που έλεγξε τις αμοιβαίες επιδράσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού των μαθητών/τριών και της σχολικής τους επίδοσης. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι σχέσεις των μεταβλητών με τον εαυτό τους στις τρεις χρονικές στιγμές, ήταν ιδιαίτερα υψηλοί (.86 και .87) για τη σχολική επίδοση, γεγονός που αποτυπώνει την υψηλή σταθερότητα της μεταβλητής αυτής από χρόνο σε χρόνο. Οι συντελεστές σταθερότητας για την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού ήταν χαμηλότεροι αλλά χαρακτηρίζονται ως μέτριου μεγέθους (.45 και .60).

Η συσχέτιση που εμφάνισε η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού με τη σχολική επίδοση στον ίδιο χρόνο, ήταν μέτρια θετική ($r = .57, p < .001$). Οι στατιστικώς σημαντικοί συντελεστές παλινδρόμησης beta μεταξύ επίδοσης και σχολικής ικανότητας από μέτρηση σε μέτρηση υποστηρίζουν το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων.



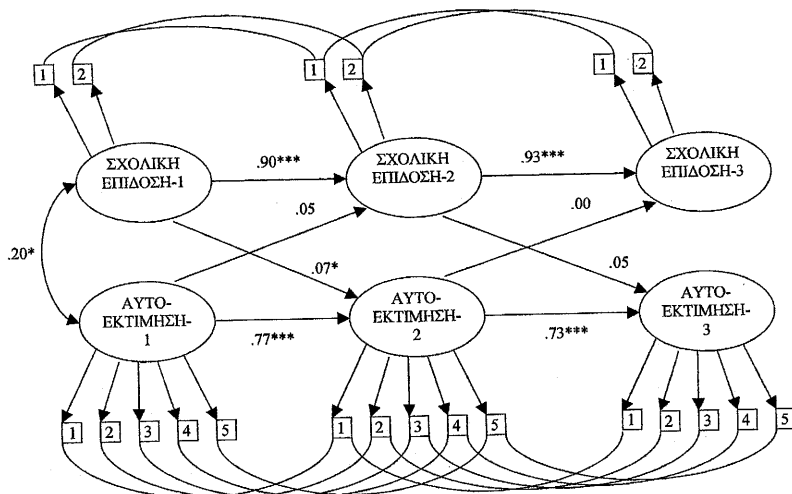
Σχήμα 2: Το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού (ΑΕΕ). Οι αριθμοί (-1), (-2), και (-3) δηλώνουν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Οι τιμές στα ευθύγραμμα βέλη είναι οι τυποποιημένες τιμές βετα, ενώ στο καμπυλόγραμμο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνουσών μεταβλητών ο συντελεστής συσχέτισης. Για το συγκεκριμένο μοντέλο, $\chi^2(159, N = 1508) = 803.4$, $TLI = .934$, $CFI = .954$, $RMSEA = .052$. $*** p < .001$, $** p < .01$.

Αυτο-εκτίμηση και σχολική επίδοση

Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται το μοντέλο που έλεγξε τις αμοιβαίες επιδράσεις μεταξύ της αυτο-εκτίμησης των μαθητών/τριών και της σχολικής τους επίδοσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτά χαμηλή αλλά στατιστικώς σημαντική επίδραση της σχολικής επίδοσης στην αυτο-εκτίμηση εμφανίστηκε μόνο στην πρώτη εξέταση, ενώ δεν εμφανίστηκε αντίστροφη επίδραση, και η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών κυμάνθηκε σε πολύ χαμηλότερα επίπεδα ($r = .20, p < .05$).

Ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού και προετοιμασία για το σχολείο

Στο Σχήμα 4 παρουσιάζεται το μοντέλο που έλεγξε τις αμοιβαίες επιδράσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού των μαθητών/τριών και της προετοιμασίας τους για το σχολείο. Οι συντελεστές σταθερότητας ήταν μέτριοι ή σχετικά υψηλού μεγέθους (από $.41$ έως $.67$), γεγονός που αποτυπώνει τη σχετική σταθερότητα των παραπάνω μεταβλητών παρά την πάροδο του χρόνου. Η συσχέτιση που εμφάνισε η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού με την προετοιμασία του μαθητή για το scho-

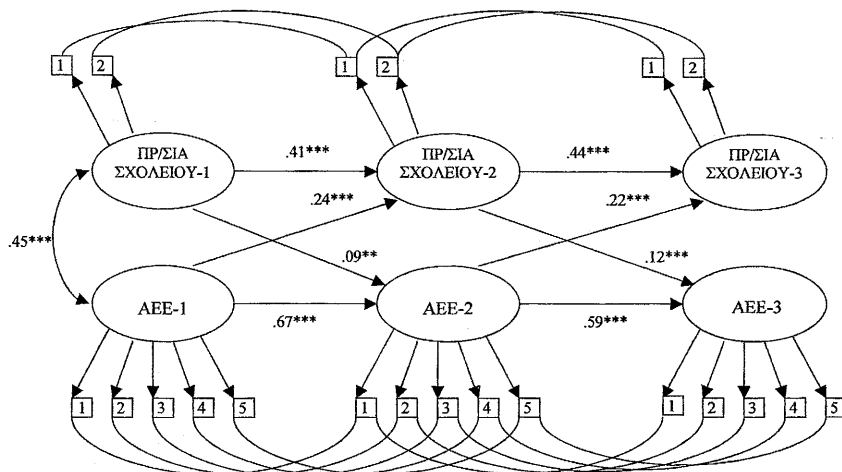


*Σχήμα 3: Το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της αυτο-εκτίμησης. Οι αριθμοί (-1), (-2), και (-3) δηλώνουν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Οι τιμές στα ευθύγραμμα βέλη είναι οι τυποποιημένες τιμές beta, ενώ στο καμπυλόγραμμο βέλος μεταξύ των δύο λανθανουσών μεταβλητών ο συντελεστής συσχέτισης. Για το συγκεκριμένο μοντέλο, $\chi^2(159, N = 1508) = 364.4$, $TLI = .973$, $CFI = .981$, $RMSEA = .030$. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.*

λείο στον ίδιο χρόνο ήταν μέτρια θετική ($r = .57, p < .001$). Οι στατιστικώς σημαντικοί συντελεστές παλινδρόμησης beta μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών από μέτρηση σε μέτρηση υποστηρίζουν το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων. Ωστόσο, η επίδραση της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού στην προετοιμασία για το σχολείο εμφάνισε υψηλότερες τιμές.

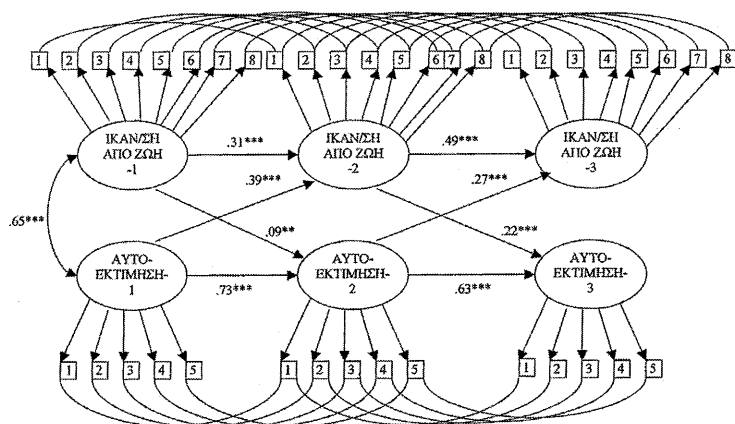
Γενική αυτο-εκτίμηση και ικανοποίηση από τη ζωή

Στο Σχήμα 5 παρουσιάζεται το μοντέλο που έλεγξε τις αμοιβαίες επιδράσεις μεταξύ της γενικής αυτο-εκτίμησης των μαθητών/τριών και της ικανοποίησης από τη ζωή τους. Οι συντελεστές σταθερότητας ήταν υψηλοί (από .31 έως .73), γεγονός που επιβεβαιώνει τη σχετική σταθερότητα των παραπάνω μεταβλητών στην πάροδο του χρόνου, με εξαίρεση το συντελεστή σταθερότητας από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση για τη μεταβλητή Ικανοποίηση από τη Ζωή που ήταν σχετικά χαμηλός (.31). Η συσχέτιση που εμφάνισε η γενική αυτο-εκτίμηση με την ικανοποίηση από τη ζωή ήταν σχετικά υψηλή ($r = .65, p < .001$). Οι στατιστικώς σημαντικοί συντελεστές παλινδρόμησης beta μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών από μέτρηση σε μέτρηση υπο-



Σχήμα 4: Το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων μεταξύ της προετοιμασίας για το σχολείο και της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού (ΑΕΕ). Οι αριθμοί (-1), (-2), και (-3) δηλώνουν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Οι τιμές στα ευθύγραμμα βέλη είναι οι τυποποιημένες τιμές beta, ενώ στο καμπυλόγραμμο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνουσών μεταβλητών ο συντελεστής συσχέτισης.

Για το συγκεκριμένο μοντέλο, $\chi^2(159, N = 1508) = 941.00$, $TLI = .912$, $CFI = .940$, $RMSEA = .057$. *** $p < .001$, ** $p < .01$.



Σχήμα 5: Το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων μεταξύ της ικανοποίησης από τη ζωή και της αυτο-εκτίμησης. Οι αριθμοί (-1), (-2), και (-3) δηλώνουν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Οι τιμές στα ευθύγραμμα βέλη είναι οι τυποποιημένες τιμές beta, ενώ στο καμπυλόγραμμο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνουσών μεταβλητών ο συντελεστής συσχέτισης. Για το συγκεκριμένο μοντέλο, $\chi^2(654, N = 1508) = 1629.40$, $TLI = .922$, $CFI = .935$, $RMSEA = .031$.

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

στηρίζουν το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων. Ωστόσο, το μέγεθος της επίδρασης της αυτο-εκτίμησης στην ικανοποίηση από τη ζωή εμφανίστηκε αρκετά υψηλότερο, ιδίως στη μετάβαση από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τις αρχικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν στην εισαγωγή. Βρίσκονται σε συμφωνία με την άποψη των Marsh και O'Mara (2008) ότι η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού και όχι η γενική αυτο-εκτίμηση επηρεάζει και επηρεάζεται από τη σχολική επίδοση των μαθητών. Από την άλλη μεριά, υψηλή γενική αυτο-εκτίμηση κάνει τους μαθητές να αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, κάτι στο οποίο όλοι συμφωνούν (Baumeister et al., 2003).

Από την παρούσα έρευνα υποστηρίζεται, επίσης, το μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων ως το καταλληλότερο να ερμηνεύσει τις σχέσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού και της προσπάθειας που καταβάλλουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην προετοιμασία τους για το σχολείο. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού ασκεί σημαντική επίδραση στη σχολική επίδοση του επόμενου έτους, ενώ παράλληλα η προγενέστερη σχολική επίδοση επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της μετέπειτα ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού (Σχήμα 2). Αντιστοίχως, η προηγούμενη έννοια του εαυτού επιδρά σημαντικά στη μελλοντική προσπάθεια των μαθητών για πληρέστερη προετοιμασία για το σχολείο ενώ, ταυτοχρόνως, η προηγούμενη προετοιμασία των μαθητών για το σχολείο ασκεί σημαντική επίδραση στη μελλοντική διαμόρφωση της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού (Σχήμα 4). Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερα επίπεδα προγενέστερης ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού των μαθητών/τριών 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 έννοιας του εαυτού. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμβαδίζουν με τα αντίστοιχα πρόσφατων διαχρονικών ερευνών στο διεθνή χώρο (Chapman & Tunmer, 1997. Guay et al., 2003. Marsh, 1990a. Marsh & Craven, 1997. Marsh et al., 2002. Marsh & Yeung, 1997. Muijs, 1997), ανασκοπήσεων ερευνών (Byrne, 1996. Marsh et al., 1999) αλλά και μετα-αναλύσεων (Valentine, 2002).

Σύμφωνα με το Marsh και τους συνεργάτες του η αποδοχή της αμοιβαίας επίδρασης μεταξύ της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού των μαθητών/τριών και της σχολικής επίδοσής τους έχει σημαντική εφαρμογή στην εκπαιδευτική πρακτική, αφού αποδέχεται την έννοια του εαυτού ως αιτία αλλά παράλληλα και ως αποτέλεσμα,

το οποίο έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ουσιαστικά και άλλα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως η σχολική επίδοση. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η παραπάνω παραδοχή μπορεί να προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία νέες δυνατότητες για τη μεγιστοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (Marsh & Craven, 2005).

Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές η αποσαφήνιση της κατεύθυνσης της επίδρασης από ή προς την πλευρά της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό που πρέπει να ληφθεί υπόψη στη διδασκαλία και στην εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων στο σχολείο. Βασισμένοι στην παραδοχή της αμοιβαίας επίδρασης μεταξύ ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού 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 ευνοϊκές τιμές στις μετρήσεις της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού προβλέπουν αύξηση της σχολικής επίδοσης ενώ, αντιστρόφως, υψηλότερη σχολική επίδοση αποτελεί δείκτη πρόβλεψης βελτίωσης της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού. Συμπεραίνουν, ότι μεταξύ μαθητών ίσης επίδοσης, αυτοί που διαθέτουν υψηλότερη έννοια του εαυτού είναι αυτοί που έχουν περισσότερες πιθανότητες να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους σε σχέση με τους μαθητές που εμφανίζουν χαμηλότερη έννοια του εαυτού.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν, επίσης, το πολυδιάστατο της έννοιας του εαυτού. Η σχολική επίδοση ενώ αλληλεπιδρά αμοιβαία με την ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού, δεν αλληλεπιδρά καθόλου με τις συναισθηματικές αντιδράσεις προς τον εαυτό, δηλαδή την αυτο-εκτίμηση (Σχήμα 3). Τα παραπάνω συμφωνούν με τα αντίστοιχα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών (Guay et al., 2003. Marsh, 1990c. Marsh & Craven, 1997. Marsh et al., 2002), ανασκοπήσεων και μετα-ανάλυσεων των σχετικών ερευνών (Marsh et al., 1999. Valentine, 2002). Η μικρή συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με τη γενική αυτο-εκτίμηση τονίζεται σε προηγούμενες ανασκοπήσεις μη διαχρονικών ερευνών που εστιάζονταν κυρίως στη μελέτη συσχετίσεων (Byrne, 1996. Hattie, 1992).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι υπάρχει αμοιβαία επίδραση μεταξύ της αυτο-εκτίμησης των μαθητών και της ικανοποίησης που ανέφεραν γενικά από τη ζωή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η προηγούμενη αυτο-εκτίμηση ασκεί σημαντική επίδραση στη μελλοντική ικανοποίηση από τη ζωή που αναφέρουν οι μαθητές και μαθήτριες. Ταυτοχρόνως, προγενέστερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση της μεταγενέστερης αυτο-εκτίμησης (Σχήμα 5). Τα αποτελέσματα αυτά ευθυγραμμίζονται με τις αναφορές

αρκετών θεωρητικών που παραδέχονται ότι η αυτο-εκτίμηση αποτελεί τον καλύτερο δείκτη καλής λειτουργίας του συστήματος του εαυτού και συχνά χρησιμοποιείται ως ένδειξη ψυχικής υγείας (Baumeister, 1993), γενικής θεώρησης της ζωής (Brown, 1993) και ευεξίας και ικανοποίησης απ' αυτήν (Diener, 1984). Τη σημαντικότητα της αυτο-εκτίμησης υποστηρίζει και έρευνα (Sheldon, Elliot, Kim, & Kasser, 2001), η οποία την τοποθετεί ανάμεσα στις τέσσερις μεγαλύτερες ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου, μαζί με τις τρεις ανάγκες που προεβεί η θεωρία του αυτο-καθορισμού¹¹ (Deci & Ryan, 1996. Ryan & Deci, 2000) για αυτονομία, ικανότητα, και σχέσεις με άλλους.

Στην παρούσα έρευνα σημαντικά είναι και τα ευρήματα που υποστηρίζουν την αμοιβαία επίδραση μεταξύ της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού και της προετοιμασίας για το σχολείο. Το γεγονός ότι η προγενέστερη ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού των μαθητών/τριών οδηγεί σε μεγαλύτερη σχολική προετοιμασία τους, αποτελεί μια ακόμη βασική αιτία για τους εκπαιδευτικούς να θέτουν ως βασικό στόχο τη βελτίωση της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού των μαθητών/τριών, η οποία πέρα από τη μεγιστοποίηση της σχολικής προετοιμασίας θα έχει αποτελέσματα και σε άλλες επιθυμητές συμπεριφορές. Για παράδειγμα, φαινόμενα όπως η σχολική αποτυχία σε διάφορους τομείς, η έλλειψη κινήτρων ή δέσμευσης προς το σχολείο και τους στόχους του, η μη κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά και, τέλος, η εγκατάλειψη του σχολείου, συχνά σχετίζονται άμεσα με τις αντιλήψεις που οι μαθητές διαμορφώνουν για τον εαυτό τους και την ικανότητά τους να διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα το σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον τους.

Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να επεκτείνουν την έρευνα της σχέσης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού των μαθητών/τριών και την επίδοσή τους σε συγκεκριμένα μαθήματα, ενώ η σχολική επίδοση θα μπορούσε να αξιολογηθεί με περισσότερους δείκτες, που μπορεί να είναι είτε βαθμολογία σε μια σειρά μαθημάτων, είτε επίδοση που αξιολογείται με βάση συγκεκριμένα γνωστικά τεστ. Επίσης, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να υιοθετήσουν διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Στην παρούσα διαχρονική μελέτη οι επιδράσεις εξετάστηκαν με βάση την αλληλεπίδραση των μεταβλητών σε ένα χρονικό διάστημα τριών ετών και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση ανάλυσης διαδρομών (Pearl, 2000). Χρήσιμο είναι μελλοντικές έρευνες στην εκπαίδευση να εξετάσουν κάποιες από τις παρούσες επιδράσεις και με πειραματικά σχέδια που ελέγχουν αιτιακές σχέσεις, όπως η σχολική παρέμβαση διάρκειας ενός έτους των Milosis και Papaioannou (2007), που εξέτασε την επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος στην ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού των μαθητών/τριών και στην ικανοποίηση από τα μαθή-

¹¹ Self-determination theory.

ματα και τη ζωή τους. Αυτού του είδους οι παρεμβάσεις μπορεί να προσφέρουν πολύτιμη πληροφόρηση για αποτελεσματικότερες εκπαιδευτικές μεθόδους βελτίωσης της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού των μαθητών/τριών, της σχολικής επίδοσης, και της ικανοποίησης των μαθητών/τριών από τη ζωή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1986). Self-concept, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 365-380.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*, 1-44.
- Brown, J. D. (1993). Motivational conflict and the self: The double bind of low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 117-130). New York: Plenum.
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1996). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575.
- Duncan, T. E., & Stoolmiller, M. (1993). Modeling social and psychological determinants of exercise behaviors via structural equation systems. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64*, 1-16.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A., & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal, 7*(4), 534-546.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*, 124-136.

- Guérin, F., Marsh, H. W., & Famose, J.-P. (2003). Construct validation of the Self-Description Questionnaire II with a French Sample. *European Journal of Psychological Assessment, 19*, 142-150
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/ performance measures. *Review of Educational Research, 52*, 123-142.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L., & Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence, 21*(3), 305-322.
- Καλογιάννης, Π., Μυλώσης, Δ., & Παπαϊωάννου, Α. (2004, Νοέμβριος). Ερωτηματολόγιο Αυτοπεριγραφής II, Self-Description Questionnaire II. Προφορική παρουσίαση στο 3ο Διεθνές Συνέδριο Αθλητικής Ψυχολογίας, Τρίκαλα.
- Καλογιάννης, Π., & Παπαϊωάννου, Α. (2003, Νοέμβριος). Ερωτηματολόγιο Αυτοπεριγραφής II. Προφορική παρουσίαση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Βόλος.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kong, C. K., Hau, K. T., & Marsh, H. W. (2003). Cross-cultural validation of self-concept measures and theoretical models in the Chinese culture. In F. Salili & P. Hoosain (Eds.), *Research on multicultural education and international perspectives* (pp. 117-145). Greenwich, CT: Information Age.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Μέγαρη, Ε. (2001). Διά βίου μάθηση και εσωτερικά κίνητρα. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρούλακης, & Σ. Νικοδήμος (Επιμ. Έκδ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική* (σ. 316-330). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Marsh, H. W. (1989). Confirmatory factor analyses of multitrait-multimethod data: Many problems and a few solutions. *Applied Psychological Measurement, 13*, 335-361.
- Marsh, H. W. (1990a). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychological Review, 2*, 77-172.
- Marsh, H. W. (1990b). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 82*, 646-656.
- Marsh, H. W. (1990c). Confirmatory factor analysis of multitrait - multimethod data: The construct validation of multidimensional self-concept responses. *Journal of Personality, 58*, 661-692.
- 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. (1994). The importance of being important: Theoretical models of relations between specific and global components of physical self-concept. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *16*, 306-325.
- Marsh, H. W., & Balla, J. (1994). Goodness of fit in confirmatory factor analysis: The effects of sample size and model parsimony. *Quality and Quantity: International Journal of Methodology*, *28*, 185-217.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & Macdonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, *103*(3), 391-410.
- 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., & 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.
- 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.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., Parada, R. H., Richards, G., & Heubeck, B. G. (2005). A short version of the Self Description Questionnaire II: Operationalizing criteria for short-form evaluation with new applications of confirmatory factor analyses. *Psychological Assessment*, *17*(1), 81-102.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, *58*, 364-376.
- 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., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*, 542-552.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., & Ayotte, V. (2004). A multidimensional perspective of relations between self-concept (Self-Description Questionnaire II) and adolescent mental health (Youth Self-Report). *Psychological Assessment*, *16*, 1-27.

- Marsh, H. W., & Shalveson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Martin, A. J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures students' school motivation. *Australian Journal of Education*, 47, 88-106.
- Midget, J., Ryan, B., Adams, G. R., & Corville-Smith, J. (2002). Complicating achievement and self-esteem: Considering the joint effects of child characteristics and parent-child interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 132-143.
- Milosis, D., & Papaioannou, A. (2007). Interdisciplinary teaching, multiple goals and self-concept. In J. Liukkonen (Ed.), *Psychology for physical educators* (Vol. 2, pp. 175-198). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Pearl, J. (2000). *Causality: Models, reasoning, and inference*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Rask, K., Astedt-Kurki, P., & Laippala, P. (2002). Adolescent subjective well-being and realized values. *Journal of Advanced Nursing*, 38(3), 254-263.
- Rask, K., Astedt-Kurki, P., Tarru, M. T., & Laippala, P. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72(6), 243-249.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 325-339.
- 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.
- 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.

- Valentine, J. C. (2002). The relation between self-concept and academic achievement: A meta-analytic review (Doctoral dissertation). *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.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-38). Mahwah, NJ: Erlbaum.

**RECIPROCAL EFFECTS BETWEEN
SELF-CONCEPT AND SCHOOL PERFORMANCE,
PREPARATION FOR SCHOOL, AND LIFE
SATISFACTION:
A LONGITUDINAL STUDY**

Periklis Kalogiannis¹, Athanasios Papaioannou², Alexandros Sagovich¹, & George Abatzoglou¹

¹Democritus University of Thrace, Komotini, Greece & ²University of Thessaly, Trikala, Greece

Abstract: The aim of the present study was to investigate the long-term reciprocal effects between self-concept and school performance, frequency of preparation for school, and life satisfaction. A longitudinal study was conducted involving 1508 Greek students who completed questionnaires on three continuous academic years measuring their academic self-concept and general self-esteem, general school grade, frequency of preparation for school, and life satisfaction. The data were analyzed using structural equation modelling. Results indicated reciprocal effects between academic self-concept, general school performance, and preparation for school. Likewise, reciprocal effects were found between general self-esteem and life satisfaction. The findings confirm the multidimensional nature of self-concept and provide clear support for the reciprocal effects model.

Key words: Reciprocal effects model, School performance, Self-concept.

Address: Periklis Kalogiannis, Avdiron 33, 671 00 Xanthi, Greece. E-mail peris64@vodafone.net.gr