

Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΣΩΤΗΡΙΟΥ
ΜΑΡΙΑ ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί τις αλλαγές που παρατηρούνται στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, να εξεταστεί τη σχέση της έννοιας του εαυτού με την προσαρμογή των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Στη διαχρονική έρευνα που διεξήχθη για τους σκοπούς αυτούς έλαβαν μέρος 336 παιδιά. Για την αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής του Εαυτού (Marsh, 1990), το οποίο απαντήθηκε ως ατομική συνέντευξη. Η προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο εκτιμήθηκε με βάση την ανταπόκριση των παιδιών στις ακαδημαϊκές, συμπεριφορικές και κοινωνικο-συναισθηματικές απαιτήσεις του σχολείου με βάση ειδικά ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η έννοια του εαυτού κατά την περίοδο αυτή παρουσιάζει σχετική σταθερότητα ως προς τη δομή της, ενώ το επίπεδο των αυτο-αναφορών παρουσιάζει κάμψη. Από την ανάλυση διαδρομών βρέθηκε ότι η προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο επηρεάζει, κυρίως, τις ακαδημαϊκές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοαντίληψη, Έννοια του εαυτού, Σχολική προσαρμογή.

Αν και η έννοια του εαυτού έχει αποτελέσει ένα από τα δημοφιλέστερα ερευνητικά θέματα στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, δεν έχει διατυπωθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της. Με γενικούς όρους η έννοια του εαυτού έχει θεωρηθεί ως "η αντίληψη που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του" (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976. σ. 411). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή η έννοια του εαυτού είναι μια υποθετική δομή η οποία είναι χρήσιμη για την ερμηνεία και την πρόβλεψη της συμπεριφοράς του ατόμου. Αποτελείται από γνωστικά και θυμικά στοιχεία, με βάση τα οποία το άτομο περιγράφει και αξιολογεί τον εαυτό του καθώς και από κίνητρα με βάση τα οποία το άτομο προσανατολίζει τη δράση και τη συμπεριφορά του (Marsh, Craven, & Debus, 1999).

Η έννοια του εαυτού διαμορφώνεται μέσω της υποκειμενικής ερμηνείας του ανατροφοδοτικού μηνύματος που αντλεί το άτομο από την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό του περιβάλλον. Επίσης, από πολλούς υποστηρίζεται ότι η έννοια του εαυτού συγκροτείται από τα παιδιά σε μικρή ηλικία και από τη στιγμή που θα συγκροτηθεί παραμένει σχετικά σταθερή (Rosenberg, 1979). Ωστόσο, παρά τη σπουδαιότητα που αποδίδεται στις πρώιμες εμπειρίες του ατόμου για τη διαμόρφωση της έννοιας που αναπτύσσει για τον εαυτό του και παρά την αναγνώριση του ρόλου της έννοιας του εαυτού στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικής λειτουργικότητας του ατόμου (Entwisle, Alexander, Pallas, & Cadigan, 1987), είναι πολύ λίγες οι ερευνητικές προσπάθειες μελέτης της

έννοιας του εαυτού των παιδιών πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο.

Το γεγονός αυτό έχει αποδοθεί στην έλλειψη ψυχομετρικά έγκυρων οργάνων αξιολόγησης της έννοιας του εαυτού των παιδιών που δε γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση και στην έλλειψη ενός σαφούς θεωρητικού πλαισίου αναφοράς για την έννοια του εαυτού των μικρών παιδιών (Byrne, 1996). Τα τελευταία χρόνια έχουν αναληφθεί προσπάθειες πλήρωσης των ελλείψεων αυτών.

Ως προς την αντιμετώπιση των προβλημάτων μέτρησης, έχουν αναληφθεί προσπάθειες ανάπτυξης οργάνων αξιολόγησης της έννοιας του εαυτού κατάλληλων για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι προσπάθειες αυτές τείνουν, κυρίως, στην προσαρμογή των οργάνων μέτρησης που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού των παιδιών σχολικής ηλικίας στις γνωστικές, αντιληπτικές και επικοινωνιακές δυνατότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Harter & Pike, 1984. Marsh, Craven, & Debus, 1991), χωρίς να λείπουν και οι προσπάθειες κατασκευής νέων κλιμάκων (Measelle, Ablow, Cowan, & Cowan, 1998).

Ως προς την ανάπτυξη ενός γενικότερα αποδεκτού θεωρητικού πλαισίου αναφοράς για την έννοια του εαυτού των μικρών παιδιών, αρχίζουν να διαγράφονται ορισμένα χαρακτηριστικά συγκρότησής του, τα οποία θα παρουσιάσουμε με συντομία στη συνέχεια.

Οι περισσότερες θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες που εξετάζουν την έννοια του εαυτού από αναπτυξιακή σκοπιά αναγνωρίζουν ότι η δομή της έννοιας του εαυτού ακολουθεί πορεία αυξανόμενης διαφοροποίησης, ανάλογης με την πρόοδο της ανάπτυξης του ατόμου. Η διαπίστωση αυτή θεωρείται ως γενικά αποδεκτή και καλά αποδεδειγμένη σε παιδιά μεγαλύτερα των οχτώ ετών (Byrne, 1996. Harter, 1999. Hattie, 1992. Marsh, Craven, & Debus, 1991, 1998. Measelle et al., 1998. Shavelson et al., 1976. Stipek & Mac Iver, 1989). Ωστόσο, όσον αφορά τη δομή και το περιεχόμενο της έννοιας του εαυτού των παιδιών κάτω των 8 ετών, η Harter και οι συνεργά-

τες της (Harter & Pike, 1984. Nikkari & Harter, 1993. Silon & Harter, 1985), υποστηρίζουν ότι οι αυτο-αντιλήψεις των μικρών παιδιών (ηλικίας κάτω των 8 ετών) δεν είναι αρκετά διαφοροποιημένες και ότι τα παιδιά πριν την ηλικία αυτή δεν μπορούν να σχηματίσουν μια σφαιρική έννοια για τον εαυτό τους.

Στους ισχυρισμούς αυτούς της Harter και των συνεργατών της ασκήθηκε ισχυρή κριτική, η οποία απέδωσε τα αποτελέσματα αυτά σε εγγενείς αδυναμίες του οργάνου αξιολόγησης της έννοιας του εαυτού και του στατιστικού χειρισμού των δεδομένων (Marsh et al., 1991). Ο Marsh και οι συνεργάτες του (Marsh et al., 1991, 1998), εφαρμόζοντας το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής του Εαυτού (Self Description Questionnaire I - Marsh, 1990) σε παιδιά ηλικίας 5 ως 7 ετών διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ήδη από τις ηλικίες αυτές μπορούν να διακρίνουν και τους οχτώ παράγοντες της έννοιας του εαυτού που μετράει το ερωτηματολόγιο αυτό, όπως και τα παιδιά που είναι μεγαλύτερα των 8 ετών. Ακόμη διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μπορούν ήδη από το πέμπτο έτος της ηλικίας τους να σχηματίζουν μια σφαιρική εκτίμηση του εαυτού τους. Επίσης, υποστήριξαν ότι η διαμόρφωση της γενικής έννοιας του εαυτού δεν προκύπτει ως σύνθεση των επιμέρους αυτο-αντιλήψεων κατά αναλογία με την ανάπτυξη της ικανότητας για σχηματισμό συμπεριληπτικών εννοιών, όπως είχαν ισχυρισθεί οι Harter και Pike (1984). Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι η βάση της γενικής έννοιας του εαυτού είναι περισσότερο ευμετάβλητη απ' ό,τι θα ήταν στην περίπτωση που θα αντιπροσώπευε το συστηματοποιημένο μέσο όρο των αυτο-αντιλήψεων των επιμέρους συγκεκριμένων περιοχών. Αντί γι' αυτό, η γενική έννοια του εαυτού για τα μικρά παιδιά ίσως αντανακλά μια μη συστηματική ενοποίηση των αυτο-αντιλήψεων των συγκεκριμένων περιοχών, η οποία επηρεάζεται εύκολα από το συναίσθημα ή από γεγονότα εφήμερης σπουδαιότητας (Marsh et al., 1991).

Νεότερα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να υποστηρίζουν την άποψη του Marsh και των συνεργατών του για την πολυδιάστατη δομή της

έννοιας του εαυτού των μικρών παιδιών. Ο Measelle και οι συνεργάτες του (Measelle et al., 1998) έχουν διαπιστώσει ότι τα μικρά παιδιά, ήδη από το νηπιαγωγείο, μπορούν να διαμορφώσουν σαφείς αυτο-αντιλήψεις σε αρκετά συγκεκριμένους τομείς, οι οποίες μπορούν να μετρηθούν με πλήρη ψυχομετρική επάρκεια. Ωστόσο, ο Measelle και οι συνεργάτες του δεν αναφέρονται καθόλου στην ικανότητα διαμόρφωσης γενικής αυτο-αντίληψης από τα παιδιά αυτής της ηλικίας, διάσταση η οποία απουσιάζει και από το ψυχομετρικό όργανο που προτείνουν.

Τέλος, υπέρ της άποψης που υποστηρίζει την πολυπαραγοντική δομή της έννοιας του εαυτού των μικρών παιδιών μπορούν να θεωρηθούν και τα αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών που χρησιμοποίησαν την Κλίμακα με Εικόνες για τη Μέτρηση της Αυτο-αντίληψης των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας των Harter και Pike (1984), υπέβαλαν όμως τα δεδομένα σε διαφορετικούς στατιστικούς χειρισμούς από τους κατασκευαστές της κλίμακας. Ως παραδείγματα τέτοιων ερευνών μπορούν να αναφερθούν οι έρευνες των Strein και Simonson (1999) καθώς και της Μακρή-Μπότσαρη (2001), στις οποίες διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν και τους τέσσερις παράγοντες που μετράει το ερωτηματολόγιο πριν την ηλικία των οχτώ ετών.

Έτσι, φαίνεται να διαγράφεται ένα πρώτο επίπεδο συμφωνίας των ερευνητών σχετικά με την πολυδιάστατη φύση της έννοιας του εαυτού των μικρών παιδιών, αν και παραμένουν αρκετές επιφυλάξεις τόσο ως προς το εύρος του φάσματος των παραγόντων που συμπεριλαμβάνει η έννοια του εαυτού όσο και ως προς το χρόνο που αναδεικνύεται ως διακριτός παράγοντας η σφαιρική έννοια του εαυτού.

Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αντιλήψεων που έχουν για τον εαυτό τους τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, το οποίο επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες, είναι ότι είναι υπερβολικά θετικές. Το γεγονός αυτό αποδίδεται σε περιορισμούς που απορρέουν από το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται η γνωστική τους ανάπτυξη, όπως στην αδυναμία τους για αντικειμενι-

κές συγκρίσεις, στον εγωκεντρισμό και την απολυτότητα της σκέψης τους (Damon & Hart, 1982. Harter, 1996, 1998). Προηγούμενες έρευνες, που εξετάζουν την έννοια του εαυτού υπό αναπτυξιακή θεώρηση, καταγράφουν μια συστηματική μείωση του επιπέδου των αυτο-αντιλήψεων κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). Η μείωση αυτή ερμηνεύεται με βάση ψυχολογικούς και κοινωνικούς λόγους (Damon & Hart, 1982. Harter, 1998). Οι ψυχολογικοί λόγοι αναφέρονται στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών που συντελούνται σ' αυτή την περίοδο της ζωής τους, οι οποίες τα επιτρέπουν να διαμορφώνουν και να διατηρούν περισσότερο ρεαλιστικές αυτο-αντιλήψεις απ' ό,τι σε προηγούμενα στάδια της ανάπτυξής τους. Οι κοινωνικοί λόγοι αναφέρονται στην αύξηση της εμπειρίας των παιδιών, η οποία προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες για κοινωνική σύγκριση και τα βοηθάει να αποκτήσουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους και των αδυναμιών τους. Ωστόσο, το ζήτημα θεωρείται ότι χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, καθότι διαπιστώνεται ασυμφωνία των ερευνητών σχετικά με το χρόνο και τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες αρχίζει η κάμψη του επιπέδου των αντιλήψεων που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους και προβάλλονται ως αναγκαίες διαχρονικές έρευνες για την πλήρη διασάφηση του θέματος (Measelle et al., 1998).

Ως ιδιαίτερα σημαντική περίοδος για τον εντοπισμό του χρόνου και τον προσδιορισμό των συνθηκών που επιφέρουν την κάμψη των υπερβολικά θετικών αντιλήψεων που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους θεωρείται η περίοδος της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο καθότι η περίοδος αυτή σηματοδοτεί ιδιαίτερα έντονες αλλαγές στο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993. Entwisle et al., 1987), που συχνά συνοδεύονται και από εσωτερικές αναπτυξιακές κατακτήσεις (Sameroff & Haith, 1996). Από τις ελάχιστες έρευνες που εξετάζουν την έννοια του εαυτού των παιδιών κατά την περίοδο της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τά-

ξη του δημοτικού σχολείου, δε διαπιστώθηκε κάποιο γενικό πρότυπο ανάπτυξης. Αντίθετα, διαπιστώνεται ότι σε άλλους τομείς της έννοιας του εαυτού παρατηρείται μείωση του επιπέδου των αντιλήψεων για τον εαυτό και σε άλλους αύξηση (Marsh et al., 1991, 1998. Measelle et al., 1998).

Ο Marsh και οι συνεργάτες του (Marsh et al., 1991) διαπίστωσαν ότι οι τρεις από τις οχτώ διαστάσεις της έννοιας του εαυτού που αυτοί μέτρησαν, και συγκεκριμένα οι αυτο-αντιλήψεις της εμφάνισης, της αποδοχής από τους συμμαθητές και της γενικής σχολικής επάρκειας, παρουσιάζουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μείωση καθώς τα παιδιά προχωρούν από το νηπιαγωγείο προς τη δεύτερα τάξη του δημοτικού σχολείου. Οι ίδιοι ερευνητές σε νεότερη έρευνά τους (Marsh et al., 1998), που αφορά επίσης τη διερεύνηση της έννοιας του εαυτού των παιδιών ηλικίας 5 μέχρι 8 ετών, διαπιστώνουν ότι οι αυτο-αντιλήψεις της εμφάνισης και της σχολικής επάρκειας μειώνονται κατά την περίοδο της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ενώ η αυτο-αντίληψη στην ανάγνωση αρχικά παρουσιάζει άνοδο και στη συνέχεια πτώση, ενώ, τέλος, η αυτο-αντίληψη της αποδοχής από τους γονείς παρουσιάζει σταθερή άνοδο κατά την περίοδο αυτή. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα αυτά έρχονται τα ευρήματα των Measelle et al. (1998), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι οι αυτο-αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τα κίνητρά τους για επίδοση, την κοινωνική τους επάρκεια και την αποδοχή τους από τους συνομηλικούς τους αυξάνονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μεταξύ νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης, ενώ η αυτο-αντίληψη της ακαδημαϊκής τους επάρκειας παρουσιάζει μείωση.

Από τον Marsh και τους συνεργάτες του (Marsh et al., 1998) η μείωση του επιπέδου των αυτο-αντιλήψεων των παιδιών την οποία επιφέρει η αύξηση της ηλικίας αποδίδεται στην αύξηση των εμπειριών της ζωής, η οποία βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους και των αδυναμιών τους και κατά συνέπεια να διαμορφώσουν πιο ρεαλιστικές αυτο-αντιλήψεις.

Ο Measelle και οι συνεργάτες του (Measelle et al., 1998) αποδίδουν τη μείωση του επιπέδου των αυτο-αντιλήψεων στην αύξηση του βαθμού ρεαλιστικότητας των αυτο-αντιλήψεων των παιδιών, η οποία επέρχεται ως αποτέλεσμα της συνδυασμένης επίδρασης αναπτυξιακών και περιβαλλοντικών αλλαγών. Έτσι, αποδίδουν την αύξηση που καταγράφουν στην έρευνά τους στην ευεργετική επίδραση που έχει η φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Τη μείωση της ακαδημαϊκής αυτο-αντίληψης των κοριτσιών, από την άλλη πλευρά, την αποδίδουν στη διαφορετική ευαισθησία τους στην αξιολόγηση και τη διαφορετική κοινωνικοποίηση που παρουσιάζουν σε σχέση με τα αγόρια. Επίσης, οι Charman, Tunmer, και Prochnow (2000) διαπιστώνουν ότι οι διαφορές στην αυτο-αντίληψη της ανάγνωσης εκδηλώνονται ήδη από το δεύτερο μήνα της φοίτησης στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και ισχυρίζονται ότι οι πρώτες σχολικές εμπειρίες επιδρούν διαμορφωτικά στην ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη των παιδιών.

Η είσοδος του παιδιού στο δημοτικό σχολείο θεωρείται ως μια από τις κρίσιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας, η οποία έχει επιπτώσεις στην περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού αλλά και στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του (Belsky & MacKinnon, 1994. Killen & Smetana, 1999. Ramey & Ramey, 1994). Η ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον της δημοτικής εκπαίδευσης διευρύνει το πεδίο της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης και το εκθέτει σε μια μεγάλη ποικιλία απαιτήσεων (γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών) στις οποίες καλείται να απαντήσει βάσει καθορισμένων προδιαγραφών. Επιπλέον, το σχολικό περιβάλλον παρέχει το κοινωνικό πεδίο άσκησης των αναπτυξιακών ψυχολογικών κατακτήσεων του παιδιού, όπως η κοινωνική σύγκριση και η μείωση της απολυτότητας της σκέψης του και του εγωκεντρισμού του, που θεωρείται ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση πιο ρεαλιστικών αντιλήψεων για τον εαυτό (Ladd, 1996).

Αν και η ένταξη του παιδιού στο σχολικό πε-

ριβάλλον της πρώτης τάξης του δημοτικού και η προσαρμογή του σ' αυτό θεωρείται ότι συμβάλλουν κατά τρόπο καθοριστικό στη διαμόρφωση της έννοιας που αναπτύσσει το παιδί για τον εαυτό του ως μαθητή (Entwisle et al., 1987), υπάρχουν πολύ λίγες ευθείες αναφορές στη βιβλιογραφία για τη σχέση της έννοιας του εαυτού με την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου (Mills, 1984). Ωστόσο, από έρευνες σε μεγαλύτερα παιδιά προκύπτει ότι η έννοια του εαυτού των παιδιών συσχετίζεται με το επίπεδο της ανταπόκρισής τους στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου (Byrne, 1996. Mertens & Van Damme, 2000), με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό χώρο (Blöte, 1995. Cole, 1991. Davies & Brember, 1999. Haynes, 1990) και τη στάση τους προς το σχολείο (Birch & Ladd, 1996).

Στην παρούσα έρευνα η προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο προσδιορίστηκε ως μια πολυδιάστατη δομή (Perry & Weinstein, 1998. Wentzel, 1996) και αξιολογήθηκε με βάση το βαθμό στον οποίο τα παιδιά κατάφεραν να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις του σχολείου καθώς και με βάση το βαθμό στον οποίο είχαν αναπτύξει θετική συναισθηματική στάση προς το σχολείο τους. Έτσι, ως κριτήρια προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον θεωρήθηκαν η σύναψη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές, ο βαθμός συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες, η ακαδημαϊκή επίδοση, η πρόσληψη θετικής ανατροφοδότησης και η διαμόρφωση θετικής συναισθηματικής στάσης προς το σχολείο.

Ειδικότερα, η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν τα παιδιά από τους σημαντικούς άλλους θεωρείται ως σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της έννοιας που έχουν για τον εαυτό τους (Harter, 1999). Από πολλές έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές του δημοτικού σχολείου, ήδη από την Α' τάξη, προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν με ψυχολογικά σημαίνοντα τρόπο τη συμπεριφορά του δασκάλου τους και αντλούν συγκεκριμένα ανατροφοδοτικά μηνύματα από αυτή (Babad, 1990. Burnett, 2001. Kuklinski &

Weinstein, 2000. Weinstein, Marshal, Sharp & Botkin, 1987). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται εάν ο δάσκαλός τους συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο στους "καλούς" απ' ό,τι στους "αδύνατους" μαθητές. Ως προς τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του δασκάλου, που συλλαμβάνονται και επενδύονται με συναισθηματική χροιά από τα παιδιά, διαπιστώθηκε ότι αυτά αναφέρονται στη συναισθηματική ενίσχυση που προσφέρει ο δάσκαλός τους στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, την υποστήριξη που παρέχει ο δάσκαλος στις προσπάθειές τους για μάθηση καθώς και την ένταση της πίεσης που ασκεί είτε για την επίτευξη καλύτερων ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων είτε για συμμόρφωση σε κανόνες σχολικής συμπεριφοράς.

Στόχοι της έρευνας

Βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τη δομή της αυτο-αντίληψης των παιδιών, να εξετάσει τις αλλαγές που συντελούνται στην αυτο-αντίληψη των παιδιών κατά την περίοδο της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ αυτο-αντίληψης και σχολικής προσαρμογής των μαθητών.

Υποθέσεις

Με βάση τις θεωρητικές αρχές και τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν προηγουμένως διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις. Οι υποθέσεις αναφέρονται σε τρία επίπεδα κατ' αντιστοιχία με τους στόχους που έθεσε η παρούσα έρευνα.

Ως προς τη δομή της έννοιας του εαυτού των παιδιών υποθέτουμε ότι η έννοια του εαυτού των παιδιών θα είναι πολυδιάστατη (Υπόθεση 1α) και ότι τα παιδιά θα σχηματίζουν ήδη από την ηλικία του νηπιαγωγείου μια σφαιρική αντίληψη για τον εαυτό τους (Υπόθεση 1β).

Ως προς τις αλλαγές που αναμένουμε να παρατηρηθούν στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά την περίοδο της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, υποθέτουμε ότι θα παρατηρηθεί μείωση του επιπέδου των αυτο-αντίληψεων των παιδιών (Υπόθεση 2α). Ειδικότερα, υποθέτουμε ότι η μείωση που θα παρατηρηθεί θα είναι μεγαλύτερη για τις ακαδημαϊκές συνιστώσες της αυτο-αντίληψης απ' ό,τι θα είναι για τις μη ακαδημαϊκές συνιστώσες (Υπόθεση 2β).

Ως προς τις σχέσεις της έννοιας του εαυτού με τη σχολική προσαρμογή των μαθητών αναμένουμε ότι η έννοια του εαυτού που είχαν δομήσει τα παιδιά στο νηπιαγωγείο θα επιδρά στην προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και ότι η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον θα επιδρά στην ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού των μαθητών (Υπόθεση 3). Ειδικότερα, υποθέτουμε ότι οι αντίληψεις που είχαν διαμορφώσει τα παιδιά για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες στο νηπιαγωγείο θα επιδρούν στην ακαδημαϊκή προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, ενώ οι αντίληψεις που είχαν διαμορφώσει τα παιδιά για τις κοινωνικές και σωματικές τους ικανότητες στο νηπιαγωγείο θα αποτελούν ερμηνευτικό παράγοντα της ψυχο-κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (Υπόθεση 3α). Ως προς τις επιδράσεις που θα δέχεται η έννοια του εαυτού από τη σχολική προσαρμογή των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, αναμένουμε ότι η ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών θα επιδρά στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών συνιστωσών της έννοιας του εαυτού, ενώ η ψυχο-κοινωνική προσαρμογή των μαθητών θα επιδρά στη διαμόρφωση των κοινωνικών συνιστωσών της έννοιας του εαυτού τους (Υπόθεση 3β).

Μέθοδος

Δείγμα

Το αρχικό δείγμα τις έρευνας αποτελούνταν

από 367 παιδιά (185 αγόρια και 182 κορίτσια) τα οποία κατά το σχολικό έτος 1999-2000 φοιτούσαν σε 49 τμήματα Νηπιαγωγείων του Νομού Καρδίτσας. Η μέση ηλικία των παιδιών αυτών κατά την ημερομηνία έναρξης της φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο (11-9-1999) ήταν 5.2 έτη ($T.A. = 0.29$). Το δεύτερο χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, από τα 367 παιδιά που αποτέλεσαν το αρχικό δείγμα της έρευνας συνέχισαν να συμμετέχουν στην έρευνα τα 336 (168 αγόρια και 168 κορίτσια), τα οποία κατά το σχολικό έτος 2000-2001 φοίτησαν σε 26 τμήματα Α' τάξης Δημοτικών Σχολείων του Νομού Καρδίτσας. Η μέση ηλικία των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα για δεύτερη χρονιά κατά την ημερομηνία έναρξης της φοίτησής τους στην Α' τάξη (11-9-2001) ήταν 6.2 έτη ($T.A. = 0.28$).

Εργαλεία Μέτρησης

Το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής του Εαυτού. Το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής του Εαυτού (Self Description Questionnaire I, SDQ-I, Marsh, 1990) ανήκει σε μια σειρά τριών ερωτηματολογίων που καλύπτουν τη μέτρηση της αυτο-αντίληψης από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αρχικά σχεδιάστηκε για τη μέτρηση της αυτο-αντίληψης παιδιών μεγαλύτερων των 8 ετών. Αργότερα όμως αποδείχτηκε ότι με την κατάλληλη προσαρμογή του τρόπου χορήγησής του, μπορεί να εφαρμοστεί και να μετρήσει με πλήρη ψυχομετρική επάρκεια την αυτο-αντίληψη των παιδιών από την ηλικία των πέντε ετών (Marsh et al., 1991, 1998).

Το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής του Εαυτού βασίζεται στο πολυδιάστατο-ιεραρχικό μοντέλο της αυτο-αντίληψης που προτάθηκε από τους Shavelson, Hubner, και Stanton (1976). Μετράει τρεις περιοχές της ακαδημαϊκής αυτο-αντίληψης: αυτο-αντίληψη στα μαθηματικά, στη γλώσσα και τη γενική σχολική αυτο-αντίληψη, τέσσερις περιοχές της μη ακαδημαϊκής αυτο-αντίληψης: αυτο-αντίληψη για τη σωματική ικανότητα, την εμφάνιση, τις σχέσεις με τους συνο-

μήλικους και τις σχέσεις με τους γονείς, και, τέλος, τη γενική αυτο-αντίληψη.

Η κλίμακα για τις σωματικές ικανότητες μετράει το βαθμό στον οποίο το παιδί θεωρεί ότι τα καταφέρνει καλά σε διάφορες αθλητικές δραστηριότητες και παιχνίδια (π.χ., Μπορώ να τρέξω γρήγορα). Η κλίμακα της εμφάνισης μετράει το βαθμό στον οποίο το παιδί θεωρεί την εμφάνισή του ελκυστική (π.χ., Είμαι όμορφος). Η κλίμακα των σχέσεων με τους συνομηλικούς εκτιμά το βαθμό στον οποίο το παιδί θεωρεί ότι γίνεται αποδεκτό από τους συνομηλικούς του καθώς και το βαθμό στον οποίο θεωρεί τον εαυτό του ικανό να συνάπτει φιλικές σχέσεις με τους συνομηλικούς του (π.χ., Έχω πολλούς φίλους). Η κλίμακα της αυτο-αντίληψης των σχέσεων με τους γονείς αντανακλά το βαθμό στον οποίο το παιδί θεωρεί ότι το αποδέχονται και του συμπεριφέρονται καλά οι γονείς του καθώς και τη δική του στάση απέναντι στους γονείς του (π.χ., Αγαπώ τους γονείς μου). Η κλίμακα της γλώσσας αξιολογεί τις αντιλήψεις του παιδιού σχετικά με την επάρκειά του στο γλωσσικό μάθημα, τα κίνητρά του και τη στάση του προς αυτό (π.χ., Μου αρέσει να διαβάζω). Επίσης, η κλίμακα των μαθηματικών αναφέρεται στις αντιλήψεις του παιδιού σχετικά με το πόσο καλά μπορεί να τα καταφέρει στα μαθηματικά, πόσο πολύ του αρέσουν και πόσο ενδιαφέρεται για αυτά (π.χ., Τα μαθηματικά είναι εύκολα). Η κλίμακα της γενικής σχολικής αυτο-αντίληψης αξιολογεί τις απόψεις του παιδιού σχετικά με το πόσο καλά τα πηγαίνει στις σχολικές δραστηριότητες καθώς και τη γενική στάση του παιδιού προς το σχολείο. Τέλος, η κλίμακα της γενικής αυτο-αντίληψης αξιολογεί το βαθμό στον οποίο το παιδί θεωρεί τον εαυτό του αποτελεσματικό και ικανό άτομο καθώς και το βαθμό στον οποίο νιώθει υπερήφανο και ικανοποιημένο από τον εαυτό του (π.χ., Μπορώ να τα καταφέρω καλά σε πολλά πράγματα).

Κάθε κλίμακα αποτελείται από 8 θετικά διατυπωμένες ερωτήσεις. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων γίνεται με τη βοήθεια μιας κλίμακας πέντε βαθμών, όπου το 1 αντιστοιχεί σε χαμηλή αυτο-αντίληψη και το 5 σε υψηλή. Εκτός από τη

βαθμολογία για κάθε μία από τις οχτώ συγκεκριμένες διαστάσεις της αυτοαντίληψης που αναφέραμε, μπορούν να προκύψουν και επιπλέον τρεις συγκεντρωτικοί δείκτες: (α) η ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη (ο μέσος όρος των αυτο-αντιλήψεων στα μαθηματικά, στη γλώσσα και στη γενική σχολική αυτο-αντίληψη), (β) η μη ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη (ο μέσος όρος των αυτο-αντιλήψεων για τη σωματική ικανότητα, την εμφάνιση και τις σχέσεις με τους συνομηλικούς και τους γονείς), και (γ) η συνολική αυτο-αντίληψη (ο μέσος όρος της ακαδημαϊκής και μη ακαδημαϊκής αυτο-αντίληψης). Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες και θεωρείται ως ένα από τα εγκυρότερα και πιο αξιόπιστα ερωτηματολόγια μέτρησης της αυτο-αντίληψης διεθνώς (Byrne, 1996).

Το ερωτηματολόγιο περιγραφής του εαυτού SDQ-I επιδόθηκε στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα με τις οδηγίες που παρέχονται από τους Marsh et al. (1991, 1998) για τη χρήση του ως δομημένη ατομική συνέντευξη με παιδιά ηλικίας 5 ως 8 ετών.

Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε αρχικά από τους ερευνητές και ακολούθησε έλεγχος της μετάφρασης και επαναμετάφραση από μία καθηγήτρια αγγλικής φιλολογίας. Στη συνέχεια έγινε προσαρμογή των ακαδημαϊκών υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου ώστε να αναφέρονται στις προγλωσσικές (προαναγνωστικές και προγραφικές) και προμαθηματικές δεξιότητες και έννοιες που διδάσκονται στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι, π.χ., η ερώτηση "Σου αρέσει το μάθημα της γλώσσας;", που απευθύνεται στους μαθητές του δημοτικού σχολείου, για τους μαθητές του νηπιαγωγείου έγινε "Σου αρέσει να γράφεις γράμματα;". Η ερώτηση "Είναι εύκολα τα μαθηματικά;" που απευθύνεται στους μαθητές του δημοτικού, για τους μαθητές του νηπιαγωγείου έγινε "Μαθαίνεις εύκολα τους αριθμούς;". Η ερώτηση "Είσαι καλός στα μαθηματικά;" που απευθύνεται σε μαθητές του δημοτικού σχολείου για τους μαθητές του νηπιαγωγείου έγινε "Είσαι καλός στους αριθμούς;".

Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με το συντελεστή α του Cronbach, ο οποίος έλαβε τιμές από 0.73 μέχρι 0.86. Αναλυτικά οι συντελεστές αξιοπιστίας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στα αποτελέσματα της έρευνας, όπου παρουσιάζεται και η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές, την πρώτη φορά το τελευταίο δίμηνο του σχολικού έτους που τα παιδιά φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και τη δεύτερη φορά το τελευταίο δίμηνο του σχολικού έτους που τα παιδιά φοιτούσαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Η αποδοχή από τους συμμαθητές. Η αποτίμηση της κοινωνικής αποδοχής των παιδιών από τους συμμαθητές τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου έγινε κατά το τελευταίο τρίμηνο της φοίτησής τους στην Α' τάξη και πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με την κοινωνιομετρική διαδικασία της Εκτίμησης της Αποδοχής από τους Συνομηλικούς που προτάθηκε αρχικά από τους Asher, Singleton, Tinsley, και Hymel (1979). Για την εφαρμογή αυτής της τεχνικής ακολουθήσαμε την εξής διαδικασία.

Σε κάθε παιδί δίναμε μία τις φωτογραφίες των συμμαθητών του του ίδιου φύλου και του ζητούσαμε να μας πει το όνομα του παιδιού που έδειχνε η φωτογραφία. Αφού το παιδί αναγνώριζε σωστά το συμμαθητή του που εικονιζόταν στη φωτογραφία, τότε του ζητούσαμε να μας πει πόσο του άρεσε να παίζει μαζί με αυτό το συμμαθητή του στο σχολείο. Αν του άρεσε να παίζει μαζί του πάρα πολύ συχνά (πολλές φορές), τότε έπρεπε να τοποθετήσει τη φωτογραφία σε ένα κουτί στο οποίο είχαμε ζωγραφίσει ένα χαμογελαστό πρόσωπο, αν ήθελε να παίζει μερικές φορές, τότε έπρεπε να τοποθετήσει τη φωτογραφία σε ένα κουτί στο οποίο είχαμε ζωγραφίσει ένα πρόσωπο συναισθηματικά ουδέτερο και, τέλος, αν δεν ήθελε καθόλου να παίζει με το παιδί που έδειχνε η φωτογραφία έπρεπε να την τοποθετήσει σε ένα κουτί πάνω στο οποίο είχαμε ζωγραφίσει ένα θυμωμένο πρόσωπο. Τα παιδιά είχαν ασκηθεί στη διαδικασία αυτή σε

προηγούμενη επίσκεψή μας κατά την οποία τα παιδιά χρησιμοποίησαν την τεχνική αυτή για να μας πουν πόσο τους αρέσουν ορισμένα φαγητά. Όταν τελείωναν όλες οι φωτογραφίες κάναμε στο παιδί κάποιες άσχετες με το σκοπό της έρευνας ερωτήσεις, όπως τι ομάδα είναι, τι θέλει να γίνει όταν μεγαλώσει, ποιο παιχνίδι του αρέσει πιο πολύ, κ.ά. και του λέγαμε ότι θα πάρει τη φωτογραφία του το μεσημέρι και το συνοδεύαμε μέχρι την τάξη του.

Η αξιολογική κατάταξη που έδινε το κάθε παιδί κωδικοποιούνταν και ο κάθε συμμαθητής του πιστωνόταν με τρεις βαθμούς αν είχε αξιολογηθεί ως πάρα πολύ επιθυμητός συμμαθητής, με δύο βαθμούς αν ήταν επιθυμητός μερικές φορές και με ένα βαθμό εάν δεν ήταν επιθυμητός. Το άθροισμα των βαθμών που συγκέντρωνε το κάθε παιδί διαιρούσαν με τον αριθμό των συμμαθητών του που συμμετείχαν στη διαδικασία αξιολόγησής του. Έτσι προέκυπτε ο δείκτης της κοινωνικής αποδοχής του παιδιού από τους συμμαθητές του, ο οποίος μπορούσε να λαμβάνει τιμές μεταξύ του 1 και του 3, πράγμα που επιτρέπει τη σύγκριση του βαθμού της αποδοχής ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών του κάθε τμήματος.

Η Κλίμακα Αρέσκειας και Αποφυγής του Σχολείου. Οι στάσεις των μαθητών προς το σχολείο εκτιμήθηκαν με ένα ερωτηματολόγιο που βασίστηκε στην Κλίμακα Αρέσκειας και Αποφυγής του Σχολείου (School Liking and Avoidance Scale. Ladd & Price, 1987). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από δεκαέξι ερωτήσεις που αναφέρονται στις συναισθηματικές στάσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά προς το σχολείο και εκτιμά το βαθμό στον οποίο τα παιδιά επιθυμούν ή αντιπαθούν το σχολικό περιβάλλον. Από τις παραγοντικές αναλύσεις της κλίμακας, που έγιναν στα πλαίσια διάφορων ερευνών στις οποίες χρησιμοποιήθηκε (Ladd, Buhs, & Seid, 2000. Ladd & Coleman, 1997), διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις της ομαδοποιούνται σε δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας συγκροτείται από ερωτήσεις που φανερώνουν θετικές συναισθηματικές στάσεις προς το σχολείο (π.χ., Μου αρέσει να πη-

γαίνω στο σχολείο) και γι' αυτό ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε παράγοντας της "αρέσκειας του σχολείου". Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε παράγοντας της "αποφυγής του σχολείου" επειδή συγκροτείται από ερωτήσεις που φανερώνουν αρνητικές στάσεις του παιδιού προς το σχολείο και εκδήλωση πρόθεσης ή προσπάθειας για την αποφυγή του (π.χ., Στενοχωριέμαι στο σχολείο).

Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε αρχικά από τους ερευνητές και ακολούθησε έλεγχος της μετάφρασης και επαναμετάφραση από μία καθηγήτρια αγγλικής φιλολογίας.

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε με ατομική συνέντευξη κατά το τελευταίο δίμηνο της φοίτησης των παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Οι απαντήσεις των παιδιών κωδικοποιούνταν σύμφωνα με μία τετραβάθμια κλίμακα, όπου το 1 σήμαινε αρνητική στάση και το 4 θετική στάση προς το σχολείο.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα ελέγχθηκε με το συντελεστή α του Cronbach, ο οποίος υπολογίστηκε σε $\alpha = 0.82$ για την υποκλίμακα της αρέσκειας και σε $\alpha = 0.78$ για την υποκλίμακα της αποφυγής.

Το Ερωτηματολόγιο της Ανατροφοδότησης που αντλούν οι Μαθητές από το Δάσκαλό τους. Η ανατροφοδότηση που αντλούν οι μαθητές από το δάσκαλό τους αξιολογήθηκε με ένα ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Στόχος του ερωτηματολογίου αυτού ήταν να καταγραφούν και να αξιολογηθούν τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης που αντλούν οι μαθητές από το δάσκαλό τους. Δηλαδή, πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση που παρέχει ο δάσκαλος της τάξης σε αυτά.

Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα έγινε σταδιακά. Αρχικά, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, διατυπώθηκαν 30 ερωτήσεις, μερικές από τις οποίες προέρχονταν από άλλα παρόμοια ψυχομετρικά μέσα (Babad, 1990. Burnett, 2001. Kuklinski & Weinstein, 2000. Weinstein et al., 1987) και μερικές ήταν πρωτότυπες. Έπειτα από

πilotική εφαρμογή του αρχικού ερωτηματολογίου σε δείγμα 120 μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου διαπιστώθηκε ότι μόνο οι δεκαπέντε ερωτήσεις, οι οποίες αποτέλεσαν και την τελική κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, ομαδοποιούνται σε τρεις στατιστικά και εννοιολογικά συνεπείς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται: (α) σε αποκόμιση θετικής ανατροφοδότησης και ενίσχυσης των μαθητών από το δάσκαλο, (β) σε αποκόμιση υποστήριξης των προσπαθειών τους για μάθηση και ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου, και (γ) σε αποκόμιση αρνητικής ανατροφοδότησης. Έτσι, η τελική μορφή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελούνταν από δεκαπέντε ερωτήσεις.

Επειδή προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου δυσκολεύονται να εκφράσουν με σαφήνεια τις απόψεις τους για τη συμπεριφορά του δασκάλου τους, την οποία αντιλαμβάνονται ως πολύ θετική (Babad, 1990. Blöte, 1995. Weinstein et al., 1987), επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε τις απόψεις τους με τρόπο που να περιορίζει την τάση τους αυτή και να επιτρέπει την αβίαστη αναφορά και των αρνητικών απόψεων των παιδιών για το δάσκαλό τους. Για το σκοπό αυτό η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρησιμοποίηση τεχνικών κουκλοθέατρου και οι ερωτήσεις παρουσιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να φαίνονται ως εξίσου πιθανές τόσο η αρνητική όσο και η θετική απάντησή τους.

Οι απαντήσεις των παιδιών κωδικοποιούνταν σύμφωνα με μια κλίμακα τεσσάρων βαθμών, όπου το 1 σήμαινε χαμηλό βαθμό ανατροφοδότησης και το 4 υψηλό βαθμό ανατροφοδότησης (όπου το ένα σήμαινε ποτέ, το δύο λίγο, το τρία μερικές φορές και το τέσσερα πάντα).

Η Υποκλίμακα Συμμετοχής στις Δραστηριότητες της Τάξης. Η συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες της σχολικής τάξης αξιολογήθηκε από τους δασκάλους τους με βάση την Υποκλίμακα Συμμετοχής στις Δραστηριότητες της Τάξης της Κλίμακας Αξιολόγησης από το

Δάσκαλο της Προσαρμογής των Παιδιών στο Σχολείο (Teacher Rating of School Adjustment, Birch & Ladd, 1997). Η υποκλίμακα αυτή αποτελείται από 11 ερωτήσεις και αξιολογεί το βαθμό στον οποίο τα παιδιά συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους κανονισμούς και τις απαιτήσεις της σχολικής εργασίας, όπως να ακολουθούν τις οδηγίες του δασκάλου, να εφαρμόζουν τους κανονισμούς της τάξης τους και να εκπληρώνουν με συνέπεια τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις.

Η κλίμακα συμπληρώθηκε από τους δασκάλους των παιδιών στο τέλος του σχολικού έτους, και οι απαντήσεις τους δόθηκαν σε μια κλίμακα τεσσάρων βαθμών, όπου το 1 σήμαινε χαμηλό βαθμό συμμετοχής και το 4 υψηλό βαθμό συμμετοχής.

Η υποκλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες (Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία της υπολογίστηκε σε Cronbach's $\alpha = 0.94$.

Η ακαδημαϊκή επίδοση. Για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών στην Α₁ τάξη του δημοτικού σχολείου, ζητήθηκε από τους δασκάλους τους να αξιολογήσουν τις επιδόσεις των παιδιών στα μαθήματα της γλώσσας, των μαθηματικών και της μελέτης του περιβάλλοντος σε μια κλίμακα δέκα βαθμών, στην οποία το μηδέν σήμαινε χαμηλή επίδοση και το δέκα άριστη επίδοση. Ο μέσος όρος των βαθμών που συγκέντρωσε το κάθε παιδί στα μαθήματα αυτά αποτέλεσε το βαθμό της ακαδημαϊκής του επίδοσης.

Αποτελέσματα

Παραγοντική ανάλυση του Ερωτηματολογίου Περιγραφής του Εαυτού

Προκειμένου να ελεγχθεί η παραγοντική δομή του Ερωτηματολογίου Περιγραφής του Εαυτού, πραγματοποιήθηκαν δύο παραγοντικές αναλύσεις, μία για τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν τον πρώτο χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, όταν τα παιδιά που πήραν μέρος φοιτούσαν

στο νηπιαγωγείο και μια για τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν το δεύτερο χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, όταν αυτά φοιτούσαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Και στις δύο αναλύσεις ακολουθήσαμε τη διαδικασία της συγώνευσης των ερωτήσεων σε ζεύγη, σύμφωνα με την πρακτική που έχει ακολουθήσει ο Marsh κατά την ανάλυση των δεδομένων της στάθμισης του ερωτηματολογίου (Marsh, 1990) αλλά και σε άλλες έρευνες στις οποίες εξέτασε την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου (Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984. Marsh et al., 1991, 1998). Σύμφωνα με την πρακτική αυτή οι οχτώ ερωτήσεις κάθε υποκλίμακας του ερωτηματολογίου συγχωνεύονται ανά δύο σε τέσσερα ζεύγη κατά τρόπο τέτοιο ώστε οι δύο πρώτες ερωτήσεις να σχηματίζουν το πρώτο ζεύγος, οι δύο επόμενες το δεύτερο ζεύγος κ.ο.κ. Με τον τρόπο αυτό η παραγοντική ανάλυση δε γίνεται επί των αρχικών 64 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αλλά επί των 32 μέσων όρων των ζευγών τους.

Προκειμένου να ελέγξουμε εάν τα δεδομένα πληρούσαν τις προϋποθέσεις για να υποστούν παραγοντική ανάλυση, έγινε έλεγχος των δεικτών ασυμμετρίας όλων των ερωτήσεων. Από τον έλεγχο αυτό διαπιστώθηκε ότι εκτός από δύο ερωτήσεις που παρουσίαζαν υψηλές τιμές όλες οι άλλες ερωτήσεις είχαν χαμηλές τιμές και έτσι θεωρήσαμε ότι η κατανομή των δεδομένων προσεγγίζει την κανονική κατανομή.

Η παραγοντική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και οι τελικοί παράγοντες εξήχθησαν ύστερα από ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών (Πίνακας 1) προέκυψαν επτά παράγοντες για τα δεδομένα του νηπιαγωγείου και οχτώ παράγοντες για τα δεδομένα της Α' τάξης. Από τα δεδομένα του νηπιαγωγείου δεν επιβεβαιώθηκε ο παράγοντας της σφαιρικής έννοιας του εαυτού, οι ερωτήσεις του οποίου διαχέονταν στους υπόλοιπους παράγοντες και γι' αυτό αφαιρέθηκαν από την τελική ανάλυση. Αντίθετα, από τα δεδομένα της Α' τάξης επιβεβαιώθηκαν και οι οχτώ παρά-

γοντες τους οποίους προέβλεπε το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι τα παιδιά της Α΄ τάξης μπορούν να διακρίνουν τη σφαιρική έννοια του εαυτού τους ως διακριτό παράγοντα, κάτι που δεν μπορούν να διακρίνουν στην ηλικία του νηπιαγωγείου.

Η παραγοντική δομή της Κλίμακας Αρέσκειας ή Αποφυγής του Σχολείου

Η παραγοντική δομή της Κλίμακας Αρέσκειας ή Αποφυγής του Σχολείου ελέγχθηκε με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών και οι τελικοί παράγοντες εξήχθησαν ύστερα από ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Από την ανάλυση αυτή (Πίνακας 2) προέκυψαν δύο παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, οι οποίοι συνολικά ερμηνεύουν το 49.7% της συνολικής διακύμανσης των ερωτήσεων των μετρήσιμων μεταβλητών. Ο πρώτος παράγοντας φορτίζεται από ερωτήσεις που φανερώνουν την άντληση συναισθημάτων χαράς από το σχολικό περιβάλλον και τη διαμόρφωση θετικής στάσης προς το σχολείο (π.χ., Μου αρέσει να πηγαίνω στο σχολείο). Ο παράγοντας αυτός, που ονομάστηκε παράγοντας “αρέσκεια του σχολείου”, ερμηνεύει το 39.19% της συνολικής διακύμανσης των μετρήσιμων μεταβλητών και ο συντελεστής αξιοπιστίας του υπολογίστηκε σε $\alpha = 0.82$. Ο δεύτερος παράγοντας φορτίζεται από έξι ερωτήσεις που φανερώνουν την αποκόμιση αρνητικών συναισθημάτων από το σχολικό περιβάλλον και προσπάθεια αποφυγής του σχολείου από το παιδί (π.χ., Στενοχωριέμαι στο σχολείο. Παρακαλάω να μην έχουμε σχολείο). Ο παράγοντας αυτός, που ονομάστηκε παράγοντας “αποφυγής του σχολείου”, ερμηνεύει το 10.5 % της συνολικής διακύμανσης των μετρήσιμων μεταβλητών και ο συντελεστής αξιοπιστίας του υπολογίστηκε σε $\alpha = 0.78$.

Η παραγοντική δομή του Ερωτηματολογίου της Ανατροφοδότησης που αντλούν οι Μαθητές από το Δάσκαλο

Η παραγοντική ανάλυση του Ερωτηματολογίου της Ανατροφοδότησης που αντλούν οι Μαθητές από το Δάσκαλο έγινε με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών και οι τελικοί παράγοντες εξήχθησαν ύστερα από ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Όπως παρατηρούμε στον πίνακα αυτόν, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου φορτίζουν τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, οι οποίοι από κοινού ερμηνεύουν το 57.34% της συνολικής διακύμανσης του ερωτηματολογίου. Ο πρώτος παράγοντας φορτίζεται από ερωτήσεις που φανερώνουν παροχή από το δάσκαλο στο μαθητή ενίσχυσης και συναισθηματικής υποστήριξης (π.χ., Όταν διαβάζεις καλά το μάθημα, σου λέει μπράβο η δασκάλα σου;). Ο παράγοντας αυτός ερμηνεύει το 25.07 της συνολικής διακύμανσης των μετρήσιμων μεταβλητών και ο συντελεστής αξιοπιστίας του υπολογίστηκε σε $\alpha = 0.80$. Ο δεύτερος παράγοντας φορτίζεται από ερωτήσεις που φανερώνουν υποβοήθηση του μαθητή και υποστήριξη των προσπαθειών του για μάθηση από το δάσκαλό του (π.χ., Όταν δεν μπορείς να κάνεις τις ασκήσεις, σε βοηθάει η δασκάλα σου;). Ο παράγοντας αυτός ερμηνεύει το 18.91% της συνολικής διακύμανσης των μετρήσιμων μεταβλητών και ο συντελεστής αξιοπιστίας του υπολογίστηκε σε $\alpha = 0.85$. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας φορτίζεται από ερωτήσεις που φανερώνουν πίεση του μαθητή από το δάσκαλο για καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και γενικότερα αντιμετώπιση του μαθητή με αρνητικό τρόπο (π.χ., Όταν κάνεις λάθη στην ορθογραφία, σε μαλώνει η δασκάλα σου;). Ο παράγοντας αυτός ερμηνεύει το 13.35% της συνολικής διακύμανσης των μετρήσιμων μεταβλητών και ο συντελεστής αξιοπιστίας του υπολογίστηκε σε $\alpha = 0.78$.

Πίνακας 1
Οι συντελεστές φόρτισης των παραγόντων του Ερωτηματολογίου Περιγραφής του Εαυτού

Παράγοντες / Κλίμακες	1		2		3		4		5		6		7		8	
	N	A'	N	A'	N	A'	N	A'	N	A'	N	A'	N	A'	N	A'
1. Σωματική																
Σωματική 1	.71	.77														
Σωματική 2	.53	.63														
Σωματική 3	.74	.82														
Σωματική 4	.69	.79														
2. Εμφάνιση																
Εμφάνιση 1			.75	.78												
Εμφάνιση 2			.80	.73												
Εμφάνιση 3			.66	.72												
Εμφάνιση 4			.78	.79												
3. Σχέσεις με συνομηλίκους																
Σχέσεις με συνομηλίκους 1				.74	.70											
Σχέσεις με συνομηλίκους 2				.62	.69											
Σχέσεις με συνομηλίκους 3				.80	.77											
Σχέσεις με συνομηλίκους 4				.66	.72											
4. Σχέσεις με γονείς																
Σχέσεις με γονείς 1						.74	.88									
Σχέσεις με γονείς 2						.60	.75									
Σχέσεις με γονείς 3						.75	.85									
Σχέσεις με γονείς 4						.74	.71									
5. Γλώσσα																
Γλώσσα 1								.75	.69							
Γλώσσα 2								.74	.81							
Γλώσσα 3								.69	.73							
Γλώσσα 4								.69	.77							
6. Μαθηματικά																
Μαθηματικά 1										.69	.74					
Μαθηματικά 2										.67	.78					
Μαθηματικά 3										.73	.73					
Μαθηματικά 4										.70	.71					
7. Σχολική																
Σχολική 1												.75	.71			
Σχολική 2												.56	.76			
Σχολική 3												.70	.77			
Σχολική 4												.63	.82			
8. Σφαιρική																
Σφαιρική 1																.78
Σφαιρική 2																.59
Σφαιρική 3																.70
Σφαιρική 4																.71
Ιδιαιτέρες	1.2	1.3	2.4	2.3	1.4	1.3	1.3	2.7	1.8	1.7	8.2	1.5	1.1	9.6		1.1
Ποσοστό εξηγου- μενης διακύμανσης	4.1	4.2	8.7	7.3	5.2	4.0	4.8	8.5	6.4	5.5	29.3	5.0	3.7	30.1		3.5
Συντελεστές αξιο- πιστίας Cronbach's α	.74	.82	.81	.84	.80	.80	.75	.79	.79	.86	.75	.82	.75	.82		.73

Σημείωση: 1. Τα σύμβολα N και A' αντιστοιχούν στο Νηπιαγωγείο και στην Α' Δημοτικού. 2. Οι Παράγοντες 1...8 αντιστοιχούν στις κλίμακες 1...8.

Πίνακας 2

Η παραγοντική δομή της Κλίμακας της Αρέσκειας και Αποφυγής προς το Σχολείο, για την Α' Δημοτικού

Ερωτήσεις	Φορτίσεις	
	1	2
10. Είναι ευχάριστο το σχολείο σου;	.773	
6. Αγαπάς το σχολείο;	.722	
7. Είναι ωραίο το σχολείο σου;	.715	
1. Τα περνάς καλά στο σχολείο;	.655	
8. Σου αρέσει να πηγαίνεις στο σχολείο;	.627	
16. Όταν ξυπνάς το πρωί, πόσο χαίρεσαι που πρέπει να πας στο σχολείο;	.582	
11. Το πρωί που ξυπνάς ετοιμάζεσαι γρήγορα για το σχολείο;	.537	
5. Σου αρέσει να μένεις στο σπίτι;		.814
12. Όταν δεν έχετε σχολείο χαίρεσαι;		.754
9. Στενοχωριέσαι στο σχολείο;		.748
14. Βαριέσαι στο σχολείο;		.572
3. Παρακαλάς να μην έχετε σχολείο;		.539
13. Ζητάς από τους γονείς σου να μη σε στείλουν στο σχολείο;		.420
Ιδιοτιμές	5.09	1.36
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	39.19	10.50
Συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's α	0.82	0.78

Αλλαγές στο επίπεδο της έννοιας του εαυτού μεταξύ Νηπιαγωγείου και Α' τάξης του Δημοτικού

Προκειμένου να εκτιμήσουμε τις αλλαγές που επήλθαν στο επίπεδο της έννοιας του εαυτού των παιδιών μετά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο, ελέγξαμε τη μέση διαφορά των συνιστωσών της έννοιας του εαυτού πριν και μετά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Η αξιολόγηση των διαφορών έγινε με τη μέθοδο του *t*-test για εξισωμένα ζεύγη, η οποία επιτρέπει την εκτίμηση της μέσης διαφοράς των τιμών μιας μεταβλητής που μετρήθηκε στα ίδια άτομα σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Όπως προκύπτει από τις συγκρίσεις αυτές (Πίνακας 4), επήλθαν αλλαγές στο επίπεδο όλων των συνιστωσών της έννοιας του εαυτού, οι οποίες αν και με βάση το στατιστικό έλεγχο της σημαντικότητάς τους αξιολογούνται ως στατιστικά σημα-

ντικές, σε απόλυτες τιμές είναι μικρές.

Προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο η στατιστική σημαντικότητα των αλλαγών αυτών μπορεί να οφείλεται στο μέγεθος του δείγματος, υπολογίστηκαν οι δείκτες επίδρασης του μεγέθους (Sideridis, 1999) με βάση τον τύπο (α):

$$ES = \frac{M_{control} - M_{comparison}}{SD_{pool}} \quad (\alpha)$$

Όπως προκύπτει από την εφαρμογή της εξίσωσης, (α) οι σταθμισμένες διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων της έννοιας του εαυτού κυμαίνονται μεταξύ 0.17 και 0.75. Συγκεκριμένα, οι σταθμισμένες διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων στις συνιστώσες της σωματικής αυτο-αντίληψης, της αυτο-αντίληψης της εμφάνισης, των σχέσεων με τους συνομήλικους καθώς και της σφαιρικής και μη ακαδημαϊκής αυτο-αντίληψης έλαβαν τιμές μικρότερες του 0.30 και θεωρού-

Πίνακας 3
Η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση της ανατροφοδότησης που αντλούν οι μαθητές από το δάσκαλό τους

Ερωτήσεις	Φορτίσεις		
	1	2	3
Όταν διαβάζεις καλά το μάθημα, σου λέει μπράβο η δασκάλα σου;	.798		
Λέει η δασκάλα σου ότι είσαι καλός μαθητής;	.750		
Νομίζει η δασκάλα σου ότι είσαι έξυπνος;	.680		
Σου λέει μπράβο η δασκάλα σου;	.680		
Σου φέρεται καλά η δασκάλα σου;	.667		
Σε αγαπάει η δασκάλα σου;	.633		
Σε βοηθάει η δασκάλα σου, όταν δυσκολεύεσαι να διαβάσεις;		.949	
Σε βοηθάει η δασκάλα σου στις ασκήσεις;		.822	
Όταν δεν ξέρεις να κάνεις τις ασκήσεις σε βοηθάει δασκάλα σου;		.813	
Όταν δε θυμάσαι την ορθογραφία σε βοηθάει η δασκάλα σου;		.722	
Όταν κάνεις λάθη στην ορθογραφία, σε μαλώνει η δασκάλα σου;			.894
Σε μαλώνει η δασκάλα σου;			.703
Όταν δεν προσέχεις το μάθημα σε μαλώνει η δασκάλα σου;			.698
Σε βάζει τιμωρίες η δασκάλα σου;			.692
Όταν δε διαβάζεις καλά το μάθημα σε μαλώνει η δασκάλα σου;			.684
Ιδιοτιμές	3.76	2.83	2.00
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	25.07	18.91	13.35
Συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's α	0.80	0.85	0.78

νται ως πολύ μικρές (Cohen, 1988. Cohen, Cohen, West, & Aitken, 2002). Ενώ οι συνιστώσες της αυτο-αντίληψης των σχέσεων με τους γονείς, της σχολικής αυτο-αντίληψης και της αυτο-αντίληψης των γλωσσικών και μαθηματικών ικανοτήτων παρουσιάζουν σταθμισμένες διαφορές που αξιολογούνται ως μέτριες (Cohen, 1988. Cohen et al., 2002). Έτσι, με βάση τους δείκτες αυτούς, δεν μπορούν να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα για την πρακτική σπουδαιότητα της μείωσης που παρατηρείται στο επίπεδο των συνιστωσών της σωματικής αυτο-αντίληψης, της αυτο-αντίληψης της εμφάνισης, των σχέσεων με τους συνομήλικους, της σφαιρικής και της μη ακαδημαϊκής αυτο-αντίληψης. Ωστόσο, η μείωση του επιπέδου των ακαδημαϊκών αυτο-αντιλήψεων φαίνεται να έχει μέτρια

πρακτική σημασία, ενώ σπουδαιότερη φαίνεται να είναι η αύξηση που παρατηρείται στο επίπεδο της αυτο-αντίληψης των σχέσεων με τους γονείς μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Με όλες τις επιφυλάξεις που απορρέουν από το επίπεδο των σταθμισμένων διαφορών μεταξύ των δύο μετρήσεων της αυτο-αντίληψης, φαίνεται ότι γενικά οι αλλαγές που παρατηρούνται στο επίπεδο των αυτο-αντιλήψεων του μη ακαδημαϊκού τομέα της έννοιας του εαυτού είναι μικρότερες από τις αλλαγές που παρατηρούνται στο επίπεδο των αυτο-αντιλήψεων του ακαδημαϊκού τομέα. Αυτό δείχνει ότι τα συμβάντα που μεσολάβησαν μεταξύ των δύο μετρήσεων επέδρασαν περισσότερο στις ακαδημαϊκές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού και λιγότερο στις μη ακαδημαϊκές.

Πίνακας 4
Σύγκριση μέσων όρων έννοιας του εαυτού στο Νηπιαγωγείο και την Α' Δημοτικού

Τομείς έννοιας του εαυτού	N	M.O.	T.A.	t	B.E.	p	Επίδραση μεγέθους
T1 Σωματική	325	4.46	.50				
T2 Σωματική	325	4.36	.58	3.08	324	.002	.17
T1 Εμφάνισης	325	4.38	.55				
T2 Εμφάνισης	325	4.27	.62	3.78	324	.000	.21
T1 Σχέσεις με συνομηλίκους	325	4.29	.55				
T2 Σχέσεις με συνομηλίκους	325	4.10	.65	4.97	324	.000	.28
T1 Σχέσεις με γονείς	324	4.64	.43				
T2 Σχέσεις με γονείς	324	4.78	.35	-7.04	323	.000	.75
T1 Γλώσσας	324	4.35	.57				
T2 Γλώσσας	324	4.03	.80	7.38	323	.000	.41
T1 Μαθηματικά	325	4.39	.52				
T2 Μαθηματικά	325	4.12	.72	6.48	324	.000	.36
T1 Σχολική	325	4.50	.41				
T2 Σχολική	325	4.13	.67	10.32	324	.000	.57
T1 Σφαιρική	325	4.51	.40				
T2 Σφαιρική	325	4.43	.42	3.32	324	.001	.18
T1 Μη Ακαδημαϊκή	324	4.45	.37				
T2 Μη Ακαδημαϊκή	324	4.38	.41	3.21	323	.001	.18
T1 Ακαδημαϊκή	324	4.38	.47				
T2 Ακαδημαϊκή	324	4.10	.60	8.07	323	.000	.45

Σημείωση: T1 = Μετρήσεις στο Νηπιαγωγείο. T2 = Μετρήσεις στην Α' Δημοτικού.

Η σταθερότητα της έννοιας του εαυτού

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των συνιστωσών της έννοιας του εαυτού των παιδιών στο νηπιαγωγείο και την πρώτη δημοτικού. Ο στατιστικός έλεγχος της σημαντικότητας της διαφοράς μεγέθους των συντελεστών συσχέτισης που έγινε με βάση τον τύπο:

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{\sqrt{\frac{1}{N_1 - 3} + \frac{1}{N_2 - 3}}} \quad (\beta)$$

Όπως έδειξε η εφαρμογή της εξίσωσης (β) εκτός από την αυτο-αντίληψη των σχέσεων με τους συνομηλίκους όλες οι υπόλοιπες μη ακαδημαϊκές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού πα-

ρουσιάζουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ισχυρότερες διαχρονικές συσχετίσεις μεταξύ τους απ' ό,τι παρουσιάζουν οι ακαδημαϊκές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού. Αυτό σημαίνει ότι οι μη ακαδημαϊκές συνιστώσες του εαυτού, με εξαίρεση τη συνιστώσα των σχέσεων με τους συνομηλίκους, παρουσιάζουν μεγαλύτερη σταθερότητα απ' ό,τι παρουσιάζουν οι ακαδημαϊκές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού κατά την περίοδο αυτή.

Σχέσεις μεταξύ της προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον της Α' Δημοτικού με τις αλλαγές στην έννοια του εαυτού

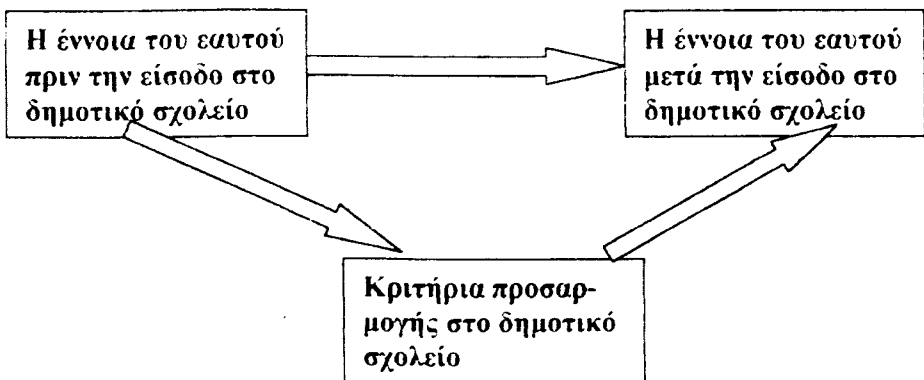
Ένας από τους βασικούς στόχους της πα-

ρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αλλαγές που συμβαίνουν στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά την περίοδο της φοίτησής τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου και να εξετάσει τη σχέση της προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον με τις αλλαγές αυτές. Βασική θεωρητική παραδοχή του ερευνητικού μας πλαισίου ήταν η αναγνώριση της αλληλεπιδραστικής φύσης της έννοιας του εαυτού, δηλαδή ότι η έννοια αυτή αποτελεί προϊόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του ατόμου αλλά και παράγοντα διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του ατόμου. Έτσι, στο πλαίσιο του ερευνητικού μας σχεδίου, υποθέσαμε ότι η έννοια του εαυτού που είχαν δομήσει οι μαθητές πριν την εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο θα επηρεάσει την προσαρμογή τους στο σχολείο και ταυτοχρόνως θα επηρεαστεί από την προσαρμογή των μαθητών στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, αναγνωρίζουμε ότι η έννοια του εαυτού θα εξελιχθεί και υπό την επίδραση άλλων παραγόντων, που δε συμπεριλαμβάνονται στο ερευνητικό μας σχέδιο όπως οι σχέσεις του παιδιού με τους γονείς του και τους δασκάλους του καθώς και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του.

Προκειμένου να ελέγξουμε την υπόθεση αυ-

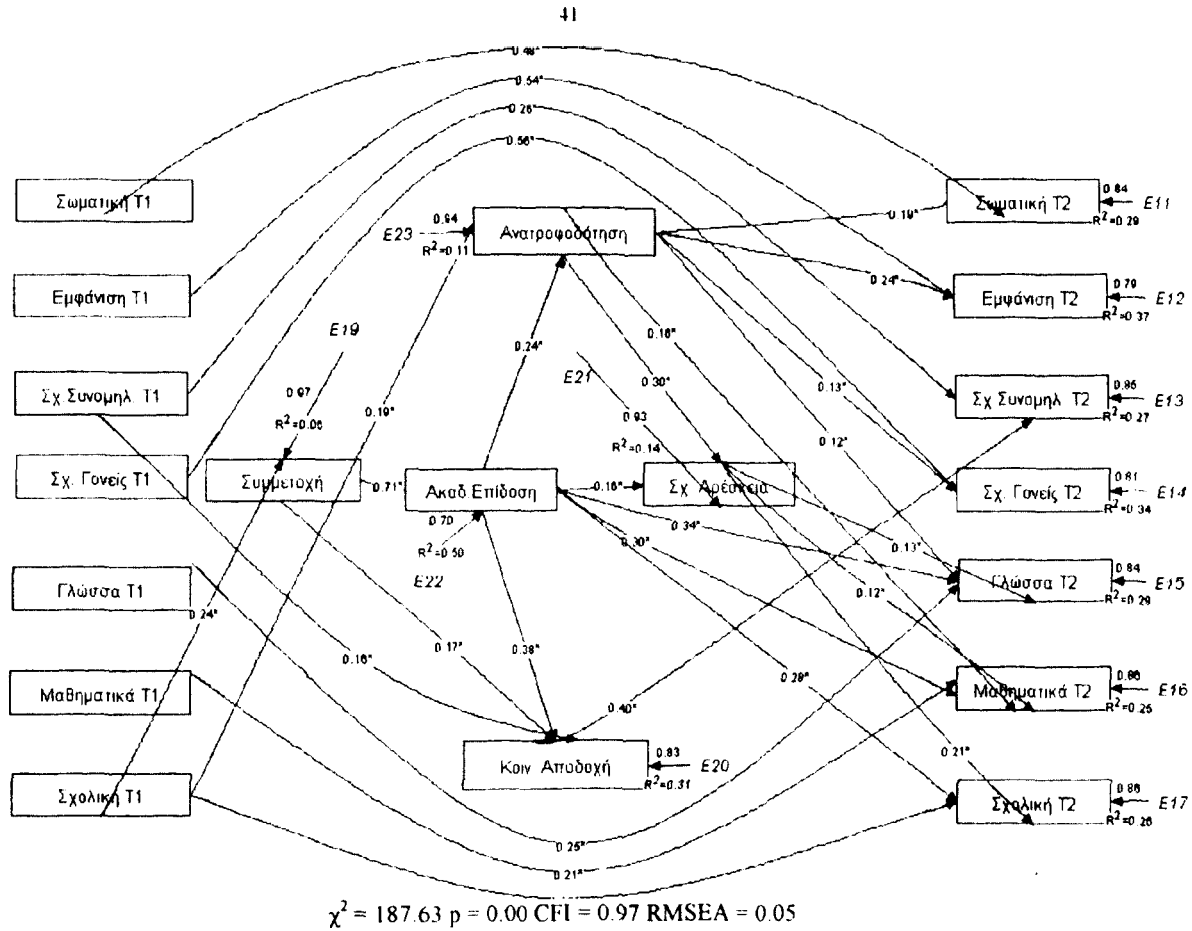
τή διατυπώσαμε ένα μοντέλο σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών του ερευνητικού μας πλαισίου, το οποίο παρουσιάζεται παραστατικά στο Σχήμα 1. Το μοντέλο αυτό δομείται από τρεις ομάδες μεταβλητών. Συγκεκριμένα, οι συνιστώσες της έννοιας του εαυτού πριν την εισαγωγή των μαθητών στο δημοτικό σχολείο αποτελούν την πρώτη ομάδα μεταβλητών και οι αντίστοιχες συνιστώσες, όπως διαμορφώθηκαν στο τέλος της Α' τάξης, αποτελούν τη δεύτερη ομάδα. Η τρίτη ομάδα μεταβλητών αποτελείται από τις μεταβλητές της συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες, της αποδοχής από τους συμμαθητές, της ακαδημαϊκής επίδοσης, της θετικής ανατροφodότησης και της θετικής συναισθηματικής στάσης προς το σχολείο, που θεωρούνται κριτήρια της προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο (Perry & Weinstein, 1998).

Η διαδρομή από την πρώτη ομάδα μεταβλητών (την έννοια του εαυτού πριν την εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο) προς τη δεύτερη ομάδα μεταβλητών (την έννοια του εαυτού που διαμορφώθηκε στο τέλος της Α' τάξης) δείχνει την άμεση επίδραση της έννοιας του εαυτού, όπως είχε διαμορφωθεί πριν την εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο, στην έννοια του εαυτού όπως διαμορφώθηκε μετά την εισαγωγή στο δημοτικό scho-



Σχήμα 1

Σχηματική αναπαράσταση των προβλεπόμενων σχέσεων μεταξύ της έννοιας του εαυτού και της προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον.



Σχήμα 2

Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου της ανάλυσης διαδρομών που αφορούσε τις σχέσεις των συνιστωσών της έννοιας του εαυτού σε δύο χρονικές στιγμές (T1, T2) με την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον

λείο και υποδηλώνει την άμεση διαχρονική ανάπυξη της έννοιας του εαυτού. Η διαδρομή από τον πρώτο παράγοντα (έννοια του εαυτού πριν την εισαγωγή στο σχολείο) προς τον τρίτο παράγοντα (την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο) δείχνει την επίδραση της έννοιας του εαυτού στην προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, η διαδρομή από τον τρίτο παράγοντα (την προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον) δείχνει την επίδραση της σχολικής προσαρμογής στη διαχρονική εξέλιξη της έννοιας του εαυτού, όπως διαμορφώθηκε στο τέλος της Α' τάξης. Επιπλέον, στο μοντέλο αυτό οι συνιστώσες του εαυτού τόσο πριν την εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο όσο και στο τέλος της Α' τάξης θεωρήθηκαν ως αλληλοσυσχετιζόμενες μεταβλητές.

Το μοντέλο αυτό ελέγχθηκε με το πρόγραμμα δομικών εξισώσεων EQS (Bentler, 1996). Οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου αυτού στα δεδομένα του δείγματός μας ήταν $\chi^2(103) = 187.6, p = .000, BBN = .942, BBNN = .954, CFI = .973, RMSEA = .05$. Οι σταθμισμένοι συντελεστές των στατιστικά σημαντικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών του μοντέλου παρουσιάζονται στο Σχήμα 2. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, όλες οι συνιστώσες της έννοιας του εαυτού πριν την είσοδο στο δημοτικό σχολείο συσχετίζονται άμεσα με τη διαμόρφωση των αντίστοιχων συνιστωσών του εαυτού στο τέλος της Α' τάξης του Δημοτικού. Ως προς την ένταση αυτών των σχέσεων, παρατηρούμε ότι, με την εξαίρεση της συνιστώσας των σχέσεων με τους συνομηλίκους, η σχέση των συνιστωσών της έννοιας του εαυτού πριν την εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο με τη διαμόρφωση των συνιστωσών της έννοιας του εαυτού στο τέλος της Α' τάξης είναι ισχυρότερη για τις μη ακαδημαϊκές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού απ' ό,τι είναι για τις ακαδημαϊκές συνιστώσες του εαυτού. Αντίθετα, για τις ακαδημαϊκές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού καθώς και για τη συνιστώσα των σχέσεων με τους συνομηλίκους όπως είχαν διαμορφωθεί στο τέλος του νηπιαγωγείου, παρατηρούμε ότι είχαν ασθενέστερη σχέση με τη διαμόρφωση των αντί-

στοιχων συνιστωσών της έννοιας του εαυτού στο τέλος της Α' τάξης του Δημοτικού.

Ως προς τη σχέση των συνιστωσών της έννοιας του εαυτού με την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον της Α' δημοτικού, παρατηρούμε ότι μόνο δύο συνιστώσες του εαυτού είχαν άμεση και στατιστικά σημαντική σχέση με ορισμένους τομείς της προσαρμογής στο σχολείο. Συγκεκριμένα, η συνιστώσα των σχέσεων με τους συνομηλίκους είχε άμεση σχέση με την αποδοχή από τους συμμαθητές και η συνιστώσα της γενικής σχολικής έννοιας του εαυτού είχε άμεσες σχέσεις με τη συμμετοχή του παιδιού στις σχολικές δραστηριότητες και την ανατροφοδότηση που αντλεί το παιδί από το δάσκαλο.

Ως προς την επίδραση που είχε στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, παρατηρούμε ότι όλες οι συνιστώσες της έννοιας του εαυτού επηρεάστηκαν από την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, η ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση όλων των ακαδημαϊκών συνιστωσών της έννοιας του εαυτού. Η ανατροφοδότηση που αντλεί ο μαθητής από το δάσκαλο σχετίζεται με τη διαμόρφωση των συνιστωσών των σωματικών ικανοτήτων, της εμφάνισης, των σχέσεων με τους συνομηλίκους, των γλωσσικών και των μαθηματικών ικανοτήτων. Τέλος, η θετική συναισθηματική στάση προς το σχολείο σχετίζεται με τη διαμόρφωση όλων των ακαδημαϊκών συνιστωσών της έννοιας του εαυτού καθώς και τη συνιστώσα των σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Συνολικά, παρατηρούμε ότι οι επιδράσεις των μεταβλητών της προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού είναι ευρύτερες και πιο ισχυρές απ' ό,τι είναι οι επιδράσεις που ασκεί η έννοια του εαυτού στην προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, είναι εμφανές ότι ο τομέας της έννοιας του εαυτού που δέχεται τις ισχυρότερες επιδράσεις από τις μεταβλητές της προσαρμογής στο σχολικό χώρο είναι ο ακαδημαϊκός τομέας.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι συνεπή με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών στο διεθνή χώρο και δείχνουν ότι κατά την περίοδο αυτή συμβαίνουν αλλαγές στην έννοια που αναπτύσσουν τα παιδιά για τον εαυτό τους (Marsh et al., 1991, 1998. Measelle et al., 1998). Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι ένα σημαντικό ποσοστό αυτών των αλλαγών μπορεί να ερμηνευθεί από ορισμένους παράγοντες που σχετίζονται με την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η διαπίστωση ότι τα παιδιά στην ηλικία του νηπιαγωγείου δε διακρίνουν ως ανεξάρτητο παράγοντα τη σφαιρική έννοια για τον εαυτό τους συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που υποστηρίζουν ότι η δόμηση μιας σφαιρικής έννοιας για τον εαυτό απαιτεί την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών (Harter & Pike, 1984). Όμως, το γεγονός ότι η σφαιρική έννοια του εαυτού προέκυψε ως διακριτός παράγοντας προς το τέλος της φοίτησής τους στην πρώτη τάξη, δείχνει ότι είναι πιθανό η έννοια αυτή να σχηματίζεται γρηγορότερα από ό,τι έχει υποστηριχθεί από τις έρευνες που προαναφέρθηκαν.

Ως προς τη σταθερότητα της έννοιας του εαυτού, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η έννοια του εαυτού κατά την περίοδο αυτή παρουσιάζει σχετική σταθερότητα, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν και προηγούμενες έρευνες (Marsh et al., 1991, 1998. Measelle et al., 1998). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η σταθερότητα της έννοιας του εαυτού κατά την περίοδο αυτή διαφοροποιείται μεταξύ των διάφορων συνιστωσών της έννοιας του εαυτού. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι συνιστώσες των σωματικών ικανοτήτων, της εμφάνισης και των σχέσεων με τους γονείς παρουσιάζουν υψηλότερη σταθερότητα από τις υπόλοιπες διαστάσεις της έννοιας του εαυτού.

Γενικά, το πρότυπο που σκιαγραφούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδη-

λώνει ότι οι μη ακαδημαϊκές διαστάσεις της έννοιας του εαυτού παρουσιάζουν υψηλότερη σταθερότητα από τις ακαδημαϊκές όψεις του εαυτού. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να αποδοθεί στις διαφορετικές επιδράσεις που δέχονται αυτοί οι δύο τομείς κατά την περίοδο αυτή. Πιο συγκεκριμένα, το χρονικό πλαίσιο της έρευνάς μας οριζόταν από μια περίοδο κατά την οποία τα παιδιά εισήχθησαν στη δημοτική εκπαίδευση και αντιμετώπισαν μια σειρά σοβαρών ακαδημαϊκών προκλήσεων. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη διαπίστωση ότι το ποσοστό της διακύμανσης όλων των ακαδημαϊκών διαστάσεων του εαυτού που ερμηνεύεται από τους σχολικούς παράγοντες του ερευνητικού μας πλαισίου είναι σημαντικά μεγαλύτερο από το ποσοστό που ερμηνεύουν από μόνες τους οι αντίστοιχες διαστάσεις του εαυτού, όπως είχαν μετρηθεί στο νηπιαγωγείο, δείχνει ότι οι ακαδημαϊκές προκλήσεις που αντιμετώπισαν τα παιδιά κατά την περίοδο της φοίτησής τους στην Α' τάξη του Δημοτικού, προκάλεσαν ισχυρότερες αλλαγές στις ακαδημαϊκές διαστάσεις της έννοιας του εαυτού τους απ' ό,τι προκάλεσαν στις μη ακαδημαϊκές.

Ως προς το επίπεδο της έννοιας του εαυτού, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι κατά την περίοδο αυτή υφίσταται μείωση, η οποία κυμαίνεται σε διαφορετικά επίπεδα για τις διάφορες συνιστώσες της έννοιας του εαυτού. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι μειώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό το επίπεδο των ακαδημαϊκών συνιστωσών της έννοιας του εαυτού, ενώ το επίπεδο των μη ακαδημαϊκών συνιστωσών υφίσταται μείωση σε μικρότερο βαθμό. Επιπλέον, η μείωση αυτή ερμηνεύεται από διαφορετικούς παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος. Όπως φάνηκε από τις αναλύσεις των επιδράσεων που είχαν οι παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού, η διακύμανση των κοινωνικών συνιστωσών της έννοιας του εαυτού ερμηνεύεται, κυρίως, από παράγοντες της προσαρμογής των παιδιών στις κοινωνικές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ η διακύμανση των ακαδημαϊκών συνιστωσών της έννοιας του εαυτού

ερμηνεύεται κυρίως από παράγοντες της προσαρμογής των παιδιών στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι κατά την περίοδο της προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, η έννοια του εαυτού δε λειτουργεί τόσο ως προσδιοριστικός παράγοντας της συμπεριφοράς όσο υπόκειται σε διαμορφωτική επίδραση από το περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά το παιδί. Σε πιο γενικό θεωρητικό επίπεδο τα αποτελέσματα της έρευνάς μας παρέχουν στήριξη στην άποψη που υποστηρίζει ότι η έννοια του εαυτού είναι μια σχετικά σταθερή δομή, η οποία υπόκειται σε ανάπτυξη και τελεί υπό εξάρτηση από το πλαίσιο και το περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης και της εμπειρίας του ατόμου (Shavelson et al., 1976). Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας παρέχουν υποστήριξη στο λεγόμενο μοντέλο του "κατοπτρικού εαυτού" ως μηχανισμού διαμόρφωσης της έννοιας του εαυτού από το άτομο (Cole, 1991. Cole, Jacquez, & Maschman, 2001. Cooley, 1902. Hattie, 2000. Mead, 1934), αφού δείχνουν ότι οι παράγοντες του κοινωνικού τους περιβάλλοντος ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της έννοιας που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Ωστόσο, το μικρό διαχρονικό εύρος του ερευνητικού μας πλαισίου όσο και ο μικρός αριθμός των μεταβλητών του σχολικού χώρου που εξετάσαμε, θεωρούμε ότι θα πρέπει να επισημανθούν ως περιοριστικοί παράγοντες της γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας. Περιορισμοί, οι οποίοι πιθανόν να ελαττωθούν με τη διεύρυνση του χρονικού ορίζοντα του ερευνητικού μας πλαισίου και τον εμπλουτισμό του με περισσότερους παράγοντες από τη σχολική ζωή των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801-814.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15(4), 443-444.
- Babad, E. (1990). Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 683-690.
- Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Development trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5(2), 106-119.
- Bentler, P. M. (1996). *EQS: Structural equations program - Manual*. Encino, CA: Multivariate Software Inc.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Blote, A. W. (1995). Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. *Learning and Instruction*, 5, 221-236.
- Burnett, P. C. (2001). Elementary students' preferences for teacher praise. *Journal of Classroom Interaction*, 36, 16-23.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703-708.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2002). *Applied multiple regression / correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cole, D. A. (1991). Change in self-perceived

- competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, 27, 682-688.
- Cole, D. A., Jacquez, F. M., & Maschman, T. L. (2001). Social origins of depressive cognitions: A longitudinal study of self-perceived competence in children. *Cognitive Theory and Research*, 25(4), 377-395.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.
- Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53(2), 841-864.
- Davies, J., & Brember, I. (1999). Reading and mathematics attainments and self-esteem in years 2 and 6 – An eight-year cross-sectional study. *Educational Studies*, 25(2), 145-157.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., Pallas, A. M., & Cadigan, D. (1987). The emergent academic self-image of first graders: Its response to social structure. *Child Development*, 58, 1190-1206.
- Harter, S. (1996). Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 204-236). Chicago: University of Chicago Press.
- Harter S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. London: Guilford.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial perceived competence scale for young children. *Child Development*, 55, 1962-1982.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hattie, J. (2000, October). *Getting back on the correct pathway for self-concept research in the new millennium: Revisiting misinterpretations of and revitalising the contributions of James' agenda for research on the self*. Paper presented at the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference, Sydney, Australia.
- Haynes, N. M. (1990). Influence of self-concept on school adjustment among middle-school students. *The Journal of Social Psychology*, 130(2), 199-207.
- Killen, M., & Smetana, J. (1999). Social interactions in preschool classrooms and development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 70(2), 486-501.
- Kuklinski, M. R., & Weinstein, R. S. (2000). Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environment Research*, 3, 1-34.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5-7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 363-386). Chicago: University of Chicago Press.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-279.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development*, 8(1), 51-65.
- Ladd, G. W., & Price, J. (1987). Predicting

- children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου-1 (ΠΑΤΕΜ 1): Ερωτηματολόγιο με εικόνες για την αξιολόγηση της αυτοαξιολόγησης μαθητών Α', Β' και Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marsh, H. W. (1990). *Self Description Questionnaire I - Manual*. Sydney, Australia: University of Sydney.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-description questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 940-956.
- Marsh, W. H., Craven, G. R., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377-392.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multi-cohort-multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1999). Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(4), 567-601.
- Mead, G. H., (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Measelle, J., Ablow, J., Cowan, P., & Cowan, C. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69(6), 1556-1576.
- Mertens, W., & Van Damme, J. (2000, May). *Academic self-concept and academic achievement: Cause and effect*. Paper presented at 7th Workshop on Achievement and Task Motivation, International Conference on Motivation, Leuven, Belgium.
- Mills, B. C. (1984). An investigation of the relationship of the self-concept and young children's readiness for school. *Early Child Development and Care*, 14(3-4), 177-188.
- Nikkari, D., & Harter, S. (1993). *The antecedents of behaviorally-presented self-esteem in young children*. Unpublished manuscript.
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194.
- Ramey, S. L. & Ramey, C. T. (1994). The transition to school: Why the first few years matter for a lifetime. *Phi Delta Kappa*, 76(3), 194-198.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Sameroff, A. J., & Haith, M. M. (1996). *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sideridis, G. (1999). On establishing non-significance. *Dyslexia*, 5, 47-52.
- Silon, E. L., & Harter, S. (1985). Assessment of perceived competence, motivational orientation and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 77(2), 317-230.
- Strein, W., & Simonson, T. (1999). Kindergarten's self-perceptions: Theoretical and measurement issues. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32, 31-42.
- Stipek, D. J., & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.

Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Sharp, L., & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58, 1079-1093.

Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social

relationships as motivators of school adjustment. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 226-247). Cambridge University Press.

Changes of children's self-concept during transition from kindergarten to primary school

APOSTOLOS SOTIRIOU & MARIA ZAFIROPOULOU
University of Thessaly, Greece

ABSTRACT

The aim of the present study was to investigate (a) the changes which take place in children's self-concept during transition from kindergarten to primary school, and (b) the relationship between children's self-concept and their primary school adjustment. Three hundred and thirty six children took part in this longitudinal study. The Self-Description Questionnaire developed by Marsh (1990) was employed in the form of personal interviews to assess children's self-concept. Children's school adjustment was assessed according to their performance in the academic, behavioral and social-emotional requirements of the school. Our results show that for the period under investigation children's self-concept appears relatively stable though declining in strength. Path analysis showed that children's school adjustment has an effect mainly on the academic dimension of self-concept.

Key words: School adjustment, Self-concept, Self-perception.

Address: Maria Zafiropoulou, Laboratory of Developmental Psychology & Psychopathology, Department of Pre-school Education, University of Thessaly, Argonafton & Filellinon, 382 21 Volos, Greece.
Tel./Fax: *30-210-8075978 & *30-24210-74736, E-mail: mzafiro@uth.gr & zafiro@groovy.gr