

Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών

ΕΦΗ ΣΥΓΚΟΜΙΤΟΥ

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διαπιστώσει την τυχόν σχέση μεταξύ της βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών από τη μια, και της αυτοεκτίμησης και του κοινωνικού κύρους μέσα στην τάξη από την άλλη. Η υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών και το επίπεδο του κοινωνικού κύρους τους βελτιώνονται κυρίως ως αποτέλεσμα βελτίωσης της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 363 υποκείμενα, μαθητές Δημοτικού, 11 και 12 ετών και των δύο φύλων, οι οποίοι εξετάστηκαν με μια κοινωνιομετρική κλίμακα και ένα ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης, ενώ από τους δασκάλους ζητήθηκε να αξιολογήσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους. Μαθητές και δάσκαλοι εξετάστηκαν δύο φορές, μία στην αρχή της σχολικής χρονιάς και μία 20 βδομάδες αργότερα, μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης συνεργατικής μάθησης. Κατά την ίδια περίοδο εξετάστηκε και μία ομάδα ελέγχου στην οποία χρησιμοποιήθηκαν οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας. Οι αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) έδωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις μετρήσεις, και συγκεκριμένα βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης μετά από ένα ειδικό πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης, αύξηση της αυτοεκτίμησης και ένα υψηλότερο επίπεδο κοινωνικού κύρους κυρίως στους μαθητές χαμηλής σχολικής επίδοσης. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων γίνεται σε σχέση με τη σημασία τους όσον αφορά τη σχολική μάθηση και την αλλαγή που παρουσιάζουν οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλό επίπεδο κοινωνικού κύρους.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοεκτίμηση, συνεργατική μάθηση, σχολική επίδοση.

Το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα στο οποίο η αξιολόγηση της ικανότητας είναι διαρκής. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντικά, αναπόφευκτα και κατεξοχήν πληροφοριακά συστατικά της καθημερινής λειτουργίας (Boekaerts, 1991. Camarena, Stemmler, & Petersen, 1994). Σε πολλές ερευνητικές εργασίες βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και ποικίλων μετρήσεων της αυτοαντίληψης (Marsch, Byrne, & Shavelson, 1988. Weinert, 1990). Δεδομένου ότι από τη μια δίνεται μεγάλη έμφαση στον ανταγωνισμό, ενώ από την άλλη εφαρμόζεται μεγάλη πίεση από τους δασκάλους και τους γονείς ώστε

τα παιδιά να επιτύχουν ακαδημαϊκά, δεν πρέπει να εκπλήσσει το γεγονός ότι πολλά παιδιά χρησιμοποιούν τη σχολική επιτυχία ως έναν σημαντικό δείκτη της αυτοαξίας τους. Οι εκτιμήσεις των άλλων καταλήγουν σε αυτοεκτιμήσεις με τρόπο ώστε ένας μαθητής που δεν πετυχαίνει να καταλήγει να νιώθει μη ικανός και κατώτερος. Οι θεωρητικοί της αυτοδιεύρυνσης υποστηρίζουν ότι οι μεταβλητές της αυτοαντίληψης είναι κατεξοχήν εκείνες που ευθύνονται για την ακαδημαϊκή επίδοση (Abramowitz, Petersen & Schulenberg, 1984). Από την άλλη, οι θεωρητικοί της ανάπτυξης ικανοτήτων υποστηρίζουν ότι οι μεταβλητές της αυτοαναπαράστασης είναι κατά κύριο λόγο

Ευχαριστίες οφείλω στο Γρηγόρη Κιοσέογλου και την Κυριακή Σύρμαλη για την ουσιαστική βοήθειά τους στη στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων.

Διεύθυνση: Έφη Συγκολλίτου, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 540 06. Τηλ.: 031-997357 Fax: 031-997384.

αποτέλεσμα της ακαδημαϊκής επίδοσης (Byrne, 1986. Marsch, Smith, Barnes, Butler, 1983. Shavelson & Bolus, 1982).

Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ερευνητές δέχονται ότι η σχέση μεταξύ της αυτοαναπαράστασης και της ακαδημαϊκής επίδοσης είναι τουλάχιστον ενμέρει αμοιβαία. Παρόλο που πολλοί πιστεύουν ότι υπάρχει κάποια ασυμμετρία στην αιτιακή σχέση μεταξύ αυτοαναπαράστασης και ακαδημαϊκής επίδοσης, υπάρχει μια διαφωνία όσον αφορά την κατεύθυνση αυτής της αιτιακής ασυμμετρίας (Calsyn & Kenney, 1977). Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η κατεύθυνση της επίδρασης είναι από την ακαδημαϊκή επιτυχία προς το κοινωνικό κύρος παρά αντίστροφα, και μάλιστα υπάρχει κάποια εγκυρότητα αυτής της άποψης (Scheirer & Kraut, 1979). Από την άλλη, υποστηρίχθηκε ότι μεταξύ μειονοτικών μαθητών η βελτιωμένη αυτοαντίληψη, αλλά και οι καλύτερες κοινωνικές σχέσεις και η δια-ομαδική αποδοχή μεταξύ των δύο ομάδων θα οδηγούσαν σε καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση (Stephan, 1978. Eitan, Amir & Rich, 1992), ενώ και στις άλλες κατηγορίες μαθητών οι καλύτερες κοινωνικές σχέσεις στην ομάδα βρέθηκε να συνδέονται θετικά με την επίδοση (Webb, 1982b).

Με την υπάρχουσα γνώση που διαθέτουμε σχετικά (Abramowitz et al., 1984. Byrne, 1986. Crockett & Petersen, 1993. Jennings, 1993), φαίνεται λογικό να υποθέσει κανείς ότι η σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και ακαδημαϊκής επιτυχίας είναι αμοιβαία, και όχι μιας κατεύθυνσης. Η ακαδημαϊκή επιτυχία βελτιώνει ή διατηρεί την αυτοεκτίμηση, ενώ η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την απόδοση μέσω προσδοκιών, αναγνώρισης της προσωπικής δύναμης, υψηλότερων κινήτρων και βαθμού εμμονής. Υπάρχει μια διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ του κέρδους που αποκομίζει κανείς από την αυτοεκτίμηση- αυξάνοντας έτσι τις δυνατότητες και την ακαδημαϊκή επίδοση- και της επίδρασης της ακαδημαϊκής επιτυχίας στην αυξημένη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις προσδοκίες. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι σε εργασίες στις οποίες μετρήθηκαν χωριστά οι διαφορετικές όψεις της αυτοεκτίμησης (λ.χ. της αυτοεκτίμησης στα μαθηματικά), υποστηρίζεται

ότι οι όψεις αυτές διακρίνονται τόσο μεταξύ τους όσο και από τη γενική αυτοαντίληψη και την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Marsch et al., 1983. Shavelson & Bolus, 1982).

Όσον αφορά την αυτοαντίληψη, ο Burns (1982) υποστήριξε ότι η αυτοαντίληψη μπορεί να ιδωθεί καλύτερα ως ένα σύνολο από στάσεις απέναντι στον εαυτό. Το σύνολο αυτό συνίσταται α) σε μια αυτοεικόνα, β) σε γνώσεις και αισθήματα για διάφορες όψεις αυτής της εικόνας και γ) σε αντιδράσεις στην αυτοαντίληψη. Σημαντικοί τομείς της αυτοαντίληψης είναι η φυσική ικανότητα και η εμφάνιση, οι ακαδημαϊκές ικανότητες, και η συναισθηματική σταθερότητα.

Στην παρούσα έρευνά μας ακολουθούμε την προτίμηση των περισσότερων μελετητών, όπως του Oerter (1989) και του Rosenberg (1986), δηλαδή χρησιμοποιούμε την αυτοεκτίμηση ως μια ανεξάρτητη έννοια και την ορίζουμε ως το αξιολογικό χαρακτηριστικό της αυτοαναπαράστασης. Η αυτοαναπαράσταση εμπεριέχει αισθήματα αυτοαποδοχής, ικανοποίησης γι' αυτό που είμαστε και αυτοσεβασμού. Αισθήματα ικανότητας ή κρίσεις αποτελεσματικότητας συνεισφέρουν στην αυτοεκτίμηση, αλλά δεν πρέπει να ταυτιστούν με αυτήν την έννοια, ούτε να θεωρηθούν αποκλειστικά υπεύθυνα γι' αυτήν. Τα περισσότερα ευρήματα δείχνουν ότι παιδιά που έχουν σαφέστερες και πιο θετικές αντιλήψεις για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες και πιο θετική άποψη για τους εαυτούς τους τα πάνε καλύτερα στις σπουδές τους από ό,τι μαθητές με περισσότερο αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και αμφιβολίες για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες (Boekaerts, 1991). Ο Burns (1982) αναφέρει ότι μαθητές με χαμηλή επίδοση βλέπουν τους εαυτούς τους ως λιγότερο κατάλληλους και λιγότερο αποδεκτούς από τους άλλους, καθώς και τους συνομηλικούς τους και τους ενηλίκους ως λιγότερο αποδεκτούς, προβάλλοντας με τον τρόπο αυτό τις δικές τους αβεβαιότητες. Άλλοι ερευνητές (Harter, 1982. Paris, 1988) έδειξαν ότι η αίσθηση των παιδιών για τις ικανότητές τους αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια του Δημοτικού Σχολείου και ότι οι συσχετίσεις με την επίδοση αυξάνουν καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αποκτούν δεξιότητες.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης, η επακριβής αξιολόγηση υπήρξε για δεκαετίες ένα πρόβλημα που αντιμετώπιζαν ψυχολόγοι, σύμβουλοι και ερευνητές, για το λόγο ότι υπήρχαν διαθέσιμα ελάχιστα έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία (Wylie, 1979). Παρόλο που οι ψυχολόγοι γενικά συμφωνούν ότι η αυτοεκτίμηση είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, σπάνια αξιολογούν αντικειμενικά τα άτομα, γιατί ακριβώς δεν μπορούν να βρουν ένα εργαλείο σύντομο, έγκυρο, αξιόπιστο και ευαίσθητο στην αλλαγή (Battle, 1981). Η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης (Self-Esteem Inventory, SEI του Battle, 1981) που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα, διαθέτει, κατά τη γνώμη μας, όλα αυτά τα χαρακτηριστικά. Μάλιστα η βαθμολογία που επιτυγχάνει κανείς στην Κλίμακα Αυτοεκτίμησης SEI βρέθηκε ότι σχετίζεται με ποικίλες μετρήσεις της επίδοσης, όπως π.χ. με το μέσο όρο βαθμολογίας στα παιδιά ηλικίας 10-12 ετών (Rosenberg, 1986). Αυτές οι κλίμακες αυτοαναφοράς αποδείχτηκε ότι είναι αποτελεσματικές στο να εντοπίζουν τα άτομα με μαθησιακά προβλήματα καθώς και εκείνα που έχουν ανάγκη συμβουλευτικής.

Εξαιτίας της σημασίας που δίνεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην ακαδημαϊκή επίδοση, θεωρήσαμε λογικό να υποθέσουμε ότι η αυτοεκτίμηση και το επίπεδο του κοινωνικού κύρους επηρεάζονται από την ακαδημαϊκή επίδοση και ειδικότερα από την αξιολόγηση του δασκάλου μάλλον, παρά ότι η βελτιωμένη αυτοεκτίμηση και το κοινωνικό κύρος οδηγούν σε υψηλότερη σχολική και κοινωνική επίδοση. Υποθέσαμε ότι για τους μαθητές θα πρέπει να είναι λιγότερο σημαντική η ακαδημαϊκή επίδοσή τους αυτή καθαυτή από ό,τι η αξιολόγησή της εκ μέρους των δασκάλων τους. Θα μπορούσε να περιμένει κανείς θετική αλλαγή της κοινωνικής αυτοαντίληψης των μαθητών όταν βιώνουν τη θετική αξιολόγηση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης από μέρους των δασκάλων τους. Χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και σε χαμηλό κοινωνικό κύρος μέσα στην τάξη. Βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης θα πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση της αυτοεκτίμησης και

του κοινωνικού κύρους. Από την άλλη, θεραπεία με συνεργατική μάθηση έδωσε θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση, ειδικά όσον αφορά παιδιά μειονοτικά (Johnson & Johnson, 1989. Eitan et al., 1992).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη συνεργατική μάθηση, πιστεύεται ότι "η μάθηση ενεργοποιεί μια ποικιλία από εσωτερικές διαδικασίες που μπορούν να λειτουργήσουν μόνον όταν το παιδί αλληλεπιδρά με τα άτομα του περιβάλλοντός του και σε συνεργασία με τους συνομηλίκους του" (Vygotsky, 1978 σ. 104). Αποδίδεται έτσι στην κοινωνική αλληλεπίδραση ένας καθοριστικός ρόλος όσον αφορά τη διευκόλυνση της μάθησης. Το δυναμικό ενός παιδιού για μάθηση αποκαλύπτεται και στην πραγματικότητα συχνά πραγματώνεται σε αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. "Αυτό που το παιδί κάνει σήμερα σε συνεργασία, αύριο θα είναι σε θέση να το κάνει μόνο του" (Vygotsky, 1962, σ. 87). Ο Bruner επίσης τονίζει τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου στη μάθηση, πράγμα που τον οδηγεί στο να δίνει έμφαση στο ρόλο της κατανομής της εργασίας όσον αφορά τη μάθηση μέσα στην τάξη (Bruner, 1986). Βασισμένοι, λοιπόν, στις παραπάνω θέσεις αλλά και στις εργασίες άλλων ερευνητών (Webb, 1982a, 1982b. Slavin, 1983. Swing & Peterson, 1982) υιοθετούμε την άποψη ότι η συνεργατική μάθηση διευκολύνει τη μάθηση, και για το λόγο αυτό στην εργασία μας συμπεριλάβαμε ένα πρόγραμμα παρέμβασης με το είδος αυτό της μάθησης.

Η παρούσα μελέτη είχε στόχο να εξετάσει από τη μια πώς παράγοντες, όπως η αξιολόγηση του δασκάλου για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, η αυτοεκτίμηση των μαθητών και το επίπεδο του κοινωνικού κύρους επηρεάζουν ο ένας τον άλλο, και πώς από την άλλη η χρήση της συνεργατικής μάθησης συνδέεται με τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του επιπέδου του κοινωνικού τους κύρους ως αποτέλεσμα της ενδεχόμενης βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης. Βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης θα μπορούσε να επιτευχθεί με ένα είδος παρέμβασης με συνεργατική μάθηση σε μικρές ομάδες. Και τίθεται το ερώτημα: γιατί η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών είναι δυνατό

να βελτιωθεί με μια στρατηγική συνεργατικής μάθησης; Υποθέτουμε ότι πολλά παιδιά χαμηλής σχολικής επίδοσης τείνουν να μη συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, για το λόγο ότι συχνά δε διαθέτουν την ικανότητα να εκτελέσουν σχολικά έργα με επιτυχία, με αποτέλεσμα να υποφέρει η αυτοεκτίμησή τους. Η συνεργατική μάθηση προϋποθέτει αλλαγή στο σύστημα αμοιβών που δίνονται μέσα στην τάξη και στη δομή των έργων, ενώ η μέγιστη παιδαγωγική λειτουργία του δασκάλου συνίσταται στο ότι πρέπει να βοηθά τα παιδιά να αυξήσουν τα αισθήματα προσωπικής ικανότητας (Eitan et al., 1992).

Διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Η αυτοεκτίμηση των μαθητών και το επίπεδο του κοινωνικού τους κύρους επηρεάζονται από την ακαδημαϊκή επίδοση και ειδικότερα από την αξιολόγηση του δασκάλου.

- Η παρέμβαση της συνεργατικής μάθησης συνδέεται με βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε μια βελτίωση της αυτοεκτίμησης και του κοινωνικού κύρους, κατεξοχήν μάλιστα σε μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Υποκείμενα

Το δείγμα περιλάμβανε 363 μαθητές από 16 τάξεις κρατικών Δημοτικών Σχολείων της Θεσσαλονίκης, Ε' και ΣΤ' τάξης, εκ των οποίων οι 172 ήταν ηλικίας 11 ετών, ενώ 191 ήταν 12 ετών. Στο δείγμα αυτό 179 ήταν αγόρια και 184 κορίτσια. Τα υποκείμενα εξετάστηκαν δύο φορές: μια πριν από την εφαρμογή του προγράμματος, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, και μια δεύτερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος, 20 εβδομάδες αργότερα. Εξετάστηκε επίσης και μία ομάδα ελέγχου που προερχόταν από 4 τάξεις (95 μαθητές), στις οποίες τάξεις δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα της συνεργατικής μάθησης στη διδασκαλία.

Πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης (ΠΣΜ)

Για τους μαθητές των τάξεων που αναφέρ-

θηκαν πιο πάνω σχεδιάσαμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα στα μαθήματα Γλώσσας και Γεωγραφίας, το οποίο εφαρμοζόταν 2 ώρες την εβδομάδα και για διάστημα 20 εβδομάδων, ώστε να καλυφθούν συνολικά 40 ώρες. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε από το δάσκαλο/άλα κατά ομάδες των 5 μαθητών και περιλάμβανε λεπτομερή σχεδιασμό στα προαναφερόμενα μαθήματα, στα οποία υιοθετήθηκε συνεργασία και ίση συμμετοχή όλων των μαθητών, ενώ παράλληλα η σχολική εργασία και η διδασκαλία στα υπόλοιπα μαθήματα συνεχίζονταν κανονικά. Η ένταξη των μαθητών στις συγκεκριμένες ομάδες έγινε με τυχαίο τρόπο ώστε να επιτευχθεί ίση περίπτωση συμμετοχής σε αυτές μαθητών χαμηλής, μέσης και υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης. Κάθε μάθημα, τόσο της Γλώσσας όσο και της Γεωγραφίας, σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε μαθητής όφειλε να συμπληρώσει μια ορισμένη εργασία συνεργαζόμενος με μέλη της ομάδας του με στόχο να προετοιμάσει το μάθημα και να το παρουσιάσει στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Η συμμετοχή του κάθε μαθητή όφειλε επίσης να είναι ισότιμη. Μετά από μια επιτυχή συμμετοχή και συνεργασία των μαθητών, ο δάσκαλος όφειλε να τους ανταμείψει. Η αξιολόγηση του κάθε μαθητή έγινε από το δάσκαλο με το πέρας του προγράμματος παρέμβασης.

Οι τάξεις στις οποίες εφαρμόστηκε το πρόγραμμα επιλέχθηκαν τυχαία.

Μετρήσεις

Εκτίμηση της σχολικής επίδοσης από το δάσκαλο

Από τους δασκάλους ζητήθηκε να αξιολογήσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους στη Γλώσσα και τη Γεωγραφία με βάση μια κλίμακα 5 σημείων (1 *πολύ χαμηλή* ακαδημαϊκή επίδοση, 2 *χαμηλή*, 3 *μέση*, 4 *υψηλή* και 5 *πολύ υψηλή*) η οποία τελικά συμπτύχθηκε σε κλίμακα 3 σημείων (1 *χαμηλή* ακαδημαϊκή επίδοση, 2 *μέση* και 3 *υψηλή*). Η σύμπτυξη έγινε επειδή υπήρχε πολύ μικρός αριθμός περιπτώσεων στις δύο ακραίες τιμές της κλίμακας. Ο λόγος που δεν χρησιμοποιήθηκε άλλου είδους τεστ ή κλίμακα

εκτίμησης της ακαδημαϊκής επίδοσης που συνήθως χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό της είναι γιατί, εκείνο που μας ενδιέφερε κυρίως ήταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του δασκάλου παρά η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αυτή καθαυτή.

Η αυτοεκτίμηση των μαθητών

Σε όλους τους μαθητές δόθηκε η μορφή Β του Ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης του Battle, το οποίο είναι πολιτισμικά ελεύθερο (1981) (Culture-Free Self-Esteem Inventory, SEI, Βλ. Παράρτημα 1). Η συγκεκριμένη μορφή Β του Ερωτηματολογίου επιλέχθηκε, γιατί με τις 30 συνολικά ερωτήσεις που περιλαμβάνει, σε αντίθεση με τη μορφή Α που περιλαμβάνει 60, θεωρήσαμε ότι είναι περισσότερο οικονομική και κατάλληλη για τους στόχους και τα υποκείμενα της έρευνάς μας. Οι ερωτήσεις στοχεύουν στη μέτρηση της αντίληψης που έχει το άτομο για τον εαυτό του γενικά, για τον κοινωνικό εαυτό του, για το σχολείο και τους γονείς. Οι ερωτήσεις είναι διαιρεμένες σε δύο ομάδες, σε εκείνες οι οποίες δείχνουν υψηλή και εκείνες που δείχνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση αντίστοιχα. Το υποκείμενο ζητείται να σημειώσει σε κάθε ερώτηση είτε το "Ναι" είτε το "Όχι".

Το κοινωνικό κύρος των μαθητών

Ζητήθηκε από τους μαθητές να αξιολογήσουν τους συμμαθητές τους με βάση την αντίληψη που έχουν για δύο κοινωνικά χαρακτηριστικά, την κοινωνικότητα και τη συνεργασία στις κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης. Ως προς την κοινωνικότητα, με μία ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές να αξιολογήσουν την ικανότητα των συμμαθητών τους να συνάπτουν σχέσεις με τα άλλα παιδιά της τάξης, ενώ ως προς τη συνεργασία στις κοινωνικές δραστηριότητες τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν την ικανότητα των συμμαθητών τους να συνεργάζονται σε δραστηριότητες όπως οργάνωση σχολικών εορτών, αθλητικών εκδηλώσεων και ομαδικών εκδηλώσεων της τάξης τους προς τα έξω.

Η αξιολόγηση βασίστηκε σε κλίμακα πέντε

σημείων, η οποία τελικά συμπτύχθηκε σε 3 κατηγορίες (1 χαμηλή κοινωνικότητα ή συνεργασία, 2 μέση και 3 υψηλή), για τους λόγους που εξηγήθηκαν και στην περίπτωση της κλίμακας για την εκτίμηση της σχολικής επίδοσης.

Οι παραπάνω μετρήσεις έγιναν δύο φορές, μια πριν από την εφαρμογή του προγράμματος, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, και μια δεύτερη μετά την εφαρμογή, 20 εβδομάδες αργότερα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Συνεργατικής Μάθησης (ΠΣΜ).

Για να βρεθεί το είδος της σχέσης μεταξύ των επιδόσεων στη Γλώσσα και Γεωγραφία και των βαθμολογιών στην αυτοεκτίμηση και το κοινωνικό κύρος (κοινωνικότητα και συνεργασία), πριν και μετά την εφαρμογή του ΠΣΜ, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.

Για να ελεγχθεί αν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του ΠΣΜ, σε σχέση με την τάξη, το φύλο και την ομάδα (πειραματική και ομάδα ελέγχου), αλλά και μεταξύ των βαθμολογιών στην αυτοεκτίμηση και το κοινωνικό κύρος (κοινωνικότητα και συνεργασία), έγινε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με τη μέθοδο της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA).

Για το διεξοδικότερο έλεγχο της επίδρασης της συνεργατικής μάθησης στις επιδόσεις των μαθητών, και πιο συγκεκριμένα για να βρεθεί αν η συνεργατική μάθηση βελτίωνε την επίδοση, σύμφωνα πάντοτε με την αντίληψη των δασκάλων, εφαρμόστηκε ο έλεγχος *t test* για συζευγμένα δείγματα.

α) Συντελεστής συσχέτισης Pearson

Οι τιμές των συσχετίσεων στην πειραματική ομάδα δίνονται στον Πίνακα 1, ενώ οι τιμές συσχετίσεων στην ομάδα ελέγχου δίνονται στον Πίνακα 2.

Από τους Πίνακες 1 και 2 γίνεται φανερό ότι όλες οι συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές ($p < .001$), θετικές και σχετικά υψηλές τόσο στην πειραματική ομάδα, πριν την εφαρμογή του (ΠΣΜ), όσο και στην ομάδα ελέγχου, πράγμα που δείχνει ότι οι επιδόσεις των μαθητών στα δύο μαθήματα, Γλώσσα και Γεωγραφία, σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση, την κοινωνικότητα αλλά και τη συνεργασία. Μετά την εφαρμογή του ΠΣΜ στην πειραματική ομάδα, ορισμένες μόνο συσχετίσεις είναι πλέον στατιστικά σημαντικές, όλες είναι σχετικά χαμηλές, με μεγαλύτερη την τιμή συσχέτισης μεταξύ των επιδόσεων στη γλώσσα και των βαθμολογιών στην κοινωνικότητα, κάτι που είχε διαπιστωθεί και πριν την εφαρμογή του ΠΣΜ. Αυτό δείχνει ότι ο παράγοντας που σχετίζεται περισσότερο με την επίδοση στη Γλώσσα είναι η κοινωνικότητα, αποτέλεσμα που διαπιστώνεται επιπλέον και από την ύπαρξη αντίστοιχα της υψηλότερης τιμής συσχέτισης και στην ομάδα ελέγχου. Αντίθετα, η επίδοση στη Γεωγραφία προφανώς δεν επηρεάζεται στον ίδιο βαθμό από την κοινωνικότητα, την οποία ενι-

σχύει το συγκεκριμένο πρόγραμμα με τη συνεργασία που απαιτεί μεταξύ των υποκειμένων.

β) Αναλύσεις διακύμανσης

1. Για την εξέταση της επίδρασης του ΠΣΜ στην επίδοση των μαθητών στη Γεωγραφία και Γλώσσα, σε σχέση με την ομάδα (πειραματική και ελέγχου), την τάξη και το φύλο στις δύο φάσεις εξέτασης, έγινε ανάλυση διακύμανσης, και πιο συγκεκριμένα, έγινε μία ομάδα (2) x τάξη (2) x φύλο (2) x φάση εξέτασης (2) x είδος μαθήματος (2), θεωρώντας τους δύο τελευταίους παράγοντες ως ενδοϋποκειμενικούς. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις δίνονται στον Πίνακα 3.

Το ΠΣΜ διαφοροποίησε τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας τόσο στη Γλώσσα όσο και στη Γεωγραφία, και οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές, $F(1,359) = 102.03$, $p < .001$ για τη Γλώσσα, και $F(1,359) = 128.66$, $p < .001$ για τη Γεωγραφία. Στην ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν εφαρμόστηκε το ΠΣΜ, δεν άλλαξε, κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο, η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στο τέλος της σχολικής χρονιάς, $F(1,91) = 1.65$, $p < .202$, κυρίως όσον αφορά

Πίνακας 1

Συντελεστές συσχέτισης Pearson r επιδόσεων στη Γλώσσα και Γεωγραφία και βαθμολογιών στην αυτοεκτίμηση (SEI), την κοινωνικότητα και συνεργασία (Πειραματική Ομάδα)

Πριν το Πρόγραμμα Συνεργατικής Μάθησης (ΠΣΜ)					
	Γλώσσα	Γεωγραφία	SEI	Κοινων.	Συνεργασία
Γλώσσα	1.000				
Γεωγραφία	.635**	1.000			
SEI	.617**	.398**	1.000		
Κοινωνικότητα	.673**	.479**	.444**	1.000	
Συνεργασία	.631**	.471**	.383**	.641**	1.000
Μετά το Πρόγραμμα Συνεργατικής Μάθησης (ΠΣΜ)					
	Γλώσσα	Γεωγραφία	SEI	Κοινων.	Συνεργασία
Γλώσσα	1.000				
Γεωγραφία	.156*	1.000			
SEI	.195**	.063	1.000		
Κοινωνικότητα	.420**	.125*	.220**	1.000	
Συνεργασία	.250**	.140*	.218**	.127*	1.000

Πίνακας 2

Συντελεστές συσχέτισης Pearson r επιδόσεων στη Γλώσσα και Γεωγραφία και βαθμολογιών στην αυτοεκτίμηση (SEI), την κοινωνικότητα και συνεργασία (Ομάδα Ελέγχου)

Αρχή σχολικής χρονιάς					
	Γλώσσα	Γεωγραφία	SEI	Κοινων.	Συνεργασία
Γλώσσα	1.000				
Γεωγραφία	.636**	1.000			
SEI	.785**	.476**	1.000		
Κοινωνικότητα	.743**	.660**	.549**	1.000	
Συνεργασία	.404**	.494**	.316**	.419**	1.000
Τέλος σχολικής χρονιάς					
Γλώσσα	1.000				
Γεωγραφία	.410**	1.000			
SEI	.481**	.330**	1.000		
Κοινωνικότητα	.630**	.402**	.560**	1.000	
Συνεργασία	.505**	.202	.266*	.201	1.000

N=363 Σημαντικότητα ** $p < .001$

τη Γλώσσα. Όσον αφορά τη Γεωγραφία, η επίδραση ήταν οριακή, $F(1,91)=5.23$, $p < .025$. Οι επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά το ΠΣΜ δε διαφοροποιήθηκαν ούτε ως προς το φύλο ούτε ως προς την τάξη. Βρέθηκε, ωστόσο, στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου όσον αφορά το χρόνο εξέτασης, δηλαδή πριν και μετά την εφαρμογή του ΠΣΜ, $F(1, 450)=18.71$, $p < .001$, πράγμα που δείχνει την επίδραση του ΠΣΜ.

2. Για την εξέταση της επίδρασης του ΠΣΜ στις βαθμολογίες των μαθητών στην αυτοεκτίμηση, κοινωνικότητα και συνεργασία, σε σχέση με την ομάδα (πειραματική και ελέγχου), την τάξη και το φύλο στις δύο φάσεις εξέτασης, έγιναν τρεις χωριστές ομάδες (2) x τάξη (2) x φύλο (2) x φάση εξέτασης (2) αναλύσεις διακύμανσης, χρησιμοποιώντας κάθε φορά ως εξαρτημένες μεταβλητές τις κλίμακες της αυτοεκτίμησης, την κοινωνικότητα και τη συνεργασία αντίστοιχα. Αυτό έγινε για να διαπιστωθεί αν το Πρόγραμμα

Συνεργατικής Μάθησης (ΠΣΜ), εκτός από τις συνέπειες που είχε στην ακαδημαϊκή επίδοση, επηρέαζε και τις βαθμολογίες της αυτοεκτίμησης, και του κοινωνικού κύρους (κοινωνικότητα και συνεργασία) πριν και μετά το ΠΣΜ. Τα αποτελέσματα δίνονται στον Πίνακα 4.

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 4 δείχνουν ότι οι βαθμολογίες των μαθητών τόσο στο ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης (SEI) όσο και στην κοινωνικότητα και συνεργασία ήταν υψηλότερες μετά το ΠΣΜ, πράγμα που δείχνει ότι το πρόγραμμα βελτίωσε τόσο την αυτοεκτίμηση, όσο και την κοινωνικότητα και τη συνεργασία. Οι τιμές που έδωσε η ανάλυση ήταν: $F(1,359)=328.68$, $p < .001$ για την αυτοεκτίμηση, $F(1,359)=528.94$, $p < .001$ για την κοινωνικότητα, και $F(1,359)=457.28$, $p < .001$ για τη συνεργασία.

Όσον αφορά την επίδραση της τάξης και του φύλου δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές κύριες επιδράσεις, πράγμα που σημαίνει ότι προφανώς το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε ήταν εκείνο που επέφερε τις κύριες αλλαγές στις επι-

Πίνακας 3
Μέσοι Όροι (Μ) και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στη
Γλώσσα και τη Γεωγραφία της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου

Γλώσσα					Γεωγραφία					
Πειραματική Ομάδα										
		Πριν το ΠΣΜ			Μετά το ΠΣΜ		Πριν το ΠΣΜ		Μετά το ΠΣΜ	
Υποκ.	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Φύλο Τάξη										
Αγ.	5η	86	1.872	.748	2.258	.624	1.884	.694	2.170	.628
	6η	93	1.925	.783	2.195	.653	1.894	.699	2.186	.606
Κορ.	5η	86	1.953	.796	2.349	.548	1.920	.737	2.188	.651
	6η	98	1.980	.786	2.265	.458	1.868	.670	2.273	.645
Ομάδα Ελέγχου										
		Αρχή σχολ. χρ.			Τέλος σχολ. χρ.		Αρχή σχολ. χρ.		Τέλος σχολ.χρ.	
Αγ.	5η	26	2.115	.766	1.962	.774	2.077	.688	2.077	.628
	6η	20	1.950	.826	1.900	.718	2.150	.671	1.750	.444
Κορ.	5η	26	2.000	.800	1.885	.711	1.962	.720	1.885	.653
	6η	23	2.000	.798	2.000	.674	2.043	.562	1.957	.767

δόσεις. Σημαντική ήταν η επίδραση της ομάδας (πειραματική και ελέγχου). Οι μέσοι όροι των επιδόσεων της ομάδας ελέγχου και στις τρεις δοκιμασίες, πριν και μετά το ΠΣΜ, δίνονται στον Πίνακα 5. Όπως μπορούμε να δούμε στους Πίνακες 4 και 5, η πειραματική ομάδα αυξάνει τις επιδόσεις της μετά το ΠΣΜ, ενώ αντίθετα στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση, οριακή, ανάμεσα στην τάξη και ομάδα (πειραματική και ελέγχου), $F(1,450)=40.81$, $p<.05$. Στην ομάδα ελέγχου οι διαφορές μεταξύ της 5ης και 6ης τάξης ήταν μικρές τόσο στην αρχή της σχολικής χρονιάς όσο και στο τέλος (Μ.Ο. όλων των βαθμολογιών 5ης τάξης=22.749 και 21.998 αντί-

στοιχα, και 6ης=21.843 και 21.154), ενώ στην πειραματική ομάδα οι διαφορές μεταξύ των τάξεων ήταν μεγαλύτερες τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του ΠΣΜ, αλλά η 6η τάξη βρέθηκε να επηρεάστηκε περισσότερο από το ΠΣΜ (Μ.Ο. όλων των βαθμολογιών 5ης τάξης=19.798 και 22.953 αντίστοιχα, και 6ης=20.692 και 24.074 αντίστοιχα). Βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση της εξέτασης πριν και μετά την εφαρμογή του ΠΣΜ, $F(1,450)=82.92$, $p<.001$, όπως και αλληλεπίδραση του χρόνου εξέτασης με την ομάδα (πειραματική και ελέγχου), όπως εξάλλου ήταν αναμενόμενο, αφού στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρχε επίδραση κανενός προγράμματος. Επίσης, στατιστικά σημαντική ήταν η αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας (πειραματική και ελέγχου), τάξης και είδους εξέτασης, δηλαδή αυτοεκτίμησης (SEI), κοινωνικότητας και συ-

Πίνακας 4

Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) των βαθμολογιών των μαθητών στην Αυτοεκτίμηση (SEI), στην Κοινωνικότητα και Συνεργασία πριν και μετά το ΠΣΜ (Πειραματική Ομάδα)

		SEI				Κοινωνικότητα				Συνεργασία			
		Πριν το ΠΣΜ		Μετά το ΠΣΜ		Πριν το ΠΣΜ		Μετά το ΠΣΜ		Πριν το ΠΣΜ		Μετά το ΠΣΜ	
Υποκείμ.	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Φύλο/Τάξη													
Αγ. 5η	86	16.233	3.709	18.116	3.035	1.628	.633	2.256	.465	1.663	.606	2.326	.562
6η	93	18.086	3.7111	20.151	2.726	1.753	.686	2.398	.492	1.667	.596	2.376	.606
Κορ. 5η	86	16.826	3.189	18.814	2.452	1.628	.575	2.349	.589	1.616	.597	2.256	.598
6η	98	16.653	3.140	18.602	2.750	1.551	.594	2.327	.513	1.673	.552	2.296	.596

Πίνακας 5

Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) των βαθμολογιών των μαθητών στην Αυτοεκτίμηση (SEI), Κοινωνικότητα και Συνεργασία στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Ομάδα Ελέγχου)

		SEI				Κοινωνικότητα				Συνεργασία			
		Αρχή σχ. χρονιάς		Τέλος σχ. χρονιάς		Αρχή σχ. χρονιάς		Τέλος σχ. χρονιάς		Αρχή σχ. χρονιάς		Τέλος σχ. χρονιάς	
Υποκείμ.	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Φύλο/Τάξη													
Αγ. 5η	26	18.308	4.212	17.846	3.854	2.038	.774	2.038	.662	2.269	.724	1.923	.560
6η	20	16.850	5.509	16.550	4.915	2.150	.745	1.900	.641	2.200	.616	2.250	.716
Κορ. 5η	26	18.731	3.955	18.269	3.874	2.038	.774	1.885	.816	2.115	.516	2.038	.599
6η	23	18.348	4.802	17.696	4.183	2.043	.638	1.913	.793	2.174	.650	2.000	.522

νεργασίας, $F(2,900)=80.52$, $p<.001$, όπως και μεταξύ ομάδας, φύλου και είδους εξέτασης, $F(2,900)=43.24$, $p<.05$.

Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η εμφάνιση, μετά την εφαρμογή του ΠΣΜ, υψηλότερων βαθμολογιών τόσο στη Γλώσσα όσο και στη Γεωγραφία, αλλά και η βελτίωση των βαθμολογιών σε όλες τις κλίμακες, αυτοεκτίμησης, κοινωνικό-

τητας και συνεργασίας, επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας ότι υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις οδηγούν σε υψηλότερη αυτοεκτίμηση, κοινωνικότητα και συνεργασία.

γ) t test

Ο έλεγχος με t test για συζευγμένα δείγματα έδειξε ότι γενικά υπήρχε βελτίωση τόσο στις επι-

δόσεις των μαθητών στη Γλώσσα και στη Γεωγραφία, όσο και στις βαθμολογίες στην αυτοεκτίμηση και το κοινωνικό κύρος (κοινωνικότητα και συνεργασία). Συγκεκριμένα, υπήρχε μια βελτίωση στατιστικά σημαντική, στη Γλώσσα $t(362)=10.07$, $p<.001$ (M.O.=1.934 πριν, ενώ 2.281 μετά), στη Γεωγραφία $t(362)=11.45$, $p<.001$ (M.O.=1.848 πριν, ενώ 2.278 μετά), στην αυτοεκτίμηση $t(362)=18.23$, $p<.001$ (M.O.=16.961 πριν, ενώ 18.934 μετά), στην κοινωνικότητα $t(362)=23.06$, $p<.001$ (M.O.=1.639 πριν, ενώ 2.333 μετά), και στη συνεργασία $t(362)=21.46$, $p<.001$ (M.O.=1.656 πριν, ενώ 2.314 μετά). Ο ίδιος έλεγχος έγινε και στην ομάδα ελέγχου, αλλά δεν έδωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Θα μπορούσε, κατά συνέπεια, να συμπεράνει κανείς ότι η συνεργατική μάθηση μεγιστοποιεί τις θετικές συνθήκες όσον αφορά τη σχολική επίδοση, με αποτέλεσμα, σύμφωνα και με την υπόθεσή μας, να επηρεάζεται η αυτοεκτίμηση και το επίπεδο του κοινωνικού κύρους των μαθητών.

δ) Διαπινακοποίηση

Όπως φάνηκε από τις συσχετίσεις των επιδόσεων μεταξύ τους και με τα χαρακτηριστικά αυτοαντίληψης πριν και μετά το ΠΣΜ, οι συσχετίσεις μετά την εφαρμογή του ΠΣΜ ήταν όλες πολύ χαμηλές, σε αντίθεση προς αυτές πριν το ΠΣΜ. Αυτό σημαίνει ότι το ΠΣΜ επηρέασε τις επιδόσεις και εκτιμήσεις των μαθητών με τρόπο μη ενιαίο. Προκειμένου να διερευνηθεί πώς επη-

ρεάστηκαν από το ΠΣΜ οι διάφορες ομάδες μαθητών, όταν διαχωρίζονται ως προς την επίδοσή τους, έγινε η παρακάτω διερεύνηση.

Οι επιδόσεις των μαθητών χαμηλής, μέσης και υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης, τόσο στη Γλώσσα όσο και στη Γεωγραφία, δηλαδή αυτών με βαθμολογίες 1, 2 και 3 αντίστοιχα στην κλίμακα πέντε σημείων (η οποία τελικά συμπύχθηκε στις παραπάνω τρεις κατηγορίες), πριν και μετά το ΠΣΜ, διαπινακοποιήθηκαν, ώστε να βρεθεί αν το συγκεκριμένο πρόγραμμα ευνοούσε ιδιαίτερα τους μαθητές χαμηλής επίδοσης. Πιο συγκεκριμένα, για να ελεγχθεί αν οι μαθητές που είχαν χαμηλές επιδόσεις στην εξέταση πριν το ΠΣΜ, βελτιώνονται μετά το ΠΣΜ, έγινε κατανομή των υποκειμένων σε κελιά με βάση τις επιδόσεις τους πριν την εξέταση και τις επιδόσεις τους μετά την εξέταση στη Γλώσσα και τη Γεωγραφία.

Στον Πίνακα 6 βλέπουμε την κατανομή των υποκειμένων και των δύο ομάδων με βάση τις επιδόσεις τους στη Γλώσσα πριν και μετά την εφαρμογή του ΠΣΜ. Όσον αφορά την πειραματική ομάδα, ένα μεγάλο ποσοστό των υποκειμένων (85,2%) των οποίων η επίδοση πριν το ΠΣΜ είχε χαρακτηριστεί ως χαμηλή βελτιώθηκε σε μεσαία, ενώ στην ομάδα ελέγχου το ποσοστό των υποκειμένων που παρουσίασε την αντίστοιχη βελτίωση από την αρχή στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ήταν πολύ μικρότερο (39,3%). Ένα ικανοποιητικό ποσοστό της πειραματικής ομάδας (39,2%) πέρασε από τη μεσαία στην υψηλή επίδοση, και μόνο το 13,9% από τους μαθητές

Πίνακας 6

Διαπινακοποίηση και ποσοστά μαθητών χαμηλής (1), μέσης (2) και υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης (3) στη Γλώσσα (Πειραματική και Ομάδα Ελέγχου)

		Πειραματική Ομάδα Μετά το ΠΣΜ			Ομάδα Ελέγχου Μετά το ΠΣΜ		
		Χαμηλή (1)	Μέση (2)	Υψηλή (3)	Χαμηλή (1)	Μέση (2)	Υψηλή (3)
Πριν το ΠΣΜ	Χαμηλή (1)	13.9	85.2	.8	60.7	39.3	
	Μέση (2)	7.7	53.1	39.2	27.0	67.6	5.4
	Υψηλή (3)	25.5	74.5	36.7	63.3		

με χαμηλές επιδόσεις εξακολουθούν να έχουν χαμηλές επιδόσεις μετά το ΠΣΜ, ενώ στην ομάδα ελέγχου τα αντίστοιχα ποσά ήταν 5,4% και 60,7%. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στην πειραματική ομάδα μόνον ένα μικρό ποσοστό (7,7 %) παρέμεινε μετά το ΠΣΜ με χαμηλές επιδόσεις, ενώ αντίθετα στην ομάδα ελέγχου το ποσοστό αυτό ήταν κατά πολύ μεγαλύτερο (27%).

Με τον ίδιο τρόπο κατανεμήθηκαν τα υποκείμενα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου με βάση τις επιδόσεις τους στη Γεωγραφία. Τα αποτελέσματα και των δύο ομάδων δίνονται στον Πίνακα 7, όπου διαπιστώνει κανείς αντίστοιχες περίπου βελτιώσεις με εκείνες που παρατηρούνται στο μάθημα της Γλώσσας. Εκείνο που αξίζει να σχολιαστεί είναι το εύρημα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων που πριν το ΠΣΜ, για την πειραματική ομάδα ή στην αρχή της σχολικής χρονιάς για την ομάδα ελέγχου, είχαν υψηλές επιδόσεις τόσο στη Γλώσσα όσο και στη Γεωγραφία εξακολουθούν να παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις. Αυτό θα μπορούσε να ενισχύσει την άποψη ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα της συνεργατικής μάθησης δεν επηρεάζει τόσο τα άτομα με υψηλές επιδόσεις, όσο ευνοεί τα άτομα με χαμηλή ή και μέση επίδοση.

Με τον ίδιο τρόπο κατανεμήθηκαν τα υποκείμενα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου με βάση τις βαθμολογίες τους πριν και μετά το ΠΣΜ, ή στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, στην κοινωνικότητα και στη συνεργασία

(βλ. Πίνακες 8 και 9). Στόχος της κατανομής αυτής ήταν να βρεθεί εάν το πρόγραμμα ευνόησε κυρίως τους μαθητές που χαρακτηρίστηκαν με χαμηλή (1) ή μέση βαθμολογία (2) στις αντίστοιχες κλίμακες. Αντίθετα, όσον αφορά τις βαθμολογίες των υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης SEI, δεν ήταν δυνατή η κατανομή τους σε κελιά, επειδή, λόγω της φύσης του ίδιου του ερωτηματολογίου, καταλάμβανε μεγάλο εύρος.

Στον Πίνακα 8 δίνεται η κατανομή των υποκειμένων και των δύο ομάδων σε κελιά με βάση τη βαθμολογία τους στην κλίμακα για την κοινωνικότητα πριν και μετά το ΠΣΜ για την πειραματική ομάδα και στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς για την ομάδα ελέγχου. Αξιοσημείωτο είναι ότι ένα ελάχιστο μόνο ποσοστό (2,5%) των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας διατηρεί τη χαμηλή του βαθμολογία μετά την εφαρμογή του ΠΣΜ, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (94,4%) βελτιώνει τη βαθμολογία του από χαμηλή σε μεσαία, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, όπου στο τέλος της σχολικής χρονιάς το μεγαλύτερο ποσοστό (68,2%) με χαμηλή βαθμολογία παραμένει στην ίδια κατηγορία και μόνο το 31,8% βελτιώνει τη βαθμολογία του από χαμηλή σε μεσαία. Αξίζει να σχολιαστεί το εύρημα ότι δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ των ποσοστών των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας και αυτών της ομάδας ελέγχου που μειώνουν τη βαθμολογία τους από υψηλή σε μεσαία, πράγμα

Πίνακας 7

Διαπινακοποίηση και ποσοστά μαθητών χαμηλής (1), μέσης (2) και υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης (3) στη Γεωγραφία (Πειραματική και Ομάδα Ελέγχου)

		Πειραματική Ομάδα Μετά το ΠΣΜ			Ομάδα Ελέγχου Μετά το ΠΣΜ		
		Χαμηλή (1)	Μέση (2)	Υψηλή (3)	Χαμηλή (1)	Μέση (2)	Υψηλή (3)
Πριν το ΠΣΜ	Χαμηλή (1)	11.6	87.6	.8	66.7	33.3	
	Μέση (2)	9.7	36.4	54.0	20.4	68.5	11.1
	Υψηλή (3)		45.5	54.5		56.5	43.5

Πίνακας 8
Διαπινακοποίηση και ποσοστά μαθητών χαμηλής (1), μέσης (2) και υψηλής (3) βαθμολογίας
στην Κοινωνικότητα (Πειραματική και Ομάδα Ελέγχου)

		Πειραματική Ομάδα Μετά το ΠΣΜ			Ομάδα Ελέγχου Μετά το ΠΣΜ		
		Χαμηλή (1)	Μέση (2)	Υψηλή (3)	Χαμηλή (1)	Μέση (2)	Υψηλή (3)
Πριν	Χαμηλή (1)	2.6	94.4	3.1	68.2	31.8	
το	Μέση (2)	2.3	36.2	61.5	28.9	62.2	8.9
ΠΣΜ	Υψηλή (3)		41.4	58.6		35.7	64.3

που ενισχύει την άποψη ότι και ως προς την κοινωνικότητα το πρόγραμμα της συνεργατικής μάθησης ενίσχυσε κυρίως τα άτομα με χαμηλές βαθμολογίες.

Στον Πίνακα 9 δίνεται η κατανομή των υποκειμένων και των δύο ομάδων σε κελιά με βάση τη βαθμολογία τους στην κλίμακα για τη συνεργασία πριν και μετά το ΠΣΜ για την πειραματική ομάδα και στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς για την ομάδα ελέγχου. Θα λέγαμε ότι οι ίδιες τάσεις βελτίωσης που εμφανίζονται στις βαθμολογίες της κοινωνικότητας παρουσιάζονται και όσον αφορά τη συνεργασία, ενώ από την άλλη ένα πολύ μικρό ποσοστό (23,8%) της πειραματικής ομάδας σε σχέση με αυτό (65,5%)

της ομάδας ελέγχου μειώνει τη βαθμολογία του από υψηλή σε μεσαία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα αυτή αποσκοπούσε να μελετήσει πώς παράγοντες, όπως η αξιολόγηση του δασκάλου για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, η αυτοεκτίμηση των μαθητών και το επίπεδο του κοινωνικού κύρους από τη μια επηρεάζουν ο ένας τον άλλο, και αν, από την άλλη, η χρήση της συνεργατικής μάθησης συνδέεται τόσο με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, όσο και με αυτήν της αυτοεκτίμησης και του επι-

Πίνακας 9
Διαπινακοποίηση και ποσοστά μαθητών χαμηλής (1), μέσης (2) και υψηλής (3) βαθμολογίας
στη Συνεργασία (Πειραματική και Ομάδα Ελέγχου)

		Πειραματική Ομάδα Μετά το ΠΣΜ			Ομάδα Ελέγχου Μετά το ΠΣΜ		
		Χαμηλή (1)	Μέση (2)	Υψηλή (3)	Χαμηλή (1)	Μέση (2)	Υψηλή (3)
Πριν	Χαμηλή (1)	11.0	83.6	5.5	54.5	45.5	
το	Μέση (2)	4.1	37.8	58.2	16.4	67.3	16.4
ΠΣΜ	Υψηλή (3)		23.8	76.2		65.5	34.5

πέδου του κοινωνικού κύρους. Εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης σε μικρές ομάδες ώστε να ευνοηθεί η ακαδημαϊκή επίδοση, ειδικότερα των μαθητών χαμηλής επίδοσης. Η υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν ότι πολλά παιδιά χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης τείνουν να μη συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, εξαιτίας του ότι συχνά δε διαθέτουν την ικανότητα να επιτελούν σχολικά έργα με επιτυχία, με αποτέλεσμα να υποφέρει η αυτοεκτίμηση και το κοινωνικό τους κύρος, σύμφωνα τουλάχιστον με την αντίληψη των συμμαθητών τους.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα τα οποία τονίζουν τη σχέση ακαδημαϊκής επιτυχίας και αποτυχίας με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, αλλά και τη γενική αυτοαξία του μαθητή (Leondari, 1993). Τα αποτελέσματά μας έδειξαν μια θετική αλλαγή της ακαδημαϊκής επίδοσης μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης, κυρίως στους μαθητές χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης. Η συνεργατική μάθηση φαίνεται να βελτιώνει την επίδοση, ιδιαίτερα όμως των μαθητών χαμηλής επίδοσης, πράγμα που οδηγεί σε υψηλότερη αξιολόγηση από μέρους του δασκάλου.

Το ενδιαφέρον εύρημα που νομίζουμε ότι πρέπει να τονιστεί είναι ότι με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης ευνοήθηκε επίσης και η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Οι περισσότεροι μαθητές με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης φάνηκε να βιώνουν μια καλύτερη αυτοεκτίμηση, εκφραζόμενη με υψηλότερες βαθμολογίες στο ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης SEI. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει προηγούμενη θέση, ότι δηλαδή τα περισσότερα παιδιά ως ένα σημαντικό δείκτη αυτοαξίας (Calsyn & Kenney, 1977).

Φαίνεται τελικά ότι μια καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση βαδίζει παράλληλα όχι μόνο με την αυτοεκτίμηση των μαθητών, αλλά και με το επίπεδο του κοινωνικού κύρους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής επιτυχίας, της αυτοεκτίμησης και του κοινωνικού κύρους, σύμφωνα τουλάχιστο με την αντίληψη

των συμμαθητών. Μαθητές με καλύτερη επίδοση και καλύτερη αυτοεκτίμηση έγιναν, σύμφωνα με την αντίληψη των συμμαθητών τους, και περισσότερο κοινωνικοί αλλά και συνεργατικοί.

Ωστόσο, από τα δεδομένα μας δεν μπορεί να διατυπώσει κανείς με βεβαιότητα την άποψη ότι η αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης ήταν αιτία και της αύξησης της αυτοεκτίμησης και του κοινωνικού κύρους. Το μόνο σίγουρο είναι ότι με την εφαρμογή του προγράμματος της συνεργατικής μάθησης όλοι οι παραπάνω παράγοντες παρουσίασαν βελτίωση. Η βελτίωση αυτή πολύ πιθανό να είναι αποτέλεσμα της βελτίωσης του ενός και μόνο παράγοντα, -είτε δηλαδή της ακαδημαϊκής επίδοσης, είτε της αυτοεκτίμησης και του κοινωνικής κύρους-, ο οποίος σε μια τέτοια περίπτωση δρα ως αίτιο και όχι ως αποτέλεσμα. Θα ήταν ενδιαφέρον, κατά συνέπεια, να βρεθεί ένας τρόπος που να μπορεί να ελέγξει κάθε παράγοντα χωριστά ώστε να διατυπωνόταν με βεβαιότητα η τυχόν λειτουργία του παράγοντα αυτού ως αιτίου ή ως αποτελέσματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abramowitz, R. H., Petersen, A. C., & Schulenberg, J. E. (1984). Changes in self-image during early adolescence. In D. Offer, E. Ostrov, & K. Howard (Eds.), *Patterns of adolescent self image* (pp. 19-28). San Francisco: Jossey-Bass.
- Battle, J. (1981). *Culture-free SEI self-esteem inventories for children and adults*. Washington, DC: Special Child Publications.
- Boekaerts, M. (1991). Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning and Instruction*, 1, 1-17.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18 (2), 172-186.

- Calsyn, J. R. & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Camarena, P. M., Stemmler, M., & Petersen, A. C. (1994). The gender differential significance of work and family: An exploration of adolescent experience and expectation. In R. K. Silbereisen & E. Todt (Eds.), *Adolescence in context : The interplay of family, school, peers, and work in adjustment* (pp. 201-221). New York: Springer.
- Crockett, L. J., & Petersen, A. C. (1993). Adolescent development: Health risks and opportunities for health promotion. In S. C. Millstein, A. C., Petersen, & E. O. Nightigale (Eds.), *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century* (pp. 13-37). New York: Oxford University Press.
- Eitan, T., Amir, Y. & Rich, Y. (1992). Social and academic treatments in mixed-ethnic classes and change in student self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 364-374.
- Harter, S. (1982). A developmental perspective on some parameters of self-regulation in children. In P. Karoly & F. H. Kanfer (Eds.), *Self-management and behaviour change: From theory to practice* (pp. 165-204). New York: Pergamon Press.
- Jennings, K. D. (1993). Mastery motivation and the formation of self-concept from infancy through early childhood. In D. Messer (Ed.), *Mastery motivation in early childhood. Development, measurement and social processes* (pp. 36-54) London: Routledge.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19, 357-371.
- Marsch, H. W., Smith, L. D., Barnes, J., & Butler, S. (1983). Self-concept: Reliability, stability, dimensionality and measurement of change. *Journal of Educational Psychology*, 75, 772-790.
- Marsch, H., Byrne, B., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Oerter, R. (1989). Structural, ecological and psychosocial variables of schooling and their impact on the development of student's self-concept. *International Journal of Educational Research*, 13, 133-245.
- Paris, S. G. (1988, April). *Fusing skill and will in children's learning and schooling*. Paper presented at the Congress of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Rosenberg, M. (1986). Self-esteem and self-concept from childhood to adolescence. In J. Suls, & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*. Vol. 3. (pp. 107-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept. The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Scheirer, M., & Kraut, R. (1979). Increasing educational achievement via self-concept change. *Review of Educational Research*, 49, 131-150.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Stephan, W. (1978). School desegregation: An evaluation of predictions made in Brown vs. Board of Education. *Psychological Bulletin*, 85, 217-238.
- Swing, S. R., & Peterson, P. L. (1982). The relationship of student ability and small-group interaction to student achievement. *American Educational Research Journal*, 19, 259-274.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, N. M. (1982a). Group composition, group interaction and achievement in cooperative small groups. *Journal of Educational*

Psychology, 74, 475-484.

Webb, N. M. (1982b). Peer interaction and learning in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74, 462-655.

Weinert, E. E. (1990). Theory building in the domain of motivation and learning in school. In P. Vedder (Ed.), *Fundamental studies in educational research* (pp. 91-119). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: A critical survey of pertinent research literature*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.

Παράρτημα 1

Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης SEI (Self Esteem Inventory) Μορφή Β

Όνομα Ηλικία Ημερομηνία Γέννησης
Σχολείο Ημερομηνία
Εξεταστής
Σύνολο Γενικής αυτοεκτίμησης
Κοινωνικής αυτ.
Ακαδημαϊκής αυτ.
Γονεϊκής αυτ.
Ερωτήσεων ψεύδους

Οδηγίες

Σε παρακαλώ, σημείωσε κάθε ερώτηση ως εξής: Αν η ερώτηση περιγράφει το πώς συνήθως αισθάνεσαι, σημείωσε το σημείο (x) στη στήλη ΝΑΙ. Αν η ερώτηση δεν περιγράφει το πώς συνήθως αισθάνεσαι, σημείωσε το σημείο (x) στη στήλη ΟΧΙ. Σε παρακαλώ σημείωσε μόνο μία στήλη (ή του ΝΑΙ ή του ΟΧΙ) για καθεμιά από τις 30 ερωτήσεις. Δεν πρόκειται για τεστ, και δεν υπάρχουν "σωστές" ή "λάθος" απαντήσεις.

1. Θα ήθελα να ήμουν μικρότερος(η)
2. Και στα αγόρια και στα κορίτσια αρέσει να παίζουν μαζί μου
3. Συνήθως τα παρατάω όταν η σχολική ερ-

γασία είναι πολύ δύσκολη

4. Οι γονείς μου ποτέ δε θυμώνουν μαζί μου
5. Έχω λίγους μόνο φίλους
6. Κάνω πολλά αστεία με τους γονείς μου
7. Μ' αρέσει που είμαι αγόρι/κορίτσι
8. Είμαι μια σκέτη αποτυχία στο σχολείο
9. Οι γονείς μου με κάνουν να αισθάνομαι ότι δεν είμαι αρκετά αρκετά καλός(ή)
10. Συνήθως αποτυγχάνω όταν προσπαθώ να κάνω σημαντικά πράγματα
11. Είμαι ευτυχισμένος(η) τον περισσότερο καιρό
12. Δεν πήρα ποτέ κάτι που δεν μου ανήκει
13. Συχνά ντρέπομαι για τον εαυτό μου
14. Τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια τα καταφέρνουν καλύτερα από μένα στα παιχνίδια
15. Συχνά αισθάνομαι ότι δεν είμαι καθόλου καλός
16. Τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια είναι πιο έξυπνα από μένα
17. Οι γονείς μου με αντιπαθούν επειδή δεν είμαι αρκετά ικανός(ή)
18. Αγαπώ όλους όσους γνωρίζω
19. Είμαι εξίσου ευτυχισμένος όσο τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια
20. Τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια είναι καλύτερα από μένα
21. Μου αρέσει να παίζω με παιδιά μικρότερα από μένα
22. Συχνά σκέφτομαι να παρατήσω το σχολείο
23. Μπορώ να κάνω πράγματα εξίσου καλά με τα άλλα παιδιά
24. Θα άλλαζα πολλά πράγματα στον εαυτό μου αν μπορούσα
25. Συμβαίνει πολλές φορές να θέλω να το έσκαγα από το σπίτι
26. Δεν ανησυχώ ποτέ για τίποτε
27. Πάντοτε λέω την αλήθεια
28. Ο δάσκαλός μου θεωρεί ότι δεν είμαι αρκετά καλός(ή)
29. Οι γονείς μου θεωρούν ότι είμαι μια σκέτη αποτυχία
30. Ανησυχώ πολύ

Academic achievement and change in students' social status and self-esteem

ΕΦΙ ΣΥΝΓΟΛΛΙΤΟΥ

Aristotle University of Thessaloniki

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the possible relationship between enhancement of student academic achievement and that of self-esteem and social status in the classroom. The assumption was that student self-esteem and social status level are mainly enhanced as a result of improvement of academic performance. 363 subjects, 11 and 12 years-old of both genders, completed a sociometric scale and a self-esteem inventory, while their teachers were asked to evaluate their students' academic performance. Subjects and teachers were tested twice, once at the beginning of school year and a second time 20 weeks later, after a co-operative learning treatment. A comparison group using traditional teaching methods during the same period was also included. ANOVA revealed differences in all the measures involved in the study, i.e. an enhancement of self-esteem and a higher social status level of low-academic performance students, as a result of student academic performance improvement after the intervention with the special programme of co-operative learning. The results are discussed in terms of their importance for school learning and for change of low-self-esteem and low-social status level students.

Key words: Academic achievement, cooperative learning, self-esteem.

Address: E. Syngollitou, Department of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, 540 06 Thessaloniki, Greece, Tel.: *3031-997357 Fax: *3031-997384.