Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι

ΕΥΗ ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ
Πανπιστήμιο Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ Ακολουθώντας τους Cooley (1902) και Mead (1934), τους δύο ιστορικούς θεωρητικούς της συμβολικής αλληλεπίδρασης κατά τους οποίους ο εαυτός αποτελεί κυρίως κοινωνικό δημιούργημα, πολλές σύγχρονες έρευνες τεκμηριώνουν την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ της έννοιας του εαυτού και της κοινωνικής στήριξης από τους σημαντικούς άλλους. Στόχος της μελέτης ήταν: (α) Να διερευνήσει κατά πόσον οι Έλληνες μαθητές της ύστερης εφηβείας είναι σε θέση να κάνουν διακρίσεις ανάμεσα στις εξής τέσσερις πηγές κοινωνικής στήριξης: γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους. (β) Να εξετάσει τις συνάφειες των δύο συνιστωσών της έννοιας του εαυτού (της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης) με την κοινωνική στήριξη που οι μαθητές νιώθουν ότι λαμβάνουν, υπό τη μορφή θετικής εκτίμησης, από τις συγκεκριμένες ομάδες ατόμων, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο τα άτομα αυτά αποτελούν σημαντικούς άλλους για τους μαθητές. Τα ευρήματα της μελέτης μας με ένα δείγμα 1033 μαθητών της Β' και της Γ' Λυκείου έδειξαν ότι οι μαθητές της ηλικιακής αυτής ομάδας κάνουν πράγματι σαφείς και ουσιαστικές διακρίσεις ανάμεσα στις εξεταζόμενες τέσσερις πηγές κοινωνικής στήριξης: γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους. Οι συνάφειες της έννοιας του εαυτού με την κοινωνική στήριξη αποκάλυψαν ότι, μεταξύ των τεσσάρων αυτών ομάδων ατόμων, οι γονείς και οι συμμαθητές είναι, στον ίδιο περίπου βαθμό, οι πιο σημαντικοί άλλοι για τους μαθητές της ύστερης εφηβείας. Οι καθηγητές φαίνεται να αποτελούν μια πιο οριακή κατηγορία σημαντικών άλλων, ενώ οι στενοί φίλοι δε φαίνεται να μπορούν να θεωρηθούν σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Έννοια του εαυτού, Κοινωνική στήριξη, Σημαντικοί άλλοι.

Με τον όρο "έννοια του εαυτού" αποδίδεται η υποκειμενική άποψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητές του. Κατά τον Burns (1982) η έννοια του εαυτού έχει δύο συνιστώσες: την περιγραφική-γνωστική, την *αυτοαντίληψη* ή *αυτοεικόνα*, και την αξιολογική-συναισθηματική, την *αυτοεκτίμηση*. Η περιγραφική-γνωστική συνιστώσα της έννοιας του εαυτού, η αυτοαντίληψη (Harter, 1986. Hattie, 1992. Marsh, 1993) ή αυτοεικόνα (Burns, 1982. Rosenberg, 1965), αντιπροσωπεύει μια δήλωση, μια πεποίθηση ή μια περιγραφή του ατόμου για τον εαυτό του, ανεξάρτητα από το εάν η γνώση είναι σωστή ή λανθασμένη. Η συναισθηματική-αξιολογική συνεκδοχή γύρω από την πεποίθηση αυτή είναι η αυτοεκτίμηση, η σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο. Αυτές οι *πεποιθήσεις* (η αυτοαντίληψη ή αυτοεικόνα) και *αξιολογήσεις* (η αυτοεκτίμηση) του ατόμου για τον εαυτό του συνθέτουν την *έννοια του εαυτού* του και καθορίζουν όχι μόνο ποιος είναι, αλλά τι νομίζει ότι είναι, τι νομίζει ότι μπορεί να κάνει και τι νομίζει ότι μπορεί να γίνει.

Πολλές έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι δεν

Διεύθυνση: Εύη Μακρή-Μπότσαρη, Δεξαμενής 54, Μεταμόρφωση, 144 52 Αθήνα. Τηλ.: 01-2814508, Fax: 01-2844787, E-mail: botsari@otenet.gr

είναι δυνατόν να κατανοηθούν πλήρως οι ενδοατομικές και διατομικές διαφορές στην έννοια του εαυτού, αν αγνοηθεί η πολυδιάστατη φύση των αυτοπεριγραφικών εκτιμήσεων (Harter, 1983, 1990a. Marsh, 1993. Marsh, Smith, & Barnes, 1983. Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Σύμφωνα με την πολυδιάστατη προσέγγιση, ως άτομα, διατηρούμε πολλές επιμέρους αυτοεικόνες, ο αριθμός των οποίων αυξάνει με την πρόοδο της ηλικίας. Διατηρούμε, για παράδειγμα, αυτοεικόνα ως προς τις γνωστικές μας ικανότητες, τις κοινωνικές μας δεξιότητες, τις σωματικές μας ικανότητες. Αυτές οι επιμέρους *αυτοεικόνες* είναι οι *αυτοαντιλήψεις* μας στους διάφορους τομείς της ζωής μας. Η πολυδιάστατη προσέγγιση στην έννοια του εαυτού τονίζει, ακόμα, την ανάγκη να εξεταστούν τόσο οι αυτοπεριγραφικές εκτιμήσεις σε επιμέρους τομείς, όσο και η πιο σφαιρική άποψη κάποιου για την αξία του ως άτομο, η αυτοεκτίμησή του.

Σύμφωνα με τη θεωρία της *συμβολικής αλληλεπίδρασης*, η οποία διαμορφώθηκε στη βάση της έννοιας του *κοινωνικού εαυτού* του James (1890/1963) και της οποίας κυριότεροι εκπρόσωποι είναι οι Cooley (1902) και Mead (1934), η έννοια της *αυτοεκτίμησης* αναδύεται, όταν το άτομο έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τις απόψεις της κοινωνίας για αυτό.

Κατά τον Cooley (1902), η γενική εκτίμηση που έχουμε για την αξία μας ως άτομα αντιπροσωπεύει τη συνένωση στάσεων που πιστεύουμε ότι οι άλλοι έχουν προς τον εαυτό μας. Η μεταφορική του έκφραση για τον *καθρεπτιζόμενο εαυτό* αναφέρεται στην άποψή του ότι ο εαυτός αποτελεί την αντανακλώμενη εκτίμηση *σημαντικών άλλων*, που αποτελούν τον καθρέπτη προς τον οποίο ατενίζουμε για πληροφόρηση σχετικά με τον εαυτό μας. Θεωρώντας τον εαυτό ως κοινωνικό δημιούργημα ο Cooley τοποθετεί τις ρίζες της σφαιρικής εκτίμησης για την αξία μας ως άτομα στην αντίληψη που έχουμε για το τι σκέφτονται οι σημαντικοί άλλοι για μας. Δηλαδή, προσπαθούμε να εκτιμήσουμε τη γνώμη ή τις στάσεις που έχουν οι άλλοι προς τον εαυτό μας και μετά εσωτερικοποιούμε τις στάσεις αυτές στη δική μας αυτοεκτίμηση.

Στη θεωρία του περί αυτοεκτίμησης ο Mead (1934) υπογραμμίζει με τη σειρά του ότι η κοινωνία είναι αυτή που δίνει μορφή και νόημα στην αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του. Ακολουθώντας τον James (1890/1963), τον πρώτο ψυχολόγο που τόνισε τη διπλή φύση του εαυτού υποστηρίζοντας ότι αποτελείται από το *Εγώ* και το *Εμένα*, ο Mead θεωρεί, επίσης, τον εαυτό ταυτόχρονα ως γνώστη ή *υποκείμενο* και ως *αντικείμενο γνώσης*. Τονίζει, ακόμα, τη σημασία που έχουν για τη συνειδητοποίηση του εαυτού η γλώσσα και οι συμβολικοί κώδικες, καθώς και η ικανότητα του ατόμου να μπαίνει στη θέση των άλλων και να βλέπει τον εαυτό του μέσα από τη δική τους σκοπιά. Αυτός ο *γενικευμένος άλλος* αποτελεί μια σημαντική προσθήκη στην ιδέα του εαυτού ως αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα από ένα συμβολικό σύστημα επικοινωνίας. Ο γενικευμένος άλλος αντιπροσωπεύει τις συλλογικές κρίσεις των σημαντικών άλλων σχετικά με τον εαυτό κάποιου. Στη σχηματοποίηση του Mead έμμεσα υπονοείται μια διαδικασία δια της οποίας το άτομο πρέπει, με κάποιο τρόπο, να αξιολογήσει τις γνώμες των άλλων για τον εαυτό του, αντιμετωπίζοντας κάποιες από αυτές ως πιο σημαντικές από άλλες.

Τόσο ο Cooley (1902), όσο και ο Mead (1934), πιστεύουν ότι οι διατομικές διαφορές στην αυτοεκτίμηση οφείλονται στο γεγονός ότι ποικίλλει ανά άτομο η έννοια του γενικευμένου άλλου, ανάλογα με το είδος των αξιών που ασπάζεται, αλλά και το βαθμό σπουδαιότητας που τους αποδίδει η κοινωνία.

Έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο της αυτοεκτίμησης έχει δοθεί και σε μεταγενέστερες θεωρητικές προσεγγίσεις στο θέμα του εαυτού (Banister & Agnew, 1977. Burns, 1979. Coopersmith, 1967. Gecas & Schwalbe, 1986. Harter, 1987. Lewis & Brooks-Gunn, 1979. Maccoby, 1980. McGuire & McGuire, 1982. Parker & Asher, 1987. Rogers, 1951. Rosenberg, 1979. Selman, 1980. Sullivan, 1953).

Ποιοι είναι, όμως, οι σημαντικοί άλλοι που ασκούν μια ιδιαίτερα ισχυρή επιρροή στην εξέλι-

ξη του εαυτού; Κατά τον Sullivan (1953) οι γονείς είναι σημαντικοί άλλοι, κατά τον Denjin (1966) οι καθηγητές, οι συμμαθητές και οι σύζυγοι, ενώ κατά τον Manis (1955) οι φίλοι είναι σημαντικοί άλλοι. Οι Harter (1985a), Neeman και Harter (1986), και Messer και Harter (1986) αναγνωρίζουν ως πιθανές κατηγορίες σημαντικών άλλων τους γονείς, τους καθηγητές, την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων (συμμαθητές, συμφοιτητές, συνάδελφοι στον εργασιακό χώρο) και τους στενούς φίλους. Κατά τον Rosenberg (1979) θέση σημαντικών άλλων για κάποιον επέχουν εκείνα τα άτομα, των οποίων η γνώμη θεωρείται από τον ίδιο *αξιόλογη* και *έγκυρη*. Οι Shrauger και Schoeneman (1979) κατέληξαν στο παρόμοιο συμπέρασμα ότι η επίδραση που ασκούν στην αυτοεκτίμηση οι αξιολογήσεις του εαυτού κάποιου από τους άλλους, εξαρτάται από το κατά πόσον οι αξιολογήσεις αυτές είναι ευνοϊκές, από τη συνέπεια της ανατροφοδότησης, την ειλικρίνεια και τον αριθμό των αξιολογητών, καθώς και από την αντίληψη που το άτομο σχηματίζει για τα κίνητρά τους. Όλα αυτά τα ευρήματα είναι λογικά και συνολικά ενδεχομένως βάσιμα. Αλλά σημασία έχει η οπτική του παρατηρητή. Τελικά, αυτός μόνο μπορεί να προσδιορίσει, αν ένας συγκεκριμένος άλλος είναι σημαντικός ή όχι. Σε τελευταία ανάλυση, σημαντικοί άλλοι είναι εκείνοι που ασκούν πράγματι σημαντική επίδραση στον εαυτό κάποιου και όχι εκείνοι που έχουν συγκεκριμένους ρόλους ή δύναμη (Hattie, 1992).

Οι μελέτες που διερευνούν ποια πρόσωπα μπορούν να θεωρηθούν σημαντικοί άλλοι στη ζωή του ατόμου, καθορίζουν συνήθως τη σειρά σπουδαιότητας των άλλων στη βάση της συνάφειας της αυτοεκτίμησης με την κοινωνική στήριξη που προσφέρεται στο άτομο από διάφορα πρόσωπα του κοινωνικού του περιβάλλοντος, οικογενειακού και συνομηλίκων (Harter, 1985a. Hattie, 1992. Rosenberg, 1979). Η *κοινωνική στήριξη* αναφέρεται στην προσφερόμενη *εκτίμηση*, *φροντίδα* ή *βοήθεια* που το άτομο νοιώθει ότι λαμβάνει από διάφορες πηγές, και μπορεί να είναι συναισθηματική ή υλική, ή να έχει τη μορφή πληροφοριών (Berndt & Perry,1986. Blyth, Hill, & Thiel, 1982. Cobb,1976. Coopersmith, 1967. Furman & Buhrmester, 1985. Reid, Landesman, Treder, & Jaccard, 1989. Robinson, 1992. Rogers,1951. Schaefer, Coyne, & Lazarus, 1981. Vaux, 1992). Όσο ισχυρότερη είναι η συνάφεια της αυτοεκτίμησης με την κοινωνική στήριξη που προσφέρεται στο άτομο από κάποια πρόσωπα του κοινωνικού του περίγυρου, τόσο πιο σημαντικά είναι για το άτομο τα πρόσωπα αυτά.

Η θετική συνάφεια και των δύο πτυχών της έννοιας του εαυτού, και κυρίως της αξιολογικής της πτυχής, της αυτοεκτίμησης, με τις διάφορες μορφές κοινωνικής στήριξης που το άτομο νιώθει ότι λαμβάνει από ορισμένες ομάδες άλλων ατόμων, όπως είναι οι γονείς, οι συνομήλικοι, οι καθηγητές και οι φίλοι, έχει τεκμηριωθεί σε ένα πλήθος παλαιότερων και πιο σύγχρονων μελετών (Amato, 1989. Antunes & Fontaine, 1998. Berndt & Perry, 1986. Blyth et al., 1982. Coopersmith. 1967. Gecas & Schwalbe, 1986. Harter, 1985a, 1990a, 1990b, 1992. Harter, Marold, & Whitesell, 1991. Isberg, Hauser, Jacobson, Powers, Noam, Weiss-Perry, & Follansbee, 1989. Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbush, 1991. McGuire & McGuire, 1982. McGuire, Neiderhiser, Reiss, Hetherington, & Plomin, 1994. Oosterwegel & Oppenheimer, 1993. Parker & Asher, 1987. Reid et al., 1989. Rosenberg, 1979).

Ωστόσο, αντιφατικά είναι τα ευρήματα των μελετών που διερευνούν τις εξελικτικές διαφορές της συνάφειας μεταξύ αυτοεκτίμησης και κοινωνικής στήριξης. Πράγματι, για τα παιδιά ηλικίας από 4 μέχρι 7 ετών γενική είναι η συμφωνία ότι η γονεϊκή στήριξη έχει ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση από ό,τι η στήριξη που προσφέρεται από τους συνομηλίκους (Coopersmith, 1967. Harter, 1992. Maccoby, 1980. Nikkari & Harter, 1994. Rosenberg, 1979). Όλες αυτές οι μελέτες συμφωνούν επίσης ως προς το ότι, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και εισέρχονται στην περίοδο της εφηβείας τους, η στήριξη από τους συνομηλίκους αποκτά ολοένα και πιο αυξημένη σημασία, ενώ η σχέση μεταξύ

γονεϊκής στήριξης και αυτοεκτίμησης εξασθενεί. Όμως, ενώ κάποιες μελέτες τοποθετούν εξελικτικά το σημείο, μετά το οποίο οι συνομήλικοι αποτελούν την κύρια κατηγορία σημαντικών άλλων, στην εφηβεία (Rosenberg, 1979, McGuire & McGuire, 1982), άλλες μελέτες τοποθετούν το σημείο αυτό αργότερα στη ζωή του ατόμου (Damon, 1983, Harter & Johnson, 1993, Oosterwegel & Oppenheimer, 1993). Επιπλέον, σύμφωνα με κάποια ευρήματα (Rosenberg, 1979), οι στενοί φίλοι είναι οι πιο σημαντικοί άλλοι στην ύστερη εφηβεία, ενώ άλλα ευρήματα (Harter, 1985a, 1990a, 1990b, 1992) συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι σε ολόκληρο το ηλικιακό φάσμα (προέφηβοι, έφηβοι, φοιτητές και ενήλικες) η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων (συμμαθητές, συμφοιτητές, συνάδελφοι στον εργασιακό χώρο) είναι κρισιμότερη για την αυτοεκτίμηση.

Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας συγκλίνουν στην άποψη ότι και οι δύο πτυχές της έννοιας του εαυτού (η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση) έχουν μια θετική σχέση με τις διάφορες μορφές κοινωνικής στήριξης που προσφέρεται στο άτομο από γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους. Οι ομάδες μάλιστα αυτές φαίνεται να αποτελούν τις κυριότερες κατηγορίες σημαντικών άλλων για μαθητές της ύστερης εφηβείας, ηλικίας 16-18 ετών.

Στόχοι της μελέτης ήταν:

(1) Να διερευνήσει κατά πόσον οι Έλληνες μαθητές της ύστερης εφηβείας κάνουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις τέσσερις αυτές πηγές κοινωνικής στήριξης: γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους.

(2) Να εξετάσει τις συνάφειες των δύο πτυχών της έννοιας του εαυτού με την κοινωνική στήριξη που οι μαθητές νιώθουν ότι λαμβάνουν, υπό τη μορφή θετικής εκτίμησης, από τις συγκεκριμένες τέσσερις ομάδες ατόμων, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο τα άτομα αυτά αποτελούν σημαντικούς άλλους για τους μαθητές της εξεταζόμενης ηλικιακής ομάδας.

Στη βάση εκείνων των ευρημάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας που θέλουν τη γονεϊκή στήριξη και τη στήριξη από την ευρύτερη ομάδα των συμμαθητών να έχουν, μέχρι πέρατος της εφηβείας, τη στενότερη σχέση με την έννοια του εαυτού, υποθέσαμε ότι:

(1) Οι γονείς, οι συμμαθητές, οι καθηγητές και οι στενοί φίλοι αποτελούν πράγματι διακριτές πηγές κοινωνικής στήριξης για τους Έλληνες μαθητές της ύστερης εφηβείας, ηλικίας 16-18 ετών.

(2) Οι αυτοαντιλήψεις των μαθητών στον κοινωνικό και το σωματικό τομέα συνδέονται στενότερα με τη στήριξη που νιώθουν ότι λαμβάνουν από την ομάδα των συνομηλίκων (συμμαθητές και στενούς φίλους), παρά με τη στήριξη που νιώθουν ότι λαμβάνουν από την ομάδα των ενηλίκων (γονείς και καθηγητές). Επιπλέον, η στήριξη από την ευρύτερη ομάδα των συμμαθητών έχει στενότερη σχέση με τους δύο αυτούς τομείς από ό,τι η στήριξη που παρέχεται από τους στενούς φίλους.

(3) Οι αυτοαντιλήψεις των μαθητών στο γνωστικό τομέα έχουν ισχυρότερη συνάφεια με τη στήριξη που τους προσφέρεται από τους ενηλίκους, παρά με τη στήριξη που τους προσφέρεται από τους συνομηλίκους.

(4) Η γονεϊκή στήριξη και η στήριξη από την ευρύτερη ομάδα των συμμαθητών έχουν τη στενότερη και σχεδόν εξίσου ισχυρή σχέση με την αυτοεκτίμηση.

(5) Η συνάφεια μεταξύ γονεϊκής στήριξης και αυτοεκτίμησης εξασθενεί με την πρόοδο της ηλικίας.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1033 μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων γενικών και τεχνικών Λυκείων του Ν. Αττικής. Από τους μα-

θητές αυτούς, οι 574 (277 αγόρια και 297 κορίτσια) φοιτούσαν στη Β' Λυκείου και οι υπόλοιποι 459 (213 αγόρια και 246 κορίτσια) στη Γ' Λυκείου. Ο μέσος όρος ηλικίας για τις δύο τάξεις ήταν 16.9 και 17.9 έτη, αντιστοίχως.

Η ομαδοποίηση του επιπέδου μόρφωσης των γονέων έδειξε ότι το 25.6% των πατέρων και το 30.4% των μητέρων είχαν φοιτήσει το πολύ μέχρι τη Στ' Δημοτικού, το 50.7% των πατέρων και το 54.3% των μητέρων ήταν απόφοιτοι Μέσης Εκπαίδευσης, και το 23.7% των πατέρων και το 15.3% των μητέρων ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Όργανα μέτρησης

Αυτοαντίληψη. Για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αυτοαντίληψης της Harter για μαθητές Λυκείου, ηλικίας 15-18 ετών (Harter, 1988). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της κλίμακας αυτής στον ελληνικό χώρο, όπως και της αντίστοιχης κλίμακας (Harter, 1985b) για μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου, έχουν διερευνηθεί σε προηγούμενες μελέτες μας (Makri-Botsari & Robinson, 1991, Μακρή-Μπότσαρη, 1997).

Η κλίμακα για μαθητές της ύστερης εφηβείας αποτυπώνει, με τη βοήθεια οκτώ ξεχωριστών υποκλιμάκων, τις αυτοαντιλήψεις των μαθητών σε οκτώ επιμέρους τομείς της ζωής τους: *σχολική ικανότητα*, *σχέσεις με συνομηλίκους*, *αθλητική ικανότητα*, *φυσική εμφάνιση*, *εργασιακή ικανότητα*, *συναισθηματικές-διαφυλικές σχέσεις*, *διαγωγή-συμπεριφορά* και *στενή φιλία*. Επιπλέον, η κλίμακα αυτή, όπως και εκείνη για μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου, περιλαμβάνει μια ειδική υποκλίμακα, η οποία αποτυπώνει άμεσα την αυτοεκτίμηση, δηλαδή τη σφαιρική άποψη των μαθητών για την αξία τους ως άτομα.

Τόσο η Harter (1987, 1990a) όσο και ο Marsh (1990, 1994) στα ερωτηματολόγια αυτοαντίληψης που ανέπτυξαν, χρησιμοποιούν ειδική υποκλίμακα για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης (Wylie, 1989). Ένας τέτοιος εννοιολογικός και εμπειρικός διαχωρισμός της αυτοεκτίμησης από τις αυτοαντιλήψεις στους επιμέρους τομείς, επιτρέπει σε κάποιον να διερευνήσει και τη συνάφεια μεταξύ των δύο πτυχών της έννοιας του εαυτού, της περιγραφικής-γνωστικής (της αυτοαντίληψης) και της αξιολογικής-συναισθηματικής (της αυτοεκτίμησης).

Καθεμιά από τις παραπάνω εννέα υποκλίμακες της Harter (οκτώ επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης και η αυτοεκτίμηση) που περιλαμβάνονται στην κλίμακα για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης μαθητών της ύστερης εφηβείας, αποτελείται από πέντε ερωτήσεις/δηλώσεις, δίνοντας ένα σύνολο 45 στοιχείων. Σε κάθε ερώτηση/δήλωση της κλίμακας γίνεται χρήση ενός δυαδικού σχήματος της μορφής: "Μερικοί έφηβοι τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους" *όμως* "Άλλοι έφηβοι δεν τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους". Με το σχήμα αυτό, που ελαχιστοποιεί τις κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, ζητείται πρώτα από τον/την μαθητή/τρια να αποφασίσει ποιος τύπος ατόμου, από τους δύο εναλλακτικούς που περιγράφονται στο κάθε σκέλος της δήλωσης, του/της ταιριάζει περισσότερο. Στη συνέχεια ο/η μαθητής/τρια καλείται να αποφασίσει κατά πόσον η περιγραφή του τύπου ατόμου που επέλεξε του/της ταιριάζει απόλυτα ή μάλλον. Αυτό γίνεται σε κάθε ερώτηση/δήλωση της κλίμακας. Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται από 1-4, με τις υψηλότερες τιμές να αντανακλούν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης.

Η παραγοντική δομή της κλίμακας για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης μαθητών Λυκείου παρουσιάζεται στον Πίνακα 1 (Μακρή-Μπότσαρη,1997). Για την εξαγωγή των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης των κύριων συνιστωσών με πλάγια περιστροφή αξόνων. Υιοθετήθηκε η πλάγια περιστροφή αξόνων, και όχι η ορθογώνια, δεδομένου ότι αναμένεται κάποιος βαθμός συνάφειας μεταξύ των εξαγόμενων παραγόντων. Η ορθογώνια περιστροφή ενδείκνυται στις περιπτώσεις όπου οι εξαγόμενοι παράγοντες είναι ασυσχέτιστοι (Tabachnick & Fidell,1983). Ο αριθμός των παραγόντων προσδιορίστηκε με το κριτήριο Cattell (1966),

Πίνακας 1
Παραγοντική δομή της Κλίμακας Αυτοαντίληψης

Ερωτήσεις	Φορτίσεις 1	2	3	4	5	6	7	8
1. Σχολική ικανότητα								
Είμαι ξύπνιος	.53	---	---	---	---	---	---	---
Κάνω γρήγορα τη σχολική εργασία	.59	---	---	---	---	---	---	---
Τα καταφέρνω καλά στα μαθήματα	.70	---	---	---	---	---	---	---
Βρίσκω πάντα τις σωστές απαντήσεις	.64	---	---	---	---	---	---	---
Νομίζω ότι είμαι ευφυής	.59	---	---	---	---	---	---	---
2. Σχέσεις με συνομηλίκους								
Κάνω εύκολα φίλους	---	.65	---	---	---	---	---	---
Έχω πολλούς φίλους	---	.68	---	---	---	---	---	---
Με συμπαθούν οι συνομήλικοί μου	---	.48	---	---	---	---	---	---
Είμαι δημοφιλής	---	.53	---	---	---	---	---	---
Είμαι κοινωνικά αποδεκτός	---	.43	---	---	---	---	---	---
3. Αθλητική ικανότητα								
Τα καταφέρνω καλά στα σπορ	---	---	.86	---	---	---	---	---
Τα καταφέρνω σε καινούριες αθλητικές δραστηριότητες	---	---	.80	---	---	---	---	---
Είμαι καλύτερος από άλλους στα σπορ	---	---	.80	---	---	---	---	---
Είμαι καλός σε καινούρια υπαίθρια παιχνίδια	---	---	.74	---	---	---	---	---
Είμαι αθλητικός τύπος	---	---	.86	---	---	---	---	---
4. Φυσική εμφάνιση								
Είμαι ευχαριστημένος με τη γενική μου εμφάνιση	---	---	---	.63	---	---	---	---
Θα ήθελα το σώμα μου να ήταν διαφορετικό	---	---	---	.70	---	---	---	---
Μου αρέσει η φυσική μου εμφάνιση	---	---	---	.70	---	---	---	---
Είμαι εμφανίσιμος	---	---	---	.45	---	.34	---	---
Μου αρέσει το στιλ μου	---	---	---	.73	---	---	---	---
5. Εργασιακή ικανότητα								
Τα καταφέρνω σε εργασία μερικής απασχόλησης	---	---	---	---	.65	---	---	---
Έχω τις ικανότητες για να τα καταφέρω σε κάποια θέση εργασίας	.35	---	---	---	.49	---	---	---
Είμαι ώριμος να αναλάβω αμειβόμενη θέση εργασίας	---	---	---	---	.76	---	---	---
Θα έδινα τον καλύτερο εαυτό μου σε μια αμειβόμενη θέση εργασίας	---	---	---	---	.45	---	---	---
Είμαι σε θέση να ανταποκριθώ στις υποχρεώσεις μιας αμειβόμενης εργασίας	---	---	---	---	.71	---	---	---

Πίνακας 1 (συνέχεια)
Παραγοντική δομή της Κλίμακας Αυτοαντίληψης

Ερωτήσεις	Φορτίσεις 1	2	3	4	5	6	7	8
6. Συναισθηματικές-διαφυλικές σχέσεις								
Τα άτομα για τα οποία ενδιαφέρομαι αισθηματικά ανταποκρίνονται	---	---	---	---	---	.71	---	---
Επιδιώκω ραντεβού με το άτομο που με ενδιαφέρει αισθηματικά	---	---	---	---	---	.68	---	---
Ελκύω αισθηματικά τα άτομα της ηλικίας μου	---	---	---	---	---	.67	---	---
Προκαλώ το ενδιαφέρον του άλλου σε κάποιο αισθηματικό ραντεβού	---	---	---	---	---	.58	---	---
Δεν καταφέρνω να πετύχω ένα αισθηματικό ραντεβού	---	---	---	---	---	.73	---	---
7. Διαγωγή-συμπεριφορά								
Συνήθως κάνω το σωστό	---	---	---	---	---	---	.71	---
Συχνά βρίσκω το μπελά μου με αυτά που κάνω	---	---	---	---	---	---	.74	---
Είμαι ευχαριστημένος με τον τρόπο που συμπεριφέρομαι	---	---	---	---	---	---	.32	---
Σπάνια κάνω κάτι που δεν πρέπει	---	---	---	---	---	---	.79	---
Συμπεριφέρομαι όπως θα έπρεπε	---	---	---	---	---	---	.69	---
8. Στενή φιλία								
Δυσκολεύομαι να κάνω στενούς φίλους	---	---	---	---	---	---	---	.62
Έχω κάποιο στενό φίλο με τον οποίο μοιράζομαι τα μυστικά μου	---	---	---	---	---	---	---	.84
Θα ήθελα να έχω έναν στενό φίλο με τον οποίο να μοιράζομαι κάποια πράγματα	---	---	---	---	---	---	---	.80
Έχω στενούς φίλους που μπορώ να εμπιστευτώ	---	---	---	---	---	---	---	.60
Έχω κάποιο στενό φίλο με τον οποίο μοιράζομαι σκέψεις και συναισθήματα	---	---	---	---	---	---	---	.84
9. Αυτοεκτίμηση								
Είμαι απογοητευμένος με τον εαυτό μου	---	---	---	.51	---	---	---	---
Μου αρέσει η ζωή που κάνω	---	.38	---	.31	---	---	---	---
Είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου	---	---	---	.50	---	---	---	---
Μου αρέσει ο τύπος μου	---	---	---	.70	---	---	---	---
Θα ήθελα να ήμουν διαφορετικός	---	---	---	.80	---	---	---	---

σύμφωνα με το οποίο η παραγοντοποίηση τερματίζεται στο σημείο, μετά το οποίο η καμπύλη των ιδιοτιμών του πίνακα των δεικτών συνάφειας μεταξύ των ερωτήσεων της κλίμακας αρχίζει να παραλληλίζεται με τον οριζόντιο άξονα. Ως μέτρο της αξιοπιστίας της κλίμακας χρησιμοποιήθηκε η εσωτερική συνέπεια των τομέων που την αποτελούν, όπως αυτή υπολογίζεται με βάση τον συντελεστή alpha Cronbach (1951).

Αν και κατά την παραγοντοποίηση χρησιμοποιήθηκαν και οι 45 δηλώσεις της κλίμακας, η ανάλυση ανέδειξε οκτώ μόνο παράγοντες, στους οποίους μπορούμε να αναγνωρίσουμε τους οκτώ επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης που περιλαμβάνονται στην κλίμακα: *σχολική ικανότητα*, *σχέσεις με συνομηλίκους*, *αθλητική ικανότητα*, *φυσική εμφάνιση*, *εργασιακή ικανότητα*, *συναισθηματικές-διαφυλικές σχέσεις*, *διαγωγή-συμπεριφορά*, και *στενή φιλία*. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι ερωτήσεις της κλίμακας που αποτυπώνουν την αυτοαντίληψη των μαθητών στους επιμέρους τομείς της ζωής τους, εμφανίζουν μέτρια έως υψηλή φόρτιση (Comrey, 1975) στον προβλεπόμενο παράγοντα, ενώ οι παρατηρούμενες διασταυρώσεις τους με άλλους παράγοντες σε επίπεδο μεγαλύτερο του .30 είναι μόνο δύο. Οι οκτώ αυτοί παράγοντες ερμηνεύουν από κοινού το 53.6% της διασποράς των τιμών των 45 ερωτήσεων της κλίμακας. Οι συντελεστές αξιοπιστίας (alpha Cronbach) των οκτώ επιμέρους τομέων βρέθηκαν ίσοι με: σχολική ικανότητα = .64, σχέσεις με συνομηλίκους = .75, αθλητική ικανότητα = .88, φυσική εμφάνιση = .82, εργασιακή ικανότητα = .67, συναισθηματικές-διαφυλικές σχέσεις = .77, διαγωγή-συμπεριφορά = .72, στενή φιλία = .82. Η τιμή κάθε παράγοντα, η οποία προκύπτει από το μέσο όρο των τιμών των πέντε ερωτήσεων που τον συναποτελούν, δείχνει πόσο θετική ή αρνητική εικόνα έχει ένας μαθητής στον αντίστοιχο τομέα της ζωής του. Η τιμή αυτή αποτελεί το *βαθμό αυτοαντίληψης* στους επιμέρους τομείς που περιλαμβάνονται στην κλίμακα.

Η παραγοντική ανάλυση των 45 ερωτήσεων/δηλώσεων της κλίμακας δεν ανέδειξε την αυτοεκτίμηση των μαθητών ως διακριτό παράγοντα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα της Harter (1986,1987,1988,1990a,1990b), η οποία ισχυρίζεται ότι η αυτοεκτίμηση είναι ποιοτικά διαφορετική από τις αυτοαντιλήψεις στους επιμέρους τομείς. Μια πιθανή ερμηνεία μπορεί να δοθεί στη βάση της υπόθεσης πολλών ερευνητών (Harter, 1986, 1990a, 1992. Hattie, 1992. James, 1890/1963. Marsh, 1986. Rosenberg, 1982) ότι οι συνάφειες της αυτοεκτίμησης με τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης εξαρτώνται από τη σπουδαιότητα που έχει για το άτομο ο κάθε τομέας. Η υπόθεση αυτή στον ελληνικό χώρο έχει διερευνηθεί σε άλλη μελέτη μας (Μακρή-Μπότσαρη, 1998). Δεδομένου ότι η σπουδαιότητα των διάφορων τομέων ποικίλλει από άτομο σε άτομο, είναι λογικό οι ερωτήσεις αυτοεκτίμησης να μην ομαδοποιούνται συστηματικά στον ίδιο διακριτό παράγοντα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, για τους μαθητές της εξεταζόμενης ηλικιακής ομάδας οι ερωτήσεις αυτές κατανέμονται μεταξύ του παράγοντα της φυσικής εμφάνισης και του παράγοντα των σχέσεων με τους συνομηλίκους (Μακρή-Μπότσαρη, 1997). Ας σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τα ευρήματα μελετών στον ελληνικό (Χατζηχρήστου & Hopf, 1992) και το διεθνή χώρο (Wylie, 1989), ούτε κατά τις παραγοντικές αναλύσεις της Κλίμακας Αυτοπεριγραφής του Marsh (Marsh, 1990) οι ερωτήσεις αυτοεκτίμησης ομαδοποιούνται συστηματικά στον ίδιο διακριτό παράγοντα.

Αν και η υποκλίμακα αυτοεκτίμησης δεν αναδεικνύεται ως ξεχωριστός παράγοντας, ο μέσος όρος των τιμών των πέντε ερωτήσεων, τις οποίες περιλαμβάνει η υποκλίμακα αυτή και οι οποίες αποτυπώνουν τη σφαιρική άποψη των μαθητών για την αξία τους ως άτομα, αποτελεί στη μελέτη μας το βαθμό αυτοεκτίμησης, όπως άλλωστε και στις μελέτες της Harter (1985b, 1988). του Marsh (1990, 1994), αλλά και γενικότερα των ερευνητών που χρησιμοποιούν τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια (Wylie, 1989).

Κοινωνική στήριξη. Για την αξιολόγηση της κοινωνικής στήριξης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Κοινωνικής Στήριξης (Harter,

1985α). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις και αποτυπώνει την αντίληψη των μαθητών για τη στήριξη που νιώθουν ότι λαμβάνουν, υπό τη μορφή θετικής εκτίμησης, από τέσσερις πηγές: *γονείς*, *συμμαθητές*, *καθηγητές* και *στενούς φίλους*. Οι τρεις πρώτες υποκλίμακες ορίζουν υπαρκτές ομάδες ατόμων στη ζωή των εφήβων (γονείς, συμμαθητές, καθηγητές) και αποτυπώνουν την αντίληψη του εφήβου για την εκτίμηση που τρέφουν προς τον εαυτό του οι συγκεκριμένες ομάδες ατόμων. Αντίθετα, οι ερωτήσεις της κλίμακας, οι σχετικές με τους στενούς φίλους, διερευνούν κατά πόσο στη ζωή του εφήβου υπάρχει κάποιο άτομο με τα χαρακτηριστικά του στενού φίλου, όπως αυτά περιγράφονται στις αντίστοιχες ερωτήσεις.

Όπως και στην κλίμακα για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης, έτσι και εδώ, οι ερωτήσεις στις οποίες καλείται να απαντήσει ο έφηβος, κάνουν χρήση ενός δυαδικού σχήματος της μορφής: "Μερικοί έφηβοι έχουν γονείς που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους ως άτομα με αξία" *όμως* "Άλλοι έφηβοι έχουν γονείς που συνήθως δεν αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους ως άτομα με αξία". Ο μαθητής καλείται πρώτα να αποφασίσει ποιος τύπος ατόμου, από τους δύο εναλλακτικούς που περιγράφονται στο κάθε σκέλος της δήλωσης, του ταιριάζει περισσότερο. Στη συνέχεια καλείται να διαλέξει, αν η περιγραφή που επέλεξε του ταιριάζει απόλυτα ή μάλλον. Η απάντηση βαθμολογείται σε μια κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων (1-4), όπου η τιμή 4 δηλώνει την πιο ισχυρή στήριξη-εκτίμηση και η τιμή 1 την πιο ασθενή.

Ο μέσος όρος των τιμών των έξι ερωτήσεων κάθε υποκλίμακας αποτελεί το *βαθμό κοινωνικής στήριξης* των μαθητών από την αντίστοιχη ομάδα προσώπων.

Αποτελέσματα

Παραγοντική δομή της Κλίμακας Κοινωνικής Στήριξης

Προκειμένου να διαπιστώσουμε κατά πόσον οι έλληνες μαθητές της ύστερης εφηβείας κάνουν διαφοροποιήσεις ως προς τη στήριξη που νιώθουν ότι λαμβάνουν από γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους, σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση της έρευνας, πραγματοποιήσαμε μια παραγοντική ανάλυση των στοιχείων της Κλίμακας Κοινωνικής Στήριξης. Η υπόθεση αυτή επαληθεύεται, αν τα στοιχεία της κλίμακας που αποτυπώνουν την αντίληψη των μαθητών για τη στήριξη που τους παρέχεται από καθεμιά από τις τέσσερις αυτές κατηγορίες προσώπων, ομαδοποιούνται σε διακριτούς παράγοντες.

Το διάγραμμα των 24 ιδιοτιμών του πίνακα των δεικτών συνάφειας μεταξύ των ερωτήσεων/δηλώσεων της Κλίμακας Κοινωνικής Στήριξης έδειξε εμφανή αλλαγή κλίσης στον τέταρτο παράγοντα, μετά τον οποίο αρχίζει σταδιακά να ευθυγραμμίζεται με τον οριζόντιο άξονα, υποδεικνύοντας έτσι, σύμφωνα με το κριτήριο Cattell (1966), την εξαγωγή τεσσάρων παραγόντων. Ας σημειωθεί ότι τέσσερις παράγοντες θα εξάγονταν και στην περίπτωση που χρησιμοποιούσαμε ως κριτήριο εξαγωγής το μέγεθος των ιδιοτιμών, δεδομένου ότι από τις 24 συνολικά ιδιοτιμές, μόνον οι τέσσερις πρώτες είχαν μέγεθος μεγαλύτερο της μονάδας. Οι τέσσερις αυτοί παράγοντες ερμηνεύουν από κοινού το 56.7% της διασποράς των τιμών των ερωτήσεων της κλίμακας. Οι ίδιοι τέσσερις παράγοντες αναδείχτηκαν και κατά την παραγοντική ανάλυση της κλίμακας κατά σχολική τάξη.

Οι φορτίσεις των ερωτήσεων της κλίμακας στους τέσσερις παράγοντες, μετά την πλάγια στροφή των αξόνων, παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Η δομή των φορτίσεων δείχνει ότι οι έλληνες μαθητές της ύστερης εφηβείας κάνουν σαφείς διακρίσεις ανάμεσα στις τέσσερις πηγές κοινωνικής στήριξης που αποτυπώνονται στην κλίμακα (*γονείς*, *συμμαθητές*, *καθηγητές*, *στενούς φίλους*), επαληθεύοντας έτσι την πρώτη υπόθεση της έρευνας. Ειδικότερα, όλες οι ερωτήσεις ομαδοποιούνται στους προβλεπόμενους παράγοντες με φορτίσεις που, κατά Comrey (1975), είναι ιδιαίτερα υψηλές, χωρίς να διασταυρώνονται με τους άλλους παράγοντες. Πιο

Πίνακας 2
Παραγοντική δομή της Κλίμακας Κοινωνικής Στήριξης

Ερωτήσεις	Φορτίσεις 1	2	3	4
1. Γονείς				
Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν πραγματικά	.79	---	---	---
Οι γονείς μου θέλουν να ακούν τα προβλήματά μου	.80	---	---	---
Οι γονείς μου ενδιαφέρονται για τα συναισθήματά μου	.77	---	---	---
Οι γονείς μου με αντιμετωπίζουν ως άτομο με αξία	.78	---	---	---
Αρέσω στους γονείς μου έτσι όπως είμαι	.69	---	---	---
Οι γονείς μου αντιμετωπίζουν αυτά που κάνω ως κάτι το σημαντικό	.74	---	---	---
2. Συμμαθητές				
Οι συμμαθητές μου με συμπαθούν έτσι όπως είμαι	---	.69	---	---
Έχω συμμαθητές με τους οποίους μπορώ να γίνω φίλος	---	.59	---	---
Έχω συμμαθητές που μερικές φορές με περιπαίζουν	---	.53	---	---
Έχω συμμαθητές που προσέχουν αυτά που τους λέω	---	.67	---	---
Οι συμμαθητές μου με καλούν συχνά να συμμετέχω σε αθλοπαιδιές μαζί τους	---	.55	---	---
Περνώ τα διαλείμματα μαζί με τους συμμαθητές μου	---	.41	---	---
3. Καθηγητές				
Έχω καθηγητές που με βοηθούν όταν έχω κάποιο πρόβλημα	---	---	.79	---
Έχω καθηγητές που με βοηθούν να δίνω τον καλύτερο εαυτό μου	---	---	.75	---
Έχω καθηγητές που ενδιαφέρονται για μένα	---	---	.83	---
Έχω καθηγητές που είναι σωστοί μαζί μου	---	---	.76	---
Έχω καθηγητές που ενδιαφέρονται αν νιώθω άσχημα	---	---	.82	---
Έχω καθηγητές που με αντιμετωπίζουν ως ολοκληρωμένο άτομο	---	---	.72	---
4. Στενοί φίλοι				
Έχω κάποιο στενό φίλο με τον οποίο μπορώ να μιλάω για τα προβλήματά μου	---	---	---	.88
Έχω κάποιο στενό φίλο που με καταλαβαίνει	---	---	---	.89
Έχω κάποιο στενό φίλο με τον οποίο μπορώ να μιλάω για πράγματα που με απασχολούν	---	---	---	.88
Έχω κάποιο στενό φίλο που μου αρέσει να περνάω την ώρα μου μαζί του	---	---	---	.67
Έχω κάποιο στενό φίλο που με ακούει με προσοχή	---	---	---	.77
Έχω κάποιο στενό φίλο που ενδιαφέρεται για τα συναισθήματά μου	---	---	---	.81

συγκεκριμένα, οι παρατηρούμενες διασταυρώσεις είναι πολύ μικρές, της τάξης του .10 και κάτω.

Οι συντελεστές αξιοπιστίας (alpha Cronbach) των τεσσάρων υποκλιμάκων (γονείς, συμμαθητές, καθηγητές, στενοί φίλοι) βρέθηκαν αντίστοιχα ίσοι με .87,.59,.86 και .91 στο δείγμα της Β' Λυκείου, και ίσοι με .85,.68,.89 και .88 στο δείγμα της Γ' Λυκείου.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των βαθμών στήριξης των μαθητών από κάθε ομάδα είναι: γονείς (M.O.=3.11, T.A.=.70), συμμαθητές (M.O.=3.06, T.A.=.48), καθηγητές (M.O.= 2.45, T.A.=.71), στενοί φίλοι (M.O.=3.43, T.A.=. 67). Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης των βαθμών στήριξης κατά πηγή αποκάλυψε ότι οι παρατηρούμενες διαφορές στους μέσους όρους των βαθμών αυτών είναι στατιστικά σημαντικές, $F(3,4120)=413.332$, $p<.001$. Επιπλέον, η μέθοδος πολλαπλών συγκρίσεων του Scheffé έδειξε ότι οι καθηγητές αποτελούν την ασθενέστερη και οι στενοί φίλοι την ισχυρότερη πηγή στήριξης ($p<.001$), ενώ οι γονείς και οι συμμαθητές δε φαίνεται να διαφέρουν ως προς το μέσο βαθμό στήριξης που παρέχουν στους μαθητές του δείγματος ($p=.365$). Ας σημειωθεί ακόμα ότι το μέγεθος των τυπικών αποκλίσεων των βαθμών στήριξης φανερώνει σημαντική μεταβλητότητα μεταξύ των υποκειμένων και δείχνει ότι άλλοι μαθητές νιώθουν ότι λαμβάνουν ισχυρότερη και άλλοι ασθενέστερη στήριξη από την ίδια πηγή.

Συνάφειες μεταξύ κοινωνικής στήριξης και επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης

Οι δείκτες συνάφειας μεταξύ κοινωνικής στήριξης και των οκτώ επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης στον Πίνακα 3 αναδεικνύουν μερικές ενδιαφέρουσες τάσεις.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, ο δείκτης συνάφειας ($r=.78$) μεταξύ του τομέα της στενής φιλίας της κλίμακας αυτοαντίληψης και του αντίστοιχου τομέα της κλίμακας κοινωνικής στήριξης είναι ο υψηλότερος μεταξύ των 32 συνολικά δεικτών που περιλαμβάνονται στον Πίνακα 3. Η

Πίνακας 3
Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ κοινωνικής στήριξης και επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης

Επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης	Πηγές κοινωνικής στήριξης			
	Γονείς	Συμμαθητές	Καθηγητές	Στενοί φίλοι
Σχολική ικανότητα	.23***	.17***	.10**	.05
Σχέσεις με συνομηλίκους	.19***	.56***	.06*	.30***
Αθλητική ικανότητα	.13***	.27***	-.03	-.04
Φυσική εμφάνιση	.28***	.30***	.11**	.12***
Εργασιακή ικανότητα	.13***	.18***	.12***	.11***
Συναισθηματικές-διαφυλικές σχέσεις	.19***	.34***	.07*	.23***
Διαγωγή-συμπεριφορά	.35***	.13***	.17***	.05
Στενή φιλία	.11***	.36***	.03	.78***

Σημείωση: *** επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας διπλής κατεύθυνσης $p<.001$
** επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας διπλής κατεύθυνσης $p<.01$
* επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας διπλής κατεύθυνσης $p<.05$
Όλες οι άλλες συνάφειες είναι μη σημαντικές ($p>.05$)

δεύτερη κατά σειρά ισχυρότερη συνάφεια (r=.56) καταγράφεται μεταξύ της αυτοαντίληψης των μαθητών στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους και της στήριξης που τα παιδιά νιώθουν ότι λαμβάνουν από τους συμμαθητές τους. Αυτοί οι πολύ υψηλοί δείκτες συνάφειας τεκμηριώνουν την εγκυρότητα σύγκλισης της κλίμακας αυτοαντίληψης στους τομείς των σχέσεων με τους συνομηλίκους και της στενής φιλίας, δηλαδή στους δύο τομείς που είναι κοινοί και στις δύο κλίμακες (την κλίμακα αυτοαντίληψης και την κλίμακα κοινωνικής στήριξης).

Τα στοιχεία του Πίνακα 3 δείχνουν, επίσης, ότι οι αυτοαντιλήψεις των μαθητών στους τομείς της φυσικής εμφάνισης, της αθλητικής ικανότητας και των συναισθηματικών-διαφυλικών σχέσεων φαίνεται να συνδέονται στενότερα με τη στήριξη που τους προσφέρεται από τους συμμαθητές τους, παρά με τη στήριξη που τους προσφέρεται από τους γονείς, τους καθηγητές και τους στενούς φίλους. Αντίθετα, μεταξύ των τεσσάρων αυτών ομάδων ατόμων, η γονεϊκή στήριξη είναι εκείνη που έχει τη στενότερη σχέση με τις αυτοαντιλήψεις της σχολικής ικανότητας και της διαγωγής-συμπεριφοράς. Σε γενικές γραμμές, οι συνάφειες αυτές κινούνται σε χαμηλά μέχρι μέτρια επίπεδα. Αξιοσημείωτη είναι η ιδιαίτερα ασθενής συνάφεια της στήριξης από τους καθηγητές με την αυτοαντίληψη των μαθητών για τη σχολική τους ικανότητα.

Προκειμένου να εξετάσουμε περαιτέρω τη συνάφεια της κοινωνικής στήριξης με τους οκτώ επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης πραγματοποιήσαμε μια σειρά αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα. Στις αναλύσεις αυτές, ο βαθμός αυτοαντίληψης των μαθητών σε κάθε έναν από τους οκτώ επιμέρους τομείς (σχολική ικανότητα, σχέσεις με συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, εργασιακή ικανότητα, συναισθηματικές-διαφυλικές σχέσεις, διαγωγή-συμπεριφορά και στενή φιλία) ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ ως πιθανές μεταβλητές πρόβλεψης (ανεξάρτητες μεταβλητές) χρησιμοποιήθηκαν οι βαθμοί στήριξης από γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται, για τις στατιστικά σημαντικές μεταβλητές, η σειρά εισόδου τους στην εξίσωση παλινδρόμησης, οι μεταβολές (ΔR^2) του τετραγώνου του δείκτη πολλαπλής συνάφειας (R), οι F-τιμές και η στατιστική σημαντικότητα (p) των μεταβολών αυτών, οι σταθμισμένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta), και οι τιμές και η στατιστική σημαντικότητα (p) της μεταβλητής t. Οι μεταβολές ΔR^2 αποτελούν ένα μέτρο της επιπρόσθετης προβλεπτικής αξίας των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών, όπως αυτές προστίθενται στην εξίσωση παλινδρόμησης κατά τα διαδοχικά βήματα της διαδικασίας. Η προβλεπτική αξία μιας ανεξάρτητης μεταβλητής είναι τόσο μεγαλύτερη, όσο μεγαλύτερη είναι η απόλυτη τιμή της μεταβλητής t. Ωστόσο, η συμβολή μιας ανεξάρτητης μεταβλητής στην πρόβλεψη των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής δεν θεωρείται αξιόλογη, αν η τιμή του t δεν είναι αρκετά πιο μικρή από -2 ή αρκετά πιο μεγάλη από +2.

Τα στοιχεία του Πίνακα 4 δείχνουν ότι, από τις τέσσερις ανεξάρτητες μεταβλητές, η στήριξη των παιδιών από τους συμμαθητές τους είναι η μεταβλητή, η οποία συμβάλλει περισσότερο στην πρόβλεψη των βαθμών αυτοαντίληψης στους τομείς των σχέσεων με τους συνομηλίκους (ΔR^2=31.1%, Beta=.518, t=18.753), της αθλητικής ικανότητας (ΔR^2=7.4%, Beta=.317, t=9.665), της φυσικής εμφάνισης (ΔR^2=9.1%, Beta=.238, t=7.826), της εργασιακής ικανότητας (ΔR^2=3.3%, Beta=.171, t=5.576), και των συναισθηματικών-διαφυλικών σχέσεων (ΔR^2=11.8%, Beta=.276, t=8.554). Ωστόσο, στον εργασιακό τομέα η ερμηνευτική αξία της στήριξης από τους συμμαθητές, αν και στατιστικά σημαντική, δεν μπορεί να θεωρηθεί αξιόλογη. Ας σημειωθεί επίσης ότι η στήριξη από τους συμμαθητές έχει στατιστικά σημαντική, πλην όμως οριακή, συμβολή στην πρόβλεψη των βαθμών αυτοαντίληψης στους τομείς της σχολικής ικανότητας και των σχέσεων με τους στενούς φίλους.

Η στήριξη από τους στενούς φίλους έχει στατιστικά σημαντική και ουσιαστική συμβολή στην πρόβλεψη των βαθμών αυτοαντίληψης μό-

Πίνακας 4
Πολλοπλή παλινδρόμηση των βοθμών ουτοαντίληψης στους επιμέρους τομείς πάνω στους βαθμούς στήριξης από γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους

Επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης	Μεταβολές			Συντελεστές		
	ΔR^2	F	p	Beta	t	p
Σχολική ικανότητα						
1. Γονείς	.051	55.357	.000	.193	6.087	.000
2. Συμμαθητές	.011	12.331	.000	.111	3.512	.000
Σχέσεις με συνομηλίκους						
1. Συμμαθητές	.311	465.099	.000	.518	18.753	.000
2. Στενοί φίλοι	.011	16.030	.000	.110	4.004	.000
Αθλητική ικανότητα						
1. Συμμαθητές	.074	82.446	.000	.317	9.665	.000
2. Στενοί φίλοι	.024	27.334	.000	-.170	-5.349	.000
3. Γονείς	.004	4.376	.037	.081	2.550	.011
4. Καθηγητές	.005	5.770	.016	-.073	-2.402	.016
Φυσική εμφάνιση						
1. Συμμαθητές	.091	103.292	.000	.238	7.826	.000
2. Γονείς	.041	48.965	.000	.213	6.997	.000
Εργασιακή ικανότητα						
1. Συμμαθητές	.033	34.809	.000	.171	5.576	.000
2. Καθηγητές	.011	11.434	.001	.104	3.381	.001
Συναισθηματικές-διαφυλικές σχέσεις						
1. Συμμαθητές	.118	137.160	.000	.276	8.554	.000
2. Στενοί φίλοι	.012	14.150	.000	.112	3.581	.000
3. Γονείς	.007	8.187	.004	.087	2.861	.004
Διαγωγή-συμπεριφορά						
1. Γονείς	.123	144.392	.000	.329	11.017	.000
2. Καθηγητές	.009	10.583	.001	.097	3.253	.001
Στενή φιλία						
1. Στενοί φίλοι	.600	1543.402	.000	.748	35.546	.000
2. Συμμαθητές	.006	15.350	.000	.096	4.413	.000
3. Γονείς	.002	5.712	.017	-.049	-2.390	.017

νο στον τομέα της στενής φιλίας (ΔR^2=60%, Beta=.748, t=35.546). Η συμβολή της στήριξης από τους στενούς φίλους στην πρόβλεψη των βαθμών αυτοαντίληψης στις άλλες δύο διαστάσεις των διαπροσωπικών σχέσεων είναι οριακή (σχέσεις με τους συνομηλίκους: ΔR^2=1.1%, Beta=.110, t=4.004 συναισθηματικές-διαφυλικές σχέσεις: ΔR^2=1.2%, Beta=.112, t=3.581). Στον τομέα της αθλητικής ικανότητας η επιπρόσθετη προβλεπτική αξία της στήριξης από τους στενούς φίλους είναι ΔR^2=2.4% και κινείται προς την αρνητική κατεύθυνση (Beta=-.170, t=-5.349).

Τα ευρήματα αυτά επαληθεύουν τη δεύτερη υπόθεση της έρευνας, αφού δείχνουν ότι οι αυτοαντιλήψεις των μαθητών στον κοινωνικό τομέα (σχέσεις με τους συνομηλίκους, συναισθηματικές-διαφυλικές σχέσεις, στενή φιλία) και το σωματικό τομέα (αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση) έχουν στενότερη σχέση με τη στήριξη των μαθητών από τους συνομηλίκους (συμμαθητές ή στενούς φίλους), παρά με τη στήριξη των μαθητών από την ομάδα των ενηλίκων (γονείς ή καθηγητές). Επιπλέον, η στήριξη από την ευρύτερη ομάδα των συμμαθητών έχει σαφώς μεγαλύτερη προβλεπτική αξία από ό,τι η στήριξη που προέρχεται από την ομάδα των στενών φίλων.

Εξαιρουμένου του τομέα της εργασιακής ικανότητας και του τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους, η γονεϊκή στήριξη ήταν στατιστικά σημαντική μεταβλητή για την πρόβλεψη των βαθμών αυτοαντίληψης σε όλους τους άλλους επιμέρους τομείς. Ωστόσο, η συμβολή της στήριξης από τους γονείς στην πρόβλεψη των βαθμών αυτοαντίληψης φαίνεται να είναι αξιόλογη μόνο στους τομείς της σχολικής ικανότητας (ΔR^2=5.1%, Beta=.193, t=6.087), της φυσικής εμφάνισης (ΔR^2=4.1%, Beta=.213, t=6.997) και της διαγωγής-συμπεριφοράς (ΔR^2=12.3%, Beta=.329, t=11.017). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι μαθητές που νιώθουν ότι απολαμβάνουν της εκτίμησης των γονέων τους, καταγράφουν υψηλότερους βαθμούς αυτοαντίληψης στους τομείς της σχολικής ικανότητας, της φυσικής εμφάνισης και της διαγωγής-συμπεριφοράς. Επιπλέον, η γονεϊκή στήριξη αποτελεί την ισχυρότερη μεταβλητή πρόβλεψης των βαθμών αυτοαντίληψης των μαθητών για τη σχολική τους ικανότητα και τη διαγωγή-συμπεριφορά τους, επαληθεύοντας έτσι την τρίτη υπόθεση της έρευνας.

Η στήριξη από τους καθηγητές συμπεριλαμβάνεται στις εξισώσεις παλινδρόμησης των βαθμών αυτοαντίληψης της αθλητικής ικανότητας, της εργασιακής ικανότητας και της διαγωγής-συμπεριφοράς, όμως η προβλεπτική της αξία φαίνεται να είναι μάλλον οριακή. Σημειώνεται ότι η στήριξη από τους καθηγητές δεν ήταν στατιστικά σημαντική μεταβλητή για την πρόβλεψη των βαθμών αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας, ενός τομέα όπου θα περίμενε κανείς στατιστικά σημαντική επίδραση της στήριξης από τους καθηγητές.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της ενότητας αυτής δείχνουν ότι η γονεϊκή στήριξη και η στήριξη από την ευρύτερη ομάδα των συμμαθητών έχουν, σε γενικές γραμμές, τη στενότερη σχέση με τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης.

Συνάφεια μεταξύ κοινωνικής στήριξης και αυτοεκτίμησης

Η συνάφεια της αυτοεκτίμησης με τη στήριξη από γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους διερευνήθηκε με την τεχνική της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα. Στον Πίνακα 5 φαίνονται οι δείκτες συνάφειας των βαθμών αυτοεκτίμησης με τους βαθμούς κοινωνικής στήριξης και, για τις στατιστικά σημαντικές μεταβλητές, η σειρά εισόδου τους στην εξίσωση παλινδρόμησης, οι τιμές του R και του R^2, η αύξηση (ΔR^2) που επιφέρει στην τιμή του R^2 η προσθήκη στην εξίσωση παλινδρόμησης μιας στατιστικά σημαντικής μεταβλητής, οι σταθμισμένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta), και οι τιμές της μεταβλητής t με την αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα (p).

Τα στοιχεία του Πίνακα 5 δείχνουν ότι η γο-

Πίνακας 5
Πολλαπλή παλινδρόμηση των βαθμών αυτοεκτίμησης πάνω στους βαθμούς στήριξης από γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους για όλο το δείγμα

Μεταβλητές	Σειρά εισόδου	r	R	R^2	ΔR^2	Beta	t	p
Γονείς	1	.44	.44	.19	.19	.337	11.787	.000
Συμμαθητές	2	.39	.51	.26	.07	.277	9.927	.000
Καθηγητές	3	.19	.52	.27	.01	.086	3.152	.002
Στενοί φίλοι	---	.18	---	---	---	---	---	---

Σημείωση: Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας διπλής κατεύθυνσης των δεικτών Pearson r, $p<.001$, r= συντελεστής συσχέτισης μεταξύ αυτοεκτίμησης και κοινωνικής στήριξης από κάθε πηγή.

νεϊκή στήριξη και η στήριξη από την ευρύτερη ομάδα των συμμαθητών έχουν τη στενότερη και σχεδόν εξίσου ισχυρή σχέση με την αυτοεκτίμηση (γονεϊκή στήριξη: r=.44, ΔR^2=19%, Beta=.337, t=11.787, p<.001, στήριξη από τους συμμαθητές: r=.39, ΔR^2=7%, Beta=.277, t=9.927, p<.001), επαληθεύοντας έτσι την τέταρτη υπόθεση της έρευνας. Οι συνάφειες αυτές κινούνται σε σχετικά υψηλά επίπεδα.

Η συνάφεια μεταξύ αυτοεκτίμησης και στήριξης από τους καθηγητές είναι στατιστικά σημαντική, αλλά σαφώς ασθενέστερη (r=.19, ΔR^2=1%, Beta=.086, t=3.152, p=.002), ενώ η στήριξη από τους στενούς φίλους δεν αποτελεί στατιστικά σημαντική μεταβλητή για την πρόβλεψη των βαθμών αυτοεκτίμησης, αφού τελικά δε συμπεριλαμβάνεται στην εξίσωση παλινδρόμησης. Η τιμή του R^2 δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές ερμηνεύουν από κοινού το 27% της διασποράς των βαθμών αυτοεκτίμησης. Με άλλα λόγια, το 27% της διασποράς των βαθμών αυτοεκτίμησης μπορεί να αποδοθεί στο διαφορετικό βαθμό στήριξης των παιδιών από γονείς, συμμαθητές και καθηγητές.

Προκειμένου να διερευνήσουμε περαιτέρω τη σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και κοινωνικής στήριξης πραγματοποιήσαμε μια σειρά αναλύσεων διακύμανσης μονής κατεύθυνσης των βαθμών στήριξης από γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους κατά επίπεδο αυτοεκτίμησης. Προς το σκοπό αυτό οι μαθητές του δείγματος κατανεμήθηκαν σε τρεις ομάδες: χαμηλής, μέτριας και υψηλής αυτοεκτίμησης. Τις ακραίες ομάδες (χαμηλής και υψηλής αυτοεκτίμησης) αποτέλεσαν οι μαθητές των οποίων ο βαθμός αυτοεκτίμησης απέχει από το μέσο όρο του δείγματος (M.O.=2.85) περισσότερο από το ήμισυ της τυπικής του απόκλισης (T.A.=.66). Αυτός ο τρόπος διαχωρισμού των μαθητών εξασφαλίζει ότι σε κάθε ομάδα θα υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός υποκειμένων, ίσος περίπου με το ένα τρίτο του δείγματος. Οι μέσοι όροι των βαθμών στήριξης των μαθητών από γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους κατά επίπεδο αυτοεκτίμησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 6. Τα ευρήματα των αναλύσεων διακύμανσης δείχνουν ότι οι διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των βαθμών στήριξης μαθητών με χαμηλή, μέτρια και υψηλή αυτοεκτίμηση είναι, και για τις τέσσερις πηγές στήριξης, στατιστικά σημαντικές [γονείς: F(2,1028)= 97.826, p<.001, συμμαθητές: F(2,1028)=75.247, p<.001, καθηγητές: F(2,1028)=11.797, p<.001, στενοί φίλοι: F(2,1028)=15.891, p<.001]. Επιπλέον, η μέθοδος πολλαπλών συγκρίσεων του Scheffé έδειξε ότι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση ανα-

φέρουν ισχυρότερη κατά μέσον όρο στήριξη από γονείς και συμμαθητές από ό,τι οι μαθητές με μέτρια αυτοεκτίμηση ($p<.001$), που με τη σειρά τους αναφέρουν ισχυρότερη στήριξη, και από τις δύο αυτές ομάδες, από ό,τι οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση ($p<.001$). Οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση αναφέρουν, επίσης, ισχυρότερη κατά μέσον όρο στήριξη από ό,τι οι μαθητές με μέτρια αυτοεκτίμηση, τόσο από τους καθηγητές ($p=.015$), όσο και από τους στενούς φίλους ($p<.001$). Οι μαθητές όμως με μέτρια και χαμηλή αυτοεκτίμηση δε βρέθηκαν να διαφέρουν σημαντικά ως προς το μέσο βαθμό στήριξης από τους καθηγητές ($p=.116$) και τους στενούς φίλους ($p=.308$).

Αυτές οι στατιστικά σημαντικές διαφορές δείχνουν ότι οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση αναφέρουν τους υψηλότερους βαθμούς στήριξης και από τις τέσσερις πηγές (γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους).

Τα στοιχεία του Πίνακα 6 δείχνουν επίσης ότι οι μαθητές και των τριών ομάδων αυτοεκτίμησης αναφέρουν ισχυρότερη στήριξη από τους στενούς φίλους από ότι από τις άλλες τρεις πηγές. Αξίζει μάλιστα παρατήρησης το γεγονός ότι ακόμα και οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση καταγράφουν υψηλούς κατά μέσο όρο βαθμούς στήριξης από τους στενούς φίλους (Μ.Ο.=3.30). Το εύρημα αυτό, σε συνδυασμό με την ιδιαίτερα ασθενή σχέση της αυτοεκτίμησης με τη στήριξη από τους στενούς φίλους, δείχνει ότι η φιλία φαίνεται να εμφανίζεται έντονη στους Έλληνες μαθητές της ύστερης εφηβείας, χωρίς όμως οι στενοί φίλοι να αποτελούν σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των μαθητών. Ας σημειωθεί ακόμα ότι οι μέσοι βαθμοί στήριξης από τους καθηγητές είναι οι χαμηλότεροι όλων.

Η μεγαλύτερη σημασία που φαίνεται να έχει για την αυτοεκτίμηση η στήριξη από την ευρύτερη ομάδα των συμμαθητών, έναντι εκείνης από τους στενούς φίλους, επιβεβαιώθηκε και όταν θεωρήσαμε τρεις ομάδες μαθητών: εκείνους με ισχυρή στήριξη από τους συμμαθητές, αλλά με ασθενή στήριξη από τους στενούς φίλους ($N=47$, μέσος όρος βαθμών αυτοεκτίμησης= 2.86), εκείνους με ακριβώς αντίθετο σχήμα στήριξης, δηλαδή ασθενούς από τους συμμαθητές και ισχυρής από τους στενούς φίλους ($N=64$, μέσος όρος βαθμών αυτοεκτίμησης=2.48), και εκείνους με ασθενή στήριξη και από τις δύο ομάδες συνομηλίκων, συμμαθητές και στενούς φίλους ($N=114$, μέσος όρος βαθμών αυτοεκτίμησης=2.49). Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης των βαθμών αυτοεκτίμησης των μαθητών των ανωτέρω τριών ομάδων αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των βαθμών αυτών [$F(2,222)= 6.199$, $p=.002$]. Η μέθοδος όμως πολλαπλών συγκρίσεων του Scheffé έδειξε ότι η μέση αυτοεκτίμηση (Μ.Ο.=2.48) των μαθητών με ασθενή στήριξη από τους συμμαθητές, αλλά ισχυρή στήριξη από τους στενούς φίλους, δε διαφέρει από τη μέση αυτοεκτίμηση (Μ.Ο.=2.49) των μαθητών με ασθενή στήριξη και από τις δύο ομά-

Πίνακας 6
Μέσοι όροι των βαθμών κοινωνικής στήριξης κατά επίπεδο αυτοεκτίμησης

Πηγές κοινωνικής στήριξης	Αυτοεκτίμηση		
	Υψηλή	Μέτρια	Χαμηλή
Γονείς	3.41	3.11	2.71
Συμμαθητές	3.26	3.05	2.82
Καθηγητές	2.57	2.42	2.31
Στενοί φίλοι	3.58	3.38	3.30

δες συνομηλίκων (p=.999). Το γεγονός μάλιστα ότι οι δύο αυτοί μέσοι όροι διαφέρουν μόλις στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο, δείχνει ότι οι στενοί φίλοι δεν είναι σε θέση να αντισταθμίσουν, ούτε κατ' ελάχιστο, την έλλειψη στήριξης από την ευρύτερη ομάδα των συμμαθητών. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από το δείκτη μερικής συνάφειας μεταξύ στήριξης από τους στενούς φίλους και αυτοεκτίμησης, ο οποίος, μετά την απαλοιφή της επίδρασης της στήριξης από τους συμμαθητές, σχεδόν μηδενίζεται, αφού μειώνεται από την αρχική τιμή .18 (p<.001) σε .04 (p=.169).

Αντίθετα, μεταξύ των δύο ομάδων ενηλίκων, οι καθηγητές φαίνεται ότι είναι σε θέση να αντισταθμίσουν μερικώς την έλλειψη στήριξης από τους γονείς. Πράγματι, ο μέσος όρος των βαθμών αυτοεκτίμησης των μαθητών (N=113) που αναφέρουν ασθενή στήριξη και από τις δύο αυτές ομάδες ενηλίκων σημαντικών άλλων βρέθηκε ίσος με 2.36, ο μέσος όρος των βαθμών αυτοεκτίμησης των μαθητών (N=63) που αναφέρουν ασθενή στήριξη από τους γονείς, αλλά ισχυρή στήριξη από τους καθηγητές τους, βρέθηκε ίσος με 2.61, ενώ ο μέσος όρος των βαθμών αυτοεκτίμησης των μαθητών (N=104) με ισχυρή στήριξη από τους γονείς, αλλά ασθενή στήριξη από τους καθηγητές, βρέθηκε ίσος με 3.07. Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης των βαθμών αυτοεκτίμησης των μαθητών των ανωτέρω τριών ομάδων έδειξε ότι οι διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των βαθμών αυτών είναι στατιστικά σημαντικές, F(2,277)=31.806, p<.001. Επιπλέον, η μέθοδος πολλαπλών συγκρίσεων του Scheffé έδειξε ότι η διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των βαθμών αυτοεκτίμησης μαθητών με ασθενή στήριξη από τους γονείς, αλλά ισχυρή στήριξη από τους καθηγητές τους (M.O.=2.61), και μαθητών με ασθενή στήριξη και από τις δύο ομάδες ενηλίκων (M.O.=2.36), προσεγγίζει το όριο στατιστικής σημαντικότητας (p=.056). Αυτό δείχνει ότι η στήριξη από τους καθηγητές μπορεί, σε κάποιο βαθμό, να αντισταθμίσει την έλλειψη στήριξης από τους γονείς. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το δείκτη μερικής συνάφειας μεταξύ στήριξης από τους καθηγητές και αυτοεκτίμησης, ο οποίος, μετά την απαλοιφή της επίδρασης της γονεϊκής στήριξης, μειώνεται από την αρχική του τιμή .19 (p<.001) σε .10 (p=.001), εξακολουθώντας όμως να παραμένει στατιστικά σημαντικός.

Με στόχο τη διερεύνηση των εξελικτικών διαφορών της συνάφειας μεταξύ αυτοεκτίμησης και κοινωνικής στήριξης προσδιορίσαμε χωριστά για τους μαθητές της Β' και της Γ' Λυκείου τους συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) της αυτοεκτίμησης με τη γονεϊκή στήριξη και τη στήριξη από την ευρύτερη ομάδα των συμμαθητών, που φαίνεται να αποτελούν τις σημαντικότερες μεταβλητές πρόβλεψης των βαθμών αυτοεκτίμησης. Οι συντελεστές αυτοί βρέθηκαν στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο p<.001 και ίσοι με: Β' Λυκείου-γονείς, r=.47, συμμαθητές, r=.38 Γ' Λυκείου-γονείς, r=.41, συμμαθητές, r=.39.

Χρησιμοποιώντας το z-κριτήριο (Παρασκευόπουλος, 1990) για την αξιολόγηση της διαφοράς των συναφειών (δεικτών Pearson r) της αυτοεκτίμησης με τη γονεϊκή στήριξη και τη στήριξη από τους συμμαθητές, βρήκαμε ότι στη Β' Λυκείου η z-τιμή, ίση με 1.85, προσεγγίζει το όριο στατιστικής σημαντικότητας (p=.05), δείχνοντας ότι στο δείγμα αυτό η συνάφεια της αυτοεκτίμησης με τη γονεϊκή στήριξη είναι ισχυρότερη της συνάφειας μεταξύ αυτοεκτίμησης και στήριξης από τους συμμαθητές. Ο δείκτης συνάφειας μεταξύ γονεϊκής στήριξης και αυτοεκτίμησης παρουσιάζει ελαφρά πτώση από τη Β' προς τη Γ' Λυκείου, προσεγγίζοντας στη Γ' Λυκείου το δείκτη συνάφειας μεταξύ αυτοεκτίμησης και στήριξης από τους συμμαθητές, ο οποίος φαίνεται να διατηρείται σταθερός μεταξύ Β' και Γ' Λυκείου.

Η εξασθένηση από τη Β' προς τη Γ' Λυκείου της σχέσης της γονεϊκής στήριξης με την αυτοεκτίμηση τεκμηριώνεται και από τις αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα των βαθμών αυτοεκτίμησης πάνω στους βαθμούς στήριξης από γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους, που πραγματοποιήσαμε χωριστά για τις δύο αυτές τάξεις (Πίνακας 7).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, στη Β' Λυκείου οι τιμές των παραμέτρων Beta και t που αντιστοιχούν στη γονεϊκή στήριξη, είναι σαφώς μεγαλύτερες από εκείνες που αντιστοιχούν στη στήριξη από τους συμμαθητές. Στη Γ' Λυκείου όμως οι τιμές των παραμέτρων Beta και t που αντιστοιχούν στη γονεϊκή στήριξη, είναι εντυπωσιακά ίσες με εκείνες που αντιστοιχούν στη στήριξη από τους συμμαθητές.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την πέμπτη υπόθεση της έρευνας, ότι η συνάφεια μεταξύ γονεϊκής στήριξης και αυτοεκτίμησης εξασθενεί με την πρόοδο της ηλικίας. Θα θέλαμε ωστόσο να επισημάνουμε ότι για τη συναγωγή ασφαλών εξελικτικών συμπερασμάτων σχετικά με την πορεία της σχέσης της γονεϊκής στήριξης με την αυτοεκτίμηση θα ήταν σκόπιμο να εξετάσει κανείς ένα ευρύτερο φάσμα ηλικιακών ομάδων.

Ας σημειωθεί ακόμα ότι, αν και η συνάφεια της αυτοεκτίμησης με τη στήριξη από τους στενούς φίλους φαίνεται να ισχυροποιείται από τη Β' προς τη Γ' Λυκείου, η στήριξη από τους στενούς φίλους δε συμπεριλαμβάνεται τελικά στην εξίσωση παλινδρόμησης ούτε για το δείγμα της Γ' Λυκείου. Το εύρημα αυτό δείχνει με τη σειρά του ότι οι στενοί φίλοι έχουν την ασθενέστερη σχέση με την αυτοεκτίμηση.

Συζήτηση

Η παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Κοινωνικής Στήριξης έδειξε ότι οι ερωτήσεις της κλίμακας εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλές φορτίσεις στους προβλεπόμενους παράγοντες, ενώ οι διασταυρώσεις τους με τους άλλους παράγοντες είναι πολύ χαμηλές. Η πολύ σαφής παραγοντική δομή της κλίμακας, οι διαφορές στους μέσους όρους των βαθμών στήριξης από γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους, και το μέγεθος των τυπικών αποκλίσεων των βαθμών αυτών που δείχνει σημαντική μεταβλητότητα μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας, σε συνδυασμό με τα ατομικά προφίλ των μαθητών, δείχνουν ότι οι Έλληνες μαθητές της ύστερης εφηβείας κάνουν σαφείς και ουσιαστικές διακρίσεις ως προς τη στήριξη που νιώθουν ότι λαμβάνουν, υπό τη μορφή θετικής εκτίμησης, από τις συγκεκριμένες ομάδες ατόμων.

Επιπλέον, οι συνάφειες των δύο πτυχών της έννοιας του εαυτού (της αυτοαντίληψης και της

Πίνακας 7
Πολλαπλή παλινδρόμηση των βαθμών αυτοεκτίμησης πάνω στους βαθμούς στήριξης από γονείς, συμμαθητές, καθηγητές και στενούς φίλους κατά σχολική τάξη

	Β' Λυκείου						Γ' Λυκείου					
Μεταβλητές	Σειρά εισόδου	r	ΔR^2	Beta	t	p	Σειρά εισόδου	r	ΔR^2	Beta	t	p
Γονείς	1	.47	.22	.367	9.591	.000	1	.41	.16	.298	6.916	.000
Συμμαθητές	2	.38	.07	.265	7.135	.000	2	.39	.08	.294	6.905	.000
Καθηγητές	3	.20	.01	.073	1.982	.048	3	.18	.01	.095	2.303	.022
Στενοί φίλοι	-	.15	---	----	-----	----	-	.22	---	----	-----	----

Σημείωση: Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας διπλής κατεύθυνσης των δεικτών Pearson r, $p < .001$, r= συντελεστής συσχέτισης μεταξύ αυτοεκτίμησης και κοινωνικής στήριξης από κάθε πηγή.

αυτοεκτίμησης) με την κοινωνική στήριξη που παρέχεται στους μαθητές από τις τέσσερις αυτές ομάδες ατόμων του κοινωνικού τους περιγύρου, δείχνουν ότι οι γονείς και οι συμμαθητές είναι, στον ίδιο περίπου βαθμό, οι πιο σημαντικοί άλλοι για τους Έλληνες μαθητές της ύστερης εφηβείας. Οι καθηγητές φαίνεται να αποτελούν οριακή κατηγορία σημαντικών άλλων, ενώ οι στενοί φίλοι δε φαίνεται να μπορούν να θεωρηθούν σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των μαθητών.

Ειδικότερα, οι δείκτες συνάφειας μεταξύ κοινωνικής στήριξης και των αυτοαντιλήψεων των μαθητών στους επιμέρους τομείς της ζωής τους, δείχνουν ότι η γονεϊκή στήριξη σχετίζεται χαλαρά με την αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας (r=.23) και κάπως ισχυρότερα με τις αυτοαντιλήψεις της φυσικής εμφάνισης (r=.28) και της διαγωγής-συμπεριφοράς (r=.35). Επιπλέον, η γονεϊκή στήριξη βρέθηκε να είναι η ισχυρότερη μεταβλητή πρόβλεψης των βαθμών αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας και της διαγωγής-συμπεριφοράς, ενώ στατιστικά σημαντική και αξιόλογη ήταν η συμβολή της και στην πρόβλεψη των βαθμών αυτοαντίληψης της φυσικής εμφάνισης. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές που νιώθουν ότι έχουν τη θετική εκτίμηση των γονέων τους, θεωρούν επίσης ότι τα καταφέρνουν καλά στο σχολείο και ότι έχουν καλή εμφάνιση και διαγωγή.

Οι συνάφειες αυτές κινούνται στα ίδια περίπου επίπεδα και προς την ίδια κατεύθυνση με τις συνάφειες που έχουν προσδιορίσει αντίστοιχες έρευνες στον ελληνικό και το διεθνή χώρο. Σε έρευνα του Φλουρή (1989) με ένα δείγμα 781 Ελλήνων μαθητών της Ε' και της Στ' Δημοτικού η συνάφεια της γονεϊκής στήριξης τόσο με την αυτοαντίληψη της ικανότητας στη γλώσσα, όσο και με την αυτοαντίληψη της ικανότητας στην αριθμητική, ήταν της τάξης του r=.20, όσο περίπου και η συνάφεια (r=.23) μεταξύ γονεϊκής στήριξης και αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας που προσδιόρισε η μελέτη μας. Επίσης, σε έρευνα των Harter, Marold, και Whitesell (1991) που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ με ένα δείγμα 346 μαθητών της Στ' Δημοτικού και των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου, η συνάφεια της γονεϊκής στήριξης με τη συστάδα που αποτελείται από τους τομείς της σχολικής ικανότητας και της διαγωγής-συμπεριφοράς, βρέθηκε ίση με r=.46, δηλαδή κάπως ισχυρότερη από τη συνάφεια μεταξύ γονεϊκής στήριξης και διαγωγής-συμπεριφοράς που προσδιόρισε η μελέτη μας. Σε μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Antunes και Fontaine (1998) στην Πορτογαλία χρησιμοποιώντας το Ερωτηματολόγιο Αυτοπεριγραφής του Marsh (Marsh et al., 1983) σε ένα δείγμα 169 μαθητών της Α' και της Γ' Γυμνασίου, η γονεϊκή στήριξη όπως αποτυπώνεται με την κλίμακα που αναπτύχθηκε από τον Vaux και τους συνεργάτες του (Vaux, Phillips, Holly, Thomson, Williams, & Stewart, 1986), βρέθηκε να σχετίζεται με τους τομείς των μαθηματικών, της γλώσσας, των γενικών σχολικών μαθημάτων και της φυσικής εμφάνισης σε επίπεδο r=.25, r=.24, r=.33 και r=.30, αντίστοιχα.

Η στήριξη των παιδιών από τους συμμαθητές τους ήταν η στατιστικά πιο σημαντική μεταβλητή για την πρόβλεψη των βαθμών αυτοαντίληψης στους τομείς των σχέσεων με τους συνομηλίκους, της αθλητικής ικανότητας, της φυσικής εμφάνισης, της εργασιακής ικανότητας και των συναισθηματικών-διαφυλικών σχέσεων. Σημειώνεται ότι στην έρευνα των Harter, Marold και Whitesell (1991) η συνάφεια της στήριξης από τους συμμαθητές με τη συστάδα που αποτελείται από τους τομείς των σχέσεων με τους συνομηλίκους, της φυσικής εμφάνισης, και της αθλητικής ικανότητας, βρέθηκε ίση με r=.62, δηλαδή ελαφρά ισχυρότερη από τη συνάφεια (r=.56) μεταξύ στήριξης από τους συμμαθητές και αυτοαντίληψης των σχέσεων με τους συνομηλίκους που προσδιόρισε η μελέτη μας. Στην έρευνα των Antunes και Fontaine (1998) η συνάφεια αυτή βρέθηκε ίση με r=.50. Στην ίδια έρευνα, οι συνάφειες της στήριξης από τους συμμαθητές με τις αυτοαντιλήψεις της αθλητικής ικανότητας και της φυσικής εμφάνισης βρέθηκαν, κατά σειρά, ίσες με r=.21 και r=.29. Στη μελέτη μας οι αντίστοιχες συνάφειες ήταν r=.27 και r=.30.

Οι στατιστικά σημαντικές συνάφειες της

στήριξης από τους καθηγητές με τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης ήταν πολύ ασθενείς (σχολική ικανότητα: r=.10, p=.001, φυσική εμφάνιση: r=.11, p=.001, εργασιακή ικανότητα: r=.12, p<.001, διαγωγή-συμπεριφορά: r=.17, p<.001). Ιδιαίτερα ασθενής ήταν η συνάφεια της στήριξης από τους καθηγητές με την αυτοαντίληψη των μαθητών για τη σχολική τους ικανότητα. Στην έρευνα των Antunes και Fontaine (1998) οι συνάφειες της στήριξης από τους καθηγητές με τις αυτοαντιλήψεις των μαθητών για την ικανότητά τους στα μαθηματικά, τη γλώσσα και τα γενικά σχολικά μαθήματα βρέθηκαν κατά πολύ ισχυρότερες και, αντίστοιχα, ίσες με r=.33, r=.45 και r=.50. Στην ίδια έρευνα, η συνάφεια της στήριξης από τους καθηγητές με τον τομέα της φυσικής εμφάνισης (r=.16) κινήθηκε στο επίπεδο περίπου της μελέτης μας (r=.11). Αξίζει να σημειωθεί ότι η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Antunes και Fontaine (1998) για την αξιολόγηση της κοινωνικής στήριξης (Vaux et al., 1986), αποτυπώνει την αντίληψη των μαθητών για την εκτίμηση που απολαμβάνουν από γονείς, συνομηλίκους και καθηγητές, όπως ακριβώς και η κλίμακα της Harter (1985a) που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη μας.

Οι συνάφειες μεταξύ αυτοεκτίμησης και κοινωνικής στήριξης επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των μελετών που θέλουν τη γονεϊκή στήριξη να έχει τη στενότερη σχέση με την αυτοεκτίμηση μέχρι πέρατος της εφηβείας. Η σχέση αυτή φαίνεται να εξασθενεί από τη Β' προς τη Γ' Λυκείου και να γίνεται στη Γ' Λυκείου ίση περίπου με τη συνάφεια μεταξύ αυτοεκτίμησης και στήριξης από τους συμμαθητές. Επιπλέον, η γονεϊκή στήριξη και η στήριξη από την ευρύτερη ομάδα των συμμαθητών έχουν ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση, ίση αντίστοιχα για όλο το δείγμα με r=.44 και r=.39, από ό,τι η στήριξη από τους καθηγητές (r=.19) και η στήριξη από την ομάδα των στενών φίλων (r=.18).

Οι συνάφειες της αυτοεκτίμησης με τη γονεϊκή στήριξη και τη στήριξη από τους συμμαθητές είναι του ίδιου περίπου μεγέθους και παρόμοιων τάσεων με τις αντίστοιχες συνάφειες που έχουν προσδιορίσει σχετικές έρευνες στο διεθνή χώρο. Έτσι, οι Antunes και Fontaine (1998) βρήκαν τη συνάφεια της αυτοεκτίμησης με τη γονεϊκή στήριξη ίση με r=.45, και τη συνάφεια της αυτοεκτίμησης με τη στήριξη από τους συμμαθητές ίση με r=.38. Οι Harter (1987, 1990a, 1992), Harter και Johnson (1993), και Neemann και Harter (1986) βρήκαν ότι η συνάφεια μεταξύ αυτοεκτίμησης και στήριξης από τους συμμαθητές ισχυροποιείται με την πάροδο της ηλικίας, έτσι ώστε προς το τέλος της εφηβικής περιόδου να φτάνει στο ίδιο περίπου επίπεδο (της τάξης του r=.42 έως .46) με τη συνάφεια μεταξύ αυτοεκτίμησης και γονεϊκής στήριξης. Έξι μήνες μετά την εισαγωγή των παιδιών στο Πανεπιστήμιο, η συνάφεια μεταξύ αυτοεκτίμησης και γονεϊκής στήριξης παρουσίασε σημαντική εξασθένηση (r=.32 έως .37), ενώ η συνάφεια μεταξύ αυτοεκτίμησης και στήριξης από την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων ισχυροποιήθηκε ακόμα περισσότερο (r=.49). Παρόμοιες τάσεις καταγράφηκαν και στους ενήλικες (25-50 ετών), όπου τη στενότερη σχέση με την αυτοεκτίμηση έδειξαν να έχουν η στήριξη από τους συνομηλίκους (r=.52) και η στήριξη από τους συναδέλφους στον εργασιακό χώρο (r=.46). Την επόμενη στενότερη σχέση με την αυτοεκτίμηση βρέθηκε να έχει η στήριξη από τα ενήλικα μέλη της οικογένειας (γονείς και σύζυγος). Σε όλες, πάντως, τις ηλικιακές ομάδες που εξετάστηκαν, την ασθενέστερη σχέση με την αυτοεκτίμηση βρέθηκε να έχει, όπως και στη μελέτη μας, η στήριξη από την ομάδα των στενών φίλων.

Η διατήρηση μέχρι πέρατος της εφηβείας μιας στενής σχέσης μεταξύ γονεϊκής στήριξης και αυτοεκτίμησης διαπιστώθηκε και στις έρευνες του Damon (1983) και των Oosterwegel και Oppenheimer (1993), ενώ η μετέπειτα εξασθένηση της σχέσης αυτής τεκμηριώνεται και στην έρευνα των Diener και Diener (1995). Στην έρευνα αυτή, η οποία πραγματοποιήθηκε με ένα δείγμα 13118 φοιτητών ηλικίας 17-25 ετών από 31 χώρες και των πέντε ηπείρων, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, βρέθηκε ότι στις ελληνίδες ο βαθμός ικανοποίησης από τις σχέσεις

με τους συνομηλίκους έχει μεγαλύτερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση (r=.28) από ό,τι ο βαθμός ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους γονείς (r=.17).

Οι εξελικτικές διαφορές της συνάφειας μεταξύ αυτοεκτίμησης και κοινωνικής στήριξης δείχνουν ότι, καθώς το άτομο ενηλικιώνεται, η κοινωνική στήριξη που νιώθει ότι λαμβάνει από την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων του, σχετίζεται στενότερα με την αυτοεκτίμησή του από ό,τι η στήριξη που λαμβάνει από την οικογένεια και τους στενούς του φίλους. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί στο πλαίσιο της θεωρίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Πράγματι, για έναν ενήλικα, η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων μπορεί να θεωρηθεί ότι εκπροσωπεί καλύτερα τον γενικευμένο άλλο του Mead (1934), αφού η γνώμη της ομάδας αυτής για τον εαυτό κάποιου κρίνεται από τον ίδιο -και είναι- πιο αντικειμενική και πιο έγκυρη από τη γνώμη της οικογένειας και των στενών του φίλων. Υπό το πρίσμα αυτό, η στήριξη της δημόσιας εικόνας κάποιου από τους συνομηλίκους του αναμένεται να έχει στενότερη σχέση με την αυτοεκτίμησή του από ό,τι η στήριξη της πιο ιδιωτικής εικόνας που εμφανίζει στις σχέσεις του με την οικογένεια και τους στενούς του φίλους.

Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να ερμηνευτεί και η παρατηρούμενη στη μελέτη μας διαφορά στο μέγεθος των συναφειών της αυτοεκτίμησης με τη στήριξη από τους συμμαθητές και τη στήριξη από τους στενούς φίλους. Για έναν έφηβο, ο γενικευμένος άλλος στο χώρο των συνομηλίκων εκπροσωπείται κυρίως από τους συμμαθητές του στο σχολείο. Οι συμμαθητές είναι η ομάδα των συνομηλίκων με την οποία ο έφηβος έρχεται σε καθημερινή επαφή και από την οποία δεν μπορεί να ξεφύγει, όταν αυτή τον αποδοκιμάζει, τον απορρίπτει ή τον παραμελεί. Η εμπειρία τέτοιων αρνητικών στάσεων είναι πολύ ενδεχόμενο να οδηγεί τον έφηβο σε μια αρνητική στάση προς τον εαυτό του, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Κατά την άποψη της Harter (1992, 1994), η διαπίστωση ότι ο γενικευμένος άλλος ταυτίζεται περισσότερο με τους συμμαθητές, παρά με τους στενούς φίλους, δε σημαίνει ότι η σημασία της στήριξης από τους στενούς φίλους πρέπει παντελώς να αγνοηθεί. Η ερευνήτρια ισχυρίζεται ότι μια τέτοια στήριξη θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μια ασφαλής ψυχολογική βάση, πάνω στην οποία μπορεί κάποιος να στηριχτεί για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του γενικευμένου άλλου, η αποδοχή από τον οποίο είναι πιο κρίσιμη για τη διατήρηση υψηλής αυτοεκτίμησης. Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι στις έρευνες της Harter (1987, 1990a, 1992) η συνάφεια της αυτοεκτίμησης με τη στήριξη από τους στενούς φίλους κυμάνθηκε σε αρκετά υψηλότερα επίπεδα (r=.28 έως .35) από ό,τι στη μελέτη μας, όπου για την εξεταζόμενη ηλικιακή ομάδα βρέθηκε ίση με r=.18.

Τα ευρήματα της μελέτης μας δείχνουν επίσης ότι, σε αντίθεση με τη στήριξη από τους στενούς φίλους, η οποία δε φαίνεται να μπορεί ούτε κατ' ελάχιστο να αντισταθμίσει την έλλειψη στήριξης από τους συμμαθητές, την άλλη ομάδα των συνομηλίκων, η στήριξη από τους καθηγητές φαίνεται να αντισταθμίζει, μερικώς, την έλλειψη στήριξης από την άλλη ομάδα των ενηλίκων σημαντικών άλλων, τους γονείς. Τα εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με τα ευρήματα σχετικών ερευνών στο διεθνή χώρο (Harter, 1992, 1994). Αξίζει, ακόμα, αναφοράς το γεγονός στις έρευνες της Harter και των συνεργατών της (Harter, 1987, 1990a, 1992. Harter & Johnson, 1993. Neemann & Harter, 1986) η συνάφεια της αυτοεκτίμησης με τη στήριξη από τους καθηγητές βρέθηκε, ανάλογα με την εξεταζόμενη ηλικιακή ομάδα, να είναι της τάξης του r=.27 έως .36, δηλαδή σημαντικά ισχυρότερη από ό,τι στη μελέτη μας (r=.19). Στην έρευνα των Antunes και Fontaine (1998) η συνάφεια της στήριξης από τους καθηγητές με την υποκλίμακα αυτοεκτίμησης που περιλαμβάνεται στο Ερωτηματολόγιο Αυτοπεριγραφής του Marsh (Marsh et al., 1983. Wylie, 1989) και η οποία αποτελεί παραλλαγή της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965), βρέθηκε επίσης ισχυρότερη (r=.34).

Πρέπει, ωστόσο, να παρατηρήσουμε ότι η

ασθενής συνάφεια μεταξύ αυτοεκτίμησης και στήριξης από τους καθηγητές, που καταγράφηκε στη μελέτη μας, μπορεί στην πραγματικότητα να υποεκτιμά την επίδραση ενός συγκεκριμένου δασκάλου στη ζωή κάποιου μαθητή, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις της κλίμακας διερευνούν το βαθμό στήριξης των μαθητών από τους καθηγητές τους, γενικά.

Στη βάση πάντως του ρόλου των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό σύστημα (Eccles & Midgley, 1988, 1990. Κοσμόπουλος, 1990) θα περίμενε κανείς η στήριξη από τους καθηγητές να έχει μια πιο στενή σχέση τόσο με την αυτοεκτίμηση, όσο και με την αυτοαντίληψη των μαθητών για τη σχολική τους ικανότητα. Στη μελέτη μας οι συνάφειες αυτές βρέθηκαν ασθενείς, και μάλιστα κατά πολύ ασθενέστερες των αντίστοιχων συναφειών που έχουν προσδιορίσει άλλες έρευνες στο διεθνή χώρο, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στις συνάφειες των δύο πτυχών της έννοιας του εαυτού με τις άλλες δύο κατηγορίες σημαντικών άλλων, τους γονείς και τους συμμαθητές. Επιπλέον, σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης μας οι μαθητές νιώθουν ότι στηρίζονται από τους καθηγητές τους σε πολύ μικρότερο κατά μέσον όρο βαθμό από ό,τι στηρίζονται από γονείς, συμμαθητές και στενούς φίλους. Όλα αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι το σχολικό σύστημα θα έπρεπε ίσως να επανεξεταστεί ως προς την ποιότητα και το ρόλο του ώστε μέσα σε αυτό να αναπτύσσεται και όχι να ασφυκτιά η δυνατότητα του δασκάλου να επικοινωνεί με τον έφηβο εύκολα, αυθεντικά, και παιδαγωγικά.

Βιβλιογραφία

Amato, P. R. (1989). Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence, 18,* 39 - 53.

Antunes, C., & Fontaine, A. (1998, March). *Relations between self-concept and social support appraisals.* Poster presented at the International Conference on Motivation: 6th Workshop on Achievement and Task Motivation, Thessaloniki, Greece.

Bannister, D., & Agnew, J. (1977). The child's construing of self. In J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation.* Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology, 22,* 640-648.

Blyth, D. A., Hill, J. P., & Thiel, K. S. (1982). Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familiar and nonfamilial adults and young people. *Journal of Youth and Adolescence, 11,* 425-450.

Burns, R. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behavior.* New York: Longman.

Burns, R. (1982). *Self-concept development and education.* London: Holt, Rinehart & Winston.

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research, 1,* 245-276.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38,* 300-314.

Comrey, A. L. (1978). *A first course in factor analysis.* New York: Academic.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order.* New York: Charles Scribner's Sons.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem.* San Francisco: Freeman.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrica, 16,* 297-334.

Damon, W. (1983). *Social and personality development.* New York: Norton.

Denzin, N. K. (1966). The significant others of a college population. *Sociological Quarterly, 7,* 298-310.

Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social*

Psychology, 68, 653-663.

Eccles, J., & Midgley, C. (1988). Stage environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions.* New York: Academic.

Eccles, J., & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perceptions during early adolescence. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Advances in adolescent development: From childhood to adolescence: Vol.2.* Newbury Park, CA: Sage.

Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology, 21,*1016-1024.

Gecas, V., & Schwable, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and Family, 48,* 37-46.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives of the self-system. In M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol.4: Socialization, personality and social development* (pp. 275-386). New York: Wiley.

Harter, S. (1985a). *Manual for the Social Support Scale for Children.* Denver, CO: University of Denver Press.

Harter, S. (1985b). *Manual for the Self-Perception Profile for Children.* Denver, CO: University of Denver Press.

Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 137-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 219-242). New York: Wiley.

Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents.* Denver, CO: University of Denver Press.

Harter, S. (1990a). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligan & R. Sternberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp. 67-98). New Haven, CT: Yale University Press.

Harter, S. (1990b). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 205-239). Newbury Park, CA: Sage.

Harter, S. (1992). *Visions of self: Beyond the me in the mirror.* Paper presented at the Nebraska Symposium on Motivation, University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.

Harter, S. (1994). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Harter, S., & Johnson, C. (1993). *Changes in self-esteem during the transition to college.* Unpublished manuscript, University of Denver at Colorado.

Harter, S., Marold, D. B., & Whitesell, N. R. (1991). A model of psychosocial risk factors leading to suicidal ideation in young adolescents. *Development and Psychopathology, 4,* 167-188.

Hattie, J. (1992). *Self-concept.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Isberg, R., Hauser, S. T., Jacobson, A. M., Powers, S. I., Noam, G., Weiss-Perry, B., & Follansbee, D. (1989). Parental contexts of adolescent self-esteem: A developmental perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 18,* 1-23.

James, W. (1890/1963). *The principles of psychology.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Lamborn, S. D., Mounts. N. S., Steinberg, L., & Dornbush, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development, 62,* 1049-1065.

Lewis, M., & Brooks-Gunn. J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self.* New York: Plenum.

Maccoby, E. (1980). *Social development.* New York: Wiley.

Makri-Botsari, E., & Robinson, W. P.(1991). Harter's Self-Perception Profile for Children: A cross-cultural validation in Greece. *Evaluation and Research in Education, 5,* 135-143.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1997, Μάϊος). *Αναπτυξιακές διαφορές της αυτοαντίληψης*. Εισήγηση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αθήνα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1998). *Η σημασία των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης ως παράγοντας διαφοροποίησης της σχέσης τους με την αυτοεκτίμηση*. Αδημοσίευτη εργασία, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Manis, M. (1955). Social interaction and the self-concept. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 51,* 362-370.

Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: It's relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 1224-1236.

Marsh, H. W. (1990). Multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2,* 77-172.

Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal, 30,* 841-860.

Marsh, H. W. (1994). Using the national longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology, 86*(3) 439-456.

Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1983). Multitrait-multimethod analyses of the Self-Description Questionnaire: Student-teacher agreement on multidimensional ratings of student self-concept. *American Educational Research Journal, 20,* 333-357.

McGuire, W., & McGuire, S. (1982). Significant others in self-space: Sex differences and developmental trends in the social self. In J. Suls (Ed.), *Social psychological perspectives on the self.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

McGuire, S., Neiderhiser, M. J., Reiss, D., Hetherington, M. E., & Plomin, R. (1994). Genetic and environmental influences on perceptions of self-worth and competence in adolescence: A study of twins, full siblings and step-siblings. *Child Development, 65,* 785-799.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society.* Chicago: University of Chicago Press.

Messer, B., & Harter, S. (1986). *Manual for the Self-Perception Profile for Adults.* Denver, CO: University of Denver Press.

Neemann, J., & Harter, S. (1986). *Manual for the Self-Perception Profile for College Students.* Denver, CO: University of Denver Press.

Nikkari, D., & Harter, S. (1994). *The antecedents of behaviorally-presented self-esteem in young children.* Unpublished manuscript, University of Denver at Colorado.

Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *The self-system: Developmental changes between and within self-concepts.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1990). *Στατιστική,Τόμος Β', Επαγωγική Στατιστική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102,* 357-389.

Reid, M., Landesman, S., Treder, R., & Jaccard,

J. (1989). «My family and friends:» Six-to-twelve-year-old children's perceptions of social support. *Child Development, 60,* 896-910.

Robinson, N. S. (1992). *Evaluating the nature of perceived support and its relation to perceived self-worth in adolescents.* Unpublished manuscript, Peabody College, University of Vanderbilt, Michigan.

Rogers, C. (1951). *On becoming a person.* Boston: Houghton Mifflin.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent child.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self.* New York: Basic.

Rosenberg, M. (1982). Psychological selectivity in self-esteem formation. In M. Rosenberg & H. B. Kaplan (Eds.), *Social psychology of the self-concept* (pp. 535-546). Arlington Heights, Il: Harlan Davidson.

Schaefer, C., Coyne, J. C. , & Lazarus, R. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine, 4,* 381-406.

Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding.* New York: Academic.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46,* 407-441.

Shrauger, J. S., & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the glass darkly. *Psychological Bulletin, 86,* 549-573.

Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry.* New York: Norton.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1983). *Using multivariate statistics.* New York: Harper & Row.

Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 17,* 253-269.

Vaux, A. (1992). Assessment of social support. In H. O. F. Veiel, & U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support.* New York: Hemisphere.

Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The Social Support Appraisals (SS-A) Scale: Studies of reliability and stability. *American Journal of Community Psychology, 14,* 195-220.

Wylie, R. (1989). *Measures of self-concept.* Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Self-concept of adolescents and the significant others

Evi Makri-Botsari
University of Athens, Greece

ABSTRACT Following Cooley (1902) and Mead (1934), the two historic symbolic interactionists for whom the self is considered to be primarily a social construction, many contemporary studies showed links between the self-concept and the social support from significant others. The purpose of the study was: (a) To investigate whether Greek students in late adolescence make differentiations between the following four sources of social support: parents, classmates, teachers and close friends; (b) To investigate the relations between the two components of self-concept (self-perception and self-esteem) and the social support which students feel they are receiving, in the form of positive regard, from the above groups of persons in order to determine the degree to which these persons are significant others to the students. Our findings with a sample of 1033 senior high school Greek children, in grades 11 and 12, indicated that Greek students of this age range make clear and meaningful differentiations among the four sources of social support considered here: parents, classmates, teachers and close friends. The relations between self-concept and social support revealed that among these four groups of persons, parents and classmates are, to an almost equal degree, the most significant others to late adolescents. Teachers seem to be a somewhat more marginal group of significant others, whereas close friends cannot be considered as significant persons in students' life.

Key words: Self-concept, Significant others, Social support.

Address: Evi Makri-Botsari, 54 Dexamenis Street, Metamorfosi,144 52 Athens, Greece. Tel.: *30-1-2814508, Fax: *30-1-2844787, E-mail: botsari@otenet.gr