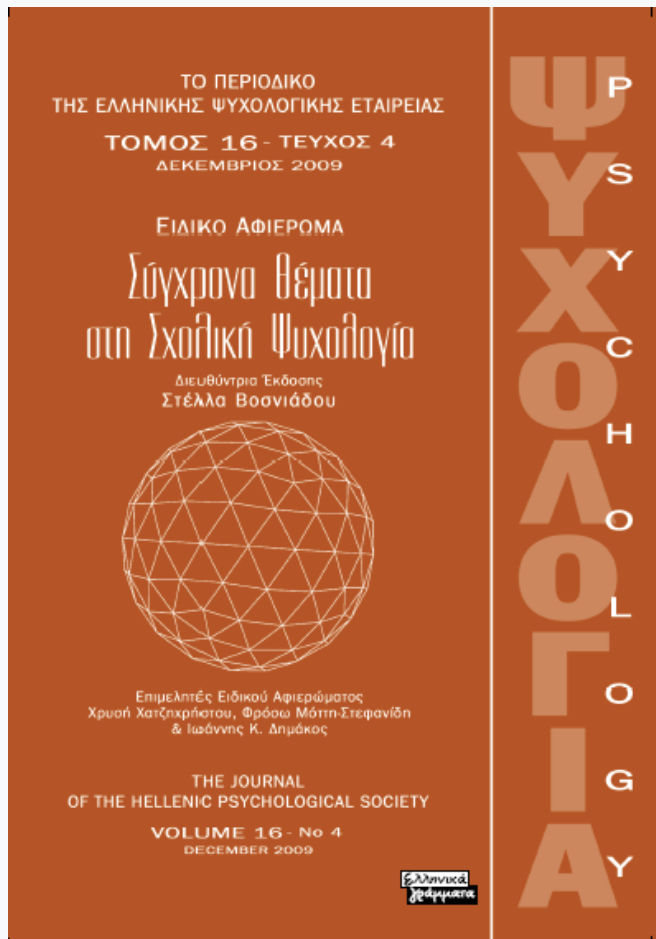


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 16, No 4 (2009)



“Possible” selves during middle adolescence: Relationships with scholl achievement and with various demographic factors

Αγγελική Λεονταρή, Ελευθερία Γωνίδα, Βασίλης Γιαλαμάς

doi: [10.12681/psy_hps.23821](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23821)

Copyright © 2020, Αγγελική Λεονταρή, Ελευθερία Γωνίδα, Βασίλης Γιαλαμάς



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Λεονταρή Α., Γωνίδα Ε., & Γιαλαμάς Β. (2020). “Possible” selves during middle adolescence: Relationships with scholl achievement and with various demographic factors. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16(4), 342–360. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23821

«Δυνητικοί» εαυτοί κατά τη μέση εφηβεία: Η σχέση τους με τη σχολική επίδοση και ο ρόλος ποικίλων δημογραφικών παραγόντων

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΛΕΟΝΤΑΡΗ¹

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΓΩΝΙΔΑ²

ΒΑΣΙΛΗΣ ΓΙΑΛΑΜΑΣ³

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη μελέτη αυτή διερευνάται ο προσανατολισμός των εφήβων στο μέλλον χρησιμοποιώντας την έννοια των δυνητικών εαυτών. Οι δυνητικοί εαυτοί αντιπροσωπεύουν τις προσδοκίες, τις ελπίδες και τους φόβους του ατόμου σε τομείς που είναι σημαντικοί για τον αυτοπροσδιορισμό του. Υποστηρίζεται ότι οι δυνητικοί εαυτοί αντιπροσωπεύουν όχι μόνο τις προσωπικές πεποιθήσεις και αξίες του ατόμου, αλλά και αυτές του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος. Στη μελέτη συμμετείχαν 1145 έφηβοι ηλικίας 15-16 ετών. Η ανάλυση του περιεχομένου των δυνητικών εαυτών έδειξε ότι οι έφηβοι ανέφεραν συχνότερα θετικούς δυνητικούς εαυτούς που αφορούσαν την επαγγελματική τους απασχόληση, την οικογένεια και τα υλικά αγαθά. Ως προς τους αρνητικούς δυνητικούς εαυτούς, το μεγαλύτερο ποσοστό των εφήβων εξέφρασε ανησυχίες και φόβους που αφορούσαν την επαγγελματική απασχόληση και τα θέματα υγείας. Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα και ανάμεσα στους κατοίκους αστικών και αγροτικών περιοχών ως προς τις κατηγορίες των δυνητικών εαυτών. Ως προς τη σχέση των δυνητικών εαυτών με τη σχολική επίδοση, διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι που ανέφεραν δυνητικούς εαυτούς που αφορούσαν την εκπαίδευση αλλά και την επαγγελματική απασχόληση σημείωσαν υψηλότερη σχολική επίδοση.

Λέξεις-κλειδιά: Δυνητικοί εαυτοί, Προσανατολισμός στο μέλλον, Σχολική επίδοση.

-
1. Διεύθυνση: Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 382 21 Βόλος, Τηλ.: 24210-74744, Fax: 24210-74801, e-mail: leontari@uth.gr
 1. Διεύθυνση: Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 541 24 Θεσσαλονίκη, Τηλ.: 2310-997309, Fax: 2310-997384, e-mail: gonida@psy.auth.gr
 1. Διεύθυνση: Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 106 80 Αθήνα, Τηλ.: 210-3688407, e-mail: bgial@cc.uoa.gr

1. Εισαγωγή

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την έννοια του εαυτού διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την έμφαση που δίνουν στη χρονική διάσταση του εαυτού (Conway & Pleydell-Pearce, 2000. Strahan & Wilson, 2006. Wilson & Ross, 2001). Στις θεωρίες αυτές γίνεται διάκριση ανάμεσα στις αναπαραστάσεις του εαυτού στο παρόν, στο παρελθόν και στο μέλλον και τονίζεται ότι η έννοια του εαυτού ενσωματώνει γνώση όχι μόνο για τον παρόντα εαυτό, αλλά και γι' αυτό που υπήρξε το άτομο στο παρελθόν, καθώς και ελπίδες και φόβους γι' αυτό που μπορεί να γίνει στο μέλλον (Wilson & Ross, 2003). Ενώ διάφοροι ερευνητές επικεντρώθηκαν στον εαυτό του παρελθόντος ερευνώντας την αυτοβιογραφική μνήμη (για μια επισκόπηση, βλ. Conway & Pleydell-Pearce, 2000. Libby & Eibach, 2002), οι μελλοντικοί εαυτοί δεν αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας μέχρι περίπου τα μέσα της δεκαετίας του 1980, οπότε οι Markus και Nurius (1986) επικέντρωσαν την προσοχή των ερευνητών στους «μελλοντικούς», «πιθανούς» ή «δυνητικούς» εαυτούς. Συγχρόνως και άλλοι κοινωνικοί ψυχολόγοι και ψυχολόγοι της προσωπικότητας που διερευνούσαν τα προσωπικά επιτεύγματα και τους στόχους ή τα έργα ζωής (Cantor, 1990. Cinnirella, 1998) έδωσαν νέα ώθηση στη μελέτη των πτυχών του εαυτού με προσανατολισμό στο μέλλον.

Στην αρχική παρουσίαση της έννοιας των δυνητικών ή πιθανών εαυτών, οι Markus και Nurius (1986) τους όρισαν ως «γνώση για τον εαυτό» που αναφέρεται στο «πώς οι άνθρωποι σκέφτονται για τις δυνατότητές τους και το μέλλον τους» (σ. 954), τονίζοντας ότι οι δυνητικοί εαυτοί αντιπροσωπεύουν τις προσδοκίες, τις ελπίδες και τους φόβους του ατόμου σε τομείς που είναι σημαντικοί για τον αυτοπροσδιορισμό του. Οι δυνητικοί εαυτοί περιλαμβάνουν τις πτυχές του εαυτού που είναι προσανατολισμένες στο μέλλον. Οι πτυχές αυτές πηγάζουν από συγκεκριμένες παρελθούσες εμπειρίες, όπως η προηγούμενη επίδοση και από κοινωνικές συγκρίσεις, αλλά και από πιο γενικά βιώματα και προσδοκίες

που προέχονται από το πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο (Markus & Nurius, 1986. Markus & Ruvalo, 1989).

Οι Markus και Nurius (1986) σε μετέπειτα αναλύσεις των δυνητικών εαυτών, διεύρυναν τον αρχικό εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας αυτής, κάνοντας πιο σαφή τη σύνδεση ανάμεσα στις αυτο-αναπαραστάσεις τις προσανατολισμένες προς το μέλλον και την τρέχουσα συμπεριφορά (Markus & Ruvalo, 1989. Ruvalo & Markus, 1992). Περιέγραψαν τους πιθανούς εαυτούς ως «αυτο-αναπαραστάσεις με προσανατολισμό προς τη δράση» (Markus & Ruvalo, 1989, σ. 213) και «με γνωστικο-συναισθηματικά στοιχεία που υποκινούν και κατευθύνουν τις πράξεις του ατόμου που έχουν σχέση με τον εαυτό» (σ. 217). Οι δυνητικοί εαυτοί παρέχουν ένα θεωρητικό πλαίσιο που βοηθά την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο προσανατολισμός προς το μέλλον επηρεάζει την τρέχουσα συμπεριφορά του ατόμου με δύο τρόπους. Πρώτον, οι ελπίδες και οι φόβοι που έχει ο άνθρωπος για το μέλλον αποτελούν το κριτήριο με βάση το οποίο εκτιμά τη συμπεριφορά του στο παρόν. Δεύτερον, οι δυνητικοί εαυτοί παρέχουν στο άτομο το κίνητρο που χρειάζεται για να προσπαθήσει να πετύχει κάποιους στόχους ή να αποφύγει κάτι που φοβάται.

Μια σημαντική διάκριση ανάμεσα στους δυνητικούς εαυτούς αφορά το αν πρόκειται για αναπαραστάσεις του εαυτού που το άτομο θα επιδιώξει να υλοποιήσει ή να αποφύγει (Markus & Nurius, 1986). Οι αναπαραστάσεις που το άτομο θα επιδιώξει να υλοποιήσει αποτελούν τους επιθυμητούς δυνητικούς εαυτούς, είναι θετικές αναπαραστάσεις και συχνά βασίζονται σε αντιλήψεις ή παρατηρήσεις της συμπεριφοράς των άλλων ανθρώπων μάλλον, παρά σε προσωπικές εμπειρίες. Οι αναπαραστάσεις που το άτομο θέλει να αποφύγει είναι οι εαυτοί που φοβάται, είναι αρνητικοί εαυτοί και συχνά μπορεί να βασίζονται σε προσωπικές εμπειρίες. Επομένως, οι πιθανοί εαυτοί περιλαμβάνουν τόσο τους εαυτούς που ελπίζουμε να επιτύχουμε (π.χ., ο ανεξάρτητος εαυτός, ο επαγγελματικά επιτυχημένος εαυτός), όσο και τους εαυτούς που φοβό-

μαστε μήπως γίνουμε και, προφανώς, δεν επιθυμούμε να μας συμβούν (π.χ., ο μοναχικός εαυτός, ο άρρωστος εαυτός). Καθεμία από τις δύο αυτές κατηγορίες μπορεί να αναφέρεται σε οποιαδήποτε περιοχή (όπως είναι η επαγγελματική καριέρα ή η οικογένεια) και έτσι το άτομο μπορεί να έχει πολλούς δυνητικούς εαυτούς.

Στο βαθμό που οι άνθρωποι αξιολογούν θετικά τους επιθυμητούς δυνητικούς εαυτούς, προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα, ώστε να αυξήσουν τις πιθανότητές τους να επιτύχουν τους εαυτούς αυτούς. Στο βαθμό που αποστρέφονται τους εαυτούς που φοβούνται, προσπαθούν να δράσουν έτσι, ώστε να μειώσουν τις πιθανότητες να υλοποιηθούν αυτοί οι εαυτοί. Με άλλα λόγια, οι επιλογές που κάνουν οι άνθρωποι στο παρόν, στηρίζονται στην επιθυμία τους να γίνουν αυτό που ελπίζουν να γίνουν και να αποφύγουν αυτό που φοβούνται μήπως γίνουν (Markus & Nurius, 1986).

Οι δυνητικοί εαυτοί θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί κατά την περίοδο της εφηβείας επειδή στην περίοδο αυτή το άτομο διερευνά και προετοιμάζει το μέλλον του. Ο βασικός αναπτυξιακός στόχος του εφήβου είναι η σύνθεση των διάφορων προτύπων με τα οποία έχει ταυτιστεί κατά την παιδική του ηλικία με τις αντιλήψεις του για τις δεξιότητες και τις ικανότητές του, έτσι ώστε να επιτευχθεί η διαμόρφωση του ενήλικου εαυτού (Erikson, 1968). Οι αναβαθμισμένες γνωστικές ικανότητες των εφήβων τούς καθιστούν ικανούς να κατανοούν τις πολλαπλές πτυχές του εαυτού. Έτσι αρχίζουν να φαντάζονται ποικίλους υποθετικούς εαυτούς με βάση τα επιτεύγματά τους και τις πηγές που είναι διαθέσιμες στο κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον (Harter, 1990. Oyserman, 1993), καθώς ο προσανατολισμός προς το μέλλον είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο που επηρεάζει τις αντιλήψεις του ατόμου για το τι είναι εφικτό και επιθυμητό στο μέλλον (Nurmi, 1993). Όταν το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο δεν προσφέρει εικόνες δυνητικών εαυτών σε έναν συγκεκριμένο τομέα, τότε είτε τα άτομα δεν διαμορφώνουν δυνητι-

κούς εαυτούς στον τομέα αυτόν, είτε οι δυνητικοί εαυτοί που διαμορφώνονται είναι τόσο γενικοί που δεν συνεισφέρουν στην αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς με την έννοια της ενεργοποίησης του εαυτού για την επίτευξη των επιθυμητών εαυτών αλλά και την αποφυγή των αρνητικών δυνητικών εαυτών. Για παράδειγμα, σε αγροτικά περιβάλλοντα, όπως και σε υποβαθμισμένες αγροτικές περιοχές, με δεδομένη την έλλειψη επαγγελματικών ευκαιριών, είναι πιθανό να μην υπάρχουν τα κατάλληλα μοντέλα ρόλων για την επιλογή μιας επαγγελματικής καριέρας και, επομένως, να δυσκολεύονται οι έφηβοι να διαμορφώσουν συγκεκριμένους και καλά επεξεργασμένους επαγγελματικούς δυνητικούς εαυτούς. Ο Shepard (2003) στην έρευνά του με δείγμα εφήβους 17-19 ετών, κατοίκους αγροτικών περιοχών, διαπίστωσε ότι ποσοστό λιγότερο από το 10% των συμμετεχόντων αναφέρθηκε σε επαγγελματική καριέρα. Επιπλέον, οι αναφορές στο επάγγελμα ήταν πολύ γενικές και ασαφείς (π.χ. «θα έχω μια δουλειά»).

Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μπορεί, επίσης, να παρέχει ανατροφοδότηση στα νεαρά άτομα ως προς το αν ένας συγκεκριμένος δυνητικός εαυτός εκτιμάται θετικά ή αρνητικά στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Oyserman & Fryberg, 2006). Έτσι, ο ίδιος δυνητικός εαυτός είναι πιθανό να αποτελεί έναν θετικό ή έναν αρνητικό εαυτό, ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο. Η ανατροφοδότηση που δέχεται το άτομο από το κοινωνικό του περιβάλλον μπορεί να ενισχύει, να περιορίζει ή να υπονομεύει τη διαμόρφωση συγκεκριμένων δυνητικών εαυτών. Το θέμα της περιοριστικής ή υπονομευτικής ανατροφοδότησης είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην περίπτωση νεαρών ατόμων που προέρχονται από μειονότητες και χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, όπως και στην περίπτωση των κοριτσιών, κάτι το οποίο θα συζητηθεί παρακάτω. Με άλλα λόγια, η φύση των δυνητικών εαυτών είναι δυναμική και καθορίζεται στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων του νεαρού ατόμου με τους Σημαντικούς Άλλους. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι, ενώ έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες για να κατανοηθεί ο τρόπος

με τον οποίο οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζουν τη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών (Kerpelman & Pittman, 2001), η πλειονότητα των ερευνών δεν έχει ασχοληθεί με το ρόλο του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος και των κοινωνικών βιωμάτων του ατόμου.

Η διαμόρφωση και το περιεχόμενο των δυνητικών εαυτών διαφέρει, επίσης, ανάλογα με το φύλο και οι διαφορές αυτές υποστηρίζεται ότι αντανακλούν διαφορές στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ανάμεσα στα δύο φύλα (Κnox, 2006). Ο παραδοσιακός γυναικείος ρόλος τονίζει τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων και χαρακτηριστικά όπως η ευαισθησία και η φροντίδα (Gilligan, 1982), ενώ ο παραδοσιακός ανδρικός ρόλος τονίζει την ατομικότητα και την αυτονομία. Η ενσωμάτωση των παραδοσιακών ρόλων του φύλου στην αυτοαντίληψη μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών. Πράγματι, οι έρευνες δείχνουν ότι οι δυνητικοί εαυτοί των γυναικών τείνουν να επικεντρώνονται στην οικογένεια και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Cross & Madson, 1997). Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές (Linehan, 1993) υποστηρίζουν ότι η γυναικεία ταυτότητα σήμερα διευρύνεται και περιλαμβάνει και κάποια παραδοσιακά ανδρικά χαρακτηριστικά. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν, για παράδειγμα, ότι κορίτσια και αγόρια εφηβικής ηλικίας αναφέρονται με την ίδια συχνότητα στην εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση (Kalakosli & Nurmi, 1998).

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι δυνητικοί εαυτοί – τόσο αυτοί που ελπίζουμε να γίνουμε, όσο και αυτοί που φοβόμαστε μήπως γίνουμε – νοηματοδοτούν τις εμπειρίες του ατόμου, οργανώνουν και ενεργοποιούν τη συμπεριφορά και διαμορφώνουν τις επιδιώξεις του (Cantor & Zirkel, 1990. Markus & Wurf, 1987. Oyserman, Gant, & Ager, 1995). Καθιστούν το άτομο ικανό να επικεντρώνει την προσοχή του σε σκέψεις που έχουν σχέση με το υπό εκτέλεση έργο, το βοηθούν να οργανώνει τη δράση του και να ασχολείται με δραστηριότητες που είναι απαραίτητες για την κατάκτηση επιθυμητών μελλοντικών στόχων (Greene & DeBacker, 2004. Simmons,

Dewitte, & Lens, 2000). Σύμφωνα με τα πορίσματα σχετικών ερευνών, οι θετικοί δυνητικοί εαυτοί που αναφέρονται στους τομείς της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος συνδέονται θετικά με τη σχολική επίδοση (Higgins, 1987. Leondari, Syngollitou, & Kiosseoglou, 1998. Markus & Ruvoilo, 1989. Oyserman et al., 2004. Oyserman, Terry, & Bybee, 2002), με επιμονή στην εκτέλεση ενός έργου (Leondari & Gonida, 2008), με προσανατολισμό των μαθητών προς τους στόχους μάθησης (Anderman, Anderman, & Griesinger, 1999. Leondari & Gonida, 2008) και με τα κίνητρα συμπεριφοράς (Hooker & Kaus, 1992). Αντίθετα, οι αρνητικοί εαυτοί γενικά συνδέονται με αρνητικά επακόλουθα, όπως η κατάθλιψη (Carver, Lawrence, & Scheier, 1999), λιγότερη ικανοποίηση από τη ζωή (Ogilvie & Clark, 1992), άγχος και ενοχές (Carver, Lawrence & Scheier, 1999).

Οι δυνητικοί εαυτοί συνδέονται, επίσης, με τα κίνητρα συμπεριφοράς με δύο τρόπους. Πρώτον, αποτελούν έναν σαφή στόχο, τον οποίο το άτομο προσπαθεί να κατακτήσει. Δεύτερον, τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο όταν φαντάζεται τον εαυτό του στο μέλλον, επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Η σκέψη μιας μελλοντικής επιθυμητής κατάστασης μπορεί να προκαλέσει θετικά συναισθήματα και έτσι να ωθήσει το άτομο να επινοήσει σχέδια και στρατηγικές για την επίτευξη του στόχου. Συγχρόνως, διευκολύνει την επεξεργασία επιλεκτικών πληροφοριών που ευνοούν την πορεία προς τον επιθυμητό εαυτό. Αντίστοιχα, τα συναισθήματα που πηγάζουν από την εικόνα ενός αρνητικού εαυτού, ωθούν το άτομο να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες ώστε να αποφύγει την ανεπιθύμητη μελλοντική κατάσταση (Markus & Nurius, 1986). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η μέγιστη παρωθητική ισχύς των δυνητικών εαυτών εντοπίζεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η επιθυμία του ατόμου να πετύχει το θετικό δυνητικό εαυτό του συνοδεύεται από αντίστοιχη επιθυμία αποφυγής του αρνητικού δυνητικού εαυτού στον ίδιο τομέα και ότι όσο καλύτερα επεξεργασμένος είναι ένας δυνητικός εαυτός και όσο περισσότερο μπορεί να διατηρηθεί

σε συνειδητό επίπεδο, τόσο περισσότερο επηρεάζει τη συμπεριφορά (Higgins, 1996).

Η μελέτη αυτή βασίζεται στην άποψη ότι οι μελλοντικές αναπαραστάσεις του εαυτού προσδιορίζονται από τη φάση ζωής του ατόμου και από το συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Cross & Markus, 1991. Kim & Markus, 1999. Unemori, Omaregie & Markus, 2004). Οι κοινωνικές αντιλήψεις και αξίες που εκφράζονται μέσα από τα πολιτισμικά προϊόντα, είτε αυτά είναι διαφημίσεις είτε μαθήματα στο σχολείο, δίνουν άμεσα ή έμμεσα μηνύματα για το πώς πρέπει να είναι οι άνθρωποι στο παρόν και το μέλλον. Αυτές οι πολιτισμικά προσδιορισμένες εικόνες και ιδέες για τη φύση και τη διαδικασία της προσωπικής ανάπτυξης αποτελούν πτυχές των αυτο-αντιλήψεων που διαμορφώνει το άτομο και το καθιστούν ικανό να αυτο-καθορίζει την ανάπτυξη του διαμορφώνοντας συγκεκριμένα σχέδια και στρατηγικές για δράση (Cole, 1991. Markus & Kitayama, 1991. Wurf & Markus, 1991).

Οι επιθυμητοί και οι αρνητικοί δυνητικοί εαυτοί συχνά μελετώνται χωριστά, ως συνολικός αριθμός θετικών και αρνητικών εαυτών. Ένας δεύτερος τρόπος διερεύνησης των δυνητικών εαυτών είναι η ανάλυση του περιεχομένου τους ή της θεματικής τους δομής. Αυτό γίνεται αναλύοντας τις ελπίδες και τους φόβους των ανθρώπων με βάση τον τομέα της ζωής στον οποίο αναφέρονται. Οι τομείς στους οποίους αναφέρονται συχνότερα οι έφηβοι είναι το επάγγελμα, οι σπουδές, η οικογένεια και οι διαπροσωπικές σχέσεις γενικότερα.

Οι δύο κατηγορίες των δυνητικών εαυτών μπορούν, επίσης, να μελετηθούν μαζί, εξετάζοντας την «ισορροπία» ανάμεσα στις δύο κατηγορίες, το αν δηλαδή το άτομο έχει διαμορφώσει τόσο θετικές προσδοκίες όσο και φόβους που αφορούν τον ίδιο τομέα (π.χ., ο έφηβος προσδοκά να είναι δημοφιλής και να έχει πολλούς φίλους και, συγχρόνως, εκφράζει το φόβο να μην είναι μόνος). Στην περίπτωση αυτή, το άτομο έχει ένα θετικό στόχο προς τον οποίο προσβλέπει και, συγχρόνως, συνειδητοποιεί τα επακόλουθα της μη υλοποίησης του στόχου αυτού

προβάλλοντάς τα ως έναν εαυτό τον οποίο φοβάται μήπως συμβεί. Αυτή η ισορροπία συνδέεται με ενισχυμένα κίνητρα δράσης, καθώς βοηθά το άτομο να εντίνει τις προσπάθειές του ώστε να επιτύχει το θετικό δυνητικό εαυτό και να αποφύγει τον εαυτό που φοβάται (Oyserman & Fryberg, 2006).

Στόχοι της παρούσας μελέτης

Ο γενικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί πώς οι έφηβοι προβάλλουν τον εαυτό τους στο μέλλον, τόσο ως προς τους επιθυμητούς εαυτούς, όσο και ως προς τους εαυτούς τους οποίους φοβούνται και δεν θα ήθελαν να πραγματοποιηθούν. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν οι εξής: Πρώτον, η διερεύνηση του περιεχομένου των αναφορών των εφήβων για τους δυνητικούς τους εαυτούς. Με βάση προηγούμενες έρευνες (Kemmelmeyer & Oyserman, 2001. Unemori, Omaregie & Markus, 2004. Yowell, 2002) που δείχνουν ότι αναπτυξιακοί παράγοντες αλλά και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των μελλοντικών αναπαραστάσεων του εαυτού, υποθέσαμε ότι οι επιθυμίες και οι φόβοι των εφήβων θα αντανακλούν κυρίως τους βασικούς αναπτυξιακούς στόχους της ηλικίας τους, όπως είναι η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος, αλλά και προσωπικά θέματα που συνδέονται με τον προσδιορισμό της ταυτότητας και την προοπτική δημιουργίας οικογένειας (Υπόθεση 1).

Δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει αν το περιεχόμενο των αναφορών των εφήβων για τους δυνητικούς τους εαυτούς εξαρτάται από μια σειρά δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, όπως είναι το φύλο, ο τόπος διαμονής και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Υποθέσαμε ότι τα κοινωνικά στερεότυπα που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των ρόλων του κοινωνικού φύλου, ασκούν επίδραση και στη διαμόρφωση των μελλοντικών αναπαραστάσεων του εαυτού. Οι προηγούμενες έρευνες δείχνουν με σχετική συνέπεια ότι τα κορίτσια αναφέρονται με μεγαλύτερη συχνότητα, σε σύγκριση με τα

αγόρια, σε θέματα οικογένειας και σε άλλες πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων (Greene & Wheatley, 1992. Kimmelmeyer & Oyserman, 2001. Lips, 2004. Oyserman & Fryberg, 2006). Ως προς τα αγόρια, τα πορίσματα των ερευνών είναι αντιφατικά. Ενώ κάποιες έρευνες δείχνουν ότι τα αγόρια αναφέρονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε θέματα επαγγελματικής ενασχόλησης (Trommsdorff, 1983), σε άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί ακριβώς το αντίθετο (Seginer, 1988). Με βάση τα μέχρι τώρα βιβλιογραφικά δεδομένα, υποθέσαμε ότι θα υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τα θέματα της οικογένειας και των διαπροσωπικών σχέσεων και όχι ως προς την επαγγελματική ενασχόληση, λόγω της κοινής επιθυμίας αλλά και ανάγκης των έφηβων αγοριών και κοριτσιών σήμερα για άσκηση κάποιου επαγγέλματος (Υπόθεση 2α). Επιπλέον, με βάση την ιδέα ότι οι δυνητικοί εαυτοί εκφράζουν όχι μόνο προσωπικές αξίες και αντιλήψεις αλλά και αυτές του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει το άτομο (Markus & Kitayama, 1998. Unimori et al., 2004), αναμενόταν τόσο ο αστικός τρόπος ζωής όσο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών (Υπόθεση 2β), χωρίς ωστόσο να μπορεί να διατυπωθεί με ακρίβεια ο τρόπος επίδρασης, λόγω απουσίας σχετικής βιβλιογραφίας.

Τρίτος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η παρωθητική δράση των δυνητικών εαυτών (θετικών και αρνητικών) σε σχέση με τη σχολική επίδοση των εφήβων. Στο πλαίσιο αυτού του στόχου, αρχικά ανιχνεύθηκαν εναλλακτικά προφίλ εφήβων ως προς τους δυνητικούς εαυτούς τους και στη συνέχεια εξετάστηκε ποιο προφίλ μαθητών/-τριών συνδέεται με την υψηλότερη σχολική επίδοση. Υπόθεσή μας ήταν ότι υψηλότερη σχολική επίδοση θα είχαν εκείνοι οι έφηβοι στο προφίλ των οποίων θα ήταν πολύ σημαντικός ο δυνητικός εαυτός που συνδέεται με την εκπαίδευση αλλά και ο δυνητικός εαυτός που συνδέεται με την επαγγελματική απασχόληση (Oyserman, Bybee, & Terry, 2006. Leondari, Syngollitou, & Kiosseoglou, 1998. Yowell, 2002),

καθώς η μελλοντική απασχόληση συνδέεται με την εκπαίδευση ή τη διακοπή της (Υπόθεση 3).

2. Μέθοδος

Συμμετέχοντες/-ουσες και Διαδικασία

Στην έρευνα συμμετείχαν 1145 έφηβοι (44,1% αγόρια, 55,9% κορίτσια) ηλικίας 15-16 ετών ($M.O. = 15,9$, $T.A. = 0,41$) που φοιτούσαν σε Γυμνάσια και Λύκεια (Ενιαία και ΤΕΕ) της Βόρειας και Κεντρικής Ελλάδας. Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της πολυσταδιακής δειγματοληψίας, αρχικά με αναλογική δειγματοληψία ανά νομό λαμβάνοντας υπόψη και την κατανομή του πληθυσμού ως προς την αστικότητα (αστικές/αγροτικές περιοχές). Ακολούθως, το δείγμα συγκροτήθηκε ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών/-τριών που φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου και στην Α' Λυκείου. Το 71,4% των συμμετεχόντων ήταν κάτοικοι αστικών περιοχών, ενώ το 28,6% προερχόταν από αγροτικές περιοχές. Ως προς τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, το 54,3% ήταν μαθητές/-τριες της Α' Λυκείου και το 45,7% ήταν μαθητές/-τριες της Γ' Γυμνασίου. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων το 27,5% των πατέρων και το 28,1% των μητέρων ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημίου, το 56,4% των πατέρων και το 59,7% των μητέρων ήταν απόφοιτοι Λυκείου και οι υπόλοιποι ήταν απόφοιτοι Δημοτικού.

Η εξέταση ήταν ομαδική και είχε διάρκεια περίπου μία σχολική ώρα. Για τη διεξαγωγή της έρευνας στα Γυμνάσια και στα Λύκεια είχε προηγηθεί έγκριση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Μετρήσεις

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά περιλάμβαναν το φύλο, τον τόπο κατοικίας (αστική περιοχή/αγροτική περιοχή) και το μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονέων. Το μορφωτικό επίπεδο του κάθε γονέα δηλωνόταν από τους ίδιους τους μα-

θητές και τις μαθήτριες (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Τεχνική Σχολή, Λύκειο, ΤΕΙ, Πανεπιστήμιο, Μεταπτυχιακές Σπουδές). Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας χρησιμοποιήθηκε στις αναλύσεις ως ποσοτική μεταβλητή, η οποία υπολογίστηκε με βάση τα έτη σπουδών και των δύο γονέων (μέσος όρος των ετών εκπαίδευσης των δύο γονέων).

Οι δυνητικοί εαυτοί αξιολογήθηκαν με δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί σε διάφορες έρευνες από την Markus και τους συνεργάτες της (βλ., π.χ., Hooker, 1999. Oyserman & Markus, 1990a, 1990b). Στην πρώτη ερώτηση οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να γράψουν με σειρά σπουδαιότητας τους τρεις πιο σημαντικούς για τους ίδιους επιθυμητούς εαυτούς και στη δεύτερη ερώτηση τους τρεις πιο αρνητικούς για τους ίδιους εαυτούς. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν μόνον οι πρώτες αναφορές των εφήβων για τους θετικούς και τους αρνητικούς εαυτούς. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν σύντομες οδηγίες για το πώς θα απαντήσουν στις δύο ερωτήσεις, συμπεριλαμβανομένων και των εξηγήσεων για το τι είναι οι δυνητικοί εαυτοί, θετικοί και αρνητικοί. Οι θετικοί εαυτοί ορίστηκαν ως οι ελπίδες και οι επιθυμίες των εφήβων για το μέλλον. Οι αρνητικοί εαυτοί ορίστηκαν ως αυτό που φοβούνται οι έφηβοι ή αυτό που δεν θα ήθελαν να τους συμβεί στο μέλλον.

Η μέση σχολική επίδοση των μαθητών/-τριών υπολογίστηκε με βάση την επίδοσή τους κατά το προηγούμενο τρίμηνο για τους μαθητές του Γυμνασίου και το προηγούμενο τετράμηνο για τους μαθητές του Λυκείου, σχεδόν στο σύνολο των μαθημάτων τους (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Ιστορία, Πληροφορική και Ξένη Γλώσσα).

3. Αποτελέσματα

Το περιεχόμενο των αναφορών των εφήβων για τους δυνητικούς τους εαυτούς

Ο συνήθης τρόπος ανάλυσης του περιεχομένου των δυνητικών εαυτών βασίζεται στις κατηγορίες που έχουν προτείνει η Oyserman και οι συ-

νεργάτες της (Hooker, 1999. Oyserman & Markus, 1990a. Robinson, Davis & Meara, 2003) και η κατηγοριοποίηση αυτή γίνεται χωριστά για τους θετικούς και τους αρνητικούς εαυτούς. Σύμφωνα με το σχήμα αυτό προβλέπονται πέντε κατηγορίες: εκπαίδευση, επαγγελματική απασχόληση, διαπροσωπικές σχέσεις, υλικά αγαθά και προσωπικά χαρακτηριστικά. Από την ανάλυση περιεχομένου που έγινε στην παρούσα έρευνα από δύο ανεξάρτητους κριτές προέκυψαν δύο επιπλέον κατηγορίες (θέματα υγείας και κοινωνικό ενδιαφέρον): επιπρόσθετα θεωρήθηκε ότι η κατηγορία «διαπροσωπικές σχέσεις» θα μπορούσε να διακριθεί σε δύο κατηγορίες: οικογένεια και διαπροσωπικές σχέσεις (σχέσεις με άλλα πρόσωπα). Έτσι, οι κατηγορίες διαμορφώθηκαν ως εξής: (α) εκπαίδευση (π.χ., αποφοίτηση από το Λύκειο, επιτυχία στις Πανελλαδικές εξετάσεις, απόκτηση πανεπιστημιακού πτυχίου για τον επιθυμητό δυνητικό εαυτό/ χαμηλοί βαθμοί, αποτυχία εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο για τον αρνητικό δυνητικό εαυτό), (β) επαγγελματική απασχόληση (π.χ., «να έχω μια καλή δουλειά», «να γίνω μια καλή γιατρός»/«να είμαι άνεργος», «να κάνω μια δουλειά που δε θα μου αρέσει»), (γ) οικογένεια (π.χ., «να είμαι παντρεμένη», «να έχω μια ευτυχισμένη οικογένεια»/«να μην παντρευτώ», «να μην αποκτήσω παιδιά»), (δ) διαπροσωπικές σχέσεις (π.χ., «να έχω καλούς φίλους», «να έχω κοινωνική ζωή»/«να μην έχω φίλους», «να είμαι μόνος/-η»), (ε) υλικά αγαθά (π.χ., «να έχω δικό μου σπίτι, αυτοκίνητο», «να έχω πολλά χρήματα»/«να είμαι φτωχός/-ή, να μην έχω σπίτι»), (στ) θέματα υγείας (π.χ., «να είμαι υγιής»/«να είμαι άρρωστος», «να έχω ένα σοβαρό ατύχημα»), (ζ) κοινωνικό ενδιαφέρον («να ασχοληθώ με τα κοινά», «να γίνω μέλος μη κυβερνητικών οργανώσεων»/«να είμαι αδιάφορος πολίτης»), (η) προσωπικά θέματα (π.χ., «να είμαι ευγενικός», «να έχω περισσότερη αυτοπεποίθηση»/«να γίνω κλέφτης», «να μην είμαι χρήσιμος στην κοινωνία»). Το ποσοστό των αναφορών που δεν μπορούσαν να ταξινομηθούν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες ήταν πολύ χαμηλό (1,78% επί του συνόλου των αναφορών των εφήβων για τους θετικούς εαυτούς και

Πίνακας 1
Συχνότητες και ποσοστά (%) των οκτώ κατηγοριών των δυνητικών εαυτών, επιθυμητών και αρνητικών

Κατηγορίες Δυνητικών Εαυτών	Θετικοί Δυνητικοί Εαυτοί		Αρνητικοί Δυνητικοί Εαυτοί	
	Συχνότητες	%	Συχνότητες	%
Εκπαίδευση	104	9,1	25	2,2
Επαγγελματική απασχόληση	486	42,4	322	28,1
Οικογένεια	194	16,9	84	7,4
Διαπροσωπικές σχέσεις	23	2,0	101	8,8
Υλικά αγαθά	156	13,6	121	10,6
Θέματα υγείας	57	5,0	319	27,9
Προσωπικά θέματα	114	10,0	167	14,6
Κοινωνικό ενδιαφέρον	11	1,0	5	0,4
Σύνολο	1145	100	1145	100

1,84% επί του συνόλου των αναφορών για τους αρνητικούς εαυτούς). Η αξιοπιστία της ανάλυσης περιεχομένου αξιολογήθηκε με βάση το ποσοστό συμφωνίας ανάμεσα στους δύο κριτές. Το ποσοστό αυτό ήταν 91% για τους θετικούς εαυτούς και 87% για τους αρνητικούς εαυτούς.

Στο σύνολο των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι οι εφήβοι ανέφεραν συχνότερα θετικούς εαυτούς που αφορούσαν τη μελλοντική επαγγελματική τους απασχόληση (42,4%), την οικογένεια (16,9%) και την απόκτηση υλικών αγαθών (13,6%). Το 10% των εφήβων αναφέρθηκε σε προσωπικά θέματα και το 9,1% σε θέματα εκπαίδευσης. Στις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες (θέματα υγείας, διαπροσωπικές σχέσεις και θέματα γενικότερου κοινωνικού ενδιαφέροντος) οι αναφορές των εφήβων ήταν πολύ λιγότερες (5%, 2% και 1% αντίστοιχα). Ως προς τους αρνητικούς εαυτούς, το μεγαλύτερο ποσοστό των εφήβων ανέφεραν φόβους σχετικά με την επαγγελματική

τους απασχόληση (28,1%) και τα θέματα υγείας (27,9%). Μικρότερα ποσοστά εφήβων εξέφρασαν φόβους και ανησυχίες σε σχέση με προσωπικά θέματα (14,6%), υλικά αγαθά (10,6%), διαπροσωπικές σχέσεις (8,8%) και οικογένεια (7,4%), ενώ πολύ λίγες ήταν οι αναφορές των εφήβων σε σχέση με την εκπαίδευση (2,2%) και το κοινωνικό ενδιαφέρον (0,4%). Η ανάλυση του περιεχομένου των αναφορών των εφήβων για τους δυνητικούς τους εαυτούς είναι σύμφωνη με αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα ως προς τις αναφορές στην επαγγελματική απασχόληση και την οικογένεια (Unemori, Omeregje & Markus, 2004. Yowell, 2002) και επιβεβαιώνει έτσι μερικώς την Υπόθεση 1.

Σχέσεις δυνητικών εαυτών και δημογραφικών μεταβλητών

Για τη διερεύνηση του ρόλου των δημογραφικών μεταβλητών στη διαμόρφωση των δυνητι-

Πίνακας 2
Ποσοστά επιθυμητών και αρνητικών εαυτών κατά φύλο

Κατηγορίες Δυνητικών Εαυτών	Θετικοί Δυνητικοί Εαυτοί		Αρνητικοί Δυνητικοί Εαυτοί	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Εκπαίδευση	4,2% -5,2	13% 5,2	1,6% -1,2	2,7% 1,2
Επαγγελματική απασχόληση	42,2% -0,2	42,7% 0,2	31% 1,9	25,9% -1,9
Οικογένεια	19% 1,7	15,3% -1,7	5,6% -2,1	8,8% 2,1
Διαπροσωπικές σχέσεις	1,4% 1,3	2,5% 1,3	6,9% -2,0	10,3% 2,0
Υλικά αγαθά	18% 3,9	10,2% -3,9	10,7% 0,1	10,5% -0,1
Θέματα υγείας	4,4% -0,9	5,5% 0,9	26,2% -1,1	29,2% 1,1
Προσωπικά θέματα	9,7% -0,3	10,2% 0,3	17,9% 2,8	12,0% -2,8
Κοινωνικό ενδιαφέρον	1,2% 0,7	0,8% -0,7	0,2% -1,1	0,6% 1,1

Σημείωση: Κάτω από τα ποσοστά εμφανίζονται οι τιμές των προσαρμοσμένων τυποποιημένων υπολοίπων, οι οποίες δείχνουν σε ποιες κατηγορίες η διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι σημαντική ($> 1,96$).

κών εαυτών, εφαρμόστηκε στα δεδομένα ο έλεγχος ανεξαρτησίας του χ^2 με τη χρήση των προσαρμοσμένων τυποποιημένων υπολοίπων (φύλο και τόπος διαμονής) (Everitt, 1977) και ανάλυση διακύμανσης (μορφωτικό επίπεδο των γονέων). Σημαντική σύνδεση βρέθηκε μεταξύ του φύλου και των δυνητικών εαυτών τόσο ως προς τους θετικούς όσο και ως προς τους αρνητικούς δυνητικούς εαυτούς. Ως προς τους θετικούς εαυτούς, τα κορίτσια, συγκριτικά με τα αγόρια, ανέφεραν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό δυνητικούς εαυτούς στον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ τα αγόρια, συγκριτικά με τα

κορίτσια, υπερέιχαν στον τομέα των υλικών αγαθών, $\chi^2(7)=42,2$, $< 0,001$. Ως προς τους αρνητικούς δυνητικούς εαυτούς, τα κορίτσια σε μεγαλύτερο ποσοστό έναντι των αγοριών εξέφρασαν φόβους και ανησυχίες ως προς τις κατηγορίες «οικογένεια» και «διαπροσωπικές σχέσεις», ενώ τα αγόρια ως προς την κατηγορία «προσωπικά θέματα», $\chi^2(7)=20,2$, $p=0,005$. Ας σημειωθεί, ωστόσο, ότι και το ποσοστό των κοριτσιών που αναφέρεται σε αρνητικούς δυνητικούς εαυτούς σχετικούς με προσωπικά θέματα δεν είναι πολύ χαμηλό (βλ. Πίνακα 2). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τη σχετική υπόθεση (Υπό-

θεση 2α), πρώτον, ως προς τη μεγάλη σπουδαιότητα που τα κορίτσια, συγκριτικά με τα αγόρια, αποδίδουν στις διαπροσωπικές σχέσεις και την οικογένεια κατά την προβολή του εαυτού τους στο μέλλον και, δεύτερον, ως προς την απουσία διαφορών μεταξύ κοριτσιών και αγοριών ως προς την κατηγορία της επαγγελματικής απασχόλησης. Επιπλέον, αναδεικνύει, από τη μια, τη μεγαλύτερη σπουδαιότητα που τα κορίτσια, σε σύγκριση με τα αγόρια, αποδίδουν στην εκπαίδευση όταν αναφέρονται στους δυνητικούς μελλοντικούς τους εαυτούς και, από την άλλη, τη μεγάλη σπουδαιότητα που τα αγόρια αποδίδουν στα υλικά αγαθά. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι οι κατηγορίες της επαγγελματικής απασχόλησης (ως προς τη διάσταση και των επιθυμητών και των αρνητικών εαυτών), της οικογένειας (ως προς τη διάσταση των επιθυμητών εαυτών) και των θεμάτων υγείας (ως προς τη διάσταση των αρνητικών εαυτών) σημείωσαν υψηλά ποσοστά αναφορών και από τα δύο φύλα, εύρημα το οποίο υπογραμμίζει τις κοινές αγωνίες των κοριτσιών και των αγοριών στους τομείς αυτούς.

Επιπλέον, στατιστικώς σημαντική σύνδεση βρέθηκε μεταξύ του τόπου διαμονής των εφήβων και των δυνητικών εαυτών που ανέφεραν. Ως προς τους θετικούς πιθανούς εαυτούς, οι έφηβοι των αστικών περιοχών ανέφεραν σε μεγαλύτερο ποσοστό επιθυμητούς πιθανούς εαυτούς ως προς την κατηγορία «προσωπικά θέματα», ενώ οι έφηβοι των αγροτικών περιοχών ως προς τις κατηγορίες «εκπαίδευση» και «θέματα υγείας», $\chi^2(7)=31,9, p<0,001$. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι οι αναφορές των εφήβων και από αστικές και από αγροτικές περιοχές στις κατηγορίες της επαγγελματικής απασχόλησης, της οικογένειας και των υλικών αγαθών ήταν σε υψηλά ποσοστά. Ως προς τους αρνητικούς δυνητικούς εαυτούς, οι μεν έφηβοι των αστικών περιοχών αναφέρθηκαν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό έναντι των εφήβων που ζούσαν σε αγροτικές περιοχές σε φόβους που σχετίζονται με την επαγγελματική απασχόληση, ενώ οι έφηβοι των αγροτικών περιοχών σε φόβους που σχετίζονται με θέματα υγείας, $\chi^2(7)=38,1, p<0,001$. Ωστόσο, θα

πρέπει να σημειωθεί ότι, πέρα από τις παραπάνω διαφορές ως προς τους αρνητικούς δυνητικούς εαυτούς, τα ποσοστά των εφήβων και από τις αστικές και από τις αγροτικές περιοχές που εξέφρασαν φόβους στις δύο αυτές κατηγορίες ήταν ιδιαίτερα υψηλά. Υψηλά ήταν, επίσης, και τα ποσοστά των αναφορών εφήβων και από τις αστικές και από τις αγροτικές περιοχές στις κατηγορίες των προσωπικών θεμάτων και των υλικών αγαθών (βλ. Πίνακα 3). Τέλος, ως προς το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά, $F(7, 1137)=1,88, p=0,069$ ως προς τους θετικούς εαυτούς, $F(7, 1136)=0,98, p=0,44$ ως προς τους αρνητικούς εαυτούς. Τα παραπάνω ευρήματα παρέχουν αφενός μερική υποστήριξη στην Υπόθεση 2β μόνον ως προς το ρόλο του τόπου διαμονής των εφήβων στη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών και αφετέρου πληροφορίες για την κατεύθυνση των διαφορών που καταγράφονται μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών.

Σχέσεις δυνητικών εαυτών και σχολικής επίδοσης

Για τη διερεύνηση της σχέσης των δυνητικών εαυτών με τη σχολική επίδοση εφαρμόστηκε αρχικά ιεραρχική ανάλυση συστάδων (μέθοδος Ward με χρήση του τετραγώνου ευκλείδειας απόστασης), προκειμένου να ανιχνευθούν εναλλακτικά προφίλ εφήβων ως προς τους δυνητικούς τους εαυτούς. Για την εφαρμογή της μεθόδου χρησιμοποιήθηκαν οι δύο πρώτες αναφορές των εφήβων για τους πιο σημαντικούς θετικούς δυνητικούς εαυτούς και οι δύο πρώτες αναφορές τους για τους πιο σημαντικούς αρνητικούς εαυτούς, καθενιά από τις οποίες είχε οκτώ κατηγορίες. Από τις οκτώ κατηγορίες των δυνητικών εαυτών παραλείφθηκε η κατηγορία «Κοινωνικό ενδιαφέρον» λόγω του μικρού ποσοστού των εφήβων που επέλεξε την κατηγορία αυτή για να περιγράψει τους σημαντικούς δυνητικούς εαυτούς (<2%). Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής κατηγορίες: εκπαίδευση, απασχόληση, οικογένεια, διαπροσωπικές σχέσεις, προσωπικά θέματα, υλικά αγαθά και θέματα υγείας.

Πίνακας 3
Ποσοστά επιθυμητών και αρνητικών εαυτών με βάση τον τόπο κατοικίας

Κατηγορίες Δυνητικών Εαυτών	Θετικοί Δυνητικοί Εαυτοί		Αρνητικοί Δυνητικοί Εαυτοί	
	Αστική	Αγροτική	Αστική	Αγροτική
Εκπαίδευση	7,5% -3,0	13,1% 3,0	2,2% 0,1	2,1% -0,1
Επαγγελματική απασχόληση	43,6% 1,2	39,6% -1,2	30,5% 2,8	22,3% -2,8
Οικογένεια	17,9% 1,3	14,6% -1,3	8,2% 1,8	5,2% -1,8
Διαπροσωπικές σχέσεις	1,8% -0,7	2,4% 0,7	9,3% 0,9	7,6% -0,9
Υλικά αγαθά	13,7% 0,1	13,4% -0,1	10,8% 0,4	10,1% -0,4
Θέματα υγείας	3,3% -4,1	9,1% 4,1	22,9% -5,9	40,2% 5,9
Προσωπικά θέματα	11,3% 2,3	6,7% -2,3	15,4% 1,3	12,5% -1,3
Κοινωνικό ενδιαφέρον	1,0% 0,1	0,9% -0,1	0,6% 1,4	0% -1,4

Σημείωση: Κάτω από τα ποσοστά εμφανίζονται οι τιμές των προσαρμοσμένων τυποποιημένων υπολοίπων, οι οποίες δείχνουν σε ποιες κατηγορίες η διαφορά μεταξύ των εφήβων που ζουν σε αστική περιοχή και των εφήβων που ζουν σε αγροτική περιοχή είναι σημαντική (>1,96).

Με βάση το δένδρογραμμα των συστάδων και τη μελέτη της σύνθεσης των συστάδων ως προς τις ποικίλες κατηγορίες του επιθυμητού και του αρνητικού δυνητικού εαυτού, τον εντοπισμό δηλαδή εκείνων των κατηγοριών ανά συστάδα τις οποίες ανέφερε ένα στατιστικά σημαντικό υψηλό ποσοστό εφήβων, η λύση των τριών συστάδων θεωρήθηκε η καταλληλότερη. Όταν το ποσοστό των εφήβων μιας συστάδας που αναφέρεται σε μια κατηγορία (π.χ., απασχόληση) είναι στατιστικώς σημαντικό ($p < 0,05$), αυτό σημαίνει ότι το ποσοστό των εφήβων της συστάδας

στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι σημαντικά υψηλότερο από το ποσοστό που έχει το σύνολο του δείγματος στην ίδια κατηγορία. Εναλλακτικές λύσεις με 4, 5 και 6 συστάδες, οι οποίες εξετάστηκαν, απορρίφθηκαν, καθώς στις λύσεις αυτές οι συστάδες είχαν παρόμοια χαρακτηριστικά και δεν ήταν ευκρινώς διακριτές και, επιπλέον, σε κάποιες από αυτές συμμετείχε πολύ μικρός αριθμός εφήβων.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη λύση των 3 συστάδων, η οποία περιγράφεται και στον Πίνακα 4, διακρίνονται τα παρακάτω τρία προφίλ εφήβων

Πίνακας 4
Περιγραφή των τριών συστάδων εφήβων σύμφωνα με τις αναφορές τους
για τους δυνητικούς τους εαυτούς

Κατηγορίες Δυνητικών Εαυτών	Συστάδες					
	Συστάδα 1		Συστάδα 2		Συστάδα 3	
	Θετικοί	Αρνητικοί	Θετικοί	Αρνητικοί	Θετικοί	Αρνητικοί
Εκπαίδευση	0,0	0,0	4,5	0,4	36,3*	14,0*
Επαγγελματική απασχόληση	42,7*	23,1*	27,7	12,1	22,0	16,4
Οικογένεια	25,6*	11,4	12,5	4,0	13,4	8,3
Διαπροσωπικές σχέσεις	0,0	4,1	25,9*	41,3*	0,0	3,8
Υλικά αγαθά	18,0	12,3	8,9	4,9	9,7	8,1
Θέματα υγείας	2,2	20,8	2,7	17,9	12,9*	28,8
Προσωπικά θέματα	10,7	27,7	14,7	18,4	5,6	20,4
Κοινωνικό ενδιαφέρον	0,7	0,5	3,1	0,9	0,0	0,3

Σημείωση: Με αστερίσκο (*) σημειώνονται οι κατηγορίες που βρέθηκαν να συμβάλλουν σε στατιστικώς σημαντικά αυξημένο ποσοστό στο προφίλ της κάθε συστάδας.

ως προς τους θετικούς και τους αρνητικούς δυνητικούς εαυτούς: (α) ως προς τη διάσταση του θετικού δυνητικού εαυτού σημαντικές κατηγορίες αναδεικνύονται η απασχόληση και η οικογένεια, με την απασχόληση να αναδεικνύεται σημαντική κατηγορία και ως προς τη διάσταση του αρνητικού εαυτού· (β) και ως προς τη διάσταση του θετικού και ως προς τη διάσταση του αρνητικού δυνητικού εαυτού σημαντική κατηγορία αναδεικνύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις· (γ) και ως προς τη διάσταση του θετικού και ως προς τη διάσταση του αρνητικού δυνητικού εαυτού, σημαντική κατηγορία αναδεικνύεται κυρίως η εκπαίδευση, ενώ και η κατηγορία «θέματα υγείας» εμφανίζεται σημαντική ως προς τη διάσταση του θετικού εαυτού. Η πρώτη συστάδα είναι και η πο-

λυπληθέστερη με το 75% των εφήβων να ανήκει σε αυτή. Στη δεύτερη συστάδα συγκεντρώθηκε το 15% των εφήβων, ενώ το υπόλοιπο 10% των εφήβων συγκεντρώθηκε στην τρίτη συστάδα. Ειδικά, ως προς την τρίτη συστάδα η οποία φαίνεται ότι διαμορφώνει τους δυνητικούς εαυτούς της κυρίως σε σχέση με την εκπαίδευση, αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτήν ανήκουν σχεδόν όλοι οι έφηβοι οι οποίοι δήλωσαν δυνητικούς εαυτούς, τόσο θετικούς όσο και τους αρνητικούς, που συνδέονται με την εκπαίδευση (βλ. και Πίνακα 4).

Στη συνέχεια, προκειμένου να ελεγχθεί αν κάποια από τις τρεις συστάδες συνδέεται με υψηλότερη σχολική επίδοση, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα με τρεις τιμές (οι 3 συστάδες) και εξαρτημένη μεταβλη-

τή τη μέση σχολική επίδοση των εφήβων. Η επίδραση της συστάδας βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, $F(2, 1141)=5,331, p=0,005, \eta^2=0,009$, με την τρίτη συστάδα (έμφαση στην εκπαίδευση) να συνδέεται με την υψηλότερη σχολική επίδοση ($M.O.=15,95, T.A.=2,44$) και τη δεύτερη (έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις) με τη χαμηλότερη ($M.O.=14,90, T.A.=2,80$). Ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων του Tukey έδειξε ότι η τρίτη συστάδα διέφερε σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό μόνον από τη δεύτερη αλλά όχι από την πρώτη (έμφαση στην επαγγελματική απασχόληση και την οικογένεια, $M.O.=15,52, T.A.=2,74$). Επιπλέον, δεν υπήρξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης συστάδας. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την Υπόθεση 3, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν οι έφηβοι που συνδέουν τους δυνητικούς τους εαυτούς με την εκπαίδευση, αλλά σε ένα βαθμό και με την απασχόληση, να σημειώνουν και υψηλότερη σχολική επίδοση. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, λαμβάνοντας υπόψη την τιμή του μεγέθους της επίδρασης (η^2) η οποία ήταν χαμηλή, θα ήταν πιο ασφαλές να παρουσιαστεί το εύρημα κυρίως ως τάση και λιγότερο ως πραγματικά σημαντική διαφορά υπέρ των εφήβων με ισχυρό τον ακαδημαϊκό δυνητικό εαυτό.

4. Συζήτηση

Ο σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να διερευνηθεί κατ' αρχήν το περιεχόμενο των δυνητικών εαυτών των εφήβων, θετικών και αρνητικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι αναφέρθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα στην κατηγορία του επαγγέλματος, όσον αφορά τόσο τους θετικούς όσο και τους αρνητικούς εαυτούς. Οι επαγγελματικές προοπτικές και η ανεύρεση εργασίας φαίνεται ότι απασχολούν έντονα τους εφήβους, αντανακλώντας όχι μόνο ένα από τα θέματα για τα οποία θα πρέπει οι έφηβοι να πάρουν κάποιες αποφάσεις, αλλά πιθανότατα και μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, η

οποία δεν προβάλλει ευοίωνη ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση. Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με ευρήματα διεθνών ερευνών που δείχνουν ότι η επαγγελματική απασχόληση και οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν τις πιο συχνές κατηγορίες στις οποίες αναφέρονται οι έφηβοι (Knox et al., 2000. Shepard & Marshall, 1999. Yowell, 2002). Σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες (π.χ. Oyserman et al., 2004), στις οποίες διαπιστώθηκε ότι η εκπαίδευση αποτελεί μια από τις κατηγορίες στις οποίες αναφέρονται συχνότερα οι έφηβοι, στην παρούσα έρευνα μόνο το 9,1% των εφήβων αναφέρθηκε σε θετικούς δυνητικούς εαυτούς σε σχέση με την εκπαίδευση. Είναι πιθανό, όπως επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές, να μειώνεται η σημασία των ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών κατά την περίοδο της μέσης εφηβείας (Anderman, Anderman & Griesinger, 1999).

Οι διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ήταν στατιστικώς σημαντικές ως προς τις περισσότερες κατηγορίες των δυνητικών εαυτών. Τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά αναφοράς στην κατηγορία «εκπαίδευση» ως προς τους θετικούς εαυτούς και στις κατηγορίες «οικογένεια» και «διαπροσωπικές σχέσεις» ως προς τους αρνητικούς εαυτούς. Τα αγόρια ανέφεραν με μεγαλύτερη συχνότητα τα «υλικά αγαθά» ως προς τους θετικούς εαυτούς και τα «προσωπικά θέματα» ως προς τους αρνητικούς εαυτούς. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες στις οποίες διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι γυναίκες αναφέρονται σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με τους άνδρες στις διαπροσωπικές σχέσεις (Knox, Funk et al., 2000. Segal et al., 2001). Το γεγονός ότι οι γυναίκες εξέφρασαν σε μεγαλύτερο ποσοστό φόβους ως προς τις κατηγορίες «οικογένεια» και «διαπροσωπικές σχέσεις» πιθανόν να υποδηλώνει τις ανησυχίες των κοριτσιών μήπως οι επαγγελματικές τους φιλοδοξίες είναι εις βάρος των διαπροσωπικών τους σχέσεων, δεδομένου ότι ένα μεγάλο ποσοστό κοριτσιών ανέφερε δυνητικούς εαυτούς σε σχέση με τη μελλοντική επαγγελματική τους ενασχόληση. Οι αλλαγές που παρατηρούνται

στον τρόπο με τον οποίο οι γυναίκες αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σήμερα μπορεί να δημιουργεί νέες ευκαιρίες για τις νεαρές γυναίκες, συγχρόνως όμως μπορεί να δημιουργεί και έντονες εσωτερικές συγκρούσεις. Πώς θα μπορούσαν, για παράδειγμα, οι σημερινές έφηβοι να είναι ανεξάρτητες αλλά και σε σύνδεση με τους άλλους; Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι η σύγκρουση ανάμεσα σε αντίθετες εικόνες δυνητικών εαυτών μπορεί να αποτελέσει μια προβληματική κατάσταση για τις γυναίκες. Οι Richman, Clark και Brown (1985) υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες στις δυτικές κοινωνίες προσπαθούν να επιτύχουν δύο ασύμβατα ιδανικά. Προσπαθούν να συμβιβάσουν τον παραδοσιακό γυναικείο ρόλο με κάποια παραδοσιακά ανδρικά στοιχεία, όπως είναι η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση και η απαιτητική επαγγελματική καριέρα. Οι δε Harter και Monsour (1992) επισημαίνουν ότι τέτοιου είδους εσωτερικές συγκρούσεις είναι ιδιαίτερα προβληματικές κατά την περίοδο της μέσης εφηβείας.

Οι έρευνες δείχνουν επίσης ότι τα κορίτσια εμφανίζονται λιγότερα σίγουρα για την πιθανότητα υλοποίησης των θετικών εαυτών και τείνουν να επικεντρώνονται στην αποφυγή των αρνητικών εαυτών (Oyserman & Fryberg, 2006). Υποστηρίζεται ότι ειδικά κατά την περίοδο της εφηβείας παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς το επίπεδο αυτοεκτίμησης και, γενικά, το επίπεδο αυτοεκτίμησης των κοριτσιών είναι χαμηλότερο σε σύγκριση με αυτό των αγοριών. Η υψηλότερη αυτοεκτίμηση συνδέεται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ότι το άτομο θα μπορέσει να πραγματοποιήσει τους δυνητικούς εαυτούς (Knox et al., 2000). Τα κορίτσια, επειδή έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, είναι λιγότερο σίγουρα για την πιθανότητα υλοποίησης των θετικών εαυτών και περισσότερο σίγουρα για την πιθανότητα υλοποίησης των αρνητικών εαυτών. Οι αντιλήψεις αυτές μπορεί να ωθήσουν τα κορίτσια να επικεντρώσουν την ενέργειά τους στην αποφυγή των αρνητικών δυνητικών εαυτών. Έτσι οι αρνητικοί εαυτοί φαίνεται ότι υπερισχύουν στις αναφορές των δυνητικών εαυτών των κοριτσιών, ειδικά ως προς τους τομείς που θεωρού-

νται ιδιαίτερα σημαντικοί, όπως είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις και η οικογένεια.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών στην παρούσα έρευνα. Είναι πιθανό το μορφωτικό επίπεδο των γονέων από μόνο του να μην αντανάκλα τις επιδράσεις του συστήματος αξιών του οικογενειακού πλαισίου στη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών.

Ως προς τον τόπο κατοικίας, από τη μια, διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι των αστικών περιοχών, συγκριτικά με τους εφήβους των αγροτικών περιοχών, αναφέρθηκαν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό στα προσωπικά θέματα ως προς τους επιθυμητούς δυνητικούς εαυτούς και στην επαγγελματική απασχόληση ως προς τους αρνητικούς δυνητικούς εαυτούς. Από την άλλη, σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό εφήβων από τις αγροτικές περιοχές, συγκριτικά με το ποσοστό των εφήβων από τις αστικές περιοχές, αναφέρθηκαν σε θέματα εκπαίδευσης ως προς τους θετικούς εαυτούς και σε θέματα υγείας ως προς τους αρνητικούς εαυτούς. Οι αναφορές των εφήβων των αστικών περιοχών σε προσωπικά θέματα συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών, στις οποίες τονίζεται ότι η πολιτισμική έμφαση των δυτικών κοινωνιών στην ατομικότητα και τον αυτοπροσδιορισμό φανερώνεται με αναφορές σε δυνητικούς εαυτούς που σχετίζονται με προσωπικά χαρακτηριστικά (Cross & Markus, 1991. Unemori, Omoregie & Markus, 2004). Οι αναφορές των εφήβων που ζουν σε αγροτικές περιοχές σε θέματα εκπαίδευσης και θέματα υγείας, ενδεχομένως, αντανάκλουν και τον προβληματισμό τους για την επάρκεια και την ποιότητα των σχετικών παρεχόμενων υπηρεσιών στην ελληνική ύπαιθρο. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι μελλοντικές αναπαραστάσεις του εαυτού διαμορφώνονται σε κάποιο βαθμό με βάση τις αντιλήψεις και τους περιορισμούς που ασκεί το κοινωνικό περιβάλλον (Greene & DeBacker, 2004). Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι, ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής, τα ποσοστά των εφήβων που αναφέρουν δυνητικούς εαυτούς σχετικούς με την

επαγγελματική απασχόληση είναι πολύ υψηλά και, μάλιστα, και σε επίπεδο θετικών και σε επίπεδο αρνητικών δυνητικών εαυτών. Σχετικά υψηλά είναι, επίσης, τα ποσοστά των αναφορών στην οικογένεια από τους εφήβους, κυρίως όμως σε επίπεδο θετικών δυνητικών εαυτών. Τα ευρήματα αυτά τονίζουν την αγωνία των εφήβων, ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους, κυρίως για την επαγγελματική τους αποκατάσταση και, σε μικρότερο βαθμό, για τη δημιουργία οικογένειας. Η επαγγελματική απασχόληση και η δημιουργία οικογένειας, από τη μια, αποτελούν αναπτυξιακούς στόχους κατά την εφηβεία, από την άλλη, σαφώς συνδέονται με τις δυσκολίες εύρεσης εργασίας και την αυξημένη εργασία των νέων αλλά και τις τρέχουσες αλλαγές ως προς την προοπτική δημιουργίας οικογένειας.

Παρά τη διαπίστωση ότι η τρίτη συστάδα, η οποία έχει ως σημαντική κατηγορία την εκπαίδευση τόσο ως προς τους επιθυμητούς όσο και ως προς τους αρνητικούς εαυτούς, συνδέεται με υψηλότερη σχολική επίδοση, η χαμηλή τιμή του μεγέθους της επίδρασης δεν επιτρέπει ασφαλή συμπεράσματα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι η σχολική επίδοση αποτελεί ένα εκπαιδευτικό αποτέλεσμα στη διαμόρφωση του οποίου συμμετέχουν πάρα πολλοί παράγοντες, τόσο ατομικοί όσο και παράγοντες πλαισίου (γονείς, εκπαιδευτικοί, αξία που αποδίδεται στη σχολική επιτυχία από το συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει ένας/μία έφηβος) και, υπό αυτή την έννοια, έχει και τους περιορισμούς της ως εργαλείο μέτρησης, παρά φυσικά την εκτεταμένη της χρήση σε ερευνητικές μελέτες διεθνώς.

Η έννοια των δυνητικών εαυτών παρέχει ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι διαμορφώνουν στόχους και κατευθύνουν τις ενέργειές τους προς την αλλαγή και την ανάπτυξη. Οι δυνητικοί εαυτοί προσφέρουν μια πλούσια και λεπτομερή περιγραφή των μελλοντικών αναπαραστάσεων του εαυτού και συγχρόνως ενσωματώνουν και συνθέτουν τα πορίσματα των ερευνών για τον εαυτό (Leary & Tangney, 2003) με αυτά από την περιοχή των κινήτρων (Higgins & Kruglansky, 2000). Οι

έρευνες δείχνουν γενικά ότι οι πτυχές του εαυτού με προσανατολισμό στο μέλλον ή οι δυνητικοί εαυτοί παίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς (Baumeister, 1998. Carver, 2004. Eccles & Wigfield, 2002), στο ευ ζειν του ατόμου (King, 2001) και στην επίδοση (Runolo & Markus, 1992). Υποστηρίζεται ότι η σπουδαιότητα των δυνητικών εαυτών έγκειται στο ότι, από τη μια, βοηθούν το άτομο να αξιολογήσει τον παρόντα εαυτό και, από την άλλη, το κινητοποιούν να συμπεριφερθεί με τρόπους που θα του εξασφαλίσουν την πραγματοποίηση των επιθυμητών εαυτών ή την αποφυγή των αρνητικών (Leonardi, 2007). Ωστόσο, οι δυνητικοί εαυτοί επηρεάζουν την αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς μόνον όταν επιτευχθεί μια ισορροπία ανάμεσα στις θετικές προσδοκίες και τους φόβους, όταν οι δυνητικοί εαυτοί εμπεριέχουν λεπτομερείς στρατηγικές για την επίτευξή τους και όταν μπορεί το άτομο να συνδέσει τις τρέχουσες δραστηριότητές του με τις μελλοντικές αυτο-αναπαραστάσεις (Oyserman et al., 2006). Στο σχολείο, συνήθως, δεν επιχειρείται η σύνδεση ανάμεσα στις τρέχουσες ακαδημαϊκές δραστηριότητες των μαθητών/-τριών και το μέλλον. Συνεπώς, οι έφηβοι θα πρέπει να κάνουν μόνοι τους αυτή τη σύνδεση, κάτι που είναι εφικτό μόνο για λίγους (Otto, 1991). Όταν οι έφηβοι δεν είναι σε θέση να διαμορφώσουν επιθυμητούς μελλοντικούς εαυτούς που να συνδέονται με την εμπλοκή τους στο σχολείο και τις ακαδημαϊκές τους δραστηριότητες, τότε χάνουν ένα σημαντικό κίνητρο για να αναπτύξουν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Αντίθετα, όταν αφοσιώνονται στην κατάρκτηση κάποιων επιθυμητών δυνητικών εαυτών, διευκολύνεται η διαδικασία της αυτο-ρύθμισης της μάθησης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διευκολύνουν τη διαμόρφωση δυνητικών εαυτών στους εφήβους με τρόπο που να ικανοποιεί την ανάγκη τους για αυτονομία και αυτοπροσδιορισμό (Simmons et al., 2004). Οι έρευνες δείχνουν ότι οι ευκαιρίες που έχουν οι έφηβοι να πάρουν μόνοι τους αποφάσεις ως προς κάποιους μελλοντικούς στόχους, αυξάνει την ικανοποίηση που

αντλούν από τη σχολική δουλειά και βελτιώνει κάποιες παραμέτρους του ευ ζειν, όπως είναι η αυτοεκτίμηση και η αυτοπραγμάτωση (Ryan & Deci, 2000).

Βιβλιογραφία

- Anderman, E. M., Anderman, L. H., & Griesinger, T. (1999). The relation of present and possible academic selves during adolescence to grade point average and achievement goals. *The Elementary School Journal, 100* (1), 3-17.
- Baumeister, R. (1998). The self. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds), *Handbook of Social Psychology* (pp. 680-740) (4th ed). New York: McGraw-Hill.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist, 45*, 735-750.
- Cantor, N., & Zirkel, S. (1990). Personality, cognition, and purposive behavior. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (pp. 135-164). New York: Guilford Press.
- Carver, C. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. Baumeister & K. Vohs (Eds), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (pp. 13-39). New York: Guilford Press.
- Carver, C., Lawrence, J., & Scheier, M. (1999). Self-discrepancies and affect: Incorporating the role of feared selves. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 783-792.
- Cinnirella, M. (1998). Exploring temporal aspects of social identity: The concept of possible social identities. *European Journal of Social Psychology, 28*, 227-248.
- Cole, M. (1991). Conclusion. In S. D. Teasley (Ed.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 398-417). Washington, DC: American Psychological Association.
- Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review, 107*, 261-288.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin, 122* (1), 5-37.
- Cross, S., & Markus, H. R. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development, 34*, 230-235.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited, or a theory of a theory. *American Psychologist, 28*, 404-416.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Everitt, B. S. (1977). *The analysis of contingency tables*. London: Chapman & Hall.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Greene, B. A., & DeBacker, T. K. (2004). Gender and orientations toward the future: Links to motivation. *Educational Psychology Review, 16*, 91-120.
- Greene, A. L., & Wheatley, S. M. (1992). "I've got a lot to do and I don't think I'll have the time": Gender differences in late adolescents narratives of the future. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 667-686.
- Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self understanding. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 113-142.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology, 28*, 1-10.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94*, 31.
- Higgins, E. T. (1996). The "self-digest": Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 1062-1083.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist, 52*, 1280-1300.
- Higgins, E. T., & Kruglanski, A. W. (2000). *Motivational science: Social and personality perspectives*. Philadelphia: Psychology Press.
- Hooker, K. (1999). Possible selves in adulthood: Incorporating teleonomic relevance into studies of the self. In F. Blanchard-Fields & T. Hess (Eds), *Social cognition and aging* (pp. 97-122). New York: Academic Press.
- Hooker, K., & Kaus, C. R. (1992). Possible selves and health behaviors in later life. *Journal of Aging and Health, 4*, 390-411.
- Kalakoski, V., & Nurmi, J.-E. (1998). Identity and educational transitions: Age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation, and family. *Journal of Research on Adolescent, 8* (1), 29-47.
- Kemmelmeier, M., & Oyserman, D. (2001). Gendered influence of downward social comparisons on current and possible selves. *Journal of Social Issues: Special Issue: Stigma: An insiders perspective, 57*, 129-148.

- Kerpelman, J., & Pittman, J. (2001). The instability of possible selves: Identity processes within late adolescents' close peer relationships. *Journal of Adolescence*, 24, 491-512.
- Kim, H., & Markus, H. R. (1999). Deviance or uniqueness, harmony or conformity? A cultural analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (4), 785-800.
- King, L. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 798-807.
- Knox, M. (2006). Gender and possible selves. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds), *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 61-77). New York: Nova Science Publishers.
- Knox, M., Funk, J., Elliott, R., & Bush, E. G. (2000). Gender differences in adolescents' possible selves. *Youth and Society*, 31, 287-309.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leary, M. R., & Tangle, J. P. (2003). *Handbook of self and identity*. New York: Guilford Press.
- Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves and academic achievement. In M. Rossiter (Ed.), *Possible selves and adult learning: Perspectives and potential* (pp. 17-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leondari, A., & Gonida, E. N. (2008). Adolescents' possible selves, achievement goal orientations, and academic achievement. *Hellenic Journal of Psychology*, 5, 179-198.
- Leondari, A., Syngollitou, E., & Kiosseoglou, G. (1998). Academic achievement, motivation and future selves. *Educational Studies*, 24 (2), 153-163.
- Libby, L. K., & Eibach, R. P. (2002). Looking back in time: Self-concept change affects visual perspective in autobiographical memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 167-179.
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Publications.
- Lips, H. M. (2004). The gender gap in possible selves: Divergence of academic self-views among high school and university students. *Sex Roles*, 50, 357-371.
- Markus, H., R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Markus, H., R., & Kitayama, S. (1998). The cultural psychology of personality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 63-87.
- Markus, H., & Nurius, N. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H., & Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 211-242). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Nurmi, J. (1993). Adolescent development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 169-189.
- Ogilvie, D., & Clark, M. (1992). The best and worst of it: Age and sex differences in self-discrepancy research. In R. Lipka & T. Brinthaup (Eds), *Self perspectives across the lifespan* (pp. 186-222). Albany, NY: SUNY Press.
- Otto, L. (1991). Today's youth and tomorrow's careers': A social psychological career development program. *Journal of Applied Sociology*, 8, 19-35.
- Oyserman, D. (1993). The lens of personhood: Viewing the self, others, and conflict in a multicultural society. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 993-1009.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149.
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 188-204.
- Oyserman, D., Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel, & J. Kerpelman (Eds), *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 17-39). New York: Nova Science Publishers.
- Oyserman, D., Gant, L., & Ager, J. (1995). A socially contextualized model of African American identity: Possible selves and school persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1216-1232.
- Oyserman, D., & Markus, H. (1990a). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112-125.
- Oyserman, D., & Markus, H. (1990b). Possible selves in balance: Implications for delinquency. *Journal of Social Issues*, 46 (2), 141-157.
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school performance. *Journal of Adolescence*, 25, 313-326.

- Richman, C., Clark, M., & Brown, K. (1985). General and specific self-esteem in late adolescent students: Race X gender X SES effects. *Adolescence*, 79, 555-566.
- Robinson, B., Davis, K., & Meara, N. (2003). Motivational attributes of occupational possible selves for low-income, rural women. *Journal of Counseling Psychology*, 50 (2), 156-164.
- Ruvolo, A. P., & Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: the power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10, 95-124.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Segal, H. G., DeMeis, D. K., Wood, G. A., & Smith, H. L. (2001). Assessing future possible selves by gender and socioeconomic status using the Anticipated Life History Measure. *Journal of Personality*, 69, 57-87.
- Seginer, R. (1988). Adolescent's orientation toward the future: Sex role differentiation in a sociocultural context. *Sex Roles*, 18, 739-757.
- Shepard, B. (2003). Creating selves in a rural community (On – line). In W. M. Roth (Ed.), *Connections '03* (pp. 111-120). Retrieved from the University of Victoria, Faculty of Education Research Web Site: <http://www.educ.uvic.ca/Research/conferences/connections2003/07Shepard102.pdf>
- Shepard, B., & Marshall, A. (1999). Possible selves mapping: Life-career exploration with young adolescents. *Canadian Journal of Counseling*, 33, 37-54.
- Simmons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have versus wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91, 335-351.
- Simmons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and Future Time Perspective Theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121-139.
- Strahan, E. J., & Wilson, A. E. (2006). Temporal comparisons, identity, and motivation: The relation between past, presents and possible future selves. In C. Dunkel, & J. Kerpelman (Eds), *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 1-15). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18, 181-406.
- Unemori, P., Omoregie, H., & Markus, H. R. (2004). Self-portraits: Possible selves in European-American, Chilean, Japanese and Japanese-American cultural contexts. *Self and Identity*, 3, 321-338.
- Wurf, E., & Markus, H. (1991). Possible selves and the psychology of personal growth. In D. J. Ozer, J. M. Healy, & A. J. Stewart (Eds), *Perspectives on Personality* (Vol. 3, pp. 39-62). London: Jessica Kingsley.
- Wilson, A. E., & Ross, M. (2001). From chump to champ: People's appraisals of earlier and present selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 572-584.
- Wilson, A. E., & Ross, M. (2003). The identity function of autobiographical memory: Time is on our side. *Memory: Special Issue Exploring the Functions of Autobiographical Memory*, 11, 137-149.
- Yowell, C. M. (2002). Dreams of the future: The pursuit of education and career possible selves among ninth grade Latino youth. *Applied Developmental Science*, 6 (2), 62-72.

“Possible” selves during middle adolescence: Relationships with scholl achievement and with various demographic factors

ANGELIKI LEONDARI¹

ELEFThERIA N. GONIDA²

VASSILIS GIALAMAS³

ABSTRACT

The present study explores adolescents' orientation to the future using the construct of possible selves. Possible selves represent a person's expectations, hopes and fears in areas that he/she considers important for his/her self-definition. It is argued that possible selves represent not only personal beliefs and values, but also those of the social and cultural environment. Participants in this study were 1145 adolescents 15-16 years old. The content analysis of possible selves showed that adolescents referred more often to positive possible selves in relation to occupation, family and material goods. As to feared selves, they referred more often to occupation and health issues. There were statistically significant differences between boys and girls and between residents or urban and rural areas in relation to the categories of possible selves. As regards the relation between possible selves and academic achievement, the results show that adolescents with academic and career possible selves had higher academic achievement.

Key words: Possible selves, Future orientation, Academic achievement.

1. *Address:* Department of Preschool Education, University of Thessaly, 382 21 Volos. Tel.: 24210-74744, Fax: 24210-74801, e-mail: leontari@uth.gr
2. *Address:* Department of Psychology, Aristotelion University of Thessaloniki, 541 24 Thessaloniki. Tel.: 2310-997309, Fax: 2310-997384, e-mail: gonida@psy.auth.gr
3. *Address:* Faculty of Early Childhood Education, Athens University, 106 80 Athens. tel.: 210-3688407, e-mail: bgial@cc.uoa.gr