

Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 8, No 4 (2001)



Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης

Εύη Μακρή-Μπότσαρη

doi: [10.12681/psy_hps.24124](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24124)

Copyright © 2020, Εύη Μακρή-Μπότσαρη



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

To cite this article:

Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2020). Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8(4), 488–505.
https://doi.org/10.12681/psy_hps.24124

Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης

ΕΥΗ ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ
Πανεπιστήμιο Αθηνών

ABSTRACT

Στόχος της μελέτης ήταν: (α) Να διερευνήσει τη συνάφεια της αυτοεκτίμησης με τρία είδη κοινωνικής στήριξης, όπως η αποδοχή, το ενδιαφέρον και η καθοδήγηση από γονείς και εκπαιδευτικούς. (β) Να εξετάσει το ρόλο της άνευ όρων αποδοχής στην ανάπτυξη μιας θετικής αυτοεκτίμησης. (γ) Να διερευνήσει τη σχέση των υπό εξέταση ειδών κοινωνικής στήριξης με το φύλο και τη σχολική επίδοση. Τα ευρήματα της μελέτης με ένα δείγμα 304 μαθητών Γυμνασίου αποκάλυψαν ότι: (α) Την ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση έχει η αποδοχή των παιδιών από τους γονείς τους. (β) Μεταξύ μαθητών που αναφέρουν ένα υψηλό επίπεδο αποδοχής, οι μαθητές που νιώθουν ότι η αποδοχή τους είναι ανεπιφύλακτη, καταγράφουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από ό,τι οι μαθητές που νιώθουν ότι η αποδοχή τους γίνεται υπό όρους. (γ) Το φύλο και η σχολική επίδοση αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης τόσο του επιπέδου της κοινωνικής στήριξης, όσο και του βαθμού στον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η αποδοχή τους γίνεται υπό όρους ή άνευ όρων.

Λέξεις κλειδιά: Άνευ όρων αποδοχή, Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική στήριξη.

Η συνάφεια της αυτοεκτίμησης με την κοινωνική στήριξη που το άτομο νιώθει ότι λαμβάνει από διάφορα πρόσωπα του κοινωνικού του περιγύρου, όπως είναι οι γονείς, οι συνομήλικοι, οι καθηγητές και οι φίλοι, έχει τεκμηριωθεί σε ένα πλήθος παλαιότερων και πιο πρόσφατων μελετών (Amato, 1989. Antunes & Fontaine, 1998. Berndt & Perry, 1986. Blyth, Hill, & Thiel, 1982. Coopersmith, 1967. Gecas & Schwalbe, 1986. Harter, 1985, 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, Landesman, Treder, & Jaccard, 1989.

Rosenberg, 1979). Όλες αυτές οι μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι όσο ισχυρότερη είναι η κοινωνική στήριξη κάποιου, τόσο υψηλότερη είναι η αυτοεκτίμησή του.

Η κοινωνική στήριξη είναι ένα διαπροσωπικό πλέγμα σχέσεων που δίνει τη δυνατότητα για την ενδυνάμωση της θέλησης και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων διαμέσου των ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων με τα άλλα άτομα (McCombs, 1991). Η κοινωνική στήριξη αναφέρεται στην εκτίμηση, στο ενδιαφέρον ή στη βοήθεια που προσφέρεται στο άτομο από διάφορες πηγές και μπορεί να είναι συναισθηματική ή υλική, ή να έχει τη μορφή πληροφοριών (Cobb, 1976. Cohen & Wills, 1985. Coopersmith, 1967. Rogers, 1951. Schaefer, Coyne, & Lazarus, 1981. Vaux, 1992. Winemiller,

Mitchell, Suttiff, & Cline, 1993). Η αυτοεκτίμηση έχει εξετασθεί σε σχέση και με τα τρία προαναφερόμενα είδη κοινωνικής στήριξης, δηλαδή την αποδοχή υπό τη μορφή της θετικής εκτίμησης που έχουν για κάποιον διάφορα άτομα του κοινωνικού του περιβάλλοντος, το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν τα άτομα αυτά για τα συναισθήματά του και την καθοδήγηση που του παρέχουν υπό τη μορφή συμβουλών και οδηγιών για την αντιμετώπιση αναπτυξιακών ή άλλων προβλημάτων του (Berndt & Perry, 1986. Blyth et al., 1982. Furman & Buhrmester, 1985. Harter, 1995. Reid et al., 1989. Robinson, 1992). Στη μαθητική ηλικία κύριες πηγές κοινωνικής στήριξης είναι οι γονείς, οι καθηγητές και οι συμμαθητές-φίλοι (Kashani, Canfield, Borduin, Soltys, & Reid, 1994. Licitra-Kleckler & Waas, 1993. Μακρή-Μπότσαρη, 2000. Reicher, 1993).

Η ανάγκη του ατόμου για θετική εκτίμηση από πρόσωπα, τα οποία το ίδιο το άτομο θεωρεί σημαντικά στη ζωή του, έχει προβληθεί από πολλούς θεωρητικούς θεμελιωτές της ψυχολογίας (Adler, 1927. Erikson, 1963. Fromm, 1955. Maslow, 1962. Rogers, 1951, 1959, 1961). Η ανάγκη αυτή έχει τις ρίζες της στη νηπιακή ηλικία, όταν το μικρό παιδί προσπαθεί να αποσπάσει το θετικό ενδιαφέρον των άλλων και την αποδοχή των εμπειριών του, όπως αυτό τις βιώνει. Ένα παιδί δύσκολα θα βιώσει συναισθήματα αυταξίας και ευτυχίας, αν δε βιώσει στην αρχή μιας προσπάθειάς του τη θετική αποδοχή (Hurlock, 1978). Η ανάγκη για θετική εκτίμηση από τους άλλους συνδέεται στενά με μια άλλη βασική ανάγκη του ατόμου, την ανάγκη για θετική αυτοεκτίμηση. Οι δύο αυτές ανάγκες αποτελούν προϋπόθεση για την πορεία του ατόμου προς την αυτοπραγμάτωση.

Κατά τον Rogers (1951, 1959, 1961) προϋπόθεση για την ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης δεν είναι μόνο η θετική εκτίμηση από τους άλλους, αλλά η άνευ όρων αποδοχή, δηλαδή η πλήρης αποδοχή του ατόμου με τις όποιες εμπειρίες και συμπεριφορά του, χωρίς καμιά διάθεση κριτικής αξιολόγησης ή κτητικής και δεσποτικής τάσης. Όταν υπάρχει ένα κλίμα καλής διάθεσης και αποδοχής χωρίς προϋποθέσεις, το

άτομο μαθαίνει να εκφράζεται ελεύθερα και να ανοίγεται στα συναισθήματά του.

Αρκετοί ερευνητές της προσωπικότητας (Lecky, 1945. Rogers, 1961. Secord & Backman, 1974) έχουν εστιάσει την προσοχή τους στο γεγονός ότι τα άτομα λειτουργούν με τρόπους που διατηρούν την εσωτερική τους συνοχή. Έτσι, τα άτομα πολλές φορές έχουν την τάση να μειώνουν την αξία του προσώπου που τους ασκεί κριτική, να επιλέγουν, όσο γίνεται, στις συναναστροφές τους άτομα με παρόμοιες ιδέες και αντιλήψεις, και να απορρίπτουν τις αρνητικές κριτικές ως αδικαιολόγητες.

Όταν τα άτομα δέχονται συνεχείς κριτικές, αξιολογήσεις και αποδοκιμασίες, βιώνουν εμπειρίες που βρίσκονται σε ασυμφωνία με τον εαυτό τους. Η αντίληψή τους γίνεται επιλεκτική και προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες με τρόπους που είναι σύμφωνοι με την αυτοεκτίμησή τους. Οι εμπειρίες που βρίσκονται σε ασυμφωνία με τον εαυτό τους, εκλαμβάνονται ως απειλητικές και μάλιστα, όσο πιο απειλητικές είναι, τόσο πιο αμυντικό γίνεται το σύστημα του εαυτού τους. Η αμυντική αυτή στάση εμποδίζει τα άτομα να αποδεχθούν τον εαυτό τους, καθότι η αποδοχή του εαυτού προϋποθέτει ότι τα άτομα αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους, τα κίνητρά τους, τις κοινωνικές και προσωπικές τους εμπειρίες, δίχως να διαστρεβλώνουν βασικά αισθητηριακά δεδομένα. Έτσι, ελλοχεύει ο κίνδυνος η έννοια του εαυτού τους να μη βασίζεται στις προσωπικές τους εμπειρίες, αλλά να στηρίζεται μονίμως στις αντιλήψεις που οι άλλοι έχουν για το άτομό τους, οπότε είναι πολύ πιθανό τα άτομα να διαμορφώσουν μια παραμορφωμένη εικόνα για τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να συμπεριφέρονται, όχι όπως αυτά επιθυμούν, αλλά όπως οι άλλοι αναμένουν να συμπεριφερθούν. Μια τέτοια σύγκρουση δημιουργεί υπερβολικό άγχος και θέτει εμπόδια στην πορεία τους προς την αυτοπραγμάτωση.

Μόνο όταν τα άτομα μπορούν να επικοινωνούν με τον εαυτό τους, πέρα από κάθε διαδικασία άμυνας, βιώνουν μια καλή ζωή που έχει ως κύριο χαρακτηριστικό τη δημιουργικότητα.

Συναφείς με τον Rogers απόψεις έχουν εκφράσει και άλλοι ερευνητές (Sullivan, 1953, Schlenker, 1980). Οι ερευνητές αυτοί υποστηρίζουν ότι συχνά η ασφάλειά μας απειλείται από τις καθοριστικές για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής μας διαπροσωπικές σχέσεις. Η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται μέσα από τις σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους, καθώς τα άτομα προσπαθούν να ελαχιστοποιήσουν την απόρριψη, να πετύχουν αποδοχή και να βρουν ικανοποίηση και ασφάλεια. Τα άτομα, όχι μόνο δεν μπορούν να υπάρξουν χωριστά από τους άλλους, αλλά και η μη αποδοχή τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο κατά τη διάρκεια της ζωής τους, συνεπάγεται χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και βίωση καταστάσεων άγχους.

Η McCombs (1991), επίσης, ισχυρίζεται ότι η αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα για μάθηση αυξάνονται, όταν τα άτομα έχουν σχέσεις σεβασμού, φροντίδας και αλληλοεκτίμησης με ανθρώπους που εκτιμούν τις δυνατότητές τους και τα αποδέχονται χωρίς όρους.

Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Στόχοι της μελέτης ήταν:

1. Να διερευνηθεί η συνάφεια της αυτοεκτίμησης με την αποδοχή, το ενδιαφέρον και την καθοδήγηση από γονείς και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι για το μαθητικό πληθυσμό εκπροσωπούν δύο κύριες ομάδες σημαντικών ενήλικων προσώπων στη ζωή των παιδιών.

2. Να εξετάσει το ρόλο της άνευ όρων αποδοχής από γονείς και καθηγητές στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοεκτίμησης.

3. Να διερευνηθεί η σχέση των υπό εξέταση ειδών κοινωνικής στήριξης (αποδοχή, ενδιαφέρον, καθοδήγηση) από γονείς και καθηγητές με το φύλο και τη σχολική επίδοση.

Οι υποθέσεις ήταν ότι:

1. Μεταξύ των υπό εξέταση ειδών κοινωνικής στήριξης (αποδοχή, ενδιαφέρον, και καθοδήγηση από γονείς και καθηγητές) η γονεϊκή αποδοχή αποτελεί τη ισχυρότερη μεταβλητή

πρόβλεψης της αυτοεκτίμησης.

2. Μεταξύ παιδιών που αναφέρουν ένα υψηλό επίπεδο αποδοχής, τα παιδιά που νιώθουν ότι η αποδοχή τους γίνεται υπό όρους, καταγράφουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από ό,τι εκείνα που νιώθουν ότι η αποδοχή τους γίνεται ανεπιφύλακτα.

3. Το φύλο και η σχολική επίδοση αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης τόσο του επιπέδου αποδοχής, ενδιαφέροντος και καθοδήγησης από γονείς και καθηγητές, όσο και του βαθμού στον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η αποδοχή τους από τις δύο αυτές ομάδες γίνεται υπό όρους ή άνευ όρων.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 304 μαθητές δημοσίων Γυμνασίων του Ν. Αττικής. Από τους μαθητές αυτούς, οι 99 (43 αγόρια και 56 κορίτσια) φοιτούσαν στην Α' Γυμνασίου, οι 111 (49 αγόρια και 62 κορίτσια) φοιτούσαν στη Β' Γυμνασίου και οι υπόλοιποι 94 (50 αγόρια και 44 κορίτσια) στη Γ' Γυμνασίου.

Όργανα μέτρησης

Αυτοεκτίμηση. Για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965). Συμφωνώντας με τον James (1890/1963), ο οποίος πρώτος ισχυρίστηκε ότι ως ενήλικες διαμορφώνουμε μια σφαιρική άποψη για την αξία μας ως άτομα πέραν των αυτοαντιλήψεων που έχουμε σε επιμέρους τομείς της ζωής μας, ο Rosenberg (1965, 1979) όρισε την αυτοεκτίμηση ως τη θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό του. Κατά τον Rosenberg, ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ένα άτομο με αυτοσεβασμό, ένα άτομο που θεωρεί τον εαυτό του αξιόλογο.

Η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg

χρησιμοποιεί ένα σύνολο δέκα ερωτήσεων που αποτυπώνουν άμεσα τη σφαιρική αυτοεκτίμηση ή αυτοαξία του ατόμου. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της κλίμακας δίνονται σε τέσσερις διαβαθμίσεις (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα), οι οποίες βαθμολογούνται με 1, 2, 3 ή 4. Η βαθμολόγηση γίνεται έτσι ώστε υψηλότερες τιμές να αντιστοιχούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης. Έτσι, αν το περιεχόμενο της ερώτησης αποτυπώνει θετική αυτοεκτίμηση, όπως, για παράδειγμα, στην ερώτηση "Πιστεύω ότι ως άτομο έχω άρκετά καλά στοιχεία", τότε το "συμφωνώ απόλυτα" βαθμολογείται με 4 και το "διαφωνώ απόλυτα" βαθμολογείται με 1. Αντίστροφα, αν η ερώτηση εκφράζει αρνητική αυτοεκτίμηση, όπως, για παράδειγμα, η ερώτηση "Μερικές φορές νομίζω ότι δεν αξίζω τίποτα", τότε το "συμφωνώ απόλυτα" βαθμολογείται με 1 και το "διαφωνώ απόλυτα" βαθμολογείται με 4. Ο μέσος όρος των τιμών των δέκα ερωτήσεων αποτελεί το βαθμό αυτοεκτίμησης.

Η εσωτερική συνέπεια (Cronbach's *alpha*) της κλίμακας βρέθηκε ίση με $\alpha = .78$.

Κοινωνική στήριξη. Για την αξιολόγηση της κοινωνικής στήριξης κατασκευάσαμε μια αυτοσχέδια κλίμακα χρησιμοποιώντας ως βάση την Κλίμακα Κοινωνικής Στήριξης της Harter (Harter, 1985), η εγκυρότητα και αξιοπιστία της οποίας έχει εξετασθεί σε προηγούμενη μελέτη μας (Μακρή-Μπότσαρη, 2000).

Οι ερωτήσεις/δηλώσεις της προτεινόμενης εδώ κλίμακας αποτυπώνουν την αντίληψη των μαθητών για τη στήριξη που νιώθουν ότι λαμβάνουν από γονείς και εκπαιδευτικούς υπό τη μορφή αποδοχής, ενδιαφέροντος και καθοδήγησης. Για κάθε είδος στήριξης από κάθε πηγή υπήρχαν δύο ερωτήσεις, δίνοντας ένα σύνολο δώδεκα ερωτήσεων (2 ερωτήσεις x 3 είδη στήριξης x 2 πηγές στήριξης = 12).

Τρεις από τις ερωτήσεις της κλίμακας με τις οποίες αξιολογούνται ο βαθμός αποδοχής των μαθητών από τους γονείς τους, ο βαθμός ενδια-

Σχήμα 1

Παραδείγματα ερωτήσεων της κλίμακας αξιολόγησης των ειδών κοινωνικής στήριξης.

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει			Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει	
4	3	Μερικά παιδιά έχουν γονείς που τα αντιμετωπίζουν ως άτομα με αξία	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν γονείς που δεν τα αντιμετωπίζουν ως άτομα με αξία	2	1
1	2	Μερικά παιδιά δεν έχουν καθηγητές που να ενδιαφέρονται για αυτά	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν καθηγητές που πραγματικά ενδιαφέρονται για αυτά	3	4
4	3	Μερικά παιδιά έχουν γονείς που ακούν τα προβλήματά τους και τα βοηθούν να δώσουν λύση σε αυτά.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν γονείς που δε φαίνεται να θέλουν να ακούν τα προβλήματά τους και δεν τα βοηθούν να δώσουν λύση σε αυτά.	2	1

φέροντος των καθηγητών για τα συναισθήματα των μαθητών τους και ο βαθμός καθοδήγησης των μαθητών από τους γονείς τους απεικονίζονται στο Σχήμα 1. Από το μαθητή ζητείται πρώτα να αποφασίσει ποιος τύπος ατόμου, από τους δύο εναλλακτικούς που περιγράφονται στο κάθε σκέλος της δήλωσης, του ταιριάζει περισσότερο. Στη συνέχεια ο μαθητής καλείται να αποφασίσει κατά πόσο η περιγραφή του τύπου ατόμου που επέλεξε του ταιριάζει απόλυτα ή μάλλον. Οι

ερωτήσεις βαθμολογούνται από 1-4, με τις υψηλότερες τιμές να αντανακλούν ισχυρότερη στήριξη. Ο βαθμός αποδοχής, ενδιαφέροντος, και καθοδήγησης από κάθε ομάδα ενήλικων σημαντικών άλλων προσδιορίζεται από το μέσο όρο των αντίστοιχων για κάθε είδος κοινωνικής στήριξης δύο ερωτήσεων.

Η παραγοντική δομή και οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's *alpha*) της κλίμακας για την αξιολόγηση των τριών ειδών

Πίνακας 1
Παραγοντική δομή και αξιοπιστία της κλίμακας αξιολόγησης των ειδών κοινωνικής στήριξης

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5	6	Εσωτερική συνέπεια
1. Αποδοχή από τους γονείς							.65
Έχω γονείς που με αντιμετωπίζουν ως άτομο με αξία	.58						
Αρέσω στους γονείς μου ως άτομο	.55						
2. Ενδιαφέρον από τους γονείς μου							.62
Έχω γονείς που ενδιαφέρονται για το πως νιώθω		.64					
Έχω γονείς που με ρωτούν αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα στη ζωή μου		.59					
3. Καθοδήγηση από τους γονείς							.52
Έχω γονείς που με βοηθούν να δώσω λύση στα προβλήματά μου			.48				
Έχω γονείς που με συμβουλεύουν όταν είμαι αναστατωμένος			.43				
4. Αποδοχή από τους καθηγητές							.62
Αρέσω στους καθηγητές μου ως άτομο				.52			
Έχω καθηγητές που με αντιμετωπίζουν ως άτομο με αξία				.46			
5. Ενδιαφέρον από τους καθηγητές							.67
Έχω καθηγητές που ενδιαφέρονται για μένα					.63		
Έχω καθηγητές που ενδιαφέρονται για το αν νιώθω άσχημα			.41		.59		
6. Καθοδήγηση από τους καθηγητές							.57
Έχω καθηγητές που με βοηθούν να δώσω τον καλύτερο εαυτό μου						.62	
Έχω καθηγητές που με βοηθούν όταν έχω κάποιο πρόβλημα		.35				.54	

στήριξης από γονείς και εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Για την αξιολόγηση των όρων κάτω από τους οποίους οι μαθητές νιώθουν ότι είναι αποδεκτοί από γονείς και εκπαιδευτικούς, κατασκευάσαμε μια αυτοσχέδια κλίμακα τεσσάρων ερωτήσεων

(δύο για κάθε κατηγορία ενηλίκων), η οποία απεικονίζεται στο Σχήμα 2. Καθεμιά από τις τέσσερις ερωτήσεις της κλίμακας βαθμολογείται από 1-4. Ο μέσος όρος των τιμών των δύο ερωτήσεων για κάθε ομάδα ενηλίκων σημαντικών άλλων αποτυπώνει το βαθμό στον οποίο οι μα-

Σχήμα 2
Κλίμακα αξιολόγησης των όρων της αποδοχής.

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει		
4	3	Μερικά παιδιά έχουν γονείς που τα αποδέχονται έτσι όπως είναι, ακόμα και όταν δεν πετυχαίνουν τους στόχους που οι γονείς τους έχουν θέσει για αυτά.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν γονείς που δύσκολα τα αποδέχονται όταν δεν πετυχαίνουν τους στόχους που οι γονείς τους έχουν θέσει για αυτά.	2	1
1	2	Μερικά παιδιά έχουν καθηγητές που δύσκολα τα εμπιστεύονται και τους δίνουν πρωτοβουλία όταν αυτά δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν καθηγητές που τα εμπιστεύονται και τους δίνουν πρωτοβουλία, ακόμα και όταν αυτά δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους.	3	4
1	2	Μερικά παιδιά έχουν γονείς που δύσκολα τα αντιμετωπίζουν ως άτομα με αξία, όταν δεν έχουν τις επιδόσεις που οι γονείς τους περιμένουν από αυτά.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν γονείς που πάντα τα αντιμετωπίζουν ως άτομα με αξία, ακόμα και όταν δεν έχουν καλές επιδόσεις.	3	4
4	3	Μερικά παιδιά έχουν καθηγητές που τα αντιμετωπίζουν ως άτομα με αξία, ακόμα και όταν δεν έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν καθηγητές που δύσκολα τα αντιμετωπίζουν ως άτομα με αξία όταν δεν έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο.	2	1

θητές αντιλαμβάνονται ότι η αποδοχή τους εξαρτάται ή όχι από το κατά πόσο ανταποκρίνονται στις αξίες και τις προσδοκίες των γονέων και των καθηγητών. Όσο μεγαλύτερος είναι αυτός ο μέσος όρος, τόσο πιο ανεπιφύλακτη θεωρεί ο μαθητής την αποδοχή του.

Η παραγοντική δομή και οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's *alpha*) της κλίμακας για την αξιολόγηση των όρων της αποδοχής από γονείς και εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Σχολική επίδοση. Η αποτίμηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος έγινε στη βάση του μέσου όρου όλων των σχολικών βαθμών.

Αποτελέσματα

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των βαθμών αποδοχής, ενδιαφέροντος, και καθοδήγησης των μαθητών του δείγματος από τους γονείς και τους καθηγητές τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Η ανάλυσης διακύμανσης διπλής κατεύθυν-

σης των βαθμών στήριξης ως προς την πηγή (γονείς / καθηγητές) και το είδος της στήριξης (αποδοχή / ενδιαφέρον / καθοδήγηση) αποκάλυψε ότι οι παρατηρούμενες διαφορές στους μέσους όρους των βαθμών αυτών είναι στατιστικά σημαντικές [πηγή στήριξης: $F(1, 1818) = 300.524, p < .001$ είδος στήριξης: $F(2, 1818) = 3.655, p = .026$]. Γενικά, οι μέσοι όροι των βαθμών στήριξης των παιδιών από τους γονείς είναι υψηλότεροι από τους μέσους όρους των βαθμών στήριξης των παιδιών από τους καθηγητές τους [αποδοχή: $t(303) = 8.831, p < .001$ ενδιαφέρον: $t(303) = 11.513, p < .001$ καθοδήγηση: $t(303) = 13.428, p < .001$]. Αυτό δείχνει ότι, σε γενικές γραμμές, τα παιδιά νιώθουν ότι στηρίζονται περισσότερο από τους γονείς τους από ό,τι από τους καθηγητές τους.

Επιπλέον, το τεστ Levene (Παρασκευόπουλος, 1990) με το οποίο ελέγξαμε την υπόθεση ότι οι τυπικές αποκλίσεις των βαθμών στήριξης είναι ίσες, αποκάλυψε μεγαλύτερη μεταβλητότητα στους βαθμούς στήριξης των μαθητών από τους καθηγητές από ό,τι στους βαθμούς στήριξης των παιδιών από τους γονείς τους, $F(5, 1818) = 19.359, p < .001$.

Πίνακας 2
Παραγοντική δομή και αξιοπιστία της κλίμακας αξιολόγησης των όρων αποδοχής

Ερωτήσεις	1	2	Εσωτερική συνέπεια
1. Όροι αποδοχή από τους γονείς			.61
Έχω γονείς που με αποδέχονται έτσι όπως είμαι, ακόμα και όταν δεν πετυχαίνω τους στόχους που έχουν θέσει για μένα	.86		
Έχω γονείς που δύσκολα με αντιμετωπίζουν ως άτομο με αξία όταν δεν έχω τις επιδόσεις που περιμένουν από μένα	.84		
2. Όροι αποδοχής από τους καθηγητές			.58
Έχω καθηγητές που δύσκολα μου δίνουν πρωτοβουλία όταν δεν ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις τους		.84	
Έχω καθηγητές που με αντιμετωπίζουν ως άτομο με αξία, ακόμα και όταν δεν έχω καλές επιδόσεις στο σχολείο		.84	

Πίνακας 3
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των βαθμών κοινωνικής στήριξης

	Είδος κοινωνικής στήριξης					
	Αποδοχή		Ενδιαφέρον		Καθοδήγηση	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Γονείς	3.50	.56	3.49	.61	3.52	.61
Καθηγητές	3.02	.89	2.87	.92	2.76	.88

Σημείωση: M.O. = μέσος όρος, T.A. = τυπική απόκλιση

Οι μέσοι όροι των βαθμών που δείχνουν πόσο ανεπιφύλακτη θεωρούν οι μαθητές την αποδοχή τους από γονείς (M.O. = 3.36, T.A. = .75) και καθηγητές (M.O. = 2.87, T.A. = .80) φανερώνουν ότι, κατά μέσον όρο, τα παιδιά νιώθουν ότι η αποδοχή από τους γονείς τους είναι πιο ανεπιφύλακτη από ό,τι η αποδοχή από τους καθηγητές τους, $t(303) = 9.563, p < .001$.

Η συνάφεια της αυτοεκτίμησης με τα τρία είδη κοινωνικής στήριξης (αποδοχή, ενδιαφέρον, καθοδήγηση) από γονείς και εκπαιδευτικούς διερευνήθηκε πρώτα με την τεχνική της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα. Στην ανάλυση αυτή ο βαθμός αυτοεκτίμησης των μαθητών ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ ως πιθανές μεταβλητές πρόβλεψης (ανεξάρτητες μεταβλητές) χρησιμοποιήθηκαν οι βαθμοί αποδοχής, ενδιαφέροντος, και καθοδήγησης από γονείς και εκπαιδευτικούς. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας (Pearson r) 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 . 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 θεωρείται αξιόλογη, αν η τιμή του t είναι αρκετά πιο μικρή από -2 ή αρκετά πιο μεγάλη από $+2$.

Τα στοιχεία του Πίνακα 4 δείχνουν ότι μεταξύ των τριών ανεξάρτητων μεταβλητών που έχουν μια στατιστικά σημαντική συμβολή στην πρόβλεψη των βαθμών αυτοεκτίμησης, η γονεϊκή αποδοχή έχει τη στενότερη σχέση με την αυτοεκτίμηση των μαθητών και τη μεγαλύτερη προβλεπτική αξία ($r = .359, \Delta R^2 = 12.9\%, Beta = .210, t = 3.252, p = .001$), επαληθεύοντας έτσι την πρώτη υπόθεση της έρευνας. Η συνάφεια μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και της καθοδήγησης από τους γονείς τους είναι στατιστικά σημαντική, αλλά ασθενέστερη εκείνης μεταξύ αυτοεκτίμησης και γονεϊκής αποδοχής ($r = .349, \Delta R^2 = 3.1\%, Beta = .189, t = 2.940, p = .004$), ενώ το γονεϊκό ενδιαφέρον δεν αποτελεί στατιστικά σημαντική μεταβλητή για την πρόβλεψη των βαθμών αυτοεκτίμησης, αφού τελικά δε συμπεριλαμβάνεται στην εξίσωση παλινδρόμησης. Από τα τρία είδη στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, μόνο το ενδιαφέρον από τους καθηγητές έχει στατιστικά σημαντική συμβολή στην πρόβλεψη των βαθμών αυτοεκτίμησης των μαθητών τους ($r = .258, \Delta R^2 = 2\%, Beta = .149, t = 2.712, p = .007$). Θα πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι το ενδιαφέρον από τους καθηγητές έχει σαφώς μικρότερη ερμηνευτική

Πίνακας 4

Πολλαπλή παλινδρόμηση των βαθμών αυτοεκτίμησης πάνω στους βαθμούς αποδοχής, ενδιαφέροντος, και καθοδήγησης από γονείς και καθηγητές

Μεταβλητές	Σειρά εισόδου	<i>r</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Γονείς								
Αποδοχή	1	.359**	.359	.129	.129	.210	3.252	.001
Ενδιαφέρον	—	.349**	—	—	—	—	—	—
Καθοδήγηση	2	.349**	.399	.160	.031	.189	2.940	.004
Καθηγητές								
Αποδοχή	—	.238**	—	—	—	—	—	—
Ενδιαφέρον	3	.258**	.424	.180	.020	.149	2.712	.007
Καθοδήγηση	--	.148*	—	—	—	—	—	—

Σημείωση: **επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας διπλής κατεύθυνσης των δεικτών Pearson *r*, *p* < .001*επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας διπλής κατεύθυνσης του δείκτη Pearson *r*, *p* = .010

αξία από ό,τι τα δύο είδη γονεϊκής στήριξης, αποδοχή και καθοδήγηση, που συμπεριλαμβάνονται στην εξίσωση παλινδρόμησης των βαθμών αυτοεκτίμησης.

Η τιμή του *R*² δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές (γονεϊκή αποδοχή, καθοδήγηση από τους γονείς, ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς) ερμηνεύουν από κοινού το 18% της διασποράς των βαθμών αυτοεκτίμησης.

Μια πρώτη ένδειξη για τη σπουδαιότητα της άνευ όρων αποδοχής προήλθε από τη συνάφεια του βαθμού αποδοχής από γονείς και εκπαιδευτικούς με το βαθμό που δείχνει πόσο ανεπιφύλακτη θεωρείται από τους ίδιους τους μαθητές η αποδοχή τους από την αντίστοιχη ομάδα ενήλικων σημαντικών άλλων. Η συνάφεια αυτή βρέθηκε ίση με *r* = .51 (*p* < .001) για την ομάδα των γονέων και ίση με *r* = .49 (*p* < .001) για την ομάδα των εκπαιδευτικών. Οι ισχυρές αυτές συνάφειες δείχνουν ότι οι μαθητές που θεωρούν ότι η αποδοχή τους γίνεται υπό όρους, αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής.

Προκειμένου να διερευνήσουμε περαιτέρω το ρόλο της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση μιας υψηλής αυτοεκτίμησης, από το σύνολο των 304 μαθητών του δείγματος επιλέξαμε

εκείνους με υψηλό επίπεδο αποδοχής από τους γονείς τους. Στην ομάδα υψηλής αποδοχής κατετάγησαν οι μαθητές με βαθμό γονεϊκής αποδοχής μεγαλύτερο ή ίσο του 3.50, δηλαδή οι μαθητές για τους οποίους οι δύο ερωτήσεις αποδοχής από τους γονείς είχαν βαθμολογηθεί με τουλάχιστον ένα 3 και ένα 4. Στη συνέχεια οι μαθητές υψηλής αποδοχής διαχωρίστηκαν σε αυτούς που ένιωθαν ότι η αποδοχή τους γινόταν υπό όρους και σε εκείνους που ένιωθαν ότι η αποδοχή τους ήταν ανεπιφύλακτη. Στην ομάδα της ανεπιφύλακτης αποδοχής κατετάγησαν οι μαθητές για τους οποίους ο βαθμός που δείχνει πόσο ανεπιφύλακτη θεωρείται από τους ίδιους η αποδοχή από τους γονείς τους, ήταν μεγαλύτερος ή ίσος του 3.50. Η διαδικασία αυτή έγινε μόνο για τους γονείς, αφού η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς δεν αποτέλεσε στατιστικά σημαντική μεταβλητή στην πρόβλεψη των βαθμών αυτοεκτίμησης.

Από το σύνολο των 304 μαθητών του δείγματος, οι 257 είχαν αναφέρει ένα υψηλό επίπεδο αποδοχής (≥ 3.50). Από τους 257 αυτούς μαθητές, οι 54 οι οποίοι θεωρούσαν ότι η αποδοχή τους γινόταν υπό όρους, κατέγραψαν μέσο βαθμό αυτοεκτίμησης ίσο με 3.03. Ο μέσος βαθμός

αυτοεκτίμησης των υπόλοιπων 203 μαθητών, οι οποίοι ένιωθαν ότι η αποδοχή τους ήταν ανεπιφύλακτη, βρέθηκε ίσος με 3.28, στατιστικά σημαντικά και αξιολογικά μεγαλύτερος από το μέσο βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών με υψηλή, αλλά υπό όρους αποδοχή, $t(255) = 3.822, p < .001$.

Προκειμένου να διερευνήσουμε το πλέγμα των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών πραγματοποιήσαμε μια ανάλυση διαδρομών χρησιμοποιώντας το στατιστικό λογισμικό LISREL (Jöreskog & Sörbom, 1989). Μια τέτοια ανάλυση επιτρέπει να ελέγξουμε την κατεύθυνση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και να εκτιμήσουμε τις άμεσες και τις έμμεσες επιδράσεις, οι οποίες ασκούνται από μια μεταβλητή σε μια άλλη. Επιπλέον, η χρήση ενός διαγράμματος διαδρομών καθιστά δυνατή την πινακοποίηση της δομής του μοντέλου των δομικών εξισώσεων και άρα την επίλυσή του με τη βοήθεια του κατάλληλου λογισμικού.

Το μοντέλο που βρέθηκε να αντιπροσωπεύει κατά τον καλύτερο τρόπο τις σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών και να έχει την καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα της μελέτης ήταν αυτό που απεικονίζεται στο Σχήμα 3. Οι στατιστικοί δείκτες με τους οποίους εκτιμήθηκε η συνολική καταλληλότητα του μοντέλου αυτού ήταν: $\chi^2(33) = 41.19, p = .155$, δείκτης προσαρμογής $GFI = .977$, τετραγωνική ρίζα του μέσου τετραγώνου των υπολειμματικών παραγόντων (Root Mean Square Residual), $RMSR = .060$. Επιπλέον, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3, οι t τιμές όλων των άμεσων επιδράσεων είχαν απόλυτο μέγεθος μεγαλύτερο του 2, ενώ για καμιά από τις άμεσες επιδράσεις, οι οποίες θεωρήθηκαν μηδενικές, δεν προέκυψε δείκτης τροποποίησης μεγαλύτερος του 5, ώστε να πρέπει να ελεγχθεί μοντέλο στο οποίο η επίδραση αυτή να είναι μη μηδενική. Οι έμμεσες και οι συνολικές επιδράσεις των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, σχολική επίδοση) στις εξαρτημένες μεταβλητές (όροι αποδοχής, είδη κοινωνικής στήριξης, αυτοεκτίμησης), καθώς και των εξαρτημένων μεταβλητών σε άλλες εξαρτημένες μεταβλητές, παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

Όπως δείχνει το Σχήμα 3 και ο Πίνακας 5, από τα έξι είδη κοινωνικής στήριξης μόνο η γονεϊκή αποδοχή, η καθοδήγηση από τους γονείς και το ενδιαφέρον από τους καθηγητές ασκούν άμεση επίδραση στην αυτοεκτίμηση, επιβεβαιώνοντας έτσι τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης. Το γονεϊκό ενδιαφέρον επηρεάζει, όμως, έμμεσα την αυτοεκτίμηση διαμέσου της γονεϊκής καθοδήγησης και του ενδιαφέροντος από τους καθηγητές, ενώ και η αποδοχή από τους καθηγητές ασκεί έμμεση επίδραση στην αυτοεκτίμηση διαμέσου του ενδιαφέροντος των καθηγητών για τα συναισθήματα των μαθητών τους. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, μεταξύ των υπό εξέταση ειδών κοινωνικής στήριξης, τη μεγαλύτερη συνολική επίδραση στην αυτοεκτίμηση ασκεί η γονεϊκή αποδοχή (.231) και ακολουθούν κατά σειρά η καθοδήγηση από τους γονείς (.198) και το ενδιαφέρον από τους καθηγητές (.131). Τα ευρήματα αυτά επαληθεύουν την πρώτη υπόθεση της έρευνας.

Οι όροι αποδοχής των μαθητών από τους γονείς δεν ασκούν άμεση επίδραση στην αυτοεκτίμηση, επηρεάζουν όμως έμμεσα τη σφαιρική άποψη των παιδιών για την αξία τους ως άτομα διαμέσου των τριών ειδών γονεϊκής στήριξης, αλλά και διαμέσου των όρων αποδοχής των μαθητών από τους καθηγητές τους. Η αξιολογική άμεση επίδραση (.493) των όρων της γονεϊκής αποδοχής στο βαθμό, στον οποίο τα παιδιά νιώθουν ότι είναι αποδεκτά από τους γονείς τους, δείχνει ότι η επιβολή όρων εξασθενεί την αντίληψη των μαθητών για το επίπεδο αποδοχής από τους γονείς τους. Επιπλέον, το μέγεθος της συνολικής επίδρασης των όρων της γονεϊκής αποδοχής στην αυτοεκτίμηση (.204) αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοεκτίμησης, επαληθεύοντας έτσι τη δεύτερη υπόθεση της έρευνας.

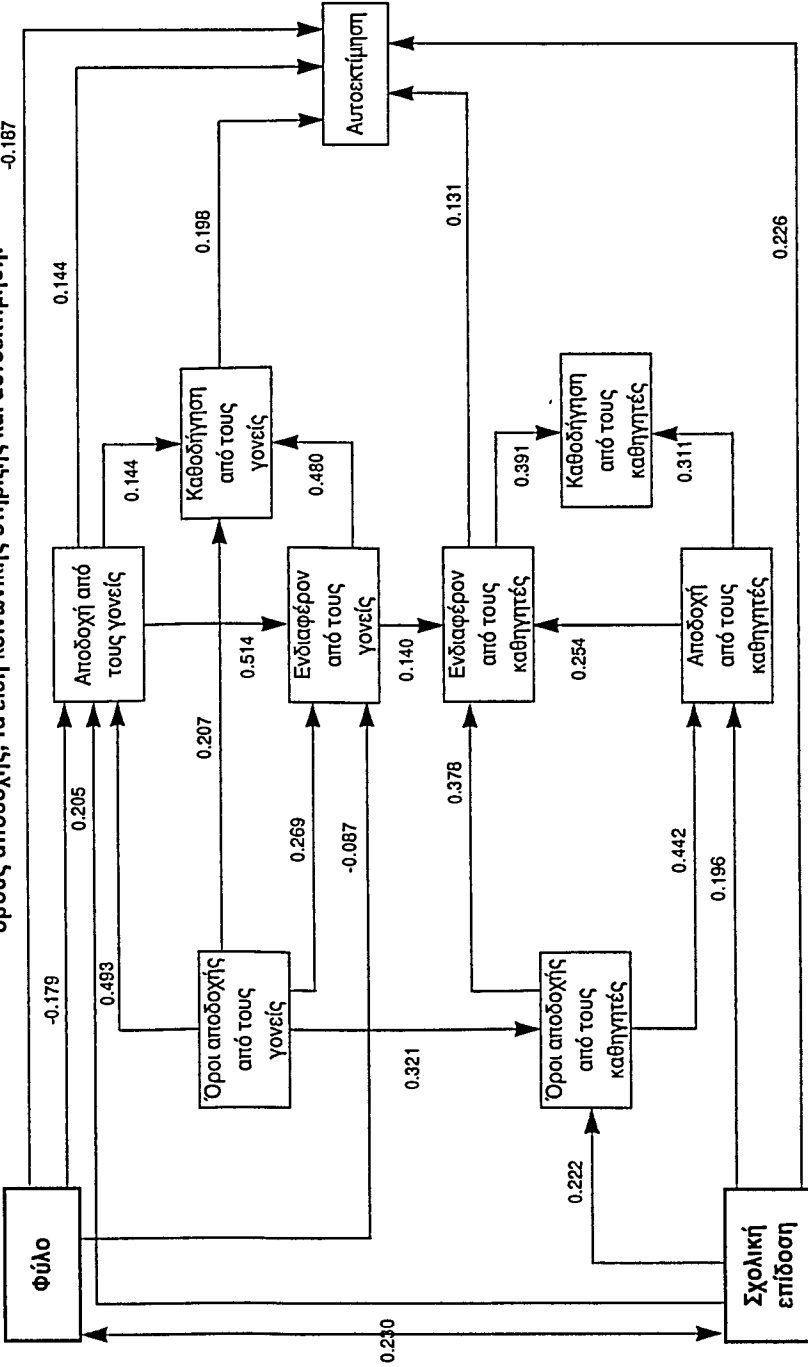
Το φύλο των μαθητών ασκεί άμεση (-.187), όσο και έμμεση (-.051) επίδραση στην αυτοεκτίμηση διαμέσου της γονεϊκής αποδοχής και του γονεϊκού ενδιαφέροντος. Έτσι, τα αγόρια καταγράφουν υψηλότερα επίπεδα γονεϊκής στήριξης

Πίνακας 5
Έμμεσες και συνολικές επιδράσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, σχολική επίδοση) στις εξαρτημένες μεταβλητές (όροι αποδοχής, είδη κοινωνικής στήριξης, αυτοεκτίμηση), καθώς και των εξαρτημένων μεταβλητών σε άλλες εξαρτημένες μεταβλητές

Μεταβλητή	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	E	Σ	E	Σ	E	Σ	E	Σ	E	Σ
Φύλο										
Σχολική επίδοση										
Όροι αποδοχής από τους γονείς		.222	.321							
Όροι αποδοχής από τους καθηγητές		.205	.493							
Αποδοχή από τους γονείς	-.179									
Καθοδήγηση από τους γονείς	-.112	.081	.324	.531	.250	.394	.480			
Ενδιαφέρον από τους γονείς	-.090	.177	.103	.249	.518	.514				
Αποδοχή από τους καθηγητές		.098	.294	.141	.442					
Καθοδήγηση από τους καθηγητές	-.010	-.010	.158	.134	.329	.329	.028	.028	.055	.099
Ενδιαφέρον από τους καθηγητές	-.025	-.025	.170	.227	.227	.111	.489	.071	.140	.254
Αυτοεκτίμηση	-.051	-.238	.067	.293	.204	.204	.064	.087	.198	.114
									.114	.033
										.131

Σημείωση: Η επίδραση της μεταβλητής $j = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10$ στη μεταβλητή $i = 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11$ παρέχεται από το στοιχείο που βρίσκεται στη διασταύρωση της στήλης j με τη γραμμή i . Σ = συνολική επίδραση, E = έμμεση επίδραση. Φύλο: αγόρι = 0, κορίτσι = 1.

Σχήμα 3
 Διαγραμματική αναπαράσταση του μοντέλου των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στο φύλο, τη σχολική επίδοση, τους όρους αποδοχής, τα είδη κοινωνικής στήριξης και αυτοεκτίμηση. -0.187



Σημείωση: Ανεξάρτητες μεταβλητές - φύλο, σχολική επίδοση. Εξαρτημένες μεταβλητές - όροι αποδοχής, είδη κοινωνικής στήριξης, αυτοεκτίμηση.

και αυτοεκτίμησης από ό,τι τα κορίτσια, ενώ αγόρια και κορίτσια δε φαίνεται να διαφέρουν ως προς το βαθμό που δείχνει πόσο ανεπιφύλακτη θεωρούν την αποδοχή τους από γονείς και καθηγητές.

Τέλος, η σχολική επίδοση φαίνεται να επηρεάζει την αυτοεκτίμηση, τόσο άμεσα (.226), όσο και έμμεσα (.067) διαμέσου των όρων αποδοχής από τους καθηγητές και της αποδοχής από τις δύο ομάδες ενηλίκων σημαντικών άλλων. Γενικά, οι μαθητές χαμηλών σχολικών επιδόσεων τείνουν να αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα στήριξης και αυτοεκτίμησης και να νιώθουν λιγότερο ανεπιφύλακτη την αποδοχή από τους καθηγητές τους.

Οι άμεσες και έμμεσες επιδράσεις του φύλου και της σχολικής επίδοσης επαληθεύουν σε γενικές γραμμές την τρίτη υπόθεση της έρευνας.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της μελέτης μας αποκάλυψαν ότι την ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση έχει η αποδοχή των παιδιών από τους γονείς τους. Η καθοδήγηση από τους γονείς έχει στατιστικά σημαντική, αν και ασθενέστερη σχέση με την αυτοεκτίμηση, ενώ το γονεϊκό ενδιαφέρον δεν αποτελεί στατιστικά σημαντική μεταβλητή στην πρόβλεψη των βαθμών αυτοεκτίμησης. Την τρίτη και τελευταία κατά σειρά μεταβλητή με στατιστικά σημαντική συμβολή στην πρόβλεψη των βαθμών αυτοεκτίμησης αποτέλεσε το ενδιαφέρον των καθηγητών για τους μαθητές τους.

Τα ευρήματα της μελέτης μας συμφωνούν με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών στο διεθνή χώρο. Έτσι, οι Ball (1992), Coopersmith (1984), και Philips και Zigler (1980) έδειξαν ότι οι γονείς που στοχεύουν στην ανάπτυξη της υψηλής αυτοεκτίμησης του παιδιού τους, δείχνουν αποδοχή και ζεστασιά προς το παιδί. Διατηρούν ένα σταθερό σύστημα αξιών και καθοδήγησης, συζητούν και ακούν προσεκτικά τα προβλήματα των παιδιών τους, προσφέρουν συνεχώς νέες

ευκαιρίες για ατομική έκφραση και αποφασιστικότητα και ενισχύουν την ανάγκη και επιθυμία του νέου ανθρώπου για εξερεύνηση και απόδειξη της δύναμής του.

Ομοίως, ο Gecas (1972) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η στήριξη από τους γονείς σχετίζεται θετικά με την αυτοεκτίμηση των παιδιών τους και υποστηρίζει ότι η γονεϊκή στήριξη, όταν εκφράζεται μέσα από εκδηλώσεις στοργής και αποδοχής των πράξεων των παιδιών, συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοεκτίμησης του αναπτυσσόμενου ατόμου.

Ο Coopersmith (1984), επίσης, θεωρεί ότι οι κυριότεροι παράγοντες που διαφοροποιούν το υψηλό από το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης είναι: η αποδοχή των παιδιών από τους γονείς, ο καθορισμός από τους γονείς προσδιορισμένων ορίων της παιδικής συμπεριφοράς και, τέλος, ο σεβασμός της ατομικής πρωτοβουλίας και γενικά της ελευθερίας του παιδιού. Αν το παιδί αισθάνεται ότι οι γονείς του το αποδέχονται και το περιβάλλουν με στοργή, σεβασμό και εμπιστοσύνη, τότε μπορεί να σκεφθεί τον εαυτό του ως άξιο στοργής, σεβασμού και εμπιστοσύνης.

Το εύρημα ότι στην εξίσωση παλινδρόμησης συμπεριλαμβάνεται το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι καθηγητές για τα συναισθήματα των μαθητών τους και όχι το αντίστοιχο γονεϊκό ενδιαφέρον, φαίνεται ερμηνεύσιμο στη βάση της έντονης επιθυμίας του εφήβου να κόψει τον ψυχολογικό "ομφάλιο λώρο" και να ανεξαρτητοποιηθεί από την οικογένεια (Παρασκευόπουλος, 1985). Η συναισθηματική απομάκρυνση του εφήβου από την οικογένεια και η ανάγκη του για προσανατολισμό και φιλία οδηγούν τον έφηβο στην αναζήτηση στήριξης από άλλους ενήλικες του ευρύτερου κοινωνικού του περιβάλλοντος, πέραν των γονέων του (Eccles & Migley, 1990. Greenberger & McLaughlin, 1998).

Ωστόσο, το εύρημα ότι η συνάφεια της αυτοεκτίμησης με το ενδιαφέρον των καθηγητών για τα συναισθήματα των μαθητών τους ήταν πολύ ασθενής, σε συνδυασμό με το εύρημα ότι η αποδοχή και η καθοδήγηση από τους καθηγητές δεν είχαν στατιστικά σημαντική συνάφεια με την αυ-

τοεκτίμηση, αποκαλύπτει ότι οι μαθητές δε φαίνεται να βρίσκουν στο πρόσωπο των καθηγητών τους το φιλικό οδηγό που αναζητούν. Έτσι, λοιπόν, ο σημερινός δάσκαλος απέχει πολύ από τον προτεινόμενο δάσκαλο του Rogers (1951), ίσως γιατί το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα παρεμποδίζει τους λειτουργούς του να λάβουν σοβαρά υπόψη στη σχολική διαδικασία την επίδραση των συναισθηματικών παραγόντων και το ρόλο των διάφορων μεταβλητών που σχετίζονται με την προσωπικότητα, μεταξύ των οποίων προέχουσα θέση κατέχει η αυτοεκτίμηση. Εξετάζοντας τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή ο Rogers παροτρύνει το δάσκαλο, από τη μια να δημιουργήσει ένα ψυχολογικό κλίμα στην τάξη που θα διευκολύνει την έμφυτη ικανότητα των μαθητών να σκέπτονται και να μαθαίνουν αυτοί οι ίδιοι για τους εαυτούς τους και από την άλλη να εφαρμόσει στην ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική πράξη τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του θεραπευτή-συμβούλου (γνησιότητα, ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή).

Τα ευρήματα της μελέτης μας είναι, επίσης, συνεπή με τα ευρήματα των ερευνών στο διεθνή χώρο (Reid et al., 1989. Robinson, 1992) που δείχνουν ότι μεταξύ των υπό εξέταση τριών ειδών κοινωνικής στήριξης τη στενότερη σχέση με την αυτοεκτίμηση έχει η αποδοχή κάποιου από τα άτομα του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Η ερμηνεία του ευρήματος αυτού μπορεί να γίνει στη βάση της ιστορικής θεώρησης (Cooley, 1902. Mead, 1934) ότι η αποδοχή του εαυτού κάποιου από τους άλλους εσωτερικοποιείται ως αποδοχή του εαυτού από το ίδιο το άτομο, δηλαδή ως υψηλή αυτοεκτίμηση. Η ασθενέστερη συνάφεια του ενδιαφέροντος και της καθοδήγησης με την αυτοεκτίμηση ερμηνεύεται από την Harter (1995) στη βάση της συλλογιστικής ότι τα δύο αυτά είδη κοινωνικής στήριξης αποτελούν ένδειξη μάλλον αδυναμιών, παρά ικανοτήτων του ατόμου. Η άποψη αυτή φαίνεται να ενισχύεται και από το γεγονός ότι τα δύο συγκεκριμένα είδη κοινωνικής στήριξης, η καθοδήγηση και το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα κάποιου, περιλαμβάνονται μεταξύ των στρατηγικών που χρη-

σιμοποιούν τα άτομα για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους και να ανταπεξέλθουν σε διάφορες αγχογόνους καταστάσεις της ζωής τους (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989. Shell, Roesa, & Eisenberg, 1991. Simpson, Rhoads, & Nelligan, 1992). Έτσι, κατά την Harter (1995), η καθοδήγηση και το ενδιαφέρον μπορεί να φανερώσουν φροντίδα από τους άλλους και να είναι ευπρόσδεκτα από το άτομο, δε φαίνεται όμως να μπορούν να εσωτερικοποιηθούν υπό τη μορφή υψηλής αυτοεκτίμησης στον ίδιο βαθμό, όπως η αποδοχή από τους σημαντικούς άλλους.

Τα ευρήματα της μελέτης μας αποκάλυψαν περαιτέρω ότι μεταξύ μαθητών που αναφέρουν το ίδιο επίπεδο αποδοχής, οι μαθητές που νιώθουν ότι η αποδοχή τους είναι ανεπιφύλακτη, καταγράφουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα έρευνας των Harter, Marold, και Whitesell (1991), η οποία έδειξε ότι η υπό όρους αποδοχή δεν εκλαμβάνεται ως υποστηρικτική και ως εκ τούτου υποβαθμίζει την αυτοεκτίμηση. Συναφή είναι και τα αποτελέσματα έρευνας των Harrington, Block, και Block (1987), όπου διαπιστώθηκε ότι η γνησιότητα, η ενσυναίσθηση και η άνευ όρων αποδοχή συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των εφήβων. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί στη βάση της ροτζεριανής θεωρίας (Rogers, 1951, 1959, 1961), η οποία τονίζει την υπέρμετρη σπουδαιότητα που έχει η άνευ όρων αποδοχή στη δημιουργία μιας θετικής αυτοεκτίμησης.

Τέλος, τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι η σχολική επίδοση φαίνεται να διαφοροποιεί το επίπεδο αποδοχής των μαθητών από τους γονείς και τους καθηγητές. Γενικά, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αποδοχής από ό,τι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση. Αυτό μπορεί λογικά να αποδοθεί στην ιδιαίτερη έμφαση που δίνει η ελληνική κοινωνία στη μόρφωση, η οποία πολλές φορές εμφανίζεται ως συνώνυμη με την επαγγελματική επιτυχία και την κοινωνική ανέλιξη. Έτσι λοιπόν, η υψηλή και συνεπής σχολική επίδοση δημιουργεί θερμότερο περιβάλλον για το μαθη-

τή και του προσφέρει μεγαλύτερη εκτίμηση και αναγνώριση από γονείς και καθηγητές.

Βιβλιογραφία

- Adler, A. (1927). *The practice and theory of individual psychology*. New York: Harcourt.
- 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.
- Ball, C. M. (1992). *Αυτοεκτίμηση* (Α. Ντούργα, Μετάφ.). Αθήνα: Δίοδος.
- 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 familial and nonfamilial adults and young people. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 425-450.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically-based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coopersmith, S. (1984). *Coopersmith Self-esteem Inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- 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 adolescence development: From childhood to adolescence* (Vol. 2, pp. 134-155). Newbury Park, CA: Sage.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.) New York: Norton.
- Fromm, E. (1955). *The sane society*. New York: Rinehart.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Gecas, V. (1972). Parental behavior and contextual variations in adolescent self-esteem. *Sociometry*, 35, 332-345.
- Gecas, V., & Schwable, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and Family*, 48, 37-46.
- Greenberger, E., & McLaughlin, C. (1998). Attachment, coping and explanatory style in late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 121-133.
- Harrington, D. M., Block, J. H., & Block, J. (1987). Testing aspects of Carl Rogers theory of creative environments: Child-rearing antecedents of creative potential in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 851-856.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Social Support Scale for Children*. 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, June). *Visions of self: Beyond the me in the mirror*. Paper presented at the Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln, Nebraska.
- Harter, S. (1995). Historical roots of contemporary issues concerning self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*. New York: Wiley.
- 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.
- Hurlock, B. E. (1978). *Child growth and development*. New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Joereskog, K. G., & Soerbom, D. (1989). *LISREL 7: A guide to the program and applications*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Kashani, J. H., Canfield, L. A., Borduin, C. M., Soltys, M., & Reid, J. C. (1994). Perceived family and social support: Impact on children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 819-823.
- 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.
- Lecky, P. (1945). *Self consistency*. New York: Island Press.
- Licitra-Kleckler, D. M., & Waas, G. A. (1993). Perceived social support among high-stress adolescents: The role of peers and family. *Journal of the Adolescent Research*, 8, 381-402.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7, 88-113.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26, 117-127.
- 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.
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *The self-system: Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1990). *Στατιστική (Τόμος Α)*. 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.
- Phillips, D. A., & Zigler, E. F. (1980). Children's self-image disparity: Effects of age, socioeconomic status, ethnicity, and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 689-700.
- Reicher, H. (1993). Family and peer support and social-emotional problems in adolescence. *Studia Psychologica*, 35, 403-408.
- 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. *Journal on Research on Adolescence*, 5, 253-280.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. (1961). *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 Books.
- Schaefer, C., Coyne, J. C., & Lazarus, R. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 381-406.
- Schlenker, R. B. (1980). *Impression management: The self-concept, social identity and interpersonal relations*. Palo Alto, CA: Brooks/Cole.
- Secord, R. F., & Backman, C. W. (1974). *Social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Shell, R. M., Roosa, M. W., & Eisenberg, N. (1991, April). *Family and parent-child relationship influences on children's coping strategies*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, Washington.
- Simpson, J. A., Rholes, W. S., & Nelligan, J. S. (1992). Support-seeking and support-giving within couple members in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 434-446.
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- 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.
- Winemiller, D. R., Mitchell, M. E., Sutliff, J., & Cline, D. J. (1993). Measurement strategies in social support: A descriptive review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 49, 638-648.