

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
***ΟΙ ΔΥΝΗΤΙΚΟΙ ΕΑΥΤΟΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΦΗΒΕΙΑΣ***  
**ΠΟΥΣΠΟΥΡΙΚΑ ΣΤΥΛΙΑΝΗ**

**1<sup>η</sup> ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΛΕΟΝΤΑΡΗ**

**2<sup>η</sup> ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΦΩΤΕΙΝΗ ΜΠΟΝΩΤΗ**

***ΒΟΛΟΣ, 2011***



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ**  
**ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9564/1  
Ημερ. Εισ.: 16-06-2011  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ  
2011  
ΠΟΥ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Στυλιανή Δημ. Πουσπουρίκα

Εκπόνηση Πτυχιακή Εργασίας

*Οι Δυνητικοί Εαυτοί κατά τη διάρκεια της εφηβείας*

1<sup>η</sup> ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΛΕΟΝΤΑΡΗ

2<sup>η</sup> ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΦΩΤΕΙΝΗ ΜΠΟΝΩΤΗ

ΒΟΛΟΣ, 2011

*Στους γονείς και  
στην αδερφή μου...*

### **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας δεν ήταν αποτέλεσμα μόνο προσωπικής προσπάθειας και δεν θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την πολύτιμη βοήθεια της καθηγήτριάς Αγγελικής Λεονταρή, γι' αυτό την ευχαριστώ από καρδιάς για την υποστήριξη, την καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές και τις γνώσεις που μου μετέδωσε κατά τη διάρκεια αυτής της χρονιάς.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας επέλεξα την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας. Το θέμα της πτυχιακής μου εργασίας προέκυψε από κοινού με την καθηγήτριά μου, Αγγελική Λεονταρή, μέσα από συζητήσεις και από την πρώτη στιγμή κέντρισε το ενδιαφέρον μου. Η εμπειρική έρευνα, ήταν μια προσωπική επιθυμία, και όλη η εργασία αποτέλεσε μια πολύ σημαντική εμπειρία για εμένα.

Θα ήθελα να ευχαριστώ την καθηγήτριά μου Αγγελική Λεονταρή για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον αντικείμενο και να διευρύνω τις γνώσεις μου, για την υπομονή της, τη συμβουλευτική καθοδήγηση και στήριξη που μου παρείχε σε όλη αυτή την προσπάθεια και την διάθεσή της να με βοηθήσει όποτε το χρειαζόμουν. Την καθηγήτρια Φωτεινή Μπονώτη για την εποπτεία της εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω το Αριστοτέλειο Κολλέγιο και το Λυκειάρχη κ. Κυζάκη για τις ώρες που μου παραχώρησαν για τη διεξαγωγή της έρευνας, τον Δ. Σακελλαρίου για τη φιλολογική επιμέλεια, την υπομονή, επιμονή και πολύτιμη βοήθειά του. Τέλος, με αγάπη θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που αποτελεί το στήριγμά μου σε όλες μου τις προσπάθειες.

Π. Σ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## ΜΕΡΟΣ Α' : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

## Εισαγωγή

## 1. Οι Δυνητικοί εαυτοί

## 1.1 Ορισμός

## 1.2 Κατηγορίες Δυνητικών εαυτών

## 1.3 Σχέση Δυνητικών εαυτών με τα κίνητρα τη σχολική επίδοση και την επαγγελματική καριέρα

## 1.4 Διαμόρφωση Δυνητικών εαυτών

## 1.5 Δυνητικοί εαυτοί κατά τη διάρκεια της εφηβείας

## 1.6 Οι Δυνητικοί εαυτοί και φύλο

## 2. Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

## 2.1 Ανασκόπηση ελληνικών ερευνών

## 2.2 Ανασκόπηση διεθνών ερευνών

## 2.3 Συμπεράσματα ελληνικών και διεθνών ερευνών

## ΜΕΡΟΣ Β' : Η ΕΡΕΥΝΑ

## 3. Μεθοδολογία

## 3.1 Στόχοι Έρευνας

## 3.2 Η διαδικασία

## 3.3 Τα Εργαλεία

## 4. Αποτελέσματα

## 4.1 Κατηγορίες δυνητικών επιθυμητών εαυτών

## 4.2 Κατηγορίες δυνητικών επίφοβων εαυτών

## 4.3 Διαφορές φύλου ως προς τους δυνητικούς εαυτούς

4.4 Σχέση 1<sup>ου</sup> επιθυμητού εαυτού με τη σχολική επίδοση4.5 Σχέση 1<sup>ου</sup> επιθυμητού εαυτού με την προσπάθεια και τις ώρες μελέτης

## 5. Συζήτηση

## 6. Συμπεράσματα

# **Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**

## Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο προπτυχιακής εργασίας και ως σκοπό είχε τη διερεύνηση των δυνητικών εαυτών των εφήβων. Οι δυνητικοί εαυτοί αντιπροσωπεύουν τις προσδοκίες, τους φόβους και τις ελπίδες του ατόμου για το μέλλον, σε τομείς που είναι σημαντικοί για αυτό. Σύμφωνα με τους Markus και Nurius (1986) οι δυνητικοί εαυτοί αναφέρονται στο «πώς τα άτομα σκέφτονται για τις δυνατότητές τους και το μέλλον». Οι δυνητικοί εαυτοί, κατηγοριοποιούνται σε δύο ομάδες. Αφενός, στους εαυτούς που το άτομο ελπίζει να επιτύχει στο μέλλον και οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως «επιθυμητοί εαυτοί» και αφετέρου, στους εαυτούς που το άτομο θα προσπαθήσει να αποφύγει στο μέλλον και που χαρακτηρίζονται ως «επίφοβοι εαυτοί». Οι εαυτοί, τους οποίους το άτομο θα προσπαθήσει να επιτύχει είναι οι επιθυμητοί εαυτοί και αποτελούν θετικές αναπαραστάσεις του εαυτού, ενώ οι εαυτοί που θα ήθελε να αποφύγει είναι οι εαυτοί που φοβάται και αποτελούν αρνητικές αναπαραστάσεις του εαυτού. Τόσο οι επιθυμητοί όσο και οι επίφοβοι εαυτοί μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα και την τρέχουσα επίδοση και τη συμπεριφορά των ατόμων με ποικίλους τρόπους, καθώς οι επιλογές που κάνουν οι άνθρωποι στο παρόν βασίζονται στην επιθυμία τους να αναπτυχθούν προς το είδος του ατόμου που ελπίζουν να γίνουν και να αποφύγουν το είδος του ατόμου που φοβούνται μήπως γίνουν.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τους δυνητικούς εαυτούς των εφήβων, τόσο των επιθυμητών όσο και των επίφοβων εαυτών. Επιπρόσθετα, θέλαμε να διερευνήσουμε αν τα αγόρια διαφέρουν ως προς τις επιλογές των δυνητικών τους εαυτών από τα κορίτσια. Ένας επιπλέον στόχος της μελέτης ήταν να εξεταστεί αν οι δυνητικοί εαυτοί συνδέονται με τη σχολική επίδοση, τις ώρες μελέτης που αφιερώνουν οι έφηβοι στη μελέτη των μαθημάτων τους και την προσπάθεια που καταβάλλουν. Η έρευνα έλαβε χώρα στην πόλη της Θεσσαλονίκης και τα αποτελέσματά της βασίστηκαν σε ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε σε 95 μαθητές της Β΄ τάξης Γυμνασίου και Λυκείου ηλικίας 14 και 17 ετών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το σύνολο των συμμετεχόντων επέλεξε ως πρώτο επιθυμητό αλλά και ως πρώτο επίφοβο εαυτό την καριέρα. Ωστόσο, βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια ως προς την ιεράρχηση των επιθυμητών εαυτών και των επίφοβων εαυτών. Επιπλέον, το μεγαλύτερο ποσοστό



των μαθητών, οι οποίοι επιλέγουν ως πρώτο μελλοντικό εαυτό την καριέρα και τις σπουδές χαρακτηρίζουν τη προσπάθεια που καταβάλλουν για το σχολείο 'μέτρια'. Οι συμμετέχοντες με την υψηλότερη σχολική επίδοση επέλεξαν τις σπουδές ως πρώτο επιθυμητό εαυτό και φαίνεται ότι αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη των μαθημάτων τους συγκριτικά με τους άλλους τομείς.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι νέοι ανησυχούν περισσότερο για την μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση, παρά για τις σπουδές. Ακόμη, η ανασφάλεια για το επαγγελματικό μέλλον κυριαρχεί και στους επίφοβους εαυτούς, με την καριέρα να έχει υψηλά ποσοστά και να βρίσκεται στη πρώτη θέση. Επιπλέον, όπως αναμενόταν, τα άτομα που κατέχουν την υψηλότερη βαθμολογία αναφέρουν τις σπουδές ως πρώτο επιθυμητό εαυτό, καταβάλλουν πολλή μεγάλη προσπάθεια και αφιερώνουν περισσότερες ώρες στη μελέτη των μαθημάτων τους.

## 1. Δυνητικοί εαυτοί

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). Σε αυτές τις θεωρίες, οι αναπαραστάσεις του εαυτού διακρίνονται στο παρόν, στο παρελθόν και στο μέλλον και δίνεται έμφαση στο ότι η έννοια του εαυτού ενσωματώνει γνώση, όχι μόνο για τον παρόντα εαυτό αλλά και για τον εαυτό που υπήρξε το άτομο στο παρελθόν, καθώς και τις προσδοκίες και τους φόβους του ως προς αυτό που μπορεί να γίνει στο μέλλον (Wilson & Ross, 2003). Οι περισσότεροι ερευνητές επικεντρώθηκαν στον εαυτό του παρελθόντος, ενώ η έννοια των δυνητικών εαυτών, εμφανίζεται στη βιβλιογραφία σχετικά πρόσφατα από τις Hazel Markus και Paula Nurius (1986) και αναπτύχθηκε μέσα από ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες έρευνες.

### 1.1 Ορισμός

Οι δυνητικοί εαυτοί ορίζονται ως οι μελλοντικές αναπαραστάσεις του εαυτού. Οι Markus και Nurius (1986) ορίζουν τους δυνητικούς εαυτούς ως «γνώση για τον εαυτό» που σχετίζεται *«με τον τρόπο, κατά τον οποίο τα άτομα σκέφτονται για τις δυνατότητες και το μέλλον τους»*. Επιπλέον, θεωρείται ότι οι δυνητικοί εαυτοί προέρχονται από τις αναπαραστάσεις του εαυτού στο παρελθόν και συμπεριλαμβάνουν τις αναπαραστάσεις του εαυτού στο μέλλον. Οι εαυτοί που φανταζόμαστε ότι θα γίνουμε στο μέλλον, οι εαυτοί που ελπίζουμε να γίνουμε, οι εαυτοί που φοβόμαστε μήπως γίνουμε και οι εαυτοί που προσδοκούμε ότι θα γίνουμε, αποτελούν τους δυνητικούς μας εαυτούς.

Στη συνέχεια οι Markus και Nurius διεύρυναν τον αρχικό τους ορισμό κάνοντας πιο σαφή τη σύνδεση ανάμεσα στις αναπαραστάσεις τις προσανατολισμένες στο μέλλον και την τρέχουσα συμπεριφορά (Markus & Ruvalo, 1989. Ruvalo & Markus, 1992) και προσδιόρισαν τους δυνητικούς εαυτούς ως *«αναπαραστάσεις με κατεύθυνση προς τη δράση»* (Markus et al.) και *«με γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία που υποκινούν και κατευθύνουν τις δράσεις του ατόμου που έχουν σχέση με τον εαυτό»*. Οι δυνητικοί εαυτοί θεωρείται ότι μπορούν να επηρεάσουν τη τρέχουσα συμπεριφορά του ατόμου με δύο τρόπους. Αρχικά, οι προσδοκίες αλλά και οι φόβοι του ανθρώπου για το μέλλον αποτελούν το κριτήριο για την αξιολόγηση της παρούσας του συμπεριφοράς και δεύτερον, οι δυνητικοί εαυτοί παρέχουν ένα πολύ

σημαντικό κίνητρο με βάση το οποίο το άτομο προσπαθεί να επιτύχει κάποιους στόχους και να αποφύγει αυτούς που φοβάται.

Επισημαίνεται επίσης, ότι οι αναμνήσεις των πρότερων εαυτών των ατόμων μπορούν να επηρεάσουν τις σκέψεις του 'τι μπορώ να γίνω στο μέλλον' (Markus et al., 1986). Οι Markus και Nurius (1986) υποστηρίζουν ότι οι 'παρελθοντικοί εαυτοί', θα μπορούσαν να γίνουν 'δυνητικοί εαυτοί'. Και, ο Wilson (2000) υποστηρίζει ότι οι παρελθοντικοί εαυτοί μπορούν είτε να βιωθούν ως σχετικοί με το παρόν είτε ως σχετικοί με το μέλλον ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ανακαλεί το παρελθόν. Ο Wilson (2000) θεωρεί ότι οι άνθρωποι μπορούν να αναβιώσουν ένα παρελθοντικό εαυτό και να τον συνδέσουν με τη παροντική ή και τη μελλοντική τους ταυτότητα αν βιώσουν και τα σχετικά με τον παρελθοντικό εαυτό συναισθήματα.

### ***1.2 Κατηγορίες δυνητικών εαυτών***

Μια σημαντική διάκριση που αφορά τους δυνητικούς εαυτούς είναι ανάμεσα στους εαυτούς που το άτομο θα επιδιώξει να επιτύχει και αυτούς που θα θελήσει να αποφύγει. Οι εαυτοί που το άτομο θα επιδιώξει να πετύχει, είναι οι θετικές αναπαραστάσεις του εαυτού και αποτελούν τους επιθυμητούς δυνητικούς εαυτούς ενώ, οι εαυτοί που το άτομο φοβάται μήπως πραγματοποιηθούν και καταβάλλει προσπάθεια ούτως ώστε να τους αποφύγει αποτελούν τις αρνητικές αναπαραστάσεις του εαυτού και τους εαυτούς που φοβάται μήπως υλοποιηθούν στο μέλλον. Σε αυτή τη μελέτη χρησιμοποιείται ο όρος 'επίφοβοι' για τη συγκεκριμένη κατηγορία δυνητικών εαυτών. Επομένως, οι δυνητικοί εαυτοί περιλαμβάνουν τόσο τους εαυτούς που ελπίζουμε να επιτύχουμε (π.χ ο επαγγελματικά επιτυχημένος εαυτός) όσο και τους εαυτούς που φοβόμαστε μήπως γίνουμε και, προφανώς δεν επιθυμούμε να μας συμβούν (ο μοναχικός, 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 (Leonardi, Gonida & Gialamas, 2009). Το άτομο, το οποίο έχει διαμορφώσει μία θετική αντίληψη για τον εαυτό του, σχετικά με την ικανότητά του σε έναν συγκεκριμένο τομέα, είναι πιθανό να προβλέψει ή να φανταστεί τη μελλοντική του συμπεριφορά σε αυτό το τομέα θετικά (Markus, Crane, Bernstein & Siladi, 1982).

Κατ' επέκταση όταν τα άτομα επιδιώκουν θετικούς ή επιθυμητούς δυνητικούς εαυτούς, προσπαθούν να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους έτσι ώστε να

αυξήσουν τις πιθανότητες να υλοποιήσουν αυτούς τους εαυτούς. Αντίστοιχα, προσπαθούν να μειώσουν τις πιθανότητες για την υλοποίηση των επίφοβων εαυτών. Με άλλα λόγια, οι επιλογές που κάνουν οι άνθρωποι στο παρόν βασίζονται στην επιθυμία τους να αναπτυχθούν προς το είδος του ατόμου που ελπίζουν να γίνουν (*προσέγγιση*) και να αποφύγουν το είδος του ατόμου που φοβούνται μήπως γίνουν (*αποφυγή*). Ο τρόπος με τον οποίο οι δυνητικοί εαυτοί αξιολογούνται ως θετικοί ή αρνητικοί επηρεάζει αντίστοιχα και τη συμπεριφορά. 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 et al., 1989. Oyserman, 2004. Oyserman, Terry, Bybee, 2002), με την επιμονή στην εκτέλεση ενός έργου (Leondari & Gonida, 2008), με τον προσανατολισμό των μαθητών προς τους στόχους μάθησης (Anderman, Anderman & Griesinger, 1999. Leondari et al., 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), η λιγότερη ικανοποίηση από τη ζωή (Ogilvie & Clark, 1992), το άγχος και η ενοχή (Carver, et al., 1999).

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 (Leondari, Gonida & Gialamas, 2009).

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 να επιθυμεί να είναι δημοφιλής και να έχει πολλούς φίλους και, συγχρόνως να 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 αυτού προβάλλοντάς τα ως ένα εαυτό τον οποίο φοβάται μήπως συμβεί. Αυτή η ισορροπία των στόχων συνδέεται με ενισχυμένα

κίνητρα δράσης και βοηθά το άτομο να επιτείνει τις προσπάθειές του ώστε να επιτύχει το θετικό δυναμικό εαυτού και να αποφύγει τον εαυτό που φοβάται (Oyserman & Fryberg, 2006).

Η Oyserman και οι συνεργάτες της διαπίστωσαν ότι οι δυναμικοί εαυτοί επηρεάζουν την προσαρμοστικότητα και τη νεανική παραβατικότητα (Oyserman & Markus, 1990, Oyserman, et al., 2002). Οι καλά προσαρμοσμένοι έφηβοι, διαμορφώνουν πολλούς δυναμικούς εαυτούς και είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν θετικούς δυναμικούς εαυτούς. Αντίθετα, τα άτομα που συμπεριφέρονται παραβατικά είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν αρνητικούς δυναμικούς εαυτούς και να θεωρούν ότι όροι όπως 'καταθλιπτικός', 'μόνος', 'ναρκομανής' μπορούν να περιγράψουν τον εαυτό τους στο μέλλον. Βασιζόμενοι σε αυτά τα ευρήματα οι Oyserman, et al., (2002) διαμόρφωσαν μια παρέμβαση με στόχο να βοηθηθούν οι έφηβοι με παραβατική συμπεριφορά να διαμορφώσουν θετικούς δυναμικούς εαυτούς. Τους δίδαξαν επίσης με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να επιτύχουν την υλοποίησή τους. Οι έφηβοι που παρακολούθησαν την παρέμβαση, δέθηκαν περισσότερο με το σχολείο και παρακολουθούσαν πιο συχνά τα μαθήματα από ότι οι νέοι της ομάδας ελέγχου. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι φαντάζονται το μέλλον έχει επιπτώσεις στη παροντική τους συμπεριφορά και στα κίνητρα.

Γίνεται λοιπόν σαφές από τα παραπάνω, ότι η ταυτότητα του ατόμου συνεπάγεται κάτι παραπάνω από τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές του παροντικού εαυτού, συμπεριλαμβάνει επίσης και τις αναπαραστάσεις του ατόμου για το πως ήταν στο παρελθόν και για το τι ελπίζει και φοβάται ότι πρόκειται να γίνει στο μέλλον (Sedikides & Skowronski, 1995. Taylor, Neter & Wayment, 1995. Wilson & Ross, 2003).

### ***1.3 Σχέση δυναμικών εαυτών με τα κίνητρα, τη σχολική επίδοση και την επαγγελματική καριέρα***

Ο προσανατολισμός των ατόμων στο μέλλον παίζει ένα σημαντικό κινητήριο ρόλο στη τρέχουσα συμπεριφορά (Lens, 2001. Lens, Simons & Dewitte, 2001) και είναι δυνατόν να επηρεάσει τους εφήβους ακόμα και μετέπειτα στην ενήλικη τους ζωή, είτε ενισχύοντας είτε περιορίζοντας ορισμένες από τις επιλογές τους (Greene & Wheatley, 1992. Nurmi, Poole & Seginer, 1995. Seginer, 1992. Seginer & Lilach, 2004). Υποστηρίζεται ότι ο μελλοντικός στόχος αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο για

να ασχοληθούν τα άτομα με δραστηριότητες ώστε να επιτύχουν μελλοντικά σημαντικά αποτελέσματα (Simmons, Dewitte & Lens, 2000). Συγκεκριμένα, οι μελλοντικοί στόχοι αντικατοπτρίζουν κάποια πράγματα, όπως την επίτευξη εκπαιδευτικών, επαγγελματικών επιδιώξεων και τη δημιουργία οικογένειας (Nurmi, 1991). Οι αντιλήψεις των μελλοντικών στόχων προβάλλονται ως προσωπικά ενδιαφέροντα σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες τα άτομα αισθάνονται ικανά και στις οποίες έχουν σημαντικά αποτελέσματα όπως, αναγνώριση, χρήματα, αυτονομία.

Η σημασία του κινήτρου για τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα οραματίζονται το μέλλον είναι εμμέσως παρούσα στην έννοια των δυνητικών εαυτών. Η θεωρία υποστηρίζει ότι οι δυνητικοί εαυτοί μεσολαβούν στα μακροπρόθεσμα κίνητρα και παρέχουν κατευθύνσεις για την υλοποίηση των επιθυμητών στόχων (Markus, et al., 1986. Markus et al., 1989. Oyserman, et al., 1990. Wurf & Markus, 1991). 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 επικεντρώσει την προσοχή του σε σκέψεις που έχουν σχέση με το υπό εκτέλεση έργο, το βοηθούν να οργανώσει τη δράση του και να ασχοληθεί με δραστηριότητες που είναι απαραίτητες για την κατάκτηση των επιθυμητών στόχων (Greene & DeBacker, 2004. Simmons, et al., 2000). Όσο μεγαλύτερη αξία και όσο πιο σημαντικός είναι ένας δυνητικός εαυτός για το άτομο, τόσο πιο πιθανό είναι να επηρεάσει τη συμπεριφορά του. Οι δυνητικοί εαυτοί παρέχουν ένα θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους ο μελλοντικός προσανατολισμός επηρεάζει τη συμπεριφορά. Πρώτον, οι ελπίδες και οι φόβοι που έχουν οι άνθρωποι για το μέλλον αποτελούν 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.

Οι δυνητικοί εαυτοί συνδέονται με τα κίνητρα συμπεριφοράς με δύο τρόπους. Πρώτον, αποτελούν ένα 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, et al., 1986). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η μέγιστη παρωθητική ισχύς των δυνητικών εαυτών εντοπίζεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η επιθυμία του ατόμου να επιτύχει 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 (Leondari, et al., 2009).

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι δυνητικοί εαυτοί μπορούν να παίζουν ένα σημαντικό κινητήριο ρόλο σε κάποιους τομείς, συμπεριλαμβανομένης και της ακαδημαϊκής προσπάθειας (Oyserman, 1995). Οι έφηβοι οι οποίοι προσανατολίζονται μελλοντικά σε μαθησιακά θέματα κινητοποιούνται και προς την αντίστοιχη μαθησιακή συμπεριφορά, έτσι ο προσανατολισμός στο μέλλον επηρεάζει τους τρόπους με τους οποίους ένας μαθητής προσεγγίζει ή αποφεύγει τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Ames, 1992. Urdan, 1997).

Οι δυνητικοί εαυτοί συνδέονται με τις ακαδημαϊκές επιτεύξεις. Οι έφηβοι που έχουν διαμορφώσει ακαδημαϊκά προσανατολισμένους δυνητικούς εαυτούς είναι πολύ πιθανό να παρουσιάσουν βελτιωμένη σχολική επίδοση, συγκριτικά με τους εφήβους που οι δυνητικοί τους εαυτοί προσανατολίζονται σε κάποιο άλλο τομέα (Anderman, Anderman & Griesinger, 1999. Oyserman, Bybee, Terry & Hart- Johnson, 2004).

Οι δυνητικοί εαυτοί είναι δυνατόν να έχουν τις ρίζες τους σε κάποια προσωπική εμπειρία ή σε κάποια συμπεριφορά ή επίτευγμα του παρελθόντος. Έτσι, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση είναι πιο εύκολο να φανταστούν θετικούς μελλοντικούς εαυτούς συγκριτικά με μαθητές οι οποίοι έχουν χαμηλή επίδοση (Leondari, et al., 1998). Επιπλέον, οι δυνητικοί εαυτοί μπορεί να προέρχονται και από τους σημαντικούς άλλους και από το τι εκείνοι πιστεύουν ότι θα πρέπει τα άτομα να γίνουν. Εκείνοι με τη σειρά τους, βασίζονται στις προσωπικές τους αξίες, αντιλήψεις και προσδοκίες. Κατά αυτό τον τρόπο, μαθητές με χαμηλή επίδοση που τείνουν να

πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν παρά τα εμπόδια ή ότι είναι υποχρεωμένοι να βελτιώσουν τις επιδόσεις και δεδομένου των προσδοκιών της οικογένειας από εκείνους, είναι δυνατόν να δημιουργήσουν αλλά και να διατηρήσουν ακαδημαϊκούς δυνατικούς εαυτούς παρά την έλλειψη προηγούμενης ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Οι θεωρητικοί πιστεύουν ότι οι δυνατικοί εαυτοί είναι σημαντικοί διότι βοηθούν τους ανθρώπους να αξιολογούν τους παροντικούς εαυτούς, και διότι τους κινητοποιούν να συμπεριφέρονται με τέτοιους τρόπους ώστε να προσεγγίσουν τους επιθυμητούς ή να αποφύγουν τους εαυτούς που φοβούνται αντίστοιχα. Για παράδειγμα κάποιος που έχει διαμορφώσει μία εικόνα του εαυτού ως επαγγελματία κολυμβητή, κινητοποιείται ώστε να δουλέψει σκληρά για να υλοποιήσει αυτόν τον θετικό δυνατικό εαυτό. Αν αυτό το άτομο, εξασκείται στο παρόν για να υλοποιήσει τον μελλοντικό του στόχο του, ο δυνατικός του εαυτός τον βοηθά να αισθάνεται καλά για τις τωρινές του δράσεις. Ωστόσο εάν δεν προπονείται για να επιδιώξει αυτό τον στόχο, ο δυνατικός εαυτός τον βοηθά να συνειδητοποιήσει σε τι πρέπει να εστιάσει τη προσοχή του στο παρόν (Oyserman et al., 2006)

Το σχολείο, ως κοινωνικό πλαίσιο, αποτελεί ένα βασικό άξονα στις έρευνες που γίνονται για τους δυνατικούς εαυτούς των εφήβων, διότι αρχικά πρόκειται για ένα κεντρικό πλαίσιο για την επίτευξη τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των κοινωνικών δυνατικών εαυτών αλλά και επειδή οι νέοι περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους σ' αυτό. Η σημασία της ακαδημαϊκής επιτυχίας μετατοπίζεται από την προσπάθεια στην επιδίωξη επιτυχημένων αποτελεσμάτων. Έτσι, στη πρόωμη εφηβεία, ένας ο οποίος θέλει να γίνει ένας επιτυχημένος μαθητής θα πρέπει όλο και περισσότερο να εστιάζει τη προσοχή του στους βαθμούς, την επίδοση και στις συγκρίσεις με τους άλλους παρά στη προσωπική δεξιότητα και συμμετοχή. Για αυτό το λόγο υποθέτουμε ότι οι ακαδημαϊκοί εαυτοί των εφήβων θα εστιάζουν περισσότερο στα αποτελέσματα 'θέλω να πάρω καλούς βαθμούς', 'θέλω να αποφύγω την αποτυχία' παρά στο διάβασμα 'θέλω να μαθαίνω καινούρια πράγματα στο σχολείο' (Oyserman et al., 2006).

#### **1.4 Διαμόρφωση δυνατικών εαυτών**

Οι δυνατικοί εαυτοί προσδιορίζονται από τη φάση της ζωής του ατόμου και από το συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Cross & Markus, 1991. Kim & Markus, 1999. Unemori, Omaregie & Markus, 2004). Η διαμόρφωση



των τωρινών και μελλοντικών εαυτών αποτελεί μια δυναμική διαδικασία (Brown, 1998. Markus, et al., 1968). Έτσι, τα νεαρά άτομα διαμορφώνουν ενεργά το μέλλον τους, όπως ακριβώς κάνουν και με την εικόνα του εαυτού τους και ρυθμίζουν ενεργά τις αναπαραστάσεις για να τις προσαρμόσουν στο μέλλον που οραματίζονται. Οι κοινωνικές αντιλήψεις και αξίες που εκφράζονται μέσα από τα πολιτισμικά προϊόντα, είτε αυτά είναι σχολικά μαθήματα είτε εικόνες των μέσων μαζικής ενημέρωσης, δίνουν άμεσα ή έμμεσα μηνύματα για το πώς πρέπει να είναι οι άνθρωποι στο παρόν και στο μέλλον. Αυτές οι πολιτισμικά προσδιορισμένες εικόνες και ιδέες για τη φύση και τη διαδικασία της προσωπικής ανάπτυξης αποτελούν πτυχές των αντιλήψεων που διαμορφώνει το άτομο και το καθιστούν ικανό να καθορίζει την ανάπτυξή του διαμορφώνοντας συγκεκριμένα σχέδια και στρατηγικές για δράση (Cole, 1991. Markus & Kitayama, 1991. Wurf, et al., 1991).

Οι έφηβοι, μαθαίνουν τι είναι πιθανό να συμβεί αλλά και τι έχει αξία μέσα από τη σχέση τους με το κοινωνικό σύνολο (Oyserman, et al., 1993). Οι Σημαντικοί Άλλοι (π.χ οι γονείς), αποτελούν τα πρότυπα πάνω στα οποία βασίζεται η διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών αλλά και το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο παρέχει σημαντική ανατροφοδότηση στους εφήβους σχετικά με το κατά πόσο ένας δυνητικός εαυτός αποτιμάται θετικά ή αρνητικά. Συγκεκριμένα, ο ίδιος δυνητικός εαυτός είναι πιθανό να αποτελεί ένα θετικό ή αρνητικό εαυτό ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται. Όταν το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο δεν προσφέρει εικόνες δυνητικών εαυτών σε ένα συγκεκριμένο τομέα, τότε είτε τα άτομα δεν διαμορφώνουν δυνητικούς εαυτούς στον τομέα αυτό, είτε οι δυνητικοί εαυτοί που διαμορφώνονται είναι τόσο γενικοί που δεν συνεισφέρουν στην αυτορύθμιση της συμπεριφοράς με την έννοια της ενεργοποίησης του εαυτού για την επίτευξη των επιθυμητών εαυτών 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, οι έφηβοι να δυσκολεύονται να διαμορφώσουν συγκεκριμένους και καλά επεξεργασμένους δυνητικούς εαυτούς. Συνεπώς, η διαμόρφωση και η διατήρηση των μελλοντικών δυνητικών εαυτών στους ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς τομείς μπορεί να απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια από τους εφήβους που ζουν σε αυτές τις περιοχές (Leonardi, et al., 2009).

Οι έρευνες δείχνουν ότι προσπαθούμε να μοιάσουμε στα άτομα της ομάδας στην οποία ανήκουμε, ίσως επειδή φοβόμαστε μήπως απογοητεύσουμε τα σημαντικά μέλη της ομάδας μας, με το να αποτύχουμε να υλοποιήσουμε τις νόρμες και τα πρότυπα που αυτή η ομάδα έχει. Σε έρευνα που έγινε με Αφρο-Αμερικάνους νέους στο Ντιτρόιτ (Oyserman, et al., 2006) αναφέρθηκαν δυνητικοί εαυτοί όπως 'θέλω να γίνω μια περήφανη μαύρη γυναίκα'. Αυτό δείχνει ότι η προσκόλληση στις αξίες της κοινωνικής ομάδας, μετατρέπονται στην συνέχεια σε δυνητικούς εαυτούς. Κατά αυτό τον τρόπο, οι δυνητικοί εαυτοί είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με το φυλετική ομάδα, το φύλο και τις πολιτιστικές ταυτότητες και διαμορφώνονται μέσα από τα πρότυπα της ομάδας. Τα αποτελέσματα ερευνών που έγιναν με άτομα που προέρχονται από μειονότητες και χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα δείχνουν ότι η περιοριστική ή υπονομευτική ανατροφοδότηση από την ομάδα μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό θέμα (Leondari, et al., 2009).

Σύμφωνα με τον William James (1890/1950), τα άτομα διαμορφώνουν τους μελλοντικούς δυνητικούς τους εαυτούς ανάλογα με τις ανάγκες που έχουν και τείνουν να προσδίδουν σε αυτούς όλο και περισσότερα χαρακτηριστικά. Παρόλα αυτά είναι αδύνατον να υλοποιηθούν όλα, διότι οι ενέργειες που θα πρέπει να γίνουν βρίσκονται σε αντίθετα και αντικρουόμενα πεδία. Για παράδειγμα, εάν κάποιος έφηβος αναφέρει το χαρακτηριστικό του 'καλού μαθητή' αλλά και του 'δημοφιλή' ως στοιχεία του επιθυμητού δυνητικού εαυτού, οι δραστηριότητες που πρέπει να κάνει είναι μεταξύ τους αντίθετες, καθώς για να καταφέρει να γίνει 'καλός μαθητής' θα πρέπει να αφιερώσει το απόγευμά του στη μελέτη ενώ για να γίνει 'δημοφιλής' θα πρέπει να αφιερώσει το απόγευμά του στους φίλους του. Η επιλογή ή το λιγότερο ο συμβιβασμός είναι απαραίτητος ανάμεσα στις εικόνες του εαυτού που κάποιος μπορεί να γίνει, καθώς και οι δύο εαυτοί δεν είναι δυνατόν να αποτελούν της ίδιας σημαντικότητας στόχους, την ίδια χρονική στιγμή. Αυτή είναι μια επιλογή ή ένας συμβιβασμός που το άτομο μπορεί να κάνει μόνο του. Ωστόσο, δεν είναι όλες οι επιλογές «ελεύθερες» ιδίως όταν έχουν να κάνουν με την ικανότητα και τη προσπάθεια. Καθώς, σύμφωνα με τον James, η προσπάθεια και η διαρκής αποτυχία να γίνουμε αυτό που επιθυμούμε είναι κάτι επίπονο και όπως υποστηρίζεται, καταλήγουμε να εγκαταλείπουμε τους επιθυμητούς εαυτούς που προσπαθήσαμε να πραγματοποιήσουμε όταν γίνεται σαφές ότι αυτοί δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν ποτέ. Σύμφωνα και πάλι με τον James (1890), όλοι πρέπει να εγκαταλείψουμε

ορισμένες από τις προσδοκίες μας. Με τη πάροδο του χρόνου και με τη συσσώρευση αποτυχημένων αξιολογήσεων, καταλήγουμε να εγκαταλείπουμε κάποιες πτυχές των επιθυμητών μας εαυτών που απαιτούν διαρκή προσπάθεια, για να αντιμετωπίσουμε τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες. Το κάνουμε αυτό διότι, η αίσθηση της αξίας ή η αυτοεκτίμηση είναι μια δυναμική αναλογία, ένα μέρος των προσδοκιών μας (οι εαυτοί που ευχόμαστε να επιδιώξουμε) χωρίζεται στις πραγματικές επιδιώξεις (οι εαυτοί που είμαστε). Η αυτοεκτίμηση των ατόμων συντρίβεται εάν οι προσδοκίες τους σταδιακά «ψαλιδίζονται» με σκοπό να ευθυγραμμιστούν με τις επιδιώξεις τους. Έτσι, ακολουθώντας τη προοπτική του James, οι εαυτοί που επιδιώκουμε να γίνουμε εστιάζουν τη προσοχή στα κίνητρα, καθοδηγούν τη συμπεριφορά και αποτελούν μια σημαντική πηγή θετικού αυτοσεβασμού (Oyserman, et al., 2006).

### ***1.5 Οι δυνητικοί εαυτοί στην εφηβεία***

Οι δυνητικοί εαυτοί είναι πολύ σημαντικοί κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Ο βασικός στόχος του εφήβου σε αυτό το στάδιο είναι η σύνθεση των διάφορων προτύπων με τα οποία έχει ταυτιστεί κατά τη παιδική του ηλικία με τις αντιλήψεις του για τις δεξιότητες και τις ικανότητες του, έτσι ώστε να επιτευχθεί η διαμόρφωση του ενήλικου εαυτού (Erikson, 1968). Σύμφωνα με το μοντέλο του Erikson (1968) για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, η εφηβεία αποτελεί μια φάση όπου τα άτομα επικεντρώνονται στη απόκτηση της ταυτότητας. Σε αυτό το στάδιο ο έφηβος βρίσκεται αντιμέτωπος με τις αλλαγές των κοινωνικών ρόλων και των προσδοκιών της εφηβείας. Αν κατορθώσει να συνενώσει τις προηγούμενες εμπειρίες του παρελθόντος με τις καινούριες προοπτικές του μέλλοντος και να επιτύχει μια συνέχεια, θα διαμορφώσει μια ικανοποιητική προσωπική ταυτότητα και μια σαφή εικόνα του εαυτού του. Ο Erikson ορίζει την ενεργή αναζήτηση ταυτότητας ως μια φάση moratorium στην οποία οι νέοι έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάζουν, χωρίς δεσμεύσεις, διάφορους ρόλους. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, το άτομο επιδίδεται σε μια συνεχιζόμενη προσπάθεια αναζήτησης και εξέτασης εναλλακτικών λύσεων και δυνατοτήτων. Σημαντικές αποφάσεις για τη ζωή μένουν σε εκκρεμότητα και το άτομο πειραματίζεται με διαφορετικές πιθανότητες, χωρίς να χρειάζεται να αντιμετωπίσει όλες τις συνέπειες αυτών των επιλογών. Υπ' αυτή την έννοια, ο Erikson θεώρησε τις αναζητήσεις της εφηβείας ως ένα ιδιαίτερο είδος παιχνιδιού. Αντί για το εξωτερικευμένο φυσικό παιχνίδι της παιδικής ηλικίας, ο έφηβος παίζει με περισσότερο πολύπλοκους ρόλους και ταυτίσεις της κοινωνίας.

Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, τα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με πολλές αποφάσεις, δυνατότητες και πλευρές της αβεβαιότητας (Erikson, 1959). Συγχρόνως, οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, δημιουργούν υψηλές απαιτήσεις από τους νέους στο να αυξήσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα και να επιλέξουν πιθανούς τρόπους ζωής και αξίες. Για να ανταπεξέλθει λοιπόν, το άτομο σε αυτές τις υψηλές απαιτήσεις, χρειάζεται πολύπλοκες γνωστικές και διαπροσωπικές δραστηριότητες και μια ασφαλή αίσθηση του εαυτού και της αξίας του. Κατά συνέπεια, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η στάση των εφήβων απέναντι στον εαυτό καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική (Elkind, 1984. Harter, 1988. Rosenberg, 1986).

Μία εμφανής διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, είναι η αυξανόμενη εστίαση της προσοχής στον προσδιορισμό των μελλοντικών ρόλων και σεναρίων που είναι συμβατά με τις παρελθοντικές και τις παροντικές αντιλήψεις (Erikson, 1968). Οι γνωστικές αλλαγές που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της εφηβείας επιτρέπουν στους έφηβους να κατανοήσουν τον εαυτό τους κατά μήκος πολλαπλών διαστάσεων. Έτσι, οι έφηβοι αρχίζουν να διατυπώνουν διάφορους υποθετικούς, δυνητικούς εαυτούς βασιζόμενοι στις πληροφορίες που διατίθενται στο κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό τους πλαίσιο. (Harter, 1990. Oyserman, 1993. Oyserman, et al., 1990). Οι έφηβοι, οι οποίοι έχουν μια καλά ανεπτυγμένη αναπαράσταση του εαυτού σε ένα συγκεκριμένο τομέα είναι πιο εύκολο να προβλέψουν τη μελλοντική τους συμπεριφορά σε αυτό τον τομέα (Markus, et al., 1989). Επομένως, μια παροντική αναπαράσταση του εαυτού μπορεί να χρησιμεύσει ως θεμέλιο για την ανάπτυξη της αναπαράστασης του εαυτού στο μέλλον.

### ***1.6 Δυνητικοί εαυτοί και φύλο***

Η διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών διαφέρει, ανάλογα με το φύλο και οι διαφορές αυτές υποστηρίζεται ότι αντανακλούν διαφορές στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ανάμεσα στα δύο φύλα (Knox, 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).

Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών ρόλων, οι διαφορές των δύο φύλων στις αναπαραστάσεις του εαυτού στο μέλλον αναδύονται από τους ρόλους που οι άνδρες και οι γυναίκες τυπικά καταλαμβάνουν μέσα σε μια κοινωνία. Οι διαφορές στα δύο φύλα προκύπτουν από την κατανομή των ευθυνών των ανδρών και γυναικών μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Οι γυναίκες, κυρίως αναλαμβάνουν δραστηριότητες που αφορούν την οικογένεια και υιοθετούν ρόλους που σχετίζονται με την ανατροφή των παιδιών και την οικιακή εργασία (Bianchi, 2000). Μια αντίστοιχη λογική ισχύει και για τους άνδρες. Οι άνδρες τείνουν να αφιερώνουν περισσότερες ώρες στην εργασία τους σε σχέση με τις γυναίκες (Kuenzler, Walter, Reichart & Pfister, 2001). Η κατανομή των κοινωνικών ρόλων στους άνδρες και στις γυναίκες οδηγεί στην ανάπτυξη των 'κανονιστικών' χαρακτηριστικών των δύο φύλων.

Ένα σημαντικό ερώτημα που προκύπτει είναι γιατί οι γυναίκες και οι άντρες να καταλαμβάνουν αυτούς τους συγκεκριμένους ρόλους. Ένας λόγος είναι ότι, οι ιδέες των ανδρών και των γυναικών σχετικά με το ποιος ρόλος προορίζεται για το φύλο τους προκύπτει από την εσωτερίκευση των παροντικών κοινωνικών στερεοτύπων στα οποία, η γυναίκα αναλαμβάνει τη φροντίδα των παιδιών και ο άντρας τη παροχή των υλικών αγαθών στο σπίτι. Αυτοί οι κοινωνικοί ρόλοι αποτελούν το κριτήριο, βάσει του οποίου γυναίκες και άντρες ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους (Wood & Eagly, 2009). Κατ' επέκταση, σε περίπτωση που οι άντρες αναλάβουν τον ρόλο της φροντίδας των παιδιών, ένα τέτοιο πρότυπο αποτιμάται αρνητικά στο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ αν τον ίδιο ρόλο τον αναλάβουν οι γυναίκες, τότε αποτιμάται θετικά, είναι δηλαδή κοινωνικά αποδεκτός (Jackson & Tein, 1998. Riggs, 1997). Από μικρή λοιπόν ηλικία, τα δύο φύλα υιοθετούν αυτά τα στερεότυπα, και στις αναφορές τους σχετικά με το τι επιθυμούν να γίνουν στο μέλλον, στα αγόρια κυριαρχούν τα 'ανδρικά' επαγγέλματα και στα κορίτσια αντίστοιχα οι 'γυναικείες' εργασίες (Helwig, 1998). Αυτά τα πρότυπα δημιουργούνται με την αντίληψη ότι οι άντρες και οι γυναίκες τείνουν να προσεγγίζουν ρόλους που συμφωνούν με την προβλεπόμενη συμπεριφορά τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο και να αποφεύγουν τους ρόλους που είναι ασύμφωνοι. Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές (Linehan, 1993) υποστηρίζουν ότι η γυναικεία ταυτότητα σήμερα διευρύνεται και περιλαμβάνει και κάποια παραδοσιακά αντρικά

χαρακτηριστικά. Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι κορίτσια και αγόρια εφηβικής ηλικίας αναφέρονται με την ίδια συχνότητα στην εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση (Kalakosli & Nurmi, 1998).

Παρόλο λοιπόν που οι παραδοσιακοί ρόλοι έχουν διατηρήσει την ισχύ τους, τα στερεότυπα για το φύλο έχουν αλλάξει πολύ τα τελευταία χρόνια. Αυτή η ευελιξία στις κοινωνικές νόρμες οδηγεί σε ομοιότητες με ορισμένες πτυχές των δυνητικών εαυτών. Κάποια στοιχεία δηλώνουν ότι οι δυνητικοί εαυτοί των γυναικών που σχετίζονται με την καριέρα παρουσιάζουν ομοιότητες με τους αντίστοιχους των ανδρών και σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, οι γυναίκες έχουν αυξήσει τις μελλοντικές αναπαραστάσεις που σχετίζονται με τον χώρο εργασίας (Hayghe, 1986. Reskin & Roos 1990), και έχουν εισάγει πολλές από τις ανδρικές δραστηριότητες (Eagly & Dickman 2003. Reskin, et al., 1990). Επιπλέον, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να εστιάζουν τη προσοχή τους και σε στόχους που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις (Green, et al., 2004).

Είναι λοιπόν σαφές ότι οι δυνητικοί εαυτοί αντανakλούν ένα στερεοτυπικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, σε έρευνα που έγινε με μαθητές λυκείου, αποδείχτηκε ότι στους 'γυναικείους' δυνητικούς εαυτούς δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις τέχνες, την επικοινωνία και τις κοινωνικές επιστήμες ενώ αντίστοιχα στους 'ανδρικούς' δίνεται στα μαθηματικά, τη τεχνολογία, τις επιχειρήσεις (Lips, 2004). Επιπλέον, οι γυναίκες είναι λιγότερο πιθανό να φανταστούν τους δυνητικούς τους εαυτούς σε μια υψηλή κοινωνικά θέση (Lips, 2000).

## **2. Ανασκόπηση σχετικών ερευνών**

### **2.2 Ανασκόπηση ελληνικών ερευνών**

Σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα (Leondari, et al., 2008), μελετήθηκαν οι δυνητικοί εαυτοί των εφήβων σε σχέση με τους στόχους επίτευξης και την ακαδημαϊκή επίδοση. Στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι επιθυμητοί και τους επίφοβοι δυνητικοί εαυτοί των εφήβων, να εξακριβωθούν οι διαφορές των δυνητικών εαυτών σε σχέση με το φύλο, τον τόπο διαμονής (αστικό/αγροτικό) και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων και τέλος να διαπιστωθεί η σχέση ανάμεσα στους δυνητικούς εαυτούς, τους στόχους επίτευξης, την επιμονή και την ακαδημαϊκή επίτευξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1162 έφηβοι ηλικίας

15-16 ετών και των δύο φύλων από αστικές και αγροτικές περιοχές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δύο πρώτες κατηγορίες σε συχνότητα για τους επιθυμητούς εαυτούς ήταν η καριέρα και οι κοινωνικές σχέσεις και έπονται οι σπουδές, τα υλικά αγαθά και τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Αντίστοιχα για τους επίφοβους εαυτούς οι δύο πρώτες κατηγορίες ήταν τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η καριέρα και έπονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, τα υλικά αγαθά και οι σπουδές. Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν σε σχέση με το φύλο και τον τόπο διαμονής τόσο ως προς τους επιθυμητούς όσο και ως προς τους επίφοβους δυνητικούς εαυτούς. Μαθητές που επέλεξαν τις σπουδές και τη καριέρα ως πρώτο δυνητικό εαυτό, ανέφεραν υψηλότερη επιμονή και δεξιότητα σε σχέση με τους μαθητές με δυνητικούς εαυτούς σε άλλες κατηγορίες.

Άλλη μια ελληνική έρευνα, ασχολήθηκε με το θέμα των δυνητικών εαυτών κατά τη διάρκεια της μέσης εφηβείας σε σχέση με τη σχολική επίδοση και διάφορους δημογραφικούς παράγοντες (Leondari, et al., 2009). Στην έρευνα συμμετείχαν 1145 έφηβοι ηλικίας 15- 16 ετών. Η ανάλυση περιεχομένου των δυνητικών εαυτών έδειξε ότι οι έφηβοι ανέφεραν συχνότερα θετικούς δυνητικούς εαυτούς που αφορούσαν την επαγγελματική 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 θέματα υγείας. Διαπιστώθηκαν σημαντικά 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.

Μια αντίστοιχη έρευνα με θέμα τους δυνητικούς εαυτούς, την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα (Leondari, et al., 1998) είχε ως στόχο τη διερεύνηση της σχέσης των δυνητικών εαυτών με την ακαδημαϊκή επίδοση, τα κίνητρα, την αυτοεκτίμηση και την επιμονή στις σχολικές εργασίες. Το δείγμα αποτέλεσαν 289 μαθητές, ηλικίας 14 και 15 ετών και των δύο φύλων. Η ανάλυση έδειξε ότι εκείνοι οι οποίοι διαμορφώνουν συγκεκριμένους θετικούς εαυτούς υπερσχύουν των υπολοίπων στην ακαδημαϊκή επίδοση. Υπήρξαν επίσης ενδείξεις, ότι η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών έδειξε μεγαλύτερη επιμονή στις εργασίες.

Σε ακόμη μια μελέτη, διερευνήθηκαν οι δυνητικοί εαυτοί των εφήβων σε σχέση με την αυτοεκτίμηση, το κέντρο ελέγχου, και την ακαδημαϊκή επίδοση (Leondari, et al., 2000). Τα αποτελέσματα της έρευνας με 415 μαθητές Λυκείου έδειξαν ότι τα υψηλά επίπεδα ελέγχου συνδέονται θετικά με την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ δεν βρέθηκε κάποια σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση τη σχολική επίδοση ούτε ανάμεσα στους δυνητικούς εαυτούς και τη σχολική επίδοση.

## **2.2 Ανασκόπηση διεθνών ερευνών**

Σε διεθνή έρευνα (Oyserman, et al., 2003) εξετάστηκαν οι δυνητικοί εαυτοί ως αυτορρυθμιστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Οι δυνητικοί εαυτοί αφορούσαν το κοντινό μέλλον, την τρέχουσα ή επόμενη σχολική χρονιά και συμπεριλάμβαναν τις ενέργειες τις οποίες θα έπρεπε να κάνει ο μαθητής μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές απάντησαν σχετικά με το τι θα επιθυμούσαν και τι θα ήθελαν να αποφύγουν στην νέα σχολική χρονιά. Ταυτόχρονα σημείωναν και τις δράσεις που κάνουν τώρα ή που είναι διατιθέμενοι να κάνουν ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το 82% των επιθυμητών και αντίστοιχα, το 36% των επίφοβων εαυτών αφορούν την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Σε μια ακόμη διεθνή έρευνα (King, et al., 1998) εξετάστηκαν οι δυνητικοί εαυτοί ως στόχοι που μπορούν να υλοποιηθούν στο κοντινό μέλλον. Η έρευνα αυτή μελέτησε τη σχέση μεταξύ των προσωπικών προσπαθειών (καθημερινοί στόχοι) και των μελλοντικών στόχων και φόβων σε 80 προπτυχιακούς φοιτητές. Οι καθημερινοί στόχοι, οι οποίοι είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη των επιθυμιών και την αποφυγή των φόβων, αξιολογήθηκαν από τους συμμετέχοντες ως μια πολύ σημαντική αλλά και δύσκολη διαδικασία.

Πρόσφατη έρευνα ασχολήθηκε με τη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών κατά τη διάρκεια της εφηβείας επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της στη σχέση γονέα - εφήβου όσο αφορά στην επιλογή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Young, et al., 2008). Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τη διαμόρφωση, την τροποποίηση, τη διατήρηση ή την εγκατάλειψη των δυνητικών εαυτών των εφήβων μέσα σε ένα πλαίσιο συζητήσεων γονέων- εφήβων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 19 ζευγάρια (γονέα-εφήβου) και τα αποτελέσματα της έδειξαν ότι δύο είναι οι βασικές διαδικασίες στη διαδικασία διαμόρφωσης των δυνητικών εαυτών: Η 'διερεύνηση των



επιλογών' που έχουν οι έφηβοι για το μέλλον τους και η 'δοκιμή πολλών δυνητικών εαυτών' μέχρι να καταλήξουν σε κάποιο συγκεκριμένο.

Σε άλλη μια πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Brown, et al., 2010) διερευνήθηκε το κατά πόσο οι δυνητικοί εαυτοί των ανδρών και των γυναικών ευθυγραμμίζονται με τα στερεότυπα των φύλων, τα κοινωνικά στερεότυπα τα οποία αναμένεται να ποικίλουν ανάλογα με τον τρόπο ζωής. Συγκεκριμένα, σε δύο έρευνες που διεξήχθησαν σε μαθητές κολεγίου, διαπιστώθηκε ότι, οι διαφορές των δύο φύλων στους δυνητικούς εαυτούς ήταν μεγαλύτερες όταν αυτοί σχεδιάζονταν για το μακρινό μέλλον (10-15 χρόνια) από ότι στο κοντινό (σε 1 χρόνο).

### **2.3 Συμπεράσματα ελληνικών και διεθνών ερευνών**

Το θέμα των δυνητικών εαυτών έχει αποτελέσει αντικείμενο τόσο ελληνικών όσο και διεθνών ερευνών. Οι περισσότερες έρευνες μελέτησαν τους δυνητικούς εαυτούς κατά τη διάρκεια της εφηβείας και πολλές από αυτές εξέτασαν τη σχέση τους με τη σχολική επίδοση, τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, τα κίνητρα και γενικότερα τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να επιδράσουν στη σχολική επίδοση.

Συγκεκριμένα, όσο αφορά στους επιθυμητούς, θετικούς δυνητικούς εαυτούς έχει διαπιστωθεί ότι αυτοί σχετίζονται περισσότερο με την καριέρα και τις διαπροσωπικές σχέσεις, την οικογένεια τους φίλους και τα υλικά αγαθά (Leonardi, et al., 2009). Αντίστοιχα, οι επίφοβοι δυνητικοί εαυτοί σχετίζονται περισσότερο με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και την καριέρα (Leonardi et al., 2008). Σε σχέση με τη σχολική επίδοση, έχει διαπιστωθεί ότι, τα άτομα τα οποία επιλέγουν τον τομέα της καριέρας και των σπουδών ως επιθυμητούς δυνητικούς εαυτούς έχουν υψηλότερη σχολική επίδοση. Σχετικά με τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, φαίνεται ότι οι γυναίκες τείνουν να εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ τα αγόρια στο επάγγελμα. Σε πολλές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι δυνητικοί εαυτοί μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό κίνητρο για τους εφήβους κατευθύνοντας και ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά τους προς συγκεκριμένες ενέργειες. Παρατηρείται μια σημαντική σχέση ανάμεσα στους δυνητικούς εαυτούς και τη σχολική επίδοση των εφήβων. Με βάση τις προηγούμενες έρευνες η παρούσα μελέτη είχε στόχο να εξετάζει τους δυνητικούς εαυτούς κατά την διάρκεια της εφηβείας καθώς και τη σχέση τους με την σχολική επίδοση, την καταβολή προσπάθειας και τον χρόνο που αφιερώνεται στη μελέτη.

## **Β' ΜΕΡΟΣ Η ΕΡΕΥΝΑ**

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1 Στόχοι έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι δυνητικοί εαυτοί των εφήβων, τόσο οι επιθυμητοί όσο και οι επίφοβοι. Με βάση προηγούμενες έρευνες (Kemmelmeier & Oyserman, 2001. Unemori, Omerigie & Markus, 2004. Yowell, 2002) που δείχνουν ότι τόσο οι αναπτυξιακοί παράγοντες όσο και το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των μελλοντικών αναπαραστάσεων του εαυτού, υποθέσαμε ότι οι επιθυμίες και οι φόβοι των εφήβων θα σχετίζονται με τους αναπτυξιακούς στόχους της ηλικίας τους, δηλαδή τις σπουδές και την επιλογή του επαγγέλματος, θέματα φιλίας, τη μελλοντική δημιουργία οικογένειας και προσωπικά θέματα. Επιλέχθηκε η περίοδος της εφηβείας, επειδή πρόκειται για μια αναπτυξιακή φάση στην οποία οι μαθητές είναι νοητικά ικανοί να κατανοήσουν την έννοια των δυνητικών εαυτών αλλά και επειδή αρχίζουν να στοχάζονται για τις προσδοκίες που έχουν από τον μελλοντικό τους εαυτό (Nurmi, 1991). Επιπλέον, οι έφηβοι βρίσκονται σε ένα στάδιο προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο, ένα κρίσιμο στάδιο για την μελλοντική τους πορεία.

Ένας δεύτερος στόχος αφορούσε τη διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ των δυνητικών εαυτών των αγοριών και των κοριτσιών. Με βάση προηγούμενες έρευνες, στην οποία διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια από μικρή ηλικία στρέφουν τη προσοχή τους στις διαπροσωπικές σχέσεις (Beal, 1994), υποθέσαμε ότι οι δυνητικοί εαυτοί των κοριτσιών θα αναφέρονται περισσότερο στις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ οι δυνητικοί εαυτοί των αγοριών περισσότερο σε επαγγελματικά θέματα.

Επιπλέον, θελήσαμε να εξετάσουμε τη σχέση του 1<sup>ου</sup> επιθυμητού εαυτού με τη προσπάθεια και τις ώρες μελέτης. Υποθέσαμε ότι τα άτομα, τα οποία έχουν δηλώσει ως πρώτο επιθυμητό δυνητικό εαυτό τον τομέα της καριέρας ή των σπουδών θα καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για τις σχολικές εργασίες και θα επιδιώκουν υψηλότερη σχολική επίδοση από τους υπόλοιπους.

Ένας επιπλέον στόχος ήταν να εξεταστεί η σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση των συμμετεχόντων και στις αναφορές των πρώτων επιθυμητών εαυτών. Γι' αυτό ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το μέσο όρο της γενικής βαθμολογίας του προηγούμενου τετραμήνου. Η βαθμολογία δεν εξακριβώθηκε από

αντίστοιχα σχολικά αρχεία και βασίζεται στις δηλώσεις των συμμετεχόντων. Υποθέσαμε ότι οι έφηβοι με υψηλότερη σχολική επίδοση, θα επιλέξουν την καριέρα και τις σπουδές ως τους σημαντικότερους επιθυμητούς δυνατικούς εαυτούς.

## 2.2 Οι συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στην πόλη της Θεσσαλονίκης με 95 μαθητές που φοιτούσαν σε ενιαία Γυμνάσια και Λύκεια. Από τους 95 μαθητές τα 52 ήταν αγόρια και τα 43 ήταν κορίτσια. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 14 μέχρι 17 ετών. Το 50% του δείγματος ήταν μαθητές της Β΄ Γυμνασίου και το υπόλοιπο 50% ήταν μαθητές της Β΄ Λυκείου (Πίνακας 1). Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων είναι υψηλό καθώς, το 50% των μητέρων και το 50,4% των πατέρων είναι απόφοιτοι Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Παράρτημα, Πίνακας1).

**Πίνακας 1**

Κατανομή συμμετεχόντων ως προς την τάξη και το φύλο

Φύλο	Τάξη		
	Β΄ Γυμνασίου	Β΄ Λυκείου	Σύνολο
Αγόρια	21 (44.7%)	31 (64.6%)	52 (55%)
Κορίτσια	26 (55.3%)	17 (35.4%)	43 (45%)
Σύνολο	47	48	95

## 2.3 Η διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους μαθητές σε δύο σχολεία της πόλης της Θεσσαλονίκης, ένα ιδιωτικό ενιαίο γυμνάσιο και λύκειο που βρίσκεται σε περιοχή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης και ένα δημόσιο ενιαίο γυμνάσιο και λύκειο της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε δύο τάξεις Γυμνασίου και δύο τάξεις Λυκείου αντίστοιχα, σε κανονικές ώρες διδασκαλίας και η διαδικασία διήρκησε μία σχολική ώρα, δηλαδή περίπου 40 λεπτά. Στους μαθητές δόθηκαν προφορικές οδηγίες και επεξηγήσεις όπου ήταν απαραίτητο.

## **2.4 Εργασία**

### *α. Δημογραφικά στοιχεία*

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ημερομηνία γέννησης, την τάξη, τον μέσο όρο της γενικής τους βαθμολογίας του προηγούμενου τριμήνου και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους.

### *β. Οι δυνητικοί εαυτοί*

Οι δυνητικοί εαυτοί αξιολογήθηκαν με δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί σε διάφορες έρευνες από τους Oyserman και Markus (1990). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή, όπως είχε χρησιμοποιηθεί από τους Leondari, et al., (2008) στα πλαίσια σχετικής έρευνας. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να φανταστούν τον εαυτό τους στο μέλλον και να κατατάξουν ιεραρχικά τους τρεις πιο σημαντικούς επιθυμητούς αλλά και τους τρεις εαυτούς που φοβούνται μήπως γίνουν στα επόμενα πέντε έως δέκα χρόνια, ξεκινώντας από τον πιο επιθυμητό και αντίστοιχα από τον εαυτό που τους φοβίζει περισσότερο. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν σύντομες οδηγίες για το πώς θα απαντήσουν στις δύο ερωτήσεις,

### *γ. Προσπάθεια και ώρες μελέτης*

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τις ώρες που αφιερώνουν σε μελέτη εβδομαδιαίως και επίσης να αξιολογήσουν την προσπάθεια που καταβάλλουν για τη σχολική επιτυχία. Η κλίμακα απαντήσεων για τη προσπάθεια κυμαίνονταν από το 1 (ελάχιστη) έως το 5 (πάρα πολλή). Αντίστοιχα, η κλίμακα για τις εβδομαδιαίες ώρες μελέτης κυμαίνονταν από το 1 (λιγότερες από 5 ώρες) έως το 7 (πάνω από 30 ώρες).

## **3. Αποτελέσματα**

### **3.1 Κατηγορίες δυνητικών επιθυμητών εαυτών**

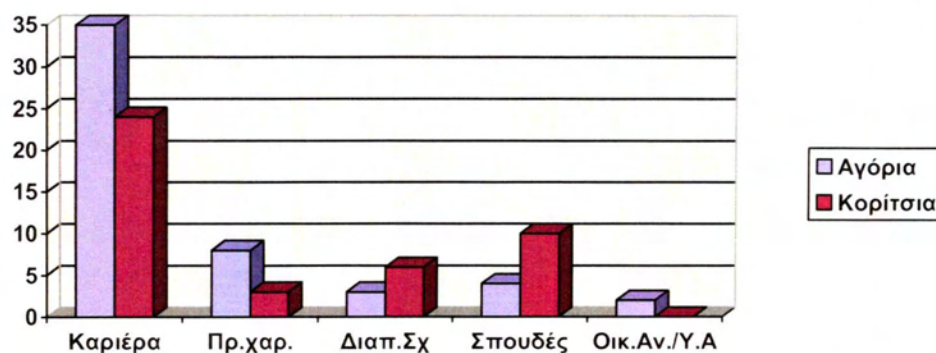
Ο συνήθης τρόπος ανάλυσης των δυνητικών εαυτών βασίζεται στις κατηγορίες που προτείνει η Oyserman και οι συνεργάτες της (Hooker, 1999. Oyserman, et al., 1990. Robinson, Davis & Meara, 2003) και η κατηγοριοποίηση γίνεται χωριστά για τους επιθυμητούς και τους επίφοβους εαυτούς. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ταξινομήθηκαν σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες. Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση στηρίχθηκε σε αντίστοιχη κατηγοριοποίηση που έγινε στην έρευνα των Leondari, et al., (2008) καθώς οι απαντήσεις που δόθηκαν στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι συμπίπτουν με τους συγκεκριμένους τομείς που προτείνουν η Λεονταρή

και συν. Οι απαντήσεις λοιπόν κατηγοριοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες τόσο για τους επιθυμητούς όσο και για τους επίφοβους εαυτούς: (1) καριέρα, (2) προσωπικά χαρακτηριστικά, (3) διαπροσωπικές σχέσεις, (4) οικονομική ανεξαρτησία/ υλικά αγαθά.

Όσο αφορά στους δυνητικούς επιθυμητούς εαυτούς, παρατηρείται ότι τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια η κατηγορία που κατέχει το υψηλότερο ποσοστό είναι η καριέρα. Στα αγόρια, σε ποσοστό 67.3% και στα κορίτσια σε ποσοστό 55.8% η καριέρα αποτελεί την πρώτη προτίμηση και δηλώνεται ως πρώτος επιθυμητός εαυτός όλων των εφήβων. Πιο αναλυτικά, στη κατηγορία *καριέρα* εντάσσονται απαντήσεις που σχετίζονται με το επάγγελμα και τη σταδιοδρομία όπως, *'θέλω να έχω μια καλή δουλειά'*, *'θέλω να έχω μια εξασφαλισμένη εργασία'*, *'θέλω να γίνω δικηγόρος για να δουλεύω στο γραφείο των γονιών μου'*, *'θέλω να γίνω γιατρός'*.

### Διάγραμμα 1

Επιθυμητοί Δυνητικοί Εαυτοί αγοριών και κοριτσιών



Είναι σαφές ότι οι έφηβοι της σημερινής γενιάς κατευθύνουν τους στόχους και τις επιθυμίες τους σε θέματα επαγγελματικής αποκατάστασης. Στις απαντήσεις που δόθηκαν, δίνεται μεγάλη έμφαση στην ασφάλεια που επιθυμούν να τους παρέχει η μελλοντική τους εργασία *'να έχω μια σίγουρη δουλειά'*, *'να έχω μια καλή δουλειά'*, *'φαντάζομαι τον εαυτό μου σε μια σίγουρη δουλειά με σίγουρα χρήματα'* και όχι τόσο στο αντικείμενο της εργασίας. Μία ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι οι έφηβοι δείχνουν να έχουν επηρεαστεί από τα νέα δεδομένα και συγκεκριμένα από τα υψηλά ποσοστά ανεργίας που επικρατούν στη χώρα και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη μονιμότητα της εργασίας παρά στο περιεχόμενο ή στο αντικείμενο αυτής.

Στη δεύτερη θέση των επιθυμητών μελλοντικών εαυτών των εφήβων, παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Τα αγόρια σε ποσοστό 15.4% επιλέγουν τον τομέα των *προσωπικών χαρακτηριστικών* ως τον δεύτερο πιο επιθυμητό μελλοντικό εαυτό. Στη παραπάνω κατηγορία εντάσσονται απαντήσεις όπως *‘να είμαι ηθικός άνθρωπος’*, *‘να είμαι υγιής’*, *‘θα ήθελα στα επόμενα χρόνια να αλλάξω κάποια στοιχεία του χαρακτήρα μου που δεν με ικανοποιούν’* αλλά και απαντήσεις που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση όπως: *‘επιθυμώ να ψηλώσω’*, *‘θέλω να διατηρήσω τη σωματική μου διάπλαση’*. Τα παραπάνω στοιχεία παρουσιάζουν ενδιαφέρον καθώς, διαπιστώνεται ότι τα αγόρια αναφέρονται πιο συχνά σε χαρακτηριστικά που αφορούν στον εαυτό όπως το *‘να είμαι ηθικός άνθρωπος’* αλλά και τείνουν να ενδιαφέρονται για την εξωτερική τους εμφάνιση περισσότερο σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Τα κορίτσια, με ποσοστό 23.3%, επιλέγουν δεύτερη σε προτίμηση τη κατηγορία των σπουδών. Σε αυτή εντάσσονται απαντήσεις που σχετίζονται με ακαδημαϊκά θέματα όπως, *‘θέλω να περάσω στη σχολή που επιθυμώ’*, *‘θέλω να σπουδάσω σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού’*, *‘θέλω να τα πάω καλά στις Πανελλαδικές εξετάσεις’*. Παρατηρείται ότι τα κορίτσια, συγκριτικά με τα αγόρια, δίνουν πιο συχνά απαντήσεις που σχετίζονται με τους ακαδημαϊκούς δυναμικούς εαυτούς και οι στόχοι που θέτουν για το μέλλον προσανατολίζονται σε θέματα καριέρας και σπουδών, που αποτελούν και τις δύο πρώτες σε προτίμηση κατηγορίες.

Οι δύο ομάδες διαφοροποιούνται και στις επόμενες κατηγορίες, καθώς οι σπουδές με ποσοστό 7.7% αποτελούν την τρίτη σε σειρά κατηγορία των επιθυμητών μελλοντικών εαυτών των αγοριών. Οι έφηβοι που προσδοκούν στο μέλλον να επιτύχουν σε ακαδημαϊκά ζητήματα έδωσαν απαντήσεις όπως *‘επιθυμώ να περάσω στη σχολή πρώτης μου επιλογής’*, *‘θέλω να περάσω στο Πανεπιστήμιο’*. Το χαμηλό ποσοστό που κατέχει η κατηγορία των σπουδών μπορεί να συσχετιστεί και με τη χαμηλή, σε σχέση με τα κορίτσια, βαθμολογία (16.8) αλλά και με τις εβδομαδιαίες ώρες μελέτης μαθημάτων, καθώς το 36.5% αφιερώνει μόλις 10 ώρες εβδομαδιαίως. Η ομάδα των αγοριών, συνεπώς, φαίνεται ότι κατευθύνει τους στόχους της σε λιγότερο ακαδημαϊκά ζητήματα, ενώ η βαθμολογία και οι ώρες μελέτης που σημειώνει η ίδια ομάδα είναι χαμηλότερες σε σχέση με την ομάδα των κοριτσιών.

Αντίστοιχα στη τρίτη θέση προτίμησης των κοριτσιών βρίσκεται η κατηγορία των διαπροσωπικών σχέσεων, η οποία περιλαμβάνει όλες τις απαντήσεις που σχετίζονται με τις οικογενειακές, τις φιλικές και γενικότερα τις κοινωνικές σχέσεις. Πιο αναλυτικά, το 14% των ερωτηθέντων κοριτσιών προσδοκούν επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις στο μέλλον, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με την οικογένεια όπως *‘επιθυμώ να αποκτήσω μια ευτυχισμένη οικογένεια’*, *‘φαντάζομαι τον εαυτό μου παντρεμένη με παιδιά’*, *‘με φαντάζομαι μητέρα με οικογένεια’* αλλά και τις φιλικές *‘σχέσεις όπως θα ήθελα να έχω φίλες όπως τώρα’*, *‘να είμαι μέσα σε μια μεγάλη παρέα’*. Τα κορίτσια δηλώνουν ότι θα ήθελαν να δημιουργήσουν τη δική τους οικογένεια στα επόμενα πέντε έως δέκα χρόνια. Από τα παραπάνω στοιχεία μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι τα κορίτσια φαίνεται να έχουν ως ένα σημείο αφομοιώσει τα κοινωνικά στερεότυπα που συνδέουν τη γυναίκα με το θεσμό της οικογένειας από την εφηβική ηλικία.

Η κατηγορία των διαπροσωπικών σχέσεων στην ομάδα των αγοριών καταλαμβάνει την τέταρτη θέση με ποσοστό 5.8 %. Τα αγόρια έδωσαν απαντήσεις σχετικές με τη δημιουργία μιας οικογένειας όπως *‘να δημιουργήσω μια ευτυχισμένη οικογένεια’*, *‘να έχω τη δική μου οικογένεια’*, *‘να τα πηγαίνω καλά με τους γονείς μου’* αλλά και απαντήσεις όπως *‘θέλω να τα πηγαίνω καλά με τα παιδιά της ηλικίας μου’*, *‘θέλω να κρατήσω τους φίλους που έχω τώρα’*, *‘θέλω να έχω κοπέλα’*. Γενικότερα, τα αγόρια αναφέρονται συχνότερα στις φιλικές παρά στις οικογενειακές σχέσεις

Προτελευταία σε συχνότητα, είναι για την ομάδα των κοριτσιών, η κατηγορία των προσωπικών χαρακτηριστικών με ποσοστό 7.0%. Τα κορίτσια έδωσαν απαντήσεις όπως, *‘να είμαι υγιής’*, *‘να είμαι καλός άνθρωπος’*, *‘να είμαι αγαπητή’*.

Τελευταία είναι η κατηγορία των υλικών αγαθών και για τις δύο ομάδες. Στα υλικά αγαθά εντάσσονται απαντήσεις όπως το *‘να είμαι οικονομικά ευκατάστατος’*. Στα κορίτσια, κατέχει μηδενικό ποσοστό καθώς δεν δόθηκε καμία σχετική απάντηση. Στην ομάδα των αγοριών συναντάμε μικρό ποσοστό 3,8%. Μία ερμηνεία αναφορικά με το αποτέλεσμα θα μπορούσε να είναι ότι οι νέοι σήμερα θεωρούν δεδομένα τα υλικά αγαθά καθώς, το μεγαλύτερο μέρος των εφήβων δεν τα έχει στερηθεί. Οι γονείς των εφήβων έχουν φροντίσει ώστε να τους παρέχεται ότι είναι απαραίτητο, με αποτέλεσμα να θεωρούνται δεδομένα και να μην επιδιώκεται η απόκτησή τους στο μέλλον.

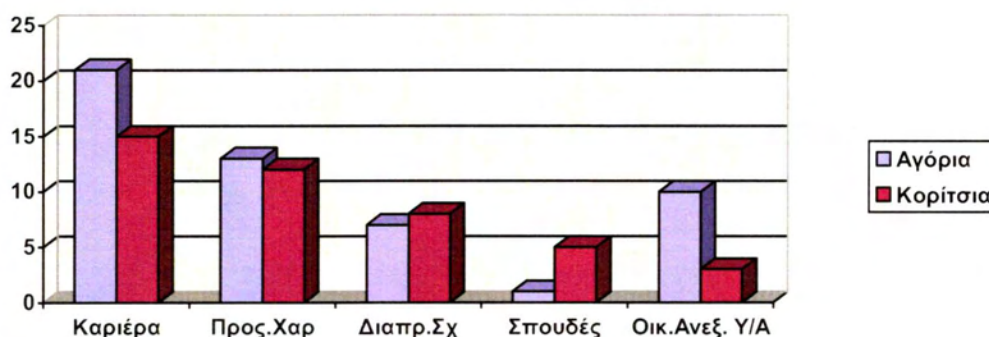


### 3.2 Κατηγορίες δυνητικών επίφοβων εαυτών

Για την ομάδα των αγοριών, ο εαυτός που φοβούνται περισσότερο εστιάζεται στο τομέα της καριέρας, η οποία με ποσοστό 40.4% κατέχει τη πρώτη θέση. Ο μεγαλύτερος φόβος των εφήβων, όπως φαίνεται στις απαντήσεις τους, είναι η ανεργία, καθώς οι έφηβοι δηλώνουν 'δεν θα ήθελα να είμαι άνεργος', 'δεν θα ήθελα να μη μπορώ να βρω δουλειά', 'να μην εργάζομαι στο τομέα που σπούδασα', 'να μην έχω κάποια σίγουρη δουλειά', 'δεν θα ήθελα να γίνω σκουπιδιάρης', 'να αποτύχω στο επάγγελμα που θα ακολουθήσω' αλλά και η φτώχεια, καθώς πολλοί από τους εφήβους ανέφεραν ότι 'δεν θα ήθελα να είμαι άστεγος', 'δεν θα ήθελα να είμαι φτωχός', 'δεν θα ήθελα να μένω στο δρόμο', 'δεν θα ήθελα να γίνω ζητιάνος', 'άπορος'. Είναι φανερό ότι το ζήτημα της μη εύρεσης εργασίας απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τους νέους της σημερινής γενιάς. Μόνο ένας από τους συμμετέχοντες, αναφέρθηκε σε θέματα σπουδών και εκπαίδευσης 'να μην μπω σε κάποια σχολή'. Ο τομέας των σπουδών στα αγόρια καταλαμβάνει τη τελευταία θέση με ποσοστό 1,9%.

**Διάγραμμα 2**

Επίφοβοι Δυνητικοί Εαυτοί αγοριών και κοριτσιών



Παράλληλα, ζητήματα καριέρας φαίνεται ότι απασχολούν το ίδιο και την ομάδα των κοριτσιών, καθώς το 34.9% αυτών κατέταξαν στη πρώτη θέση των επίφοβων εαυτών το τομέα της καριέρας. Απαντήσεις όπως, 'να είμαι άνεργη', 'να είμαι αποτυχημένη και δυστυχισμένη με το επάγγελμα που θα ακολουθήσω', 'μήπως αποτύχω να γίνω κάτι επαγγελματικά', εντάχθηκαν σε αυτό το τομέα. Η επαγγελματική αποκατάσταση είναι ένα θέμα που απασχολεί εξίσου και τα αγόρια και τα κορίτσια. Η ανεργία, η φτώχεια, η επαγγελματική αβεβαιότητα αποτελούν τις

πιο συχνές απαντήσεις των εφήβων και σαφώς αυτό είναι σημείο των καιρών και των δυσκολιών που επικρατούν στην εύρεση εργασίας στις μέρες μας.

Ο τομέας των προσωπικών χαρακτηριστικών με ποσοστό 25% αποτελεί τη δεύτερη σε συχνότητα απαντήσεων κατηγορία τόσο για την ομάδα των αγοριών όσο και για την ομάδα των κοριτσιών. Τα αγόρια, έδωσαν απαντήσεις που αφορούν στην εξωτερική τους εμφάνιση όπως *‘δεν θα ήθελα να γίνω παχύσαρκος’*, *‘δεν θα ήθελα να μείνω φαλακρός’*, *‘φοβάμαι μήπως μείνω κοντός’*, αλλά υπήρξαν και αναφορές όπως, *‘δεν θα ήθελα να καπνίζω’*, *‘δεν θα ήθελα να γίνω ναρκομανής’*, *‘να γίνω ανήθικος’*, *‘κακοποιός’*, *‘ψεύτης’*, *‘κακός με τους γύρω μου’*. Το 27.9% των κοριτσιών αναφέρθηκε σε προσωπικά χαρακτηριστικά όπως *‘δεν θα ήθελα να αποκτήσω ανίατη αρρώστια όπως ο καρκίνος’*, *‘δεν θα ήθελα να γίνω κακός άνθρωπος’*, *‘δεν θα ήθελα να έχω προβλήματα υγείας’*, *‘να μην γίνω ανήθικος άνθρωπος’*, *‘δεν θα ήθελα να σταματήσω ποτέ τον αθλητισμό’*.

Η κατηγορία των διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί για τα κορίτσια την τρίτη σε συχνότητα απαντήσεων κατηγορία και την τέταρτη για τα αγόρια, με ποσοστό 18.6% και 13.5% αντίστοιχα. Η μοναξιά, *‘φοβάμαι μη μείνω μόνος μου’* είναι μια απάντηση που εντοπίστηκε σε πολλές απαντήσεις και των δύο φύλων. Με την έννοια μοναξιά, οι έφηβοι αναφέρονται κυρίως στις φιλικές τους σχέσεις, *‘φοβάμαι μη μείνω μόνος μου χωρίς φίλους’*, *‘δεν θα ήθελα να μην έχω φίλες και να είμαι μόνη μου’*, *‘φοβάμαι μήπως δεν είμαι αποδεκτός από τους γύρω μου και δεν έχω παρέες’*, *‘δεν θέλω να χάσω τις φίλες μου’* αλλά και στις σχέσεις της οικογένειας όπως, *‘φοβάμαι μήπως χάσω κάποιον από την οικογένεια μου και μείνω μόνη μου’*. Επίσης, σε αυτό το τομέα κατηγοριοποιήθηκαν απαντήσεις όπως, *‘δεν θα ήθελα να μην έχω τη δική μου οικογένεια’*, *‘να μην παντρευτώ’*, *‘να μην έχω κάνει παιδιά’*, ή, *‘δεν θα ήθελα να αποτύχω στο γάμο μου’*.

Η κατηγορία των σπουδών περιλαμβάνει όλες τις απαντήσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Μόνο ένα μικρό ποσοστό αγοριών (1.9%) αναφέρονται στη κατηγορία αυτή ενώ αντίθετα στην ομάδα των κοριτσιών το ποσοστό είναι μεγαλύτερο (11.3%). Τα κορίτσια απάντησαν ότι ο μεγαλύτερος φόβος τους είναι η αποτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής: *‘να μην περάσω στη σχολή πρώτης προτίμησης’*, *‘να αποτύχω στις Πανελλήνιες’*, *‘να μην περάσω σε καμία σχολή’*, *‘να μην μπορέσω να μπω σε κάποιο Πανεπιστήμιο’*, *‘να*

μη περάσω στη Νομική'. Αν λάβουμε υπόψη ότι οι μαθητές βρίσκονται στο στάδιο προετοιμασίας των πανελλαδικών εξετάσεων, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι στόχοι, τουλάχιστον για την ομάδα των αγοριών, προσανατολίζονται περισσότερο στη μελλοντική τους εργασία και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, παρά στην εισαγωγή σε κάποια συγκεκριμένη σχολή της αρεσκείας τους.

Το θέμα της οικονομικής ανεξαρτησίας περιλαμβάνει απαντήσεις όπως *'να μην εξαρτώμαι από τους γονείς μου'*, *'να μη μένω στο ίδιο σπίτι με τους γονείς μου'*, *'να είμαι οικονομικά ανεξάρτητος'*, *'δεν θέλω να ζω με τα λεφτά των γονιών μου'* κ.α. Η ομάδα των αγοριών θέτει με ποσοστό 19.2% στη παραπάνω κατηγορία στην τρίτη θέση των μελλοντικών μη επιθυμητών εαυτών ενώ αντίστοιχα τα κορίτσια με ποσοστό 7,0% την κατατάσσει πέμπτη σε συχνότητα κατηγορία. Το γεγονός ότι οι έφηβοι φοβούνται μήπως στα επόμενα 5 έως 10 χρόνια εξακολουθούν να εξαρτώνται οικονομικά από τους γονείς τους αποτελεί σημείο των καιρών. Τα μεγάλα ποσοστά ανεργίας και η οικονομική δυσχέρεια που επικρατεί στον ελλαδικό χώρο αποτελούν δύο σημαντικούς παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα των νέων να ανεξαρτητοποιηθούν οικονομικά από τους γονείς τους. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό μέσα από τα στοιχεία της έρευνας ότι αυτό αποτελεί και ένα σημαντικό φόβο των εφήβων για το μέλλον. Στην ίδια κατηγορία έχει ενταχθεί και ο τομέας των υλικών αγαθών, καθώς οι απαντήσεις που συνδέονται με αυτή τη κατηγορία όπως, *'θέλω να έχω ένα μεγάλο σπίτι'*, *'θέλω να αποκτήσω ένα ακριβό αυτοκίνητο'* δεν ήταν αρκετές ώστε να μπορέσουν να αποτελέσουν από μόνες τους μια κατηγορία.

### **3.3 Διαφορές φύλου ως προς τη κατηγορία των δυνητικών εαυτών**

Οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τους επιθυμητούς και επίφοβους δυνητικούς εαυτούς αξιολογήθηκαν με το μη παραμετρικό τεστ  $\chi^2$  (chi-square). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας «α» ορίστηκε στο 5%. Σημαντικές στατιστικές διαφορές βρέθηκαν ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τους δυνητικούς επιθυμητούς μόνο στον τομέα των σπουδών (Πίνακας 2). Τα κορίτσια στρέφουν τους μελλοντικούς στόχους περισσότερο σε θέματα εκπαίδευσης ενώ τα αγόρια περισσότερο στα επαγγελματικά.

**Πίνακας 2**

Διαφορές φύλου ως προς τη κατηγορία επιθυμητών δυνατικών εαυτών

Κατηγορίες	$\chi^2$	df	p
Καριέρα	1.321	1	.250
Προσωπικά Χαρακτ.	1.625	1	.202
Διαπροσωπικές Σχέσεις	1.838	1	.175
Σπουδές	4.537	1	.033*
Οικονομική Ανεξαρτησία/ Υλικά Αγαθά	1.941	1	.689

Σχετικά με τους επίφοβους δυνατικούς εαυτούς, οριακά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια βρέθηκε πάλι στον τομέα των σπουδών, καθώς τα κορίτσια αναφέρουν πιο συχνά αυτή τη κατηγορία σε σχέση με τα αγόρια και η αποτυχία σε θέματα εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ένα θέμα που τους απασχολεί περισσότερο (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3**

Διαφορές φύλου ως προς τη κατηγορία επίφοβων δυνατικών εαυτών

Κατηγορίες	$\chi^2$	df	p
Καριέρα	.582	1	.303
Προσωπικά Χαρακτ.	.749	1	.103
Διαπροσωπικές Σχέσεις	.494	1	.468
Σπουδές	3.747	1	.053*
Οικονομική Ανεξαρτησία/ Υλικά Αγαθά	2.992	1	.084

### 3.4 Σχέση 1<sup>ο</sup> επιθυμητού εαυτού με τη σχολική επίδοση

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το μέσο όρο της γενικής τους βαθμολογίας του προηγούμενου τριμήνου με σκοπό να διερευνηθεί η σχέση της με τους επιθυμητούς δυνατικούς εαυτούς. Συγκεκριμένα, ο στόχος ήταν να διαπιστωθεί εάν οι συμμετέχοντες οι οποίοι προσανατολίζουν τους μελλοντικούς τους στόχους σε επαγγελματικά και ακαδημαϊκά θέματα σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία από τους υπόλοιπους.

**Πίνακας 4**

Σχέση 1<sup>ο</sup> επιθυμητού εαυτού με τη σχολική επίδοση

Κατηγορίες	M.O	T.A
Καριέρα	17.4	1.80
Προσωπικά Χαρακτηριστικά	16.9	1.65
Διαπροσωπικές Σχέσεις	17.4	1.45
Σπουδές	17.7	1.61

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 4, τα άτομα που επιλέγουν ως πιο επιθυμητό εαυτό την καριέρα σημειώνουν μέσο όρο βαθμολογίας 17.4, το ίδιο και οι έφηβοι που επέλεξαν ως πρώτο επιθυμητό εαυτό την κατηγορία των σπουδών. Εξίσου υψηλή (17.4) είναι και η βαθμολογία των εφήβων που επέλεξαν ως 1<sup>ο</sup> επιθυμητό εαυτό την κατηγορία των διαπροσωπικών σχέσεων.

### 3.5 Σχέση 1<sup>ο</sup> επιθυμητού εαυτού με την καταβολή προσπάθειας

Ένας ακόμη στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην καταβολή προσπάθειας και στον 1<sup>ο</sup> δυνατικό επιθυμητό εαυτό. Συγκεκριμένα, θελήσαμε να διαπιστώσουμε εάν οι συμμετέχοντες που αναφέρουν τους τομείς της καριέρας και των σπουδών ως το πιο επιθυμητό εαυτό καταβάλλουν αντίστοιχη προσπάθεια στη σχολική μελέτη.

Πίνακας 5

Η προσπάθεια που καταβάλλουν για τη μελέτη των μαθημάτων τους οι μαθητές

Κατηγορίες απαντήσεων	Αγόρια		Κορίτσια	
	N	%	N	%
Ελάχιστη	5	9.6%	3	7.0%
Λίγη	7	13.5%	2	4.7%
Μέτρια	27	51.9%	22	51.2%
Πολύ	10	19.2%	8	18.6%
Πάρα πολύ	3	5.8%	8	18.6%

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το 47.5 % των εφήβων που ανέφεραν ως πρώτο επιθυμητό εαυτό τη καριέρα, δήλωσαν ότι η προσπάθεια που καταβάλλουν για το σχολείο είναι *μέτρια* και μόλις το 18.6% θεωρεί ότι καταβάλλει *μεγάλη* προσπάθεια.

Το 50% του συνόλου των μαθητών που επέλεξε ως πρώτο επιθυμητό εαυτό τον τομέα των σπουδών, χαρακτήρισε τη προσπάθειά για τη σχολική μελέτη *μέτρια*, επίσης, ενώ το 21,4% αυτών θεωρεί τη προσπάθειά που καταβάλλει *πάρα πολλή μεγάλη* και το 14,3% *‘μεγάλη’*. Όπως αναμενόταν, τα ποσοστά αυτά είναι σαφώς μικρότερα για τις υπόλοιπες κατηγορίες των δυνητικών εαυτών.

### 3.6 Σχέση I<sup>οο</sup> επιθυμητού εαυτού με τις ώρες μελέτης

Παράλληλα με τη προσπάθεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες της έρευνας να δηλώσουν τις ώρες που αφιερώνουν κατά μέσο όρο στη μελέτη των μαθημάτων τους εβδομαδιαίως. Υποθέσαμε ότι τα άτομα που επέλεξαν ως πρώτο επιθυμητό εαυτό την καριέρα και τις σπουδές θα αφιερώνουν περισσότερες ώρες στη μελέτη σε σχέση με τους υπόλοιπους.

**Πίνακας 6**

Οι ώρες μελέτης που διαθέτουν οι μαθητές κατά μέσο όρο εβδομαδιαίως

Κατηγορίες απαντήσεων	Αγόρια		Κορίτσια	
	N	%	N	%
Λιγότερες από 5 ώρες	13	25,0%	4	9,3%
10 ώρες	19	36,5%	8	18,6%
15 ώρες	7	13,5%	13	30,2%
20 ώρες	4	7,7%	7	16,3%
25 ώρες	4	7,7%	6	14%
30 ώρες	2	3,8%	2	4,7%
Πάνω από 30 ώρες	3	5,8%	3	7,0%

Οι έφηβοι που δήλωσαν ως 1<sup>ο</sup> επιθυμητό εαυτό την καριέρα, δηλώνουν ότι μελετούν κατά μέσο όρο 10 ώρες, ενώ το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό (24,5%) μελετά λιγότερο από 5 ώρες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατηγορία των σπουδών, καθώς οι έφηβοι οι οποίοι επιλέγουν ως πρώτο επιθυμητό εαυτό τις σπουδές σε ποσοστό 33,3% μελετούν κατά μέσο όρο την εβδομάδα 15 ώρες, ενώ ένα ποσοστό 25% δηλώνει 25 ώρες και αντίστοιχα ένα ακόμη 25% δηλώνει ότι μελετά 10 ώρες κατά μέσο όρο εβδομαδιαία. Επιπρόσθετα, τα άτομα τα οποία επιλέγουν ως πρώτο επιθυμητό εαυτό τον τομέα των σπουδών φαίνεται να μελετούν περισσότερες ώρες κατά μέσο όρο την εβδομάδα συγκριτικά με τα άτομα που επιλέγουν ως επιθυμητό εαυτό τον τομέα της καριέρας.

#### 4.Συζήτηση

Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι δυνητικοί εαυτοί των εφήβων, τόσο οι επιθυμητοί όσο οι επίφοβοι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι προσδοκίες και οι ανησυχίες των εφήβων σχετίζονται με τα επαγγελματικά, καθώς ο τομέας της καριέρας αποτελεί την 1<sup>η</sup> επιλογή και για τους επιθυμητούς και για τους επίφοβους δυνητικούς εαυτούς. Στη κατηγορία των επιθυμητών εαυτών, τα αγόρια θέτουν υψηλότερα τον τομέα των προσωπικών χαρακτηριστικών και συγκεκριμένα δείχνουν να ανησυχούν περισσότερο για την εξωτερική τους εμφάνιση ενώ τα κορίτσια θέτουν

υψηλότερα τις διαπροσωπικές σχέσεις και δηλώνουν την επιθυμία να δημιουργήσουν οικογένεια συχνότερα από ότι τα αγόρια. Οι σπουδές, είναι μια κατηγορία που στο σύνολο των συμμετεχόντων κατείχε χαμηλά ποσοστά. Τα αγόρια θέτουν τη συγκεκριμένη κατηγορία στην τελευταία θέση ενώ τα κορίτσια στη προτελευταία θέση των επιθυμητών δυνητικών εαυτών. Το παρόν στοιχείο, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον εάν λάβουμε υπόψη ότι παρόλο που οι συμμετέχοντες βρίσκονται στη φάση της προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο, τοποθετούν τις σπουδές σε μια χαμηλή θέση προτίμησης. Αυτό ίσως να αποτελεί και ένα στοιχείο για το ποια είναι τα κριτήρια των παιδιών για να επιλέξουν μια σχολή. Όπως φαίνεται αυτό το κριτήριο σχετίζεται προφανώς με τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των νέων. Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων 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). Αντίθετα με άλλες έρευνες στις οποίες ο τομέας των σπουδών αποτελεί μια από τις κατηγορίες που αναφέρεται συχνά, στη παρούσα έρευνα αυτό δεν επιβεβαιώνεται. Είναι πιθανό, όπως επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές, να μειώνεται η σημασία των ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών κατά τη περίοδο της μέσης εφηβείας (Anderman, et al., 1999).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι η κατηγορία της οικονομικής ανεξαρτησίας και των υλικών αγαθών κατέχει την τελευταία θέση στους επιθυμητούς δυνητικούς εαυτούς τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Για την ακρίβεια στα κορίτσια έχει μηδενικά ποσοστά. Μια ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί σε σχέση με αυτό το αποτέλεσμα είναι ότι οι νέοι θεωρούν δεδομένα τα υλικά αγαθά, καθώς οι περισσότεροι γονείς παρέχουν στα παιδιά τους τα πάντα. Οι νέοι σήμερα πιθανόν να αισθάνονται κορεσμό απέναντι στα υλικά αγαθά επειδή δεν τα στερούνται αντίθετα τους έχουν δοθεί σε αφθονία. Εάν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας ότι το σχολείο στο οποίο έγινε η έρευνα είναι ένα ιδιωτικό σχολείο και ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες είναι παιδιά εύπορων οικογενειών, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα υλικά αγαθά αποτελούν κάτι το δεδομένο για αυτή τη μερίδα μαθητών. Όσο αφορά στην οικονομική ανεξαρτησία, η κατηγορία αυτή κατέχει την τρίτη θέση στους επίφοβους εαυτούς των αγοριών, ενώ στα κορίτσια την τελευταία. Ο φόβος των εφήβων για το μέλλον φαίνεται να σχετίζεται κυρίως με τη μη εύρεση εργασίας και



τη φτώχεια, ενώ τα προσωπικά χαρακτηριστικά έρχονται στη δεύτερη θέση τόσο για την ομάδα των κοριτσιών όσο και για την ομάδα των αγοριών.

Επίσης, στη κατηγορία των επίφοβων εαυτών, ο τομέας των διαπροσωπικών σχέσεων κατέχει τη τρίτη θέση στα κορίτσια και την τέταρτη στα αγόρια. Στα κορίτσια, όπως αναμενόταν, το ποσοστό είναι σαφώς μεγαλύτερο, συγκριτικά με τα αγόρια. Τα κορίτσια αναφέρουν πιο συχνά φόβους σχετικά με την οικογένεια, αλλά και με τις φιλικές σχέσεις. Αν αυτό συνδυαστεί και με τις απαντήσεις των κοριτσιών ως προς την κατηγορία της καριέρας, αντιλαμβανόμαστε ότι τα κορίτσια στην εφηβεία βιώνουν μια σύγκρουση ανάμεσα στα νέα κοινωνικά δεδομένα που θέλουν τη γυναίκα να είναι ανεξάρτητη επαγγελματικά και συγχρόνως να ασχολείται με την ανατροφή των παιδιών στο σπίτι. Αυτό επισημαίνεται από τους Richman, Clark και Brown (1985), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες στις δυτικές κοινωνίες προσπαθούν να επιτύχουν δύο ασύμβατα ιδανικά. Προσπαθούν να συμβιβάσουν τον παραδοσιακό γυναικείο ρόλο με κάποια ανδρικά στοιχεία, όπως είναι η υψηλή επίδοση και η απαιτητική επαγγελματική καριέρα. Επίσης, οι Harter και Monsour (1992), επισημαίνουν ότι τέτοιου είδους εσωτερικές συγκρούσεις είναι ιδιαίτερα προβληματικές κατά τη περίοδο της μέσης εφηβείας.

Η έρευνα ακόμη είχε στόχο να διαπιστώσει αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τους επιθυμητούς και επίφοβους δυνητικούς εαυτούς. Στη κατηγορία των επιθυμητών δυνητικών εαυτών στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών βρέθηκε μόνο ως προς τον τομέα των σπουδών. Το παρόν αποτέλεσμα, συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στα οποία τα κορίτσια επιλέγουν πιο συχνά την κατηγορία των σπουδών συγκριτικά με τα αγόρια και τείνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. (Leontari, et al 2009).

Ως προς τους επίφοβους δυνητικούς εαυτούς διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα βρέθηκαν πάλι ως προς τις σπουδές. Τα κορίτσια δείχνουν να ανησυχούν περισσότερο για την μελλοντική πορεία των εκπαιδευτικών τους ζητημάτων, ενώ τα αγόρια ανησυχούν περισσότερο για την απόκτηση υλικών αγαθών και την οικονομική ανεξαρτησία. Παρατηρούμε ότι οι ανησυχίες των αγοριών συνδέονται με την επαγγελματική τους αποκατάσταση και με την ανεξαρτησία από τους γονείς, δύο κατηγορίες που μπορούμε να πούμε ότι σχετίζονται μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, οι

συμμετέχοντες δηλώνουν ως κύρια επιθυμία την εύρεση εργασίας και ταυτόχρονα ως μεγαλύτερο φόβο την ανεργία και την οικονομική εξάρτηση από τους γονείς τους. Στα κορίτσια, σύμφωνα και με άλλες έρευνες, παρόλο που οι μελλοντικές αναπαραστάσεις του εαυτού τους παρουσιάζουν ομοιότητα με αυτή των αγοριών δηλαδή και τα δύο φύλα έχουν ως πρώτο επιθυμητό και επίφοβο εαυτό την καριέρα, ωστόσο τα κορίτσια έχουν και στόχους που σχετίζονται και με τις σπουδές και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Ένας ακόμη στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο οι έφηβοι, οι οποίοι προσανατολίζουν τους μελλοντικούς τους εαυτούς σε ακαδημαϊκά και επαγγελματικά θέματα καταβάλλουν αντίστοιχη προσπάθεια στη μελέτη των μαθημάτων τους και γενικότερα στις σχολικές τους επιδόσεις. Θεωρήσαμε λοιπόν ότι, οι έφηβοι οι οποίοι συνδυάζουν τον μελλοντικό τους εαυτό με τους τομείς των σπουδών και της καριέρας θα αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη των μαθημάτων τους και θα καταβάλλουν αντίστοιχη προσπάθεια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, οι οποίοι επιλέγουν ως πρώτο μελλοντικό εαυτό τη κατηγορία της καριέρας και των σπουδών χαρακτηρίζουν τη προσπάθεια που καταβάλλουν για το σχολείο *μέτρια*.

Ο Weiner (1990) υποστηρίζει ότι οι μαθητές συνήθως δεν γνωρίζουν πόση προσπάθεια καταβάλλουν για να επιτύχουν και κρίνουν τις προσπάθειές τους από το πόσο καλά τα πήγαν σε ένα συγκεκριμένο έργο. Έτσι εδραιώνεται ένας κύκλος όπου η επιτυχία αυξάνει την προσπάθεια και η προσπάθεια φέρνει περισσότερη επιτυχία. Οι μαθητές τείνουν πολλές φορές να ελαχιστοποιούν τη προσπάθεια για να αποφύγουν να δώσουν την εντύπωση στους άλλους ότι στερούνται ικανότητας, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αρχικά να επικεντρώνονται στην έλλειψη της προσπάθειας του μαθητή και όχι στη πιθανή ύπαρξη περιορισμένης ικανότητας.

Σχετικά με την σχολική επίδοση των συμμετεχόντων, παρατηρείται ότι τόσο τα άτομα που επιλέγουν την κατηγορία της καριέρας ή των σπουδών όσο και τα άτομα που επιλέγουν τη κατηγορία των διαπροσωπικών σχέσεων σημειώνουν την ίδια βαθμολογία. Μια ερμηνεία που θα μπορούσαμε να δώσουμε για τα άτομα που ενώ έχουν καλή σχολική επίδοση ταυτόχρονα επιλέγουν τον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων ως πρώτο επιθυμητό εαυτό είναι ότι πιθανόν αυτά τα άτομα επιδιώκουν μια καλή σχολική επίδοση με σκοπό να εκπληρώσουν τις προσδοκίες των

Σημαντικών Άλλων και επιδιώκουν μια καλή σχολική επίδοση με σκοπό να τους ευχαριστήσουν. Η οικογένεια επηρεάζει με πολλούς τρόπους τη σχολική επίδοση των παιδιών και μπορεί να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στα κίνητρα των μαθητών για επιτυχία στο σχολείο. Σε μια πρόσφατη δειγματοληπτική έρευνα εννέα σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο Steinberg (1996) διαπίστωσε ότι όλοι οι μαθητές, διάφορων εθνικών ομάδων, πίστευαν ότι η καλή σχολική επίδοση θα έχει κάποια ανταμοιβή από εξωσχολικούς παράγοντες, όπως είναι οι γονείς. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι οι σημαντικοί άλλοι μπορούν να ασκούν μια βαθιά και μακροχρόνια επίδραση στην επίδοση των παιδιών τους.

## 6. Συμπεράσματα

Η σχέση ανάμεσα στη παρούσα εικόνα του εαυτού, τον δυνητικό εαυτό και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα έχουν σημαντικές επιπτώσεις για τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Η βιβλιογραφία η σχετική με την επαγγελματική επιλογή υποστηρίζει ότι οι εικόνες του εαυτού επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές. Όπως αναφέρεται σε σχετικές έρευνες, οι ενήλικες με επαγγελματικές επιτυχίες, στις προβλέψεις που έκαναν για το μέλλον τους ως έφηβοι, ανέφεραν επαγγελματικές προσδοκίες και εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (Schoon, 2001). Αυτά τα αποτελέσματα επισημαίνουν τη σημαντικότητα τόσο των παροντικών αξιολογήσεων των μαθητών όσο και των προβλέψεων τους για το τι είναι πιθανό για αυτούς στο μέλλον. Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ασχολούνται με την ανάπτυξη των παροντικών και μελλοντικών εαυτών των εφήβων, όταν αυτοί αρχίζουν να διερευνούν διάφορες επαγγελματικές και ακαδημαϊκές ευκαιρίες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παίξουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς μπορούν να παρέχουν στους μαθητές πληροφορίες, επιλογές αλλά και εικόνες και προσδοκίες σε σχέση με το μέλλον. Μια καλύτερη κατανόηση του ρόλου που παίζουν οι δυνητικοί εαυτοί ως καθοριστικοί παράγοντες της επίτευξης και του κινήτρου ίσως να οδηγήσει σε πρακτικές που θα βοηθήσουν τους νέους να φανταστούν το μέλλον τους και να ακόμα θα τους βοηθήσει να συνδέσουν τη παρούσα ακαδημαϊκή εμπλοκή με τους μελλοντικούς ενήλικους εαυτούς (Otto, 1991. Oyserman, et al., 2000).

Η έννοια των δυνητικών εαυτών αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα διαμορφώνουν στόχους για το μέλλον και κινητοποιούν τις δράσεις τους προς αυτή την κατεύθυνση με σκοπό να τους

επιτεύξουν. Η σπουδαιότητα αυτής της έννοιας βρίσκεται στο ότι βοηθά τους ανθρώπους να αξιολογήσουν τη παρούσα συμπεριφορά και να κινητοποιηθούν με τρόπους που θα τους εξασφαλίσουν την πραγματοποίηση των μελλοντικών τους εαυτών. Ωστόσο, στο σχολείο δεν επιχειρείται η σύνδεση ανάμεσα στις τρέχουσες ακαδημαϊκές δραστηριότητες των μαθητών και το μέλλον. Αυτό συνεπάγεται ότι θα πρέπει οι μαθητές να κάνουν αυτή τη σύνδεση μόνοι τους, κάτι που δεν είναι εφικτό για όλους (Otto, 1991). Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διευκολύνουν τη διαμόρφωση των δυνατικών εαυτών στους εφήβους με τρόπο που να ικανοποιεί την ανάγκη τους για αυτονομία και αυτοπροσδιορισμό (Simmons, et al., 2000).

Οι δυνατικοί εαυτοί που μπορούν να διαμορφωθούν μέσα στο πλαίσιο του σχολείου σχετίζονται με το άμεσο μέλλον, δηλαδή την τρέχουσα ή επόμενη σχολική χρονιά και εστιάζουν τη προσοχή τους σε δράσεις που θα πρέπει να πραγματοποιήσει ο μαθητής στο παρόν για να επιτύχει τους στόχους του στο μέλλον. Έχει παρατηρηθεί ότι η νέα σχολική χρονιά ξεκινά με τους μαθητές να θέτουν νέους στόχους ή να επαναπροσδιορίζουν αυτούς που δεν κατάφεραν να επιτύχουν την προηγούμενη χρονιά. Μια τέτοια διαδικασία, οδηγεί στην ρύθμιση της παρούσας συμπεριφοράς και στην κινητοποίηση των ατόμων προς ορισμένες δράσεις και μπορεί να επιφέρει βελτίωση στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Oyserman, et al., 2004). Για να ρυθμίσει το άτομο την συμπεριφορά του, δεν αρκεί να έχει επιθυμίες και στόχους για το μέλλον αλλά να έχει σχεδιάσει και τις αντίστοιχες δράσεις για την επίτευξη αυτών των στόχων (π.χ. 'μπορώ να τα καταφέρω καλύτερα στο σχολείο εάν δίνω μεγαλύτερη προσοχή μέσα στην τάξη' (Higgins, 1996). Οι ακαδημαϊκοί δυνατικοί εαυτοί μπορούν να κατευθύνουν και να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά του ατόμου μόνο εάν περιλαμβάνουν ξεκάθαρες στρατηγικές και δράσεις για την υλοποίηση των στόχων. Επομένως, οι δυνατικοί εαυτοί μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχολείο παρέχοντας μια κατεύθυνση για τις δράσεις που θα πρέπει να κάνουν τα άτομα, οδηγώντας και ρυθμίζοντας την παρούσα συμπεριφορά και αποτελώντας έτσι έναν συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο παρόν και το μέλλον (Collwitzer, 1996).

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό ότι οι δυνατικοί εαυτοί μπορούν να βοηθήσουν το άτομο να επικεντρώσει την προσοχή του σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς στόχους, να δημιουργήσει ένα πλάνο με στρατηγικές και δράσεις, βάση του οποίου θα κινηθεί ώστε να τους επιτύχει. Αυτή η ρύθμιση της

συμπεριφοράς μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της σχολικής επίδοσης και σε θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Oyserman et al, 2004).

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.

Anderman, M., Anderman, H., & Griesinger, T. (1999). The relation of present and possible selves during adolescence to grade point average and achievement goals. *The Elementary School Journal, 100* (1), 3-17.

Beal, R. (1994). *Boys and girls: The developmental of gender roles*. New York: McGraw- Hill.

Bianchi, S. M. (2000). Maternal employment and time with children: Dramatic change or surprising continuity? *Demography, 37*, 401-414.

Brown, E., & Diekmann, A. (2010). What Will I Be? Exploring Gender Differences in Near and Distant Possible Selves, *Sex roles, 63*, 568-579.

Cantor, N., & Zirkel, S. (1990). Personality, cognition and purposive behavior. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research*, 135-164. New York: Guilford Press.

Cole, M. (1991). Conclusion. In S. D. Teasley (Ed.), *Perspectives on socially shared cognition*, 398-417. Washington, DC: American Psychological Association.

Gollwitzer, M., & Bargh, J. A. (Eds.) (1996). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. New York: Guilford Press.

Conway, M. & Pleydell- Pearce, C. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review, 107*, 261-288.

Cross, S., & Markus, R. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development, 34*, 230- 235.

Cross, S., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self- construals and gender. *Psychological Bulletin, 122*, 5-37.

Eagly, H., & Diekmann, B. (2003). The malleability of sex differences in response to changing social roles. In L. G. Aspinwall & U.M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*, 103-112. Washington, DC: American Psychological Association.

Eliot, N., Kratochwill, T., Cook, J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία Αποτελεσματική Διδασκαλία Αποτελεσματική Μάθηση*. Λεονταρή, Α. & Συγγολίτου, Ε. (Eds.), 441-444.

Erikson, H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.

Erikson, H. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues, 1*, 19-164.

Elkind, D. (1984). *All grown up and no place to go*. London: Addison-Wesley.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gonida, E., & Leondari, A. (2006). Implicit theories of intelligence, perceived academic competence, and school achievement: Testing alternative models, *American Journal of Psychology, 119* (2), 223-238.

Greene, L., & Wheatley, M. (1992). "I've got a lot to do and I don't think I'll have the time". Gender differences in adolescents' narratives of the future. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 667-685.

Greene, L., & DeBacker, K. (2004). Gender and orientations toward the future: *Links to motivation. Educational Psychology Review, 16*, 91-120.

Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self understanding. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 113-142.

Harter, S. (1998). Adolescent self and identity development. Unpublished manuscript. University of Denver, Colorado.

Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self- portrait. *Developmental Psychology, 28*, 1-10.

Hayghe, V. (1986). Rise in mother's labor force activity includes those with infants. *Monthly Labor Review*, *109*, 43-45.

Helwig, A. (1998). Gender-role stereotyping: Testing theory with a longitudinal sample. *Sex Roles*, *38*, 403-423.

Higgins, T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, *94*, 31.

Higgins, T. (1996). The "self-digest": Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 1062-1083.

Hooker, K. (1999). Possible selves in adulthood: Incorporating teleonomic telelevance into studies of the self. In F. Blanchard-Fields & T. Hess (Eds.), *Social cognition and aging*, 97-122. New York: Academic Press.

Jackson, W., & Tein, J. (1998). Adolescents' conceptualization of adult roles: Relationships with age, gender, work, goal, and maternal employment. *Sex roles*, *38*, 987-1008.

James, W. (1950). *Principles of Psychology*. New York: Dover. (Originally published in 1890).

Kalakoski, V., & Nurmi, 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*, 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.

Kim, H., & Markus, R. (1999). Deviance or uniqueness, harmony or conformity? A cultural analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*, 785-800.

Knox, M., Funk, J., Elliot, R., & Bush, E. G. (2000). Gender differences in adolescents' possible selves. *Youth and Society*, *31*, 287-309.



Knox, M. (2006). Gender and possible selves. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and applications*, 61-77. New York: Nova Science Publishers.

Kuenzler, J., Walter, W., Reichart, E., & Pfister, G. (2001). Gender division of labour in unified Germany. Ανάκτηση από: [http://www.politikwissenschaft.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06060101/na\\_rep.pdf](http://www.politikwissenschaft.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06060101/na_rep.pdf).

Lee, J., McInerney, D., Liem, G., & Ortiga, Y. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic – extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 264-279.

Lens, W. (2001). How to combine intrinsic task motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. Efklides, A., Kuhl, J. & Sorrentino, R. (Eds.), *Trends and prospects in motivation research*, 37-52. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.

Leondari, A., Syngollitou, E., & Kiosseoglou, G. (1998). Academic achievement, motivation and possible selves, *Journal of Adolescence*, 21, 219-222.

Leondari, A. (1999). Self-perceptions, motivation and achievement behaviour. *Επιστημονική Επετηρίδα Α.Π.Θ.*, 3, 283-303.

Leondari, A., & Gialamas, V. (2000). Relations between self- esteem, perceived control, possible selves, and academic achievement in adolescents, *The Journal of Hellenic Psychological Society*, 7 (3), 267-277.

Leondari, A., & Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: impact on students' achievement behavior, *Psychology in the Schools*, 39 (3), 289-291.

Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 595-611.

Leondari, A. & Gonida, E., & Gialamas, V. (2009). “Possible” selves during middle adolescence: Relationships with scholl achievement and with various demographic factors , *Psychology*, 16, 342-360.

Leontari, A. (2007). Future time perspective, possible selves and academic achievement, *New Direction for adult and continuing education*, 114, 17-26.

Lens, W., Simmons, J., & Dewitte, S. (2001). Student motivation and self regulation as function of future time perspective and perceived instrumentality. Volet & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implication*, 223-248. Amsterdam & New York: Pergamon.

Linehan, M. (1993). *Cognitive- behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Publications.

Lips, M. (2004). The gender gap in possible selves: Divergence of academic self-views among high school and university students. *Sex Roles*, 50, 357-371.

Lips, M. (2000). College students' visions of power and possibility as moderate by gender. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 39-43.

Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

Markus, H. & Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. L.A Pervin (Ed), *Goal concepts in personality and social psychology*, 211-241. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

Marshall, K., Domene, F. & Zait, A. (2008). Adolescent Possible Selves as Jointly Constructed in Parent - Adolescent Career Conversations and Related Activities, *An International Journal of Theory and Research*, 8, 185-204.

Nurmi, J., Poole, E., & Seginer, R. (1995). Tracts and transitions: A comparison of adolescent future- oriented goals, explorations, and commitments in Australia, Israel, and Finland. *International Journal of Psychology*, 30, 355-375.

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.

Reskin, F., & Roos, A. (1990). *Job queues, gender queues: Explaining women's inroads into male occupations*. Philadelphia: Temple University Press.

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.

Riggs, M. (1997). Mandates for mothers and fathers: Perceptions of breadwinners and care givers. *Sex Roles, 37*, 565-580.

Robinson, B., Davis, K., & Meara, N. (2003). Motivational attributes of occupational possible selves for low- income, rural women. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 156-164.

Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives of the self*, 3, 107-136. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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.

Otto, L. (1991). Today's youth and tomorrow's careers': a social psychological career development program. *Journal of Applied Psychology, 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 Research in Personality, 38*, 130-149.

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, 59*, 112- 125.

Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school performance. *Journal of Adolescence*, 25, 313- 326.

Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). The possible selves of Diverse Adolescents: Content and Function Across Gender, Race and National Origin, Dunkel, C., & Kerpelman, J. *Possible Selves in Adult Development: Linking Theory and Research* (Huntington: Nova Science), 17- 40.

Oyserman, D., & Markus, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112-125.

Oyserman, D., & Markus, H. (1990). Possible selves in balance: Implications for delinquency, *Journal of Social Issues*, 46, 141-157.

Packard, B., & Conway, P. (2006). Methodological Choice and Its Consequences for Possible Selves Research, *An International Journal of Theory and Research*, 6 (3), 251-271.

Sabry, M. (2006). The implicit theories of intelligence: A review of Carol Dweck's motivation process model, *International Education Journal*, 7 (4), 547-551.

Schoon, I. (2001). Teenage job aspirations and career attainment in adulthood: A 17-year follow-up study of teenagers who aspired to become scientists, health professionals, or engineers. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 124-132.

Sedicides, C., & Skowronski, J. (1995). On the sources of self- knowledge: The perceived primacy of self- reflection. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 244-270.

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.

Strahan, E., & Wilson, A. (2006). Temporal Comparisons, Identity, and Motivation: The Relation Between Past, Present, and Possible Future Selves, Dunkel,

C., & Kerpelman, J. *Possible Selves in Adult Development: Linking Theory and Research* (Huntington: Nova Science), 1-15.

Taylor, S., Neter, E., & Wayment, A. (1995). Self- evaluation processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1278-1287.

Unemori, P., Omoregie, H., & Markus, H. (2004). Self- Portraits: Possible Selves in European- American, Chilean, Japanese and Japanese- American Culture Contexts. *Self and Identity*, 3, 321-338.

Urduan, T. (2004). Achievement goal theory: Past result, future directions. In M. L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 10, 94-141. Greenwich, C T: JAI Press.

Vingoles, V. *et al.* (2008). Identity Motives Underlying Desired and Feared Possible Future Selves”, στο *Journal of Personality*, 76 (5), 1166-1195.

Wilson, A., & 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.

Wood,W., & Eagly, H. (2009). Gender identity. In M. Leary & R. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior*, 109-128. New York: Guilford.

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*, 3, 39-62. London: Jessica Kingsley.

Yowell, M. (2002). Dreams of the future: The pursuit of education and career possible selves among ninth grade Latino Youth. *Applied Developmental Science*, 6, 62-72.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**Πίνακας 1**  
Μορφωτικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων

Κατηγορίες	Μητέρα		Πατέρας	
	N	%	N	%
Δημοτικό	2	2.1	4	4.25%
Γυμνάσιο	7	7.35	5	5.95%
Λύκειο	25	26	19	20.3%
Τεχνική Σχολή	5	5.25	10	10.05%
ΤΕΙ	9	9.25	9	9.1%
Πανεπιστήμιο	47	50.05	48	50.45%

### Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Αγαπητή μαθήτριά/Αγαπητέ μαθητή,

Ονομάζομαι Πουσπουρίκα Στέλλα και είμαι φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Αυτό το ερωτηματολόγιο θα με βοηθήσει στην έρευνα που κάνω για τη πτυχιακή μου εργασία, η οποία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το μέλλον. Σε αυτό το ερωτηματολόγιο δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, όλες οι απαντήσεις είναι σημαντικές και ενδιαφέρουσες για την έρευνα. Παρακαλώ να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και με βάση τη προσωπική σου άποψη. Δεν χρειάζεται να γράψεις το όνομά σου και κανένας δεν θα γνωρίζει τις απαντήσεις σου.

Σε ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθειά σου!

Συμπλήρωσε με X:

1.Είσαι: Αγόρι

Κορίτσι

2.Πότε γεννήθηκες: \_\_\_\_/\_\_\_\_(μήνας)/\_\_\_\_(έτος)

3.Σε ποιά τάξη πιάς: Β' Γυμνασίου  Β' Λυκείου

4. Γενικός Μέσος Όρος μαθημάτων του προηγούμενου τριμήνου

4.Η μόρφωση των γονιών σου:

Πατέρας

Μητέρα

Δημοτικό Σχολείο	<input type="checkbox"/>	Δημοτικό Σχολείο	<input type="checkbox"/>
Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/>	Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/>
Λύκειο	<input type="checkbox"/>	Λύκειο	<input type="checkbox"/>
Τεχνική Σχολή	<input type="checkbox"/>	Τεχνική Σχολή	<input type="checkbox"/>
ΤΕΙ	<input type="checkbox"/>	ΤΕΙ	<input type="checkbox"/>
Πανεπιστήμιο	<input type="checkbox"/>	Πανεπιστήμιο	<input type="checkbox"/>



A. Φαντάσου τον εαυτό σου στο μέλλον και γράψε τρεις πιθανούς επιθυμητούς εαυτούς που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν στα επόμενα 5 έως 10 χρόνια. Ξεκίνησε γράφοντας 1<sup>ο</sup> τον πιο επιθυμητό σου εαυτό .

1.....

.....

2.....

.....

3.....

.....

B. Τώρα σκέψου τι φοβάσαι μήπως γίνεις , τι δεν θα ήθελες να γίνεις στα επόμενα 5 έως 10 χρόνια. Άρχισε γράφοντας 1<sup>ο</sup> τον εαυτό που σε φοβίζει περισσότερο.

1.....

.....

2.....

.....

3.....

.....

Γ. Πόσες ώρες την εβδομάδα αφιερώνεις για τη μελέτη των μαθημάτων σου κατά μέσο όρο;

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

Λιγότερο  
από 5 ώρες

10

15

20  
ώρες

25

30

Πάνω από  
30 ώρες

Δ. Κατά την άποψή σου πόση προσπάθεια καταβάλλεις για τη μελέτη των μαθημάτων σου;

1.

2.

3.

4.

5.

Ελάχιστη

Λίγη

Μέτρια

Πολλή

Πάρα πολλή



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000105446

