

ΑΝΩΤΑΤΗ
ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ &
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ

(Π.Ε.ΣΥ.Π.)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ψυχολογική προσέγγιση της έννοιας του εαυτού: η αυτοεκτίμηση σπουδαστών κολλεγίου σε σχέση με την ατομική συμβουλευτική παρέμβαση.»

ΔΑΓΚΩΝΑΚΗ ΧΡΥΣΟΥΛΑ

ΑΜ: 45

Ηράκλειο, 2016

*Με την ολοκλήρωση της προσπάθειας μου αυτής θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την
επόπτρια και διδάσκουσα μου κ.Ζουραράκη Χρύσα για την αμέριστη βοήθεια και στήριξη
που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της παρούσας μελέτης, χωρίς την οποία
θα ήταν δύσκολη η επίτευξή της.*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΕΛΙΔΑ

Περίληψη.....	5
Α΄ Μέρος: Θεωρητικό	
Α. Η έννοια του εαυτού	
1. Ορισμός.....	6
2. Συνιστώσες της έννοιας του εαυτού.....	7
3. Μοντέλα της έννοιας του εαυτού.....	9
Β. Η έννοια του εαυτού και κοινωνικοί παράγοντες	
1. Παράγοντες που επηρεάζουν την έννοια του εαυτού.....	11
2. Χαμηλή – Υψηλή Αυτοεκτίμηση	
2.1. Ατομικές διαφορές.....	15
2.2. Η θέση του Rosenberg.....	16
2.3. Αυτοεκτίμηση και ψυχική υγεία.....	17
2.4. Τι προβλήματα αντιμετωπίζουν οι φοιτητές.....	17
3. Συμβουλευτική ψυχολογία και αυτοεκτίμηση	
3.1. Συμβουλευτική και Συμβουλευτική ψυχολογία.....	18
3.2. Συμβουλευτική και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.....	21
Β΄ Μέρος: Ερευνητικό	
1. Σκοπός.....	23
2. Ερευνητικά ερωτήματα- Υποθέσεις εργασίας.....	23
3. Πεδίο μελέτης- δειγματοληψία.....	23
4. Διαδικασία.....	24
5. Ερευνητικό εργαλείο.....	25
6. Στατιστική ανάλυση.....	25
7. Δυσκολίες.....	25
8. Ηθικά ζητήματα.....	26

Γ' Μέρος: Ερευνητικά αποτελέσματα

1. Συμμετέχοντες.....	27
2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	27
3. Αποτελέσματα ερευνητικών υποθέσεων.....	33
Δ' Μέρος: Συζήτηση.....	40
Βιβλιογραφικές παραπομπές.....	43
Παράρτημα.....	48

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει τίτλο «Ψυχολογική προσέγγιση της έννοιας του εαυτού: η αυτοεκτίμηση σπουδαστών κολλεγίου σε σχέση με την ατομική συμβουλευτική παρέμβαση». Πρόκειται για μια προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας του εαυτού, μέσω μιας από τις κύριες συνιστώσες της, δηλαδή της αυτοεκτίμησης. Στο πρώτο μέρος της μελέτης μας παρατίθεται το θεωρητικό μέρος και αποτελείται από τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στην προσέγγιση της έννοιας του εαυτού και χωρίζεται σε τρεις επιμέρους υποενότητες. Η δεύτερη ενότητα παρουσιάζει τους κοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με την έννοια του εαυτού και αποτελείται από τρεις επιμέρους υποενότητες. Στο δεύτερο μέρος της μελέτης μας, γίνεται λόγος για το ερευνητικό μέρος και χωρίζεται σε οχτώ ενότητες. Στο τρίτο μέρος της μελέτης μας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μας. Αποτελείται από τρεις ενότητες, στις οποίες παρατίθενται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και τα αποτελέσματα των ερευνητικών μας υποθέσεων. Εν συνεχεία, ακολουθεί η "Συζήτηση" που είναι το τέταρτο μέρος της μελέτης μας στο οποίο γίνεται σχολιασμός των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές παραπομπές και το Παράρτημα.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομου (Μπότσαρη, 2001). Θα είχε, λοιπόν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξετάσουμε αν η αυτοεκτίμηση των σπουδαστών κολλεγίου σχετίζεται με την ατομική συμβουλευτική παρέμβαση. Ως σκοπό της παρούσας μελέτης θέτουμε τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της ατομικής συμβουλευτικής διαδικασίας στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης σπουδαστών κολλεγίου. Η παρούσα μελέτη διεξήχθη σε σπουδαστές κολλεγίου, στην αστική περιοχή του Ηρακλείου Κρήτης. Η δειγματοληψία δεν ήταν τυχαία, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από ένα μόνο κολλέγιο του Ηρακλείου. Όλοι οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος ήταν ενήλικες, άνω των 18 ετών. Συνολικά συμμετείχαν 81 σπουδαστές, από τους οποίους οι 33 είναι άντρες και οι 48 γυναίκες.

Με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα, διαπιστώσαμε ότι οι ίδιοι οι σπουδαστές θεωρούν πολύ χρήσιμες τις ατομικές συναντήσεις με τον προσωπικό τους μέντορα, γεγονός που συμβαδίζει με τη βιβλιογραφία (Μαλικιώση- Λοΐζου, 1999; Rogers, 1951). Εντούτοις δεν εντοπίζονται διαφορές στην αυτοεκτίμηση των σπουδαστών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ατομικής συμβουλευτικής και εκείνων που δεν συμμετέχουν. Επίσης δεν εντοπιστηκαν διαφορές στην αυτοεκτίμηση των σπουδαστών ως προς το φύλο, την ηλικία, το ακαδημαϊκό έτος σπουδών και το αντικείμενο σπουδών. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, οι σπουδαστές που συμμετείχαν σε περισσότερες συμβουλευτικές συνεδρίες τις αξιολόγησαν ως πιο χρήσιμες.

Α΄ Μέρος: Θεωρητικό

A. Η έννοια του εαυτού

1. Ορισμός

Η έννοια του εαυτού χρησιμοποιείται για να δίνει συνοχή στη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Pervin & John (2001), έχει δοθεί μεγάλη προσοχή και έμφαση στην έννοια του εαυτού από πολλούς θεωρητικούς για τρεις λόγους: 1) Η συνείδηση του εαυτού μας αποτελεί μια σημαντική πτυχή της φαινομενολογικής ή υποκειμενικής μας εμπειρίας. 2) Πολλές έρευνες δείχνουν ότι αυτό που νιώθουμε για τον εαυτό μας επηρεάζει τη συμπεριφορά μας σε πολλές περιστάσεις. 3) Η έννοια του εαυτού χρησιμοποιείται για να εκφράσει την οργανωμένη, ολοκληρωμένη πλευρά της λειτουργίας της ανθρώπινης προσωπικότητας. Ο θεωρητικός έχει την υποχρέωση να επινοήσει μια διαφορετική έννοια με την οποία να μπορεί να εκφράσει την ενότητα των στοιχείων της ανθρώπινης λειτουργίας. Από την άλλη, ο θεωρητικός ο οποίος βασίζεται στην έννοια του εαυτού, έχει ως καθήκον να ορίσει τον εαυτό με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι δυνατή η συστηματική του μελέτη. Επομένως, με τον τρόπο αυτό συνεχίζει να αποτελεί βασικό ζήτημα για τους ψυχολόγους της προσωπικότητας, η εξήγηση των οργανωμένων πτυχών της προσωπικότητας και της σπουδαιότητας της έννοιας του εαυτού.

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, επικρατεί σύγχυση γύρω από την έννοια του εαυτού (Μπότσαρη, 2001). Σύμφωνα με τον Byrne (1996a), η σύγχυση αυτή οφείλεται στους εξής παράγοντες: -δεν υπήρχε ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, - χρησιμοποιήθηκαν πολλοί διαφορετικοί όροι με κοινό πρόθεμα τη λέξη «εαυτός» (self) ως συνώνυμα με την έννοια εαυτός, -ύπαρξη ασάφειας ως προς τις συνιστώσες της έννοιας του εαυτού, -πολλοί ερευνητές δεν περιγράφουν την έννοια του εαυτού με αυστηρά επιστημονικούς όρους, αλλά με όρους κοινής λογικής, -η έννοια του εαυτού θεωρούταν ως κάτι αυτονόητο από πολλούς ερευνητές, χωρίς να διατυπώνουν έναν αυστηρό εννοιολογικό ορισμό.

Ειδικότερα, ο Burns (1982) όρισε την έννοια του εαυτού ως «ένα σύνολο υποκειμενικά αξιολογούμενων χαρακτηριστικών και συναισθημάτων», ο οποίος αναφέρεται σε κάθε πτυχή της άποψης του ατόμου για τον εαυτό του. Για τον Rosenberg (1986a) η έννοια του εαυτού ορίζεται ως «το σύνολο των σκέψεων και

των συναισθημάτων του ατόμου, οι οποίες αναφέρονται στον εαυτό του ως αντικείμενο». Ο ορισμός αυτός του Rosenberg παρουσιάζει ομοιότητα με τον ορισμό που έδωσε ο Rogers (1951) για την έννοια του εαυτού, σύμφωνα με τον οποίο πρόκειται για «ένα οργανωμένο σχήμα αντιλήψεων του εαυτού».

Ωστόσο, κάνοντας ανασκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία σήμερα τείνει να γίνει γενικά αποδεκτό ότι μιλώντας για την έννοια του εαυτού (self-concept) πρόκειται για μια σύνθετη κατασκευή που περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές (Burns, 1982; Harter, 1986; Byrne, 1996a; Hattie, 1992; Marsh, 1990a; Brinthaup & Erwin, 1992; Shavelson & Marsh, 1986; Shavelson et al., 1976).

2. Συνιστώσες της έννοιας του εαυτού

Αξίζει να αναφέρουμε ότι υπάρχει συμφωνία για τις δύο συνιστώσες της έννοιας του εαυτού. Πρόκειται για την αυτοαντίληψη (self-perception) ή αυτοεικόνα (self-image) και την αυτοεκτίμηση (self-esteem) ή σφαιρική αυταξία (global self-worth).

Αρκετοί ερευνητές εξετάζουν την έννοια του εαυτού στα πλαίσια της μελέτης των στάσεων, υποστηρίζοντας ότι μια στάση περιλαμβάνει τρία συστατικά στοιχεία: το γνωστικό, το συναισθηματικό και το πραξιακό (Παρασκευόπουλος, 1993). Καθώς οι συνιστώσες της έννοιας του εαυτού παρουσιάζονται με ανάλογο τρόπο, πρέπει να συνδυάζει :

- Αυτοεικόνα: μια πεποίθηση του ατόμου για τον ίδιο τον εαυτό, η οποία ενδέχεται ή όχι να είναι έγκυρη.
- Συναισθηματική ένταση- αξιολόγηση: πώς νιώθει το άτομο για τις ποικίλες πεποιθήσεις και κατά πόσο διαθέτει θετική ή όχι άποψη για αυτές (αυτοεκτίμηση)
- Δυνατότητα αντίδρασης: τι είναι πιθανό να κάνει το άτομο σε περίπτωση που αντιδράσει σε αυτή την αξιολόγηση του εαυτού του.

Σύμφωνα με την Μπότσαρη (2001), η αυτοαντίληψη ορίζεται ως η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μια δήλωση, περιγραφή ή πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του. Ο Burns (1982) υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη αντιπροσωπεύει «μια δήλωση ή μια περιγραφή του ατόμου,

ανεξάρτητα από το κατά πόσο η γνώση είναι σωστή ή όχι, βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή σε υποκειμενική γνώση». Επιπρόσθετα, για τον Higgins (1987) συνδυάζονται τρεις όψεις επί του συνόλου των αυτοαντιλήψεων:

- Ο πραγματικός εαυτός (actual self), που παρουσιάζει χαρακτηριστικά και ιδιότητες, τις οποίες το άτομο αποδίδει στον εαυτό του.
- Ο ιδανικός εαυτός (ideal self), δηλαδή το είδος του ατόμου που ελπίζει να γίνει ή θα ήθελε να είναι.
- Ο δεοντικός εαυτός (ought self), ο οποίος αντιπροσωπεύει εκείνα τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που θα έπρεπε κάποιος να έχει.

Κατά τον Baumeister (1993), η αυτοαντίληψη είναι ένα οργανωμένο γνωστικό σχήμα. Περιλαμβάνει τόσο τις εικονικές όσο και τις συμβολικές αναπαραστάσεις και ευθύνεται για την οργάνωση, αφομοίωση και προσαρμογή όλων των πληροφοριών που σχετίζονται με τον εαυτό. Η αυτοαντίληψη αναφέρεται κυρίως στη γνωστική διάσταση (ποιός είμαι), ενώ η αυτοεκτίμηση στην αξιολογική-συναισθηματική πλευρά (πώς αισθάνομαι γι' αυτό που είμαι) και αποτελεί υποσύνολο της αυτοαντίληψης (Gecas, 1983; Rosenberg et al, 1990). Η αυτοεκτίμηση, λοιπόν, αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και έχει να κάνει με τη γενική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο (Μπότσαρη, 2001). Ωστόσο, τόσο η αυτοαντίληψη όσο και η αυτοεκτίμηση εμπεριέχουν το στοιχείο τη αυτοαξιολόγησης.

Όσον αφορά τώρα την αυτοεκτίμηση, ο James (1890) ήταν ο πρώτος που υποστήριξε ότι ως ενήλικες διαμορφώνουμε μια σφαιρική άποψη για την αξία μας ως άτομα στους ποικίλους τομείς της ζωής μας, η οποία είναι αυτοεκτίμησή μας. Θεωρεί ότι επηρεάζεται τόσο από τις προσωπικές φιλοδοξίες όσο και από τις υποκειμενικές αξιολογήσεις του ατόμου για την επίτευξη ή μη των στόχων που επιδιώκει, αναπαριστώντας μαθηματικά ως : αυτοεκτίμηση= επιτυχίες/επιδιώξεις.

Εν συνεχεία, για τον Rosenberg (1986a) η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως «η θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό του». Δηλαδή, ο Rosenberg υποστηρίζει πως όταν ένα άτομο έχει υψηλή αυτοεκτίμηση, τότε πρόκειται για ένα άτομο που σέβεται τον ίδιο του εαυτό και τον θεωρεί αξιόλογο. Από την άλλη, για τους Cooley (1902) και Mead (1934), η έννοια της αυτοεκτίμησης παρουσιάζεται την πρώτη φορά που το άτομο έρχεται σε επαφή με τις απόψεις που έχει σχηματίσει η κοινωνία για αυτό, δίνοντας της κυρίαρχο ρόλο για το σχηματισμό της αντίληψης του ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Coopersmith (1984) η αυτοεκτίμηση είναι η εκτίμηση που κάνει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του, την οποία και διατηρεί, ενώ ο Ziller (1973) ορίζει τον εαυτό σε σχέση με τους «σημαντικούς άλλους» κι έτσι η αξιολόγηση προκύπτει από το κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς.

Αξιοσημείωτη είναι η σχέση της έννοιας αυτοεκτίμησης με εκείνη της αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία συναντάται στην εκπαιδευτική ψυχολογία. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας εισήχθη από τον Bandura(1977b). Αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου για τις ικανότητες που διαθέτει σχετικά με την οργάνωση και εκτέλεση ενός πλάνου για την επίτευξη προσχεδιασμένων επιπέδων επίδοσης. Ο Bandura διέκρινε την προσδοκία της αυτοαποτελεσματικότητας και την προσδοκία του αποτελέσματος . Η πρώτη σχετίζεται με το γεγονός ότι το άτομο εκτιμάει ότι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά θα φέρει συγκριμένα αποτελέσματα, ενώ η δεύτερη έχει να κάνει με την πεποίθηση του ατόμου πως έχει τη δυνατότητα να εκδηλώσει την απαιτούμενη συμπεριφορά με επιτυχία ώστε να επιτευχθούν τα αποτελέσματα (Μπότσαρη, 2001). Σύμφωνα με την Harter (1996a), η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως μια κινητήρια εννοιολογική κατασκευή που αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να δράσει στο μέλλον αποτελεσματικά.

Συμπερασματικά, όλες οι παραπάνω απόψεις δείχνουν να έχουν ως ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς μια εννοιολογική κατασκευή, η οποία αποδίδεται από τους ερευνητές με τον όρο ικανότητα (Μπότσαρη, 2011).

3.Μοντέλα της έννοιας του εαυτού

Ο James (1890) στη θεωρία του για τον εαυτό, έκανε μια διάκριση ανάμεσα στο Εγώ (I) και το Εμένα (Me). Το Εγώ είναι το υποκείμενο που αισθάνεται, παρατηρεί και δρα, ενώ το Εμένα θεωρείται ως αντικείμενο εμπειρίας το οποίο συμβάλλει στην απόκτηση γνώσης. Οι δύο αυτές πλευρές του εαυτού λειτουργούν συνεργατικά, τροφοδοτώντας η μία προς την άλλη. Το μοντέλο του James (1890), λοιπόν, για τον εαυτό τονίζει τη διττή του φύση.

Όπως αναφέρει η Μπότσαρη (2001), η έννοια του εαυτού αρχικά θεωρούνταν ως μια γενική και αδιαφοροποίητη εννοιολογική κατασκευή, με κύριο εκφραστή αυτής της θεώρησης τον Coopersmith. Ο Coopersmith (1967) κατασκεύασε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις που σχετίζονται με το σχολείο, τους συνομηλίκους, την οικογένεια και τον εαυτό εν γένει. Οι τιμές όλων των

ερωτήσεων που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο αθροίζονται και το άθροισμα τους αυτό, σύμφωνα με τον Coopersmith, αποτελεί ένα δείκτη της αυτοεκτίμησης.

Πρόκειται, λοιπόν, για ένα μονοδιάστατο-αθροιστικό μοντέλο.

Στηριζόμενος στη σφαιρική άποψη του James, ο Rosenberg(1965) αμφισβήτησε τα μονοδιάστατα –αθροιστικά μοντέλα της έννοιας του εαυτού και παρουσίασε ένα μονοδιάστατο- σφαιρικό μοντέλο. Καθόρισε την αυτοεκτίμηση ως μια έκφραση της αξίας και υποστήριξε την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και στην εμπειρία ή τη συμπεριφορά (Παπάνης, 2011). Υιοθέτησε κι εκείνος τη σφαιρική φύση της αυτοεκτίμησης υποστηρίζοντας ότι τα διάφορα διακεκριμένα στοιχεία του εαυτού σταθμίζονται, ιεραρχούνται και συνδυάζονται σύμφωνα με μια άκρως σύνθετη εξίσωση, της οποίας το άτομο πιθανόν δεν έχει εκτίμηση (Μπότσαρη, 2001). Το μονοδιάστατο- σφαιρικό μοντέλο του Rosenberg, κατά την Μπότσαρη (2001) ορίζει την έννοια του εαυτού ως το άθροισμα των τιμών των απαντήσεων ενός ερωτηματολογίου που αποτυπώνει άμεσα τις σφαιρικές αξιολογήσεις και τα συναισθήματα αυταξίας και ικανοποίησης του ατόμου για τον εαυτό του. Σύμφωνα με τον Παπάνη (2011), η συμβολή του Rosenberg έγκειται στο γεγονός ότι όρισε την αυτοεκτίμηση ως στάση που εμπερικλείει γνωστικά, συναισθηματικά και πραξιακά στοιχεία και η οποία μπορεί να μετρηθεί. Για τον Rosenberg, ο εαυτός είναι μια κοινωνική σύνθεση και οι προσωπικές αξίες, που συνδέονται με την αυτοεκτίμηση, προκύπτουν από την αλληλεπίδραση ποικίλων πολιτιστικών, κοινωνικών, οικογενειακών και άλλων δια-προσωπικών παραγόντων.

Ωστόσο, το μονοδιάστατο αθροιστικό μοντέλο της έννοιας του εαυτού αμφισβητήθηκε από νεότερους θεωρητικούς. Υποστήριξαν ότι για την πλήρη κατανόηση ενδοατομικών και διατομικών διαφορών στην έννοια του εαυτού δεν μπορεί να αγνοηθεί η πολυδιάστατη φύση των αυτοπεριγραφικών εκτιμήσεων (Harter, 1999; Shavelson et al, 1976). Παρουσιάστηκε, λοιπόν, μια πολυδιάστατη- πολυπαραγοντική προσέγγιση για την έννοια του εαυτού, κατά την οποία κάθε άνθρωπος διατηρεί πολλές επιμέρους αυτοεικόνες -αυτοαντιλήψεις για διάφορους τομείς της ζωής και ο αριθμός τους αυξάνει καθώς αυξάνει και η ηλικία (Μπότσαρη, 2001). Η συγκεκριμένη προσέγγιση τονίζει την ανάγκη εξέτασης τόσο των αυτοπεριγραφικών εκτιμήσεων στους επιμέρους τομείς όσο και της σφαιρικής άποψης κάποιου για την αξία του ως άτομο.

Ειδικότερα, το πολυπαραγοντικό μοντέλο της Harter (1999) βασίζεται στη θεώρηση του James ότι το πώς επιδρούν οι διάφοροι τομείς αυτοαντίληψης στην

αυτοεκτίμηση, εξαρτάται από τη σπουδαιότητα που το κάθε άτομο αποδίδει στους επιμέρους τομείς της ζωής του. Όσον αφορά το ιεραρχικό μοντέλο των Shavelson et al (1976), υποστήριξαν ότι η έννοια του εαυτού είναι μια εννοιολογική κατασκευή με πολλές επιμέρους πτυχές, η οποία είναι ιεραρχικά δομημένη. Στην κορυφή της ιεραρχίας βρίσκεται η γενική έννοια του εαυτού, η οποία είναι και σταθερή. Στις κατώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας, όπου βρίσκονται διάφοροι τομείς αυτοαντίληψης, η έννοια γίνεται περισσότερο συγκεκριμένη κι έτσι γίνεται λιγότερο σταθερή (Μπότσαρη, 2001).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, παρατηρούμε πως οι ερευνητές βρίσκονται σε μια συνεχή προσπάθεια ορισμού, προσέγγισης και αποσαφήνισης της έννοιας του εαυτού δομώντας αλληλοσυμπληρώμενες, θα έλεγε κανείς, θεωρίες.

B. Η έννοια του εαυτού και κοινωνικοί παράγοντες

1. Παράγοντες που επηρεάζουν την έννοια του εαυτού

Η Μπότσαρη (2001) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι όσο ισχυρότερη είναι η κοινωνική στήριξη που λαμβάνει ένα άτομο από το κοινωνικό του περιβάλλον τόσο θετικότερη είναι η εκτίμηση που έχει για τον εαυτό του.

Σύμφωνα με τον McCombs (1991), η κοινωνική στήριξη είναι ένα διαπροσωπικό πλέγμα με το οποίο το άτομο μπορεί να ενισχύσει τη θέλησή του και να αναπτύξει ικανότητες και δεξιότητες μέσα από ουσιώδεις διαπροσωπικές σχέσεις με άλλους. Πρόκειται, λοιπόν, για την αποδοχή που παρουσιάζεται με τη μορφή θετικής εκτίμησης, το ενδιαφέρον και τη βοήθεια που λαμβάνει το άτομο (συναισθηματική, υλική, πληροφορίες) από ποικίλες πηγές (Coopersmith, 1967; Rogers, 1951). Κατά τη διάρκεια των μαθητικών χρόνων η κοινωνική στήριξη προέρχεται κυρίως από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους

Ειδικότερα, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η στήριξη από τους γονείς και υπάρχει θετική συσχέτιση με την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Ήδη από τη βρεφική ηλικία, η ευαισθησία που παρουσιάζουν οι γονείς στη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά τα επηρεάζει, διαμορφώνοντας έτσι θετικά ή αρνητικά μοντέλα για τον εαυτό τους (Shaffer, 2004). Για τον Coopersmith (1967), οι γονείς που θέλουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν υψηλή αυτοεκτίμηση συνδυάζονται με τρία γονεϊκά χαρακτηριστικά: αποδοχή των παιδιών του, σαφώς καθορισμένα όρια και ο σεβασμός

στην ατομικότητα. Κατά τον Rosenberg (1986a), η στήριξη των γονέων όταν παρουσιάζεται μέσα από εκδηλώσεις στοργής και αποδοχής των πράξεων των παιδιών, τότε ενισχύεται σημαντικά η θετική αυτοεκτίμηση τους κατά την ανάπτυξη τους. Επίσης, υποστηρίζει ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση των εφήβων έχει θετική συσχέτιση με το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι γονείς για τα παιδιά τους και τις πράξεις τους. Η Harter (1996) υποστηρίζει ότι για να έχει ένα παιδί υψηλή αυτοεκτίμηση, έχει ιδιαίτερη σημασία το συναίσθημα που μεταδίδεται από την οικογένεια ότι το παιδί είναι ικανό να ελέγχει το μέλλον του. Με τον τρόπο αυτό, ελέγχει εκτός από τον εαυτό του και τον περιβάλλον του καθώς γνωρίζει τα όρια του. Έτσι, μια θετική αίσθηση εντός της οικογένειας δημιουργεί για τα παιδιά ένα ασφαλές θεμέλιο για όλα όσα πρόκειται να περάσουν μόνα τους, χωρίς όμως να μπορούν να προφυλαχθούν απόλυτα από τη σχέση με τους συνομηλίκους τους.

Σύμφωνα με τον Festinger (1954), οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να αξιολογούν τις προοπτικές των ατόμων με τα οποία διαθέτουν όμοια χαρακτηριστικά, αναπτύσσοντας έτσι κοινωνικές ικανότητες που δύσκολα αποκτούνται εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η ομάδα των συνομηλίκων που ο έφηβος συναντά καθημερινά είναι οι συμμαθητές. Από τη συγκεκριμένη ομάδα δεν μπορεί να ξεφύγει στην περίπτωση που τον επικρίνει, τον αποφεύγει ή τον απορρίπτει, με αποτέλεσμα να υπάρχει πιθανότητα να δημιουργήσει χαμηλή αυτοεκτίμηση για τον ίδιο του τον εαυτό (Μπότσαρη, 2001).

Όσον αφορά τώρα το ρόλο της κοινωνικής στήριξης των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση του σχολείου, είναι ιδιαίτερα σημαντική για το επίπεδο της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευόμενου. Ο εκπαιδευτικός είναι ένα ξεχωριστό πρόσωπο για το μαθητή. Παρέχει στο μαθητή, όχι μόνο την πληροφορία και τη γνώση, αλλά και δημιουργεί για εκείνον ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα, βοηθώντας τον να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και να νοηματοδοτήσει το περιβάλλον του (Ματσαγγούρας, 2000). Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αποδέχεται το μαθητή, κατανοεί τις ανάγκες του και τον ωθεί να χρησιμοποιώντας τις δυνατότητές του να θέσει μόνος του τους στόχους του και να μπορέσει να οδηγήσει τη ζωή του, τότε συμβάλλει στην ενίσχυση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευόμενου (Μπότσαρη, 2001). Ο Rogers (1974) προτείνει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει στην ψυχοπαιδαγωγική διαδικασία τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του θεραπευτή-συμβούλου (γνησιότητα, ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή) και να δημιουργήσει

στην τάξη ένα ψυχολογικό κλίμα το οποίο θα βοηθάει τους μαθητές να ανακαλύπτουν και να μαθαίνουν μόνοι τους τον εαυτό τους. Η Μπότσαρη (2001) τονίζει ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης, καθώς έτσι θα μπορεί να αναγνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών και να δημιουργεί έτσι θετικό κλίμα στην τάξη. Επιπλέον, ιδιαίτερη είναι η συμβολή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας στη διαμόρφωση υψηλής αυτοεκτίμησης των παιδιών. Πρόκειται για την προσδοκία που εκδηλώνεται από τον εκπαιδευτικό για την επιτυχία και τη διάκριση του μαθητή (Μπότσαρη, 2001). Σε μελέτες διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες που οδηγούν στην εγκατάλειψη του σχολείου έχουν άμεση συνάφεια με μειωμένη αυτοεκτίμηση για τις νοητικές ικανότητες του μαθητή, γεγονός που, μέσω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, επιτείνεται από τους γονείς και τους δασκάλους. Η ενίσχυση του χαμηλού αυτοσυναισθήματος επιβεβαιώνεται από τη διαπίστωση ότι, όσοι μαθητές εγκαταλείπουν τελικά το σχολείο, έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι δε διακόπτουν τη φοίτησή τους. Η θετική αυτοαντίληψη θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εξασφάλιση της συμμετοχής του ατόμου στη διαδικασία της μάθησης. Όταν το άτομο έχει ισχυρή αυτοεκτίμηση και παραμερίζει τους φόβους, όπως αυτόν της απόρριψης από τους γύρω του και της αποτυχίας, κι έτσι μπορεί να συμμετέχει ενεργητικά σε αυτήν (Παπάνης, 2011). πολλοί υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι το προϊόν της σχολικής επιτυχίας και όχι η γενεσιουργός αιτία της. Αντίθετα, άλλοι ερευνητές διατείνονται ότι δεν είναι δυνατόν να είναι κανείς καλός και αποδοτικός μαθητής, χωρίς κάποια δόση υψηλής αυτοεκτίμησης.

Αξίζει να αναφερθούμε στη μελέτη των Friedlander et al. (2007), στην οποία γίνεται λόγος για την προσαρμογή των πρωτοετών σπουδαστών. Στη συγκεκριμένη έρευνα η αυτοεκτίμηση θεωρήθηκε ως σημαντικός προγνωστικός παράγοντας των διαφόρων δεικτών προσαρμογής στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Υπέθεταν πως τα άτομα που αισθάνονται καλά για τον εαυτό τους αναμένεται να έχουν περισσότερες αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών απαιτήσεων που συνδέονται με το ακαδημαϊκό περιβάλλον. Ωστόσο, τα αποτελέσματα τους υποστηρίζουν μερικώς την υπόθεση αυτή. Συμπέραναν ότι το πώς το άτομο προσαρμόζεται ακαδημαϊκά εξηγείται καλύτερα από το πώς το άτομο αισθάνεται για τις ακαδημαϊκές του ικανότητες και όχι από το πώς αισθάνεται για τον εαυτό του συνολικά. Επίσης, για τις πτυχές της προσαρμογής (όπως η προσωπική-συναισθηματική) η μελέτη τους έδειξε ότι υπάρχει σχέση με τις ανάλογες πτυχές της

αυτοεκτίμησης. Επιπρόσθετα, οι Zeigler- Hill et al. (2013) υποστηρίζουν πως σύμφωνα με μελέτες τα άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης ίσως έχουν θετικότερα αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή τους επίδοση σε σχέση με τα άτομα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, σημειώνοντας ότι οι διαφορές αυτές είναι μικρές. Η έρευνα τους έδειξε ότι η αστάθεια στην αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς οι σπουδαστές με χαμηλότερο αίσθημα αυτοεκτίμησης παρουσίασαν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η βεβαιότητα του αισθήματος αυτοεκτίμησης ίσως να σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση. Το επίπεδο αυτοεκτίμησης και του αισθήματος αβεβαιότητας της αυτοεκτίμησης φαίνεται να επιδρά στην ακαδημαϊκή υποτίμηση, καθώς οι σπουδαστές με ασταθή υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να αναφέρουν λιγότερο θετική ακαδημαϊκή στάση.

Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε τον παράγοντα του φύλου κι εκείνο της ηλικίας, οι οποίοι ίσως επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Για τους Owens et al. (2001), είναι προφανές ότι τα αγόρια και τα κορίτσια επιλέγουν διαφορετικές αναφορές και χρησιμοποιούν διαφορετικούς στόχους και πρότυπα για να κρίνουν τον εαυτό τους. Στο δημοτικό σχολείο τα κορίτσια κρίνουν τις αθλητικές ικανότητές τους κατώτερες από εκείνες των αγοριών κι έχουν σημαντικά χειρότερη εικόνα του σώματός τους και τη γενική φυσική εμφάνιση τους. Ωστόσο, τα ίδια τα κορίτσια αξιολογούν υψηλότερα από ό, τι τα αγόρια την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη τους και τον προσωπικό χαρακτήρα τους. Οι περισσότερες από τις μελέτες που αξιολόγησαν τις διαφορές των δύο φύλων στην αυτοεκτίμηση διαπίστωσαν ότι τα έφηβα κορίτσια έχουν χαμηλότερες βαθμολογίες στην αυτοεκτίμηση από ό, τι τα έφηβα αγόρια (Chubb & Fertman, 1997). Τα αγόρια που είναι κοινωνικά άνετα και ικανοποιημένα με τον εαυτό τους σε ηλικία 14 ετών παρουσιάζουν μια συνεχιζόμενη αύξηση της αυτοεκτίμησης, ενώ τα κορίτσια αναφέρουν ότι αποκτούν καλύτερη αυτοεκτίμηση μεταξύ των ηλικιών 18 και 23, λόγω των φιλικών τους σχέσεων. Αγόρια και κορίτσια, άνδρες και γυναίκες έχουν πολύ διαφορετικές αξίες από τις οποίες οι ίδιοι κρίνουν. Για τις γυναίκες, η οικογένεια και η αμοιβαία υποστήριξη, η οποία αντικατοπτρίζεται στις εκτιμήσεις και στις οικογενειακές σχέσεις είναι σημαντικές παράγοντες για την αυτοεκτίμηση τους. Από την άλλη, το αίσθημα αυτοπραγμάτωσης και η ακαδημαϊκή επίδοση είναι πιο σημαντικοί παράγοντες για τους άνδρες (Owens et al. 2001). Επιπρόσθετα, οι Chubb & Fertman (1997) αναφέρουν πως μελέτες που ασχολήθηκαν με το ζήτημα του κατά πόσον συμβαίνουν αλλαγές στην αυτοεκτίμηση του ατόμου με την πάροδο του χρόνου έχουν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Υποστηρίζουν πως

σύμφωνα με έρευνες η αυτοεκτίμηση αυξάνεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας και στις αρχές της ενήλικης ζωής. Ο Rosenberg (1986) σε μελέτη του διαπίστωσε ότι η αυτοεκτίμηση μειώνεται κατά τη διάρκεια της πρόωρης εφηβείας, με τη μεγαλύτερη μείωση να συμβαίνει στην ηλικία των 12. Από εκείνο το σημείο αυξάνεται σταδιακά, με μια έκρηξη στην ηλικία των 16. Στη συνέχεια η αυτοεκτίμηση είναι ανθεκτική στην αλλαγή, εκτός από αυτό που προκύπτει από τις κανονικές αναπτυξιακές διαδικασίες (Chubb & Fertman, 1997).

Από τα παραπάνω λοιπόν, γίνεται φανερό ότι θα ήταν χρήσιμη η περαιτέρω διερεύνηση της αυτοεκτίμησης των σπουδαστών.

2. Χαμηλή- Υψηλή αυτοεκτίμηση

2.1. Ατομικές διαφορές

Οι Crisp & Turner (2010) υποστηρίζουν πως η αυτοεκτίμηση του ατόμου αντικατοπτρίζει πόσο θετικά ή αρνητικά αξιολογεί την αυτοαντίληψή του. Παρά το γεγονός ότι η αυτοεκτίμηση αναπόφευκτα διαφέρει αναλόγως στην κατάσταση, υπάρχουν και χρονικές διαφορές για την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Είτε βλέπει το άτομο τον εαυτό του θετικά είτε αρνητικά ως ενήλικας, εξαρτάται κατά κάποιο τρόπο από το πώς έχει μεγαλώσει, από το κατά πόσο του ασκείται έλεγχος. Οι άνθρωποι με υψηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να ρυθμίζουν καλύτερα τη διάθεση τους, κι έτσι έχουν την ικανότητα να αντιδρούν καλύτερα κι εποικοδομητικά στα γεγονότα της ζωής, από τους ανθρώπους με χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι οποίοι τείνουν να μετριάζουν τα θετικά τους συναισθήματα και να υιοθετούν τα αρνητικά (Crisp & Turner, 2010).

Σύμφωνα με τους Baumeister, Tice & Hutton (1989), η έρευνα γύρω από την αυτοαντίληψη παρουσιάζει αρκετά καθαρά τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι άνθρωποι τόσο με υψηλή όσο και με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι βασικές διαφορές που έχουν να κάνουν με την αυτοεκτίμηση είναι: α) η σύγχυση αυτοαντίληψης- τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν πληρέστερο, συνεκτικότερο και σταθερότερο απόθεμα αυτογνωσίας σε σχέση με τα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, β) η κατεύθυνση κινήτρων- τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν ένα αίσθημα εξύψωσης στο οποίο στηρίζουν τα θετικά στοιχεία τους επιζητώντας την επιτυχία, σε αντίθεση τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν ένα αίσθημα αυτοπροστασίας με το οποίο προσπαθούν να αποκαταστήσουν τις ανεπάρκειες τους και να αποφύγουν εμπόδια και αποτυχίες.

2.2. Η θέση του Rosenberg

Σύμφωνα με τους Owens et al.(2011), η θέση του Rosenberg για την αυτοεκτίμηση είναι κυρίως θετική. Το άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι πιθανό να αναζητήσει την προσωπική του ενίσχυση, μέσω της ανάπτυξης και τη βελτίωσης πιέζοντας τον εαυτό του να ασκήσει τις ικανότητες του στα όρια του. Ο Rosenberg θεωρούσε το άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση δεν έχει αισθήματα ανωτερότητας, με την έννοια της αλαζονείας, της έπαρσης ή της περιφρόνησης για τους άλλους, αλλά θεωρούσε πως έχει αυτοσεβασμό, θεωρώντας τον εαυτό του ένα πρόσωπο του έργου, εκτιμώντας και αναγνωρίζοντας τις προσωπικές του βλάβες, όπως αναφέρουν οι Owens et al.(2011). Το άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση δεν θεωρεί τον εαυτό του καλύτερο από τους άλλους, αλλά ούτε τον εαυτό του κατώτερο από τους άλλους. Ο Rosenberg (1986a) διαπίστωσε πως μια ανεπαρκή αίσθηση του εαυτού έχει μια βαθιά επίδραση στην ψυχολογική λειτουργία και την ψυχική υγεία, καθώς και στη διαπροσωπική συμπεριφορά. Άτομα με χαμηλό αυτοσεβασμό είναι πιο πιθανό να αισθάνονται άβολα, να ντρέπονται και δεν μπορούν να εκφραστούν με αυτοπεποίθηση. Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση πάντα ανησυχούν μην κάνουν λάθος, μη βρεθούν σε δύσκολη θέση ή να εκθέσουν τον εαυτό τους και γελοιοποιηθούν. Υποστηρίζει πως για τα άτομα με χαμηλό αυτοσεβασμό ο εαυτός είναι ένα τρυφερό και ευαίσθητο κομμάτι, ευαίσθητο στο παραμικρό άγγιγμα. Έχουν ένα ισχυρό κίνητρο για να αποφύγουν τους ανθρώπους ή καταστάσεις που αντανακλούν αρνητικά για τα συναισθήματά της αυτο-αξίας τους. Είναι άτομα υπερευαίσθητα σε σημεία απόρριψης ή ανεπάρκειας. Έχουν την τάση να υιοθετούν μια χαρακτηριστική στρατηγική για την αντιμετώπιση της ζωής που είναι προστατευτική και αμυντική. Ο Rosenberg (1986a) χαρακτηρίζει τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση ως καταθλιπτικά και δυστυχημένα, θεωρεί πως έχουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους, δείχνουν μεγαλύτερη ώθηση στην επιθετικότητα, την ευερεθιστότητα, τη δυσαρέσκεια, και υποφέρουν από έλλειψη ικανοποίησης με τη ζωή γενικότερα. Θεωρεί πως είναι δεν δέχονται εύκολα την κριτική, έχουν χαμηλότερη σταθερότητα αυτο-αντίληψης, λιγότερη πίστη στην ανθρωπότητα και με μεγαλύτερη κοινωνική ανησυχία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σχεδόν κάθε χαρακτηριστικό της χαμηλής αυτοεκτίμησης της προσωπικότητας να μειώνει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα τους. Από τη μια, λοιπόν, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν την τάση να ψάξουν για αποδείξεις ότι είναι ανεπαρκείς, ενώ τα

άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν ως κίνητρο για να ανακαλύψουν στοιχεία που να επιβεβαιώνουν τις δυνάμεις τους (Rosenberg, 1986a).

2.3. Αυτοεκτίμηση και ψυχική υγεία

Σύμφωνα με τον Αμερικάνικο Ψυχιατρικό Σύλλογο (1994), η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση είναι βασικές συνιστώσες πολλών διαταραχών. Ειδικότερα, στις διαταραχές παιδιών κι εφήβων, η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ στις διαταραχές διαγωγής- διάθεσης ή συναισθηματικές διαταραχές περιλαμβάνεται και η κατάθλιψη. Επίσης, ένα από τα συμπτώματα της δυσθυμικής διαταραχής είναι και η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ακόμη, άτομα με κοινωνική φοβία ίσως διαθέτουν κάποια υπερευαισθησία στην κριτική, την απόρριψη και την αρνητική αξιολόγηση και να παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ωστόσο, οι Hogg & Vaughan (2010) αναφέρουν ότι κάποια άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να αναπτύξουν βίαιες συμπεριφορές, όταν νιώσουν ότι οι εικόνα τους απειλείται ή το «εγώ» τους. Πρόκειται, λοιπόν, για ανθρώπους οι οποίοι ίσως αντιμετωπίζουν δυσκολία σε σχέση με τα διαπροσωπικά τους προβλήματα, νιώθουν ανώτεροι από τους άλλους και είναι ναρκισσιστές, καθώς η αυτοαντίληψη τους είναι ασταθής.

2.4. Τι προβλήματα αντιμετωπίζουν οι φοιτητές

Οι φοιτητές βρίσκονται στα πρώτα στάδια της ενήλικης ζωής τους και παράλληλα σε μια πορεία επιβεβαίωσης και σε μια προσπάθεια αναζήτησης της ανεξαρτησίας τους. Ωστόσο, εξαιτίας των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών των τελευταίων χρόνων αντιμετωπίζουν σοβαρά εμπόδια στη προσπάθειά τους να ανεξαρτητοποιηθούν. Το άγχος των εξετάσεων, η αβεβαιότητα για το αύριο, η ανασφάλεια, ο φόβος και ο θυμός, οι δυσκολίες ανεξαρτητοποίησης και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, είναι κάποια από τα θέματα που απασχολούν τους φοιτητές στο κρίσιμο αυτό στάδιο της μετεφηβείας-των πρώτων χρόνων της ενηλικίωσης στο οποίο βρίσκονται (<http://idiadrasi.gr/category/>).

Παράλληλα με τη μετάβαση τους από την εφηβεία στα πρώιμα χρόνια της ενήλικης ζωής, οι φοιτητές καλούνται να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες και καμιά φορά ανταγωνιστικές απαιτήσεις σπουδών. Παρά το γεγονός ότι η προσαρμογή της αυτοαντίληψης στις νέες ακαδημαϊκές απαιτήσεις/ υποχρεώσεις, όπως και οι

ενδεχόμενες συναισθηματικές συγκρούσεις αποτελούν βασικό τμήμα της φυσιολογικής ανάπτυξης των φοιτητών, οι κοινωνικοί παράγοντες όπως η ανεργία, η εντατικοποίηση των σπουδών, ο απρόσωπος χαρακτήρας των σχέσεων εντός της ακαδημαϊκής κοινότητας, ίσως να επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις στον ψυχισμό του νέου φοιτητή (<http://idiadrasi.gr/category/>).

Σύμφωνα με τους Christopoulos et al. (1997), τα ανεπεξέργαστα ψυχολογικά προβλήματα μπορεί να προκαλέσουν αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση, τη διατήρηση, και τα ποσοστά αποφοίτησης, μπορούν να οδηγήσουν σε διακοπή των σπουδών, εγκατάλειψη από το πανεπιστήμιο και σε άλλες σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα που οδηγούν σε αυτοκτονική συμπεριφορά, εθισμό στα ναρκωτικά, στον εθισμό στο αλκοόλ κτλ. Επιπρόσθετα, σε μια μελέτη του ο Stecker (2004) διαπίστωσε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές ανέφεραν ανησυχητικά συμπτώματα της κατάθλιψης, του άγχους και χρήση ουσιών. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση της αυτοεκτίμησης των σπουδαστών, καθώς βρισκόμενοι σε αυτή τη μεταβατική ηλικία ενδεχομένως να αισθάνονται ευάλωτοι και να επιζητούν σιωπηλά τη στήριξη του περιβάλλοντος τους.

3. Συμβουλευτική ψυχολογία και αυτοεκτίμηση

3.1. Συμβουλευτική και Συμβουλευτική ψυχολογία

Ξεκινάμε από την ετυμολογία του όρου της "συμβουλευτικής", όπου έχουμε την πρόθεση *συν* η οποία σημαίνει μαζί ή με και το ουσιαστικό *βουλή* ή το ρήμα *βουλεύομαι* που σημαίνει σκέφτομαι, κάνω σχέδια ή αποφασίζω μετά από σύσκεψη με άλλο πρόσωπο, με την έννοια του συσκέπτομαι (Μπαμπινιώτης, 2002). Σύμφωνα με τη Μαλικιώση- Λοϊζου (2011), ο όρος της "συμβουλευτικής" χρησιμοποιείται για να περιγράψει οποιαδήποτε διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο μέσω της συζήτησης μπορεί να βοηθηθεί ώστε να ξεκαθαρίσει συναισθήματα και σκέψεις, να αντιμετωπίσει δυσκολίες και να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του.

Όπως αναφέρει η Μαλικιώση- Λοϊζου (1999), η Συμβουλευτική ψυχολογία είναι ο κλάδος της ψυχολογίας ο οποίος ασχολείται με την προώθηση ή την αποκατάσταση της ψυχικής υγείας του ατόμου (ή μιας ομάδας), όταν αυτή έχει διαταραχθεί από διάφορες επιδράσεις του περιβάλλοντος του ή από εσωτερικές

συγκρούσεις. Πρόκειται για την ειδίκευση της ψυχολογίας, που διευκολύνει τη διάβιου προσωπική και διαπροσωπική λειτουργικότητα, εστιάζοντας σε συναισθηματικές, κοινωνικές, επαγγελματικές, εκπαιδευτικές, αναπτυξιακές ανησυχίες, και σε ανησυχίες που συνδέονται με την ψυχική υγεία. Μέσω της Συμβουλευτικής ψυχολογίας προωθείται η θέσπιση προσωπικών στόχων και δίδονται θετικά μοντέλα με τα οποία είναι δυνατόν κανείς να ενδυναμώσει τα προτερήματα του και να δώσει στον εαυτό του τη δυνατότητα για βέλτιστη λειτουργικότητα και ποιότητα ζωής. Γενικότερα, τα πλαίσια εφαρμογής της είναι πολλά, καθώς τα ζητήματα που ασχολείται σχετίζονται με την παιδεία, την επίλυση συγκρούσεων, τη βελτίωση των σχέσεων, ζητήματα αποκατάστασης, θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και σταδιοδρομίας, οικογένειας, υγείας και άλλα (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία, λοιπόν, προσπαθεί να βοηθήσει το άτομο να βελτιώσει την ψυχολογική του κατάσταση, να επιλύσει τις ποικίλες κρίσιμες καταστάσεις που αντιμετωπίζει και να καταφέρει να επιλύει όλα τα προβλήματα που του παρουσιάζονται (Μαλικιώση- Λοΐζου, 1999).

Υπάρχουν πολλές σημαντικές θεωρίες που έχουν επηρεάσει τη συμβουλευτική ψυχολογία όπως είναι η ψυχανάλυση και η προσωποκεντρική θεραπεία. Κάθε θεωρητική προσέγγιση θέτει τους δικούς της στόχους, στην επίτευξη των οποίων πρέπει να κινηθεί η συμβουλευτική σχέση για να θεωρηθεί επιτυχημένη. Ο Carl Rogers θεωρείται ο "πατέρας" της συμβουλευτικής κι εμπνευστής της προσωποκεντρικής προσέγγισης, υποστηρίζει ότι ο κύριος στόχος της θεραπείας είναι «μια ευρύτερα βασισμένη δομή του εαυτού, η συμπερίληψη μεγαλύτερου ποσοστού εμπειρίας ως μέρους του εαυτού και μια πιο άνετη και ρεαλιστική προσαρμογή στη ζωή» (Rogers, 1951). Η Μαλικιώση- Λοΐζου (1999) αναφέρει πως η Αμερικάνικη Ψυχολογική Εταιρεία περιγράφει τους στόχους της συμβουλευτικής τονίζοντας τη συμβολή του συμβουλευτικού ψυχολόγου στα παρακάτω:

- 1.τη ρεαλιστική αποδοχή, δηλαδή ο θεραπευόμενος να συμφιλιωθεί με τις δυνατότητες, τα κίνητρα και τις στάσεις του για τον εαυτό του,
2. την επίτευξη, δηλαδή το άτομο να καταφέρει να δημιουργήσει αρμονικές σχέσεις με το κοινωνικό, οικονομικό κι επαγγελματικό περιβάλλον του,

3. την αποδοχή, δηλαδή από τον κοινωνικό περίγυρο, των ατομικών διαφορών και τη σημασία που έχουν για τις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου.

Επιπρόσθετα, κοινό σημείο εκκίνησης για όλες τις θεωρητικές κατευθύνσεις είναι κοινοί στόχοι όπως η αυτο-ανίχνευση, η αυτο-κατανόηση και η αλλαγή της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τη Μαλικιώση- Λοϊζου (1999), τονίζουν την αναγκαιότητα του ανθρώπου να βοηθηθεί να αναπτύξει τέτοιες ικανότητες ώστε να εξαλείφει κάθε τάση αυτο-αποτυχίας και να αναλαμβάνει αποφάσεις για τον μέλλον του.

Στο σημείο αυτό, χρήσιμο θα ήταν αναφέρουμε ότι η συμβουλευτική ψυχολογία μπορεί να διεξαχθεί τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Σύμφωνα με τη Μαλικιώση- Λοϊζου (1999), η ατομική συμβουλευτική λαμβάνει χώρα μεταξύ του συμβούλου και του συμβουλευόμενου. Αποσκοπεί στην προώθηση της ψυχικής του υγείας, στην καλύτερη προσαρμογή του, σε μεγαλύτερη αυτογνωσία και στην επίτευξη αποτελεσματικότερων τρόπων αντιμετώπισης των δυσκολιών. Από την άλλη, η ομαδική συμβουλευτική είναι μια διαπροσωπική διαδικασία στην οποία μετέχουν ο σύμβουλος και δύο ή περισσότεροι άνθρωποι που έχουν κάποιο κοινό στοιχείο μεταξύ τους. Η ομαδική συμβουλευτική αποσκοπεί στην ανίχνευση του εαυτού, της ομάδας και των περιστάσεων στην προσπάθεια τροποποίησης της συμπεριφοράς ή των στάσεων τους. Μέσα από την ομαδική διαδικασία ο κάθε συμβουλευόμενος βρίσκει βοήθεια και στην προσωπική του αυτογνωσία και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του (Μαλικιώση- Λοϊζου, 1999).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι στην εποχή μας η συμβουλευτική ψυχολογία είναι αναγκαία στο χώρο της εκπαίδευσης και συνδράμει αποτελεσματικά τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το Υπουργείο Παιδείας μέσω των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων στοχεύει: α) στην εφαρμογή και δημιουργία προγραμμάτων πρόληψης ψυχικής υγείας- ναρκωτικών- εξαρτησιογόνων ουσιών στα σχολεία, β) στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και γ) στην παροχή συμβουλευτικής ατόμων, γονέων, οικογενειών σε κρίση, γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες, εκπαιδευτικών.

3.2 Συμβουλευτική και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε φοιτητές

Παρά το γεγονός ότι είχε διαπιστωθεί επιστημονικά η ανάγκη παροχής συμβουλευτικής στα ελληνικά ανώτατα ιδρύματα, μόλις από στα τέλη της δεκαετίας του 1980 άρχισαν οι πρώτες προσπάθειες εγκαθίδρυσης συμβουλευτικών κέντρων εντός των ιδρυμάτων (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011). Από την πλευρά των φοιτητών είχε επισημανθεί ότι αντιμετώπιζαν ποικίλα προβλήματα, όπως σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα, για τα οποία χρειαζόνταν συμβουλευτική στήριξη.

Σήμερα, κάθε ελληνικό ανώτερο και ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα διαθέτει το δικό συμβουλευτικό κέντρο. Εκεί κάθε φοιτητής μπορεί να ζητήσει συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη, ατομική ή ομαδική, για θέματα που σχετίζονται με την προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή κοινότητα (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011). Μια πρόσφατη έρευνα, στη χώρα μας, δείχνει πόσο αναγκαία η συμβουλευτική για τους φοιτητές, καθώς οι ζωές τους επηρεάζονται από τη φυσιολογική τους ανάπτυξη, το ακαδημαϊκό άγχος, τις διάφορες σχέσεις, την οικογένεια αλλά και από άλλα προηγούμενα ή τρέχοντα γεγονότα της ζωής, και από την ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Πρόκειται για την έρευνα της Κούτρα και των συνεργατών της (2010), της οποίας τα αποτελέσματα δείχνουν τη σπουδαιότητα αλλά και την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας. Η συγκεκριμένη μελέτη αξιολόγησε την επίδραση της ομαδικής ψυχολογικής υποστήριξης, η οποία συνέβαλε στη μείωση του άγχους και της κατάθλιψης σε φοιτητές και αυξάνοντας παράλληλα την αυτοεκτίμησή τους. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, η γνωσιακή-συμπεριφορική παρέμβαση μείωσε σημαντικά το άγχος, ενώ η ομάδα ήταν επίσης αποτελεσματική στη μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων και τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των φοιτητών (Koutra et al., 2010). Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι η ομαδική θεραπεία προσφέρει στους φοιτητές την ευκαιρία να αλλάξουν τα δυσλειτουργικά πρότυπα της χαμηλής αυτοεκτίμησης και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους με την ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων, λαμβάνοντας θετικά σχόλια από τους συνομηλίκους τους.

Προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών, αλλά και φοιτητών θα μπορούσε να πει κανείς, δεν πρέπει να ξεχνάμε το ρόλο των καθηγητών. Για τον Rogers (1951), η δημιουργία εντός της τάξης ενός ψυχολογικού κλίματος που θα αναπτύξει την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται και να μαθαίνει

από τον ίδιο του εαυτό, αλλά και να εφαρμόζει τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της θεραπευτικής σχέσης (γνησιότητα, ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή), συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με την Μπότσαρη (2001), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- Να αναγνωρίζει την προσπάθεια των μαθητών και να τους επιβραβεύει.
- Να παροτρύνει τους μαθητές να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους.
- Να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης.
- Να χρησιμοποιεί σαφείς και αντικειμενικές διαδικασίες αξιολόγησης για την πρόοδο τους.
- Να αποφεύγει τη δημιουργία κλίματος ανταγωνισμού εντός της τάξης.
- Να αποδέχεται το μαθητή ως άτομο, ακόμη και στην περίπτωση που απορρίπτει τη συμπεριφορά του.
- Να δίνει στο μαθητή ευκαιρίες να βιώνει την επιτυχία.
- Να παρέχει στο μαθητή ευκαιρίες ώστε να βιώσει την αναγνώριση από το κοινωνικό περιβάλλον.
- Να αξιολογεί και να βελτιώνει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.
- Να αναγνωρίζει και να αποδέχεται και ο ίδιος των εαυτό του.
- Να ενισχύει την αυτοεκτίμησή του.
- Να λειτουργεί ο ίδιος ως πρότυπο για τους μαθητές προβάλλοντας τις διαδικασίες της αυτοκριτικής και αυτοενίσχυσης.

Βλέπουμε, λοιπόν, πόσο σπουδαία και αναγκαία είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των σπουδαστών μέσω της συμβουλευτικής. Στις μέρες μας, θα έλεγε κανείς, λόγω των δύσκολων κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών που επικρατούν εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, ότι είναι επιτακτική η στήριξη των σπουδαστών. Σύμφωνα με την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην ψυχολογική στήριξη τους για τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν, είτε αφορούν τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, είτε την οικογένειά τους, είτε προσωπικά ζητήματα, η συμβουλευτική στήριξη μπορεί να συνδράμει αποτελεσματικά. Έτσι, θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα σε όλα τα ζητήματα που τους απασχολούν πιστεύοντας στον εαυτό τους, στις ικανότητές τους και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους.

Β' Μέρος: Ερευνητικό

1. *Σκοπός*: Είναι γεγονός πως τα κέντρα συμβουλευτικής που λειτουργούν τα τελευταία χρόνια στα ανώτερα και ανώτατα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, συμβάλλουν ιδιαίτερα στη στήριξη των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Πράγμα το οποίο επιβεβαιώνεται και από την πρόσφατη μελέτη της Κούτρα και των συνεργατών της (2010), η οποία πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας. Όπως ήδη αναφέραμε, η συγκεκριμένη έρευνα υποστηρίζει ότι η ομαδική συμβουλευτική διαδικασία συνέβαλε σημαντικά στη μείωση του άγχους και των καταθλιπτικών συμπτωμάτων και τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των φοιτητών. Ως σκοπό, λοιπόν, της παρούσας μελέτης θέτουμε τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της ατομικής συμβουλευτικής διαδικασίας στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης σπουδαστών κολλεγίου.

2. *Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις εργασίας*: Πρόκειται, λοιπόν, να μελετήσουμε κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στον μέσο όρο της αυτοεκτίμησης των φοιτητών, ηλικίας άνω των 18 ετών, στην αστική περιοχή του Ηρακλείου Κρήτης, που έλαβαν μέρος στην ατομική συμβουλευτική διαδικασία και καθώς επίσης αν εντοπίζονται διαφορές στην αυτοεκτίμηση ανάλογα με τις πιθανές επιδράσεις των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, εξετάζουμε:

-αν διαφέρει ο μέσος όρος της αυτοεκτίμησης μεταξύ των δύο φύλων. Με βάση την βιβλιογραφία υποθέτουμε πως οι άνδρες φοιτητές θα έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τις γυναίκες.

-αν διαφέρει ο μέσος όρος της αυτοεκτίμησης ανάλογα την ηλικία των σπουδαστών. Υποθέτουμε πως οι μεγαλύτεροι σπουδαστές σε ηλικία θα έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση.

-αν διαφέρει ο μέσος όρος της αυτοεκτίμησης μεταξύ των φοιτητών που συμμετείχαν και ολοκλήρωσαν την συμβουλευτική παρέμβαση και εκείνων που δεν συμμετείχαν καθόλου ή δεν την ολοκλήρωσαν. Υποθέτουμε πως οι φοιτητές που συμμετείχαν και ολοκλήρωσαν την συμβουλευτική παρέμβαση θα έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους υπόλοιπους.

- κατά πόσο οι ίδιοι οι σπουδαστές θεωρούν ότι τους βοηθούν οι συναντήσεις.
- αν οι σπουδαστές αξιολογούν ως χρήσιμες τις συναντήσεις με τον προσωπικό τους μέντορα. Υποθέτουμε πως οι σπουδαστές που παρακολούθησαν περισσότερες συναντήσεις θα τις αξιολόγησαν ως πιο χρήσιμες.
- αν διαφέρει ο μέσος όρος της αυτοεκτίμησης όσων φοιτητών δηλώνουν ότι τους βοηθούν οι συναντήσεις και όσων δηλώνουν πως δεν τους βοηθούν οι συναντήσεις. Υποθέτουμε πως η αυτοεκτίμηση των φοιτητών που αξιολόγησαν ως χρήσιμες τις συναντήσεις θα είναι υψηλότερη από των υπολοίπων.
- αν διαφέρει η αυτοεκτίμηση ανάλογα με τις ομάδες φοιτητών που δημιουργούνται με βάση το έτος φοίτησης και ανά πρόγραμμα σπουδών. Υποθέτουμε πως οι φοιτητές που βρίσκονται σε μεγαλύτερο έτος φοίτησης θα έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους υπόλοιπους.

3. Πεδίο μελέτης και δειγματοληψία: Η παρούσα μελέτη διεξήχθη σε σπουδαστές κολλεγίου, στην αστική περιοχή του Ηρακλείου Κρήτης. Η δειγματοληψία δεν ήταν τυχαία, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από ένα μόνο κολλέγιο του Ηρακλείου. Όλοι οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος ήταν ενήλικες, άνω των 18 ετών. Συνολικά συμμετείχαν 81 σπουδαστές, από τους οποίους οι 33 είναι άντρες και οι 48 γυναίκες. Πρόκειται για 30 πρωτοετείς, 33 δευτεροετείς και 18 τριτοετείς σπουδαστές των τμημάτων Λογιστικής, Διοίκησης Επιχειρήσεων, Νομικής και Ψυχολογίας.

4. Διαδικασία: Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους σπουδαστές από την ίδια την ερευνήτρια. Πριν την διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, όλοι οι συμμετέχοντες διάβασαν ένα ενημερωτικό έντυπο με πληροφορίες για την συγκεκριμένη έρευνα, τους δόθηκε η ευκαιρία να κάνουν ερωτήσεις στην ερευνήτρια σχετικά με το περιεχόμενο της έρευνας, διαβεβαιώθηκαν σχετικά με την προαιρετική και ανώνυμη συμμετοχή τους στην μελέτη και τη δυνατότητα να αποσύρουν την συμμετοχή τους οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούν. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων η ερευνήτρια ήταν παρούσα, δίνοντας τη

δυνατότητα στους σπουδαστές να εκφράσουν ενδεχόμενες απορίες. Οι σπουδαστές και οι σπουδάστριες συνεργάστηκαν και χρειάστηκαν 5 λεπτά για τη συμπλήρωση του κάθε ερωτηματολογίου.

5. *Ερευνητικό εργαλείο*: Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη βασίζεται κυρίως στο ερωτηματολόγιο του Rosenberg (1965). Έχει ως θεωρητική βάση το μονοδιάστατο-σφαιρικό μοντέλο της έννοιας του εαυτού και έχει κατασκευαστεί για να χρησιμοποιείται σε άτομα ηλικίας άνω των 12 ετών. Σύμφωνα με την Μπότσαρη (2011), το ερωτηματολόγιο του Rosenberg αποτελείται από δέκα ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται σε κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων, από «συμφωνώ απόλυτα» μέχρι «διαφωνώ απόλυτα». Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι σύντομες προτάσεις της μορφής «Αισθάνομαι ότι αξίζω ως άτομο τουλάχιστον όσο και οι άλλοι άνθρωποι». Πρόκειται για ένα από τα πρώτα ψυχομετρικά μέσα για την αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού και πιο συγκεκριμένα της συναισθηματικής πτυχής του, της αυτοεκτίμησης (Μπότσαρη, 2001). Το ερωτηματολόγιο του Rosenberg έχει μεταφραστεί και αποδοθεί στην ελληνική πραγματικότητα από τον αναπληρωτή καθηγητή Ψυχομετρίας του τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, κύριο Τσαούση Ιωάννη από τον οποίο μας δόθηκε και η έγκριση για τη χορήγησή του. Για τις ανάγκες της έρευνας μας, προσθέσαμε ερωτήσεις που αναφέρονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και στις συναντήσεις της ατομικής συμβουλευτικής διαδικασίας.

6. *Στατιστική ανάλυση*: Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα IBM SPSS 20 for Windows. Όσον αφορά στα δημογραφικά δεδομένα δημιουργήθηκαν πίνακες συχνοτήτων (frequencies) και συνάφειας (crosstabs). Ακολούθησε η στατιστική ανάλυση με T-test για ανεξάρτητα δείγματα για να γίνει η σύγκριση των μέσων όρων της αυτοεκτίμησης δύο ανεξαρτήτων δειγμάτων και ανάλυση διακύμανσης One-way ANOVA κάθε φορά που η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε περισσότερες από δύο κατηγορίες.

7. *Δυσκολίες*: Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης υπήρξαν κάποιες δυσκολίες. Αρκετοί ήταν οι φοιτητές οι οποίοι αρνήθηκαν τη συμμετοχή τους στη έρευνα μας. Επίσης, υπήρξε δυσκολία στη χορήγηση των ερωτηματολογίων, καθώς η

συμπλήρωσή του έπρεπε να γίνει εκτός των ωρών διδασκαλίας. Ακόμη, η πίεση του χρόνου ήταν ένας ακόμη παράγοντας που μας δυσκόλεψε, καθώς μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα έγινε η χορήγηση του ερευνητικού εργαλείου, η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε.

8. *Ηθικά ζητήματα*: Πριν την έναρξη της έρευνας και την χορήγηση των ερωτηματολογίων, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με το διευθυντή του κολλεγίου, ο οποίος ενημερώθηκε για τη μελέτη και το εργαλείο που επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί και κατόπιν επέτρεψε τη συνεργασία με τους σπουδαστές/ -τριες. Πριν την έναρξη της διαδικασίας συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είχαμε παραθέσει μια σύντομη συνοδευτική επιστολή, με την οποία οι εν δυνάμει συμμετέχοντες ενημερώνονταν για το σκοπό της μελέτης μας. Επίσης, πρέπει να σημειώσουμε ότι οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για την προαιρετική χορήγηση του ερωτηματολογίου και τονιζόταν η ανωνυμία της διαδικασίας. Επιπρόσθετα, υπήρχε η διαβεβαίωση τους για την εφαρμογή του απορρήτου.

Γ' Μέρος: Αποτελέσματα

1. Συμμετέχοντες: Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 81 σπουδαστές και σπουδάστριες. Αναλυτικότερα, πρόκειται για 33 άντρες και 48 γυναίκες. Το δείγμα των 81 σπουδαστών και σπουδαστριών αποτελείται 30 από πρωτοετείς, 33 δευτεροετείς και 18 τριτοετείς σπουδαστές των τμημάτων Λογιστικής, Διοίκησης Επιχειρήσεων, Νομικής και Ψυχολογίας, ενώ η ηλικία τους κυμαίνεται από 18- 37 ετών.

2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι συχνότητες ως προς το φύλο. Από το σύνολο των 81 συμμετεχόντων το 59,3% αποτελούσαν 48 γυναίκες και το 40,7% 33 άνδρες

Πίνακας 1

Συχνότητες ανά φύλο

Φύλο	Συχνότητες	Ποσοστό
Γυναίκες	48	59,3%
Άντρες	33	40,7%
Σύνολο	81	100%

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται οι συχνότητες ως προς το ακαδημαϊκό έτος φοίτησης τους. Παρατηρούμε πως από τους συμμετέχοντες, το 30% φοιτούν στο 1^ο έτος σπουδών, το 40,8 % φοιτούν στο 2^ο έτος και το 22,2% φοιτούν στο 3^ο έτος. Δηλαδή, το ποσοστό των τριτοετών σπουδαστών φαίνεται να είναι μικρότερο.

Πίνακας 2

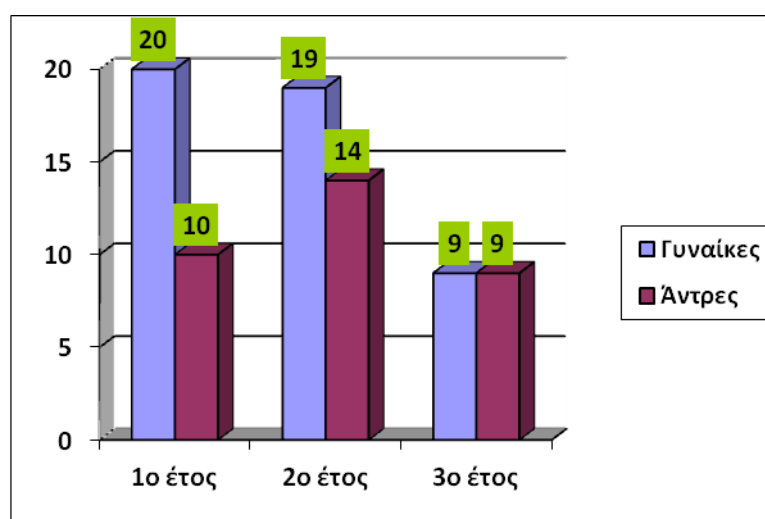
Συχνότητες ανά ακαδημαϊκό έτος

Ακαδημαϊκό έτος	Συχνότητες	Ποσοστό
1 ^ο	30	37%
2 ^ο	33	40,8%
3 ^ο	18	22,2%
Σύνολο	81	100%

Ειδικότερα, στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή των σπουδαστών και των σπουδαστριών ανά έτος ως προς το φύλο. Βλέπουμε πως οι γυναίκες είναι περισσότερες σε κάθε έτος σπουδών. Στο πρώτο έτος φοιτούν 20 γυναίκες και 10 άντρες και στο δεύτερο έτος φοιτούν 19 γυναίκες και 14 άντρες. Εξάιρεση αποτελεί το τρίτο έτος σπουδών στο οποίο υπάρχει ισοκατανομή, 9 γυναίκες και 9 άντρες.

Γράφημα 1

Γυναίκες και άντρες ανά ακαδημαϊκό έτος



Στον Πίνακα 3 εμφανίζονται οι συχνότητες ως προς το πρόγραμμα σπουδών το οποίο παρακολουθούν οι σπουδαστές. Το μεγαλύτερο ποσοστό των σπουδαστών (40,8%) παρακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών της Ψυχολογίας, ακολουθεί με ποσοστό 22,2% το πρόγραμμα σπουδών της Λογιστικής και έπεται η Διοίκηση Επιχειρήσεων με ποσοστό 21%. Το χαμηλότερο ποσοστό από όλα τα προγράμματα σπουδών είναι αυτό της Νομικής 16%.

Πίνακας 3

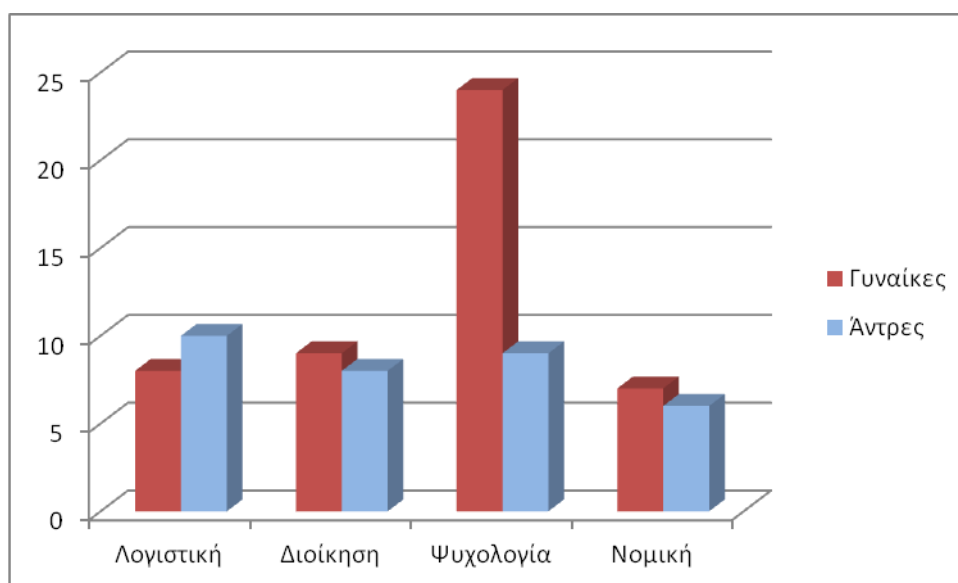
Συχνότητες ανά Πρόγραμμα Σπουδών

Πρόγραμμα Σπουδών	Συχνότητες	Ποσοστό
Λογιστική	18	22,2%
Διοίκηση Επιχειρήσεων	17	21%
Νομική	13	16%
Ψυχολογία	33	40,8
Σύνολο	81	100%

Εν συνεχεία, στο Γράφημα 2 έχουμε τη δυνατότητα να δούμε την κατανομή γυναικών και αντρών ανά πρόγραμμα σπουδών. Φαίνεται πως οι γυναίκες είναι περισσότερες σχεδόν σε όλα τα προγράμματα σπουδών, στο πρόγραμμα της Διοίκησης Επιχειρήσεων είναι 9 γυναίκες και 8 άντρες, στην Ψυχολογία φοιτούν 24 γυναίκες και 9 άντρες και στη Νομική είναι 7 γυναίκες και 6 άντρες. Εξαιρέση αποτελεί το πρόγραμμα της Λογιστικής στο οποίο υπερτερούν οι άντρες/ 10 έναντι των γυναικών που είναι 8.

Γράφημα 2

Γυναίκες και άντρες ανά πρόγραμμα σπουδών



Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των σπουδαστών για τις ατομικές συναντήσεις- συμβουλευτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν. Στον Πίνακα 4 παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συναντήσεων (44,4%) αφορά τις 2 συναντήσεις με τον προσωπικό τους μέντορα, στις 3 συναντήσεις το ποσοστό είναι 30,9%. Μια συνάντηση πραγματοποιήθηκε σε ποσοστό 21%, ενώ το ποσοστό στην περίπτωση που δεν πραγματοποιήθηκε καμία συνάντηση είναι 3,7%.

Πίνακας 4

Συχνότητες Συμβουλευτικών Παρεμβάσεων

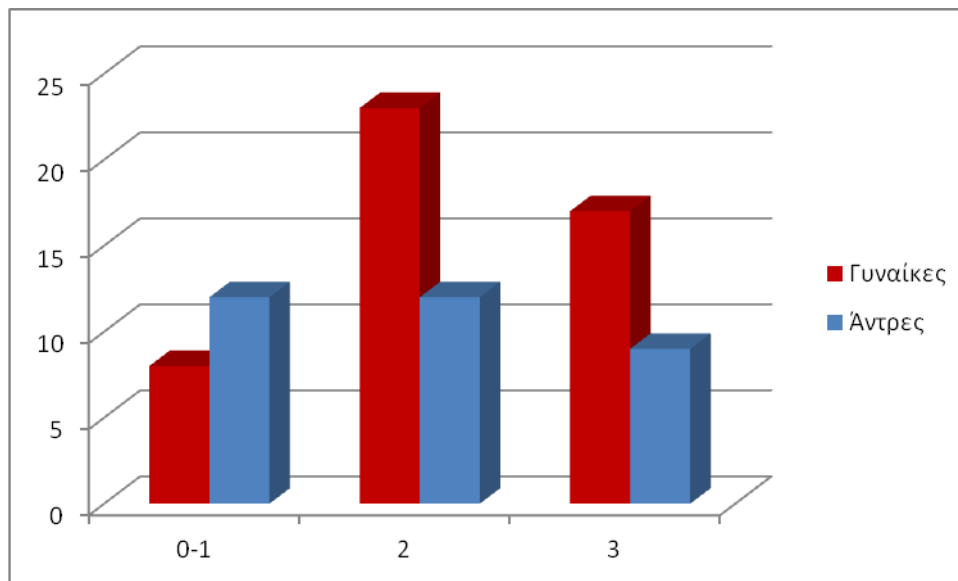
Συναντήσεις	Συχνότητες	Ποσοστό
Καμία	3	3,7%

1	17	21%
2	36	44,4%
3	25	30,9%
Σύνολο	81	100%

Στο Γράφημα 3 βλέπουμε τις συναντήσεις ατομικής συμβουλευτικής παρέμβασης που πραγματοποίησαν γυναίκες και άντρες. Είναι φανερό πως οι γυναίκες είναι εκείνες που ήταν περισσότερο συνεπείς θα λέγαμε στις συναντήσεις με τον προσωπικό τους μέντορα. Συνολικά, 23 γυναίκες και 12 άντρες παρευρέθηκαν σε δύο συναντήσεις, σε τρεις συναντήσεις παρευρέθηκαν 17 γυναίκες και 9 άντρες. Στην περίπτωση που πραγματοποιήθηκε μια μόνο ή καμία συνάντηση οι γυναίκες ήταν λιγότερες – 8, ενώ οι άντρες ήταν περισσότεροι- 12

Γράφημα 3

Συμβουλευτικές Συναντήσεις Γυναίκων και Αντρών



Εν συνεχεία, στον Πίνακα 5 παραθέτουμε τις συχνότητες των απαντήσεων των σπουδαστών ως προς την ηλικία τους. Εύκολα γίνεται φανερό ότι τα υψηλότερα ποσοστά παρατηρούνται στην ηλικία των 20 ετών (21%), στην ηλικία των 19 ετών (17,3%) και στην ηλικία των 21 ετών (16%). Ακολουθεί η ηλικία των 24 ετών με ποσοστό (9,9%) και τα υπόλοιπα ποσοστά των συμμετεχόντων της μελέτης είναι αρκετά χαμηλά.

Πίνακας 5

Συχνότητες Ηλικίας Συμμετεχόντων

Ηλικία	Συχνότητες	Ποσοστό
18	6	7,4%
19	14	17,3%
20	17	21%
21	13	16%
22	4	4,9%
23	4	4,9%
24	8	9,9%
25	3	3,7%
26	1	1,2%
27	4	4,9%
28	2	2,5%
29	2	2,5%
34	1	1,2%
37	2	2,5%
Σύνολο	81	100%

3. Αποτελέσματα ερευνητικών υποθέσεων

Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε τις συχνότητες των απαντήσεων των σπουδαστών στην ερώτηση «πόσο σας βοήθησαν οι συναντήσεις ατομικής παρέμβασης με τον προσωπικό τους μέντορα». Στον Πίνακα 6, παρατηρούμε ότι σε ποσοστό 56,8% οι σπουδαστές δήλωσαν ότι βοηθήκαν πολύ από τις συναντήσεις και σε ποσοστό 25,9% δήλωσαν ότι βοηθήκαν πάρα πολύ. Αντίθετα, οι σπουδαστές σε μικρότερο ποσοστό 12,3% δήλωσαν ότι βοηθήκαν λίγο, ενώ σε ποσοστό μόλις 4,9% δήλωσαν ότι δεν τους βοήθησαν καθόλου οι συναντήσεις ατομικής συμβουλευτικής παρέμβασης.

Πίνακας 6

Συχνότητες χρησιμότητας συναντήσεων

Πόσο βοηθητικές...	Συχνότητες	Ποσοστό
Πάρα πολύ	21	25,9%
Πολύ	46	56,8%
Λίγο	10	12,3%
Καθόλου	4	4,9%
Σύνολο	81	100%

Εν συνεχεία, ένα από τα ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν να εξετάσουμε αν ο αριθμός των συναντήσεων που πραγματοποίησαν οι σπουδαστές με τον προσωπικό τους μέντορα σχετίζεται με το πόσο χρήσιμες θεωρούν τις συναντήσεις.

Από την κατηγοριοποίηση της μεταβλητής «how_helpful» στο spss ξέρουμε ότι όσο υψηλότερη βαθμολογία βάζουν οι φοιτητές τόσο λιγότερο χρήσιμες θεωρούσαν τις συναντήσεις παρέμβασης με τον προσωπικό τους μέντορα (όπου 1=very much όπου 4=not at all).

Στον πίνακα 7 των περιγραφικών μέτρων βλέπουμε πως όσοι έκαναν μέχρι και 1 συναντήσεις θεώρησαν την διαδικασία ως λιγότερο χρήσιμη. Αυτοί που

αξιολόγησαν ως περισσότερο χρήσιμες τις συναντήσεις ήταν οι φοιτητές που έκαναν 2 & 3 συναντήσεις με τον μέντορα τους.

Πίνακας 7

Μέσοι όροι χρησιμότητας συναντήσεων

Descriptive Statistics

Dependent Variable: how_helpful

meeting_groups	Mean	Std. Deviation	N
0 or 1 meeting	2.75	.786	20
2 meetings	1.71	.572	35
3 meetings	1.69	.549	26
Total	1.96	.766	81

Για να εξετάσουμε αν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά κάναμε One-way ANOVA. Όπως φαίνεται παρακάτω στον Πίνακα 8, τα αποτελέσματα αυτά είναι στατιστικά σημαντικά ($F(2,78) = 21.092$, $p < 0.000$). Με τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να επιβεβαιώνεται η υπόθεση, πως οι σπουδαστές που παρακολούθησαν 2 & 3 συμβουλευτικές συνεδρίες τις αξιολόγησαν ως περισσότερο χρήσιμες συγκριτικά με τους σπουδαστές που δεν παρακολούθησαν καθόλου ή παρακολούθησαν μόνο μία συνεδρία με τον μέντορα.

Πίνακας 8

Μέσοι όροι αριθμού συναντήσεων και χρησιμότητας

ANOVA

how_helpful

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16.458	2	8.229	21.092	.000
Within Groups	30.431	78	.390		
Total	46.889	80			

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: how_helpful						
Bonferroni						
(I) meeting_groups	(J) meeting_groups	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0 or 1 meeting	2 meetings	1.036*	.175	.000	.61	1.46
	3 meetings	1.058*	.186	.000	.60	1.51
2 meetings	0 or 1 meeting	-1.036*	.175	.000	-1.46	-.61
	3 meetings	.022	.162	1.000	-.37	.42
3 meetings	0 or 1 meeting	-1.058*	.186	.000	-1.51	-.60
	2 meetings	-.022	.162	1.000	-.42	.37

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Επιπρόσθετα, ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα που θέλαμε να εξετάσουμε ήταν αν η αυτοεκτίμηση όσων δήλωσαν ότι τους βοήθησαν οι συναντήσεις με τον προσωπικό τους μέντορα είναι υψηλή ή χαμηλή. Κάναμε ANOVA analysis για να εντοπίσουμε αν υπάρχουν διαφορές στον μέσο όρο αυτοεκτίμησης μεταξύ των φοιτητών που βρήκαν πάρα πολύ χρήσιμες τις συναντήσεις- πολύ χρήσιμες τις συναντήσεις- λίγο χρήσιμες και καθόλου χρήσιμες (4 ομάδες φοιτητών). Στον Πίνακα 9 περιγραφικών μέτρων διαπιστώνουμε πως η ομάδα φοιτητών που αξιολόγησε τις συναντήσεις με τον μέντορα ως πάρα πολύ χρήσιμες έχει υψηλότερη αυτοεκτίμηση 23.33 από τις άλλες ομάδες.

Πίνακας 9
Μέσοι όροι αυτοεκτίμησης με χρησιμότητα συναντήσεων

Descriptives								
sum_new								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
very much	21	23.33	4.820	1.052	21.14	25.53	11	30
Much	46	21.07	4.074	.601	19.86	22.27	12	30
a little	10	23.20	3.458	1.093	20.73	25.67	17	29

not at all	4	18.50	7.937	3.969	5.87	31.13	10	29
Total	81	21.79	4.535	.504	20.79	22.79	10	30

Για να επιβεβαιώσουμε ότι η παρατήρηση μας αυτή ισχύει κάναμε ANOVA. Στον Πίνακα 10 όμως, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον μέσο όρο της αυτοεκτίμησης των σπουδαστών που αξιολόγησαν πάρα πολύ χρήσιμες τις συναντήσεις- πολύ χρήσιμες τις συναντήσεις- λίγο χρήσιμες και καθόλου χρήσιμες ($F(3,77) = 2.338, p=0,080$). Έτσι, η ερευνητική μας υπόθεση «αν όσοι σπουδαστές δήλωσαν ότι τους βοήθησαν οι συναντήσεις έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους υπόλοιπους», δεν επιβεβαιώνεται.

Πίνακας 10

ANOVA					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	137.361	3	45.787	2.338	.080
Within Groups	1508.071	77	19.585		
Total	1645.432	80			

Όσον αφορά το ερευνητικό μας ερώτημα, αν διαφέρει ο μέσος όρος της αυτοεκτίμησης μεταξύ των φοιτητών ανάλογα με τις ομάδες που δημιουργούνται με βάση τον αριθμό των συναντήσεων, διαπιστώσαμε ότι οι διαφορές των μέσων είναι μικρές. Σύμφωνα με τον Πίνακα 11 περιγραφικών μέτρων, ο μέσος όρος της αυτοεκτίμησης όσων σπουδαστών πραγματοποίησαν έως 1 συνάντηση είναι 21.85, όσων πραγματοποίησαν 2 συναντήσεις είναι 21.31 και όσων πραγματοποίησαν 3 είναι 22.38. Ωστόσο, ελέγχοντας αν οι διαφορές αυτές είναι σημαντικές κάναμε One-way ANOVA και βρέθηκε ότι οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($F(2,78) = 0.412, p= 0,664$).

Πίνακας 11

Μέσοι όροι αυτοεκτίμησης ανά αριθμό συναντήσεων

Descriptives					
sum_new					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
0 or 1 meeting	20	21.85	4.727	10	29
2 meetings	35	21.31	4.171	11	30
3 meetings	26	22.38	4.948	12	30
Total	81	21.79	4.535	10	30

Σχετικά με το ερώτημα μας, αν διαφέρει ο μέσος όρος αυτοεκτίμησης ως προς το φύλο, σύμφωνα με τον Πίνακα 12 περιγραφικών μέτρων βλέπουμε πως ο μέσος όρος της αυτοεκτίμησης για τους άνδρες φοιτητές είναι 21.33 ενώ για τις γυναίκες είναι λίγο μεγαλύτερος 22.10.

Πίνακας 12

Μέσοι όροι αυτοεκτίμησης ανά φύλο

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Female	48	22.10	4.692	11	30
Male	33	21.33	4.328	10	30
Total	81	21.79	4.535	10	30

Για να ελέγξουμε αν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική έγινε ανάλυση με T-test για ανεξάρτητα δείγματα και βρέθηκε πως οι μέσοι όροι της αυτοεκτίμησης των ανδρών και των γυναικών δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($t=0.750$, $df=79$, $p=0.456$).

Επιπλέον, θέλαμε να εντοπίσουμε αν υπάρχουν διαφορές στο μέσο όρο της αυτοεκτίμησης μεταξύ των φοιτητών που σπουδάζουν Ψυχολογία- Διοίκηση

Επιχειρήσεων- Λογιστική και Νομική. Στον Πίνακα 13 περιγραφικών μέτρων παρατηρούμε ότι οι σπουδαστές του προγράμματος της Διοίκησης Επιχειρήσεων φαίνεται να έχουν κατά μέσο όρο υψηλότερη αυτοεκτίμηση (22.41) από τους σπουδαστές που φοιτούν στα άλλα προγράμματα.

Πίνακας 13

Μέσοι όροι αυτοεκτίμησης ανά πρόγραμμα σπουδών

Descriptives					
sum_new					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Accounting	18	21.17	5.159	11	30
Business	17	22.41	4.431	14	30
Psychology	33	21.97	4.440	10	30
Law	13	21.38	4.388	12	28
Total	81	21.79	4.535	10	30

Όμως, κάνοντας ANOVA analysis διαπιστώσαμε ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($F(3,77) = 0.264, p=0.851$).

Ακόμη, εξετάσαμε αν διαφέρει ο μέσος όρος της αυτοεκτίμησης των σπουδαστών ανά ακαδημαϊκό έτος φοίτησης. Στον Πίνακα 14 περιγραφικών μέτρων δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερες διαφορές στο μέσο όρο της αυτοεκτίμησης των πρωτοετών, δευτεροετών και τριτοετών σπουδαστών. Δεν υπάρχουν, δηλαδή, στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F(2,78) = 0.559, p=0.574$), πράγμα που δεν επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση ότι οι σπουδαστές που φοιτούν στα μεγαλύτερα έτη θα έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 14

Μέσοι όροι αυτοεκτίμησης ανά ακαδημαϊκό έτος

Descriptives					
sum_new					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum

1	30	21.10	4.626	10	30
2	33	22.27	4.564	11	30
3	18	22.06	4.439	14	30
Total	81	21.79	4.535	10	30

Τέλος, θέλαμε να εξετάσουμε αν διαφέρει ο μέσος όρος της αυτοεκτίμησης των σπουδαστών ανάλογα την ηλικία τους. Διαπιστώσαμε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον μέσο όρο της αυτοεκτίμησης των σπουδαστών διαφορετικών ηλικιών ($F(13,67)= 0,880, p=0.577$). Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 15 περιγραφικών μέτρων είχαμε πρόβλημα με το δείγμα, καθώς δεν μπορούσαμε να δημιουργήσουμε ομάδες λόγω του μικρού δείγματος (για παράδειγμα στην ηλικία των 26 και 34 είναι μόνο ένας σπουδαστής), μειώνοντας την πιθανότητα να βρούμε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 15

Μέσοι όροι αυτοεκτίμησης ανά ηλικία

Descriptives					
sum_new					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
18	6	21.17	6.242	12	30
19	14	22.79	4.677	12	30
20	17	22.53	4.488	11	29
21	13	20.69	5.202	12	30
22	4	23.00	2.944	19	26
23	4	21.00	3.559	18	26
24	8	23.00	4.690	14	29
25	3	22.00	2.000	20	24
26	1	26.00	.	26	26
27	4	18.75	2.500	16	22
28	2	22.50	.707	22	23
29	2	14.00	5.657	10	18
34	1	23.00	.	23	23
37	2	22.00	1.414	21	23
Total	81	21.79	4.535	10	30

Δ' Μέρος: Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της ατομικής συμβουλευτικής διαδικασίας στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης σπουδαστών κολλεγίου. Κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, κάθε σπουδαστής πραγματοποιεί 3 ατομικές παρεμβάσεις συμβουλευτικής με τον προσωπικό του μέντορα που στόχο έχουν την προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη του. Κάθε συνάντηση προγραμματίζεται από τον μέντορα σε συνεννόηση με το σπουδαστή και έχει διάρκεια μισή ώρα. Τα θέματα προς συζήτηση σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση και πορεία του σπουδαστή, με προσωπικά θέματα και τα μελλοντικά του σχέδια. Σε κάθε συνάντηση θέτονται στόχοι προς εκπλήρωση η εξέλιξη των οποίων συζητούνται σε επόμενη συνάντηση. Έτσι, ο προσωπικός μέντορας παρέχει στο σπουδαστή- συμβουλευόμενο τόσο ακαδημαϊκή όσο και προσωπική υποστήριξη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα της μελέτης μας, βλέπουμε ότι οι σπουδαστές που συμμετείχαν και ολοκλήρωσαν τις συμβουλευτικές παρεμβάσεις δε φαίνεται να έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, όπως ήταν η αρχική μας υπόθεση. Ωστόσο, αξίζει να αναφέρουμε το γεγονός ότι οι σπουδαστές δηλώσαν ότι τους βοήθησαν «πολύ» οι συναντήσεις σε ποσοστό 56,85%, σε ποσοστό 25,9% δήλωσαν ότι τους βοήθησαν «πάρα πολύ», ενώ σε αρκετά χαμηλότερα ποσοστά δήλωσαν ότι τους βοήθησαν «λίγο» ή «καθόλου». Εν συνεχεία, διαπιστώσαμε ότι ο αριθμός των συναντήσεων σχετίζεται με το πόσο χρήσιμες οι σπουδαστές χαρακτήρισαν αυτές τις ατομικές συμβουλευτικές παρεμβάσεις. Ειδικότερα, όσοι πραγματοποίησαν έως και 1 συνάντηση θεώρησαν την διαδικασία ως λιγότερο χρήσιμη. Από την άλλη, οι σπουδαστές που αξιολόγησαν ως περισσότερο χρήσιμες τις συναντήσεις ήταν εκείνοι που πραγματοποίησαν 2 & 3 συναντήσεις με τον προσωπικό τους μέντορα. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, όπως είδαμε είναι στατιστικά σημαντικά ($F(2,78) = 21.092, p < 0.000$). Τα αποτελέσματα αυτά τονίζουν την αναγκαιότητα και χρησιμότητα της διαδικασίας. Παράλληλα, βλέπουμε ότι συμβαδίζει με τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση σύμφωνα με την οποία τονίζεται η ατομική συμβουλευτική διαδικασία συμβάλει στην επίτευξη αποτελεσματικότερων τρόπων αντιμετώπισης των δυσκολιών (Μαλικιώση- Λοΐζου, 1999; Rogers, 1951). Έτσι, ο σπουδαστής ενισχύεται ώστε να συνεχίζει την ακαδημαϊκή του πορεία.

Όσον αφορά τώρα, το ερευνητικό μας ερώτημα αν διαφέρει ο μέσος όρος αυτοεκτίμησης μεταξύ των δύο φύλων τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γυναίκες έχουν 22.10 μέσο όρο αυτοεκτίμησης, ενώ οι άντρες 21.33. Η διαφορά αυτή, όπως είδαμε, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0.750$, $df=79$, $p=0.456$). Μπορεί αυτή η διαφορά να μην είναι στατιστικά σημαντική, όμως έρχεται σε αντιδιαστολή με την αρχική μας υπόθεση ότι οι άντρες έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τις γυναίκες, όπως είδαμε και στη βιβλιογραφική μας επισκόπηση (Owen et al. 2001).

Επίσης, σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες (Chubb & Fertman, 1997), η αυτοεκτίμηση αυξάνεται όσο μεγαλώνουμε μετά την εφηβεία. Υποθέσαμε, λοιπόν, πως οι μεγαλύτεροι ηλιακά σπουδαστές θα είχαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με εκείνους που ήταν μικρότερης ηλικίας. Ωστόσο, είχαμε πρόβλημα με το δείγμα, καθώς δεν μπορούσαμε να δημιουργήσουμε ομάδες λόγω του μικρού δείγματος (για παράδειγμα στην ηλικία των 26 και 34 είναι μόνο ένας σπουδαστής), μειώνοντας την πιθανότητα να βρούμε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο μέσο όρο της αυτοεκτίμησης των σπουδαστών σε σχέση με την ηλικία τους. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη μελέτη των Friedlander et al (2007), οι σπουδαστές που φοιτούν σε μεγαλύτερα ακαδημαϊκά έτη παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους πρωτοετείς φοιτητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Παρόλα αυτά, στην παρούσα μελέτη δεν διαπιστώσαμε σημαντικές διαφορές στο μέσο όρο της αυτοεκτίμησης των σπουδαστών σε σχέση με το ακαδημαϊκό έτος που φοιτούν ($F(2,78) = 0.559$, $p=0.574$).

Από τα παραπάνω, παρατηρούμε ότι κάποιες από τις ερευνητικές μας υποθέσεις δεν επιβεβαιώθηκαν. Πιθανά προβλήματα που θεωρούμε ότι ενδεχομένως να συνέβαλαν σε αυτό είναι ότι η δειγματοληψία της συγκεκριμένης έρευνας δεν ήταν τυχαία και το γεγονός ότι δεν εξετάστηκαν και άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση (όπως το οικογενειακό περιβάλλον ή το κοινωνικό πλαίσιο/ φίλοι). Ωστόσο, κρίνεται, θα λέγαμε, αναγκαία η ύπαρξη συμβουλευτικών παρεμβάσεων σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς δίνει την δυνατότητα στους φοιτητές να ενισχύουν τις ικανότητές τους, να επιλύουν τόσο προσωπικά θέματα όσο και ακαδημαϊκά και να μπορούν έτσι να συνεχίζουν την πορεία των σπουδών τους αλλά και της επαγγελματικής τους πορείας. Επίσης, ενδιαφέρον θα είχε αν οι ίδιοι σπουδαστές συμμετείχαν σε ομαδικές συμβουλευτικές παρεμβάσεις, αντί ατομικές, και εν

συνεχία να εξετάζαμε τη χρησιμότητα τους συσχετίζοντας έτσι τα αποτελέσματα με την παρούσα μελέτη.

Για περαιτέρω διερεύνηση, ενδιαφέρον θα είχε η μελέτη της αυτοεκτίμησης σπουδαστών σε μεγαλύτερο και τυχαίο αυτή τη φορά δείγμα, εξετάζοντας παράλληλα και κοινωνικούς παράγοντες (όπως το οικογενειακό περιβάλλον ή το κοινωνικό πλαίσιο/ φίλοι) που συμβάλλουν σημαντικά στην αυτοεκτίμηση.

Συμπερασματικά, ο αρχικός σκοπός της μελέτης μας δεν επιβεβαιώθηκε, ωστόσο είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι οι ίδιοι οι σπουδαστές δηλώνουν τη χρησιμότητα της ατομικής συμβουλευτικής παρέμβασης.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Baumeister, R.F.(1993). *Self-esteem of Low Self-esteem*. New York: Plenum Press.

Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547–579.

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

Byrne, B.M. (1996b). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B.A. Bracken, *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 287-316). New York: Wiley.

Brinthaup, T.M., & Erwin, L. J. (1992). Reporting about the self: Issues and implications. In T.M. Brinthaup & R.P. Lipka (Eds), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 137-171). Albany: State University of New York Press.

Chubb, N. & Fertman, C. (1992). Adolescents' Perceptions of Belonging in Their Families. *Families In Society: The Journal of Contemporary Human Services*. 73(7), 387-394.

Chubb, N., Fertman, C., & Ross, J. (1997). Adolescent Self-Esteem and Locus of Control: A Longitudinal Study of Gender Differences. *Adolescence*. 32(125), 113-129.

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

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

- Coopersmith, S. (1984). *Coopersmith self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Crisp R.& Turner R. (2010). *Essential Social Psychology*. Great Britain: Sage Publications.
- Christopoulos, et al. (1997). University students in Athens: Mental health and attitudes toward psychotherapeutic intervention. In A. Kalantzi-Azizi, G. Rott, & D. Aherne (Eds.), *Psychological counselling in Higher Education: Practice and research* (pp. 176–191). Athens: Ellinika Grammata.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Friedlander J.L. et all. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first year undergraduates. *Journal of college student development*, Vol.48, No 3, 259-274.
- Gecas, V., & Schwalbe, M.L. (1983). Beyond the looking-Glass Self: Social Structure and Efficacy-Based Self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46(2), 77-88.
- Harter, S. (1986). Process underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. Greenwald (Eds), *Psychological perspectives on the self* (Vol.3, pp.137-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self; A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Higgins, E.T. (1987).Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- James, w. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

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

McCombs, B.L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26, 117-127.

Koutra, et al. (2010). The effect of group psychological counselling in Greek university students' anxiety, depression, and self-esteem. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, Vol. 12, No 2, 101-111.

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

Owens, et al (2001). *Extending self-esteem theory and research*. NY: Cambridge University Press.

Schwalbe, M.L. (1988). Sources of Self-esteem in Work: What's important for Whom. *Work and Occupations*, 15(1), 24-35.

Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston Houghton Mifflin.

Rogers, C. (1974). 'In retrospect.' *American Psychology*, 29, 115.

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

Rosenberg, M. (1986a). *Conceiving the self*. New York: Basic.

Rosenberg et al (1989). Self-esteem and adolescent problems: modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018.

Shavelson, R.J., et al (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Shavelson, R. J., & Marsh, H.W. (1986). On the structure of self-concept. In R. Schwarzer (Ed.), *Anxiety and cognitions* (pp.305-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stecker, T. (2004). Well being in an academic environment. *Medical Education*, 38 (5), 465- 478.

Zeigler- Hill V. et all. (2013). Self-esteem instability and academic outcomes in American and Chinese college students. *Journal of research in personality*, 47, 455-463.

Ziller, R.C.(1973). *The social self*. New York: Pergamon Press.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Hogg M.A. & Vaughan G.M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Μακρή Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 8, 266- 288.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Β΄ έκδοση). Κέντρο Λεξικολογίας, Ε.Π.Ε.

Pervin, L. & John, O. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση: θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα : Σιδέρης.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (Τόμος 2).
Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Shaffer, D. (2004). *Εξελικτική Ψυχολογία: παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Ελλην
– Ίων.

<http://idiadrasi.gr/category/>

Παράρτημα

Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο, στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας της φοιτήτριας του Προγράμματος Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, της ΑΣΠΑΙΤΕ, Δαγκωνάκη Χρυσούλας, με επόπτρια/ διδάσκουσα την Ζουραράκη Χρυσούλα.

Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί διάφορες αντιλήψεις που μπορεί να έχει ένα άτομο για τον εαυτό του και η συμπλήρωση του είναι προαιρετική.

Αφού μελετήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν, σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε αυτές με ειλικρίνεια, κυκλώνοντας την απάντηση που σας περιγράφει καλύτερα. Σας επισημαίνουμε πως δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και πως για κάθε ερώτηση μπορείτε να επιλέξετε μια μόνο απάντηση.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της διπλωματικής εργασίας.

Για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνηση μπορείτε να επικοινωνήσετε στο email : *chrisa_dag@windowslive.com*

Η βοήθεια σας θα είναι ιδιαίτερα πολύτιμη.

Εφόσον δέχεστε να λάβετε μέρος, παρακαλούμε να συμπληρώσετε τα παρακάτω στοιχεία.

Στοιχεία Συμμετέχοντα/ουσας

Φύλο:ΓυναίκαΑντρας

Ηλικία:

Έτος φοίτησης:

Πρόγραμμα Φοίτησης:

Πόσες φορές παρευρεθήκατε στις συναντήσεις σας με τον προσωπικό σας μέντορα (personal tutorial) τη φετινή ακαδημαϊκή χρονιά;

1. καμία φορά
2. 1 φορά
3. 2 φορές
4. 3 φορές

Κατά τη γνώμη σας πόσο σας βοήθησαν οι συναντήσεις με τον προσωπικό σας μέντορα (personal tutorial);

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	------	---------

Παρακαλώ απαντήστε με ειλικρίνεια στις παρακάτω 10 προτάσεις, κυκλώνοντας την κατάλληλη απάντηση.

1. Αισθάνομαι ότι αξίζω ως άτομο τουλάχιστον όσο και οι άλλοι άνθρωποι.

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
-----------------	---------	---------	-----------------

2. Αισθάνομαι ότι ως άτομο με χαρακτηρίζει ένας αριθμός από καλά χαρακτηριστικά.

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
-----------------	---------	---------	-----------------

3. Τελικά, τείνω να θεωρήσω ότι είμαι αποτυχημένος/η ως άτομο.

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
-----------------	---------	---------	-----------------

4. Είμαι ικανός/ή να κάνω πράγματα τόσο καλά, όσο και οι άλλοι άνθρωποι.

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
-----------------	---------	---------	-----------------

5. Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία μπορώ να είμαι υπερήφανος/η.

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
-----------------	---------	---------	-----------------

6. Έχω θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
-----------------	---------	---------	-----------------

7. Συνολικά, είμαι ευχαριστημένος/η με τον εαυτό μου.

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
-----------------	---------	---------	-----------------

8. Εύχομαι να σεβόμουν περισσότερο τον εαυτό μου.

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
-----------------	---------	---------	-----------------

9. Μερικές φορές νιώθω σίγουρα άχρηστος/η.

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
-----------------	---------	---------	-----------------

10. Μερικές φορές αισθάνομαι ότι δεν είμαι καθόλου καλός/ή.

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
-----------------	---------	---------	-----------------

Σας ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο σας! 😊