



ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»

“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Δημοπούλου Ελένη

A. M. 7981142200013

ΘΕΜΑ: «Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας
στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ
ΣΤΕΛΙΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΥ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΝΑΝΤΙΑ ΤΣΩΛΗ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2024

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Στέλιο Γεωργίου για την επιστημονική του καθοδήγηση και υποστήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους αγαπημένους συμφοιτητές και φίλους μου, Αντώνη και Αθανασία για τη σημαντική υποστήριξη και βοήθειά τους για την υλοποίηση της εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τον αγαπημένο μου σύζυγο, Κώστα, για την αδιάκοπη υποστήριξη και κατανόησή του. Η ενθάρρυνσή του, η συμπαράσταση και η συνεχής του παρουσία δίπλα μου υπήρξαν καθοριστικοί παράγοντες για την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Περίληψη

Η εργασία αυτή εξετάζει την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εστιάζοντας στον βαθμό που αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν την επαγγελματική τους απόδοση και ευεξία. Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην αντίληψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο, ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά την πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να επιτυγχάνει στόχους και να αντιμετωπίζει προκλήσεις. Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να ανακάμπτει από τις αντιξοότητες και να προσαρμόζεται σε αλλαγές. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και να εντοπιστεί η πιθανή ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των τριών μεταβλητών. Επιπλέον, η εργασία στοχεύει να εξετάσει τις διαφορές που παρουσιάζουν τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η έρευνα υιοθέτησε την ποσοτική μέθοδο, χρησιμοποιώντας σταθμισμένα και έγκυρα ερωτηματολόγια για τη συλλογή δεδομένων. Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg, το Ερωτηματολόγιο Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας και την Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας του Connor και Davidson. Η έρευνα διεξήχθη ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία της Αττικής. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Η έρευνα κατέδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, αυτοεκτίμησης και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, την οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο σπουδών τους. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την ανάγκη ανάπτυξης στρατηγικών υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης που θα ενισχύσουν την ψυχική ευεξία και την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοεκτίμηση, Αυτοαποτελεσματικότητα, Ψυχική Ανθεκτικότητα, Εκπαιδευτικοί

Abstract

This paper examines the self-esteem, self-efficacy and mental resilience of Primary Education teachers, focusing on the extent to which these characteristics affect their professional performance and well-being. Self-esteem refers to one's perception of one's worth as a person, while self-efficacy refers to one's belief in one's abilities to achieve goals and face challenges. Resilience is a person's ability to bounce back from adversity and adapt to change. The purpose of this work is to investigate the level of self-efficacy, self-esteem and mental resilience of Primary Education teachers, as well as to identify the possible existence of a correlation between the three variables. In addition, the paper aims to examine the differences presented by teachers' demographic and work characteristics in relation to their self-efficacy. The research adopted the quantitative method, using weighted and valid questionnaires to collect data. Questionnaires included the Rosenberg Self-Esteem Scale, the Generalized Self-Efficacy Questionnaire, and the Connor and Davidson Mental Resilience Scale. The survey was conducted electronically through the Google Forms platform, with the participation of Primary Education teachers from schools in Attica. Data were analyzed using the SPSS statistical program. The research showed that there is a positive correlation between teachers' self-esteem, self-efficacy and mental resilience. Also, statistically significant differences were found in the degree of self-efficacy, self-esteem and mental resilience of teachers in terms of their age, years of service, marital status and level of education. The results indicate the need to develop support and professional development strategies that will enhance teachers' mental well-being and professional performance.

Key words: Self-esteem, Self-efficacy, Mental Resilience, Educators

**Θέμα: Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας στην
αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης**

Περίληψη.....	3
Abstract	4
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	9
1. 1 Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας	9
1. 2 Πηγές διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας κατά τον Bandura.....	14
1. 2. 1 Προγενέστερες εμπειρίες του ατόμου (mastery experiences)	14
1. 2. 2 Έμμεση εμπειρία μέσω προτύπων (vicarious experiences).....	15
1. 2. 3 Κοινωνική/Λεκτική πειθώ (social/verbal persuasion).....	16
1. 2. 4 Σωματική και συναισθηματική κατάσταση (physical and emotional arousal)	18
1. 3 Η αυτό-αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση	20
1. 4 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	22
Κεφάλαιο 2. Αυτοεκτίμηση.....	25
2. 1 Ιστορική αναδρομή.....	25
2. 2 Εισαγωγή στην έννοια του εαυτού	25
2. 3 Εννοιολογική διαφοροποίηση μεταξύ αυτοεκτίμησης (self-esteem) και αυτοαντίληψης (self-perception)	26
2. 4 Η έννοια της αυτοεκτίμησης	29
2. 5 Διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.....	32
2. 6 Θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτοεκτίμησης	34
2. 6. 1 Η θεωρία του William James (1890/1963).....	34
2. 6. 2 Η θεωρία του Morris Rosenberg (1965)	34
2. 6. 3 Η θεωρία του Robert White (1963).....	36
2. 6. 4 Η θεωρία του Branden (1969)	36
2. 6. 5 Η θεωρία του Stanley Coopersmith (1967).....	36
2. 7 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση.....	37
2. 7. 1 Το φύλο ως παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης	38
2. 7. 2 Ηλικία ως παράγοντας αυτοεκτίμησης	40
2. 7. 3 Εργασία και κοινωνική θέση ως παράγοντας αυτοεκτίμησης.....	41
2. 8 Επίπεδο της αυτοεκτίμησης	43
2. 8. 1 Υψηλή αυτοεκτίμηση.....	43
2. 8. 2 Χαμηλή αυτοεκτίμηση	44

Κεφάλαιο 3. Σημασία της Αυτοεκτίμησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όσον αφορά το παιδαγωγικό τους έργο.....	46
3. 1. Επιρροή στην αυτοεκτίμηση των μαθητών.....	46
3. 2. Μέθοδοι εκπαιδευτικού	47
3. 2. 1 Προτιμώμενος τρόπος διδασκαλίας.....	48
3. 2. 2 Καθημερινές Επαφές.....	48
3. 2. 3 Σημασία της αυτοεκτίμηση και αυτό-αποτελεσματικότητας	48
3. 3. Αυτοεκτίμηση, Αυτό-αποτελεσματικότητα και ανθεκτικότητα	49
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία	52
4. 1. Σκοπός – στόχοι	52
4. 2. Ερευνητικά ερωτήματα – Ερευνητικές υποθέσεις.....	52
4. 3. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	53
4. 4. Δείγμα της έρευνας.....	54
4. 5. Ερευνητικά εργαλεία	54
4. 6. Αναγκαιότητα της έρευνας.....	54
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα	56
5. 1. Δημογραφικά.....	56
5. 2. Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor – Davidson.....	59
5. 3. Νέα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας.....	62
5. 4. Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg Self-Esteem Scale	64
5. 5. Αξιοπιστία	67
5. 6. Σκορ κλιμάκων.....	68
5. 7. Στατιστικά σημαντικές διαφορές.....	68
5. 8. Συσχετίσεις.....	72
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση.....	75
6. 1. Συζήτηση της έρευνας	75
6. 2 Συμπεράσματα της έρευνας	77
6. 3 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	78
Βιβλιογραφία	79
Παράρτημα	103

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1 Φύλο	56
Πίνακας 2 Ηλικία	56
Πίνακας 3 Έτη Προϋπηρεσίας.....	57
Πίνακας 4 Μορφωτικό Επίπεδο.....	58
Πίνακας 5 Οικογενειακή Κατάσταση	58
Πίνακας 6 Αριθμός παιδιών.....	59
Πίνακας 7 Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson (The Connor Davidson Resilience Scale [CD- RISC])	60
Πίνακας 8 Νέα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας	63
Πίνακας 9 Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)	66
Πίνακας 10 Reliability Statistics –Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson	67
Πίνακας 11 Reliability Statistics - Νέα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας .	67
Πίνακας 12 Reliability Statistics - Αυτοεκτίμηση Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES).....	68
Πίνακας 13 Descriptive Statistics – Σκορ Κλιμάκων.....	68
Πίνακας 14 Independent Samples Test – φύλο.....	69
Πίνακας 15 ANOVA – Ηλικία	69
Πίνακας 16 ANOVA – Προϋπηρεσία	70
Πίνακας 17 ANOVA - Μόρφωση.....	71
Πίνακας 18 ANOVA – Οικογενειακή Κατάσταση	72
Πίνακας 19 Correlations.....	73
Πίνακας 20 Correlations.....	73
Πίνακας 21 Correlations.....	74

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εξετάζει την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εστιάζοντας στον βαθμό που αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν την επαγγελματική τους απόδοση και ευεξία. Ο κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, επιδιώκεται να εντοπιστεί η πιθανή ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των τριών μεταβλητών.

Η εργασία δομείται ως εξής: Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, οι πηγές διαμόρφωσης της και η εφαρμογή της στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η ιστορική αναδρομή της έννοιας της αυτοεκτίμησης, η εννοιολογική διαφοροποίηση μεταξύ αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης, και οι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η σημασία της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η επίδραση αυτών των χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επαγγελματική ανάπτυξη. Το τέταρτο κεφάλαιο περιγράφει τους στόχους της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, τα ευρήματα από τις κλίμακες αυτοεκτίμησης, αυτοαποτελεσματικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας και οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας και αναφέρονται οι περιορισμοί της με προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Η έρευνα αυτή στοχεύει να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις και να ενισχύσει την κατανόηση της σημασίας της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη στρατηγικών που θα βελτιώσουν την ψυχική ευεξία και την επαγγελματική τους απόδοση.

Κεφάλαιο 1. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

1. 1 Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας

Η βάση της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) έχει τις ρίζες της στην κοινωνιογνωστική θεωρία του Bandura (social cognitive learning theory). Η θεωρία αυτή προέρχεται από τις αρχές του συμπεριφορισμού και τη θεωρία της μάθησης. Αρχικά, ήταν γνωστή ως «θεωρία της κοινωνικής μάθησης».

Μέχρι τη δεκαετία του 1960, η ανθρώπινη συμπεριφορά ερμηνευόταν με βάση τις αρχές του συμπεριφορισμού. Όμως, την περίοδο εκείνη, αρκετοί ερευνητές άρχισαν να μετατοπίζουν το ενδιαφέρον τους από τη συμπεριφορά, στις εμπειρίες του ατόμου στον κοινωνικό κόσμο. Συγκεκριμένα, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον, σχετικά με τον τρόπο που σκέφτεται τόσο για τον εαυτό του όσο και για τον κόσμο γύρω του. Έτσι, λοιπόν, ο Bandura ήταν ο πρώτος που εστίασε στην επίδραση των γνωστικών διεργασιών και ιδιαίτερα των σκέψεων του ανθρώπου καθώς και την ικανότητά του να επηρεάζει και να επηρεάζεται από το περιβάλλον του. Η ανθρώπινη αυτενέργεια ήταν υπεύθυνη για την εξέλιξη του ανθρώπου (Bandura, 2006).

Σύμφωνα με την προσέγγιση του Bandura (1986), η λειτουργία του ανθρώπου προσδιορίζεται από ένα τριαδικό μοντέλο αμοιβαίας αιτιότητας (triadic reciprocal causation): α) τους παράγοντες προσωπικότητας, όπως οι σκέψεις, τα συναισθήματα και τα βιολογικά γεγονότα (ενδοπροσωπικοί παράγοντες), β) την ανθρώπινη συμπεριφορά και γ) τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτά τα τρία στοιχεία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και καθορίζουν τη μελλοντική συμπεριφορά του ατόμου, συνθέτοντας έτσι την ανθρώπινη δράση. Με βάση λοιπόν την παραπάνω θέση, ο Bandura δίνει στο άτομο έναν πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς αλλά και του περιβάλλοντός του, καθώς μπορεί όχι μόνο να ανταποκρίνεται στις καταστάσεις αλλά να τις επηρεάσει και να τις διαμορφώσει (Pajares, 1997).

Επιπλέον, η Κοινωνική Γνωσιακή Θεωρία Μάθησης είναι ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που δίνει έμφαση στον ρόλο των γνωστικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανθρώπινη μάθηση και συμπεριφορά. Κεντρική

θέση σ' αυτή τη θεωρία είναι η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία αναφέρεται στην πίστη ενός ατόμου στην ικανότητά του να εκτελέσει με επιτυχία μια συγκεκριμένη εργασία ή να επιτύχει έναν συγκεκριμένο στόχο. Αναμφίβολα, η αυτοαποτελεσματικότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στη θεωρία του Bandura, επηρεάζοντας όχι μόνο τις ατομικές ενέργειες αλλά και την προσαρμογή και την ικανότητά τους να επιφέρουν αλλαγές. Συγκεκριμένα, η θεωρία του υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνονται από διάφορες πηγές πληροφοριών, με τις εμπειρίες κυριαρχίας να αποτελούν βασικό παράγοντα (Bandura, 2001). Συγχρόνως, οι εμπειρίες κυριαρχίας περιλαμβάνουν άτομα που επιμένουν σε δραστηριότητες που αρχικά βρίσκουν προκλητικές αλλά τελικά πετυχαίνουν, οδηγώντας σε ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτές οι εμπειρίες επιτυχίας συμβάλλουν σημαντικά στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων σε διαφορετικούς τομείς, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών πλαισίων.

Επιπροσθέτως, η Θεωρία της Κοινωνικής Γνωσιακής Μάθησης του Bandura υπογραμμίζει τη σημασία της μάθησης με παρατήρηση, όπου τα άτομα αποκτούν νέες συμπεριφορές και γνώσεις παρατηρώντας τους άλλους (Kabanda et al., 2018). Αυτή η πτυχή της θεωρίας τονίζει πως τα άτομα με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα μπορούν να ρυθμίσουν αποτελεσματικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, επιδεικνύοντας αυτοκατευθυνόμενη και παρακινούμενη συμπεριφορά για την επίτευξη των στόχων τους (Kabanda et al., 2018). Η θεωρία του Bandura υπογραμμίζει επίσης τον ρόλο της αυτό-αποτελεσματικότητας στην ανθρώπινη συμπεριφορά, τονίζοντας τον ενεργό ρόλο που παίζουν τα άτομα στη διαμόρφωση των δικών τους πράξεων και περιβαλλόντων (Bandura, 1989).

Μεγαλύτερο ενδιαφέρον προκάλεσαν οι προσδοκίες που αφορούν το ίδιο το άτομο. Για την ακρίβεια, η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν αξιολογεί το εάν ένα άτομο είναι αντικειμενικά ικανό να επιτύχει σε κάτι, αλλά αντικατοπτρίζει τις προσωπικές πεποιθήσεις του σχετικά με το αν διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται για να πραγματοποιήσει ένα συγκεκριμένο έργο, ανεξαρτήτως των συνθηκών.

Σύμφωνα με τους Bandura & Locke (2003), η πεποίθηση στην ατομική αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τις ψυχολογικές διαδικασίες, που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη δράση. Έτσι, η διαδικασία λήψης σημαντικών αποφάσεων, η επιμονή

απέναντι στις δυσκολίες, η συναισθηματική υγεία, η ευαισθησία στο στρες και ο τρόπος σκέψης εξαρτώνται άμεσα από τις αντιλήψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα. Ο Bandura αναφέρει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα αναπτύσσεται περισσότερο από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι τις επιτυχίες τους και όχι από την επιτυχία την ίδια.

Με βάση το κείμενο του Bandura "Towards a Unifying Theory of Behavioral Change" (1977), η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τον τρόπο που επιλέγουμε να ρυθμίσουμε τη συμπεριφορά μας. Οι προσδοκίες που έχουμε για τη δυνατότητα επίτευξης μιας κατάστασης, μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο δρούμε και αντιδρούμε, όταν αντιμετωπίζουμε δυσκολίες που σχετίζονται με ένα πρόβλημα. Επομένως, η αντίληψη για την αυτό-αποτελεσματικότητα ρυθμίζει τη λειτουργία του ανθρώπου επηρεάζοντας άμεσα και έμμεσα στη στοχοθεσία και στην αναλυτική σκέψη του ανθρώπου. Το βασικό χαρακτηριστικό αυτής της αντίληψης είναι η κρίση του ατόμου σχετικά με το πόσο καλά μπορεί να σχεδιάσει και να εκτελέσει δράσεις που απαιτούνται για να αντιμετωπίσει δυνητικά απρόβλεπτες, αμφίσημες και συχνά αγχωτικές καταστάσεις (Bandura, 1997). Με άλλα λόγια, επηρεάζει τον τρόπο σκέψης, τα κίνητρα, την συναισθηματική κατάσταση και την απόδοση ενός ατόμου, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί. Αυτή η αντίληψη το καθιστά μοναδικό ως προς το πώς σκέφτεται, αισθάνεται και ενεργεί.

Οι πεποιθήσεις μας για την αυτό-αποτελεσματικότητα καθορίζουν τον βαθμό προσπάθειας που θα καταβάλλουμε και πόσο θα επιμείνουμε, όταν αντιμετωπίζουμε εμπόδια και αρνητικές εμπειρίες (Bandura & Schunk, 1981). Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι οι προσδοκίες μόνο δεν επαρκούν για την παραγωγή της επιθυμητής συμπεριφοράς αν το άτομο δεν διαθέτει τις αντίστοιχες ικανότητες. Η έννοια της αποτελεσματικότητας, επομένως, αποτελεί κριτήριο σχετικά με την απόδοση, αλλά ταυτόχρονα προβλέπει και τη συμπεριφορά σε δύσκολες και απαιτητικές καταστάσεις, καθώς παρέχει κίνητρα στο άτομο για να δράσει προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του και να ελέγξει παράγοντες από το περιβάλλον του.

Οι άνθρωποι οι οποίοι έχουν μεγάλη εμπιστοσύνη στις δικές τους ικανότητες, συνήθως αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις ως προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν, και όχι ως απειλές που πρέπει να αποφευχθούν. Κατά συνέπεια, όσοι έχουν έντονες πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, παρουσιάζουν υψηλό

βαθμό αφοσίωσης στους στόχους τους και είναι αποφασισμένοι να προχωρήσουν στις προσπάθειές τους. Δεν φοβούνται να αντιμετωπίσουν δύσκολες, ακόμη και απειλητικές καταστάσεις, με την πίστη ότι μπορούν να τις έχουν υπό έλεγχο. Αντίθετα, όσοι αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους ή τις αδικούν, αντιμετωπίζουν τις απαιτητικές καταστάσεις με δισταγμό ή φόβο, βλέποντάς τις ως προσωπικές απειλές και εμπόδια (Bimrose, 2006).

Οι απόψεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να επιτύχει φαίνεται να επηρεάζονται από το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται. Για αυτόν τον λόγο, ο Bandura (1989) αντιλαμβάνεται αυτήν την αυτό-αποτελεσματικότητα ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, παρά ως ένα γενικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι αντιλήψεις του ατόμου για την αυτό-αποτελεσματικότητα διακρίνονται ως προς τη γενίκευση (*generality*), την ένταση-ισχύ (*strength*) και το επίπεδο-ισχύ (*level*) (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000; Καλαντζή-Αζίζι, 2002; Παπαδόπουλος, 2005). Η γενίκευση σχετίζεται με την ποικιλία των δραστηριοτήτων, που το άτομο θεωρεί ότι περιλαμβάνονται στο πλαίσιο ικανοτήτων του για την επιτυχή υλοποίησή τους. Η ένταση-ισχύ αφορά τον βαθμό εμπιστοσύνης που έχει το άτομο για να πραγματοποιήσει πετυχημένα μια δραστηριότητα, διαμορφώνοντας έτσι είτε υψηλές είτε χαμηλές προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας. Το επίπεδο ισχύος καθορίζει τον βαθμό προσπάθειας που θα καταβάλλει κάποιο άτομο και την αποφασιστικότητα που θα δείξει σε περίπτωση δυσκολιών, με σκοπό να επιτύχει τον τελικό του στόχο. Τέλος, το επίπεδο αφορά τον βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων, που το άτομο θεωρεί πως μπορεί να εκτελέσει επιτυχημένα. Με άλλα λόγια, σημαίνει το εύρος των απαιτήσεων που κάθε δραστηριότητα έχει. Συνεπώς, κάποιοι άνθρωποι μπορεί να νιώθουν αυτό-αποτελεσματικοί μόνο σε εύκολες δραστηριότητες, ενώ άλλοι μπορεί να έχουν αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα που καλύπτει μέχρι και τις πιο δύσκολες προκλήσεις σε ένα συγκεκριμένο πεδίο (Bandura, 1997).

Οι Bandura και Locke (2003) πραγματοποίησαν μια μελέτη σχετικά με την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας και τον τρόπο που επηρεάζει διάφορους τομείς δράσης. Μετά από την ανάλυση εννέα μετα-αναλύσεων, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι σημαντική σε πολλούς τομείς, όπως στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την υγεία, την αθλητική απόδοση, την επαγγελματική

συμπεριφορά, καθώς και στην ψυχοσυναισθηματική λειτουργία των παιδιών, των εφήβων και των γονέων (Bandura & Locke, 2003). Επομένως, η αυτό-αποτελεσματικότητα διαφοροποιείται ανάλογα με τον τομέα δράσης που εξετάζεται και γι' αυτό διακρίνεται σε επαγγελματική, ακαδημαϊκή, παιδική, γονεϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα κ. ά.

Πρόσφατες έρευνες εστίασαν στη "γενική αυτό-αποτελεσματικότητα," η οποία αποτελεί μια πιο συνδεδεμένη έννοια με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα του Bandura. Η γενική αυτό-αποτελεσματικότητα είναι μια σχετικά σταθερή πεποίθηση, αντιπροσωπεύοντας την πίστη κάποιου ότι μπορεί να επιτύχει σε διάφορες καταστάσεις. Αντίθετα, η αυτό-αποτελεσματικότητα αντικατοπτρίζει την πεποίθηση του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του στον τομέα του να οργανώνει και να εκτελεί δράσεις που απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, προτάθηκε ότι η υψηλή γενική αυτό-αποτελεσματικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικό παράγοντα απέναντι σε αντίξοες συνθήκες και γεγονότα, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Alexopoulos & Asimakopoulou, 2009; Muris, 2002).

Η γενική αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται σε ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που εξηγεί τις ατομικές διαφορές στις προσωπικές μας αντιλήψεις, στη συμπεριφορά μας, στην ικανότητά μας να μαθαίνουμε, και γενικότερα, στην επίδοσή μας σε διάφορες καταστάσεις (Chen et al., 2004; Gardner & Pierce, 1998). Σχετίζεται και με άλλα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η αυτοεκτίμηση, η αίσθηση ελέγχου, καθώς και με άλλα κινητήρια γνωρίσματα, όπως η ανάγκη για επιτυχία, η αναγνώριση, η ευσυνειδησία κ.ά. (Alexopoulos & Asimakopoulou, 2009). Επιπλέον, συνδέεται με τις εργασιακές συμπεριφορές, την ικανότητα δηλαδή της εκπαίδευσης και της εργασιακής απόδοσης (Judge & Bono, 2001).

Όσο αφορά τα παιδιά και τους εφήβους, η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζει και την ακαδημαϊκή απόδοσή τους. Τα παιδιά με υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας φαίνεται να μελετούν τον τρόπο που απαιτείται για να επιτύχουν σε κάτι που επιθυμούν (Bandura, 1997). Επίσης, θέτουν απαιτητικούς στόχους για τον εαυτό τους και αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες στο σχολείο ως

προκλήσεις και όχι ως απειλές. Τέλος, προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις στο σχολείο με κατάλληλες ενέργειες (Bandura, 1997; Van Dinther et al., 2014).

Ο Muris (2002) υποστηρίζει ότι η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα αυξάνει το άγχος, τις αρνητικές σκέψεις και δημιουργεί στο παιδί πεποίθηση ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει επαρκώς στις απαιτήσεις της κατάστασης. Τέλος, υπάρχει σχέση μεταξύ της χαμηλής αυτό-αποτελεσματικότητας και της χαμηλής αυτοεκτίμησης. Έτσι, τα άτομα που έχουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα αδυνατούν να προσπαθήσουν να πετύχουν τους στόχους τους, όταν γνωρίζουν ότι θα ξεπεράσουν τις δυνατότητές τους και αγχώνονται (Bandura, 1997; Karademas & Kalatzi-Azizi, 2003).

1. 2 Πηγές διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας κατά τον Bandura

Εφόσον ορίστηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά της αυτό-αποτελεσματικότητας, είναι σημαντικό να αναφερθούν οι πηγές διαμόρφωσης πληροφοριών της. Σύμφωνα με τον Bandura (1997), στη διαμόρφωση και ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας συμβάλλουν οι παρακάτω τέσσερις παράγοντες:

1. 2. 1 Προγενέστερες εμπειρίες του ατόμου (mastery experiences)

Είναι αποδεδειγμένο ότι οι εμπειρίες κυριαρχίας είναι θεμελιώδεις για την ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας σε διάφορους τομείς. Συγκεκριμένα, ο Bandura (1977) τόνισε ότι η εμμονή σε δραστηριότητες που αρχικά θεωρούνταν απειλητικές αλλά ασφαλείς μπορεί να ενισχύσει την αυτό-αποτελεσματικότητα μέσω εμπειριών κυριαρχίας. Αυτή η αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας συνδέεται με τη μείωση των αμυντικών συμπεριφορών. Οι Ford et al. (2022) επεσήμαναν ότι οι αντιληπτές επιτυχίες των μαθητών, οι οποίες είναι ουσιαστικά εμπειρίες μαεστρίας, συνδέονται έντονα με την αυτό-αποτελεσματικότητα. Ομοίως, οι Sassenberg et al. (2022) υπογράμμισαν τη σημασία των εμπειριών κυριαρχίας για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας που σχετίζεται με την άσκηση.

Επιπλέον, η έρευνα έδειξε σταθερά ότι οι εμπειρίες κυριαρχίας είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας σε ακαδημαϊκούς τομείς (Joet et al., 2011). Στον τομέα της διδασκαλίας, οι Webb & LoFaro (2020) συζήτησαν πώς οι εμπειρίες δεξιοτεχνίας ενός δασκάλου συνδέονται με τις πεποιθήσεις του για την αυτοαποτελεσματικότητα, ιδιαίτερα στην κατανόηση του περιεχομένου της επιστήμης και της παιδαγωγικής γνώσης. Ο Regier (2020) πρότεινε επίσης ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από διάφορες πηγές πληροφοριών, με τις εμπειρίες ενεργητικής κυριαρχίας να αποτελούν βασικό παράγοντα.

Παράλληλα, οι εμπειρίες κυριαρχίας αναγνωρίστηκαν ως η πιο σημαντική πηγή πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, ο Usher (2009) τόνισε ότι οι μαθητές διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητα, ερμηνεύοντας πληροφορίες από διάφορες πηγές, με την εμπειρία μαεστρίας να είναι η πιο ισχυρή ανάμεσά τους. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι εμπειρίες μαεστρίας προβλέπουν θετικά τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας της επιστήμης, με πιο σημαντικό αντίκτυπο στα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια (Kemiksiz, 2022).

Συμπερασματικά, η βιβλιογραφία υποστηρίζει σταθερά τον σημαντικό ρόλο των εμπειριών κυριαρχίας στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας σε διαφορετικούς τομείς και πληθυσμούς. Αυτές οι εμπειρίες επιτυχίας και κυριαρχίας όχι μόνο ενισχύουν την αυτό-αποτελεσματικότητα αλλά συμβάλλουν επίσης στη μείωση των αμυντικών συμπεριφορών και στην προώθηση θετικών αποτελεσμάτων.

1. 2. 2 Έμμεση εμπειρία μέσω προτύπων (vicarious experiences)

Οι αναπληρωματικές εμπειρίες είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της αυτό-αποτελεσματικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας προσδιορίζει τις εμπειρίες μέσω προτύπων ως μία από τις τέσσερις κύριες πηγές που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των ατόμων στις δυνατότητές τους (Bandura, 1977). Αυτές οι εμπειρίες περιλαμβάνουν την παρατήρηση άλλων που εκτελούν καθήκοντα, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν την εμπιστοσύνη κάποιου στην ικανότητά τους να επιτύχουν (Ashford et al., 2010).

Πιο αναλυτικά, η έρευνα έδειξε ότι οι αναπληρωματικές εμπειρίες μπορούν να ενισχύσουν την αυτό-αποτελεσματικότητα, ειδικά όταν τα παρατηρούμενα μοντέλα είναι επιτυχημένα (Nash, 2011). Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι αναπληρωματικές

εμπειρίες μπορεί να έχουν επιρροή στη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς είναι μάρτυρες επιτυχημένων διδακτικών πρακτικών ή αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης της τάξης (Palmer, 2006).

Επιπλέον, οι αναπληρωματικές εμπειρίες δεν περιορίζονται σε παραδοσιακές ρυθμίσεις αλλά επεκτείνονται και σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Έτσι, οι εικονικές εμπειρίες μπορούν να επηρεάσουν τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, ιδιαίτερα όταν τα άτομα μπορούν να συσχετιστούν με τις εμπειρίες που παρουσιάζονται (Kang et al., 2020). Αυτό υποδηλώνει ότι οι αναπληρωματικές εμπειρίες μέσω ψηφιακών μέσων μπορούν επίσης να συμβάλουν στην ανάπτυξη πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι αναπληρωματικές εμπειρίες είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς. Αυτές οι εμπειρίες, σε συνδυασμό με άλλες πηγές, όπως εμπειρίες μαεστρίας και λεκτική πειθώ, επηρεάζουν σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η παρατήρηση επιτυχημένων διδακτικών πρακτικών κατά τη διάρκεια των πρακτικών εμπειριών μπορεί επίσης να προσφέρει αναπληρωματικές ευκαιρίες μάθησης που ενισχύουν την αυτό-αποτελεσματικότητα (Martins et al., 2014).

Συμπερασματικά, οι αναπληρωματικές εμπειρίες είναι ένα ζωτικό στοιχείο στην ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Παρατηρώντας επιτυχημένα μοντέλα και πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την πίστη τους στις ικανότητές τους να διδάσκουν αποτελεσματικά και να διαχειρίζονται τις τάξεις. Αυτές οι εμπειρίες, είτε σε παραδοσιακή είτε σε ψηφιακή μορφή, συμβάλλουν στη συνολική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας την εμπιστοσύνη και την απόδοσή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

1. 2. 3 Κοινωνική/Λεκτική πειθώ (social/verbal persuasion)

Η κοινωνική και λεκτική πειθώ είναι κρίσιμοι παράγοντες για τη διαμόρφωση της αυτό-αποτελεσματικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας δίνει έμφαση στην κοινωνική πειθώ ως βασικό παράγοντα επιρροής των πεποιθήσεων των ατόμων στις δυνατότητές τους (Ashford et al., 2010). Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι η θετική κοινωνική πειθώ μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ η αρνητική κοινωνική πειθώ μπορεί να τη μειώσει (Hoi et al., 2017). Η λεκτική πειθώ, η οποία περιλαμβάνει τη λήψη

ενθάρρυνσης ή ανατροφοδότησης από άλλους, έχει επίσης αναγνωριστεί ως σημαντικός παράγοντας για την ενίσχυση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας (Bersh, 2021).

Επιπροσθέτως, οι κοινωνικές παραινέσεις από τους δασκάλους έχουν αναγνωριστεί ως πηγή αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών, με την αξιοπιστία του εκπαιδευτή να παίζει μετριαστικό ρόλο σ' αυτή τη σχέση (Won et al., 2017). Στον τομέα της αγροτικής εκπαίδευσης, η καθιέρωση κοινωνικής πειθούς μεταξύ συνεργαζόμενων και μαθητών δασκάλων είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας (McKim & Velez, 2016). Στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης, η χρήση τεχνικών λεκτικής και κοινωνικής πειθούς από τους δασκάλους έχει αναφερθεί ότι ενισχύει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στους μαθητές (Lewis et al., 2021).

Μελέτες έδειξαν επίσης ότι οι κοινωνικές πεποιθήσεις προβλέπουν την ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα, ιδιαίτερα μεταξύ των κοριτσιών, ενώ οι αναπληρωματικές εμπειρίες και οι φυσιολογικές καταστάσεις μπορεί να έχουν ποικίλες επιπτώσεις στα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Kemiksiz, 2022). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στα μαθηματικά, οι κοινωνικές πειθώ, μαζί με τις εμπειρίες δεξιοτεχνίας και αναπληρωματικές εμπειρίες, έχει βρεθεί ότι επηρεάζουν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών (Hacıömeroğlu & Elmali, 2021). Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της κοινωνικής και λεκτικής πειθούς στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Συμπερασματικά, η θετική ανατροφοδότηση, η ενθάρρυνση και η υποστήριξη από άλλους, συμπεριλαμβανομένων των συνομηλίκων και των εκπαιδευτών, επηρεάζουν σημαντικά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους να εκτελούν αποτελεσματικά τους ρόλους τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τονίζοντας τον ουσιαστικό ρόλο της κοινωνικής και λεκτικής πειθούς στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

1. 2. 4 Σωματική και συναισθηματική κατάσταση (physical and emotional arousal)

Είναι γεγονός ότι η συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη της συνολικής αυτό-αποτελεσματικότητας και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών (Goroshit & Hen, 2014). Επιπλέον, οι συναισθηματικές καταστάσεις όπως η χαρά, ο θυμός και το άγχος που βιώνονται κατά τη διάρκεια της πρακτικής διδασκαλίας μπορούν έμμεσα να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Bach & Hagenauer, 2022). Παράλληλα, η συναισθηματική εξάντληση και τα προσωπικά επιτεύγματα έχουν αναγνωριστεί ως προγνωστικοί παράγοντες της συνολικής αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένων τομέων αυτοαποτελεσματικότητας όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, της δέσμευσης και της διαχείρισης της τάξης (Pressley & Rangel, 2023).

Μελέτες τόνισαν επίσης τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει βρεθεί ότι επηρεάζει θετικά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα (Hashemi & Ghanizadeh, 2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη, μαζί με την αυτοεκτίμηση, έχει αποδειχθεί ότι προβλέπει τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Åžahin, 2017). Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτό-αποτελεσματικότητα θεωρούνται αναπτυξιακά χαρακτηριστικά που μπορούν να αποκτηθούν, υποδηλώνοντας ότι τα προγράμματα κατάρτισης που εστιάζουν στη συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Amiripian & Behshad, 2016).

Παράλληλα, η αλληλεπίδραση μεταξύ της ρύθμισης των συναισθημάτων και της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι ένας άλλος σημαντικός τομέας έρευνας. Ειδικότερα, η ρύθμιση των συναισθημάτων έχει αναγνωριστεί ως ένας μηχανισμός μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν τις συναισθηματικές τους καταστάσεις, επηρεάζοντας τελικά την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Deng et al., 2022). Ακόμη, η συναισθηματική σταθερότητα και η εμπειρία της καταπόνησης έχουν συνδεθεί με τις συναισθηματικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία, υπογραμμίζοντας την περίπλοκη σχέση μεταξύ των συναισθηματικών

καταστάσεων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Muenchhausen et al., 2021).

Συμπερασματικά, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια πολύπλευρη κατασκευή που επηρεάζεται από τις συναισθηματικές καταστάσεις, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη ρύθμιση των συναισθημάτων. Επομένως, η κατανόηση και η αντιμετώπιση αυτών των παραγόντων είναι απαραίτητη για την προώθηση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους και για την ενίσχυση της συνολικής αποτελεσματικότητάς τους στην τάξη.

Οι φυσιολογικοί παράγοντες παίζουν επίσης, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρά τους σε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας. Για την ακρίβεια, η έρευνα έδειξε ότι οι φυσιολογικές και οι συναισθηματικές καταστάσεις μπορούν να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Fernandes, 2019). Η φυσιολογική διέγερση, όπως οι συναισθηματικές και φυσιολογικές αντιδράσεις σε εργασίες, μπορεί να διαμορφώσει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διδασκαλίας γραφής (Wierzbicki, n. d.).

Επιπροσθέτως, μελέτες έχουν διερευνήσει τις ψυχοβιολογικές συσχετίσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας των δασκάλων, συμπεριλαμβανομένου του καρδιακού ρυθμού, της μεταβλητότητας του καρδιακού ρυθμού και της απόκρισης κορτιζόλης, υποδεικνύοντας ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα δρα ως ψυχολογική και φυσιολογική προσαρμοστική πηγή με θετικές συνέπειες για την υγεία (Klassen et al., 2010). Συνεπώς, η κατανόηση της σχέσης μεταξύ φυσιολογικών παραγόντων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στους ρόλους τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο η φυσιολογική διέγερση, οι συναισθηματικές αντιδράσεις και οι ψυχοβιολογικές αντιδράσεις επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα, τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών και τα συστήματα υποστήριξης μπορούν να σχεδιαστούν για να ενδυναμώσουν τους δασκάλους και να προωθήσουν θετικά αποτελέσματα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

1. 3 Η αυτό-αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση

Από την κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura (1997) σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα, ένας αριθμός μελετητών εξέτασε την αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Κατά τον Bandura (1997), η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι καταλυτική για την επιτυχημένη διδασκαλία (Glackin & Hohenstein, 2018). Η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (*teacher efficacy*) αναφέρεται ως η πεποίθηση του εκπαιδευτικού σχετικά με τις ικανότητές του προκειμένου να επηρεάσει την απόδοση των μαθητών του, πετυχαίνοντας τα επιθυμητά αποτελέσματα συμμετοχής και μάθησης όλων των μαθητών του, ακόμη και εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Bergman et al., 1977; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Επομένως, αποτελεί την πεποίθηση του εκπαιδευτικού για τη δυνατότητά του να επηρεάσει θετικά την εκπαίδευση του μαθητή. Αντικατοπτρίζει τις προσδοκίες του για το αποτέλεσμα που επιθυμεί να επιτύχει μέσω της διδασκαλίας, υποδηλώνοντας την εμπιστοσύνη του στη δεξιότητά του να διδάξει αποτελεσματικά και εποικοδομητικά τους μαθητές του, αντισταθμίζοντας αρνητικούς παράγοντες (Gavora, 2010).

Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για να αναδειχθεί το πώς επηρεάζει την απόδοση των μαθητών τους. Ποικίλες μελέτες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας των μαθητών και έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει τις εκπαιδευτικές μεθόδους, τον ενθουσιασμό και τη διδακτική συμπεριφορά των ίδιων των δασκάλων (Caprara et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Wolters & Daugherty, 2007). Πράγματι, μεγαλύτερα επιτεύγματα παρατηρούνται όταν οι μαθητές διδάσκονται από αποτελεσματικούς δασκάλους, οι οποίοι επηρεάζουν θετικά τα κίνητρα και την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών (Anderson et al., 1988; Midgley et al., 1989). Επιπλέον, η απόδοση των μαθητών συσχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Bergman et al., 1977).

Η επιτυχία του εκπαιδευτικού απαιτεί την υποβολή υψηλών στόχων τόσο για τη δική του αποτελεσματικότητα όσο και για το τελικό αποτέλεσμα, καθώς η κατάκτησή της δεν εξασφαλίζεται μόνο με την κατάρτιση, αλλά και με τη σωστή εφαρμογή των γνώσεων. Οι υψηλοί στόχοι ποικίλουν με βάση την προσωπικότητα και το υπόβαθρο

του κάθε εκπαιδευτικού, αντικατοπτρίζοντας το επίπεδο της διδακτικής του αυτό-αποτελεσματικότητας και την αντίληψή του για την επιτυχία της εκπαιδευτικής του προσπάθειας (Gavora, 2010).

Σύμφωνα με τους Gibson και Dembo (1984), αυτή η έννοια αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την επίδρασή τους στη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών. Η εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους να ανταποκριθούν σε μια εκπαιδευτική πρόκληση μπορεί να διαφέρει από τις πραγματικές τους ικανότητες. Υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα επιτρέπει σε έναν εκπαιδευτικό να υπερβεί τα συνηθισμένα προσόντα του, επιδεικνύοντας εξαιρετικές διδακτικές ικανότητες (Damanik, 2014).

Η μελέτη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ξεκίνησε μέσα στη δεκαετία του '70 μέσα από εκπαιδευτικές έρευνες του οργανισμού RAND. Τότε, δημιουργήθηκαν δύο ερωτηματολόγια που εστίαζαν στις πεποιθήσεις των δασκάλων σχετικά με την ικανότητά τους να επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (Tschannen-Moran et al., 1998). Στις αρχές του 1980, οι Gibson και Dembo (1984, όπως αναφ. Klassen et al., 2009) καθόρισαν την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, βασιζόμενοι σε δύο βασικούς παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αντιστοιχεί στην προσωπική πεποίθηση και εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού (personal teaching efficacy-PTE) ότι διαθέτει τις ικανότητες για να επηρεάσει τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών, συμπεριλαμβάνοντας την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura. Ο δεύτερος παράγοντας αναπαριστά τη γενική αυτό-αποτελεσματικότητα (general teaching efficacy- GTE) την πεποίθηση δηλαδή ότι η ικανότητα κάθε εκπαιδευτικού να προκαλέσει αλλαγές περιορίζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι ικανότητες των μαθητών ή το περιβάλλον τους. Αυτός ο παράγοντας αντιστοιχεί στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Με βάση τους Tschannen-Moran και Hoy (2001), η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών βασίζεται στις πεποιθήσεις τους για τη δυνατότητά τους να προωθήσουν τη μάθηση και τη δραστηριοποίηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, αναφέρουν πως η διδακτική αποτελεσματικότητα *«αφορά τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με την ικανότητά τους να οργανώνουν και να εκτελούν αποδοτικές διδακτικές παρεμβάσεις για την επίτευξη των διδακτικών τους στόχων»*. Η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται με βελτιωμένες επαγγελματικές επιδόσεις και

κατάρτιση, καθώς οι εκπαιδευτικοί επενδύουν περισσότερη προσπάθεια στη διδακτική τους εργασία, ενισχύοντας έτσι τη διδακτική εμπειρία τους (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση των Tschannen-Moran και Hoy (2001), η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προκύπτει από τρεις κύριες πτυχές: τη διαχείριση της τάξης, την ενεργοποίηση των μαθητών και τις διδακτικές τους στρατηγικές. Πιο συγκεκριμένα, η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας σχετικά με τη διαχείριση της τάξης αντικατοπτρίζει τις πεποιθήσεις του δασκάλου για την ικανότητά του να διαχειρίζεται τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διδασκαλία. Η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετικά με την ενεργοποίηση των μαθητών αντικατοπτρίζει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση. Τέλος, η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας στις διδακτικές στρατηγικές αντανακλά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν με επιτυχία διάφορες διδακτικές τεχνικές.

Η δημιουργία της εκπαιδευτικής αυτό-αποτελεσματικότητας προέρχεται από τον συνδυασμό τριών κύριων παραγόντων: πρώτον, την επιτυχημένη προηγούμενη εμπειρία, δεύτερον, τη λεκτική υποστήριξη από διευθυντές, μαθητές, συναδέλφους και γονείς, και τέλος, τις ευκαιρίες παρατήρησης επιτυχημένων συναδέλφων (Tschannen-Moran et al., 1998). Όμως, η επίδραση αυτών των παραγόντων μπορεί να διαφέρει με την πάροδο του χρόνου, ενώ η λεκτική πειθώ και το περιβάλλον μπορούν να παίξουν πιο κρίσιμο ρόλο στους νέους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τους πιο έμπειρους (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

1. 4 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Με βάση τη βιβλιογραφία, έχουν εντοπιστεί αρκετοί παράγοντες ως καθοριστικοί για την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα στοιχείων, συμπεριλαμβανομένων προσωπικών και επαγγελματικών πτυχών.

Πρώτον, η διδακτική εμπειρία αναγνωρίστηκε ως κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά, η έρευνα

των Değirmencioğlu (2021) και Xie et al. (2022) διαπίστωσε ότι η διδακτική εμπειρία επηρεάζει σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, η μελέτη του Değirmencioğlu (2021) τόνισε ότι οι δάσκαλοι με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα τείνουν να χρησιμοποιούν πιο σύγχρονες τεχνικές στα μαθήματά τους, υποδεικνύοντας μια πιθανή σχέση μεταξύ εμπειρίας, αυτό-αποτελεσματικότητας και διδακτικών πρακτικών.

Παράλληλα, η επίδραση των οικονομικών παραγόντων στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τονίστηκε στη μελέτη του Toran (2017), η οποία ανέδειξε ότι η οικονομική ικανοποίηση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού επηρεάζει θετικά την αυτό-αποτελεσματικότητα. Αυτό υποδήλωσε ότι η οικονομική σταθερότητα και η εργασιακή ικανοποίηση παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητές τους. Επιπλέον, ο ρόλος της ηγεσίας και της συνεργασίας στον επηρεασμό της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών υπογραμμίστηκε από αρκετές μελέτες. Για παράδειγμα, μελέτες των Ceylan (2020), Xie et al. (2022) και Jin & Hassan (2022) έδειξαν ότι η ηγεσία του διευθυντή, η συνεργασία των δασκάλων και το κλίμα οργανωτικής διαχείρισης είναι κρίσιμοι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης, ο Kang (2019) διαπίστωσε ότι η κατανομημένη ηγεσία είχε θετική επίδραση στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τονίζοντας περαιτέρω τη σημασία της ηγεσίας στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους.

Εκτός από αυτούς τους παράγοντες, η μελέτη του Özcan (2022) εντόπισε διάφορα στοιχεία που επηρεάζουν διαφορετικές διαστάσεις των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της επιστημονικής έρευνας, της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, της επικοινωνίας και των κοινωνικών δραστηριοτήτων. Αυτό φανέρωσε ότι ένας συνδυασμός επαγγελματικής ανάπτυξης, κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και ατομικής ανάπτυξης συμβάλλει στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, η μελέτη των Jeffri & Hamid (2022) εισήγαγε αρκετούς παράγοντες που αντικατοπτρίζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα ενός δασκάλου, όπως η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης και η συμμετοχή των μαθητών. Αυτό υπογράμμισε την πολύπλευρη φύση της αυτό-

αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η οποία επηρεάζεται από διάφορες πτυχές της διδακτικής πρακτικής και τη δυναμική της τάξης. Ακόμη, η μελέτη των Permata et al. (2022) τόνισε τον αποφασιστικό ρόλο της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στον χειρισμό προβλημάτων στην τάξη, υποδεικνύοντας ότι η ικανότητα διαχείρισης προκλήσεων μέσα στο περιβάλλον της τάξης συνδέεται στενά με την αυτό-αποτελεσματικότητα.

Συνολικά, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι διαφορετικοί και περιλαμβάνουν προσωπικά και επαγγελματικά στοιχεία. Η διδακτική εμπειρία, η οικονομική ικανοποίηση, η ηγεσία, η συνεργασία, η επαγγελματική ανάπτυξη και η δυναμική της τάξης παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητές τους.

Κεφάλαιο 2. Αυτοεκτίμηση

2. 1 Ιστορική αναδρομή

Πριν μελετηθεί ο όρος της αυτοεκτίμησης κρίνεται αναγκαίο να γίνει μια σύντομη ιστορική αναφορά σχετικά με αυτή την έννοια. Στον τομέα τη Ψυχολογίας, η έννοια της αυτοεκτίμησης πρωτοεμφανίστηκε το 1890 από τον William James (1890-1963), έναν Αμερικανό ψυχολόγο και φιλόσοφο. Ο James διακρίνει στον εαυτό μας δύο πτυχές, το υποκείμενο και το αντικείμενο. Η έννοια αυτή άρχισε να εξερευνάται περισσότερο από τους ερευνητές μετά το 1980. Αρχικά, κοινωνιολόγοι όπως οι C. Cooley και G. Mead τόνισαν τη σημασία των κοινωνικών παραγόντων στη διαδικασία της αυτοεκτίμησης. Ωστόσο, η προσέγγισή τους δεν συμφωνούσε με τους συμπεριφοριστές. Κατά τη διάρκεια της μεσοπεριόδου του 20^{ου} αιώνα, υπήρξε ασάφεια ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης της αυτοεκτίμησης στο πλαίσιο της ψυχανάλυσης, όπου η αυτοεκτίμηση θεωρήθηκε ως ένα ξεχωριστό θέμα (οι νεοφρουδικοί) και όχι ως κεντρικό στοιχείο (π. χ. ατομική θεωρία). Σήμερα, η αυτοεκτίμηση κατέχει σημαντική θέση στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της ψυχολογίας (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 1991).

2. 2 Εισαγωγή στην έννοια του εαυτού

Η «έννοια του εαυτού» είναι πλέον πολύπλοκη και ασαφής λόγω της πολλαπλότητας των διαφορετικών ορισμών και μετρήσεων που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία. Περαιτέρω σύγχυση προκάλεσε η τάση των μελετητών να αντικαθιστούν ή να χρησιμοποιούν τυχαία διάφορους όρους που περιλαμβάνουν τη λέξη "εαυτός" (Blascovich & Tomaka, 1991; Byrne, 1996a; Harter, 1983, 1999; Hattie, 1992; Wylie, 1979, 1989 στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Ο William James θεωρείται πρωτεργάτης στη θεωρία του εαυτού και ένας από τους βασικούς μελετητές που διαμόρφωσε την έννοια της αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με τον W. James, ο εαυτός περιλαμβάνει: (α) τις διάφορες «συνιστώσες» του, (β) τα συναισθήματα που συνδέονται με αυτές, και (γ) τις πράξεις που πηγάζουν από αυτές (James, 1890, σ. 292 σε Λεονταρή, 1998). Κατά τον James, ο εαυτός έχει διπλή φύση, αποτελούμενη από το «εγώ» ("I") και το «εμένα» ("Me"). Το «εγώ» είναι ο εαυτός που γνωρίζει, παρατηρεί και αισθάνεται (*knower self*), ενώ το «εμένα» συνδέεται με

το αντικείμενο της εμπειρίας, σε ό, τι δηλαδή το άτομο θεωρεί δικό του (*empirical self*) (Μακρή –Μπότσαρη, 2001).

Η έννοια του **ιδανικού εαυτού**(*ideal self*) είναι βασική για την αυτοεκτίμηση, καθώς αναφέρεται στα αισθήματα ικανοποίησης που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του και αντικατοπτρίζει τη σχέση μεταξύ του ιδανικού εαυτού και της πραγματικής εικόνας του. Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές όπως ο Burns (1982), ο Murray (1953), ο Allport (1961) και ο Rogers (1951,1959), ο ιδανικός εαυτός αποτελεί τις προσωπικές επιθυμίες, τις φιλοδοξίες, τους στόχους για το μέλλον και τις αξίες ενός ατόμου αντίστοιχα. Η ασυμφωνία μεταξύ του πραγματικού και του ιδανικού εαυτού μπορεί να προκαλέσει άγχος, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να οφείλεται σε αυτήν την ασυμφωνία, ιδίως σε περιπτώσεις νευρωσικών ατόμων (Μακρή – Μπότσαρη, 2001).

Ο James (1890) χρησιμοποίησε επίσης τη φράση «Εγώ» για να αναφερθεί στον εαυτό ως αντικείμενο και υποστήριξε ότι αυτό αντανακλά «όλα τα πράγματα» που έχουν τη δυνατότητα να προκαλέσουν «ενθουσιασμό ενός συγκεκριμένου είδους». Ο ερευνητής με τη φράση «όλα τα πράγματα» αναφερόταν στα φυσικά αντικείμενα και πολιτιστικά τεχνουργήματα (υλικός εαυτός), τις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους ανθρώπους (κοινωνικός εαυτός), στις νοητικές διαδικασίες και την ουσία (πνευματικός εαυτός). Υποστήριξε ότι όλες οι διαφορετικές πτυχές του εαυτού μας μπορούν να θεωρηθούν ως αντικείμενα, αλλά περιορίζει τη συζήτηση στις πτυχές που σχετίζονται με τη συνείδηση. Αυτό σημαίνει ότι εξετάζουμε μόνο τις συνειδητές αναπαραστάσεις του εαυτού μας, περιορίζοντας το εύρος του εαυτού μας σε μια ενιαία κατηγορία "πραγμάτων", δηλαδή το συνειδητό νοητικό περιεχόμενο.

2. 3 Εννοιολογική διαφοροποίηση μεταξύ αυτοεκτίμησης (self-esteem) και αυτοαντίληψης (self-perception)

Πριν μελετηθεί ο όρος της αυτοεκτίμησης, κρίνεται αναγκαίο να γίνει ένας σαφής διαχωρισμός μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης. Σύμφωνα με την Byrne (1996a, σ. 17 στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001) όλη αυτή σύγχυση γύρω από την έννοια του εαυτού ήταν αποτέλεσμα κυρίως τεσσάρων παραγόντων, οι οποίοι είναι οι εξής:

1. η έλλειψη ενός γενικά παραδεκτού ορισμού.

2. η χρησιμοποίηση διαφόρων όρων με κοινό πρόθεμα τη λέξη «εαυτός» (self), ως συνώνυμων της έννοιας του εαυτού.
3. η ασάφεια ως προς τις συνιστώσες του εαυτού.
4. η τάση πολλών ερευνητών να χρησιμοποιούν κοινές λέξεις και κατανοητές έννοιες για να περιγράφουν την έννοια του εαυτού παρά με αυστηρά επιστημονικούς όρους.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η «έννοια του εαυτού» εμπεριέχει γνωστικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές πτυχές. Οι βασικές συνιστώσες της, όμως, είναι η αυτοαντίληψη (self-concept) και η αυτοεκτίμηση (self-esteem) (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Οι έννοιες της «αυτοαντίληψης» και της «αυτοεκτίμησης» συνδέονται με τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα, τις επιδόσεις, τις αξίες και τις φιλοδοξίες του ατόμου. Επίσης, και οι δύο αυτές έννοιες, περικλείουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης. Όμως, στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται ως διακριτοί όροι.

Ορισμένες έρευνες συχνά χρησιμοποιούσαν αυτές τις έννοιες εναλλακτικά τη μια με την άλλη, ως ισοδύναμες (Λεονταρή, 1998) ενώ άλλες ως αλληλοσυνδεόμενες (Manning et al., 2006). Αυτό οφείλεται κυρίως στην έμφαση που δίνεται σε ένα μεγάλο τμήμα της ερευνητικής βιβλιογραφίας στην αξιολογική πτυχή της αυτοαντίληψης, δηλαδή την αυτοεκτίμηση. Ο βασικός λόγος για αυτό είναι ότι η αυτοεκτίμηση λειτουργεί ως πηγή κινήτρων. Επίσης, αυτές οι δύο έννοιες συνδέονται στενά μεταξύ τους, καθώς οι μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ τους (Srivastava & Joshi, 2014). Επομένως, άτομα που έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους τείνουν να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, και το αντίστροφο (Farmer et al., 2001).

Σήμερα, υπάρχει συναίνεση στη διεθνή βιβλιογραφία ότι η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη αποτελούν διακριτικές έννοιες (Baumeister, 2013; Gegas, 1982). Μελετητές έχουν δώσει συγκεκριμένες προδιαγραφές για την αυτοαντίληψη, αναφέροντας ότι περιλαμβάνει μια περιγραφική, γνωστική διάσταση της έννοιας του εαυτού, οι περιγραφές δηλαδή του ατόμου για τον εαυτό του (ποιος είμαι) και διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες και το περιβάλλον του (Shavelson & Bolus, 1981; Λεονταρή, 1998; Μακρή –Μπότσαρη, 2001). Ενώ, αυτοεκτίμηση θεωρείται η συναισθηματική πλευρά και συνδέεται με την πεποίθηση που έχει κάποιος για την

αξία του ως άτομο (πώς αισθάνομαι για αυτό που είμαι). Συγκεκριμένα, η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη σφαιρική άποψη ενός ανθρώπου για την αξία του ως άτομο, ενώ η αυτοαντίληψη αναπαριστά τη συνολική γνώση που ένα άτομο έχει για τον εαυτό του (Λεονταρή, 1998; Dermitzaki & Efklides, 2000; Μακρή-Μπότσαρη, 2001; Manning, 2007). Επομένως, η αυτοεκτίμηση αποτελεί έναν αξιολογικό και συναισθηματικό όρο, ενώ η αυτοαντίληψη είναι ένας περιγραφικός όρος. Παρόλο που αυτές οι δύο έννοιες σχετίζονται μεταξύ τους, αντιπροσωπεύουν διακριτικές πτυχές του εαυτού.

Με άλλα λόγια, η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη αποτελούν κύρια συστατικά του εαυτού (Gecas, 1982; Rosenberg, 1990). Από τη μία, η αυτοαντίληψη αφορά τη γνωστική πλευρά του εαυτού και περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του. Από την άλλη πλευρά, η αυτοεκτίμηση αφορά το συναισθηματικό κομμάτι του εαυτού και αντιπροσωπεύει την αξία που κάποιος αποδίδει στον εαυτό του, έχει εμπιστοσύνη σε αυτόν και γενικά νιώθει ότι αξίζει ως άτομο και ότι μπορεί να κάνει σημαντικά πράγματα στη ζωή του (Manning, 2007; Μακρή-Μπότσαρη, 2001; Λεονταρή, 1998). Για παράδειγμα, ένα άτομο όταν υποστηρίζει ότι είναι καλός στη ζωγραφική αυτό αναφέρεται στην αυτοαντίληψη του σχετικά με τις ικανότητές του και αποτελεί μια άποψη για τον εαυτό του. Όταν όμως λέει ότι αισθάνεται καλά για αυτή την ικανότητα, τότε αναφέρεται στην αυτοεκτίμησή του. Έτσι, η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στο αξιολογικό και συναισθηματικό κομμάτι του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001; Marsh, 1986).

Ο James υποστήριξε ότι μεταξύ της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης υπάρχει μια αιτιώδη σχέση η οποία κατευθύνεται από την περιγραφική στη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο του James, ο βαθμός επιρροής των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης στην αυτοεκτίμηση καθορίζεται από τη σπουδαιότητα που δίνει το άτομο στους διάφορους τομείς της ζωής του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Για τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία, θα εξεταστεί λεπτομερώς ένα από τα δύο στοιχεία που απαρτίζουν τον "εαυτό", η αυτοεκτίμηση. Πρόκειται για μία έννοια από τα παλαιότερα κατασκευάσματα στην επιστημονική ψυχολογία, που έχει ερευνηθεί εκτενώς στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο θέμα στη βιβλιογραφία (Donnellan et al., 2015). Ωστόσο, οι έρευνες έχουν υποδείξει ότι η αυτοεκτίμηση παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ατόμου, επηρεάζοντας πολλές

πτυχές όπως η εργασία και οι οικονομικές προοπτικές (Kuster et al., 2013), οι κοινωνικές σχέσεις (Marshall et al., 2014), η σχολική και ακαδημαϊκή πορεία (vonSoest et al., 2016), καθώς και τη σωματική και ψυχική υγεία (Orth et al., 2012; Steiger et al., 2014).

2. 4 Η έννοια της αυτοεκτίμησης

Παρόλο που η έννοια της αυτοεκτίμησης έχει μελετηθεί εκτενώς, η ακριβής της περιγραφή παραμένει δύσκολη. Πολλοί ερευνητές έχουν προσφέρει διάφορους ορισμούς κατά τη διάρκεια των χρόνων. Η αυτοεκτίμηση είναι μια αξιολογική άποψη σχετικά με τον εαυτό μας. Κρίνουμε την αυτοεκτίμησή μας βάσει της αντίθεσης μεταξύ της εικόνας που έχουμε για τον εαυτό μας και της εικόνας του ιδανικού εαυτού μας. Όταν η εικόνα του εαυτού μας είναι χαμηλή, αμφιβάλλουμε ότι θα μπορέσουμε ποτέ να φτάσουμε τον ιδανικό μας εαυτό, και αυτό οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, όταν η εικόνα του εαυτού μας περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που θεωρούμε ότι είναι αποδεκτά, όπως η εμφάνιση και οι ικανότητες, τότε η αυτοεκτίμησή μας είναι υψηλή (Μακρή - Μπότσαρη, 2001).

Ο William James (1963) ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκε με την έννοια του εαυτού και υποστήριξε πως η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τις επιτυχίες του ατόμου σε σχέση με τις επιδιώξεις, τις φιλοδοξίες ή τις προθέσεις του. Πίστευε ότι ο βαθμός της αυτοεκτίμησης αυξάνεται ή μειώνεται αναλόγως τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του. Γι' αυτό κιόλας πρότεινε μια μαθηματική σχέση η οποία ορίζει την αυτοεκτίμηση ως πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις ή φιλοδοξίες του (Αυτοεκτίμηση = επιτυχίες/επιδιώξεις) (Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Ακόμη, υποστηρίζει πως ως ενήλικες αναπτύσσουμε μια σφαιρική αντίληψη για τη δική μας αξία ως άτομα σε διάφορους τομείς της ζωής μας. Αυτή η σφαιρική αντίληψη αποτελεί την αυτοεκτίμησή μας (Μακρή - Μπότσαρη, 2001).

Η αυτοεκτίμηση, όπως διατυπώθηκε από τον William James το 1890, περιλαμβάνει την αξιολόγηση των προσωπικών επιδόσεων, αντανakλώντας τις ικανότητες και τα επιτεύγματα κάποιου (Neff, 2003). Συγκεκριμένα, ο James υποστήριξε ότι η αυτοεκτίμηση κυμαίνεται γύρω από ένα τυπικό επίπεδο ως απάντηση σε επιτυχίες και αποτυχίες σε τομείς που θεωρούνται σημαντικοί για ένα άτομο (Crocker & Wolfe,

2001). Τόνισε επίσης τη σημασία της αυτοεκτίμησης ως διαπροσωπικής παρακολούθησης, προτείνοντας ότι παίζει κρίσιμο ρόλο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη συναισθηματική ευημερία (Leary et al., 1995).

Ο James θεώρησε επίσης την αυτοεκτίμηση ως έναν συνδυασμό σταθερών χαρακτηριστικών και κυμαινόμενων καταστάσεων, επηρεαζόμενων από άμεσες συνθήκες ή καταστάσεις (Crocker et al., 2002). Τόνισε τη σημασία της αυτοεκτίμησης στη διαμόρφωση της θετικής αυτοεκτίμησης, ιδιαίτερα όταν τα άτομα επιτυγχάνουν ή υπερβαίνουν σημαντικούς στόχους στη ζωή τους (Zeigler-Hill et al., 2016). Ο James πρότεινε ότι η έντονη προσοχή στον εαυτό μας ενισχύει την αυτοεκτίμηση. Υποστηρίχθηκε από έρευνες που έδειξαν ότι η επένδυση στον εαυτό μας συνδέεται με την αυτοεκτίμηση, επιβεβαιώνοντας τις θέσεις του (Gebauer et al., 2013).

Παράλληλα, η ευρύτερη έννοια της αυτοεκτίμησης συνδέθηκε με διάφορες πτυχές της ζωής, όπως το στρες στο χώρο εργασίας, την ψυχική υγεία και την ακαδημαϊκή επίδοση (Ağır, 2019; Xhakollari & Kecaj, 2022; Amita et al., 2023). Συμπερασματικά, οι γνώσεις του William James σχετικά με την αυτοεκτίμηση έθεσαν τα θεμέλια για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της αυτό-αξιολόγησης και των επιπτώσεών της στην ευημερία και τη συμπεριφορά των ατόμων. Οι απόψεις του για την αυτοεκτίμηση ως μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ σταθερών χαρακτηριστικών και επιρροών της κατάστασης συνεχίζουν να αντηχούν στη σύγχρονη έρευνα σε διάφορους τομείς της ψυχολογίας.

Ο Rosenberg (1965) ανέφερε ότι *«η αυτοεκτίμηση είναι μια θετική ή αρνητική στάση απέναντι σ' ένα ιδιαίτερο αντικείμενο, δηλαδή τον εαυτό»* και συνδέεται με συναισθήματα αυτοαποδοχής και αυτοσεβασμού, ενώ τονίζει ότι αποτελεί έκφραση αξίας περισσότερο παρά ικανοτήτων (Brooks, 2008; Παπάνης, 2011). Ο ίδιος εστίασε την προσοχή του στην κοινωνική πτυχή της αυτοεκτίμησης και γι' αυτό επισημαίνει ότι διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες, όπως πολιτισμικοί, κοινωνικοί, οικογενειακοί και διαπροσωπικοί παράγοντες. Σημείωσε επίσης, ότι η αυτοεκτίμηση δεν απαντά απαραίτητα σε συναισθήματα ανωτερότητας ή κατωτερότητας, αλλά αντιθέτως αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο αισθανόμαστε όταν η συμπεριφορά μας συμφωνεί με την ηθική αξία που έχουμε για τον εαυτό μας. (Παπάνης, 2004). Σύμφωνα με τον Rosenberg, ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ένα άτομο με αυτοσεβασμό που ταυτόχρονα θεωρεί τον εαυτό του αξιόλογο.

Επιπλέον, ο Brooks (2008) υπογράμμισε ότι η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει τα συναισθήματα και τις σκέψεις που έχουμε σχετικά με τη δική μας αξία, την αισιοδοξία μας, τη δυνατότητα μάθησης από επιτυχίες και αποτυχίες, τον σεβασμό προς τον εαυτό μας και τους άλλους, και την ικανότητά μας να αντιμετωπίζουμε διάφορες καταστάσεις με θετικό τρόπο. Τέλος, τόνισε ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τη συμπεριφορά μας και τον τρόπο που αλληλεπιδρούμε με τον κόσμο, αλλά και το αντίστροφο (Brooks, 2008).

Από την άλλη, υπάρχουν ερευνητές, οι οποίοι εστίασαν στην επίδραση του κοινωνικού παράγοντα υποστηρίζοντας πως η αυτοεκτίμηση του κάθε ατόμου είναι κοινωνικό δημιούργημα. Σύμφωνα με τον Cooley (1902), η αυτοεκτίμηση αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τον εαυτό μας μέσα από τον καθρέπτη των απόψεών που έχουν για εμάς οι «σημαντικοί άλλοι» (*significant others*). Γι' αυτό, χρησιμοποίησε τη μεταφορική έκφραση «*καθρεπτιζόμενος εαυτός*» (*looking-glass self*). Αυτό σημαίνει ότι προσπαθούμε να κατανοήσουμε πώς μας βλέπουν οι άνθρωποι γύρω μας και στη συνέχεια εσωτερικοποιούμε αυτές τις απόψεις, δημιουργώντας έτσι τη δική μας αυτοεκτίμηση (Μακρή - Μπότσαρη, 2001; Kristin, 2011).

Αναμφίβολα, οι σύγχρονες θεωρίες για την αυτοεκτίμηση εξελίχθηκαν σημαντικά από το θεμελιώδες έργο του William James. Έτσι, η σύγχρονη έρευνα εμβάθυνε σε διάφορες πτυχές της αυτοεκτίμησης, διερευνώντας τις πολυπλοκότητες και τις επιπτώσεις της σε διαφορετικούς τομείς. Για παράδειγμα, ορισμένοι ερευνητές συζήτησαν τα ενδεχόμενα της αυτοεκτίμησης, τονίζοντας πώς η αυτοεκτίμηση κυμαίνεται ως απάντηση σε επιτυχίες και αποτυχίες σε τομείς που συνδέονται με την αυτοεκτίμηση κάποιου (Baumeister et al., 1989; Crocker & Wolfe, 2001).

Επιπροσθέτως, πρόσφατες μελέτες διερεύννησαν τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των συγκεκριμένων συνθηκών ή εμπειριών. Για παράδειγμα, κάποιοι ερευνητές μελέτησαν τους παράγοντες που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση μετά από επίκτητη εγκεφαλική βλάβη, ρίχνοντας φως στη διαφοροποιημένη δυναμική της αυτοεκτίμησης σε συγκεκριμένους πληθυσμούς (Curvis et al., 2016; Codina & Freire, 2020). Επιπλέον, οι ερευνητές παρείχαν γνώσεις για τη σχέση μεταξύ των δραστηριοτήτων αναψυχής και της αυτοεκτίμησης, προσφέροντας μια ευρύτερη προοπτική για τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση (Codina & Freire, 2020)

Στο πεδίο της ψυχολογικής θεωρίας, οι Howell et al. (2019) συζήτησαν την αυτοεκτίμηση ως την παρακολούθηση της ικανοποίησης θεμελιωδών ψυχολογικών αναγκών και ευθυγραμμίστηκαν με τις σύγχρονες επαναλήψεις της κοινωνιομετρικής θεωρίας που αναγνωρίζουν την αυτοεκτίμηση ως προστατευτικό μέσο έναντι των απειλών (Ruiter et al., 2017; Howell et al., 2019). Επίσης, οι ερευνητές πρότειναν το μοντέλο της αυτο-οργάνωσης αυτοεκτίμησης (SOSE), εισάγοντας ένα νέο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης (Ruiter et al., 2017).

Στη συνέχεια, οι Gebauer et al. (2015) εξέτασαν τις πολιτισμικές προοπτικές για την αυτοεκτίμηση, τονίζοντας πώς η αυτοεκτίμηση αντανάκλα την κοινωνική θέση των ατόμων μέσα στο πολιτισμικό τους πλαίσιο (Gebauer et al., 2015). Επιπλέον, η δυναμική φύση της αυτοεκτίμησης διερευνήθηκε σε άλλες μελέτες, οι οποίες μελέτησαν τη σταθερότητα και την αλλαγή στη συγκεκριμένη περιοχή και στην παγκόσμια αυτοεκτίμηση στην ενήλικη ζωή, συμβάλλοντας σε μια βαθύτερη κατανόηση της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης με την πάροδο του χρόνου (Rentzsch & Schröder- Abé, 2018; Ruiter et al., 2018). Τέλος, οι Ruiter et al. (2018) εμβάθυναν στην αυτοεκτίμηση ως ένα πολύπλοκο δυναμικό σύστημα, δίνοντας έμφαση στην εσωτερική και την εξωτερική δυναμική που διαμορφώνουν τις αυτό-αξιολογήσεις των ατόμων (Ruiter et al., 2018).

Συμπερασματικά, οι σύγχρονες θεωρίες για την αυτοεκτίμηση καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα προοπτικών, από τη νευροβιολογική δυναμική έως τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές. Αυτές οι θεωρίες βασίζονται στις θεμελιώδεις έννοιες που εισήγαγε ο William James, προσφέροντας διαφοροποιημένες γνώσεις για την πολυπλοκότητα της αυτοεκτίμησης και τον ρόλο της στη διαμόρφωση της ατομικής συμπεριφοράς και ευημερίας.

2. 5 Διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Ο Branden (1992) ανέφερε πως η αυτοεκτίμηση αποτελεί μια ουσιαστική ανάγκη για τον άνθρωπο, η οποία συμβάλλει σημαντικά στη διαδικασία της ζωής και απαιτείται για μια υγιή ανάπτυξη του ατόμου. Η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και η ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού ξεκινούν από τη γέννηση του ατόμου και επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες. Καθώς ο άνθρωπος μεγαλώνει και περνά από διάφορα στάδια, όπως την παιδική ηλικία και την εφηβεία, η εννοιολογική

αντίληψη του εαυτού υπόκειται σε σημαντικές μεταβολές, παρόμοιες με αυτές που συμβαίνουν στις γνωστικές και κοινωνικές διεργασίες (Lightfoot et al., 2014).

Σύμφωνα με αναπτυξιολόγους και κοινωνικούς ψυχολόγους, η αυτοεκτίμηση αρχίζει να αναπτύσσεται από μικρή ηλικία, και υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που μπορούν να τη διαμορφώσουν, είτε θετικά είτε αρνητικά, καθ' όλη τη διαδικασία ανάπτυξής της. Κατά την προεφηβεία και την εφηβεία, η αυτοεκτίμηση αποτελείται από την αντίληψη του ατόμου σχετικά με χαρακτηριστικά όπως η εξωτερική εμφάνιση, οι σχολικές επιδόσεις, η αποδοχή από τους άλλους, οι δεξιότητες σε χόμπι κ.λπ. Κατά την περίοδο αυτή, η αυτοεκτίμηση επηρεάζει σημαντικά τον ψυχισμό των νέων (Wild et al., 2004). Ενώ η αυτοεκτίμηση ξεκινά να δημιουργείται από την πρώιμη παιδική ηλικία, αρχίζει να γίνεται αντιληπτή και μετρήσιμη από τα 5-8 έτη. Τότε, το παιδί μπορεί να αξιολογεί την αξία και τις ικανότητές του (Παπάνης, 2004).

Με βάση τη θεωρία του Albert Ellis, (όπως αναφέρεται από τους Gonzalez et al., 2004), γνωστή ως Λογικοθυμική, η αυτοεκτίμηση αντιμετωπίζεται ως βασικός παράγοντας για την άποψη ότι *"ακόμα κι αν κάνω λάθη, αυτό δεν με καθιστά χειρότερο άνθρωπο από τους άλλους ή λιγότερο ικανό, αλλά ένα άτομο που αναγνωρίζει τα λάθη του και προσπαθεί να τα διορθώσει"*. Η αυξημένη ή μειωμένη αυτοεκτίμηση σε προεφήβους και έφηβους παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ένας έφηβος με υψηλή αυτοεκτίμηση κοινωνικοποιείται πιο εύκολα σε κοινωνικές συναναστροφές με διάφορα άτομα. Τέτοια άτομα αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις με αυτοπεποίθηση και απολαμβάνουν τις νέες εμπειρίες. Αντιλαμβάνονται τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά χαρακτηριστικά τους και μπορούν να εργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες. Συνήθως αισθάνονται ικανοί και αναγνωρίζουν τις επιτυχίες τους. Αντιμετωπίζουν τα λάθη ως ευκαιρίες για αυτοβελτίωση με εναλλακτικούς τρόπους σκέψης (problem-solving task) και δεν φοβούνται τις αλλαγές, καθώς είναι προετοιμασμένοι να προσαρμοστούν. Τέλος, μπορούν και θέτουν στόχους στον εαυτό τους, είτε βραχυπρόθεσμους (επιτυχία στις σχολικές εξετάσεις) είτε μακροπρόθεσμους (επιλογή σπουδών και εργασίας) (Laible et al., 2004).

Από την άλλη πλευρά όμως, οι προέφηβοι και οι έφηβοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο απρόθυμοι να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις και να αλληλεπιδράσουν με νέα άτομα και καταστάσεις. Νιώθουν τον φόβο του αποχωρισμού από τους γονείς τους και δυσκολεύονται με τις αλλαγές γιατί τους προκαλούν ανασφάλεια. Επίσης,

ανησυχούν για τον φόβο της επίκρισης και μιμούνται συχνά συμπεριφορές από άλλους για να αποφύγουν την κριτική. Αυτό μπορεί να εμποδίζει την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας και να δυσκολεύει την αναγνώριση των δυνατών και αδύναμων σημείων τους, υιοθετώντας κάποιες φορές μία άλλη (Orth et al., 2008).

2. 6 Θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτοεκτίμησης

2. 6. 1 Η θεωρία του William James (1890/1963)

Σύμφωνα με την ανάλυση του James (1963), ο εαυτός αποτελείται από τα επιμέρους στοιχεία του, τις πράξεις και τα συναισθήματα αυτών. Ο James προσδιόρισε τέσσερις βασικές διαστάσεις στην έννοια του εαυτού: α) τον *υλικό εαυτό*, που αφορά τα φυσικά χαρακτηριστικά και την κυριότητα του ατόμου, β) το *πνευματικό εγώ*, που περιλαμβάνει τις ψυχικές διεργασίες και τα σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, γ) το *καθαρό εγώ*, που αναφέρεται στην αφαιρετική και υποθετική πτυχή του εαυτού, και δ) τον *κοινωνικό εαυτό*, που αφορά τις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους στο κοινωνικό πλαίσιο. Κάθε άτομο έχει τόσους κοινωνικούς εαυτούς όσοι είναι οι άνθρωποι ή οι κοινωνικές ομάδες που τον αναγνωρίζουν και δημιουργούν μια εικόνα γι' αυτόν. Καθένας από αυτούς τους εαυτούς αποκαλύπτει μια διαφορετική πτυχή του, καθώς αλληλεπιδρά με διαφορετικά άτομα ή ομάδες, δημιουργώντας έτσι μια ποικιλία από εικόνες του "κοινωνικού εαυτού". Αυτές οι εικόνες συχνά είναι αντίθετες μεταξύ τους, δημιουργώντας αντιφατικές αντιλήψεις. Ένα ισορροπημένο άτομο είναι αυτό που έχει επιτύχει μια αρμονική συνύπαρξη ανάμεσα στις δυνατότητές του και στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Η αυτοεκτίμηση δύναται να αυξηθεί εάν το άτομο λάβει υποστήριξη στους τομείς όπου είναι ικανό, και αν οι αποτυχίες του μειωθούν ή ανατραπεί η σημασία τους. (Παπάνης, 2004; Λεονταρή, 1998).

2. 6. 2 Η θεωρία του Morris Rosenberg (1965)

Ο Rosenberg (1965) ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκε ξανά με την υπόθεση του James, καθώς θεωρούσε πως η σπουδαιότητα που αποδίδει ένα άτομο σε ένα τομέα της ζωής του, καθορίζει τις επιτυχίες ή αποτυχίες του ατόμου, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή του. Η θεωρία αυτοεκτίμησης του Rosenberg βασίζεται σε μια *υπόθεση αλληλεπίδρασης (interactive hypothesis)*,

σύμφωνα με την οποία η υψηλή αυτοαντίληψη σε έναν τομέα ενισχύει την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Αυτή η αύξηση αυτοεκτίμησης είναι ιδιαίτερα έντονη όταν η αυτοαντίληψη είναι υψηλή και ο τομέας έχει μεγάλη σημασία για το άτομο. Αντίστοιχα, η χαμηλή αυτοαντίληψη σε έναν τομέα μειώνει την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Αυτή η μείωση είναι πιο έντονη όταν η αυτοαντίληψη είναι χαμηλή και ο τομέας έχει μεγάλη σημασία για το άτομο (Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Η εργασία του Rosenberg για την αυτοεκτίμηση ήταν θεμελιώδης στον τομέα της ψυχολογίας, ιδιαίτερα μέσω της ανάπτυξης της κλίμακας αυτοεκτίμησης Rosenberg (RSES) (Hernandez et al., 2021). Το RSES, ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο μέτρο αυτοεκτίμησης, χρησιμοποιήθηκε σε διάφορες μελέτες σε διαφορετικούς πληθυσμούς και πολιτισμούς για την αξιολόγηση των συνολικών συναισθημάτων αυτοεκτίμησης και αυτοαποδοχής των ατόμων (Schmitt & Alik, 2005).

Η διαδραστική υπόθεση του Rosenberg για την αυτοεκτίμηση θέτει ότι η αυτοεκτίμηση των ατόμων επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Αυτή η υπόθεση υποδηλώνει ότι τα άτομα συγκρίνονται με τους άλλους, ιδιαίτερα με αυτούς που ανήκουν στις δικές τους κοινωνικές ομάδες, για να διατηρήσουν και να προστατεύσουν την αυτοεκτίμησή τους. Αυτή η ιδέα υποστηρίζεται από εμπειρικά στοιχεία που δείχνουν ότι τα άτομα, ειδικά εκείνα από στιγματισμένες ομάδες, τείνουν να συγκρίνονται κυρίως με μέλη εντός της ομάδας για να προστατεύσουν την αυτοεκτίμησή τους (Rosenberg et al., 1995).

Παράλληλα, η μέτρηση της αυτοεκτίμησης, χρησιμοποιώντας όργανα όπως το RSES, ήταν κρίσιμη για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της αυτοεκτίμησης σε διαφορετικούς πληθυσμούς και περιβάλλοντα (Supple et al., 2012; Zainuddin et al., 2022). Ειδικότερα, οι μελέτες χρησιμοποίησαν το RSES για να αξιολογήσουν την αυτοεκτίμηση σε διαφορετικές ομάδες, που κυμαίνονται από εφήβους έως ενήλικες, και έχουν εξετάσει τη δομή παραγόντων και τη διαπολιτισμική εγκυρότητά του (Supple et al., 2012; Zainuddin et al., 2022).

Συμπερασματικά, οι συνεισφορές του Morris Rosenberg στη μελέτη της αυτοεκτίμησης, ιδιαίτερα μέσω της ανάπτυξης του RSES και της διαδραστικής υπόθεσης για την αυτοεκτίμηση, έχουν βελτιώσει σημαντικά την κατανόησή μας για το πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τον εαυτό τους σε κοινωνικά

πλαίσια. Εξετάζοντας την αυτοεκτίμηση μέσα από διάφορες πτυχές και διερευνώντας τις επιπτώσεις της στην ψυχική υγεία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, οι ερευνητές συνεχίζουν να ρίχνουν φως στην πολύπλευρη φύση της αυτοεκτίμησης και τον αντίκτυπό της στη ζωή των ατόμων.

2. 6. 3 Η θεωρία του Robert White (1963)

Ο White (1963) προσέγγισε την αυτοεκτίμηση με μια εξελικτική προοπτική και πίστευε ότι οι ρίζες της ουσιαστικά βρίσκονται στις επιτυχίες του ατόμου και δεν επηρεάζονται από τους άλλους ανθρώπους. Αυτή την άποψη τη στήριξε στο γεγονός ότι η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται σύμφωνα με το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο. Προσδιόρισε επίσης τρεις βασικές διαστάσεις της εξελικτικής ανάπτυξης: τη βιολογική, η ανάγκη του ατόμου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις για επιβίωση, την κινητική-γνωστική, που είναι αναγκαία για την κατανόηση του περιβάλλοντος, και την αναζήτηση ταυτότητας, που αναπτύσσεται σε μεταγενέστερα εξελικτικά στάδια (Παπάνης, 2004; Λεονταρή, 1998).

2. 6. 4 Η θεωρία του Branden (1969)

Σύμφωνα με τη θεωρία του Branden (1969), η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην πεποίθηση ενός ατόμου ότι είναι ικανός όχι μόνο να ζει αλλά αξίζει και να ζει. Αυτή η πεποίθηση θεωρεί ότι η ικανότητα και η αξία αποτελούν βασικά στοιχεία της αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2004). Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η έλλειψη αυτοεκτίμησης μπορεί να οδηγήσει κάποιο άτομο στην υιοθέτηση μιας παραίσθησης αυτοεκτίμησης, η οποία συχνά είναι αντίθετη προς τον πραγματικό του εαυτό και ο Branden το αποκαλεί «ψευδοαυτοεκτίμηση». Στη συνέχεια, ο Branden όρισε τους έξι κύριους πυλώνες της θετικής αυτοεκτίμησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου: το επίπεδο της αυτοσυνειδησίας ενός ατόμου, η ανάληψη ευθύνης για τις πράξεις του και τις αποφάσεις του, την ακεραιότητά του ως άτομο, την αποδοχή του εαυτού του, την αυτοαποδοχή και τη συνειδητότητα του ατόμου (Παπάνης, 2004).

2. 6. 5 Η θεωρία του Stanley Coopersmith (1967)

Είναι γνωστό ότι η θεωρία του Coopersmith για την αυτοεκτίμηση έχει ερευνηθεί εκτενώς και έχει εφαρμοστεί σε διάφορα πλαίσια. Συγκεκριμένα, ο Coopersmith

ανέπτυξε το Coopersmith Self-Esteem Inventory (SEI) για να αξιολογήσει την αυτοεκτίμηση ενός ατόμου σε κοινωνικούς, προσωπικούς, ακαδημαϊκούς και οικογενειακούς τομείς (Öztürk & Açıkgöz, 2021). Έτσι, το SEI χρησιμοποιήθηκε σε μελέτες που αφορούσαν παιδιά, εφήβους και φοιτητές για την παρακολούθηση των αλλαγών στην αυτοεκτίμηση με την πάροδο του χρόνου (Twenge & Campbell, 2001) και για την αξιολόγηση του αντίκτυπου παρεμβάσεων όπως η θεραπεία γέλιου (Öztürk & Açıkgöz, 2021), η ομαδική ψυχοθεραπεία (Mejías et al., 2019) και τα προγράμματα φυσικής δραστηριότητας (Efek & Eryigit, 2022) στα επίπεδα της αυτοεκτίμησης.

Επιπλέον, η έρευνα χρησιμοποίησε το Coopersmith SEI για να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και παραγόντων όπως η ευεξία (Myers et al., 2011), τα προβλήματα συμπεριφοράς (Nourbakhsh et al., 2021), τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Pietrzak et al., 2015) και το στυλ σκέψης (Zhang, 2001). Το Coopersmith SEI αξιοποιήθηκε επίσης σε διαπολιτισμικές συγκρίσεις για την κατανόηση των παραλλαγών στην αυτοεκτίμηση μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών ομάδων (Chan, 2000). Τέλος, άλλες μελέτες διερεύνησαν τη σύνδεση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των ψυχολογικών πτυχών όπως ο σχηματισμός ταυτότητας (Bordan & Ricco, 1997), οι σεξουαλικές συμπεριφορές (Goodson et al., 2006) και οι στάσεις απέναντι στους ηλικιωμένους (Yazici et al., 2016).

Συμπερασματικά, η θεωρία του Stanley Coopersmith για την αυτοεκτίμηση, όπως αξιολογήθηκε από το Coopersmith Self-Esteem Inventory, έχει μελετηθεί και εφαρμόζεται αυστηρά σε διάφορα περιβάλλοντα για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της αυτοεκτίμησης σε διάφορους πληθυσμούς και περιβάλλοντα. Η απογραφή έχει αποδειχθεί πολύτιμο εργαλείο για την αξιολόγηση των επιπέδων αυτοεκτίμησης, την αξιολόγηση των παρεμβάσεων και τη διερεύνηση της περίπλοκης σχέσης μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των διαφορετικών ψυχολογικών παραγόντων.

2. 7 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση

Είναι σαφές ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση είναι πολύπλευροι και μπορούν να επηρεαστούν από διάφορους γενετικούς, περιβαλλοντικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Γενετικές μελέτες έδειξαν ότι οι γενετικές επιρροές στην αυτοεκτίμηση είναι σημαντικές, με τις μη κοινές περιβαλλοντικές επιρροές να

εξηγούν τη μεγαλύτερη διακύμανση στην αυτοεκτίμηση (Neiss et al., 2002). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να επηρεαστεί από ατομικές αντιλήψεις και τρωτά σημεία, με τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση να επηρεάζονται περισσότερο από αρνητικές αντιλήψεις και ευπάθειες σε σύγκριση με τα άτομα υψηλής αυτοεκτίμησης (Smith et al., 1997). Στη συνέχεια, ψυχολογικοί παράγοντες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα κατά την άσκηση, οι ανησυχίες για το βάρος και οι κοινωνικοί κανόνες αναγνωρίστηκαν ως σημαντικές επιρροές στην αυτοεκτίμηση (Chang & Suttikun, 2017). Επιπροσθέτως, προέκυψε ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να επηρεαστεί από κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η επίδραση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην αυτοεκτίμηση των φοιτητών πανεπιστημίου (Zainuddin et al., 2022).

Παράλληλα, εντοπίστηκε ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να επηρεαστεί από πολιτιστικούς και εθνοτικούς παράγοντες, όπως αποδεικνύεται από την επιρροή της εθνότητας στην αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Julanos et al., 2023). Για παράδειγμα, η αυτοεκτίμηση αναγνωρίστηκε ως στοιχείο που μετριάζει τις επιπτώσεις της ευτυχίας, της κατάθλιψης και της εχθρότητας στην αυτοκτονία μεταξύ των εφήβων στην Κορέα (Choi et al., 2019).

Συμπερασματικά, η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από μια σύνθετη αλληλεπίδραση γενετικών, περιβαλλοντικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων. Ως εκ τούτου, η κατανόηση αυτών των πολύπλευρων επιρροών είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων και συστημάτων υποστήριξης για την προώθηση της υγιούς αυτοεκτίμησης στα άτομα.

2. 7. 1 Το φύλο ως παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης

Είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι το φύλο επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας από τη στιγμή της γέννησης έως την ώριμη ηλικία και σχετίζεται με τον διαφορετικό τρόπο που κοινωνικοποιείται το κάθε φύλο. Ανάμεσα στα δύο φύλα, άντρες, γυναίκες, υπάρχουν εμφανείς διαφορές οι οποίες κυρίως οφείλονται σε βιολογικά και κοινωνικά αίτια (Gentile et al., 2009).

Παρόλο που η αυτοεκτίμηση εμφανίζεται με την ίδια πορεία και στα δύο φύλα, κατά την περίοδο της εφηβείας αρχίζει να εμφανίζεται ένα χάσμα. Τότε, τα αγόρια έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης συγκριτικά με τα κορίτσια, ενδεχομένως λόγω

διαφορετικών κοινωνικών ρόλων και προτύπων συμπεριφοράς. Τα κορίτσια φαίνεται να εκφράζουν περισσότερο την ανησυχία τους για την εξωτερική τους εικόνα και την κοινωνική επιτυχία, ενώ τα αγόρια ακολουθούν μια πιο συγκρατημένη προσέγγιση που ανταποκρίνεται στα στερεότυπα της κοινωνίας (Χατζηχρήστου, 2011β). Σύμφωνα με τον Epstein (1984, όπως αναφ. ο Παπάνης, 2011σ. 38), οι γυναίκες εστιάζουν περισσότερο σε εμπειρίες αποδοχής ή απόρριψης, ενώ οι άνδρες εστιάζουν σε εμπειρίες επιτυχίας ή αποτυχίας. Οι γυναίκες τείνουν να βλέπουν τον εαυτό τους ολιστικά, ενσωματώνοντας τις σχέσεις και τα σημαντικά πρόσωπα στην εικόνα τους.

Αντίθετα, οι άνδρες εστιάζουν στην αυτονομία και την ανεξαρτησία του εαυτού τους, βασιζόμενοι σε μεμονωμένες ενέργειες. Επίσης, τα αγόρια μαθαίνουν να έχουν αυτοπεποίθηση όταν επιτυγχάνουν, ενώ τα κορίτσια εστιάζουν στις συναισθηματικές συνδέσεις περισσότερο. Οι ρόλοι που υιοθετούν επηρεάζουν τον τρόπο που προσδιορίζουν τον εαυτό τους στο μέλλον. Η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τις προτεραιότητες του ατόμου και τις κοινωνικές προσδοκίες. Η σύγχρονη γυναίκα, παρά την εξίσωσή της με τους άνδρες, εξακολουθεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αυτοεκτίμηση, επηρεαζόμενη από πολλές υποχρεώσεις και προσδοκίες. Αυτό οδηγεί σε ανασφάλεια και αποτυχία σε διάφορους ρόλους, ενισχύοντας τα ποσοστά κατάθλιψης στις γυναίκες (Παπάνης, 2011). Τα αίτια αυτής της ανισορροπίας προέρχονται από διαφορετικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών και βιολογικών παραγόντων, καθώς και των διαφορετικών τρόπων που η κοινωνία αντιμετωπίζει τα δύο φύλα από τα πρώτα σχολικά χρόνια και μετά.

Αναμφίβολα, το φύλο είναι καθοριστικός παράγοντας στην ανάπτυξη και έκφραση της αυτοεκτίμησης. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι διαφορές μεταξύ των φύλων μπορούν να επηρεάσουν τα επίπεδα αυτοεκτίμησης, αν και ορισμένες μελέτες έχουν βρει ότι αυτές οι διαφορές είναι ασήμαντες (Tripathi & Pandey, 2018). Παράγοντες όπως οι αντιλήψεις για το ρόλο του φύλου (Robison-Awana et al., 2002), η ευαισθητοποίηση για την ισότητα των φύλων (Li et al., 2022) και η συμμόρφωση με τους κοινωνικούς κανόνες φύλου (Zentner & Aufsess, 2020) μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση με βάση το φύλο.

Επιπλέον, η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει αναγνωριστεί ως παράγοντας κινδύνου, ενώ η υψηλή αυτοεκτίμηση θεωρείται προστατευτική (Thapa et al., 2020). Το φύλο μπορεί επίσης να επηρεάσει τις αντιδράσεις σε καταστάσεις όπως η απιστία, που

επηρεάζεται από την προσπάθεια αυτοεκτίμησης λόγω της θνητότητας (Goldenberg et al., 2003).

Η διασταύρωση του φύλου με μεταβλητές όπως η εθνικότητα (Tashakkori, 1993), η ψυχολογική δυσφορία (Becerra et al., 2020) και οι κοινωνικοί κανόνες (Stark et al., 2018) μπορεί να επηρεάσει διαφορετικά την αυτοεκτίμηση σε διαφορετικούς πληθυσμούς. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη σε φοιτητές πανεπιστημίου, το φύλο, η ψυχολογική δυσφορία και οι εμπειρίες διάκρισης συσχετίστηκαν με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Becerra et al., 2020).

Συγχρόνως, η ταυτότητα φύλου, η μη συμμόρφωση των φύλων και η αντιστοιχία των τρανς μπορεί να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση (Cooper et al., 2018; Brink et al., 2020). Μελέτες έχουν επίσης διερευνήσει τη σχέση μεταξύ του φύλου και της αυτοεκτίμησης σε συγκεκριμένους πληθυσμούς, όπως οι έφηβοι με ψυχιατρικές παραπομπές (Akdemir et al., 2016) και τα παιδιά και οι έφηβοι με προβλήματα ακοής (Kiani et al., 2022).

Συμπερασματικά, η βιβλιογραφία τονίζει την περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ του φύλου και της αυτοεκτίμησης, υπογραμμίζοντας τη σημασία της εξέτασης της δυναμικής του φύλου στην κατανόηση των αποτελεσμάτων της αυτοεκτίμησης. Αυτή η κατανόηση μπορεί να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις για παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της θετικής αυτοεκτίμησης και της ευημερίας σε διαφορετικές ταυτότητες φύλου και πληθυσμούς.

2. 7. 2 Ηλικία ως παράγοντας αυτοεκτίμησης

Είναι γεγονός ότι η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Με αφορμή αυτό, οι Meier et al. (2011) διαπίστωσαν ότι η αστάθεια και το ενδεχόμενο της αυτοεκτίμησης μειώνονται από την εφηβεία έως τα γηρατειά, ενώ το επίπεδο της αυτοεκτίμησης αυξάνεται. Αυτό υποδήλωσε ότι καθώς τα άτομα μεγαλώνουν, η αυτοεκτίμησή τους γίνεται πιο σταθερή και εξαρτάται λιγότερο από εξωτερικούς παράγοντες. Επιπλέον, ο Ogihara (2019) ανέφερε ότι δεν υπάρχει σαφής μείωση της αυτοεκτίμησης μέχρι την ηλικία των 69 ετών, γεγονός που δείχνει ότι οι ηλικιωμένοι διατηρούν σχετικά σταθερά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Ωστόσο, η αναπτυξιακή τροχιά μετά τα 70 παραμένει ασαφής.

Επιπροσθέτως, οι Marshall et al. (2013) διαπίστωσαν ότι η αυτοεκτίμηση στην ηλικία των 36 ετών προέβλεπε την κοινωνική υποστήριξη στην ηλικία των 42 ετών, υποδεικνύοντας τη μακροπρόθεσμη επίδραση της αυτοεκτίμησης στις κοινωνικές σχέσεις. Νωρίτερα, οι Barker & Bornstein (2009) τόνισαν ότι η σωματική δυσανεμία αυξήθηκε μεταξύ των κοριτσιών από 15 έως 17 ετών και αυτή η αύξηση συνδέθηκε με μεγαλύτερη σημασία στην εμφάνιση στην ηλικία των 15 ετών. Αυτό φανέρωσε ότι η σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και εικόνας σώματος γίνεται μεγαλύτερη κατά την εφηβεία.

Επιπλέον, οι Choi & Kim (2021) πρότειναν ότι η αυτοεκτίμηση παίζει μεσολαβητικό ρόλο στη σχέση μεταξύ του άγχους της γήρανσης και της κατάθλιψης μεταξύ μεσήλικων και ηλικιωμένων ατόμων. Αυτό υπέδειξε ότι η αυτοεκτίμηση γίνεται ολοένα και πιο σημαντική για την ψυχική ευεξία καθώς τα άτομα γερνούν. Ακόμη, οι Erol & Orth (2011) βρήκαν ότι στην εφηβεία, οι Ισπανόφωνοι είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους Μαύρους και τους Λευκούς, αλλά η αυτοεκτίμηση των Ισπανόφωνων αυξήθηκε στη συνέχεια πιο έντονα, υποδεικνύοντας πιθανές εθνοτικές διαφορές στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Τέλος, οι Cai et al. (2014) ανέφεραν μια σημαντική αρνητική γραμμική σχέση μεταξύ της ηλικίας και της άρρητης αυτοεκτίμησης, υποδηλώνοντας ότι η σιωπηρή αυτοεκτίμηση μειώνεται στην εφηβεία.

Συμπερασματικά, η έρευνα έδειξε ότι η αυτοεκτίμηση υφίσταται σημαντικές αλλαγές κατά τη διάρκεια της ζωής. Ενώ η αυτοεκτίμηση γίνεται πιο σταθερή και εξαρτάται λιγότερο από εξωτερικούς παράγοντες καθώς τα άτομα γερνούν, παίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στην ψυχική ευημερία και στις κοινωνικές σχέσεις, ιδιαίτερα σε μεγαλύτερη ηλικία. Τα ευρήματα υποδήλωσαν επίσης πιθανές εθνικές και έμφυλες διαφορές στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, υπογραμμίζοντας την πολυπλοκότητα αυτής της ψυχολογικής κατασκευής.

2. 7. 3 Εργασία και κοινωνική θέση ως παράγοντας αυτοεκτίμησης

Είναι αλήθεια ότι η εργασία και η κοινωνική θέση έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση. Στο πλαίσιο αυτό, οι Orth et al. (2012) διεξήγαγαν μια μελέτη που εξέτασε την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης κατά τη διάρκεια της ζωής και την επιρροή της σε σημαντικά αποτελέσματα της ζωής, συμπεριλαμβανομένης της ικανοποίησης

από την εργασία, της επαγγελματικής κατάστασης και του μισθού. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την ανάπτυξη της εργασιακής ικανοποίησης και της επαγγελματικής κατάστασης. Ομοίως, οι Krauss & Orth (2021) διεξήγαγαν μια μετα-ανάλυση διαχρονικών μελετών και βρήκαν συσχετίσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της εργασιακής ικανοποίησης, της εργασιακής απόδοσης, του μισθού και της κοινωνικής υποστήριξης στην εργασία. Αυτά τα ευρήματα φανέρωσαν ότι η αυτοεκτίμηση συνδέεται στενά με διάφορες πτυχές των εργασιακών εμπειριών και της ικανοποίησης.

Έπειτα, οι Shin et al. (2022) διερεύνησαν την επίδραση του ψυχολογικού άγχους που προκαλείται από τον COVID-19 στην επαγγελματική αυτοεκτίμηση και την εργασιακή ικανοποίηση των αεροσυνοδών. Η ανάλυσή τους υποστήριξε την υπόθεση ότι η μείωση των μισθών, η στασιμότητα σταδιοδρομίας, η κοινωνική αντίληψη και η ανασφάλεια στην απασχόληση επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική αυτοεκτίμηση και την εργασιακή ικανοποίηση. Αυτό υπογράμμισε τον αντίκτυπο των παραγόντων που σχετίζονται με την εργασία στην αυτοεκτίμηση, ιδιαίτερα σε δύσκολες συνθήκες όπως η πανδημία COVID-19. Επιπλέον, οι Li et al. (2019) διαπίστωσαν ότι το εργασιακό άγχος είναι πιο πιθανό να απειλήσει την αυτοεκτίμηση των μεταναστών εργαζομένων, οδηγώντας σε αυξημένο κίνδυνο κατάθλιψης, ειδικά σε περιβάλλοντα με υψηλό εργασιακό άγχος. Αυτό υποδήλωσε ότι το άγχος που σχετίζεται με την εργασία μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση, ιδιαίτερα για ευάλωτους πληθυσμούς όπως οι μετανάστες εργαζόμενοι.

Παράλληλα, οι Maddy et al. (2015) ανέφεραν ότι η κοινωνική υποστήριξη επηρεάζει τις δραστηριότητες αναζήτησης εργασίας, υποδεικνύοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ της κοινωνικής υποστήριξης, των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την εργασία και της αυτοεκτίμησης. Επίσης, οι Hintsanen et al. (2010) διαπίστωσαν ότι η κοινωνική αυτοεκτίμηση ήταν η πιο σχετική πτυχή της αυτοεκτίμησης σε σχέση με την αυτό-αξιολόγηση της κοινωνικής θέσης μεταξύ των συμμετεχόντων, υπογραμμίζοντας τη σύνδεση μεταξύ κοινωνικής θέσης και αυτοεκτίμησης.

Νωρίτερα, ο Abraham (1998) διαπίστωσε ότι η αυτοεκτίμηση διόρθωσε τη σχέση μεταξύ της σύγκρουσης ρόλων και της ικανοποίησης από την εργασία, υποδεικνύοντας τον προστατευτικό ρόλο της αυτοεκτίμησης έναντι των προκλήσεων που σχετίζονται με την εργασία.

Συνοπτικά, οι παραπάνω παραπομπές παρείχαν ολοκληρωμένες αποδείξεις για τη σημαντική επίδραση της εργασίας και της κοινωνικής θέσης στην αυτοεκτίμηση. Η εργασιακή ικανοποίηση, ο μισθός, η κοινωνική υποστήριξη στην εργασία και το εργασιακό άγχος αναφέρθηκαν μεταξύ των βασικών παραγόντων που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση. Αυτά τα ευρήματα υπογράμμισαν τη σημασία της εξέτασης της εργασίας και της κοινωνικής θέσης κατά την εξέταση της αυτοεκτίμησης και των συνεπειών της για τα άτομα σε διάφορα εργασιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα.

2. 8 Επίπεδο της αυτοεκτίμησης

2. 8. 1 Υψηλή αυτοεκτίμηση

Το επίπεδο της αυτοεκτίμησης αντιπροσωπεύει τα γενικά ή τα τυπικά συναισθήματα αυτοαξίας και αυτοσυμπάθειας ενός ατόμου (Savin-Williams & Demo, 1983). Η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι μια πολύπλευρη έννοια που παίζει καθοριστικό ρόλο σε διάφορες πτυχές της ζωής ενός ατόμου. Η έρευνα δείχνει ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε διαφορετικές μορφές, όπως η ασφαλής υψηλή αυτοεκτίμηση και η εύθραυστη υψηλή αυτοεκτίμηση. Η ασφαλής υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με την ψυχολογική υγεία και τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ η εύθραυστη υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με κακή ψυχολογική προσαρμογή και μειωμένες σχέσεις (Zeigler-Hill, 2005; Kernis et al., 2008). Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να εμπλέκονται σε συμπεριφορές αυτοβελτίωσης, όπου συνδέουν άμεσα τα θετικά αποτελέσματα με την ταυτότητά τους (Brown et al., 1988). Αυτή η θετική χροιά της υψηλής αυτοεκτίμησης αναγνωρίζεται σε διαφορετικούς πολιτισμούς και υποδηλώνει τη συνολική αίσθηση της αξίας ενός ατόμου (Kaplan, 2015).

Επιπλέον, η υψηλή αυτοεκτίμηση έχει βρεθεί ότι έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση, την εργασιακή απόδοση, την ικανοποίηση από την εργασία και την οργανωτική δέσμευση (Kundu & Rani, 2007). Προτείνεται ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο πιθανό να παρουσιάζουν τον εαυτό τους με έναν αυτοβελτιωτικό τρόπο, που περιλαμβάνει την αποδοχή κινδύνων και τη συμμετοχή σε δημόσια αυτοπαρουσίαση (Kim et al., 2009). Επιπλέον, η υψηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας έναντι των αρνητικών

συνεπειών των συναισθηματικών καταστάσεων στην ακαδημαϊκή επίδοση (Scrimin et al., 2016).

Ακόμα, η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της σταθερής υψηλής αυτοεκτίμησης για την προώθηση της ανθεκτικότητας απέναντι σε αρνητικά γεγονότα, ενώ η ασταθής υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με αμυντικές στρατηγικές (Seery et al., 2004). Η υψηλή αυτοεκτίμηση έχει αποδειχθεί ότι προστατεύει τα άτομα από αλλαγές στις αυτοαξιολογήσεις μετά την απόρριψη, υποδεικνύοντας το ρόλο της στη διατήρηση της αυτοαξιολόγησης και της επιμονής (Sommer & Baumeister, 2002).

Η υψηλή αυτοεκτίμηση σύμφωνα με τους Smeichel et al. (2009), πιθανόν να οδηγήσει σε αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά και σε κοινωνικές δεξιότητες που διευκολύνουν την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον. Αντίθετα η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με ένα ευρύ φάσμα ψυχικών διαταραχών, κοινωνικών προβλημάτων και προβληματικών συμπεριφορών όπως βία, διαταραχή της κανονικότητας μιας τάξης κ. ά.

Συμπερασματικά, η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ένα ζωτικό ψυχολογικό κατασκεύασμα που επηρεάζει διάφορες πτυχές της ζωής ενός ατόμου, από την ψυχολογική ευημερία μέχρι την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία. Η κατανόηση των διαφορετικών μορφών υψηλής αυτοεκτίμησης και των συνεπειών της μπορεί να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις για την προώθηση της θετικής αυτοαντίληψης και της συνολικής ευημερίας.

2. 8. 2 Χαμηλή αυτοεκτίμηση

Είναι εμφανές ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στη συμπεριφορά και την ψυχολογική ευεξία των ατόμων. Έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να εμφανίζουν μειωμένα επίπεδα φιλοδοξίας μετά την αποτυχία και βιώνουν περισσότερο άγχος σε καταστάσεις σύγκρουσης (Dijksterhuis, 2004). Επιπλέον, μπορεί να βασίζονται στην αυτοεκτίμησή τους σε συγκεκριμένους τομείς, όπως η ακαδημαϊκή ικανότητα, που οδηγεί σε διακυμάνσεις στην αυτοεκτίμηση με βάση την επιτυχία και την αποτυχία σε αυτούς τους τομείς (Crocker et al., 2002). Αυτή η διακύμανση μπορεί επίσης να συσχετιστεί με συναισθήματα κατάθλιψης και συναισθηματικής αστάθειας (Kim et al., 2019).

Στη συνέχεια, η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέθηκε με μεγαλύτερη πιθανότητα εμπλοκής σε συμπεριφορές αυτοαναπηρίας, όπως η μείωση των προσδοκιών των άλλων για τις μελλοντικές τους επιδόσεις (Finez et al., 2012). Επιπλέον, η χαμηλή αυτοεκτίμηση συσχετίστηκε με μια σειρά αρνητικών αποτελεσμάτων, όπως προβλήματα εσωτερίκευσης, μοναξιά και υψηλότερο κίνδυνο εμφάνισης κατάθλιψης (Creemers et al., 2013; Huang, 2021). Επίσης, συνδέθηκε με την κακή προσαρμογή και τα προβλήματα συμπεριφοράς στους εφήβους, συμπεριλαμβανομένων των τάσεων αυτοκτονίας (Hosogi et al., 2012; Sharma & Agarwala, 2015). Τέλος, προέκυψε ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να είναι πιο επιρρεπή στην λαχτάρα και τον εθισμό στα ναρκωτικά (Chen et al., 2013).

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να επηρεάσει διάφορες πτυχές της ζωής, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Για παράδειγμα, βρέθηκε ότι οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να παρουσιάζουν φτωχότερες μαθηματικές δεξιότητες επικοινωνίας σε σύγκριση με εκείνους με υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Mahani et al., 2019). Προηγουμένως, η χαμηλή αυτοεκτίμηση συσχετίστηκε με την υποαπασχόληση στην ενήλικη ζωή, ιδιαίτερα για τους άνδρες (Mahaffy, 2004).

Όσον αφορά τη συμπεριφορά, προέκυψε πως τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να επιδεικνύουν αμυντικές τάσεις και προσεκτική προσέγγιση, ιδιαίτερα σε εργασίες αυτό-αξιολόγησης (Strube & Roemmele, 1985). Μπορεί επίσης να συμμετέχουν σε αμυντική αυτο-παρουσίαση μετά από αποτυχία, βαθμολογώντας την απόδοσή τους πιο θετικά από τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση (Schneider & Turkat, 1975).

Συμπερασματικά, η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να έχει διάχυτες επιπτώσεις στην ψυχολογική ευεξία, τη συμπεριφορά και τα αποτελέσματα των ατόμων σε διάφορους τομείς της ζωής. Επομένως, είναι σημαντικό να υποστηρίξουμε τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, προκειμένου να μετριαστούν οι πιθανές αρνητικές συνέπειες που σχετίζονται με αυτήν την πάθηση.

Κεφάλαιο 3. Σημασία της Αυτοεκτίμησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όσον αφορά το παιδαγωγικό τους έργο

3. 1. Επιρροή στην αυτοεκτίμηση των μαθητών

Το Freedom to Learn του Carl Rogers, που δημοσιεύτηκε το 1969, έδειξε ότι οι δάσκαλοι με υψηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη. Συγκεκριμένα, ο Rogers εξέτασε τέσσερις βασικούς παράγοντες: την αυτοεκτίμηση του δασκάλου, τα επιθυμητά προσωπικά χαρακτηριστικά, την επικοινωνία, το προτιμώμενο στυλ διδασκαλίας και τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις.

Επιπλέον, ο Rogers (1969) έδειξε ότι όταν οι εκπαιδευτές παρουσιάζουν υψηλή αυτοεκτίμηση στην τακτική διδασκαλία τους, μπορεί να ενσταλάξουν υψηλή αυτοεκτίμηση στους μαθητές τους. Ο Lensen-Botter (n. d.) ανέδειξε τη σημασία των δασκάλων στην επίδραση στην αυτοεκτίμηση των μαθητών τους, αντιμετωπίζοντας την ως ένα δυναμικό σύστημα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω: (1) της βελτίωσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στο να επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών ως ένα δυναμικό σύστημα και (2) του εξοπλισμού τους για να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές και προσωπικές διαφορές των μαθητών.

Για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να ασκούν τη διδασκαλία άνευ όρων για όλους τους μαθητές. Αυτό συνεπάγεται την αποδοχή των μαθητών όπως είναι στην πραγματικότητα, χωρίς δεσμούς. Σύμφωνα με τους Kohn (2005) και Μακρή-Μπότσαρη (2001), οι μαθητές που αισθάνονται άνευ όρων ευπρόσδεκτοι από τους καθηγητές τους ασχολούνται περισσότερο με τη μάθηση και εκτιμούν τις δύσκολες ακαδημαϊκές προκλήσεις. Επιπλέον, οι δάσκαλοι που ενδιαφέρονται για την ευημερία των μαθητών τους στις διαδικασίες ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και της μάθησης είναι προσαρμοστικοί, ενθουσιώδεις, δίκαιοι, έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους, έχουν καλό χιούμορ, είναι υπομονετικοί, υπεύθυνοι, ευχάριστοι, στοργικοί, φιλικοί, ειλικρινείς και αξιοσέβαστος (Baumann, 2006-7; Zhang, 2007; Gao & Liu, 2012; Gao & Liu, 2013).

3. 2. Μέθοδοι εκπαιδευτικού

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά που οφείλουν να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί είναι η αποδοχή, η ειλικρίνεια και η ενσυναίσθηση. Πρώτα απ' όλα, η αρχή της αποδοχής αξιοποιείται με τον καλύτερο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν κρίνουν τους μαθητές τους, αλλά τους αποδέχονται για αυτό που είναι (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Ως αποτέλεσμα, ένας δάσκαλος που διακατέχεται απ' αυτή την αρχή, νοιάζεται για όλους τους μαθητές και τους εμπνέει, κάνοντας τη μάθηση πιο ευχάριστη (Rogers, 1969; Cohen et al., 2004). Όσον αφορά την ειλικρίνεια, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι αυθεντικοί και να μη κρύβονται πίσω από τη μεταμφίεση της διδακτικής τους καριέρας (Rogers, 1969; Cohen et al., 2004).

Επιπλέον, τονίζεται ότι οι δάσκαλοι που ασκούν ενσυναίσθηση κατανοούν πώς είναι να είσαι άλλος άνθρωπος και ακούνε τα συναισθήματα των άλλων (Rogers, 1969; Cohen et al., 2004). Με άλλα λόγια, οι καλοί εκπαιδευτικοί ταυτίζονται με τους μαθητές τους στον τρόπο που τους συμπεριφέρονται, κατανοούν τα παιδιά όταν δεν καταλαβαίνουν το μάθημα και γνωρίζουν τι αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε πραγματικές συνθήκες τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Feshback & Feshback, 2011). Ως εκ τούτου, η ενσυναίσθηση είναι ένα κρίσιμο μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε διάφορα σχολικά περιβάλλοντα (Warren, 2014, σ. 397).

Οι δάσκαλοι μπορούν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ενσυναίσθηση με τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους, τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Ως εκ τούτου, οι δάσκαλοι παίζουν πολλούς ρόλους στην τάξη, συμπεριλαμβανομένων των συμβούλων, των θεραπευτών, των νοσοκόμων και των γονέων. Επομένως, η ενσυναισθητική επικοινωνία αναμένεται να οδηγήσει σε αυξημένη κατανόηση και αποδοχή μεταξύ των μαθητών, οδηγώντας σε θετικές στάσεις για τον εαυτό τους και το σχολείο (Feshback & Feshback, 2011).

Οι δάσκαλοι αναμφίβολα επικοινωνούν και μεταδίδουν πληροφορίες στους μαθητές τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης σε τακτική βάση μέσω της συνομιλίας. Αυτή η επικοινωνία περιλαμβάνει τόσο λεκτικές όσο και μη λεκτικές πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Rogers, 1969; Luhmann, 1992; Cohen et al., 2004). Οι μαθητές γνωρίζουν πολύ καλά τις κινήσεις του σώματος, τις στάσεις, την οπτική επαφή, τον τόνο, την ταχύτητα αντίδρασης και άλλες μη λεκτικές ενδείξεις (Rogers, 1969; Cohen

et al., 2004). Τέλος, ο Ruland (2002-2015) έδειξε ότι η αποτελεσματική γλώσσα του σώματος ενισχύει τη διαχείριση της τάξης και ότι οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τόσο λεκτική όσο και μη λεκτική επικοινωνία.

3. 2. 1 Προτιμώμενος τρόπος διδασκαλίας

Η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών βελτιώνεται όταν χρησιμοποιούν τη μέθοδο διδασκαλίας που έχουν επιλέξει (Rogers, 1969; Cohen et al., 2004). Ενδεικτικά, η μελέτη του Stanford (2014) σχετικά με τις επιδράσεις των μορφών διδασκαλίας και της εμπειρίας του δασκάλου στις μαθηματικές επιδόσεις των μαθητών δημοτικού βρήκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στις βαθμολογίες μαθηματικών επιτευγμάτων των μαθητών που διδάσκονταν σε τάξεις με δασκάλους που ανέφεραν ότι ο εκχωρητής ή ο διευκολυντής ήταν το κυρίαρχο στυλ διδασκαλίας (σελ. 77). Σύμφωνα με τη μελέτη των Sheikh και Mahmmod (2014 στο Mbuva, 2016), οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν τα προτιμώμενα στυλ διδασκαλίας των μαθητών έχουν επίσης σημαντικό αντίκτυπο στα κίνητρά τους για μάθηση (σελ. 820).

3. 2. 2 Καθημερινές Επαφές

Οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις μπορεί να ενισχύσουν σημαντικά την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Έτσι, οι ευνοϊκές συναντήσεις, όπως ένας έπαινος, ένα χαμόγελο ή ενθάρρυνση επαρκούν για να επηρεάσουν την καλή αλλαγή στους μαθητές (Rogers, 1969; Cohen et al., 2004).

3. 2. 3 Σημασία της αυτοεκτίμηση και αυτό-αποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με έρευνες, η αυτοεκτίμηση και η αυτό-αποτελεσματικότητα θεωρήθηκαν σημαντικά συστατικά της ανάπτυξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών που συμμετέχουν σε ποικίλους ρόλους σε καθημερινή βάση. Αρχικά, υποστηρίχθηκε σύμφωνα με τους Brookover, Thomas και Paterson (1964) και τους Rosenberg, Schoenbach και Rosenberg (1995) ότι η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την αυτοαντίληψη τους, η οποία επηρεάζεται από τη σκέψη και την αξιολόγηση του εαυτού τους. Έτσι, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση του ποιοι είναι, αναπτύσσουν μια αυτοαντίληψη για τον εαυτό τους.

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, τονίστηκε επίσης ότι η αυτοεκτίμηση των δασκάλων συνδέεται με την αυτοεικόνα τους (Brookover et al., 1964; Shavelson et al., 1976; Bong & Skaalvik, 2003; Lawrence, 2006). Επειδή η αυτοεκτίμηση είναι ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε τον εαυτό μας, η έννοια του εαυτού και η εικόνα του εαυτού παίζουν σημαντικό ρόλο στον εκπαιδευτικό και διδακτικό χώρο. Ως αποτέλεσμα, όλα τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών στις Ηνωμένες Πολιτείες, σε άλλες χώρες του πρώτου κόσμου, στις αναπτυσσόμενες χώρες και στις φτωχές χώρες πρέπει να βελτιώσουν την αυτοαντίληψη του υποψηφίου εκπαιδευτικού (Yeung et al., 2014).

3. 3. Αυτοεκτίμηση, Αυτό-αποτελεσματικότητα και ανθεκτικότητα

Η σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και αυτό-αποτελεσματικότητας έχει αποτελέσει θέμα ενδιαφέροντος σε διάφορους τομείς όπως η ψυχολογία, η ιατρική και η εκπαίδευση. Αρκετές μελέτες διερεύνησαν τη σύνδεση μεταξύ αυτών των δύο δομών και βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους. Για παράδειγμα, οι Prabowo et al. (2021) εντόπισαν μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας, υποστηρίζοντας τα ευρήματα άλλων ερευνητών. Επιπλέον, οι Yang et al. (2019) ανέφεραν ότι η ανθεκτικότητα και η αυτοεκτίμηση μεσολάβησαν πλήρως στη σχέση μεταξύ αυτοελέγχου και αυτοαποτελεσματικότητας, υπογραμμίζοντας την περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των δομών.

Ακολούθως, οι Chen & Cheng (2023) διεξήγαγαν μια διαχρονική μελέτη, χρησιμοποιώντας μια διασταυρούμενη ανάλυση για να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας, ρίχνοντας φως στη δυναμική φύση αυτής της συσχέτισης με την πάροδο του χρόνου. Επιπλέον, διερευνήθηκε και η επίδραση των εξωτερικών παραγόντων στην αυτοεκτίμηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα (Maddy et al., 2015).

Παράλληλα, οι Wright et al. (2020) βρήκαν ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ των επιρροών της οικογενειακής σταδιοδρομίας και της αυτοεκτίμησης, υποδηλώνοντας ότι εξωτερικοί παράγοντες, όπως η δυναμική της οικογένειας, μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση και, κατ' επέκταση, την αυτό-αποτελεσματικότητα. Συγχρόνως, διερευνήθηκε ο μετριαστικός ρόλος της αυτοεκτίμησης στη σχέση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και άλλων ψυχολογικών παραγόντων (Jaaffar et al., 2019). Αυτή η μελέτη επιβεβαίωσε τη μετριαστική επίδραση της

αυτοεκτίμησης στη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοπεποίθησης, τονίζοντας την περίπλοκη αλληλεξάρτηση αυτών των δομών. Τέλος, οι Xi et al. (2017) αποκάλυψαν ότι η αυτοεκτίμηση και η αυτό-αποτελεσματικότητα παίζουν ενδιάμεσους ρόλους στη σχέση μεταξύ κοινωνικής υποστήριξης και υποκειμενικής ευημερίας, υπογραμμίζοντας την πολύπλευρη φύση αυτών των δομών.

Συνολικά, η βιβλιογραφία πρότεινε μια πολύπλοκη και δυναμική σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας, επηρεασμένη από διάφορους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Αυτά τα ευρήματα φάνηκε να έχουν επιπτώσεις σε παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας των ατόμων, ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικά και κλινικά περιβάλλοντα.

Η αυτοαποτελεσματικότητα και η ανθεκτικότητα είναι δύο κρίσιμες ψυχολογικές κατασκευές που παίζουν σημαντικό ρόλο στην ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και αντιξοότητες. Αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και της ανθεκτικότητας σε διάφορα πλαίσια, ρίχνοντας φως στο πώς αυτοί οι παράγοντες αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν ο ένας τον άλλον. Οι Xu et al. (2022) διεξήγαγαν μια μελέτη κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 και βρήκαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας, υποδηλώνοντας ότι τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα. Ομοίως, οι Wang et al. (2022) τόνισαν τη σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και ανθεκτικότητας, υποδεικνύοντας μια αμοιβαία αιτιώδη σχέση όπου τα υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας συμβάλλουν στην αύξηση της ανθεκτικότητας και αντίστροφα. Επιπλέον, οι Gromisch et al. (2022) συζήτησαν πως η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως μεσολαβητής μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών, δίνοντας έμφαση στο ρόλο της αυτό-αποτελεσματικότητας στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας. Σε άλλη έρευνα οι Yin et al. (2022) διερεύνησαν τη μεσολαβητική επίδραση της αυτό-αποτελεσματικότητας και της θετικής αντιμετώπισης στη σχέση μεταξύ κοινωνικής υποστήριξης και ανθεκτικότητας σε ασθενείς που υποβάλλονται σε θεραπεία για τον καρκίνο, υπογραμμίζοντας περαιτέρω τη σημασία της αυτό-αποτελεσματικότητας για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αντίστοιχα, οι Schueler et al. (2021) τόνισαν τις θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και της

ανθεκτικότητας, υποδεικνύοντας ότι τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να επιδείξουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα. Αυτό ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα των Xu et al. (2022), οι οποίοι τόνισαν τη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας ως παράγοντα ανθεκτικότητας. Συνοπτικά, η βιβλιογραφία υποδηλώνει μια ισχυρή και θετική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της ανθεκτικότητας. Τα υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με αυξημένη ανθεκτικότητα και αντίστροφα, υποδηλώνοντας μια αμοιβαία ενισχυόμενη δυναμική μεταξύ αυτών των δύο δομών. Η κατανόηση και η ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας μπορεί να συμβάλει στην οικοδόμηση ανθεκτικότητας και στη βελτίωση της ικανότητας των ατόμων να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις.

Η σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και αυτοεκτίμησης είναι επίσης περίπλοκη και αλληλένδετη. Η έρευνα δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να λειτουργήσει ως μεσολαβητής μεταξύ της ανθεκτικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας (Yang et al., 2019). Η υψηλή αυτοεκτίμηση θεωρείται προστατευτικός παράγοντας της ανθεκτικότητας, ενώ η ανθεκτικότητα, με τη σειρά της, μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση (Xia et al., 2022). Μελέτες έχουν δείξει μια θετική και σημαντική σχέση μεταξύ ψυχολογικής ανθεκτικότητας και αυτοεκτίμησης, τονίζοντας τον προγνωστικό ρόλο της αυτοεκτίμησης στην ψυχολογική ανθεκτικότητα (Kocatürk & Çiçek, 2021). Επιπλέον, η ανθεκτικότητα και η αυτοεκτίμηση έχουν αναγνωριστεί ως μεσολαβητές, συμβάλλοντας στον μετριασμό του αντίκτυπου των δυσμενών εμπειριών στα αποτελέσματα της ψυχικής υγείας (Xie et al., 2021). Ακόμα, η αυτοεκτίμηση έχει βρεθεί ότι μεσολαβεί πλήρως στη σχέση μεταξύ της ανθεκτικότητας και της καταστολής της έκφρασης, υπογραμμίζοντας την περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των παραγόντων στη συναισθηματική ρύθμιση (Surzykiewicz et al., 2022). Εν συντομία, η βιβλιογραφία που ανασκοπήθηκε υποστηρίζει μια ισχυρή και πολύπλευρη σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και αυτοεκτίμησης. Η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με αυξημένη ανθεκτικότητα και η ανθεκτικότητα, με τη σειρά της, μπορεί να τονώσει την αυτοεκτίμηση. Η κατανόηση της δυναμικής μεταξύ αυτών των δομών είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της ψυχικής ευεξίας και των αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης σε δύσκολες καταστάσεις.

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία

4. 1. Σκοπός – στόχοι

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και να εντοπιστεί η πιθανή ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των τριών μεταβλητών.

Ως επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστούν οι ενδεχόμενες διαφορές που παρουσιάζουν τα δημογραφικά στοιχεία (π.χ. φύλο, ηλικία οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης), καθώς και τα εργασιακά στοιχεία (π.χ. έτη προϋπηρεσίας) των εκπαιδευτικών και πώς σχετίζονται αυτά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

4. 2. Ερευνητικά ερωτήματα – Ερευνητικές υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις που προκύπτουν από τους παραπάνω στόχους είναι:

1. Ποιο είναι το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας, αυτοεκτίμησης και ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, αυτοεκτίμησης και ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία τους και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους;
3. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, αυτοεκτίμησης και ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο τους;
4. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, αυτοεκτίμησης και ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή κατάσταση τους;

5. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, αυτοεκτίμησης και ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο σπουδών τους;
6. Υπάρχει πιθανή θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης, ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

Υπόθεση: Συγκεκριμένα, αναμένεται ότι όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών τόσο υψηλότερη θα είναι και η αυτοαποτελεσματικότητά τους.

4. 3. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η μέθοδος που έχει επιλεγεί για τη διερεύνηση του παραπάνω ερευνητικού σκοπού της παρούσας έρευνας είναι η ποσοτική. Η μέθοδος αυτή κρίνεται, βάσει του υπάρχοντος ερευνητικού ιστορικού, κατάλληλη γιατί τα δεδομένα που εξετάζει αφορούν τρεις μετρήσιμες μεταβλητές, την αυτοεκτίμηση, την ανθεκτικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών. Γι' αυτό τον λόγο, χρησιμοποιήθηκαν σταθμισμένα και έγκυρα ερωτηματολόγια ως εργαλεία μέτρησης. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από τρεις κλίμακες με ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθιστώντας έτσι την ποσοτική μέθοδο αρκετά ελκυστική. Παράλληλα, η συμπλήρωση ενός τέτοιου είδους ερωτηματολογίου την καθιστά μια εύκολη διαδικασία για τον ερωτώμενο. Καθώς η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων δεν περιλαμβάνουν υποκειμενικές κρίσεις του ερευνητή ενισχύεται και η αντικειμενικότητα των δεδομένων που θα συλλέξει. Η συνεργασία με τους συμμετέχοντες στην έρευνα θα γίνει ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google forms. Αρχικά πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα 10 ατόμων προκειμένου να βεβαιωθεί η επάρκεια του ερωτηματολογίου και έπειτα διανεμήθηκε ηλεκτρονικά.

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έχει πραγματοποιηθεί με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, προκειμένου να αναδειχθούν συμπεράσματα σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να απαντηθούν τα ερωτήματα και η υπόθεση της έρευνας.

4. 4. Δείγμα της έρευνας

Τον ερευνητικό πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που διδάσκουν σε σχολεία της Αττικής.

4. 5. Ερευνητικά εργαλεία

Τα εργαλεία της έρευνας αυτής αποτέλεσαν τρεις κλίμακες, η κλίμακα Rosenberg Self-esteem Scale, το Ερωτηματολόγιο Αυτοαποτελεσματικότητας καθώς και η κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Connor (CD-Risk).

Η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg, αναπτυγμένη από τον Morris Rosenberg το 1965, αποτελείται από 10 δηλώσεις που αξιολογούν την αυτοεκτίμηση του ατόμου, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο το άτομο εκτιμά και αποδέχεται τον εαυτό του. Οι δηλώσεις απαντώνται με μία κλίμακα Likert 4-βαθμίδων, που κυμαίνεται από το "Συμφωνώ Απόλυτα" μέχρι το "Διαφωνώ Απόλυτα".

Το Ερωτηματολόγιο Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (GSE) αναπτύχθηκε από τους Ralf Schwarzer και Matthias Jerusalem το 1995. Αυτό το εργαλείο αποτελείται από 8 δηλώσεις που μετρούν την πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να επιτύχει στόχους και να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις. Η απάντηση σε αυτές τις δηλώσεις γίνεται με χρήση μιας κλίμακας Likert 5-βαθμίδων, που κυμαίνεται από το "Διαφωνώ απόλυτα" μέχρι το "Συμφωνώ απόλυτα".

Η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας του Connor και Davidson (CD-RISC) δημιουργήθηκε από τους Kathryn M. Connor και Jonathan R. T. Davidson το 2003. Περιλαμβάνει 25 δηλώσεις που αξιολογούν την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου, δηλαδή την ικανότητά του να ανακάμπτει από αντιξοότητες και να προσαρμόζεται σε αλλαγές και πιέσεις. Οι απαντήσεις δίνονται με μία κλίμακα Likert 5-βαθμίδων, που κυμαίνεται από το "Καθόλου αληθές" μέχρι το "Σχεδόν πάντα αληθές".

4. 6. Αναγκαιότητα της έρευνας

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας προκύπτει από την επιτακτική ανάγκη να κατανοηθούν οι ψυχολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική απόδοση και την ευημερία των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικό πυλώνα της εκπαίδευσης και η ψυχολογική τους κατάσταση μπορεί να επηρεάσει άμεσα τόσο τη δική τους επαγγελματική ζωή όσο και την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν στους μαθητές τους. Η

αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα και η ψυχική ανθεκτικότητα είναι κρίσιμες μεταβλητές που συμβάλλουν στη γενική ευημερία και επαγγελματική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η κατανόηση του επιπέδου αυτών των παραμέτρων στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία στρατηγικών υποστήριξης και ανάπτυξης που θα ενισχύσουν την ψυχική τους ευεξία και θα βελτιώσουν την απόδοσή τους.

Επιπλέον, η διερεύνηση των διαφορών που παρουσιάζουν τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών ως προς την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα, μπορεί να παράσχει πολύτιμα δεδομένα για τη στοχευμένη παρέμβαση και την ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτή η γνώση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους διοικητικούς φορείς της εκπαίδευσης, καθώς μπορούν να αναπτύξουν υποστηρικτικά πλαίσια και προγράμματα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τέλος, η πιθανή συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να προσφέρει νέα γνώση στη βιβλιογραφία της ψυχολογίας της εκπαίδευσης και να προωθήσει την επιστημονική κατανόηση των ψυχολογικών παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Η έρευνα αυτή, επομένως, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας ένα πιο υποστηρικτικό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

5. 1. Δημογραφικά

Το ποσοστό των ανδρών ανέρχεται σε 16,7%, ενώ το ποσοστό των γυναικών φτάνει το 83,3%, με συνολικό αριθμό ατόμων να ανέρχεται σε 221.

Πίνακας 1 Φύλο

Φύλο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	37	16,7	16,7	16,7
	Γυναίκα	184	83,3	83,3	100,0
Total		221	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ατόμων ανήκει στις ηλικιακές ομάδες 25-35 με ποσοστά 32,1% ενώ χαμηλότερα και κοντινά ποσοστά έχουν οι ηλικίες 46-55 (23,5%), 36-45 (22,6%) και 56+ (20,4%).

Πίνακας 2 Ηλικία

Ηλικία		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-24	3	1,4	1,4	1,4
	25-35	71	32,1	32,1	33,5
	36-45	50	22,6	22,6	56,1

46-55	52	23,5	23,5	79,6
56+	45	20,4	20,4	100,0
Total	221	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ατόμων έχει προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη ή 21 ή περισσότερα έτη, αντιπροσωπεύοντας αντίστοιχα το 29,0% και το 36,2% του συνόλου, ενώ οι άνθρωποι με προϋπηρεσία από 6 έως 20 έτη συνολικά αποτελούν το 34,9% των συνολικών ατόμων.

Πίνακας 3 Έτη Προϋπηρεσίας

Έτη Προϋπηρεσίας		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	64	29,0	29,0	29,0
	6-10	26	11,8	11,8	40,7
	11-15	17	7,7	7,7	48,4
	16-20	34	15,4	15,4	63,8
	21+	80	36,2	36,2	100,0
	Total	221	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία του δείγματος έχει μεταπτυχιακό (53,8%) ακολουθούμενη από τους κατόχους πτυχίου ΑΕΙ (37,1%). Επιπλέον, το 7,2% έχει πολλαπλά μεταπτυχιακά, ενώ το 1,8% δήλωσε ότι έχει διδακτορικό.

Πίνακας 4 Μορφωτικό Επίπεδο

Μορφωτικό Επίπεδο					
		Frequenc	Percent	Valid	Cumulative
		y		Percent	Percent
Valid	Πτυχίο ΑΕΙ	82	37,1	37,1	37,1
	Μεταπτυχιακό	119	53,8	53,8	91,0
	Πολλαπλά	16	7,2	7,2	98,2
	Μεταπτυχιακά				
	Διδακτορικό	4	1,8	1,8	100,0
	Total	221	100,0	100,0	

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι έγγαμοι, αποτελώντας το 56,6% του συνόλου, ενώ το 33,9% είναι άγαμοι/ες. Οι διαζευγμένοι/ες αποτελούν το 8,1% και οι χήροι/ες το 1,4%.

Πίνακας 5 Οικογενειακή Κατάσταση

Οικογενειακή Κατάσταση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
					Percent
Valid	Άγαμος/η	75	33,9	33,9	33,9
	Έγγαμος/η	125	56,6	56,6	90,5
	Διαζευγμένος/η	18	8,1	8,1	98,6
	Χήρος/α	3	1,4	1,4	100,0
	Total	221	100,0	100,0	

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (43,4%) δήλωσαν ότι δεν έχουν παιδιά, ενώ το 35,3% έχει δύο παιδιά. Ακολουθούν οι απαντήσεις με ένα παιδί (15,8%), τρία παιδιά (5,0%) και τέσσερα παιδιά (0,5%).

Πίνακας 6 Αριθμός παιδιών

Αριθμός παιδιών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	96	43,4	43,4	43,4
	1,00	35	15,8	15,8	59,3
	2,00	78	35,3	35,3	94,6
	3,00	11	5,0	5,0	99,5
	4,00	1	,5	,5	100,0
	Total	221	100,0	100,0	

5. 2. Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor – Davidson

Στην Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor – Davidson (CD-RISC), τα δεδομένα αναφορικά με τις απαντήσεις δείχνουν τα εξής: Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μπορούν να προσαρμόζονται στην αλλαγή με μέσο όρο 4,0407 και τυπική απόκλιση 0,81640, ενώ έχουν στενές και ασφαλείς σχέσεις με μέσο όρο 4,1403 και τυπική απόκλιση 0,74055. Η πίστη σε μοίρα και Θεό ως βοηθητικούς παράγοντες είχε μέσο όρο 2,7376 με τυπική απόκλιση 1,18471, ένδειξη της μεταβλητότητας στις απόψεις για θρησκευτική ή πεπρωμένη επιρροή. Οι συμμετέχοντες επίσης ανέφεραν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε δυσκολίες με μέσο όρο 3,7421 και τυπική απόκλιση 0,75768 και να διατηρούν αυτοπεποίθηση μέσω προηγούμενων επιτυχιών με μέσο όρο 4,2443 και τυπική απόκλιση 0,70969. Η ικανότητα να βλέπουν την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων έχει μέσο όρο 3,7149 και τυπική απόκλιση 0,85024, ενώ η δύναμη που αντλούν από την αντιμετώπιση στρες είναι σχετικά υψηλή με μέσο όρο 3,6968 και τυπική απόκλιση 0,93587. Το να ανακάμπτουν μετά από δοκιμασίες ή ασθένειες είναι άλλη μια δυνατότητα που ανέφεραν με μέσο όρο 3,9638 και τυπική απόκλιση 0,74379. Οι αντιλήψεις για το νόημα των συμβάντων καταγράφονται με μέσο όρο 3,6606 και τυπική απόκλιση 1,15512, και η προσπάθεια που καταβάλλουν ό,τι και αν συμβαίνει είναι υψηλή με μέσο όρο 4,3032 και τυπική απόκλιση 0,73450. Τέλος, η αίσθηση ελέγχου της ζωής τους καταγράφηκε με μέσο όρο 3,6697 και τυπική απόκλιση 0,85516, και η απόλαυση των προκλήσεων με μέσο όρο 3,4480 και

τυπική απόκλιση 0,95024, υποδεικνύοντας μια γενική τάση προς την επιμονή και την επίτευξη στόχων.

Για την ανάλυση της Κλίμακας Ανθεκτικότητας Connor – Davidson (CD-RISC) μικρότερος MO βρίσκεται στο "Μερικές φορές η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν" με MO = 2,7376 (TA: 1,18471) Αυτή η δήλωση φαίνεται να έχει τη χαμηλότερη αξιολόγηση στην κλίμακα, δείχνοντας πως η εξωτερική βοήθεια ή η παρέμβαση θεωρείται λιγότερο σημαντική για την ανθεκτικότητα σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Μεγαλύτερος MO βρίσκεται στο "Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια, ό,τι και να γίνει" με MO = 4,3032 (TA: ,73450). Αυτό υποδηλώνει ότι η δέσμευση για σκληρή δουλειά και η επιμονή, ακόμη και υπό δύσκολες συνθήκες, θεωρείται κεντρική για την ανθεκτικότητα.

Πίνακας 7 Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson (The Connor Davidson Resilience Scale [CD- RISC])

Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson (The Connor-Davidson Resilience Scale [CD- RISC])			
	N	Mean	Std. Deviation
Μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή	221	4,0407	,81640
Έχω στενές και ασφαλείς σχέσεις	221	4,1403	,74055
Μερικές φορές η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν	221	2,7376	1,18471
Μπορώ να τα βγάλω πέρα με ό,τι μου προκύπτει	221	3,7421	,75768
Προηγούμενες επιτυχίες μου μου δίνουν αυτοπεποίθηση για καινούριες προκλήσεις	221	4,2443	,70969
Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων	221	3,7149	,85024
Το να αντεπεξέρχομαι στο στρες	221	3,6968	,93587

μού δίνει δύναμη			
Έχω την τάση να ανακάμπτω μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια	221	3,9638	,74379
Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο	221	3,6606	1,15512
Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια, ό,τι και να γίνει	221	4,3032	,73450
Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου	221	4,0136	,69072
Όταν τα πράγματα φαίνονται χωρίς ελπίδα, εγώ δεν παραιτούμαι	221	3,8100	,92446
Ξέρω πού να στραφώ για βοήθεια	221	3,9548	,80212
Όταν βρίσκομαι κάτω από πίεση, συγκεντρώνομαι και σκέφτομαι καθαρά	221	3,3891	1,02366
Προτιμώ να παίρνω το προβάδισμα στην επίλυση προβλημάτων	221	3,6787	,92488
Δεν αποθαρρύνομαι εύκολα από την αποτυχία	221	3,4253	,96770
Με θεωρώ δυνατό άτομο	221	3,9502	,83789
Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις	221	3,7195	,90103
Μπορώ να χειρίζομαι δυσάρεστα συναισθήματα	221	3,6018	,86065
Έχω ανάγκη να ακολουθώ τη διαίσθησή μου	221	3,7285	,95277
Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού	221	3,9819	,87367
Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου	221	3,6697	,85516

Μου αρέσουν οι προκλήσεις	221	3,4480	,95024
Εργάζομαι για να επιτυγχάνω τους στόχους μου	221	4,1855	,77282
Καμαρώνω για τα επιτεύγματά μου	221	4,0452	,90340
Valid N (listwise)	221		

5. 3. Νέα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας

Στη Νέα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας, τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων παρουσιάζουν μια εικόνα υψηλής αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης ως προς την ικανότητα επίτευξης στόχων και αντιμετώπισης προκλήσεων. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι είναι ικανοί να επιτύχουν τους περισσότερους από τους στόχους που θέτουν για τον εαυτό τους με μέσο όρο 4,0136 και τυπική απόκλιση 0,67743. Όταν αναλαμβάνουν δύσκολα καθήκοντα, αισθάνονται βεβαίωση ότι μπορούν να τα φέρουν εις πέρας, με μέσο όρο 3,8371 και τυπική απόκλιση 0,74509. Η γενική πεποίθηση για την επίτευξη σημαντικών προσωπικών στόχων καταγράφεται με μέσο όρο 4,0905 και τυπική απόκλιση 0,70127.

Επίσης, τα άτομα πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν τα περισσότερα από όσα βάζουν στο μυαλό τους, με μέσο όρο 3,9367 και τυπική απόκλιση 0,71704. Αισθάνονται ικανοί να ξεπεράσουν με επιτυχία πολλές προκλήσεις, με μέσο όρο 3,8190 και τυπική απόκλιση 0,72224. Η αυτοπεποίθηση για την επιτυχή διεκπεραίωση διαφορετικών καθηκόντων καταγράφεται με μέσο όρο 3,9050 και τυπική απόκλιση 0,76576, ενώ συγκριτικά με άλλους, αναφέρουν ότι μπορούν να επιτύχουν τα περισσότερα καθήκοντά τους με επιτυχία, με μέσο όρο 3,7511 και τυπική απόκλιση 0,85629. Τέλος, ακόμη και όταν τα πράγματα είναι δύσκολα, τονίζουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν αρκετά καλά, με μέσο όρο 3,9050 και τυπική απόκλιση 0,73548.

Για τη Νέα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας μικρότερος ΜΟ βρίσκεται στη "Συγκριτικά με άλλους, μπορώ να διεκπεραιώσω τα περισσότερα καθήκοντά μου με επιτυχία" με ΜΟ = 3,7511 (ΤΑ: ,85629). Αυτή η δήλωση έχει το χαμηλότερο μέσο όρο, που ενδεχομένως αντανακλά μια μικρότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα συγκριτικά με τους άλλους. Μεγαλύτερος ΜΟ βρίσκεται στη "Γενικά, πιστεύω ότι μπορώ να επιτύχω τους στόχους που θεωρώ σημαντικούς για τον εαυτό μου" με ΜΟ = 4,0905 (ΤΑ: ,70127). Αυτή η δήλωση καταλαμβάνει την υψηλότερη θέση στην κλίμακα, υποδηλώνοντας ότι η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα είναι ισχυρή όταν τα άτομα αξιολογούν την ικανότητά τους να επιτύχουν προσωπικά σημαντικούς στόχους. Οι τυπικές αποκλίσεις κυμαίνονται γενικά από περίπου 0,677 έως 0,856, δείχνοντας ότι υπάρχει σχετικά ομοιόμορφη διακύμανση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν μια σχετικά υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αναφορικά με την ικανότητά τους να θέτουν και να επιτυγχάνουν προσωπικούς στόχους και να ανταπεξέρχονται σε προκλήσεις. Η αντίληψη αυτοεπάρκειας παραμένει σταθερά θετική σε όλες τις δηλώσεις, όπου οι μέσοι όροι δείχνουν ότι τα άτομα αισθάνονται γενικά ικανά να διαχειριστούν και να ολοκληρώσουν διάφορα καθήκοντα. Η συνεπής υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα αντιμετώπισης δυσκολιών, παρέχοντας έναν ισχυρό ψυχολογικό πόρο για την αντιμετώπιση προκλήσεων.

Πίνακας 8 Νέα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας

Νέα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας			
	N	Mean	Std. Deviation
Είμαι ικανός/ή να επιτύχω τους περισσότερους από τους στόχους που θέτω για τον εαυτό μου.	221	4,0136	,67743
Όταν αναλαμβάνω δύσκολα καθήκοντα, είμαι βέβαιος/η ότι μπορώ να τα φέρω εις πέρας.	221	3,8371	,74509
Γενικά, πιστεύω ότι μπορώ να επιτύχω τους στόχους που θεωρώ	221	4,0905	,70127

σημαντικούς για τον εαυτό μου.			
Πιστεύω ότι μπορώ να επιτύχω τα περισσότερα από όσα βάζω στο μυαλό μου.	221	3,9367	,71704
Είμαι ικανός/ή, να ξεπεράσω με επιτυχία πολλές προκλήσεις.	221	3,8190	,72224
Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να διεκπεραιώσω αποτελεσματικά πολλά διαφορετικά καθήκοντα.	221	3,9050	,76576
Συγκριτικά με άλλους, μπορώ να διεκπεραιώσω τα περισσότερα καθήκοντά μου με επιτυχία.	221	3,7511	,85629
Ακόμη κι όταν τα πράγματα είναι δύσκολα, μπορώ να τα καταφέρω αρκετά καλά.	221	3,9050	,73548
Valid N (listwise)	221		

5. 4. Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg Self-Esteem Scale

Στην Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων δίνουν μια εικόνα της γενικής αντίληψής τους για τον εαυτό τους. Γενικά, οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι με τον εαυτό τους με μέσο όρο 2,1041 και τυπική απόκλιση 0,47961. Ωστόσο, κατά περιόδους, μερικοί σκέφτονται ότι δεν αξίζουν τίποτα, με μέσο όρο 2,0498 και τυπική απόκλιση 0,79901. Παράλληλα, αναγνωρίζουν ότι έχουν διάφορα χαρακτηριστικά που είναι καλά, με μέσο όρο 2,2670 και τυπική απόκλιση 0,50113. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν επίσης ότι είναι σε θέση να κάνουν πράγματα όπως και οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι, με μέσο όρο 2,3394 και τυπική απόκλιση 0,52892. Ωστόσο, αισθάνονται ότι δεν έχουν πολλά χαρακτηριστικά που να τους κάνουν υπερήφανους, με μέσο όρο 2,2353 και τυπική απόκλιση 0,75004, και κατά περιόδους αισθάνονται άχρηστοι με μέσο όρο 2,2127 και τυπική απόκλιση 0,81186. Παρά τις

αμφιβολίες, θεωρούν ότι είναι ένα πρόσωπο που αξίζει, τουλάχιστον σε έναν ίσο βαθμό με τους άλλους, με μέσο όρο 2,3348 και τυπική απόκλιση 0,58474. Εντούτοις, η έλλειψη αυτοεκτίμησης είναι εμφανής καθώς πολλοί θα ήθελαν να εκτιμούν περισσότερο τον εαυτό τους, δείχνοντας το χαμηλότερο μέσο όρο 1,3620 και την υψηλότερη τυπική απόκλιση 1,01139. Κάποιοι φτάνουν να πιστέψουν ότι είναι αποτυχημένοι, με μέσο όρο 2,4751 και τυπική απόκλιση 0,66440, ενώ η γενική θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους είναι μέτρια με μέσο όρο 2,1991 και τυπική απόκλιση 0,62972.

Η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg Self-esteem Scale (RSES) είχε μικρότερο ΜΟ στο "Θα ήθελα να εκτιμώ περισσότερο τον εαυτό μου" με ΜΟ = 1,3620 (ΤΑ:1,01139). Η χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα υποδηλώνει ότι πολλά άτομα αισθάνονται ότι χρειάζεται να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους, καθιστώντας την ως έναν σημαντικό τομέα για αυτοβελτίωση. Είχε μεγαλύτερο ΜΟ στο "Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα όπως και οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι" με ΜΟ = 2,3394 (ΤΑ: ,52892). Αυτή η δήλωση έχει τον υψηλότερο μέσο όρο στην κλίμακα, υποδηλώνοντας ότι οι συμμετέχοντες γενικά πιστεύουν στις βασικές τους δυνατότητες συγκριτικά με τους άλλους. Οι τυπικές αποκλίσεις διαφέρουν από περίπου 0,479 έως 1,011, δείχνοντας ότι οι απαντήσεις σε ορισμένες δηλώσεις είναι πιο ομοιογενείς, ενώ άλλες έχουν μεγαλύτερη διακύμανση. Η αυτοεκτίμηση στο σύνολο των συμμετεχόντων παρουσιάζει μια εικόνα ανάμεικτων συναισθημάτων. Μερικά άτομα αναφέρουν βασική ικανοποίηση και ισοδυναμία με άλλους, ενώ άλλα αισθάνονται ότι τους λείπουν ποιότητες που να τους κάνουν υπερήφανους και εκφράζουν αισθήματα αποτυχίας. Η σχετικά χαμηλή αυτοεκτίμηση που εμφανίζεται σε πολλές από τις δηλώσεις αναδεικνύει την ανάγκη για ενδυνάμωση και θετική ψυχολογική υποστήριξη σε αυτό το δείγμα. Η μεγαλύτερη διακύμανση σε ορισμένες δηλώσεις δείχνει ότι ενώ ορισμένοι μπορεί να έχουν αρκετά σταθερή αυτοεκτίμηση, άλλοι μπορεί να βιώνουν μεγαλύτερες διακυμάνσεις στο πώς βλέπουν τον εαυτό τους.

Πίνακας 9 Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)

Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)			
	N	Mean	Std. Deviation
Γενικά, είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου.	221	2,1041	,47961
Κατά περιόδους, σκέφτομαι ότι δεν αξίζω τίποτα.	221	2,0498	,79901
Θεωρώ ότι έχω διάφορα χαρακτηριστικά που είναι καλά.	221	2,2670	,50113
Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα όπως και οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι.	221	2,3394	,52892
Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά χαρακτηριστικά που να με κάνουν υπερήφανο/η.	221	2,2353	,75004
Κατά περιόδους αισθάνομαι άχρηστος/η.	221	2,2127	,81186
Θεωρώ ότι είμαι ένα πρόσωπο που αξίζει, τουλάχιστον σε έναν ίσο βαθμό με τους άλλους.	221	2,3348	,58474
Θα ήθελα να εκτιμώ περισσότερο τον εαυτό μου.	221	1,3620	1,01139
Τελικά, φτάνω να πιστέψω ότι είμαι αποτυχημένος.	221	2,4751	,66440
Έχω θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.	221	2,1991	,62972
Valid N (listwise)	221		

5. 5. Αξιοπιστία

Υπάρχει υψηλή αξιοπιστία στην Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson καθώς Cronbach's alpha = ,913 > 0. 7

Πίνακας 10 Reliability Statistics –Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson

Reliability Statistics –Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor- Davidson	
Cronbach's Alpha	N of Items
,913	25

Υπάρχει υψηλή αξιοπιστία στη Νέα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας καθώς Cronbach's alpha = ,916 > 0. 7

Πίνακας 11 Reliability Statistics - Νέα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας

Reliability Statistics - Νέα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας	
Cronbach's Alpha	N of Items
,916	8

Υπάρχει υψηλή αξιοπιστία στην Κλίμακα Αυτοεκτίμηση Rosenberg Self-Esteem καθώς Cronbach's alpha = ,837 > 0. 7

Πίνακας 12 Reliability Statistics - Αυτοεκτίμηση Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)

Reliability	Statistics	-
Αυτοεκτίμηση Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)		
Cronbach's Alpha	N of Items	
,837	10	

5. 6. Σκορ κλιμάκων

Η κλίμακα ανθεκτικότητας έχει σκορ 94/123 με το δείγμα να παρουσιάζει υψηλή ανθεκτικότητα. Η κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζει σκορ 31/40 με μέτρια αυτοαποτελεσματικότητα για το δείγμα. Η κλίμακα αυτοεκτίμησης παρουσιάζει σκορ 21,5 / 30, με το δείγμα να έχει μέτρια αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 13 Descriptive Statistics – Σκορ Κλιμάκων

Descriptive Statistics – Σκορ Κλιμάκων					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Κλίμακα Ανθεκτικότητας	221	44,00	123,00	94,8462	12,55439
Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας	221	11,00	40,00	31,2579	4,70604
Κλίμακα Αυτοεκτίμησης	221	10,00	30,00	21,5792	4,42404
Valid N (listwise)	221				

5. 7. Στατιστικά σημαντικές διαφορές

Δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου για καμία κλίμακα, καθώς $p > 0.05$ σε κάθε περίπτωση. Ο μέσος όρος των ανδρών είναι ελάχιστα μεγαλύτερος στην ανθεκτικότητα και την αυτοεκτίμηση ενώ των γυναικών στην αυτοαποτελεσματικότητα, ωστόσο καμία διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 14 Independent Samples Test – φύλο

				Levene's Test for Equality of Variances		Mean Difference Two- Sided p		Std. Error Difference		95% Confidence Interval of the Difference	
				F	Sig.	t	df			Lower	Upper
Κλίμακα Ανθεκτικότητας	Equal variances assumed			1,07	,30	,49	219	,62	1,12	2,26	-3,33 5,59
	Equal variances not assumed					,566	59,602	,573	1,12	1,98	-2,85 5,10
Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας	Equal variances assumed			,313	,576	-,594	219	,553	-,50	,84	-2,17 1,16
	Equal variances not assumed					-,567	49,363	,573	-,50	,89	-2,29 1,28
Κλίμακα Αυτοεκτίμησης	Equal variances assumed			,180	,672	1,576	219	,116	1,25	,79	-,31 2,81
	Equal variances not assumed					1,698	55,690	,095	1,25	,73	-,22 2,72

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ηλικίας στην κλίμακα της ανθεκτικότητας με $\text{sig} = 0.047$ αλλά σε καμία από τις άλλες δύο.

Πίνακας 15 ANOVA – Ηλικία

ANOVA – Ηλικία						
		Sum of Squares		df	Mean Square	F
Κλίμακα Ανθεκτικότητας	Between Groups	1247,535	3		415,845	2,700
	Within Groups	33427,234	217		154,043	
	Total	34674,769	220			
Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας	Between Groups	72,758	3		24,253	1,097
						,352

Κλίμακα Αυτοεκτίμησης	Within Groups	4799,540	217	22,118		
	Total	4872,299	220			
	Between Groups	82,029	3	27,343	1,405	,242
	Within Groups	4223,836	217	19,465		
	Total	4305,864	220			

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανθεκτικότητας στο δείγμα ανάλογα με την προϋπηρεσία, καθώς $p = 0.009$, ωστόσο δεν υπάρχει διαφορά στις άλλες μεταβλητές.

Πίνακας 16 ANOVA – Προϋπηρεσία

ANOVA – Προϋπηρεσία						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Κλίμακα Ανθεκτικότητας	Between Groups	2088,735	4	522,184	3,461	,009
	Within Groups	32586,034	216	150,861		
	Total	34674,769	220			
Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας	Between Groups	133,653	4	33,413	1,523	,197
	Within Groups	4738,645	216	21,938		
	Total	4872,299	220			
Κλίμακα Αυτοεκτίμησης	Between Groups	130,688	4	32,672	1,690	,153
	Within Groups	4175,176	216	19,330		
	Total	4305,864	220			

Υπάρχει οριακή διαφορά στην κλίμακα αυτοεκτίμησης ανάλογα με την μόρφωση καθώς $p = 0.054$, αλλά δεν υπάρχει διαφορά στις άλλες μεταβλητές.

Πίνακας 17 ANOVA - Μόρφωση

ANOVA – Μόρφωση						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Κλίμακα Ανθεκτικότητας	Between Groups	244,131	3	81,377	,513	,674
	Within Groups	34430,638	217	158,667		
	Total	34674,769	220			
Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας	Between Groups	10,222	3	3,407	,152	,928
	Within Groups	4862,076	217	22,406		
	Total	4872,299	220			
Κλίμακα Αυτοεκτίμησης	Between Groups	148,646	3	49,549	2,586	,054
	Within Groups	4157,218	217	19,158		
	Total	4305,864	220			

Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις κλίμακες αναλόγως την οικογενειακή κατάσταση. Ειδικότερα, υπάρχει διαφορά στην κλίμακα της ανθεκτικότητας ($p=0.002$), αυτοαποτελεσματικότητας ($p=0.015$) και αυτοεκτίμησης ($p=0.006$).

Πίνακας 18 ANOVA – Οικογενειακή Κατάσταση

ANOVA – Οικογενειακή Κατάσταση						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Κλίμακα Ανθεκτικότητας	Between Groups	2261,690	3	753,897	5,047	,002
	Within Groups	32413,079	217	149,369		
	Total	34674,769	220			
Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας	Between Groups	227,920	3	75,973	3,550	,015
	Within Groups	4644,379	217	21,403		
	Total	4872,299	220			
Κλίμακα Αυτοεκτίμησης	Between Groups	238,612	3	79,537	4,244	,006
	Within Groups	4067,252	217	18,743		
	Total	4305,864	220			

5. 8. Συσχετίσεις

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ Κλίμακας Ανθεκτικότητας και Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson είναι 0. 706, που δείχνει μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0. 000, που σημαίνει ότι η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0. 01.

Πίνακας 19 Correlations

Correlations			
		Κλίμακα Ανθεκτικότητας	Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας
Κλίμακα Ανθεκτικότητας	Pearson	1	,706**
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	221	221
Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας	Pearson	,706**	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	221	221

** . Correlation is significant at the 0. 01 level (2-tailed).

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ Κλίμακας Ανθεκτικότητας και Κλίμακας Αυτοεκτίμησης. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson είναι 0. 581, που δείχνει μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0. 000, που σημαίνει ότι η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0. 01.

Πίνακας 20 Correlations

Correlations			
		Κλίμακα Ανθεκτικότητας	Κλίμακα Αυτοεκτίμησης
Κλίμακα Ανθεκτικότητας	Pearson Correlation	1	,581**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	221	221
Κλίμακα Αυτοεκτίμησης	Pearson Correlation	,581**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	221	221

** . Correlation is significant at the 0. 01 level (2-tailed).

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας και Κλίμακας Αυτοεκτίμησης. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson είναι 0. 516, που δείχνει μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0. 000, που σημαίνει ότι η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0. 01.

Πίνακας 21 Correlations

Correlations			
		Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας	Κλίμακα Αυτοεκτίμησης
Κλίμακα	Pearson	1	,516**
Αυτοαποτελεσματικότητας	Correlation		
	Sig. (2- tailed)		,000
	N	221	221
Κλίμακα Αυτοεκτίμησης	Pearson	,516**	1
	Correlation		
	Sig. (2- tailed)	,000	
	N	221	221
**. Correlation is significant at the 0. 01 level (2-tailed).			

Κεφάλαιο 6. Συζήτηση

6. 1. Συζήτηση της έρευνας

Στην έρευνα μας είχαμε 16,7% άνδρες και 83,3% γυναίκες συμμετέχοντες, με συνολικά 221 ερωτηθέντες. Η κύρια ηλικιακή ομάδα είναι 25-35 (32,1% του δείγματος). Η πλειοψηφία των ατόμων ανήκει στις ηλικιακές ομάδες 25-35 με ποσοστά 32,1% ενώ χαμηλότερα και κοντινά ποσοστά έχουν οι ηλικίες 46-55 (23,5%), 36-45 (22,6%) και 56+ (20,4%).

Σχετικά με την προϋπηρεσία, οι συμμετέχοντες είναι κυρίως και 21+ ετών σε 36,2%, ενώ 6-20 ετών αποτελούν το 34,9%. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (53,8%) και ακολουθούν οι κάτοχοι πτυχίου Bachelor (37,1%), 56,6% είναι έγγαμοι, 33,9% άγαμοι και το 43,4% δεν έχει κανένα παιδί. Όλες οι κλίμακες παρουσίασαν υψηλή αξιοπιστία.

Σχετικά με το ερώτημα 1, οι συμμετέχοντες εμφανίζουν σχετικά υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας, κυρίως σε σχέση με την προσαρμογή σε αλλαγές και την αντιμετώπιση δυσκολιών, με σκορ 94/123 στην ανθεκτικότητα. Αυτό δείχνει μια σταθερή ικανότητα να διαχειρίζονται και να υπερβαίνουν τις προκλήσεις που συναντούν. Η αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα με κάποιες ενδείξεις ανικανοποίητου ή απογοήτευσης προς τον εαυτό τους με σκορ 21/30. Επιπλέον, γενικά, τα άτομα διατηρούν μέτρια επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, δείχνοντας ότι αισθάνονται κάπως ικανά να επιτυγχάνουν τόσο βραχυπρόθεσμους όσο και μακροπρόθεσμους στόχους (31/40). Αυτή η πεποίθηση επεκτείνεται στην αντιμετώπιση δύσκολων καθηκόντων και στην αντιμετώπιση νέων προκλήσεων.

Σχετικά με τα ερωτήματα 2 έως 5, η βιβλιογραφική έρευνα υπογραμμίζει ότι υπάρχουν διαφορές φύλου στην αυτοεκτίμηση (Παπάνης, 2011; Tripathi & Pandey, 2018) αλλά και την αυτοαποτελεσματικότητα (Jeffri & Hamid, 2022) ωστόσο στην παρούσα έρευνα δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων στις κλίμακες ($p > 0,05$). Ο μέσος όρος των ανδρών είναι ελάχιστα μεγαλύτερος στην ανθεκτικότητα και την αυτοεκτίμηση ενώ των γυναικών στην αυτοαποτελεσματικότητα, ωστόσο καμία διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ορισμένες τάσεις που σχετίζονται με την ηλικία σημειώθηκαν με οριακή σημασία στην κλίμακα της ανθεκτικότητας ($p = 0,047$), κάτι που μπορεί να σχετίζεται με την

εμπειρία και επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Xie et al., (2022). Άλλες έρευνες έχουν δείξει επιρροή της ηλικίας στην αυτοεκτίμηση (Choi & Kim, 2021; Cai et al., 2014). Στην παρούσα έρευνα υπήρξε στατιστική σημαντικότητα με βάση τα χρόνια εμπειρίας, ιδιαίτερα στην κλίμακα της ανθεκτικότητας ($p = 0,009$). Σε έρευνα των Değirmencioğlu (2021) και Xie et al. (2022) διαπιστώθηκε ωστόσο ότι η διδακτική εμπειρία επηρεάζει σημαντικά και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Το μορφωτικό επίπεδο έδειξε οριακή σημασία στις διαφορές αυτοεκτίμησης ($p = 0,054$) και όχι στις υπόλοιπες κλίμακες, ενώ αντίθετα, η μελέτη του Özcan (2022) αποκάλυψε ότι η εκπαίδευση ήταν παράγοντας μόνο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και όχι της αυτοεκτίμησης. Η οικογενειακή κατάσταση παρουσίασε σημαντικές διαφορές σε όλες τις κλίμακες, υποδεικνύοντας ποικίλα ψυχολογικά προφίλ με βάση τη δυναμική της οικογένειας. Σε προηγούμενες έρευνες οι Wright et al. (2020) βρήκαν ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ των επιρροών της οικογενειακής σταδιοδρομίας και της αυτοεκτίμησης, υποδηλώνοντας ότι εξωτερικοί παράγοντες, όπως η δυναμική της οικογένειας, μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση και, κατ' επέκταση, την αυτό-αποτελεσματικότητα.

Σχετικά με το ερώτημα 6, στην έρευνα μας παρατηρήθηκαν ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων ανθεκτικότητας, αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοεκτίμησης, υποδεικνύοντας τη διασύνδεση αυτών των ψυχολογικών δομών. Ειδικότερα, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ Κλίμακας Ανθεκτικότητας και Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας, μεταξύ Κλίμακας Ανθεκτικότητας και Κλίμακας Αυτοεκτίμησης και μεταξύ Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας και Κλίμακας Αυτοεκτίμησης. Αντίστοιχα, οι Pignault et al. (2023) βρίσκουν θετικές στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας. Οι Liu et al. (2021) ανακαλύπτουν ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να προβλέψει την αυτοαποτελεσματικότητα με στατιστικά σημαντικό τρόπο. Αντίστοιχα, οι Sagone & De Caroli (2013) βρήκαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και τη γενική αυτοαποτελεσματικότητα. Μέσα από την έρευνα μας επιβεβαιώνουμε τις παραπάνω σχέσεις.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η ισχυρή στατιστικά σημαντική συσχέτιση των κλιμάκων με Pearson r θετικό υποδηλώνει ότι οι τρεις κλίμακες ταυτίζονται σε σημαντικό βαθμό, και αποτελεί συνεισφορά στη σχετική βιβλιογραφία.

6. 2 Συμπεράσματα της έρευνας

Η έρευνα περιελάμβανε έναν ετερογενή πληθυσμό εκπαιδευτικών με διαφορετικές ηλικίες, επίπεδα εκπαίδευσης και οικογενειακή κατάσταση, δίνοντας έναν πλούσιο στατιστικό πληθυσμό για την ανάλυση της ανθεκτικότητας, αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοεκτίμησης.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφάνισαν υψηλά επίπεδα **ανθεκτικότητας**, κυρίως στην προσαρμογή σε αλλαγές και στην ικανότητα να αντεπεξέρχονται σε δυσκολίες, ενώ και η **αυτοαποτελεσματικότητα** ήταν μέτρια, δείχνοντας ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αισθάνονται σε μέτριο βαθμό ικανοί να επιτύχουν στόχους και να ξεπεράσουν εμπόδια, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους στη διαχείριση και εκπλήρωση των προσωπικών και επαγγελματικών τους στόχων. Παρά τα υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας, η **αυτοεκτίμηση** των εκπαιδευτικών του δείγματος κυμαινόταν σε μέτρια επίπεδα με τάσεις ανεπάρκειας και απογοήτευσης σε προσωπικό επίπεδο, αναδεικνύοντας την ανάγκη για περαιτέρω ψυχολογική υποστήριξη και προγράμματα ενδυνάμωσης αυτοεκτίμησης.

Στην παρούσα έρευνα δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων στις κλίμακες ανθεκτικότητας, αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοεκτίμησης. Ορισμένες τάσεις που σχετίζονται με την ηλικία σημειώθηκαν με οριακή σημασία στην κλίμακα της ανθεκτικότητας με στατιστική σημαντικότητα με βάση τα χρόνια εμπειρίας, ιδιαίτερα στην κλίμακα της ανθεκτικότητας αλλά όχι στις υπόλοιπες. Το μορφωτικό επίπεδο έδειξε οριακή σημασία στις διαφορές αυτοεκτίμησης. Η οικογενειακή κατάσταση παρουσίασε σημαντικές διαφορές σε όλες τις κλίμακες, υποδεικνύοντας ποικίλα ψυχολογικά προφίλ με βάση τη δυναμική της οικογένειας. Επίσης στην έρευνα μας παρατηρήθηκαν ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων ανθεκτικότητας, αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοεκτίμησης, υποδεικνύοντας τη διασύνδεση αυτών των ψυχολογικών δομών.

Τέλος, επιβεβαιώθηκε από την έρευνα μας ότι υπάρχουν ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ αυτών των τριών κλιμάκων και άτομα με υψηλότερη ανθεκτικότητα συνήθως έχουν και υψηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα, και αντίστροφα.

6. 3 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Βασικό περιορισμό της έρευνας αποτελεί η χρήση αυτοαναφερόμενων ερωτηματολογίων που μπορεί να έχει έλλειψη αξιοπιστίας και ειλικρίνειας. Επιπλέον η υπερεκπροσώπηση κυρίως γυναικών (83,3%) σε σχέση με τους άνδρες (16,7%) μπορεί να έχει επηρεάσει τα αποτελέσματα και να μην αντιπροσωπεύει επαρκώς τις αντιλήψεις των ανδρών. Άλλος κρίσιμος περιορισμός είναι ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία μόνο Αττικής.

Συνεπώς προτείνονται μελλοντικές έρευνες με πιο ισορροπημένη φυλετική κατανομή για να εξεταστούν οι διαφορές στις αντιλήψεις και στις ψυχολογικές δομές μεταξύ των φύλων. Ενδιαφέρον επίσης, θα είχε να προστεθεί ως μεταβλητή η δημόσια / ιδιωτική θέση εργασίας για να ερευνηθούν διαφορές στις μεταβλητές. Επιπλέον, προτείνεται να διεξαχθεί μια έρευνα σε αγροτικές περιοχές της Ελλάδας.

Βιβλιογραφία

- Abraham, R. (1998). Emotional dissonance in organizations: a conceptualization of consequences, mediators and moderators. *Leadership & Organization Development Journal*, 19(3), 137-146. <https://doi.org/10.1108/01437739810210185>
- Ağır, M. (2019). The effect of perceived teacher behaviors on students' self-esteem and attitudes towards learning. *Journal of Education and Learning*, 8(5), 203. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n5p203>
- Akdemir, D ., Çak, T .,Aslan, C .,Aydos, B .,Nalbant, K .,&Çuhadaroglu-Çetin, F. (2016). Predictors of self-esteem in adolescents with a psychiatric referral. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 58(1), 69. <https://doi.org/10.24953/turkjped.2016.01.010>
- Alexopoulos, D .,& Asimakopoulou, S. (2009). Psychometric properties of Chen, Gully and Eden's "New General Self-Efficacy Scale" in a Greek sample. *Psychological Reports*, 105, 245-254. [10.2466/PRO.105.1.245-254](https://doi.org/10.2466/PRO.105.1.245-254)
- Amirian, S. & Behshad, A. (2016). Emotional intelligence and self-efficacy of Iranian teachers: a research study on university degree and teaching experience. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 548. <https://doi.org/10.17507/jltr.0703.16>
- Amita, N ., Siregar, J ., Listyani, N .,&Assyfa, L. (2023). Self-compassion dan self-esteem pada Narapidana. *Ganaya:JurnalIlmuSosial Dan Humaniora*, 6(1), 241-254. <https://doi.org/10.37329/ganaya.v6i1.2134>
- Anderson, R ., Greene, M .,& Loewen, P. (1988). Relationships among Teachers' and Students' Thinking Skills, Sense of Efficacy, and Student Achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.
- Ashford, S ., Edmunds, J .,& French, D. (2010). What is the best way to change self-efficacy to promote lifestyle and recreational physical activity? a systematic review with meta-analysis. *British Journal of Health Psychology*, 15(2), 265-288. <https://doi.org/10.1348/135910709x461752>
- Āžahin, H. (2017). Emotional intelligence and self-esteem as predictors of teacher self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(22), 1107-1111. <https://doi.org/10.5897/err2017.3385>

- Bach, A. & Hagenauer, G. (2022). Joy, anger, and anxiety during the teaching practicum: how are these emotions related to dimensions of pre-service teachers' self-efficacy?. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 12(2), 295-311. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00343-9>
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1) pp. 87 - 99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.9.1175>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 4, 586-598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Barker, E. & Bornstein, M. (2009). Global self-esteem, appearance satisfaction, and self-reported dieting in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30(2), 205-224. <https://doi.org/10.1177/0272431609332936>
- Baumann, E. K. (2006-2007). All are called: Personality and effective teaching. *CSE*, 10(3), 10-11
- Baumeister, R. F. (Ed.). (2013). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. Springer Science & Business Media.

- Baumeister, R ., Tice, D .,& Hutton, D. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57(3), 547-579. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb02384.x>
- Becerra, M ., Arias, D ., Cha, L .,& Becerra, B. (2020). Self-esteem among college students: the intersectionality of psychological distress, discrimination and gender. *Journal of Public Mental Health*, 20(1), 15-23. <https://doi.org/10.1108/jpmh-05-2020-0033>
- Bergman, P ., McLaughlin, M ., Bass, M ., Pauly, E .,& Zellman, G. (1977). Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. VII. Factors Affecting Implementation and Continuation. ERIC Document Reproduction Service No. 140 432, Santa Monica, CA: RAND.
- Bersh, B. (2021). The relationship between music performance anxiety and self-efficacy in sixth- to eighth-grade instrumental students. *Psychology of Music*, 50(5), 1477-1493. <https://doi.org/10.1177/03057356211050667>
- Bimrose, J. (2006). *Career theory for women*. Institute for Employment Research, University of Warwick.
- Bong, M .,&Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Bordan, T. & Ricco, M. (1997). Identity formation and self-esteem issues in the male transvestite: a humanistic perspective. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 35(3), 156-162. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1997.tb00365.x>
- Braden, E. D. (1969). Verbal conditioning of positive and negative self-report in high and low self-esteem subjects. The Ohio State University.
- Branden, N. (1992). *The Power Of Self-Esteem*. Florida: HealthCommunications, Inc.
- Brink, F ., Vollmann, M .,&Weelie, S. (2020). Relationships between transgender congruence, gender identity rumination, and self-esteem in transgender and gender-nonconforming individuals. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 7(2), 230-235. <https://doi.org/10.1037/sgd0000357>
- Brookover, W. B ., Thomas, S .,& Paterson, A. (1964). Self-Concept of Ability and School Achievement. *Sociology of Education*, 37(3), 271– 278.

<http://DOI.org/10.2307/2111958>

- Brooks, R. (2008). *Self-esteem and resilience in children*. Schwab Learning.
- Brown, J. ., Collins, R. .,& Schmidt, G. (1988). Self-esteem and direct versus indirect forms of self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(3), 445-453. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.3.445>
- Cai, H. ., Wu, M. ., Luo, Y. .,& Jing, Y. (2014). Implicit self-esteem decreases in adolescence: a cross-sectional study. *Plos One*, 9(2), e89988. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089988>
- Caprara, G. ., Barbaranelli, C. ., Steca, P. .,& Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Ceylan, E. (2020). Science teachers' self-efficacy in instruction and self-efficacy in student engagement across Estonia Japan, and Turkey. *Journal of Education and Future*, (18), 29-41. <https://doi.org/10.30786/jef.751536>
- Chalmers D. J. (1996). *The Conscious Mind: In Search of A Fundamental Theory*. New York, NY: Oxford University Press
- Chan, Y. (2000). Self-esteem: a cross-cultural comparison of British-Chinese, white British and Hongkong Chinese children. *Educational Psychology*, 20(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/014434100110380>
- Chang, H. &Suttikun, C. (2017). The examination of psychological factors and social norms affecting body satisfaction and self-esteem for college students. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 45(4), 422-437. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12220>
- Chen, G. ., Gully, S. M. .,& Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 375–395. <https://doi.org/10.1002/job.251>
- Chen, X. & Cheng, L. (2023). Emotional intelligence and creative self-efficacy among gifted children: mediating effect of self-esteem and moderating effect of gender. *Journal of Intelligence*, 11(1), 17. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11010017>

- Chen, X ., Ye, J .,& Zhou, H. (2013). Chinese male addicts' drug craving and their global and contingent self-esteem. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 41(6), 907-919. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.6.907>
- Choi, O. & Kim, Y. (2021). A study on the mediating effect of self-esteem in the relationship between aging anxiety and depression. *Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*, 7(7), 101-110. <https://doi.org/10.47116/apjcri.2021.07.10>
- Choi, Y ., Shin, H ., Hong, D ., Kim, J ., Kang, Y ., Jeong, B ., Park, K .,& Lee, K. (2019). Self-esteem as a moderator of the effects of happiness, depression, and hostility on suicidality among early adolescents in Korea. *Journal of Preventive Medicine and Public Health*, 52(1), 30-40. <https://doi.org/10.3961/jpmph.18.095>
- Codina, N. & Freire, T. (2020). Imbalances in the study of the relationship between leisure and self-esteem: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5555. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155555>
- Cohen, L ., Manion, L .,& Morrison, K. (2004). *A guide to teaching practice*(5th ed.). Psychology Press.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons
- Cooper, K ., Smith, L .,& Russell, A. (2018). Gender identity in autism: sex differences in social affiliation with gender Groups. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(12), 3995-4006. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3590-1>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self – esteem*. California: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Creemers, D ., Engels, R ., Prinstein, M .,& Wiers, R. (2013). Damaged self-esteem is associated with internalizing problems. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00152>
- Crocker, J. & Wolfe, C. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593-623. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.108.3.593>

- Crocker, J ., Sommers, S .,& Luhtanen, R. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: contingencies of self-worth and graduate school admissions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1275-1286. <https://doi.org/10.1177/01461672022812012>
- Curvis, W ., Simpson, J .,& Hampson, N. (2016). Factors associated with self-esteem following acquired brain injury in adults: a systematic review. *Neuropsychological Rehabilitation*, 28(1), 142-183. <https://doi.org/10.1080/09602011.2016.1144515>
- Damanik, E. (2014). *Principal Leadership Style and its Impact on School Climate and teacher Self-Efficacy in Indonesian Schools*. [ΔιδακτορικήΔιατριβή, Curtin University of technology, Australia]. Ανάκληση από: <https://espace.curtin.edu.au>
- Değirmencioğlu, Ü. (2021). The impact of teacher self-efficacy on teaching techniques: traditional or contemporary?. *European Journal of English Language Teaching*, 6(3). <https://doi.org/10.46827/ejel.v6i3.3662>
- Deng, J ., Heydarnejad, T ., Farhangi, F .,&Khafaga, A. (2022). Delving into the relationship between teacher emotion regulation, self-efficacy, engagement, and anger: a focus on english as a foreign language teachers. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019984>
- Dermitzaki, I .,&Efklides, A. (2000). Aspects of self-concepts and their relationship to language performance and verbal reasoning ability. *American Journal of Psychology*, 113, 621-638
- Dijksterhuis, A. (2004). I like myself but i don't know why: enhancing implicit self-esteem by subliminal evaluative conditioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 345-355. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.345>
- Donnellan, M. B ., Trzesniewski, K. H .,& Robins, R. W. (2015). Measures of Self-Esteem. *Measures of Personality and Social Psychological Constructs*. 131– 157. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00006-1>
- Efek, E. &Eryigit, H. (2022). The effect of the 12-week judo physical activity program on the self-esteem of secondary school students during the covid-19 period. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 26(3), 182-187. <https://doi.org/10.15561/26649837.2022.0306>

- Erol, R. & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 607-619. <https://doi.org/10.1037/a0024299>
- Farmer, R. F., Jarvis, L., Berent, M. K., & Corbett, A. (2001). Contributions to global self-esteem: The role of importance attached to self-concepts associated with the five-factor model. *Journal of Research in Personality*, 35, 483-499.
- Fernandes, M. (2019). Physical education future teachers' self-efficacy toward inclusion and its relation to physiological and affective states. Διαθέσιμο από: *American Educational Research Association*. <https://doi.org/10.3102/1438737>
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2011). 7 Empathy and Education. *The social neuroscience of empathy*, 85.
- Finez, L., Berjot, S., Rosnet, E., Cleveland, C., & Tice, D. (2012). Trait self-esteem and claimed self-handicapping motives in sports situations. *Journal of Sports Sciences*, 30(16), 1757-1765. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.718089>
- Ford, C., Usher, E., Scott, V., & Chen, X. (2022). The 'perfect' lens: perfectionism and early adolescents' math self-efficacy development. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 211-228. <https://doi.org/10.1111/bjep.12550>
- Gao, M., & Liu, Q. (2012). Effective teacher attributes: A comparison of American and Chinese secondary teacher candidates' perceptions. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(2).
- Gao, M., & Liu, Q. (2013). Personality traits of effective teachers represented in the narratives of American and Chinese preservice teachers: A cross-cultural comparison. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(2), 84-95.
- Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context. *Group and Organization Management*, 23(1), 48-70. <https://doi.org/10.1177/1059601198231004>
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.

- Gebauer, J ., Sedikides, C ., Wagner, J ., Bleidorn, W ., Rentfrow, P ., Potter, J ., & Gosling, S. (2015). Cultural norm fulfillment, interpersonal belonging, or getting ahead? a large-scale cross-cultural test of three perspectives on the function of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(3), 526-548. <https://doi.org/10.1037/pspp0000052>
- Gebauer, J ., Wagner, J ., Sedikides, C .,&Neberich, W. (2013). Agency-communion and self-esteem relations are moderated by culture, religiosity, age, and sex: evidence for the “self-centrality breeds self-enhancement” principle. *Journal of Personality*, 81(3), 261-275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2012.00807.x>
- Gegas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review Sociology*, 8, 1-33
- Gentile, B ., Grabe, S ., Dolan-Pascoe, B ., Twenge, J. M ., Wells, B. E .,&Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 13(1), 34–45. <https://doi.org/10.1037/a0013689>
- Gibson, S .,& Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educationalpsychology*, 76(4), 569.
- Glackin, M .,& Hohenstein, J. (2018). Teachers’ self-efficacy: progressing qualitative analysis. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(3), 271-290.
- Goldenberg, J ., Landau, M ., Pyszczynski, T ., Cox, C ., Greenberg, J ., Solomon, S ., & Dunnam, H. (2003). Gender-typical responses to sexual and emotional infidelity as a function of mortality salience induced self-esteem striving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(12), 1585-1595. <https://doi.org/10.1177/0146167203256880>
- Gonzalez, J. E ., Nelson, J. R ., Gutkin, T. B ., Saunders, A ., Galloway, A .,&Shwery, C. S. (2004). Rational Emotive Therapy With Children and Adolescents. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(4), 222–235. <https://doi.org/10.1177/10634266040120040301>
- Goodson, P ., Buhi, E .,& Dunsmore, S. (2006). Self-esteem and adolescent sexual behaviors, attitudes, and intentions: a systematic review. *Journal of Adolescent Health*, 38(3), 310-319. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.05.026>

- Goroshit, M. & Hen, M. (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' self-efficacy and empathy?. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3). <https://doi.org/10.11114/jets.v2i3.359>
- Gromisch, E ., Turner, A ., Gangi, A ., Neto, L .,& Foley, F. (2022). What factors are associated with resilience in persons with multiple sclerosis? the role of personality traits. *Rehabilitation Psychology*, 67(4), 575-581. <https://doi.org/10.1037/rep0000468>
- Hacıömeroğlu, G. & Elmali, Ö. (2021). Examining middle school students' mathematics self-efficacy levels. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 353-379. <https://doi.org/10.18009/jcer.866760>
- Hashemi, M. & Ghanizadeh, A. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy: a case of Iranian EFL university students. *International Journal of Linguistics*, 3(1). <https://doi.org/10.5296/ijl.v3i1.877>
- Hayee, A. & Rizvi, Z. (2017). Perceived parental authority and self-esteem among young adults. . <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.10.62>
- Hernandez, J ., França, L .,& Medeiro, S. (2021). Bifactor analysis of the rosenberg self-esteem scale in morbid obesity. *Psico*, 52(1), e35760. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.1.35760>
- Hintsanen, M ., Alatupa, S ., Pullmann, H ., Hirstiö-Snellman, P .,& Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Associations of self-esteem and temperament traits to self- and teacher-reported social status among classmates. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(6), 488-494. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00820.x>
- Hoi, C ., Zhou, M ., Teo, T .,& Nie, Y. (2017). Measuring efficacy sources: development and validation of the sources of teacher efficacy questionnaire (steq) for chinese teachers. *Psychology in the Schools*, 54(7), 756-769. <https://doi.org/10.1002/pits.22025>
- Hosogi, M ., Okada, A ., Fujii, C ., Noguchi, K .,& Watanabe, K. (2012). Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. *Biopsychosocial Medicine*, 6(1), 9. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-6-9>
- Howell, J ., Sosa, N .,& Osborn, H. (2019). Self-esteem as a monitor of fundamental psychological need satisfaction. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(8). <https://doi.org/10.1111/spc3.12492>

- Huang, D. (2021, October). The Effect of Low Self-esteem on Development of Depression: A Meta-analysis. In *2021 6th International Conference on Modern Management and Education Technology (MMET 2021)* (pp. 388-393). AtlantisPress.
- Jaaffar, A ., Ibrahim, H ., Rajadurai, J .,& Sohail, M. (2019). Psychological impact of work-integrated learning programmes in Malaysia: the moderating role of self-esteem on relation between self-efficacy and self-confidence. *International Journal of Educational Psychology*, 8(2), 188. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.3389>
- Jeffri, A. & Hamid, A. (2022). The relationship between 21st-century instructional leadership and teachers' self-efficacy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(9). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i9/14569>
- Jin, Y. & Hassan, N. (2022). Relationship between university organizational management climate, teacher self-efficacy and job satisfaction in chinese university. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(6). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i6/13940>
- Joet, G ., Usher, E .,&Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: an investigation of elementary school students in france. . *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663. <https://doi.org/10.1037/a0024048>
- Judge, T. A .,& Bono, J. A. (2001). Relationship of core self-evaluations traits- self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Julanos, J ., Rahmi, H ., Desriyaty, W ., Fauzan, A .,& T, P. (2023). The influence of ethnicity on students' self-efficacy and self-esteem at SekolahTinggiTeknologiDumai. *Journal on Education*, 5(2), 4354-4361. <https://doi.org/10.31004/joe.v5i2.1153>
- Kambanda, S ., Charles, K ., Marie, K .,& Janvier, M. (2018). Boosting voice equity at workplace: an implication of tertiary education on mature women work performance in Rwanda. *American Journal of Educational Research*, 6(1), 18-26. <https://doi.org/10.12691/education-6-1-3>

- Kang, H. (2019). The relationship among distributed leadership, teachers' self-efficacy, and teachers' job satisfaction. <https://doi.org/10.3102/1442028>
- Kang, N ., Ding, D ., Riemsdijk, M ., Morina, N ., Neerincx, M .,& Brinkman, W. (2020). Self-identification with a virtual experience and its moderating effect on self-efficacy and presence. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 37(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1812909>
- Kaplan, J. (2015). Aesthetic self-esteem. *Plastic Surgical Nursing*, 35(1), 33-39. <https://doi.org/10.1097/psn.0000000000000085>
- Karademas, C. E. & Kalatzi-Azizi, A. (2003). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033-1043.
- Kemiksiz, Ö. (2022). Self-efficacy perceptions of secondary school students regarding speaking skills. *Education Quarterly Reviews*, 5(4). <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.655>
- Kernis, M ., Lakey, C .,& Heppner, W. (2008). Secure versus fragile high self-esteem as a predictor of verbal defensiveness: converging findings across three different markers. *Journal of Personality*, 76(3), 477-512. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00493.x>
- Kiani, H ., Khan, N ., Shah, K ., Rana, K ., Ultamish, & Haroon, R. (2022). Impact of gender and degree of hearing loss on self esteem in children and adolescents. *Pakistan Journal of Social Research*, 06(01), 309-312. <https://doi.org/10.52567/trj.v6i01.139>
- Kim, E ., Hong, Y ., Kim, M ., Kim, E .,& Kim, J. (2019). Relationship between self-esteem and self-consciousness in adolescents: an eye-tracking study. *Psychiatry Investigation*, 16(4), 306-313. <https://doi.org/10.30773/pi.2019.02.10.3>
- Kim, M ., Kwon, K .,& Lee, M. (2009). Psychological characteristics of internet dating service users: the effect of self-esteem, involvement, and sociability on the use of internet dating services. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(4), 445-449. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0296>

- Klassen, R. M ., Bong, M ., Usher, E. L ., Chong, W. H ., Huan, V. S ., Wong, I. Y .,& Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76.
- Klassen, R ., Tze, V ., Betts, S .,& Gordon, K. (2010). Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Kocatürk, M. and Çiçek, İ. (2021). Relationship between positive childhood experiences and psychological resilience in university students: the mediating role of self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 33(1), 78-89. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.16>
- Kohn, A. (2005). *Unconditional parenting: Moving from rewards and punishment to love and reason*. New York: Atria Books.
- Krauss, S. & Orth, U. (2021). Work experiences and self-esteem development: a meta-analysis of longitudinal studies. *European Journal of Personality*, 36(6), 849-869. <https://doi.org/10.1177/08902070211027142>
- Kristin, D. N. (2011). Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Kundu, S. and Rani, S. (2007). Human resources' self-esteem across gender and categories: a study. *Industrial Management & Data Systems*, 107(9), 1366-1390. <https://doi.org/10.1108/02635570710834018>
- Kuster, F ., Orth, U .,& Meier, L. L. (2013). High Self-Esteem Prospectively Predicts Better Work Conditions and Outcomes. *Social Psychology and Personality Science*, 4(6), 668-675. <https://doi.org/10.1177/1948550613479806>
- Laible, D. J ., Carlo, G .,& Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: the role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence*, 27(6), 703–716. [doi:10.1016/j.adolescence.2004.05.005](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.05.005)
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. Pine Forge Press.
- Leary, M ., Tambor, E ., Terdal, S .,& Downs, D. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: the sociometer hypothesis. *Journal of Personality and*

Social Psychology, 68(3), 518-530. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.3.518>

- Lensen-Botter, J. *Can teachers influence the self-image of their students? Effects of an intervention on students: video-coaching with classroom-events in Teacher Education*. Ανακτήθηκε από: <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/387-397.pdf>
- Lewis, M., Weight, E., & Hendricks, K. (2021). Teaching methods that foster self-efficacy belief: perceptions of collegiate musicians from the United states. *Psychology of Music*, 50(3), 878-894. <https://doi.org/10.1177/03057356211026744>
- Li, Q., Chi, P., Hall, B., Wu, Q., & Du, H. (2019). Job stress and depressive symptoms among migrant workers in Macau: a moderated mediation model of self-esteem and perceived social support. *Psych Journal*, 8(3), 307-317. <https://doi.org/10.1002/pchj.298>
- Li, Y., Zuo, M., Peng, Y., Zhang, J., Chen, Y., Tao, Y., Ye, B., & Zhang, J. (2022). Gender differences influence gender equality awareness, self-esteem, and subjective well-being among school-age children in china. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.671785>
- Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Z. Μπαμπλέκου, Επιμ.), (M. Κουλεντιανού, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Liu, Q., Jiang, M., Li, S., & Yang, Y. (2021). Social support, resilience, and self-esteem protect against common mental health problems in early adolescence: A nonrecursive analysis from a two-year longitudinal study. *Medicine*, 100(4), e24334. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000024334>
- Luhmann, N. (1992). What is communication? *Communication theory*, 2(3), 251-259.
- Maddy, L., Cannon, J., & Lichtenberger, E. (2015). The effects of social support on self-esteem, self-efficacy, and job search efficacy in the unemployed. *Journal of Employment Counseling*, 52(2), 87-95. <https://doi.org/10.1002/joec.12007>
- Mahaffy, K. (2004). Girls' low self-esteem. *Gender & Society*, 18(3), 309-327. <https://doi.org/10.1177/0891243204263988>

- Mahani, I ., Budiyono, B .,&Pratiwi, H. (2019). The effect of self-esteem on students' mathematical communication skills. *Al-Jabar Journal Pendidikan Matematika*, 10(1), 79-86. <https://doi.org/10.24042/ajpm.v10i1.4294>
- Manning, M. A. (2007). Self-concept and self-esteem in adolescents. *Principal Leadership (Middle School Ed.)*, 7, 11-15.
- Manning, M. A ., Bear, G. G .,& Minke, K. M. (2006). Self-concept and self-esteem. In *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp. 341- 356). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marshall, S ., Parker, P ., Ciarrochi, J .,& Heaven, P. (2013). Is Self-esteem a Cause or Consequence of Social Support? A 4-year Longitudinal Study. *Child Development*, 85(3), 1275-1291. <https://doi.org/10.1111/cdev.12176>
- Martins, M ., Costa, J .,& Onofre, M. (2014). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263-279. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.968705>
- Mbuva, J. (2016). Exploring teachers' self-esteem and its effects on teaching, students' learning and self-esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(5).
- McKim, A. & Velez, J. (2016). An evaluation of the self-efficacy theory in agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 57(1), 73-90. <https://doi.org/10.5032/jae.2016.01073>
- Meier, L ., Orth, U ., Denissen, J .,& Kühnel, A. (2011). Age differences in instability, contingency, and level of self-esteem across the life span. *Journal of Research in Personality*, 45(6), 604-612. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.08.008>
- Mejías, J ., Jurado, M ., Tafoya, S ., Romo, F ., Sandoval, J .,& Beltrán-Hernández, L. (2019). Effects of group psychotherapy on depressive and anxious symptoms, self-esteem and social adaptation in college students. *Counselling and Psychotherapy Research*, 20(1), 46-56. <https://doi.org/10.1002/capr.12254>

- Midgley, C ., Feldlaufer, H .,& Eccles, J. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics during the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.247>
- Muenchhausen, S ., Braeunig, M ., Pfeifer, R ., Göritz, A ., Bauer, J ., Lahmann, C ., & Wuensch, A. (2021). Teacher self-efficacy and mental health—their intricate relation to professional resources and attitudes in an established manual-based psychological group program. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.510183>
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00027-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-7)
- Myers, J ., Willse, J .,& Villalba, J. (2011). Promoting self-esteem in adolescents: the influence of wellness factors. *Journal of Counseling & Development*, 89(1), 28-36. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00058.x>
- Nash, W. (2011). Condom promotion in belize: self-efficacy of belizean nurses. *International Nursing Review*, 58(4), 477-483. <https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2011.00903.x>
- Neff, K. (2003). Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neiss, M ., Sedikides, C .,& Stevenson, J. (2002). Self-esteem: a behavioural genetic perspective. *European Journal of Personality*, 16(5), 351-367. <https://doi.org/10.1002/per.456>
- Nourbakhsh, S ., Atamanesh, M ., Effatpanah, M ., Salehi, M .,& Heidari, M. (2021). The association between behavioral problems with self-esteem and self-concept in pediatric patients with thalassemia. *Iranian Journal of Psychiatry*. <https://doi.org/10.18502/ijps.v16i1.5377>
- Ogihara, Y. (2019). A decline in self-esteem in adults over 50 is not found in japan: age differences in self-esteem from young adulthood to old age. *BMC Research Notes*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s13104-019-4289-x>

- Orth, U ., Robins, R. W .,& Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 695–708. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.3.695>
- Orth, U ., Robins, R. W .,& Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271–1288. doi:10.1037/a0025558
- Özcan, M. (2022). High school teachers' self-efficacy beliefs: a mixed method research. *Waikato Journal of Education*, 27(3), 123-141. <https://doi.org/10.15663/wje.v27i3.827>
- Öztürk, F. & Açıkgoz, İ. (2021). The effect of laughter therapy on happiness and self-esteem level in 5th grade students. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 35(1), 52-59. <https://doi.org/10.1111/jcap.12347>
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research, στο Maehr M. L. & Pintrich, P. R. (Eds) *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10). Greenwich, CT: JAI Press. pp. 1 – 49.
- Palmer, D. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-353. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-9007-0>
- Permata, R ., Ramadhani, F .,& Putri, A. (2022). Special education teachers' self-efficacy in inclusive schools during the covid-19 pandemic. *Kne Social Sciences*, 7(18), 257-269. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i18.12392>
- Pietrzak, D ., Page, B ., Korcuska, J .,& Gorman, A. (2015). An examination of the relationship of the 16pf fifth edition to a multidimensional model of self-esteem. *Sage Open*, 5(4), 215824401561145. <https://doi.org/10.1177/2158244015611453>
- Pignault, A ., Rastoder, M .,& Houssemand, C. (2023). The Relationship between Self-Esteem, Self-Efficacy, and Career Decision-Making Difficulties: Psychological Flourishing as a Mediator. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 13(9), 1553–1568. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090113>
- Prabowo, A ., Nurlaela, L ., Buditjahjanto, A .,& Yundra, E. (2021). The role of self efficacy and self-esteem in improving academic performance amongst

- aviation polytechnic's students. *Journal of Technical Education and Training*, 13(3). <https://doi.org/10.30880/jtet.2021.13.03.003>
- Pressley, T. & Rangel, R. (2023). Elementary teacher self-efficacy after a year of teaching during covid-19. *Psychology in the Schools*, 60(9), 3284-3297. <https://doi.org/10.1002/pits.22921>
 - Regier, B. (2020). Examining relationships among concert band directors' efficacious sources, self-efficacy for teaching strategies, and effective teaching skills. *Journal of Research in Music Education*, 68(4), 436-450. <https://doi.org/10.1177/0022429420943137>
 - Rentzsch, K. & Schröder-Abé, M. (2018). Stability and change in domain-specific self-esteem and global self-esteem. *European Journal of Personality*, 32(4), 353-370. <https://doi.org/10.1002/per.2167>
 - Robison-Awana, P ., Kehle, T ., Bray, M ., Jenson, W ., Clark, E .,& Lawless, K. (2002). Self-esteem, gender-role perception, gender-role orientation and attributional style as a function of academic competence: smart girls are different, but a boy is a boy is a boy. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(1), 47-64. <https://doi.org/10.1177/082957350201700105>
 - Rogers, C. (1969) *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
 - Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). Acceptance and commitment therapy. *Measures package*, 61(52), 18.
 - Rosenberg, M ., Schooler, C ., Schoenbach, C .,& Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156. <https://doi.org/10.2307/2096350>
 - Ruiter, N ., Geert, P .,& Kunnen, E. (2017). Explaining the “how” of self-esteem development: the self-organizing self-esteem model. *Review of General Psychology*, 21(1), 49-68. <https://doi.org/10.1037/gpr0000099>
 - Ruiter, N ., Hollenstein, T ., Geert, P .,& Kunnen, E. (2018). Self-esteem as a complex dynamic system: intrinsic and extrinsic microlevel dynamics. *Complexity*, 2018, 1-19. <https://doi.org/10.1155/2018/4781563>
 - Ruland, T. (2002-2015). *Good Body Language Improves Classroom Management: Successful Teachers Blend Verbal and Non-Verbal Communication*. National Education Association.

Ανακτήθηκε από: <http://www.nea.org/tools/52227.htm>

- Sagone, E ., & De Caroli, M. E. (2013). Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 838-845.
- Sassenberg, K ., Rösel, I ., Sudeck, G ., Bernecker, K ., Durst, J ., & Krauss, I. (2022). The relation of attitude toward technology and mastery experience after an app-guided physical exercise intervention: randomized crossover trial. *Jmir Formative Research*, 6(2), e28913. <https://doi.org/10.2196/28913>
- Schmeichel, B. J ., Gailliot, M. T ., Filardo, E. A ., McGregor, I ., Gitter, S ., & Baumeister, R. F. (2009). Terror management theory and self-esteem revisited: the roles of implicit and explicit self-esteem in mortality salience effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(5), 1077-1087. <https://doi.org/10.1037/a0015091>
- Schmitt, D. & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg self-esteem scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623-642. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623>
- Schneider, D. & Turkat, D. (1975). Self-presentation following success or failure: defensive self-esteem models. *Journal of Personality*, 43(1), 127-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1975.tb00576.x>
- Schueler, K ., Fritz, J ., Dorfschmidt, L ., Harmelen, A ., Stroemer, E ., & Wessa, M. (2021). Psychological network analysis of general self-efficacy in high vs. low resilient functioning healthy adults. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.736147>
- Scoglio, A ., Rudat, D ., Garvert, D ., Jarmolowski, M ., Jackson, C ., & Herman, J. (2015). Self-compassion and responses to trauma: the role of emotion regulation. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(13), 2016-2036. <https://doi.org/10.1177/0886260515622296>
- Scrimin, S ., Altoè, G ., Moscardino, U ., Pastore, M ., & Masón, L. (2016). Individual differences in emotional reactivity and academic achievement: a psychophysiological study. *Mind Brain and Education*, 10(1), 34-46. <https://doi.org/10.1111/mbe.12097>

- Seery, M ., Blascovich, J ., Weisbuch, M .,& Vick, S. (2004). The relationship between self-esteem level, self-esteem stability, and cardiovascular reactions to performance feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(1), 133-145. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.1.133>
- Sharma, S. & Agarwala, S. (2015). Self-esteem and collective self-esteem among adolescents: an interventional approach. *Psychological Thought*, 8(1), 105-113. <https://doi.org/10.5964/psyc.t.v8i1.121>
- Shavelson, R. J ., Hubner, J. J .,& Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct
- Shavelson, R .,& Bolus, R. (1981). The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Sheikh, A .,& Mahmood, N. (2014). Effect of different teaching styles on students' motivation towards english language learning at secondary level. *Science. International (Lahore)*, 26(20), 825-830.
- Shin, Y ., Choi, J .,& Hyun, S. (2022). The effect of psychological anxiety caused by covid-19 on job self-esteem and job satisfaction of airline flight attendants. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 4043. <https://doi.org/10.3390/ijerph19074043>
- Skaalvik, E. M .,&Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Smith, G ., Gerrard, M .,& Gibbons, F. (1997). Self-esteem and the relation between risk behavior and perceptions of vulnerability to unplanned pregnancy in college women. *Health Psychology*, 16(2), 137-146. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.16.2.137>
- Sommer, K .,&Baumeister, R. (2002). Self-evaluation, persistence, and performance following implicit rejection: the role of trait self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(7), 926-938. <https://doi.org/10.1177/014616720202800706>
- Srivastava, R .,& Joshi, S. (2014). Relationship between self-concept and self-esteem in adolescents. *International Journal of Advanced Research*, 2, 36-43.
- Stanford, A. G. (2014). The effects of teachers' teaching styles and experience on elementary students' mathematical achievement. Liberty University.

- Stark, L ., Asghar, K ., Seff, I ., Cislighi, B ., Yu, G ., Gessesse, T ., Eoomkham, J ., Assazenew, B ., & Falb, K. (2018). How gender- and violence-related norms affect self-esteem among adolescent refugee girls living in Ethiopia. *Cambridge Prisms Global Mental Health*, 5. <https://doi.org/10.1017/gmh.2017.28>
- Steiger, A. E ., Allemand, M ., Robins, R. W ., & Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 325–338. doi:10.1037/a0035133
- Strube, M. & Roemmele, L. (1985). Self-enhancement, self-assessment, and self-evaluative task choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4), 981-993. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.4.981>
- Supple, A ., Su, J ., Plunkett, S ., Peterson, G ., & Bush, K. (2012). Factor structure of the Rosenberg self-esteem scale. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(5), 748-764. <https://doi.org/10.1177/0022022112468942>
- Surzykiewicz, J ., Skalski, S ., Sołbut, A ., Rutkowski, S ., & Konaszewski, K. (2022). Resilience and regulation of emotions in adolescents: serial mediation analysis through self-esteem and the perceived social support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8007. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138007>
- Tashakkori, A. (1993). Gender, ethnicity, and the structure of self-esteem: an attitude theory approach. *The Journal of Social Psychology*, 133(4), 479-488. <https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9712172>
- Thapa, S ., Brown, S ., & Skilling, T. (2020). The relationship between self-esteem, gender, criminal attitudes, and recidivism in a youth justice sample. *Criminal Justice and Behavior*, 48(4), 539-555. <https://doi.org/10.1177/0093854820977577>
- Toran, M. (2017). An analysis of preschool teachers' sense of efficacy: a case of TRNC. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 121. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i4.2171>
- Tripathi, N. & Pandey, S. (2018). Parenting and its role in the development of self-esteem in adolescents. *International Journal of Indian Psychology*, 6(3). <https://doi.org/10.25215/0603.004>

- Tschannen-Moran, M ., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M ., Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M ., Woolfolk Hoy, A ., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Twenge, J. & Campbell, W. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: a cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 321-344. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0504_3
- Usher, E. (2009). Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: a qualitative investigation. *American Educational Research Journal*, 46(1), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0002831208324517>
- Van Dinther, M ., Dochy, F ., Segers, M ., & Braeken, J. (2014). Student perceptions of assessment and student self-efficacy in competence-based education. *Educational Studies*, 40(3), 330–351. [doi:10.1080/03055698.2014.898577](https://doi.org/10.1080/03055698.2014.898577)
- von Soest, T ., Wichstrøm, L ., & Kvaalem, I. L. (2016). The Development of Global and Domain-Specific Self-Esteem from Age 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(4), 592–608.
- Wang, L ., Li, M ., Xiao-jian, J ., Han, Y ., Liu, J ., Xiang, T ., ... & Zhu, Z. (2022). Mediating effect of self-efficacy on the relationship between perceived social support and resilience in patients with recurrent schizophrenia in china. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, Volume 18, 1299-1308. <https://doi.org/10.2147/ndt.s368695>
- Warren, C. A. (2014). Towards a pedagogy for the application of empathy in culturally diverse classrooms. *The Urban Review*, 46(3), 395-419.
- Webb, D. & LoFaro, K. (2020). Sources of engineering teaching self-efficacy in a steam methods course for elementary preservice teachers. *School Science and Mathematics*, 120(4), 209-219. <https://doi.org/10.1111/ssm.12403>

- Wierzbicki, B. (n. d.). Developing a framework to understand teachers' self-efficacy in the teaching of writing. <https://doi.org/10.33915/etd.6947>
- Wild, L. G ., Flisher, A. J ., Bhana, A .,& Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1454–1467. [doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00330.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00330.x)
- Wolters, C. A .,& Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181–193.
- Won, S ., Lee, S .,& Bong, M. (2017). Social persuasions by teachers as a source of student self-efficacy: the moderating role of perceived teacher credibility. *Psychology in the Schools*, 54(5), 532-547. <https://doi.org/10.1002/pits.22009>
- Wright, S ., Kacmarski, J ., Firsick, D ., Jenkins-Guarnieri, M .,& Kimm, A. (2020). Family influences on college students' anticipated work-family conflict, social self-efficacy, and self-esteem. *The Career Development Quarterly*, 68(2), 112-128. <https://doi.org/10.1002/cdq.12217>
- Xhakollari, L. &Kecaj, M. (2022). Self-esteem and workplace stress of Albanian academic staff. *Anthropological Researches and Studies*, 12(1), 277-290. <https://doi.org/10.26758/12.1.21>
- Xi, X ., Wang, Y .,& Jia, B. (2017). The effect of social support on subjective well-being:mediator roles of self-esteem and self-efficacy. *International Conference on Humanities and Social Science Research*, 3. <https://doi.org/10.2991/ichssr-17.2017.101>
- Xia, Y ., Gong, Y ., Wang, H ., Shen, L .,& Mao, F. (2022). Family function impacts relapse tendency in substance use disorder: mediated through self-esteem and resilience. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.815118>
- Xie, G ., Chang, J ., Yuan, M ., Wang, G ., He, Y ., Chen, S ., ... & Su, P. (2021). Childhood abuse and borderline personality disorder features in chinese undergraduates: the role of self-esteem and resilience. *BMC Psychiatry*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03332-w>

- Xie, Z ., Wu, R ., Liu, H .,& Liu, J. (2022). How does teacher-perceived principal leadership affect teacher self-efficacy between different teaching experiences through collaboration in china? A multilevel structural equation model analysis based on threshold. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933838>
- Xu, Y ., Yang, G ., Yan, C ., Li, J .,& Zhang, J. (2022). Predictive effect of resilience on self-efficacy during the covid-19 pandemic: the moderating role of creativity. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.1066759>
- Yang, C ., Zhou, Y ., Cao, Q ., Xia, M .,& An, J. (2019). The relationship between self-control and self-efficacy among patients with substance use disorders: resilience and self-esteem as mediators. *Frontiers in Psychiatry*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00388>
- Yang, C ., Zhou, Y ., Cao, Q ., Xia, M .,& An, J. (2019). The relationship between self-control and self-efficacy among patients with substance use disorders: resilience and self-esteem as mediators. *Frontiers in Psychiatry*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00388>
- Yazici, S ., Kalayci, I ., Kaya, E .,& Tekin, A. (2016). Attitudes of students studying in health related departments towards the elderly. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(24217), 601-614. <https://doi.org/10.21547/jss.256713>
- Yeung, A. S ., Craven, R. G .,& Kaur, G. (2014). Teachers' self-concept and valuing of learning: relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305–320.
- Yin, Y ., Lyu, M ., Zhang, J ., Li, H ., Li, H ., Xia, G ., ... & Zhang, J. (2022). Self-efficacy and positive coping mediate the relationship between social support and resilience in patients undergoing lung cancer treatment: a cross-sectional study. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.953491>
- Zainuddin, N ., Ravichandran, V ., Rahman, R .,& Yusof, Z. (2022). The influence of social media on university students' self-esteem. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 30(3), 1037-1048. <https://doi.org/10.47836/pjssh.30.3.06>

- Zentner, M. & Aufsess, C. (2020). Is being gender nonconforming distressing? it depends where you live: gender equality across 15 nations predicts how much gender nonconformity is related to self-esteem. *Psychological Medicine*, 52(10), 1857-1865. <https://doi.org/10.1017/s0033291720003645>
- Zhang, L. (2001). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *International Journal of Psychology*, 36(2), 100-107. <https://doi.org/10.1080/00207590042000128>
- Zhang, L-F. (2007). Do personality traits make a difference in teaching styles among Chinese high school teachers?. *Personality and Individual Differences*, 43, 669-679. DOI: 10.1016/j.paid.2007.01.009
- Ziller, R. C. (1973). *The social self*. New York: Pergamon Press.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). Αυτογνωσία και Αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση. Ένα μοντέλο κλινικής πρακτικής και εκπαίδευσης Ειδικών Ψυχικής Υγείας και Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρηση της, εμπειρική έρευνα και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η Αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σιδέρης
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011β). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παράρτημα

Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson (The Connor Davidson Resilience Scale [CD- RISC])

Αριθμός	Συμφωνία (1-Καθόλου αληθές, 2-Σπάνια αληθές, 3-Κάποιες φορές αληθές, 4-Συχνά αληθές, 5-Σχεδόν πάντα αληθές)
1	Μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή
2	Έχω στενές και ασφαλείς σχέσεις
3	Μερικές φορές η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν
4	Μπορώ να τα βγάλω πέρα με ό,τι μου προκύπτει
5	Προηγούμενες επιτυχίες μου δίνουν αυτοπεποίθηση για καινούριες προκλήσεις
6	Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων
7	Το να αντεπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη
8	Έχω την τάση να ανακάμπτω μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια
9	Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο
10	Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια, ό,τι και να γίνει
11	Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου
12	Όταν τα πράγματα φαίνονται χωρίς ελπίδα, εγώ δεν παραιτούμαι
13	Ξέρω πού να στραφώ για βοήθεια
14	Όταν βρίσκομαι κάτω από πίεση, συγκεντρώνομαι και σκέφτομαι καθαρά
15	Προτιμώ να παίρνω το προβάδισμα στην επίλυση προβλημάτων
16	Δεν αποθαρρύνομαι εύκολα από την αποτυχία
17	Με θεωρώ δυνατό άτομο
18	Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις
19	Μπορώ να χειρίζομαι δυσάρεστα συναισθήματα
20	Έχω ανάγκη να ακολουθώ τη διαίσθησή μου
21	Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού
22	Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου
23	Μου αρέσουν οι προκλήσεις
24	Εργάζομαι για να επιτυγχάνω τους στόχους μου
25	Καμαρώνω για τις επιτεύξεις μου

Νέα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας Μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο για Ελληνικό Πληθυσμό από Alexopoulos & Asimakopoulou, 2009

Αριθμός	Συμφωνία (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα)
1	Είμαι ικανός/ή να επιτύχω τους περισσότερους από τους στόχους που θέτω για τον εαυτό μου.
2	Όταν αναλαμβάνω δύσκολα καθήκοντα, είμαι βέβαιος/η ότι μπορώ να τα φέρω εις πέρας.
3	Γενικά, πιστεύω ότι μπορώ να επιτύχω τους στόχους που θεωρώ σημαντικούς για τον εαυτό μου.
4	Πιστεύω ότι μπορώ να επιτύχω τα περισσότερα από όσα βάζω στο μυαλό μου.
5	Είμαι ικανός/ή, να ξεπεράσω με επιτυχία πολλές προκλήσεις.
6	Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να διεκπεραιώσω αποτελεσματικά πολλά διαφορετικά καθήκοντα.
7	Συγκριτικά με άλλους, μπορώ να διεκπεραιώσω τα περισσότερα καθήκοντά μου με επιτυχία.
8	Ακόμη κι όταν τα πράγματα είναι δύσκολα, μπορώ να τα καταφέρω αρκετά καλά.

Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)

Αριθμός	Συμφωνία (1-Απολύτως συμφωνώ, 2-Συμφωνώ, 3-Διαφωνώ, 4-Απολύτως διαφωνώ)
1	Γενικά, είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου.
2	Κατά περιόδους, σκέφτομαι ότι δεν αξίζω τίποτα.
3	Θεωρώ ότι έχω διάφορα χαρακτηριστικά που είναι καλά.
4	Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα όπως και

5	οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι. Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά χαρακτηριστικά που να με κάνουν υπερήφανο/η.
6	Κατά περιόδους αισθάνομαι άχρηστος/η.
7	Θεωρώ ότι είμαι ένα πρόσωπο που αξίζει, τουλάχιστον σε ένα ίσο βαθμό με τους άλλους.
8	Θα ήθελα να εκτιμώ περισσότερο τον εαυτό μου.
9	Τελικά, φτάνω να πιστέψω ότι είμαι αποτυχημένος.
10	Έχω θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.
