ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΑΝΝΑ ΧΑΔΙΑ

Υπότροφος Ι.Κ.Υ.

ΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ, ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΤΥΠΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΓΕΝΙΚΗ- ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ)

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Σμαράγδα Καζή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Ιωάννης Παπαμιχαήλ, Καθηγητής

Αθανασιάδου Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια

ΑΘΗΝΑ 2015

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διερεύνηση των παραγόντων οι οποίοι συμβάλλουν στην επιλογή επαγγέλματος των εφήβων 15-18 ετών. Η έρευνα διενεργήθηκε σε δημόσια σχολεία της Αττικής σε δύο μέρη. Εξέτασε δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, εθνική καταγωγή, ΚΟΙΕ), ενδογενείς παράγοντες (την αυτοαποτελεσματικότητα, τον αυτοκαθορισμό και την αυτονομία στην επιλογή επαγγέλματος), παράγοντες πλαισίου (όπως το γονεϊκό ύφος ανατροφής, τις πηγές πληροφόρησης για το επάγγελμα και τις αναφερόμενες από τους εφήβους επιρροές), και τα κίνητρα της επαγγελματικής επιλογής (εσωτερικά, εσωτερικευμένα ή εξωτερικά κίνητρα). Επίσης, εξέτασε τη σχολική επίδοση των μαθητών και την αυτοαξιολόγησή της και τον τύπο σχολείου φοίτησης (γενικό/ επαγγελματικό).

Οι παραπάνω παράγοντες φάνηκε να επηρεάζουν την επαγγελματική επιλογή, τόσο μεμονωμένα, όσο και σε συνδυασμό μεταξύ τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τον αυτοκαθορισμό των εφήβων, παρ΄ όλο που οι δύο αυτές διαστάσεις αυτοαναφοράς προέρχονται από διαφορετικές σχολές σκέψης. Φάνηκε, επίσης, ότι οι έφηβοι οι οποίοι δήλωσαν περισσότερο βέβαιοι για την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος είχαν υψηλότερο αυτοκαθορισμό, στήριζαν την επιλογή τους σε εσωτερικά κίνητρα και δήλωσαν ότι επηρεάζονται λιγότερο από την οικονομική κρίση και από εξωτερικούς - οικονομικούς παράγοντες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, επιπλέον, ότι οι έφηβοι των οποίων οι γονείς τους παρείχαν φροντίδα ήταν πιο πιθανό να στηριχτούν σε εσωτερικά κίνητρα για την επιλογή επαγγέλματος, ενώ, η μητρική υπερπροστασία συσχετίστηκε αρνητικά με την επιλογή επαγγέλματος που βασίζεται σε εσωτερικά κίνητρα. Ακόμη, οι έφηβοι με υπερπροστατευτικούς γονείς, έτειναν να έχουν χαμηλότερο αυτοκαθορισμό, ενώ η υπερπροστασία του πατέρα συσχετίστηκε με χαμηλότερη ακαδημαϊκή και αυτορρυθμιστική αυτοαποτελεσματικότητα. Η σχολική επίδοση συσχετίστηκε θετικά με την αυτοαξιολόγηση των εφήβων για αυτήν, με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους και με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους φιλοδοξίες.

Οι έφηβοι φάνηκε να επιλέγουν περισσότερο τα επαγγέλματα που σχετίζονται στερεοτυπικά με το φύλο τους. Η επιλογή των κατηγοριών των επαγγελμάτων σχετίστηκε με προσωπικές κλίσεις, αλλά και με δημογραφικά χαρακτηριστικά. Το ΚΟΙΕ των μαθητών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους συσχετίστηκαν με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες τους, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής στο σχολείο. Ο τύπος σχολείου φοίτησης (Γενικό vs Επαγγελματικό Λύκειο) και η εθνική καταγωγή φάνηκαν επίσης να αντανακλώνται στα επιλεχθέντα επαγγέλματα από τους εφήβους (και στην αντίστοιχη ταξινόμησή τους στις τυπολογικές κατηγορίες κατά Holland), δείχνοντας, και στην περίπτωση αυτή, μία χαρακτηριστική κοινωνική διαστρωμάτωση.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

		Σελ.
Πίνακας 1.	Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Ποιο επάγγελμα σκοπεύεις να ακολουθήσεις;» ανά Κατηγορία Επαγγελμάτων	120
Πίνακας 2.	Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Ποιο επάγγελμα πιστεύεις ότι θα ασκείς σε 10 χρόνια από τώρα;» ανά Κατηγορία Επαγγελμάτων	120
Πίνακας 3.	Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Αν μπορούσες να επιλέξεις χωρίς να σε περιορίζουν οικονομικοί, οικογενειακοί ή άλλοι παράγοντες (π.χ. δυσκολία ή διάρκεια σπουδών), ποιο επάγγελμα θα διάλεγες;» ανά Κατηγορία Επαγγελμάτων	121
Πίνακας 4.	Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Ποιο επάγγελμα σκοπεύεις να ακολουθήσεις;» ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο των Επαγγελμάτων	122
Πίνακας 5.	Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Ποιο επάγγελμα πιστεύεις ότι θα ασκείς σε 10 χρόνια από τώρα;» ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο των Επαγγελμάτων	122
Πίνακας 6.	Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Αν μπορούσες να επιλέξεις χωρίς να σε περιορίζουν οικονομικοί, οικογενειακοί ή άλλοι παράγοντες (π.χ. δυσκολία ή διάρκεια σπουδών), ποιο επάγγελμα θα διάλεγες;» ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο των Επαγγελμάτων	122
Πίνακας 7.	Επαγγελματικές Επιλογές ανάλογα με το Φύλο	124
Πίνακας 8.	Συχνότητα των Απαντήσεων των Μαθητών για το Επιλεχθέν σε σύγκριση με το Ρεαλιστικό Επάγγελμα	125
Πίνακας 9.	Συχνότητα των Απαντήσεων των Μαθητών για το Επιλεχθέν σε σύγκριση με το Ιδεατό Επάγγελμα	126
Πίνακας 10.	Συχνότητα των Απαντήσεων των Μαθητών για το Μελλοντικό σε σχέση με το Ιδεατό Επάγγελμα	127
Πίνακας 11.	Σύγκλιση - Απόκλιση των Απαντήσεων των Μαθητών για το Επιλεχθέν σε σχέση με το Μελλοντικό Ρεαλιστικό Επάγγελμα	129
Πίνακας 12.	Σύγκλιση - Απόκλιση των Απαντήσεων των Μαθητών για το Επιλεχθέν σε σχέση με το Ιδεατό Επάγγελμα	129
Πίνακας 13.	Σύγκλιση - Απόκλιση των Απαντήσεων των Μαθητών για το Μελλοντικό σε σχέση με το Ιδεατό Επάγγελμα.	130
Πίνακας 14.	Εθνική Καταγωγή και Κατηγορία Επιλεχθέντος Επαγγέλματος	131
Πίνακας 15.	Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα και Κατηγορία Επιλεχθέντος Επαγγέλματος	132
Πίνακας 16.	Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας και Κατηγορία Επιλεχθέντος Επαγγέλματος	133
Πίνακας 17.	Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα και Εκπαιδευτικό Επίπεδο Επιλεχθέντος Επαγγέλματος	134

Πίνακας 18.	Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας και Εκπαιδευτικό Επίπεδο Επιλεχθέντος Επαγγέλματος	135
Πίνακας 19.	Φύλο και Τύπος Σχολείου	136
Πίνακας 20.	Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα και Τύπος Σχολείου	137
Πίνακας 21.	Μορφωτικό Επίπεδο της Μητέρας και Τύπος Σχολείου	137
Πίνακας 22.	Εθνική Καταγωγή και Τύπος Σχολείου	138
Πίνακας 23.	Εθνική Καταγωγή και Τύπος Σχολείου ως προς τα Αγόρια	139
Πίνακας 24.	Εθνική Καταγωγή και Τύπος Σχολείου ως προς τα Κορίτσια	139
Πίνακας 25.	Αυτοαποτελεσματικότητα, Αυτοαξιολόγηση και Σχολική Βαθμολογία	152
Πίνακας 26.	Ανάλυση Παραγόντων της ερώτησης: «Για ποιο λόγο θα ήθελες να ακολουθήσεις το επάγγελμα αυτό (που επέλεξες);»	158
Πίνακας 27.	Συσχέτιση ανάμεσα στους Λόγους Επιλογής Επαγγέλματος και την Αυτοαποτελεσματικότητα	160
Πίνακας 28.	Συσχέτιση ανάμεσα στην Κλίμακα του Αυτοκαθορισμού και την Κλίμακα της Αυτοαποτελεσματικότητας	162
Πίνακας 29.	Συσχέτιση ανάμεσα στους Λόγους Επιλογής Επαγγέλματος και τον Αυτοκαθορισμό	163
Πίνακας 30.	Συσχέτιση ανάμεσα στην Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης και στην Αυτοαποτελεσματικότητα	167
Πίνακας 31.	Συσχέτιση ανάμεσα στην Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης και στην Κλίμακα Αυτοκαθορισμού	169
Πίνακας 32.	Συσχέτιση ανάμεσα στους Λόγους Επιλογής Επαγγέλματος και την Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης	170
Πίνακας 33.	Συσχέτιση ανάμεσα στην Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας και την Ακαδημαϊκή, την Κοινωνική και την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα	174
Πίνακας 34.	Διαφοροποίηση του Γονεϊκού Ύφους Ανατροφής ανάλογα με το Φύλο	179
Πίνακας 35.	Συσχέτιση ανάμεσα στην Αυτοαποτελεσματικότητα και το Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής	181
Πίνακας 36.	Συσχέτιση ανάμεσα στον Αυτοκαθορισμό και το Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής	182
Πίνακας 37.	Λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος και Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής	184
Πίνακας 38.	Ανάλυση Παραγόντων του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος	188-190
Πίνακας 39.	Συσχέτιση ανάμεσα στο Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής και τους παράγοντες του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος	193
Πίνακας 40.	Συσχέτιση ανάμεσα στον Αυτοκαθορισμό και τους Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος	196

Πίνακας 41.	Σχολική Επίδοση, Αυτοαξιολόγηση, Εξωτερικά, Εσωτερικά και Εσωτερικευμένα Κίνητρα και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή	199
Πίνακας 42.	Σχολική Επίδοση, Αυτοαξιολόγηση, Εξωτερικά, Εσωτερικά και Εσωτερικευμένα Κίνητρα και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή ανά Φύλο	200
Πίνακας 43.	Σχολική Επίδοση, Αυτοαξιολόγηση, Εξωτερικά, Εσωτερικά και Εσωτερικευμένα Κίνητρα και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή ανά ΚΟΙΕ	202
Πίνακας 44.	Σχολική Επίδοση, Αυτοαξιολόγηση, Εξωτερικά, Εσωτερικά και Εσωτερικευμένα Κίνητρα και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή ανά Τύπο Σχολείου	205
Πίνακας 45.	Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή	207
Πίνακας 46.	Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή ανά Φύλο	209
Πίνακας 47.	Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή ανά ΚΟΙΕ	211
Πίνακας 48.	Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή ανά Τύπο Σχολείου	213

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

		Σελίδα
Σχήμα 1.	Το εξάγωνο των επαγγελματικών τύπων του Holland.	79
Σχήμα 2.	Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα (α' και β' μέρος).	101
Σχήμα 3.	Ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα (α' και β' μέρος).	102
Σχήμα 4.	Τύπος σχολείου φοίτησης των συμμετεχόντων στην έρευνα (α' και β' μέρος).	103
Σχήμα 5.	Εθνική καταγωγή των συμμετεχόντων στην έρευνα (α' και β' μέρος).	104
Σχήμα 6.	ΚΟΙΕ των συμμετεχόντων στην έρευνα (α' και β' μέρος).	105
Σχήμα 7.	Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα και ΚΟΙΕ των συμμετεχόντων στην έρευνα.	106
Σχήμα 8.	Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας και ΚΟΙΕ των συμμετεχόντων στην έρευνα.	107
Σχήμα 9.	Διαφοροποίηση σχολικής επίδοσης ανάλογα με το απαιτούμενο επίπεδο εκπαίδευσης για το επιλεχθέν επάγγελμα.	141
Σχήμα 10.	Διαφοροποίηση σχολικής επίδοσης ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.	142
Σχήμα 11.	Διαφοροποίηση της αυτοαξιολόγησης ανάλογα με το απαιτούμενο επίπεδο σπουδών για το επιλεχθέν επάγγελμα.	143
Σχήμα 12.	Διαφοροποίηση της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με την τάξη φοίτησης	147
Σχήμα 13.	Διαφοροποίηση της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με την τάξη φοίτησης.	148
Σχήμα 14.	Διαφοροποίηση της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.	150
Σχήμα 15.	Διαφοροποίηση της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του επιλεχθέντος επαγγέλματος.	153
Σχήμα 16.	Διαφοροποίηση της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του επιλεχθέντος επαγγέλματος.	154
Σχήμα 17.	Διαφοροποίηση της αυτορρυθμιστικής αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του επιλεχθέντος επαγγέλματος.	155
Σχήμα 18.	Διαφοροποίηση του τύπου κινητοποίησης στη λήψη επαγγελματικής απόφασης ανάλογα με το φύλο.	166
Σχήμα 19.	Διαφοροποίηση των δύο φύλων στις υποκλίμακες της εξειδικευμένης ανά έργο αυτοαποτελεσματικότητας.	172
Σχήμα 20.	Διαφοροποίηση των υποκλιμάκων αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τις κατηγορίες επαγγελμάτων του Holland (επιλεχθέν επάγγελμα).	175

Σχήμα 21. Διαφοροποίηση των υποκλιμάκων αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τις κατηγορίες επαγγελμάτων του Holland (επιθυμητό επάγγελμα). 177

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παντείου Πανεπιστημίου, κ. Σμαράγδα Καζή, για τη διαρκή βοήθεια και υποστήριξή της, η οποία ήταν μια στήριξη ζωής. Χωρίς την αμέριστη συμπαράσταση, την ηθική και επιστημονική και προσωπική στήριξη, την υπομονή και τη βοήθεια της σε κάθε βήμα, δε θα ήταν ποτέ δυνατή η πραγματοποίηση και η ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Επίσης, την Επίκουρη Καθηγήτρια του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου κ. Χριστίνα Αθανασιάδου, και τον Καθηγητή του Παντείου Πανεπιστημίου κ. Ιωάννη Παπαμιχαήλ, για την προθυμία και την υποστήριξή τους σε όλη τη διάρκεια της εργασίας και για τις πολύτιμες επισημάνσεις και υποδείξεις τους για την ολοκλήρωση της διατριβής. Ειδικές ευχαριστίες ανήκουν και στην Καθηγήτρια του Παντείου Πανεπιστημίου κ. Μαρία Σακαλάκη, η οποία με την ερευνητική ομάδα της βοήθησε στη σχηματοποίηση και οργάνωση της έρευνας, καθώς και την ερευνητική ομάδα της κ. Σμαράγδας Καζή.

Για την εργασία αυτή ήταν πολύτιμη η βοήθεια των καθηγητών και των διευθυντών των σχολείων, οι οποίοι στήριξαν την προσπάθεια από την αρχή έως το τέλος, κατά τη διάρκεια των τριών χρόνων που διήρκεσε η έρευνα. Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει και στα παιδιά των Γυμνασίων και των Λυκείων, τα οποία με ενδιαφέρον συμπλήρωσαν τα πολυσκελή ερωτηματολόγια, κατέθεσαν τις ελπίδες και τους προβληματισμούς τους για το μέλλον σε αυτά, και συχνά έμειναν εκτός ωραρίου, συζητώντας για τα ερωτηματολόγια και τα σχέδιά τους για το μέλλον.

Τέλος, ευχαριστώ το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών για την υποστήριξη και την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με το θέμα που με ενδιέφερε και να εκπονήσω την παρούσα διατριβή.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ III
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ VIII
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ X
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ XI
ΠΡΟΛΟΓΟΣ 17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1- ΕΙΣΑΓΩΓΗ 19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ 24
Η Κοινωνική Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας 32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ 37
3.1. Ενδογενείς Παράγοντες 38
3.1.1 Αυτοαποτελεσματικότητα και επιλογή επαγγέλματος. 38
3.1.2 Αυτοεικόνα για τη Σχολική Επίδοση και επιλογή επαγγέλματος. 43
3.1.3 Ηλικία και επιλογή επαγγέλματος. 46
3.1.4 Φύλο και επιλογή επαγγέλματος. 50
3.1.5 Αυτοκαθορισμός, Αυτονομία και επιλογή επαγγέλματος. 54
3.1.6 Σχολική Επίδοση, Αυτοαξιολόγηση και επιλογή επαγγέλματος. 59
3.2 Εξωγενείς Παράγοντες 61
3.2.1 Γονείς και επιλογή επαγγέλματος. 61
Η επίδραση της οικογένειας στην επιλογή επαγγέλματος. 61
Τύποι γονεϊκότητας. 63
3.2.2 Κοινωνικοί- οικονομικοί παράγοντες και επιλογή επαγγέλματος. 68
3.2.3 Εθνικότητα, μετανάστευση και επιλογή επαγγέλματος. 71
3.2.4 Τύπος εκπαίδευσης (γενική- επαγγελματική) και επιλογή επαγγέλματος. 72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ/ΑΣΚΗΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ 76
4.1 Η Τυπολογική Θεωρία του John L. Holland 76
4.2 Η προσέγγιση των Osipow και Rooney 79
4.3 Συγκλίσεις και Αποκλίσεις των δύο Προσεγγίσεων 81

4.4 Η Αλληλεπίδραση των Ενδογενών και των Εξωγενών Παραγόντων σε Σχέση με την Επιλογή Επαγγέλματος 83
ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ 87
Υποθέσεις- Ερευνητικά Ερωτήματα 89
1. Διαφοροποίηση των Επαγγελματικών Επιλογών ως προς τα Δημογραφικά Στοιχεία. 90
1.1 Φύλο. 90
1.2 Ηλικία. 90
1.3 Χώρα γέννησης των μαθητών. 90
1.4 Μορφωτικό επίπεδο γονέων. 91
1.5 Τύπος σχολείου. 91
2. Σχολική Επίδοση και Αυτοαξιολόγηση 92
2.1 Σχολική επίδοση. 92
2.2 Αυτοαξιολόγηση. 92
3. Αυτοαποτελεσματικότητα 93
4. Αυτοαποτελεσματικότητα, Επιλογή Επαγγέλματος και Σχολική Επίδοση 93
5. Αυτοαποτελεσματικότητα και Λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος 94
6. Αυτοκαθορισμός και Επιλογή Επαγγέλματος 94
7. Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης 95
8. Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας 96
9. Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής και Επιλογή Επαγγέλματος 96
10. Επιρροές στην Επιλογή Επαγγέλματος 97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - ΜΕΘΟΔΟΣ 98
5.1 Διαδικασία Μετάφρασης και Κατασκευής των Ερωτηματολογίων 98
5.2 Πιλοτική χορήγηση των Ερωτηματολογίων 100
5.3 Δείγμα 101
5.4 Εργαλεία 108
5.4.1 Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Επιλογής 108
5.4.2 Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας 109
5.4.3 Κλίμακα Αυτοκαθορισμού 111
5.4.4 Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης 112
5.4.5 Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας 113

5.4.6 Η Κλίμακα Γονεϊκού Δεσμού 114
5.4.7 Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος 115
5.5 Διαδικασία 116
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 118
Η δομή της Παρουσίασης της Εργασίας 118
6.1 Οι Επαγγελματικές Επιλογές των Εφήβων 118
6.1.1 Κωδικοποίηση των Επαγγελμάτων τα οποία επιλέγουν οι Έφηβοι σύμφωνα με τις Κατηγορίες του Holland 119
6.1.2 Κωδικοποίηση των Επαγγελμάτων τα οποία επιλέγουν οι Έφηβοι σύμφωνα με τα Εκπαιδευτικά Επίπεδα που απαιτούνται για την Άσκησή τους 121
6.2 Διαφοροποίηση των Επαγγελματικών Επιλογών ως προς τα Δημογραφικά Στοιχεία 123
6.2.1 Φύλο 123
6.2.2 Ηλικία 124
6.2.2.1 Συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ άμεσων, ιδεατών και μελλοντικών επαγγελματικών επιλογών. 124
6.2.2.2 Διαφορές μεταξύ των επιλογών των μαθητών ανάλογα με την ηλικία. 127
6.2.3 Χώρα γέννησης και Κατηγορία Επιλεχθέντος Επαγγέλματος 130
6.2.4 Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων και Επιλογή Επαγγέλματος 131
6.2.4.1 Μορφωτικό επίπεδο γονέων και κατηγορίες επιλεχθέντων επαγγελμάτων. 131
6.2.4.2 Μορφωτικό επίπεδο γονέων και εκπαιδευτικά επίπεδα επιλεχθέντων επαγγελμάτων. 133
6.2.5. Τύπος Σχολείου (Επιλογή Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου) 136
6.2.5.1 Φύλο και τύπος σχολείου. 136
6.2.5.2 Μορφωτικό επίπεδο γονέων και τύπος σχολείου. 136
6.2.5.3 Μορφωτικό επίπεδο γονέων και τύπος σχολείου . 137
6.3 Σχολική Επίδοση και Αυτοαξιολόγηση. 139
6.3.1.1. Σχολική επίδοση και μορφωτικό επίπεδο γονέων. 141
6.3.1.2 Αυτοαξιολόγηση. 142
6.4. Αυτοαποτελεσματικότητα 144
6.4.1 Διαφοροποίηση της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το Φύλο

145
6.4.2 Διαφοροποίηση της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Ηλικία 146
6.4.3 Διαφοροποίηση της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τον Τύπο Σχολείου 148
6.4.4 Διαφοροποίηση της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το Μορφωτικό Επίπεδο των Γονέων 149
6.4.5 Διαφοροποίηση της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Χώρα γέννησης 150
6.5 Αυτοαποτελεσματικότητα, Επιλογή Επαγγέλματος και Σχολική Επίδοση 151
6.5.1 Συσχετίσεις της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας με τη Σχολική Επίδοση και την Αυτοαξιολόγησή της. 151
6.5.2 Συσχετίσεις της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας με το Εκπαιδευτικό Επίπεδο του Επιλεχθέντος Επαγγέλματος 152
6.6 Αυτοαποτελεσματικότητα και λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος 155
6.6.1 Λόγοι επιλογής Επαγγέλματος 155
6.6.2 Αυτοαποτελεσματικότητα και Λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος 159
6.7 Αυτοκαθορισμός και Επιλογή Επαγγέλματος 160
6.7.1 Φύλο και Αυτοκαθορισμός 161
6.7.2 Συσχέτιση ανάμεσα στην Κλίμακα του Αυτοκαθορισμού και την Κλίμακα της Αυτοαποτελεσματικότητας 161
6.7.3 Συσχέτιση ανάμεσα στην Κλίμακα του Αυτοκαθορισμού και στους Λόγους Επιλογής Επαγγέλματος 162
6.7.4 Κλίμακα Αυτοκαθορισμού και Σταθερότητα Κατηγοριών στην Επιλογή των Επαγγελμάτων 163
6.7.5 Κλίμακα Αυτοκαθορισμού και Ακρίβεια Αυτοαξιολόγησης για τη Σχολική Επίδοση 164
6.8 Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης 165
6.8.1 Φύλο και Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης 165
6.8.2 Αυτοαποτελεσματικότητα και Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης 166
6.8.3 Συσχέτιση ανάμεσα στην Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής

Απόφασης και την Κλίμακα Αυτοκαθορισμού 167
6.8.4 Λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος και Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης 169
6.8.5 Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης και Διαφορά Κατηγοριών των Επαγγελμάτων 170
6.9. Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας 171
6.9.1 Διαφοροποίηση της Κλίμακας Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με το Φύλο. 171
6.9.2 Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας και Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα 173
6.9.3 Συνάφεια των Κατηγοριών Επαγγελμάτων του Holland με την Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας των Osipow και Rooney 174
Επιλεχθέν επάγγελμα. 174
Επιθυμητό επάγγελμα. 176
6.10 Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής 179
6.10.1 Διαφοροποίηση του Γονεϊκού Ύφους Ανατροφής σε σχέση με το Φύλο 179
6.10.2 Συσχέτιση ανάμεσα στο Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής και την Αυτοαποτελεσματικότητα 180
6.10.3 Συσχέτιση ανάμεσα στο Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής και τον Αυτοκαθορισμό 181
6.10.4 Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής Λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος 183
6.11 Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος 185
Παράγοντες του Ερωτηματολογίου. 185
6.11.1 Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος και Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής 191
6.11.2 Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος και Αυτοκαθορισμός 194
6.12 Αναλύσεις Παλινδρόμησης και βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή. 197
6.12.1. Σχολική επίδοση, αυτοαξιολόγηση, εξωτερικά, εσωτερικά και εσωτερικευμένα κίνητρα. 197
6.12.2 Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας και Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης. 206

6.12.3 Κλίμακα Γονεϊκού Δεσμού. 206
6.12.4 Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος. 206
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7- ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 214
Κατηγορίες επιλεχθέντων επαγγελμάτων 215
Εκπαιδευτικό Επίπεδο Επιλεχθέντων Επαγγελμάτων 217
Τύπος Σχολείου 218
Φύλο και επιλογή επαγγέλματος 219
Αυτοαποτελεσματικότητα και επιλογή επαγγέλματος 220
Εξειδικευμένη ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητα. 223
Αυτοκαθορισμός, Αυτονομία και Επιλογή Επαγγέλματος 224
Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης 225
Λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος 226
Σχολική Επίδοση και Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Ικανοτήτων 228
Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής και Επιλογή Επαγγέλματος 230
Σταθερότητα της Επαγγελματικής Προοπτικής των Εφήβων 232
Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή 232
Γενικά Συμπεράσματα 235
Πιθανές Εφαρμογές 239
Περιορισμοί της Παρούσας Έρευνας και Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες 242
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 245
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α 279
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β 318

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Όταν ξεκίνησε η ιδέα για αυτή την έρευνα, γύρω στο 2006, το οικονομικό περιβάλλον στην Ελλάδα και η περιρρέουσα ατμόσφαιρα ήταν πολύ διαφορετικά. Τίποτα δεν προοιώνιζε - για τους μη επαΐοντες, τουλάχιστον, της οικονομικής επιστήμης- την επερχόμενη οικονομική κρίση.

Η σκέψη μου ήταν να διερευνήσω τις δυναμικές που ωθούν τους εφήβους στην επιλογή επαγγέλματος. Κυρίως, σκόπευα να διερευνήσω τις διαφορές ανάμεσα στη γενική και τεχνική εκπαίδευση, και πώς αυτές, μαζί με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και το γονεϊκό ύφος ανατροφής, επιδρούν στις επιλογές σταδιοδρομίας των νέων ανθρώπων.

Από το 2008 και έως σήμερα, η χώρα βιώνει μία οικονομική κρίση η οποία είχε σοβαρές επιπτώσεις στην αγορά εργασίας. Οι δυσχερείς οικονομικές συγκυρίες και η ραγδαία αύξηση της ανεργίας έκαναν εξαιρετικά επιτακτική την ανάγκη για έναν καλύτερο και πιο στοχευμένο επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων. Εργασιακές προσδοκίες, όπως η για χρόνια εδραιωμένη στην ελληνική κοινωνία, περί της «σιγουριάς» στο Δημόσιο, τόσο ως προς τη μόνιμη φύση της θέσης όσο και της μισθολογικής ανοδικής -έστω και περιορισμένης- εξέλιξης, χάθηκαν σε λιγότερο από μία εξαετία.

Το νέο τοπίο που δημιουργήθηκε στις εργασιακές σχέσεις ανάγκασε πολλούς εργαζόμενους να επαναπροσδιορίσουν τους επαγγελματικούς στόχους για τους ίδιους και για τα παιδιά τους. Στην έρευνα ζητούνταν ενυπογράφως η σύμφωνη γνώμη των γονέων, την οποία και με προθυμία και ενδιαφέρον έδωσαν, καθώς και οι ίδιοι διερευνούσαν, από την πλευρά του γονιού, ποιος θα ήταν ο καλύτερος δρόμος που θα μπορούσε να ακολουθήσει ως προς το επάγγελμα το παιδί τους.

Αλλά και οι έφηβοι, μέσα από τις ερωτήσεις τους, τη συζήτηση στην τάξη και το ενδιαφέρον τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, έδειξαν βαθιά προβληματισμένοι για την καλύτερη δυνατή επαγγελματική επιλογή από μέρους τους. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός, με την αναγνώριση του ρόλου που παίζει η σωστή προετοιμασία για την είσοδο στην αγορά εργασίας, συγκεντρώνει νέο ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα.

Η έρευνα υπήρξε μία πλούσια εμπειρία. Οι έφηβοι μοιράστηκαν μαζί μου τις ανησυχίες και τις προσδοκίες τους, και έδωσαν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους, ώστε να ασχοληθούν με το ερωτηματολόγιο και να ρωτήσουν πληροφορίες για αυτό. Ευχαριστώ όλους τους μαθητές και εκπαιδευτικούς που με ζήλο βοήθησαν στην ολοκλήρωση της έρευνας, και περισσότερο κάποιους μαθητές των Τεχνικών Λυκείων, οι οποίοι (μερικές φορές λόγω του ότι δεν είχαν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα) έκαναν παραπάνω χρόνο να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, και συχνά έμειναν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων τους ή και μετά το πέρας του μαθήματος, ούτως ώστε να συμπληρώσουν όλο το ερωτηματολόγιο. Τα θετικά τους σχόλια με βοήθησαν να συνεχίσω και να ολοκληρώσω την προσπάθειά μου. Ελπίζω με τα συμπεράσματα να διαφωτιστούν κάποιες ακόμη από τις πλευρές της αλληλεπίδρασης των παραγόντων που οδηγούν στην επαγγελματική επιλογή, βοηθώντας τους μαθητές να επιλέξουν μία επαγγελματική πορεία που θα τους ικανοποιεί και θα τους ταιριάζει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1- ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επιλογή επαγγέλματος είναι μια από τις σπουδαιότερες αποφάσεις τις οποίες καλείται να πάρει το άτομο, η οποία θα επηρεάσει τη μετέπειτα εξέλιξή του, προσωπική, κοινωνική και οικογενειακή. Η επιλογή αυτή είναι αποτέλεσμα της γενικότερης ανάπτυξης του ατόμου, μέσα στο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει (φυσικό, οικογενειακό και κοινωνικό), και αποτελεί συνισταμένη πολλών και διαφορετικών παραγόντων, όπως είναι οι προσωπικές κλίσεις και δεξιότητες, το φύλο, η οικογενειακή αλλά και η γενικότερη οικονομική και κοινωνική κατάσταση, τα εργασιακά πρότυπα που κυριαρχούν και προβάλλονται, και πλήθος άλλων παραγόντων (Lent, Brown, & Hackett, 1994).

Οι πρώτες αναφορές στην επιλογή επαγγέλματος αρχίζουν πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου, από τη πρώτη παιδική ηλικία (με το γνωστό «όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω..») και παίρνουν στην εφηβεία, μέσα από μια μακρόχρονη διαδικασία, μια περισσότερο αποκρυσταλλωμένη μορφή. Με την επιλογή καριέρας, η οποία γίνεται στο Λύκειο ή συχνά και στο Γυμνάσιο, αρχίζει μία μακρόχρονη δέσμευση - σπουδών, μαθητείας ή/και εργασίας, η οποία είναι αποφασιστική για την κοινωνική, οικονομική και προσωπική ζωή του ατόμου (Καζή, 2007· Lent, Hackett & Brown, 1999). Οι λόγοι οι οποίοι οδηγούν στη λήψη αυτής της απόφασης, που είναι κομβική για τη ζωή του ατόμου, είναι σημαντικό να διερευνηθούν διεξοδικά, σε συνδυασμό με τα αναπτυξιακά στάδια του ατόμου και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας.

Στη σημερινή εκπαιδευτική πρακτική, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αντιμετωπίζεται ως μία γενικότερη προσπάθεια ενθάρρυνσης της ανάπτυξης της προσωπικότητας των εφήβων, ως συμβουλευτική με την ευρύτερη έννοια. Εξάλλου, στο νόμο 1566/1985, με τον οποίο οριστικοποιείται ο θεσμός του Σ.Ε.Π. στη μέση εκπαίδευση, αναφέρεται: «Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.) στοχεύει ιδίως στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στην πληροφόρησή τους για τις επαγγελματικές διεξόδους, στην ενημέρωσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική αποκατάσταση και στην αρμονική ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο» (άρθρο 37). Επίσης, στο άρθρο 10 του Νόμου 2525/97

αναφέρεται ότι: «Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) στοχεύει στην παροχή βοήθειας προς τους μαθητές κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους ώστε να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι». Ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού καλείται να υποστηρίξει τον/την έφηβο/η στην εξερεύνηση των πλευρών της προσωπικότητάς του/της και να διερευνήσει επαγγελματικές δυνατότητες, με κύριο στόχο, όχι μόνο την επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά και την αυτοπραγμάτωση.

Οι δομές Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Υπουργείου Παιδείας που λειτουργούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΚΕΣΥΠ) είναι επιφορτισμένες με την παροχή υποστήριξης στους μαθητές για την επιλογή της επαγγελματικής κατεύθυνσης που θα ακολουθήσουν, αλλά και για την διερεύνηση των δυνατοτήτων και των κλίσεών τους. Χρησιμοποιούνται, για το σκοπό αυτό, ερωτηματολόγια για τη διερεύνηση των επαγγελματικών κλίσεων, όπως αυτό του Holland, μεταφρασμένο στα ελληνικά και σταθμισμένο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, καθώς και άλλα ερωτηματολόγια που το Ινστιτούτο έχει επεξεργαστεί για τη διερεύνηση τομέων της προσωπικότητας των μαθητών.

Σύμφωνα με τη διεθνή τάση, η οποία εφαρμόζεται και στην Ελλάδα, δίνεται σημασία στη δια βίου ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της προσωπικότητας του ατόμου και στον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη χρήση βιωματικών μεθόδων εκπαίδευσης. Η βιωματική εκπαίδευση προωθεί δράσεις για το/τη μαθητή/τρια που στοχεύουν στην άμεση εμπλοκή του/της στην εμπειρία της μάθησης, καθώς και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του/της. Δυστυχώς, με την πρόσφατη μείωση των δομών στο Υπουργείο Παιδείας, οι δομές των ΓΡΑΣΕΠ και ΓΡΑΣΥ που λειτουργούσαν παρέχοντας συμβουλευτική στους μαθητές στα σχολεία δεν υφίστανται πια.

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Bandura, 1997· Brown & Lent, 2004· Lent et al., 1994) για τον επαγγελματικό προσανατολισμό είναι φανερό ότι σημαντικό ρόλο παίζουν στην επιλογή επαγγέλματος, (α) οι κλίσεις και οι δεξιότητες του ατόμου, (β) η ζήτηση των επαγγελμάτων σε σχέση με την αγορά εργασίας και (γ) η γενικότερη

δομή της προσωπικότητας του ατόμου. Παράγοντες, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, ο αυτοκαθορισμός, και η αυτοεκτίμηση, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή επαγγέλματος, στηρίζοντας ή αντίστοιχα αποθαρρύνοντας το άτομο στις επιλογές του. Το τι πιστεύουμε ότι είμαστε ικανοί να κάνουμε συχνά καθορίζει το εύρος των προσπαθειών και, αντίστοιχα, των δυνατοτήτων επιτυχίας μας, πολύ περισσότερο από οποιεσδήποτε κοινωνικές ή οικονομικές συγκυρίες (Betz, 2000).

Συνεπώς, η επιλογή επαγγέλματος, όπως και κάθε άλλη σημαντική απόφαση του ατόμου, στηρίζεται και στην εικόνα που το άτομο έχει για τις ικανότητες και τις δυνατότητές του, εικόνα στην οποία το οικογενειακό του περιβάλλον παίζει πρωτεύοντα ρόλο. Σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική μας εξέλιξη παίζουν και οι άνθρωποι με τους οποίους ερχόμαστε καθημερινά σε επαφή, είτε φυσική είτε μέσω των ΜΜΕ, ως προβαλλόμενα επαγγελματικά πρότυπα. Οι σημαντικοί άλλοι, οι γονείς, οι καθηγητές, οι φίλοι, οι άλλοι συγγενείς, επηρεάζουν τις επαγγελματικές μας επιλογές είτε άμεσα, ως πρότυπα ή πηγή πληροφόρησης για επαγγέλματα, είτε έμμεσα, μέσω της επίδρασής τους στην ιδέα που σχηματίζουμε για την αυταξία και την αποτελεσματικότητά μας. Αλλά και τα ΜΜΕ, με την καθημερινή τους παρουσία στη ζωή μας, ασκούν σημαντική επιρροή στην διαμόρφωση της επαγγελματικής μας ταυτότητας (Kohler & Edwards, 1990).

Η οικογένεια είναι το πρώτο περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο που το περιβάλλει. Οι γονείς είναι οι πρώτοι «σημαντικοί άλλοι» για το παιδί, αυτοί που πρώτοι επηρεάζουν και αντανακλούν την αυτοεικόνα του. Μέχρι και την ενηλικίωση, αλλά όχι μόνο, οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους γονείς αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Για το λόγο αυτό, το γονεϊκό ύφος ανατροφής δύναται να παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι έφηβοι αποφασίζουν για το επάγγελμα που θα επιλέξουν (Kracke, 1997).

Πραγματοποιήθηκαν δύο αρθρωτές έρευνες, οι οποίες μοιράζονται κάποια κοινά στοιχεία. Η πρώτη έρευνα επικεντρώνεται στη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας και του αυτοκαθορισμού, της αυτονομίας στην επαγγελματική απόφαση και της αυτοαξιολόγησης, σε σχέση με τις επαγγελματικές

κλίσεις και το πόσο αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος. Η δεύτερη έρευνα εξετάζει την επίδραση του γονεϊκού ύφους ανατροφής στην επιλογή επαγγέλματος, σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα και τον αυτοκαθορισμό, αλλά και με τις πηγές πληροφόρησης των εφήβων για τα επαγγέλματα.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη έρευνα εξετάζει τη σημασία του αυτοκαθορισμού, της σχολικής επίδοσης και της αυτοαξιολόγησης των ικανοτήτων και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών κατά την επιλογή επαγγέλματος, τη σχέση ανάμεσα στους παραπάνω παράγοντες και την εξέλιξη των σχέσεων αυτών στο χρόνο (στην Γ' Γυμνασίου, την Α' και την Γ' Λυκείου). Επιπλέον παράγοντες, όπως η επιλογή γενικής ή επαγγελματικής/τεχνικής εκπαίδευσης, λαμβάνονται επίσης υπ' όψιν, προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές διαφορές ή ομοιότητες. Επίσης, διερευνάται η επίδραση στις επαγγελματικές επιλογές παραμέτρων, όπως είναι το φύλο και η καταγωγή (μετανάστες ή όχι) και το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων.

Η δεύτερη έρευνα αποσκοπεί στον προσδιορισμό των παραγόντων πλαισίου που επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων και, ειδικότερα, στοχεύει στον εντοπισμό της πιθανής σύνδεσης μεταξύ του γονεϊκού ύφους ανατροφής, της αυτοαξιολόγησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και του αυτοκαθορισμού των εφήβων με τις επιρροές που δέχονται για την επαγγελματική τους επιλογή από το περιβάλλον τους. Και η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες της Γ' τάξης του Γυμνασίου και της Α' και Γ' τάξης του Γενικού και του Επαγγελματικού Λυκείου.

Η διεξαγωγή των δύο ερευνών διήρκεσε τρία έτη, η πρώτη από το 2009 έως το 2011 και η δεύτερη από το 2010 έως το 2012. Πραγματοποιήθηκαν στα ίδια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής, τα οποία βρίσκονται σε τρεις περιοχές: Στον Ασπρόπυργο, όπου οι οικονομικές συνθήκες είναι πιο δυσχερείς, στο Παγκράτι, που αποτελεί δείγμα του κεντρικού μητροπολιτικού ιστού, και στην περιοχή του Ελληνικού, όπου η κτιριακή και οικονομική υποδομή είναι μάλλον ανώτερη σε σχέση με το μέσο όρο της Αττικής. Οι δύο έρευνες πραγματοποιήθηκαν με την άδεια του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με τη σύμφωνη γνώμη και πολύτιμη βοήθεια των διευθυντών και καθηγητών των σχολείων, και με την

συναίνεση των γονέων και των μαθητών. Όλα τα ερωτηματολόγια δόθηκαν από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών, με προαιρετική την παρουσία των διδασκόντων καθηγητών μέσα στην τάξη.

Με τις δύο έρευνες επιχειρήθηκε να γίνει μία σφαιρική αποτίμηση και σύνδεση των κοινωνικο-οικονομικών, των δημογραφικών παραγόντων και του εκπαιδευτικού πλαισίου (Γενικό vs Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο) με την επαγγελματική επιλογή των εφήβων, σε συνάρτηση με γνωστικούς- προσωπικούς παράγοντες (όπως είναι ο αυτοκαθορισμός και η αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων τους) και με το γονεϊκό ύφος ανατροφής. Επίσης, επιχειρείται να καθοριστεί η τυχόν επίδραση των επιρροών που δέχονται οι έφηβοι, όπως τις αναφέρουν οι ίδιοι, από το οικογενειακό, σχολικό, φιλικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους. Η επιλογή επαγγέλματος, ως μία κομβική επιλογή για την μετέπειτα πορεία των εφήβων, και ως μία απόφαση η οποία αποκρυσταλλώνεται σε βάθος χρόνου, είναι φυσικό να επηρεάζεται από ένα πολύπλοκο πλέγμα παραγόντων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γίνουν ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς και τους συμβούλους ΣΕΠ, αλλά και για τους γονείς, οι οποίοι επιθυμούν να στρέψουν περισσότερο τις προσπάθειές τους στην ενεργοποίηση και στην κινητοποίηση των μαθητών σε σχέση με την επιλογή επαγγέλματος, τονίζοντας τις δυνατότητες που έχουν να γίνουν οι ίδιοι οι έφηβοι δημιουργοί του μέλλοντός τους. Επίσης, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να γίνει ένα έναυσμα, ώστε οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν το μέγεθος αλλά και τα όρια της επιρροής τους στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων, καθώς και τη δυναμική επιρροή της προσωπικότητας των ίδιων των εφήβων στις επιλογές τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Τα τελευταία χρόνια, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, πληθαίνουν οι προσπάθειες να αποσαφηνιστεί η διαδικασία η οποία οδηγεί στην επαγγελματική επιλογή, ή μάλλον στις επαγγελματικές επιλογές, σύμφωνα με τη νέα εργασιακή πραγματικότητα. Στο διαρκώς μεταβαλλόμενο επαγγελματικό τοπίο, η λήψη αποφάσεων για τη σταδιοδρομία δεν αποτελεί πλέον γεγονός που συντελείται μόνο μια φορά στη ζωή του ανθρώπου. Οι Fouad & Bynner (2008) υποστηρίζουν ότι η σταδιοδρομία δεν είναι μία επιλογή που έγινε νωρίς στη ζωή, αλλά μάλλον μια σειρά από επιλογές που κάνουν τα άτομα πάνω από μία φορά στη ζωή τους.

Στη σημερινή εποχή, στην οποία η οικονομική αβεβαιότητα οδηγεί και σε έντονη εργασιακή αβεβαιότητα, κυρίως στους νέους, είναι φυσικό οι έφηβοι να συναντούν δυσκολίες στην αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους σχεδίων, να επανεξετάζουν τις επιλογές τους, να διστάζουν να δεσμευτούν ως προς μία απόφαση και να αναζητούν νέες πηγές πληροφόρησης για μια όσο το δυνατόν καλύτερη προετοιμασία τους για την είσοδο στο χώρο της εργασίας.

Η αυξημένη εργασιακή αβεβαιότητα, η οποία οφείλεται εν μέρει στην παγκόσμια οικονομική κρίση, δημιουργεί ένα ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον, και γίνεται από νωρίς φανερό στα παιδιά ότι θα πρέπει να είναι εξαιρετικά καλά προετοιμασμένα για την έξοδό τους στον εργασιακό στίβο (Silbereisen & Tomasik, 2011). Τα τελευταία χρόνια, οι έφηβοι στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν μία ακόμη μεγαλύτερη πρόκληση λόγω της ραγδαίας μείωσης των εργασιακών προσδοκιών τους, η οποία προκλήθηκε από την μειωμένη ζήτηση εργαζομένων, τις χαμηλότερες απολαβές για τους νεοεισερχόμενους στην εργασία σε σύγκριση με μία εξαετία πριν, και τις πιο ρευστές εργασιακές σχέσεις σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία. Τόσο οι έφηβοι, όσο και οι γονείς τους, θέτουν πλέον ως προτεραιότητα την σωστή προετοιμασία των εφήβων για την μελλοντική τους εργασία. Η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η επαγγελματική επιλογή προετοιμάζεται και ωριμάζει από νωρίς στη ζωή του ατόμου γίνεται όλο και πιο κοινό κτήμα.

Η μεταβαλλόμενη φύση, η δομή και το μη μονοσήμαντο πλέον νόημα της

εργασίας, υποδηλώνουν την ανάγκη για επανεξέταση των θεωριών συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία όχι μόνο για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και για τους νέους ενήλικες. Στη σημερινή εποχή η σταδιοδρομία είναι λιγότερο καθορισμένη και ελάχιστα προβλέψιμη λόγω της παγκοσμιοποίησης, των τεχνολογικών εξελίξεων και των δημογραφικών αλλαγών (Amundson, 2006). Υπό το βάρος της συνεχιζόμενης οικονομικής ύφεσης, η ασφάλεια της θέσης εργασίας καθίσταται σήμερα ξεπερασμένη.

Η ανάπτυξη σταδιοδρομίας ή επαγγελματική ανάπτυξη (career development) ορίζεται ως η εξελικτική πορεία του ατόμου όσον αφορά στον προσανατολισμό του στο χώρο της εργασίας και τις αποφάσεις του για το επάγγελμα ή τα επαγγέλματα, που επιθυμεί ή επιδιώκει να ακολουθήσει (Κάντας & Χαντζή, 1991). Κομβικό σημείο στην επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί η επαγγελματική επιλογή, η οποία αναφέρεται στην επιλογή του επαγγέλματος που το άτομο θα ασκήσει, καθώς και στην πορεία που θα ακολουθήσει, σπουδών, μαθητείας ή άλλη, προκειμένου να το ασκήσει (Κάντας & Χαντζή, 1991). Η επαγγελματική επιλογή μπορεί να είναι προϊόν της ελεύθερης βούλησης του ατόμου, σε συμφωνία με τις εσωτερικές του κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, ή να υπαγορεύεται από συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές ή οικογενειακές συνθήκες (Betz & Hackett, 1981).

Στη σχετική βιβλιογραφία διατυπώνονται διάφορες απόψεις για την έννοια της «Επαγγελματικής Ανάπτυξης» και τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο η Συμβουλευτική όσο και η Ψυχολογία γενικότερα, ασχολούνται συστηματικά με αυτή την εξελικτική όψη της προσωπικότητας (Osipow, 1983· Osipow & Fitzerald, 1996· Δημητρόπουλος 2003). Έχει γίνει φανερό ότι η επιλογή επαγγέλματος δεν περιορίζεται χρονικά σε μια ορισμένη περίοδο της ζωής και συγκεκριμένα στην εφηβεία, όπως συχνά πιστεύουμε, αλλά αποτελεί την κατάληξη και τη συνισταμένη μιας σειράς αποφάσεων (σπουδών, μαθητείας, επιλογής εργασίας, επιμόρφωσης κ.α.) που λαμβάνονται τόσο πριν την εφηβεία, όσο και στην ενήλικη ζωή.

Είναι αναγκαίο να γίνει μία διάκριση ανάμεσα στους όρους επαγγελματική επιλογή και επαγγελματική προτίμηση: ο δεύτερος αναφέρεται στο προτιμώμενο επάγγελμα με το οποίο το άτομο είναι δυνατό και να μην ασχοληθεί για υποκειμενικούς ή αντικειμενικούς λόγους (Κάντας & Χαντζή, 1991). Η λήψη

επαγγελματικών αποφάσεων αποτελεί τη συνισταμένη μιας σειράς γνωστικών διαδικασιών και πράξεων, οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο την επιλογή επαγγέλματος όσο και τη δέσμευση στην επιλογή αυτή και στις ενέργειες που απαιτούνται για την υλοποίησή της. Οι Sampson, Reardon, Peterson & Lenz (2004) ορίζουν τις επαγγελματικές αποφάσεις ως τις επιλογές που κάνει το άτομο σχετικά με τα επαγγέλματα, την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση. Η ακαδημαϊκή επίδοση αποτελεί μόνο έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν το άτομο, με το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον να επιδρά καθοριστικά στις επιλογές και τις αποφάσεις του ατόμου με τα όρια και τους περιορισμούς που αυτό θέτει (Gainor, 2006).

Με την ανάπτυξη σταδιοδρομίας έχουν ασχοληθεί, μεταξύ άλλων, οι Ginzberg (1951), Gottfredson (1996), Roe (1956) και Super (1957). Σύμφωνα με τον Ginzberg (1951), τα μικρά παιδιά, ως 11 ετών περίπου, βρίσκονται σε ένα φαντασιακό στάδιο, κατά το οποίο πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να κάνουν οτιδήποτε. Από την ηλικία των 11 ετών και έως τα 17 οι έφηβοι διανύουν το δοκιμαστικό στάδιο, κατά το οποίο συνειδητοποιούν τα ενδιαφέροντά τους, σε σχέση με τις ικανότητες, τις αξίες τους και τις προοπτικές της εργασίας που τους ενδιαφέρει. Από την ηλικία των 17 ετών και έως την πρώτη ενήλικη ζωή, οι άνθρωποι βρίσκονται στο ρεαλιστικό στάδιο της εξέλιξης της σταδιοδρομίας, κατά το οποίο αποκρυσταλλώνουν τα επαγγελματικά τους σχήματα και εξειδικεύουν την επαγγελματική τους επιλογή.

Η Gottfredson (1996) διετύπωσε τη δική της θεωρία για τα στάδια από τα οποία διέρχονται τα άτομα κατά τη διαμόρφωση της επαγγελματικής επιλογής. Η θεωρία της είναι γνωστή ως θεωρία της «περιχαράκωσης», δηλαδή της απόρριψης των ρόλων που δεν είναι αποδεκτοί για την καλή ενσωμάτωση του ατόμου στο περιβάλλον του και του «συμβιβασμού» με την επιλογή ρόλων συμβατών με την αυτοεικόνα και πιο εύκολα προσβάσιμων. Τα στάδια της περιχαράκωσης είναι (α) ο προσανατολισμός στο μέγεθος και τη δύναμη, (3-5 ετών), κατά το οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι θα γίνουν και αυτά ενήλικες, (β) ο προσανατολισμός στους ρόλους των φύλων (6-8 ετών), κατά την οποία εδραιώνονται τα στερεότυπα των φύλων στο επάγγελμα, (γ) ο προσανατολισμός στις κοινωνικές αξίες (9-13 ετών), κατά το οποίο τα παιδιά ταξινομούν τα επαγγέλματα σύμφωνα με το κοινωνικό κύρος και το επίπεδο ζωής που αυτά συνεπάγονται και (δ) ο προσανατολισμός στον

εσωτερικό, μοναδικό εαυτό (14 ετών και άνω), κατά το οποίο τα άτομα αξιολογούν και συνδυάζουν τα δεδομένα που διαθέτουν για τα επαγγέλματα, ώστε να προβούν σε επιλογές σταδιοδρομίας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις αξίες τους και το είδος ζωής που θα ήθελαν να ζήσουν.

Η Anne Roe (1956), βασισμένη τόσο στις ψυχοδυναμικές θεωρίες, όσο και στην πυραμίδα αξιών του Maslow, υιοθετεί ένα εξελικτικό σύστημα επαγγελματικής επιλογής βασισμένο στις ανάγκες του ατόμου. Κατατάσσει τις ανάγκες σε μια ιεραρχική σειρά που ξεκινά από τις φυσιολογικές ανάγκες, στο κάτω μέρος της κλίμακας και καταλήγει στην ανώτερη ιεραρχικά ανάγκη, αυτή της αυτεκπλήρωσης. Οι ανάγκες που ικανοποιούνται δεν εξελίσσονται σε κίνητρα, ενώ το αντίθετο συμβαίνει με τις ανάγκες που ικανοποιούνται σπάνια.

Οι Super και Bachrach (1957) διατύπωσαν τη Γενική Εξελικτική Ερμηνεία της Επαγγελματικής Επιλογής, κατά την οποία ψυχολογικοί, βιολογικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες ενεργούν από κοινού για να οδηγήσουν το άτομο σε συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή. Σύμφωνα με τη θεωρία του Super, η ανάπτυξη και η διαμόρφωση αυτής της επαγγελματικής επιλογής επηρεάζει την αυτοαντίληψη του ατόμου. Ως αυτοαντίληψη εννοείται η γνώμη και ιδέα που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του, μέσα από τη διαδικασία αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον του. Το άτομο αναπτύσσει θετική ή αρνητική εικόνα και στάση απέναντι στις διάφορες πτυχές της προσωπικότητάς του, ανάλογα με τις εμπειρίες του. Η αυτοαντίληψη που διαμορφώνει το άτομο είναι λειτουργική όταν είναι θετική, αλλά ταυτόχρονα ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Θεμελιώδεις έννοιες στη θεωρία του Super αποτελούν:

α) *Το πρότυπο σταδιοδρομίας* (career pattern). Το πρότυπο σταδιοδρομίας αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο διέρχεται από τα αναπτυξιακά στάδια (life stages): την ανάπτυξη (ως τα 14 έτη), τη διερεύνηση (έως τα 24 έτη), την εδραίωση (έως τα 44 έτη), τη συντήρηση (έως τα 64 έτη) και την παρακμή. Ο Super (1980) αποκάλεσε αυτά τα στάδια *ουράνιο τόξο σταδιοδρομίας* (career rainbow), το οποίο, όπως φάνηκε, διαρκεί από τη γέννηση και για όλη τη ζωή του ατόμου. Η παραπάνω πορεία δεν είναι πάντα ευθύγραμμη, αλλά ποικίλει ανάλογα με το άτομο. Η έννοια του ουράνιου τόξου σταδιοδρομίας είναι σημαντική για την κατανόηση της δυναμικής και συνεχώς

εξελισσόμενης φύσης της σταδιοδρομίας, η οποία σήμερα αποτελεί πραγματικότητα περισσότερο από κάθε άλλη φορά.

β) *Η επαγγελματική ωριμότητα* (vocational maturity). Ως επαγγελματική ωριμότητα ορίζεται η ετοιμότητα για την επιτέλεση των καθηκόντων που απορρέουν από την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Η επαγγελματική ωριμότητα, σύμφωνα με τον Super, δε συμπίπτει με κάποια χρονική ηλικία, αλλά μάλλον με τα στάδια από τα οποία διέρχεται το άτομο κατά την επαγγελματική του ζωή.

Η εξέλιξη της προσωπικής σταδιοδρομίας ενός ατόμου καθορίζεται από την διαρκώς αναδυόμενη αυτοαντίληψή του, σε σχέση με τις εξωτερικές μεταβλητές (επιδράσεις του περιβάλλοντος), αλλά και με άλλες εσωτερικές μεταβλητές, όπως αξίες, ενδιαφέροντα και ικανότητες, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται και οι επαγγελματικές επιλογές του τη δεδομένη χρονική στιγμή. Σύμφωνα με τη θεωρία του Super, η επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη έχει μεγάλη σχέση με την ικανότητα επιλογής ρόλων ζωής, τη διαχείριση του χρόνου τους (εύρος ζώνης) και της σπουδαιότητάς τους (ένταση), καθώς και την αξιοποίηση της αυτοαντίληψης και των αξιών ενός ατόμου μέσα από τον συνδυασμό αυτών των ρόλων (Amundson, Bowlsbey & Niles, 2008).

Η θεωρία του Super αποδέχεται την ύπαρξη επαγγελματικής προσωπικότητας, με την έννοια ότι κάθε άτομο διαθέτει ένα σύνολο χαρακτηριστικών και ότι αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν τύπους προσωπικότητας που αντιστοιχούν σε ορισμένα επαγγέλματα, όπως πρεσβεύει και ο Holland (1997). Ο Super (1980) εξετάζει και αυτός το συνταίριασμα των ατομικών χαρακτηριστικών με τα διαθέσιμα επαγγέλματα, δίνοντας, όμως, έμφαση στις κινητήριες δυνάμεις που οδηγούν το άτομο να εκφράζει την αυτοαντίληψή του και να αποδίδει νόημα τόσο στην εργασία όσο και στους άλλους ρόλους της ζωής του. Οι κινητήριες αυτές δυνάμεις διαμορφώνονται με βάση τις μοναδικές εμπειρίες που βιώνει κάθε άτομο. Το τρίτο συστατικό στοιχείο της θεωρίας, εκτός από την επαγγελματική προσωπικότητα και τις κινητήριες δυνάμεις, είναι η επαγγελματική προσαρμοστικότητα, η οποία συνίσταται στις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις ικανότητες που χρησιμοποιούν τα άτομα για να κάνουν τις απαραίτητες ρυθμίσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον ή τις αλλαγές στη σταδιοδρομία τους, ούτως ώστε να μπορούν να πραγματώσουν την αυτοαντίληψή

τους στην εργασία τους (Amundson et al., 2008).

Η θεωρία του Super έθεσε τις βάσεις για την κονστρουκτιβιστική θεώρηση της σταδιοδρομίας (Super, Savickas, & Super, 1996), κατά την οποία το ίδιο το άτομο δημιουργεί και δομεί το μέλλον του. Η αφηγηματική προσέγγιση του Savickas (Super et al, 1996· Savickas, 2002), υποστηρίζει ότι το άτομο μπορεί να δημιουργήσει μια σταδιοδρομία και να της αποδώσει ένα νόημα, με τη μορφή μιας αφήγησης για τη σταδιοδρομία του. Τόσο τα άτομα όσο και τα περιβάλλοντα αλλάζουν πολύ γρήγορα, με αποτέλεσμα να καθίσταται δυσχερές το να εξακριβωθούν τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων και να εξασφαλιστεί μια σταθερή αντιστοιχία μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών και ταιριαστής εργασίας. Ο Savickas (2005) υποστηρίζει ότι οι καριέρες δεν ξεδιπλώνονται, αλλά χτίζονται καθώς τα άτομα κάνουν επιλογές που εκφράζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον εαυτό και δηλώνουν τους στόχους τους στην κοινωνική πραγματικότητα της ζωής. Άρα, το ίδιο το άτομο δομεί με τις επιλογές του στο χρόνο, δημιουργεί τη σταδιοδρομία του.

Στις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες για την καριέρα κατατάσσεται και το *Πλαίσιο της Θεωρίας Συστημάτων* (*The Systems Theory Framework*, McMahon & Patton, 2006), το οποίο λειτουργεί ως συνεκτικό πλαίσιο που συνεξετάζει όλες τις πλευρές της επαγγελματικής ανάπτυξης. Βασίστηκε στη θεωρία των *Ζωντανών Συστημάτων* (*Living Systems Framework – LSF*, Ford, 1987), η οποία αντιμετωπίζει το άτομο ως μία δυναμική, αυτοκατευθυνόμενη και αυτό-δομούμενη οντότητα, δηλαδή ως ένα ζωντανό οργανισμό.

Οι Krumboltz, Mitchell και Jones (1976) διετύπωσαν τη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης για την Απόφαση Σταδιοδρομίας. Κατά τη θεωρία αυτή, η επιλογή της σταδιοδρομίας αποτελεί διαδικασία που διαρκεί σε όλη τη ζωή του ατόμου και επηρεάζεται από γενετικούς παράγοντες, από τις αποφάσεις του ατόμου αλλά και από τους κοινωνικούς και οικονομικούς περιορισμούς ως προς τη διαθεσιμότητα ορισμένων επαγγελμάτων σε μία δεδομένη χρονική περίοδο και τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την είσοδο σε αυτά.

Η έννοια της σταδιοδρομίας στο σύγχρονο κόσμο απέχει πολύ από το να είναι στατική. Σήμερα, με τις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες στην αγορά εργασίας, είναι έκδηλη η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της έννοιας της «σταδιοδρομίας». Η

«σταδιοδρομία» καθορίζεται πλέον υποκειμενικά και όχι αντικειμενικά, και περιλαμβάνει τη δια βίου εξέλιξη ενός ατόμου, όσον αφορά στη μάθηση και την εργασία, αποτελώντας μία συνεχή διαδικασία και όχι μια συγκεκριμένη διαδρομή.

Το άτομο, ως υποψήφιος εργαζόμενος δεν είναι εύκολο, όπως στο παρελθόν, να ακολουθήσει μια προδιαγεγραμμένη πορεία σταδιοδρομίας. Οι εργαζόμενοι στη σημερινή εποχή καλούνται να προσαρμόζονται διαρκώς στα νέα εργασιακά δεδομένα, να απαντούν με ταχύτητα στις εξελίξεις στην αγορά εργασίας και να επαναπροσδιορίζουν συνεχώς τους επαγγελματικούς και εκπαιδευτικούς τους στόχους, ώστε να δομήσουν ένα συνεκτικό νόημα για τη ζωή τους (Grier-Reed, Skaar & Conkel-Ziebell, 2009).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πορείας σταδιοδρομίας παίζουν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας προέλευσης του ατόμου, οι δικές του ικανότητες, οι πεποιθήσεις του ατόμου για τις δυνατότητές του, οι ευκαιρίες που του παρουσιάζονται, αλλά και η γενικότερη οικονομική κατάσταση που επικρατεί. Η πορεία σταδιοδρομίας του ατόμου μπορεί να είναι σταθερή, με αποτέλεσμα την άμεση είσοδό του σε ένα επάγγελμα, αλλά μπορεί και να παρουσιάζει διακυμάνσεις με πολλές ταλαντεύσεις και δοκιμές και να καταλήξει σε μια συμβατική απόφαση.

Οι επαγγελματικές προτιμήσεις και ικανότητες, οι καταστάσεις, μέσα στις οποίες οι άνθρωποι ζουν και εργάζονται, καθώς και η αυτοεικόνα τους αλλάζουν με τον χρόνο και την πείρα, παρά το γεγονός ότι η αυτοαντίληψη είναι σχετικά σταθερή από το τέλος της εφηβείας μέχρι την ύστερη ωριμότητα. Γίνεται όλο και πιο φανερό ότι η επαγγελματική επιλογή και προσαρμογή αποτελούν μια συνεχή διαδικασία (Δημητρόπουλος, 2004). Σε όλες τις παραπάνω θεωρίες τονίζεται η εξελικτική διάσταση της επιλογής επαγγέλματος, καθώς και η πολύπλευρη διάσταση αυτής της επιλογής και των ποικίλων παραγόντων που την επηρεάζουν, από τους προσωπικούς παράγοντες έως το κοινωνικό πλαίσιο.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες η εργασιακή ψυχολογία και η έρευνα για τις επαγγελματικές επιλογές έχει επηρεαστεί την Κοινωνική Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας (ΚΓΘΣ), μία συνεκτική θεωρία η οποία εξετάζει τόσο τους ενδοατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος, όσο και τους παράγοντες πλαισίου. Λόγω του εύρους των συνιστωσών που εξετάζει, αλλά και της

ευρείας εφαρμογής που έχει βρει στην έρευνα για τη σταδιοδρομία, η ΚΓΘΣ αποτέλεσε το κύριο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

Η Κοινωνική Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας

Η Κοινωνική Γνωστική Θεωρία ή ΚΓΘ αναπτύχθηκε στη βάση της Θεωρίας της Κοινωνικής Μάθησης του Albert Bandura (1963). Η κοινωνική μάθηση (social learning) στην ουσία είναι «μιμητική μάθηση» και συντελείται μέσω της παρατήρησης των πράξεων (και των συνεπειών) ενός προτύπου (μοντέλου). Εξελίσσοντας την αρχική θεωρία κοινωνικής μάθησης των N. E. Miller and J. Dollard (1941), ο Καναδός Ψυχολόγος Albert Bandura (1963) διατύπωσε την Κοινωνική Γνωστική Θεωρία που εξηγεί το πώς το άτομο «κληρονομεί» (μαθαίνει πιστά από μοντέλα του περιβάλλοντός του) διάφορες δυσλειτουργικές συνήθειες και συμπεριφορές όπως η βία, τα ψυχοσωματικά προβλήματα και πολλά άλλα.

Βασική θέση της Κοινωνικής Γνωστικής Θεωρίας είναι ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν με το να παρατηρούν άλλους και ότι το περιβάλλον, οι συμπεριφορές και οι γνωσίες είναι κορυφαίοι παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη. Αυτοί οι τρεις παράγοντες δεν είναι στατικοί ή ανεξάρτητοι, αλλά αλληλένδετοι και συνεξελισσόμενοι. Για παράδειγμα, κάθε παρατηρήσιμη συμπεριφορά μπορεί να αλλάξει τον τρόπο που σκέφτεται κανείς (γνωσία). Κατά τον ίδιο τρόπο, το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει κάποιος μπορεί να επιδρά σε μελλοντικές συμπεριφορές, όπως ακριβώς το «γνωστικό πλαίσιο» της μητέρας θα καθορίσει το περιβάλλον στο οποίο θα μεγαλώσουν τα παιδιά της.

Η ανατροφοδότηση της δράσης και οι προσωπικές κρίσεις κάποιου για την αυτοαποτελεσματικότητά του (self- efficacy, αυτεπάρκεια για κάποιους μελετητές) βρέθηκε ότι έχουν ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη εγγενούς ενδιαφέροντος. Έτσι, για παράδειγμα, οι ψυχολόγοι μπορούν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον για τη μάθηση και το επίπεδο της επίδοσης των μαθητών βοηθώντας τους να αναλύουν τους στόχους σε υποκατηγορίες, να παρακολουθούν οι ίδιοι την απόδοσή τους και παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση που αυξάνει το προσωπικό αίσθημα της αυτεπάρκειας (Bandura & Schunk, 1981· Pajares & Schunk, 2001).

Αποτελεί, ωστόσο, πρόκληση το να διατηρήσει κανείς την ενίσχυση, όταν αισθάνεται ότι οι αμοιβές, εσωτερικές ή εξωτερικές, δεν επαρκούν, ή όταν η αίσθηση της αποτελεσματικότητάς του είναι πολύ χαμηλή ώστε να κινητοποιήσει το άτομο. Η προσωπική αντίληψη για την αυτεπάρκεια μπορεί να εμποδίσει την κινητοποίηση του

ατόμου ακόμη και για τα πιο επιθυμητά αποτελέσματα (Pervin & John, 2001). Οι πεποιθήσεις για την αυτεπάρκεια επηρεάζουν επίσης και τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν την απογοήτευση και το στρες κατά την επιδίωξη των στόχων της ζωής τους.

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας εμπνέεται από την Κοινωνική Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας (SCCT: Lent et al., 1994), η οποία τονίζει τόσο τις γνωστικές-προσωπικές μεταβλητές που δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους να δρομολογούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (προδιαθέσεις, φύλο, φυλή, υγεία/αναπηρία), όσο και τις εξωπροσωπικές μεταβλητές (για παράδειγμα του πλαισίου), οι οποίες είτε ενισχύουν είτε περιορίζουν την αυτενέργεια του ατόμου. Η ανάλυση των παραγόντων που ακολουθεί, ωστόσο, δεν βασίζεται αποκλειστικά στην ΚΓΘΣ, αν και υιοθετεί τη διάκριση των γνωστικών- προσωπικών μεταβλητών και των εξωπροσωπικών μεταβλητών που αλληλεπιδρούν για τον καθορισμό των επαγγελματικών επιλογών.

Ο Lent και οι συνεργάτες του (1994) διετύπωσαν μια συνεκτική θεωρία σπουδών και επαγγελματικής συμπεριφοράς, συνδυάζοντας στοιχεία της θεωρίας του Bandura μαζί με άλλες θεωρίες για την επαγγελματική επιλογή, όπως αυτές των Gottfredson (1996), Holland (1959), Krumboltz (1994), και Super (1957). Οι μελέτες των Lent, Brown, και Hackett (1994· 1999· 2000) έδειξαν ότι οι παράγοντες της προσωπικότητας και η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζονται μεταξύ τους, παρέχοντας ένα θεωρητικό ερμηνευτικό πλαίσιο για τις σημαντικές θετικές συσχετίσεις της αυτοαποτελεσματικότητας με φαινομενικά μη σχετιζόμενες μεταξύ τους πλευρές της συμπεριφοράς. Ένα πεδίο έρευνας που αναπτύχθηκε ιδιαίτερα ήταν αυτό της αυτοαποτελεσματικότητα για τις σπουδές και το επάγγελμα (Betz & Hackett, 1981).

Η επιλογή σταδιοδρομίας αποτελεί συνισταμένη τόσο των γενικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας όσο και των πεποιθήσεων που σχετίζονται με συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές. Οι συμπεριφορές που σχετίζονται με την επιλογή και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας επηρεάζονται τόσο από συγκεκριμένες εμπειρίες της ζωής, όσο και από ψυχολογικές προδιαθέσεις. Η παλιά διαφωνία στην ψυχολογία σχετικά με την προσωπικότητα, το περιβάλλον και την επίδρασή τους στη

διαμόρφωση των πράξεων του ατόμου αναδύεται και εδώ.

Η ΚΓΘΚ εξελίσσει την επί σειρά ετών κυριαρχούσα θεωρία των επαγγελματικών τύπων (Holland, 1959), η οποία υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις για τη σταδιοδρομία και τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα τείνουν να μένουν σταθερές στο χρόνο. Επιπρόσθετα, έχει φανεί ότι υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην επαγγελματική συμπεριφορά και την προσωπικότητα του ατόμου (Borgen & Lindley, 2003). Εμπειρικές μελέτες έδειξαν συσχετίσεις ανάμεσα στους έξι επαγγελματικούς τύπους του Holland (1997) και τους πέντε παράγοντες προσωπικότητας του Μοντέλου των Πέντε παραγόντων της Προσωπικότητας (FFM) (Barrick, Mount & Gupta, 2003). Όμως, όπως πρεσβεύει η ΚΓΘΚ, συγκεκριμένες πεποιθήσεις και ενδιαφέροντα μπορούν να τροποποιηθούν υπό ορισμένες συνθήκες.

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία, η συμπεριφορά επηρεάζεται από τις προσδοκίες ή τις προβλεπόμενες συνέπειες των πράξεών μας, και όχι μόνο από τις άμεσες συνέπειες. Η γνωστική ανάπτυξη των προσδοκιών σχετικά με τα αποτελέσματα των διαφόρων ενεργειών καθιστά το άτομο ικανό να αναλογιστεί τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του πριν ενεργήσουν και να προβλέψει τις ανταμοιβές ή τις ποινές στο μέλλον (Pervin & John, 2001). Η προσωπική εκτίμηση της αυτεπάρκειας αποτελεί γνωστικό διαμεσολαβητή προς την κινητοποίηση και τη δράση, επηρεάζοντας τη σκέψη, το συναίσθημα και τελικά τη δράση. Το άτομο θέτει προδιαγραφές και στόχους και διατυπώνει κρίσεις για την ικανότητά του να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη των στόχων του (Pervin & John, 2001).

Ένα σημαντικό στοιχείο της ΚΓΘΣ είναι το ότι εστιάζει στο ρόλο που παίζει το περιβάλλον και άλλες μεταβλητές πλαισίου, οι οποίες υποστηρίζουν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη ενδιαφερόντων σταδιοδρομίας και την επίτευξη στόχων (Lent et al., 1994). Επίσης, η ΚΓΘΣ, με τη δυναμική διάσταση που τη χαρακτηρίζει, μπορεί εύλογα να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη αξιολογήσεων και παρεμβάσεων στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη (Betz, 1992· 2000· 2004· Betz & Borgen, 2000· Betz & Hackett, 1997· Brown & Lent, 1996· Lent, 2005· Solberg, Good, Fischer, Brown, & Nord, 1995· Taylor & Betz, 1983).

Όπως αναφέρθηκε, η ΚΓΘΣ αναγνωρίζει τη σημασία των γνωστικών - προσωπικών μεταβλητών, δηλαδή, διεργασιών όπως η σκέψη, η επίλυση

προβλημάτων, η λήψη απόφασης στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας, οι συμπεριφορές (Lent et al., 1999), όσο και εξωπροσωπικών μεταβλητών, όπως είναι το πλαίσιο υποστήριξης, τα οικονομικά και τα κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι γνωστικές-προσωπικές μεταβλητές αλληλεπιδρούν με τις εξωπροσωπικές μεταβλητές και επηρεάζουν τη συμπεριφορά σχετικά με εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις. Ένας σημαντικός παράγοντας για την ΚΓΘΣ είναι ο προσωπικός παράγοντας (agency), ο οποίος εστιάζει στη δράση του ατόμου η οποία διαμορφώνει δυναμικά το περιβάλλον του.

Η ΚΓΘΣ υποστηρίζει ότι κάποιοι άνθρωποι απορρίπτουν πιθανά επαγγέλματα εξαιτίας λανθασμένων πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας ή προσδοκιών για το αποτέλεσμα. Όσο μεγαλύτερα θεωρεί κάποιος ότι είναι τα εμπόδια για την άσκηση ενός επαγγέλματος, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να ακολουθήσει αυτό το επάγγελμα. Η τροποποίηση των λανθασμένων αντιλήψεων για την αυτοποτελεσματικότητα και των προσδοκιών για το αποτέλεσμα μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να αποκτήσουν νέες εμπειρίες επιτυχίας στην εκτέλεση δραστηριοτήτων και να ανοίξουν τους ορίζοντές τους σε νέες επαγγελματικές επιλογές.

Η ΚΓΘΣ προτείνει ότι η επαγγελματική επιλογή βασίζεται σε τρεις παράγοντες. Ο πρώτος είναι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, δηλαδή τις πεποιθήσεις που το υποκείμενο αναπτύσσει και εξελίσσει για την αποτελεσματικότητά του βασισμένο σε τέσσερις πηγές: (α) τα προσωπικά επιτεύγματα (personal accomplishments), (β) την έμμεση μάθηση (vicarious learning), (γ) την κοινωνική πειθώ (social persuasion) και (δ) τις σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις (physiological and affective states).

Ο δεύτερος παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την επαγγελματική επιλογή είναι οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα, δηλαδή το τι περιμένει το άτομο από την εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών. Ο τρίτος παράγοντας είναι οι προσωπικοί στόχοι, η απόφαση, δηλαδή, του ατόμου να επιτελέσει μία συγκεκριμένη δραστηριότητα ή να επιφέρει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα.

Αυτές οι παράμετροι, σε συνεργασία μεταξύ τους, οδηγούν τελικά στην επαγγελματική επιλογή, μέσω μιας διαδικασίας κατά την οποία το άτομο αναπτύσσει μια δεξιότητα για ένα συγκεκριμένο έργο και αυτό ανατροφοδοτεί το ενδιαφέρον του

για το έργο αυτό. Αυτή η διαδικασία αλληλεπίδρασης ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου, δηλαδή την πεποίθησή του για συνεχή μελλοντική επιτυχία στη χρήση αυτής της δεξιότητας ή στο συγκεκριμένο έργο. Ως αποτέλεσμα, είναι πιθανόν κάποιος να αναπτύξει επαγγελματικές επιλογές που σχετίζονται με αυτή τη δραστηριότητα ή το έργο.

Η διαδικασία αυτή της εξειδίκευσης σε ένα έργο, ή σε μία κατηγορία έργων στην οποία το υποκείμενο έχει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αρχίζει στην πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζει καθ΄ όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής. Ως αποτέλεσμα, το άτομο περιορίζει την γκάμα των επιτυχημένων δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να εστιάσει σε ένα τομέα και τελικά να διαμορφώσει ένα στόχο καριέρας. Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο δόμησης της επαγγελματικής επιλογής, για την επιτυχία αυτής της διαδικασίας είναι ουσιώδης η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, δηλαδή το αν το άτομο βλέπει την δραστηριότητα ως κάτι στο οποίο έχει επιτυχία, αλλά και οι στόχοι που έχει θέσει, δηλαδή το αν η δραστηριότητα αυτή του προσφέρει αξιόλογη επιβράβευση.

Είναι φανερό ότι οι παράγοντες πλαισίου επηρεάζουν την αντίληψη του ατόμου για την πιθανότητα επιτυχίας. Όχι μόνο η επιβράβευση, αλλά και η αντίληψη των εμποδίων στη σταδιοδρομία είναι σημαντική (Κατσίκης & Συγκολλίτου, 2013). Τα εμπόδια αυτά μπορεί να είναι οικονομικά, κοινωνικά ή ικανοτήτων. Η αντίληψη του ατόμου για τα εμπόδια στη σταδιοδρομία και τη μειωμένη πιθανότητα επιτυχίας αποτρέπει το άτομο από κάποιες επιλογές σταδιοδρομίας ενώ το ωθεί σε άλλες επιλογές, οι οποίες φαίνεται να παρέχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας.

Μέσω αυτής της αναπτυξιακής διαδικασίας, με τη συνεχή ανατροφοδότηση για την αυτοαποτελεσματικότητα, κατά την είσοδό τους στην εφηβεία οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν ήδη διαμορφώσει κάποιες αντιλήψεις για την ικανότητά τους σε μια ευρεία γκάμα δεξιοτήτων, και μαζί με αυτές και πεποιθήσεις για τα πιθανά αποτελέσματα μιας επαγγελματικής επιλογής. Σε συνάρτηση με αυτές τις πληροφορίες διαμορφώνονται τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα του ατόμου.

Ένα πλήθος ερευνών έχει διερευνήσει και επιβεβαιώσει την ισχύ του μοντέλου της ΚΓΘΣ στην ερμηνεία και πρόβλεψη των επαγγελματικών επιλογών των ατόμων (Conklin, Dahling, & Garcia, 2013· Inda, Rodríguez, & Vicente Peña, 2013·

Kim & Seo, 2014· Sheu et al., 2010· Wright, Jenkins-Guarnieri, & Murdock, 2013), σε σχέση με την προσαρμογή τους στις πανεπιστημιακές σπουδές (Lent, Miller, Smith, Watford, Hui, & Lim, 2014· Olson, 2014) και σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Lent, Paixao, Da Silva, & Leitao, 2010· Sheu, Rigali-Oiler, & Lent, 2012), δίνοντας έμφαση στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ως παράγοντα που μεσολαβεί ανάμεσα στα εμπόδια που θέτει το πλαίσιο στο άτομο και τους στόχους, την επιμονή σε αυτούς και την επίτευξή τους. Σε έρευνα στην Φλάνδρα της Ολλανδίας (Pinxten, De Fraine, Van Den Noortgate, Van Damme, & Anumendem, 2012) σχετικά με την επιλογή κατεύθυνσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το μοντέλο της ΚΓΘΣ επιβεβαιώθηκε, όπως και τα στερεότυπα του φύλου στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, με τα αγόρια να επιλέγουν περισσότερο τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες για τη συνέχιση των σπουδών τους από ό,τι τα κορίτσια. Επίσης, βρέθηκε ότι στις μικρότερες ηλικίες (12-13 ετών) οι έφηβοι επηρεάζονται περισσότερο από την έως τότε επίτευξή τους (επίδοση), ενώ μετά την ηλικία των 14 ετών τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα γίνονται προοδευτικά πιο σημαντικά.

Η ΚΓΘΣ προσφέρει ένα συνεκτικό πλαίσιο για τους ποικίλους και σύνθετους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική επιλογή, αλλά και μία δυναμική προοπτική εξέλιξής της στο χρόνο. Η θεωρία εστιάζει τόσο σε ενδογενείς παράγοντες, όπως την αυτοεκτίμηση και τις πεποιθήσεις για την επαγγελματική αποτελεσματικότητα του ατόμου, όσο και σε εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι η επίδραση των κοινωνικών και οικονομικών πλαισίων, επιτρέποντας μία σφαιρική εξέταση των παραγόντων οι οποίοι οδηγούν στην επιλογή επαγγέλματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ

Πολλοί και ποικίλοι είναι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος, όπως και όλες τις σημαντικές επιλογές στη ζωή του ανθρώπου. Σύμφωνα με την ΚΓΘΣ ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες παίζουν το ρόλο τους στην τελική απόφαση που θα λάβει το άτομο. Κάποιοι από τους πιο σημαντικούς ενδογενείς παράγοντες είναι η (α) αίσθηση για την αυτοαποτελεσματικότητα του

ατόμου και η αυτοεικόνα του (β) η ηλικία και (γ) το φύλο του ατόμου. Οι ενδογενείς αυτοί παράγοντες είναι σημαντικά συστατικά της προσωπικότητας, η οποία νοείται ότι αντιπροσωπεύει εκείνα τα χαρακτηριστικά του ατόμου που εξηγούν τους σταθερούς τύπους συναισθήματος, σκέψης και συμπεριφοράς. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν περιορίζεται στην Κοινωνική Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας, αλλά διατηρεί τη διάκριση μεταξύ ενδογενών και εξωγενών παραγόντων τη οποία αυτή πρεσβεύει.

Δύο επιπλέον ενδογενείς παράγοντες, οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται στην παράδοση της ΚΓΘΣ, κρίθηκαν, όμως, κεντρικοί για τη διερεύνηση της επαγγελματικής επιλογής και συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα, είναι (δ) ο βαθμός αυτοκαθορισμού του ατόμου, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο η συμπεριφορά παρακινείται από εσωτερικά ή από εξωτερικά κίνητρα (Deci & Ryan, 1985) και (ε) η αυτοαξιολόγηση των παιδιών για την επίδοσή τους στα σχολικά αντικείμενα (Ross, Rolheiser, & Hogaboam-Gray, 1998b).

Σημαντικοί εξωγενείς παράγοντες έχουν βρεθεί ότι είναι, μεταξύ άλλων, (α) το γονεϊκό ύφος ανατροφής των παιδιών, (β) οι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες, (γ) η καταγωγή και η εθνικότητα. Ένας ακόμα παράγοντας, ο οποίος, αν και δεν μελετήθηκε ειδικά από την ΚΓΘΣ, συνδέεται στενά με την επιλογή αντικειμένου σπουδών είναι (δ) ο τύπος εκπαίδευσης (γενική ή επαγγελματική).

3.1. Ενδογενείς Παράγοντες

3.1.1 Αυτοαποτελεσματικότητα και επιλογή επαγγέλματος. Από την ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας γίνεται φανερό ότι ένας από τους παράγοντες που μελετώνται περισσότερο σε σχέση με την επιλογή επαγγέλματος είναι η αυτοαποτελεσματικότητα, τόσο σε επιμέρους ικανότητες, όπως η μαθηματική ικανότητα, όσο και η γενική ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, παράγοντας που σχετίζεται τόσο με την επιλογή καριέρας, όσο και με την εξέλιξη της καριέρας αργότερα (Betz & Hackett, 2006). Η αυτοαποτελεσματικότητα μελετήθηκε σε βάθος από τον Bandura (1997), και αφορά κρίσεις για τις ικανότητες που ένα άτομο χρησιμοποιεί για να φέρει εις πέρας με επιτυχία ένα έργο.

Η θεωρία του Bandura για την αυτοαποτελεσματικότητα επιβεβαιώνεται

συνεχώς από έναν αυξανόμενο αριθμό ερευνητικών δεδομένων σε σχέση με την ανάπτυξη σταδιοδρομίας, όπως την επαγγελματική στοχοθέτηση, την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, τις επιλογές σταδιοδρομίας και την επίδοση και την αυτοαποτελεσματικότητα σε συγκεκριμένες μαθησιακές περιοχές (Betz & Hackett, 2006).

Στην κοινωνική-γνωστική θεωρία κεντρική είναι η έννοια του ατόμου ως ενεργού συντελεστή (agency). Το άτομο χρησιμοποιεί τις γνωστικές λειτουργίες του για να αναπαραστήσει τα γεγονότα, επηρεάζει το περιβάλλον του και επηρεάζεται από αυτό. Η κοινωνική-γνωστική θεωρία υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά εξηγείται ως ενεργός και προθετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον, μια διαδικασία που ο Bandura ονόμασε αμοιβαίο προκαθορισμό (reciprocal determinism) (Bandura, 1994· 1986· 2001). Το περιβάλλον επηρεάζει το άτομο, αλλά και το άτομο, αντιδρώντας στα εξωτερικά ερεθίσματα, επηρεάζει ενεργά τις καταστάσεις και τις ερμηνεύει. Οι άνθρωποι διαμορφώνονται από, αλλά και, διαμορφώνουν το περιβάλλον τους.

Στο στοχασμό του Bandura, σημαντική θέση κατέχει η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy), δηλαδή η αντίληψη που έχουμε για την ικανότητά μας να αντιμετωπίζουμε καταστάσεις και να επενεργούμε στο περιβάλλον ή στον εαυτό μας. Η αυτοαποτελεσματικότητα των ατόμων καθορίζεται από τέσσερις κυρίως παράγοντες: (α) την επίδοση και τα επιτεύγματα του ατόμου, δηλαδή, την πρότερη απόδοσή του σε ένα συγκεκριμένο έργο, (β) την έμμεση μάθηση (vicarious learning), η οποία δημιουργεί στο άτομο προσδοκίες για επιτυχία ή αποτυχία στους στόχους του, ανάλογα με τα αποτελέσματα που παρατηρεί στα πρότυπα στο περιβάλλον του (άλλους ανθρώπους) και την επακόλουθη αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, (γ) την κοινωνική πειθώ, η οποία αναφέρεται σε πεποιθήσεις ότι το άτομο μπορεί να φέρει εις πέρας κάποιες δραστηριότητες με επιτυχία, και οι οποίες δημιουργούνται μέσω της ανατροφοδότησης για τις πράξεις του ατόμου και της ενθάρρυνσής του, και (δ) τις σωματικές και συναισθηματικές αντιδράσεις του οργανισμού, για παράδειγμα το άγχος, οι οποίες παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην άποψή μας για την επίτευξη ενός στόχου .

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζεται με τις κρίσεις που

διατυπώνουμε για την ικανότητά μας να ενεργήσουμε σε μια συγκεκριμένη εργασία ή περίσταση. Κατά τον Bandura, οι κρίσεις για την αυτοαποτελεσματικότητά μας επηρεάζουν τις δραστηριότητες με τις οποίες επιλέγουμε να καταπιαστούμε και την προσπάθεια που καταβάλλουμε για την επίτευξη ενός στόχου. Η αντίληψη που έχουμε για την αποτελεσματικότητά μας επηρεάζει, επομένως, τη σκέψη, τα κίνητρα, την απόδοση και τη συναισθηματική μας διέγερση (Pervin & John, 2001). Είναι εύλογο ότι οι επαγγελματικές μας προσδοκίες, ως η προβολή στο μέλλον μιας σειράς στόχων επίτευξης του ατόμου, επηρεάζονται σημαντικά από τις απόψεις μας για την αυτοαποτελεσματικότητά μας σε συγκεκριμένα έργα ή δεξιότητες.

Τα τελευταία 25 χρόνια, η αυτοαποτελεσματικότητα εδραιώθηκε ως μια πολύ σημαντική έννοια για την εκτίμηση και διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Από τότε που οι Betz και Hackett (Hackett & Betz, 1981) εξέτασαν για πρώτη φορά τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με τις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών, η έννοια αυτή εφαρμόστηκε σε πολλές περιοχές της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής ανάπτυξης, σε μια μεγάλη ποικιλία πληθυσμών και ομάδων (Forrest-Bank & Jenson, 2015· Hirschi & Jaensch, 2015· Schnell, Ringeisen, Raufelder, & Rohrmann, 2015· Schunk, 2015·).

Στο χώρο της επαγγελματικής ανάπτυξης, η αυτοαποτελεσματικότητα εφαρμόστηκε με επιτυχία στην επιλογή επαγγέλματος και την επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Hackett, 1995). Πολυπληθείς μελέτες σε όλο τον κόσμο έχουν συμπεριλάβει την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας στη μελέτη της επαγγελματικής επιλογής (Garcia, Restubog, Bordia, Bordia, & Roxas, 2015· Saks, Zikic, & Koen, 2015). Μεταξύ άλλων, οι Hackett και Betz (1981) βρήκαν ότι η επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται να σχετίζεται με τις διαφορές φύλου στην επιλογή επαγγέλματος και με τη δέσμευση σε αυτή την επιλογή (Zeldin, Britner & Pajares, 2008· Lent & Hackett, 1987· Lent, Lopez, & Bieschke, 1991).

Πολυάριθμες έρευνες έδειξαν τη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας σε θεματικές περιοχές που σχετίζονται με το επάγγελμα, όπως είναι η ανάπτυξη επαγγελματικών ενδιαφερόντων (Lapan, Boggs, & Morrill, 1989· Lenox & Subich, 1994), η αναποφασιστικότητα για το επάγγελμα (Αργυροπούλου, Μπεζεβάγκης, & Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2006· Argyropoulou, Sidiropoulou-Dimakakou, &

Besevegis, 2007· Taylor & Betz, 1983), η επιλογή επαγγέλματος, (Betz & Hackett, 1981· Hacken,1995· Lent et al., 1986), η επιμονή και η επιτυχία στις σπουδές (Lent et al., 1984· 1987), η επαγγελματική επίδοση (Stajkovic & Luthans, 1998) και η διαχείριση στρεσογόνων γεγονότων (Jex & Gudanowski, 1992).

Πραγματοποιήθηκαν, επίσης, μελέτες για την αυτοαποτελεσματικότητα και τη σχολική επίδοση (Chiu & Langer, 2014· Jansen, Scherer, & Schroeders, 2015· Morony, Kleitman, Lee, & Stankov, 2013· Multon, Brown, & Lent, 1991), η οποία, σε μεγάλο βαθμό συμβάλλει στις μετέπειτα (Dick & Rallis, 1991) επαγγελματικές επιλογές σε μαθητές τριτοβάθμιας (Feldman & Kubota, 2015· Gibbons & Shoffner, 2004· Matsui, Matsui, & Ohnishi, 1990· Pajares, 1996· Taylor & Betz, 1983) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ali, McWhirter, & Chronister, 2005· Pinquart, Juang, & Silbereisen, 2004), ακόμη και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Καζή, Δογκάκη, & Καρβέλη, 2012· Webb- Wiliams, 2006). Αρκετές πρόσφατες μελέτες επιβεβαίωσαν τη θέση του Bandura ότι οι οικογενειακές αλληλεπιδράσεις μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και εξέλιξη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας (Alliman- Brissett, Turner, & Skovholt, 2004). Για παράδειγμα, σε έρευνα των Hargrove, Creagh και Burgess (2002) βρέθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ελεγκτικότητα των πατέρων των γυναικών και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στα θετικά μαθήματα.

Η ανάπτυξη της έρευνας για την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα οδήγησε στην κατασκευή χρήσιμων εργαλείων μέτρησής της και των συναφών με αυτή εννοιών, όπως το Career Decision Making Self-Efficacy Scale (Taylor & Betz, 1983), το Career Search Efficacy Scale (Solberg, Good, & Nord, 1994) και το Skills Confidence Inventory (Betz, Borgen, & Harmon, 1996). Πολλά από τα εργαλεία αυτά μεταφράστηκαν σε διάφορες γλώσσες, θέτοντας τη βάση για μία διαπολιτισμική μελέτη της έννοιας και της ανάπτυξής της.

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται ποικίλες έρευνες για τη διαπολιτισμική ισχύ της ΚΓΘΚ. Επίσης, όλο και περισσότερες έρευνες γίνονται σε μέλη φυλετικών και εθνικών μειονοτήτων (Alliman- Brissett et al., 2004· Cardoso & Marques, 2008· Hawley- McWhirter, Torres, Salgado & Valdez, 2007· Matsui, Ikeda, & Ohnishi, 1989· Sells, 1980). Σε έρευνα του Church και των συνεργατών του (1992)

βρέθηκε ότι οι αμερικανοί ευρωπαϊκής καταγωγής ανέφεραν ψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από τους αφροαμερικανούς ή τους ιθαγενείς αμερικανούς (et al., 1992). Ο ρόλος των στερεοτύπων του φύλου στην επαγγελματική επιλογή μελετήθηκε επίσης σε διάφορα πολιτιστικά περιβάλλοντα (Cardoso & Marques, 2008· Church, Teresa, Rosebrook, & Szendre, 1992· Lauver & Jones, 1991· Rotberg, Brown, & Ware, 1987). Μία ομάδα πληθυσμού, η οποία δεν έχει μελετηθεί, ίσως, αρκετά, είναι αυτή των παιδιών των μεταναστών (μετανάστες δεύτερης γενιάς), η οποία αποτελεί ένα από τα ταχέως αναπτυσσόμενα τμήματα του μαθητικού πληθυσμού σήμερα τόσο διεθνώς, όσο και στην Ελλάδα.

Παράγοντες, όπως η επίδραση της γειτονιάς (Turner & Lapan, 2003) και το περιορισμένο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο -KOIE (Ali et al., 2005· Trusty, Robinson, Plata, & Ng, 2000) βρέθηκαν να συσχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα των εφήβων. Η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή η εμπιστοσύνη που αισθάνεται κάποιος στην ικανότητά του να εκτελεί ενέργειες για να υλοποιεί ακαδημαϊκούς στόχους, φαίνεται να είναι χαμηλότερη για τα μέλη εθνικών και φυλετικών μειονοτήτων, όπως και για τις γυναίκες (Akos & Galassi, 2004· Schunk & Pajares, 2002). Σε έρευνα των Church, Teresa, Rosebrook, και Szendre (1992) βρέθηκε ότι, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες, ανέφεραν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στα επαγγέλματα τα οποία κυριαρχούνταν από το φύλο τους.

Η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα έχει μελετηθεί ιδιαίτερα σε σχέση με γνωστικά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά, η γλώσσα, οι θετικές επιστήμες. Η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα έχει συνδεθεί με τη σχολική επιτυχία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και με την επιτυχία στις πανεπιστημιακές σπουδές (Arbona, 2000· Wood & Locke, 1987). Ανώτερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας έχουν συνδεθεί με ένα ευρύ φάσμα μεταβλητών σχετικών με τη σχολική προσαρμογή και επιτυχία, όπως το να ζητά κανείς βοήθεια στις σπουδές (Ryan, Gheen, & Midgley, 1998), τη σχολική δέσμευση (school engagement) (Linnenbrink & Pintrich, 2003) και τη χρήση αποτελεσματικών μαθησιακών στρατηγικών (Pintrich & DeGroot, 1990).

Ο Solberg και οι συνεργάτες του (Solberg et al., 1995) βρήκαν ότι η

ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ως μέτρηση υποκλίμακας της Έρευνας για την Ακαδημαϊκή Εμπειρία που είχαν πραγματοποιήσει) αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επιτυχίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στοχευμένες παρεμβάσεις για την αύξηση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών σε έργα σχετικά με τις σπουδές τους βρέθηκε ότι συνδέονται με μείωση του άγχους και τη μεγαλύτερη αίσθηση σύνδεσης με το Πανεπιστήμιο, με πιο γρήγορη ολοκλήρωση των σπουδών και με μεγαλύτερη σωματική και ψυχολογική ευεξία. Η μετα-ανάλυση του Huang (2013), βασισμένη σε 187 έρευνες ατόμων από 6 ετών έως και την ενήλικη ζωή, έδειξε ότι η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνει με το χρόνο, ιδίως μετά τα 23 έτη. Επίσης, έδειξε ότι οι άντρες έχουν σχετικά υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα από τις γυναίκες, παρ' όλο που σε αντικείμενα όπως η γλώσσα ή τα καλλιτεχνικά αντικείμενα οι γυναίκες έχουν το προβάδισμα.

Σε έρευνα που έγινε στην Ιταλία σε 272 παιδιά χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας, των Bandura, Barbaranelli, Caprara και Pastorelli, (2001), η οποία βασίστηκε στη θεωρία του Bandura για την αυτοαποτελεσματικότητα και εξετάζει τρεις κύριες συνιστώσες της: την ακαδημαϊκή, την κοινωνική και την αυτορρυθμιστική. Βρέθηκε ότι η αντίληψη για την κοινωνική, ακαδημαϊκή και αυτορρυθμιστική αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών επηρεάζει τον τύπο των επαγγελματικών δραστηριοτήτων για τις οποίες θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, επιδρώντας στις ακαδημαϊκές τους φιλοδοξίες (Bandura et al., 2001). Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αντίληψη των παιδιών για τις ικανότητές τους, περισσότερο από ότι οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, καθορίζει τελικά την αντίληψή τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους σε σχέση με την καριέρα και την επαγγελματική τους επιλογή.

3.1.2 Αυτοεικόνα για τη Σχολική Επίδοση και επιλογή επαγγέλματος. Η εικόνα του εαυτού (self- concept) είναι άλλος ένας από τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος, μια που οι στόχοι μας καθορίζονται όχι μόνο

σε συνάρτηση με τις δυνατότητές μας, αλλά, κυρίως, από την *εικόνα*[1] που έχουμε για τις δυνατότητές μας. Η έννοια του εαυτού είναι σημαντική για την προσωπικότητα γιατί η συνείδηση του εαυτού αποτελεί μια σημαντική πτυχή της υποκειμενικής μας εμπειρίας, διότι αυτό που νιώθουμε για τον εαυτό μας επηρεάζει τη συμπεριφορά μας (Pervin & John, 2001). Η έννοια του εαυτού χρησιμοποιείται για να εκφράσει την οργανωμένη, ολοκληρωμένη πλευρά της λειτουργίας της ανθρώπινης προσωπικότητας. Η εικόνα που έχουμε σχηματίσει για τον εαυτό μας επηρεάζει τα συναισθήματα και τις επιλογές μας.

Η αυτοεικόνα είναι η νοητή εικόνα που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του. Η εικόνα αυτή δομείται όχι μόνο από λεπτομέρειες οι οποίες αφορούν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τα οποία μπορούν να παρατηρήσουν και τα άλλα άτομα στο περιβάλλον του (π.χ. ύψος, βάρος, IQ), αλλά και από τις γνώσεις του για τον εαυτό του, τις οποίες το άτομο μπορεί να αποκομίσει είτε από προσωπικές του εμπειρίες, είτε από ανατροφοδοτήσεις άλλων ατόμων από το κοινωνικό του περιβάλλον. Ένας απλός ορισμός της αυτοεικόνας είναι η απάντηση στην ερώτηση: «Ποιος θεωρείς ότι είσαι;».

Η δημιουργία μιας υγιούς αυτοεικόνας αρχίζει να σχηματίζεται από νωρίς στη ζωή του ατόμου και διαμορφώνεται διαρκώς, επηρεαζόμενη από τις κρίσεις που δέχεται το άτομο για τις πράξεις του και τα αποτελέσματα των προσπαθειών του. Μπορεί να τραυματιστεί από ιδιαίτερα αρνητικές και αναληθείς κρίσεις. Τα παιδιά είναι περισσότερο ευάλωτα σε αναληθείς και αρνητικές κριτικές, όταν προέρχονται από άτομα στο περιβάλλον τους που κατέχουν θέση εξουσίας (π.χ. γονείς, δάσκαλοι), λόγω του ότι δεν έχουν αναπτύξει ακόμα μηχανισμούς αμφισβήτησης και αξιολόγησης τέτοιων κρίσεων. Η εφηβεία, με τη διαμόρφωση όχι μόνο της σεξουαλικής αλλά και γενικά της προσωπικής ταυτότητας, αποτελεί άλλο ένα κομβικό σημείο για τη δημιουργία της αυτοεικόνας (Cole & Cole, 2001· Craig &

[1] Σύμφωνα με τον David Marks (2002) η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένας τεχνικός όρος για την αυτοεικόνα την οποία χρησιμοποιεί ο Bandura για να δηλώσει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ατόμου να φέρει εις πέρας με επιτυχία ένα συγκεκριμένο έργο.

Baucum, 2008).).

Μία θετική αυτοεικόνα, ωστόσο, και οι επακόλουθες αυξημένες επαγγελματικές προσδοκίες, δεν είναι αρκετές για να προβλέψει κανείς την τελική επαγγελματική επιτυχία. Η επιρροή των οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων στις επαγγελματικές επιλογές πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν. Η συστημική (θεσμική) διάκριση και δομικά εμπόδια (Bourdieu & Passeron, 1977· Bourdieu, 1996), με βάση την κοινωνική τάξη ή το φύλο, μπορούν να εμποδίσουν την ελεύθερη επιλογή επαγγέλματος και να οδηγήσουν σε περιορισμένες επαγγελματικές επιλογές. Έτσι, στην πράξη, η αυτοεικόνα ή οι επαγγελματικές προσδοκίες μπορεί να μην είναι τόσο σημαντικές, συγκρινόμενες με τις διαθέσιμες ευκαιρίες στο περιβάλλον, για παράδειγμα τη διαθεσιμότητα συγκεκριμένων θέσεων εργασίας. Ιδιαίτερα σε δύσκολες περιόδους, όπως αυτή που διανύει σήμερα η Ελλάδα, με χαμηλή προσφορά θέσεων εργασίας αλλά και χαμηλές απολαβές, οι διαθέσιμες ευκαιρίες είναι εξαιρετικά περιορισμένες και, συνεπώς, η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων δυσχεραίνεται εξαιρετικά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαμόρφωση της αυτοεικόνας δεν συνδέεται γραμμικά με την ακαδημαϊκή επίδοση. Έχει φανεί ότι παιδιά με πολύ υψηλή επίδοση μπορούν να παρουσιάσουν δυσκολίες στην εδραίωση μιας θετικής αυτοεικόνας. Τα χαρισματικά παιδιά, δηλαδή τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες σε ένα μαθησιακό αντικείμενο ή στο σύνολο των σχολικών αντικειμένων μελέτης, συναντούν και αυτά άλλου είδους δυσκολίες από τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις στην επίτευξη των στόχων τους (Kerr & Sodano, 2003). Οι χαρισματικοί μαθητές τείνουν να είναι τελειομανείς, χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί, τελικά, να δράσει σε βάρος της αυτοεικόνας, ακόμη και να οδηγήσει σε κατάθλιψη, όταν έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από τον εαυτό τους (Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, & Olenchak, 2005· Webb, Gore, Amend, & DeVries, 2007). Η υψηλή νοημοσύνη, δηλαδή, συνοδεύεται και από υψηλά κριτήρια επίτευξης, τα οποία μπορεί να εμποδίσουν την ανάπτυξη μιας αυτοεικόνας ανάλογης της χαρισματικότητας.

Στους χαρισματικούς μαθητές (αλλά και γενικά στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου), η γενική αυτοεικόνα παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με την ακαδημαϊκή αυτοεικόνα. Η ακαδημαϊκή αυτοεικόνα, με τη σειρά της, συσχετίζεται με τις σχολικές

επιδόσεις, οι οποίες δεν είναι απαραίτητο να συσχετίζονται με τις δυνατότητες του ατόμου (Van Boxtel & Monks, 1992). Για παράδειγμα, η έρευνα των Van Boxtel και Monks δείχνει ότι, παρά τη χαρισματικότητά τους, οι έφηβοι μπορεί να είναι επιρρεπείς σε ασθενή αυτοεικόνα, λόγω των υπερβολικά υψηλών προσδοκιών που έχουν από τον εαυτό τους.

Τέλος, η αυτοεικόνα των χαρισματικών παιδιών (αλλά και γενικά των παιδιών) επηρεάζεται από αρκετούς κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Δυσλειτουργικές κοινωνικές σχέσεις, μη ρεαλιστικές προσδοκίες που επιβάλλονται από τους γονείς και τους διδάσκοντες και η συνεχής πίεση για εξαιρετική επίτευξη μπορούν να εμποδίσουν την ομαλή ανάπτυξή τους (Van Boxtel & Monks, 1992). Για μια θετική αυτοεικόνα είναι αναγκαία και η επιτυχία, που εκφράζεται με μια καλή επίδοση, και σημαντικό ρόλο στην επιτυχία παίζει, τελικά, η αίσθηση αυτοκαθορισμού, και το κέντρο ελέγχου των πράξεών τους (locus of control). Η εφηβεία, σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, πρέπει να θεωρείται ως μία περίοδος ανάπτυξης προς μία μεγαλύτερη αυτονομία και αυτεκπλήρωση και ως μία έρευνα για την προσωπική ταυτότητα του ατόμου (Van Boxtel & Monks, 1992). Η αυτοεικόνα σχετίζεται και με τις έννοιες της αυτοαξιολόγησης και της αυτεπίγνωσης, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω.

3.1.3 Ηλικία και επιλογή επαγγέλματος. Οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως είδαμε στο σχετικό κεφάλαιο, τόνισαν τη συνέχεια στο χρόνο της διαδικασίας που οδηγεί τελικά στην επιλογή επαγγέλματος. Η διαδικασία αυτή αρχίζει με τα πρώτα παιδικά παιχνίδια, στα οποία ήδη φαίνεται ο διαχωρισμός ανάλογα με το ρόλο του φύλου, και συνεχίζεται με το «όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω...» των παιδιών. Στην εφηβεία, μαζί με την απόκτηση της ταυτότητας, αποκρυσταλλώνονται και οι επαγγελματικές προσδοκίες, αν και δεν έχουν πάρει πάντα τη μορφή συγκεκριμένων επαγγελματικών σχεδίων για το μέλλον. Ωστόσο, στη σημερινή εποχή, η ενηλικίωση σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί το τέλος του δρόμου που οδηγεί στην επαγγελματική επιλογή.

Η επαγγελματική εξέλιξη, όπως και η μάθηση, θεωρούνται σήμερα ότι συνεχίζονται δια βίου (Super, 1957· 1980), και δεν αποτελούν σταθμό σε μία προδιαγεγραμμένη πορεία σταδιοδρομίας, αλλά μάλλον συνεξελισσόμενες διαστάσεις

της ζωής του ατόμου. Η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης έρχεται να επιβεβαιώσει και να στηρίξει αυτή τη θεώρηση των πραγμάτων. Η ανάπτυξη της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εργαζομένων για την προσαρμογή τους στο διαρκώς εξελισσόμενο περιβάλλον δείχνει την ανάγκη για μια πιο ευέλικτη προοπτική της επαγγελματικής εξέλιξης. Για παράδειγμα, πολλοί από τους σημερινούς διευθυντές μεγάλων και πλήρως μηχανογραφημένων επιχειρήσεων γνώρισαν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ως ενήλικες. Η συνεχής εξέλιξη των ικανοτήτων είναι επιτακτική στο σημερινό κόσμο, όπως καταδεικνύει η εφαρμογή της κοινωνικής- γνωστικής θεωρίας στην έρευνα για το σχεδιασμό της καριέρας σε όλες τις ηλικίες (Wöhrmann, Deller, & Wang, 2014). Η εργασία επιδρά καταλυτικά στον τρόπο ζωής μας (Johnson & Mortimer, 2002).

Η συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα δημιουργεί την ανάγκη όχι απλά για προσαρμογή, αλλά για δυναμική παρέμβαση του ατόμου στη δημιουργία της επαγγελματικής του πορείας. Στο πλαίσιο αυτό, η ΚΓΘΣ προτείνει ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης το οποίο λαμβάνει υπ’ όψιν τόσο τους εξωτερικούς παράγοντες (το μεταβαλλόμενο οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο της εργασίας) όσο και την δυναμική ενεργό συμμετοχή του ατόμου στη δημιουργία της επαγγελματικής του πορείας.

Η ΚΓΘΣ (Lent et al., 1994) τονίζει το ρόλο της μάθησης στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων. Βασισμένη στη θεωρία του Krumboltz (1996) για τη μάθηση και την Κοινωνική Μάθηση του Bandura (1986), η ΚΓΘΣ επισημαίνει το ρόλο των κοινωνικών και γνωστικών παραγόντων στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό το διαπροσωπικό περιβάλλον να εκθέτει τα παιδιά σε ποικίλες δραστηριότητες που σχετίζονται με την επαγγελματική συμπεριφορά. Μέσω της επαναλαμβανόμενης εξάσκησης αυτής της συμπεριφοράς, τη μίμηση προτύπων και την ανατροφοδότηση από σημαντικά άτομα, τα παιδιά σταδιακά αναπτύσσουν δεξιότητες, υιοθετούν προσωπικά ορόσημα επίτευξης και αποκτούν την ικανότητα να εκτιμούν τις ικανότητές τους και τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους (Fouad & Smith, 1996· Lapan, Shaughnessy, & Boggs, 1996).

Σύμφωνα με τους Rey, Bird, Kopec-Schrader και Richards (1993), η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών και οι εκπαιδευτικές

(ακαδημαϊκές) τους φιλοδοξίες επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση και την αντιλαμβανόμενη μελλοντική τους επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα. Μία υψηλή αίσθηση αυτορρυθμιστικής αυτοαποτελεσματικότητας στη μάθηση και η πεποίθηση της καλής γνώσης των ακαδημαϊκών αντικειμένων προωθούν τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και τη σχολική επίδοση (Bandura, 1997· Caprara, Scabini, Barbaranelli, Pastorelli, Regalia, & Bandura, 1998· Zimmerman & Bandura, 1994· Zimmerman, 1995· Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Με τον τρόπο αυτό, το άτομο αναπτύσσει μία ικανότητα και εξειδικεύεται σε έργα στα οποία έχει θετική ανατροφοδότηση, δηλαδή έχει εμπειρία αυτοαποτελεσματικότητας, και αναμένει ότι θα επιτυγχάνει σε αυτά και στο μέλλον (Bandura, 1997). Το περιβάλλον, η συμπεριφορά και η αυτοαντίληψη, σε μία τριαδική σχέση μεταξύ τους, επηρεάζουν την ανάπτυξη του ατόμου. Για παράδειγμα, οι μαθητές προσπαθούν και προσέχουν περισσότερο σε ένα αντικείμενο το οποίο αισθάνονται ότι γνωρίζουν καλά. Για την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του μαθητή, είναι σημαντικό το περιβάλλον να παρέχει τα απαραίτητα μέσα για το μάθημα και ο δάσκαλος/καθηγητής να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύσσουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους δίνοντας την κατάλληλη ανατροφοδότηση (Bandura, 1993).

Η έρευνα για την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών αρχίζει από πολύ μικρές ηλικίες, από τα 3 έτη και μετά (Flouri, Tsivrikos, Akhtar, & Midouhas, 2015· Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005· Watson & McMahon, 2005). Έχει ερευνηθεί εκτενώς το θέμα των επαγγελματικών φιλοδοξιών στα παιδιά (Helwig, 1998, 2001· Phipps, 1995· Sellers, Satcher, & Comas, 1999) και οι γονεϊκές επιδράσεις στην ανάπτυξη της καριέρας (McMahon & Patton, 1997· Trice, Hughes, Odom, Woods, & McClellan, 1995). Ενδιαφέρον παρουσιάζει μία νέα κατεύθυνση στην έρευνα της επαγγελματικής ανάπτυξης (Watson & McMahon, 2005), η οποία παρουσιάζει τη δυναμική και διαδραστική φύση της επαγγελματικής ανάπτυξης των παιδιών και εφήβων, εξετάζοντας όχι μόνο το τι μαθαίνουν τα παιδιά για τον κόσμο της εργασίας και το μέλλον τους σε αυτόν, αλλά και πώς το μαθαίνουν. Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν αποτελεί ένα αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των παιδιών με το κοινωνικό και περιβαλλοντικό τους πλαίσιο (ρόλοι των φύλων, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο), με την καταγωγή τους, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το σχολείο και την οικογένεια (Palladino –Schultheiss, 2008). Γίνεται όλο και περισσότερο φανερό ότι η

σύνθετη φύση της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να μελετηθεί μόνο μέσω της συνεξέτασης προσωπικών γνωστικών παραγόντων, κινήτρων και παραγόντων πλαισίου.

Τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα παραμένουν σχετικά σταθερά από την πρώιμη εφηβεία έως και την ενήλικη ζωή. Σε έρευνα των Low, Yoon, Roberts και Rounds (2005) διαπιστώθηκε σταθερότητα των ενδιαφερόντων από την ηλικία των δώδεκα ετών έως και τη μέση ενήλικη ζωή (τα 40 έτη). Ιδιαίτερα από την ηλικία των 18 έως την ηλικία των 21.9 ετών, δηλαδή τα χρόνια του κολλεγίου (της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα παρουσιάζουν τη μέγιστη σταθερότητα. Αξιοσημείωτο είναι ότι, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, μεγαλύτερη σταθερότητα στο χρόνο παρουσίαζαν τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα που σχετίζονταν με πρακτικές και καλλιτεχνικές/ δημιουργικές δραστηριότητες, παρά αυτά που σχετίζονταν με επιστημονικές, κοινωνικές, επιχειρηματικές και οργανωτικές δραστηριότητες.

Η σταθερότητα των επαγγελματικών ενδιαφερόντων είναι ουσιώδης για την επαγγελματική επιλογή (Gati & Gutentag, 2015) Η διαμόρφωση αυτών των ενδιαφερόντων έχει μελετηθεί σε σχέση με την τυπολογία επαγγελμάτων του Holland και σύμφωνα με το μοντέλο της ΚΓΘΣ, επιβεβαιώνοντάς το (Sheu, Lent, Brown, Miller, Hennessy, & Duffy, 2010). Η μετα-ανάλυση του Sheu και των συνεργατών του εξέτασε 40 έρευνες που σχετίζονται με την υπόθεση της ΚΓΘΣ σχετικά με το σχηματισμό ενδιαφερόντων και επιλογών. Η μετα-ανάλυση έδειξε ότι το υποστηρικτικό πλαίσιο και τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια προέβλεπαν την απόδοση μέσω των προσδοκιών για την αυτοαποτελεσματικότητα και για το αποτέλεσμα περισσότερο από όσο μέσω της άμεσης σύνδεσης με τους στόχους.

Η πορεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σηματοδοτείται από συγκεκριμένα χρονικά ορόσημα, κατά τα οποία οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τους μαθητές καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τις πιθανές μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές τους. Η Γ' τάξη του Γυμνασίου αποτελεί σημείο καμπής για τη συνέχιση ή όχι της εκπαίδευσης, όπως και για την επιλογή κατεύθυνσης (γενικό ή τεχνικό/ επαγγελματικό Λύκειο). Η Α' τάξη του Λυκείου φέρνει το μαθητή/μαθήτρια αντιμέτωπο με την κατεύθυνση που διάλεξε να ακολουθήσει και τις περαιτέρω

επιλογές που ανοίγονται μπροστά του. Η Γ' τάξη του Λυκείου είναι αυτή με το μεγαλύτερο βάρος των αποφάσεων, μια που η επιλογή επαγγέλματος/ σπουδών είναι, πλέον, προ των πυλών. Σε αυτή την ηλικία το άτομο έχει μία περισσότερο ή λιγότερο ολοκληρωμένη εικόνα των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων του, και κάποια, περισσότερο ή λιγότερο ολοκληρωμένα, σχέδια δράσης που σχετίζονται με το μελλοντικό του επάγγελμα. Η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπ' όψιν τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, όσο και στοχεύοντας να αναδείξει την αναπτυξιακή διάσταση των διεργασιών λήψης επαγγελματικής απόφασης, πραγματοποιήθηκε σε δείγμα μαθητών που φοιτούσε στις παραπάνω τρεις τάξεις.

3.1.4 Φύλο και επιλογή επαγγέλματος. Η ισότητα των δύο φύλων, αν και την ευαγγελίζονται για χρόνια οι λειτουργοί της εκπαίδευσης, φαίνεται ότι δεν έχει γίνει πραγματικότητα ούτε στην εργασία, αλλά ούτε και στην εκπαίδευση, σύμφωνα με στοιχεία από πρόσφατες έρευνες (Γωνίδα, Κουϊμτζή, Κιοσέογλου, 2008). Οι γυναίκες εξακολουθούν να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στην αγορά εργασίας, αφού, παρά τη θεσμική κατοχύρωση της ισότητας των φύλων, ο επαγγελματικός διαχωρισμός υφίσταται και εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους (Byars-Winston, Fouad, & Wen, 2015). Εκπροσωπούνται με μικρά ποσοστά στα νέα και, ειδικά, στα πιο προνομιούχα επαγγέλματα που προσφέρουν υψηλές αμοιβές, γόητρο και προοπτικές καριέρας. Ασκούν συχνότερα επαγγέλματα ρουτίνας που υποαξιολογούνται και προσφέρουν χαμηλότερους μισθούς. Αυτό δείχνουν και τα ευρήματα έρευνας για τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας που διενεργήθηκε σε ολόκληρη τη χώρα, σε 7.656 άτομα ηλικίας 15-35 ετών που είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους μετά το 1990 ή, στην περίπτωση που συνέχιζαν τις σπουδές τους, τις είχαν διακόψει για διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους, το β΄ τρίμηνο του έτους 2000 (ΕΣΥΕ, 2000).

Η κατανομή των φύλων στη δομή της απασχόλησης και την ιεραρχία των επαγγελμάτων είναι άνιση (Ζάχου & Σταφυλάς, 2008). Δείχνει ότι οι γυναίκες δεν έχουν καταφέρει ακόμα να διεισδύσουν στις παραδοσιακές θέσεις εξουσίας και σε διευθυντικές εργασίες. Γενικότερα, αποτελούν μειοψηφία στα κέντρα λήψης αποφάσεων και στα μέλη ΔΕΠ των Πανεπιστημίων (Βοσνιάδου, 2008). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η υποεκπροσώπηση των γυναικών στη Βουλή,

στην κυβέρνηση και στα πολιτικά κόμματα (Στοιχεία από έρευνα της ΕΣΥΕ, 2000.)

Η ανισότητα των φύλων εκδηλώνεται σε διάφορα επίπεδα, άμεσα και έμμεσα, όπως και η μεροληπτική διάκριση εις βάρος των γυναικών από τους άνδρες που κατέχουν τις θέσεις εξουσίας. Οι γυναίκες δυσκολεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες να αξιοποιήσουν τα εκπαιδευτικά τους προσόντα. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της ΕΣΥΕ, στο σύνολο των πτυχιούχων του πανεπιστημίου, αλλά και των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, το ποσοστό των ανέργων γυναικών είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών. Το ίδιο συμβαίνει και με τους κατόχους απολυτηρίου Μέσης Εκπαίδευσης και Δημοτικού Σχολείου, με εξαίρεση τις γυναίκες που δεν έχουν τελειώσει το Δημοτικό Σχολείο και εργάζονται σε χαμηλού οικονομικού επιπέδου εργασίες. Οι γυναίκες, επίσης, οδηγούνται συχνότερα στην ετεροαπασχόληση, την υποαπασχόληση, μένουν για περισσότερο διάστημα άνεργες ή απασχολούνται σε επαγγέλματα που απαιτούν ανειδίκευτο ή ελάχιστα ειδικευμένο προσωπικό.

Το φύλο είναι ένας από τους κεντρικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα κοινωνικά στερεότυπα για τα επαγγέλματα και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, με διαφορετικές απαιτήσεις και προσδοκίες από τα αγόρια και τα κορίτσια, οι οποίες σχετίζονται με τον κοινωνικό ρόλο του φύλου (Αθανασιάδου & Τάζογλου, 2010· Αθανασιάδου, Πετροπούλου & Μιμίκου, 2001· Γωνίδα et al., 2008· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997). Οι γυναίκες επιλέγουν λιγότερο τη τεχνική εκπαίδευση σε σχέση με τους άντρες, είτε ως μαθήτριες και φοιτήτριες, είτε ως καθηγήτριες (Μαραγκουδάκη 2003).

Είναι συχνό φαινόμενο σε περιόδους κρίσης, όπως η σημερινή, οι γυναίκες να επηρεάζονται περισσότερο. Οι γυναίκες πλήττονται συχνότερα από την όξυνση του ανταγωνισμού για την ένταξη στην αγορά εργασίας, τη διόγκωση του φαινόμενου της ανεργίας και της υποαπασχόλησης, επομένως και από τις συνέπειες που συνεπάγονται στην ποιότητα της προσωπικής ζωής τους. Οι γυναίκες θεωρήθηκαν συχνά ως «μη παραγωγικές» σε σχέση με τους άντρες, και η μαζική έξοδός τους στην εργασία έγινε μόνο ύστερα από την έλλειψη ανδρικών εργατικών χεριών για τις βιομηχανίες, έλλειψη η οποία προκλήθηκε από τη συμμετοχή των ανδρών εργατών στο Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Μάλιστα, τα ημερομίσθιά τους ήταν σημαντικά κατώτερα από

των ανδρών που δούλευαν στις ίδιες θέσεις, διότι δεν θεωρούνταν το ίδιο παραγωγικές (Milkman, 1987).

Παρά το ότι σήμερα η ισότητα αμοιβών ρυθμίζεται δια νόμου, συχνή είναι η άποψη ότι οι γυναίκες θα σταματήσουν να εργάζονται μόλις γίνουν μητέρες, ή θα εργάζονται λιγότερο τότε, με αποτέλεσμα οι άνδρες να θεωρούνται πιο «ικανοί» εργαζόμενοι. Γνωστό είναι και το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» για τις γυναίκες υπαλλήλους, οι οποίες δε φτάνουν συνήθως στα ανώτατα κλιμάκια στο ποσοστό που φτάνουν οι άνδρες (Ζάχου & Σταφυλάς, 2008).

Αλλά και στα επαγγέλματα όπου οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία, όπως για παράδειγμα του εκπαιδευτικού ή αυτό του ψυχολόγου, έρευνες (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998) έχουν δείξει ότι όσο ανεβαίνει η εκπαιδευτική βαθμίδα, τείνει να υπάρχει μία υπεραντιπροσώπευση των ανδρών (για παράδειγμα, στα ερευνητικά προγράμματα). Η έκθεση της Ομάδας του Ελσίνκι, «Γυναίκες και Επιστήμη στην Ελλάδα» του 2002 διαπιστώνει ότι οι γυναίκες που κατέχουν επιστημονικές θέσεις στα Πανεπιστήμια αποτελούν το ένα τρίτο του διδακτικού προσωπικού, ενώ όσο υψηλότερη είναι η θέση στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, τόσο χαμηλότερο είναι το ποσοστό των γυναικών που κατέχει αυτή τη θέση.

Αυτό συμβαίνει παρά το γεγονός ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες βαθμολογίες από τα αγόρια στο σχολείο, μια διαφορά που εμφανίζεται σε όλα τα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στις εισαγωγικές εξετάσεις (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 2005· Κάτσικας και Καββαδίας, 2000· Ψάλτη, Σακκά & Δεληγιάννη, 2007). Επιπλέον, τα κορίτσια αποτελούν πλέον την πλειοψηφία ως μαθήτριες και φοιτήτριες τόσο στα Γενικά Λύκεια όσο και στα Πανεπιστήμια (Μαραγκουδάκη, 2003· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997, όπ. αναφ. στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Γωνίδα- Μπαμνίου & Ψάλτη 2008). Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, η διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου στην εφηβεία, και ο ρόλος του σχολείου και των στερεοτύπων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή τους, αποτελούν έναν εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών των εφήβων.

Με βάση την παρατήρηση των προτύπων στα οποία εκτίθενται, καθώς και τις προσδοκίες του οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος, τα νεαρά

κορίτσια διαμορφώνουν διαφορετικές επαγγελματικές προτιμήσεις από τα αγόρια της ηλικίας τους. Πολλές έρευνες έχουν καταδείξει τη σημασία του φύλου για την αυτοεικόνα και τα επαγγελματικά στερεότυπα, όπως αυτές των McLean και Kalin (1994) και των Constant και Zimmermann (2003).

Όπως είδαμε, η ΚΓΘΣ πρεσβεύει ότι οι διαφορές φύλου στην επιλογή επαγγέλματος σχετίζονται με την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (Lent & Hackett, 1987· Lent et al., 1991· Zeldin et al., 2008· Williams & Subich, 2006). Μεταξύ άλλων, η έρευνα των Inda, Rodriguez και Pena (2013) επιβεβαίωσε την ισχύ του μοντέλου της ΚΓΘΣ για τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες για το αποτέλεσμα των δύο φύλων στις πανεπιστημιακές σπουδές μηχανικών, δείχνοντας, επιπλέον, ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν χαμηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας από τους άνδρες, ενώ δεν εμφανίζουν διαφορές στα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες για το αποτέλεσμα.

Τα κοινωνικά στερεότυπα που επικρατούν για τα δύο φύλα και τα ενδεδειγμένα για το κάθε φύλο επαγγέλματα επηρεάζουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων. Για παράδειγμα, βρέθηκε ότι οι γυναίκες αναφέρουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σε δραστηριότητες που σχετίζονται με διαχείριση ποσών (quantitative activities), όταν αυτές βρίσκονται ενσωματωμένες σε δραστηριότητες που θεωρούνται στερεοτυπικά γυναικείες, ενώ αναφέρουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα όταν οι ίδιες δραστηριότητες αποτελούν μέρος επιστημονικών ενασχολήσεων (Betz & Hackett, 1983· Junge & Dretzke, 1995· Matsui & Tsukamoto, 1991· Koehler, 1990). Επίσης, έρευνα των Deemer, Thoman, Chase και Smith (2014) επιβεβαίωσε το μοντέλο της ΚΓΘΣ για τα εμπόδια που θέτει το πλαίσιο στην επαγγελματική επιλογή, δείχνοντας μία σημαντική αρνητική επίδραση των στερεοτύπων του φύλου στην επιλογή των γυναικών για επαγγέλματα που σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η αρνητική επίδραση ασκούνταν κυρίως μέσω των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας στις θετικές επιστήμες και των προθέσεων για έρευνα στο πανεπιστήμιο.

3.1.5 Αυτοκαθορισμός, Αυτονομία και επιλογή επαγγέλματος. Κατά τους Deci και Ryan, οι κυρίαρχες θεωρήσεις του *εαυτού* στη σύγχρονη εμπειρική ψυχολογία είναι δύο: Η πρώτη είναι η θεώρηση του εαυτού ως ένα σύνολο γνωστικών πεποιθήσεων και σχημάτων. Η δεύτερη τείνει να θεωρεί τον εαυτό ως μία αντανάκλαση κοινωνικών αξιολογήσεων (Deci & Ryan, 1991). Οι Deci και Ryan προτείνουν μία τρίτη θέση, κατά την οποία ο εαυτός δεν είναι ένα σύνολο γνωστικών μηχανισμών, αλλά ένα σύνολο διαδικασιών κινητοποίησης με μία ποικιλία αφομοιωτικών και ρυθμιστικών λειτουργιών. Κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία παίζουν οι έννοιες της *εσωτερικής κινητοποίησης* και της *οργανισμικής ενσωμάτωσης*.

Εσωτερική κινητοποίηση συντελείται όταν η επιτέλεση μιας συμπεριφοράς οφείλεται σε εσωτερικές ανάγκες αυτεκπλήρωσης του ατόμου, δηλαδή, όταν δεν υπάρχει μια εμφανής, τουλάχιστον, ενίσχυση από το περιβάλλον για την τέλεσή της. Είναι φανερή η διάσταση απόψεων με τον συμπεριφορισμό, ο οποίος τοποθετεί την αρχική ενίσχυση που οδηγεί στην πράξη στο εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου. Εδώ, η αυτονομία και ο αυτοκαθορισμός του ατόμου παίζουν το σημαντικότερο ρόλο. Η έννοια της *οργανισμικής ενσωμάτωσης* αναφέρεται στην τάση του ατόμου για ενότητα του εαυτού, δηλαδή τη συνεκτικότητα μεταξύ της ρυθμιστικής δραστηριότητας του ατόμου και της εμπειρίας του (Deci & Ryan, 1991· Ryan & Deci, 2000).

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού, η παρακίνηση ή κινητοποίηση των ατόμων και η ψυχική τους ευεξία μπορεί να εξηγηθεί με βάση τις ψυχολογικές ανάγκες των ατόμων. Τρεις είναι οι βασικές έμφυτες ανάγκες των ατόμων: (α) η ανάγκη για αυτονομία και αυτοκαθορισμό των ενεργειών, δηλαδή για εσωτερική παρακίνηση των πράξεών τους, (β) η ανάγκη να αισθάνονται επαρκείς, ικανοί και αποτελεσματικοί και ενσωματωμένοι στο περιβάλλον τους και (γ) η ανάγκη για ευεξία και ευδαιμονία (Ryan, 1995· Deci & Ryan, 2000· Ryan, Huta, & Deci, 2008). Η συμπεριφορά που οφείλεται σε εσωτερικά κίνητρα είναι εκείνη που παρακινείται από την έμφυτη ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται ικανό και αυτόνομο στο περιβάλλον του. Το κοινωνικό περιβάλλον εκπληρώνει τις τρεις αυτές ανάγκες σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, συνεισφέροντας στην ποιότητα των κινήτρων και την ψυχική υγεία των ατόμων.

Η ανάγκη για αυτονομία αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου να είναι αυτό

που επιλέγει και ρυθμίζει τις ενέργειές του. Η αυτονομία εκφράζει το κατά πόσο η συμπεριφορά που το άτομο επιλέγει είναι ηθελημένη και επιδοκιμάζεται ως επιλογή και επιθυμία του ίδιου του ατόμου. Η ανάγκη για επάρκεια αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον του, να το κατανοεί και να παράγει επιθυμητά αποτελέσματα, αποφεύγοντας τα ανεπιθύμητα. Η ανάγκη για σχέσεις αναφέρεται στην επιθυμία για σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους, την ανάγκη φροντίδας για τους άλλους και της συνύπαρξης με αυτούς. Η ανάγκη για ευεξία και ευδαιμονία αναφέρεται στην ευδαιμονία όχι με τη μορφή της απλής ευχαρίστησης, αλλά της ικανοποίησης που πηγάζει από μία ζωή γεμάτη νόημα, στην οποία το άτομο δρα αυτόνομα, ικανοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα αυτοπραγμάτωσης και δρα συνειδητά και με αυτεπίγνωση. Η εκπλήρωση των παραπάνω αναγκών ενισχύει εσωτερικά παρακινημένες συμπεριφορές και οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα, όπως είναι η αυτοσυγκέντρωση στην άσκηση, η ευχαρίστηση από αυτήν, και οι θετικές στάσεις. Αντίθετα, η εξωτερική παρακίνηση σε πράξεις οι οποίες δεν οδηγούνται από ανάγκες αυτεκπλήρωσης του ατόμου, δημιουργούν ενδοψυχικές συγκρούσεις (Ryan et al., 2008).

Οι Brown και Ryan (2003), βασισμένοι σε έρευνες για τη συνειδητότητα, δηλαδή την επίγνωση αυτού που πραγματικά συμβαίνει (μέσα και έξω από το άτομο) εδραίωσαν τη σχέση ανάμεσα στη συνειδητότητα και την προαγωγή τόσο της αυτόνομης ρύθμισης όσο και της εφαρμογής των ηθικών αξιών. Όταν οι άνθρωποι έχουν συνειδητότητα του τι συμβαίνει στην πραγματικότητα, έχουν την ευκαιρία να κάνουν επιλογές που έχουν νόημα και να δράσουν με τρόπο που οδηγεί στην οργανισμική ενσωμάτωση. Η συνειδητότητα σχετίζεται με τη ρήση του Αριστοτέλη ότι ο ευδαίμων άνθρωπος βλέπει αυτό που είναι αληθινό σε κάθε περίσταση.

Η μελέτη της ευδαιμονίας και της ευεξίας σχετίστηκαν με την αυτονομία (autonomy) και την εσωτερική κινητοποίηση, σε αντιπαράθεση με την ετερονομία (heteronomy) και τη συμμόρφωση με εξωτερικές επιταγές (Ryan et al., 2008). Η υψηλή ευεξία συσχετίστηκε θετικά με εσωτερικούς στόχους αυτοπραγμάτωσης, όπως είναι η προσωπική ανάπτυξη, η ένταξη στο κοινωνικό σύνολο και η εγγύτητα, και αρνητικά με εξωτερικούς στόχους, όπως τα υλικά αγαθά, το κυρός και η δόξα, τόσο σε αμερικανικό δείγμα φοιτητών όσο και σε γερμανικό (Smuck, Kasser & Ryan, 2000· Kasser & Ryan, 1996· Kasser, 2002). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Ρωσία

(Ryan, Chirkov, Little, Sheldon, Timoshina, & Deci, 1999), βρέθηκε και πάλι ότι τα άτομα με εσωτερικούς στόχους αυτοπραγμάτωσης αναφέρουν μεγαλύτερη ευεξία σε σύγκριση με τα άτομα τα οποία είναι προσανατολισμένα σε εξωτερικούς στόχους.

Ο αυτοκαθορισμός συνδέεται και με την αυτεπίγνωση, τη συνειδητότητα, δηλαδή, του εαυτού και της κατάστασης στην οποία βρίσκεται, με άλλα λόγια, την παρούσα εμπειρία μας στον κόσμο. Εκτός από τη θεωρία του αυτοκαθορισμού, το πρόσφατο ενδιαφέρον για την αυτεπίγνωση αναζωπυρώθηκε από τη νευροβιολογία και τη θεωρία των κατοπτρικών νευρώνων (Oberman & Ramachandran, 2009· Ramachandran, 2009). Σύμφωνα με αυτή, οι κατοπτρικοί νευρώνες δεν βοηθούν μόνο στη μίμηση και επανάληψη της συμπεριφοράς των άλλων ανθρώπων, αλλά μπορούν να στραφούν προς το εσωτερικό του ατόμου, για να δημιουργήσουν αναπαραστάσεις δεύτερης τάξης ή μετα-αναπαραστάσεις των ιδίων προτέρων (πρώτης τάξης) νοητικών διαδικασιών. Αυτή θα μπορούσε να είναι η βάση της ενδοσκόπησης και της αμοιβαιότητας της αυτεπίγνωσης και της επίγνωσης του άλλου (Ramachandran, 2009). Μία άλλη κατεύθυνση στην οποία κινείται η σύγχρονη έρευνα για τον αυτοκαθορισμό, είναι αυτή της συνειδητότητας (mindfulness), και η σύνδεσή της με τον αυθεντικό τρόπο δράσης, και την ενεργό ενασχόληση με την εργασία (Leroy, Anseel, Dimitrova, & Sels, 2013).

Για τη θεωρία του αυτοκαθορισμού, ο εαυτός αποτελεί το παραγοντικό κέντρο της οργανισμικής ενσωμάτωσης. Ο εαυτός επιζητεί την ενσωμάτωση τόσο σε σχέση με ενδοψυχικές δυνάμεις (για παράδειγμα, ένστικτα και ορμές), όσο και με εξωτερικούς κανονισμούς (για παράδειγμα, πολιτιστικές νόρμες και γονεϊκές αξίες). Ωστόσο, τα άτομα διαφέρουν στο κατά πόσο ο εαυτός κανονίζει τη συμπεριφορά και την εμπειρία (Deci & Ryan, 1991).

Τα άτομα με υψηλό αυτοκαθορισμό είναι συντονισμένα με τις ανάγκες του εαυτού, και χρησιμοποιούν τη γνώση αυτή προκειμένου να αποφασίσουν αν θα δεχτούν ή αν θα απορρίψουν δυνάμεις που επιδρούν στον εαυτό, όπως οι ενορμήσεις και οι κοινωνικές πιέσεις. Ως αποτέλεσμα, η παραπάνω διαδικασία ένταξης παράγει αυτό που οι Deci και Ryan (1990· 1991· 1995) ονομάζουν οργανισμική ενσωμάτωση, δηλαδή, την αρμονία μεταξύ των αναγκών, των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών.

Από τους γονείς και τους δασκάλους έως τους προπονητές, όλοι προσπαθούν να κινητοποιήσουν, με το δικό τους τρόπο, τα παιδιά και τους εφήβους. Τα άτομα, από την άλλη πλευρά, προσπαθούν να βρουν την ενέργεια, τα κίνητρα και την αντοχή για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ζωής και της εργασίας. Συχνά οι άνθρωποι κινητοποιούνται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως συστήματα ανταμοιβής, βαθμούς, αξιολογήσεις, ή τη γνώμη που πιστεύουν ότι έχουν οι άλλοι για αυτούς. Ωστόσο, επίσης συχνά, κινητοποιούνται από εσωτερικούς παράγοντες, όπως τα ενδιαφέροντα, η περιέργεια ή οι προσωπικές αξίες.

Οι Deci και Ryan διακρίνουν τρία είδη παρακίνησης ή κινήτρων τα οποία επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά: (α) την εσωτερική παρακίνηση ή κινητοποίηση (intrinsic motivation), όπως παρουσιάστηκε πιο πάνω, (β) την εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation) και (γ) την ανυπαρξία παρακίνησης ή μη παρακίνηση (amotivation). Όπως ήδη αναφέρθηκε, η εσωτερική παρακίνηση είναι αυτή που σχετίζεται με την αυτοπραγμάτωση και κινητοποιεί το άτομο μέσω της ευχαρίστησης ή της ικανοποίησης που λαμβάνει από μία συμπεριφορά. Η εξωτερική κινητοποίηση αναφέρεται σε εξωατομικούς παράγοντες, οι οποίοι κινητοποιούν ή αποτρέπουν το άτομο (για παράδειγμα, τα χρήματα, το κοινωνικό κύρος, ο φόβος τιμωρίας). Η μη παρακίνηση αναφέρεται σε συμπεριφορά των ατόμων η οποία δείχνει έλλειψη κινήτρου. Συγκεκριμένα, τα άτομα στερούνται κινήτρου, διότι δεν αντιλαμβάνονται κάποια συσχέτιση των πράξεών τους και των αποτελεσμάτων τους (Deci & Ryan, 1985), κατάσταση η οποία μοιάζει με την μαθημένη αβοηθησία (learned helpnessness).

Τα παραπάνω κίνητρα συμπεριφοράς διαφοροποιούνται ανάλογα με το βαθμό εσωτερίκευσής τους. Η εσωτερίκευση των εξωτερικών κινήτρων αποτελεί μία ενεργό διαδικασία, κατά την οποία τα εξωτερικά κίνητρα μετατρέπονται σε προσωπικές αξίες, έτσι ώστε να αφομοιωθούν εξωτερικοί κανόνες συμπεριφοράς. Η εσωτερίκευση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή (α) της ταυτοποιημένης ρύθμισης (identified regulation), δηλαδή, της συνειδητής αξιολόγησης και υιοθέτησης ενός στόχου, ο οποίος δεν ήταν στην αρχή προσωπικός, ως σημαντικού για το άτομο, (β) της ενδοβολημένης ρύθμισης (introjected regulation), δηλαδή, της υιοθέτησης ενός στόχου χωρίς την πλήρη αποδοχή του, λόγω της αναγκαιότητάς του για τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης και (γ) της ενσωματωμένης ρύθμισης (integrated regulation), η

οποία μοιράζεται πολλά κοινά στοιχεία με την εσωτερική κινητοποίηση, καθώς, και οι δύο, είναι αυτόνομες και δεν οδηγούν σε ενδοψυχικές συγκρούσεις. Ωστόσο, η ενσωματωμένη ρύθμιση, παρά την αυτονομία που τη χαρακτηρίζει, αποτελεί μορφή εσωτερίκευσης εξωτερικών κινήτρων, καθώς η συμπεριφορά παρακινείται από την πλήρη αφομοίωση ταυτοποιημένων ρυθμίσεων από το άτομο (όπως, εξωτερικών αξιών), προκειμένου να συντελεσθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι του, αλλά η συμπεριφορά δεν πηγάζει από τις εσωτερικές του επιθυμίες του ατόμου. Τέλος, υπάρχει η εξωτερική ρύθμιση (external regulation), η οποία χαρακτηρίζει τη δράση λόγω εξωτερικών κίνητρων αμοιβής ή αποφυγής τιμωρίας.

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού εξετάζει αυτή την αλληλεπίδραση μεταξύ των εξωτερικών και εσωτερικών αιτίων κινητοποίησης. Συγκεκριμένα, εξετάζει πώς οι κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες διευκολύνουν ή υπονομεύουν τη θέληση και την πρωτοβουλία των ατόμων, όπως και την ευεξία τους και τις επιδόσεις τους. Προϋποθέσεις που υποστηρίζουν την αίσθηση αυτονομίας και ικανότητας στο άτομο θεωρείται ότι δημιουργούν τους πιο θεληματικούς και υψηλής ποιότητας τύπους κινητοποίησης και δράσης, με καλύτερη απόδοση, δημιουργικότητα και επιμονή στο στόχο. Οι αρχές της θεωρίας εφαρμόζονται στην έρευνα για το αίσθημα ικανοποίησης και την απόδοση στο εργασιακό περιβάλλον (Moran, Diefendorff, Kim, & Liu, 2012), στη γνωστική ανάπτυξη και την εκπαίδευση (Early, Rogge, & Deci, 2014· Groeschner, Pehmer, & Seidel, 2015· Kiemer, Groschner, Pehmer, & Seidel, 2015· Ryan & Deci· Grolnick, 2015).

Ένα από τα βασικά εργαλεία που κατασκευάστηκαν για τη μέτρηση του αυτοκαθορισμού είναι και η Κλίμακα Αυτοκαθορισμού των Sheldon και Ryan (Sheldon, Ryan, & Reis, 1996). Η Κλίμακα αποτελείται από 10 ερωτήσεις-δηλώσεις, που χωρίζονται σε δύο υποκλίμακες των 5 ερωτήσεων η καθεμία: η μία υποκλίμακα αφορά την αυτεπίγνωση και η δεύτερη την αντιλαμβανόμενη επιλογή του ατόμου για τις πράξεις του. Η Κλίμακα έχει φανεί να επηρεάζει ένα εύρος παραγόντων, όπως την αυτοπραγμάτωση, την εμπαθητική κατανόηση και την ικανοποίηση από τη ζωή (Sheldon, 1995), τη δημιουργικότητα και την αντίσταση σε πιέσεις από την ομάδα ομηλίκων (Grow, Sheldon, & Ryan, 1994 όπως αναφ. στο Sheldon et al., 1996).

Βασισμένος στη θεωρία του αυτοκαθορισμού, ο Frederic Guay κατασκεύασε την Κλίμακα της Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (2005), ένα

εργαλείο αυτοαναφοράς για τη μέτρηση (α) της εσωτερικής κινητοποίησης (intrinsic motivation), (β) της ταυτοποιημένης ρύθμισης, (identified regulation), (γ) της ενδοβολημένης ρύθμισης (introjected regulation) και (δ) της εξωτερικής ρύθμισης (external regulation) ως προς τις δραστηριότητες που οδηγούν στην επιλογή επαγγέλματος. Τα άτομα με υψηλή εσωτερική κινητοποίηση θεωρείται ότι επηρεάζονται λιγότερο στην επιλογή επαγγέλματος από το οικογενειακό τους περιβάλλον και επιλέγουν επαγγέλματα πιο κοντά στις κλίσεις και τις προσδοκίες τους, ικανοποιώντας, έτσι την ανάγκη τους για αυτοεκπλήρωση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μελέτες για τη διαφοροποίηση των δύο φύλων ως προς το βαθμό αυτοκαθορισμού τους. Σε μελέτη των Vallerand, Fortier και Guay (1997) βρέθηκαν διαφορές φύλου στην εσωτερική κινητοποίηση σε σχέση με τη σχολική φοίτηση, με τα κορίτσια να έχουν υψηλότερη εσωτερική κινητοποίηση, ενδοβολημένη και ταυτοποιημένη ρύθμιση σε σχέση με τα αγόρια, αλλά και χαμηλότερα επίπεδα μη κινητοποίησης. Στην εξωτερική ρύθμιση δεν βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Ως γενική εκτίμηση, οι Vallerand και συνεργάτες (1997) καταλήγουν ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό αυτοκαθορισμού σε σχέση με τα αγόρια, εύρημα που υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες (Ryan & Connell, 1989· Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1993).

3.1.6 Σχολική Επίδοση, Αυτοαξιολόγηση και επιλογή επαγγέλματος. Οι σχολικές επιδόσεις, όπως είδαμε πιο πάνω, επηρεάζουν την αυτοεικόνα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του παιδιού σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Ως εξωτερικό μέτρο επίδοσης, και ως αποτέλεσμα αξιολόγησης που επιβάλλεται από κάποιον άλλο (δάσκαλο/ καθηγητές) αποτελούν δείγμα ετεροκαθορισμού. Πέρα από τις εκτιμήσεις των άλλων, όμως, για τις προσωπικές μας ικανότητες, υπάρχει και η επίδραση της δικής μας αξιολόγησης για τα έργα που επιτελούμε. Όλο και περισσότερο η διεθνής έρευνα στρέφεται προς την αυτοαξιολόγηση, όχι μόνο των μαθητών, αλλά και των δασκάλων και καθηγητών, και των εργαζομένων γενικότερα (Zytowski & Luzzo, 2002).

Οι σχολικές και ακαδημαϊκές ικανότητες αφορούν τις ειδικές, ανά γνωστικό

αντικείμενο, ικανότητές των μαθητών. Οι ικανότητες αυτές μπορούν να μετρηθούν με δύο τρόπους: (α) μέσω ετεροαξιολόγησης, με βάση είτε την επίδοση σε ανεξάρτητες δοκιμασίες ανά αντικείμενο, είτε την εκτίμηση του διδάσκοντος για τις ικανότητες κάθε μαθητή και (β) μέσω αυτοαξιολόγησης από τους ίδιους τους μαθητές. Ως αυτοαξιολόγηση των μαθητών ορίζεται η αξιολόγηση των ίδιων για τις σχολικές και ακαδημαϊκές τους ικανότητες.

Η σημασία της αυτοαξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει καταδειχτεί από πλήθος ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο στην Αμερική όσο και σε όλο τον κόσμο. Υπάρχουν αρκετές μελέτες που συνδέουν την αυτοαξιολόγηση με τη μάθηση και την καλύτερη επίδοση σε γνωστικά αντικείμενα (Arter, Spandel, Culham, & Pollard, 1994· Hughes, Sullivan & Mosley, 1985· Maehr & Stallings, 1972· Rolheiser, 1996· Ross, Rolheiser, & Hogaboam-Gray, 1998a· 1998b· 1999· Rolheiser & Ross, 2000). Οι έρευνες του Rolheiser και της Ross έχουν δείξει ότι η εφαρμογή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης έχει θετικά αποτελέσματα στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, στην κινητοποίησή τους και στο κατά πόσο θεωρούν δίκαιες τις μεθόδους αξιολόγησης (Bellanca & Berman, 1994· Bruce, 2001· Cole, Coffey & Goldman, 1999· Paris & Ayres, 1994· Ross, Hogaboam-Gray, & Rolheiser, 2002· Ross, Rolheiser, & Hogaboam-Gray, 2000· Stiggins, 1997). Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών, εκτός του ότι τους καθιστά πιο ενεργούς στη διαδικασία μάθησης, επιδρά επίσης καθοριστικά στην αυτοεικόνα τους και στο πόσο αισθάνονται ικανοί για αυτοδιαχείριση και στο να φέρουν εις πέρας ένα έργο. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να γίνει όχι μόνο σε σχέση με τις επιδόσεις, αλλά και σε με την ικανότητά τους να μαθαίνουν, δηλαδή με τη μεταγνωστική αξιολόγηση των σπουδαστών (Mok, Lung, Cheng, Cheung, & NG, 2006· Paris & Paris, 2001). Επίσης, η αυτορρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας κατακτά περισσότερο την προσοχή των ερευνητών της μάθησης (Schunk & Zimmerman, 2008).

Τα δύο φύλα εμφανίζονται να έχουν διαφορετική προσέγγιση στην αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων τους. Σε έρευνα του Pallier (2003) για τη διαφοροποίηση των φύλων ως προς την αυτοαξιολόγηση της επίδοσής τους σε γνωστικά έργα βρέθηκε ότι οι νεαροί άντρες αξιολογούν τις γνωστικές τους ικανότητες (σε μία δοκιμασία γενικής γνώσεως, σε ένα οπτικό- αντιληπτικό έργο και σε τέσσερις δοκιμασίες γνωστικών ικανοτήτων) πιο υψηλά από ό,τι οι γυναίκες.

Επίσης, φάνηκε ότι η τάση των ανδρών να δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ορθότητα επιτέλεσης των γνωστικών έργων είναι σταθερή κατά τη διάρκεια της ζωής. Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα των Kaderavek, Gillam, Ukrainetz, Justice και Eisenberg (2004), οι οποίοι εξέτασαν την αυτοαξιολόγηση μιας αφήγησης παιδιών από πέντε έως δώδεκα ετών, με τα αγόρια να υπερεκτιμούν την ποιότητα της αφήγησής τους σε σχέση με τα κορίτσια.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η αυτοαξιολόγηση, η οποία είναι ενδεικτική και της εικόνας που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους και τις επιδόσεις τους, αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει ποικίλους τομείς της ανάπτυξης τους. Καθώς έχει ήδη καταδειχθεί η σημασία της αυτοαξιολόγησης, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί η πιθανή επίδραση της σύγκλισης μεταξύ ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των ικανοτήτων των μαθητών, ανά γνωστικό αντικείμενο, στην επιλογή του επαγγέλματος. Η σύγκλιση (ή απόκλιση) μπορεί να προκύψει μέσω της σύγκρισης των αυτοαξιολογήσεων των μαθητών με τη σχολική τους βαθμολογία, η οποία αποτυπώνει την εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών ανά γνωστικό αντικείμενο (σχολικές επιδόσεις). Η σχέση ανάμεσα στην αυτοαξιολόγηση, τις σχολικές επιδόσεις και την επιλογή επαγγέλματος θα δείξει αν σημαντικότερο ρόλο στην επιλογή επαγγέλματος παίζει η αυτοαξιολόγηση των ίδιων των μαθητών για τις ικανότητές τους ή η βαθμολόγησή τους από το σχολικό-εκπαιδευτικό σύστημα, και αν υπάρχουν διαφορές στη σχέση αυτή μεταξύ των μαθητών που ακολουθούν την επαγγελματική και τη γενική εκπαίδευση.

3.2 Εξωγενείς Παράγοντες

3.2.1 Γονείς και επιλογή επαγγέλματος.

Η επίδραση της οικογένειας στην επιλογή επαγγέλματος. Η οικογένεια είναι ένα μέρος στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Οι γονείς είναι οι πρώτοι δάσκαλοι για τα παιδιά (Way & Rossmann, 1996, 1991) και λειτουργούν για τα παιδιά τους ως σημαντικοί ερμηνευτές του κόσμου και των ικανοτήτων των παιδιών (Hall, Kelly, Hansen, & Gutwein, 1996). Η σύγχρονη έρευνα συνδέει τον τρόπο ανατροφής των παιδιών με την σχολική- ακαδημαϊκή τους επίδοση

(Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, & Ritter, 1997), την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Aunola & Nurmi, 2005), τη διατροφή τους (Arredondo, Tovar-Blank, & Parham, 2008), την οικονομική συμπεριφορά τους (Nyhus & Webley, 2006), τη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Adi-Japha & Klein, 2009· Martinez & Garcia 2007a) και με το σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους. Είναι φανερή η μεγάλη επίδραση του τρόπου ανατροφής στη μετέπειτα ζωή των παιδιών. Το φύλο παίζει, επίσης, σημαντικό ρόλο στην επιρροή των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών τους, καθώς φαίνεται ότι τα τελευταία επηρεάζονται περισσότερο από το γονέα του ίδιου φύλου στην σταθερότητα της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Pizzorno, Benozzo, Fina, Sabato, & Scopesi, 2014) και στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση (Porfeli, Ferrari, & Nota, 2014).

Το γενικότερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο παίζει σημαντικό ρόλο για τη μορφή της γονεϊκής επίδρασης στις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών. Σε πρόσφατη μελέτη των Kirkpatrick, Johnson και Mortimer (2015), μελετήθηκε η επίδραση της επαγγελματικής και οικονομικής κατάστασης των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της μεγάλης οικονομικής ύφεσης στην Αμερική. Φάνηκε ότι οι αντιλήψεις των γονέων για την οικονομική πίεση και η εργασιακή τους ασφάλεια παίζουν σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό των αξιών σε σχέση με το επάγγελμα στα παιδιά. Στην ίδια έρευνα φάνηκε η διαγενεακή μεταβίβαση των επαγγελματικών αξιών, όπως και η τάση να αναφέρουν υψηλές εσωτερικές και εξωτερικές αξίες (intrinsic/ extrinsic values) σε σχέση με το επάγγελμα τα παιδιά γονέων με καλές εργασιακές συνθήκες. Αντίθετα, όταν η ανεργία των γονέων συνδυαζόταν με χαμηλή μόρφωση (μέση ή υποχρεωτική εκπαίδευση), τα παιδιά έτειναν να αναφέρουν στην επαγγελματική τους ζωή περισσότερο το μοντέλο αποζημίωσης, και όχι της ανταμοιβής. Φαίνεται και εδώ ο σύνθετος ρόλος των γονεϊκών επιδράσεων στο σχηματισμό των κρίσεων και αποφάσεων των παιδιών τους σχετικά με το επάγγελμα.

Στο πλαίσιο της Κοινωνικής Γνωστικής Θεωρίας της Σταδιοδρομίας (Lent et al., 1994· Lent, 2005), η οικογένεια μπορεί να ιδωθεί ως ένας αποφασιστικός παράγοντας ο οποίος αλληλεπιδρά με τους προσωπικούς παράγοντες και άλλους παράγοντες πλαισίου για την επαγγελματική ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, η οικογένεια

θεωρείται σημαντική για την ανάπτυξη του ανθρώπου, για τις δυνατότητες και τα εφόδια που του παρέχει, αλλά και για τα εμπόδια που πιθανά θέτει στο άτομο για την επίτευξη των στόχων του. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης πρεσβεύει ότι οι πρώιμες εμπειρίες καθιστούν τη βάση για την ανάπτυξη της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και των ενδιαφερόντων καθώς και των επαγγελματικών στόχων και επιλογών καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Altman 1997· Bandura, 1977· 1986).

Τύποι γονεϊκότητας. Οι τύποι γονεϊκότητας (ή γονεϊκά ύφη ανατροφής) είναι μια ψυχολογική έννοια η οποία εκφράζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι γονείς στην ανατροφή των παιδιών τους. Ένας από τους πιο διαδεδομένους τρόπους ερευνητικής προσέγγισης της λειτουργίας της οικογένειας είναι αυτός που προτάθηκε από την Diana Baumrind. Σύμφωνα με τη θεωρία της Baumrind (1966· 1996), υπάρχουν τρία πιθανά ύφη ανατροφής τα οποία αναλύονται σε τέσσερις διαστάσεις: το γονεϊκό έλεγχο, τις απαιτήσεις ωριμότητας στα παιδιά, τη σαφήνεια της επικοινωνίας και τη φροντίδα, με βάση δύο βασικές παραμέτρους της ανατροφής των παιδιών, τη συναισθηματική *απαντητικότητα* του γονέα (κατά πόσο ο γονιός αντιδρά συναισθηματικά στις ανάγκες του παιδιού) και στην *απαιτητικότητα* του γονέα, δηλαδή το κατά πόσο ο γονιός περιμένει πιο ώριμη και υπεύθυνη συμπεριφορά από το παιδί, το κατά πόσο είναι ελεγκτικός ή όχι. Η Baumrind είχε μελετήσει τρία γονεϊκά ύφη ανατροφής, το αυταρχικό, το διαλεκτικό και το επιτρεπτικό, οι Maccoby και Martin όμως προσέθεσαν και ένα τέταρτο, το αδιάφορο- παραμέλησης.

Το αυταρχικό ύφος είναι απαιτητικό-ελεγκτικό, χωρίς όμως, συναισθηματική απαντητικότητα και ζεστασιά. Οι γονείς θέτουν τους κανόνες και τους επιβάλλουν χωρίς να τους εξηγούν στο παιδί. Είναι αυστηροί και απαιτητικοί, ενώ σε αυτή την κατηγορία ανήκουν συνήθως και οι γονείς που κακοποιούν τα παιδιά. Οι αυταρχικοί γονείς δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα της υπακοής στην εξουσία και αποθαρρύνουν τις λεκτικές συναλλαγές μεταξύ των ίδιων και των παιδιών τους (Cole & Cole, 2001). Συχνά επιβάλλουν τιμωρίες στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις ανάμεσα στα παιδιά και σε αυτούς.

Το διαλεκτικό ύφος είναι απαιτητικό και αυτό, ωστόσο οι γονείς εξηγούν στο

παιδί τους κανόνες και δείχνουν απαντητικότητα στα συναισθήματα του παιδιού. Ενθαρρύνουν το παιδί να είναι ανεξάρτητο, αντίθετα με τους αυταρχικούς γονείς. Αναγνωρίζουν τα δικαιώματα και των παιδιών και χρησιμοποιούν τη σωματική τιμωρία λιγότερο από τους αυταρχικούς γονείς. Προσπαθούν να ελέγξουν τα παιδιά τους συζητώντας μαζί τους λογικά για τις αποφάσεις τους, και τα ενθαρρύνουν να στηρίζονται στις δυνάμεις τους και να είναι ανεξάρτητα. Θεωρείται ως το ενδεδειγμένο γονεϊκό ύφος ανατροφής.

Οι επιτρεπτικοί γονείς δεν θέτουν πολλούς κανόνες και είναι συναισθηματικά ζεστοί. Ενδίδουν εύκολα στις απαιτήσεις του παιδιού επειδή φοβούνται τις συγκρούσεις. Δεν τονίζουν τη σημασία του αυτοελέγχου στο παιδί. Πιστεύουν ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν πως να συμπεριφέρονται μέσω της δικής τους εμπειρίας, ή απλώς δεν μπαίνουν στον κόπο να επιβάλουν την πειθαρχία. Δίνουν στα παιδιά μεγάλη ελευθερία σχετικά με τα ωράρια και τις δραστηριότητές τους, ενώ οι οικογενειακοί κανόνες δεν είναι σαφείς και σταθεροί. Δεν απαιτούν το ίδιο επίπεδο ωριμότητας και συνέπειας στη συμπεριφορά από τα παιδιά τους όπως οι γονείς που ακολουθούν το διαλεκτικό και το αυταρχικό ύφος.

Οι αδιάφοροι γονείς δεν θέτουν κανόνες, είναι όμως συναισθηματικά ψυχροί απέναντι στις αντιδράσεις του παιδιού. Περιμένουν από το παιδί ανεξαρτησία, δεν το βοηθούν, όμως, να την κατακτήσει.

Τα διαφορετικά αυτά ύφη ανατροφής δημιουργούν διαφορετικές σχέσεις στην οικογένεια και, σε αλληλεπίδραση και με το χαρακτήρα του παιδιού, οδηγούν και σε διαφορετικές συμπεριφορές από την πλευρά του παιδιού. Έχει ερευνηθεί η επίδραση του γονεϊκού ύφους ανατροφής στη σχολική επίδοση (Glasgow et al., 1997), στις σχέσεις παιδιού-γονέα μετά την ενηλικίωση του παιδιού, στην αυτοεκτίμηση του παιδιού (Martínez & García, 2007b), στα κίνητρα (Turner, Chandler & Heffer, 2009), στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Scott & Mallinckrodt, 2005), στην αποφασιστικότητα για την επαγγελματική επιλογή (Lease & Dahlbeck, 2009) και στην ύπαρξη ή όχι αγχωδών διαταραχών στα παιδιά (Di Bartolo & Helt, 2007). Οι πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν το κυρίαρχο γονεϊκό στυλ ανατροφής αλλά και την αντίληψη των ατόμων για αυτό, όπως φαίνεται από την έρευνα σε διαφορετικές χώρες (Sovet & Metz, 2014).

Ο γονεϊκός έλεγχος δεν παίρνει πάντα την ίδια μορφή. Οι Aunola και Nurmi (2004·2005) διαχωρίζουν μεταξύ του ελέγχου συμπεριφοράς, με σαφείς κανόνες και του ψυχολογικού ελέγχου μέσω των ενοχών και απογοητεύσεων που οι γονείς δημιουργούν στα παιδιά. Η σύγκρουση στην οικογένεια σε σχέση με τις επαγγελματικές επιλογές είναι ένα από τα κύρια θέματα τριβής στις αμερικανικές οικογένειες ασιατικής καταγωγής (Ma, Desai, George, San Filippo, & Varon, 2014). Η έρευνα της Ma και των συνεργατών της έδειξε ότι η σύγκρουση με τις γονεϊκές προσδοκίες, αξίες και παραδόσεις οδηγούσε σε συναισθήματα ενοχής και χρέους προς τους γονείς. Στην περίπτωση αυτή, για να αντισταθμίσουν τη γονεϊκή απόρριψη σε σχέση με τα επαγγελματικά τους σχέδια, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ζητούσαν τη συμβουλή φίλων και συγγενών, δηλαδή των σημαντικών άλλων στη ζωή τους. Η επιρροή των σημαντικών άλλων (γονέων, δασκάλων/ καθηγητών, και φίλων) στις σχετιζόμενες με το επάγγελμα αποφάσεις μελετήθηκε και σε διαπολιτισμική έρευνα στο Χονγκ Κονγκ, τη Σαγκάη και το Μίσιγκαν των Η.Π.Α., δείχνοντας τη σημασία των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας για την επαγγελματική απόφαση ως διαμεσολαβητικού παράγοντα ανάμεσα στις συνολικές επιρροές στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική εξερεύνηση και δέσμευση (Cheung, Wan, Fan, Leong, & Mok, 2013).

Σε αντίθεση με την κατηγοριοποίηση των γονεϊκών υφών ανατροφής σε τέσσερις τύπους, κάποιοι ειδικοί χαρακτηρίζουν αυτές τις πρακτικές ως συνεχείς διαστάσεις: Οι Parker, Tupling, και Brown (1979) ανέπτυξαν ένα σύστημα μέτρησης που αποτελείται από δύο διαστάσεις: (i) την έκταση στην οποία οι γονείς ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και τους παρέχουν φροντίδα και (ii) το βαθμό στον οποίο είναι υπερπροστατευτικοί προς αυτά. Αυτές οι δύο διαστάσεις μερικές φορές χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία άλλων κατηγοριών γονεϊκών υφών ανατροφής. Συγκεκριμένα:

(i) Ο γονεϊκός έλεγχος χωρίς φροντίδα, ο οποίος χαρακτηρίζεται από χαμηλή ανταπόκριση/φροντίδα των γονέων και αυξημένη υπερπροστατευτικότητα.

(ii) Ο έλεγχος με ανταπόκριση, ο οποίος χαρακτηρίζεται από υψηλή ανταπόκριση, αλλά και υπερπροστατευτικότητα.

(iii) Ο ασθενής δεσμός, ο οποίος χαρακτηρίζεται από χαμηλή ανταπόκριση αλλά

και μειωμένη υπερπροστασία, όμοια εν μέρει με το αδιάφορο ύφος-παραμέλησης των Maccoby και Martin.

(iv) Ο άριστος δεσμός χαρακτηρίζεται από υψηλή ανταπόκριση και μειωμένη υπερπροστασία (Parker et al., 1979).

Το σύστημα των Parker, Tupling, και Brown (1979) βασίζεται στη θεωρία του Bowlby (1988) για την προσκόλληση, του συναισθηματικού δεσμού ο οποίος σχηματίζεται ανάμεσα σε δύο άτομα. Η αρχή αυτού του συναισθηματικού δεσμού βρίσκεται στη σχέση του βρέφους με τη μητέρα. Υπάρχουν τέσσερα είδη προσκόλλησης: (α) η ασφαλής, (β) η ανασφαλής-αποφυγής, (β) η ανασφαλής - αμφίθυμη και (δ) η ανασφαλής – αποδιοργανωμένη / αποπροσανατολισμένη.

Συνεχώς νέες έρευνες επιβεβαιώνουν τη σημασία των τύπων γονεϊκότητας για τη μετέπειτα συμπεριφορά των παιδιών (Picardi et al., 2013). Πρόσφατη έρευνα των Σιδερίδη και Καφέτσιου (Sideridis & Kafetsios, 2008) στην Κύπρο ερεύνησε κατά πόσο οι αντιλήψεις των παιδιών για το δεσμό με τους γονείς είχε προβλεπτική αξία για το πώς τα παιδιά αντιμετωπίζουν καταστάσεις επίτευξης. Βρέθηκε ότι η συμπεριφορά φροντίδας των πατέρων στα παιδιά, και σε λιγότερο βαθμό η συμπεριφορά φροντίδας των μητέρων στα παιδιά, συσχετίζονταν με χαμηλότερο φόβο αποτυχίας, άγχος και κατάθλιψη στα παιδιά, ενώ η υπερπροστατευτικότητα των γονέων συσχετιζόταν με υψηλότερο άγχος, φόβο αποτυχίας και χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών στα έργα. Δηλαδή, ο γονεϊκός έλεγχος σε συνδυασμό με τη συμπεριφορά φροντίδας προς τα παιδιά βρέθηκε και στην έρευνα αυτή να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη συμπεριφορά των παιδιών.

Ο Parker και οι συνεργάτες του χαρακτήρισαν ως άριστο (optimal) το γονεϊκό δεσμό που περιλαμβάνει κάποιους κανόνες και προστασία, αλλά παρέχει ένα βαθμό αυτονομίας (δηλαδή κάτω από το μέσο όρο στην υπερπροστασία) και αρκετή φροντίδα, ζεστασιά και αποδοχή (πάνω από το μέσο όρο στην φροντίδα). Τα ευρήματα των Herz και Gullone (1999) έδειξαν ότι η υπερπροστασία των γονέων και η έλλειψη αποδοχής (δηλ., η άσκηση ελέγχου με απουσία στοργής - affectionless control, κατά τον Parker και τους συνεργάτες του) συσχετίζεται με μειωμένη αυτοεκτίμηση στα παιδιά.

Παρατηρήθηκαν, ωστόσο, διαφορές στα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια ως

προς το τι θεωρεί μία κοινωνία υπερπροστασία. Για παράδειγμα, σε χώρες της Ασίας, όπου η συμμόρφωση με το κοινωνικό σύνολο και τους γονεϊκούς κανόνες είναι κοινωνικό προαπαιτούμενο, η υπερπροστασία των γονέων δεν επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Οι Herz και Gullone παραλληλίζουν στην έρευνα αυτή τα γονεϊκά ύφη ανατροφής των Baumrind και Maccoby με τα είδη γονεϊκών δεσμών του Parker και των συνεργατών του (1979). Καταλήγουν στη διαπίστωση ότι δεν υπάρχει πλήρης σύγκλιση των δύο συστημάτων, διότι η διάσταση του ελέγχου (κατά Baumrind και Maccoby) διαφοροποιείται από την υπερπροστασία (κατά Parker et al., 1979), καθώς η υπερπροστασία αναφέρεται στον υπερβολικό έλεγχο, αλλά και στην εισβολή στην προσωπική ζωή των παιδιών.

Ως προς τις πολιτισμικές διαφορές, έχει φανεί επιπλέον ότι οι γονείς Ασιατικής καταγωγής είναι περισσότερο υπερπροστατευτικοί σε σύγκριση με τους Βρετανούς γονείς (Shams &Williams, 1995). Επίσης, έχει ενδιαφέρον ότι οι Έλληνες γονείς κάτοικοι Αυστραλίας αξιολογούνταν ως περισσότερο υπερπροστατευτικοί προς τις κόρες τους σε σχέση με τους Αυστραλούς γονείς (Parker & Lipscombe, 1979).

Οι Aviezer, Sagi, Resnick, και Gini (2002) συνέδεσαν τη γονεϊκή συμπεριφορά με την ακαδημαϊκή αυτοαξιολόγηση και τη σχολική επίδοση των εφήβων. Οι έφηβοι οι οποίοι έχουν ζήσει σε ένα περιβάλλον που απέχει από την άριστη φροντίδα τείνουν να σχηματίσουν αρνητικές γνωστικές αναπαραστάσεις για τον εαυτό τους ή να έχουν ελλιπή συναισθηματική ρύθμιση, παράγοντες οι οποίοι τους οδηγούν σε αποτυχία ή χαμηλή επίτευξη.

Επίσης, έχει βρεθεί ότι το φύλο παίζει σημαντικό ρόλο στον γονεϊκό δεσμό (Parker al., 1979· Gladstone & Parker, 1996· Parker & Lipscombe, 1981). Τα κορίτσια τείνουν να αναφέρουν ότι οι μητέρες τους δείχνουν περισσότερη φροντίδα σε σύγκριση με τις αναφορές των αγοριών, ενώ αναφέρουν ότι οι πατέρες τους είναι πιο υπερπροστατευτικοί, πάλι σε σύγκριση με τις αναφορές των αγοριών (Rey et al., 1993).

Όπως είδαμε, οι σχέσεις με τους «σημαντικούς άλλους» στη ζωή των παιδιών επηρεάζουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό την απόφαση των παιδιών για την επιλογή επαγγέλματος. Σε κοινωνίες όπως η ελληνική, με την ιδιαίτερα συμπαγή μορφή οικογένειας, οι επιδράσεις της οικογένειας στις αποφάσεις των παιδιών είναι

κάθε άλλο παρά αμελητέες. Η επίδραση αυτή συχνά μεταφράζεται από τους εφήβους ως πίεση της οικογένειας να ακολουθήσουν κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα, ή να συνεχίσουν την οικογενειακή επιχείρηση ή παράδοση. Αλλά και οι καθηγητές και η παρέα ομηλίκων των παιδιών ασκούν τις δικές τους επιδράσεις στη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών των εφήβων. Αυτοί οι «σημαντικοί άλλοι» αλληλεπιδρούν με τους γνωστικούς- προσωπικούς παράγοντες των εφήβων, συγκαθορίζοντας τις επαγγελματικές επιλογές. Το ερώτημα που γεννάται είναι αν αλλάζει η σχέση αυτή αλληλεπίδρασης ανάλογα με το φύλο και την ηλικία των εφήβων.

3.2.2 Κοινωνικοί- οικονομικοί παράγοντες και επιλογή επαγγέλματος. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική επιλογή, άμεσα ή έμμεσα, σύμφωνα με την ΚΓΘΣ είναι το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει το άτομο (Brown & Lent, 1996). Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (ΚΟΙΕ) επιδρά στα αντιλαμβανόμενα εμπόδια (Lent et al., 1999) στην επαγγελματική επιλογή, τα οποία και οδηγούν τα άτομα στο να αποκλείουν κάποιες επαγγελματικές επιλογές. Επίσης, παράγοντες όπως η φυλετική και εθνική καταγωγή του ατόμου, και μάλιστα σε σχέση με το φύλο, διαμορφώνουν εμπειρίες, οι οποίες επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα και τις προσδοκίες για το αποτέλεσμα, δύο βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική επιλογή (Brown & Lent, 1996).

Η επίδραση των κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην επιλογή επαγγέλματος έχει μελετηθεί εκτεταμένα (Hotchkiss & Borow, 1996· Farmer, 1985· Farris, Boyd, & Shoffner, 1985· Fassinger, 1985· McNulty & Borgen, 1988). Η επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου στις επαγγελματικές επιλογές εσωτερικεύεται και εκδηλώνεται από νωρίς στη ζωή του ανθρώπου (Hotchkiss & Borow, 1996· Lent et al., 1996). Οι παράγοντες του κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου, οι οποίοι επενεργούν πάνω στην επαγγελματική επιλογή, δεν είναι ανεξάρτητοι ο ένας από τον άλλον, αλλά ούτε και από τους ενδογενείς παράγοντες. Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το επάγγελμά τους πολλές φορές σχετίζονται με την εθνική καταγωγή ή με το αν η οικογένεια ανήκει ή όχι σε μειονότητες (Mau & Bikos, 2000). Οι περιορισμοί

σταδιοδρομίας και οι συμβιβασμοί ως προς το επάγγελμα έχουν μελετηθεί σε σχέση με τις επαγγελματικές φιλοδοξίες, οι οποίες επίσης σχετίζονται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών (Lapan & Jingeleski, 1992· Leung, 1993· Leung & Plake, 1990). Η αντίληψη των διακρίσεων λόγω καταγωγής παίζει επίσης σημαντικό ρόλο, με τους εφήβους οι οποίοι έχουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικού σχεδιασμού να επηρεάζονται αρνητικά από τις διακρίσεις περισσότερο από αυτούς που έχουν ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα και να παρουσιάζουν χαμηλότερη ενασχόληση με τις σπουδές τους (Coutinho & Blustein, 2014).

Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και ο τύπος εκπαίδευσης, καθώς και η εθνική καταγωγή, συχνά επηρεάζουν από κοινού τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων (Flouri, Tsivrikos, Akhtar, & Midouhas, 2015· Osipow & Fitzgerald, 1996· Mau & Bikos, 2000). Πολλές φορές τα ευρήματα είναι αντικρουόμενα. Σε κάποιες μελέτες δεν παρατηρούνται διαφορές στις επαγγελματικές φιλοδοξίες των εφήβων διαφορετικής εθνικής καταγωγής (Hauser & Anderson, 1991). Σε άλλες έρευνες βρέθηκαν είτε χαμηλότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες (Curry & Picou, 1971· Hellenga, Aber, & Rhodes, 2002), είτε υψηλότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες σε μέλη φυλετικών ή εθνικών μειονοτήτων (Wilson & Wilson, 1992). Μία εξήγηση για αυτή την ποικιλομορφία στα αποτελέσματα μπορεί να είναι η διαμεσολάβηση ενός άλλου παράγοντα: για παράδειγμα, οι Fouad και Byars-Winston βρήκαν ότι η φυλετική και εθνική καταγωγή δεν επηρεάζει σημαντικά τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των ατόμων, αλλά επιδρά σημαντικά στην αντίληψη των ατόμων για τις εργασιακές ευκαιρίες και τα εμπόδια στην επιλογή επαγγέλματος (Fouad & Byars-Winston, 2005). Αυτή η αντίληψη μειωμένων επαγγελματικών επιλογών έχει ως αποτέλεσμα οι έφηβοι οι οποίοι ανήκουν σε μειονότητες να αυτοπεριορίζονται κατά τη λήψη επαγγελματικής απόφασης (Lee & Rojewski, 2009).

Εξάλλου, από νωρίς (Fitzgerald & Betz, 1994· Gottfredson, 1996) μελετήθηκε η επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου στο οποίο ζει το παιδί για την ανάπτυξη της αυτοεικόνας του (self-concept), η οποία, επίσης, όπως είδαμε, επηρεάζει τις επαγγελματικές φιλοδοξίες του (Lent et al., 1999, Huang & Hsieh, 2011). Οι Trusty, Ng, και Plata (2000) βρήκαν ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα των επιλογών των εφήβων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ο Blustein και οι συνεργάτες

του (2002) βρήκαν ότι τα παιδιά οικογενειών με υψηλότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ανέφεραν μεγαλύτερη υποστήριξη εκ μέρους των γονέων τους στις σχετιζόμενες με το επάγγελμα δραστηριότητές τους από ό,τι τα παιδιά οικογενειών με χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Επίσης, η γειτονιά στην οποία διαμένουν τα παιδιά έχει βρεθεί να επιδρά σημαντικά στη σχολική επιτυχία (Andersson, 2004· Crowder & South, 2003· Ellen & Turner, 1997· Furlong, 1996· Furlong, Biggart, & Cartmel, 1996· Gephart, 1997· Garner & Raudenbush, 1991· Kauppinen, 2007· South, Baumer, & Lutz, 2003), η οποία επηρεάζει τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών (Lent, Brown, & Hackett, 1994).

Σε νεώτερη έρευνα στη Γερμανία (Wicht & Ludwig-Mayerhofer, 2014) βρέθηκε ότι και το συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο φοιτά ένα παιδί παίζει ρόλο για τις επαγγελματικές του φιλοδοξίες, διότι αποτελεί σημαντικό μέρος της κοινωνικοποίησής του και επηρεάζει τις προτιμήσεις των παιδιών για συγκεκριμένα επαγγέλματα. Η κοινωνική πίεση προς τα παιδιά για την επιλογή επαγγελμάτων με υψηλό κύρος ποικίλει ανάλογα με την κοινωνική σύσταση του σχολείου, αλλά και της γειτονιάς μέσα στο οποίο αυτό βρίσκεται. Η επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου είναι σημαντικό να υπολογιστεί τόσο στο μικρο-επίπεδο, όσο και στο μέσο και μακρο-επίπεδο, ξεκινώντας από το σχολείο, τη γειτονιά και τη γενικότερη κοινωνική και οικονομική κατάσταση (Wicht et al., 2014).

Η κοινωνιολογική προοπτική της επίτευξης κοινωνικού κύρους (status attainment theory) θεωρεί ότι οι επαγγελματικές φιλοδοξίες και η επίτευξη βρίσκονται ενσωματωμένες μέσα σε ένα ευρύ σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Hotchkiss & Borow, 1990). Θεωρούν ότι οι επαγγελματικές φιλοδοξίες αντανακλούν τις επιδράσεις των κοινωνικών διακρίσεων και στάσεων, των πολιτιστικών προσδοκιών, και των στερεοτύπων φύλου, φυλής ή κοινωνικής τάξης (Gottfredson, 1986· Hotchkiss & Borow, 1990). Αρνητικές πολιτιστικές αντιλήψεις και κοινωνικές προσδοκίες δύνανται να επιβάλουν ένα μειωμένο κοινωνικό κύρος και έναν υποβαθμισμένο ρόλο στους εφήβους. Αυτό, με τη σειρά του, μπορεί να περιορίσει τις επαγγελματικές φιλοδοξίες σε στενές και στερεοτυπικές εργασιακές προοπτικές (Rojewski, 1994· Rojewski & Yang, 1997).

3.2.3 Εθνικότητα, μετανάστευση και επιλογή επαγγέλματος. Στη σημερινή εποχή, με έντονα τα στοιχεία της διασυνοριακής εργασιακής κινητικότητας, ένα σημαντικό ποσοστό των νέων που φοιτούν στην Εκπαίδευση δεν έχουν γεννηθεί στη χώρα στην οποία εκπαιδεύονται ή είναι παιδιά μεταναστών. Αυτό συχνά σημαίνει ότι η ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι δεν είναι η επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης, ενώ οι γονείς των παιδιών αυτών, έχοντας φοιτήσει οι ίδιοι σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν έχουν την ίδια προετοιμασία και ευχέρεια με τους γηγενείς γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μαθησιακή διαδικασία. Φυσικά, το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, τόσο για τους γηγενείς όσο και για τους μετανάστες, παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στις δυνατότητες των γονέων να γίνουν αρωγοί των παιδιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως αποτέλεσμα, η σχολική επιτυχία ίσως παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες για τα παιδιά που δεν έχουν γεννηθεί στη χώρα (Steinberg, Dornbusch, & Brown, 1992).

Πολυάριθμες έρευνες έχουν γίνει πάνω στην ενσωμάτωση των εθνικών μειονοτήτων και των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση. Οι Mc Whirter, Torres, Salgado, & Valdez, (2007) βρήκαν ότι οι μεξικανικής καταγωγής έφηβοι στην Αμερική αντιλαμβάνονται περισσότερα εμπόδια στην επαγγελματική τους επιλογή από τους λευκούς Αμερικανούς, και τα κορίτσια μεξικανικής καταγωγής περισσότερα εμπόδια για τη χρηματοδότηση της συνέχισης των σπουδών τους από ότι τα αγόρια μεξικανικής καταγωγής. Φαίνεται ότι η επίδραση των ανασταλτικών παραγόντων που σχετίζονται με το φύλο και την εθνική καταγωγή δρουν σε συνδυασμό στην επαγγελματική επιλογή (Rivera, Blumberg, Chen, Ponterotto, & Flores, 2007).

Η εικόνα για τον εαυτό, όπως και οι επιλογές που ανοίγονται μπροστά στους εφήβους, φαίνεται να επηρεάζονται από το επίπεδο μόρφωσης της οικογένειας από την οποία προέρχονται. Η έρευνα των Constant και Zimmermann (2003) εξέτασε και την επίδραση της εθνικής καταγωγής στην επιλογή επαγγέλματος, καταλήγοντας σε ομοιότητες στους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος των γερμανικής καταγωγής νέων και των μεταναστών δεύτερης γενιάς που ζουν στη Γερμανία, με στατιστικά σημαντική επίδραση του επιπέδου μόρφωσης και του φύλου. Είναι φανερό, από το πλήθος των μελετών σε παγκόσμιο επίπεδο (Grier-Reed, Skaar, & Parson, 2009· Grimmett, 2010· Gushue, Clarke, Pantzer, & Scanlan, 2006· Luzzo & Jenkins-Smith, 1996· Yakushko, Watson, & Thompson, 2008) ότι η εθνική καταγωγή

παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην ενσωμάτωση των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας όσο και στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας αργότερα.

Σε έρευνα της Byars-Winston και των συνεργατών της (2015) σχετικά με τη συμμετοχή ανδρών και γυναικών διαφορετικής φυλετικής και εθνικής καταγωγής στην αγορά εργασίας των Η.Π.Α. στη διάρκεια 40 χρόνων (1970-2010), φάνηκε σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους λευκούς Αμερικανούς άνδρες, οι οποίοι αποτελούν και τη μεγαλύτερη εθνική- φυλετική ομάδα που συμμετέχει στην εργατική δύναμη σε απόλυτους αριθμούς, και σε αφροαμερικανούς, ιθαγενείς αμερικανούς, ασιατικής και λατινοαμερικανικής καταγωγής άνδρες και γυναίκες. Με εξαίρεση τους άνδρες ασιατικής καταγωγής, οι άνδρες και γυναίκες που προέρχονταν από τις υπόλοιπες εθνικές/φυλετικές μειονοτικές ομάδες, έτειναν να απασχολούνται περισσότερο σε επαγγέλματα που τυπικά συνδέονται με χαμηλότερη εξειδίκευση, χαμηλότερους μισθούς και επαγγελματικό κύρος.

3.2.4 Τύπος εκπαίδευσης (γενική- επαγγελματική) και επιλογή επαγγέλματος. Ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος συχνά συσχετίζεται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών, είναι ο τύπος εκπαίδευσης τον οποίο ακολουθούν τα παιδιά (Kauppinen, 2007· Vesely, 2012). Στη διεθνή βιβλιογραφία, (Arum, 2000· Lewis, Hem, & Zilbert, 1993· Lucas, 1999· Werum & Baker, 2004) η τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση γίνεται συχνά αντικείμενο έρευνας, τόσο από την κοινωνιολογική σκοπιά, όσο και σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη. Στην Ελλάδα, παρ' όλο που διεθνώς θεωρείται ως τομέας αιχμής για τη σημερινή αγορά εργασίας, η τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση δεν έχει ερευνηθεί όσο η γενική. Το Επαγγελματικό Λύκειο (Ε.ΠΑ.Λ.) δεν αποτελεί τον ιδεατό προορισμό για πολλούς εφήβους, όπως και για τους γονείς τους.

Οι διαφορές στις επιλογές παιδιών και γονέων στην Ελλάδα σε σχέση με τα γενικά και τα επαγγελματικά Λύκεια έχουν επισημανθεί νωρίς από έρευνες όπως αυτή της Σιδηροπούλου - Δημακάκου (1991) από την οποία προκύπτει ότι, σχεδόν όλοι οι γονείς (ποσοστό 98,4%) φιλοδοξούν να συνεχίσουν τα παιδιά τους τις σπουδές τους μετά το γυμνάσιο. Όμως, το 63,2% των γονέων επιθυμεί τη φοίτηση του παιδιού τους

στο γενικό λύκειο, 18,8% στο τεχνικό επαγγελματικό λύκειο (Τ.Ε.Λ.[2]), 11,3% στο ενιαίο πολυκλαδικό λύκειο και μόνο 6,7% σε τεχνική επαγγελματική σχολή (Τ.Ε.Σ.). Παρατηρήθηκε, μάλιστα, ότι μεγαλύτερη προτίμηση στο Τ.Ε.Λ. και στην Τ.Ε.Σ. έχουν οι πατέρες, οι χαμηλού εκπαιδευτικού και οικονομικού επιπέδου γονείς και οι μη εργαζόμενες μητέρες. Η τάση των γονέων αυτών για τη φοίτηση των παιδιών τους στα Τ.Ε.Λ. φαίνεται να είναι αποτέλεσμα της επιθυμίας τους για γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους, αφού οι ίδιοι λόγω της οικονομικής τους κατάστασης δε μπορούν να αντεπεξέλθουν στα έξοδα μακροχρόνιων σπουδών.

Σε άλλες έρευνες διαπιστώθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών και γονέων θεωρεί ότι τα Τ.Ε.Λ. είναι ανοργάνωτα και έχουν κακή φήμη (Δημητρόπουλος 1990, όπως αναφ. στο Βίκη & Παπάνης, 2007). Εικάζεται ότι η προσέλευση σε αυτά θα ήταν πολύ λιγότερη, αν δε δινόταν το κίνητρο της εισαγωγής στα Τ.Ε.Ι. άνευ εξετάσεων σε ποσοστό μέχρι 35% (Δημητρόπουλος 1994). Η σύγχρονη βιβλιογραφία έχει δείξει ότι τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι η πορεία τους προς την επίτευξη επαγγελματικών στόχων ανακόπτεται από μια πληθώρα εμποδίων, όπως η έλλειψη οικονομικών πόρων για σπουδές και η έλλειψη υποστηρικτικού δικτύου, με αποτέλεσμα τη μείωση ή την εγκατάλειψη των επαγγελματικών τους φιλοδοξιών (Καζή, 2006˙2007).

Σε έρευνα της Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1993), φάνηκε ότι η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση επιλέγεται συνήθως από παιδιά με διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά από αυτά που επιλέγουν τη γενική εκπαίδευση. Η διαφοροποίηση στον τρόπο εισαγωγής στις σχολές της Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης (και συγκεκριμένα η διευρυμένη δυνατότητα εισαγωγής σε Α.Ε.Ι .από τα Ε.ΠΑ.Λ. σε σχέση με το παρελθόν και η δυνατότητα εισόδου από αποφοίτους των Ε.ΠΑ.Λ. σε Ι.Ε.Κ. κατά προτεραιότητα) ίσως έχει αλλάξει την εικόνα αυτή τα τελευταία χρόνια.

Όμως, δεν είναι μόνο η επιλογή φοίτησης σε Γενικά ή σε Επαγγελματικά

---

[2] Τα Τ.Ε.Λ. και οι Τ.Ε.Σ. καταργηθήκαν το 2006 και στη θέση τους ιδρύθηκαν τα Ε.ΠΑ.Λ., ως φορείς της Τεχνικής- Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μαζί με τις Ε.ΠΑ.Σ. του Ο.Α.Ε.Δ.

Λύκεια που επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων. Φαίνεται, επίσης, ότι διαφορετικές σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έλκουν διαφορετικούς τύπους επαγγελματικών προσωπικοτήτων (κατά Holland), και με τη σειρά τους τα περιβάλλοντα αυτά ενθαρρύνουν ορισμένους τύπους συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης. Αυτή η επιρροή του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος στην αυτοαντίληψη για την ανάπτυξη των φοιτητών εξετάστηκε σε έρευνα του Smart (1996). Πιθανόν το ίδιο να συμβαίνει και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή να επηρεάζεται η αυτοαντίληψη για την ανάπτυξη από το σχολικό περιβάλλον, αλλά και αντίστροφα, τα επαγγελματικά λύκεια να έλκουν διαφορετικούς τύπους προσωπικότητας, αλλά και να ενθαρρύνουν διαφορετικές συμπεριφορές από τα γενικά.

Μία άλλη παράμετρος που εξετάζεται είναι αν οι διαφορές στην προτίμηση για την επαγγελματική εκπαίδευση επηρεάζονται από το φύλο. Η τεχνική εκπαίδευση θεωρούνταν, ως πιο «χειρωνακτική» εκπαίδευση και, συνεπώς πιο κατάλληλη για τα αγόρια. Μάλιστα, στα αγόρια της εργατικής τάξης, την οποία η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση συχνά κατηγορείται (Archer, Hutchings, & Ross, 2003· Kerckhoff, 2001· Vesely, 2012) ότι αναπαράγει, έχει παρατηρηθεί μια κατασκευή «αρρενωπότητας», η οποία τονίζει το χειρωνακτικό και άμεσο και απορρίπτει την ακαδημαϊκή ενασχόληση (Gilbert & Gilbert, 1998). Η δυσκολία επαγγελματικής αποκατάστασης (Weis, 1990) δημιουργεί πρόσθετη πίεση στα αγόρια, στα οποία η πίεση για οικονομική ανεξαρτησία είναι μεγαλύτερη, (Liu, 2002) τα οποία συχνά στρέφονται σε ομάδες συνομηλίκων με την ίδια άρνηση για την ακαδημαϊκή μάθηση και συχνά αναπτύσσουν επιθετική (Gilbert & Gilbert, 1998) και απορριπτική απέναντι στο σχολικό περιβάλλον συμπεριφορά, με επακόλουθο τη χαμηλότερη παρακολούθηση και τις συχνές απουσίες.

Στη δυσχερή σημερινή εργασιακή πραγματικότητα, στην οποία η διάρκεια και το κόστος σπουδών αποτελούν σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες για την επιλογή της εκπαιδευτικής διαδρομής, η επαγγελματική εκπαίδευση, με τη μικρότερη διάρκεια σπουδών και την πιο εύκολη άμεση έναρξη της αμειβόμενης εργασίας, έχει κερδίσει πολλούς νέους υποστηρικτές μεταξύ των εφήβων και των γονέων τους στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Ακόμη και σε κράτη, όπως η Ολλανδία ή η Γερμανία, και παρά το γεγονός ότι η επαγγελματική εκπαίδευση σε αυτές τις χώρες παρέχει ευνοϊκές

εργασιακές προοπτικές απορρόφησης, λόγω της ανεπτυγμένης τους βιομηχανίας, η τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση δεν θεωρείται προτιμητέα για ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Έρευνα των Kuijpers, Meijers και Gundy (2011) στην Ολλανδία ανέφερε ότι η επαγγελματική κατεύθυνση σπουδών έχει μικρότερο κύρος από τη γενική κατεύθυνση και ότι τα παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (παιδιά της εργατικής τάξης ή μειονοτήτων) υπεραντιπροσωπεύονται σε αυτή σε σύγκριση με τα υπόλοιπα. Μάλιστα, παρ' όλο που τα παιδιά που ακολουθούν την επαγγελματική κατεύθυνση έχουν τη δυνατότητα να εισαχθούν στην Ανώτερη Τεχνολογική Εκπαίδευση ή το Πανεπιστήμιο (όπως, ακριβώς, και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα), μόνο το 15% αυτών των παιδιών επιλέγει να αξιοποιήσει αυτή τη δυνατότητα. Συγκριτική μελέτη των Van der Meulen- Rodgers και Boyer (2006) στα δεδομένα της Unesco για την τεχνική εκπαίδευση σε 30 χώρες, έδειξε ότι στην Ευρώπη η επαγγελματική εκπαίδευση είναι περισσότερο διαδεδομένη από ό,τι σε χώρες με πιο χαμηλό οικονομικό επίπεδο. Η μελέτη επιβεβαίωσε την υψηλότερη συμμετοχή των αγοριών στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Η μεταβολή του εργασιακού περιβάλλοντος, με την εισαγωγή της μηχανογράφησης και της παροχής υπηρεσιών εξυπηρέτησης πελατών, δημιούργησε την ανάγκη για εργατικά χέρια σε τομείς που δεν απαιτούν πια χειρωνακτικές δεξιότητες. Ως αποτέλεσμα, η επαγγελματική εκπαίδευση άλλαξε μορφή και εισήχθησαν οι ειδικότητες της Πληροφορικής και της Παροχής Υπηρεσιών, οι οποίες απαιτούν άλλου είδους δεξιότητες (συμπεριλαμβανόμενων και κοινωνικών δεξιοτήτων) από τις προηγούμενες κλασσικές (χειρωνακτικές) των εξειδικευμένων τεχνικών επαγγελμάτων (τεχνικών ή μηχανολόγων),. Σε αυτό το περιβάλλον, η γυναικεία συμμετοχή αυξήθηκε στα ανάλογα τμήματα των τεχνικών- επαγγελματικών Λυκείων, ενώ παράλληλα άλλαξε και η επικρατούσα κουλτούρα. Η δομή της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης αλλάζει ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα, και είναι χρήσιμο να διερευνηθεί η άποψη των παιδιών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τον αυτοκαθορισμό τους στα νέα δεδομένα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ/ΑΣΚΗΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ

Για την κατάταξη των επαγγελμάτων σε τυπολογίες, έχουν προταθεί πολλά συστήματα. Η άποψη η οποία έχει επικρατήσει πρώτα στην Αμερική και έπειτα παγκόσμια, και η πιο διαδεδομένη θεωρία που την εκφράζει είναι αυτή του αμερικανού ψυχολόγου John L. Holland (1959, 1994, 1996), ο οποίος βάσισε την επαγγελματική επιλογή σε τύπους προσωπικότητας, στις κλίσεις του ατόμου και στο συνταίριασμα αυτών με το ενδεδειγμένο για το άτομο επαγγελματικό περιβάλλον. Μια δεύτερη προσέγγιση βασίζεται στην αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου ως προς τις αναγκαίες ικανότητες και συγκεκριμένες δεξιότητες που πρέπει να έχει κάποιος για να ασκήσει ένα επάγγελμα (Rooney & Osipow, 1992).

4.1 Η Τυπολογική Θεωρία του John L. Holland

Μία από τις σημαντικότερες θεωρίες στην έρευνα για την επαγγελματική επιλογή είναι αυτή του John L. Holland, στην οποία στηρίζονται πολυάριθμες έρευνες που μελετούν τις επαγγελματικές κλίσεις και τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων. Η θεωρία του Holland είναι θεωρία της προσωπικότητας, και βασίζει την επιλογή επαγγέλματος σε σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, τα οποία και ταιριάζουν με συγκεκριμένες κατηγορίες επαγγελμάτων. Στη διαμόρφωση της θεωρίας του, ο Holland επηρεάστηκε από τον πραγματισμό και τις θεωρίες προσωπικότητας, ιδιαίτερα των νεοφροϋδικών ψυχολόγων. Η θεωρία του Holland επικεντρώνεται στους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές σε ένα δεδομένο χρονικό σημείο. Το άτομο, όταν καλείται να επιλέξει επάγγελμα, προσπαθεί να ταιριάξει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του με το κατάλληλο, από ψυχολογική άποψη, περιβάλλον. Το καλύτερο δυνατό ταίριασμα του ατόμου με το εργασιακό του περιβάλλον οδηγεί στην πληρέστερη έκφραση της προσωπικότητάς του, σε μεγαλύτερη ικανοποίηση από την άσκηση του επαγγέλματός του και σε καλύτερες επιδόσεις σε αυτό (Amundson et al., 2009· Δημητρόπουλος, 2003 & 2004).

Η θεωρία του Holland βασίζεται στις παρακάτω αρχές (Δημητρόπουλος, 2002, σελ.120):

« 1. Η εκλογή επαγγέλματος είναι έκφραση της προσωπικότητας.

2. Τα τεστ ενδιαφερόντων είναι στην ουσία τεστ προσωπικότητας.

3. Τα επαγγελματικά στερεότυπα προσφέρονται για αξιόπιστες ψυχολογικές και κοινωνικές ερμηνείες.

4. Τα άτομα που ασκούν ένα επάγγελμα έχουν όμοιες προσωπικότητες και παρόμοια προσωπική εξέλιξη.

5. Δεδομένου ότι οι άνθρωποι σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον έχουν όμοιες προσωπικότητες, είναι επόμενο να αντιδρούν σε πολλές καταστάσεις και σε πολλά προβλήματα κατά παρόμοιο τρόπο.

6. Η επαγγελματική ικανοποίηση, σταθερότητα και επιτυχία εξαρτώνται από το βαθμό αρμονικότητας μεταξύ της προσωπικότητας του ατόμου και του επαγγελματικού του περιβάλλοντος».

Ο Holland (1994) διέκρινε έξι τύπους προσωπικότητας (γνωστούς και ως *RIASEC*, από τα αρχικά τους στα αγγλικά), οι οποίοι σχηματίζουν ένα εξάγωνο:

α) Τον Πρακτικό- Ρεαλιστικό (realistic/ doer), ο οποίος προτιμά τα εξειδικευμένα, θετικά και τεχνικά επαγγέλματα. Ο Ρεαλιστικός τύπος προτιμά να λύνει πρακτικά προβλήματα και εκτιμά χειροπιαστά κίνητρα, όπως η ισχύς, τα χρήματα και η κοινωνική ανέλιξη.

β) Τον Ερευνητικό (investigative/ thinker), ο οποίος προτιμά δραστηριότητες που ανήκουν στο χώρο των φυσικών, βιολογικών και κοινωνικών επιστημών και συνεπάγονται παρατήρηση και έρευνα. Τα άτομα αυτά προτιμούν να εργάζονται σε περιβάλλοντα που τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τη διανόηση.

γ) Τον Καλλιτεχνικό (artistic/ creator), που προτιμά αισθητικές, ελεύθερες και μη συστηματικές δραστηριότητες, οι οποίες οδηγούν στη δημιουργία καλλιτεχνικών ή λογοτεχνικών έργων

δ) Τον Κοινωνικό (social/ helper) που προτιμά τις δραστηριότητες που συνεπάγονται σχέσεις με άλλους ανθρώπους, όπως είναι η διδασκαλία, η παροχή βοήθειας, συμβουλών και κοινωνικής εργασίας και αποφεύγουν τις πρακτικές ενασχολήσεις. Ο κοινωνικός τύπος αρέσκεται στο να φροντίζει τους άλλους και βοηθά στη λύση κοινωνικών προβλημάτων.

ε) Τον Επιχειρηματικό (enterprising/ organizer), που διαθέτει ηγετικές και εποπτικές ικανότητες, δυνατότητες πειθούς, φιλοδοξία και κοινωνικότητα και έχει ικανότητες στις πωλήσεις, την πολιτική, και τις επιχειρήσεις και

στ) Τον Οργανωτικό (conventional), που προτιμά δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από ακρίβεια, τάξη και συστηματικότητα. Ο οργανωτικός τύπος εργάζεται καλύτερα ακολουθώντας ένα σχέδιο, μέσα σε ένα προκαθορισμένο πλαίσιο. (Amundson et al., 2008· Δημητρόπουλος, 2003· 2004· Κάντας & Χαντζή 1991).

Για κάθε τύπο προσωπικότητας υπάρχουν τα αντίστοιχα εργασιακά περιβάλλοντα, στα οποία ο σχετικός επαγγελματικός τύπος και ευνοείται αλλά και χρειάζεται, προκειμένου αυτά να λειτουργήσουν. Για παράδειγμα, τα καλλιτεχνικά περιβάλλοντα χρειάζονται τους καλλιτεχνικούς τύπους και επιτρέπουν την καλύτερη ανάπτυξή τους, και ούτω καθεξής. Ο Holland εισήγαγε τις βασικές έννοιες που διέπουν το ταίριασμα ατόμου και περιβάλλοντος:

α) Τη σύμπτωση (congruence), δηλαδή το βαθμό ταιριάσματος κάθε τύπου προσωπικότητας με το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται ή πρόκειται να βρεθεί.

β) Τη συνέπεια (consistency), δηλαδή το βαθμό στον οποίο ταιριάζουν οι ιδεατοί επαγγελματικοί τύποι για κάθε άτομο. Κάθε άτομο έχει έναν πρωτεύοντα και έναν δευτερεύοντα ιδεατό επαγγελματικό τύπο (ο επαγγελματικός τύπος προκύπτει από τον τύπο της προσωπικότητας). Αν αυτοί οι δύο τύποι βρίσκονται ο ένας δίπλα στον άλλο, στο εξάγωνο του *RIASEC* (βλ. Σχήμα 1), έχουμε αυξημένη συνέπεια η οποία συνήθως συνδέεται με μεγαλύτερη σταθερότητα στην εργασιακή ιστορία και συνοχή των επαγγελματικών φιλοδοξιών.

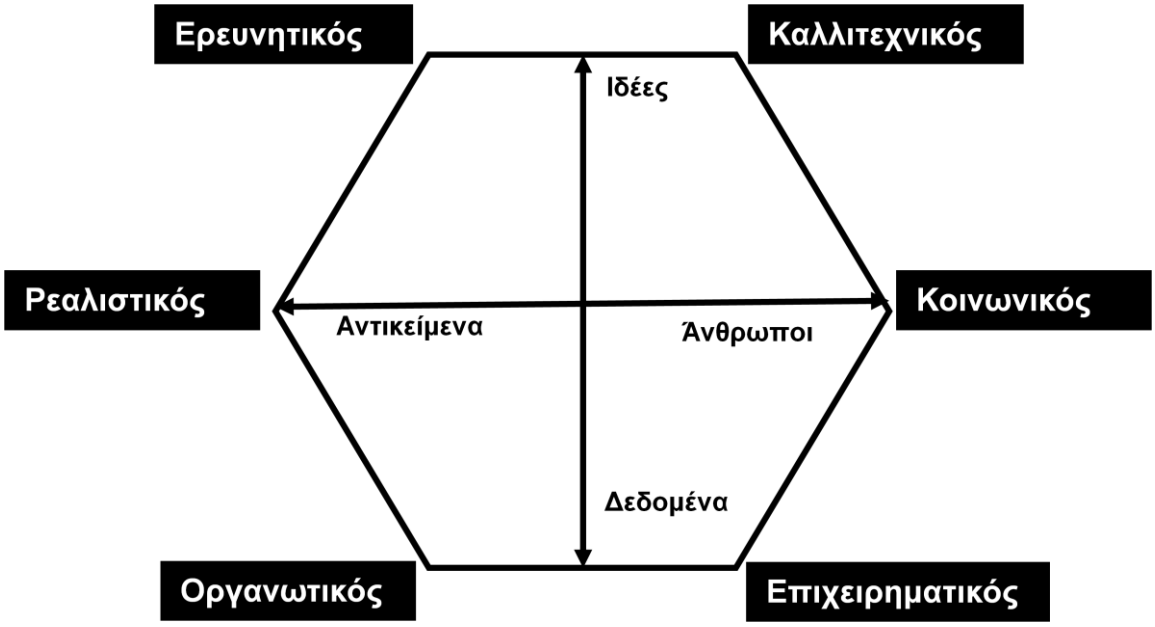
γ) Τη διαφοροποίηση (differentiation), δηλαδή το βαθμό στον οποίο ο τύπος προσωπικότητας είναι σαφώς καθορισμένος και διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους (το προφίλ ενδιαφερόντων του ατόμου), και

δ) Την επαγγελματική ταυτότητα (identity), δηλαδή τη σταθερή και καθαρή εικόνα των στόχων, των ενδιαφερόντων και των ταλέντων του, εκ μέρους του ατόμου (Holland, 1994).

Για να επιλέξει το άτομο το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον, είναι

απαραίτητο να έχει ακριβή κατανόηση των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων του, γνώση των προσφερόμενων θέσεων και της αγοράς εργασίας γενικότερα και ορθολογική και αντικειμενική κρίση για τη σχέση μεταξύ των παραπάνω στοιχείων (προσωπικών και αγοράς εργασίας).

Η θεωρία του Holland, αν και έχει κατακριθεί ως υπερβολικά πραγματιστική, έχει τύχει πλατιάς αποδοχής και ευρύτατης χρήσης τόσο στον εργασιακό κόσμο όσο και στην έρευνα, και συνεχίζει να επηρεάζει τις εξελίξεις στην εργασιακή ψυχολογία (Nauta, 2010· Tracey, Wille, Durr, & De Fruyt, 2014). Σε κάποιες από αυτές τις έρευνες, η τυπολογία του Holland εξετάζεται σε σχέση με την ΚΓΘΣ, επιβεβαιώνοντας το μοντέλο της και τη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών αποτελέσματος για το σχηματισμό των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ενδιαφερόντων και επιλογών (Sheu, et. Al, 2010).



Σχήμα 1. Το εξάγωνο των επαγγελματικών τύπων του Holland.

4.2 Η προσέγγιση των Osipow και Rooney

Μία άλλη θεώρηση για την επιλογή επαγγέλματος είναι αυτή των Osipow και Rooney, οι οποίοι βασίζουν την τυπολογία τους στη θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας του Albert Bandura (Rooney & Osipow, 1992). Σύμφωνα

με αυτή την θεωρητική κατεύθυνση, το άτομο με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς του δημιουργεί ενεργά το νόημα στην επαγγελματική του πορεία. Άρα, οι πεποιθήσεις του ατόμου για την αυτεπάρκειά του σε ένα έργο και όχι απλά το ενδιαφέρον του είναι αυτό που το οδηγεί προς μία επαγγελματική κατεύθυνση. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας δεν είναι στατικές, αλλά μπορούν να αλλάξουν ανάλογα με την εξωτερική και εσωτερική (αυτοαναφερόμενη) ανατροφοδότηση. Παρ' όλο που και ο Holland θεωρεί (1997) ότι η προσωπικότητα αναπτύσσεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του (τα παιδιά αναπτύσσουν ενδιαφέροντα και τα καλλιεργούν βασισμένα στις κλίσεις τους), οι θεωρητικοί της ΚΓΘΣ τονίζουν τον ενεργό ρόλο του υποκειμένου και τη συνεχή εξέλιξη της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας, δίνοντας μία πιο δυναμική διάσταση στην επιλογή επαγγέλματος.

Οι Rooney και Osipow (1992) κατασκεύασαν την Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας -ΚΕΑΑ (Task-Specific Self-Efficacy Scale, TSOSS), αποτελούμενη από 230 ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν το βαθμό, τη γενίκευση και την ένταση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων σε έργα που περιγράφουν εξειδικευμένες εργασιακές δραστηριότητες ποικίλου βαθμού δυσκολίας. Αργότερα, οι Osipow, Temple και Rooney (1993), βασισμένοι σε ανάλυση παραγόντων, περιόρισαν την κλίμακα σε 60 ερωτήσεις, οι οποίες κατανέμονται σε τέσσερις υποκλίμακες- παράγοντες των 15 ερωτήσεων (Osipow, Temple, & Rooney, 1993):

(α) Τις Λεκτικές- Διαπροσωπικές Δεξιότητες,

(β) Τις Ποσοτικές, Λογικές, και Επιχειρηματικές Δεξιότητες,

(γ) Τη Σωματική Δύναμη και Ευλυγισία και

(δ) Τις Αισθητικές Δεξιότητες.

Κάθε υποκλίμακα αντιστοιχεί σε δεξιότητες που σχετίζονται μεταξύ τους και αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επαγγελματικά πεδία. Η εξειδίκευση της αυτοαποτελεσματικότητας σε έργα, κατά τους Rooney και Osipow, μπορεί (α) να διαφωτίσει τις πιθανές διαφορές στις αντιλήψεις των απαιτήσεων συγκεκριμένων επαγγελμάτων, (β) να καθορίσει ποια συγκεκριμένα έργα διαφοροποιούν τα άτομα ως προς την πεποίθησή τους για την ικανότητά τους να κάνουν μία δουλειά και (γ)

μπορεί να δείξει ότι γενικές εκτιμήσεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται διαφορικά με τη συγκεκριμένη ανά έργο αυτοαποτελεσματικότητα σε διαφορετικές ομάδες πληθυσμών (Rooney & Osipow, 1992).

Σε έρευνα των Feehan, και Johnston (1999), ερευνήθηκε, μεταξύ άλλων, η επίδραση του φύλου στις πεποιθήσεις εξειδικευμένης ανά έργο αυτοαποτελεσματικότητας. Βρέθηκε ότι ενώ οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις Λεκτικές και Διαπροσωπικές τους δεξιότητες (πρώτος παράγοντας της Κλίμακας), οι άντρες θεωρούν ότι έχουν περισσότερη Σωματική Δύναμη και Ευλυγισία (τρίτος παράγοντας της ΚΕΕΑ).

4.3 Συγκλίσεις και Αποκλίσεις των δύο Προσεγγίσεων

Οι δύο θεωρήσεις, αυτή της τυπολογίας επαγγελμάτων που βασίζεται στα ενδιαφέροντα και τα εργασιακά περιβάλλοντα (Holland, 1994) και αυτή που βασίζεται σε ειδικές ικανότητες και δεξιότητες και τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σε αυτές (Osipow et al., 1993), παρ' όλο που πηγάζουν από διαφορετικές σχολές σκέψης, έχουν κάποια κοινά στοιχεία: η έκφραση της προσωπικότητας (με την εκδήλωση των κλίσεων και των επαγγελματικών ενδιαφερόντων) αλλά και οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας βασίζονται σε κάποιο είδος εικόνας για τον εαυτό. Λαμβάνοντας υπ' όψιν αυτό το στοιχείο, έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες οι οποίες συνδέουν την τυπολογία των επαγγελμάτων του Holland με τους τέσσερις παράγοντες της Κλίμακας Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας, βρίσκοντας σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στην τυπολογία κατά Holland και τους παράγοντες κατά Osipow και Rooney (Betz, Schifano, & Kaplan, 1999· Betz, Harmon, & Borgen, 1996· Feehan & Johnston, 1999). Συγκεκριμένα, οι έξι επαγγελματικοί τύποι του Holland φαίνεται να προβλέπουν την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα στα σχετικά έργα της Κλίμακας Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας.

Βασισμένοι στους έξι επαγγελματικούς τύπους του Holland, οι Betz, Borgen & Harmon (1996· 2005) κατασκεύασαν το Ερωτηματολόγιο Εμπιστοσύνης στις Δεξιότητες -ΕΕΔ (Skills Confidence Inventory- SCI). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 60 ερωτήσεις, οι οποίες κατανέμονται σε 6 υποκλίμακες με 10 ερωτήσεις η κάθε

μία, και οι οποίες εξετάζουν την πεποίθηση του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του σε δραστηριότητες που αντιστοιχούν στους έξι επαγγελματικούς τύπους του Holland (ρεαλιστική, ερευνητική, καλλιτεχνική, κοινωνική, επιχειρηματική και οργανωτική υποκλίμακα). Οι Betz, Schifano, και Kaplan (1999) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στη βαθμολογία στην Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας (ΚΕΕΑ) και στο ΕΕΔ. Ανέφεραν υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις υποκλίμακες με παρεμφερή αντικείμενα, όπως ανάμεσα στη Λεκτική-Διαπροσωπική υποκλίμακα της ΚΕΕΑ και στην Κοινωνική υποκλίμακα του ΕΕΔ, ανάμεσα στην Ποσοτική Υποκλίμακα της ΚΕΕΑ και την Ερευνητική υποκλίμακα του ΕΕΔ, στην Σωματική υποκλίμακα της ΚΕΕΑ και τη Ρεαλιστική υποκλίμακα του ΕΕΔ, και ανάμεσα στην Αισθητική υποκλίμακα της ΚΕΕΑ και την Καλλιτεχνική υποκλίμακα του ΕΕΔ.

4.4 Η Αλληλεπίδραση των Ενδογενών και των Εξωγενών Παραγόντων σε Σχέση με την Επιλογή Επαγγέλματος

Οι παράγοντες που εξετάστηκαν παραπάνω αλληλεπιδρούν, άμεσα και έμμεσα, για τον προσδιορισμό της επαγγελματικής επιλογής των εφήβων. Είδαμε ότι εξωγενείς παράγοντες, όπως, για παράδειγμα, η εθνική καταγωγή ή το αν η οικογένεια ανήκει ή όχι σε μειονότητες, σχετίζονται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το επάγγελμά τους (Flouri, Tsivrikos, Akhtar, & Midouhas, 2015· Lee & Rojewski, 2009· Mau & Bikos, 2000). Επίσης, εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι η εθνική καταγωγή, επιδρούν στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων (Church et al., 1992). Επιπλέον, το φύλο και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο συνδιαμορφώνουν την επαγγελματική επιλογή (Στογιαννίδου, Φαρμάκης, & Καζή, 1999). Συνεπώς, ένα σύνθετο πλέγμα αλληλεπιδράσεων εξωγενών και ενδογενών παραγόντων μπορεί να επηρεάσει ή και να διαμορφώσει τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, τόσο των ίδιων των γονέων μιας οικογένειας, όσο και των εφήβων που μεγαλώνουν σε αυτή (Κασσωτάκης, 2004· Δημητρόπουλος,1999).

Αλλά και το γονεϊκό ύφος ανατροφής αλληλεπιδρά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, ώστε να διαμορφώσει, τελικά, τη συμπεριφορά και τις και επιλογές του παιδιού. Σημαντικό ρόλο στη λήψη (επαγγελματικών ή άλλων) αποφάσεων από το παιδί παίζει η δόμηση του εγώ, η δόμηση όλων των τομέων της εμπειρίας σε ένα ενιαίο και συνεκτικό όλον. Η εσωτερική αναπαράσταση του εαυτού καθορίζει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες μας. Από τη ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson (1956) έως τις έρευνες των Rasmussen (1964) και Marcia (1980) τονίζεται η γονεϊκή επίδραση στο σχηματισμό της ταυτότητας του εγώ. Η αίσθηση συνέχειας του εαυτού και η πεποίθηση του αυτοκαθορισμού της συμπεριφοράς και των επιλογών, ή αντίθετα ο ελλιπής σχηματισμός της ταυτότητας και η αίσθηση ετεροκαθορισμού είναι αναμενόμενο να έχουν επίδραση στην επιλογή επαγγέλματος από τους εφήβους. Η αλληλεπίδραση της εικόνας για τον εαυτό, των ικανοτήτων και των επιδόσεών τους με το γονεϊκό ύφος ανατροφής και ο βαθμός στον οποίο οι

έφηβοι αισθάνονται να αυτοκαθορίζονται ή να ετεροκαθορίζονται αποτελούν σημαντικές συνιστώσες κατά τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων.

Το γονεϊκό ύφος ανατροφής δρα συχνά σε συνδυασμό με τους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες πλαισίου (Zhao, Lim, & Teo, 2012). Για παράδειγμα, η αβεβαιότητα της εργασίας του πατέρα βρέθηκε ότι συνδέεται θετικά με την έλλειψη ενασχόλησης και αρνητικά με την υποστήριξη προς το παιδί, παράγοντες οι οποίοι, με τη σειρά τους, συνδέονται με την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών. Επίσης, είδαμε ότι σε περιόδους κρίσεις, η μεταβίβαση των επαγγελματικών αξιών στα παιδιά επηρεάζεται από τις αντιλήψεις των γονέων για την οικονομική πίεση και η εργασιακή τους ασφάλεια (Kirkpatrick, Johnson, & Mortimer, 2015).

Η κοινωνική υποστήριξη παίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση , η οποία, όπως είδαμε, σχετίζεται με την επαγγελματική επιλογή. Οι γονείς, οι φίλοι αλλά και οι «σημαντικοί άλλοι» (σε αυτούς περιλαμβάνονται οι καθηγητές και οι συμμαθητές, σύμφωνα με την έρευνα του 1988 των Zimet, Dahlem, Zimet, και Farley), επηρεάζουν την εμπιστοσύνη των παιδιών στον εαυτό τους, τόσο στην εφηβεία, όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αργότερα (Adler-Constantinescu, Besu, & Negovan, 2013). Αλλά και οι παράγοντες αυτοαναφοράς, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, παίζουν σημαίνοντα ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών η οποία σχετίζεται θετικά με την εσωτερική τους κινητοποίησή τους για την ακαδημαϊκή επιτυχία (McGeown, Putwain, Geijer Simpson, Boffey, Markhamc, & Vince, 2014. Sawtelle, Brewe, & Kramer, 2012).

Στη διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, έχει δοθεί σημαίνουσα βαρύτητα στις διαφορετικές θεωρήσεις του εαυτού, όπως είναι οι πεποιθήσεις *αυτοαποτελεσματικότητας* και ο βαθμός *αυτοκαθορισμού* των ατόμων. Πυρήνα της γενικής θεωρίας της *αυτοαποτελεσματικότητας* αποτελεί η αντίληψη του ατόμου για την επίδραση που ασκεί στο περιβάλλον του και η επάρκειά του στην αντιμετώπιση/διαχείριση των προκλήσεων τις οποίες το πλαίσιο του θέτει. Είναι περισσότερο εξειδικευμένη σε συγκεκριμένα έργα και ειδικές ικανότητες. Ειδικότερα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, από τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας απορρέει η ανά επαγγελματικό πεδίο εξειδικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα.

Η γενική θεωρία του *αυτοκαθορισμού*, σε αντιδιαστολή με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, εκκινεί από διαφορετική οπτική γωνία, παρ' όλο που και οι δύο θεωρίες εξετάζουν πλευρές της εικόνας που το άτομο έχει για τον εαυτό του και τις δυνατότητές του. Η θεωρία του αυτοκαθορισμού εστιάζει στην κινητοποίηση του ατόμου και στο βαθμό στον οποίο αυτή είναι εσωτερική, βασισμένη σε προσωπικές ανάγκες και προσδοκίες ή ετεροκαθοριζόμενη. Στη γενικότερη θεωρία του αυτοκαθορισμού και της κινητοποίησης εντάσσεται και η ειδικότερη έννοια της αυτονομίας στην επαγγελματική επιλογή, δηλαδή κατά πόσο το άτομο ωθείται στην επιλογή του μελλοντικού του επαγγέλματος από εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα.

Οι έφηβοι διέρχονται μία κρίσιμη περίοδο της ζωής τους, κατά την οποία προσπαθούν να σχηματίσουν την ταυτότητά τους ανάμεσα στις γονεϊκές επιδράσεις, τις κοινωνικές επιταγές και τη δική τους ανάπτυξη, σωματική και ψυχολογική. Σε αυτή την πορεία συχνά καλούνται να επανακαθορίσουν οι ίδιοι τον εαυτό τους και τη θέση τους στα κοινωνικά υποσυστήματα. Η θεωρία του αυτοκαθορισμού των Deci και Ryan (1985· 1991· 1985· 2000·2008) υποστηρίζει ότι η κινητοποίηση αποτελεί κεντρικό άξονα στη ζωή μας, ο οποίος διαμορφώνει τόσο τις καθημερινές επιλογές μας, όσο και τις σχέσεις μας με τους άλλους. Στην εφηβεία, η κινητοποίηση αυτή είναι καθοριστική όχι μόνο για την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και για τη δόμηση ταυτότητας (Cole & Cole, 2001).

Και οι δύο θεωρίες μοιράζονται κάποια κοινά στοιχεία: και οι δύο βασίζονται σε αυτοαναφορές του ατόμου, στηρίζονται, δηλαδή, σε απόψεις και σε δηλώσεις που διατυπώνει το άτομο για τον εαυτό του. Και οι δύο θεωρητικές προσεγγίσεις, αυτή του αυτοκαθορισμού και αυτή της αυτοαποτελεσματικότητας, έχουν χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα ως βάση για την έρευνα των παραγόντων οι οποίοι οδηγούν στην επαγγελματική επιλογή. Για την πληρέστερη χαρτογράφηση του πολύπλευρου πλέγματος των επιδράσεων που οδηγούν στην επαγγελματική επιλογή, θα ήταν απαραίτητο να διερευνηθούν οι δύο αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις σε συνδυασμό μεταξύ τους.

Οι εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες, μαζί με τις επαγγελματικές κλίσεις και τις προτιμήσεις των παιδιών και τους δημογραφικούς παράγοντες (όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η επιλογή Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου) αποτέλεσαν τις

κατευθύνσεις στις οποίες κινήθηκε η παρούσα έρευνα. Ο τύπος εκπαίδευσης, και το φύλο εξετάστηκαν τόσο άμεσα, ως παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική επιλογή των μαθητών, όσο και έμμεσα, σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση των δυνατοτήτων τους, τις πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα τους και το βαθμό αυτοκαθορισμού τους.

ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των πιθανών παραγόντων κατά τη διαμόρφωση της επαγγελματικής επιλογής των εφήβων. Συγκεκριμένα, συλλέχθηκαν δεδομένα για:

- Τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων και τους λόγους επιλογής τους (δηλαδή, ποιο επάγγελμα θα ήθελαν να ακολουθήσουν μετά το πέρας της Β'θμιας Εκπαίδευσης). Επίσης, στόχος ήταν να μελετηθεί η σύγκλιση ανάμεσα (i) στα άμεσα επαγγελματικά σχέδια (δηλαδή, τις άμεσες επαγγελματικές προτιμήσεις), (ii) στο ιδεατό επάγγελμα (δηλαδή, το επάγγελμα που θα επιθυμούσαν να ασκήσουν, αν δεν τους περιόριζε κανένας εξωτερικός παράγοντας) και (iii) στη μελλοντική-ρεαλιστική εργασιακή αποκατάσταση (δηλαδή, το επάγγελμα που πιθανόν θα ασκούν μετά από δέκα χρόνια), όπως την αντιλαμβάνονται οι έφηβοι.
- Τα δημογραφικά στοιχεία: (i) η ηλικία (Γ' Γυμνασίου, Α' Λυκείου και Γ' Λυκείου), (ii) το φύλο, (iii) η εθνική καταγωγή και (iv) ο τύπος σχολείου φοίτησης (τεχνικό ή γενικό λύκειο) και
- Τη σχολική επίδοση.

Επιπλέον, συλλέχθηκαν μετρήσεις που αφορούσαν:

- Παράγοντες αυτοαξιολόγησης - αυτοαναφοράς: (i) την αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων, (ii) την ακαδημαϊκή, κοινωνική και αυτορρυθμιστική αυτοαποτελεσματικότητα, (iii) την εξειδικευμένη, ανά επαγγελματικό πεδίο αυτοαποτελεσματικότητα, (iv) την αυτονομία στη λήψη επαγγελματικής απόφασης και (v) τον αυτοκαθορισμό των εφήβων (δηλαδή, ανάληψη προσωπικής ευθύνης για το σύνολο των επιλογών vs ετεροκαθοριζόμενες επιλογές) και
- Παράγοντες πλαισίου: (i) την επίδραση του γονεϊκού ύφους ανατροφής και (ii) τις επιρροές ή πηγές πληροφόρησης για τα επαγγέλματα.

Για τη διερεύνηση της επίδρασης των παραπάνω παραγόντων πραγματοποιήθηκε σε δύο μέρη μια έρευνα κατά συστάδες (cluster study). Ο λόγος για την πραγματοποίηση των δύο μερών της έρευνας ήταν κυρίως το μέγεθος των

Ερωτηματολογίων, το οποίο καθιστούσε απαγορευτική, από την άποψη του απαιτούμενου χρόνου για τη συμπλήρωση αλλά και της κόπωσης των μαθητών, την ταυτόχρονη χορήγηση όλων των ερωτηματολογίων. Στις δύο ομάδες οι ακόλουθες μετρήσεις ήταν κοινές:

- Τα δημογραφικά στοιχεία
- Οι επαγγελματικές επιλογές των εφήβων
- Οι λόγοι επιλογής των συγκεκριμένων επαγγελμάτων (με βάση τις επιθυμίες τους και τις κλίσεις τους vs με βάση οικονομικούς, οικογενειακούς ή άλλους εξωτερικούς λόγους)
- Η ακαδημαϊκή, κοινωνική και αυτορρυθμιστική αυτοαποτελεσματικότητα
- Ο αυτοκαθορισμός
- Η σχολική επίδοση και η αυτοαξιολόγησή της

Κρίθηκε σημαντικό να συμπεριληφθούν οι μετρήσεις για την αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων, την αυτοαποτελεσματικότητα και τον αυτοκαθορισμό και στις δύο έρευνες, καθώς, όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αποτελούν κεντρικές παραμέτρους που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος.

Η έρευνα στην πρώτη ομάδα εστίασε στην επίδραση των παραγόντων αυτοαξιολόγησης – αυτοαναφοράς, όπου διερευνήθηκαν, επιπλέον:

- Η επίδραση της εξειδικευμένης, ανά επαγγελματικό πεδίο αυτοαποτελεσματικότητας και
- Η αυτονομία στη λήψη επαγγελματικής απόφασης.

Η έρευνα στη δεύτερη ομάδα εστίασε στην επίδραση των παραγόντων πλαισίου, και εξετάστηκαν, επιπλέον:

- Η επίδραση του γονεϊκού ύφους ανατροφής και
- Οι επιρροές ή πηγές πληροφόρησης για τα επαγγέλματα.

Υποθέσεις- Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι υποθέσεις αφορούν στην πιθανή επίδραση των ακόλουθων παραγόντων στην επιλογή των εφήβων για το μελλοντικό τους επάγγελμα:

(i) Των Δημογραφικών Στοιχείων (φύλο, ηλικία, ΚΟΙΕ, εθνική καταγωγή και Τύπος σχολείου)

(ii) Της Αυτοαποτελεσματικότητας

(iii) Του Αυτοκαθορισμού.

(iv) Της Σχολικής Βαθμολογίας

(v) Της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Επίδοσης (δηλαδή, το βαθμό – σε κλίμακα 1-20 με τον οποίο οι ίδιοι οι μαθητές αξιολογούν την επίδοσή τους στα βασικά μαθήματα που διδάσκονται) και της διαφοράς ανάμεσα στη σχολική βαθμολογία και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής επίδοσης (δηλαδή, εντοπισμός των μαθητών που θεωρούν δίκαιη τη βαθμολογία τους, των μαθητών που νιώθουν ότι αδικούνται και εκείνων που νιώθουν ότι ευνοούνται).

(vi) Της Εξειδικευμένης ανά (επαγγελματικό) Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας.

(vii) Της Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης και των σχετιζόμενων με αυτή λόγων επιλογής του επαγγέλματος

(viii) Του Γονεϊκού Ύφους Ανατροφής

(ix) Των Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος

1. Διαφοροποίηση των Επαγγελματικών Επιλογών ως προς τα Δημογραφικά Στοιχεία.

1.1 Φύλο.

Τα δύο φύλα αναμένεται να διαφοροποιηθούν ως προς τις κατηγορίες επαγγελμάτων που επιλέγουν. Η αριθμητική υπεροχή των γυναικών στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα θα αντικατοπτρίζεται στις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών (Αθανασιάδου & Τάζογλου, 2010· Αθανασιάδου et al., 2001· Γωνίδα et al., 2008· Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 1997). Επίσης, αναμένεται ότι οι γυναίκες θα προσανατολίζονται περισσότερο στα καλλιτεχνικά, παρά στα πρακτικά επαγγέλματα (Betz et al., 1996).

1.2 Ηλικία.

Τα ευρήματα της μεταανάλυσης του Low και των συνεργατών του (Low et al., 2005) έδειξαν ότι η επιλογή των επαγγελμάτων παραμένει σχετικά σταθερή κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα αναμένεται:

1.2.1. Σύμφωνα με τη θεωρητική τοποθέτηση του Holland (1994· 1997), ότι θα υπάρχει σύγκλιση ανάμεσα (i) στα άμεσα επαγγελματικά σχέδια, (ii) στο ιδεατό επάγγελμα και (iii) στη μελλοντική-ρεαλιστική εργασιακή αποκατάσταση.

1.2.2. Αναμένεται ότι τα ποσοστά των κατηγοριών που επιλέγονται από τους μαθητές θα παρουσιάζουν μια σχετική αντιστοίχηση καθ’ όλο το εύρος των ηλικιών των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, αναμένεται ότι το ποσοστό των μαθητών που επιλέγουν τις κατηγορίες του Holland δεν θα διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία.

1.3 Εθνική καταγωγή των μαθητών.

Η επιλογή επαγγέλματος στηρίζεται σε γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, άρα η επιλογή κατηγορίας επαγγέλματος δεν θα διαφοροποιείται ως προς την εθνική καταγωγή των μαθητών (Constant & Zimmermann, 2003· Holland, 1997).

1.4 Μορφωτικό επίπεδο γονέων.

Ως προς την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών αναμένεται:

1.4.1 Ότι σύμφωνα με τον Holland (1997) δεν θα υπάρχει διαφοροποίηση των *κατηγοριών* επαγγελμάτων τα οποία επιλέγουν οι έφηβοι ως συνάρτηση της μόρφωσης των γονέων τους, καθώς οι κλίσεις, οι οποίες διαφαίνονται από την κατηγορία του επαγγέλματος το οποίο επιλέγουν, αποτελούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

1.4.2 Ωστόσο, σύμφωνα με τους Constant και Zimmermann (2003), οι *εκπαιδευτικές προσδοκίες* των εφήβων θα διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκπαίδευση των γονέων τους, δηλαδή, το εκπαιδευτικό επίπεδο του επαγγέλματος το οποίο επιλέγουν οι έφηβοι θα συνάδει με τη μόρφωση των γονέων.

1.5 Τύπος σχολείου.

Η επιλογή του τύπου σχολείου φοίτησης (Γενικό/ Επαγγελματικό) θα διαφοροποιηθεί ως προς

1.5.1 Τα δύο φύλα, με τα αγόρια να επιλέγουν συχνότερα την επαγγελματική εκπαίδευση από ό,τι τα κορίτσια (Van der Meulen- Rodgers & Boyer, 2006· Vesely, 2012).

1.5.2. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Kuijpers et al., 2011), με τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν συμπληρώσει λιγότερα χρόνια εκπαίδευσης να υπεραντιπροσωπεύονται στην τεχνική εκπαίδευση.

1.5.3. Αναμένεται ότι θα υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ εθνικής καταγωγής και φύλου, με τα αγόρια που δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα να επιλέγουν συχνότερα την τεχνική εκπαίδευση (Mau & Bikos, 2000· Osipow & Fitzgerald, 1996).

2. Σχολική Επίδοση και Αυτοαξιολόγηση

2.1 Σχολική επίδοση.

2.1.1 Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση θα έχουν και υψηλότερη αυτοαξιολόγηση, καθώς έχει ήδη βρεθεί ότι η υψηλή αυτοαξιολόγηση συσχετίζεται θετικά με την επίδοση των μαθητών (Arter et al., 1994· Maehr & Stallings, 1972).

2.1.2 Η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση πιθανόν να συνδέεται με την επιλογή πιο «απαιτητικών» σε χρόνια και εκπαιδευτικό επίπεδο φοίτησης επαγγελμάτων, (Cole et al., 1999).

2.1.3 Η σχολική επίδοση θα επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών, με τους μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο να έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Kauppinen, 2007).

2.2 Αυτοαξιολόγηση.

2.2.1 Τα αγόρια θα έχουν υψηλότερη αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων τους από ό,τι τα κορίτσια (Gillam et al. 2004· Pallier, 2003).

2.1.4 Οι μαθητές θα μένουν σταθεροί στις κατηγορίες επαγγελμάτων που επιλέγουν, ανεξάρτητα από την αυτοαξιολόγηση, καθώς η επιλογή αυτή βασίζεται σε εγγενείς κλίσεις του ατόμου (Holland, 1997).

2.1.5 Το εκπαιδευτικό επίπεδο στο οποίο ανήκει το επιλεχθέν επάγγελμα θα διαφοροποιείται ανάλογα με την αυτοαξιολόγηση των εφήβων, καθώς αναμένεται να επηρεάζει τις προσδοκίες των μαθητών για συνέχιση ή όχι της εκπαίδευσης, και την επιλογή επαγγέλματος που απαιτεί ανάλογο εκπαιδευτικό επίπεδο για την άσκησή του (Hughes et al., 1985· Rolheiser, 1996· Ross et al., 1998· 2002).

3. Αυτοαποτελεσματικότητα

3.1 Αναμένεται ότι τα δύο φύλα θα διαφοροποιηθούν ως προς τις πεποιθήσεις Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητάς τους και, συγκεκριμένα τα αγόρια θα έχουν υψηλότερη Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα από τα κορίτσια (Huang, 2012), ενώ, αντίθετα, τα κορίτσια θα έχουν υψηλότερη Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα από τα αγόρια (Bandura, et al., 2001). Τα δύο φύλα δεν θα διαφοροποιούνται ως προς την Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura et al., 2001).

3.2 Η Αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών δύναται να αλλάζει στο χρόνο, καλλιεργούμενη και από το εκπαιδευτικό σύστημα, με την προσδοκία ότι θα αυξάνεται όσο ο έφηβος αναπτύσσεται (Bandura, 1981· Huang, 2012).

3.3 Η γενική εκπαίδευση, ως η συνήθης προπαρασκευή για Πανεπιστημιακές Σπουδές, αναμένεται να συγκεντρώνει περισσότερους εφήβους με υψηλή Αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura et al., 2001).

3.4 Η Αυτοαποτελεσματικότητα θα διαφοροποιείται ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των εφήβων (Turner & Lapan, 2003).

3.5 Η Αυτοαποτελεσματικότητα θα διαφοροποιείται σε σχέση με την χώρα καταγωγής (Church et al., 1992), με τους εφήβους που έχουν διαφορετική εθνική καταγωγή να παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα.

4. Αυτοαποτελεσματικότητα, Επιλογή Επαγγέλματος και Σχολική Επίδοση

Οι έφηβοι με υψηλή Αυτοαποτελεσματικότητα και στις τρεις της διαστάσεις (Ακαδημαϊκή, Κοινωνική, Αυτορρυθμιστική),

4.1 Θα έχουν υψηλότερη σχολική επίδοση (Bandura & Schunk, 1981· Jansen, Scherer, & Schroeders, 2015· Morgan, 1985· Schunk, 1995) και θα αυτοαξιολογούνται υψηλότερα ως προς τη σχολική τους επίδοση, καθώς η Αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με την αξιολόγηση των ικανοτήτων του από το ίδιο το άτομο, συμπεριλαμβανομένων και των ικανοτήτων του στα σχολικά αντικείμενα (Bandura, 1997).

4.2 Ιδιαίτερα η Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα θα οδηγεί τους εφήβους στην επιλογή επαγγελμάτων τα οποία οι απαιτούν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (π.χ., είσοδος σε Α.Ε.Ι., μεταπτυχιακές σπουδές) (Bandura, 1997).

5. Αυτοαποτελεσματικότητα και Λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος

5 Οι έφηβοι με χαμηλή Αυτοαποτελεσματικότητα θα επιλέγουν επάγγελμα βασισμένοι σε εξωτερικούς λόγους, και όχι στις επιθυμίες τους (Lent et al., 1986· McGeown, Putwain, Geijer Simpson, Boffey, Markhamc, & Vince2014· Sawtelle, Brewe, & Kramer, 2012).

6. Αυτοκαθορισμός και Επιλογή Επαγγέλματος

6.1 Αναμένεται τα κορίτσια να έχουν υψηλότερο βαθμό Αυτοκαθορισμού από ό,τι τα αγόρια, σύμφωνα με τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Vallerand et al., 1997).

Επίσης, οι έφηβοι με υψηλό Αυτοκαθορισμό

6.2 Θα παρουσιάζουν υψηλότερη Αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς η αυτεπίγνωση αλλά και η συνειδητή, προθετική επιλογή των πράξεών μας βοηθούν στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων που έχουν νόημα για το άτομο (Bandura, 1977· Deci & Ryan, 1985· 2000). Δηλαδή, θα έχουν πιο πολλές πιθανότητες να έχουν επιτεύξει αυτό που οι Deci και Ryan (1991) ονομάζουν οργανισμική αναλογία, δηλαδή την αρμονία μεταξύ των αναγκών, των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών τους. Επίσης, οι έφηβοι με υψηλότερη Αυτεπίγνωση αναμένεται ότι θα έχουν υψηλότερη Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς η αυτεπίγνωση οδηγεί σε καλύτερη ενσωμάτωση του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον, δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις για τη σύναψη πιο αρμονικών σχέσεων με τους άλλους (Deci & Ryan, 1995· 2000· Ryan, Huta, & Deci, 2008).

6.3 Θα επιλέξουν επαγγέλματα τα οποία οι ίδιοι θεωρούν πιο ενδιαφέροντα. Η κλίμακα του αυτοκαθορισμού αναμένεται να συσχετίζεται με το λόγο για τον οποίο επιλέγουν ένα επάγγελμα στο Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής

Επιλογής (Deci & Ryan, 1991· 1995· 2000).

6.4 Θα μένουν σταθεροί στις κατηγορίες επαγγελμάτων που επιλέγουν, δηλαδή ο υψηλός Αυτοκαθορισμός θα οδηγεί σε συμφωνία ανάμεσα στο επιθυμητό και στο επιλεχθέν επάγγελμα, λόγω της εσωτερικής κινητοποίησης (Deci & Ryan, 2000).

6.5 Επιπλέον, οι έφηβοι με υψηλότερη Αυτεπίγνωση (Υποκλίμακα του Αυτοκαθορισμού) θα έχουν ακριβέστερη Αυτοαξιολόγηση, δηλαδή δεν θα υποαξιολογούν τον εαυτό τους σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση, αλλά ούτε και θα φτάνουν στο άλλο άκρο, αυτό της ναρκισσιστικής υπεραξιολόγησης (Deci & Ryan, 1991· 2000· Ryan et al., 2008).

7. Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης

7.1 Τα κορίτσια αναμένεται να έχουν μεγαλύτερο βαθμό Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης από ό,τι τα αγόρια, καθώς η αυτονομία σχετίζεται με τον αυτοκαθορισμό και τα κορίτσια έχουν υψηλότερο αυτοκαθορισμό (Vallerand et al., 1997).

7.2 Οι έφηβοι με υψηλή Αυτοαποτελεσματικότητα θα έχουν μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη επαγγελματικής απόφασης, λόγω της επίτευξης της οργανισμικής ενσωμάτωσης (Deci & Ryan, 1995· 2000).

7.3 Οι έφηβοι με υψηλότερο βαθμό Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (ΑΛΕΑ) θα δηλώσουν υψηλότερο βαθμό Αυτοκαθορισμού, καθώς η ΑΛΕΑ έχει βασιστεί στη θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Guay, 2005).

7.4 Οι έφηβοι με υψηλότερο βαθμό Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (ΑΛΕΑ) θα επιλέξουν επαγγέλματα τα οποία οι ίδιοι θεωρούν πιο ενδιαφέροντα, άρα οι λόγοι επιλογής επαγγέλματος που αναφέρουν θα σχετίζονται με την εσωτερική κινητοποίηση και όχι με οικονομικούς ή άλλους εξωτερικούς παράγοντες (Deci & Ryan, 2000· Guay, 2005).

7.5 Οι έφηβοι με υψηλότερο βαθμό Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (ΑΛΕΑ) θα μένουν σταθεροί στις κατηγορίες επαγγελμάτων που επιλέγουν, δηλαδή η υψηλή Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης

θα οδηγεί σε συμφωνία ανάμεσα στο επιθυμητό και στο επιλεχθέν επάγγελμα, λόγω της εσωτερικής κινητοποίησης (Deci & Ryan, 2000).

8. Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας

8.1 Τα αγόρια θα έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις Εξειδικευμένης ανά έργο Αυτοαποτελεσματικότητας στις ικανότητες Φυσικής Ρώμης και Ευλυγισίας και τα κορίτσια στις Λεκτικές Διαπροσωπικές ικανότητες (Feehan & Johnston, 1999).

8.2 Η Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά έργο Αυτοαποτελεσματικότητας θα συσχετίζεται με την Κλίμακα Ακαδημαϊκής, Κοινωνικής και Αυτορρυθμιστικής Αυτοαποτελεσματικότητας, λόγω της δόμησης των δύο Κλιμάκων στις ίδιες θεωρητικές βάσεις (Rooney & Osipow, 1992).

8.3 Η Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά έργο Αυτοαποτελεσματικότητας θα συσχετίζεται με τις κατηγορίες επαγγελμάτων κατά Holland που επιλέγουν οι έφηβοι (Betz, Schifano, & Kaplan, 1999).

9. Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής και Επιλογή Επαγγέλματος

9.1 Τα κορίτσια θα θεωρούν τους πατέρες τους πιο υπερπροστατευτικούς σε σχέση με τα αγόρια, ενώ θα θεωρούν ότι οι μητέρες τους θα τους δείχνουν περισσότερη φροντίδα (Rey et al., 1993).

9.2 Οι έφηβοι με γονείς οι οποίοι θα δείχνουν χαμηλή φροντίδα θα έχουν χαμηλότερη Αυτοαποτελεσματικότητα (Aviezer et al., 2002). Το αντίθετο θα συμβαίνει με εφήβους των οποίων οι γονείς δείχνουν περισσότερη φροντίδα.

9.3 Οι έφηβοι με υπερπροστατευτικούς γονείς θα έχουν χαμηλότερο Αυτοκαθορισμό, καθώς μία από τις παραμέτρους της υπερπροστασίας είναι η παρεμπόδιση ανεξάρτητης συμπεριφοράς στο παιδί (Parker et al., 1979).

9.4 Οι έφηβοι με γονείς που παρέχουν φροντίδα θα αναφέρουν λόγους επιλογής επαγγέλματος βασισμένους περισσότερο σε εσωτερικά κίνητρα, διότι θα αντιλαμβάνονται περισσότερη υποστήριξη στα επαγγελματικά τους σχέδια και

λιγότερα εμπόδια στην επιλογή επαγγέλματος.

10. Επιρροές στην Επιλογή Επαγγέλματος

10.1 Οι αναφερόμενες επιρροές στην επιλογή επαγγέλματος θα σχετίζονται με το Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής, ιδίως με την Υπερπροστασία των γονέων, με τους εφήβους με υπερπροστατευτικούς γονείς να δέχονται μεγαλύτερες επιρροές από εξωτερικούς παράγοντες (οικονομικούς ή οικογενειακής παράδοσης) (Parker et al., 1979).

10.2 Οι Επιρροές στην Επιλογή Επαγγέλματος που θα αναφέρονται σε εξωτερικούς παράγοντες (Οικονομικούς λόγους ή επιθυμίες των γονέων) θα σχετίζονται με χαμηλότερο αυτοκαθορισμό (Deci & Ryan, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - ΜΕΘΟΔΟΣ

5.1 Διαδικασία Μετάφρασης και Κατασκευής των Ερωτηματολογίων

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας μεταφράστηκαν από τα αγγλικά στα ελληνικά και αντίστροφα (από τα ελληνικά στα αγγλικά) από φυσικούς ομιλητές τα ακόλουθα ερωτηματολόγια:

1) Η Πολυδιάστατη Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας των Bandura, Barbaranelli, Caprara και Pastorelli (2001), αποτελούμενη από 43 ερωτήσεις (Multidimensional Self Efficacy Scales), η οποία εξετάζει τις πεποιθήσεις Ακαδημαϊκής, Κοινωνικής, και Αυτορρυθμιστικής Αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων.

2) Η Κλίμακα Αυτοκαθορισμού (Self- Determination Scale- SDS) των Sheldon & Deci (1996), αποτελούμενη από δέκα ερωτήσεις, η οποία εξετάζει την αυτεπίγνωση και τη σχέση με τον εαυτό των εφήβων και την αντίληψή τους για τις επιλογές τους.

3) Η Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (Career Decision Making Autonomy Scale –CDMAS) του Frederic Guay (2005), αποτελούμενη από 32 ερωτήσεις, η οποία διερευνά το βαθμό αυτονομίας και τα κίνητρα (εσωτερικά ή εξωτερικά) των δραστηριοτήτων (διερεύνηση των δυνατών επαγγελματικών επιλογών, πληροφόρηση για το επάγγελμα και τις απαιτούμενες για αυτό σπουδές, δέσμευση στις επαγγελματικές επιλογές) οι οποίες οδηγούν στη λήψη επαγγελματικής απόφασης.

4) Η Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας -ΚΕΑΑ (Task-Specific Self-Efficacy Scale, TSOSS), των Rooney και Osipow (1992), αποτελούμενη από τέσσερις υποκλίμακες των 15 ερωτήσεων η κάθε μία, η οποία εξετάζει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σε έργα ειδικά για κάθε επαγγελματικό πεδίο.

5) Η Κλίμακα Γονεϊκού Δεσμού (Parental Bonding Instrument, PBI), των Parker, Tupling και Brown (1979) η οποία έχει μεταφερθεί στα ελληνικά από τους Sideridis και Kafetsios (2008) (50 ερωτήσεις) εξετάζει τις γονεϊκές συμπεριφορές και προδιαθέσεις όπως τις αντιλαμβάνεται το παιδί, με βάση

δύο κύριες γονεϊκές συμπεριφορές: τη φροντίδα και την υπερπροστασία.

Η μετάφραση σε όλα τα ξενόγλωσσα ερωτηματολόγια έγινε από την ερευνήτρια, με τη εποπτεία της επιβλέπουσας καθηγήτριας. Τα ερωτηματολόγια αυτά χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά σε ελληνικό πληθυσμό (εκτός από το Ερωτηματολόγιο Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας) και η προσαρμογή τους έγινε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Επίσης, κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια τα εξής Ερωτηματολόγια:

Α) Το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Επιλογής (21 ερωτήσεις), το οποίο σχεδιάστηκε με τη φιλοδοξία ότι θα μπορούσε να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διερεύνηση των επαγγελματικών επιλογών των εφήβων. Το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Επιλογής μπορεί να αποτυπώσει τις κλίσεις, τα επαγγελματικά σχέδια και τα πρακτικά βήματα που κάνει ο μαθητής ή η μαθήτρια, ώστε να ακολουθήσει το επιλεχθέν επάγγελμα, όπως και τους λόγους, όπως τους αναφέρουν οι έφηβοι, για τους οποίους έχουν επιλέξει το επάγγελμα αυτό Επίσης, αποτυπώνει την αυτοαξιολόγηση των μαθητών για την επίδοσή τους στα κύρια σχολικά μαθήματα τα οποία διδάσκονται.

Η κατασκευή του στηρίχτηκε σε μελέτη της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, σε συνεργασία και με καθηγητές Σ.Ε.Π. σε Δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια, αλλά και σε συνεντεύξεις τόσο καθηγητών Επαγγελματικών και Γενικών Λυκείων, όσο και μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων. Οι πρώτες εκδοχές του Ερωτηματολογίου δόθηκαν πιλοτικά σε μαθητές στα πλαίσια σεμιναρίων για το Σχολικό Εκπαιδευτικό Προσανατολισμό, στα οποία η ερευνήτρια ήταν προσκεκλημένη, και δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη γνώμη των μαθητών για το Ερωτηματολόγιο που συμπλήρωναν, έτσι ώστε αυτό να είναι κατά το δυνατόν εύληπτο και περιεκτικό, αλλά και να κατοπτρίζει τα ενδιαφέροντα, τους προβληματισμούς, τα σχέδια και τις ανησυχίες τους σε σχέση με την επιλογή επαγγέλματος κατά την ηλικία της ύστερης εφηβείας.

Β) Το Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος.

Το Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος αποτελείται από 29 ερωτήσεις και φιλοδοξεί να αποτελέσει εργαλείο αποτύπωσης τόσο των *επιρροών* στην επιλογή επαγγέλματος που δέχονται οι έφηβοι από εξωτερικούς παράγοντες

(οικονομικές και οικογενειακές πιέσεις) και από τα επαγγελματικά πρότυπα, τόσο στο άμεσο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους και τα ΜΜΕ, όσο και των *πηγών πληροφόρησής* τους για το επάγγελμα. Επίσης, εξετάζει τις επαγγελματικές επιθυμίες των εφήβων και την αντίληψή τους για την ενθάρρυνση των γονέων, καθηγητών και φίλων τους.

Ο βαθμός και τα πρόσωπα με τα οποία συζητούν τις επαγγελματικές τους ανησυχίες, καθώς και οι πηγές πληροφόρησης των εφήβων για το επάγγελμα θα μπορούσαν να δώσουν νέες κατευθύνσεις, πιθανόν χρήσιμες, για το σχεδιασμό παρέμβασης και δράσεων για το Σχολικό-Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Η δόμηση αυτού του Ερωτηματολογίου βασίστηκε στις πηγές πληροφόρησης για το επάγγελμα και τις αναφερόμενες επιρροές των εφήβων στην επιλογή επαγγέλματος που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, ελληνική (*Βιβλία Εφαρμογής Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και πληροφοριακό υλικό ΣΕΠ*· Δημητρόπουλος, 1999· Καζή, 2007) και ξενόγλωσση (Lent et al.,1994), και σε συνεντεύξεις των παιδιών.

Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο στοχεύει στη διερεύνηση (α) των επιρροών των *σημαντικών άλλων* στις επαγγελματικές τις επιρροές των εφήβων (γονέων, των καθηγητών, των φίλων), αλλά και των επιρροών των κοινωνικών προτύπων, όπως προβάλλονται από τα ΜΜΕ. Επιπλέον, διερευνά την προσλαμβανόμενη στήριξη ή αποθάρρυνση των σημαντικών άλλων για την επαγγελματική επιλογή. Επίσης, (β) φιλοδοξεί να αποτυπώσει τις πηγές πληροφόρησης για το επάγγελμα (οικογένεια, σχολείο, φιλικό περιβάλλον, διαδίκτυο και τύπος, τηλεόραση, ραδιόφωνο και κινηματογράφος). Μία τρίτη ομάδα ερωτήσεων αναφέρεται (γ) στο βαθμό αποφασιστικότητας των εφήβων για το επιλεχθέν επάγγελμα και στο αν συζητούν για αυτό.

5.2 Πιλοτική χορήγηση των Ερωτηματολογίων

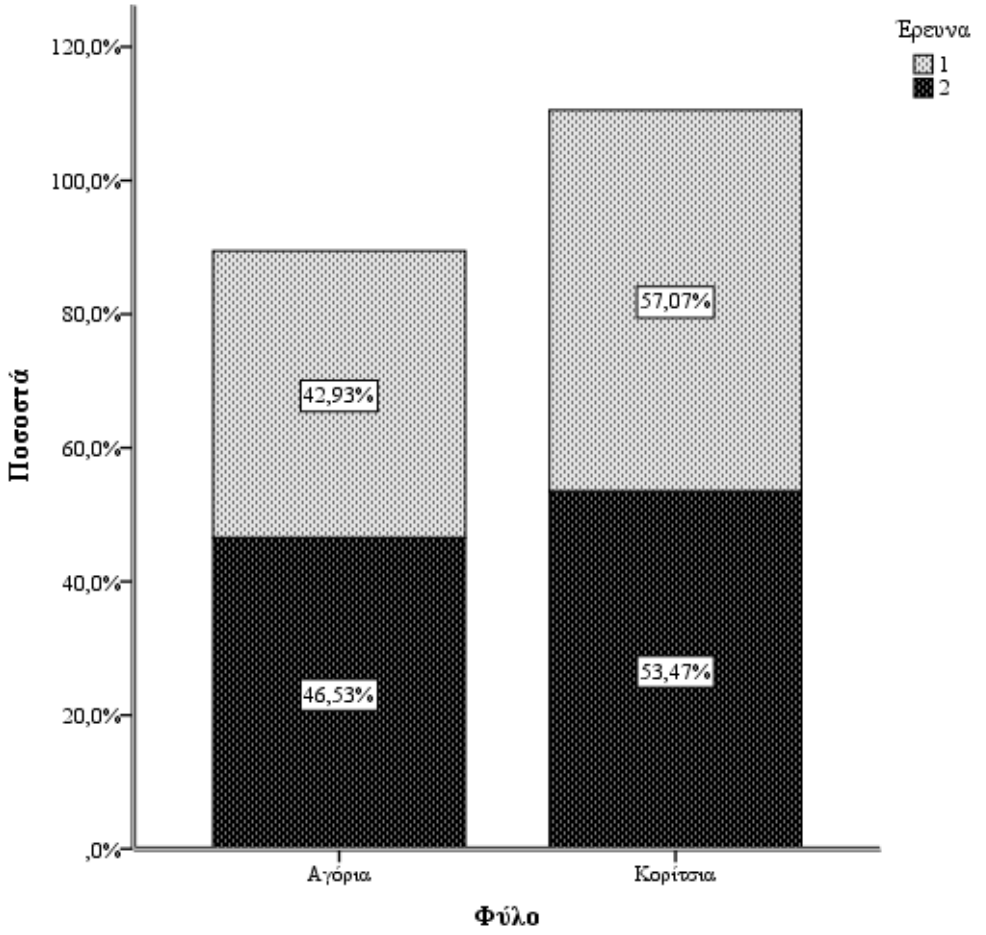
Διεξήχθη πιλοτική έρευνα, κατά την οποία χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια στη Γ' Γυμνασίου και στην Α' , Β' και Γ' Λυκείου σε δείγμα 250 μαθητών, σε Γυμνάσια της Νέας Σμύρνης, της Καλλιθέας και του Ασπροπύργου, προκειμένου να ελεγχθεί η προσαρμογή των ερωτηματολογίων που μεταφράστηκαν από την

ερευνήτρια στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό και για να γίνει έλεγχος της δομής των ερωτηματολογίων που δημιουργήθηκαν για αυτή την έρευνα.

Μετά την επεξεργασία των ευρημάτων της πιλοτικής έρευνας, και κάποιες διορθώσεις στη μετάφραση των ερωτηματολογίων, καθώς και διευκρινιστικές προσθήκες στα πρωτότυπα ελληνικά ερωτηματολόγια, διαμορφώθηκε η τελική μορφή των ερωτηματολογίων.

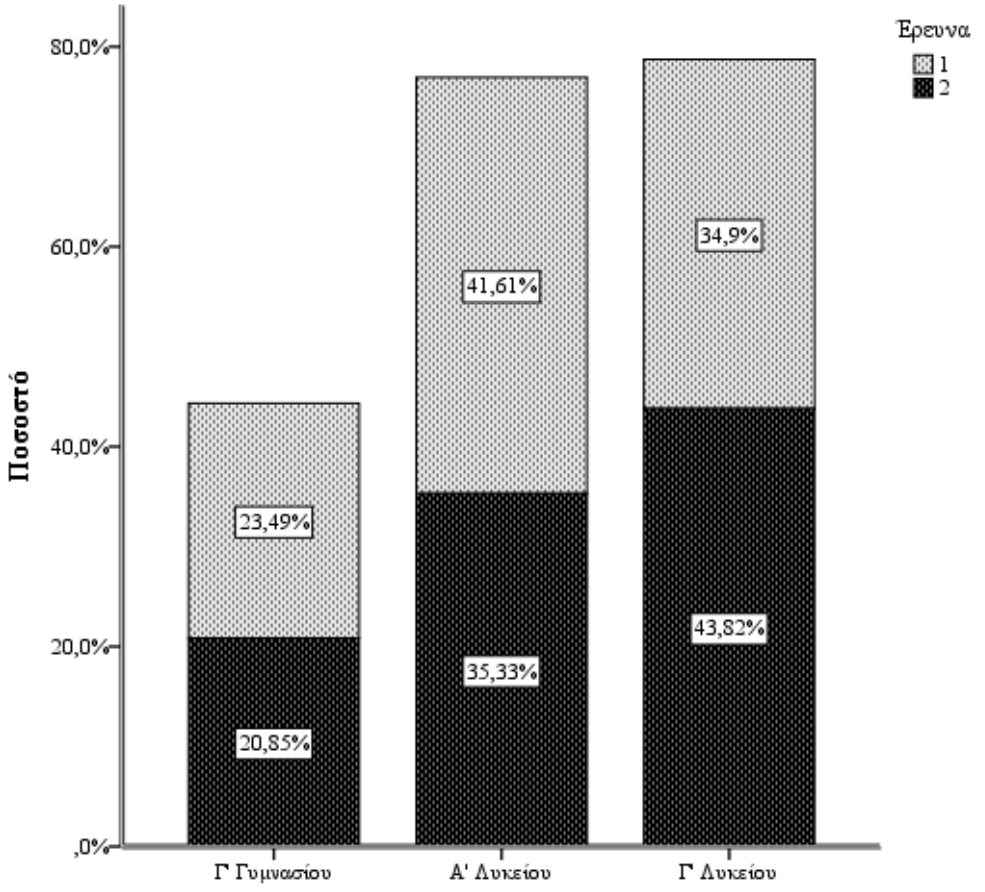
5.3 Δείγμα

Το δείγμα των δύο ερευνών ήταν κοινό και ισοδύναμο. Η έρευνα διεξήχθη σε δύο ομάδες, λόγω του μεγάλου αριθμού και της χρονικής διάρκειας συμπλήρωσης των Ερωτηματολογίων, που καθιστούσαν πρακτικά ανεφάρμοστη, στις ώρες που είχαν διατεθεί από τα Σχολεία, την ταυτόχρονη χορήγηση όλων των Ερωτηματολογίων.



Σχήμα 2. Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα (α' και β' μέρος).

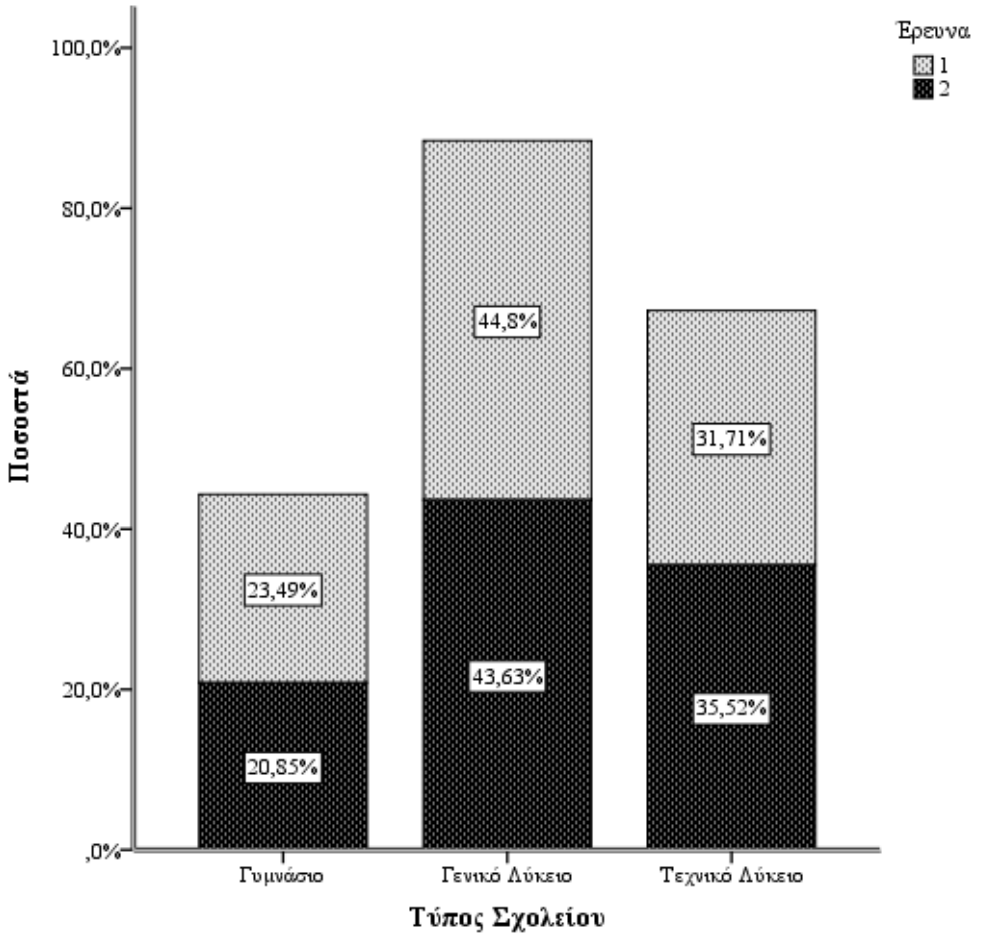
Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 1112 μαθητές (496 αγόρια και 616 κορίτσια). Στο πρώτο μέρος της έρευνας τα αγόρια ήταν 255 και τα κορίτσια 339, και στο δεύτερο μέρος της έρευνας τα αγόρια ήταν 241 και τα κορίτσια 277 (βλ. Σχήμα 2). Τα δύο φύλα ήταν σχεδόν εξ' ίσου κατανεμημένα σε τρεις ομάδες ηλικιών (Γ' Γυμνασίου= 246 μαθητές, Α' Λυκείου= 431 μαθητές και Γ' Λυκείου= 435 μαθητές. Στο πρώτο μέρος της έρευνας οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου ήταν 138, της Α' Λυκείου 248 και της Γ' Λυκείου 208. Στο δεύτερο μέρος της έρευνας οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου ήταν 108, της Α' Λυκείου 183 και της Γ' Λυκείου 277 (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα (α' και β' μέρος).

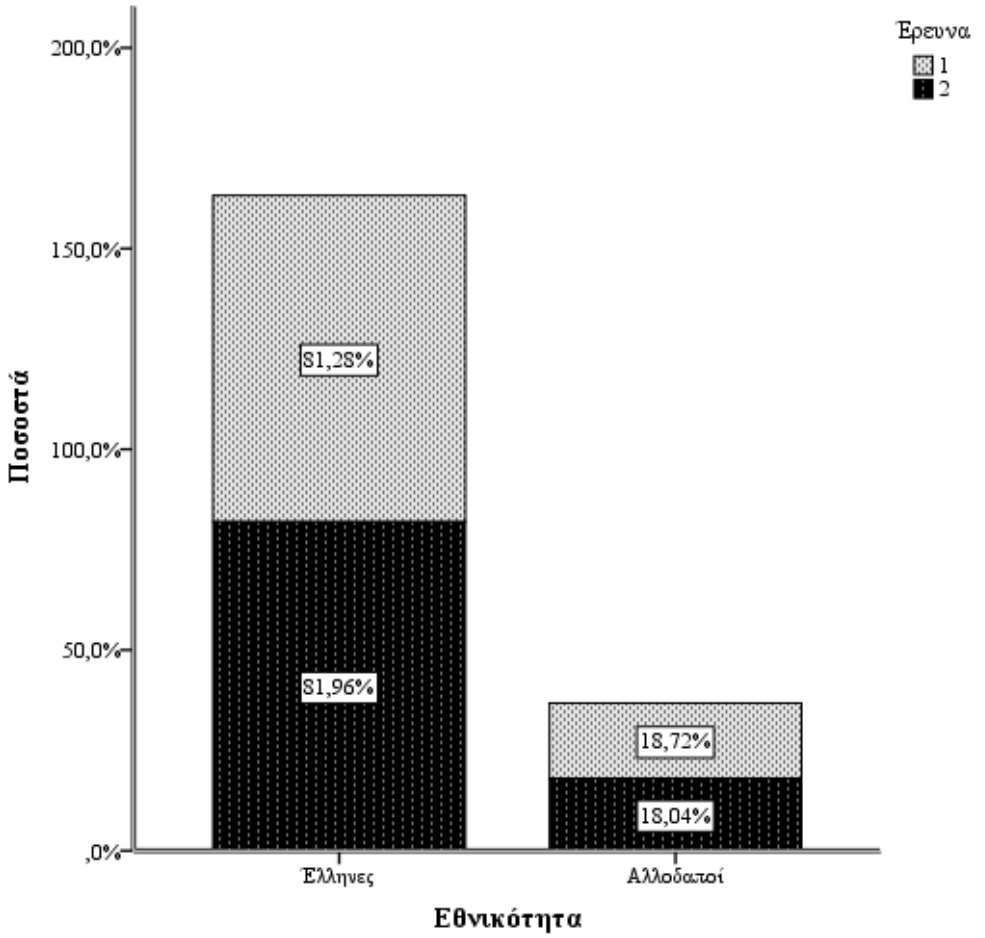
Ως προς τον Τύπο Σχολείου φοίτησης, οι 246 ήταν μαθητές Γυμνασίου (138 στο πρώτο μέρος της έρευνας και 108 στο δεύτερο), οι 493 φοιτούσαν στο Γενικό Λύκειο (267 στο πρώτο μέρος της έρευνας και 226 στο δεύτερο) και 373 φοιτούσαν

σε Επαγγελματικό Λύκειο (189 στο πρώτο μέρος της έρευνας και 184 στο δεύτερο) (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Τύπος σχολείου φοίτησης των συμμετεχόντων στην έρευνα (α' και β' μέρος).

Στο σύνολο του δείγματος οι 878 μαθητές είχαν ελληνική εθνική καταγωγήκαι οι 198 μαθητές καταγωγή από άλλες χώρες. Στο πρώτο μέρος της έρευνας οι μαθητές ελληνικής καταγωγής ήταν 469 και οι αλλοδαποί ήταν 108 και στο δεύτερο οι γηγενείς ήταν 409 και οι αλλοδαποί ήταν 90 (βλ. Σχήμα 5).

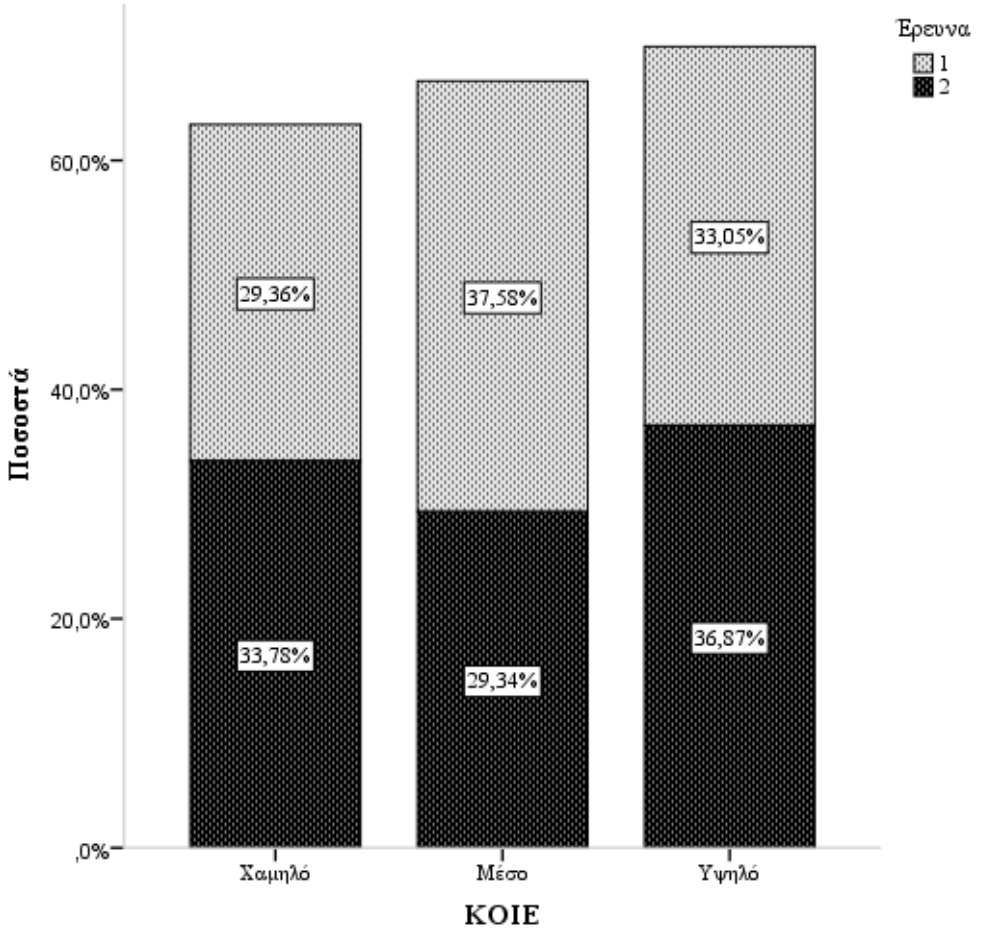


Σχήμα 5. Εθνικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα (α' και β' μέρος).

Ως προς το ΚΟΙΕ των μαθητών, τα σχολεία στα οποία διεξήχθη η κυρίως έρευνα ήταν τα εξής:

- 1ο Γυμνάσιο Ασπροπύργου
- 1ο Γενικό Λύκειο Ασπροπύργου
- 1ο Επαγγελματικό Λύκειο Ασπροπύργου
- 7ο Γυμνάσιο Παγκρατίου
- 7ο Γενικό Λύκειο Παγκρατίου
- 10ο Επαγγελματικό Λύκειο Παγκρατίου
- 1ο Γυμνάσιο Ελληνικού «Έλλη Αλεξίου»
- 1ο Γενικό Λύκειο Ελληνικού
- 1ο Επαγγελματικό Λύκειο Ελληνικού

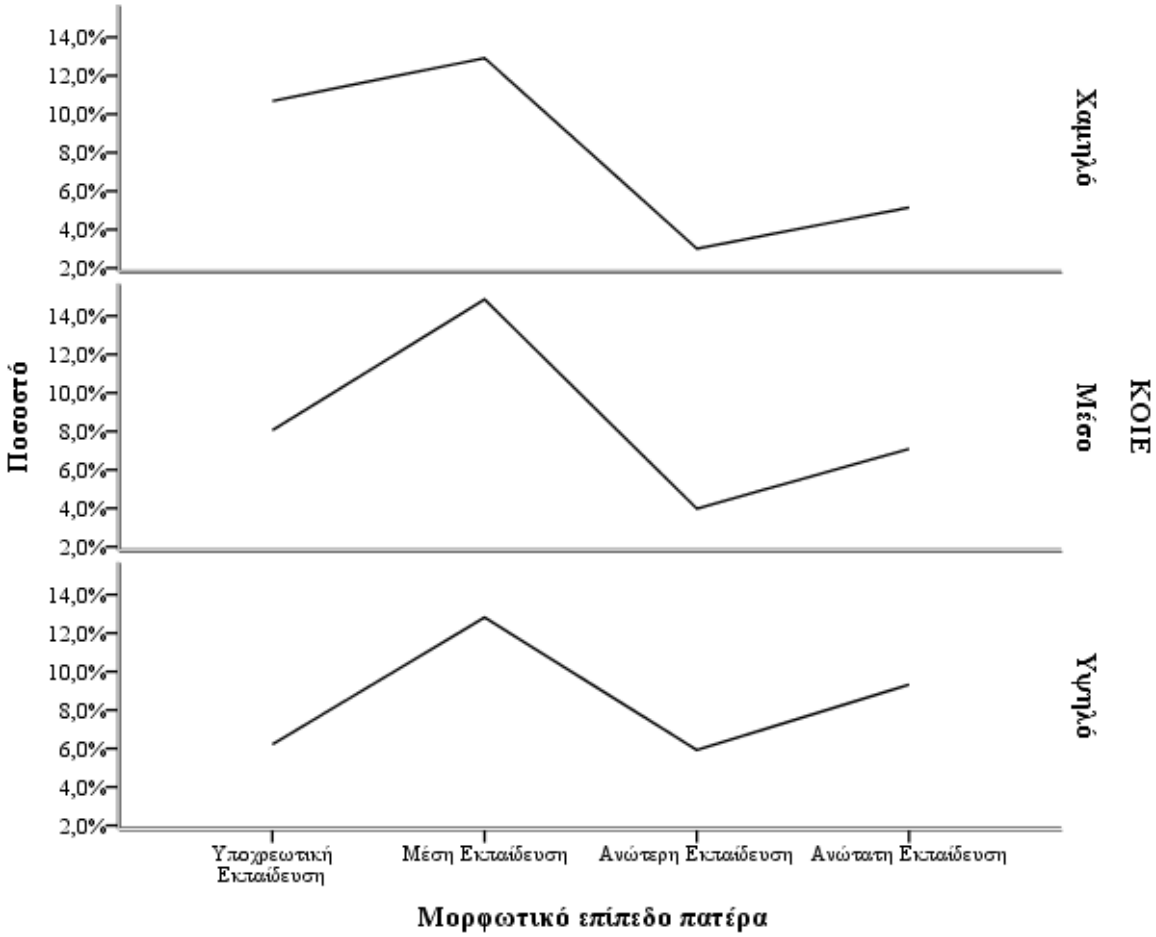
Η επιλογή των σχολείων έγινε με βάση τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ανήκαν, και το κοινωνικοοικονομικό προφίλ κάθε περιοχής. Επιλέχθηκαν τρεις περιοχές, οι οποίες αντιπροσωπεύουν την ευρύτερη περιοχή της Αθήνας: ο Ασπρόπυργος, ως αντιπροσωπευτικός της βιομηχανικής ζώνης της Αττικής, το Παγκράτι, ως μέση αστική περιοχή της Αθήνας, και το Ελληνικό, ως χαρακτηριστική περιοχή με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο σε σχέση με το μέσο όρο της Αθήνας. Όπως φάνηκε πιο πάνω, σε κάθε περιοχή επιλέχθηκε μια τριάδα σχολείων: Το Γυμνάσιο, το Γενικό και το Επαγγελματικό Λύκειο της κάθε περιοχής, έτσι ώστε να ελεγχθεί ο παράγοντας της περιοχής σε κάθε σχολείο. Για το λόγο αυτό, τα ΚΟΙΕ των δύο δειγμάτων θεωρούνται κοινά ανά περιοχή.



Σχήμα 6. ΚΟΙΕ των συμμετεχόντων στην έρευνα (α' και β' μέρος).

Οι 350 μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία της Βιομηχανικής Ζώνης (Ασπρόπυργος, 175 στο πρώτο μέρος της έρευνας και 175 στο δεύτερο), οι 376 σε

μέση αστική περιοχή (Παγκράτι 224 στο πρώτο μέρος της έρευνας και 152 στο δεύτερο) και 386 σε περιοχή με ανώτερο ΚΟΙΕ (Ελληνικό 195 στο πρώτο μέρος της έρευνας και 191 στο δεύτερο) (βλ. Σχήμα 6).

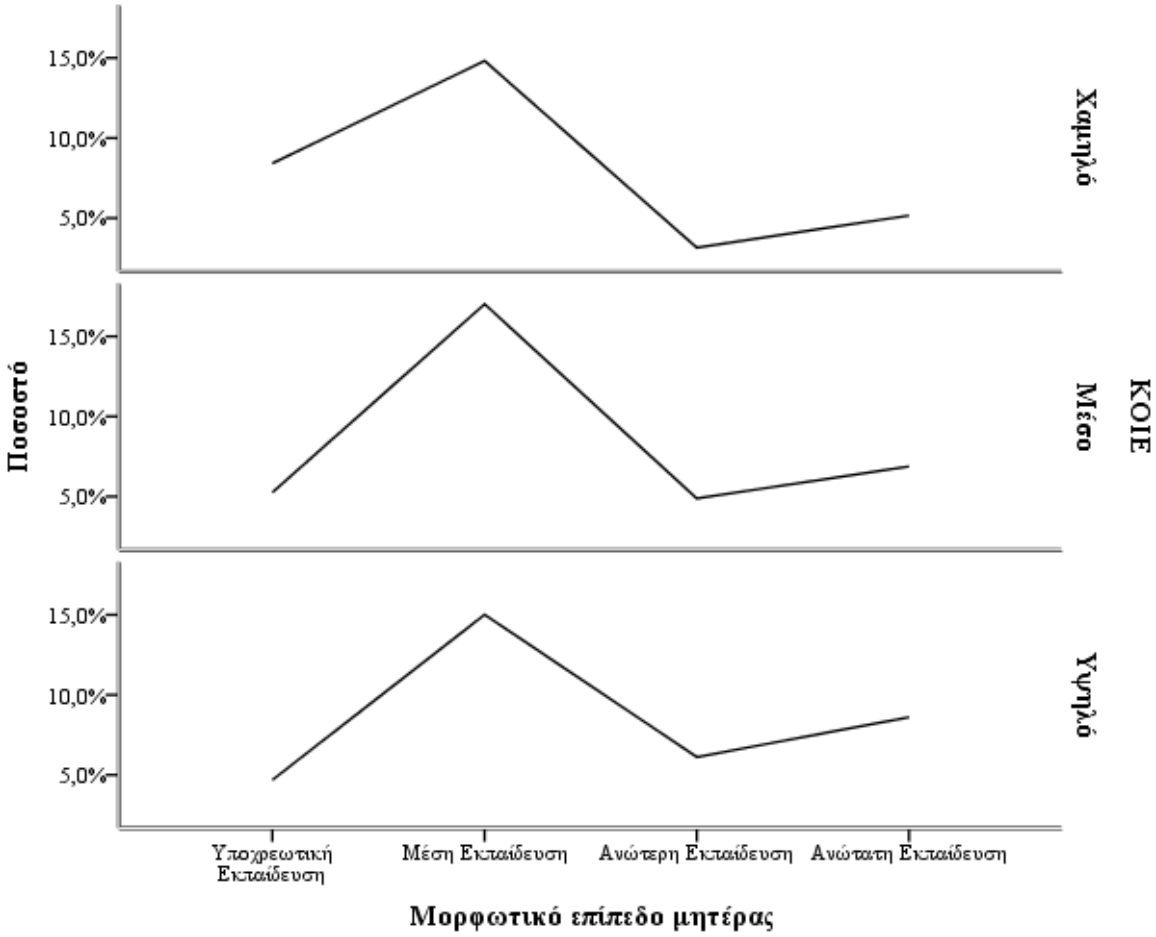


Σχήμα 7. Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα και ΚΟΙΕ των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων των μαθητών, οι 257 ήταν απόφοιτοι Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (121 στο πρώτο μέρος της έρευνας και 136 στο δεύτερο) οι 428 ήταν απόφοιτοι της Μέσης Εκπαίδευσης (234 στο πρώτο μέρος της έρευνας και 134 στο δεύτερο), οι 133 ήταν απόφοιτοι Ανώτερης Εκπαίδευσης (74 στο πρώτο μέρος της έρευνας και 59 στο δεύτερο) και οι 222 ήταν απόφοιτοι Ανώτατης Εκπαίδευσης (125 στο πρώτο μέρος της έρευνας και 97 στο δεύτερο). Σε σχέση με το ΚΟΙΕ των μαθητών, οι πατέρες του χαμηλού ΚΟΙΕ, όπως αναμενόταν, είχαν μεγαλύτερα ποσοστά ολοκλήρωσης της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης και

μικρότερα της Ανώτερης και της Ανώτατης εκπαίδευσης από τους πατέρες στα υπόλοιπα δύο ΚΟΙΕ. Αντίστροφα, οι πατέρες των μαθητών στο υψηλό ΚΟΙΕ είχαν μεγαλύτερο ποσοστό αποφοίτησης από την Ανώτερη και την Ανώτατη εκπαίδευση (βλ. Σχήμα 7).

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων των μαθητών, οι 192 ήταν απόφοιτες Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (101 στο πρώτο μέρος της έρευνας και 90 στο δεύτερο) οι 490 ήταν απόφοιτες της Μέσης Εκπαίδευσης (263 στο πρώτο μέρος της έρευνας και 227 στο δεύτερο), οι 148 ήταν απόφοιτες Ανώτερης Εκπαίδευσης (75 στο πρώτο μέρος της έρευνας και 73 στο δεύτερο) και οι 216 ήταν απόφοιτες Ανώτατης Εκπαίδευσης (121 στο πρώτο μέρος της έρευνας και 95 στο δεύτερο). Σε σχέση με το ΚΟΙΕ, εμφανίζεται το ίδιο πρότυπο σχέσης όπως και με τους πατέρες (βλ. Σχήμα 8).



Σχήμα 8. Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας και ΚΟΙΕ των συμμετεχόντων στην έρευνα.

5.4 Εργαλεία

5.4.1 Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Επιλογής

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε το *Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Επιλογής*, το οποίο περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 14 είναι ανοικτές και οι 7 κλειστές (βλ. Παράρτημα Α). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες ερωτήσεων: (α) Επιλογή επαγγέλματος και λόγοι επιλογής, (β) Βαθμός δέσμευσης στην επιλογή επαγγέλματος, (γ) Αυτοαξιολόγηση των σχολικών επιδόσεων και (δ) Δημογραφικά στοιχεία.

(α) Επιλογή επαγγέλματος και λόγοι επιλογής

Αποτελείται από επτά ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν το επάγγελμα που θέλουν να ακολουθήσουν και το γιατί το επέλεξαν. Περιλαμβάνει ερωτήσεις (i) για το επιλεχθέν επάγγελμα: *«Ποιο επάγγελμα σκοπεύεις να ακολουθήσεις;»*, (ii) τις κλίσεις: *«Σε ποια επαγγέλματα πιστεύεις ότι θα ήσουν καλός/ή;»*, (iii) το μελλοντικό- ρεαλιστικό επάγγελμα: *«Ποιο επάγγελμα πιστεύεις ότι θα ασκείς σε 10 χρόνια από τώρα;»* και (iv) το επιθυμητό επάγγελμα: «*Αν μπορούσες να επιλέξεις χωρίς να σε περιορίζουν οικονομικοί, οικογενειακοί ή άλλοι παράγοντες (π.χ. δυσκολία ή διάρκεια σπουδών), ποιο επάγγελμα θα διάλεγες;»*. Επίσης, διερευνά τους λόγους τους οποίους οι μαθητές αναφέρουν για την επιλογή του επαγγέλματος. Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως *«Για ποιο λόγο θα ήθελες να ακολουθήσεις το επάγγελμα αυτό;»* με 10 επιλογές, όπως *«Επειδή οδηγεί σε σίγουρη αποκατάσταση», «Για το κύρος του/ τη δυνατότητα καριέρας»* και *«Επειδή με αυτό μπορώ να προσφέρω στην κοινωνία»*.

(β) Βήματα και μεθοδεύσεις για την πραγματοποίηση των επαγγελματικών επιλογών[3]

Αποτελείται από εννέα ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες διερευνούν τα βήματα και τις μεθοδεύσεις τις οποίες σκοπεύουν να ακολουθήσουν οι έφηβοι για να

[3] Τα αποτελέσματα που αφορούν στη συγκεκριμένη κατηγορία ερωτήσεων δεν αναλύθηκαν και δεν παρουσιάζονται στη διατριβή, καθώς η πρωταρχική κωδικοποίηση των ανοικτών ερωτήσεων έδειξε ότι οι απαντήσεις των μαθητών δεν διαφοροποιήθηκαν επαρκώς, ώστε να αναλυθούν περαιτέρω. Ωστόσο, αποτελεί συνεκτικό τμήμα του ερωτηματολογίου για μια πληρέστερη εκτίμηση της επαγγελματικής επιλογής.

ασκήσουν το επάγγελμα που επιθυμούν, και περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως η *«Γράψε 3 βήματα που θα κάνεις για να ακολουθήσεις το επάγγελμα που διάλεξες»*, ερωτήσεις που διερευνούσαν αν πηγαίνουν ή όχι φροντιστήριο και αν ναι σε ποια μαθήματα και αν έχουν άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες.

(γ) Αυτοαξιολόγηση των σχολικών επιδόσεων

Η τρίτη κατηγορία ερωτήσεων αποτελείται από πέντε ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης και περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: *«Βαθμολόγησε τον εαυτό σου στα παρακάτω μαθήματα»* (κατάλογος 12 μαθημάτων), *«Περιέγραψε ποια πιστεύεις ότι είναι τα δυνατά σου σημεία στα μαθήματα», «Πιστεύεις ότι η γενική βαθμολογία σου στο Γυμνάσιο αντιπροσωπεύει ακριβώς τις ικανότητες και τις δυνατότητές σου;»* και *«Αν η βαθμολογία σου δεν αντιπροσωπεύει τις δυνατότητές σου, γιατί πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό;»*.

(δ) Δημογραφικά στοιχεία

Τέλος, την τέταρτη κατηγορία ερωτήσεων (11 ερωτήσεις) αποτελούν τα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, σχολείο, εθνικότητα, εθνική καταγωγή, μορφωτικό επίπεδο και εργασία γονέων, αριθμός αδερφών, τόπος κατοικίας).

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές του Λυκείου διέφερε από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές Γυμνασίου μόνο στις επιλογές που παραθέτονταν στην ερώτηση *«Τι θα κάνεις του χρόνου;»* η οποία στο Ερωτηματολόγιο του Λυκείου περιλάμβανε περισσότερες επιλογές (Πανεπιστήμιο, ΤΕΙ και στρατιωτική θητεία) από ό,τι στο Ερωτηματολόγιο Γυμνασίου.

5.4.2 Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας

Για τη διερεύνηση των πεποιθήσεων της Αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων χορηγήθηκε η Πολυδιάστατη Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura και των συνεργατών του (Bandura et al., 2001), στην εκδοχή της για τους μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων, αποτελούμενη από 43 ερωτήσεις. Για κάθε ερώτηση, η οποία εξετάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των ατόμων σε κάποια δεξιότητα ή ικανότητα, οι μαθητές απαντούν σε τετράβαθμη κλίμακα, με διαθέσιμες τις απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά» «Πολύ».

Η Πολυδιάστατη Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura et al., 2001) είναι ένα ερωτηματολόγιο το οποίο επιχειρεί να εξετάσει την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών τόμων ως προς τρεις διαστάσεις: (α) την ακαδημαϊκή, (β) την κοινωνική και (γ) την αυτορρυθμιστική ικανότητα (βλ. Παράρτημα Α).

(α) Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα

Αποτελείται από 18 ερωτήσεις και εξετάζει τις πεποιθήσεις γνωστικής επάρκειας των παιδιών στα διαφορετικά σχολικά αντικείμενα, όπως στα μαθηματικά, στις θετικές επιστήμες, στις κοινωνικές επιστήμες και στις δεξιότητες συγγραφής και κατανόησης κειμένου. Επίσης, εξετάζει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στη ρύθμιση των μαθησιακών δραστηριοτήτων των εφήβων, όπως το να δομούν περιβάλλοντα τα οποία οδηγούν στη μάθηση, να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τις μαθησιακές τους δραστηριότητες, να χρησιμοποιούν γνωστικά βοηθήματα για να εμβαθύνουν στην κατανόηση και να συγκρατούν καλύτερα τη σχολική ύλη, να ζητούν και να λαμβάνουν τη βοήθεια των καθηγητών και των συμμαθητών τους σχετικά με προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα μαθήματα, όταν το χρειάζονται, να κινητοποιούνται για να ολοκληρώνουν τη δουλειά για το σχολείο, και μάλιστα εντός προθεσμιών, ακόμα και όταν υπάρχουν και άλλες ενδιαφέρουσες ασχολίες τις οποίες θα μπορούσαν να κάνουν, αντί να μελετήσουν (Bandura et al., 2001). Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: *«Πόσο καλός/ή είσαι στο να μαθαίνεις τις θετικές επιστήμες», «Πόσο ικανός/ή είσαι να ζητήσεις βοήθεια από τους συμμαθητές/ συναδέλφους σου, όταν συναντάς δυσκολίες στις σχολικές/ εργασιακές δραστηριότητές σου», «Πόσο ικανός/ή είσαι να ασχοληθείς με τη μελέτη όταν έχεις άλλα ενδιαφέροντα πράγματα να κάνεις»*

(β) Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα

Η υποκλίμακα κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας (16 ερωτήσεις) εξετάζει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων να δημιουργούν και να διατηρούν κοινωνικές σχέσεις, να συνεργάζονται με άλλους, και να διαχειρίζονται διάφορα είδη ενδοπροσωπικών συγκρούσεων. Επίσης, τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σε τομείς όπως οι ομαδικές δραστηριότητες και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: *«Πόσο ικανός/ή*

είσαι να δουλεύεις σε ομάδα». Επίσης, ερωτήσεις που εξετάζουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών στο να ικανοποιούν τις κοινωνικές προσδοκίες, και συγκεκριμένα τις προσδοκίες των άλλων (γονέων, δασκάλων, και συνομηλίκων), αλλά και τις προσωπικές τους προσδοκίες, δηλαδή το να ζουν τη ζωή που οι ίδιοι περιμένουν από αυτούς. Για παράδειγμα, ερωτήσεις όπως *«Πόσο ικανός/ή είσαι να ικανοποιήσεις τις επιθυμίες των γονιών σου σε αυτό που περιμένουν από σένα»* και *«Πόσο ικανός/ή είσαι να πραγματοποιήσεις αυτό που εσύ περιμένεις από σένα».*

(γ) Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα

Η υποκλίμακα Αυτορρυθμιστικής Αυτοαποτελεσματικότητας (7 ερωτήσεις) εξετάζει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων να αντισταθούν σε πιέσεις συνομηλίκων για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες υψηλού κινδύνου, συμπεριλαβανόμενης της κατανάλωσης οινοπνευματωδών ποτών, του καπνίσματος ή της συμμετοχής τους σε παράνομες δραστηριότητες. Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: *«Πόσο ικανός/ή είσαι να αντισταθείς αν οι φίλοι σου σε σπρώχνουν να καπνίσεις»*. Επίσης, περιλαμβάνει ερωτήσεις που εξετάζουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών να δηλώνουν τη γνώμη τους, να αντιστέκονται σε προσπάθειες παρενόχλησης ή κακομεταχείρισής τους και να αρνούνται παράλογες απαιτήσεις των άλλων. Για παράδειγμα, περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: *«Πόσο ικανός/ή είσαι να υπερασπίζεις τα δικαιώματά σου όταν σου φέρονται άδικα».*

5.4.3 Κλίμακα Αυτοκαθορισμού

Η Κλίμακα Αυτοκαθορισμού των Sheldon και Deci (Sheldon, Ryan & Reis, 1996) είναι ένα ερωτηματολόγιο το οποίο εξετάζει το βαθμό στον οποίο οι έφηβοι αυτοκαθορίζονται ή ετεροκαθορίζονται και το βαθμό στον οποίο έχουν αυτεπίγνωση και επαφή με τον εαυτό τους (βλ. Παράρτημα Α). Η Κλίμακα Αυτοκαθορισμού αποτελείται από 10 ερωτήσεις-δηλώσεις, με δύο υποκλίμακες των 5 ερωτήσεων η καθεμία: η μία υποκλίμακα αφορά την αντιλαμβανόμενη επιλογή κάποιου για τις πράξεις του και η δεύτερη την αυτεπίγνωση, δηλαδή, την επαφή με τον εαυτό.

Η υποκλίμακα αντιλαμβανόμενης επιλογής περιλαμβάνει δίπολα φράσεων

όπως: *«Α. Είμαι ελεύθερος/η να κάνω ο,τιδήποτε αποφασίσω»* και *«Β. Αυτό που κάνω συχνά δεν είναι αυτό που θα ήθελα να κάνω»*, και ζητείται από τα υποκείμενα να σημειώσουν σε 5βαθμη κλίμακα τη θέση τους ανάμεσα στο δίπολο. Η απάντηση δίνεται σε 5βαθμη κλίμακα (1= *Μόνο η Α μου φαίνεται σωστή* έως 5= *Μόνο η Β μου φαίνεται σωστή).*

Η υποκλίμακα αυτεπίγνωσης είναι δομημένη με όμοιο τρόπο και περιλαμβάνει δίπολα φράσεων όπως: *«Α. Μερικές φορές αισθάνομαι το σώμα μου ξένο προς εμένα»* και *«Β. Αισθάνομαι πάντα το σώμα μου σαν να είναι δικό μου».*

Οι δύο κλίμακες μπορούν είτε να χρησιμοποιηθούν χωριστά, είτε να συνδυαστούν (αντιστρέφοντας την Υποκλίμακα Αυτεπίγνωσης) σε μία γενική βαθμολογία αυτοκαθορισμού.

5.4.4 Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης

Η Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (Career Decision Making Autonomy Scale –CDMAS) (2005) του Frederic Guay αποτελείται από 8 δηλώσεις που αφορούν στην κινητοποίηση για τις δραστηριότητες που οδηγούν στην επαγγελματική απόφαση. Η κάθε δήλωση ακολουθείται από τέσσερις προτάσεις. Ο συμμετέχων καλείται να εκφράσει τη συμφωνία του (με βάση μια 7βαθμη κλίμακα 1= *Δεν ισχύει καθόλου* έως 7= Ισχύει απόλυτα) με το περιεχόμενο των τεσσάρων προτάσεων που ακολουθούν τη κάθε δήλωση. Οι οκτώ δηλώσεις αναφέρονται στις εξής δραστηριότητες: 1) το να ψάχνει κάποιος πληροφορίες για σταδιοδρομίες, 2) να ψάχνει κάποιος πληροφορίες για προγράμματα σπουδών, 3) να καθορίζει κάποιος πιθανές επιλογές για ένα πρόγραμμα σπουδών ή μια σταδιοδρομία, 4) να εργάζεται κάποιος σκληρά για να κατακτήσει ένα στόχο σταδιοδρομίας, 5) να καθορίζει κάποιος επιλογές σταδιοδρομίας σε συμφωνία με ένα στόχο σταδιοδρομίας, 6) να καθορίζει κάποιος τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για την ολοκλήρωση ενός προγράμματος σπουδών, 7) να καθορίζει κάποιος τι αξιολογεί υψηλότερα σε μία επιλογή σταδιοδρομίας και 8) να εντοπίζει κάποιος μια επαγγελματική επιλογή που να συνάδει με τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα κάποιου.

Οι τέσσερις προτάσεις, οι οποίες ακολουθούν με σταθερή σειρά την κάθε

δήλωση, αντιστοιχούν στους τέσσερις τύπους κινητοποίησης και είναι οι εξής: α) *Για την ευχαρίστηση του να το κάνω* (Εσωτερική Κινητοποίηση- intrinsic motivation), β) *Γιατί πιστεύω ότι η δραστηριότητα αυτή είναι σημαντική* (Ταυτοποιημένη Ρύθμιση- identified regulation), γ) *Γιατί θα αισθανόμουν ενοχές και ανησυχία αν δεν το έκανα* (Ενδοβοληµένη Ρύθμιση- introjected regulation), δ) *Γιατί κάποιος άλλος θέλει να το κάνω ή γιατί θα κερδίσω κάτι από κάποιον αν το κάνω-αμοιβές, επαίνους, έγκριση από αυτό* (Εξωτερική Ρύθμιση- external regulation).

5.4.5 Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας

Οι Rooney και Osipow (1992) κατασκεύασαν την Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας -ΚΕΑΑ (Task-Specific Self-Efficacy Scale, TSOSS), αποτελούμενη από 230 ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν το βαθμό, τη γενίκευση και την ένταση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων σε έργα που περιγράφουν εξειδικευμένες εργασιακές δραστηριότητες ποικίλου βαθμού δυσκολίας (βλ. Παράρτημα Α). Όπως είδαμε, η εξειδίκευση της αυτοαποτελεσματικότητας σε έργα, κατά τους Rooney και Osipow, μπορεί (α) να διαφωτίσει τις πιθανές διαφορές στις αντιλήψεις των απαιτήσεων συγκεκριμένων επαγγελμάτων, (β) να καθορίσει ποια συγκεκριμένα έργα διαφοροποιούν τα άτομα ως προς την πεποίθησή τους για την ικανότητά τους να κάνουν μία δουλειά και (γ) μπορεί να δείξει ότι γενικές εκτιμήσεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται διαφορικά με τη συγκεκριμένη ανά έργο αυτοαποτελεσματικότητα σε διαφορετικές ομάδες πληθυσμών (Rooney & Osipow, 1992).

Αργότερα, οι Osipow, Temple και Rooney (1993), βασισμένοι σε ανάλυση παραγόντων, περιόρισαν την κλίμακα σε 60 ερωτήσεις, οι οποίες κατανέμονται σε τέσσερις υποκλίμακες- παράγοντες των 15 ερωτήσεων η καθεμία, το οποίο και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Οι μαθητές καλούνταν να δείξουν την εμπιστοσύνη τους στις ικανότητές τους να εκτελέσουν ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν σε ένα εκτεταμένο εύρος δεξιοτήτων σχετικών με επαγγέλματα. Η απάντηση δίνεται σε μία πεντάβαθμη κλίμακα (από Α= Καθόλου εμπιστοσύνη έως Ε= Απόλυτη εμπιστοσύνη).

Κάθε υποκλίμακα αντιστοιχεί σε δεξιότητες που σχετίζονται μεταξύ τους και

αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επαγγελματικά πεδία Συγκεκριμένα, οι υποκλίμακες αντιπροσωπεύουν τους εξής παράγοντες:

1. Λεκτικό, διαπροσωπικές σχέσεις, με ερωτήσεις-δηλώσεις όπως: (πόση εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου έχω) *«Να κερδίζω την εμπιστοσύνη των ανθρώπων»*.
2. Ποσοτικό, λογικό, επιχειρηματικότητα, επιστημονικές ικανότητες, με ερωτήσεις-δηλώσεις όπως: (πόση εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου έχω) *«Να εφαρμόζω μαθηματικές και μηχανολογικές ιδιότητες στη λύση προβλημάτων»*.
3. Φυσική ρώμη και ευλυγισία, με ερωτήσεις-δηλώσεις όπως: (πόση εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου έχω) *«Να κάνω ενεργητική σωματική δουλειά»*.
4. Αισθητικές (καλλιτεχνικές) ικανότητες, με ερωτήσεις-δηλώσεις όπως: (πόση εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου έχω) *«Να ερμηνεύω θεατρικούς ρόλους»*.

5.4.6 Η Κλίμακα Γονεϊκού Δεσμού

Η Κλίμακα Γονεϊκού Δεσμού –ΚΓΔ (Parental Bonding Instrument, PBI), των Parker, Tupling και Brown (1979) εξετάζει τις γονεϊκές συμπεριφορές και προδιαθέσεις, όπως τις αντιλαμβάνεται ένα παιδί ή ένας ενήλικας, ο οποίος συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο ανασκοπώντας τις αναμνήσεις από τη γονεϊκή συμπεριφορά (βλ. Παράρτημα Α). Έχει μεταφερθεί στα ελληνικά από τους Sideridis και Kafetsios (2008). Αποτελείται από 50 ερωτήσεις, 25 για τη μητέρα και 25 για τον πατέρα. Η απάντηση δινόταν σε τετράβαθμη κλίμακα (1= διαφωνώ απόλυτα έως 4= συμφωνώ απόλυτα).

Η Κλίμακα Γονεϊκού Δεσμού δομήθηκε με βάση δύο μεταβλητές, οι οποίες θεωρήθηκαν σημαντικές στη δημιουργία ενός δεσμού ανάμεσα στο γονέα και το παιδί. Αυτές είναι η γονεϊκή φροντίδα (σε αντίθεση με την αδιαφορία ή την απόρριψη) φροντίδας (12 ερωτήσεις) και η υπερπροστασία (σε αντίθεση με την ενθάρρυνση της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας) (13 ερωτήσεις). Παραδείγματα

μερικών από τις ερωτήσεις-δηλώσεις είναι: (*ο πατέρας/η μητέρα*) *«Ήταν συναισθηματικά ζεστός με μένα»* (υποκλίμακα φροντίδας), *«Ήθελε να ελέγχει όλα όσα έκανα»* (υποκλίμακα υπερπροστασίας), *«Δε μιλούσε μαζί μου αρκετά»* (υποκλίμακα φροντίδας).

5.4.7 Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος

Το Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια και εξετάζει τις επιρροές των γονέων, των καθηγητών, των ΜΜΕ και του φιλικού περιβάλλοντος των εφήβων στην επαγγελματική τους επιλογή.

Αποτελείται από 29 ερωτήσεις που αναφέρονται στην επίδραση εξωτερικών-οικονομικών παραγόντων στην επιλογή επαγγέλματος, στις επιρροές στην επαγγελματική επιλογή από άτομα που ανήκουν στο οικογενειακό, κοινωνικό ή φιλικό περιβάλλον των εφήβων, στις επαγγελματικές επιθυμίες τους και στις πηγές πληροφόρησής τους για το επάγγελμα.

Οι συμμετέχοντες καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με βάση με πεντάβαθμη κλίμακα, (1= Δεν ισχύει καθόλου έως το 5= Ισχύει απόλυτα) (βλ. Παράρτημα Α).

Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει ερωτήσεις-δηλώσεις για

(i) την επαγγελματική απόφαση, όπως *«Έχω αποφασίσει το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω»*,

(ii) τις πηγές πληροφόρησης για το επάγγελμα (π.χ *«Παίρνω πληροφορίες για τα επαγγέλματα από φίλους»*),

(iii) την ενθάρρυνση (π.χ. *«Οι γονείς μου συμφωνούν με την απόφασή μου να ασχοληθώ με το επάγγελμα που θέλω»*, *«Οι φίλοι μου με ενθαρρύνουν να ακολουθήσω το επάγγελμα που έχω επιλέξει»*) ή την αποθάρρυνση της επιλογής τους από τους σημαντικούς άλλους (γονείς, καθηγητές, φίλους) (π.χ. *«Οι γονείς μου προσπαθούν να με αποθαρρύνουν από το να ακολουθήσω το επάγγελμα που έχω αποφασίσει, γιατί κατά τη γνώμη τους δεν έχω τις δυνατότητες να το ασκήσω»*

(iv) εξωτερικούς- οικονομικούς παράγοντες, (π.χ. *«Λόγω της οικονομικής κρίσης άλλαξα τα επαγγελματικά μου σχέδια ή τη σχολή που θέλω να περάσω»* ή *«Θα ακολουθήσω το επάγγελμα που θα συνεχίσει την οικογενειακή επιχείρηση/παράδοση».*

(v) επιθυμίες των παιδιών (π.χ. *«Έχω επιλέξει το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω γιατί έχω δει πώς ασκείται στην τηλεόραση/ στον κινηματογράφο και μου άρεσε».*

(vi) το αν συζητούν για την επαγγελματική επιλογή με άτομα του περιβάλλοντός τους (π.χ. *«Συζητώ με τους καθηγητές μου για την επιλογή επαγγέλματος.»*)

5.5 Διαδικασία

Το πρώτο μέρος της έρευνας πραγματοποιήθηκε στα Γυμνάσια και τα Λύκεια της περιοχής της Αττικής από το φθινόπωρο του 2009 έως και την άνοιξη του 2011 και το δεύτερο μέρος της από την άνοιξη του 2010 έως το φθινόπωρο του 2012. Και στις δύο έρευνες ακολουθήθηκε όμοια διαδικασία: Κατατέθηκε το προσχέδιο της έρευνας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και αφού εγκρίθηκε η διεξαγωγή της, ζητήθηκε και παραχωρήθηκε η άδεια από το Υπουργείο Παιδείας. Έπειτα από συνεννόηση με τη Διεύθυνση των Σχολείων και το Σύλλογο διδασκόντων και μετά την έγγραφη άδεια των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, καθορίστηκαν οι ώρες κατά τις οποίες θα μπορούσαν να απασχοληθούν οι μαθητές, ώστε να μη διαταραχτεί κατά το δυνατόν η τήρηση του σχολικού προγράμματος. Οι διδάσκοντες καθηγητές μπορούσαν να παραμείνουν μέσα στην αίθουσα καθ΄ όλη τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Η μέση ώρα συμπλήρωσης ήταν περί τη μία και μισή διδακτική ώρα, με μεγαλύτερο χρόνο για τους μαθητές του Γυμνασίου και για όσους δεν είχαν τα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα. Η ερευνήτρια ήταν παρούσα στην αίθουσα και απαντούσε σε διευκρινιστικές ερωτήσεις των εφήβων. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν μόνο από την ερευνήτρια.

Πραγματοποιήθηκε επιτόπια δειγματοληπτική έρευνα με τη μορφή προσωπικών ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και κωδικοποιημένα ανά τμήμα. Οι έφηβοι ήταν ελεύθεροι να μην τα συμπληρώσουν αν

δεν το επιθυμούσαν. Στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων έδειξαν ενδιαφέρον για τα θέματα των ερωτηματολογίων, καθώς η επαγγελματική τους αποκατάσταση ήδη τους απασχολούσε και ήταν συχνά αντικείμενο συζήτησης στο σπίτι ή το σχολείο.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς ζητήθηκαν από τους διευθυντές των σχολείων οι καταστάσεις της σχολικής βαθμολογίας του κάθε μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα, ανώνυμα και με την ίδια κωδικοποίηση που έγινε και στο τμήμα κατά την ώρα της συμπλήρωσης.

Αφού οι μαθητές διαβεβαιώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους δε θα γίνουν γνωστές στους εκπαιδευτικούς τους ή οπουδήποτε αλλού ονομαστικά, τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν και συγκρίθηκαν με τις σχολικές επιδόσεις ανά μάθημα. Η ταυτοποίηση έγινε με κωδικούς και όχι με ονοματεπώνυμα, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η δομή της Παρουσίασης της Εργασίας

Καθώς κάποια από τα ερωτηματολόγια είναι κοινά στις δύο έρευνες, αρχικά θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα τα οποία αφορούν τα κοινά ερωτηματολόγια στο σύνολο του δείγματος, τα οποία είναι:

i. Οι επαγγελματικές επιλογές των εφήβων και οι λόγοι επιλογής τους,
ii. Η αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων τους
iii. Η ακαδημαϊκή, κοινωνική και αυτορρυθμιστική τους αυτοαποτελεσματικότητα και
iv. Ο βαθμός αυτοκαθορισμού τους

6.1 Οι Επαγγελματικές Επιλογές των Εφήβων

Οι έφηβοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις σχετικά με τα επαγγελματικά τους σχέδια. Συγκεκριμένα, κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση: (α) «Ποιο επάγγελμα σκοπεύεις να ακολουθήσεις;», (β) «Ποιο επάγγελμα πιστεύεις ότι θα ασκείς σε 10 χρόνια από τώρα;» και (γ) «Αν μπορούσες να επιλέξεις χωρίς να σε περιορίζουν οικονομικοί, οικογενειακοί ή άλλοι παράγοντες (π.χ. δυσκολία ή διάρκεια σπουδών), ποιο επάγγελμα θα διάλεγες;».

Τα επαγγέλματα που δήλωσαν οι έφηβοι ήταν 120 (βλ. Παράρτημα Β). Οι πρωτογενείς απαντήσεις των εφήβων κατηγοριοποιήθηκαν, στη συνέχεια, ως προς δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αφορούσε την κατάταξη των επαγγελματικών επιλογών με βάση τις έξι κατηγορίες του Holland και η δεύτερη την κατάταξη των επαγγελματικών επιλογών με βάση το απαιτούμενο επίπεδο σπουδών για την άσκησή τους. Η κατάταξη έγινε από την ερευνήτρια και επαναλήφθηκε από ανεξάρτητο κριτή (interrater agreement για την πρώτη διάσταση 98% και για τη δεύτερη 99%). Οι διαφορές μεταξύ των κατατάξεων των δύο κριτών επιλύθηκαν μετά από συζήτηση.

6.1.1 Κωδικοποίηση των Επαγγελμάτων τα οποία επιλέγουν οι Έφηβοι σύμφωνα με τις Κατηγορίες του Holland

Όπως αναφέρθηκε, τα επαγγέλματα που δήλωσαν οι έφηβοι στις τρεις προαναφερθείσες ερωτήσεις κατατάχθηκαν σε 6 κατηγορίες, σύμφωνα με τη θεωρία του Holland. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής:

1) Πρακτικά επαγγέλματα (realistic) (π.χ. Μηχανικός, Αστυνομικός, Αθλητής)

2) Ερευνητικά επαγγέλματα (investigative) (π.χ. Γιατρός, Καθηγητής, Προγραμματιστής).

3) Καλλιτεχνικά επαγγέλματα (artistic) (π.χ. Μουσικός, Μακιγιέζ, Γραφίστας).

4) Κοινωνικά επαγγέλματα (social) (π.χ. Βρεφονηπιοκόμος, Κοινωνιολόγος, Νοσηλευτής).

5) Επιχειρηματικά επαγγέλματα (enterprising) (π.χ. Επιχειρηματίας, Πολιτικός, Διαφημιστής).

6) Οργανωτικά/ διοικητικά επαγγέλματα (conventional) (π.χ. Γραμματέας, Πωλητής, Λογιστής).

Παρατίθενται οι πίνακες με τις συχνότητες των κατηγοριών των επαγγελμάτων ανά ερώτηση (βλ. Πίνακες 1,2 και 3).

Πίνακας 1

Κατανομή των Απαντήσεων στην Ερώτηση «Ποιο Επάγγελμα Σκοπεύεις να Ακολουθήσεις;» ανά Κατηγορία Επαγγελμάτων

Επαγγέλματα	Συχνότητα	Ποσοστό
1. Πρακτικά	330	36.7%
2. Ερευνητικά	191	21.3%
3. Καλλιτεχνικά	85	9.5%
4. Κοινωνικά	177	19,7%
5. Επιχειρηματικά	81	9.0%
6. Οργανωτικά	34	3.8%
Σύνολο	898	100%

Πίνακας 2

Κατανομή των Απαντήσεων στην Ερώτηση «Ποιο Επάγγελμα Πιστεύεις ότι θα Ασκείς σε 10 Χρόνια από τώρα;» ανά Κατηγορία Επαγγελμάτων

Επαγγέλματα	Συχνότητα	Ποσοστό
1. Πρακτικά	249	41.1%
2. Ερευνητικά	102	16.8%
3. Καλλιτεχνικά	61	10.1%
4. Κοινωνικά	111	18.3%
5. Επιχειρηματικά	51	8.4%
6. Οργανωτικά	32	5.3%
Σύνολο	606	100%

Πίνακας 3

Κατανομή των Απαντήσεων στην Ερώτηση «Αν Μπορούσες να Επιλέξεις χωρίς να σε Περιορίζουν Οικονομικοί, Οικογενειακοί ή Άλλοι Παράγοντες (π.χ. Δυσκολία ή Διάρκεια Σπουδών), ποιο Επάγγελμα θα Διάλεγες;» ανά Κατηγορία Επαγγελμάτων

Επαγγέλματα	Συχνότητα	Ποσοστό
1. Πρακτικά	235	32.6%
2. Ερευνητικά	190	26.4%
3. Καλλιτεχνικά	121	16.8%
4. Κοινωνικά	98	13.6%
5. Επιχειρηματικά	61	8.5%
6. Οργανωτικά	15	2.1%
Σύνολο	720	100%

6.1.2 Κωδικοποίηση των Επαγγελμάτων τα οποία επιλέγουν οι Έφηβοι σύμφωνα με τα Εκπαιδευτικά Επίπεδα που απαιτούνται για την Άσκησή τους

Για μία πληρέστερη εικόνα των επαγγελμάτων που επιλέγουν οι έφηβοι του δείγματος, τα επαγγέλματα που δηλώθηκαν από τους εφήβους στις τρεις προαναφερθείσες ερωτήσεις κατατάχθηκαν στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες εκπαιδευτικών επιπέδων:

1. Τα επαγγέλματα που μπορεί κάποιος να ακολουθήσει έχοντας ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση (Γυμνάσιο).
2. Τα επαγγέλματα τα οποία για να τα ακολουθήσει κανείς πρέπει να έχει ολοκληρώσει τη μέση εκπαίδευση (Λύκειο, Γενικό ή Επαγγελματικό).
3. Τα επαγγέλματα που απαιτούν Ανώτερη Τεχνική Εκπαίδευση (ΑΤΕΙ).
4. Τα επαγγέλματα που απαιτούν Πανεπιστημιακό Πτυχίο (ΑΕΙ).

Οι συχνότητες των εκπαιδευτικών επιπέδων των επαγγελμάτων είναι οι παρακάτω (βλ. Πίνακες 4, 5 και 6):

Πίνακας 4

Κατανομή των Απαντήσεων στην Ερώτηση «Ποιο Επάγγελμα Σκοπεύεις να Ακολουθήσεις;» ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο των Επαγγελμάτων

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστό
1. Υποχρεωτική Εκπαίδευση	49	5.5%
2. Μέση Εκπαίδευση	350	39.0%
3. Ανώτερη Εκπαίδευση	154	17.1%
4.Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση	345	38.4%
Σύνολο	898	100%

Πίνακας 5

Κατανομή των Απαντήσεων στην Ερώτηση «Ποιο Επάγγελμα Πιστεύεις ότι θα Ασκείς σε 10 Χρόνια από Τώρα;» ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο των Επαγγελμάτων

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστό
1. Υποχρεωτική Εκπαίδευση	75	12.4%
2. Μέση Εκπαίδευση	225	37.1%
3. Ανώτερη Εκπαίδευση	107	17.7%
4. Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση	199	32.8%
Σύνολο	606	100%

Πίνακας 6

Κατανομή των Απαντήσεων στην Ερώτηση «Αν Μπορούσες να Επιλέξεις χωρίς να σε Περιορίζουν Οικονομικοί, Οικογενειακοί ή Άλλοι Παράγοντες (π.χ. Δυσκολία ή Διάρκεια Σπουδών), ποιο Επάγγελμα θα Διάλεγες;» ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο των Επαγγελμάτων

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστό
1. Υποχρεωτική Εκπαίδευση	63	8.8%
2. Μέση Εκπαίδευση	227	31.6%
3. Ανώτερη Εκπαίδευση	115	16.0%
4. Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση	314	43.7%
Σύνολο	719	100%

6.2 Διαφοροποίηση των Επαγγελματικών Επιλογών ως προς τα Δημογραφικά Στοιχεία

6.2.1 Φύλο

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση ότι τα δύο φύλα αναμένεται να διαφοροποιηθούν ως προς τις κατηγορίες επαγγελμάτων που επιλέγουν εφαρμόστηκε η στατιστική δοκιμασία χ^2 στις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στις τρεις ερωτήσεις.

Αποτελέσματα για την ερώτηση: «Ποιο επάγγελμα σκοπεύεις να ακολουθήσεις;»

Βρέθηκε ισχυρή διαφοροποίηση των κατηγοριών των επαγγελμάτων που επιλέγονται από τα δύο φύλα, με χ^2 (5, 898)=183.747, p<.001. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, το 57.9% των αγοριών επιλέγει Πρακτικά Επαγγέλματα, έναντι του 20.2% των κοριτσιών. Αντίστροφα, το 4.3% των αγοριών επιλέγουν Κοινωνικά Επαγγέλματα έναντι του 31.7% των κοριτσιών. Επίσης, τα κορίτσια σε μεγαλύτερη συχνότητα (11,5%) επιλέγουν Καλλιτεχνικά Επαγγέλματα σε σύγκριση με τα αγόρια (6,9%).

Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση 1.1 φάνηκε ότι τα κορίτσια του δείγματος υπερεκπροσωπούνται στην επιλογή κοινωνικών-ανθρωπιστικών επαγγελμάτων σε σύγκριση με τα αγόρια. Τα αγόρια, αντίθετα, υπερεκπροσωπούνται στα πρακτικά επαγγέλματα.

Πίνακας 7

Επαγγελματικές Επιλογές ανάλογα με το Φύλο

	Φύλο		
Επάγγελμα που επιλέγω	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Πρακτικά	228(57.9%)	102(20.2%)	330(36.7%)
2. Ερευνητικά	85(21,6%)	106(21,0%)	191(21.3%)
3. Καλλιτεχνικά	27(6,9%)	58(11,5%)	85(9.5%)
4. Κοινωνικά	17(4,3%)	160(31.7%)	177(19.7%)
5. Επιχειρηματικά	30(7,6)	51 (10.1%)	81(9.0%)
6. Οργανωτικά	7(1.8%)	27(5.4%)	34(3.8%)
Σύνολο	394(100%)	504(100%)	898(100%)

6.2.2 Ηλικία

6.2.2.1 Συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ άμεσων, ιδεατών και μελλοντικών επαγγελματικών επιλογών. Για να απαντηθεί το ερώτημα αν οι έφηβοι δηλώνουν επαγγέλματα που εμπίπτουν στην ίδια κατηγορία του Holland στις ερωτήσεις *«Ποιο επάγγελμα σκοπεύεις να ακολουθήσεις;»*, *«Ποιο επάγγελμα πιστεύεις ότι θα ασκείς σε 10 χρόνια από τώρα;»* και *«Αν μπορούσες να επιλέξεις χωρίς να σε περιορίζουν οικονομικοί, οικογενειακοί ή άλλοι παράγοντες (π.χ. δυσκολία ή διάρκεια σπουδών), ποιο επάγγελμα θα διάλεγες;»* εφαρμόστηκε η στατιστική δοκιμασία χ^2**,** συγκρίνοντας ανά δύο τις απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις.

(i) Σύγκριση των ερωτήσεων *«Ποιο επάγγελμα σκοπεύεις να ακολουθήσεις;»* - *«Ποιο επάγγελμα πιστεύεις ότι θα ασκείς σε 10 χρόνια από τώρα;»*

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης [χ^2 (25, 597)=1900.467, p<.001] έδειξαν ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια μεταξύ των κατηγοριών των επαγγελμάτων που επιλέγουν οι έφηβοι και αυτών που πιστεύουν ότι θα ασκούν σε δέκα χρόνια από τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου. Παρατηρώντας τον Πίνακα 8 παρατηρείται ότι το 82,6% των εφήβων παραμένει στην κατηγορία των Πρακτικών Επαγγελμάτων στις απαντήσεις που δίνει στις δύο ερωτήσεις, το 88.2% παραμένει στα Ερευνητικά Επαγγέλματα, το 77% παραμένει στα Καλλιτεχνικά Επαγγέλματα, το 91.9% στα

Κοινωνικά Επαγγέλματα, το 90% στα Επιχειρηματικά Επαγγέλματα και το 71% στα Οργανωτικά Επαγγέλματα.

Πίνακας 8

Συχνότητα των Απαντήσεων των Μαθητών για το Επιλεχθέν σε Σύγκριση με το Ρεαλιστικό Επάγγελμα

	Επάγγελμα το οποίο θα ασκώ σε 10 χρόνια						
Επάγγελμα που επιλέγω	1	2	3	4	5	6	Σύνολο
1. Πρακτικό	200(82.6%)	5(4.9%)	4(6.6%)	7(6.3%)	3(6.0%)	3(9.7%)	222(37.2%)
2. Ερευνητικό	19(7.9%)	90(88.2%)	2(3.3%)	2(1.8%)	1(2.0%)	1(3.2%)	115(19.3%)
3. Καλλιτεχνικό	7(2.9%)	1(1.0%)	47(77%)	0(0%)	0(0%)	2(6.5%)	57(9.5%)
4. Κοινωνικό	6(2.5%)	4(3.9%)	5(8.2%)	102(91.9%)	1(2.0%)	1(3.2%)	119(19.0%)
5. Επιχειρηματικό	6(2.5%)	0(0%)	3(4.9%)	0(0%)	45(90%)	2(6.5%)	56(9.4%)
6. Οργανωτικό	4(1.7%)	2(2.0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	22(71.0%)	28(4.7%)
Σύνολο	242(100%)	102(100%)	61(100%)	111(100%)	50(100%)	31(100%)	597(100%)

(ii) Σύγκριση των ερωτήσεων *«Ποιο επάγγελμα σκοπεύεις να ακολουθήσεις;»* - *«Αν μπορούσες να επιλέξεις χωρίς να σε περιορίζουν οικονομικοί, οικογενειακοί ή άλλοι παράγοντες (π.χ. δυσκολία ή διάρκεια σπουδών), ποιο επάγγελμα θα διάλεγες;»*

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης [χ^2 (25, 696)=1072.125, p<.001] έδειξαν ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια μεταξύ των κατηγοριών των επαγγελμάτων που επιλέγουν οι έφηβοι και αυτών που θεωρούν ιδανικά για τους εαυτούς τους. Παρατηρώντας τον Πίνακα 9 παρατηρείται ότι το 76.9% των εφήβων παραμένει στην κατηγορία των Πρακτικών Επαγγελμάτων στις απαντήσεις που δίνει στις δύο ερωτήσεις, το 62.3% παραμένει στα Ερευνητικά Επαγγέλματα, το 44.7% παραμένει στα Καλλιτεχνικά

Επαγγέλματα, το 80.4% στα Κοινωνικά Επαγγέλματα, το 55.2% στα Επιχειρηματικά Επαγγέλματα και το 73.3% στα Οργανωτικά Επαγγέλματα.

Πίνακας 9

Συχνότητα των Απαντήσεων των Μαθητών για το Επιλεχθέν σε Σύγκριση με το Ιδεατό Επάγγελμα

	Επάγγελμα το οποίο θα ασκούσα αν δε με περιόριζαν εξωτερικοί παράγοντες						
Επάγγελμα που επιλέγω	1	2	3	4	5	6	Σύνολο
1. Πρακτικό	137(79.2%)	32(23.4%)	16(19.0%)	5(7.5%)	8(21.1%)	1(7.7%)	199(38.9%)
2. Ερευνητικό	9(5.2%)	70(71.1%)	4(4.8%)	0(0%)	3(7.9%)	3(23.1%)	89(17.4%)
3. Καλλιτεχνικό	4(2.3%)	7(5.1%)	40(47.6%)	1(1.5%)	1(2.6%)	0(0%)	53(10.4%)
4. Κοινωνικό	12(6.9%)	15(10.9%)	10(11.9%)	58(86.6%)	3(7.9%)	0(0%)	98(19.1%)
5. Επιχειρηματικό	6(3.5%)	7(5.1%)	8(9.5%)	2(3.0%)	23(60%)	0(0%)	46(9.0%)
6. Οργανωτικό	5(3.9%)	6(4.4%)	6(7.1%)	1(1.5%)	0(0%)	9(69.2%)	27(5.3%)
Σύνολο	173(100.0%)	137(100.0%)	84(100.0%)	67(100.0%)	38(100.0%)	13(100.0%)	512(100.0%)

(iii) Σύγκριση των ερωτήσεων *«Ποιο επάγγελμα πιστεύεις ότι θα ασκείς σε 10 χρόνια από τώρα;»* - *«Αν μπορούσες να επιλέξεις χωρίς να σε περιορίζουν οικονομικοί, οικογενειακοί ή άλλοι παράγοντες (π.χ. δυσκολία ή διάρκεια σπουδών), ποιο επάγγελμα θα διάλεγες;»*

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης [χ^2 (25, 512)=790.721, p<.001] έδειξαν ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια μεταξύ των κατηγοριών των επαγγελμάτων που επιλέγουν οι έφηβοι και αυτών που πιστεύουν ότι θα ασκούν σε δέκα χρόνια από τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου. Παρατηρώντας τον Πίνακα 10 παρατηρείται ότι το 79.2% των εφήβων παραμένει στην κατηγορία των Πρακτικών Επαγγελμάτων στις απαντήσεις που δίνει στις δύο ερωτήσεις, το 51.1% παραμένει στα Ερευνητικά Επαγγέλματα, το 44.6% παραμένει στα Καλλιτεχνικά Επαγγέλματα, το 88.6% στα

Κοινωνικά Επαγγέλματα, το 60.5% στα Επιχειρηματικά Επαγγέλματα και το 69.2% στα Οργανωτικά Επαγγέλματα.

Πίνακας 10

Συχνότητα των Απαντήσεων των Μαθητών για το Μελλοντικό σε Σχέση με το Ιδεατό Επάγγελμα

	Επάγγελμα το οποίο θα ασκούσα αν δε με περιόριζαν εξωτερικοί παράγοντες						
Επάγγελμα το οποίο ότι θα ασκώ σε 10 χρόνια στην πραγματικότητα	1	2	3	4	5	6	Σύνολο
1. Πρακτικό	137(79.2%)	32(23.4%)	16(19.0%)	5(7.5%)	8(21.1%)	1(7.7%)	199(38.9%)
2. Ερευνητικό	9(5.2%)	70(71.1%)	4(4.8%)	0(0%)	3(7.9%)	3(23.1%)	89(17.4%)
3. Καλλιτεχνικό	4(2.3%)	7(5.1%)	40(47.6%)	1(1.5%)	1(2.6%)	0(0%)	53(10.4%)
4. Κοινωνικό	12(6.9%)	15(10.9%)	10(11.9%)	58(86.6%)	3(7.9%)	0(0%)	98(19.1%)
5. Επιχειρηματικό	6(3.5%)	7(5.1%)	8(9.5%)	2(3.0%)	23(60%)	0(0%)	46(9.0%)
6. Οργανωτικό	5(3.9%)	6(4.4%)	6(7.1%)	1(1.5%)	0(0%)	9(69.2%)	27(5.3%)
Σύνολο	173(100.0%)	137(100.0%)	84(100.0%)	67(100.0%)	38(100.0%)	13(100.0%)	512(100.0%)

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την υπόθεση 1.2.1, καθώς παρατηρήθηκε ότι οι τρεις επαγγελματικές επιλογές (άμεσα, μελλοντικά-ρεαλιστικά και ιδεατά επαγγέλματα) δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως . προς την κατηγορία στην οποία ανήκουν.

6.2.2.2 Διαφορές μεταξύ των επιλογών των μαθητών ανάλογα με την ηλικία. Προκειμένου να υπολογιστούν οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις μεταξύ των επιλεχθέντων, των μελλοντικών-ρεαλιστικών και των ιδεατών επαγγελμάτων ανάλογα με την ηλικία, υπολογίστηκε η διαφορά στην κατάταξη των απαντήσεων στις παραπάνω ερωτήσεις ως προς τις κατηγορίες του Holland. Αναλυτικότερα, για τον κάθε συμμετέχοντα δόθηκε ο βαθμός «1» όταν υπήρχε συμφωνία, κατά την ανά-

δύο-σύγκριση των απαντήσεών του στις παραπάνω ερωτήσεις και ο βαθμός «0» όταν παρουσιαζόταν απόκλιση μεταξύ των επιλογών του ως προς την κατηγορία επαγγελμάτων. Συνεπώς, στο πλαίσιο αυτού του υπολογισμού, δεν δίνεται βαρύτητα στην μετακίνηση των απαντήσεων σε άλλες κατηγορίες επαγγελμάτων, όσο σε αυτή καθ' αυτή τη σύγκλιση των απαντήσεων στις επιλογές που ανέφεραν οι έφηβοι.

Προκειμένου να ελεγχθεί αν οι τρεις ομάδες ηλικιών του δείγματος (Γ' Γυμνασίου, Α' Λυκείου και Γ' Λυκείου) διαφοροποιούνται ως προς τη συμφωνία που εμφανίζουν στις κατηγορίες επαγγελμάτων, εφαρμόστηκε η στατιστική δοκιμασία χ^2.

(i) Σύγκλιση μεταξύ των ερωτήσεων *«Ποιο επάγγελμα σκοπεύεις να ακολουθήσεις;»* - *«Ποιο επάγγελμα πιστεύεις ότι θα ασκείς σε 10 χρόνια από τώρα;»*.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης [χ^2 (2,597)=.728, p>.05] έδειξαν ότι οι τρεις ομάδες ηλικιών δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη σύγκλιση ή απόκλιση στις απαντήσεις τους στις δύο παραπάνω ερωτήσεις (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11

Σύγκλιση - Απόκλιση των Απαντήσεων των Μαθητών για το Επιλεχθέν σε Σχέση με το Μελλοντικό Ρεαλιστικό Επάγγελμα

	Τάξη			
Σύγκλιση - απόκλιση	Γ' Γυμνασίου	Α' Λυκείου	Γ' Λυκείου	Σύνολο
Σύγκλιση	139(86.3%)	215(85.0%)	152(83.1%)	506(84.8%)
Απόκλιση	22(13.7%)	38(15.0%)	31(16.9%)	91(15.2%)
Σύνολο	161(100.0%)	253(100.0%)	183(100.0%)	597(100.0%)

(ii) Σύγκλιση μεταξύ των ερωτήσεων *«Ποιο επάγγελμα σκοπεύεις να ακολουθήσεις;»* - *«Αν μπορούσες να επιλέξεις χωρίς να σε περιορίζουν οικονομικοί, οικογενειακοί ή άλλοι παράγοντες (π.χ. δυσκολία ή διάρκεια*

σπουδών), ποιο επάγγελμα θα διάλεγες;»

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης [χ^2 (2,696)=4.065, p>.05] έδειξαν ότι οι τρεις ομάδες ηλικιών δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη σύγκλιση ή απόκλιση στις απαντήσεις τους στις δύο παραπάνω ερωτήσεις (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12

Σύγκλιση - Απόκλιση των Απαντήσεων των Μαθητών για το Επιλεχθέν σε Σχέση με το Ιδεατό Επάγγελμα

	Τάξη			
Σύγκλιση - απόκλιση	Γ' Γυμνασίου	Α' Λυκείου	Γ' Λυκείου	Σύνολο
Σύγκλιση	127(72.6%)	187(64.7%)	148(63.8%)	462(66.4%)
Απόκλιση	48(27.4%)	102(35.3%)	84(36.2%)	234(33.6%)
Σύνολο	175(100.0%)	289(100.0%)	232(100.0%)	696(100.0%)

(iii) Σύγκλιση μεταξύ των ερωτήσεων *«Ποιο επάγγελμα πιστεύεις ότι θα ασκείς σε 10 χρόνια από τώρα;» - «Αν μπορούσες να επιλέξεις χωρίς να σε περιορίζουν οικονομικοί, οικογενειακοί ή άλλοι παράγοντες (π.χ. δυσκολία ή διάρκεια σπουδών), ποιο επάγγελμα θα διάλεγες;»*

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης [χ^2 (2,512)=.950, p>.05] έδειξαν ότι οι τρεις ομάδες ηλικιών δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη σύγκλιση ή απόκλιση στις απαντήσεις τους στις δύο παραπάνω ερωτήσεις (βλ. Πίνακα 13).

Πίνακας 13

Σύγκλιση -Απόκλιση των Απαντήσεων των Μαθητών για το Μελλοντικό σε Σχέση με το Ιδεατό Επάγγελμα

	Τάξη			
Σύγκλιση - απόκλιση	Γ' Γυμνασίου	Α' Λυκείου	Γ' Λυκείου	Σύνολο
Σύγκλιση	96(69.1%)	140(65.1%)	101(63.9%)	337(65.8%)
Απόκλιση	43(30.9%)	75(34.9%)	57(36.1%)	175(34.2%)
Σύνολο	139 (100.0%)	215(100.0%)	158(100.0%)	512(100.0%)

Συνολικά, τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση 1.2.2, καθώς έδειξαν ότι οι μαθητές όλων των ηλικιών παρουσιάζουν μια σχετική αντιστοίχηση ως προς τα άμεσα, τα ιδεατά και τα μελλοντικά τους επαγγελματικά σχέδια.

6.2.3 Εθνική καταγωγή και Κατηγορία Επιλεχθέντος Επαγγέλματος

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της εθνικής καταγωγής στην κατηγορία του Επιλεχθέντος Επαγγέλματος (χ^2 (5, 873) =16.418, p=.006), διαψεύδοντας την υπόθεση 1.3, ότι, δηλαδή, η εθνική καταγωγή των εφήβων δε θα διαφοροποιούσε τις επαγγελματικές τους επιλογές.

Συγκεκριμένα, οι ελληνικής καταγωγής μαθητές του δείγματος επιλέγουν ερευνητικά επαγγέλματα πιο συχνά (23.6%) από ό,τι οι αλλοδαποί (13.8%), όπως και επιχειρηματικά επαγγέλματα (9.7% οι έλληνες και 6.9% οι αλλοδαποί) και σε λιγότερο ποσοστό κοινωνικά επαγγέλματα (17.3% για τους ελληνικής καταγωγής έναντι 28.2% για τους αλλοδαπούς) (βλ. Πίνακα 14).

Πίνακας 14

Εθνική Καταγωγή και Κατηγορία Επιλεχθέντος Επαγγέλματος

	Εθνική Καταγωγή		
Επαγγέλματα	Ελληνική	Άλλη	Σύνολο
1. Πρακτικά	256(36.6%)	63(36.2%)	319(36.5%)
2. Ερευνητικά	165(23.6%)	24(13.8%)	189(21.6%)
3. Καλλιτεχνικά	63(9.0%)	19(10.9%)	82(9.4%)
4. Κοινωνικά	121(17.3%)	49(28.2%)	170(19.5%)
5. Επιχειρηματικά	68(9.7%)	12(6.9%)	80(9.2%)
6. Οργανωτικά	26(3.7%)	7(4.0%)	33(3.8%)
Σύνολο	699(100.0%)	174(100.0%)	873(100.0%)

6.2.4 Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων και Επιλογή Επαγγέλματος

6.2.4.1 Μορφωτικό επίπεδο γονέων και κατηγορίες επιλεχθέντων επαγγελμάτων.

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση 1.4.1, ότι δηλαδή δεν θα υπάρχει διαφοροποίηση των *κατηγοριών* επαγγελμάτων τα οποία επιλέγουν οι έφηβοι ως συνάρτηση της μόρφωσης των γονέων τους, εφαρμόστηκε στα δεδομένα στατιστική δοκιμασία χ^2.

Τα αποτελέσματα, διαψεύδοντας την υπόθεση 1.4.1, έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των κατηγοριών επαγγελμάτων που επιλέγουν οι έφηβοι ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.

Συγκεκριμένα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στη μόρφωση του πατέρα (χ^2 (15, 837) =41.694 p<.001) (βλ. Πίνακα 15) και της μητέρας (χ^2 (15, 849) =44.002 p<.001) (βλ. Πίνακα 16) και στην κατηγορία στην οποία ανήκουν τα επαγγέλματα που επιλέγουν οι έφηβοι.

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει αποφοιτήσει από την Υποχρεωτική, τη Μέση και την Ανώτερη εκπαίδευση επιλέγουν περισσότερο τα

πρακτικά επαγγέλματα (38.9%, 39.3% και 32.7%, αντίστοιχα) σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει αποφοιτήσει από την Ανώτατη Εκπαίδευση (28.9%) και τα κοινωνικά επαγγέλματα (25.3%, 20.2% και 19.8%, αντίστοιχα) σε αντιδιαστολή με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει αποφοιτήσει από την Ανώτατη Εκπαίδευση (12.7%). Αντίθετα, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει αποφοιτήσει από την Ανώτατη Εκπαίδευση επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα ερευνητικά επαγγέλματα (36.1%) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές (17.5% για την Υποχρεωτική, 17.0% για τη Μέση και 22.8% για την Ανώτερη εκπαίδευση).

Πίνακας 15

Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα και Κατηγορία Επιλεχθέντος Επαγγέλματος

	Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα				
Επάγγελμα που θα κάνω	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	Μέση Εκπαίδευση	Ανώτερη Εκπαίδευση	Ανώτατη Εκπαίδευση	Σύνολο
1. Πρακτικό	89(38.9%)	134(39.3%)	33(32.7%)	48(28.9%)	304(36.3%)
2. Ερευνητικό	40(17.5%)	58(17.0%)	23(22.8%)	60(36.1%)	181(21.6%)
3. Καλλιτεχνικό	19(8.3%)	40(11.7%)	7(6.9%)	13(7.8%)	79(9.4%)
4. Κοινωνικό	58(25.3%)	69(20.2%)	20(19.8%)	21(12.7%)	168(20.1%)
5. Επιχειρηματικό	15(6.6%)	30(8.8%)	12(11.9%)	18(10.8%)	75(9.0%)
6. Οργανωτικό	8(3.5%)	10(2.9%)	6(5.9%)	6(3.6%)	30(3.6%)
Σύνολο	229(100.0%)	341(100.0%)	101(100.0%)	166(100.0%)	837(100.0%)

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, το πρότυπο των συχνοτήτων είναι παρόμοιο, με τους μαθητές των οποίων η μητέρα έχει αποφοιτήσει από την Υποχρεωτική και τη Μέση εκπαίδευση να επιλέγουν λιγότερο τα ερευνητικά επαγγέλματα (13.1% και 19.2%, αντίστοιχα) σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων η μητέρα έχει αποφοιτήσει από την Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση (26.9% και 30.6%, αντίστοιχα). Τα κοινωνικά επαγγέλματα επιλέγονται κυρίως από

μαθητές των οποίων οι μητέρες έχουν αποφοιτήσει από την Υποχρεωτική, τη Μέση και την Ανώτερη εκπαίδευση (20.6%, 23.1% και 21.7%, αντίστοιχα) σε αντιδιαστολή με τους μαθητές των οποίων η μητέρα έχει αποφοιτήσει από την Ανώτατη Εκπαίδευση (10.8%).

Πίνακας 16

Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας και Κατηγορία Επιλεχθέντος Επαγγέλματος

	Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας				
Επάγγελμα που θα κάνω	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	Μέση Εκπαίδευση	Ανώτερη Εκπαίδευση	Ανώτατη Εκπαίδευση	Σύνολο
1. Πρακτικό	80(45.7%)	148(36.8%)	30(26.1%)	49(31.2%)	307(36.2%)
2. Ερευνητικό	23(13.1%)	77(19.2%)	34(26.9%)	48(30.6%)	182(21.4%)
3. Καλλιτεχνικό	10(5.7%)	40(10.0%)	13(11.3%)	17(10.8%)	80(9.4%)
4. Κοινωνικό	36(20.6%)	93(23.1%)	25(21.7%)	17(10.8%)	171(20.1%)
5. Επιχειρηματικό	18(10.3%)	32(8.0%)	7(6.1%)	21(13.4%)	78(9.2%)
6. Οργανωτικό	8(4.6%)	12(3.0%)	6(5.2%)	5(3.2%)	31(3.7%)
Σύνολο	175(100.0%)	402(100.0%)	115(100.0%)	157(100.0%)	849(100.0%)

6.2.4.2 Μορφωτικό επίπεδο γονέων και εκπαιδευτικά επίπεδα επιλεχθέντων επαγγελμάτων.

Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση 1.4.2 της έρευνας, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στη μόρφωση του πατέρα (χ^2 (9, 837) =37.717 p<.001) (βλ. Πίνακα 17) και της μητέρας (χ^2 (9, 849) =33.446 p<.001) (βλ. Πίνακα 18) και στο επίπεδο των επαγγελμάτων που επιλέγουν οι έφηβοι.

Πίνακας 17

Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα και Εκπαιδευτικό Επίπεδο Επιλεχθέντος Επαγγέλματος

	Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα				
Εκπαιδευτικό επίπεδο επιλεχθέντος επαγγέλματος	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	Μέση Εκπαίδευση	Ανώτερη Εκπαίδευση	Ανώτατη Εκπαίδευση	Σύνολο
1. Υποχρεωτική εκπαίδευση	15(6.6%)	17(5.0%)	3(3.0%)	8(4.8%)	43(5.1%)
2. Μέση εκπαίδευση	105(45.9%)	147(43.1%)	34(33.7%)	38(22.9%)	324(38.7%)
3. Ανώτερη εκπαίδευση	34(14.8%)	61(17.9%)	21(20.8%)	26(15.7%)	142(17.0%)
4. Ανώτατη εκπαίδευση	75(32.8%)	116(34.0%)	43(42.6%)	94(56.6%)	328(39.2%)
Σύνολο	229(100.0%)	341(100.0%)	101(100.0%)	166(100.0%)	837(100.0%)

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει αποφοιτήσει από την Υποχρεωτική και τη Μέση εκπαίδευση επιλέγουν περισσότερο επαγγέλματα τα οποία απαιτούν για την άσκησή τους την ολοκλήρωση της Μέσης εκπαίδευσης (45.9% και 43.1%, αντίστοιχα) σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει αποφοιτήσει από την Ανώτερη ή την Ανώτατη εκπαίδευση (33.7% και 22.9%, αντίστοιχα). Αντίστροφα, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος είτε της Υποχρεωτικής είτε της Μέσης εκπαίδευσης επιλέγουν λιγότερο συχνά επαγγέλματα τα οποία απαιτούν ανώτατες σπουδές (32.8% και 34.0%, αντίστοιχα) σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει αποφοιτήσει από την Ανώτερη ή την Ανώτατη εκπαίδευση (42.6% και 56.6%, αντίστοιχα).

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, επαναλαμβάνεται το ίδιο πρότυπο. Οι μαθητές των οποίων η μητέρα έχει αποφοιτήσει από την Υποχρεωτική και τη Μέση εκπαίδευση επιλέγουν περισσότερο επαγγέλματα τα οποία απαιτούν για την άσκησή τους την ολοκλήρωση της Μέσης εκπαίδευσης (49.7% και 40.5%, αντίστοιχα) σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων η μητέρα έχει αποφοιτήσει από την Ανώτερη ή την Ανώτατη εκπαίδευση (26.1% και 29.9%, αντίστοιχα). Αντίστροφα, οι μαθητές των οποίων η μητέρα είναι απόφοιτη είτε της Υποχρεωτικής είτε της

Μέσης εκπαίδευσης επιλέγουν λιγότερο συχνά επαγγέλματα τα οποία απαιτούν ανώτατες σπουδές (28.0% και 36.3%, αντίστοιχα) σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων η μητέρα έχει αποφοιτήσει από την Ανώτερη ή την Ανώτατη εκπαίδευση (48.7% και 51.6%, αντίστοιχα).

Πίνακας 18

Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας και Εκπαιδευτικό Επίπεδο Επιλεχθέντος Επαγγέλματος

	Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας				
Εκπαιδευτικό επίπεδο επιλεχθέντος επαγγέλματος	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	Μέση Εκπαίδευση	Ανώτερη Εκπαίδευση	Ανώτατη Εκπαίδευση	Σύνολο
1. Υποχρεωτική εκπαίδευση	7(4.0%)	24(6.0%)	4(3.5%)	8(5.1%)	43(5.1%)
2. Μέση εκπαίδευση	87(49.7%)	163(40.5%)	30(26.1%)	47(29.9%)	327(38.5%)
3. Ανώτερη εκπαίδευση	32(18.3%)	69(17.2%)	25(21.7%)	21(13.4%)	147(17.3%)
4. Ανώτατη εκπαίδευση	49(28.0%)	146(36.3%)	56(48.7%)	81(51.6%)	332(39.1%)
Σύνολο	175(100.0%)	402(100.0%)	115(100.0%)	157(100.0%)	849(100.0%)

6.2.5. Τύπος Σχολείου (Επιλογή Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου)

6.2.5.1 Φύλο και τύπος σχολείου.

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση 1.5.1, ότι η επιλογή του τύπου σχολείου φοίτησης (Γενικό/ Επαγγελματικό) θα διαφοροποιηθεί ως προς τα δύο φύλα εφαρμόστηκε η στατιστική δοκιμασία χ^2. Διαψεύδοντας την υπόθεση ότι τα αγόρια θα επιλέγουν συχνότερα την Επαγγελματική εκπαίδευση από ό,τι τα κορίτσια, δε βρέθηκε διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων (χ^2 (1, 866) =.034 p>.05) (βλ. Πίνακα 19).

Πίνακας 19

Φύλο και Τύπος Σχολείου

	Φύλο		
Τύπος Σχολείου	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Γενικό Λύκειο	215(56.6%)	278(57.2%)	493(56.9%)
2. Τεχνικό Λύκειο	165(43.4%)	208(42.8%)	373(43.1%)
Σύνολο	380(100.0%)	486(100.0%)	866(100.0%)

6.2.5.2 Μορφωτικό επίπεδο γονέων και τύπος σχολείου.

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση 1.5.2, ότι η επιλογή του τύπου σχολείου φοίτησης (Γενικό/ Επαγγελματικό) θα διαφοροποιηθεί ανάλογα με το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, εφαρμόστηκε η στατιστική δοκιμασία χ^2. Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση φάνηκε στατιστικά σημαντική συνάφεια του Τύπου Σχολείου φοίτησης με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα (χ^2 (3, 806) =35.573 p<.001) και της μητέρας (χ^2 (3,819) =56.367 p<.001) (βλ. Πίνακες 20 και 21).

Πίνακας 20

Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα και Τύπος Σχολείου

	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα				
Τύπος Σχολείου	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	Μέση Εκπαίδευση	Ανώτερη Εκπαίδευση	Ανώτατη Εκπαίδευση	Σύνολο
1. Γενικό Λύκειο	103(50.5%)	167(50.3%)	66(69.5%)	129(73.7%)	465(57.7%)
2. Τεχνικό Λύκειο	101(49.5%)	165(49.7%)	29(30.5%)	46(26.3%)	341(42.3%)
Σύνολο	204(100.0%)	332(100.0%)	95(100.0%)	175(100.0%)	806(100.0%)

Πίνακας 21

Μορφωτικό Επίπεδο της Μητέρας και Τύπος Σχολείου

	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας				
Τύπος Σχολείου	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	Μέση Εκπαίδευση	Ανώτερη Εκπαίδευση	Ανώτατη Εκπαίδευση	Σύνολο
1. Γενικό Λύκειο	59(37.3%)	205(55.4%)	80(65.9%)	130(76.9%)	474(57.9%)
2. Τεχνικό Λύκειο	99(62.7%)	165(44.6%)	42(34.4%)	39(23.1%)	345(42.1%)
Σύνολο	158(100.0%)	370(100.0%)	122(100.0%)	169(100.0%)	819(100.0%)

Πιο αναλυτικά, φάνηκε ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι μαθητές των οποίων ο πατέρας και η μητέρα έχουν ολοκληρώσει την Ανώτερη (69.5% για τον πατέρα και 65.6% για τη μητέρα) ή Ανώτατη (73.7% για τον πατέρα και 76.9% για τη μητέρα) εκπαίδευση επιλέγουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Γενικό Λύκειο.

6.2.5.3 Μορφωτικό επίπεδο γονέων και τύπος σχολείου .

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση ότι θα υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ της

εθνικής καταγωγής και του φύλου, με τα αγόρια που δεν έχουν ελληνική καταγωγήνα επιλέγουν συχνότερα την τεχνική εκπαίδευση, εφαρμόστηκε η στατιστική δοκιμασία χ^2. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές ελληνικής καταγωγής διαφοροποιούνται από τους αλλοδαπούς μαθητές ως προς τον Τύπο Σχολείου (χ^2 (1, 839) =15.281 p<.001) (βλ. Πίνακα 22), με τους αλλοδαπούς μαθητές να επιλέγουν συχνότερα την επαγγελματική εκπαίδευση.

Ως προς το φύλο, τα κορίτσια που έχουν καταγωγή από άλλες χώρες (εκτός Ελλάδας) φαίνεται να υπεραντιπροσωπεύονται στην επαγγελματική εκπαίδευση (χ^2 (1, 471) =18.793 p<.001), ενώ, διαψεύδοντας την αντίστοιχη υπόθεση, φάνηκε ότι τα αγόρια που έχουν τόσο ελληνική, όσο και άλλη εθνική καταγωγή δεν διαφοροποιούνται ως προς τον Τύπο Σχολείου (χ^2 (1, 368) =.951 p>.05) (βλ. Πίνακες 23 και 24).

Πίνακας 22

Εθνική Καταγωγή και Τύπος Σχολείου

	Εθνική Καταγωγή		
Τύπος Σχολείου	Ελληνική	Άλλη	Σύνολο
1. Γενικό Λύκειο	406(60.1%)	71(43.3%)	477(56.9%)
2. Τεχνικό Λύκειο	269(39.9%)	93(56.7%)	362(43.1%)
Σύνολο	675(100%)	164(100%)	839(100%)

Πίνακας 23

Εθνική Καταγωγή και Τύπος Σχολείου ως προς τα Αγόρια

	Εθνική Καταγωγή		
Τύπος Σχολείου	Ελληνική	Άλλη	Σύνολο
1. Γενικό Λύκειο	171(52.7%)	35(50.7%)	206(56.0%)
2. Τεχνικό Λύκειο	128(42.8%)	34(49.3%)	162(44.0%)
Σύνολο	299(100%)	69(100%)	368(100%)

Πίνακας 24

Εθνική Καταγωγή και Τύπος Σχολείου ως προς τα Κορίτσια

	Εθνική Καταγωγή		
Τύπος Σχολείου	Ελληνική	Άλλη	Σύνολο
1. Γενικό Λύκειο	235(62.5%)	36(37.9%)	271(57.5%)
2. Τεχνικό Λύκειο	141(37.5%)	59(62.1%)	200(42.5%)
Σύνολο	376(100%)	95(100%)	471(100%)

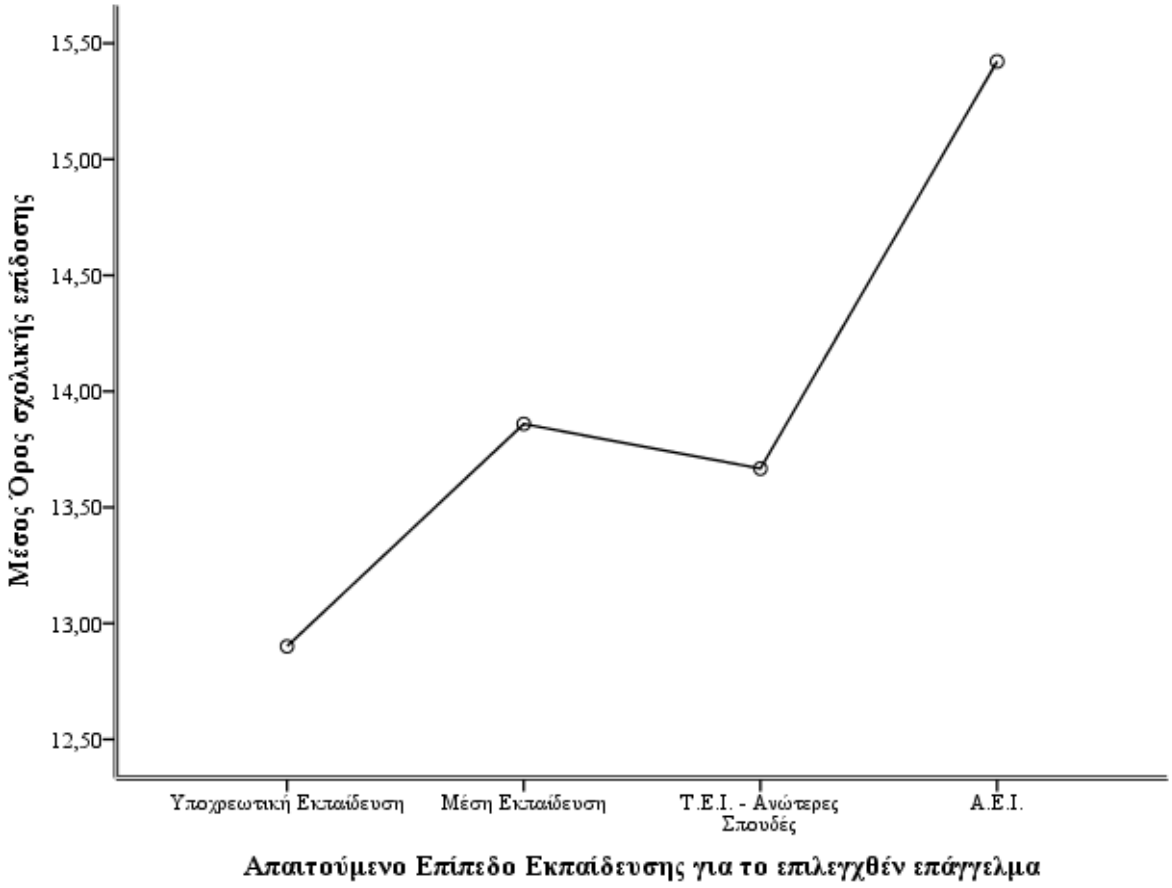
6.3 Σχολική Επίδοση και Αυτοαξιολόγηση.

Η Σχολική Επίδοση υπολογίστηκε με το Μέσο Όρο των βαθμών στα μαθήματα: Ιστορία, Αγγλικά, Γυμναστική, Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική-Χημεία, Πολιτικές Επιστήμες, Βιολογία, Πληροφορική, Καλλιτεχνικά μαθήματα. Η Αυτοαξιολόγηση υπολογίστηκε με το Μέσο Όρο των βαθμών που οι ίδιοι οι μαθητές έβαλαν στον εαυτό τους στο Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Επιλογής στα ίδια μαθήματα.

6.3.1 Σχολική Επίδοση

Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση 2.1.1 βρέθηκε ότι η σχολική επίδοση συσχετίζεται θετικά στατιστικά σημαντικά με την Αυτοαξιολόγηση των μαθητών (r =.522, N=633, p<.001).

Επίσης, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση 2.1.2. φάνηκε ότι πράγματι οι έφηβοι που επιλέγουν επαγγέλματα τα οποία απαιτούν για την άσκησή τους την παρακολούθηση ΑΕΙ έχουν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση [F(3, 620)=19.566, p<.001, ηp^2=.09] (βλ. Σχήμα 9).

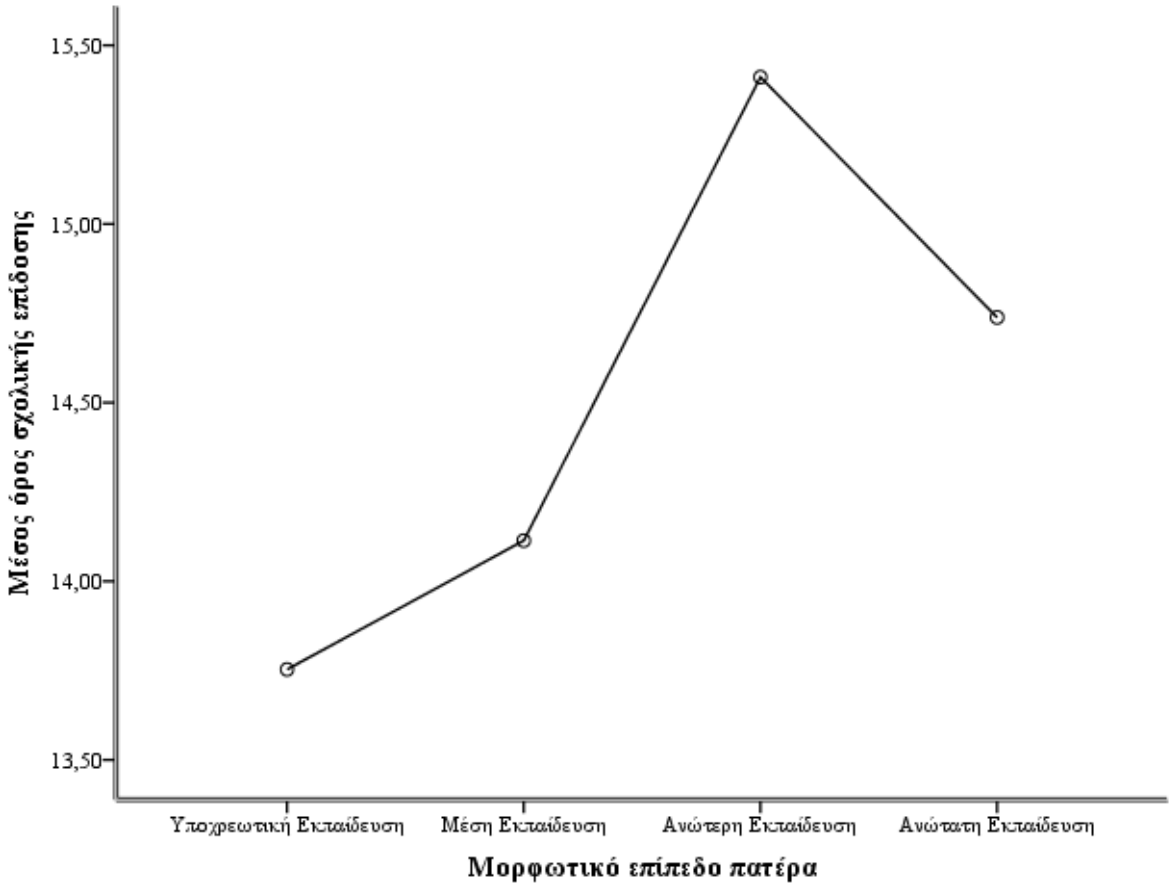


Σχήμα 9. Διαφοροποίηση σχολικής επίδοσης ανάλογα με το απαιτούμενο επίπεδο εκπαίδευσης για το επιλεχθέν επάγγελμα.

6.3.1.1. Σχολική Επίδοση και Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων.

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση 2.1.3 ότι η σχολική επίδοση των μαθητών θα διαφοροποιείται ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, εφαρμόστηκε Μονομεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πράγματι η σχολική επίδοση διαφοροποιείται ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα [$F(3,616)=4.881$, $p=.002$, $\eta p^2=.02$], αλλά όχι με αυτό της μητέρας [$F(3, 616)=1.503$, $p>.05$].

Ο έλεγχος post hoc Bonferroni έδειξε ότι (α) Δεν διαφοροποιείται η σχολική επίδοση των παιδιών των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος Υποχρεωτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (β) Δεν διαφοροποιείται η σχολική επίδοση των παιδιών των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης, αλλά (γ) Η σχολική επίδοση των παιδιών των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος είτε Υποχρεωτικής είτε Μέσης Εκπαίδευσης είναι στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος είτε Ανώτερης είτε Ανώτατης Εκπαίδευσης (βλ. Σχήμα 10).



Σχήμα 10. Διαφοροποίηση σχολικής επίδοσης ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

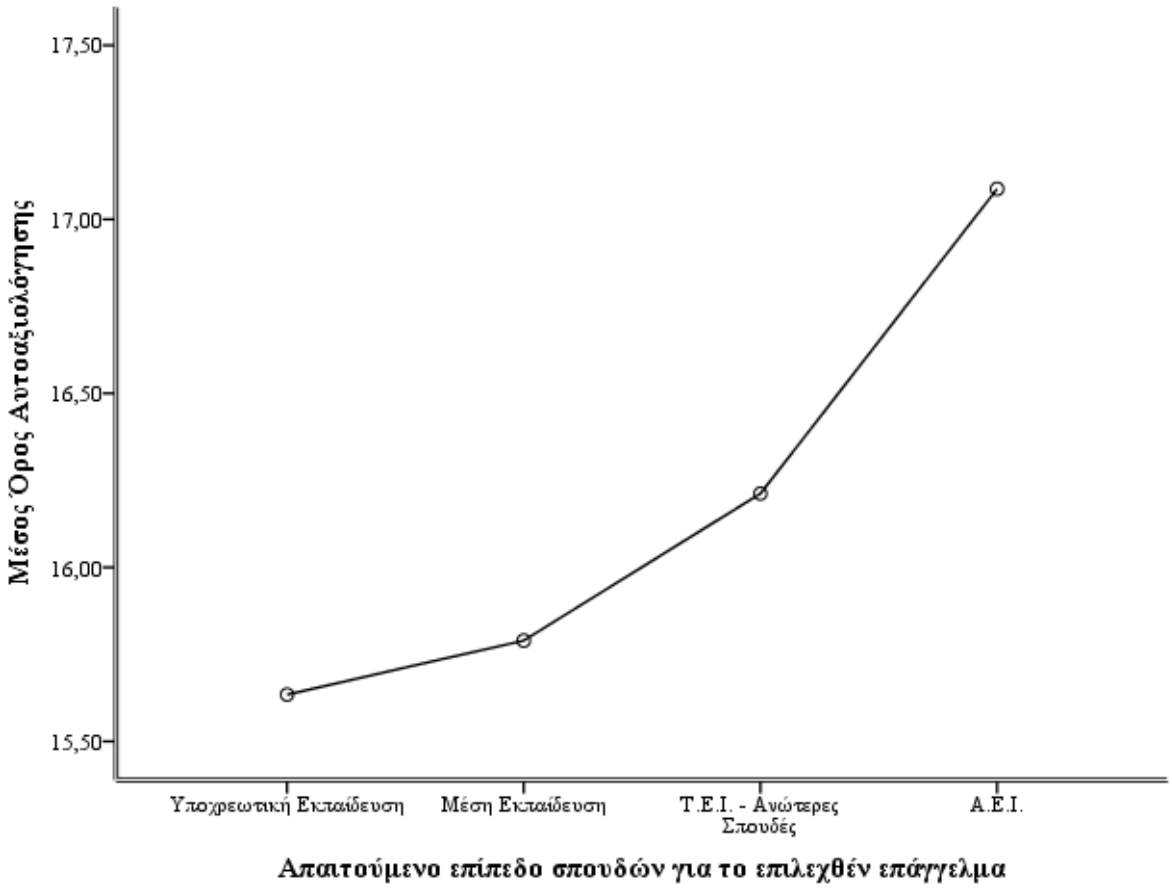
6.3.1.2 Αυτοαξιολόγηση.

Αντίθετα με την υπόθεση 2.2.1 τα δύο φύλα δεν διαφοροποιήθηκαν ως προς την Αυτοαξιολόγηση [$F(1, 917)=.550$, $p>.05$].

Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση 2.2.2, φάνηκε ότι πραγματικά οι μαθητές μένουν σταθεροί ως προς την κατηγορία (κατά Holland) τόσο μεταξύ του επιλεχθέντος και του μελλοντικού- ρεαλιστικού επαγγέλματος [$F(1, 580)=.297$, $p>.05$], όσο και μεταξύ του επιλεχθέντος και του ιδεατού επαγγέλματος [$F(1, 678)=3.026$, $p>.05$], ανεξάρτητα από την αυτοαξιολόγησή τους.

Επίσης, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση 2.2.3, φάνηκε ότι η επιλογή εκπαιδευτικού επιπέδου που απαιτείται για το επιλεχθέν επάγγελμα διαφοροποιήθηκε

ανάλογα με την Αυτοαξιολόγηση των εφήβων [$F(3, 859)=33.379$, $p<.001$, $\eta p^2=.11$]. Συγκεκριμένα, φάνηκε με βάση τον εκ των υστέρων έλεγχο του Bonferroni ότι οι έφηβοι οι οποίοι επιλέγουν επαγγέλματα που απαιτούν Ανώτατη εκπαίδευση έχουν υψηλότερο μέσο όρο Αυτοαξιολόγησης (βλ. Σχήμα 11).



Σχήμα 11. Διαφοροποίηση της Αυτοαξιολόγησης ανάλογα με το απαιτούμενο επίπεδο σπουδών για το επιλεχθέν επάγγελμα.

6.4. Αυτοαποτελεσματικότητα

Η δομή του Ερωτηματολογίου των Bandura και των συνεργατών του (Bandura et al., 2001) ελέγχθηκε μέσω Διερευνητικής Ανάλυσης Παραγόντων, με σταθερή λύση τριών παραγόντων με την κυκλική ανάλυση Varimax. Οι τέσσερις παράγοντες εξηγούν το 33.60% της συνολικής διακύμανσης. Οι Μέσοι Όροι προέκυψαν από τις Ερωτήσεις με τις ψηλότερες φορτίσεις σε κάθε παράγοντα. Ο πρώτος παράγοντας (Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα) εξηγεί το 11.97% της συνολικής διακύμανσης (Cronbach's Alpha=.863). Ο δεύτερος παράγοντας (Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα) εξηγεί το 11.75% της συνολικής διακύμανσης (Cronbach's Alpha=.815). Ο τρίτος παράγοντας (Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα) εξηγεί το 9.9% της συνολικής διακύμανσης (Cronbach's Alpha=.806).

Η δομή του πρώτου παράγοντα είναι γενικά όμοια με αυτή του ιταλικού δείγματος, με τη διαφορά ότι δύο ερωτήσεις, η «Πόσο ικανός/ή είσαι να ικανοποιήσεις τις επιθυμίες των γονιών σου σε αυτό που περιμένουν από σένα» και η «Πόσο ικανός/ή είσαι να κάνεις αυτό που σου ζητούν οι καθηγητές/γονείς σου», οι οποίες στο ιταλικό δείγμα φόρτιζαν στον τρίτο παράγοντα (Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα) στο ελληνικό δείγμα φόρτισαν στον πρώτο παράγοντα (Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα.

Η δομή του δεύτερου παράγοντα (Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα) ήταν όμοια με αυτή του ιταλικού δείγματος, και ρωτούσε τους εφήβους πόσο καλά θα μπορούσαν να αντισταθούν στο να προβούν σε παράνομες ή και ανθυγιεινές συμπεριφορές, όπως το κάπνισμα ή παραβάσεις του οδικού κώδικα.

Ο τρίτος παράγοντας (Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα) είχε όμοια δομή με αυτή του ιταλικού δείγματος, με τις εξής διαφορές: Η ερώτηση «Πόσο ικανός/ή είσαι να ζητήσεις τη βοήθεια των καθηγητών/προϊσταμένων σου, όταν συναντάς δυσκολίες στις σχολικές/εργασιακές δραστηριότητές σου» φόρτισε στον τρίτο παράγοντα, και όχι στον πρώτο, όπως στο ιταλικό δείγμα. Το ίδιο και οι ερωτήσεις «Πόσο ικανός/ή είσαι να ζητήσεις βοήθεια από τους συμμαθητές/ συναδέλφους σου, όταν συναντάς δυσκολίες στις σχολικές/εργασιακές δραστηριότητές σου» και «Πόσο

ικανός/ή είσαι να ζητήσεις βοήθεια ενός ατόμου με μεγαλύτερη πείρα, όταν έχεις δυσκολίες με άλλα άτομα» φόρτισαν στον τρίτο παράγοντα, και όχι στον πρώτο, όπως στο ιταλικό δείγμα. Επίσης, οι ερωτήσεις «Πόσο καλός/ή είσαι στο να μαθαίνεις ξένες γλώσσες», «Πόσο ικανός/ή είσαι να συμμετέχεις στις συζητήσεις μέσα στην τάξη» και «Πόσο ικανός/ή είσαι να μαθαίνεις καινούργια αθλήματα», οι οποίοι φόρτιζαν στον πρώτο παράγοντα στο ιταλικό δείγμα, στο ελληνικό δείγμα φόρτισαν στον τρίτο παράγοντα. Η ερώτηση «Πόσο ικανός/ή είσαι να ζητήσεις τη βοήθεια ενός φίλου, όταν δυσκολεύεσαι να είσαι μαζί με άλλους» φόρτισε το ίδιο στον πρώτο και στον τρίτο παράγοντα.

6.4.1 Διαφοροποίηση της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το Φύλο

Για να διερευνηθεί η διαφοροποίηση των απαντήσεων στην Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με το φύλο εφαρμόστηκε Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης. Σημειώθηκε διαφοροποίηση ως προς το Φύλο [F(3, 1048)=8.563, p<.001, ηp^2 =.02].

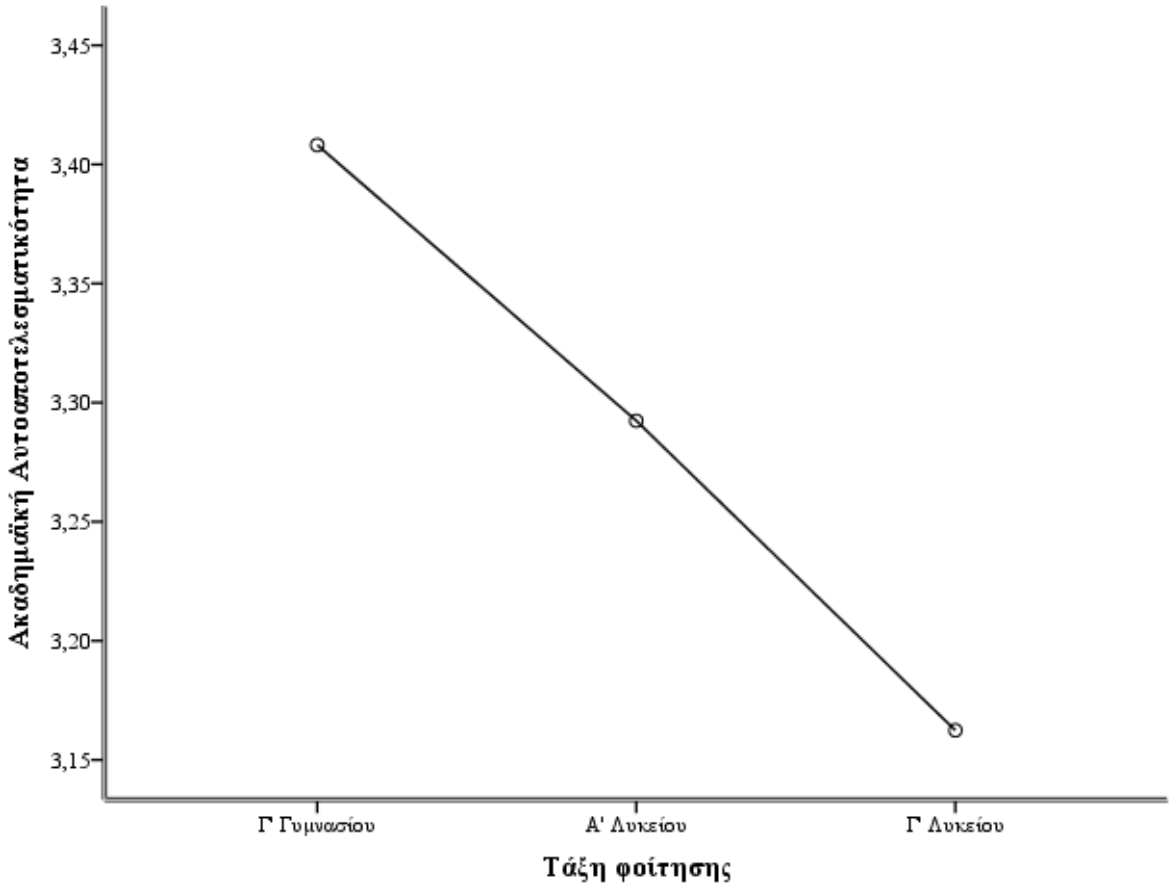
Οι Μονομεταβλητές Αναλύσεις Διακύμανσης έδειξαν ότι τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν ως προς τις πεποιθήσεις της Ακαδημαϊκής τους Αυτοαποτελεσματικότητας [F(1, 1051)=6.189, p=.013, ηp^2 =.01] και ως προς τις πεποιθήσεις της Αυτορρυθμιστικής τους Αυτοαποτελεσματικότητας [F(1, 1051)=25.415, p<.001, ηp^2 =.02].

Διαψεύδοντας την υπόθεση 3.1, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν ότι τα αγόρια θα έχουν υψηλότερη Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα από ό,τι τα κορίτσια, φάνηκε, αντίθετα, ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερη Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα (για τα κορίτσια, *M.O.*=3.324, *StD*=.717 και για τα αγόρια *M.O.*=3.211, *StD*=.752). Η υπόθεση επιβεβαιώθηκε ως προς το ότι τα κορίτσια (*M.O.*=4.061, *StD*=.906) έχουν υψηλότερη Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα από τα αγόρια (*M.O.*=3.771, *StD*=.952). Ως προς τη Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα όντως τα δύο φύλα δεν διαφοροποιήθηκαν [F(1, 1051)=3.246, p>.05].

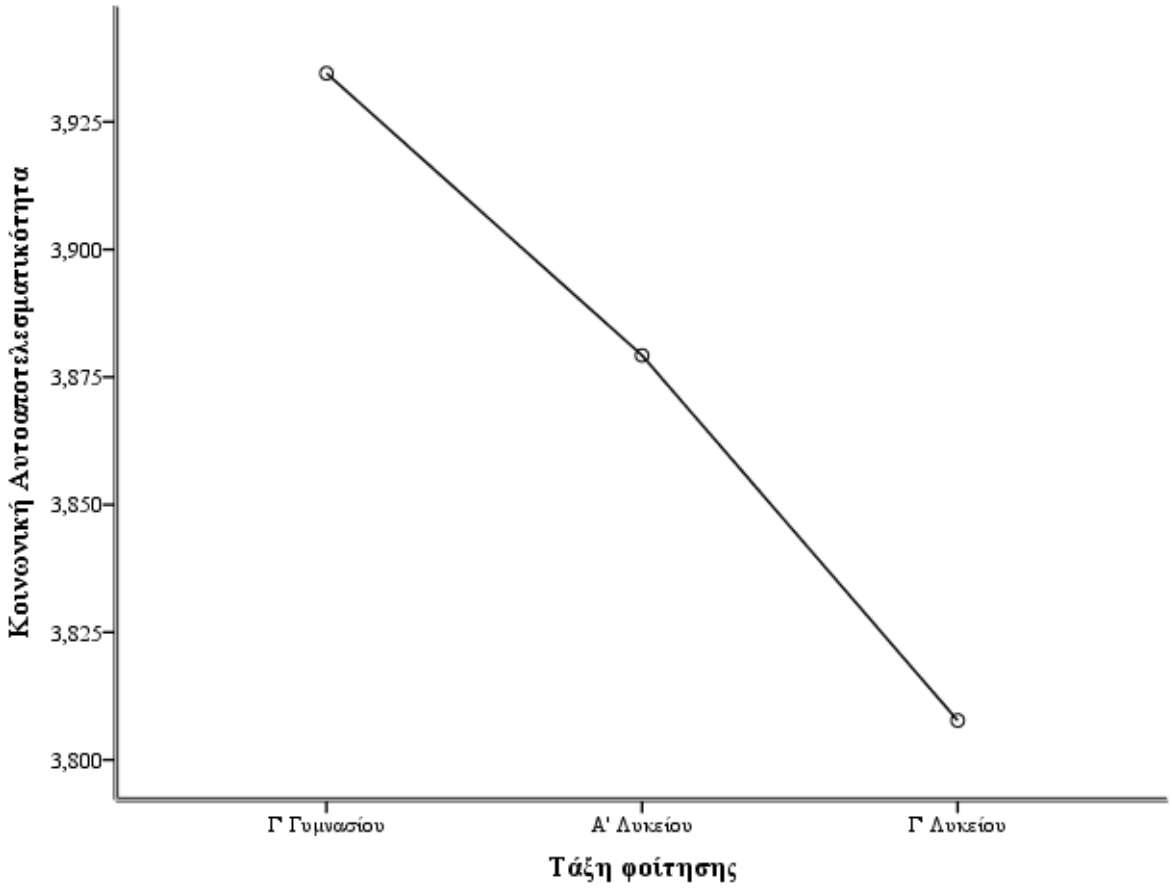
6.4.2 Διαφοροποίηση της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Ηλικία

Για να διερευνηθεί η διαφοροποίηση των απαντήσεων στην Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με την ηλικία εφαρμόστηκε Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης [$F(6, 2100)=3.304$, $p=.003$, $\eta p^2 =.01$]. Οι Μονομεταβλητές Αναλύσεις Διακύμανσης έδειξαν ότι η Ακαδημαϊκή [$F(2, 1053)=8.720$, $p<.001$, $\eta p^2 =.02$] (βλ. Σχήμα 12) και η Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα [$F(2, 1053)=3.242$, $p=.039$, $\eta p^2 =.01$] (βλ. Σχήμα 13) μειώνονται με την ηλικία, ενώ δε φάνηκε να διαφοροποιείται η Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα [$F(2, 1053)=2.412$, $p>.05$]. Διαψεύδοντας την υπόθεση 3.2, ότι, δηλαδή, οι πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας θα βελτιώνονται με το χρόνο, σημειώθηκε διαφοροποίηση ως προς την ηλικία των μαθητών, αλλά προς την αντίθετη κατεύθυνση, με τις πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας να μειώνονται όσο προχωρούν οι ηλικίες.

Η εκ των υστέρων Ανάλυση του Bonferroni έδειξε ότι η Γ' Λυκείου διαφοροποιείται από τις άλλες δύο τάξεις ως προς την Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα και ότι διαφοροποιείται επίσης αλλά μόνο από την Γ' Γυμνασίου ως προς την Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα.



Σχήμα 12. Διαφοροποίηση της Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με την τάξη φοίτησης.



Σχήμα 13. Διαφοροποίηση της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με την τάξη φοίτησης.

6.4.3 Διαφοροποίηση της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τον Τύπο Σχολείου

Για να διερευνηθεί η διαφοροποίηση των απαντήσεων στην Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τον Τύπο Σχολείου εφαρμόστηκε Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης. Σημειώθηκε διαφοροποίηση ως προς τον Τύπο Σχολείου [$F(3, 810)=19.102$, $p<.001$, $\eta p^2 =.07$].

Οι Μονομεταβλητές Αναλύσεις Διακύμανσης έδειξαν ότι το Γενικό και το Επαγγελματικό Λύκειο διαφοροποιήθηκαν ως προς τις πεποιθήσεις της Ακαδημαϊκής τους Αυτοαποτελεσματικότητας [$F(1, 813)=39.054$, $p<.001$, $\eta p^2 =.05$], ως προς τις πεποιθήσεις της Κοινωνικής τους Αυτοαποτελεσματικότητας [$F(1,$

813)=8.203, p=.004, ηp^2 =.01] και ως προς τις πεποιθήσεις της Αυτορρυθμιστικής τους Αυτοαποτελεσματικότητας [F(1, 813)=38.223, p<.001, ηp^2 =.05].

Συγκεκριμένα, σε όλες τις μετρήσεις οι έφηβοι που παρακολουθούν το Γενικό Λύκειο έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις για την Αυτοαποτελεσματικότητά τους: για την Ακαδημαϊκή (για τους μαθητές Γενικού Λυκείου *M.O.*=3.367, *StD*=.667 και για τους μαθητές Επαγγελματικού Λυκείου *M.O.*=3.059, *StD*=.735), για την Κοινωνική (για τους μαθητές Γενικού Λυκείου *M.O.*=3.902, *StD*=.561 και για τους μαθητές Επαγγελματικού Λυκείου *M.O.*=3.773, *StD*=.722) και για την Αυτορρυθμιστική (για τους μαθητές Γενικού Λυκείου *M.O.*=4.074, *StD*=.840 και για τους μαθητές Επαγγελματικού Λυκείου *M.O.*=3.666, *StD*=1.043).

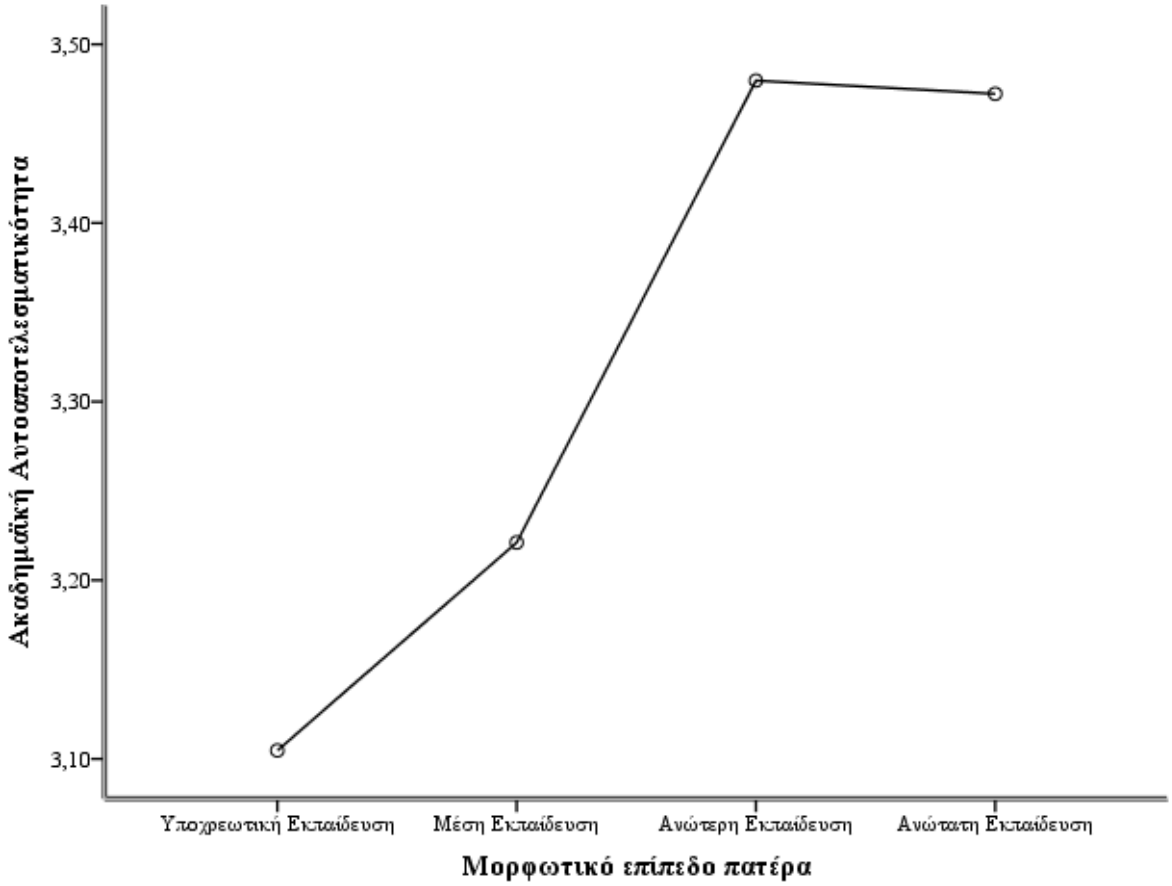
6.4.4 Διαφοροποίηση της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το Μορφωτικό Επίπεδο των Γονέων

Για να διερευνηθεί η διαφοροποίηση των απαντήσεων στην Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τον μορφωτικό επίπεδο των γονέων εφαρμόστηκε Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης. Σημειώθηκε διαφοροποίηση ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα [F(9, 2883)=3.009, p=.001, ηp^2 =.01] αλλά όχι και της μητέρας [F(9, 2883)=.402, p>.05].

Οι Μονομεταβλητές Αναλύσεις Διακύμανσης έδειξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα διαφοροποιεί μόνο τις πεποιθήσεις Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων [F(3, 976)=7.431, p<.001, ηp^2 =.02], ενώ δεν διαφοροποιεί τις πεποιθήσεις της Κοινωνικής τους Αυτοαποτελεσματικότητας [F(3, 976)=.824, p>.05] και τις πεποιθήσεις της Αυτορρυθμιστικής τους Αυτοαποτελεσματικότητας [F(3, 976)=1.270, p>.05].

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 14, αλλά και από την υστέρων ανάλυση του Bonferroni, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει ολοκληρώσει την Υποχρεωτική εκπαίδευση αναφέρουν χαμηλότερες πεποιθήσεις Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές όλων των υπόλοιπων ομάδων. Επίσης, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει ολοκληρώσει τη Μέση εκπαίδευση αναφέρουν υψηλότερες πεποιθήσεις Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει ολοκληρώσει την Υποχρεωτική

εκπαίδευση, αλλά χαμηλότερες πεποιθήσεις σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει ολοκληρώσει Ανώτερη και Ανώτατη εκπαίδευση. Και τέλος, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει ολοκληρώσει Ανώτερη και Ανώτατη εκπαίδευση δεν διαφοροποιήθηκαν μεταξύ τους.



Σχήμα 14. Διαφοροποίηση της Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

6.4.5 Διαφοροποίηση της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Εθνική Καταγωγή

Για να διερευνηθεί η διαφοροποίηση των απαντήσεων στην Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με την εθνική καταγωγή των μαθητών εφαρμόστηκε Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης. Σημειώθηκε διαφοροποίηση

ως προς την εθνική καταγωγή [F(3, 1015)=2.752, p=.042, ηp^2 =.01].

Οι Μονομεταβλητές Αναλύσεις Διακύμανσης έδειξαν ότι η εθνική καταγωγή διαφοροποιεί μόνο τις πεποιθήσεις Αυτορρυθμιστικής Αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων [F(1,1018)=7.320, p=.007, ηp^2 =.01], ενώ δεν διαφοροποιεί τις πεποιθήσεις της Ακαδημαϊκής τους Αυτοαποτελεσματικότητας [F(1,1018)=3.242, p>.05] και τις πεποιθήσεις της Κοινωνικής τους Αυτοαποτελεσματικότητας [F(1,1018)=.484, p>.05].

Συγκεκριμένα, σε όλες τις μετρήσεις οι έφηβοι ελληνικής καταγωγής ανέφεραν υψηλότερες πεποιθήσεις για την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητά τους (*M.O.*=3.983, *StD*=.910) έναντι των αλλοδαπών (*M.O.*=3.780, *StD*=.1.017).

6.5 Αυτοαποτελεσματικότητα, Επιλογή Επαγγέλματος και Σχολική Επίδοση

6.5.1 Συσχετίσεις της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας με τη Σχολική Επίδοση και την Αυτοαξιολόγησή της.

Η εφαρμογή της στατιστικής δοκιμασίας συσχέτισης r του Pearson έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη Σχολική Επίδοση και την Ακαδημαϊκή (r =.383, N=637, p<.001), την Κοινωνική (r =.133, N=637, p<.001) και την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα (r =.231, N=625, p<.001). Επίσης, και η Αυτοαξιολόγηση, συσχετίστηκε και με τις τρεις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, και συγκεκριμένα με την Ακαδημαϊκή (r =.519, N=879, p<.001), την Κοινωνική (r =.281, N=879, p<.001) και την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα (r =.291, N=870, p<.001) (βλ. Πίνακα 25).

Πίνακας 25

Αυτοαποτελεσματικότητα, Αυτοαξιολόγηση και Σχολική Βαθμολογία

	1	2	3	4	5
1. Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα	1				
2. Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα	.448**	1			
3. Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα	.408**	.364**	1		
4. Μέσος όρος Σχολικής Βαθμολογίας	.383**	.133**	.231**	1	
5. Μέσος όρος Αυτοαξιολόγησης	.519**	.281**	.291**	.522**	1

**$p < 0.01$

*$p < 0.05$

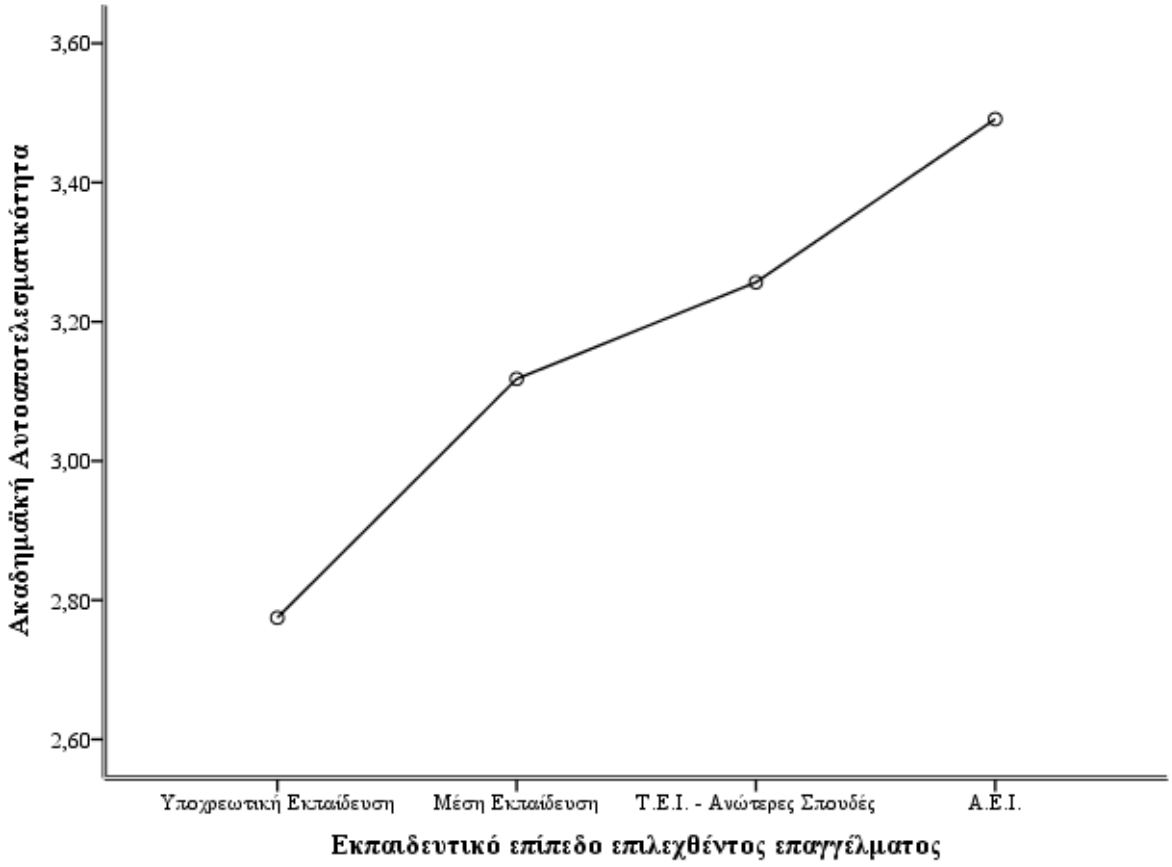
6.5.2 Συσχετίσεις της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας με το Εκπαιδευτικό Επίπεδο του Επιλεχθέντος Επαγγέλματος

Για να διερευνηθεί η διαφοροποίηση των απαντήσεων στην Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο που απαιτείται για την άσκηση του επιλεχθέντος επαγγέλματος, εφαρμόστηκε Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης. Σημειώθηκε διαφοροποίηση ως προς τα επιλεχθέντα εκπαιδευτικά επίπεδα [$F(9, 2523)=8.176$, $p<.001$, $\eta p^2 =.03$].

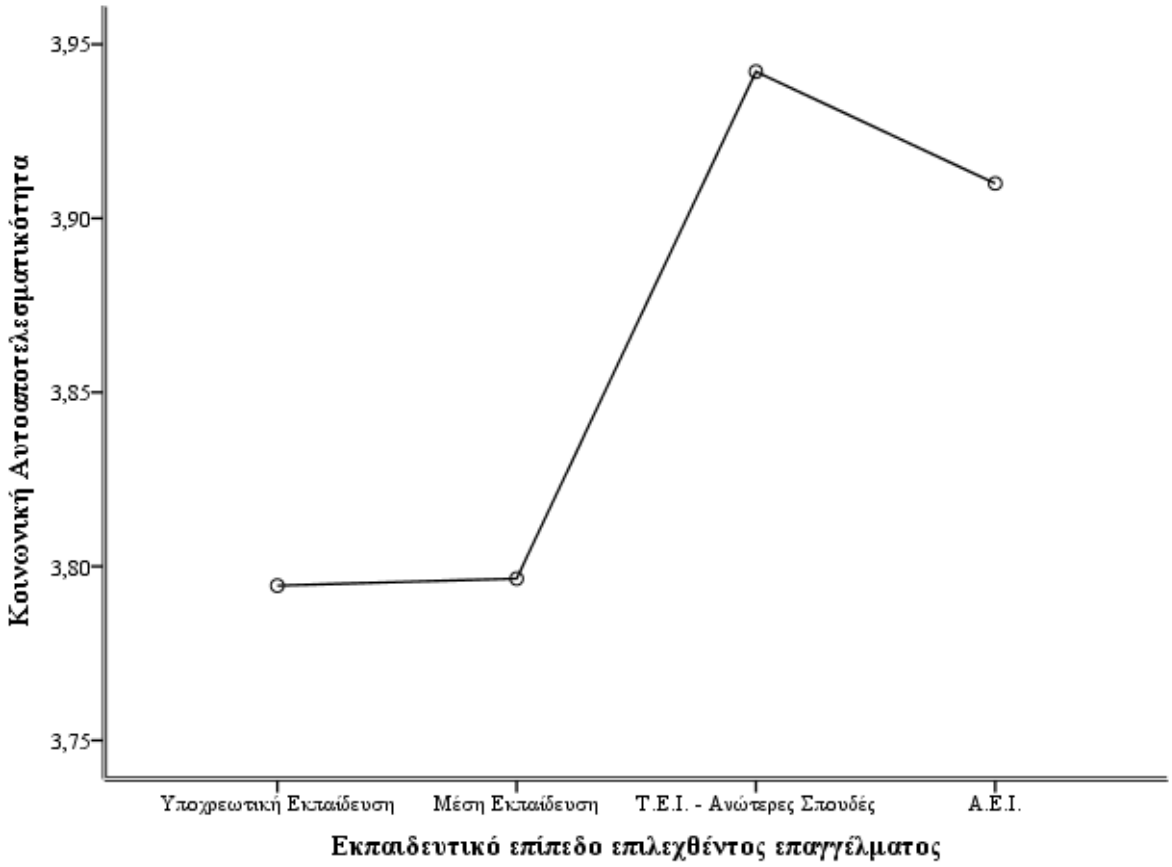
Οι Μονομεταβλητές Αναλύσεις Διακύμανσης έδειξαν ότι οι μαθητές που επέλεξαν διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα επαγγελμάτων διαφοροποιήθηκαν και ως προς τις τρεις διαστάσεις Αυτοαποτελεσματικότητας: για την Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα [$F(3,844)=22.853$, $p<.001$, $\eta p^2 =.08$], για την Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα [$F(3,844)=2.739$, $p=.042$, $\eta p^2 =.01$] και για την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα [$F(3.844)=4.754$, $p=.003$, $\eta p^2 =.02$] (βλ. Σχήματα 15,16 και 17).

Φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η Ακαδημαϊκή και η Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα, τόσο πιο απαιτητικά (από πλευράς απαιτούμενου εκπαιδευτικού επιπέδου) επαγγέλματα επιλέγουν οι έφηβοι. Επίσης, οι έφηβοι οι οποίοι επιλέγουν επαγγέλματα τα οποία απαιτούν Υποχρεωτική και Μέση

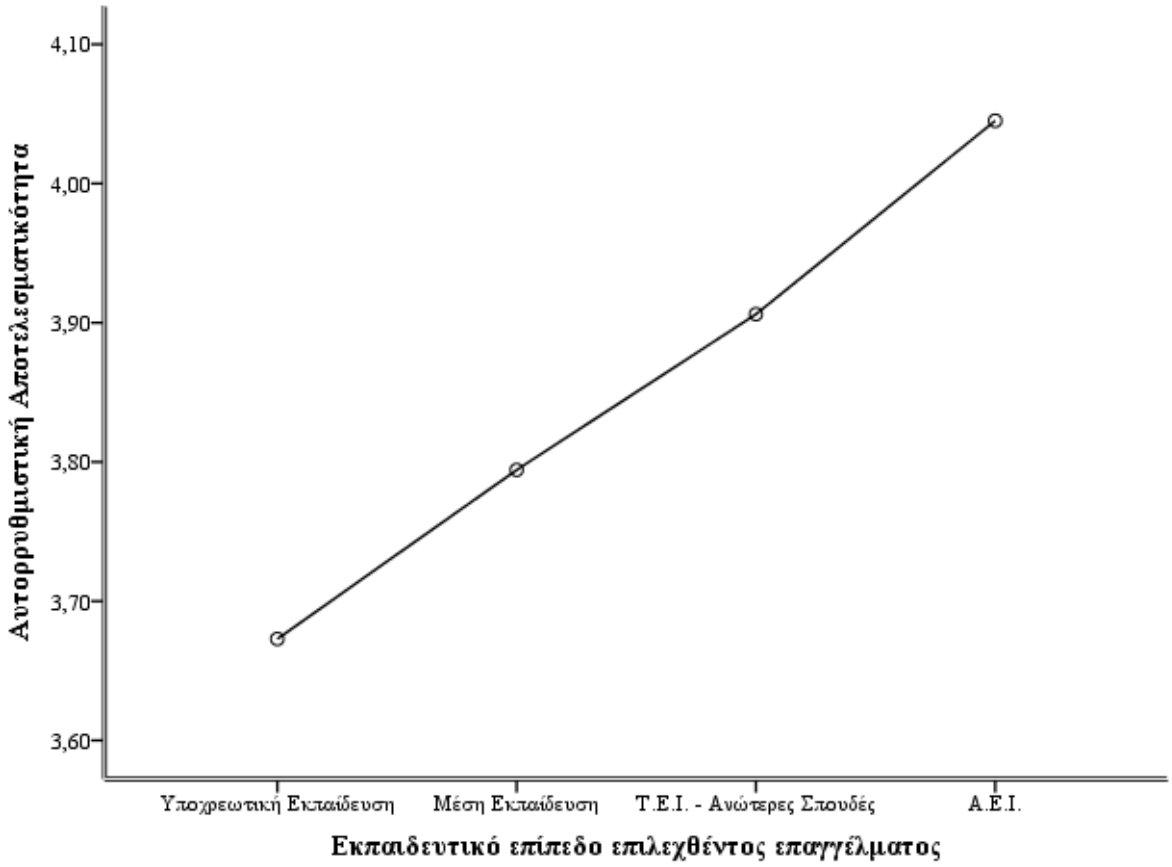
εκπαίδευση φαίνεται ότι έχουν χαμηλότερες πεποιθήσεις κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με εκείνους που επιλέγουν επαγγέλματα που απαιτούν Ανώτερη και Ανώτερη Εκπαίδευση.



Σχήμα 15. Διαφοροποίηση της Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του επιλεχθέντος επαγγέλματος.



Σχήμα 16. Διαφοροποίηση της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του επιλεχθέντος επαγγέλματος.



Σχήμα 17. Διαφοροποίηση της Αυτορρυθμιστικής Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του επιλεχθέντος επαγγέλματος.

6.6 Αυτοαποτελεσματικότητα και λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος

6.6.1 Λόγοι επιλογής Επαγγέλματος

Στο Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Επιλογής οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν γιατί επιλέγουν το συγκεκριμένο επάγγελμα που έχουν δηλώσει (βλ. Παράρτημα Α). Στις απαντήσεις των μαθητών εφαρμόστηκε η Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis), με την κυκλική ανάλυση Varimax και έλεγχο (normalisation) Kaiser, ώστε να διαχωριστούν τα πιθανά κίνητρα τα οποία ώθησαν τους εφήβους στην επιλογή επαγγέλματος. Από την Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων που εφαρμόστηκε στα δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών προέκυψαν τέσσερις παράγοντες, με κριτήριο την ιδιοτιμή (>1). Οι τέσσερις

παράγοντες εξηγούν το 69.01% της συνολικής διακύμανσης (Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται οι φορτίσεις κάθε ερωτήματος σε κάθε έναν από τους τέσσερις παράγοντες που ανίχνευσε η ανάλυση).

1) Ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος ονομάστηκε «Σταδιοδρομία», εξηγεί το 21.04% της συνολικής διακύμανσης. Φορτίζει στις ερωτήσεις (3δ, 3ε, 3στ) που σχετίζονται με τη επιλογή επαγγέλματος με βάση τις δυνατότητες που αυτό δίνει για σταδιοδρομία (οικονομικές απολαβές, σίγουρη επαγγελματική αποκατάσταση, κύρος και δυνατότητα καριέρας).

2) Ο δεύτερος παράγοντας, «Πρακτικοί Λόγοι», εξηγεί το 18.43% της διακύμανσης και φορτίζει στις ερωτήσεις (3β, 3γ) οι οποίες αναφέρονται στους άμεσους πρακτικούς (και οικονομικούς) λόγους για την επιλογή επαγγέλματος (διάρκεια και κόστος σπουδών).

3) Ο τρίτος παράγοντας, «Επαγγελματικές Προσδοκίες», εξηγεί το 15.75% της διακύμανσης και φορτίζει στις ερωτήσεις (3ζ, 3θ) που σχετίζονται με τις επαγγελματικές προσδοκίες των εφήβων, δηλαδή το πώς βλέπουν τον εαυτό τους όταν θα ασκούν το επάγγελμα που επιλέγουν και στα πρότυπα που έχουν για το επάγγελμα αυτό.

Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις-δηλώσεις: «Επειδή με αυτό μπορώ να προσφέρω στην κοινωνία» και «Επειδή θαυμάζω κάποιον που κάνει αυτό το επάγγελμα».

4) Ο τέταρτος παράγοντας, «Προσωπική επιλογή», εξηγεί το 13.78% της διακύμανσης και φορτίζει στις ερωτήσεις (3α, 3η) οι οποίες εκφράζουν την προσωπική επιλογή του επαγγέλματος σε σχέση με τις οικογενειακές πιέσεις των εφήβων. Περιλαμβάνει, με αρνητική φόρτιση, την ερώτηση-δήλωση 3α «Επειδή αυτό το επάγγελμα μου αρέσει» και την ερώτηση-δήλωση 3η «Επειδή με πιέζουν οι γονείς μου». Στις αναλύσεις που ακολουθούν, αντιστράφηκε η Ερώτηση 3η, και όχι η 3α, λόγω του υψηλού μέσου όρου της Ερώτησης 3α, η οποία επιλέχθηκε ισχυρά από τους μαθητές, και μικρού μέσου όρου στην Ερώτηση $3^{η}$.

Η ερώτηση 3α φορτίζει στον τρίτο παράγοντα 3 (επαγγελματικές προσδοκίες), αλλά φορτίζει ισχυρότερα αρνητικά στον τέταρτο παράγοντα (προσωπική επιλογή).

Μπορούμε να συμπεράνουμε από τους παραπάνω παράγοντες ότι αυτοί

συμφωνούν με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες του ερωτηματολογίου διακρίνονται σε εσωτερικά κίνητρα για την επιλογή επαγγέλματος (Παράγοντας 4), σε εσωτερικευμένα κίνητρα, τα οποία εκφράζουν πεποιθήσεις και εξωτερικές επιδράσεις τις οποίες οι έφηβοι έχουν ενστερνιστεί και έχουν εντάξει στο σύστημα αξιών τους (Παράγοντας 3), σε εξωτερικά κίνητρα (Παράγοντας 2), τα οποία αναφέρονται σε εξωτερικές πιέσεις και απαγορεύσεις, και, τέλος, σε ενδοβολημένα εξωτερικά κίνητρα, (Παράγοντας 1), τα οποία αναφέρονται σε επιλογές τις οποίες ο έφηβος κάνει για να διατηρήσει την θετική του αυτοεικόνα, σε σχέση με την ενσωμάτωσή του στο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο, συμπίπτουν με τους τέσσερις παράγοντες της Κλίμακας Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης. Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν οι Μ.Ο. των ερωτήσεων που σχημάτισαν τους τέσσερις παράγοντες.

Πίνακας 26

Ανάλυση Παραγόντων της Ερώτησης: «Για ποιο Λόγο θα Ήθελες να Ακολουθήσεις το Επάγγελμα Αυτό (που Επέλεξες);»

Ερωτήσεις	Παράγοντες			
Θα ήθελα να ακολουθήσω το επάγγελμα που επέλεξα	1	2	3	4
3δ. Επειδή προσφέρει υψηλές οικονομικές απολαβές	.834			
3ε. Επειδή οδηγεί σε σίγουρη αποκατάσταση	.802			
3στ. Για το κύρος του/ τη δυνατότητα καριέρας	.688		.373	
3β. Επειδή απαιτείται μικρή διάρκεια σπουδών προκειμένου να ασκήσω αυτό το επάγγελμα		.892		
3γ. Επειδή αυτό το επάγγελμα έχει μικρό κόστος σπουδών		.864		
3ζ. Επειδή με αυτό μπορώ να προσφέρω στην κοινωνία			.633	
3θ. Επειδή θαυμάζω κάποιον που κάνει αυτό το επάγγελμα			.716	.316
3α. Επειδή αυτό το επάγγελμα μου αρέσει			.548	-.596
3η. Επειδή με πιέζουν οι γονείς μου				.858

6.6.2 Αυτοαποτελεσματικότητα και Λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση 5, εφαρμόστηκε η δοκιμασία συσχέτισης *r* του Pearson (βλ. Πίνακα 27). Ο Παράγοντας «Σταδιοδρομία» συσχετίστηκε θετικά με την Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα (*r*=.100, *N*=898, *p*=.003), την Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα (*r*=.204, *N*=898, *p*<.001) αλλά όχι με την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα (*r*=-.036, *N*=885, *p*>.05). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι όσοι έχουν υψηλές πεποιθήσεις ακαδημαϊκής και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να επιλέγουν επάγγελμα βασισμένοι σε λόγους σταδιοδρομίας.

Ο παράγοντας «Πρακτικοί Λόγοι», ο οποίος αναφέρεται σε εξωτερικά κίνητρα, συσχετίστηκε αρνητικά με την Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα (*r*=-.150, *N*=897, *p*<.001), και με την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα (*r*=-.186, *N*=884, *p*<.001), αλλά όχι με την Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα (*r*=-.043, *N*=897, *p*>.05). Από το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει ότι όσοι αναφέρουν ότι βάσισαν την επιλογή επαγγέλματος σε πρακτικούς- οικονομικούς λόγους (κόστος και διάρκεια σπουδών) τείνουν να έχουν χαμηλότερες πεποιθήσεις ακαδημαϊκής και αυτορρυθμιστικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Ο παράγοντας «Επαγγελματικές Προσδοκίες» συσχετίστηκε θετικά με την Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα (*r*=.147, *N*=895, *p*<.001) και την Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα (*r*=.145, *N*=895, *p*<.001) αλλά όχι με την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα (*r*=-.031, *N*=882, *p*>.05), δηλαδή όσο πιο υψηλές πεποιθήσεις Ακαδημαϊκής και Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας είχαν οι έφηβοι, τόσο περισσότερο ανέφεραν τις επαγγελματικές τους προσδοκίες (και όχι εξωτερικές επιδράσεις) ως λόγο επιλογής επαγγέλματος.

Ο Παράγοντας «Προσωπική Επιλογή» συσχετίστηκε θετικά με την Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα (*r*=.124, *N*=902, *p*<.001), την Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα (*r*=.163, *N*=902, *p*<.001) αλλά και την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα (*r*=.177, *N*=889, *p*<.001), δηλαδή, όσο πιο υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας είχαν οι έφηβοι, τόσο περισσότερο βάσισαν την επιλογή επαγγέλματος σε εσωτερικά κίνητρα.

Η αυτοαποτελεσματικότητα φάνηκε και εδώ να συσχετίζεται με την επιλογή επαγγέλματος. Μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του εαυτού δρα αντισταθμιστικά στις εξωτερικές δυσκολίες (κόστος και διάρκεια σπουδών), ενισχύοντας την απόφαση του εφήβου να ακολουθήσει το επάγγελμα που επέλεξε.

Πίνακας 27

Συσχέτιση ανάμεσα στους Λόγους Επιλογής Επαγγέλματος και την Αυτοαποτελεσματικότητα

	1	2	3	4	5	6	7
1.Σταδιοδρομία	1						
2.Πρακτικοί Λόγοι	.332**	1					
3.Επαγγελματικές Προσδοκίες	.259**	.189**	1				
4. Προσωπική Επιλογή	-.048	-.142**	.062	1			
5.Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα	.100**	-.150**	.147**	.124**	1		
6.Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα	.204**	-.043	.145**	.163**	.448**	1	
7.Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα	-.036	-.186**	-.031	.177**	.408**	.364**	1

** p< 0.01

*p<0.05

6.7 Αυτοκαθορισμός και Επιλογή Επαγγέλματος

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η Κλίμακα Αυτοκαθορισμού των Sheldon και Deci (1996) είναι ένα ερωτηματολόγιο το οποίο εξετάζει το βαθμό στον οποίο οι έφηβοι αυτοκαθορίζονται ή ετεροκαθορίζονται και το βαθμό στον οποίο έχουν αυτεπίγνωση και επαφή με τον εαυτό τους (βλ. Παράρτημα Α). Η Κλίμακα Αυτοκαθορισμού αποτελείται από 10 ερωτήσεις-δηλώσεις (Cronbach's Alpha=.723), με δύο υποκλίμακες των 5 ερωτήσεων η καθεμία: η μία υποκλίμακα αφορά την αντιλαμβανόμενη επιλογή κάποιου για τις πράξεις του (Cronbach's Alpha=.685) και η δεύτερη την αυτεπίγνωση, δηλαδή, την επαφή με τον εαυτό (Cronbach's Alpha=.645). Οι δύο κλίμακες μπορούν είτε να χρησιμοποιηθούν χωριστά, είτε να συνδυαστούν (αντιστρέφοντας την Υποκλίμακα Αυτεπίγνωσης) σε μία γενική βαθμολογία αυτοκαθορισμού.

6.7.1 Φύλο και Αυτοκαθορισμός

Για να διερευνηθεί η διαφοροποίηση των απαντήσεων στην Κλίμακα Αυτοκαθορισμού ανάλογα με το φύλο εφαρμόστηκε Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης. Ενώ τα αποτελέσματα της Πολυμεταβλητής Ανάλυσης Διακύμανσης [$F(3, 1078)=2.400$, $p>.05$] δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των δύο φύλων, οι Μονομεταβλητές Αναλύσεις Διακύμανσης έδειξαν τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν ως προς τον Αυτοκαθορισμό [$F(1,1081)=4.778$, $p=.029$] και ως προς την υποκλίμακα της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής [$F(1,1081)=7.183$, $p=.007$, $\eta p^2 =.01$] ενώ δεν διαφοροποιήθηκαν ως προς την υποκλίμακα της Αυτεπίγνωσης [$F(1,1081)=.787$, $p>.05$]

Διαψεύδοντας την υπόθεση 6.1, φάνηκε ότι τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια είχαν υψηλότερους μέσους όρους τόσο στον Αυτοκαθορισμό (*M.O.*=3.741, *StD*=.681 για τα αγόρια και *M.O.*=3.649, *StD*=.695 για τα κορίτσια) όσο και στην Αντιλαμβανόμενη Επιλογή (*M.O.*=3.689, *StD*=.808 για τα αγόρια και *M.O.*=3.550, *StD*=.874 για τα κορίτσια).

6.7.2 Συσχέτιση ανάμεσα στην Κλίμακα του Αυτοκαθορισμού και την Κλίμακα της Αυτοαποτελεσματικότητας

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση 6.2 εφαρμόστηκε η στατιστική δοκιμασία *r* του Pearson (βλ. Πίνακα 28). Βρέθηκε ότι η Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζει θετική συσχέτιση τόσο με τη γενική κλίμακα του Αυτοκαθορισμού ($r =.180$, $N=1044$, $p<.001$), όσο και με την υποκλίμακα της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής ($r =.103$, $N=1044$ $p=.001$) και την υποκλίμακα της Αυτεπίγνωσης ($r =.192$, $N=1044$ $p<.001$).

Η Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζει θετική συσχέτιση τόσο με τη γενική κλίμακα του Αυτοκαθορισμού ($r =.237$, $N=1044$, $p<.001$), όσο και με τις υποκλίμακες της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής ($r =.182$, $N=1044$, $p<.001$) και της Αυτεπίγνωσης ($r =.206$, $N=1044$, $p<.001$).

Η Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την γενική κλίμακα του Αυτοκαθορισμού ($r =.141$, $N=1033$, $p<.001$), και επίσης

με τις υποκλίμακες της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής (r=.068, N=1033, p=.028) και της Αυτεπίγνωσης (r=.161, N=1033 p<.001).

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την υπόθεση 6.2 της έρευνας, δείχνοντας ισχυρή θετική συσχέτιση και των τριών διαστάσεων της Αυτοαποτελεσματικότητας τόσο με την Κλίμακα του Αυτοκαθορισμού όσο και με τις Υποκλίμακες της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής και της Αυτεπίγνωσης. Η αυτεπίγνωση και η συνειδητή επιλογή των πράξεών των εφήβων φαίνεται ότι συνδέεται με την πεποίθηση επίτευξης καλύτερων αποτελεσμάτων, τόσο στον ακαδημαϊκό, όσο και στον κοινωνικό τομέα, αλλά και στη ρύθμιση της συμπεριφοράς από το άτομο.

Πίνακας 28

Συσχέτιση ανάμεσα στην Κλίμακα του Αυτοκαθορισμού και την Κλίμακα της Αυτοαποτελεσματικότητας

	1	2	3	4	5	6
1.Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα	1					
2.Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα	.448**	1				
3.Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα	.408**	.364**	1			
4.Αυτοκαθορισμός	.180**	.237**	.141**	1		
5.Προσλαμβανόμενη Επιλογή	.103**	.182**	.068*	.825**	1	
6.Αυτεπίγνωση	.192**	.206**	.161**	.817**	.349**	1

**p< 0.01

*p< 0.05

6.7.3 Συσχέτιση ανάμεσα στην Κλίμακα του Αυτοκαθορισμού και στους Λόγους Επιλογής Επαγγέλματος

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση 6.3 εφαρμόστηκε η στατιστική δοκιμασία r του Pearson (βλ. Πίνακα 29). Ο παράγοντας «Πρακτικοί Λόγοι» που επιλέγει κάποιος το επάγγελμα που θα ασκήσει συσχετίζεται αρνητικά τόσο με τον Αυτοκαθορισμό (r =-.142, N=938 p<.001), όσο και με την υποκλίμακα της Αυτεπίγνωσης (r =-.116, N=913 p<.001).

Ο παράγοντας «Προσωπική επιλογή» σχετίζεται θετικά τόσο με την Κλίμακα του Αυτοκαθορισμού (r=.227, N=917, p<.001), όσο και με τις δύο υποκλίμακες και συγκεκριμένα αυτές της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής (r=.190, N=917, p<.001) και της Αυτεπίγνωσης (r=.184, N=917, p<.001).

Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση 6.3 της έρευνας, παρατηρούμε και εδώ μια ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στον αυτοκαθορισμό και τους λόγους επιλογής επαγγέλματος με βάση τις προσωπικές προτιμήσεις, ενώ αντίθετα, υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον αυτοκαθορισμό και τους πρακτικούς λόγους επιλογής επαγγέλματος (κόστος και διάρκεια σπουδών).

Πίνακας 29

Συσχέτιση ανάμεσα στους Λόγους Επιλογής Επαγγέλματος και τον Αυτοκαθορισμό

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1.Σταδιοδρομία	1						
2.Πρακτικοί Λόγοι	.332**	1					
3.Επαγγελματικές Προσδοκίες	.259**	.189**	1				
4. Προσωπική Επιλογή	-.048	-.142**	.062	1			
5.Αυτοκαθορισμός	.024	-.099**	.021	.227**	1		
6.Αντιλαμβανόμενη Επιλογή	.012	-.045	.009	.190**	.825**	1	
7.Αυτεπίγνωση	.028	-.116**	.026	.184**	.817**	.349**	1

***p<0.01*

**p<0.05*

6.7.4 Κλίμακα Αυτοκαθορισμού και Σταθερότητα Κατηγοριών στην Επιλογή των Επαγγελμάτων

Όπως αναφέρθηκε, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες ανάλογα με τη σταθερότητα ή μη της επαγγελματικής τους προοπτικής: Στην πρώτη ομάδα εντάχθηκαν τα παιδιά τα οποία θεώρησαν ότι το ίδιο επάγγελμα που επιλέγουν στο παρόν θα το ασκούν και μετά από 10 χρόνια, ενώ στη δεύτερη ομάδα εντάχθηκαν τα παιδιά εκείνα που δήλωσαν ότι θα ασκούν επάγγελμα που εμπίπτει σε διαφορετική κατηγορία κατά Holland σε δέκα χρόνια από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Ελέγχθηκε με Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης αν οι δύο αυτές ομάδες (σταθερής vs διαφοροποιημένης προοπτικής) διαφοροποιήθηκαν ως προς τον Αυτοκαθορισμό, την Αντιλαμβανόμενη Επιλογή και την Αυτεπίγνωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση [F(3, 578) =4.661, p=.003, ηp^2=.02] ως προς τις ομάδες σταθερής και διαφοροποιημένης προοπτικής.

Οι Μονομεταβλητές Αναλύσεις Διακύμανσης έδειξαν ότι οι δύο κατηγορίες εφήβων διαφοροποιήθηκαν μόνο ως προς την υποκλίμακα της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής [F(1, 581) =5.660, p=.005, ηp^2=.01], ενώ δε διαφοροποιήθηκαν ως προς τον Αυτοκαθορισμό [F(1, 581) =1.517, p>.05] και την Αυτεπίγνωση [F(1, 581) =.679, p>.05].

Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση 6.4, φάνηκε ότι η ομάδα σταθερής επαγγελματικής προοπτικής (*M.O.*=3.717, *StD*=.836) έχει υψηλότερους μέσους όρους στην Αντιλαμβανόμενη Επιλογή σε σύγκριση με την ομάδα διαφοροποιημένης προοπτικής (*M.O.*=3.445, *StD*=.935).

6.7.5 Κλίμακα Αυτοκαθορισμού και Ακρίβεια Αυτοαξιολόγησης για τη Σχολική Επίδοση

Προκειμένου να υπολογιστεί η ακρίβεια της Αυτοαξιολόγησης για τη σχολική επίδοση αφαιρέθηκε από το Μέσο Όρο Αυτοαξιολόγησης ο Μέσος Όρος σχολικής επίδοσης των μαθητών. Προέκυψε ένα εύρος τιμών που κυμαινόταν από το -7.52 έως το 11.63. Αρνητικό πρόσημο σε αυτή την τιμή υποδηλώνει ότι ο μαθητής υποεκτιμά τις σχολικές του επιδόσεις, ενώ θετικό πρόσημο υποδηλώνει ότι ο μαθητής υπερεκτιμά τις σχολικές του επιδόσεις. Η μεταβλητή αυτή επανακωδικοποιήθηκε, με τις τιμές από -1 έως 1 να δηλώνουν μία σχετικά ακριβή Αυτοαξιολόγηση (N=172), τις τιμές από –7.52 έως -1 να δηλώνουν υποεκτίμηση της σχολικής επίδοσης (N=46) και οι τιμές από 1 έως 11.63 να δηλώνουν υπερεκτίμηση της σχολικής επίδοσης (N=415).

Ελέγχθηκε με Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης αν οι τρεις αυτές ομάδες (ακριβούς Αυτοαξιολόγησης, υποεκτίμησης και υπερεκτίμησης των σχολικών επιδόσεων) διαφοροποιήθηκαν ως προς τον Αυτοκαθορισμό, την Αντιλαμβανόμενη Επιλογή και την Αυτεπίγνωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση [F(6, 1224) =2.706, p=.013, ηp^2=.01].

Οι Μονομεταβλητές Αναλύσεις Διακύμανσης έδειξαν ότι οι τρεις κατηγορίες εφήβων διαφοροποιούνται μόνο ως προς την υποκλίμακα της Αυτεπίγνωσης [F(2, 615) =5.942, p=.003, ηp^2=.02], ενώ δε διαφοροποιήθηκαν ως προς τον Αυτοκαθορισμό [F(2, 615) =2.841, p>.05] και ως προς την υποκλίμακα της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής [F(2, 615) =.513, p>.05].

Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση 6.5, φάνηκε ότι η ομάδα ακριβούς Αυτοαξιολόγησης είχε υψηλότερη Αυτεπίγνωση (*M.O.*=3.979, *StD*=.732) σε σύγκριση με την ομάδα υποεκτίμησης (*M.O.*=3.710, *StD*=.799) και υπερεκτίμησης (*M.O.*=3.730, *StD*=.835) της σχολικής επίδοσης.

6.8 Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης

Όπως αναφέρθηκε, από αυτή την Κλίμακα προκύπτουν τέσσερις τύποι κινητοποίησης: (α) Εσωτερική Κινητοποίηση (Cronbach's Alpha=.887), (β) Ταυτοποιημένη Ρύθμιση (Cronbach's Alpha=.876), (γ) Ενδοβολημένη Ρύθμιση (Cronbach's Alpha=.908) και (δ) Εξωτερική Ρύθμιση (Cronbach's Alpha=.937).

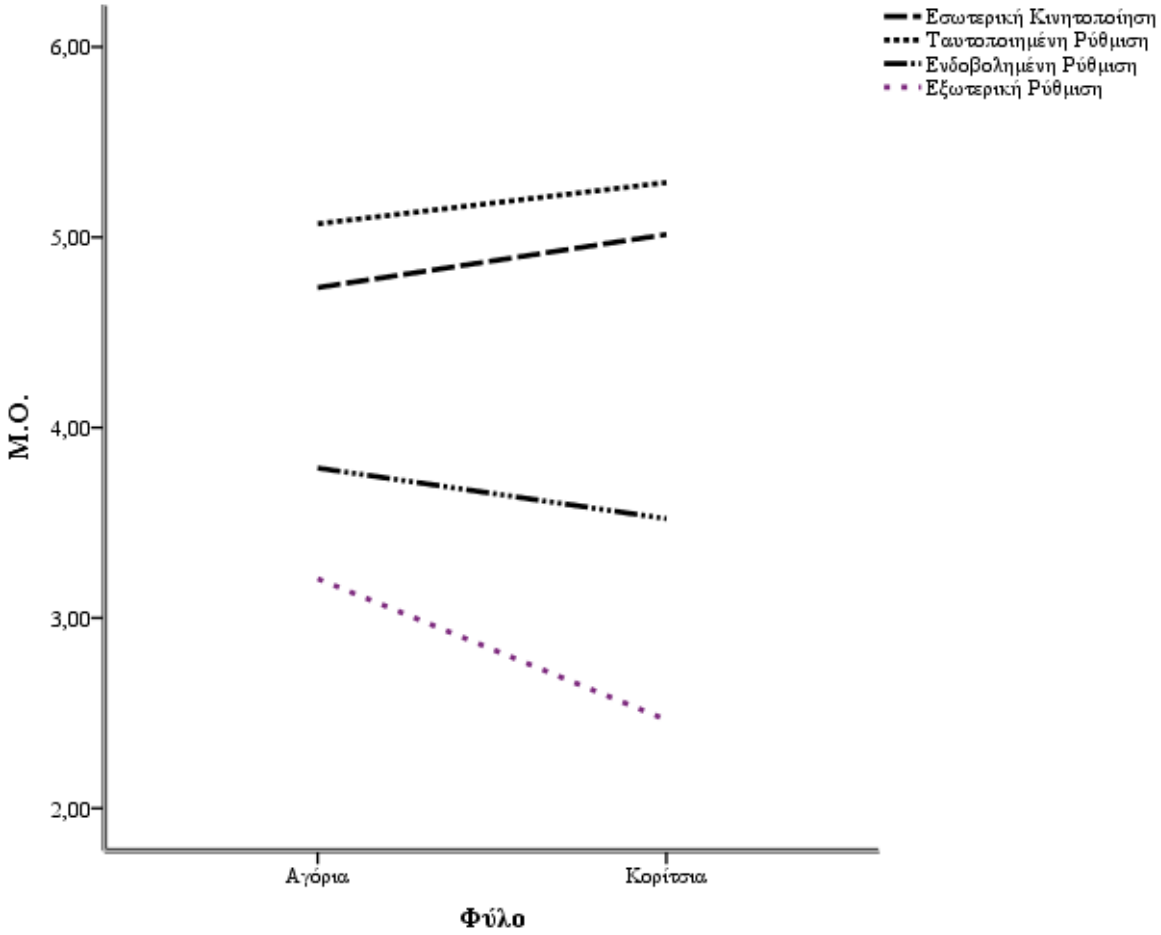
6.8.1 Φύλο και Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης

Ελέγχθηκε με Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης αν τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν ως προς τους τέσσερις τύπους κινητοποίησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση [F(4, 568) =9.589, p<.001, ηp^2=.06].

Οι Μονομεταβλητές Αναλύσεις Διακύμανσης έδειξαν ότι τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν και ως προς τους τέσσερις τύπους κινητοποίησης: Συγκεκριμένα, για (α) την Εσωτερική Κινητοποίηση [F(1,572) =6.082, p=.014, ηp^2=.01], (β) την Ταυτοποιημένη Ρύθμιση[F(1,572) =4.686, p=.031, ηp^2=.01], (γ) την Ενδοβολημένη Ρύθμιση [F(1,572) =4.326, p=.038, ηp^2=.01] και (δ) την Εξωτερική Ρύθμιση [F(1,572) =31.446, p<.001, ηp^2=.05] (βλ. Σχήμα 18).

Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση 7.1, φάνηκε ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερους μέσους όρους στην Εσωτερική Κινητοποίηση και την Ταυτοποιημένη Ρύθμιση, δηλαδή τους δύο τύπους κινητοποίησης που σχετίζονται με εσωτερικό κέντρο ελέγχου, ενώ τα αγόρια έχουν υψηλότερους μέσους όρους στην

Ενδοβολημένη Ρύθμιση και την Εξωτερική Ρύθμιση, δηλαδή τους τύπους κινητοποίησης που σχετίζονται με εξωτερικό κέντρο ελέγχου.



Σχήμα 18. Διαφοροποίηση του τύπου κινητοποίησης στη λήψη επαγγελματικής απόφασης ανάλογα με το φύλο.

6.8.2 Αυτοαποτελεσματικότητα και Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης

Για να ελεγχθεί η υπόθεση ότι η Αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με την Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης πραγματοποιήθηκε συσχέτιση r του Pearson ανάμεσα στην Αυτοαποτελεσματικότητα και στις τέσσερις παραμέτρους της Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης.

Βρέθηκε ότι η Εσωτερική Κινητοποίηση συσχετίζεται σημαντικά και με τις 3 διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας: την Ακαδημαϊκή (r=.354, N=571, p<.001), την Κοινωνική (r=.344, N=571, p<.001), και την Αυτορρυθμιστική (r=.163, N=566, p<.001) (βλ. Πίνακα 30).

Παρομοίως και η Ταυτοποιημένη Ρύθμιση συσχετίζεται σημαντικά και με τις 3 διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας: την Ακαδημαϊκή (*r*=.409, *N*=571, *p*<.001), την Κοινωνική(*r*=.365, *N*=571, *p*<.001), και την Αυτορρυθμιστική (*r*=.291, *N*=566, *p*<.001).

Η Ενδοβολημένη Ρύθμιση συσχετίζεται οριακά μόνο με την Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα (*r*=.083, *N*=569, *p*=.049).

Πίνακας 30

Συσχέτιση ανάμεσα στην Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης και στην Αυτοαποτελεσματικότητα

	1	2	3	4	5	6	7
1.Εσωτερική κινητοποίηση	1						
2.Ταυτοποιημένη Ρύθμιση	.616**	1					
3.Ενδοβολημένη Ρύθμιση	.231**	.287**	1				
4.Εξωτερική Ρύθμιση	.011	-.078	.460**	1			
5. Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα	.354**	.409**	.083*	-.036	1		
6. Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα	.344**	.365**	.022	-.068	.647**	1	
7. Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα	.163**	.291**	-.019	-.254**	.583**	.697**	1

***p< 0.01*

**p< 0.05*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην Εξωτερική Ρύθμιση και στην Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα (*r*=.-.254, *N*=564, *p*<.001), επιβεβαιώνοντας την αντίθεση της αυτορρύθμισης με τα εξωτερικά κίνητρα στις επιλογές του ατόμου.

6.8.3 Συσχέτιση ανάμεσα στην Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης και την Κλίμακα Αυτοκαθορισμού

Για να απαντηθεί το ερώτημα αν η Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με την Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης διενεργήθηκε η δοκιμασία συσχέτισης r του Pearson. Βρέθηκε ότι όλες οι

υποκλίμακες συσχετίζονται είτε θετικά είτε αρνητικά μεταξύ τους, παρουσιάζοντας μια ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις κλίμακες και επιβεβαιώνοντας ότι μετρούν συναφείς διαστάσεις της προσωπικότητας των εφήβων (βλ. Πίνακα 31).

Αναλυτικά, βρέθηκε ότι ο Αυτοκαθορισμός συσχετίζεται θετικά με την υποκλίμακα της Εσωτερικής Κινητοποίησης (r=.207, N=566 p<.001) και την υποκλίμακα της Ταυτοποιημένης Ρύθμισης (r =.211, N=566 p<.001), ενώ συσχετίζεται αρνητικά με τις υποκλίμακες της Ενδοβολημένης (r=-.143, N=564, p=.001) και της Εξωτερικής Ρύθμισης (r =-.202, N=564 p<.001).

Η υποκλίμακα της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής σχετίζεται κατά τον ίδιο τρόπο θετικά με την υποκλίμακα της Εσωτερικής Κινητοποίησης (r=.162, N=566, p<.001) και την υποκλίμακα της Ταυτοποιημένης Ρύθμισης (r=.133, N=566, p=.002), ενώ συσχετίζεται αρνητικά με τις υποκλίμακες της Ενδοβολημένης (r =-.160, N=564, p<.001) και της Εξωτερικής Ρύθμισης (r =-.178, N=564, p<.001).

Η υποκλίμακα της Αυτεπίγνωσης σχετίζεται, παρομοίως, θετικά με την υποκλίμακα της Εσωτερικής Κινητοποίησης (r=.182, N=566, p<.001) και την υποκλίμακα της Ταυτοποιημένης Ρύθμισης (r =.219, N=566, p<.001), ενώ συσχετίζεται αρνητικά με την υποκλίμακα της Εξωτερικής Ρύθμισης (r =-.155, N=564, p<.001).

Πίνακας 31

Συσχέτιση ανάμεσα στην Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης και στην Κλίμακα Αυτοκαθορισμού

	1	2	3	4	5	6	7
1.Εσωτερική Κινητοποίηση	1						
2.Ταυτοποιημένη Ρύθμιση	.616**	1					
3.Ενδοβολημένη Ρύθμιση	.231**	.287**	1				
4.Εξωτερική Ρύθμιση	.011	-.078	.460**	1			
5.Αυτοκαθορισμός	.207**	.211**	-.143**	-.202**	1		
6.Αντιλαμβανόμενη Επιλογή	.162**	.133**	-.160**	-.178**	.837**	1	
7.Αυτεπίγνωση	.182**	.219**	-.076	-.155**	.827**	.385**	1

**. $p < 0.01$.

*. $p < 0.05$.

6.8.4 Λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος και Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης

Όπως ήταν αναμενόμενο βρέθηκε ισχυρή, αλλά όχι πλήρης, συσχέτιση ανάμεσα στους λόγους επιλογής επαγγέλματος που βασίζονται σε εσωτερικά ή σε μεγάλο βαθμό εσωτερικευμένα κίνητρα και στους παράγοντες της Κλίμακας Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης που βασίζονται στα ίδια εσωτερικά ή εσωτερικευμένα κίνητρα (βλ. Πίνακα 32).

Συγκεκριμένα, οι Επαγγελματικές Προσδοκίες, οι οποίες αναφέρονται στην εικόνα που έχει το άτομο για την άσκηση του επαγγέλματος (δυνατότητα προσφοράς στην κοινωνία και πρότυπα που ο έφηβος ή η έφηβη θαυμάζει) σχετίζονται θετικά με την Εσωτερική Κινητοποίηση (r=.230, N=425, p<.001), την Ταυτοποιημένη Ρύθμιση (r=.272, N=424, p<.001) αλλά και την Ενδοβολημένη Ρύθμιση (r=.238, N=423, p<.001), αποτέλεσμα που δεν αναμενόταν.

Ο Παράγοντας «Προσωπική Επιλογή», ο οποίος εκφράζει τα εσωτερικά κίνητρα για την επιλογή επαγγέλματος, σχετίζεται, σύμφωνα με την υπόθεση, θετικά με τους δύο παράγοντες εσωτερικού κέντρο ελέγχου και αρνητικά με τους δύο

παράγοντες εξωτερικού κέντρου ελέγχου στην Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης. Πιο αναλυτικά, σχετίζεται θετικά με την Εσωτερική Κινητοποίηση (r=.204, N=426, p<.001) και την Ταυτοποιημένη Ρύθμιση (r=.221, N=426, p<.001) αλλά αρνητικά με την Ενδοβολημένη Ρύθμιση (r=-.100, N=424, p=.039) και την Εξωτερική Ρύθμιση (r=-.253, N=424, p<.001).

Ο Παράγοντας «Σταδιοδρομία» σχετίζεται θετικά με όλους τους Παράγοντες της Κλίμακας Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης. Συγκεκριμένα, σχετίζεται θετικά με την Εσωτερική Κινητοποίηση (r=.162, N=427, p=.001), την Ταυτοποιημένη Ρύθμιση (r=.157, N=426, p=.001), την Ενδοβολημένη Ρύθμιση (r=.222, N=425, p=.039) και την Εξωτερική Ρύθμιση (r=.219, N=425, p<.001).

Πίνακας 32

Συσχέτιση ανάμεσα στους Λόγους Επιλογής Επαγγέλματος και την Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Σταδιοδρομία	1							
2. Πρακτικοί Λόγοι	.356**	1						
3.Επαγγελματικές Προσδοκίες	.208**	.162**	1					
4. Προσωπική Επιλογή	-.012	-.131**	.067	1				
5.Εσωτερική Κινητοποίηση	.162**	-.043	.230**	.204**	1			
6.Ταυτοποιημένη Ρύθμιση	.157**	-.062	.272**	.221**	.616**	1		
7.Ενδοβολημένη Ρύθμιση	.222**	.163**	.238**	-.100*	.231**	.287**	1	
8.Εξωτερική Ρύθμιση	.219**	.223**	.062	-.253**	.011	-.078	.460**	1

*** p< 0.01*

**p< 0.05*

6.8.5 Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης και Διαφορά Κατηγοριών των Επαγγελμάτων

Ελέγχθηκε με Ανάλυση Διακύμανσης αν οι ομάδες σταθερής και διαφοροποιημένης επιλογής ανάμεσα στο επιλεχθέν και στο επιθυμητό επάγγελμα διαφοροποιούνται ως προς τις τέσσερις υποκλίμακες της αυτονομίας στη λήψη απόφασης για το μελλοντικό επάγγελμα. Διαψεύδοντας την υπόθεση 7.5, τα

αποτελέσματα έδειξαν μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των ομάδων σταθερής και διαφοροποιημένης επιλογής ως προς όλες τις υποκλίμακες, και συγκεκριμένα της Εσωτερικής Κινητοποίησης [F(1, 295)=.668, p= n.s.], της Ταυτοποιημένης Ρύθμισης [F(1, 295)=.069, p= n.s.], της Ενδοβολημένης Ρύθμισης [F(1, 293)=.774, p= n.s.] ή της Εξωτερικής Ρύθμισης στις δραστηριότητες που οδηγούν στην επιλογή επαγγέλματος [F(1, 293) =.590, p= n.s.].

Επίσης, ελέγχθηκε με Ανάλυση Διακύμανσης αν οι ομάδες σταθερής και διαφοροποιημένης επιλογής ανάμεσα στο επιλεχθέν και στο μελλοντικό επάγγελμα (αυτό που πιστεύουν ότι θα ασκούν οι έφηβοι σε δέκα χρόνια) διαφοροποιούνται ως προς τις τέσσερις υποκλίμακες της αυτονομίας στην επιλογή επαγγέλματος. Διαψεύδοντας την υπόθεση 7.5, τα αποτελέσματα έδειξαν μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τις ομάδες σταθερής και διαφοροποιημένης επιλογής ως προς όλες τις υποκλίμακες, και συγκεκριμένα της εσωτερικής κινητοποίησης (intrinsic motivation) στις δραστηριότητες που οδηγούν στην επιλογή επαγγέλματος, [F(1, 268)=.190, p= n.s.], της Ταυτοποιημένης Ρύθμισης (identified regulation) [F(1, 268) =.057, p= n.s.], της Ενδοβολημένης Ρύθμισης (introjected regulation)[F(1, 268)= 2,035, p= n.s.] ή της Εξωτερικής Ρύθμισης (external regulation) στις δραστηριότητες που οδηγούν στην επιλογή επαγγέλματος [F(1, 268) = 3.120, p= n.s.].

6.9. Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας

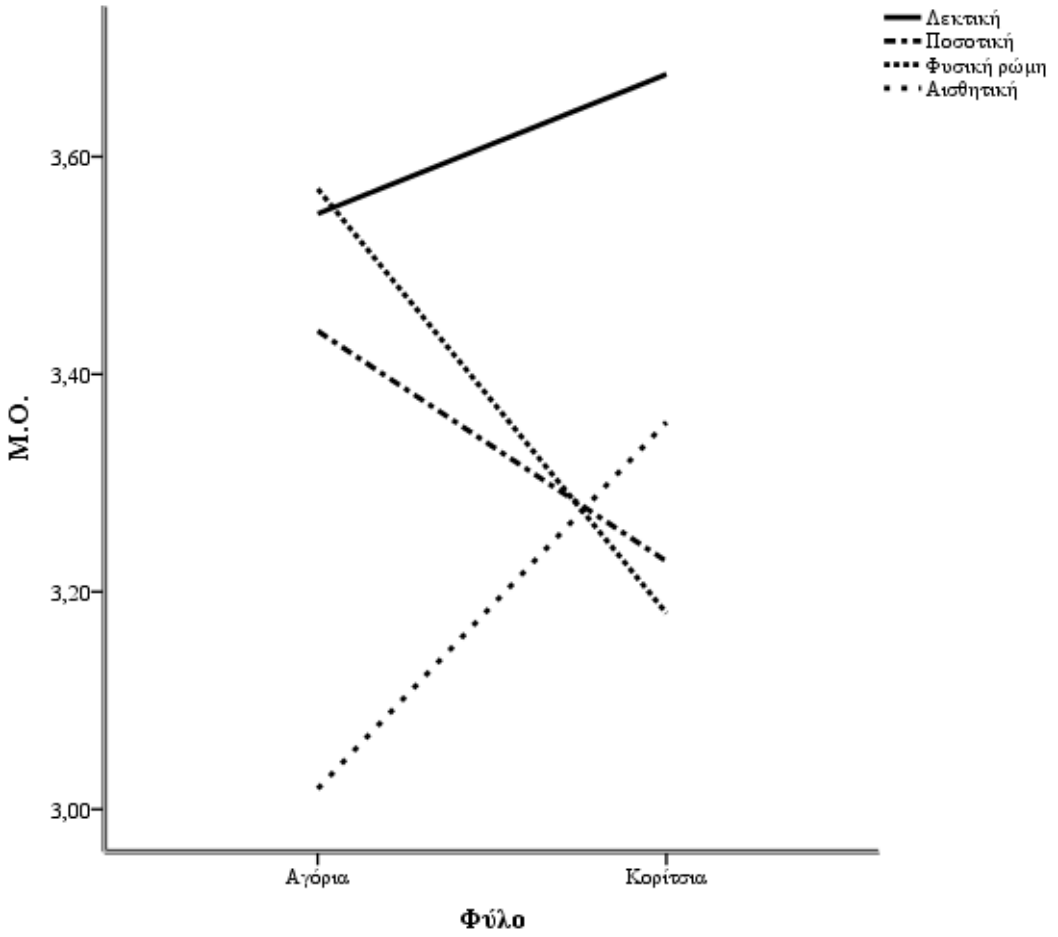
Όπως αναφέρθηκε, από την Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά έργο Αυτοαποτελεσματικότητας προκύπτουν τέσσερις υποκλίμακες: Λεκτική (Cronbach's Alpha=.819), Ποσοτική (Cronbach's Alpha=.888), Φυσικής Ρώμης και Ευλυγισίας (Cronbach's Alpha=.853) και Αισθητική (Cronbach's Alpha=.819).

6.9.1 Διαφοροποίηση της Κλίμακας Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με το Φύλο.

Ελέγχθηκε με Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης αν τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν ως προς τις τέσσερις υποκλίμακες. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση [F(4, 577) =44.493, p<.001, ηp^2=.24].

Οι Μονομεταβλητές Αναλύσεις Διακύμανσης έδειξαν ότι τα δύο φύλα

διαφοροποιήθηκαν και ως προς τις τέσσερις υποκλίμακες Αυτοαποτελεσματικότητας: Συγκεκριμένα, για (α) την Λεκτική υποκλίμακα [$F(1,581) = 5.911$, $p = .015$, $\eta p^2 = .01$], (β) την Ποσοτική υποκλίμακα [$F(1,581) = 10.949$, $p = .001$, $\eta p^2 = .02$], (γ) την υποκλίμακα Φυσικής Ρώμης και Ευλυγισίας [$F(1,581) = 41.814$, $p < .001$, $\eta p^2 = .07$] και (δ) την Αισθητική υποκλίμακα [$F(1,581) = 27.915$, $p < .001$, $\eta p^2 = .05$] (βλ. Σχήμα 19).



Σχήμα 19. Διαφοροποίηση των δύο φύλων στις υποκλίμακες της Εξειδικευμένης ανά έργο Αυτοαποτελεσματικότητας.

Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση 8.1, τα κορίτσια φάνηκαν να δηλώνουν υψηλότερη Αυτοαποτελεσματικότητα στη Λεκτική και την Αισθητική υποκλίμακα, ενώ τα αγόρια στην Ποσοτική υποκλίμακα και στην υποκλίμακα Φυσικής Ρώμης και Ευλυγισίας.

6.9.2 Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας και Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα

Η στατιστική δοκιμασία συσχέτισης με τον συντελεστή r του Pearson έδειξε θετική συσχέτιση, $p<.001$, ανάμεσα στις τρεις υποκλίμακες Αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων των Bandura και Pastorelli και στην υψηλή βαθμολογία και στις 4 κλίμακες Εξειδικευμένης ανά έργο Αυτοαποτελεσματικότητας του Osipow. Όσοι έφηβοι αξιολόγησαν τον εαυτό τους ψηλά στις τέσσερις Κλίμακες Εξειδικευμένης ανά έργο Αυτοαποτελεσματικότητας θεώρησαν ότι έχουν και ψηλή Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις της έρευνας, και η συσχέτιση όλων των υποκλιμάκων μεταξύ τους συνηγορεί στο ότι αυτές μετρούν πλευρές της ίδιας παραμέτρου, δηλαδή της αίσθησης Αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 33.

Οι υψηλότερες συσχετίσεις βρέθηκαν ανάμεσα στην Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα και στη Λογική- Επιχειρηματική κλίμακα Εξειδικευμένης ανά έργο Αυτοαποτελεσματικότητας, (r =.439, N=575, $p<.001$), και ανάμεσα στην Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα και στη Γλωσσική- Διαπροσωπική κλίμακα Εξειδικευμένης ανά έργο Αυτοαποτελεσματικότητας (r =.399, N=575, $p<.001$).

Η Γλωσσική- Διαπροσωπική κλίμακα Εξειδικευμένης ανά έργο Αυτοαποτελεσματικότητας παρουσίασε υψηλές συσχετίσεις και με την Ακαδημαϊκή (r =.386, N=576, $p<.001$) και την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα (r =.382, N=577, $p<.001$).

Τις πιο χαμηλές συσχετίσεις είχε η Σωματική κλίμακα Εξειδικευμένης ανά έργο Αυτοαποτελεσματικότητας με την Ακαδημαϊκή (r =.142, N=576, p=.001) και την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα (r =.191, N=577, $p<.001$).

Πίνακας 33

Συσχέτιση ανάμεσα στην Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας και την Ακαδημαϊκή, την Κοινωνική και την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα

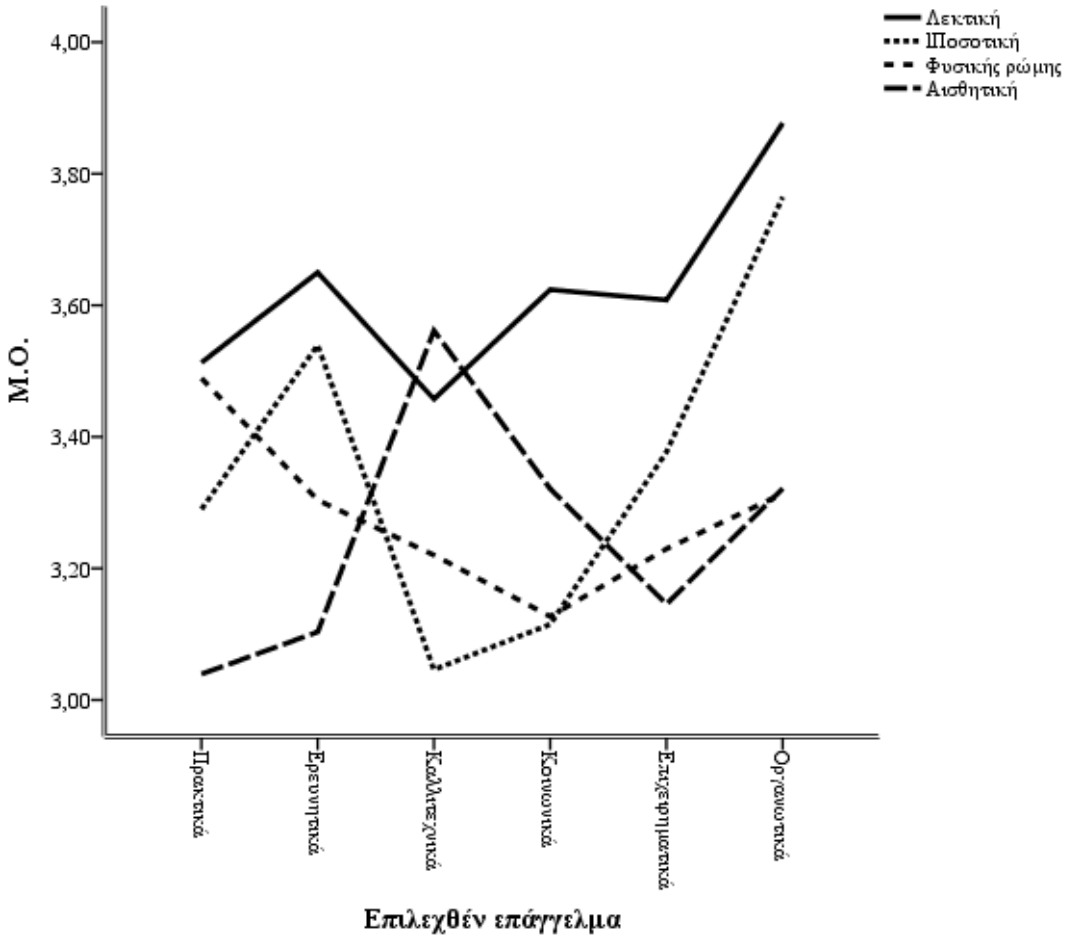
Αυτοαποτελεσματικότητα	1	2	3	4	5	6	7
1.Γλωσσική- Διαπροσωπική	1						
2. Λογική- Επιχειρηματική	.672**	1					
3.Σωματική	.465**	.429**	1				
4.Αισθητική	.478**	.353**	.336**	1			
5.Ακαδημαϊκή	.386**	.439**	.142**	.239**	1		
6.Κοινωνική	.399**	.373**	.263**	.243**	.647**		
7.Αυτορρυθμιστική	.382**	.302**	.191**	.259**	.583**	.697**	1

*** p< 0.01*

6.9.3 Συνάφεια των Κατηγοριών Επαγγελμάτων του Holland με την Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας των Osipow και Rooney

Επιλεχθέν επάγγελμα.

Για να ελεγχθεί αν η Κλίμακα Επαγγελματικών Κλίσεων του Osipow διαφοροποιείται ανάλογα με την κατηγορία επαγγελμάτων κατά Holland στην οποία ανήκει το επάγγελμα το οποίο επιλέγουν οι έφηβοι, διενεργήθηκε Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης (βλ. Σχήμα 20). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κατηγορία επαγγελμάτων του Holland που επιλέγουν τα παιδιά διαφοροποιείται ανάλογα με τις μετρήσεις επαγγελματικών κλίσεων του Osipow $F(20, 1588)=5.031$, $p<.001$, $\eta p^2=.06$].



Σχήμα 20. Διαφοροποίηση των υποκλιμάκων Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τις κατηγορίες επαγγελμάτων του Holland (επιλεχθέν επάγγελμα).

Οι Μονομεταβλητές Αναλύσεις Διακύμανσης έδειξαν ότι η βαθμολογία στην Ποσοτική υποκλίμακα, [$F(5, 402)=4.897$, $p<.001$, $\eta p^2=.06$], στην υποκλίμακα Φυσικής Ρώμης και Ευλυγισίας [$F(5, 402)=2.964$, $p=.012$, $\eta p^2=.04$] και στην Αισθητική υποκλίμακα [$F(5, 402)=4.035$, $p=.001$, $\eta p^2=.05$] διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με την κατηγορία του Holland στην οποία ανήκει το επιλεχθέν επάγγελμα των εφήβων. Δεν βρέθηκε διαφοροποίηση ως προς τη Λεκτική υποκλίμακα [$F(5, 402)=1.760$, $p=.120$]. Η εκ των υστέρων σύγκριση μεταξύ των ομάδων, χρησιμοποιώντας τη στατιστική δοκιμασία Bonferroni, έδειξε ότι:

(α) Όσοι έχουν επιλέξει Οργανωτικά (*M.O.*=3.765, *StD.*=.832) και Ερευνητικά (*M.O.*=3.539, *StD.*=.776) επαγγέλματα παρουσιάζουν υψηλή βαθμολογία στην Ποσοτική υποκλίμακα. Αντίθετα, όσοι έχουν επιλέξει Πρακτικά (*M.O.*=3.290, *StD.*=.756) και Κοινωνικά επαγγέλματα (*M.O.*=3.115, *StD.*=.719) παρουσιάζουν

χαμηλότερες βαθμολογίες στην Ποσοτική υποκλίμακα.

(β) Όσοι έχουν επιλέξει Πρακτικά επαγγέλματα παρουσιάζουν υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα της Φυσικής Ρώμης (*M.O.*=3.489, *StD.*=.699), ενώ όσοι έχουν επιλέξει Κοινωνικά επαγγέλματα (*M.O.*=3.127, *StD.*=.628) παρουσιάζουν χαμηλή βαθμολογία στην παραπάνω υποκλίμακα.

(γ) Όσοι έχουν επιλέξει Καλλιτεχνικά επαγγέλματα παρουσιάζουν υψηλή βαθμολογία στην Αισθητική υποκλίμακα (*M.O.*=3.561 *StD.*=.732), ιδιαίτερα σε σύγκριση με όσους έχουν επιλέξει Πρακτικά επαγγέλματα (*M.O.*=3.039, *StD.*=.798) και Ερευνητικά επαγγέλματα (*M.O.*=3.103, *StD.*=.882).

Τα ευρήματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν το ότι η επιλογή κατηγορίας επαγγέλματος στηρίζεται στις κλίσεις του ατόμου. Οι επιλογές των εφήβων στην Κλίμακα Επαγγελματικών Κλίσεων του Osipow σχετίζονται με κατηγορίες επαγγελμάτων του Holland που φανερώνουν ανάλογες κλίσεις (για παράδειγμα, η Αισθητική Κλίμακα του Osipow και τα Καλλιτεχνικά επαγγέλματα του Holland).

Επιθυμητό επάγγελμα.

Ελέγχθηκε με Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης αν οι μετρήσεις στις τέσσερις υποκλίμακες του Osipow διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με την κατηγορία του Holland στην οποία ανήκει το επιθυμητό επάγγελμα (αυτό που θα επέλεγαν οι μαθητές/τριες αν δεν τους περιόριζαν οικονομικοί, οικογενειακοί ή άλλοι παράγοντες). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μετρήσεις των επαγγελματικών κλίσεων του Osipow διαφοροποιούνται ανάλογα με την κατηγορία του Holland στην οποία ανήκει το επιθυμητό επάγγελμα των εφήβων [$F(20, 1312)=4.387$, $p<.001$, $\eta p^2=.06$] (βλ. Σχήμα 21).

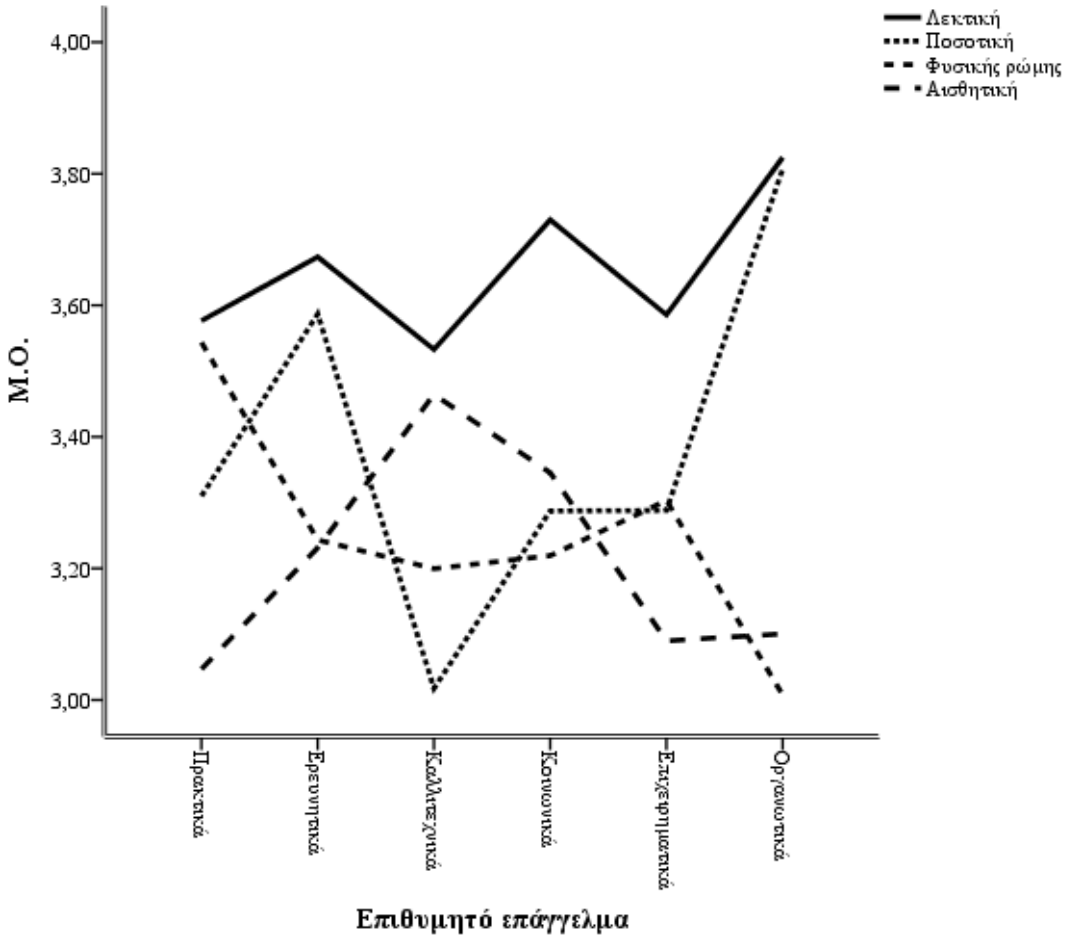
Οι Μονομεταβλητές Αναλύσεις Διακύμανσης έδειξαν ότι οι μετρήσεις της Ποσοτικής υποκλίμακας [$F(5, 333)=4.876$, $p<.001$, $\eta p^2=.07$], της υποκλίμακας Φυσικής Ρώμης και Ευλυγισίας [$F(5, 333)=3.036$, $p=.011$, $\eta p^2=.04$] και της Αισθητικής υποκλίμακας του Osipow [$F(5, 333)=2.993$, $p=.012$, $\eta p^2=.04$] διαφοροποιούνται ανάλογα με την κατηγορία του Holland στην οποία ανήκει το επιθυμητό επάγγελμα. Η διενέργεια εκ των υστέρων συγκρίσεων μεταξύ των ομάδων,

χρησιμοποιώντας τη στατιστική δοκιμασία Bonferroni, έδειξε ότι:

(α) Όσοι επιλέγουν Ερευνητικά επαγγέλματα παρουσιάζουν υψηλή βαθμολογία στην Ποσοτική υποκλίμακα του Osipow, (*M.O.*=3.587 *StD.*=.707) και διαφοροποιούνται σημαντικά σε σύγκριση με όσους επιλέγουν Καλλιτεχνικά επαγγέλματα (*M.O.*=3.017 *StD.*=.661).

(β) Επίσης, όσοι επιλέγουν Πρακτικά επαγγέλματα έχουν υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα Φυσικής ρώμης (*M.O.*=3.557 *StD.*=.709) σε σύγκριση με όσους επιλέγουν Καλλιτεχνικά επαγγέλματα (*M.O.*=3.199 *StD.*=.738).

(γ) Τέλος, όσοι επιλέγουν Καλλιτεχνικά επαγγέλματα έχουν υψηλή βαθμολογία στην Αισθητική υποκλίμακα του Osipow (*M.O.*=3.464 *StD.*=.590) σε σύγκριση με όσους έχουν επιλέξει Πρακτικά επαγγέλματα (*M.O.*=3.056 *StD.*=.778).



Σχήμα 21. Διαφοροποίηση των υποκλιμάκων Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τις κατηγορίες επαγγελμάτων του Holland (επιθυμητό επάγγελμα).

Και ως προς το επιθυμητό- ιδεατό επάγγελμα οι αναλύσεις φαίνεται να επιβεβαιώνουν το ότι η επιλογή του ιδεατού επαγγέλματος αντανακλά τις κλίσεις του ατόμου, επιβεβαιώνοντας τη σχετική θεωρία του Holland.

6.10 Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το Ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει 50 ερωτήσεις, 25 για τη μητέρα και 25 για τον πατέρα, από τις οποίες προκύπτουν τέσσερις υποκλίμακες: η μητρική φροντίδα (Cronbach's Alpha=.851), η μητρική υπερπροστασία (Cronbach's Alpha=.809), η πατρική φροντίδα (Cronbach's Alpha=.864) και η πατρική υπερπροστασία (Cronbach's Alpha=.781).

6.10.1 Διαφοροποίηση του Γονεϊκού Ύφους Ανατροφής σε σχέση με το Φύλο

Για να καθοριστεί η διαφοροποίηση του Γονεϊκού Ύφους Ανατροφής ως προς το Φύλο, διενεργήθηκε Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το γονεϊκό ύφος ανατροφής διαφοροποιήθηκε ως προς το Φύλο [F(4, 462)=4.688, p=.001, ηp^2=.04]. Αναλυτικότερα, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση 9.1, τα αποτελέσματα των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης έδειξαν ότι:

Τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν ως προς τη φροντίδα της μητέρας [F(1, 482)=5.112, p=.024, ηp^2=.01]. Συγκεκριμένα, οι μητέρες έδειχναν μεγαλύτερη φροντίδα στα κορίτσια (*M.O.*=40.203, *StD*=6.640) σε σύγκριση με τα αγόρια (*M.O.*=39.280, *StD*=5,498). Επίσης, τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν ως προς την υπερπροστασία του πατέρα [F(1, 482)=5.112, p=.010, ηp^2=.01], με τα κορίτσια να αντιλαμβάνονται ως περισσότερο υπερπροστατευτικούς τους πατέρες τους (*M.O.*=27.249, StD=6.458) από ό,τι τα αγόρια (*M.O.*=25.526, *StD*=5.598) (βλ. Πίνακα 34).

Πίνακας 34

Διαφοροποίηση του Γονεϊκού Ύφους Ανατροφής ανάλογα με το Φύλο

Φύλο	Γονεϊκό ύφος μητέρας				Γονεϊκό ύφος πατέρα			
	Φροντίδα		Υπερπροστασία		Φροντίδα		Υπερπροστασία	
	M.O.	StD	M.O.	StD	M.O.	StD	M.O.	StD
Αγόρια	39.281	5.498	26.166	6.107	36.6826	6.26623	25.5261	5.59762
Κορίτσια	40.203	6.640	26.9700	6.550	37.5774	6.76854	27.2491	5.93085

6.10.2 Συσχέτιση ανάμεσα στο Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής και την Αυτοαποτελεσματικότητα

Προκειμένου να διερευνηθεί η υπόθεση 9.2, σύμφωνα με την οποία οι έφηβοι των οποίων οι γονείς δείχνουν χαμηλή φροντίδα θα έχουν χαμηλότερη Αυτοαποτελεσματικότητα, διενεργήθηκε η στατιστική δοκιμασία συσχέτισης r του Pearson. Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 35) έδειξαν ότι:

(α) Η Φροντίδα του πατέρα παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα (r =.211, N=460, p<.001), την Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα (r =.108, N=460, p=.021), και την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα (r =.173, N=456, p<.001).

(β) Η Υπερπροστασία του πατέρα παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα (r =-.110, N=460, p=.019) και με την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα (r =-.105, N=456, p=.025).

(γ) Η Φροντίδα της μητέρας παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητας (r =.206, N=467, p<.001), με την Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα (r =.114, N=467, p=.013) και με την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα (r =.134, N=462, p=.004).

(δ) Η Υπερπροστασία της μητέρας δε συσχετίζεται με καμία από τις διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας.

Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση 9.2, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η γονεϊκή φροντίδα, τόσο του πατέρα, όσο και της μητέρας, συσχετίζεται θετικά και με τις τρεις διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας. Από την άλλη πλευρά, η υπερπροστασία του πατέρα συσχετίζεται αρνητικά με την Ακαδημαϊκή αλλά και την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ η υπερπροστασία της μητέρας αφήνει ανεπηρέαστη την Αυτοαποτελεσματικότητα των εφήβων. Τα ευρήματα έρχονται να επιβεβαιώσουν αυτά των παλαιότερων ερευνών, για την αρνητική συσχέτιση της υπερβολικής γονεϊκής ελεγκτικότητας, η οποία συνδέεται με τη υπερπροστασία, με τη μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών (Scott & Mallinckrodt, 2005).

Πίνακας 35

Συσχέτιση ανάμεσα στην Αυτοαποτελεσματικότητα και το Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής

	1	2	3	4	5	6	7
1. Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα	1						
2. Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα	.500**	1					
3. Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα	.496**	.428**	1				
4. Φροντίδα μητέρας	.206**	.114*	.134**	1			
5. Υπερπροστασία μητέρας	-.041	-.037	-.091	-.380**	1		
6. Φροντίδα πατέρα	.211**	.108*	.173**	.457**	-.194**	1	
7. Υπερπροστασία πατέρα	-.110*	-.079	-.105*	-.201**	.415**	-.403**	1

**. $p < 0.01$.

*. $p < 0.05$.

6.10.3 Συσχέτιση ανάμεσα στο Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής και τον Αυτοκαθορισμό

Προκειμένου να διερευνηθεί η υπόθεση 9.3, σύμφωνα με την οποία οι έφηβοι των οποίων οι γονείς δείχνουν χαμηλή φροντίδα θα έχουν χαμηλότερο βαθμό Αυτοκαθορισμού, διενεργήθηκε η στατιστική δοκιμασία συσχέτισης r του Pearson. Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 36) έδειξαν ότι:

(α) Η Φροντίδα του πατέρα παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη γενική κλίμακα του Αυτοκαθορισμού (r = .235, N=487, p<.001), με την Αντιλαμβανόμενη Επιλογή (r = .123, N=487, p= .007) και με την Αυτεπίγνωση (r =.255, N=487, p<.001).

(β) Η Υπερπροστασία του πατέρα παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη γενική κλίμακα του Αυτοκαθορισμού (r = -.255, N=487, p<.001), με την Αντιλαμβανόμενη Επιλογή (r = -,203, N=487, p< 0.001) και με την Αυτεπίγνωση (r =-.205, N=487, p<.001).

(γ) Η Φροντίδα της μητέρας παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη γενική κλίμακα του Αυτοκαθορισμού (r =.212, N=491, p<.001), με την Αντιλαμβανόμενη Επιλογή (r =.156, N=491, p<.001) και με την Αυτεπίγνωση (r =.185, N=491, p<.001).

(δ) Η Υπερπροστασία της μητέρας παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη γενική κλίμακα του Αυτοκαθορισμού (r = -,198, N=491, p< .001), με την Αντιλαμβανόμενη Επιλογή (r =-.174, N=491, p<.001) και με την Αυτεπίγνωση (r = -.145, N=491, p<.001).

Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση 9.3, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η γονεϊκή φροντίδα, τόσο του πατέρα, όσο και της μητέρας, συσχετίζεται θετικά και με τον Αυτοκαθορισμό, την Αντιλαμβανόμενη Επιλογή και την Αυτεπίγνωση, ενώ η υπερπροστασία και των δύο γονέων παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τον Αυτοκαθορισμό των εφήβων.

Πίνακας 36

Συσχέτιση ανάμεσα στον Αυτοκαθορισμό και το Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής

	1	2	3	4	5	6	7
1. Αυτοκαθορισμός	1						
2. Αντιλαμβανόμενη επιλογή	.808**	1					
3. Αυτεπίγνωση	.801**	.295**	1				
4. Φροντίδα μητέρας	.212**	.156**	.185**	1			
5. Υπερπροστασία μητέρας	-.198**	-.174**	-.145**	-.380**	1		
6. Φροντίδα πατέρα	.235**	.123**	.255**	.457**	-.194**	1	
7. Υπερπροστασία πατέρα	-.255**	-.203**	-.205**	-.201**	.415**	-.403**	1

** p< 0.01
* p< 0.05

Τόσο η γενική όσο και οι δύο υποκλίμακες του Αυτοκαθορισμού επαναλαμβάνουν το ίδιο πρότυπο συσχέτισης ανάμεσα στο γονεϊκό ύφος του πατέρα και της μητέρας. Ο βαθμός αυτοκαθορισμού των εφήβων σχετίζεται θετικά με τη φροντίδα και των δύο γονέων και αρνητικά με την υπερπροστασία των γονέων, όπως ήταν αναμενόμενο από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

6.10.4 Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής Λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση 9.4, εφαρμόστηκε η στατιστική δοκιμασία συσχέτισης r του Pearson. Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 37) έδειξαν ότι:

(α) Η Φροντίδα του πατέρα παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα «Πρακτικοί Λόγοι», ο οποίος αναφέρεται σε εξωτερικούς περιοριστικούς λόγους (κόστος και διάρκεια σπουδών) για την επιλογή ενός επαγγέλματος (r =-.090, N=477, p=.05), το οποίο σημαίνει ότι όσο πιο πολλή φροντίδα θεωρούν τα παιδιά ότι δείχνει ο πατέρας τους, τόσο λιγότερο είναι πιθανόν να περιορίζονται από πρακτικούς λόγους στην επιλογή επαγγέλματος. Επίσης, συσχετίζεται θετικά με τον παράγοντα της «Προσωπικής επιλογής» (r =.179, N=480, p<.001), ο οποίος αναφέρεται σε εσωτερικά κίνητρα για την επιλογή ενός επαγγέλματος.

(β) Η Υπερπροστασία του πατέρα παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «Επαγγελματικές Προσδοκίες», ο οποίος αναφέρεται σε εσωτερικευμένα κίνητρα για την επιλογή ενός επαγγέλματος (r =.107, N=475, p=.02).

(γ) Η Φροντίδα της μητέρας παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «Προσωπική επιλογή» (r =.187, N=487, p<.001).

(δ) Η Υπερπροστασία της μητέρας παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «Επαγγελματικές Προσδοκίες» (r =.100, N=483, p=.028) και αρνητικά με τον παράγοντα «Προσωπική Επιλογή» (r -=.148, N=487, p=.001).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όσο περισσότερη φροντίδα δείχνουν οι γονείς, και όσο λιγότερο υπερπροστατευτική είναι ιδίως η μητέρα, τόσο πιο πιθανό είναι το παιδί να επιλέξει ένα επάγγελμα που του αρέσει βασισμένο στα δικά του εσωτερικά κίνητρα.

Πίνακας 37

Λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος και Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Σταδιοδρομία	1							
2. Πρακτικοί λόγοι	.291**	1						
3. Επαγγελματικές προσδοκίες	.291**	.201**	1					
4. Προσωπική επιλογή	-.065	-.137**	.068	1				
5. Φροντίδα μητέρας	.087	-.056	-.039	.187**	1			
6. Υπερπροστασία μητέρας	.028	.033	.100*	-.148**	-.380**	1		
7. Φροντίδα πατέρα	.085	-.090*	-.012	.179**	.457**	-.194**	1	
8. Υπερπροστασία πατέρα	-.049	.042	.107*	-.049	-.201**	.415**	-.403**	1

6.11 Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος

Παράγοντες του Ερωτηματολογίου. Το Ερωτηματολόγιο Επιρροών στη Επιλογή Επαγγέλματος έχει ως στόχο να διερευνήσει την πηγή των πληροφοριών που αντλεί για το μελλοντικό του/ της επάγγελμα ο έφηβος/ η έφηβη, τις επιρροές του κοινωνικού, σχολικού και οικογενειακού περιγύρου του/ της, καθώς και το πόσο συζητά ή όχι για το μελλοντικό του/ της επάγγελμα.

Στο Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος εφαρμόστηκε η Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis), με την κυκλική ανάλυση Varimax και έλεγχο (normalisation) Kaiser. Αρχικά εξήχθησαν δώδεκα παράγοντες, κάποιοι από τους οποίους φόρτιζαν μόνο σε ένα ή δύο ερωτήματα. Εφαρμόστηκε και πάλι η ανάλυση παραγόντων, με λύση 8 παραγόντων. Οι συνδιακυμάνσεις μεταξύ των ερωτημάτων (communalities) ήταν σε ικανοποιητικά επίπεδα, παρέχοντάς μας ενδείξεις ότι τα ερωτήματα αξιολογούν διαφορετικές πλευρές της ίδιας μεταβλητής (.259-.817). Ο πίνακας με το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης έδειξε την ύπαρξη οκτώ παραγόντων με κριτήριο την ιδιοτιμή (>1). Στον πίνακα περιγράφονται οι φορτίσεις του κάθε ερωτήματος σε κάθε έναν από τους οκτώ παράγοντες που ανίχνευσε η ανάλυση (βλ. Πίνακα 37). Οι ερωτήσεις κατατάχθηκαν στον παράγοντα στον οποίο παρουσίασαν την υψηλότερη φόρτιση. Οι ερωτήσεις 7 και 24, λόγω χαμηλής και σχεδόν ίσης φόρτισης σε δύο παράγοντες, εξαιρέθηκαν από την παρακάτω ανάλυση. Η ύπαρξη των 8 παραγόντων συμφωνεί με τη θεωρητική δομή κατά την κατασκευή της Κλίμακας. Η ανάλυση παραγόντων εξηγεί συνολικά το 50.18% της διακύμανσης.

(1) Ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 8.72% της διακύμανσης, ονομάστηκε «Οικονομικοί λόγοι» και φορτίζει στις ερωτήσεις (5δ, 5α, 5β, 5γ, 5στ) που σχετίζονται με τις γονεϊκές επιρροές που αναφέρονται στις οικονομικές απολαβές, το κύρος και τη δυνατότητα καριέρας στην επιλογή επαγγέλματος (Cronbach's Alpha=.791). Φορτίζει, δηλαδή, περισσότερο στα εξωτερικά κίνητρα και τη σημασία των πρακτικών εμποδίων για την επιλογή επαγγέλματος.

(2) Ο δεύτερος παράγοντας, «Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα», ο οποίος εξηγεί το 6.85% της διακύμανσης, φορτίζει στις ερωτήσεις (10, 11, 12, 13, 2, 3) που σχετίζονται με τις επιδράσεις στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων των

συζητήσεων που κάνουν με τους φίλους τους και τα άτομα από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Cronbach's Alpha=.658). Η αρνητική φόρτιση της ερώτησης «Δε μου αρέσει να συζητώ για την επιλογή επαγγέλματος» στον παράγοντα αυτό δηλώνει ακριβώς ότι η επιλογή επαγγέλματος είναι κάτι που απασχολεί τους εφήβους και το συζητούν με τα κοντινά τους πρόσωπα.

(3) Ο τρίτος παράγοντας, «Γονεϊκές επιρροές», εξηγεί το 6.82% της διακύμανσης και φορτίζει στις ερωτήσεις (16, 17, 14, 15) οι οποίες αναφέρονται στις γονεϊκές επιδράσεις στην επιλογή επαγγέλματος όσον αφορά τα εσωτερικευμένα ή ταυτοποιημένα κίνητρα στην επιλογή επαγγέλματος, δηλαδή γονεϊκές αντιλήψεις και προσδοκίες τις οποίες έχουν ενστερνιστεί τα παιδιά (Cronbach's Alpha=.724).

(4) Ο τέταρτος παράγοντας, «Καθηγητές», εξηγεί το 6.15% της διακύμανσης και φορτίζει στις ερωτήσεις (9, 8, 25δ, 23) που σχετίζονται με τους καθηγητές και τις επιρροές που ασκούν στους μαθητές σε σχέση με την επιλογή επαγγέλματος (Cronbach's Alpha=.639). Ο παράγοντας αυτός δείχνει τη σημαντική παρουσία των καθηγητών ως πηγών πληροφόρησης και επιρροής στις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών, τονίζοντας τη σημασία ενός σωστού Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αλλά και την αξία των καθηγητών ως προτύπων ή αρωγών στην επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών. Είναι ενδιαφέρον το ότι στον παράγοντα αυτό φορτίζει και η δήλωση των εφήβων ότι έχουν διαλέξει μόνοι τους το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν, συνδέοντας, έτσι, τις επιδράσεις των καθηγητών με την αυτενέργεια και την αυτονομία στις επιλογές τους. Δεδομένου του ότι στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, οι καθηγητές με τους οποίους έρχονται σε επαφή κάθε εβδομάδα είναι πολλοί, είναι φυσικό οι έφηβοι να επιλέγουν εκείνους από τους οποίους προτιμούν να επηρεαστούν.

(5) Ο πέμπτος παράγοντας, «ΜΜΕ», εξηγεί το 5.84% της διακύμανσης και φορτίζει στις ερωτήσεις (25στ, 25ζ, 22, 25β) που αναφέρονται στην επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων, τόσο τα ηλεκτρονικά, όσο και τα έντυπα. Ο κινηματογράφος και το διαδίκτυο βρίσκονται επίσης σε αυτή την κατηγορία (Cronbach's Alpha=.658).

(6) Ο έκτος παράγοντας, «Κρίση», εξηγεί το 5.71% της διακύμανσης, φορτίζει στις ερωτήσεις (19, 18, 4) που φέρνουν στο προσκήνιο την παρούσα οικονομική κρίση,

όσο και συγκεκριμένες οικογενειακές πιέσεις ή περιορισμούς (Cronbach's Alpha=.671). Ήταν αναμενόμενο να υπάρχει μία επίδραση, κυρίως περιοριστική, των δύσκολων οικονομικών συγκυριών στις επιλογές των παιδιών.

(7) Ο έβδομος παράγοντας, «Παράδοση», εξηγεί το 5.25% της διακύμανσης και φορτίζει στις ερωτήσεις (6, 5ζ, 5ε, 5η) που αναφέρονται στη συνέχιση από μέρους των εφήβων της οικογενειακής επαγγελματικής παράδοσης (Cronbach's Alpha=.506). Εδώ περιλαμβάνονται και οι αποτρεπτικές επιδράσεις των γονέων σε σχέση με τα επαγγέλματα. Οι γονείς επιχειρούν να αποτρέψουν τα παιδιά τους από την επιλογή συγκεκριμένων επαγγελμάτων με τη δικαιολογία ότι τα παιδιά τους δεν μπορούν να τα ασκήσουν λόγω δυνατοτήτων των παιδιών και λόγω φύλου. Ο παράγοντας αυτός, λοιπόν, αφορά στην επίδραση της παράδοσης γενικότερα, τόσο της οικογενειακής όσο και της κοινωνικής.

(8) Ο όγδοος, τέλος, παράγοντας, ονομάστηκε «Κοινωνικές Πληροφορίες» και εξηγεί το 4,84% της συνολικής διακύμανσης. Φορτίζει στις ερωτήσεις (25ε, 25γ, 25α) οι οποίες αναφέρονται στις πληροφορίες που λαμβάνουν οι έφηβοι μέσω του κοινωνικού τους περιγύρου για το μελλοντικό τους επάγγελμα (Cronbach's Alpha=.617). Ο παράγοντας αυτός διαφοροποιήθηκε από τον παράγοντα της συζήτησης με τον φιλικό και οικογενειακό περίγυρο, και φαίνεται ότι αναφέρεται περισσότερο στην ενεργητική αναζήτηση πληροφοριών των εφήβων για τα επαγγέλματα.

Οι οκτώ παράγοντες που επισημάνθηκαν με την ανάλυση ανταποκρίνονται στις αρχικές υποθέσεις κατά την κατασκευή της κλίμακας. Στον Πίνακα 38 παρατίθενται οι φορτίσεις των παραγόντων.

Πίνακας 38

Ανάλυση Παραγόντων του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5	6	7	8
5δ.Οι γονείς μου προσπαθούν να με αποθαρρύνουν από το να ακολουθήσω το επάγγελμα που έχω αποφασίσει, γιατί έχει χαμηλές οικονομικές απολαβές.	.817							
5α.Οι γονείς μου προσπαθούν να με αποθαρρύνουν από το να ακολουθήσω το επάγγελμα που έχω αποφασίσει, γιατί έχει αβέβαιη επαγγελματική αποκατάσταση.	.798							
5β.Οι γονείς μου προσπαθούν να με αποθαρρύνουν από το να ακολουθήσω το επάγγελμα που έχω αποφασίσει, γιατί έχει χαμηλό κύρος επαγγέλματος.	.768							
5γ.Οι γονείς μου προσπαθούν να με αποθαρρύνουν από το να ακολουθήσω το επάγγελμα που έχω αποφασίσει, γιατί έχει μεγάλη διάρκεια/κόστος σπουδών.	.638							
5στ.Οι γονείς μου προσπαθούν να με αποθαρρύνουν από το να ακολουθήσω το επάγγελμα που έχω αποφασίσει, γιατί θα πρέπει να μετακινηθώ σε άλλη πόλη για να το σπουδάσω.	.478							
10. Συζητώ με τους φίλους μου για την επιλογή επαγγέλματος.		.691						
11. Οι φίλοι μου με ενθαρρύνουν να ακολουθήσω το επάγγελμα που έχω επιλέξει.		.624						
12. Συζητώ με κάποια άλλα άτομα από το οικογενειακό περιβάλλον μου για την επιλογή επαγγέλματος.		.579						
13. Κάποιο άλλο άτομο από το οικογενειακό μου ή το φιλικό μου περιβάλλον υποστηρίζει την απόφασή μου να ασχοληθώ με το επάγγελμα που θέλω.		.469						
2. Συζητώ με τους γονείς μου για την επιλογή επαγγέλματος.		.439						
3. Δε μου αρέσει να συζητώ το θέμα επιλογής επαγγέλματος γενικά.		-.430						

(Συνέχεια Πίνακα 38)

	1	2	3	4	5	6	7	8
24. Δεν είναι εύκολο να βρω πληροφορίες/ δεν ξέρω που να βρω πληροφορίες για το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω.		-.259				.257		
16. Το επάγγελμα που έχω διαλέξει πιστεύω ότι θα ευχαριστήσει/ θα κάνει περήφανη τη μητέρα μου.			.715					
17. Το επάγγελμα που έχω διαλέξει πιστεύω ότι θα ευχαριστήσει/ θα κάνει περήφανο τον πατέρα μου.			.712					
14. Η μητέρα μου με υποστηρίζει περισσότερο στην επαγγελματική μου απόφαση.			.702					
15. Ο πατέρας μου με υποστηρίζει περισσότερο στην επαγγελματική μου απόφαση.			.695					
9. Οι καθηγητές μου με ενθαρρύνουν στις επαγγελματικές μου επιλογές.				.807				
8. Συζητώ με τους καθηγητές μου για την επιλογή επαγγέλματος.				.767				
25δ. Παίρνω πληροφορίες για τα επαγγέλματα από τους καθηγητές μου.				.670				
23. Δεν με έχει επηρεάσει κανείς, έχω αποφασίσει μόνος/η μου το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω.				.281				
25στ. Παίρνω πληροφορίες για τα επαγγέλματα από την τηλεόραση και το ραδιόφωνο.					.788			
25ζ. Παίρνω πληροφορίες για τα επαγγέλματα από τα βιβλία και τις εφημερίδες.					.657			
22. Έχω επιλέξει το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω γιατί έχω δει πώς ασκείται στην τηλεόραση/ στον κινηματογράφο και μου άρεσε.					.652			
25β. Παίρνω πληροφορίες για τα επαγγέλματα από το internet.					.589			
19.Ήθελα να παρακολουθήσω μία άλλη σχολή, αλλά λόγω της οικονομικής κρίσης άλλαξα σχέδια.						.760		
18. Ήθελα να ακολουθήσω άλλο επάγγελμα, αλλά λόγω της οικονομικής κρίσης άλλαξα σχέδια.						.759		
4. Θα ήθελα να ασκήσω ένα άλλο επάγγελμα, αλλά δε μπορώ να το κάνω για οικογενειακούς λόγους.						.472		
7. Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν να ακολουθήσω ένα άλλο επάγγελμα από αυτό που έχω επιλέξει.						.288		.286

(Συνέχεια Πίνακα 38)

	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Θα ακολουθήσω το επάγγελμα που θα συνεχίσει την οικογενειακή επιχείρηση/παράδοση.							.628	
5η.Οι γονείς μου προσπαθούν να με αποθαρρύνουν από το να ακολουθήσω το επάγγελμα που έχω αποφασίσει, γιατί κατά τη γνώμη τους το επάγγελμα αυτό δεν ταιριάζει σε άντρες/ σε γυναίκες							.469	
5ε.Οι γονείς μου προσπαθούν να με αποθαρρύνουν από το να ακολουθήσω το επάγγελμα που έχω αποφασίσει, γιατί κατά τη γνώμη τους δεν έχω τις δυνατότητες να το ασκήσω.							.422	
5στ.Οι γονείς μου προσπαθούν να με αποθαρρύνουν από το να ακολουθήσω το επάγγελμα που έχω αποφασίσει γιατί θα πρέπει να μετακινηθώ σε άλλη πόλη για να το σπουδάσω.							.388	
25ε. Παίρνω πληροφορίες για τα επαγγέλματα από οικογενειακούς φίλους.								.629
25γ. Παίρνω πληροφορίες για τα επαγγέλματα από τους γονείς μου.								.627
25α. Παίρνω πληροφορίες για τα επαγγέλματα από φίλους.								.418

6.11.1 Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος και Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής

Από το ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος, είδαμε ότι προέκυψαν οκτώ παράγοντες:

1. Οικονομικοί λόγοι
2. Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα
3. Γονεϊκές επιρροές
4. Καθηγητές
5. Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
6. Κρίση
7. Παράδοση
8. Κοινωνικές Πληροφορίες

Προκειμένου να διερευνηθεί η υπόθεση 10.1, σύμφωνα με την οποία οι έφηβοι των οποίων οι γονείς δείχνουν υπερπροστασία θα αναφέρουν εξωτερικές επιρροές στη επιλογή επαγγέλματος που σχετίζονται με εξωτερικούς λόγους, εφαρμόστηκε η στατιστική δοκιμασία συσχέτισης r του Pearson. Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 39) έδειξαν ότι:

(α) Η Φροντίδα του πατέρα παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τους Οικονομικούς Λόγους (r =-.186, N=490, p<.001), την Κρίση (r =-.146, N=492, p=.001) και την Παράδοση (r =-.136, N=491, p=.003) και θετικά με τη Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα (r =.178, N=492, p<.001), με τις Γονεϊκές Επιρροές (r =.229, N=489, p< .001) και με τις Κοινωνικές Πληροφορίες (r =.187, N=487, p<.001).

(β) Η Υπερπροστασία του πατέρα παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τους Οικονομικούς Λόγους (r =.173, N=490, p<.001), την Κρίση (r =.123, N=492, p=.006) και την Παράδοση (r =.129, N=491, p=.004) και οριακά αρνητική συσχέτιση με τις γονεϊκές επιρροές (r =-.090, N=489, p=.047).

(γ) Η Φροντίδα της μητέρας παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τους Οικονομικούς Λόγους (r =-092, N=495, p=.040), την Κρίση (r =-180, N=497, p<.001) και την Παράδοση (r =-135, N=497, p=.003) και θετική με τη Συζήτηση με Οικεία

Πρόσωπα (*r* =.178, *N*=497, *p*<.001), τις Γονεϊκές Επιρροές (*r* =.199, *N*=495, *p*< .001) και με τις Κοινωνικές Πληροφορίες (*r* =.135, *N*=494, *p*=.003).

(δ) Η Υπερπροστασία της μητέρας παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τους Οικονομικούς Λόγους (*r* =206, *N*=495, *p*<.001), την Κρίση (*r* =.171, *N*=497, *p*<.001) και την Παράδοση (*r* =153, *N*=497, *p*=.001).

Φαίνεται ότι το ίδιο πρότυπο συσχετίσεων επαναλαμβάνεται τόσο για τη φροντίδα όσο και για την υπερπροστασία και των δύο γονέων. Τα παιδιά που δέχονται περισσότερη φροντίδα αναφέρουν ότι επηρεάζονται από τη συζήτηση με τα οικεία πρόσωπα, τους γονείς και τον κοινωνικό τους περίγυρο στην επιλογή επαγγέλματος, ενώ δείχνουν να επηρεάζονται λιγότερο στην επαγγελματική τους επιλογή από οικονομικούς λόγους, από την κρίση και από την παράδοση. Αντίστροφα, η επιρροή από οικονομικούς παράγοντες, από την κρίση και την παράδοση φάνηκε ότι συσχετίζεται με την υπερπροστασία των γονέων. Συνολικά, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση 10.1, ότι, δηλαδή, τα παιδιά γονέων που δείχνουν φροντίδα θα αντιλαμβάνονται λιγότερους περιορισμούς από εξωτερικούς παράγοντες στην επιλογή επαγγέλματος.

Πίνακας 39

Συσχέτιση ανάμεσα στο Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής και τους Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Οικονομικοί λόγοι	1											
2. Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα	-.042	1										
3. Γονεϊκές επιρροές	-.115**	.309**	1									
4. Καθηγητές	.019	.346**	.197**	1								
5. ΜΜΕ	.138**	.244**	.156**	.228**	1							
6. Κρίση	.431**	-.054	-.066	-.025	.133**	1						
7. Παράδοση	.322**	-.001	.021	-.053	.089*	.261**	1					
8. Κοινωνικές πληροφορίες	.005	.408**	.294**	.287**	.266**	.049	.127**	1				
9. Φροντίδα μητέρας	-.092*	.178**	.199**	.076	.085	-.180**	-.135**	.135**	1			
10. Υπερπροστασία μητέρας	.206**	-.006	-.056	.071	.044	.171**	.153**	.010	-.380**	1		
11. Φροντίδα πατέρα	-.186**	.178**	.229**	.017	.062	-.146**	-.136**	.187**	.457**	-.194**	1	
12. Υπερπροστασία πατέρα	.173**	-.068	-.090*	.088	.052	.123**	.129**	-.026	-.201**	.415**	-.403**	1

**. $p < 0.01$

*$p < 0.05$.

6.11.2 Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος και Αυτοκαθορισμός

Προκειμένου να διερευνηθεί η υπόθεση 10.2, σύμφωνα με την οποία οι έφηβοι με υψηλότερο Αυτοκαθορισμό θα αναφέρουν επιρροές στη επιλογή επαγγέλματος που σχετίζονται με εξωτερικούς λόγους, διενεργήθηκε η στατιστική δοκιμασία συσχέτισης r του Pearson. Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 40) έδειξαν ότι:

(α) Ο Αυτοκαθορισμός παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τους Οικονομικούς Λόγους (r= -.183, N=505, p<.001), την Κρίση (r = -.242, N=507, p<.001), και την Παράδοση (r = -.101, N=506, p=.023) και θετικά με τη Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα (r =.089, N=507, p= .046) και με τους Καθηγητές (r =.113, N=505, p<.001).

(β) Η Αντιλαμβανόμενη Επιλογή παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τους Οικονομικούς Λόγους (r = -.120, N=505, p=.007) και την Κρίση (r = -.190, N=507, p<.001), ενώ συσχετίζεται θετικά με τη Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα (r =.112, N=507, p=.011) και με τους Καθηγητές (r =.135, N=505, p=.002).

(γ) Η Αυτεπίγνωση παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τους Οικονομικούς Λόγους (r = -.175, N=505, p<.001), την Κρίση (r =-.197, N=507, p<.001) και την Παράδοση (r =-.132, N=506, p=.003).

Βλέπουμε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στη θετική συσχέτιση των παραγόντων «Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα» και «Καθηγητές» με την Κλίμακα του Αυτοκαθορισμού και την υποκλίμακα της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής, και μία αρνητική συσχέτιση των Οικονομικών λόγων, της Κρίσης και της Παράδοσης τόσο με τον Αυτοκαθορισμό, όσο και με την Αυτεπίγνωση και την Αντιλαμβανόμενη Επιλογή. Οι μαθητές/τριες που σημειώνουν υψηλότερο Αυτοκαθορισμό και Αντιλαμβανόμενη Επιλογή δηλώνουν ότι επηρεάζονται από τη συζήτηση με πρόσωπα του κοντινού περιβάλλοντός τους και τους καθηγητές τους στην επιλογή επαγγέλματος.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι παράγοντες «Οικονομικοί λόγοι», «Κρίση» και «Παράδοση» σχετίζονται αρνητικά με τον Αυτοκαθορισμό και τουλάχιστον με μία από τις υποκλίμακές του. Όσοι μαθητές, δηλαδή, σημειώνουν χαμηλότερη βαθμολογία στον Αυτοκαθορισμό, είναι πιο πιθανόν να οδηγηθούν στην

«αναγκαστική» επιλογή επαγγέλματος για οικονομικούς λόγους ή για τη συνέχιση της οικογενειακής παράδοσης, βάζοντας στην άκρη τις κλίσεις και τις επιθυμίες τους. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την υπόθεση 10.2 της έρευνας.

Πίνακας 40

Συσχέτιση ανάμεσα στον Αυτοκαθορισμό και τους Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Οικονομικοί λόγοι	1										
2. Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα	-.115*	1									
3. Γονεϊκές επιρροές	-.042	.309**	1								
4. Καθηγητές	.019	.346**	.197**	1							
5. ΜΜΕ	.138**	.244**	.156**	.228**	1						
6. Κρίση	.431**	-.054	-.066	-.025	.133**	1					
7. Παράδοση	.322**	-.001	.021	-.053	.089*	.261**	1				
8. Κοινωνικές πληροφορίες	.005	.408**	.294**	.287**	.266**	.049	.127**	1			
9. Αυτοκαθορισμός	-.183**	.089*	.072	.113*	.021	-.242**	-.101*	.026	1		
10. Αντιλαμβανόμενη Επιλογή	-.120**	.112*	.083	.135**	.051	-.190**	-.030	.048	.808**	1	
11. Αυτεπίγνωση	-.175**	.030	.034	.046	-.019	-.197**	-.132**	-.006	.801**	.295**	1

**.p<0.01 .

*. p<0.05.

6.12 Αναλύσεις Παλινδρόμησης και βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή.

6.12.1. Σχολική επίδοση, αυτοαξιολόγηση, εξωτερικά, εσωτερικά και εσωτερικευμένα κίνητρα. Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι παράγοντες που εξετάστηκαν στην έρευνα συσχετίζονται με το βαθμό βεβαιότητας για την επαγγελματική επιλογή, εφαρμόστηκε Γραμμική Ανάλυση Παλινδρόμησης (βλ. Πίνακα 40). Στην ανάλυση εντάχθηκαν οι παρακάτω παράγοντες, κάποιοι από τους οποίους μπορούν να ενταχθούν σε ευρύτερες κατηγορίες:

Η Ακαδημαϊκή Επίδοση:

(1) Η Σχολική Επίδοση (δηλαδή, ο μέσος όρος της σχολικής βαθμολογίας των μαθητών).

Η Αυτοεικόνα

(2) Η Αυτοαξιολόγηση (δηλαδή, ο μέσος όρος της αυτοαξιολόγησης των μαθητών).

(3) Η Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα (δηλαδή, οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας ως προς τις ακαδημαϊκές ικανότητες και την οργάνωση της μελέτης).

(4) Η Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα (δηλαδή, οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών).

(5) Η Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα (δηλαδή, οι πεποιθήσεις των μαθητών για την ικανότητά τους να αντιστέκονται σε πιέσεις, π.χ. συνομηλίκων).

(6) Η Αυτοκαθορισμός (δηλαδή, ο βαθμός στον οποίο οι έφηβοι αυτοκαθορίζονται ή ετεροκαθορίζονται).

Τα εσωτερικά κίνητρα

(7) Η Προσωπική Επιλογή (δηλαδή, το να επιλέγει κάποιος ένα επάγγελμα επειδή του αρέσει, σε αντίθεση με τις πιέσεις των γονέων).

Τα εσωτερικευμένα κίνητρα

(8) Οι Επαγγελματικές Προσδοκίες (δηλαδή, το να θαυμάζει κάποιος άτομα που ασκούν ένα επάγγελμα και η δυνατότητα προσφοράς στην κοινωνία που αυτό δίνει).

(9) Η Σταδιοδρομία (δηλαδή, κίνητρα επιλογής επαγγέλματος που σχετίζονται με το κύρος και τις δυνατότητες σταδιοδρομίας που δίνει ένα επάγγελμα).

Τα εξωτερικά κίνητρα

(10) Οι Πρακτικοί Λόγοι (δηλαδή, το κόστος ή η διάρκεια των σπουδών, που δρουν ως εμπόδια στην επιλογή ενός επαγγέλματος).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό [R^2= .235, F(10, 557) = 16.849, p < .001]. Αναλυτικότερα, οι ακόλουθοι παράγοντες συσχετίστηκαν με τη βεβαιότητα της επαγγελματικής επιλογής:

(1) Η Σχολική Επίδοση, η οποία συσχετίστηκε με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή, αλλά αρνητικά [β= -.188, t(557) = -4.085, p< .001].

(2) Ο Αυτοκαθορισμός [β= .113, t(557) = 2.897, p= .004].

(3) Η Προσωπική Επιλογή [β= .296, t(557) = 7.585, p< .001].

(4) Οι Επαγγελματικές Προσδοκίες [β= .149, t(557) = 3.724, p< .001].

(5) Η Σταδιοδρομία [β= .179, t(557) = 4.379, p< .001].

Είναι αξιοσημείωτη η αρνητική συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή: Όσο μικρότερος είναι ο μέσος όρος βαθμολογίας, τόσο πιο βέβαιοι για την επιλογή επαγγέλματος είναι οι έφηβοι. Τα εκ πρώτης όψεως αντιφατικά αποτελέσματα θα μπορούσαν να εξηγηθούν ως ακολούθως: οι μαθητές με υψηλότερο μέσο όρο ίσως δηλώνουν λιγότερο βέβαιοι, καθώς φαίνεται να ανοίγονται μπροστά τους περισσότερες επαγγελματικές δυνατότητες. Από την άλλη, η αυτοαξιολόγηση των σχολικών ικανοτήτων δε φαίνεται να συσχετίζεται με τη βεβαιότητα στην επαγγελματική επιλογή.

Σε σχέση με τους λόγους επιλογής επαγγέλματος, οι Πρακτικοί Λόγοι (εξωτερική κινητοποίηση) δεν συσχετίστηκαν με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή. Αντίθετα, όπως ήταν αναμενόμενο, ο Αυτοκαθορισμός και τα εσωτερικά και εσωτερικευμένα κίνητρα συσχετίστηκαν με μεγαλύτερη βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος (βλ. Πίνακα 41).

Πίνακας 41

Σχολική Επίδοση, Αυτοαξιολόγηση, Εξωτερικά, Εσωτερικά και Εσωτερικευμένα Κίνητρα και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή

	B	Std. Error	β	t	Sig.
1. Σχολική επίδοση	-.066	.016	-.188	-4.085	.000
2. Αυτοαξιολόγηση	-.031	.027	-.056	-1.150	.251
3. Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα	.046	.068	.032	.669	.504
4. Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα	.029	.070	.018	.409	.683
5.Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα	-.080	.045	-.075	-1.761	.079
6. Αυτοκαθορισμός	.167	.058	.113	2.897	.004
7. Προσωπική Επιλογή	.512	.068	.296	7.585	.000
8. Επαγγελματικές Προσδοκίες	.136	.037	.149	3.724	.000
9. Σταδιοδρομία	.176	.040	.179	4.379	.000
10. Πρακτικοί Λόγοι	-.025	.037	-.029	-.683	.495

Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε αν το παραπάνω μοντέλο ισχύει για τα δύο φύλα. Στο μοντέλο περιλήφθηκαν μόνο οι πέντε παράγοντες που συσχετίστηκαν στατιστικά σημαντικά με τη βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό και για τα δύο φύλα: για τα αγόρια [R^2= .238, $F(5, 276) = 16.945$, $p < .001$] και για τα κορίτσια [R^2= .205, $F(5, 340) = 17.265$, $p < .001$]. Επίσης, τα δύο φύλα δεν διαφοροποιήθηκαν ως προς το γενικό μοντέλο της συνεισφοράς των πέντε μεταβλητών (βλ. Πίνακα 42).

Πίνακας 42

Σχολική Επίδοση, Αυτοαξιολόγηση, Εξωτερικά, Εσωτερικά και Εσωτερικευμένα Κίνητρα και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή ανά Φύλο

	Αγόρια					Κορίτσια				
	B	Std. Error	β	t	Sig.	B	Std. Error	β	t	Sig.
1. Σχολική επίδοση	-.091	.020	-.244	-4.547	.000	-.055	.016	-.169	-3.416	.001
2. Αυτοκαθορισμός	.261	.090	.162	2.915	.004	.181	.070	.131	2.583	.010
3. Προσωπική Επιλογή	.385	.088	.245	4.398	.000	.539	.091	.304	5.943	.000
4. Επαγγελματικές Προσδοκίες	.169	.054	.174	3.137	.002	.122	.045	.137	2.701	.007
5. Σταδιοδρομία	.125	.062	.113	2.010	.045	.177	.047	.191	3.766	.000

Διαφορές μεταξύ των ΚΟΙΕ των εφήβων

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε αν το παραπάνω μοντέλο ισχύει για τα διαφορετικά ΚΟΙΕ των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό και για τα τρία ΚΟΙΕ: για το χαμηλό ΚΟΙΕ [R^2= .262, F(5, 82) = 5.462, p < .001], για το μέσο ΚΟΙΕ [R^2= .259, F(5, 268) = 18.385, p <.001] και για το υψηλό ΚΟΙΕ [R^2= .175, F(5, 265) = 10.947, p <.001]. Οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό ΚΟΙΕ διαφοροποιήθηκαν ως προς το γενικό μοντέλο συσχετίσεων των μεταβλητών (βλ. Πίνακα 43).

Για τους μαθητές από το χαμηλότερο ΚΟΙΕ, η βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος συσχετίστηκε μόνο με τη σχολική επίδοση και με την Προσωπική Επιλογή (δηλαδή, με την εκπλήρωση προσωπικών επιθυμιών). Για τους εφήβους που προέρχονται από μέσο ΚΟΙΕ, το μοντέλο ήταν το ίδιο με αυτό στο σύνολο του δείγματος, με τους πέντε παράγοντες να συμβάλλουν στατιστικά σημαντικά. Όμως, για τους εφήβους που προέρχονται από υψηλό ΚΟΙΕ ο Αυτοκαθορισμός δεν συσχετίστηκε με τη βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος.

Τα παραπάνω αποτελέσματα χρήζουν περισσότερης διερεύνησης, καθώς φάνηκε ότι μόνο η σχολική επίδοση και η εκπλήρωση των προσωπικών επιθυμιών (εσωτερικά κίνητρα) συσχετίστηκαν με τη βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος, ανεξαρτήτως ΚΟΙΕ. Αντίθετα, η συμβολή του Αυτοκαθορισμού βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική μόνο για το μέσο ΚΟΙΕ, ενώ τα εσωτερικευμένα κίνητρα για την επαγγελματική επιλογή (Επαγγελματικές Προσδοκίες και Σταδιοδρομία) βρέθηκε να συσχετίζονται με το υψηλό και το μέσο ΚΟΙΕ. Είναι πιθανόν το ότι αυτό συμβαίνει λόγω του ότι οι έφηβοι από χαμηλό ΚΟΙΕ δεν υπολογίζουν ότι ανοίγονται μπροστά τους οι επαγγελματικές επιλογές που οδηγούν σε μία καλύτερη σταδιοδρομία.

Πίνακας 43

Σχολική Επίδοση, Αυτοαξιολόγηση, Εξωτερικά, Εσωτερικά και Εσωτερικευμένα Κίνητρα και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή ανά ΚΟΙΕ

	Χαμηλό ΚΟΙΕ					Μέσο ΚΟΙΕ					Υψηλό ΚΟΙΕ				
	B	Std. Error	β	t	Sig.	B	Std. Error	β	t	Sig.	B	Std. Error	β	t	Sig.
1. Σχολική επίδοση	-.064	.032	-.201	-2.020	.047	-.078	.018	-.233	-4.299	.000	-.054	.021	-.146	-2.537	.012
2. Αυτοκαθορισμός	.273	.157	.192	1.737	.086	.231	.079	.160	2.938	.004	.131	.090	.087	1.457	.146
3. Προσωπική Επιλογή	.614	.174	.353	3.520	.001	.444	.085	.284	5.193	.000	.463	.102	.273	4.532	.000
4. Επαγγελματικές Προσδοκίες	.002	.095	.002	.016	.987	.173	.050	.193	3.466	.001	.177	.057	.180	3.111	.002
5. Σταδιοδρομία	.132	.098	.146	1.345	.183	.147	.054	.153	2.728	.007	.130	.060	.128	2.174	.031

Διαφορές μεταξύ των τύπων σχολείων φοίτησης των εφήβων

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε αν το παραπάνω μοντέλο ισχύει για τα διαφορετικά σχολεία στα οποία φοιτούν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό και για τους τρεις τύπους σχολείου: για το Γυμνάσιο [R^2= .105, F(5, 180) = 4.120, p =.001], για το Γενικό Λύκειο [R^2= .301, F(5, 183) = 15.364, p <.001] και για το Τεχνικό Λύκειο [R^2= .281, F(5, 252) = 19.265, p <.001] (βλ. Πίνακα 44).

Οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό τύπο σχολείου διαφοροποιήθηκαν ως προς το μοντέλο συσχετίσεων των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, για τους μαθητές του Γυμνασίου η βεβαιότητα στην επιλογή επαγγέλματος συσχετίστηκε μόνο με τη σχολική επίδοση και τον Αυτοκαθορισμό, ενώ για τους μαθητές του Γενικού Λυκείου η βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή δεν συσχετίστηκε στατιστικά σημαντικά με τη Σταδιοδρομία. Για τους μαθητές του Τεχνικού Λυκείου, το μοντέλο είναι ίδιο με το γενικό της έρευνας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι για τους μαθητές Γυμνασίου, οι οποίοι ίσως δεν έχουν αναπτύξει ακόμη αρκετά την εσωτερική τους κινητοποίηση, αλλά βασίζονται περισσότερο σε εξωτερικές επιδράσεις, όπως αυτές της σχολικής επίδοσης, η βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή δεν συσχετίστηκε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τα εσωτερικά (Προσωπική Επιλογή) και με τα εσωτερικευμένα (Επαγγελματικές Προσδοκίες και Σταδιοδρομία) κίνητρα για την επιλογή επαγγέλματος. Επίσης, είναι ενδιαφέρον ότι στο Γενικό Λύκειο η βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή δεν συσχετίστηκε με τον παράγοντα της Σταδιοδρομίας, ίσως διότι οι προσανατολισμένοι σε Πανεπιστημιακές σπουδές μαθητές του Γενικού Λυκείου θεωρούν ότι έχουν δεδομένη τη δυνατότητα σταδιοδρομίας.

Συνολικά, από όλες τις παραπάνω αναλύσεις, φάνηκε ότι :

(α) Τα δύο φύλα δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους,

(β) Και για τα τρία ΚΟΙΕ, η σχολική επίδοση και τα εσωτερικά κίνητρα (Προσωπική Επιλογή) συσχετίστηκαν με τη βεβαιότητα στην επαγγελματική επιλογή. Ωστόσο, διαφοροποιήθηκαν μεταξύ τους, καθώς τα εσωτερικευμένα κίνητρα για την επιλογή επαγγέλματος συσχετίστηκαν με τη βεβαιότητα μόνο στο μέσο και το υψηλό ΚΟΙΕ. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στα δύο ακραία ΚΟΙΕ (χαμηλό και υψηλό) απουσιάζει

η συσχέτιση του Αυτοκαθορισμού με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή.

(γ) Η σχολική επίδοση και ο Αυτοκαθορισμός φάνηκε ότι, σταθερά και ανεξαρτήτως ηλικίας, συμβάλλουν στατιστικά σημαντικά στη βεβαιότητα της επαγγελματικής επιλογής. Ωστόσο, με την αύξηση της ηλικίας (Γυμνάσιο vs Λύκειο) αυξάνει η συμβολή των εσωτερικών αλλά και των εσωτερικευμένων κινήτρων στη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή. Φαίνεται ότι όσο το άτομο ωριμάζει, παίρνει τη ζωή του περισσότερο στα χέρια του. Συνεχίζει να ωθείται από εσωτερικά κίνητρα, αλλά και εσωτερικεύει, με την πάροδο του χρόνου και τη συσσώρευση των εμπειριών, επιδράσεις του περιβάλλοντος στο προσωπικό σύστημα αξιών του.

Πίνακας 44

Σχολική Επίδοση, Αυτοαξιολόγηση, Εξωτερικά, Εσωτερικά και Εσωτερικευμένα Κίνητρα και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή ανά Τύπο Σχολείου

	Γυμνάσιο					Γενικό Λύκειο					Τεχνικό Λύκειο				
	B	Std. Error	β	t	Sig.	B	Std. Error	β	t	Sig.	B	Std. Error	β	t	Sig.
1. Σχολική επίδοση	-.065	.028	-.170	-2.339	.020	-.108	.028	-.250	-3.828	.000	-.043	.017	-.138	-2.510	.013
2. Αυτοκαθορισμός	.221	.110	.148	2.004	.047	.330	.119	.182	2.781	.006	.157	.068	.131	2.323	.021
3. Προσωπική Επιλογή	.199	.112	.131	1.773	.078	.617	.131	.311	4.701	.000	.568	.083	.393	6.883	.000
4. Επαγγελματικές Προσδοκίες	.066	.062	.078	1.077	.283	.328	.073	.294	4.481	.000	.100	.047	.122	2.120	.035
5. Σταδιοδρομία	.139	.073	.139	1.904	.059	.092	.072	.085	1.269	.206	.116	.051	.132	2.285	.023

6.12.2 Κλίμακα Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας και Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης. Η βεβαιότητα στην επαγγελματική επιλογή δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με τους παράγοντες της Κλίμακας Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας [R^2= .004, F(4, 427) = .409, p = n.s.], ούτε με τους παράγοντες της Κλίμακας Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης [R^2= .029, F(4, 419) = 3.153, p = n.s.].

6.12.3 Κλίμακα Γονεϊκού Δεσμού. Η βεβαιότητα στην επαγγελματική επιλογή δε βρέθηκε να συσχετίζεται με την Κλίμακα Γονεϊκού Δεσμού [R^2= .012, F(4, 459) = 1.363, p = n.s.]. Παρά την απουσία συσχέτισης της βεβαιότητας στην επαγγελματική επιλογή με την Κλίμακα Γονεϊκού Δεσμού, στις Αναλύσεις Συσχετίσεων που προηγήθηκαν είχε φανεί ότι το γονεϊκό ύφος ανατροφής συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά τόσο με τον Αυτοκαθορισμό (βλ. Πίνακα 36), όσο και με ποικίλες πηγές Επιρροών (βλ. Πίνακα 39), παράγοντες που μόλις δείχθηκε ότι συμβάλλουν στη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή. Συνεπώς, το γονεϊκό ύφος ανατροφής φαίνεται ότι επηρεάζει έμμεσα την επαγγελματική βεβαιότητα, μέσω της διαμόρφωσης του βαθμού Αυτοκαθορισμού των εφήβων και μέσω των επιρροών που ασκούνται στον έφηβο.

6.12.4 Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος. Προκειμένου να διερευνηθεί αν η βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή συσχετίζεται με τους παράγοντες που εξετάστηκαν στο Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος, εφαρμόστηκε Γραμμική Ανάλυση Παλινδρόμησης (βλ. Πίνακα 45). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό [R^2= .210, F(8, 481) = 15.716, p <.001]. Αναλυτικότερα, η βεβαιότητα της επαγγελματικής επιλογής συσχετίστηκε με τους ακόλουθους παράγοντες:

(1) Αρνητικά με τους Οικονομικούς Λόγους [β= -.101, t(481) = -.2.125, p= .034].

(2) Τη Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα [β= .196, t(481) = 3.576, p= .001].

(3) Τις Γονεϊκές Επιρροές [β= .159, t(481) = 3.576, p< .001].

(4) Τους Καθηγητές [β= .197, t(481) = 4.385, p< .001].

(5) Αρνητικά με την Κρίση [β= -.181, t(481) = -3.921, p< .001].

(6) την Παράδοση [β= .152, t(481) = 3.434, p= .001].

Η επιρροή των ΜΜΕ και οι Κοινωνικές Πληροφορίες δεν φάνηκαν να συσχετίζονται τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αρνητική συσχέτιση της βεβαιότητας για την επαγγελματική επιλογή με τους Οικονομικούς Λόγους και την Κρίση, που αποτελούν ουσιαστικά εξωτερικά εμπόδια, καθώς και στην περίπτωση αυτή, όπως και στις παραπάνω αναναλύσεις παλλινδρόμησης, η βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος συσχετίζεται αρνητικά με τα εξωτερικά εμπόδια.

Πίνακας 45

Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή

	B	Std. Error	β	t	Sig.
1. Οικονομικοί Λόγοι	-.122	.058	-.101	-2.125	.034
2. Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα	.260	.064	.196	4.051	.000
3. Γονεϊκές Επιρροές	.159	.044	.159	3.576	.000
4. Καθηγητές	.207	.047	.197	4.385	.000
5. ΜΜΕ	.017	.046	.017	.378	.706
6. Κρίση	-.206	.053	-.181	-3.921	.000
7. Παράδοση	.288	.084	.152	3.434	.001
8. Κοινωνικές Πληροφορίες	-.067	.048	-.067	-1.409	.159

Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε αν το παραπάνω μοντέλο ισχύει για τα δύο φύλα. Στο μοντέλο περιλήφθηκαν μόνο οι παραπάνω πέντε παράγοντες που συσχετίστηκαν στατιστικά σημαντικά με τη βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό και για τα δύο φύλα: για τα αγόρια [R^2= .237, F(6, 222) = 11.209, p <.001] και για τα κορίτσια [R^2=

.193, $F(6, 259) = 10.093$, $p < .001$]. Ωστόσο, τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν ως προς το γενικό μοντέλο συσχετίσεων των μεταβλητών ως εξής (βλ. Πίνακα 46):

Και για τα δύο φύλα, οι Γονεϊκές Επιρροές, οι Καθηγητές και η Παράδοση συσχετίστηκαν θετικά με τη βεβαιότητα στην επιλογή επαγγέλματος, ενώ η Κρίση συσχετίστηκε αρνητικά. Ωστόσο, παρουσιάστηκαν κάποιες διαφορές: Είναι αξιοσημείωτο ότι για τα αγόρια η «Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα» συσχετίστηκε με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή, ενώ για τα κορίτσια δεν συσχετίστηκε. Τα αγόρια δείχνουν να επιζητούν περισσότερο τη γνώμη των οικείων σε αυτά πρόσωπων σχετικά με την επαγγελματική επιλογή.

Πίνακας 46

Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή ανά Φύλο

	Αγόρια					Κορίτσια				
	B	Std. Error	β	t	Sig.	B	Std. Error	β	t	Sig.
1. Οικονομικοί Λόγοι	-.161	.084	-.125	-1.919	.056	-.085	.080	-.074	-1.072	.285
2. Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα	.338	.093	.243	3.623	.000	.133	.081	.102	1.645	.101
3. Γονεϊκές Επιρροές	.148	.073	.133	2.038	.043	.155	.054	.170	2.876	.004
4. Καθηγητές	.153	.072	.135	2.121	.035	.248	.060	.251	4.151	.000
5. Κρίση	-.257	.082	-.207	-3.114	.002	-.170	.068	-.162	-2.483	.014
6. Παράδοση	.265	.122	.139	2.166	.031	.291	.120	.149	2.428	.016

Διαφορές μεταξύ των ΚΟΙΕ των εφήβων

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε αν το παραπάνω μοντέλο ισχύει για τα διαφορετικά ΚΟΙΕ των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό και για τα τρία ΚΟΙΕ: για το χαμηλό ΚΟΙΕ [R^2= .198, F(6, 162) = 6.420, p <.001] για το μέσο ΚΟΙΕ [R^2= .263, F(6, 143) = 8.130, p <.001] και για το υψηλό ΚΟΙΕ [R^2= .214, F(6, 175) = 7.667, p <.001].

Οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό ΚΟΙΕ διαφοροποιήθηκαν ως προς το γενικό μοντέλο συσχετίσεων των μεταβλητών (βλ. Πίνακα 47). Μόνο ο παράγοντας Καθηγητές συσχετίστηκε με τη βεβαιότητα στην επαγγελματική επιλογή και στα τρία ΚΟΙΕ, επιβεβαιώνοντας τη σημασία των καθηγητών για τη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών των εφήβων. Η Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα και η Παράδοση συσχετίστηκαν με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή των μαθητών που προέρχονται από χαμηλό και μέσο ΚΟΙΕ. Οι Γονεϊκές Επιρροές συσχετίστηκαν με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή των μαθητών που προέρχονται από χαμηλό και υψηλό ΚΟΙΕ, ενώ η Κρίση συσχετίστηκε- αρνητικά- με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή των μαθητών που προέρχονται από μέσο και υψηλό ΚΟΙΕ. Είναι αξιοσημείωτο το εύρημα ότι η Κρίση φάνηκε να συμβάλλει στη βεβαιότητα στην επαγγελματική επιλογή μόνο για το μέσο και το υψηλό, και όχι για το χαμηλό ΚΟΙΕ, ίσως γιατί για τους εφήβους που προέρχονται από αυτό είναι δεδομένα τα εμπόδια που σχετίζονται με οικονομικούς λόγους.

Πίνακας 47

Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή ανά ΚΟΙΕ

	Χαμηλό ΚΟΙΕ					Μέσο ΚΟΙΕ					Υψηλό ΚΟΙΕ				
	B	Std. Error	β	t	Sig.	B	Std. Error	β	t	Sig.	B	Std. Error	β	t	Sig.
1. Οικονομικοί Λόγοι	-.082	.098	-.069	-.833	.406	-.153	.105	-.127	-1.454	.148	-.124	.099	-.099	-1.256	.211
2.Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα	.211	.098	.172	2.159	.032	.319	.110	.246	2.913	.004	.186	.111	.129	1.675	.096
3. Γονεϊκές Επιρροές	.184	.072	.197	2.564	.011	.058	.072	.062	.803	.424	.242	.086	.212	2.814	.005
4. Καθηγητές	.180	.083	.172	2.180	.031	.191	.076	.203	2.526	.013	.220	.082	.194	2.683	.008
5. Κρίση	-.091	.106	-.072	-.855	.394	-.319	.090	-.293	-3.530	.001	-.185	.086	-.167	-2.167	.032
6. Παράδοση	.335	.156	.165	2.138	.034	.377	.142	.220	2.658	.009	.138	.141	.071	.978	.329

Διαφορές μεταξύ των τύπων σχολείων φοίτησης των εφήβων

Τέλος, ελέγχθηκε αν το παραπάνω μοντέλο ισχύει για τα διαφορετικά σχολεία στα οποία φοιτούν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό και για τους τρεις τύπους σχολείου: για το Γυμνάσιο [R^2= .138, F(6, 96) = 2.394, p =.034], για το Γενικό Λύκειο [R^2= .266, F(6, 219) = 12.861, p <.001] και για το Επαγγελματικό Λύκειο [R^2= .168, F(6, 165) = 5.356, p <.001] (βλ. Πίνακα 48).

Η Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα είναι ο μόνος παράγοντας που συσχετίστηκε με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή τόσο στο Γυμνάσιο, όσο και στο Γενικό και το Επαγγελματικό Λύκειο. Ο παράγοντας Παράδοση συσχετίστηκε με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή μόνο στο Λύκειο (Γενικό και Επαγγελματικό), αλλά όχι στο Γυμνάσιο, όπως και ο παράγοντας Κρίση, ο οποίος συσχετίστηκε αρνητικά. Οι παράγοντες Καθηγητές και Γονεϊκές Επιρροές συσχετίστηκαν με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή μόνο στο Γενικό Λύκειο. Το εύρημα αυτό ίσως φανερώνει μία πιο ενεργό και δραστήρια συμμετοχή των γονέων και των καθηγητών στην επαγγελματική διερεύνηση των εφήβων σε αυτό τον τύπο σχολείου. Αντίθετα, τα παιδιά της Γ’ Γυμνασίου φάνηκαν να επηρεάζονται μόνο από τη Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα όσον αφορά τη βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος. Τέλος, στο Επαγγελματικό Λύκειο η βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή, εκτός από τη Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα συσχετίστηκε μόνο με την Παράδοση και αρνητικά με την Κρίση, φανερώνοντας, ίσως, την αίσθηση πρακτικών δυσκολιών και επιρροές από εξωτερικούς- οικονομικούς παράγοντες στην επαγγελματική επιλογή.

Πίνακας 48

Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος και Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή ανά Τύπο Σχολείου

	Γυμνάσιο					Γενικό Λύκειο					Επαγγελματικό Λύκειο				
	B	Std. Error	β	t	Sig.	B	Std. Error	β	t	Sig.	B	Std. Error	β	t	Sig.
1. Οικονομικοί Λόγοι	-.113	.120	-.106	-.945	.347	-.142	.100	-.099	-1.425	.156	-.104	.085	-.103	-1.221	.224
2.Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα	.270	.126	.225	2.143	.035	.226	.094	.166	2.404	.017	.213	.106	.167	1.996	.048
3. Γονεϊκές Επιρροές	.118	.106	.116	1.119	.266	.198	.066	.184	2.989	.003	.104	.071	.119	1.460	.146
4. Καθηγητές	.046	.098	.049	.471	.639	.244	.075	.219	3.249	.001	.135	.081	.128	1.663	.098
5. Κρίση	-.101	.127	-.089	-.796	.428	-.237	.081	-.198	-2.940	.004	-.220	.083	-.216	-2.642	.009
6. Παράδοση	-.042	.176	-.026	-.238	.812	.386	.149	.162	2.596	.010	.262	.122	.167	2.149	.033

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7- ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι αποφάσεις που παίρνει το άτομο για τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό του έχουν μεγάλη σημασία για τη σταδιοδρομία του και, τελικά, για την ποιότητα ζωής του, διότι από τις αποφάσεις αυτές θα εξαρτηθεί η πρόσβαση στην αγορά εργασίας του ατόμου, η δυνατότητα επαγγελματικής επιτυχίας του και η ικανοποίηση που λαμβάνει από την εργασία του. Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων με βάση δύο άξονες, αυτόν της τυπολογικής κατηγορίας στην οποία κατατάσσονται οι επαγγελματικές επιλογές τους και αυτόν του απαιτούμενου εκπαιδευτικού επιπέδου για την άσκηση του επιλεχθέντος επαγγέλματος (βλ. Παράρτημα Β).

Στους δύο αυτούς άξονες προστέθηκαν τα κίνητρα της επαγγελματικής επιλογής (εσωτερικά, εσωτερικευμένα ή εξωτερικά κίνητρα) και οι επιρροές που ανέφεραν οι έφηβοι στη διερεύνηση και επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Επίσης, εξετάστηκε η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, ΚΟΙΕ, εθνική καταγωγή) και της σχολικής επίδοσης σε συνδυασμό με παράγοντες αυτοαναφοράς: αυτοαξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοκαθορισμού, καθώς και της αυτονομίας στη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Επιπλέον, εξετάστηκε το γονεϊκό ύφος ανατροφής, τόσο σε συνδυασμό με την επιλογή επαγγέλματος, όσο και με τους παραπάνω παράγοντες αυτοαναφοράς. Τέλος, εξετάστηκε η επίδραση του τύπου σχολείου φοίτησης (Γενικό ή Επαγγελματικό Λύκειο) στην επαγγελματική επιλογή.

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Κεφάλαιο 6), έγινε φανερό ότι το άτομο, από την ηλικία ήδη της εφηβείας, έρχεται αντιμέτωπο με ένα πολυσύνθετο πλέγμα επιρροών και επιδράσεων από το περιβάλλον του, οι οποίες, σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις κλίσεις και τις επιθυμίες του, το οδηγούν, τελικά, στην επαγγελματική επιλογή. Το αν θα επικρατήσουν τελικά οι εξωτερικοί παράγοντες (οικονομική ασφάλεια, δυνατότητα σταδιοδρομίας, σιγουριά επαγγελματικής αποκατάστασης) εξαρτάται κατά πολύ από την δυνατότητα του ατόμου να αυτοκαθορίζεται, τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς του, την εμπιστοσύνη στις ικανότητές του και το κατά πόσο αισθάνεται τους γονείς του ως

αρωγούς στην πορεία του ή ως ελεγκτές σε αυτή.

Κατηγορίες επιλεχθέντων επαγγελμάτων

Τα αποτελέσματα, σε γενικές γραμμές, επιβεβαίωσαν τη θεωρία της επιλογής επαγγέλματος σύμφωνα με τις κλίσεις του ατόμου (Holland, 1997), καθώς οι έφηβοι παρέμεναν συνήθως στην ίδια κατηγορία επαγγέλματος ανάμεσα στις ερωτήσεις για το ποιο επάγγελμα επιλέγουν (επιλεχθέν επάγγελμα), σε ποιο είναι καλοί (κλίσεις), ποιο πιστεύουν ότι τελικά θα ασκήσουν (ρεαλιστικό /μελλοντικό επάγγελμα) και ποιο θα επέλεγαν αν δεν τους περιόριζαν εξωτερικοί παράγοντες (επιθυμητό /ιδεατό επάγγελμα).

Όταν οι κατηγορίες κατά Holland συνεξετάσθηκαν με τις μετρήσεις των υποκλιμάκων της Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας των Rooney και Osipow, τα ευρήματα φάνηκε να επιβεβαιώνουν περαιτέρω την υπόθεση ότι η επιλογή κατηγορίας επαγγέλματος στηρίζεται στις προδιαθέσεις του ατόμου: Οι μετρήσεις των υποκλιμάκων Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας των Rooney και Osipow (1992) διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με την κατηγορία κατά Holland στην οποία ανήκει το επάγγελμα που επέλεξαν οι έφηβοι. Πιο αναλυτικά, όσοι επέλεξαν Οργανωτικά και Ερευνητικά επαγγέλματα παρουσίασαν υψηλή βαθμολογία στην Ποσοτική υποκλίμακα του Osipow. Αντίθετα, όσοι επέλεξαν Πρακτικά και Κοινωνικά επαγγέλματα παρουσίασαν χαμηλότερες βαθμολογίες στην Ποσοτική υποκλίμακα του Osipow. Όσοι επέλεξαν Πρακτικά επαγγέλματα παρουσίασαν υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα της Φυσικής Ρώμης του Osipow, ενώ όσοι επέλεξαν Κοινωνικά επαγγέλματα παρουσίασαν χαμηλή βαθμολογία στην παραπάνω υποκλίμακα του Osipow. Τέλος, όσοι επέλεξαν Καλλιτεχνικά επαγγέλματα παρουσίασαν υψηλή βαθμολογία στην Αισθητική υποκλίμακα του Osipow, ιδιαίτερα σε σύγκριση με όσους επέλεξαν Πρακτικά και Ερευνητικά επαγγέλματα. Αλλά και ως προς το επιθυμητό επάγγελμα τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια. Οι μετρήσεις των επαγγελματικών κλίσεων του Osipow διαφοροποιήθηκαν επίσης ανάλογα με την κατηγορία του Holland στην οποία ανήκει το επιθυμητό επάγγελμα των εφήβων. Και στην περίπτωση αυτή, οι αναλύσεις φαίνεται να επιβεβαιώνουν το ότι η επιλογή του ιδεατού επαγγέλματος αντανακλά τις κλίσεις και προδιαθέσεις του ατόμου.

Ανατρέποντας, ωστόσο, την υπόθεση της έρευνας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φάνηκε να διαφοροποιεί την κατηγορία στην οποία ανήκει το επιλεχθέν επάγγελμα των εφήβων, δείχνοντας ότι για την ανάπτυξη των κλίσεων του ατόμου η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο, αναπαράγοντας ενδεχομένως μια κοινωνική διαστρωμάτωση. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει αποφοιτήσει από την Υποχρεωτική, τη Μέση και την Ανώτερη εκπαίδευση επέλεξαν περισσότερο τα πρακτικά επαγγέλματα. Σε αντιδιαστολή, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει αποφοιτήσει από την Ανώτατη Εκπαίδευση επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα ερευνητικά επαγγέλματα, τα οποία συνήθως απαιτούν Ανώτερες ή Ανώτατες σπουδές για την άσκησή τους.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, το πρότυπο των συχνοτήτων είναι παρόμοιο, με τους μαθητές των οποίων η μητέρα έχει αποφοιτήσει από την Υποχρεωτική και τη Μέση εκπαίδευση να επιλέγουν λιγότερο τα ερευνητικά επαγγέλματα σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων η μητέρα έχει αποφοιτήσει από την Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση. Τα κοινωνικά επαγγέλματα επιλέχθηκαν κυρίως από μαθητές των οποίων οι μητέρες έχουν αποφοιτήσει από την Υποχρεωτική, τη Μέση και την Ανώτερη εκπαίδευση σε αντιδιαστολή με τους μαθητές των οποίων η μητέρα έχει αποφοιτήσει από την Ανώτατη Εκπαίδευση.

Από τα παραπάνω ευρήματα φάνηκε ότι η κοινωνική διαστρωμάτωση, όσον αφορά τη μόρφωση των γονέων, αναπαράγεται και στο σχολείο. Η διαστρωμάτωση αυτή φαίνεται να επηρεάζει τις κλίσεις των μαθητών και την κατηγορία επαγγελμάτων που επιλέγουν (Lapan & Jingeleski, 1992· Leung, 1993· Leung & Plake, 1990), καθώς τα Πρακτικά και Κοινωνικά επαγγέλματα, που επιλέχθηκαν κυρίως από μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν αποφοιτήσει από την Υποχρεωτική και τη Μέση Εκπαίδευση, συνήθως απαιτούν λιγότερα έτη σπουδών σε σύγκριση με τα Ερευνητικά επαγγέλματα, για την άσκηση των οποίων σχεδόν πάντα χρειάζεται απολυτήριο Πανεπιστημίου.

Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την κατηγορία του Επιλεχθέντος Επαγγέλματος ανάλογα με την εθνική καταγωγή, διαψεύδοντας την υπόθεση ότι η χώρα προέλευσης των παιδιών δε θα διαφοροποιούσε τις επαγγελματικές τους επιλογές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του

δείγματος ελληνικής καταγωγής επέλεξαν ερευνητικά επαγγέλματα, τα οποία απαιτούν κατά κανόνα πανεπιστημιακό πτυχίο για την άσκησή τους πιο συχνά από ό,τι οι αλλοδαποί, όπως και επιχειρηματικά επαγγέλματα, ενώ επέλεξαν λιγότερο τα κοινωνικά επαγγέλματα.

Εκπαιδευτικό Επίπεδο Επιλεχθέντων Επαγγελμάτων

Επιβεβαιώνοντας τη σχετική υπόθεση, φάνηκε ότι, πράγματι, οι έφηβοι που επιλέγουν επαγγέλματα τα οποία απαιτούν για την άσκησή τους την παρακολούθηση ΑΕΙ είχαν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση. Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα, όπως αναμενόταν, η σχολική επίδοση των εφήβων συσχετίστηκε ισχυρά με την αυτοαξιολόγησή τους για αυτήν. Επίσης, φάνηκε η συμβολή της αυτοαξιολόγησης ως προς τη σχολική επίδοση στη διαμόρφωση επαγγελματικών φιλοδοξιών, καθώς το εκπαιδευτικό επίπεδο που απαιτείται για το επιλεχθέν επάγγελμα διαφοροποιήθηκε ανάλογα με την αυτοαξιολόγηση των εφήβων: Οι έφηβοι οι οποίοι επέλεξαν επαγγέλματα που απαιτούν Ανώτατη εκπαίδευση είχαν υψηλότερο μέσο όρο τόσο σχολικής επίδοσης όσο και αυτοαξιολόγησης.

Ωστόσο, από τα αποτελέσματα επίσης φάνηκε ότι η σχολική επίδοση διαφοροποιείται ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Συγκεκριμένα, η σχολική επίδοση των παιδιών των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος είτε Υποχρεωτικής είτε Μέσης Εκπαίδευσης ήταν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας ήταν απόφοιτος είτε Ανώτερης είτε Ανώτατης Εκπαίδευσης. Δηλαδή, παρατηρούμε μία χαρακτηριστική κοινωνική διαστρωμάτωση στη σχολική επίδοση, η οποία επηρεάζει σημαντικά τις επαγγελματικές φιλοδοξίες, με τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν ολοκληρώσει τις δύο χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Υποχρεωτική και Μέση) να εμφανίζουν χαμηλότερους μέσους όρους από τα υπόλοιπα παιδιά.

Υποστηρίζοντας περαιτέρω τα παραπάνω ευρήματα, και σε συμφωνία με ανάλογα παλαιότερα τα οποία συνδέουν τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους (Osipow & Fitzgerald, 1996· Mau & Bikos, 2000), βρέθηκε στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στο εκπαιδευτικό επίπεδο των δύο γονέων και στο απαιτούμενο εκπαιδευτικό επίπεδο για την άσκηση των

επαγγελμάτων που επιλέγουν οι έφηβοι. Αν θεωρήσουμε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο του επαγγέλματος που επιλέγουν οι έφηβοι συνδέεται με κοινωνικο-οικονομικούς περιορισμούς σχετικά τόσο με τη διάρκεια των σπουδών που απαιτούνται, όσο και με τη δυνατότητα άσκησής του, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής στο σχολείο (Bourdieu & Passeron, 1977).

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει αποφοιτήσει από την Υποχρεωτική και τη Μέση εκπαίδευση επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό επαγγέλματα τα οποία απαιτούν για την άσκησή τους την ολοκλήρωση της Μέσης εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει αποφοιτήσει από την Ανώτερη ή την Ανώτατη εκπαίδευση. Ανάλογα, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει αποφοιτήσει από την Ανώτερη ή την Ανώτατη εκπαίδευση επέλεξαν συχνότερα επαγγέλματα τα οποία απαιτούν Ανώτατες σπουδές για την άσκησή τους. Ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, επαναλαμβάνεται το ίδιο πρότυπο.

Από τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να λειτουργεί ένας αυτοαποκλεισμός των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο από επαγγέλματα που απαιτούν περισσότερα έτη εκπαίδευσης. Ο βαθμός στον οποίο ο αυτοαποκλεισμός αυτός οφείλεται σε πρακτικούς- οικονομικούς παράγοντες και υλικά εμπόδια, όπως η οικονομική αδυναμία της οικογένειας να ανταπεξέλθει σε μακροχρόνιες σπουδές των παιδιών, ή περισσότερο σε κοινωνικές αντιλήψεις οι οποίες έχουν εμποτίσει και διαμορφώνουν (Bourdieu, 1996) τη σκέψη των εφήβων και εκφράζονται, μεταξύ άλλων, και στις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες, θα ήταν σημαντικό να ερευνηθεί περαιτέρω.

Τύπος Σχολείου

Ένας από τους παράγοντες που εξετάστηκαν στην έρευνα, και σχετίζεται με την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών και συνακόλουθα επαγγέλματος, είναι ο τύπος σχολείου που επιλέγουν οι έφηβοι. Το Επαγγελματικό Λύκειο οδηγεί συνήθως σε σπουδές τεχνικής κατεύθυνσης (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011), ή σε άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, ενώ το Γενικό Λύκειο οδηγεί συχνότερα στη συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές που επιλέγουν τους δύο διαφορετικούς αυτούς τύπους Λυκείων, και η

σύγκριση με το κοινό για όλους Γυμνάσιο, μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη διερεύνηση της επαγγελματικής επιλογής.

Η εθνική καταγωγή των μαθητών φάνηκε ότι αποτέλεσε ένα σημαντικό παράγοντα που επηρέασε τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους (Grier-Reed, Skaar, & Parson, 2009· Grimmett, 2010· Gushue, Clarke, Pantzer, & Scanlan, 2006· Yakushko, Watson, & Thompson, 2008). Όπως αναμενόταν από τις υποθέσεις της έρευνας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έλληνες μαθητές διαφοροποιούνται από τους αλλοδαπούς μαθητές ως προς τον τύπο σχολείου που επιλέγουν. Ενδιαφέρον είναι ότι ως προς το φύλο, βρέθηκε ότι τα κορίτσια που δεν έχουν ελληνική καταγωγή υπεραντιπροσωπεύονται στην επαγγελματική εκπαίδευση ενώ, διαψεύδοντας την αντίστοιχη υπόθεση, φάνηκε ότι τα αγόρια, ανεξάρτητα με τη χώρα καταγωγής (ελληνικής ή άλλης) δεν διαφοροποιούνται ως προς τον τύπο σχολείου.

Ωστόσο, διαψεύδοντας την υπόθεση ότι τα αγόρια θα επιλέγουν συχνότερα την Επαγγελματική εκπαίδευση από ό,τι τα κορίτσια, δε βρέθηκε διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων. Αυτό ίσως συμβαίνει διότι, αντίθετα με το παρελθόν, τα τεχνικά επαγγέλματα δεν είναι πια αποκλειστικά χειρωνακτικά και δεν χρειάζονται φυσική ρώμη για την τέλεσή τους. Η μηχανογράφηση των υπηρεσιών δημιουργεί νέες ανάγκες για προσωπικό και εκεί οι γυναίκες μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα.

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, επιβεβαιώνοντας περαιτέρω την υπόθεση της πολιτισμικής αναπαραγωγής στο σχολείο, φάνηκε στατιστικά σημαντική συνάφεια του τύπου σχολείου φοίτησης με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας. Πιο αναλυτικά, φάνηκε ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι μαθητές των οποίων ο πατέρας και η μητέρα έχουν ολοκληρώσει την Ανώτερη ή Ανώτατη εκπαίδευση επέλεξαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Γενικό Λύκειο, το οποίο συχνότερα οδηγεί στη συνέχιση των σπουδών.

Φύλο και επιλογή επαγγέλματος

Το φύλο είδαμε ότι επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων (Αθανασιάδου & Τάζογλου, 2010· Αθανασιάδου, Πετροπούλου & Μιμίκου, 2001· Byars-Winston, Fouad, & Wen, 2015· Γωνίδα et al., 2008· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997). Στην παρούσα έρευνα φάνηκε για μία ακόμη φορά η σχέση των

κοινωνικών προτύπων και στερεοτύπων για το φύλο και την άσκηση ενός επαγγέλματος. Όπως έχει επισημάνει η Reid (1995), τα στερεότυπα και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που οι έφηβοι έχουν για τα διάφορα επαγγέλματα αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την επιλογή τους. Έχει ενδιαφέρον το ερώτημα «Με ποιον τρόπο η εικόνα που έχουμε για τα διάφορα επαγγέλματα σχετίζεται με την σημαντική απόφαση της επαγγελματικής επιλογής;» Όπως αναφέρει στο βιβλίο της η Μαρία Σακαλάκη:

> «Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις συνιστούν έναν ιδιαίτερο τρόπο γνώσης, μια κοινά επεξεργασμένη σκέψη που επιτρέπει την κατανόηση, την εξήγηση και τη διαχείριση του πραγματικού, αλλά ταυτόχρονα και την οικοδόμησή του και την απόδοση νοήματος σε αυτό. Επιτρέπουν στα μέλη μιας κοινωνίας να σχηματίσουν στάσεις και απόψεις, να πάρουν αποφάσεις, να δράσουν.» (Σακαλάκη, 2003, σελ.26-27).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για τα επαγγέλματα, σε σχέση ιδίως με το φύλο, επιβεβαιώθηκαν πλήρως στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ισχυρή διαφοροποίηση των κατηγοριών των επαγγελμάτων που επιλέγονται από τα δύο φύλα. Τα κορίτσια του δείγματος φάνηκε να υπερεκπροσωπούνται στην επιλογή κοινωνικών-ανθρωπιστικών και καλλιτεχνικών επαγγελμάτων σε σύγκριση με τα αγόρια. Τα αγόρια, αντίθετα, υπερεκπροσωπήθηκαν στα πρακτικά επαγγέλματα, επιβεβαιώνοντας τη σχετική υπόθεση.

Αυτοαποτελεσματικότητα και επιλογή επαγγέλματος

Ο σημαντικός ρόλος που παίζει η Αυτοαποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων επιβεβαιώθηκε από την έρευνα. Όπως τονίζεται από την Κοινωνική Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας, (Lent et al., 1994), τα δύο φύλα διαφοροποιούνται ως προς τις πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας. Στην παρούσα έρευνα, διαψεύδοντας την υπόθεση σύμφωνα με την οποία αναμενόταν ότι τα αγόρια θα έχουν υψηλότερη Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα από ό,τι τα κορίτσια (Huang, 2012), φάνηκε, αντίθετα, ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερες πεποιθήσεις Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας.

Η υπόθεση επιβεβαιώθηκε ως προς το γεγονός ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερη Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα από τα αγόρια. Ως προς τη Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα, όπως ήταν αναμενόμενο (Bandura, et al., 2001), τα δύο φύλα δεν διαφοροποιήθηκαν.

Η Ακαδημαϊκή και η Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα μειώθηκαν με την ηλικία, ενώ δε φάνηκε να διαφοροποιείται η Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα. Διαψεύδοντας την υπόθεση ότι οι πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας θα βελτιώνονται με το χρόνο, σημειώθηκε διαφοροποίηση ως προς την ηλικία των μαθητών, αλλά προς την αντίθετη κατεύθυνση από την αναμενόμενη, με τις πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας να μειώνονται όσο προχωρά η ηλικία. Συγκεκριμένα, η Γ' Λυκείου διαφοροποιήθηκε από τις άλλες δύο τάξεις ως προς την Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα και διαφοροποιήθηκε επίσης ως προς την Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα. Είναι πιθανόν ότι οι έφηβοι, όσο προχωρούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, και με τη διαρκή εμπειρία της εξωτερικής αξιολόγησης (βαθμολογία, προφορική εξέταση) να μετριάζουν τις πεποιθήσεις για το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητάς τους σε διάφορα έργα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η Μέση εκπαίδευση μάλλον αποθαρρύνει τις πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας, αντί να τις καλλιεργεί. Ο μηχανισμός μέσω του οποίου αυτή η αλλαγή συντελείται θα αποτελούσε αντικείμενο μίας νέας έρευνας.

Οι μαθητές που φοιτούν στο Γενικό και το Επαγγελματικό Λύκειο επίσης διαφοροποιήθηκαν ως προς τις πεποιθήσεις και των τριών διαστάσεων της Αυτοαποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, σε όλες τις μετρήσεις οι έφηβοι που παρακολουθούν το Γενικό Λύκειο ανέφεραν υψηλότερες πεποιθήσεις για την Αυτοαποτελεσματικότητά τους. Φάνηκε, δηλαδή, ότι η επαγγελματική εκπαίδευση συνοδεύεται από μειωμένες πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας, σε σχέση με τη Γενική Εκπαίδευση, εύρημα που ίσως συνάδει με το μειωμένο κύρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Βίκη & Παπάνης, 2007· Kuijpers et al., 2011).

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, σημειώθηκε διαφοροποίηση στην Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα φάνηκε να διαφοροποιεί μόνο τις πεποιθήσεις

Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων, ενώ δεν διαφοροποίησε τις πεποιθήσεις της Κοινωνικής τους Αυτοαποτελεσματικότητας και τις πεποιθήσεις της Αυτορρυθμιστικής τους Αυτοαποτελεσματικότητας. Είναι ενδιαφέρον ότι δεν βρέθηκε συνάφεια ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και τις τρεις διαστάσεις της Κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας, εύρημα που έδειξε τη σημασία του πατρικού προτύπου για την Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα των εφήβων.

Οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει την Υποχρεωτική εκπαίδευση ανέφεραν χαμηλότερες πεποιθήσεις Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές όλων των υπόλοιπων ομάδων. Επίσης, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει τη Μέση εκπαίδευση ανέφεραν υψηλότερες πεποιθήσεις Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει την Υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά χαμηλότερες πεποιθήσεις σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει Ανώτερη και Ανώτατη εκπαίδευση. Και τέλος, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει Ανώτερη και Ανώτατη εκπαίδευση δεν διαφοροποιήθηκαν μεταξύ τους. Και στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, η κοινωνική διαστρωμάτωση ήταν έκδηλη.

Ως προς την εθνική καταγωγή των εφήβων, σημειώθηκε διαφοροποίηση της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στους έλληνες μαθητές και στους αλλοδαπούς μόνο ως προς τις πεποιθήσεις Αυτορρυθμιστικής Αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων, ενώ δεν διαφοροποίησε τις πεποιθήσεις της Ακαδημαϊκής και της Κοινωνικής τους Αυτοαποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, σε όλες τις μετρήσεις οι έφηβοι που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ανέφεραν υψηλότερες πεποιθήσεις για την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητά τους έναντι των αλλοδαπών, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται στην αλληλεπίδραση των δημογραφικών και κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων (εθνική καταγωγή και ΚΟΙΕ) (Lee & Rojewski, 2009· Mau & Bikos, 2000).

Ακόμη, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη Σχολική Επίδοση και την Ακαδημαϊκή, την Κοινωνική και την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα. Αλλά και η Αυτοαξιολόγηση, όπως θα αναλυθεί

παρακάτω, συσχετίστηκε και με τις τρεις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία αναδεικνύεται, όπως πρεσβεύει η Κοινωνική- Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας (Lent et al., 1994), σε κεντρικό παράγοντα της σχολικής επιτυχίας και της αυτοεικόνας.

Συνοπτικά, επιβεβαιώθηκε η σημασία του φύλου, του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και της χώρας προέλευσης σε συγκεκριμένες διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας. Τα ευρήματα αυτά, σε συνδυασμό, δείχνουν μία σημαντική έμμεση επίδραση των κοινωνικο-οικονομικών και δημογραφικών παραγόντων στην επαγγελματική επιλογή, μέσω της διαφοροποίησης των πεποιθήσεων Αυτοαποτελεσματικότητας.

Η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών φάνηκε να παίζει επίσης κεντρικό ρόλο στις επαγγελματικές φιλοδοξίες τους, καθώς σημειώθηκε διαφοροποίηση της Αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τα επιλεχθέντα εκπαιδευτικά επίπεδα. Φάνηκε ότι όσο πιο απαιτητικά (από πλευράς απαιτούμενου εκπαιδευτικού επιπέδου) ήταν τα επαγγέλματα που επέλεξαν οι έφηβοι, τόσο υψηλότερη ήταν η Ακαδημαϊκή και η Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης, οι έφηβοι οι οποίοι επέλεξαν επαγγέλματα τα οποία απαιτούν Υποχρεωτική και Μέση εκπαίδευση είχαν χαμηλότερες πεποιθήσεις Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με εκείνους οι οποίοι επέλεξαν επαγγέλματα που απαιτούν Ανώτερη και Ανώτερη Εκπαίδευση.

Εξειδικευμένη ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητα. Ως προς την Εξειδικευμένη ανά έργο Αυτοαποτελεσματικότητα, τα αποτελέσματα, σε γενικές γραμμές, επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις της έρευνας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο. Πιο αναλυτικά, τα κορίτσια δήλωσαν υψηλότερες πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας στη Λεκτική και την Αισθητική υποκλίμακα, ενώ τα αγόρια στην Ποσοτική υποκλίμακα και στην Υποκλίμακα Φυσικής Ρώμης και Ευλυγισίας, επιβεβαιώνοντας την ισχύ των κοινωνικών στερεοτύπων για τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των δύο φύλων (Byars-Winston et al., 2015· Μαραγκουδάκη, 2003).

Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση της έρευνας (Betz, Schifano, & Kaplan, 1999), τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στις τρεις υποκλίμακες Αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων του Bandura και των συνεργατών του (2001) και στην υψηλή βαθμολογία και στις τέσσερις κλίμακες Εξειδικευμένης ανά έργο Αυτοαποτελεσματικότητας του Osipow. Όσοι έφηβοι αξιολόγησαν τον εαυτό τους ψηλά στις Κλίμακες Εξειδικευμένης ανά έργο Αυτοαποτελεσματικότητας θεώρησαν ότι έχουν και υψηλή Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα. Η συσχέτιση όλων των υποκλιμάκων μεταξύ τους συνηγορεί στο ότι αυτές μετρούν πλευρές της ίδιας παραμέτρου, δηλαδή της αίσθησης Αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων, καθώς η Κλίμακα των Osipow και Rooney στηρίχτηκε πάνω στη θεωρία για την αυτοαποτελεσματικότητα του Bandura, εξειδικεύοντάς τη σε θεματικές που σχετίζονται με επαγγελματικές κατηγορίες.

Αυτοκαθορισμός, Αυτονομία και Επιλογή Επαγγέλματος

Εκτός από την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου, και η διάσταση του αυτοκαθορισμού, επιβεβαιώνοντας τις υποθέσεις της έρευνας, φάνηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τις περισσότερες διαστάσεις της επιλογής επαγγέλματος. Επίσης, η διαφοροποίηση του βαθμού Αυτοκαθορισμού των εφήβων ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία και το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο φανερώνει μία έμμεση επίδραση των παραγόντων αυτών στην επαγγελματική επιλογή.

Όπως ήταν αναμενόμενο από τις υποθέσεις (Ryan & Connell, 1989· Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1993· Vallerand et al., 1997), τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν ως προς τον Αυτοκαθορισμό και την υποκλίμακα της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής. Διαψεύδοντας, ωστόσο, την υπόθεση, φάνηκε ότι τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια είχαν υψηλότερους μέσους όρους τόσο στον Αυτοκαθορισμό, όσο και στην Αντιλαμβανόμενη Επιλογή.

Η θετική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τον αυτοκαθορισμό επιβεβαιώνει τη θεωρία των Deci και Ryan (1985· 2000) ότι η οργανισμική ενσωμάτωση οδηγεί το άτομο, προκειμένου αυτό να επιτύχει την εναρμόνιση με τις εσωτερικές του τάσεις αυτοπραγμάτωσης, να φροντίζει για την αρμονία μεταξύ των αναγκών, των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών. Η υψηλή

αίσθηση αυτεπίγνωσης και αυτοκαθορισμού σχετίζεται με μεγαλύτερη αίσθηση ελέγχου στο περιβάλλον και στον εαυτό, και, τελικά, σε ισχυρότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Καθώς και οι δύο αυτοί ενδογενείς παράγοντες βρέθηκαν να επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος, η κομβικής για τη ζωή του ατόμου επιλογή επαγγέλματος στηρίζεται τόσο σε μία ισχυρή εικόνα για τον εαυτό και για την αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1997) καθώς επενεργεί στο περιβάλλον του, όσο και σε εσωτερικό κέντρο ελέγχου και έντονη αυτεπίγνωση (Deci & Ryan, 2000). Η αυτεπίγνωση και η συνειδητή επιλογή των πράξεών των εφήβων φάνηκε να συνδέεται με την πεποίθηση επίτευξης καλύτερων αποτελεσμάτων, τόσο στον ακαδημαϊκό, όσο και στον κοινωνικό τομέα, αλλά και στη ρύθμιση της συμπεριφοράς από το άτομο.

Αυτονομία στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης

Από τη θεωρία του αυτοκαθορισμού και την εσωτερική ή εξωτερική κινητοποίηση των ατόμων έχει προκύψει και η αυτονομία στη λήψη επαγγελματικής απόφασης (Guay, 2005). Η συσχέτιση ανάμεσα στην Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης και την κλίμακα Αυτοκαθορισμού, έδειξε, όπως ήταν αναμενόμενο, μια ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις κλίμακες, επιβεβαιώνοντας ότι μετρούν συναφείς διαστάσεις της προσωπικότητας των εφήβων.

Οι μετρήσεις της Κλίμακας Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης έδειξαν ότι τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν και ως προς τους τέσσερις τύπους κινητοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση της έρευνας (Vallerand et al., 1997), φάνηκε ότι τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους στην Εσωτερική Κινητοποίηση και την Ταυτοποιημένη Ρύθμιση, δηλαδή τους δύο τύπους κινητοποίησης που σχετίζονται με εσωτερικά και σε μεγάλο βαθμό εσωτερικευμένα κίνητρα, ενώ τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους στην Ενδοβολημένη Ρύθμιση και την Εξωτερική Ρύθμιση, δηλαδή τους τύπους κινητοποίησης που σχετίζονται με εξωτερικά και λιγότερο εσωτερικευμένα κίνητρα. Θα ήταν καλό τα αποτελέσματα να τύχουν περαιτέρω διερεύνησης, καθώς τα αγόρια, όπως είδαμε παραπάνω, βρέθηκε να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στην Κλίμακα τόσο του Αυτοκαθορισμού, όσο και της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής. Είναι πιθανόν η

υψηλότερη εσωτερική κινητοποίηση των κοριτσιών να αναφέρεται ειδικά στο πεδίο της λήψης επαγγελματικής απόφασης. Ίσως τα αποτελέσματα να αντανακλούν μία μεγαλύτερη ωριμότητα των κοριτσιών στην εφηβεία, σε σχέση με τις επαγγελματικές τους αναζητήσεις και προοπτικές.

Λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος

Οι λόγοι επιλογής επαγγέλματος που αναφέρουν οι έφηβοι παρουσιάζουν συσχέτιση με τα εσωτερικά, εσωτερικευμένα και εξωτερικά κίνητρα της Κλίμακας Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (Guay, 2005). Συγκεκριμένα, οι έφηβοι ανέφεραν ότι στηρίχτηκαν σε εσωτερικά κίνητρα για την επιλογή επαγγέλματος («Προσωπική Επιλογή»), σε εσωτερικευμένα κίνητρα («Επαγγελματικές Φιλοδοξίες» και «Σταδιοδρομία») και σε εξωτερικά κίνητρα (περιορισμούς διάρκειας και κόστους σπουδών, όπως εκφράζονται από τον παράγοντα «Πρακτικοί λόγοι») για την επιλογή επαγγέλματος. Τα εσωτερικευμένα κίνητρα διαχωρίζονται, περαιτέρω, σε ταυτοποιημένα, δηλαδή αυτά που το άτομο έχει ενσωματώσει στο σύστημα αξιών του («Επαγγελματικές φιλοδοξίες», παράγοντας που εκφράζει την επιλογή ενός επαγγέλματος λόγω του θαυμασμού σε πρότυπα ή λόγω της δυνατότητας προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο μέσω αυτού) και σε ενδοβολημένα κίνητρα («Σταδιοδρομία», παράγοντας που αφορά το κύρος και τη δυνατότητα σταδιοδρομίας που παρέχει ένα επάγγελμα).

Όπως ήταν αναμενόμενο, βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στους λόγους επιλογής επαγγέλματος που βασίζονται σε εσωτερικά κίνητρα και στους παράγοντες της Κλίμακας Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης που βασίζονται στο ίδια κίνητρα. Τα ευρήματα αυτά συσχετίζουν τους λόγους επιλογής επαγγέλματος όπως διερευνώνται από το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Επιλογής, που δημιουργήθηκε για την έρευνα, με την ήδη σταθμισμένη σε διεθνές επίπεδο Κλίμακα Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης.

Ο Αυτοκαθορισμός συσχετίστηκε επίσης με τους λόγους επιλογής επαγγέλματος. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Πρακτικοί Λόγοι» που επιλέγει κάποιος το επάγγελμα που θα ασκήσει, ο οποίος, ουσιαστικά, αναφέρεται σε εξωτερικά εμπόδια διάρκειας και κόστους σπουδών, συσχετίστηκε αρνητικά τόσο με

τον Αυτοκαθορισμό, όσο και με την υποκλίμακα της Αυτεπίγνωσης. Αντίθετα, ο παράγοντας «Προσωπική επιλογή», ο οποίος βασίζεται σε εσωτερικές επιθυμίες του ατόμου και εκφράζει αντίσταση στη γονεϊκή πίεση, συσχετίστηκε θετικά τόσο με την Κλίμακα του Αυτοκαθορισμού όσο και με τις δύο υποκλίμακες, της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής και της Αυτεπίγνωσης.

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι οι παράγοντες «Οικονομικοί λόγοι», «Κρίση» και «Παράδοση» σχετίζονται αρνητικά με τον Αυτοκαθορισμό και τουλάχιστον με μία από τις υποκλίμακές του. Όσοι μαθητές, δηλαδή, σημειώνουν χαμηλότερη βαθμολογία στον Αυτοκαθορισμό, είναι πιο πιθανόν να οδηγηθούν στην «αναγκαστική» επιλογή επαγγέλματος για οικονομικούς λόγους ή για τη συνέχιση της οικογενειακής παράδοσης, βάζοντας στην άκρη τις κλίσεις και τις επιθυμίες τους. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την υπόθεση της έρευνας (Deci & Ryan, 1991· 1995· 2000).

Η αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίστηκε, επίσης, με τους λόγους επιλογής επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, ο Παράγοντας «Προσωπική Επιλογή» συσχετίστηκε θετικά και με τις τρεις διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή, όσο πιο υψηλές πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας είχαν οι έφηβοι, τόσο περισσότερο βάσισαν την επιλογή επαγγέλματος σε εσωτερικά κίνητρα. Αντίθετα, ο παράγοντας «Πρακτικοί Λόγοι», ο οποίος αναφέρεται σε εξωτερικά κίνητρα, συσχετίστηκε αρνητικά με την Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα και με την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα. Η αυτοαποτελεσματικότητα φάνηκε και εδώ να συσχετίζεται με την επιλογή επαγγέλματος. Μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του εαυτού δρα αντισταθμιστικά στις εξωτερικές δυσκολίες (κόστος και διάρκεια σπουδών), ενισχύοντας την απόφαση του εφήβου να ακολουθήσει το επάγγελμα που επέλεξε.

Συνοπτικά, οι λόγοι επιλογής επαγγέλματος τους οποίους αναφέρουν οι έφηβοι συσχετίζονται τόσο με τον αυτοκαθορισμό τους και την αυτονομία τους στη λήψη επαγγελματικής απόφασης, όσο και με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Για την επιλογή επαγγέλματος που βασίζεται σε εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή στις κλίσεις και επιθυμίες του ατόμου και στην τάση που έχει για αυτοπραγμάτωση, οι έφηβοι είναι σημαντικό να έχουν υψηλή αίσθηση

αυτοκαθορισμού και αυτεπίγνωσης, αλλά και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις και τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες. Η καλλιέργεια των παραπάνω ιδιοτήτων και πεποιθήσεων από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα από τα ζητούμενα τόσο για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων όσο και για την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας δημιουργικών και υπεύθυνων (λόγω της υψηλής αίσθησης αυτοκαθορισμού τους) ατόμων.

Σχολική Επίδοση και Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Ικανοτήτων

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών ικανοτήτων φάνηκε να σχετίζεται τόσο με τις άλλες διαστάσεις αυτοαναφοράς (Αυτοαποτελεσματικότητα και Αυτοκαθορισμό), όσο και με τη σχολική επίδοση. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι η σχολική επίδοση συσχετίζεται θετικά στατιστικά σημαντικά με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, με τα δύο φύλα να μην διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Η σημασία της σχολικής επίδοσης για την επαγγελματική επιλογή οδηγεί στη διαπίστωση ότι η υποστήριξη των πιο αδύναμων σε ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών είναι αποφασιστικής σημασίας και για τη μετέπειτα επιλογή επαγγέλματος, αλλά και για τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους και το βαθμό αυτοκαθορισμού τους.

Ως προς την ακρίβεια της αυτοαξιολόγησης, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες, ανάλογα με το βαθμό ακρίβειας της αυτοαξιολόγησης, σε σχέση με τη σχολική επίδοση: η ομάδα εφήβων που υποαξιολογούσαν τον εαυτό τους σε σχέση με τη σχολική βαθμολογία, η ομάδα που εφήβων που έδειχναν σχετική ακρίβεια στην αυτοαξιολόγηση και η ομάδα αυτών που υπεραξιολογούσαν τη σχολική τους επίδοση. Στη συνέχεια, ελέγχθηκε αν οι τρεις αυτές ομάδες εφήβων διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό Αυτοκαθορισμού τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι τρεις ομάδες (ακριβούς Αυτοαξιολόγησης, υποεκτίμησης και υπερεκτίμησης των σχολικών επιδόσεων) διαφοροποιήθηκαν μόνο ως προς την υποκλίμακα της Αυτεπίγνωσης, ενώ δε διαφοροποιήθηκαν ως προς τον Αυτοκαθορισμό και ως προς την υποκλίμακα της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής. Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση της έρευνας, φάνηκε ότι η ομάδα ακριβούς Αυτοαξιολόγησης είχε υψηλότερη Αυτεπίγνωση σε σύγκριση με την ομάδα υποεκτίμησης και υπερεκτίμησης της σχολικής επίδοσης. Είδαμε

παραπάνω ότι η αυτεπίγνωση συσχετίζεται με την Αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία επηρεάζει σημαντικά τις επαγγελματικές επιλογές του ατόμου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υπερβολικά ευνοϊκή, σε σχέση με τις εξωτερικές κρίσεις (σχολική βαθμολογία), εικόνα για τον εαυτό, η οποία, ίσως, φτάνει στα όρια του ναρκισσισμού, δεν συνδέεται θετικά με τον αυτοκαθορισμό. Για την ερμηνεία αυτού του φαινομένου, θα ήταν χρήσιμη η έννοια της αυτοεκτίμησης. Ο όρος αυτοεκτίμηση χρησιμοποιείται για να εκφράσει την εκτίμηση της προσωπικής μας αξίας. Διαφέρει από την αυτεπίγνωση στο ότι η αυτοεκτίμηση έχει ξεκάθαρη αξιολογική χροιά. Κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, η αυτοεκτίμηση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη σχολική επιτυχία. Τα παιδιά τα οποία έχουν καλή σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με εκείνα τα οποία δεν έχουν καλή επίδοση (Alpert- Gillis & Connell, 1989).

Η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου μπορεί να χαρακτηριστεί ως υψηλή ή χαμηλή ανάλογα με την αξιολόγηση του ατόμου για τον εαυτό του και επηρεάζεται από την ανατροφοδότηση που λαμβάνει το άτομο από το περιβάλλον του. Οι Tracy και Robins (2003) υποστηρίζουν ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, στην προσπάθειά τους να προστατεύσουν την ήδη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους, τείνουν να ενοχοποιούν άλλα άτομα από τον κοινωνικό τους περίγυρο για τις δικές τους αποτυχίες, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν θυμό και επιθετικότητα προς τα άτομα αυτά. Οι Baumeister, Smart και Boden (1996) εισηγούνται ότι η πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την αντικοινωνική συμπεριφορά.

Οι Trzesniewski, Donnellan, Robins, Moffitt και Caspi (2005) εισηγούνται ότι είναι απαραίτητο να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στην υπερβολικά υψηλή αυτοεκτίμηση (το ναρκισσισμό, δηλαδή) και στην υγιή αυτοεκτίμηση: ενώ κάποιος με υγιή αυτοεκτίμηση περιγράφει τον εαυτό του ως άξιο και ικανό, ένας ναρκισσιστής συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους και θεωρεί ότι είναι πιο άξιος και πιο ικανός από αυτούς. Αυτή η υπέρμετρα θετική κρίση για τον εαυτό μπορεί να δημιουργήσει υπερβολικές προσδοκίες στο άτομο και ενδοψυχικές συγκρούσεις, όταν η δοκούμενη ανωτερότητα του ατόμου δεν επιβεβαιώνεται στην πραγματικότητα. Η μεγάλη διαφορά των εσωτερικών κρίσεων του ατόμου για τις ικανότητές του και της εξωτερικής αξιολόγησης (είτε με τη μορφή της υπερβολικής αυστηρότητας, είτε με τη

μορφή της υπεραξιολόγησης, όπως στο ναρκισσισμό) δημιουργεί προβλήματα στην ενσωμάτωση του ατόμου στο κοινωνικό και επαγγελματικό του περιβάλλον και τελικά δρουν εις βάρος της επίτευξης των στόχων του.

Γονεϊκό Ύφος Ανατροφής και Επιλογή Επαγγέλματος

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επαγγελματική επιλογή των εφήβων είναι και το γονεϊκό ύφος ανατροφής, και συγκεκριμένα, οι διαστάσεις της γονεϊκής φροντίδας και της υπερπροστασίας. Ως προς τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, οι υποθέσεις της έρευνας επιβεβαιώθηκαν (Rey et al., 1993). Συγκεκριμένα, οι μητέρες αναφέρθηκε ότι δείχνουν μεγαλύτερη φροντίδα στα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια. Επίσης, τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν ως προς την υπερπροστασία του πατέρα, με τα κορίτσια να αντιλαμβάνονται ως περισσότερο υπερπροστατευτικούς τους πατέρες τους από ό,τι τα αγόρια. Επίσης, η γονεϊκή φροντίδα, τόσο του πατέρα, όσο και της μητέρας, συσχετίστηκαν θετικά και με τις τρεις διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας. Από την άλλη πλευρά, η υπερπροστασία του πατέρα συσχετίστηκε αρνητικά με την Ακαδημαϊκή αλλά και την Αυτορρυθμιστική Αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ η υπερπροστασία της μητέρας άφησε ανεπηρέαστη την Αυτοαποτελεσματικότητα των εφήβων. Τα ευρήματα έρχονται να επιβεβαιώσουν αυτά των παλαιότερων ερευνών, για τη θετική συσχέτιση της γονεϊκής απαντητικότητας, η οποία σχετίζεται με τη φροντίδα, με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών (Aviezer et al., 2002).

Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση της έρευνας (Parker et al., 1979), βρέθηκε ότι η γονεϊκή φροντίδα, συσχετίζεται θετικά με τον Αυτοκαθορισμό. Ο βαθμός αυτοκαθορισμού των εφήβων συσχετίστηκε θετικά με τη φροντίδα και των δύο γονέων και αρνητικά με την υπερπροστασία των γονέων, όπως ήταν αναμενόμενο από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Η συσχέτιση με το γονεϊκό ύφος ανατροφής των παραπάνω διαστάσεων αυτοαναφοράς (αυτοκαθορισμού και αυτοαποτελεσματικότητας) δίνει πληροφορίες για τη σταδιακή καλλιέργεια της αίσθησης αυτοκαθορισμού, αλλά και των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας, μέσα στην οικογένεια.

Οι οκτώ παράγοντες που εξετάστηκαν από το Ερωτηματολόγιο Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος (Οικονομικοί λόγοι, Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα, Γονεϊκές επιρροές, Καθηγητές, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, Κρίση, Παράδοση και Κοινωνικές Πληροφορίες) συσχετίστηκαν με το γονεϊκό ύφος ανατροφής. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι το ίδιο πρότυπο συσχετίσεων επαναλαμβάνεται για τη φροντίδα και για την υπερπροστασία τόσο του πατέρα, όσο και της μητέρας.

Τα παιδιά που δέχονται περισσότερη φροντίδα αναφέρουν ότι επηρεάζονται από τη συζήτηση με τα οικεία πρόσωπα, τους γονείς και τον κοινωνικό τους περίγυρο στην επιλογή επαγγέλματος, ενώ δείχνουν να επηρεάζονται λιγότερο στην επαγγελματική τους επιλογή από οικονομικούς λόγους, από την κρίση και από την παράδοση. Αντίστροφα, η επιρροή από οικονομικούς παράγοντες, από την κρίση και την παράδοση φάνηκε ότι συσχετίζεται με την υπερπροστασία των γονέων. Συνολικά, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι τα παιδιά γονέων που δείχνουν φροντίδα θα δέχονται λιγότερους περιορισμούς από εξωτερικούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όσο περισσότερη φροντίδα δείχνουν οι γονείς, και όσο λιγότερο υπερπροστατευτικοί είναι, τόσο πιο πιθανό είναι το παιδί να επιλέξει ένα επάγγελμα που του αρέσει βασισμένο στα δικά του εσωτερικά κίνητρα.

Ως προς τις επιρροές στην επιλογή επαγγέλματος και τις πηγές πληροφόρησης για το επάγγελμα, τα αποτελέσματα έδειξαν ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στη θετική συσχέτιση των παραγόντων «Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα» και «Καθηγητές» με την Κλίμακα του Αυτοκαθορισμού και την υποκλίμακα της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής, και μία αρνητική συσχέτιση των Οικονομικών λόγων, της Κρίσης και της Παράδοσης (παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται σε εξωτερικές επιδράσεις και κίνητρα). Οι μαθητές/τριες που σημείωσαν υψηλότερο Αυτοκαθορισμό και Αντιλαμβανόμενη Επιλογή δήλωσαν ότι επηρεάζονται από τη συζήτηση με οικεία πρόσωπα και τους καθηγητές τους στην επιλογή επαγγέλματος. Από τα ευρήματα φάνηκε ότι τα παιδιά με υψηλότερο βαθμό αυτοκαθορισμού τείνουν να αξιοποιούν περισσότερο τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση με σημαντικά πρόσωπα στη ζωή τους για τη διερεύνηση και αξιολόγηση των επαγγελματικών τους επιλογών.

Σταθερότητα της Επαγγελματικής Προοπτικής των Εφήβων

Προκειμένου να διερευνηθεί η σταθερότητα της επαγγελματικής προοπτικής των εφήβων, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες: Στην πρώτη ομάδα (84.2% του δείγματος) εντάχθηκαν τα παιδιά τα οποία θεωρούν ότι το ίδιο επάγγελμα που επιλέγουν στο παρόν θα το ασκούν και μετά από 10 χρόνια, ενώ στη δεύτερη ομάδα (15.2% του δείγματος) εντάχθηκαν τα παιδιά εκείνα που θεωρούν ότι θα ασκούν επάγγελμα που εμπίπτει σε διαφορετική κατηγορία κατά Holland σε δέκα χρόνια από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όπως φάνηκε, το μεγαλύτερο ποσοστό των εφήβων παρέμεινε στην ίδια κατηγορία επαγγέλματος, επιβεβαιώνοντας περαιτέρω τη θεωρία του Holland (1997).

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της σταθερότητας της επαγγελματικής προοπτικής και του βαθμού αυτοκαθορισμού των εφήβων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δύο ομάδες εφήβων (σταθερής και διαφοροποιημένης προοπτικής) διαφοροποιήθηκαν ως προς τον αυτοκαθορισμό, και συγκεκριμένα ως προς την υποκλίμακα της Αντιλαμβανόμενης Επιλογής. Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση (Deci & Ryan, 2000), φάνηκε ότι η ομάδα σταθερής επαγγελματικής προοπτικής έχει υψηλότερους μέσους όρους στην Αντιλαμβανόμενη Επιλογή σε σύγκριση με την ομάδα διαφοροποιημένης προοπτικής.

Επίσης, ελέγχθηκε αν οι ομάδες σταθερής και διαφοροποιημένης προοπτικής διαφοροποιούνται ως προς τις τέσσερις υποκλίμακες της αυτονομίας στην επιλογή επαγγέλματος. Διαψεύδοντας την υπόθεση (Deci & Ryan, 2000), τα αποτελέσματα έδειξαν μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τις ομάδες σταθερής και διαφοροποιημένης επιλογής ως προς όλες τις υποκλίμακες (Εσωτερική Κινητοποίηση, Ταυτοποιημένη Ρύθμιση, Ενδοβολημένη Ρύθμιση και Εξωτερική Ρύθμιση). Τα αποτελέσματα αυτά θα ήταν καλό να διερευνηθούν περαιτέρω, για να καθοριστεί αν υπεισέρχονται άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη σταθερότητα στην επαγγελματική επιλογή ως προς την κατηγορία των επαγγελμάτων.

Βεβαιότητα για την Επαγγελματική Επιλογή

Για την καλύτερη κατανόηση του πολύπλευρου πλέγματος των παραγόντων που συσχετίζονται με την επαγγελματική επιλογή, διενεργήθηκαν αναλύσεις

παλινδρόμησης για τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ακόλουθοι παράγοντες συσχετίστηκαν με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή: η σχολική επίδοση αρνητικά, ενώ ο Αυτοκαθορισμός, η Προσωπική Επιλογή, οι Επαγγελματικές Προσδοκίες και η Σταδιοδρομία θετικά.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αρνητική συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή. Δηλαδή, όσο μικρότερος ήταν ο μέσος όρος βαθμολογίας, τόσο πιο βέβαιοι για την επιλογή επαγγέλματος έδειξαν να είναι οι έφηβοι. Οι μαθητές με υψηλότερο μέσο όρο ίσως δήλωσαν λιγότερο βέβαιοι, λόγω των περισσότερων επαγγελματικών επιλογών που φαίνεται να ανοίγονται μπροστά τους. Τα δύο φύλα δεν διαφοροποιήθηκαν ως προς το γενικό μοντέλο της συνεισφοράς των πέντε μεταβλητών. Σε σχέση με το ΚΟΙΕ των μαθητών, μόνο η σχολική επίδοση και η εκπλήρωση των προσωπικών επιθυμιών συσχετίστηκαν με τη βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος σε όλα τα ΚΟΙΕ, δείχνοντας τη σημαντική επίδραση της σχολικής βαθμολογίας στις επαγγελματικές φιλοδοξίες, αλλά και τον καθοριστικό ρόλο των επιθυμιών των εφήβων. Ως προς την ηλικία, για τους μαθητές του Γυμνασίου η βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος συσχετίστηκε μόνο με τη σχολική επίδοση και τον Αυτοκαθορισμό, ενώ για τους μαθητές του Λυκείου ήταν σημαντικά και τα εσωτερικά και εσωτερικευμένα κίνητρα για την επιλογή επαγγέλματος. Βλέπουμε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία (μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο), και το άτομο ωριμάζει, ωθείται περισσότερο από εσωτερικά κίνητρα, αλλά και εσωτερικεύει επιδράσεις του περιβάλλοντος στο προσωπικό σύστημα αξιών του.

Η βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή συσχετίστηκε με τους εξής παράγοντες του Ερωτηματολογίου Επιρροών στην Επιλογή Επαγγέλματος: Οικονομικοί Λόγοι, Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα, Γονεϊκές Επιρροές, Καθηγητές, Κρίση και Παράδοση. Η επιρροή των ΜΜΕ και οι Κοινωνικές Πληροφορίες δεν φάνηκαν να συσχετίζονται με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή. Είναι αξιοσημείωτη η αρνητική συσχέτιση της βεβαιότητας για την επαγγελματική επιλογή με την Κρίση και τους Οικονομικούς Λόγους επιλογής επαγγέλματος, καθώς και στην περίπτωση αυτή η βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος συσχετίζεται αρνητικά με εξωτερικά εμπόδια.

Σχετικά με τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, είναι αξιοσημείωτο ότι για τα

αγόρια η «Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα» συσχετίστηκε με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή, ενώ για τα κορίτσια δεν συσχετίστηκε. Τα αγόρια δείχνουν να επιζητούν περισσότερο τη γνώμη των οικείων σε αυτά πρόσωπων σχετικά με την επαγγελματική επιλογή. Ανάλογα με το ΚΟΙΕ, διαφοροποιήθηκαν οι επιρροές των μαθητών ως προς το γενικό μοντέλο συσχετίσεων των μεταβλητών: Μόνο ο παράγοντας «Καθηγητές» συσχετίστηκε με τη βεβαιότητα στην επαγγελματική επιλογή και στα τρία ΚΟΙΕ, επιβεβαιώνοντας τη σημασία των καθηγητών για τη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών των εφήβων. Η «Κρίση» φάνηκε να συμβάλλει στη βεβαιότητα στην επαγγελματική επιλογή μόνο για το μέσο και το υψηλό, και όχι για το χαμηλό ΚΟΙΕ, πιθανόν γιατί για το τελευταίο είναι δεδομένα τα εμπόδια που σχετίζονται με οικονομικούς λόγους.

Ως προς τον τύπο σχολείου φοίτησης, ο παράγοντας «Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα» είναι ο μόνος παράγοντας που συσχετίστηκε με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή τόσο στο Γυμνάσιο, όσο και στο Γενικό και το Επαγγελματικό Λύκειο. Οι παράγοντες «Παράδοση» και «Κρίση» (θετικά ο πρώτος και αρνητικά ο δεύτερος) συσχετίστηκαν με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή μόνο στο Λύκειο, τόσο στο Γενικό όσο και στο Επαγγελματικό, αλλά όχι στο Γυμνάσιο. Οι παράγοντες «Καθηγητές» και «Γονεϊκές Επιρροές» συσχετίστηκαν με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή μόνο στο Γενικό Λύκειο, δείχνοντας μία πιο ενεργό παρουσία των γονέων και των καθηγητών στη ζωή των εφήβων σε αυτό τον τύπο σχολείου. Τα παιδιά της Γ’ Γυμνασίου φάνηκαν να επηρεάζονται μόνο από τη Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα όσον αφορά στη βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος, πιθανόν γιατί δεν έχουν ακόμη εντατικοποιήσει την έρευνά τους για το επάγγελμα και αρκούνται σε διερευνητικές συζητήσεις. Τέλος, στο Επαγγελματικό Λύκειο η βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή, εκτός από τη Συζήτηση με Οικεία Πρόσωπα συσχετίστηκε μόνο με την Παράδοση και αρνητικά με την Κρίση, φανερώνοντας την αίσθηση πρακτικών εμποδίων και επιρροές από εξωτερικούς-οικονομικούς παράγοντες στην επαγγελματική επιλογή. Στο πλαίσιο αυτό, και υπό την πίεση της οικονομικής ύφεσης, η συνέχιση της οικογενειακής παράδοσης ίσως προσφέρει την ζητούμενη επαγγελματική ασφάλεια.

Η βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με τους παράγοντες της Κλίμακας Εξειδικευμένης ανά Έργο Αυτοαποτελεσματικότητας

ή με τους παράγοντες της Κλίμακας Αυτονομίας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης. Επίσης, η βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με την Κλίμακα Γονεϊκού Δεσμού.

Η συσχέτιση των παραγόντων που διερευνήθηκαν με την επαγγελματική βεβαιότητα μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση, διαμεσολαβούμενη από άλλους παράγοντες. Όπως είδαμε, οι διαστάσεις της Κλίμακας Γονεϊκού Δεσμού δεν συσχετίστηκαν με τη βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος. Ωστόσο, συσχετίστηκαν με το βαθμό αυτοκαθορισμού του ατόμου, ο οποίος, με τη σειρά του, συσχετίστηκε με τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή, τόσο η φροντίδα (θετική συσχέτιση) όσο και η υπερπροστασία (αρνητική συσχέτιση) του πατέρα, τονίζοντας τη σημασία του πατρικού προτύπου τόσο για τις επιλογές, όσο και για το βαθμό αυτοκαθορισμού των εφήβων.

Οι παραπάνω αναλύσεις επιβεβαιώνουν την πολυπλοκότητα (Lent et al., 1986) των παραγόντων που υπεισέρχονται στη διαμόρφωση της επαγγελματικής επιλογής των εφήβων. Το πλέγμα αυτό των παραγόντων επιδρά τόσο στο σχηματισμό της προσωπικότητας του ατόμου, όσο και στην τελική επιλογή της σταδιοδρομίας του. Παρ' όλο που είναι πιθανόν η βεβαιότητα της εφηβικής ηλικίας για την επιλογή επαγγέλματος να μη μεταφραστεί σε μελλοντική σταδιοδρομία, η ανάλυση των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παραπάνω παραγόντων μπορούν να φωτίσουν σημαντικές πτυχές της ανάπτυξης από μέρους των εφήβων των επαγγελματικών τους φιλοδοξιών και της προσωπικότητάς τους.

Γενικά Συμπεράσματα

Από την επισκόπηση των αποτελεσμάτων, είναι φανερό ότι οι έφηβοι επιλέγουν επάγγελμα ανάλογα τόσο με τις εσωτερικές τους κλίσεις και προδιαθέσεις, όσο και επηρεαζόμενοι από παράγοντες πλαισίου (ΚΟΙΕ, εθνική καταγωγή, μορφωτικό επίπεδο γονέων). Και στην έρευνα αυτή, όπως και σε πολλές προγενέστερες (Αθανασιάδου & Τάζογλου, 2010· Αθανασιάδου, Πετροπούλου & Μιμίκου, 2001· Byars-Winston, Fouad, & Wen, 2015· Γωνίδα et al., 2008· Γωνίδα, Κουϊμτζή, Κιοσέογλου, 2008), οι έφηβοι φάνηκε να επιλέγουν περισσότερο τα επαγγέλματα που σχετίζονται στερεοτυπικά με το φύλο τους. Ο τύπος σχολείου φοίτησης (Γενικό ή Επαγγελματικό Λύκειο) και η εθνική καταγωγή φάνηκε επίσης να

αντανακλάται στα επιλεχθέντα επαγγέλματα από τους εφήβους (και στην αντίστοιχη ταξινόμησή τους στις τυπολογικές κατηγορίες κατά Holland), δείχνοντας, και στην περίπτωση αυτή, μία χαρακτηριστική κοινωνική διαστρωμάτωση.

Το ΚΟΙΕ των μαθητών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους συσχετίστηκαν με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες τους, με την αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών επιλογών των γονέων σε μεγάλο βαθμό από τα παιδιά. Η κοινωνική διαστρωμάτωση επιβεβαιώθηκε, με τους εφήβους να επιλέγουν επαγγέλματα που μπορούν να ακολουθήσουν βασισμένοι στην οικονομική και κοινωνική στήριξη που διαθέτουν. Επίσης, τα ευρήματα συνηγορούν με την υποστήριξη της θεωρίας για την πολιτισμική αναπαραγωγή στο σχολείο, με τα παιδιά γονέων με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο να επιλέγουν επαγγέλματα που απαιτούν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο για την άσκησή τους. Το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων κληρονομείται στα παιδιά (Bourdieu, 1996· Bourdieu & Passeron, 1977).

Η έρευνα προσπάθησε να αποσαφηνίσει τους λόγους διάστασης, όταν αυτή υπάρχει, ανάμεσα στο επιλεχθέν και στο ιδανικό- επιθυμητό επάγγελμα. Η διαφορά αυτή σχετίζεται με τον αυτοκαθορισμό των εφήβων, δείχνοντας μία τάση του ατόμου να εμμένει στις κατηγορίες και τα επαγγέλματα που επιλέγει όταν έχει υψηλό αυτοκαθορισμό. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη θεωρία της οργανισμικής ενσωμάτωσης σκέψεων, πράξεων και αξιών. Τα ευρήματα, επίσης, θα μπορούσαν να θεωρηθούν υπό το πρίσμα της ψυχοδυναμικής έννοιας του ιδανικού εαυτού. Ο ιδανικός εαυτός αναφέρεται στο πώς θα ήθελε ιδανικά να είναι το άτομο (όχι πώς θα έπρεπε να είναι με βάση κοινωνικούς κανόνες). Ο ιδανικός εαυτός αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι του σχήματος του εαυτού.

Ο Freud (1923/1961) αναφέρθηκε στον ιδανικό εαυτό, έννοια η οποία έχει διερευνηθεί πολλές φορές από τότε (Colby, 1968· Higgins, 1987· Rogers, 1961 Schafer, 1967). Η νοητή απόσταση ανάμεσα στον ιδανικό εαυτό και τον πραγματικό εαυτό, και οι ψυχολογικές και συναισθηματικές επιπτώσεις που επέρχονται από την αύξηση ή τη μείωση της απόστασης αυτής έχουν επίσης τύχει εκτεταμένης έρευνας (Higgins, 1987· Markus & Nurius, 1986). Όταν η απόσταση ανάμεσα στον πραγματικό εαυτό και τον ιδανικό εαυτό είναι μεγάλη, η ασυμφωνία αυτή μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα όπως ματαίωση, απογοήτευση, θυμό, λύπη, (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011). Μια μικρή απόσταση από τον ιδανικό

εαυτό, η οποία παρέχει στο άτομο το κίνητρο, αλλά και τη ρεαλιστική δυνατότητα να βελτιώσει τον εαυτό του, είναι ευνοϊκή για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Είναι πιθανόν και η απόσταση ανάμεσα στο ιδανικό, επιθυμητό επάγγελμα του ατόμου και αυτό το οποίο τελικά επιλέγει το άτομο να δημιουργεί ανάλογα συναισθήματα, ικανοποίησης και αυτεπάρκειας, αν είναι μικρή, ή αντίθετα απογοήτευσης και παραίτησης, αν είναι μεγάλη, μια που το επάγγελμα, όπως είδαμε, καθορίζει πολλαπλές πτυχές της ζωής μας και συνθέτει και αυτό την αυτοεικόνα μας.

Το γονεϊκό ύφος ανατροφής φάνηκε να επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές, όσο και την αυτοαποτελεσματικότητα και τον αυτοκαθορισμό των εφήβων, με τη φροντίδα της μητέρας και παίζει κυρίαρχο θετικό ρόλο στις περισσότερες πτυχές της ζωής των εφήβων. Η φροντίδα του πατέρα φάνηκε να παίζει επίσης θετικό ρόλο, ενώ η υπερπροστατευτικότητα δεν συσχετίστηκε θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα ή τον αυτοκαθορισμό. Αντίθετα, οι έφηβοι με υπερπροστατευτικούς γονείς, έτειναν να έχουν χαμηλότερο αυτοκαθορισμό, και η υπερπροστασία του πατέρα συσχετίστηκε με χαμηλότερη ακαδημαϊκή και αυτορρυθμιστική αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης, το γονεϊκό ύφος ανατροφής δε βρέθηκε να σχετίζεται με τη σχολική επίδοση των εφήβων, ή με τη διαφορά ανάμεσα στην επίδοση και την αυτοαξιολόγηση. Ωστόσο, η γονεϊκή φροντίδα συσχετίστηκε θετικά με το μέσο όρο της αυτοαξιολόγησης των μαθητών στα σχολικά μαθήματα.

Τα νέα ερωτηματολόγια που δημιουργήθηκαν για την έρευνα φάνηκε να λειτουργούν καλά τόσο στη μεταξύ τους σχέση, όσο και σε συνδυασμό με τα άλλα ερωτηματολόγια της έρευνας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα κίνητρα που αναφέρουν τα παιδιά για την επιλογή επαγγέλματος ταυτίζονται με τα κίνητρα της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού (εσωτερικά και εξωτερικά). Επίσης, η έρευνα τόνισε την επίδραση που φαίνεται να έχουν οι σημαντικοί άλλοι στην επαγγελματική επιλογή του εφήβου, κυρίως οι γονείς αλλά και οι φίλοι και γενικά τα οικεία πρόσωπα και οι καθηγητές.

Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών φαίνεται να είναι μικρότερη όταν το γονεϊκό ύφος ανατροφής δεν είναι αυτό της υπερπροστασίας, αλλά της φροντίδας. Επίσης, ο ισχυρός αυτοκαθορισμός οδήγησε σε μικρότερη επήρεια εξωτερικών παραγόντων όπως οι οικονομικές

δυσκολίες ή η κρίση. Η συνήθης πεποίθηση πολλών γονέων ότι η υπερπροστασία των παιδιών τους αποτελεί θωράκιση εναντίον της κρίσης ή άλλων δυσχερών παραγόντων φαίνεται να διαψεύδεται, καθώς, τελικά, η καλλιέργεια του αυτοκαθορισμού τους και των πεποιθήσεών τους για τις ικανότητές τους φαίνεται τελικά να είναι τα σημαντικά εργαλεία για την υπερκέραση των εξωτερικών δυσκολιών και εμποδίων.

Η σύνδεση της αυτοαποτελεσματικότητας με τον αυτοκαθορισμό των εφήβων, παρ΄ όλο που οι δύο αυτές διαστάσεις αυτοαναφοράς προέρχονται από διαφορετικές σχολές σκέψης, και των δύο αυτών παραγόντων με την επαγγελματική επιλογή, αποτελεί ένα νέο εύρημα στην έρευνα για την επαγγελματική επιλογή. Επιπλέον, η σύνδεση των κινήτρων για την επαγγελματική επιλογή με τη γονεϊκή φροντίδα και υπερπροστασία στον ελληνικό πληθυσμό, και ιδίως στις σημερινές δυσχερείς οικονομικές συγκυρίες, συμβάλει στη διερεύνηση της επίδρασης του γονεϊκού στυλ ανατροφής στις επιλογές των εφήβων.

Δεδομένης της συνθετότητας των παραγόντων που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος, η παρούσα εργασία εστίασε κυρίως στην ανάδειξη της σημασίας των παραγόντων αυτοαναφοράς (αυτοαξιολόγηση, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοκαθορισμός και αυτονομία στην λήψη επαγγελματικής απόφασης) στη διαμόρφωση της επαγγελματικής επιλογής και της σχέσης τους με τα δημογραφικά στοιχεία και το γονεϊκό ύφος ανατροφής. Περιληπτικά, φάνηκε ότι οι έφηβοι οι οποίοι δήλωσαν περισσότερο βέβαιοι για την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος είχαν υψηλότερο αυτοκαθορισμό, στήριζαν την επιλογή τους σε εσωτερικά κίνητρα και δήλωσαν ότι επηρεάζονται λιγότερο από την οικονομική κρίση και από εξωτερικούς- οικονομικούς παράγοντες. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι έφηβοι των οποίων οι γονείς τους παρείχαν φροντίδα ήταν πιο πιθανό να στηριχτούν σε εσωτερικά κίνητρα για την επιλογή επαγγέλματος, ενώ, η μητρική υπερπροστασία συσχετίστηκε αρνητικά με την επιλογή επαγγέλματος που βασίζεται σε εσωτερικά κίνητρα.

Σε γενικές γραμμές, η έρευνα ανέδειξε τη σημασία της ισχυρής δόμησης της προσωπικότητας των εφήβων (αυτοαποτελεσματικότητα και αυτοκαθορισμός), ώστε να λάβουν τις καλύτερες για τους ίδιους αποφάσεις για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία. Επίσης, η έρευνα τόνισε ότι ποικίλοι ενδογενείς και εξωγενείς

παράγοντες επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος, σε συνδυασμό μεταξύ τους. Τα παραπάνω συμπεράσματα μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για πρακτικές εφαρμογές για την αξιοποίησή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Πιθανές Εφαρμογές

Η αποσαφήνιση μερικών από τις επιδράσεις του κοινωνικού, οικογενειακού και σχολικού πλαισίου τόσο άμεσα, στην επαγγελματική επιλογή, όσο και έμμεσα, μέσω της επίδρασής τους στις διαστάσεις αυτοαναφοράς των εφήβων που βρέθηκε να συσχετίζονται με την επιλογή αυτή (αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοκαθορισμός, αυτοαξιολόγηση και αυτονομία στη λήψη επαγγελματικής απόφασης) φιλοδοξεί να αποτελέσει έναυσμα προβληματισμού για τον κατά το δυνατό καλύτερο σχεδιασμό των παρεμβάσεων στα σχολεία για την ενθάρρυνση των μαθητών να επιλέξουν επαγγέλματα που θα αξιοποιούν όσο το δυνατόν καλύτερα τις κλίσεις, τις προδιαθέσεις και τις δυνατότητές τους και θα τους ικανοποιούν.

Η ισχυρή τάση πολιτισμικής αναπαραγωγής στο σχολείο, η οποία διαφάνηκε από πλήθος ευρημάτων της παρούσας έρευνας, θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για παρεμβάσεις υπέρ της ενθάρρυνσης παιδιών και εφήβων, οι οποίοι προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, να επιδιώξουν και να επιτύχουν εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους που ανταποκρίνονται περισσότερο στις κλίσεις και τις επιθυμίες τους. Από την έκδηλη κοινωνική διαστρωμάτωση που διαφάνηκε από τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων, φαίνεται ότι οι κοινωνικές διακρίσεις στο σχολείο και στο χώρο εργασίας συνεχίζουν να περιορίζουν τις επιλογές του ατόμου. Η ενδυνάμωση των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων, η οποία θα οδηγούσε στην άρση των κοινωνικών στερεοτύπων και των αντιλαμβανόμενων εμποδίων στην επιλογή επαγγέλματος θα ήταν, ίσως, η καταλληλότερη επένδυση για την επαγγελματική και όχι μόνο ανάπτυξη των εφήβων, οι οποίοι αποτελούν τους μελλοντικούς πολίτες. Η ενδυνάμωση αυτή θα μπορούσε να γίνει με το συνδυασμό δράσεων που στοχεύουν τόσο στο άτομο, όσο και στην ομάδα και το κοινωνικό σύνολο.

Οι έρευνες που έχουν γίνει καταδεικνύουν επίσης το αντίκτυπο των κοινωνικών διακρίσεων στην αυτοαποτελεσματικότητα (Hackett, Betz, Casas, &

Rocha-Singh, 1992· Hackett & Byars, 1996· Zeldin & Pajares, 2000), η οποία και είδαμε ότι επηρεάζει την επαγγελματική επιλογή. Είναι σημαντικό να εστιάσουμε στο περιβάλλον μέσα στο οποίο οι διακρίσεις αυτές λαμβάνουν χώρα. Παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου, κοινότητας και κοινωνίας θα ήταν απαραίτητες προς μία παρόμοια κατεύθυνση.

Οι Brown & Lent (1996) υποστήριξαν ότι μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικό το να προσπαθήσουμε να αυξήσουμε την υποστήριξη από το περιβάλλον παρά να μειώσουμε τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια για να αυξήσουμε το εύρος επαγγελματικών επιλογών του ατόμου (οι οποίες και μεταφράζονται σε επιλογές ζωής). Η ΚΓΘΚ, μεταξύ άλλων, έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη για διαδικασίες και μεθόδους που θα μπορούσαν να άρουν τα κοινωνικοοικονομικά εμπόδια στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιλογή (Blustein, McWhirter & Perry, 2005· Borgen, 2005· Gainor, 2005). Καθώς η κοινωνία που ζούμε αποτελείται από άτομα, επεμβάσεις με στόχο την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας θα μπορούσαν να είναι χρήσιμες στην άρση τέτοιων εμποδίων (Gainor, 2006). Με άλλα λόγια, η ενθάρρυνση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας θα είχε θετικό αποτέλεσμα σε όλη τη ζωή και τις επιλογές του ατόμου. Σε πολλές χώρες έχουν εφαρμοστεί πειραματικά προγράμματα για την ενίσχυση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, με θετικά αποτελέσματα τόσο ως προς τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, όσο και ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση, τη μείωση του στρες και την αίσθηση ευεξίας (Gainor, 2006).

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων είδαμε ότι συνδέονται, μεταξύ άλλων, με την αυτοαξιολόγηση των εφήβων στα σχολικά αντικείμενα. Οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι ΣΕΠ θα μπορούσαν να στρέψουν περισσότερο τις προσπάθειές τους στην ενεργοποίηση των μαθητών σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων τους, η οποία θα μπορούσε να τους καθιστά πιο ενεργούς δράστες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, άρα και πιο κινητοποιημένους. Έχει ήδη συνδεθεί στη διεθνή βιβλιογραφία η αυτοαξιολόγηση με την αίσθηση δικαιοσύνης στο σχολείο (Ross, et al., 2000). Επιπρόσθετα, η προσπάθεια αυτοαξιολόγησης, αν συνδεθεί με στοιχεία τονισμού των δυνατών σημείων του μαθητή, θα μπορούσε να δημιουργήσει περισσότερη ευστοχία και αυτοπεποίθηση στην επιλογή επαγγέλματος. Οι έφηβοι που θεωρούν τον εαυτό τους αποδοτικό σε κάποια συγκεκριμένα σχολικά αντικείμενα θα

μπορούν να επιλέξουν με μεγαλύτερη βεβαιότητα επαγγελματικές κατηγορίες σχετικές με αυτά τα αντικείμενα.

Μία αποτελεσματική μέθοδος για τη διερεύνηση των επαγγελματικών κλίσεων και των ικανοτήτων των εφήβων (για παράδειγμα των οργανωτικών, των λεκτικών, ή των ηγετικών ικανοτήτων τους, της δημιουργικότητας) αλλά και των διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων (όπως οι επικοινωνιακές, οι διαπραγματευτικές δεξιότητες, η συνεργατικότητα) είναι η βιωματική μέθοδος. Με τη συνεργασία των καθηγητών Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, σε κάποια από τα Λύκεια στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα, πραγματοποιήθηκε, μετά τη συλλογή των δεδομένων, μία συνδυαστική διερεύνηση των επαγγελματικών κλίσεων και των δεξιοτήτων των εφήβων, η οποία στηρίχτηκε στον καινοτόμο συνδυασμό τριών μεθόδων: της αποτίμησης των απαντήσεων στα προσωπικά ερωτηματολόγια που δόθηκαν στην έρευνα, της προσωπικής συνέντευξης με βάση τα ερωτηματολόγια και της βιωματικής διερεύνησης των κλίσεων των εφήβων σε ομάδες, με τη χρήση των τεχνικών του ψυχοδράματος (Karp, Holmes, & Bradshaw- Tauvon, 2002). Οι τεχνικές αυτές κινητοποίησαν τους εφήβους, οι οποίοι και εκφράστηκαν ιδιαίτερα θετικά για την εφαρμογή τους, και βοήθησαν στη συνοχή της ομάδας της τάξης στα σχολεία που εφαρμόστηκαν, κατά τις αναφορές των καθηγητών των τάξεων στις οποίες εφαρμόστηκαν (Χαδιά, 2015).

Τα οφέλη των βιωματικών μεθόδων είναι σημαντικά όχι μόνο για το άτομο, αλλά και για το κοινωνικό σύνολο. Ιδιαίτερα σε ένα χώρο όπως αυτός της εκπαίδευσης, ο οποίος συχνά επικεντρώνεται μόνο στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ικανοτήτων στα παιδιά, οι βιωματικές μέθοδοι απευθύνονται στο σύνολο της προσωπικότητας των παιδιών, καθώς αναπτύσσουν τις διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητές τους, δημιουργώντας σταθερότερες βάσεις για τη μελλοντική τους επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη, αλλά και για την αποτελεσματικότερη συνεργασία τους και ουσιαστική ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες ή που εμφανίζουν δυσκολίες ένταξης στο κοινωνικό σύνολο για ποικίλους λόγους. Ιδίως σε μικρές ηλικίες, η ανακάλυψη και ανάπτυξη των κλίσεων του ατόμου μπορεί να έχει πολλαπλασιαστικά οφέλη σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης των παιδιών (ακαδημαϊκής, επαγγελματικής και κοινωνικής ανάπτυξης). Η διερεύνηση των

επαγγελματικών κλίσεων σε συνδυασμό με τους παράγοντες αυτοαναφοράς μπορεί, επίσης, να αποτελέσει τη βάση ατομικής συμβουλευτικής των εφήβων.

Συνοψίζοντας, η παρέμβαση τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο είναι απαραίτητη για τη στήριξη των μαθητών σε μία τόσο κρίσιμη καμπή της ζωής τους, όπως είναι η επαγγελματική απόφαση. Η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε νέες βάσεις, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και τη δημιουργική έκφραση των δυνατοτήτων του θα συνέβαλε σημαντικά στην καλλιέργεια όλων των παραγόντων αυτοαναφοράς που επηρεάζουν την επαγγελματική επιλογή και εξέλιξη του ατόμου.

Περιορισμοί της Παρούσας Έρευνας και Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Ο πρώτος περιορισμός της έρευνας αναφέρεται στο επιλεχθέν ερευνητικό σχέδιο. Η έρευνα περιέλαβε την συγχρονική εξέταση μίας πληθώρας παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική επιλογή. Η εφαρμογή ενός διαχρονικού σχεδίου έρευνας θα έδινε εγκυρότερες απαντήσεις στα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, καθώς θα εξέταζε τις ίδιες, και όχι απλά ισοδύναμες, ομάδες μαθητών σε διαφορετικές τάξεις φοίτησης και θα μας έδινε μια πληρέστερη εικόνα του αναπτυξιακού προτύπου των παραπάνω παραγόντων. Ωστόσο, μια διαχρονική έρευνα δύσκολα θα πραγματοποιούνταν στα Ελληνικά σχολεία, δεδομένου του ότι δεν συνηθίζονται έρευνες αυτού του είδους και δεν είναι βέβαιο ότι οι γονείς, οι καθηγητές ή και οι μαθητές θα συναινούσαν.

Ο δεύτερος περιορισμός είναι η εξ ολοκλήρου πραγματοποίηση της έρευνας στο λεκανοπέδιο της Αττικής. Θα ήταν χρήσιμο να επεκταθεί η έρευνα και σε περιοχές εκτός Αττικής, ούτως ώστε να βρεθεί η επίδραση της περιοχής κατοικίας στους παραπάνω παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική επιλογή.

Όσον αφορά τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης της χώρας προέλευσης των εφήβων με τους παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή επαγγέλματος, ιδίως λαμβάνοντας υπ' όψιν και τις διαφορές των απόψεων για την ανατροφή των παιδιών σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια. Η συγκατοίκηση ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και κοινωνικά πλαίσια στην ίδια πόλη και η ανάγκη το Ελληνικό

σχολείο να ικανοποιήσει ανάγκες αυτών των ατόμων και να προάγει τη συνεργασία καθιστούν σημαντική αυτή τη διερεύνηση.

Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να γίνει μία συγκριτική διαχρονική μελέτη των παραγόντων αυτοαναφοράς, της ανάπτυξης/σταθερότητας των επαγγελματικών επιλογών, αλλά και της σχετιζόμενης με αυτές σχολικής επίδοσης, σε δύο ομάδες παιδιών και εφήβων: μιας ομάδας που θα είχε εμπλακεί σε μία βιωματική διερεύνηση των επαγγελματικών τους κλίσεων σε σύγκριση με μια ομάδα στην οποία η παρέμβαση αυτή δεν θα είχε εφαρμοστεί. Μία παρόμοια έρευνα θα απαιτούσε σημαντικούς πόρους για την υλοποίησή της και την υποστήριξη από πλευράς της Πολιτείας και του Σχολείου.

Τέλος, σε συμφωνία με τις νέες τάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης, η επέκταση της έρευνας τόσο σε μικρότερα παιδιά, όσο και σε ενήλικες, θα αποσαφήνιζε καλύτερα την ανάπτυξη των παραγόντων που εξετάστηκαν, αλλά και της μεταξύ τους σχέσης, στο χρόνο. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορούσε να σχεδιαστούν περισσότερο στοχευμένα και αποτελεσματικά τα προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού, ο οποίος αποτελεί κεντρικό θέμα τόσο για τους εφήβους, όσο και για το κοινωνικό σύνολο, ιδιαίτερα σε εποχές καμπής όπως η σημερινή. Είναι γνωστό ότι η κρίση πλήττει κυρίως τους νέους και τις εργασιακές τους δυνατότητες, και οδηγεί πολλούς από αυτούς στη μετανάστευση για ένα καλύτερο μέλλον. Για το λόγο αυτό, ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στην κατεύθυνση της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας και η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας των παιδιών μέσω αυτού είναι ζωτικής σημασίας και μεταφράζεται σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιο.

Η αναγνώριση και η καλλιέργεια των δυνατοτήτων των παιδιών και των εφήβων τους δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσουν το μέλλον τους και το μέλλον του κοινωνικού συνόλου βασισμένοι κυρίως στις προδιαθέσεις, τις ικανότητες και τις επιθυμίες τους, χωρίς να αυτοπεριορίζονται λόγω των εξωτερικών εμποδίων. Η αντίληψη του εαυτού ως αυτοκαθοριζόμενου και αυτόνομου, αλλά και άξιου και ικανού να πραγματοποιήσει τα σχέδια και τις επιθυμίες του, οδηγεί σε πιο ενεργό δράση, ακόμη και υπό τις πιο αντίξοες συνθήκες. Μία διαχρονική μελέτη για την πραγματοποίηση των σχεδίων των εφήβων, σε σχέση με τους παράγοντες

αυτοαναφοράς, θα ήταν χρήσιμη για τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής και μακροχρόνιου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ο οποίος, εν τέλει, είναι σχεδιασμός του μέλλοντος της κοινωνίας στην οποία ζούμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adi-Japha, E., & Klein, P. S. (2009). Relations between parenting quality and cognitive performance of children experiencing varying amounts of childcare. *Child Development, 80,* 893–906.

Adler-Constantinescu, C., Besu, & Negovan, V. (2013). Perceived Social Support and Perceived Self-Efficacy during Adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 78*, 275 – 279.

Αθανασιάδου, Χ., & Τάζογλου, Ε. (2010). Επαγγελματική συμβουλευτική με την οπτική του φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Χ. Αθανασιάδου & Α. Στογιαννίδου (Επ. Έκδ.) *Συμβουλευτική με την Οπτική του Φύλου* (σελ. 129-156). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Gender and race as factors in psychosocial adjustment to middle and high school. *Journal of Educational Research*, *98*, 102-108.

Ali, S. R., McWhirter, E. H., & Chronister, K. M. (2005). Self-efficacy and vocational outcome expectations for adolescents of lower socioeconomic status: A pilot study. *Journal of Career Assessment, 13*(1), 40-58.

Alliman- Brissett, A.E., Turner, S.L., & Skovholt, T.M. (2004). Parent support and Africant American adolescents' career self-efficacy. *Professional School Counceling, 7,* 124-133.

Alpert-Gillis L.J., & Connell, J.P. (1989*).* Gender and sex-role influences on children's self-esteem. *Journal of personality, 57*(1),97-114.

Altman, J. H. (1997). Career Development in the Context of Family Experiences. In H. S. Farmer (Ed.), *Diversity and Women's Career Development: From Adolescence to Adulthood* (pp. 229-242). Thousand Oaks, CA: Sage.

Amundson, N.E. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance , 6*, 3-14.

Amundson, N., Bowlsbey, J. A. H., & Niles, S.G. (2008). *Βασικές αρχές επαγγελματικής Συμβουλευτικής – Διαδικασίες και Τεχνικές.* Επιμ. Αδαμοπούλου Α., Βλαχάκη Φ., Δουλάμη Σ., ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Έργο: «Ανάπτυξη του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού» (Ε.Κ.Ε.Π.), Εθνικό Κέντρο

Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.).

Andersson, E. (2004). From valley of sadness to hill of happiness: the significance of surroundings for socioeconomic career. *Urban Studies, 41*, 641-659.

Arbona, C. (2000). Practice and research in career counseling and development. *Career Development Quarterly, 49*, 98-134.

Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2003). *Higher Education and Social Class: Issues of exclusion and inclusion.* London: RoutledgeFalmer.

Argyropoulou, E., Sidiropoulou-Dimakakou, D., & Besevegis, E. (2007). Generalized self-efficacy, coping, career indecision and vocational choices of senior high school students in Greece: Implications for career guidance practitioners. *Journal of Career Development, 33*(4), 316-337.

Arredondo, P., Tovar-Blank, Z. G., & Parham, T. A. (2008). Challenges and promises of becoming a culturally competent counselor in a sociopolitical era of change and empowerment. *Journal of Counseling and Development, 86*(3), 261 – 273.

Arter, J., Spandel, V., Culham, R. & Pollard, J. (1994). *The impact of training students to be self-assessors of writing,* paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April.

Arum, R. (2000). Schools and communities: ecological and institutional dimensions. *Annual Review of Sociology, 26*, 395-418.

Aunola, K., & Nurmi, J. -E. (2004). Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. *Developmental Psychology, 40*(6), 965−978.

Aunola, K., & Nurmi, J. -E. (2005). The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. *Child Development, 76*(6), 1144−1159.

Aviezer, O., Sagi, A., Resnick, G., & Gini, M. (2002). School competence in young adolescence: Links to early attachment relationships beyond concurrent self-perceived competence and representations of relationships. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 397–409.

Αργυροπούλου, Α., Μπεζεβέγκης, Η., & Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2006). Ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων: Ένα αναπτυξιακό-προληπτικό μοντέλο συμβουλευτικής παρέμβασης. *Ψυχολογία, 13-14*, 1-17.

Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Stanford, CA: Stanford University.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior Vol. 4* (pp. 71-81). New York, N.Y: Academic Press.

Bandura, A. (1993). Perceived Self Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28* (2), 117–148.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1963). *Social learning and personality development*. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72(1),* 187-206.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41,* 586-598.

Barrick, M. R., Mount, M.K. & Gupta, R. (2003). Meta-Analysis of the relationship between the Five-Factor Model of Personality and Holland‘s Occupational Types. *Personnel Psychology, 56,* 45-74.

Baumeister, R.F., Smart, L., & Boden, J.M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review, 3,* 5–33.

Baumrind, D. (1996). Parenting: The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations 45* (4), 405–414.

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Control on Child Behavior. *Child Development 37* (4), 887–907.

Bellanca, J., & Berman, S. (1994). *How to grade the thoughtful, cooperative classroom (if you must).* Paper presented at the International Conference on Cooperative Learning, Portland.

Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *Career Development Quarterly, 52,* 340-353.

Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment, 8,* 205-222.

Betz, N. E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. *Career Development Quarterly, 41,* 22-26.

Betz, N. E., Borgen, F. H., & Harmon, L. W. (2005). *Manual for the Skills Confidence Inventory: Revised Edition*. Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press.

Betz, N. E., Borgen, F. H., & Harmon, L. W. (1996). *Manual for the Skills Confidence Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Betz, N. E., Harmon, L. W., & Borgen, F. H. (1996). The relationships of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 90-98.

Betz, N., Schifano, R., & Kaplan, A. (1999). Relationships among measures of perceived self-efficacy with respect to basic domains of vocational activity. *Journal of Career Assessment, 7,* 213-226.

Betz, N. E., & Hackett, G. (2006). Career Self-Efficacy Theory: Back to the Future. *Journal of Career Assessment, 14,* 3-11.

Betz, N. E., & Borgen, F. H. (2000). The future of career assessments: Integrating vocational interests with self-efficacy and personal styles. *Journal of Career Assessment, 8,* 329-338.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1997). Applications of self-efficacy theory to the career assessment of women. *Journal of Career Assessment,5,* 383-402.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4,* 279-289.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior, 23,* 329-345.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology, 28,* 399-410.

Blustein, D. L., Chaves, A. P., Diemer, M. A., Gallagher, L. A.,Marshall, K. G., Sirin,

S., & Bhati, K. S. (2002). Voices of the forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology, 49*, 311–323.

Blustein, D. L., McWhirter, E. H., & Perry, J. C. (2005). An emancipatory communitarian approach to vocational development theory, research, and practice. *The Counseling Psychologist, 33*, 141-179.

Borgen, F. H. (2005). Advancing social justice in vocational theory, research, and practice. *The Counseling Psychologist, 33,* 197-206.

Borgen, F. H., & Lindley, L. (2003). Counseling psychology and optimal human functioning. In the B. Walsh (Ed.), *Contemporary topics in vocational psychology* (pp. 55-91). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bourdieu, P. (1996). Distinction: A social Critique of the Judgement of Taste. R. Nice (Transl.), Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C., (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture,* Transl. R. Nice. London: Sage.

Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Tavistock professional book. London: Routledge.

Brown, S. & Lent, S. D. (2004). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, John Wiley & Sons.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology ,84*(4), 822–848.

Brown, S. & Lent, R. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *The Career Development Quarterly, 44*, 355-367.

Byars, A. M., & Hackett, G. (1998). Applications of social cognitive theory to the career development of women of color. *Applied & Preventative Psychology, 7*, 255-267.

Byars-Winston, A., Fouad, N., & Wen, Y. (2015). Race/ethnicity and sex in U.S. occupations, 1970–2010: Implications for research, practice, and policy. *Journal of Vocational Behavior, 87*, 54–70.

Caprara G.V., Scabini E., Barbaranelli C., Pastorelli C., Regalia C., & Bandura A. (1998). Impact of adolescents' perceived self-regulatory efficacy on familial communication and antisocial conduct. *European Psychologist, 3*, 125-132.

Capuzzi, D., & Stauffer, M. D. (2012). *Career counseling foundations, perspectives,*

and applications. (2nd ed.). New York: Taylor & Francis Group.

Cardoso, P., & Marques, J. F. (2008). Perception of career barriers: The importance of gender and ethnic variables. *International Journal of Educational and Vocational Guidance, 8*, 49-61.

Cheung, F. M., Wan, S.L.Y., Fan, W., Leong, F., & Mok, P.C. (2013). Collective contributions to career efficacy in adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Vocational Behavior, 83*(3), 237–244.

Chiu, A. W., & Langer, D.A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52, 295–308.

Church, A. T., Teresa, J. S., Rosebrook, R., & Szendre, D. (1992). Self-efficacy for careers and occupational consideration in minority high school equivalency students. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 498-508.

Colby, FC. M. (1968). A programmable theory of cognition and affect in individual personal belief systems. In R. P. Abelson. E. Aronson. W. J. McGuire, T. M. Newcomb, M. J. Rosenberg, & P. H. Tannenbaum (Eds.), *Theories of cognitive consistency: A source book*. Chicago: Rand McNally.

Cole S., Cole M. (2001). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*. (Επιμ.: Ζωή Μπαμπλέκου). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Cole, K., Coffey, J., & Goldman, S. (1999). Using assessments to improve equity in mathematics. *Educational Leadership, 56*(6), 56-58.

Colvin, C. R., Block, J., & Funder, D. C. (1995). Overly positive self evaluations and personality: Negative implications for mental health. *Journal of personality and Social Psychology, 68*, 1152-1162.

Conklin, A. M., Dahling, J.J., & Garcia, P.A. (2013). Linking Affective Commitment, Career Self-Efficacy, and Outcome Expectations. A Test of Social Cognitive Career Theory. *Journal of Career Development, 40* (1), 68-83.

Coutinho, M.T., & Blustein, D.L. (2014). Cape Verdean Immigrants' Career Development and School Engagement. Perceived Discrimination as a Moderator. *Journal of Career Development, 41*(4), 341-358.

Craig, G. J. & Baucum, D. (2008). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις

Παπαζήση.

Crowder, K., & South, S. J. (2003). Neighborhood distress and school dropout: the variable significance of community context. *Social Science Research, 32*, 659-698.

Curry, E. W., & Picou, J. S. (1971). Rural youth and anticipatory occupational goal deflection. *Journal of Vocational Behavior, 1*, 317-330.

Γωνίδα, Ε., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Κιοσέογλου, Γ. (2008). *Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Επιλογές Εφήβων: Διερεύνηση αντιλήψεων στα θέματα ισότητας των δύο φύλων της ελληνικής σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς)*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49,* 182–185.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem*, New York, NY: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Vol. 38, Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19,* 109 –134.

Deemer, E. D., Thoman, D.B., Chase, J.P., & Smith, J.L. (2014). Feeling the Threat: Stereotype Threat as a Contextual Barrier to Women's Science Career Choice Intentions. *Journal of Career Development*, *41*(2), 141-158.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005). Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες, σχολική επιτυχία και επιλογές ζωής: Μια προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των δύο φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Δ. Σακκά, Λ. Φρόση, & Μ. Ηρακλείδου (επιμ. εκδ.). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: μια διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία.* Αθήνα:

Δαρδανός-Τυπωθήτω.

Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β., Γωνίδα- Μπαμνίου, Ελ., & Ψάλτη, Αν. (2008). *Εφηβεία, προσανατολισμοί και επιλογές ζωής: διερευνώντας τις μεταβατικές διαδικασίες των νέων με την οπτική του φύλου*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Έργο ΕΠΕΑΕΚ : «Καλλιρρόη», Θεσσαλονίκη.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Ζιώγου, Σ. (1998). Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές, στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ. εκδ.). *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη. Διαστάσεις Δημοκρατίας και Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών* (σσ. 109-144). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (2004). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Η Αξιολόγηση του Μαθητή: Θεωρία – Πράξη – Προβλήματα.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός Τόμος Α΄ Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα: Γρήγορης.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός Τόμος Β΄ Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας (Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός)*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (1994). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα: Εκδόσεις "Έλλην", 1994.

DiBartolo, P.M., & Helt, M. (2007). Theoretical models of affectionate versus affectionless control in anxious families: A critical examination based on observations of parent-child interactions. *Child Clinical and Family Psychology Review, 10*, 253-274.

Dick T., & Rallis, S. (1991). Factors and influences on high school students' career choices. *Journal for Research in Mathematics Education, 22*(4), 281- 292.

Early, D. M., Rogge, R. D., & Deci, E. L. (2014). Engagement, alignment, and rigor as vital signs of high-quality instruction: A classroom visit protocol for instructional improvement and research. *High School Journal, 97*, 219-239.

Ellen, I. G. and Turner, M. A. (1997). Does neighborhood matter? assessing recent

evidence. *Housing Policy Debate, 8*, 833-866.

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press.

Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology, 32*, 363–390.

Farris, M. C., Boyd, J. C., & Shoffner, S. M. (1985). Longitudinal determinants of occupational plans of low-income rural young adults. *Journal of Research in Rural Education, 3*, 61– 67.

Fassinger, R. E. (1985). A causal model of career choice in college women. *Journal of Vocational Behavior, 27*, 123–153.

Feehan, P. F., & Johnston, J. A. (1999). The Self-Directed Search and Career Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment, 7*, 145-159.

Feldman, D. B., & Kubota, M., (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences, 37*, 210-216.

Fitzgerald, L. F., & Betz, N. E. (1994). Career development in cultural context: The role of gender, race, class, and sexual orientation. In M. L. Savickas, & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 103–117). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

Flouri, E., Tsivrikos, D., Akhtar, R., & Midouhas, E. (2015). Neighbourhood, school and family determinants of children's aspirations in primary school. *Journal of Vocational Behavior 87*, 71–79.

Ford, D. (1987). *Humans as self-constructing living systems*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Forrest-Bank, S. F. & Jenson, J. M. (2015). The relationship among childhood risk and protective factors, racial microaggression and ethnic identity, and academic self-efficacy and antisocial behavior in young adulthood. *Children and Youth Services Review 50*, 64–74.

Fouad, N. A., & Bynner, J. (2008). *Work transitions, American Psychologist, 63*(4), 241-251.

Fouad, N. A., & Byars-Winston, A. M. (2005). Cultural context of career choice: Meta-analysis of race/ethnicity differences. *Career Development Quarterly, 53*,

223-233.

Fouad, N. A., & Smith, P. L. (1996). A test of a social cognitive model for middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 338-346.

Freud, S. (1961). «The ego and the id». In J. Starchey (Ed. And Translation), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 19, pp 3-66). London: Hogarth Press. (Original work published 1923).

Furlong, A. (1996). Opportunity Structures and the Management of Transitions. In Helve, H. and Bynner, J. (Eds.), *Youth and Life Management. Research Perspectives.* Helsinki: Yliopistopaino.

Furlong, A., Biggart, A., & Cartmel, F. (1996). Neighborhoods, opportunity structures and occupational aspirations. *Sociology, 30*, 551-565.

Ζάχου, Χ., & Σταφυλάς, Δ. (2008*). Εκπαιδευτικό επίπεδο και Συμμετοχή των Γυναικών στην Αγορά Εργασίας: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*, Γ'ΝΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Άξονας 4, Παρατηρητήριο Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Δράσεων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την Ισότητα, Αθήνα.

Gainor, K. A. (2006). Twenty-Five Years of Self-Efficacy in Career Assessment and Practice, *Journal of Career Assessment, 14(1)*, 161-178.

Garcia, R. P. J., Restubog, S.L.D., Bordia, P., Bordia, S., & Roxas, R. E. O. (2015). Career oprtimism: The Roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 88*, 10-18.

Garner, C. L. and Raudenbush, S. W. (1991). Neighborhood effects on educational attainment: a multilevel analysis. *Sociology of Education, 64*, 251-262.

Gati, I., & Gutentag, T. (2015). The stability of aspect-based career preferences and of the recommended list of occupations derived from them. *Journal of Vocational Behavior, 87*, 11–21.

Gephart, M. A. (1997). Neighborhoods and Communities as Contexts for Development. In J. Brooks-Gunn, G. J. Duncan, & J. L. Aber, (Eds.), *Neighborhood Poverty. Context and Consequences for Children.* Vol. I (pp. 1-43), New York, NY: Russell Sage Foundation.

Gibbons, M. M., & Shoffner, M. F. (2004). Prospective first-generation college

students: Meeting their needs through social cognitive career theory. *Professional School Counseling, 8*(1), 91-97.

Gilbert, R., & Gilbert, P. (1998). *Masculinity goes to school.* London: Routledge.

Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory.* New York, New York: Columbia University Press.

Gladstone, G. L., & Parker, G. (1996). Parental characteristics as influences on adjustment in adulthood. In G. R. Pierce, B. R. Sarason, & I. G. Sarason, *Handbook of Social Support and the Family*, (pp. 195–218). New York, NY: Plenum Press.

Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development, 68*(3), 507-529.

Gottfredson, G., & Johnstun, M. (2009). John Holland's contributions: A Theory Ridden Approach to Career Assistance. *The Career Development Quarterly, 58*, 99-107.

Gottfredson, L. S. (1996). Gottfedson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks, & Assoc. (Eds.). *Career Choice and Development* (3rd ed., pp.179-232). San Francisco: Jossey-Bass.

Grier-Reed, T. L., Skaar, N. R., & Conkel-Ziebell, J. L. (2009). Constructivist career development as a paradigm of empowerment for at-risk culturally diverse college students. *Journal of Career Development, 35*, 290-305.

Grier-Reed, T. L., Skaar, N. R., & Parson, L. B. (2009). A study of constructivist career development, empowerment, indecision, and certainty. *Career and Technical Education Research, 34*, 3-20.

Grimmett, M.A., (2010). Brothers in Excellence: An empowerment Model for the career development of African American Boys, *Journal of Humanistic Councelling, Education and Development,49,* 73-83.

Grolnick, W. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion, 39*, 63-73.

Guay, F. (2005). Motivations underlying career decision-making activities: The Career Decision-Making Autonomy Scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment*,

13, 77-97.

Gushue, G. V., Clarke, C. P., Pantzer, K.M., & Scanlan, K.R. L. (2006). Self-efficacy, perceptions of barriers, vocational identity, and the career exploration behavior of Latino/a high school students. *The Career Development Quarterly, 54*(4), 307- 317.

Hacken, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in changing societies* (pp. 232-258). Cambridge: Cambridge University Press.

Hackett, G. (1995). Self-efficacy and career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in adaptation of youth to changing societies*, (pp. 232-258). Cambridge: Cambridge University Press.

Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior, 18*, 326-339.

Hackett, G., & Byars, A. M. (1996). Social cognitive theory and the career development of African American women. *Career Development Quarterly, 44*, 322-340.

Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M., & Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 527-538 .

Hall, A. S., Kelly, K. R., Hansen, K., & Gutwein, A. K. (1996). Sources of self perceptions of career related abilities. *Journal of Career Assessment, 4*(3), 331-343.

Hargrove, B., Creagh, M., & Burgess, B. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 1–17.

Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 385-419.

Hauser, R. M., & Anderson, D. K. (1991). Post high-school plans and aspirations of Black and White high school seniors: 1976-86. *Sociology of Education, 64*, 263-277.

Hawley- McWhirter, E., Torres, D. M. , Salgado, S., & Valdez, M. (2007). Perceived

Barriers and Postsecondary Plans in Mexican American and White Adolescents, *Journal of Carrer Assesment, 15*(1), 119–138.

Hellenga, K., Aber, M. S., & Rhodes, J. E. (2002). African American adolescent mothers' vocational aspiration-expectation gap: Individual, social, and environmental influences. *Psychology of Women Quarterly, 26*, 200-212.

Helwig, A. A. (2001). A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development, 28*, 77-95.

Helwig, A. A. (1998). Occupational aspirations of a longitudinal sample from second to sixth grade. *Journal of Career Development, 24*, 247-265.

Herz, L. & Gullone, E. (1999). The Relationship between Self-Esteem and Parenting Style: A Cross-Cultural Comparison of Australian and Vietnamese Australian Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30,* 742.

Higgins, E.T., (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review, 94*(3), 319-340.

Hirschi, A. & Jaensch V.J. (2015). Narcissism and career success: Occupational self-efficacy and career engagement as mediators. *Personality and Individual Differences, 77,* 205-208.

Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments.* Psychological Assessment Resources Inc.

Holland, J. L. (1996). *Dictionary of Holland Occupational Codes*. Psychological Assessment Resources Inc.

Holland, J. L. (1994). *The Self-Directed Search*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

Holland, J. L. (1959). A Theory of vocational choice. *Journal of Counceling Psychology, 6,* 35-45.

Hotchkiss, L., & Borow, H. (1990). Sociological perspectives on work and career. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 262–307). San Francisco: Jossey-Bass.

Huang, Ch. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 1-35.

Huang, J.T., & Hsieh, H.H. (2011). Linking Socioeconomic Status to Social Cognitive Career Theory Factors: A Partial Least Squares Path Modeling Analysis. *Journal of Career Assessment, 19*(4) 452-461.

Hughes, B., Sullivan, H., & Mosley, M. (1985). External evaluation, task difficulty, and continuing motivation. *Journal of Educational Research, 78*, 210-215.

Inda, M., Rodríguez, C., & Vicente Peña, J. (2013). Gender differences in applying social cognitive career theory in engineering students. *Journal of Vocational Behavior, 83*(3), 346–355.

Jansen, M., Scherer, R., & Schroeders, U. (2015). Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 13-24.

Jex, S. M., & Gudanowski, D. M. (1992). Efficacy beliefs and work stress: An exploratory study, *Journal of Organizational Behavior, 13*(5) 509–517.

Johnson, M. K., & Mortimer, J. T. (2002). Career choice and development from a sociological perspective. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 37-81). San Francisco: Jossey-Bass.

Johnson, M.K., & Mortimer, J.T. (2015). Reinforcement or compensation? The effects of parents' work and financial conditions on adolescents' work values during the Great Recession. *Journal of Vocational Behavior 87*, 89–100.

Junge, M. E., & Dretzke, B. J. (1995). Mathematical self-efficacy, gender differences in gifted/talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 22-28.

Kaderavek, J. N., Gillam, R.B., Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., & Eisenberg, S. (2004). Schoolage children's self-assessment of oral narrative performance. *Communication Disorders Quarterly, 26* (1), 37-48.

Καζή, Σ., Δογκάκη, Β., & Καρβέλη, Ν. (2012). Γονική αποδοχή και απόρριψη: Επιπτώσεις στο άγχος και την κατάθλιψη των παιδιών και των εφήβων. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας, 17-20 Μαΐου, Θεσσαλονίκη.

Καζή, Σ. (2007). *Επίδραση οικογένειας και σχολείου στην επιλογή επαγγέλματος*. Κεφάλαιο Εκπαιδευτικού Υλικού του Προγράμματος Επιμόρφωσης Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για το Σχολικό Προσανατολισμό στο πλαίσιο του έργου Ανάπτυξη Ειδικού Επιμορφωτικού Υλικού για την Επιμόρφωση των

Συμβούλων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Μέτρο 2.4, Ενέργεια 2.4.1., ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ του Γ' Κ.Π.Σ., Αθήνα. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Καθηγητής Ι. Παπαμιχαήλ.

Καζή, Σ. (2006). *Ενήλικοι άνδρες και γυναίκες: Συμμόρφωση στις κοινωνικές πιέσεις*; Κεφάλαιο Εκπαιδευτικού Υλικού του Προγράμματος Εκπαίδευσης της Αττικό Μετρό Εταιρεία Λειτουργίας (ΑΜΕΛ Α.Ε.) με τίτλο Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη με την Οπτική του Φύλου: Προωθώντας Εφευρετικά την Ισότητα και τη Συνέργεια, Μέτρο 5, Άξονας 1, Θετικές Δράσεις για την Ισότητα των Ευκαιριών μεταξύ Ανδρών και Γυναικών και Σχεδίων Ισότητας στις Μικρομεσαίες και Μεγάλες Επιχειρήσεις του Ε.Π. Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση.

Κάντας Α., & Χαντζή Α. (1991). Ψυχολογία της εργασίας, θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, στοιχεία συμβουλευτικής, στο: *Εφαρμοσμένη Ψυχολογία 2*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Karp, M., Holmes, P., & Bradshaw- Tauvon, K. (2002). *Το Ψυχόδραμα: Θεωρία και Πρακτική*. Επιμ.. Λ. Ζωγράφου, Μεταφρ. Α. Πενταράκη. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. Cambridge: MIT Press.

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22,* 280-287.

Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός-Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κάτσικας, Χρ., & Καββαδίας, Γ. (2000). *Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*. Εκδόσεις: Gutenberg.

Κατσίκης, Δ., & Συγκολλίτου, Ε. (2013). Η κοινωνικογνωστική θεωρία ενδιαφερόντων και στόχων επιλογής κατά Holland σε Έλληνες μαθητές μέσης εφηβικής ηλικίας. *Ι' Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας ΑΠΘ.*

Kauppinen, T. M. (2007). Neighbourhood effects in a European city: secondary education of young people in Helsinki. *Social Science Research*, 36, 421-444.

Kerckhoff, A.C. (2001). Education and Social Stratification Processes in

Comparative. Perspective. *Sociology of Education, 74* (Extra Issue), 3–18.

Kerr, B., & Sodano, S. (2003), Career Assessment with intellectually Gifted Students, *Journal of Career Assessment, 11*(2), 168-186.

Kiemer, K., Groschner, A., Pehmer, A. K., & Seidel, T. (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction, 35*, 94-103.

Kim, M.S., & Seo, Y.S. (2014). Social Cognitive Predictors of Academic Interests and Goals in South Korean Engineering Students. *Journal of Career Development, 41* (5), 526-546.

Kohler, P.A., & Edwards, T.A. (1990). High School Students' perceptions of nursing as a career choice. *Journal of Nursing Education 29* (1), 26–30.

Kracke, B. (1997). Parental behaviours and adolescents' career exploration. *Career Development Quarterly, 45 (4),* 341- 350.

Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development theory from a social learning theory perspective. In M. L. Savickas, & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theory* (pp. 9-32). Palo Alto, CA: CPP Books.

Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M.L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.*), Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 55-80). Palo Alto CA: CPP Books.

Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G. B. (1976). A Social Learning Theory of Career Selection. *The Counseling Psychologist, 6*(1), 71-81.

Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *The Netherlands Journal of Vocational Behavior 78,* 21–30.

Lapan, R. T., & Jingeleski, J. (1992). Circumscribing vocational aspirations in junior high school. *Journal of Counseling Psychology, 39*(1), 81-90.

Lapan, R. T., Boggs, K. R., & Morrill, W. H. (1989). Self-efficacy as a mediator of investigative and realistic general occupational themes on the Strong-Campbell Interest Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 176–182.

Lapan, R. T., Shaughnessy, P., & Boggs, K. (1996). Efficacy expectations and vocational interests as mediators between sex and choice of math/science college majors: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior, 49,* 277-

291.

Lauver, P. J., & Jones, R. M. (1991). Factors associated with perceived career options in American Indian, White, and Hispanic rural high school students. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 159-166.

Lease, S. H. & Dahlbeck, D.T. (2009). Parental influences, career decision- making attributions and self efficacy: Differences for men and women? *Journal of Career Development, 36*, 95-113.

Lee, I. H., & Rojewski, J. W. (2009). Development of occupational aspirations prestige: A piecewise latent growth model of selected influences. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 82-90.

Lenox, R. A, & Subich, L. M. (1994). The Relationship Between Self-Efficacy Beliefs and Inventoried Vocational Interests, *The Career Development Quarterly, 42*(4), 302-313.

Lent, R, W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *Career Development Quarterly, 47*, 297-311.

Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken, NJ: Wiley.

Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior, 30*, 347-382.

Lent, R. W., (2005). In S. D. Brown & R.W. Lent, (Eds). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, (pp. 101-127). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 36 - 49.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 356-363.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 265-269.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1987). Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior: Self-efficacy, interest congruence, and consequences thinking. *Journal of Counseling Psychology, 34*, 293-298.

Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 424-430.

Lent, R.W., Miller, M.J., Smith, P.E., Watford, B.A., Hui, K., & Lim, R.H. (2015). Social cognitive model of adjustment to engineering majors: Longitudinal test across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior, 86*, 77–85.

Lent, R.W., Paixao, M.P., Da Silva, J.T., & Leitao, L.M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, *76*(2), 244-251.

Leroy, H., Anseel, F., Dimitrova, N.G., & Sels, L. (2013). Mindfulness, authentic functioning, and work engagement: A growth modeling approach. *Journal of Vocational Behavior, 82*(3), 238–247.

Leung, S. A. (1993). Circumscription and compromise: A replication study with Asian Americans. *Journal of Counseling Psychology, 40*, 188–193.

Leung, S. A., & Plake, B. S. (1990). A choice dilemma approach for examining the relative importance of sex type and prestige preferences in the process of career choice compromise. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 399–406.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 119-137.

Liu, W. M. (2002). The social class-related experiences of men: Integrating theory and practice. *Professional Psychology: Research and Practice, 33*, 355-360.

Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W., & Rounds, J. (2005). The stability of interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of

longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 131,* 713–737.

Lucas, S.R. (1999). *Tracking inequality: stratification and mobility in the American high school*, New York, NY: Teachers' College Press.

Luzzo, D. A., & Jenkins-Smith, A. (1996). Perceived occupational barriers among Mexican-American college students. *TCA Journal, 24,* 1-8.

Ma, P.W.W., Desai, U., George, L.S., San Filippo, A.A., & Varon, S. (2014). Managing Family Conflict Over Career Decisions: The Experience of Asian Americans. *Journal of Career Development, 41*(6), 487-506.

Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In Mussen, P.H. (ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 1-101). New York: Wiley & Son.

Maehr, M. & Stallings, R. (1972). Freedom from external evaluation. *Child Development, 43,* 177-185.

Μαραγκουδάκη Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου, & Λ. Φρόση (Επιμ. Έκδ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.* Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence, in: J.Adelson (ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley & Sons.

Marks, D. F. (2002). *The Health Psychology Reader*, Sage Publications Ltd., London.

Markus, H. & Nurius, P., (1986). Possible selves, *American Psychologist, 41*(9), 954-969.

Martinez, I., & Garcia, J. F. (2007a). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of psychology, 10*(2), 338-348.

Martinez, I., & Garcia, J. F. (2007b). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports, 100,* 731-745.

Matsui, T & Tsukamoto, S. (1991). Relation between career self-efficacy measures based on occupational titles and Holland codes and model environments: A methodological contribution. *Journal of Vocational Behavior, 38,* 78-9l.

Matsui, T , Ikeda, K. & Ohnishi, R. (1989). Relations of sex-typed socializations to

career self-efficacy expectations of college students. *Journal of Vocational Behavior, 35*, 1-16.

Matsui, T., Matsui, K., & Ohnishi, R. (1990). Mechanism underlying math self-efficacy learning of college students. *Journal of Vocational Behavior, 37*, 225-238.

Mau, W. C., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling and Development, 78*, 186-194.

McGeown, S. P., Putwain, D., Geijer Simpson, E., Boffey, E., Markhamc, J., & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences, 32*, 278–286.

McLean, H., & Kalin, R. (1994). Congruence between Self-Image and Occupational Stereotypes in Students Entering Gender-Dominated Occupations. *Canadian Journal of Behavioural Science, 26*(1), 142-162.

McMahon, M., & Patton, W. (1997). Gender differences in children and adolescents' perceptions of influences on their career development. *The School Counselor, 44*, 368-376.

McMahon, M., & Patton, W. (Eds.). (2006). *Career Counselling: Constructivist approaches.* London, UK: Routledge

McNulty, W. B., & Borgen, W. A. (1988). Career expectations and aspirations of adolescents. *Journal of Vocational Behavior,* 33, 217–224.

McWhirter, H., Torres, D.M., Salgado, S., & Valdez, M. (2007). Perceived Barriers and Postsecondary Plans in Mexican American and White Adolescents. *Journal of Carreer Assessment, 15*(1), 119-138.

McWhirter, J, McWhirter, B, McWhirter, E & McWhirter, R. (2004). *At risk youth*. Canada: Thomson.

Milkman, R. (1987). *Gender at Work: The Dynamics of Job Segregation during World War II*, Urbana, University of Illinois Press.

Miller, N. & Dollard, J. 1941. *Social Learning and Imitation*. New Haven, CT: Yale University Press.

Moran, C.M., Diefendorff, J.M., Kim, T.Y., & Liu, Z.Q. (2012). A profile approach to

self-determination theory motivations at work. *Journal of Vocational Behavior, 81*(3), 354–363.

Morony, S., Kleitman, S., Lee, Y. P., & Stankov, L. (2013). Predicting achievement: Confidence vs self-efficacy, anxiety, and self-concept in Confucian and European countries. *International Journal of Educational Research 58,* 79–96.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38,* 30-38.

Nauta, M. (2010). The Development, Evolution and Status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, *57*(1), 11-22.

Nyhus, E. K. & Webley, P. (2006). Discounting, self-control, and saving in: *Handbook of contemporary behavioral economics: foundations and developments (*pp. 297-325). New York: ME Sharpe, Inc.

Oberman, L., & Ramachandran, V.S. (2009). "Reflections on the Mirror Neuron System: Their Evolutionary Functions Beyond Motor Representation". In Pineda, J.A. *Mirror Neuron Systems: The Role of Mirroring Processes in Social Cognition* (pp. 39–62). Humana Press.

Olson, J.S. (2014). Opportunities, Obstacles, and Options. First-Generation College Graduates and Social Cognitive Career Theory. *Journal of Career Development*, *41*(3), 199-217.

Osipow, S. H. (1983). *Theories of career development*, Prentice-Hall.

Osipow, S. H., & Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of career development* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Osipow, S. H., Temple, R. D., & Rooney, R. A. (1993). The short form of the Task-Specific Occupational Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment, 1,* 13-20.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, *66*(4), 543-578.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. In R. Riding & S. Rayner, (Eds.)

Perception (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.

Palladino- Schultheiss, D.E. (2008). Current Status and Future Agenda for the Theory, Research, and Practice of Childhood Career Development. *The Career Development Quarterly, 57,* 7-24.

Pallier, G. (2003). Gender Differences in the Self-Assessment of Accuracy on Cognitive Tasks, *Sex Roles 48* (5-6).

Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychology, 36*(2), 89–101.

Paris, S., & Ayres, L. (1994*). Becoming reflective students and teachers*. Washington D.C.: American Psychological Association.

Parker, G., & Lipscombe, P. (1979). Parental Characteristics of Jews and Greeks in Australia. *Aust N Z J Psychiatry,* 13, 225-229.

Parker, G., & Lipscombe, P. (1981). Influences of maternal overprotection. *British Journal of Psychiatry, 138*, 303-311.

Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology, 52*, 1-10.

Pervin, L. A., & John, O. P. (2001) *Θεωρίες Προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές* Αθήνα: 'Τυπωθήτω' Γιώργος Δαρδάνος.

Phipps, B. J. (1995). Career dreams of preadolescent students. *Journal of Career Development, 22,* 19-32.

Picardi, A., Tarsitani L., Toni, A., Maraone, A., Roselli, V., Fabi, E., De Michele, F., Gaviano, I., & Biondi, M. (2013). Validity and reliability of the Italian version of the Measure Of Parental Style (MOPS). *Journal of Psychopathology*, *19*, 54-59.

Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2004) The role of self-efficacy, academic abilities, and parental education in the change in career decisions of adolescents facing German unification. *Journal of Career Development, 31*, 125-141.

Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.

Pinxten, M., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W., Van Damme, J., & Anumendem,

D. (2012). Educational choice in secondary school in Flanders: the relative impact of occupational interests on option choice. *Educational Research and Evaluation, 18*(6), 541-569.

Pizzorno, M.C., Benozzo, A., Fina, A., Sabato, S., & Scopesi, M. (2014). Parent–child career construction: A narrative study from a gender perspective. *Journal of Vocational Behavior, 84*(3), 420–430

Porfeli, E., Ferrari, L., & Nota, L. (2013). Work Valence as a Predictor of Academic Achievement in the Family Context. *Journal of Career Development, 40* (5), 371-389.

Rasmussen, J. E. (1964). Relationship of ego identity to psychosocial effevctiveness. *Psychological Reports, 15,* 815-825.

Reid, G. M. (1995). Children's occupational sex-role stereotyping, *Psychological Reports, 76*, 1155-1165.

Rey, J. M., Bird, K. D., Kopec-Schrader, E. & Richards, I. N. (1993). Effects of gender, age, and diagnosis on perceived parental care and protection in adolescents. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 88,* 440–446.

Rivera, L. M., Blumberg, F., Chen, E. C., Ponterotto, J. G., & Flores, L. Y. (2007). The effects of perceived barriers, role models, and acculturation on the career self efficacy and career consideration of Hispanic women. *Career Development Quarterly, 56*, 47-61.

Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.

Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

Rojewski, J. W. (1994). Applying theories of career behavior to special populations: Implications for secondary vocational transition programming. *Issues in Special Education and Rehabilitation,9(1),* 7–26.

Rojewski, J. W. (1995). Impact of at-risk behavior on the occupational aspirations and expectations of male and female adolescents in rural settings. *Journal of Career Development, 22*(1), 33-48.

Rojewski, J. W., & Yang, B. (1997). Longitudinal Analysis of Select Influences on Adolescents' Occupational Aspirations. *Journal of Vocational Behavior, 51,* 345-410.

Rolheiser, C. (Ed.) (1996). *Self-evaluation...Helping students get better at it! Ajax,*

ON: VisuTronX.

Rolheiser, C., & Ross, J. A. (2000). Student self-evaluation-What do we know*? Orbit, 30(4),* 33-36.

Rooney, R. A., & Osipow, S. H. (1992). Task-Specific Occupational Self-Efficacy Scale: The development and validation of a prototype. *Journal of Vocational Behavior, 40,* 14-32.

Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Rolheiser, C. (2002). Self-Evaluation in grade 11 mathematics: Effects on achievement and student beliefs about ability. In D. McDougall (Ed.*) OISE Papers on Mathematical Education* (pp. 71-86) Toronto: OISE/UT.

Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray, A. (2000). Effects of self-evaluation training on narrative writing. *Assessing Writing, 6*(l), 107-132

Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray. (1998a). Student evaluation in cooperative learning: Teacher cognitions. *Teachers and Teaching: theory and practice, 4*(2), 299-316.

Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray. (1998b). Skills training versus action research inservice: Impact on student attitudes on self-evaluation. *Teaching and Teacher Education, 14*(5), 463-477.

Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray. (1999). Effects of collaborative action research on the knowledge of five Canadian teacher-researchers. *The Elementary School Journal, 99*(3), 255-274.

Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology, 90,* 528-535.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63,* 397–427.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 749– 761.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American*

Psychologist, 55, 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 191-207). New York: Cambridge University Press.

Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A Self-Determination Theory Perspective on Eudaimonia. *Journal of Happiness Studies, 9*, 139–170.

Σακαλάκη, Μ. (2003). *Ψυχοκοινωνικές λογικές της καθημερινής οικονομικής σκέψης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Saks, A. M., Zikic, J., & Koen, J. (2015). Job search self-efficacy: Reconceptualizing the construct and its measurement. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 104-114.

Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C., Peterson, G. W., & Lenz, J. G. (2004). *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.*), Career choice and development* (pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

Savickas, Mark L. (2005). *The Theory and Practice of Career Construction in: Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), J. Wiley & Sons, Inc.

Sawtelle, V., Brewe, E., & Kramer, L. H. (2012). Exploring the relationship between self-efficacy and retention in introductory physics. Journal of Research in Science Teaching, *49*(9), 1096–1121.

Schafer, R. (1967). Ideals, the ego ideal, and the ideal self. In R. R. Holt (Ed.), Motives and thought: Psychoanalytic essays in honor of David Rapaport [Special issue]. *Psychological Issues, 5*(2-3), 131-174.

Schnell K., Ringeisen T., Raufelder D., & Rohrmann S (2015). The impact of adolescents' self-efficacy and self-regulated goal attainment processes on school performance — Do gender and test anxiety matter? *Learning and Individual Differences, 38*, 90-98.

Schunk, D. H. (2015). Self-Efficacy: Education Aspects. In J. D. Wright (Ed.),

International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2nd Ed.), (pp 515-521), Elsevier.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation: A volume in the educational psychology series* (pp. 15–31). San Diego: Academic Press.

Schunk, D.H. (1995). *Goal and self-evaluative influences during children's mathematical skill acquisition*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Schunk, D.H., Zimmerman, B.J. (Eds) (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning*: *Theory, Research, and Applications.* Taylor & Francis Group: New York (NY).

Scott, A. B., & Mallinckrodt, B. (2005). Parental Emotional Support, Science Self-Efficacy, and Choice of Science Major in Undergraduate Women. *The Career Development Quarterly, 53*(3), 263–273.

Sellers, N., Satcher, J., & Comas, R. (1999). Children's occupational aspirations: Comparisons by gender, gender role identity, and socioeconomic status. *Professional School Counseling, 2*, 314-318.

Sells, L. W. (1980). The mathematics filter and the education of women and minorities. In L. H. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds.), *Women and the mathematical mystique* (pp. 66-75). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Shams, M., & Williams, R. (1995). Differences in perceived parental care and protection and related psychological distress between British Asian and non Asian adolescents. *Journal of Adolescence, 18*, 329–348.

Sheldon, K. M. (1995). Creativity and self-determination in personality. *Creativity Research Journal, 8*, 25-36.

Sheldon, K. M., Ryan, R. M. & Reis, H. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*, 1270–1279.

Sheu, H., Lent, R.W., Brown, S.D., Miller, M. J., Hennessy, K. D., & Duffy, R.D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*,

76, (2), 252-264.

Sheu, H.B., Rigali-Oiler, M., & Lent, R. W. (2012). Multicultural Counseling Self-Efficacy Scale – Racial Diversity Form: Factor structure and test of a social cognitive model. *Psychotherapy Research, 22*(5), 527-542.

Sideridis, G. & Kafetsios, K. (2008). Parental bonding, fear of failure and stress at school. *International Journal of Behavioral Development, 32*(2), 119-130.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1991). *Ο Προσανατολισμός της Ελληνίδας στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας.* Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1993). Τα χαρακτηριστικά του μαθητή που επιλέγει την Τεχνική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 26-27*, 50-77.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: Ο ρόλος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στο ανθολόγιο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμελήτριες έκδοσης). *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Smart, J. C.,(1996). *Academic Subenvironments and Differential Patterns of Self-Perceived Growth during College: A Test of Holland's Theory*. ASHE Annual Meeting Paper.

Solberg, V. S., Good, G. E., & Nord, D. (1994). Career search efficacy: Ripe for applications and intervention programming. *Journal of Career Development, 21*, 63-72.

Solberg, V. S., Good, G. E., Fischer, A. R., Brown, S. D., & Nord, D. (1995). Career decision making and career search activities: Relative effects of career search self-efficacy and human agency. *Journal of Counseling Psychology, 42*, 448-455.

South, S. J., Baumer, E. P., & Lutz, A. (2003). Interpreting community effects on youth educational attainment. *Youth & Society, 35*, 3-36.

Sovet, L., & Metz, A.J. (2014). Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 84*(3), 345–355.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*, 240–261.

Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist, 47*(6), 723-729.

Stiggins, R. (1997). *Student-centered classroom assessment* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Στογιαννίδου, Α., Φαρμάκης, Ν., & Καζή, Σ. (1999). Η επίδραση του κλάδου σπουδών, του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και του φύλου στη διαμόρφωση των απόψεων ως προς την επαγγελματική σταδιοδρομία. Κεφάλαιο στην *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας, 3*, 191-218. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to career development.* New York: Harper & Row.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298.

Super, D. E., & Bachrach, P. B. (1957). *Scientific careers and vocational development theory: A review, a critique and some recommendations*, Oxford, England: Columbia University.

Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The Life-Span, Life-Space Approach to Careers. In *Career Choice and Development*. 3rd ed. D. Brown and L. Brooks (editors). San Francisco: Jossey-Bass.

Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 22*(1), 63-88.

Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2003). "Death of a (narcissistic) salesman:" An integrative model of fragile self-esteem. *Psychological Inquiry, 14*, 57–62.

Tracey, T.J.G., Wille, B., Durr II., M.R., & De Fruyt, F. (2014). An enhanced examination of Holland's consistency and differentiation hypotheses. *Journal of Vocational Behavior, 84*(3), 237–247.

Trice, A., Hughes, M., Odom, K., Woods, K., & McClellan, N. (1995). The origins of

children's career aspirations: IV. Testing hypotheses from four theories. *The Career Development Quarterly, 43,* 307-322.

Trusty, J., Ng, K. M., & Plata, M. (2000). Interaction effects of gender, SES, and race-ethnicity on postsecondary educational choices of U.S. students. *The Career Development Quarterly, 49,* 45–59.

Trusty, J., Robinson, C. R., Plata, M., & Ng, K. M. (2000). Effects of gender, socioeconomic status, and early academic performance on post secondary educational choice. *Journal of Counseling and Development*, *78*, 463-472.

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A.(2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology,42*(2), 381 - 390.

Turner, E.A., Chandler, M., & Heffer, R.W. (2009). Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development, 50(3),* 337-346.

Turner, S. L., & Lapan, R. T. (2003). The measurement of career interests among at-risk inner-city and middle-class suburban adolescents. *Journal of Career Assessment, 11*, 405-420.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1161-1176.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Valliéres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational & Psychological Measurement, 53*, 159-172.

Van Boxtel, H. W., & Monks, F. J. (1992). General, Social, and Academic Self-Concepts of Gifted Adolescents, *Journal of Youth and Adolescence, 21*(2), 169-186.

Van der Meulen- Rogers, Y., & Boyer, T. (2006). Vocational Education, Race and Gender, *Special Issue of International Journal of Manpower 27*(4), 308-320.

Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior, 67,* 119-

132.

Way W.L., & Rossmann M.M. (1996). *Learning to Work: How Parents Nurture the Transition from School to Work. Family Matters in School-to-Work Transition*. Berkeley, CA: National Centre for Research in Vocational Development.

Way, W. L., & Rossmann, M. M. (1991). *Lessons from Life's First Teacher: The Role of the Family in Adolescent and Adult Readiness for School-to-Work Transition*. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Webb-Williams, J. (2006). *Self-efficacy in the primary classroom: An investigation into the relationship with performance*. Paper presented at the British Educational Research Association New Researchers/Student Conference, University of Warwick, 6 September.

Weis, L. (1990). *Working class without work*: *High School Students in a Deindustrializing Economy.* New York: Routledge.

Werum, R., & Baker, D. P., 2004. Inequality and Schooling as an Institution: Future Directions in the Comparative Study of Educational Stratification. *Research in the Sociology of Education, 14*, 275-284.

Wicht, A., & Ludwig-Mayerhofer, W. (2014). The impact of neighborhoods and schools on young people's occupational aspirations. *Journal of Vocational Behavior,* 85(3), 298–308.

Williams, C. M., & Subich, L. M. (2006). The gendered nature of career related learning experiences: A social cognitive career theory perspective. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 262-275.

Wilson, P. M., & Wilson, J. R. (1992). Environmental influences on adolescent educational aspirations: A logistic regression model. *Youth and Society, 24*, 52-70.

Wöhrmann, A. M., Deller, J., & Wang, M. (2014). Postretirement Career Planning.

Testing a Model Based on Social Cognitive Career Theory. *Journal of Career Development, 41* (5), 363-381.

Wood, R.E., & Locke, E.A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement, 47*, 1013-1024.

Wright, S.L., Jenkins-Guarnieri, M.A., & Murdock, J.L. (2013). Career Development Among First-Year College Students. College Self-Efficacy, Student Persistence, and Academic Success. *Journal of Career Development, 40* (4), 292-310.

Yakushko, O., Watson, M., & Thompson, S. (2008). Stress and coping in the lives of recent immigrants and refugees: Considerations for counseling. *International Journal for the Advancement of Counseling, 30*, 167–178.

Χαδιά, Α. (2015). *Βιωματική Μέθοδος Επαγγελματικού Προσανατολισμού μέσω τεχνικών του Ψυχοδράματος*. Εισήγηση στο 3ο Συνέδριο της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών «Επιστήμες της Εκπαίδευσης- Θέλουμε ένα Σχολείο για την Κοινωνία», Αθήνα.

Ψάλτη, Α., Σακκά, Δ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2007). Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες στο σχολείο: εκπαιδευτικές επιλογές και φύλο. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκά (Επιμ.) *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα, Εκδόσεις. Gutenberg.

Zeldin, A. L., & Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal, 37*, 215–246.

Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. (2008), A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, Science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(9), 1036–1058.

Zhao, X., Lim, V.K.G., & Teo, T.S.H.(2012). The long arm of job insecurity: Its impact on career-specific parenting behaviors and youths' career self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 619–628.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*, 30–41.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31*, 845–862.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, *29*, 663-676.

Zytowski, D. G., & Luzzo, D. A. (2002). Developing the Kuder skills assessment. *Journal of Career Assessment 10*(2), 190-199.

Διαδικτυακές πηγές

Αθανασιάδου, Χ., Σ. Πετροπούλου, & Γ. Μιμίκου (2001). *Οι συνθήκες της γυναικείας απασχόλησης στην Ελλάδα:1980-2000.* Μελέτη. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (δημοσιευμένο στην ιστοσελίδα του ΚΕΘΙ: http://www.Kethi.gr).

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.*), Encyclopedia of human behavior* (*Vol. 4*, pp. 71-81). New York: Academic Press. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html .

Βίκη, Α., & Παπάνης, Ε. (2007) *Η τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση*, από το Ιστολόγιο http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_2940.html .

Βοσνιάδου, Σ. (2008). *Οι γυναίκες στο Επιστημονικό και Διοικητικό Προσωπικό του Πανεπιστημίου Αθηνών.* Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://kapodistriako.uoa.gr/stories/073_op_01/index.php?m=2 .

Bruce, L. B. (2001). *Student self-assessment: Making standards come alive*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://ozpk.tripod.com/000000selfassess .

Βιβλία Εφαρμογής Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και πληροφοριακό υλικό ΣΕΠ σε ηλεκτρονική μορφή.

Constant, A., & Zimmermann, K. F. (2003). *Occupational Choice Across Generations* (December 2003). IZA Discussion Paper No. 975. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://ssrn.com/abstract=487416 .

ΕΣΥΕ (2000) *Μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας- έτος 200, Αποτελέσματα έρευνας*. http://www.statistics.gr/gr_tablew/S301_SJO_8_TB_AH_OO.Y.pdf .

Ομάδα του Ελσίνκι (2002). *Γυναίκες και Επιστήμη στην Ελλάδα*. (ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/improving/docs/women_national_report_greece_el.pdf).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Τομέας Επιμόρφωσης (2011). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Πρόγραμμα επιμόρφωσης. Ομάδα Εργασίας: Ανδρέου Α., Σπυροπούλου Τ., Καλογήρου Χ., Λύτρα Ε.-Χ., Τέρψα Κ., Κωνσταντινίδης Χάρης, Παναγιωτόπουλος Χ. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=110%3A2010-07-16-06-05-37&catid=51%3A2010-07-16-06-33-38&Itemid=87&lang=en .

Ramachandran, V.S. (2009). *Self Awareness: The Last Frontier,* Edge Foundation web essay. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://edge.org/conversation/self-awareness-the-last-frontier .

Rolheiser, C. (1996). *Student self-evaluation: What research says and what practice shows*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php?type=subject&id=4; .

Ryan, R.M., Chirkov, V.I., Little, T.D., Sheldon, K.M., Timoshina, E., & Deci, E.L. (1999). *The American Dream in Russia: Extrinsic Aspirations and Well- Being in Two Cultures*, PSBP, 25(12, 1509- 1524). Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.agencylab.ku.edu/~agencylab/manuscripts/%28Ryan,%20Chirkov,%20Little,%20Sheldon,%20Timoshina%20and%20Deci%201999%29.pdf .

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.idealibrary.com .

Silbereisen, R.K., & Tomasik, M.J. (2011). *Mapping Demands of Social Change,* published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge

Economies and Societies at: http://www.llakes.org .

Smuck, P., Kasser, T. and Ryan, R. M. (2000*). Intrinsic and Extrinsic goals: Their Structure and Relationship to Well-being in German and U.S. College Students,* http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_SchmuckKasserRyan_SIR.pdf .

Veselý, A. (2012). *Education and the Reproduction of Inequalities. Sociological Landscape- Theories, Realities and Trends,* Dr. D. Erasga (Ed.), InTech, Available from: http://www.intechopen.com/books/sociological-landscape-theories-realities-and-trends/education-and-thereproduction-of-inequalities .

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Σε παρακαλούμε να απαντήσεις στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

1. Τι θα κάνεις του χρόνου;

-Θα συνεχίσω τις σπουδές μου στο Γενικό Λύκειο □

-Θα συνεχίσω τις σπουδές μου στο Τεχνικό/ Επαγγελματικό Λύκειο □

-Θα συνεχίσω τις σπουδές μου στο.....

-Αν συνεχίσω τις σπουδές μου, η κατεύθυνση που σκέφτομαι να ακολουθήσω είναι:.....

-Θα εργαστώ □

-Οικιακά □

-Κάτι άλλο…….....

2. Ποιο επάγγελμα σκοπεύεις να ακολουθήσεις;.....

.....

3. Για ποιο λόγο θα ήθελες να ακολουθήσεις το επάγγελμα αυτό;

(Δήλωσε το βαθμό στον οποίο ισχύει για σένα ο καθένας από τους παρακάτω λόγους, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό 1, 2, 3, 4 ή 5)

α) Επειδή αυτό το επάγγελμα μου αρέσει

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □ □

β) Επειδή απαιτείται μικρή διάρκεια σπουδών προκειμένου να ασκήσω αυτό το επάγγελμα

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ **Συνέχεια στην πίσω σελίδα**

γ) Επειδή αυτό το επάγγελμα έχει μικρό κόστος σπουδών

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □ □

δ) Επειδή προσφέρει υψηλές οικονομικές απολαβές

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □ □

ε) Επειδή οδηγεί σε σίγουρη αποκατάσταση

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □ □

στ) Για το κύρος του/ τη δυνατότητα καριέρας

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □ □

ζ) Επειδή με αυτό μπορώ να προσφέρω στην κοινωνία

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □ □

η) Επειδή με πιέζουν οι γονείς μου

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □

θ) Επειδή θαυμάζω κάποιον που κάνει αυτό το επάγγελμα

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □ **Συνέχεια στην πίσω σελίδα**

ι) άλλο.....

4. Σε ποια επαγγέλματα πιστεύεις ότι θα ήσουν καλός/ή;.....

.....

5. Πόσο σίγουρος/η είσαι για το επάγγελμα που θέλεις να ακολουθήσεις;

1. καθόλου □ ***2. λίγο*** □ ***3. μέτρια*** □ ***4. πολύ*** □ ***5. απόλυτα*** □

6. Ποιο επάγγελμα πιστεύεις ότι θα ασκείς σε 10 χρόνια από τώρα;

.....

7. Γράψε 3 βήματα που θα κάνεις για να ακολουθήσεις το επάγγελμα που διάλεξες.

1.....

2.....

3.....

8. Αν μπορούσες να επιλέξεις χωρίς να σε περιορίζουν οικονομικοί, οικογενειακοί ή άλλοι παράγοντες (π.χ. δυσκολία ή διάρκεια σπουδών), ποιο επάγγελμα θα διάλεγες;

.....

.....

9. Πηγαίνεις σε φροντιστήριο;

ΝΑΙ ΟΧΙ □

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

10. Αν απάντησες ναι στην παραπάνω ερώτηση, πόσες ώρες την εβδομάδα πηγαίνεις;.....

Σε ποια μαθήματα;.....

.....

11. Κάνεις ιδιαίτερα μαθήματα;

ΝΑΙ ΟΧΙ □

12. Αν κάνεις ιδιαίτερα μαθήματα, πόσες ώρες την εβδομάδα;

Σε ποια μαθήματα;.....

.....

13. Πηγαίνεις σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών;

ΝΑΙ ΟΧΙ □

14. Αν ναι, σε ποιες ξένες γλώσσες;.....

Πόσες ώρες την εβδομάδα συνολικά;.....

15. Ποιες είναι οι εξωσχολικές σου δραστηριότητες;

ΣΠΟΡ □

ΜΟΥΣΙΚΗ □

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ □

ΑΛΛΟ.....

Πόσες ώρες την εβδομάδα;.....

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

16. Είχες κάποια εξωσχολική δραστηριότητα που αναγκάστηκες να σταματήσεις στο Γυμνάσιο;

ΝΑΙ ΟΧΙ □

Αν ναι, ποια;.....

17. Πιστεύεις ότι η γενική βαθμολογία σου στο Γυμνάσιο αντιπροσωπεύει ακριβώς τις ικανότητες και τις δυνατότητές σου;

ΝΑΙ ΟΧΙ □

18.Αν η βαθμολογία σου δεν αντιπροσωπεύει τις δυνατότητές σου, γιατί πιστεύεις ότι συμβαίνει
αυτό;.....

.....

.....

19. Πιστεύεις ότι η βαθμολογία σου στο Γυμνάσιο είναι χαμηλότερη, αντίστοιχη ή υψηλότερη, από τις δυνατότητες σου στις παρακάτω κατηγορίες μαθημάτων:

Η βαθμολογία μου στα **θεωρητικά (γλώσσα, έκθεση, ιστορία, αρχαία ελληνικά)** είναι

ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ □ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗ ΥΨΗΛΟΤΕΡΗ □ από τις δυνατότητές μου

Η βαθμολογία μου στα **Θετικά μαθήματα (μαθηματικά, φυσική, χημεία)** είναι

ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ □ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗ ΥΨΗΛΟΤΕΡΗ □ από τις δυνατότητές μου

Η βαθμολογία μου στα **Καλλιτεχνικά μαθήματα (μουσική, εικαστικά)**

ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ □ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗ ΥΨΗΛΟΤΕΡΗ □ από τις δυνατότητές μου

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

Η βαθμολογία μου στην **Ξένη γλώσσα** είναι

ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ □ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗ ΥΨΗΛΟΤΕΡΗ □ από τις δυνατότητές μου

Η βαθμολογία μου στη **Γυμναστική** είναι

ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ □ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗ ΥΨΗΛΟΤΕΡΗ □ από τις δυνατότητές μου

20. Περιέγραψε ποια πιστεύεις ότι είναι τα δυνατά σου σημεία στα μαθήματα.

Κάνε ένα κατάλογο των ειδικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων σου, π.χ. 'Πολύ καλός/ή στη γραπτή έκφραση', 'Πολύ καλός/ή στους αριθμητικούς υπολογισμούς'.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

21. Βαθμολόγησε τον εαυτό σου στα παρακάτω μαθήματα:.

Γλώσσα.....

Μαθηματικά .....

Φυσική.....

Χημεία.....

Αγωγή του Πολίτη.....

Βιολογία.....

Φυσική Αγωγή (Γυμναστική).....

Έκθεση.....

Ιστορία.....

Πληροφορική.....

Ξένη γλώσσα.....

Καλλιτεχνικά μαθήματα.....

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Φύλο: Κορίτσι □ Αγόρι □

Ηλικία: …….

Εθνικότητα

Ελληνική □ Άλλη…….....

Τόπος γέννησης

Ελλάδα □ Άλλο.....

Αν απάντησες ΑΛΛΟ, πόσα χρόνια ζεις στην Ελλάδα;.....

Πόσα χρόνια ζουν οι γονείς σου στην Ελλάδα;.....

Παρακολουθείς την:

Γ Τάξη Γυμνασίου Γ Τάξη Διαπολιτισμικού Γυμνασίου □

Τόπος κατοικίας:
Αθήνα □
Θεσσαλονίκη □
Περιφέρεια □

Μένεις με:
Τους δυο γονείς σου □
Τη μητέρα σου □
Τον πατέρα σου □
Άλλο

Πόσα αδέλφια έχεις;.....

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

Ο πατέρας σου έχει τελειώσει:	**Η μητέρα σου έχει τελειώσει:**
Δημοτικό □	Δημοτικό □
Γυμνάσιο □	Γυμνάσιο □
Λύκειο □	Λύκειο □
ΤΕΙ □	ΤΕΙ □
ΑΕΙ □	ΑΕΙ □
Μεταπτυχιακό □	Μεταπτυχιακό □
Διδακτορικό □	Διδακτορικό □

Επάγγελμα πατέρα	**Επάγγελμα μητέρας**
Μισθωτός □	Μισθωτή □
Δημόσιος Υπάλληλος □	Δημόσιος Υπάλληλος □
Αυτοαπασχολούμενος/Ελεύθερος επαγγελματίας □	Αυτοαπασχολούμενη/Ελεύθερη επαγγελματίας □
Απασχολεί 1-4 άτομα □	Απασχολεί 1-4 άτομα □
Απασχολεί περισσότερα από 4 άτομα □	Απασχολεί περισσότερα από 4 άτομα □
Διευθυντικό στέλεχος □	Διευθυντικό στέλεχος □
Άνεργος □	Άνεργη □
Συνταξιούχος □	Συνταξιούχος □
	Οικιακά □

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΛΥΚΕΙΟΥ

Σε παρακαλούμε να απαντήσεις στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

Κατεύθυνση που ακολουθώ.....

1. Τι θα κάνεις του χρόνου;

-Θα εργαστώ □

-Θα προσπαθήσω να περάσω στο Πανεπιστήμιο □

-Ποια σχολή θα είναι η πρώτη σου επιλογή; …….

-Θα προσπαθήσω να περάσω σε ΤΕΙ □

-Θα συνεχίσω τις σπουδές μου σε ΙΕΚ □

-Θα συνεχίσω τις σπουδές μου στο …….....

-Το στρατιωτικό μου □

-Οικιακά □

-Κάτι άλλο…….....**.....**

2. Ποιο επάγγελμα σκοπεύεις να ακολουθήσεις;.....

.....

3. Για ποιο λόγο θα ήθελες να ακολουθήσεις το επάγγελμα αυτό;

(Δήλωσε το βαθμό στον οποίο ισχύει για σένα ο καθένας από τους παρακάτω λόγους, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό 1, 2, 3, 4 ή 5)

α) Επειδή αυτό το επάγγελμα μου αρέσει

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □ □

β) Επειδή απαιτείται μικρή διάρκεια σπουδών προκειμένου να ασκήσω αυτό το επάγγελμα

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □ □

γ) Επειδή αυτό το επάγγελμα έχει μικρό κόστος σπουδών

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

δ) Επειδή προσφέρει υψηλές οικονομικές απολαβές

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □ □

ε) Επειδή οδηγεί σε σίγουρη αποκατάσταση

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □ □

στ) Για το κύρος του/ τη δυνατότητα καριέρας

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □ □

ζ) Επειδή με αυτό μπορώ να προσφέρω στην κοινωνία

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □

η) Επειδή με πιέζουν οι γονείς μου

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □ □

θ) Επειδή θαυμάζω κάποιον που κάνει αυτό το επάγγελμα

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει αρκετά 5.Ισχύει απόλυτα

□ □ □ □ □

ι) άλλο.....

4. Σε ποια επαγγέλματα πιστεύεις ότι θα ήσουν καλός/ή;.....

.....

5. Πόσο σίγουρος/η είσαι για το επάγγελμα που θέλεις να ακολουθήσεις;

1. καθόλου□ 2. λίγο□ 3. μέτρια□ 4. πολύ□ 5. απόλυτα□

6. Ποιο επάγγελμα πιστεύεις ότι θα ασκείς σε 10 χρόνια από τώρα;

.....

7. Γράψε 3 βήματα που θα κάνεις για να ακολουθήσεις το επάγγελμα που διάλεξες.

1.....

2.....

3.....

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

8. Αν μπορούσες να επιλέξεις χωρίς να σε περιορίζουν οικονομικοί, οικογενειακοί ή άλλοι παράγοντες (π.χ. δυσκολία ή διάρκεια σπουδών), ποιο επάγγελμα θα διάλεγες;
.....

9. Πηγαίνεις σε φροντιστήριο;

ΝΑΙ ΟΧΙ □

10. Αν απάντησες ναι στην παραπάνω ερώτηση, πόσες ώρες την εβδομάδα πηγαίνεις;.....

Σε ποια μαθήματα;.....

.....

11. Κάνεις ιδιαίτερα μαθήματα;

ΝΑΙ ΟΧΙ □

12. Αν κάνεις ιδιαίτερα μαθήματα, πόσες ώρες την εβδομάδα;

Σε ποια μαθήματα;.....

.....

13. Πηγαίνεις σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών;

ΝΑΙ ΟΧΙ □

14. Αν ναι, σε ποιες ξένες γλώσσες;.....

Πόσες ώρες την εβδομάδα συνολικά;.....

15. Ποιες είναι οι εξωσχολικές σου δραστηριότητες;

ΣΠΟΡ □

ΜΟΥΣΙΚΗ □

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ □

ΑΛΛΟ.....

Πόσες ώρες την εβδομάδα;.....

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

16. Είχες κάποια εξωσχολική δραστηριότητα που αναγκάστηκες να σταματήσεις στο Λύκειο;

ΝΑΙ ΟΧΙ □

Αν ναι, ποια;.....

17. Πιστεύεις ότι η γενική βαθμολογία σου στο Λύκειο αντιπροσωπεύει ακριβώς τις ικανότητες και τις δυνατότητές σου;

ΝΑΙ ΟΧΙ □

18. Αν η βαθμολογία σου δεν αντιπροσωπεύει τις δυνατότητές σου, γιατί πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό;.....

.....

.....

19. Πιστεύεις ότι η βαθμολογία σου στο Λύκειο είναι χαμηλότερη, αντίστοιχη ή υψηλότερη, από τις δυνατότητές/ την απόδοσή σου στις παρακάτω κατηγορίες μαθημάτων:

Η βαθμολογία μου στα **θεωρητικά (γλώσσα, έκθεση, ιστορία, αρχαία ελληνικά)** είναι

ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ□ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗ ΥΨΗΛΟΤΕΡΗ από τις δυνατότητές μου

Η βαθμολογία μου στα **Θετικά μαθήματα (μαθηματικά, φυσική, χημεία)** είναι

ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ□ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗ ΥΨΗΛΟΤΕΡΗ από τις δυνατότητές μου

Η βαθμολογία μου στα **Καλλιτεχνικά μαθήματα (μουσική, εικαστικά)**

ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ□ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗ ΥΨΗΛΟΤΕΡΗ από τις δυνατότητές μου

Η βαθμολογία μου στην **Ξένη γλώσσα** είναι

ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ□ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗ ΥΨΗΛΟΤΕΡΗ από τις δυνατότητές μου

Η βαθμολογία μου στη **Γυμναστική** είναι

ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ□ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗ ΥΨΗΛΟΤΕΡΗ από τις δυνατότητές μου

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

20. Περιέγραψε ποια πιστεύεις ότι είναι τα δυνατά σου σημεία στα μαθήματα.

Κάνε ένα κατάλογο των ειδικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων σου, π.χ.

'Πολύ καλός/ή στη γραπτή έκφραση', 'Πολύ καλός/ή στους αριθμητικούς υπολογισμούς'.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

21. Βαθμολόγησε τον εαυτό σου στα παρακάτω μαθήματα:

Γλώσσα.....

Μαθηματικά .....

Φυσική.....

Χημεία.....

Πολιτικές Επιστήμες.....

Βιολογία.....

Φυσική Αγωγή (Γυμναστική).....

Έκθεση.....

Ιστορία.....

Πληροφορική.....

Ξένη γλώσσα.....

Καλλιτεχνικά μαθήματα.....

Τεχνικά μαθήματα.....

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Φύλο: Κορίτσι □ Αγόρι □

Ηλικία: …….

Εθνικότητα

Ελληνική □ Άλλη…….....

Τόπος γέννησης

Ελλάδα □ Άλλο.....

Αν απάντησες ΑΛΛΟ, πόσα χρόνια ζεις στην Ελλάδα;.....

Πόσα χρόνια ζουν οι γονείς σου στην Ελλάδα;.....

Παρακολουθείς την:

Α Τάξη Γενικού Λυκείου Α Τάξη Τεχνικού-Επαγγελματικού Λυκείου □

Γ Τάξη Γενικού Λυκείου □ Γ Τάξη Τεχνικού-Επαγγελματικού Λυκείου □

Σχολή ΟΑΕΔ Α Τάξη □ Σχολή ΟΑΕΔ Γ Τάξη □

Τόπος κατοικίας:
Αθήνα □
Θεσσαλονίκη □
Περιφέρεια

Μένεις με:
Τους δυο γονείς σου □
Τη μητέρα σου □
Τον πατέρα σου □
Άλλο

Πόσα αδέλφια έχεις;.....

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

Ο πατέρας σου έχει τελειώσει:	**Η μητέρα σου έχει τελειώσει:**
Δημοτικό □	Δημοτικό □
Γυμνάσιο □	Γυμνάσιο □
Λύκειο □	Λύκειο □
ΤΕΙ □	ΤΕΙ □
ΑΕΙ □	ΑΕΙ □
Μεταπτυχιακό □	Μεταπτυχιακό □
Διδακτορικό □	Διδακτορικό □

Επάγγελμα πατέρα	**Επάγγελμα μητέρας**
Μισθωτός □	Μισθωτή □
Δημόσιος Υπάλληλος □	Δημόσιος Υπάλληλος □
Αυτοαπασχολούμενος/Ελεύθερος επαγγελματίας □	Αυτοαπασχολούμενη/Ελεύθερη επαγγελματίας □
Απασχολεί 1-4 άτομα □	Απασχολεί 1-4 άτομα □
Απασχολεί περισσότερα από 4 άτομα □	Απασχολεί περισσότερα από 4 άτομα □
Διευθυντικό στέλεχος □	Διευθυντικό στέλεχος □
Άνεργος □	Άνεργη □
Συνταξιούχος □	Συνταξιούχος □
	Οικιακά □

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οδηγίες

Παρακαλώ να διαβάσεις τα ζεύγη των δηλώσεων, το κάθε ζεύγος χωριστά, και να σκεφτείς ποια από τις δύο προτάσεις σου φαίνεται πιο αληθινή για σένα σε αυτό το σημείο της ζωής σου. Στην κλίμακα των πέντε σημείων που βρίσκεται κάτω από κάθε ζεύγος προτάσεων δείξε το βαθμό στον οποίο ισχύει για σένα η πρόταση Α σε σύγκριση με την πρόταση Β. Δηλαδή, αν ισχύει για σένα η πρόταση Α και καθόλου η πρόταση Β, σημειώνεις **1**, αν και οι δύο σου φαίνονται σωστές σημειώνεις **3**, αν μόνο η Β και καθόλου η Α σημειώνεις **5**, αν περισσότερο η Α και λιγότερο η Β σημειώνεις **2** και εάν περισσότερο η Β και λιγότερο η Α σημειώνεις **4**.

1. **Α. Πάντα αισθάνομαι ότι διαλέγω τα πράγματα που κάνω.**
   Β. Κάποιες φορές αισθάνομαι ότι δεν είμαι πραγματικά εγώ που διαλέγω τα πράγματα που κάνω.

Μόνο η Α μου φαίνεται σωστή *Μόνο η Β μου φαίνεται σωστή*

1 2 3 4 5

2. **Α. Τα συναισθήματά μου κάποιες φορές μου φαίνονται ξένα προς εμένα.**
   Β. Τα συναισθήματά μου πάντα μου φαίνονται να ανήκουν σε εμένα.

Μόνο η Α μου φαίνεται σωστή *Μόνο η Β μου φαίνεται σωστή*

1 2 3 4 5

3. **Α. Επιλέγω να κάνω αυτό που πρέπει να κάνω.**
   Β. Κάνω αυτό που πρέπει να κάνω, αλλά δεν αισθάνομαι σαν να είναι πραγματικά επιλογή μου.

Μόνο η Α μου φαίνεται σωστή *Μόνο η Β μου φαίνεται σωστή*

1 2 3 4 5

4. **Α. Αισθάνομαι ότι είμαι σπάνια ο εαυτός μου.**
   Β. Αισθάνομαι ότι είμαι πάντα τελείως ο εαυτός μου.

Μόνο η Α μου φαίνεται σωστή *Μόνο η Β μου φαίνεται σωστή*

1 2 3 4 5

5. **Α. Κάνω αυτό που κάνω γιατί με ενδιαφέρει.**
   Β. Κάνω αυτό που κάνω γιατί πρέπει.

Μόνο η Α μου φαίνεται σωστή *Μόνο η Β μου φαίνεται σωστή*

1 2 3 4 5

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

6. Α. Όταν πετυχαίνω κάτι, συχνά αισθάνομαι ότι δεν ήμουν στην πραγματικότητα εγώ που το έκανα.

Β. Όταν πετυχαίνω κάτι, πάντα αισθάνομαι ότι ήμουν εγώ που το έκανα.

Μόνο η Α μου φαίνεται σωστή *Μόνο η Β μου φαίνεται σωστή*

1 2 3 4 5

7. Α. Είμαι ελεύθερος/η να κάνω ο,τιδήποτε αποφασίσω.

Β. Αυτό που κάνω συχνά δεν είναι αυτό που θα διάλεγα να κάνω.

Μόνο η Α μου φαίνεται σωστή *Μόνο η Β μου φαίνεται σωστή*

1 2 3 4 5

8. Α. Μερικές φορές αισθάνομαι το σώμα μου ξένο προς εμένα.

Β. Αισθάνομαι πάντα το σώμα μου σαν να είναι δικό μου.

Μόνο η Α μου φαίνεται σωστή *Μόνο η Β μου φαίνεται σωστή*

1 2 3 4 5

9. Α. Αισθάνομαι αρκετά ελεύθερος/η να κάνω ο,τιδήποτε επιλέξω.

Β. Συχνά κάνω πράγματα που δεν επιλέγω να κάνω.

Μόνο η Α μου φαίνεται σωστή *Μόνο η Β μου φαίνεται σωστή*

1 2 3 4 5

10. Α. Κάποιες φορές κοιτάζω στον καθρέφτη και βλέπω έναν ξένο/μία ξένη.

Β. Όταν κοιτάζω στον καθρέφτη βλέπω τον εαυτό μου.

Μόνο η Α μου φαίνεται σωστή *Μόνο η Β μου φαίνεται σωστή*

1 2 3 4 5

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αυτός είναι ένας κατάλογος δραστηριοτήτων που κάποιος μπορεί να φέρει εις πέρας σε σχέση με μια τελική εκλογή επαγγέλματος. Δείξε το βαθμό στον οποίο πραγματοποιείς ή θα πραγματοποιούσες αυτές τις δραστηριότητες για καθέναν από τους παρακάτω λόγους:

Το να αναζητώ πληροφορίες για επαγγέλματα

α) Για την ευχαρίστηση του να το κάνω

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

β) Γιατί πιστεύω ότι η δραστηριότητα αυτή είναι σημαντική

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

γ) Γιατί θα αισθανόμουν ενοχές και ανησυχία αν δεν το έκανα

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

δ) Γιατί κάποιος άλλος θέλει να το κάνω ή γιατί θα κερδίσω κάτι από κάποιον αν το κάνω-αμοιβές, επαίνους, έγκριση από αυτό

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

2. Το να αναζητώ πληροφορίες για προγράμματα σχολών

α) Για την ευχαρίστηση του να το κάνω

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

β) Γιατί πιστεύω ότι η δραστηριότητα αυτή είναι σημαντική

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

γ) Γιατί θα αισθανόμουν ενοχές και ανησυχία αν δεν έκανα αυτή τη δραστηριότητα

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

δ) Γιατί κάποιος άλλος θέλει να το κάνω ή γιατί θα κερδίσω κάτι από κάποιον αν το κάνω-αμοιβές, επαίνους, έγκριση από αυτό

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

3. Το να προσδιορίζω τις εναλλακτικές δυνατότητες που προσφέρει ένα πρόγραμμα σχολής ή ένα επάγγελμα

α) Για την ευχαρίστηση του να το κάνω

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

β) Γιατί πιστεύω ότι η δραστηριότητα αυτή είναι σημαντική

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

γ) Γιατί θα αισθανόμουν ενοχές και ανησυχία αν δεν το έκανα

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

δ) Γιατί κάποιος άλλος θέλει να το κάνω ή γιατί θα κερδίσω κάτι από κάποιον αν το κάνω-αμοιβές, επαίνους, έγκριση από αυτό

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

4. Να δουλεύω σκληρά για να πετύχω ένα στόχο καριέρας

α) Για την ευχαρίστηση του να το κάνω

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

β) Γιατί πιστεύω ότι η δραστηριότητα αυτή είναι σημαντική

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

γ) Γιατί θα αισθανόμουν ενοχές και ανησυχία αν δεν το έκανα

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

δ) Γιατί κάποιος άλλος θέλει να το κάνω ή γιατί θα κερδίσω κάτι από κάποιον αν το κάνω-αμοιβές, επαίνους, έγκριση από αυτό

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

5. Να προσδιορίζω τις προοπτικές σταδιοδρομίας που αντιστοιχούν σε ένα στόχο σταδιοδρομίας.

α) Για την ευχαρίστηση του να το κάνω

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

β) Γιατί πιστεύω ότι η δραστηριότητα αυτή είναι σημαντική

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

γ) Γιατί θα αισθανόμουν ενοχές και ανησυχία αν δεν το έκανα

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

δ) Γιατί κάποιος άλλος θέλει να το κάνω ή γιατί θα κερδίσω κάτι από κάποιον αν το κάνω-αμοιβές, επαίνους, έγκριση από αυτό

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

6. Να προσδιορίζω τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για να ολοκληρώσω ένα σχολικό πρόγραμμα

α) Για την ευχαρίστηση του να το κάνω

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

β) Γιατί πιστεύω ότι η δραστηριότητα αυτή είναι σημαντική

1	2	3	4	5	6	7
Δεν ισχύει καθόλου						*Ισχύει απόλυτα*

γ) Γιατί θα αισθανόμουν ενοχές και ανησυχία αν δεν το έκανα

1	2	3	4	5	6	7
Δεν ισχύει καθόλου						*Ισχύει απόλυτα*

δ) Γιατί κάποιος άλλος θέλει να το κάνω ή γιατί θα κερδίσω κάτι από κάποιον αν το κάνω-αμοιβές, επαίνους, έγκριση από αυτό

1	2	3	4	5	6	7
Δεν ισχύει καθόλου						*Ισχύει απόλυτα*

7. Να προσδιορίζω τι εκτιμώ περισσότερο σε μια επαγγελματική προοπτική.

α) Για την ευχαρίστηση του να το κάνω

1	2	3	4	5	6	7
Δεν ισχύει καθόλου						*Ισχύει απόλυτα*

β) Γιατί πιστεύω ότι η δραστηριότητα αυτή είναι σημαντική

1	2	3	4	5	6	7
Δεν ισχύει καθόλου						*Ισχύει απόλυτα*

γ) Γιατί θα αισθανόμουν ενοχές και ανησυχία αν δεν το έκανα

1	2	3	4	5	6	7
Δεν ισχύει καθόλου						*Ισχύει απόλυτα*

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

δ) Γιατί κάποιος άλλος θέλει να το κάνω ή γιατί θα κερδίσω κάτι από κάποιον αν το κάνω-αμοιβές, επαίνους, έγκριση από αυτό

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

8. Να προσδιορίζω μια δυνατότητα καριέρας που να είναι σύμφωνη με τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητά μου.

α) Για την ευχαρίστηση του να το κάνω

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

β) Γιατί πιστεύω ότι η δραστηριότητα αυτή είναι σημαντική

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

γ) Γιατί θα αισθανόμουν ενοχές και ανησυχία αν δεν το έκανα

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

δ) Γιατί κάποιος άλλος θέλει να το κάνω ή γιατί θα κερδίσω κάτι από κάποιον αν το κάνω-αμοιβές, επαίνους, έγκριση από αυτό

1 2 3 4 5 6 7

Δεν ισχύει καθόλου *Ισχύει απόλυτα*

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οδηγίες: Παρακάτω υπάρχει ένας κατάλογος δραστηριοτήτων. Δείξε την εμπιστοσύνη στις ικανότητές σου να εκτελέσεις κάθε δραστηριότητα κυκλώνοντας την κατάλληλη απάντηση δίπλα σε κάθε ερώτηση σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

A	B	C	D	E
ΚΑΘΟΛΟΥ				ΑΠΟΛΥΤΗ
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ				ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ

A B C D E 1. Να κερδίζω την εμπιστοσύνη των ανθρώπων.

A B C D E 2. Να εφαρμόζω μαθηματικές και μηχανολογικές ιδιότητες στη λύση προβλημάτων.

A B C D E 3. Να σηκώνω και να μετακινώ αντικείμενα.

A B C D E 4. Να απομνημονεύω θεατρικούς διαλόγους.

A B C D E 5. Να δουλεύω κάτω από πίεση ή σε ακραίες καταστάσεις.

A B C D E 6. Να χρησιμοποιώ τα μαθηματικά για να μετρώ και να υπολογίζω ποσότητες.

A B C D E 7. Να δουλεύω σε εξωτερικό χώρο.

A B C D E 8. Να αντιλαμβάνομαι τρισδιάστατες μορφές.

A B C D E 9. Να διαπραγματεύομαι με ανθρώπους σε διαφορετικές καταστάσεις στη δουλειά.

A B C D E 10. Να τηρώ οικονομικά αρχεία και αρχεία παραγωγής και αναφορές.

A B C D E 11. Να χρησιμοποιώ σωματικό συντονισμό για να χειρίζομαι εξοπλισμό.

A B C D E 12. Να κάνω σχέδια, ζωγραφιές και περιγράμματα αντικειμένων.

A B C D E 13. Να μιλώ πειστικά.

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

	A	B	C	D	E
	ΚΑΘΟΛΟΥ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ				ΑΠΟΛΥΤΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ

A B C D E 14. Να οργανώνω λογικά μια έρευνα.

A B C D E 15. Να φροντίζω διάφορες μηχανές.

A B C D E 16. Να σχεδιάζω.

A B C D E 17. Να βγάζω έξω δουλειά που δεν εκπληρώνει τις προϋποθέσεις.

A B C D E 18. Να εφαρμόζω μαθηματικές ιακνότητες για να ερμηνεύω αναφορές.

A B C D E 19. Να κάνω ενεργητική σωματική δουλειά.

A B C D E 20. Να ερμηνεύω θεατρικούς ρόλους.

A B C D E 21. Να παίρνω αποφάσεις στηριγμένος/η σε προσωπικές εμπειρίες.

A B C D E 22. Να δουλέυω σύμφωνα με ακριβείς μετρήσεις.

A B C D E 23. Να συντονίζω με δεξιοτεχνία σωματικές κινήσεις.

A B C D E 24. Να χρησιμοποιώ τα χέρια μου για να σχεδιάζω, να σμιλεύω ή να βάφω.

A B C D E 25. Να είμαι σταθερός/ή και ευγενικός/ή.

A B C D E 26. Να σκέφτομαι λογικά να αναλύω τις πληροφορίες γρήγορα.

A B C D E 27. Να μετακινώ βαριά αντικείμενα.

A B C D E 28. Να καθοδηγώ τους ηθοποιούς σε θεατρικές παραγωγές.

A B C D E 29. Να παίρνω επί τόπου αποφάσεις σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.

A B C D E 30. Να χρησιμοποιώ προσωπικό υπολογιστή.

A B C D E 31. Να εκτελώ κουραστικές δραστηριότητες στο σπίτι και σε εξωτερικούς χώρους.

A B C D E 32. Να τακτοποιώ καλλιτεχνικά σχήματα, μορφές και χρώματα.

A B C D E 33. Να καθοδηγώ τη δουλειά των άλλων.

A B C D E 34. Να χειρίζομαι εξοπλισμό επεξεργασίας δεδομένων.

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

A	B	C	D	E
ΚΑΘΟΛΟΥ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ				ΑΠΟΛΥΤΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ

A B C D E 35. Να δουλεύω σε επικίνδυνες καταστάσεις.

A B C D E 36. Να γνωρίζω τη μουσική, τις τονικές ποιότητες, τα μουσικά σύμβολα και τα μουσικά σημεία.

A B C D E 37. Να ελέγχω την ακρίβεια μιας δουλειάς.

A B C D E 38. Να καταρτίζω προϋπολογισμό.

A B C D E 39. Να διατηρούμαι σε σωματική φόρμα.

A B C D E 40. Να είμαι εξοικειωμένος/η με χρώματα και τονικότητες.

A B C D E 41. Να γράφω πειστικά.

A B C D E 42. Να ερμηνεύω στατιστικές πληροφορίες.

A B C D E 43. Να είμαι σωματικά ικανός/ή να αντέχω μακριές περιόδους οδήγησης.

A B C D E 44. Να χρησιμοποιώ πινέλα, μολύβια, εργαλεία κ.λ.π. για να ακολουθώ σχέδια.

A B C D E 45. Να γράφω με ακρίβεια.

A B C D E 46. Να ξέρω πώς να υπολογίζω διαστάσεις.

A B C D E 47. Να είμαι σε σωματική ετοιμότητα και ενεργητικός/ή.

A B C D E 48. Να παράγω ελκυστικά χειροτεχνήματα.

A B C D E 49. Να επιβλέπω άλλους.

A B C D E 50. Να χειρίζομαι όργανα υπολογισμού.

A B C D E 51. Να χρησιμοποιώ μια συλλογή εργαλείων και εξοπλισμού για διάφορες δουλειές.

A B C D E 52. Να χρησιμοποιώ δημιουργικότητα για να βελτιώσω την εμφάνισή μου.

A B C D E 53. Να οργανώνω ποικίλα υλικά.

A B C D E 54. Να εφαρμόζω τη λογική για να προσδιορίζω τα προβλήματα.

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

	A	B	C	D	E
	ΚΑΘΟΛΟΥ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ				ΑΠΟΛΥΤΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ

A B C D E 55. Να σκαρφαλώνω και να ισορροπώ σε πασσάλους και σκάλες.

A B C D E 56. Να γνωρίζω τη μουσική θεωρία.

A B C D E 57. Να διατυπώνω κρίσεις πάνω σε πληροφορίες που έχω συλλέξει.

A B C D E 58. Να τηρώ αρχεία και αναφορές.

A B C D E 59. Να δουλεύω σε ένα πολυθόρυβο περιβάλλον.

A B C D E 60. Να γνωρίζω για τη φροντίδα μαλλιών και σώματος.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

(Albert Bandura, Claudio Barbaranelli, Gian Vittorio Caprara, Concetta Pastorelli)

ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι δηλώσεις/προτάσεις του ερωτηματολογίου περιγράφουν ένα πλήθος καθημερινών καταστάσεων. Δεν υπάρχουν "σωστές" και "λάθος" απαντήσεις, η καλύτερη απάντηση είναι η αυθόρμητη και άμεση απάντηση.

Διάβασε προσεκτικά κάθε φράση και δήλωσε την απάντηση που δείχνει την πρώτη σου αντίδραση.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
ΠΟΣΟ ΙΚΑΝΟΣ/Η ΕΙΣΑΙ ΝΑ:	1	2	4	5
1) ζητήσεις τη βοήθεια των καθηγητών/προϊσταμένων σου, όταν συναντάς δυσκολίες στις σχολικές/εργασιακές δραστηριότητές σου.	1	2	4	5
2) ζητήσεις βοήθεια από τους συμμαθητές/ συναδέλφους σου, όταν συναντάς δυσκολίες στις σχολικές/εργασιακές δραστηριότητές σου	1	2	4	5
3) ζητήσεις τη βοήθεια ενός ατόμου με μεγαλύτερη πείρα, όταν έχεις δυσκολίες με άλλα άτομα	1	2	4	5
4) ζητήσεις τη βοήθεια ενός φίλου, όταν δυσκολεύεσαι να είσαι μαζί με άλλους	1	2	4	5

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
ΠΟΣΟ ΚΑΛΟΣ/Η ΕΙΣΑΙ ΝΑ:	1	2	4	5
5) μαθαίνεις τα μαθηματικά	1	2	4	5
6) μαθαίνεις τη γεωγραφία	1	2	4	5
7) μαθαίνεις τις θετικές επιστήμες	1	2	4	5
8) μαθαίνεις τη γλώσσα	1	2	4	5
9) μαθαίνεις την ιστορία	1	2	4	5
10) μαθαίνεις ξένες γλώσσες	1	2	4	5

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
ΠΟΣΟ ΙΚΑΝΟΣ/Η ΕΙΣΑΙ ΝΑ:	1	2	4	5
11) τελειώνεις στην ώρα τους τις σχολικές εργασίες για το σπίτι	1	2	4	5
12) ασχοληθείς με τη μελέτη όταν έχεις άλλα ενδιαφέροντα πράγματα να κάνεις	1	2	4	5
13) συγκεντρωθείς στη μελέτη χωρίς να διασπάται η προσοχή σου	1	2	4	5
14) κρατάς σημειώσεις από τις παραδόσεις του καθηγητή σου	1	2	4	5
15) να κάνεις τις έρευνες που σου έχουν ανατεθεί χρησιμοποιώντας άλλα βιβλία (τα οποία μπορείς να βρείς στο σπίτι, στη βιβλιοθήκη κλπ.)	1	2	4	5
16) οργανωθείς στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων στη μελέτη σου	1	2	4	5
17) προγραματίσεις τη μελέτη σου	1	2	4	5
18) θυμάσαι την παράδοση του καθηγητή στην τάξη και αυτό που διάβασες στα βιβλία	1	2	4	5
19) βρεις ένα μέρος να μελετάς χωρίς να αποσπάται η προσοχή σου	1	2	4	5
20) ενδιαφέρεσαι για τα μαθήματα που μελετάς	1	2	4	5
21) συμμετέχεις στις συζητήσεις μέσα στην τάξη	1	2	4	5
22) μαθαίνεις καινούργια αθλήματα	1	2	4	5
23) τα καταφέρνεις στις συνηθισμένες δραστηριότητες της φυσικής αγωγής (γυμναστικής)	1	2	4	5

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
ΠΟΣΟ ΙΚΑΝΟΣ/Η ΕΙΣΑΙ ΝΑ:	1	2	4	5
24) μάθεις αυτό που χρειάζεται για να γίνεις μέλος μιας αθλητικής ομάδας	1	2	4	5
25) αντισταθείς στις πιέσεις των φίλων σου να κάνεις πράγματα που υπάρχει κίνδυνος να σε βάλουν σε μπελάδες	1	2	4	5

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

26) αντισταθείς στον πειρασμό να μην πας στο σχολείο/μάθημα αν βαριέσαι	1	2	4	5
27) αντισταθείς αν οι φίλοι σου σε σπρώχνουν να καπνίσεις	1	2	4	5
28) αντισταθείς αν οι φίλοι σου σε σπρώχνουν στο να πιείς μπύρα, κρασί ή να καπνίσεις	1	2	4	5
29) ικανοποιήσεις τις επιθυμίες των γονιών σου σε αυτό που περιμένουν από σένα	1	2	4	5
30) κάνεις αυτό που σου ζητούν οι καθηγητές/γονείς σου	1	2	4	5
31) κάνεις αυτό που περιμένουν από σένα οι φίλοι σου	1	2	4	5
32) πραγματοποιήσεις αυτό που εσύ περιμένεις από σένα	1	2	4	5
33) κάνεις φιλίες με κορίτσια	1	2	4	5
34) κάνεις φιλίες με αγόρια	1	2	4	5

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
ΠΟΣΟ ΙΚΑΝΟΣ/Η ΕΙΣΑΙ ΝΑ:	1	2	4	5
35) εκφράσεις τη γνώμη σου, όταν συζητάς κάτι μαζί με τους φίλους σου	1	2	4	5
36) δουλεύεις σε ομάδα	1	2	4	5
37) λες αυτό που σκέφτεσαι ακόμη και όταν οι φίλοι σου δεν συμφωνούν μαζί σου	1	2	4	5
38) υπερασπίζεις τα δικαιώματά σου όταν σου φέρονται άδικα	1	2	4	5
39) τα καταφέρνεις όταν κάποιος σε ενοχλεί	1	2	4	5
40) ξεφύγεις από τις πιέσεις των φίλων σου που σου ζητούν να κάνεις κάτι το απαγορευμένο	1	2	4	5
41) αντισταθείς στο να παίρνεις πράγματα που σε ελκύουν, αλλά δε σου ανήκουν.	1	2	4	5
42) αποφεύγεις να κάνεις παρανομίες στον οδικό κώδικα, ακόμη και αν θα μπορούσες να τη γλυτώσεις	1	2	4	5
43) αποφεύγεις να κάνεις παρανομίες ακόμη κι όταν θα μπορούσες ν'αποφύγεις τον κίνδυνο μιας τιμωρίας	1	2	4	5

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΠΙΡΡΟΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ

Δήλωσε κατά πόσο ισχύουν για σένα οι παρακάτω προτάσεις, από το 1(καθόλου) έως το 5 (απόλυτα):

1.Δεν ισχύει καθόλου 2.Ισχύει λίγο 3.Ισχύει μέτρια 4.Ισχύει πολύ 5.Ισχύει απόλυτα

1. Έχω αποφασίσει το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω:.....	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2. Συζητώ με τους γονείς μου για την επιλογή επαγγέλματος.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3. Δε μου αρέσει να συζητώ το θέμα επιλογής επαγγέλματος γενικά.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4. Θα ήθελα να ασκήσω ένα άλλο επάγγελμα, αλλά δε μπορώ να το κάνω για οικογενειακούς λόγους.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5. Οι γονείς μου προσπαθούν να με αποθαρρύνουν από το να ακολουθήσω το επάγγελμα που έχω αποφασίσει, γιατί έχει:					
α) αβέβαιη επαγγελματική αποκατάσταση (ανεργία)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
β) χαμηλό κύρος επαγγέλματος	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
γ) μεγάλη διάρκεια/κόστος σπουδών	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
δ) χαμηλές οικονομικές απολαβές	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
ε) γιατί κατά τη γνώμη τους δεν έχω τις δυνατότητες να το ασκήσω	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
στ) γιατί θα πρέπει να μετακινηθώ σε άλλη πόλη για να το σπουδάσω	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
η) γιατί κατά τη γνώμη τους το επάγγελμα αυτό δεν ταιριάζει σε άντρες/ σε γυναίκες	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
ζ) άλλο.....	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

6. Θα ακολουθήσω το επάγγελμα που θα συνεχίσει την οικογενειακή επιχείρηση/παράδοση.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7. Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν να ακολουθήσω ένα άλλο επάγγελμα από αυτό που έχω επιλέξει. Αν ναι, ποιο;.....	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8. Συζητώ με τους καθηγητές μου για την επιλογή επαγγέλματος.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9. Οι καθηγητές μου με ενθαρρύνουν στις επαγγελματικές μου επιλογές.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10. Συζητώ με τους φίλους μου για την επιλογή επαγγέλματος.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11. Οι φίλοι μου με ενθαρρύνουν να ακολουθήσω το επάγγελμα που έχω επιλέξει.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12. Συζητώ με κάποια άλλα άτομα από το οικογενειακό περιβάλλον μου (.....) για την επιλογή επαγγέλματος.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13. Κάποιο άλλο άτομο από το οικογενειακό μου ή το φιλικό μου περιβάλλον (.....) υποστηρίζει την απόφασή μου να ασχοληθώ με το επάγγελμα που θέλω.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14. Η μητέρα μου με υποστηρίζει περισσότερο στην επαγγελματική μου απόφαση.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15. Ο πατέρας μου με υποστηρίζει περισσότερο στην επαγγελματική μου απόφαση.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16. Το επάγγελμα που έχω διαλέξει πιστεύω ότι θα ευχαριστήσει/ θα κάνει περήφανη τη μητέρα μου.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17. Το επάγγελμα που έχω διαλέξει πιστεύω ότι θα ευχαριστήσει/ θα κάνει περήφανο τον πατέρα μου.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18. Ήθελα να ακολουθήσω το επάγγελμα ……., αλλά λόγω της οικονομικής κρίσης άλλαξα σχέδια.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19.Ήθελα να παρακολουθήσω τη σχολή ……..…….,					

αλλά λόγω της οικονομικής κρίσης άλλαξα σχέδια.					
20. Έχω επιλέξει το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω γιατί το ασκεί κάποιος από το φιλικό/συγγενικό μου περιβάλλον που θαυμάζω.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
21. Το πρόσωπο που με έχει επηρεάσει περισσότερο στην επιλογή επαγγέλματος είναι.....					
22. Έχω επιλέξει το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω γιατί έχω δει πώς ασκείται στην τηλεόραση/ στον κινηματογράφο και μου άρεσε.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
23. Δεν με έχει επηρεάσει κανείς, έχω αποφασίσει μόνος/η μου το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
24. Δεν είναι εύκολο να βρω πληροφορίες/ δεν ξέρω που να βρω πληροφορίες για το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
25. Παίρνω πληροφορίες για τα επαγγέλματα από:					
α) φίλους	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
β) το internet	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
γ) γονείς	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
δ) καθηγητές	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
ε) οικογενειακούς φίλους	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
στ) τηλεόραση, ραδιόφωνο	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
ζ) βιβλία, εφημερίδες	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Η Κλίμακα Σχέσεων με τους Γονείς (PBI)

Μεταφορά στα ελληνικά: Καφέτσιος, Κ. & Σιδερίδης, Γ.

(αλφαβητική διάταξη ονομάτων)

Παρακάτω υπάρχουν μια σειρά από προτάσεις που χαρακτηρίζουν συμπεριφορές και στάσεις των γονιών σας. Όπως θυμάστε τη **ΜΗΤΕΡΑ** σας στα πρώτα 16 χρόνια της ζωής σας, σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με κάθε ένα από τα παρακάτω.

Ερωτήσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Μου μιλούσε ζεστά και φιλικά				
2. Δεν με βοηθούσε τόσο όσο χρειαζόμουν				
3. Με άφηνε να κάνω τα πράγματα που μου άρεσαν				
4. Ήταν συναισθηματικά ψυχρή με μένα				
5. Κατανοούσε τα προβλήματα και τις ανησυχίες μου				
6. Ήταν συναισθηματικά ‘ζεστή’ με μένα				
7. Ήθελε να παίρνω τις δικές μου αποφάσεις				
8. Δεν ήθελε να μεγαλώσω (να ενηλικιωθώ)				
9. Ήθελε να ελέγχει όλα όσα έκανα				
10. Παραβίαζε την προσωπική μου ζωή				
11. Την ευχαριστούσε να συζητά μαζί μου				
12. Μου χαμογελούσε συχνά				
13. Είχε την τάση να μου συμπεριφέρεται σάν μωρό				

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
14. Δεν καταλάβαινε τι ήθελα και τί είχα ανάγκη				
15. Με άφηνε να αποφασίζω για τον εαυτό μου				
16. Με έκανε να αισθάνομαι ότι δεν ήμουν επιθυμητός				
17. Με έκανε να αισθάνομαι καλύτερα όταν ήμουν στεναχωρημένος				
18. Δεν μιλούσε μαζί μου αρκετά				
19. Ήθελε να εξαρτώμαι από αυτήν				
20. Πίστευε πως δεν μπορούσα να φροντίσω τον εαυτό μου, αν δεν ήταν αυτή εκεί				
21. Μου έδινε όση ελευθερία ήθελα				
22. Με άφηνε να βγαίνω όσο συχνά ήθελα				
23. Ήταν υπερπροστατευτική				
24. Δεν με παίνευε				
25. Μπορούσα να βάλω ότι ρούχα ήθελα				

Η Κλίμακα Σχέσεων με τους Γονείς (PBI)

Παρακάτω υπάρχουν μια σειρά από προτάσεις που χαρακτηρίζουν συμπεριφορές και στάσεις των γονιών σας. Όπως θυμάστε τον **ΠΑΤΕΡΑ** σας στα πρώτα 16 χρόνια της ζωής σας, σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με κάθε ένα από τα παρακάτω.

Ερωτήσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Μου μιλούσε ζεστά και φιλικά				
2. Δεν με βοηθούσε τόσο όσο χρειαζόμουν				
3. Με άφηνε να κάνω τα πράγματα που μου άρεσαν				
4. Ήταν συναισθηματικά ψυχρός με μένα				
5. Κατανοούσε τα προβλήματα και τις ανησυχίες μου				
6. Ήταν συναισθηματικά 'ζεστός' με μένα				
7. Ήθελε να παίρνω τις δικές μου αποφάσεις				
8. Δεν ήθελε να μεγαλώσω (να ενηλικιωθώ)				
9. Ήθελε να ελέγχει όλα όσα έκανα				
10. Παραβίαζε την προσωπική μου ζωή				
11. Τον ευχαριστούσε να συζητά μαζί μου				
12. Μου χαμογελούσε συχνά				
13. Είχε την τάση να μου συμπεριφέρεται σαν μωρό				
14. Δεν καταλάβαινε τι ήθελα και τι είχα ανάγκη				
15. Με άφηνε να αποφασίζω για τον εαυτό μου				
16. Με έκανε να αισθάνομαι ότι δεν ήμουν επιθυμητός				

Συνέχεια στην πίσω σελίδα

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
17. Με έκανε να αισθάνομαι καλύτερα όταν ήμουν στεναχωρημένος				
18. Δεν μιλούσε μαζί μου αρκετά				
19. Ήθελε να εξαρτώμαι από αυτόν				
20. Πίστευε πως δεν μπορούσα να φροντίσω τον εαυτό μου, αν δεν ήταν αυτός εκεί				
21. Μου έδινε όση ελευθερία ήθελα				
22. Με άφηνε να βγαίνω όσο συχνά ήθελα				
23. Ήταν υπερπροστατευτικός				
24. Δεν με παίνευε				
25. Μπορούσα να βάλω ότι ρούχα ήθελα				

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ταξινόμηση των Επαγγελμάτων όπως Αναφέρθηκαν από τους Εφήβους ανά Τυπολογία του Holland και Απαιτούμενο Επίπεδο Σπουδών για την Άσκησή τους

α.α.	*Επάγγελμα*	*Απαιτούμενο Επίπεδο Σπουδών*
	Πρακτικά/Ρεαλιστικά	
1	Εργάτης/τρια	Υποχρεωτική Εκπαίδευση
2	Μάγειρας/μαγείρισσα	Υποχρεωτική Εκπαίδευση
3	Ποδοσφαιριστής	Υποχρεωτική Εκπαίδευση
4	Οικιακά	Υποχρεωτική Εκπαίδευση
5	Οδηγός αγώνων αυτοκινήτων	Υποχρεωτική Εκπαίδευση
6	Σερβιτόρος/μπάρμαν	Υποχρεωτική Εκπαίδευση
7	Καθαρισμός σπιτιών	Υποχρεωτική Εκπαίδευση
8	Υδραυλικός	Υποχρεωτική Εκπαίδευση
9	Παραγωγός φυσικών αγαθών	Υποχρεωτική Εκπαίδευση
19	Οικιακά	Υποχρεωτική Εκπαίδευση
11	Δύτης	Υποχρεωτική Εκπαίδευση
12	Ακροβάτης	Υποχρεωτική Εκπαίδευση
13	Κομμωτής/τρια	Μέση εκπαίδευση
14	Ναυτικός	Μέση εκπαίδευση
15	Στρατιωτικός	Μέση εκπαίδευση
16	Σεφ	Μέση εκπαίδευση
17	Βοηθός ακτινολόγου	Μέση εκπαίδευση
18	Ψυκτικός	Μέση εκπαίδευση
19	Ηλεκτρολόγος	Μέση εκπαίδευση
20	Μηχανικός αυτοκινήτων	Μέση εκπαίδευση
21	Αθλητής/τρια	Μέση εκπαίδευση
22	Προπονητής/τρια	Μέση εκπαίδευση
23	Ειδικευμένος εργάτης(τορναδόρος, τζαμάς, ξυλουργός,	Μέση εκπαίδευση

	φανοποιός, οικοδόμος)	
24	Αεροσυνοδός	Μέση εκπαίδευση
25	Μασέρ σε κέντρο υδροθεραπείας	Μέση εκπαίδευση
26	Μοδίστρα/μόδιστρος	Μέση εκπαίδευση
27	Ιατρικά εργαστήρια (οδοντική τεχνολογία, τεχνικός μελών)	Μέση εκπαίδευση
28	Ναυπηγός	Μέση εκπαίδευση
29	Αστυνομικός	Ανώτερη εκπαίδευση
30	Τεχνικός Η/Υ	Ανώτερη εκπαίδευση
31	Φυσικοθεραπευτής/τρια	Ανώτερη εκπαίδευση
32	Μηχανικός (Πολυτεχνείου)	Ανώτατη εκπαίδευση
33	Γυμναστής/τρια	Ανώτατη εκπαίδευση
34	Αεροπόρος/πιλότος	Ανώτατη εκπαίδευση
35	Καπετάνιος	Ανώτατη εκπαίδευση
36	Αστροναύτης	Ανώτατη εκπαίδευση
37	Μηχανικός αεροσκαφών	Ανώτατη εκπαίδευση
	Ερευνητικά	
38	Game developer (Η/Υ)	Μέση εκπαίδευση
39	Γιατρός	Ανώτατη εκπαίδευση
40	Οδοντίατρος	Ανώτατη εκπαίδευση
41	Δικηγόρος/Νομικός	Ανώτατη εκπαίδευση
42	Συμβολαιογράφος	Ανώτατη εκπαίδευση
43	Καθηγητής/τρια	Ανώτατη εκπαίδευση
44	Πολιτικός μηχανικός	Ανώτατη εκπαίδευση
45	Αρχιτέκτονας	Ανώτατη εκπαίδευση
46	Προγραμματιστής Η/Υ-Πληροφορική	Ανώτατη εκπαίδευση
47	Βιολόγος/Μοριακός βιολόγος	Ανώτατη εκπαίδευση
48	Φυσικός	Ανώτατη εκπαίδευση

49	Μαθηματικός	Ανώτατη εκπαίδευση
50	Τεχνολογία πληροφορικής και επικοινωνιών	Ανώτατη εκπαίδευση
51	Δικαστής	Ανώτατη εκπαίδευση
52	Ιστορικός	Ανώτατη εκπαίδευση
53	Κτηνίατρος	Ανώτατη εκπαίδευση
54	Φαρμακοποιός	Ανώτατη εκπαίδευση
55	Διατροφολόγος/Διαιτολόγος	Ανώτατη εκπαίδευση
56	Αρχαιολόγος	Ανώτατη εκπαίδευση
57	Χημικός	Ανώτατη εκπαίδευση
58	Αστροφυσικός/Αστρονόμος	Ανώτατη εκπαίδευση
59	Εγκληματολόγος	Ανώτατη εκπαίδευση
60	Πανεπιστημιακή έρευνα	Ανώτατη εκπαίδευση
61	Ορνιθολόγος	Ανώτατη εκπαίδευση
62	Κοσμολογία	Ανώτατη εκπαίδευση
63	Γεωπόνος	Ανώτατη εκπαίδευση
	Καλλιτεχνικά/Δημιουργικά	
64	Μακιγιέζ	Υποχρεωτική εκπαίδευση
65	Τραγουδιστής/τρια	Υποχρεωτική εκπαίδευση
66	Modelling	Υποχρεωτική εκπαίδευση
67	Δημιουργός τατουάζ	Υποχρεωτική εκπαίδευση
68	Αισθητικός	Μέση εκπαίδευση
69	Διακοσμητής/τρια	Μέση εκπαίδευση
70	Δάσκαλος/δασκάλα χορού, χορευτής/χορεύτρια	Μέση εκπαίδευση
71	Κομίστας/σκιτσογράφος	Μέση εκπαίδευση
72	Εικονογράφος	Μέση εκπαίδευση
73	Γραφίστας/τρια	Μέση εκπαίδευση
74	Σχεδιαστής κινητήρων αυτοκινήτων	Μέση εκπαίδευση

75	Παρουσιαστής/τρια	Μέση εκπαίδευση
76	Φωτογράφος	Μέση εκπαίδευση
77	Στυλίστας/τρια, Σχεδιαστής/τρια μόδας	Μέση εκπαίδευση
78	Κατασκευή μακέτας	Μέση εκπαίδευση
79	Μουσικός	Μέση εκπαίδευση
80	Ζωγράφος	Μέση εκπαίδευση
81	Σχεδιαστής/τρια επίπλου	Μέση εκπαίδευση
82	Ηθοποιός	Ανώτερη εκπαίδευση
83	Ηχολήπτης/καμεραμάν	Ανώτερη εκπαίδευση
84	Καλλιτεχνικός διευθυντής	Ανώτατη εκπαίδευση
85	Σκηνοθέτης	Ανώτατη εκπαίδευση
	Κοινωνικά	
86	Βρεφονηπιοκόμος	Μέση εκπαίδευση
87	Νοσηλευτής/τρια	Ανώτατη εκπαίδευση
88	Μαία	Ανώτατη εκπαίδευση
89	Λογοθεραπεία	Ανώτατη εκπαίδευση
90	Παιδαγωγός	Ανώτατη εκπαίδευση
91	Νηπιαγωγός	Ανώτατη εκπαίδευση
92	Ψυχολόγος	Ανώτατη εκπαίδευση
93	Κοινωνιολόγος	Ανώτατη εκπαίδευση
94	Κοινωνικός/ή λειτουργός	Ανώτατη εκπαίδευση
95	Θεολόγος	Ανώτατη εκπαίδευση
	Επιχειρηματικά	
97	Ελεύθερος επαγγελματίας/Καταστηματάρχης	Υποχρεωτική εκπαίδευση
98	Πρόεδρος ομάδας	Υποχρεωτική εκπαίδευση
99	Επιχειρηματίας/εφοπλιστής	Υποχρεωτική εκπαίδευση
100	Πολιτικός	Υποχρεωτική εκπαίδευση

101	Δημοσιογράφος/αθλητικός δημοσιογράφος	Μέση εκπαίδευση
102	Διαφημιστής/τρια	Ανώτατη εκπαίδευση
103	Μάρκετινγκ	Ανώτατη εκπαίδευση
104	Οικονομολόγος	Ανώτατη εκπαίδευση
105	Διοίκηση επιχειρήσεων	Ανώτατη εκπαίδευση
106	Διπλωμάτης	Ανώτατη εκπαίδευση
107	Δημόσιες σχέσεις	Ανώτατη εκπαίδευση
108	Εργολάβος	Ανώτατη εκπαίδευση
	Οργανωτικά	
109	Πωλητής/τρια	Υποχρεωτική εκπαίδευση
110	Κατεύθυνση υπηρεσιών/γραμματέας	Μέση εκπαίδευση
111	Κατεύθυνση υπηρεσιών/γραμματέας	Μέση εκπαίδευση
112	Τουριστικά επαγγέλματα	Μέση εκπαίδευση
113	Δημόσιος υπάλληλος	Μέση εκπαίδευση
114	Τραπεζικός υπάλληλος	Μέση εκπαίδευση
115	Ιδιωτικός υπαλληλος	Μέση εκπαίδευση
116	Γραμματέας	Μέση εκπαίδευση
117	Ναυτιιακά	Μέση εκπαίδευση
118	Λογιστής/τρια	Ανώτερη εκπαίδευση
119	Μεταφραστής/τρια	Ανώτερη εκπαίδευση
120	Στατιστική	Ανώτατη εκπαίδευση