

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΕΠΙΛΟΓΗ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ
ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ.

ΚΑΡΑΜΠΑΤΖΑΚΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:
ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	9
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΠΕΔΙΟ: ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΕΙΣ	14
1.1 Η εκπαίδευση: γενική και επαγγελματική.	14
1.2 Το ανθρώπινο κεφάλαιο.	15
1.3 Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση.	16
1.4 Η παγκοσμιοποίηση και οι επιδράσεις της.	17
1.5 Η αγορά εργασίας στην Ελλάδα: δομή και λειτουργία.	18
1.6 Η ανεργία.	20
1.7 Εκπαίδευση και επαγγελματική δραστηριότητα.	22
1.8 Η επαγγελματική επιλογή.	22
1.9 Η μετάβαση.	23
1.10 Εκπαιδευτικός & Επαγγελματικός Προσανατολισμός.	25
1.11 Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Η δομή της Δευτεροβάθμιας & της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.	27
1.12 Σύνδεση Δευτεροβάθμιας & Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: σύστημα εισαγωγής – μετάβαση.	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΥΡΙΩΣ ΛΗΨΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	31
2.1 Λήψη αποφάσεων: εισαγωγικά.	31
2.2 Η Θεωρία του D. Tiedeman	32
2.3 Η Θεωρία του Harren	33
2.4 Η Θεωρία του T. Hilton	34
2.5 Η Θεωρία του W. Mitchell	35
2.6 Η θεωρία του A. Tversky	35
2.7 Το Μοντέλο του Gati	36
2.8 Το Θεωρητικό Σχήμα του A. Gelatt	36

2.9 Η Θεωρία των Kaldor και Zygtowsky	37
2.10 Το θεωρητικό Σχήμα του Vroom	37
2.11 Το θεωρητικό Σχήμα του Katz	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	39
3.1 Τόπος διαμονής	42
3.2 Φύλο	43
3.3 Οικογενειακό περιβάλλον.	43
3.4 Η δομή της οικογένειας (Κοινωνικό Οικονομικό Επίπεδο οικογένειας).	44
3.5 Οι διεργασίες της οικογένειας.(Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών μιας οικογένειας.)	49
3.6 Ηλικία μαθητών/τριών- Εφηβεία.	50
3.7 Η αυτοεκτίμηση	51
3.8 Η έδρα ελέγχου της συμπεριφοράς (locus of control).	53
3.9 Η κοινωνική υποστήριξη (social support)	54
3.10 Εκπαιδευτικές επιλογές- σχολική επίδοση	54
3.11 Επαγγελματικές επιλογές και παράγοντες που επιδρούν	59
3.12 Πληροφόρηση.	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	66
4.1 Προβληματική της έρευνας και εννοιολογικό πλαίσιο.	66
4.2 Στόχοι της έρευνας και υποθέσεις.	66
4.3 Η μέθοδος της έρευνας	67
4.4 Επιλογή του εργαλείου	67
4.5 Ανάπτυξη του ερωτηματολογίου	68
4.6 Χορήγηση του ερωτηματολογίου	68
4.7 Συμμετέχοντες-Δείγμα-Δημογραφικά στοιχεία	69
4.8 Εργαλείο συλλογής.	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	78
5.1. Μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης.	79

5.2. Διαφοροποιήσεις των μέσων τιμών, των μεταβλητών αυτοεκτίμησης, ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης, ανάλογα με την Αστικότητα περιοχής, το φύλο μαθητή, το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, την επαγγελματική κατάσταση γονέων, και το εισόδημα της οικογένειας.	81
5.3. Επαγγελματικές προτιμήσεις – πληροφόρηση - επιρροή.	82
5.3.1. Επαγγελματικές προτιμήσεις.	82
5.3.2. Πληροφόρηση.	86
5.3.3. Επιρροή.	88
5.4. Έλεγχοι διαφορών της λήψης απόφασης για το μελλοντικό επάγγελμα ως προς την Αστικότητα, το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την επαγγελματική κατάσταση, το εισόδημα και τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης	90
5.4.1. Έλεγχος διαφορών «λήψης απόφασης για μελλοντικό επάγγελμα» ως προς τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης.	90
5.4.2. Έλεγχος χ^2 της σύμπτωσης επαγγελματικής και εκπαιδευτικής επιλογής (με σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) ως προς τις γραμματικές γνώσεις της μητέρας..	91
5.4.3. Σύμπτωση επαγγελματικής επιλογής με επάγγελμα γονέων.	92
5.4.3.1. Σύμπτωση επαγγελματικής επιλογής με επάγγελμα πατέρα ως προς την αστικότητα..	92
5.4.3.2. Σύμπτωση επαγγελματικής επιλογής με επάγγελμα πατέρα, ως προς το φύλο.	93
5.4.3.3. Σύμπτωση επαγγελματικής επιλογής με επάγγελμα μητέρας, ως προς την αστικότητα..	93
5.4.3.4. Σύμπτωση επαγγελματικής επιλογής με επάγγελμα μητέρας, ως προς το φύλο.	94
5.4.4. Χρόνος απόφασης	94
5.4.5. Εκτίμηση πιθανότητας πραγματοποίησης απόφασης.	95
5.4.6. Λήψη πληροφοριών.	95

5.4.7. Πηγές Πληροφόρησης.	97
5.4.7.1. Έλεγχος των πηγών πληροφόρησης ως προς την Αστικότητα	97
5.4.7.2. Έλεγχος των πηγών πληροφόρησης ως προς την εκπαίδευση πατέρα.	99
5.4.7.3. Έλεγχος συσχέτισης των πηγών πληροφόρησης ως προς τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης.	101
5.4.8. Πηγές επιρροής.	103
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	107
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	116
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	118
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	137

ΠΙΝΑΚΕΣ

Σελ.

Πίνακας 1: κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών των δημογραφικών χαρακτηριστικών	70
Πίνακας 2: μέσες τιμές, διασπορές, των σύνθετων μεταβλητών(αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης), για το σύνολο του πληθυσμού.	79
Πίνακας 3: Έλεγχος διαφορών των μεταβλητών: αυτοεκτίμησης, ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης ως προς το φύλο.	81
Πίνακας 4: Λήψη απόφασης για το μελλοντικό επάγγελμα	82
Πίνακας 5: Αίτια μη λήψης απόφασης ως προς το μελλοντικό επάγγελμα	82
Πίνακας 6 : Σύμπτωση ή συνδυασμός, της επαγγελματικής επιλογής με την εκπαιδευτική (κατεύθυνση σπουδών στην Τριτοβάθμια)	83
Πίνακας 7: Σύμπτωση ή συνδυασμός, της επιλογής επαγγέλματος με το επάγγελμα των γονέων.	83
Πίνακας 8: Σύμπτωση ή συνδυασμός, της επιλογής επαγγέλματος με το επάγγελμα του πατέρα.	84
Πίνακας 9 : Σύμπτωση της επιλογής επαγγέλματος με το επάγγελμα της μητέρας	84
Πίνακας 10: Χρόνος λήψης απόφασης για την επαγγελματική επιλογή	84
Πίνακας 11: Πιθανότητα πραγματοποίησης του επαγγελματικού σχεδίου	85
Πίνακας 12: Πληροφόρηση για την επαγγελματική επιλογή που έχει δηλωθεί. (π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.)	86
Πίνακας 13: Πηγές πληροφόρησης	86
Πίνακας 14: Πηγές πληροφόρησης	87
Πίνακας 15: Βαθμός επιρροής από διάφορες Πηγές στην επιλογή επαγγέλματος	88
Πίνακας 16: Βαθμός επιρροής από διάφορες Πηγές στην επιλογή επαγγέλματος:	89
Πίνακας 17: Έλεγχος διαφορών «λήψης απόφασης για μελλοντικό επάγγελμα» ως προς τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης	90
Πίνακας 18: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 της μεταβλητής «Γραμματικές γνώσεις μητέρας» με την μεταβλητή «Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με τις μελλοντικές σπουδές»	91

Πίνακας 19: Επάγγελμα πατέρα * Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα πατέρα * Αστικότητα περιοχής	92
Πίνακας 20: Επάγγελμα πατέρα * Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα πατέρα * Φύλο	93
Πίνακας 21: Επάγγελμα μητέρας * Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα μητέρας; * Αστικότητα περιοχής	93
Πίνακας 22: Επάγγελμα μητέρας * Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα μητέρας; * Φύλο	94
Πίνακας 23: Πληροφόρηση για την επαγγελματική επιλογή που δηλώθηκε (π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.)	95
Πίνακας 24: Chi-Square Tests	95
Πίνακας 25: Έχεις πάρει πληροφορίες για το επάγγελμα που αποφάσισες να ακολουθήσεις; (π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.)	96
Πίνακας 26 : Σύγκριση μέσων τιμών των πηγών πληροφόρησης ανά περιοχή διαμονής	98
Πίνακας 27: Multiple Comparisons Bonferroni	98
Πίνακας 28: Σύγκριση μέσων τιμών των πηγών πληροφόρησης με βάση την εκπαίδευση πατέρα	100
Πίνακας 29 : πίνακας συνάφειας και υπολογισμός δείκτη συσχέτισης μεταξύ των Πηγών πληροφόρησης και των των μεταβλητών αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης	101
Πίνακας 30 : Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών Επίδραση από: ανά περιοχή διαμονής	103
Πίνακας 31: Multiple Comparisons Bonferroni	103
Πίνακας 32: Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών Επίδραση από: ανά φύλο	104
Πίνακας 33: πίνακας συνάφειας και υπολογισμός δείκτη συσχέτισης μεταξύ των Πηγών επιρροής και των των μεταβλητών αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης	105

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

	Σελ.
<i>Γράφημα 1-10: Ραβδογράμματα κατανομής ποσοστών των δημογραφικών μεταβλητών</i>	73
<i>Γράφημα 11: Μέσες τιμές δεικτών</i>	80
<i>Γράφημα 12: Πηγές πληροφόρησης</i>	87
<i>Γράφημα 13: Βαθμός επιρροής από διάφορες Πηγές στην επιλογή επαγγέλματος</i>	88

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προτιμήσεις, προσδοκίες και σχέδια των μαθητών- αποφοίτων του Λυκείου (ηλικίας ~18 ετών). Παράλληλα επιχείρησε να συσχετίσει τις προτιμήσεις, προσδοκίες και σχέδια των μαθητών με παράγοντες της ψυχολογικής δομής τους, το βαθμό επαγγελματικής πληροφόρησης, αλλά και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Η μεθοδολογία της εργασίας στηρίχθηκε στη συλλογή πρωτογενών και δευτερογενών δεδομένων. Τα δευτερογενή δεδομένα, συλλέχθηκαν μέσα από βιβλία και άρθρα σε περιοδικά και αφορούν το εκπαιδευτικό και οικονομικό πεδίο της Ελλάδας, τις θεωρίες λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τους παράγοντες που επιδρούν στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων κατά τη μετάβαση των εφήβων από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα πρωτογενή δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 546 μαθητές της Γ λυκείου, στο νομό Μαγνησίας.

Τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης μας ήταν ότι οι μαθητές της τρίτης λυκείου είναι σε θέση να λάβουν εκπαιδευτικές- επαγγελματικές αποφάσεις, οι οποίες στηρίζονται στην αυτοεκτίμησή τους και στην κοινωνική υποστήριξη. Ως προς την πληροφόρηση των παιδιών αποδείχθηκε ότι τα παιδιά αντλούν πληροφορίες κυρίως από το διαδίκτυο και από το οικογενειακό και συγγενικό τους περιβάλλον. Οι επαγγελματικές επιλογές τους επηρεάζονται κυρίως από το οικογενειακό τους περιβάλλον και τους καθηγητές των φροντιστηρίων τους, ενώ τα ΜΜΕ έχουν τη μικρότερη επιρροή. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές επιλέγουν σχολές που θα τους εξασφαλίσουν καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες στην αγορά εργασίας και σχολές που έχουν υψηλή ζήτηση.

ABSTRACT

The aim of present work was to investigate the educational and professional preferences, expectations and drawings of students - graduates of high school (age ~18 of years). At the same time it attempted to connect the preferences, expectations and drawings of students with factors of their psychological structure, their degree of professional information, but also with their demographic characteristics.

The methodology of work was supported in the collection primary and secondary data. Secondary data were collected through books and articles in periodically and they concern the educational and economic field in Greece, the theories of reception educational and professional decisions and the factors which affect the process of reception educational and professional decisions at the passage of adolescents from secondary in the third degree education.

Primary data were collected through the conduct of quantitative research using as basic tool the questionnaire. The sample of research constituted 546 students of the last class in high school, in the Magnesia.

The basic conclusions of our study were that the students of high school are in position to take educational professional decisions that are supported in their self-confidence and in the social support. As for the information of children, it was proved that the children draw information mainly through the internet and their familial and related environment. Their professional choices are influenced mainly by their familial environment and the professors of their tuition centres, while the mass media have the smaller influence. In general terms the students select faculties that will ensure them better professional occasions in the job market and faculties that have high demand.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών/τριών ως αφετηρία μελλοντικών μεταβάσεων είναι ένα ζήτημα που απασχολεί ολοένα και περισσότερους ερευνητές. Με το συγκεκριμένο πόνημα γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν σημαντικές πλευρές των παραγόντων που επιδρούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών/τριών αλλά έχουν μελετηθεί ελάχιστα στον ελληνικό χώρο.

Η πορεία για να σχεδιαστεί και να πραγματοποιηθεί αυτή η ερευνητική προσπάθεια ήταν εργώδης αλλά ευχάριστη στο τέλος της. Η μελέτη οφείλει πολλά σε όλους και όλες τους/τις μαθητές/τριες αποφοίτους των Λυκείων του νομού Μαγνησίας που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα αφιερώνοντας λίγο από τον προσωπικό τους χρόνο.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επόπτη της διπλωματικής εργασίας, τον Καθηγητή κο Παπακωνσταντίνου Γεώργιο για το χρόνο που διέθεσε, τις γόνιμες υποδείξεις, την καθοδήγηση αλλά και γενικά για τη συνεργασία σε όλα τα στάδια εκπόνησης της μελέτης. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Σαραφίδου Γιασεμή – Όλγα καθώς και σε όλους/ες τους/τις καθηγητές/τριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, διότι από όλους και όλες αποκόμισα κάτι ξεχωριστό.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένα κομβικό σημείο στη ζωή των νέων. Η απόφαση που θα πάρουν οι απόφοιτοι για το αν θα συνεχίσουν τις σπουδές τους και πού, ή για το αν θα ενταχθούν στην αγορά εργασίας, αποτελεί ένα θέμα που έχει κινήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Σχετίζεται άμεσα με τις προσπάθειες που γίνονται για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Ειδικότερα οι αποφάσεις που καλούνται να πάρουν οι απόφοιτοι, μεταβαίνοντας από τη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης στην τρίτη, είναι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές, επειδή αναφέρονται στις σπουδές που θα ακολουθήσουν και συνακόλουθα στο μελλοντικό τους επάγγελμα. Αυτές οι εκπαιδευτικές-επαγγελματικές αποφάσεις είναι αποτέλεσμα ισορροπίας μεταξύ προσφοράς και ζήτησης. Η ζήτηση αναφέρεται στις προσωπικές ικανότητες και φιλοδοξίες των αποφοίτων, που επηρεάζονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον και τον κλάδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου φοίτησαν {Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) ή Επαγγελματικό (ΕΠΑΛ)}. Η προσφορά αναφέρεται στις δυνατότητες που ανοίγονται στους απόφοιτους, όπως η ευκολία ή η δυσκολία εισαγωγής σε ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η κατάσταση στην αγορά εργασίας. Στο τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο υπάρχουν αποκλειστικά δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, δηλαδή τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ) και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ). Εδώ εντάσσονται τα διάφορα Πανεπιστήμια και Πολυτεχνεία.

Από το σύνολο αυτών των αποφάσεων εξαρτάται κατά μεγάλο μέρος το ποσοστό ανεργίας, το ποσοστό υποαπασχόλησης, υπεραπασχόλησης ή ετεροαπασχόλησης, η κοινωνική πολιτική της χώρας, η κατανομή του εργατικού δυναμικού. Για να πλησιάσουν όλα αυτά σε κάποιο ορθολογιστικό επίπεδο απαιτείται ένα ορθολογιστικό σύνολο επιμέρους αποφάσεων.

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να προσδιορίσει τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στην επιλογή επαγγέλματος των νέων. Η μετάβαση από τη γενική εκπαίδευση στην επαγγελματική και συνακόλουθα στην αγορά εργασίας αποτελεί μια κρίσιμη διαδικασία στη ζωή των νέων ανθρώπων. Οι επιλογές τους και οι εμπειρίες τους, κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων της εκπαιδευτικής τους ζωής στο Λύκειο, είναι καθοριστικές για την μετέπειτα εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία τους με σημαντικές συνέπειες για τις μελλοντικές κοινωνικές και οικονομικές προοπτικές τους και για την ενσωμάτωσή τους στον κόσμο των ενηλίκων.

Όσον αφορά στη δομή της εργασίας, στην αρχή παρουσιάζεται το πρώτο κεφάλαιο που έρχεται να εισαγάγει τον αναγνώστη στο πλαίσιο των αξιών και διασυνδέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και οικονομικού πεδίου, αποσαφηνίζοντας τους σχετικούς όρους. Παρουσιάζεται επίσης το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργούν και μεταβαίνουν οι μαθητές - απόφοιτοι, παίρνοντας αποφάσεις, ώστε να γίνουν κατανοητά τα κομβικά σημεία του συστήματος. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη λογική για τη χρήση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων και αναλύονται οι σημαντικότερες θεωρίες λήψης επαγγελματικών αποφάσεων. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη μετάβαση από την Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα, ενώ γίνεται αναφορά στα δεδομένα από την ερευνητική δραστηριότητα διεθνώς καθώς και στον ελληνικό χώρο σχετικά με την επίδραση διαφόρων παραγόντων στις εκπαιδευτικές-επαγγελματικές επιλογές των μαθητών ως αφετηρίες των μεταβάσεων. Ακόμη, στο ίδιο κεφάλαιο, παρουσιάζονται στοιχεία από την υπάρχουσα βιβλιογραφία για μεταβλητές της έρευνας, όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η έδρα ελέγχου της συμπεριφοράς, η κοινωνική υποστήριξη, η πληροφόρηση, το σχολικό κλίμα.

Στο εμπειρικό μέρος της μελέτης παρατίθεται η ποσοτική έρευνα και γίνεται αναφορά στη μέθοδο της έρευνας, την επιλογή, ανάπτυξη και χορήγηση του εργαλείου, ενώ αναλύονται τα απαραίτητα στοιχεία για τους συμμετέχοντες. Ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων, χωρισμένη σε ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται δεδομένα για τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης. Στη δεύτερη ενότητα, εξετάζονται πιθανές διαφοροποιήσεις των μέσων τιμών, των μεταβλητών αυτοεκτίμησης, έδρας ελέγχου της συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης, ανάλογα με την Αστικότητα περιοχής, το φύλο μαθητή, το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, την επαγγελματική κατάσταση γονέων, και το εισόδημα της οικογένειας. Στην τρίτη ενότητα παρατίθενται Επαγγελματικές προτιμήσεις – πληροφόρηση - επιρροή. Στην τέταρτη ακολουθούν έλεγχοι διαφορών της λήψης απόφασης για το μελλοντικό επάγγελμα ως προς την Αστικότητα, το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την επαγγελματική κατάσταση, το εισόδημα και τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης και συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της μελέτης. Έπειτα, παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων βάσει της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας και κάποιες προτάσεις. Ακολουθούν, η βιβλιογραφία και το παράρτημα με το εργαλείο της έρευνας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΠΕΔΙΟ: ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΕΙΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν οι βασικές έννοιες και όροι που προσδιορίζουν το θέμα της παρούσας εργασίας.

1.1 Η εκπαίδευση: γενική και επαγγελματική.

Διεθνώς το εκπαιδευτικό σύστημα έχει κυρίως δύο λειτουργίες: α) τη μορφωτική- κοινωνικοποιητική «γενική» και β) την επαγγελματική.

Από τη μία η γενική εκπαίδευση αναφέρεται κυρίως στη μετάδοση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των τεχνικών, που θα βοηθήσουν το νέο άνθρωπο να ενταχθεί ομαλά και λειτουργικά και επιπλέον να δράσει αποτελεσματικά ως ενήλικας μέσα στην κοινωνία. Η επονομαζόμενη "γενική" εκπαίδευση έχει ως στόχο την εκπλήρωση αυτού του σκοπού και κατά τη διαδικασία της, οι μαθητές προσπαθούν να αναπτύξουν γνωστικές, πνευματικές και βιολογικές δεξιότητες. Η εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανηλίκου και καθορίζει την κοινωνική συνοχή (Durkheim, 1956).

Από την άλλη η "επαγγελματική" εκπαίδευση αφορά την απόκτηση τεχνικοεπαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων στάσεων και αντιλήψεων οι οποίες θα βοηθήσουν όσους αποφοιτούν, να συμμετάσχουν στην οικονομική δραστηριότητα της κοινωνίας που ζουν, δηλαδή, να ασκήσουν το επάγγελμα, την επιστήμη ή την τέχνη για το οποίο εκπαιδεύτηκαν.

Στις αναπτυγμένες βιομηχανικά κοινωνίες, στις οποίες θεωρούνται αναγκαίες οι εξειδικευμένες επιστημονικές- επαγγελματικές γνώσεις για τα άτομα, προκειμένου αυτά να συμμετέχουν ενεργά στην οικονομική σφαίρα, ως εκπαίδευση ορίζεται η βαθμίδα στη διαδικασία της επαγγελματικής κατεύθυνσης, κατά την οποία ο μαθητής

επιδιώκει να εξασφαλίσει κάποια επαγγελματική θέση και κατά τη διαδικασία αυτή λαμβάνει σημαντικές τεχνικές πληροφορίες, γνώσεις και κίνητρα για τη συγκεκριμένη επαγγελματική θέση καθώς και για άλλες αντίστοιχες θέσεις. Η επαγγελματική εκπαίδευση, παρέχεται σε βαθμίδες και κορωνίδα της αποτελεί η πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Daheim, 1969).

Στις κοινωνίες όπου υπήρχε χαμηλότερη ανάπτυξη των μέσων παραγωγής και δεν χρειαζόταν η εφαρμογή των εξειδικευμένων επιστημονικών- επαγγελματικών γνώσεων για την αρμονική ένταξη των μαθητών στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, η εκπαίδευση είχε κυρίως σκοπό μορφωτικό και κοινωνικοποιητικό (Bottomore, 1971).

Στην Ελλάδα, όσον αφορά την ανάπτυξη των δύο τύπων εκπαίδευσης φαίνεται ότι η γενική εκπαίδευση έχει γνωρίσει ιδιαίτερη ανάπτυξη, ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση αναπτύχθηκε κυρίως τα τελευταία χρόνια και αυτό επειδή δεν είχε παρουσιαστεί νωρίτερα η ανάγκη για εξειδικευμένη ή τεχνική εργασία (Τσουκαλάς, 1977). Στη σημερινή εποχή όμως, λόγω της αυξανόμενης και έντονης ανεργίας των νέων, η συζήτηση στο δημόσιο λόγο επικεντρώνεται στην επαγγελματική διάσταση της εκπαίδευσης -ως μέσου εξασφάλισης του βιοπορισμού- ενώ, η διάσταση περί «παιδείας», έχει ατονήσει ουσιαστικά (Πατινιώτης, 2007).

1.2. Το ανθρώπινο κεφάλαιο.

Αρχικά, πρέπει να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με την Κανελλοπούλου, Μαυρομαρά & Μητράκου (2003)

το ανθρώπινο κεφάλαιο ορίζεται ως το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτά ένα άτομο μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, την επιμόρφωση κατά την εργασία του και τέλος από τη συνολική εμπειρία που έχει αποκτήσει. Έτσι, ο άνθρωπος χρησιμοποιεί το ανθρώπινο κεφάλαιο για να παράγει αγαθά, υπηρεσίες και για να αποκτήσει επιπλέον γνώσεις. (σελ. 87).

Το ανθρώπινο κεφάλαιο αναφέρεται τόσο στη γενική παιδεία και στην ικανότητα ενός ατόμου να επιλύει προβλήματα και να αποκτά περισσότερες γνώσεις, όσο και σε συγκεκριμένες γνώσεις που μπορεί να αφορούν ένα και μόνο εξειδικευμένο αντικείμενο. Επιπλέον μπορεί να περιλαμβάνει και γνώσεις που αναφέρονται σε ένα επιστημονικό πεδίο.

Κατά Κανελλοπούλου κ.α. (2003): «σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον άνθρωπο. Επενδύοντας στο ανθρώπινο κεφάλαιο, ο εργαζόμενος γίνεται περισσότερο παραγωγικός και αναπτύσσει δεξιότητες τέτοιες ώστε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας»(σελ 98). Με αυτή τη θεωρία συνδέεται και η θεώρηση της εκπαίδευσης ως «επένδυσης», επειδή αυξάνει και βελτιώνει τις γνώσεις και δεξιότητες του εργατικού δυναμικού μιας χώρας και κατ' επέκταση την παραγωγή αγαθών. (Σαΐτη, 2000·Ψαχαρόπουλος, 1999·Kim, 1998· Becker, 1993). «Η επένδυση στην εκπαίδευση αποδίδει τον καλύτερο τόκο», έλεγε ο Βενιαμίν Φραγκλίνος, πολύ πριν ο νομπελίστας Γκάρρι Μπέκερ το 1964 εκδώσει το βιβλίο του με τίτλο «Η εκπαίδευση είναι επένδυση», όπου και εφήυρε τον όρο «ανθρώπινο κεφάλαιο». (Becker, 1964).

Επίσης, πρέπει να αναφέρουμε ότι κατά τον Becker (1975): «η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο συμβάλλει στη συνοχή των μελών ενός κοινωνικού συνόλου. Τα μέλη αυτά μπορούν να συνεργάζονται περισσότερο εύκολα και αποτελεσματικά, να αξιοποιούν τις ευκαιρίες και να προσαρμόζονται σε διαφορετικές καταστάσεις» (σελ.50).

Συμπερασματικά, η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου συνδέει την εκπαίδευση με την οικονομία μιας χώρας και την αγορά εργασίας.

1.3. Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Η δωρεάν εκπαίδευση για όλους τους πολίτες αποτελεί επιταγή του Ελληνικού Συντάγματος και υλοποιείται: με την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους, με την κατοχύρωση του ελάχιστου δικαιώματος για 12ετή δωρεάν εκπαίδευση και με την εξασφάλιση της οικονομικής στήριξης των νέων σπουδαστών. Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση όμως, δεν εξαντλείται στο απλό δικαίωμα του παιδιού για δωρεάν σχολική φοίτηση, ούτε βέβαια και στην κοινή για όλους μαθησιακή προσφορά με την εξασφάλιση κοινής υλικοτεχνικής υποδομής σε όλα τα σχολεία και την εφαρμογή κοινών αναλυτικών προγραμμάτων. Όμως όλα τα παραπάνω αποτελούν βασικές προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1984): «Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση σημαίνει επιπλέον ισότιμη κατανομή των εκπαιδευτικών τίτλων σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, για να αποφευχθούν οι κοινωνικές αδικίες» (σελ.56).

Η χρήση της εκπαίδευσης ως μηχανισμού κοινωνικής και οικονομικής ανόδου δεν είναι καινούργια, γι' αυτό και η ανώτερη βαθμίδα της Μέσης εκπαίδευσης η οποία είναι το Λύκειο που γειτνιάζει περισσότερο με την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, μονοπωλεί το ενδιαφέρον τόσο των γονέων και των μαθητών όσο και των αρμοδίων πολιτικών, που από την πλευρά τους δοκιμάζουν συνεχόμενα και διαφορετικά οργανωτικά μέτρα, όσον αφορά το σύστημα εισαγωγής από τη Β/θμια στην Γ/θμια εκπαίδευση.

Οι έρευνες για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, οι περισσότερες από τις οποίες πραγματοποιήθηκαν στις Η.Π.Α., τεκμηριώνουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας και των ταξικών διαφορών από το σχολείο (Coleman, 1966· Jencks, 1973). Σε ανάλογα συμπεράσματα, κατέληξαν και σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Δυτική Ευρώπη (Lambere, Girard, Duncan, κ.ά.σε Φραγκουδάκη, 1985). Αλλά και από την πλευρά τους Έλληνες ερευνητές (όπως Παπακωνσταντίνου, Μυλωνάς, Ηλιού, Τζάνη, Ζαχαρενάκης, Δημάκη – Λαμπίρη, Τσουκαλάς και άλλοι) καταλήγουν σε ανάλογα συμπεράσματα, ότι δηλαδή η επιτυχία του παιδιού στο σχολείο είναι υπόθεση της ταξικής του προέλευσης και της γενικότερης καλλιέργειας των γονιών του (Τζάνη, 1983, 1998).

Σε κάθε χώρα αλλά και σε κάθε τύπο σχολείου, αν συγκρίνει κάποιος την επίδοση των μαθητών με την κοινωνική προέλευσή τους, δηλαδή την επαγγελματική και κοινωνική κατηγορία που είναι η οικογένειά τους, θα διαπιστώσει ότι υπάρχει μία ταύτιση των δύο μεταβλητών. Οι μαθητές μπορεί να χαρακτηρίζονται ως άριστοι, μέτριοι και κακοί και οι κατηγορίες αυτές να αντιστοιχούν, με μεγάλη στατιστική αυστηρότητα, στις κοινωνικές τάξεις από όπου προέρχονται. Ως κακοί μαθητές συνήθως χαρακτηρίζονται τα παιδιά των αγροτών και των εργατών, ως μέτριοι τα παιδιά κάποιων μικροαστικών κατηγοριών καθώς και μεσαίων στρωμάτων, και τέλος ως καλοί - άριστοι τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων (Φραγκουδάκη, 1985).

1.4. Η παγκοσμιοποίηση και οι επιδράσεις της.

Δεν αποτελεί ακόμη επιστημονική θεωρία η παγκοσμιοποίηση, όπως αναφέρεται στο τεύχος Comparative Education Review του περιοδικού (Preface, 2002).

Παρ' όλους τους περιορισμούς (βλ. Hirst & Thompson, 1996· Βεργόπουλος, 1999· Αλμπάνης, 1998) και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η προσπάθεια να οριστεί το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, κατά τον Taylor (1997), γίνεται εμφανές ότι «σε ολόκληρο τον κόσμο έχει ανατεθεί ένα σύνολο διαδικασιών, οι οποίες με

διάφορους οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς τρόπους, δημιουργούν υπερεθνικούς συνδέσμους» (σελ.55). Μια τέτοια αλληλεπίδραση προκαλεί πολλές αλλαγές λόγω της αυξανόμενης αλληλεξάρτησης των οικονομιών διεθνώς και των τάσεων για ενοποίηση των αγορών, με τη διεθνοποίηση της παραγωγής και την ανάπτυξη του διεθνούς εμπορίου (Ritzer, 1998). Οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης δεν περιορίζονται στο οικονομικό επίπεδο, αλλά επεκτείνονται και στο κοινωνικό. Συγκεκριμένα στις κοινωνικές τάξεις, τη μετανάστευση, τον τουρισμό, τον πολιτισμό, την πολιτική εξουσία, την εκπαίδευση, κλπ. Η εκπαίδευση μάλιστα κατέχει σημαντική θέση σε μια τέτοια διαδικασία, η δε σχολική εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως μια πηγή πληροφόρησης και παροχής γνώσης στη νέα εποχή της κοινωνίας της γνώσης (Preface, 2002).

Οι σύγχρονες και ραγδαίες αλλαγές στα προαναφερόμενα επίπεδα (π.χ., κοινωνικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά, κ.α.) συνήθως ακυρώνουν τις προβλέψεις και τις επενδύσεις που είχε σχεδιάσει κάποιος για το μέλλον του, και του δημιουργούν έτσι μια απογοήτευση, έντονη ανασφάλεια καθώς και ανησυχία για την αβεβαιότητα η οποία φαίνεται ότι επικρατεί παντού. Η επέκταση των διαδράσεων της παγκοσμιοποίησης μέσα στο χώρο και στο χρόνο μπορεί να οδηγήσει σε μια καταλυτική αύξηση της ανησυχίας, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί αίσθημα συντριβής μπροστά στην αβεβαιότητα η οποία χαρακτηρίζει μια εποχή όπου τίποτα δεν είναι σταθερό και «τα πάντα ρει» (Habermas,1987). Μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης δημιουργούνται καινούργια είδη κοινωνικής διαστρωμάτωσης και καινούργιες μορφές αβεβαιότητας (Giddens,1994). Η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία θεωρείται και ως *κοινωνία του ρίσκου*, επειδή αναδύονται νέοι κίνδυνοι που δεν υπήρχαν στο παρελθόν. Σήμερα, κατά τον Slevin (2000) «ο κίνδυνος... έχει γίνει πιο επικίνδυνος Αν και πολλοί από μας φαίνεται να ζουν σε ένα αποκομμένο κόσμο, ζούμε σήμερα πράγματι σε ένα κόσμο, ένα κόσμο στο πλαίσιο του οποίου η αβεβαιότητα επηρεάζει τη ζωή μας με τρόπο από τον οποίο δεν μπορούμε να ξεφύγουμε» (σ.19).

1.5. Η αγορά εργασίας στην Ελλάδα: δομή και λειτουργία.

Η αγορά εργασίας στην Ελλάδα, είχε και έχει μια ιδιαίτερη δομή και λειτουργία και αποτελεί ένα δύσκολο οικονομικά πεδίο. Κάθε κλάδος της ελληνικής οικονομίας, παραδοσιακά χαρακτηριζόταν από μια σημαντική οικονομική δυσπραγία και ανεργία, έχοντας ως συνέπεια την έλλειψη ικανοποιητικών ευκαιριών βιοπορισμού (Πατινώτης, 1996β).

Ως αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης, εμφανίστηκε η «πολυσθένεια», όρος που δηλώνει την εξασφάλιση του βιοπορισμού από πολλές και διαφορετικές πηγές, αυτό δηλαδή που στην καθημερινή γλώσσα λέμε για κάποιον ότι «έχει δυο ή και τρεις δουλειές» (Τσουκαλάς, 1986). Πρέπει να τονιστεί εδώ αφενός, ότι η πολυαπασχόληση, δηλαδή η συσσώρευση επαγγελμάτων, που ασκούνται την ίδια χρονική περίοδο από ένα και το αυτό άτομο, έχει πάρει πολύ μεγάλες διαστάσεις κοινωνικοοικονομικού φαινομένου και αφετέρου, ότι κατά το μεγαλύτερο μέρος της δεν πραγματοποιείται νόμιμα αλλά στην "μαύρη" ή "υπόγεια" οικονομία, κοινώς στην λεγόμενη παραοικονομία(Κασιμάτη, 1989· Παυλόπουλος, 1990· Βαβούρας, 1990).

Άλλο ένα ιδιόμορφο χαρακτηριστικό φαινόμενο της ελληνικής αγοράς εργασίας είναι η ετεροαπασχόληση, δηλαδή η επαγγελματική δραστηριότητα που ασκεί ο εργαζόμενος και η οποία είναι εντελώς διαφορετική από το αντικείμενο της επιστημονικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης του. Το φαινόμενο αυτό, είναι επακόλουθο της αναντιστοιχίας ζήτησης από κατόχους τίτλων σπουδών, ιδίως πανεπιστημιακών, με την προσφορά εργασίας από τους εργοδότες (Hancock, 1982· Watts, 1983). Η έννοια της ετεροαπασχόλησης αποκαλύπτει συχνά τις λαθεμένες επιλογές της επαγγελματικής εκπαίδευσης, στις οποίες προβαίνουν οι νέοι και είναι συχνά πανεπιστημιακού επιπέδου. Ιδιαίτερα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείτε το φαινόμενο της αναζήτησης από πολλούς πτυχιούχους πανεπιστημίου κατώτερων θέσεων εργασίας, όπως οδηγών ταξί, απλών υπαλλήλων γραφείου ή σερβιτόρων και αυτό οφείλετε στο σκληρό ανταγωνισμό που υπάρχει για τις περιορισμένες καλές θέσεις .

Η ετεροαπασχόληση επίσης κατά τον Πατινώτη (2007) « αποκαλύπτει το γεγονός ότι η Ελλάδα δεν έχει φθάσει ακόμη στο επίπεδο να χαρακτηριστεί βάσιμα ως «βασισμένη στη γνώση» οικονομία (knowledge based economy), παρ' όλες τις κατά καιρούς σποραδικές προσπάθειες που έγιναν σε κυβερνητικό επίπεδο» (σελ.97). Σε αντιδιαστολή με άλλες μικρές χώρες (όπως Φιλανδία, Ιρλανδία, Δανία κλπ), στην Ελλάδα δεν αναπτύχθηκε ένα αξιόλογο σύστημα έρευνας και ανάπτυξης, και αυτό είχε ως αποτέλεσμα το ανθρώπινο κεφάλαιο να μη μπορεί να βρει εργασιακή διέξοδο στην έρευνα, την τεχνολογική ανάπτυξη και τη γενικότερη παραγωγή γνώσεων.(Πατινώτης, 1998β· Πατινώτης, 2006· Πατινώτης, 2007).

Επιπλέον υπάρχει και μια ιδιαιτερότητα η οποία αναφέρεται στον τρόπο λειτουργίας του ευρύτερου δημόσιου τομέα ως κυριότερου εργοδότη των πτυχιούχων της Γ/θμιας εκπαίδευσης και αυτό γιατί τα $\frac{2}{3}$ των πτυχιούχων πανεπιστημίων και πάνω από τους μισούς διπλωματούχους των ΤΕΙ εργάζονται ήδη

στο ευρύτερο δημόσιο. Αυτός άλλωστε είναι και ο στόχος τους (Πατινιώτης, 2000, 2006). Το δημόσιο έχει μέχρι και πρόσφατα το ρόλο που σε άλλες χώρες έχει η βιομηχανία σε σχέση με τις μαζικές προσλήψεις εξειδικευμένου προσωπικού. Τα τελευταία χρόνια η δραστική μείωση των προσλήψεων στον δημόσιο τομέα είναι ένας από τους σημαντικότερους λόγους αύξησης της ανεργίας των πτυχιούχων. Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στο γεγονός ότι το μεγάλο πρόβλημα ανεργίας των πτυχιούχων ξεκίνησε στην Ελλάδα όταν η Ευρωπαϊκή Ένωση επέβαλε την αναλογία 1:5 (δηλαδή ένας νεοπροσλαμβανόμενος για 5 συνταξιοδοτούμενους) και οδήγησε στη μείωση των εργαζομένων στο δημόσιο τομέα. Συνέπεια της κατάργησης της επετηρίδας προσλήψεων στο δημόσιο τομέα για τους πτυχιούχους, είναι ότι πλέον οι προοπτικές εξεύρεσης εργασίας που να είναι σχετική με τα εκπαιδευτικά τους προσόντα είναι άκρως απογοητευτικές (Patiniotis & Stavroulakis, 1997· Πατινιώτης, 2006).

Ένας ακόμη λόγος που οδηγεί στην στρέβλωση της λειτουργία της ελληνικής αγοράς εργασίας είναι πως δεν ακολουθείτε η επικρατούσα αρχή της ελεύθερης προσφοράς και ζήτησης. Έρευνες στο παρελθόν, έχουν δείξει βλ. Παπακωνσταντίνου (1998), ότι : « μόνο το 15% των εργαζομένων βρίσκονται στη θέση εργασίας τους μέσω ενός δίκαιου και ανοικτού τρόπου πρόσληψης, ενώ οι υπόλοιποι έχουν καταφύγει στις κάθε είδους διαμεσολαβήσεις για να βρουν εργασία» (σελ.125). Είναι γνωστή δε και η λειτουργία του «πελατειακού συστήματος» από το 19 αιώνα έως σήμερα, τόσο στο δημόσιο αλλά όσο και στον ιδιωτικό τομέα.

Κλείνοντας τη σύντομη αναφορά στα δομικά χαρακτηριστικά κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως η ελληνική αγορά εργασίας είναι αμείλικτη για τους νέους σήμερα. Είναι κορεσμένη, έχοντας μεγάλο πλεόνασμα εργατικού δυναμικού και μικρή ζήτηση για νέους εργαζόμενους και υπάρχουν δε οι συνθήκες διαρκούς ανεργίας και οικονομικής κρίσης (Πατινιώτης, 2007).

1.6. Η ανεργία

Η ανεργία αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα και σοβαρά προβλήματα των τελευταίων δεκαετιών. Τα μελλοντικά σενάρια που αφορούν στην ανεργία είναι μάλλον απαισιόδοξα. Οι πολιτικές που εφαρμόζονται μέχρι σήμερα για την καταπολέμηση της ανεργίας έχει δείξει ότι είναι αναποτελεσματικές, όπως επίσης και η οικονομική μεγέθυνση μιας χώρας και τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης (Meadows, 1996).

Στην αύξηση της ανεργίας παγκοσμίως, καθοριστικό ρόλο παίζουν οι μεταβιομηχανικές κοινωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μεγάλο αριθμό υπηρεσιών (Buigues - Sapir, 1993). Κατά τον Lyon (1994) : « η εξέλιξη της τεχνολογίας, η οποία σταδιακά υποκαθιστά την ανθρώπινη εργασία, και η παγκοσμιοποίηση, η οποία ταυτίζεται με την απελευθέρωση του εμπορίου, την κυριαρχία των υπερεθνικών οργανισμών κ.α. και ευθύνεται σε σημαντικό βαθμό για τη μακροχρόνια διαρθρωτική ανεργία» (σελ. 65).

Συγκεκριμένα, στη χώρα μας τα σημαντικότερα προβλήματα που παρατηρούνται στον τομέα της απασχόλησης είναι η υποαπασχόληση, η συγκεκαλυμμένη ανεργία και τέλος η ετεροαπασχόληση (ΕΣΥΕ, 2003). Τα προβλήματα αυτά προκύπτουν από το γεγονός ότι η ελληνική οικονομία δεν έχει καταφέρει να υιοθετήσει και να αφομοιώσει ικανοποιητικά τα τελευταία τεχνολογικά επιτεύγματα και δεν μπορεί ακόμα να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις των σύγχρονων μεταβιομηχανικών κοινωνιών και τέλος δεν είναι επαρκώς ανταγωνιστική ως προς τις άλλες οικονομίες.

Όπως τονίζει ο Beck (1986)

στις περισσότερες ευρωπαϊκές κοινωνίες έχει παρατηρηθεί ότι σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας μπροστά στην απειλή της ανεργίας οι άνθρωποι καταφεύγουν σε διαδικασίες πρόσθετης ή συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Αλλά την επιτυχή αποφοίτηση τους από κάθε είδους εκπαίδευση, ακολουθεί όλο και συχνότερα, ως κανονικότητα, μια κατάσταση μετάβασης γεμάτη αβεβαιότητα, στην οποία την απασχόληση σε υποδεέστερα επαγγέλματα διαδέχονται περίοδοι ανεργίας, βραχυπρόθεσμες σχέσεις εργασίας και υποαπασχόλησης (σελ. 241).

Η υψηλή ανεργία που παρατηρείτε γεννά την υπερεκπαίδευση, δηλαδή την τάση απόκτησης όλο και περισσότερων πτυχίων-προσόντων από τους νέους και τις νέες. Το συγκεκριμένο φαινόμενο έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη αυξανόμενου ανταγωνισμού για τις θέσεις εργασίας οι οποίες είναι περιορισμένες και με τον τρόπο αυτό μεταφέρει το βάρος της ανεργίας προς τους νέους με τη λιγότερη εκπαίδευση/κατάρτιση. Συνεπώς, σε συνθήκες γενικής ανεπάρκειας θέσεων εργασίας, η έλλειψη κατάλληλων προσόντων από ορισμένες ομάδες εργατικού δυναμικού μπορεί να εξηγήσει τη μεγαλύτερη ευπάθειά τους απέναντι στην ανεργία, αλλά δεν αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία της ανεργίας ως φαινομένου (Καραμεσίνη, 2006).

1.7. Εκπαίδευση και επαγγελματική δραστηριότητα.

Στην ελληνική κοινωνία η επαγγελματική δραστηριότητα κατά κανόνα έχει αφεθεί να αυτορυθμίζεται ελεύθερα χωρίς θεσμοποιημένα εμπόδια κατά την άσκησή της - παρά μόνο σε μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις- από μέρους του κράτους ή επαγγελματικών ενώσεων. Στις περισσότερες περιπτώσεις αρκεί η ατομική πρόθεση για να ασκήσει κάποιος ένα επάγγελμα είτε αφορά τις υπηρεσίες είτε την καθαυτό παραγωγή. Μοναδική εξαίρεση στην κατάσταση αυτή, αποτελούν τα λεγόμενα «κατοχυρωμένα» επαγγέλματα, τα οποία μπορούν να ασκούνται από όσους έχουν δεχθεί συγκεκριμένη επαγγελματική εκπαίδευση και έχουν αποκτήσει την «άδεια άσκησης» τους ύστερα από ειδικές εξετάσεις (ΚΕΠΕ, 2001). Ενδεικτικά αναφέρονται τα επαγγέλματα του ιατρού, του ψυχολόγου, του πολιτικού μηχανικού, του υδραυλικού ή του ηλεκτρολόγου, κ.α. Τα «κατοχυρωμένα» επαγγέλματα είναι διαφορετικά από τα «κλειστά» επαγγέλματα. Τέτοια παράδειγμα είναι των συμβολαιογράφων, ιδιοκτητών ταξί, φαρμακείων ή αρτοποιείων κ.α. των οποίων η απελευθέρωση δρομολογήθηκε πρόσφατα, ύστερα από αποφάσεις της Ε.Ε. (ΚΕΠΕ, 2001· Πελαγίδης, 2005).

Υπό αυτούς τους όρους, η επαγγελματική εκπαίδευση, στην οποία βέβαια συμπεριλαμβάνεται και η κάθε είδους τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν οδηγεί συνήθως στο αποκλειστικό δικαίωμα άσκησης κάποιου συγκεκριμένου επαγγέλματος. Ένας καθορισμένος εκπαιδευτικός διάυλος δεν αποτελεί λοιπόν την προϋπόθεση άσκησης ενός επαγγέλματος. Στην εργασιακή πράξη όμως δεν παρατηρείται η αναμενόμενη άμεση σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την απασχόληση. Αντίθετα, σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες η διασύνδεση της εκπαίδευσης με την επαγγελματική απασχόληση είναι απολύτως σαφής και πολύ καλά οργανωμένη, ιδίως εκ μέρους των επαγγελματικών ενώσεων (Πατινιώτης, 2007).

1.8. Η επαγγελματική επιλογή.

Η είσοδος στην επαγγελματική ζωή θεωρείτε "επαγγελματική επιλογή". Δεν είναι όμως κάτι μεμονωμένο ούτε και συγκεκριμένο, αλλά έχει εξελικτική μορφή. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια μακρόχρονη διαδικασία που εμπεριέχει την απόφαση για το σχεδιασμό και την οργάνωση της ζωής του ατόμου με σκοπό την ένταξη του στην αγορά εργασίας. Στο πλαίσιο αυτής της οργάνωσης, προηγείται η απόφαση για την παρακολούθηση κάποιου διαύλου επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο και συνεπάγεται την απόκτηση όλων εκείνων των προσόντων που επιτρέπουν

την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος ή μίας ομάδας ομοειδών επαγγελμάτων.

Η είσοδος του νέου ανθρώπου στην επαγγελματική και οικονομική ζωή δεν πραγματοποιείται σε κάποιο κενό. Η επαγγελματική επιλογή καθορίζεται από μια σειρά κοινωνικών παραγόντων οι οποίοι επιδρούν καταλυτικά. Οι κάθε είδους περιορισμοί (κοινωνικοί, οικονομικοί κλπ.) οριοθετούν το χώρο ελευθερίας της επαγγελματικής επιλογής του νέου ανθρώπου σε ένα στενό σχετικά χώρο, ανάμεσα σε επαγγέλματα και επαγγελματικές θέσεις παρόμοιας υφής. (Walter, 1983· Walter et al., 2000). Κατά συνέπεια, επειδή οικονομικοί, πολιτισμικοί, δομικοί και άλλοι κοινωνικοί περιορισμοί και καταναγκασμοί. πράγματι υπάρχουν, η αντίληψη για ελεύθερη επαγγελματική επιλογή, αναδεικνύεται σε ιδεολόγημα για τον νέο που προσπαθεί να εισέλθει στην αγορά εργασίας (Gottfredson, 1981).

Στην Ελλάδα, ούτε καν η επιλογή του κλάδου των τριτοβάθμιων σπουδών δεν είναι ελεύθερη. Όπως όλοι καλά γνωρίζουμε, το εκάστοτε ισχύον σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων, με περισσότερο ή λιγότερο τυχαίο τρόπο, κατευθύνει πάντοτε τις τελευταίες δεκαετίες τους επιτυχόντες των ακαδημαϊκών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στο να σπουδάσουν σε συγκεκριμένο τμήμα. Το σύστημα αυτό αν και μεταρρυθμίζεται κάθε τόσο, διατηρεί το τυχαίο της ένταξης σε συγκεκριμένο τμήμα της τριτοβάθμιας. Αξίζει να επισημανθεί εδώ, ότι μόλις το ένα τρίτο από τους υποψηφίους ,επιλέγει σπουδές που θα οδηγήσουν στην άσκηση του επιθυμητού επαγγέλματος (Πατινώτης, 2000). Οι περισσότεροι νέοι συνήθως, επιλέγουν σπουδές βάση της προοπτικής που υπάρχει για επαγγελματική αποκατάσταση και οικονομική εξασφάλιση (Βιτσιλάκη -Σορωνιάτη, 1997).

1.9. Η μετάβαση.

Με τον όρο μετάβαση αποδίδεται κατά τον Δημητράκο (1969): «η μετακίνηση, η πορεία από ένα μέρος σε ένα άλλο, καθώς και η μεταβολή, η ανατροπή από μια κατάσταση σε μια άλλη.Αποδίδονται καταστάσεις στις οποίες πραγματοποιούνται μεταπηδήσεις από μια πραγματικότητα σε μια άλλη»(σελ.54).Η μετάβαση αναφέρεται σε μια σειρά αλλαγών, μεταβολών και διεργασιών από τις οποίες διέρχεται ένα άτομο που βρίσκεται σε μια εκπαιδευτική ή επαγγελματική κατάσταση και προχωρεί σε μια νέα κατάσταση, καθ' όλη τη διάρκεια της εξελικτικής πορείας της ζωής του. Χαρακτηριστικά αναφέρει η Κοσμίδου-Hardy (1996β) ότι :«ολόκληρη η ζωή του ατόμου είναι μια μετάβαση, με ενδιάμεσους

μεταβατικούς κόμβους ή σταθμούς» (σελ.35). Είναι, λοιπόν, ανάγκη το νέο άτομο να μάθει προσαρμόζεται στις μεταβάσεις και επίσης να τις αντιμετωπίζει, ξεπερνώντας έτσι τις δυσκολίες ή τα εμπόδια που θα εμφανιστούν, με σκοπό η μετάβαση να γίνει με όσο το δυνατό ομαλότερο τρόπο για το άτομο.

Ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, ο όρος της μετάβασης αναφέρεται στη μετακίνηση από μια τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα σε μια άλλη. Ως προς την απασχόληση, η μετάβαση αναφέρεται στη μετακίνηση από το σχολείο στην αγορά εργασίας και την απασχόληση, στη μετάβαση από την εργασία σε κατάσταση ανεργίας, τη μετάβαση σε άλλο χώρο εργασίας ή σε μια άλλη ειδικότητα.

Απαραίτητοι άξονες για να υπάρχουν δυναμικές και πετυχημένες μεταβάσεις είναι η αυτογνωσία, η πληροφόρηση και η λήψη απόφασης. Οι επιμέρους αυτοί άξονες, κατά Κοσμίδου-Hardy (1996β): «αποτελούν την απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη μετάβαση, όταν και αυτοί με τη σειρά τους εμπεριέχουν στόχους και διαδικασίες που υποβοηθούν το άτομο, να αναπτύξει κριτική αυτογνωσία και κριτική κοινωνιογνωσία, ώστε να είναι ικανό να σχεδιάζει ευέλικτα, πολύπλευρα, μακροπρόθεσμα και με στρατηγική τις αποφάσεις του» (σελ.112).Για αυτό το λόγο το άτομο λοιπόν, πρέπει να υποβοηθηθεί επαρκώς στην προσπάθειά του να αναγνωρίσει τις υποκειμενικές του ιδιαιτερότητες, ικανότητες και όρια, να γνωρίσει την οργάνωση και λειτουργία της αγοράς εργασίας, να διαφωτιστεί στο ότι οι δικές του υποκειμενικές δυσκολίες ένταξης στην εργασιακή ζωή πολύ πιθανόν να μην είναι άλλο παρά η αποκρυστάλλωση των κοινωνικών δομήσεων και εμποδίων στο άτομό τους και να του υποδειχθούν οι συμπεριφορές και οι στάσεις που θα κάνουν τα εμπόδια αυτά λιγότερο απόλυτα.

Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές η μετάβαση περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: προετοιμασία, μεταφορά, επαγωγή, ενσωμάτωση (Galton, Gray & Ruddock, 2000).

Η προετοιμασία, αρχίζει νωρίς και περιλαμβάνει δράσεις που αφορούν τόσο το συναισθηματικό όσο και το γνωστικό τομέα. Μέσω αυτών, το άτομο αποκτά γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες είναι χαρακτηριστικές για τον ίδιο ως προσωπικότητα αλλά και ως μέλους των κοινωνικών ομάδων, στις οποίες συμμετέχει. Η μεταφορά, αυτών των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων στη νέα πραγματικότητα στην οποία μεταβαίνει, βοηθά το άτομο στο να δημιουργηθεί γέφυρα από τη μια κατάσταση στην άλλη. Η επαγωγή είναι μια καθημερινή διαδικασία χρησιμοποίησης και εξέλιξης των γνώσεων και των μηχανισμών που έχουν αποκτηθεί κατά την προετοιμασία και έχουν ήδη μεταφερθεί. Η διαδικασία

αυτή έχει ως αποτέλεσμα να οδηγήσει στην ενσωμάτωση, που αποτελεί την τελική φάση, στο τέλος της οποίας το άτομο νιώθει ασφαλές και σίγουρο για το νέο του ρόλο. Η διάρκεια της κάθε φάσης δεν είναι ίδια για όλους, μπορεί να είναι διαφορετική για το κάθε άτομο.

Οι κυριότερες μεταβάσεις που αφορούν τους νέους, αναφέρονται αρχικά στη μετάβαση σε διαφορετικά επίπεδα στο πλαίσιο του συστήματος της δευτεροβάθμιας (από την υποχρεωτική στη μετα-υποχρεωτική, δηλαδή από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, Γενικό ή Επαγγελματικό.) Στη συνέχεια, αναφέρονται στη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία προϋποθέτει την επιλογή σπουδών και αποτελεί σημαντικό βήμα για την πορεία της σταδιοδρομίας. Η είσοδος σε μια νέα σχολή σηματοδοτεί την αρχή μιας νέας πορείας και είναι μια νέα περίοδος μετάβασης. Η μετάβαση από οποιαδήποτε βαθμίδα στον κόσμο της εργασίας αποτελεί το καταληκτικό στάδιο των κυριότερων μεταβάσεων. Είναι η δυσκολότερη περίοδος και η σημαντικότερη πηγή άγχους.

Είναι γεγονός ότι η μετάβαση από μια γνωστή κατάσταση σε μια άγνωστη είναι δύσκολη υπόθεση και κάποιες φορές βασανιστική προκαλώντας στο άτομο κάποια αναστάτωση και ταραχή. Η καλή προετοιμασία για το άτομο προϋποθέτει την ένταξη σε μια κοινωνική ομάδα, περιλαμβάνει ψυχολογική υποστήριξη από το περιβάλλον του και ανάπτυξη γνωστικών αλλά και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ώστε να ενταχθεί αργότερα στο επαγγελματικό σύνολο. Η παραπάνω διαδικασία φαίνεται ότι μειώνει τους χρόνους των άλλων φάσεων και τα όποια αρνητικά συναισθήματα τις συνοδεύουν, οπότε και η ενσωμάτωση έρχεται γρήγορα, φυσικά κι αβίαστα (Δημητρόπουλος, 1998).

1.10. Εκπαιδευτικός & Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Οι σύγχρονες κοινωνίες αντιμετωπίζουν νέες και απανωτές αλλαγές, ασυνέχειες και ρήξεις, οι οποίες συνεπάγονται αστάθειες και αβεβαιότητες σχεδόν σε όλα τα θεσμικά επίπεδα οργάνωσης τους. Αυτό έχει ως συνέπεια τα άτομα αναγκαστικά να βρίσκονται σε μια κατάσταση μεταβατική στα πλαίσια των συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών της ζωής τους.

Η παγκοσμιοποίηση και ο έντονος οικονομικός ανταγωνισμός επηρέασαν πρώτιστα τα πεδία της εργασίας, αλλά, στη συνέχεια και της εκπαίδευσης. Πολλές νέες επαγγελματικές δραστηριότητες εμφανίστηκαν, συνοδευμένες από νέα οργανωτικά πλαίσια εργασίας, νέες τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας, που

τροποποιούν τις επαγγελματικές συνήθειες. Φυσικά δε μένει ανεπηρέαστο και το επίπεδο των επαγγελματικών επιλογών, καθιστώντας έτσι σχεδόν αδύνατη οποιαδήποτε προσπάθεια πρόβλεψης, τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές πεδίο, της εξέλιξης μιας επαγγελματικής επιλογής από την στιγμή το άτομο έντασσεται στον χώρο της εργασίας.

Τις νέες αυτές προκλήσεις στους τομείς της εκπαίδευσης και της εργασίας, η κοινωνία προσπαθεί να τις αντιμετωπίσει και ταυτόχρονα να τις ρυθμίσει, δια μέσου της λειτουργίας και παρέμβασης του προσανατολισμού. Υπό αυτούς τους όρους ο προσανατολισμός εκλαμβάνεται ως «βοήθεια» για αυτές τις μεταβατικές συνθήκες ζωής, για το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού. Στα πλαίσια αυτά, ο προσανατολισμός εκλαμβάνεται ως μηχανισμός μετάβασης και επαγγελματικής κινητικότητας και απαιτεί στρατηγικές λήψης αποφάσεων και πληροφοριών με στόχο την επεξεργασία κάποιου σχεδίου δράσης σε μια διαρκή πορεία αυτοανάπτυξης του ατόμου. Επικεντρώνεται τόσο στο άτομο όσο και στην εργασία που πρόκειται να επιτελέσει, δεδομένα, τα οποία αποκτούν τεράστια σημασία λόγω της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης αλλά και της ποικιλίας των ισορροπιών τους.

Ως απάντηση στη ρευστότητα της σημερινής κοινωνικοοικονομικής συγκυρίας, οργανώθηκε η παροχή υπηρεσιών της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στους νέους και από τους τυπικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς, τα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, αποφασίστηκε η ανάγκη των νέων για συμβουλευτική υποστήριξη κατά την περίοδο των κρίσιμων αποφάσεων για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιλογή τους, να ικανοποιηθεί με την εισαγωγή του καινοτόμου θεσμού του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στην εκπαίδευση. Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με Νόμο 1566/1985, άρθρο 37 &1, δίνει έμφαση στην ολική και δια βίου ανάπτυξη του ατόμου, δηλαδή, στη διαμόρφωση και εξέλιξη όλων των πλευρών της προσωπικότητάς του, ως βάση για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η συμβουλευτική διαδικασία του ΣΕΠ, στους μαθητές εστιάζεται κυρίως στις διαδικασίες μετάβασης, οι οποίες προϋποθέτουν διαδικασίες αυτογνωσίας και κριτικής θεώρησης της γύρω «πληροφοριακής» πραγματικότητας. Η βάση, επομένως, για δυναμικές μεταβάσεις είναι η γνώση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου, ή η Κριτική Αυτογνωσία και Κοινωνιογνωσία, σε συνδυασμό με τις τεχνικές λήψης αποφάσεων (Κοσμίδου-Hardy et al 1992· Κοσμίδου-Hardy 1996β, 1996γ, 1997α).

1.11. Ελληνικό εκπαιδευτικό Σύστημα: Η δομή της Δευτεροβάθμιας & της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η δομή και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζουν τον τρόπο μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη, την «ανοικτότητα» του συστήματος καθώς και τις δυνατότητες επιλογής των μαθητών σε σχέση με το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. Κατά συνέπεια , κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν μερικά στοιχεία σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργούν και μεταβαίνουν οι μαθητές, παίρνοντας αποφάσεις, ώστε να γίνουν κατανοητά τα κομβικά σημεία του συστήματος.

Όσον αφορά στη δομή και λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας, πρέπει να αναφερθεί ότι διακρίνεται σε δύο κύκλους: την υποχρεωτική, η οποία παρέχεται από το Γυμνάσιο και τη μετα-υποχρεωτική, η οποία παρέχεται από το Γενικό Λύκειο, τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ).

Τα Γενικά Λύκεια μπορεί να είναι δημόσια ή ιδιωτικά, ημερήσια ή εσπερινά. Η φοίτηση στο γενικό λύκειο είναι τριετής, ενώ όταν λειτουργεί ως εσπερινό η φοίτηση γίνεται τετραετής. Τα ημερήσια γενικά λύκεια μπορεί να είναι γενικής κατεύθυνσης, λύκεια με τάξεις αθλητικής διευκόλυνσης, μουσικά λύκεια, πειραματικά λύκεια, διαπολιτισμικά λύκεια, λύκεια ειδικής εκπαίδευσης (ΥΠ.ΕΠ.Θ., Υ. Α. Γ2/63447/27-6-2005).

Το Απολυτήριο του Γενικού Λυκείου, αποτελεί επίσημη βεβαίωση ότι κάποιος παρακολούθησε μαθήματα γενικής παιδείας και δεν παρέχει επαγγελματικά δικαιώματα. Η απορρόφησή του στην αγορά εργασίας είναι μικρότερη έναντι των πτυχίων των ΕΠΑΛ αφού αυτά είναι που προσφέρουν την επαγγελματική ειδίκευση. Από το 1997 (νόμος 2525/1997) έως το 2006 ονομάζονταν Ενιαίο Λύκειο. Με την ψήφιση του νόμου 3475/2006 ξαναπήρε το όνομα Γενικό Λύκειο.

Τα ΕΠΑΛ και οι ΕΠΑΣ, ιδρύθηκαν με το Νόμο 3475/2006, με τον οποίο καταργήθηκαν τα ΤΕΕ του Νόμου 2640/98 που αποτελούν εναλλακτική δυνατότητα συνέχισης σπουδών (δεύτερος κύκλος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) με στόχο το συνδυασμό της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση με σκοπό την ταχύτερη ένταξη των αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Τα ΕΠΑΛ είναι αποκλειστικής αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας και διακρίνονται επίσης σε ημερήσια και εσπερινά (ΥΠ.ΕΠ.Θ , Υ. Α. 062172/Δ4/14-6-2007). Οι απόφοιτοι του ΕΠΑΛ, προβλέπεται από τον ίδιο Νόμο να έχουν πρόσβαση σε όλες

τις σχολές των ΑΕΙ και ΤΕΙ. Το απολυτήριο του Επαγγελματικού Λυκείου είναι ισότιμο αυτού του Γενικού Λυκείου, ενώ ο απόφοιτος μπορεί να αποκτήσει και Πτυχίο εξειδίκευσης επιπέδου 3.

Τα κομβικά χρονικά σημεία μετάβασης που οι μαθητές πρέπει να πάρουν συγκεκριμένες αποφάσεις για την πορεία τους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι: στο τέλος της Γ' Γυμνασίου, στο τέλος της Α' Λυκείου και στο τέλος της Γ' Λυκείου. Η κρίσιμότερη ίσως περίοδος για τον προσανατολισμό ενός ατόμου προς μια επαγγελματική κατεύθυνση ή σταδιοδρομία φαίνεται ότι είναι η εφηβεία και η πρώτη νεότητα, η περίοδος, δηλαδή, όπου καλούνται οι μαθητές Γυμνασίου και, στη συνέχεια, οι τελειόφοιτοι Λυκείου, να πάρουν κρίσιμες και σημαντικές αποφάσεις για το μέλλον τους (McWhirter, Rasheed & Crothers, 2000). Οι απόφοιτοι του Λυκείου βρίσκονται, για πρώτη ίσως φορά στη ζωή τους, μπροστά σε επιλογές και ερωτήματα, που συνοδεύονται από αγωνία και ένταση γι' αυτούς και τις οικογένειες τους. Ερωτήματα που αφορούν τις περαιτέρω εκπαιδευτικές-επαγγελματικές τους επιλογές, ή την άμεση είσοδο τους στην αγορά εργασίας.

Στην Ελλάδα (Ν. 2916/2001), η Τριτοβάθμια ή Ανώτατη Εκπαίδευση χωρίζεται σε Πανεπιστημιακή, η οποία παρέχεται στα Πανεπιστήμια, και σε Τεχνολογική, η οποία παρέχεται στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ).

Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση έχει ως αποστολή την υψηλή θεωρητική και σφαιρική κατάρτιση του μελλοντικού επιστημονικού δυναμικού της χώρας. Στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση ανήκουν τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία, η Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στην Ελλάδα λειτουργούν συνολικά 22 Πανεπιστήμια (Γεωργιάδου κ.α., 2003).

Η Τεχνολογική Εκπαίδευση έχει ως ρόλο να συμβάλει στην αναπτυξιακή διαδικασία της χώρας και στην πρόοδο της επιστήμης καθώς και της εφαρμοσμένης έρευνας. Η εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη κυρίως στην αφομοίωση και μεταφορά των δεδομένων της επιστήμης στην παραγωγή. Οι σπουδές στα ΤΕΙ σε σύγκριση με αυτές στα Πανεπιστήμια έχουν περισσότερο εφαρμοσμένο χαρακτήρα. Στην Ελλάδα υπάρχουν 15 ΤΕΙ σε διάφορες πόλεις της χώρας Στην Ανώτατη Τεχνολογική Εκπαίδευση υπάγεται και η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).

1.12. Σύνδεση Δευτεροβάθμιας & Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: σύστημα εισαγωγής - μετάβαση.

Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες σύμφωνα με Ματθαίου (2009): «η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση απασχολεί εντονότατα την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, η οποία μέσα σε ένα κλίμα προβληματισμών, συζητήσεων ακόμη και αντιπαραθέσεων αναζητά τις λύσεις που θα ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του 21ου αιώνα»(σελ.74).

Η σύνδεση του Λυκείου με τη διαδικασία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πηγάζει και από το ισχύον νομικό πλαίσιο: «Σκοπός του Ενιαίου Λυκείου είναι... η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων, για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα...» (Ν. 2525/97). Ως συνέπεια ,το Λύκειο απέκτησε έναν προπαρασκευαστικό χαρακτήρα για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε πλήρη αντίθεση με την αξία του ως αυτοτελούς μορφωτικής βαθμίδας γενικού περιεχομένου (Kienitz, 1973· Ματθαίου, 2005). Δεν είναι τυχαίο, εξάλλου, ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων Ευρωπαϊκών χωρών, η φοίτηση στο Λύκειο δεν είναι αποσυνδεδεμένη από τη μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης(Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, 2007· Ματθαίου, 2009).

Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφέρει σημαντικά από τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά, αφού στη χώρα μας δεν είναι ελεύθερη η εισαγωγή στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά υιοθετείται η πρακτική της κλειστής πρόσβασης όσον αφορά την εισαγωγή .Επίσης η όλη διαδικασία της επιλογής των υποψηφίων διεκπεραιώνεται ερήμην των ιδρυμάτων και προκύπτει δε αποκλειστικά και μόνο από τη βαθμολογική επίδοση του μαθητή στις εισαγωγικές πανελλαδικές εξετάσεις σε συνδυασμό πάντα με τη σειρά προτίμησης με την οποία δήλωσε τα διάφορα ανώτατα ιδρύματα καθώς και τον αριθμό των διαθέσιμων θέσεων σε αυτά (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2002, 2003).

Αντίθετα, το σύστημα αξιολόγησης είναι διαφορετικό σε άλλες χώρες εφόσον με το απολυτήριο και μόνο οι απόφοιτοι λυκείου αποκτούν δικαίωμα εγγραφής και φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση ή λαμβάνονται υπόψη και άλλες παράμετροι, όπως συγκεκριμένες δεξιότητες κλπ. Γενικότερα, κάθε χώρα απαντά με διαφορετικό τρόπο στο εν λόγω πρόβλημα, ανάλογα με τη δική της ιστορία και τα ιδιαίτερα εκπαιδευτικά της χαρακτηριστικά (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Eurydice, 1993· Μπούζος, 1998· Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, 2007).

Η μετάβαση στην Τριτοβάθμια δεν περιορίζεται μόνο στο σύστημα εισαγωγής σε αυτής αλλά είναι πολύ περισσότερα από αυτό. Σηματοδοτεί ένα νέο στάδιο εξέλιξης για το άτομο, επειδή στο ήδη μεγάλο άγχος του ανταγωνισμού και της τυχαίας εισαγωγής σε κάποιο ίδρυμα -λόγω του ισχύοντος συστήματος επιλογής, ίσως πολύ μακριά από τα ενδιαφέροντά του. Πρέπει να προστεθεί επίσης και μια σειρά από στρεσογόνους παράγοντες, οι οποίοι προκύπτουν από τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές διαφορές που επικρατούν στις νέες διαφορετικές συνθήκες και απαιτήσεις της Τριτοβάθμιας όπως είναι οι εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις, η οργανωτική δομή και η γενικότερη φιλοσοφία, εφόσον η κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα υπόκειται σε διαφορετικούς κανόνες και περιορισμούς (Βλάχος, 2006, 2007).

Όσον αφορά την συνεχόμενη μετάβαση στα πλαίσια των διαφόρων βαθμίδων της εκπαίδευσης και συνακόλουθα στην απασχόληση, όσο λιγότερα προβλήματα προσαρμογής αντιμετωπίζουν οι νέοι τόσο ομαλότερη πορεία θα είχαν, όπως διαφαίνεται από όσα χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αμερικανός πανεπιστημιακός E. Herr (1995) ότι:

η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να θεωρηθεί ως ένα συνεχές (continuum), το οποίο έχει ως ένα άκρο του τα πρώτα σχολικά χρόνια, του κάθε παιδιού, συνεχίζει στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης - εννοείται για όσους φοιτούν σε αυτά- εμπεριέχει τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην απασχόληση και θεωρεί ως το άλλο άκρο, αυτού του συνεχούς, την ένταξη στην αγορά εργασίας» (σελ.88).

Ο Herr τονίζει επίσης, ότι: «σε σχέση με τα ανωτέρω, τη σημασία της συνεργασίας και συμπληρωματικότητας μεταξύ: i) των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όλων των βαθμίδων, ii) των υπηρεσιών προσανατολισμού και διασύνδεσης εκπαίδευσης-απασχόλησης και iii) των εργοδοτών και των επιχειρήσεων» (σελ. 90).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΛΗΨΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ: ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ, ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ

2.1. Λήψη αποφάσεων: εισαγωγικά.

Η λήψη των προσωπικών καθώς και των επαγγελματικών αποφάσεων είναι μια σύνθετη αλλά και εξελικτική διαδικασία μέσα από την οποία κάποιος επιλέγει μια κατεύθυνση δραστηριοτήτων έχοντας δύο ή περισσότερες δυνατότητες ή εναλλακτικές λύσεις (Thoresen & Mehrens , 1967· Κοσμίδου-Hardy,1991).

Η βάση, για να γίνονται υγιείς και δυναμικές μεταβάσεις είναι η λήψη αποφάσεων, οι οποίες δεν λαμβάνονται άμεσα αλλά με μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό είτε αυτές αφορούν την επαγγελματική σταδιοδρομία, είτε την προσωπική ζωή. Όταν λαμβάνονται κατά τρόπο ώριμο και κυρίως ικανοποιητικό για το ίδιο το άτομο καλύπτουν τις ανάγκες, τους στόχους, τα χαρακτηριστικά και τις προτεραιότητες του την δεδομένη χρονική στιγμή. Για τη λήψη αποφάσεων απαιτείται να υπάρχει μια λογική διαδικασία και επιπλέον βασικές προϋποθέσεις και στάδια αντίστοιχα κάθε φορά με τις εκάστοτε συνθήκες, στόχους και παραμέτρους (Σιδηροπούλου - Δημακάκου, 1993· Χαντζούλη, 1998).

Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις απαιτούν μια ευελιξία έχοντας ως στόχο τον καλύτερο δυνατό συγχρονισμό του ατόμου με τις δυνατότητες που προσφέρονται στην αγορά εργασίας. Επιχειρείται λοιπόν, ένας ευέλικτος συνδυασμός στοιχείων και πτυχών του με εκείνα που υπάρχουν στο περιβάλλον. Υπό αυτούς τους όρους σύμφωνα με Κοσμίδου-Hardy (1996β)

απαιτείται η γνώση του εαυτού και του δυναμικού του, ή η υψηλού βαθμού κριτική αυτογνωσία του καθώς και η γνώση της γύρω πραγματικότητας, ή η κριτική κοινωνιογνωσία. Αυτή η γνώση του εσωτερικού και του εξωτερικού του κόσμου είναι απαραίτητος παράγων για τον άνθρωπο και για την εκ μέρους του λήψη αποφάσεων με τρόπο συνετό και στρατηγικό (σελ.187).

Η επαγγελματική απόφαση είναι πολύ σημαντική καθώς αποτελεί ένα από τα πιο κρίσιμα θέματα που αντιμετωπίζει τόσο το άτομο όσο και η κοινωνία. Σε ατομικό επίπεδο από αυτήν την απόφαση θα εξαρτηθούν μελλοντικά η επαγγελματική απασχόληση, η επαγγελματική επιτυχία, η επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς και ο

συνολικότερος τρόπος διαβίωσης του ατόμου. Σε κοινωνικό επίπεδο, το σύνολο των επιμέρους ατομικών αποφάσεων επιδρά καθοριστικά πρώτα από όλα στο οικονομικό σύστημα και έπειτα στην κατανομή του ανθρώπινου κεφαλαίου, προκαλώντας έτσι κάποια φαινόμενα ,όπως για παράδειγμα της ανεργίας, της ετεροαπασχόλησης, της υποαπασχόλησης κ.α. Οι επιπτώσεις της απόφασης που παίρνεται προσωπικά από το άτομο δεν περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο σε αυτό, αλλά απλώνονται και σε όλη την κοινωνική οργάνωση και κυρίως την οικονομική. Επιπρόσθετα , οι διαδικασίες της επαγγελματικής επιλογής, του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού και τέλος της μετάβασης, εμπεριέχουν αλλά και προϋποθέτουν τη λήψη εκπαιδευτικών-επαγγελματικών αποφάσεων. Για αυτό κρίνεται λοιπόν, απαραίτητο να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στις θεωρίες λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

2.2. Η Θεωρία του D. Tiedeman.

Η θεωρία του D. Tiedeman (1961) όπως συμπληρώθηκε από τους Tiedeman & O'Hara (1963), είναι ένα περιγραφικό μοντέλο. Οι Tiedeman και O'Hara (1963), έχοντας ως αφετηρία τους τις θεωρητικές θέσεις περί κοινωνικής ανάπτυξης του E. Erikson, παρουσιάζουν τα στάδια λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο μιας εξελικτικής θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης. Κατ' αυτούς «η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης και της απόφασης αντίστοιχα συντελείται κατά τη διάρκεια δύο φάσεων: της προ-επαγγελματικής φάσης ή περιόδου προπαρασκευής, και της φάσης υλοποίησης και προσαρμογής» (σελ.127).

Από τη μία η προ-επαγγελματική περίοδος περιλαμβάνει τις βαθμίδες-δραστηριότητες της διερεύνησης- κατά την οποία το άτομο ενημερώνεται και εξετάζει εναλλακτικές λύσεις, της αποκρυστάλλωσης- κατά την οποία το άτομο εστιάζει την προσοχή του σε μια μόνο περιοχή ή ομάδα λύσεων, της επιλογής- κατά την οποία επιλέγει μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, και της διασάφησης, κατά την οποία το άτομο οριστικοποιεί τις σκέψεις του και καταστρώνει λεπτομερές σχέδιο δράσης για την υλοποίησή τους.

Από την άλλη η περίοδος της υλοποίησης και της προσαρμογής περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που οδηγούν από τον προγραμματισμό στην εφαρμογή, και συγκεκριμένα στην εξειδίκευση, στην είσοδο στο επάγγελμα αλλά και στη σταδιακή προσαρμογή σ' αυτό.

Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου το άτομο διατρέχει τα στάδια της εισόδου-κατά την οποία το άτομο, υλοποιεί την επιλογή που έχει ήδη πάρει και

εισέρχεται σ' έναν εκπαιδευτικό-επαγγελματικό χώρο προσπαθώντας να προσαρμοστεί σ' αυτόν. Ακολουθεί το στάδιο της αναμόρφωσης- κατά το οποίο το άτομο, αφού έχει γίνει αποδεκτό, προσπαθεί να επηρεάσει το περιβάλλον του. Τέλος ακολουθεί το στάδιο της ολοκλήρωσης- όπου το άτομο επιτυγχάνει μια ισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες συμβιβάζοντας αμφίπλευρα τα στοιχεία που απαιτούνται.

Το άτομο, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, ακολουθεί δύο διαφορετικές διαδικασίες: Της *διαφοροποίησης*, κατά την οποία διαφοροποιεί τις θέσεις του και απορρίπτει διάφορες εναλλακτικές λύσεις, και της *ταύτισης*, κατά την οποία ταυτίζεται με πρόσωπα ή λύσεις. Τις δέχεται δηλαδή και πραγματοποιεί την επιλογή του ανάμεσα σ' αυτές. Κατά τη διαδρομή της διαδικασίας αυτής είναι δυνατόν το άτομο να ξαναγυρίσει σε κάποιο από τα προηγούμενα στάδια και να το αναθεωρήσει, και να επαναλάβει τη διαδρομή.

Ο Tiedeman, πέρα από τη συμβολή του στη διαμόρφωση της παραπάνω θεωρίας, έστρεψε την προσοχή του προς την κατεύθυνση της εφαρμογής των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην πράξη της διαδικασίας επαγγελματικής καθοδήγησης. Έτσι, το 1968 ανέπτυξε το λεγόμενο Πληροφοριακό Σύστημα για Επαγγελματικές Αποφάσεις (*Information System for Vocational Decisions - ISVD*), που είναι μια σημαντική προσπάθεια στον τομέα αυτό και πρόδρομος των σημερινών μεγάλων συστημάτων όπως το DISCOVER και το SIGI (*System for Interactive Guidance Information*) (Δημητρόπουλος, 2003).

2.3. Η Θεωρία του Harren .

Με βάση τη δουλειά των Tiedeman & O' Hara, ένας άλλος μελετητής του θέματος των αποφάσεων, ο Harren (1979) διαμόρφωσε μια άλλη θεωρία επαγγελματικών αποφάσεων.

Κατά τη θεωρία αυτή, μια απόφαση λαμβάνεται μέσα από μια διαδικασία η οποία συντελείται σε τέσσερα στάδια: τη Γνώση δηλαδή την αυτογνωσία, αυτοαντίληψη και περιβαλλοντογνωσία· το Σχεδιασμό δηλαδή τη συστηματική σχεδίαση, οργάνωση και υλοποίηση της όλης διαδικασίας για την λήψη της απόφασης αλλά και για την υλοποίηση της απόφασης τη Δέσμευση λεκτική αλλά και πρακτική για την υλοποίηση της συγκεκριμένης απόφασης και τέλος την Υλοποίηση δηλαδή την ενεργοποίηση του ατόμου προς την κατεύθυνση της μετατροπής της απόφασης, σε πράξη (Δημητρόπουλος, 2003).

2.4. Η Θεωρία του T. Hilton.

Μία ακόμη σημαντική θεωρία, είναι του Hilton (1962), η οποία βασίζεται στη Γνωστική Ψυχολογία και κυρίως στη Γνωστική επεξεργασία πληροφοριών, συνδυαζόμενη με τη θεωρία «νοητικής δυσαρμονίας» του Festinger (1957). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, σε περίπτωση δυσαρμονίας ή νοητικής ασυμφωνίας μεταξύ των σκέψεων ενός ατόμου, αυτόματα τίθενται σε λειτουργία μηχανισμοί αποκατάστασης της χαμένης νοητικής ισορροπίας. Όταν το άτομο πρέπει να κάνει μια επιλογή, ακόμη και επιλογή επαγγέλματος, περιέρχεται σε κατάσταση αποϊσορρόπησης. Κατά τον Hilton στο Δημητρόπουλος (2003)

Ο καθοριστικός παράγοντας στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων γίνεται η επιθυμία αποκατάστασης της νοητικής ισορροπίας. Η διαδικασία αυτή, αφού πρόκειται για θεωρία- «σύστημα», αρχίζει από κάποια «είσοδο» από το περιβάλλον, δηλαδή από κάποιο ερέθισμα από το περιβάλλον, όπως, για παράδειγμα, μια πρόταση για κατάληψη μιας θέσης. (σελ.242)

Το ερέθισμα αυτό περιάγει το άτομο σε κατάσταση αποϊσορρόπησης. Αμέσως τίθεται σε ενέργεια ο μηχανισμός για αποκατάσταση της γνωστικής ισορροπίας. Πρώτο βήμα είναι ο έλεγχος για διαπίστωση νοητικής δυσαρμονίας. Δυσαρμονία θα μπορούσε εδώ να δημιουργηθεί μεταξύ της επιθυμίας να καταλάβει αυτή τη θέση και πραγμάτων που χάνει αν την καταλάβει .

Κατά τον Δημητρόπουλο (1999)

Μηχανισμοί αποκατάστασης της γνωστικής δυσαρμονίας -επαναφοράς της νοητικής ισορροπίας- είναι πολλοί. Γενικά, αποβλέπουν είτε στη μείωση της έντασης του ερεθίσματος εισόδου, οπότε η διαφωνία μειώνεται, είτε στη μείωση της έντασης της αντιδραστικής σκέψης, οπότε πάλι μειώνεται η ασυμφωνία. Σε κάθε περίπτωση, οι πιθανές εξελίξεις κατά τη λειτουργία του συστήματος αυτού σε μια κατάσταση απόφασης είναι τέσσερις: η απόρριψη του ερεθίσματος «εισόδου» λόγω σοβαρής ασυμφωνίας/δυσαρμονίας, ο προσωρινός συμβιβασμός, με πιθανή αναβολή της απόφασης, η καταστολή της αντιδραστικής σκέψης, υπερίσχυση του ερεθίσματος και λήψη ευνοϊκής απόφασης, ή η τροποποίηση στοιχείων τόσο σχετικών με το ερέθισμα όσο και σχετικών με την αντίδραση ώστε να δημιουργηθούν συνθήκες ισορροπίας και άρσης της δυσαρμονίας (σελ.242.)

2.5. Η Θεωρία του W. Mitchell.

Ο Mitchell (1975) έκανε αλλαγές στο μοντέλο του Restle (1951) για να ερμηνεύσει την περίπτωση των επαγγελματικών αποφάσεων. Η σημαντικότερη ιδέα του Restle, ήταν ότι το άτομο προκειμένου να αποφασίσει μπαίνει σε κατάσταση σύγκρισης. Συγκρίνει δηλαδή την κατάσταση στην οποία ήδη βρίσκεται με την ιδανική για το ίδιο που την χρησιμοποιεί ως μέτρο σύγκρισης.

Προεκτείνοντας ο Mitchell, προσθέτει ότι το άτομο που βρίσκεται σε διαδικασία λήψης απόφασης, χρησιμοποιεί τους εξής παράγοντες: τους απόλυτους όρους (που είναι αναγκαίοι προκειμένου να είναι βιώσιμη η εναλλακτική λύση), τα θετικά χαρακτηριστικά (επιθυμητά στο άτομο), τα αρνητικά χαρακτηριστικά (ανεπιθύμητα στο άτομο) και τα ουδέτερα χαρακτηριστικά (άσχετα με το θέμα και δεν επηρεάζουν την απόφαση).

Το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει τα στοιχεία των τεσσάρων αυτών ομάδων με ποικίλους τρόπους: π.χ. να συγκρίνει μόνο τα θετικά στοιχεία κάθε εναλλακτικής, ή να συγκρίνει μόνο τα αρνητικά στοιχεία ή να κάνει οποιουδήποτε άλλους συνδυασμούς, μέχρι να καταλήξει στην τελική απόφαση – επιλογή (Δημητρόπουλος, 2003).

2.6. Η θεωρία του A. Tversky.

Ο Tversky (1972) παρουσίασε την θεωρία «εξαίρεση / αποκλεισμός με βάση προδιαγραφές», όπου ως προδιαγραφές νοούνται οι «όροι», που μετασχηματίζονται σε κριτήρια κατά τη λήψη απόφασης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το άτομο συνεξετάζει ταυτόχρονα όλες τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις, αφού προηγουμένως έχει καθορίσει τα κριτήρια, τους όρους δηλαδή που καταδεικνύουν το ελάχιστο ανεκτό επίπεδο αποδοχής, για παράδειγμα, υψηλές αποδοχές ή επαγγελματική ασφάλεια ή εργασία μόνο στο Βόλο ή μόνο απογευματινό ωράριο κτλ. Κάθε πιθανή λύση εξετάζεται ως προς κάθε κριτήριο και όρο και στην περίπτωση που δεν ανταποκρίνεται στις ελάχιστες ζητούμενες προδιαγραφές, «εξαιρείται», δηλαδή αποκλείεται. Κατά συνέπεια, σταδιακά περιορίζονται κάθε φορά οι εναλλακτικές λύσεις σε όσες μόνο πληρούν τις προδιαγραφές, με αποτέλεσμα στο τέλος να μείνει μόνο εκείνη που πληρεί τις περισσότερες από τις προδιαγραφές. Είναι φανερό ότι αυτή η θεωρητική προσέγγιση στηρίζεται περισσότερο στη φιλοσοφία της απόρριψης και όχι της επιλογής (Δημητρόπουλος, 2003).

2.7. Το Μοντέλο του Gati.

Ο Gati (1986, όπ. αναφ. στο Carson & Mowsesian, 1990), διαμόρφωσε το «μοντέλο Διαδοχικού Αποκλεισμού», στηριζόμενος στη θεωρία του Tversky (1972), «αποκλεισμός με βάση προδιαγραφές». Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, σε κάθε εναλλακτική λύση συνυπάρχουν ποσοτικές και ποιοτικές οπτικές, όπως ο μισθός, το ωράριο εργασίας κτλ. Το άτομο επιλέγοντας μια οπτική, την μετατρέπει σε κριτήριο, και με βάση αυτό το κριτήριο προχωρεί σε συγκρίσεις μεταξύ των διαφόρων εναλλακτικών λύσεων. Για παράδειγμα, αν θεωρήσει ως σημαντικότερη την οπτική που αφορά τον τόπο εργασίας, και επιθυμεί να εργάζεται μόνο στο Βόλο, τότε κάθε εναλλακτική λύση που προβλέπει εργασία εκτός Βόλου αποκλείεται. Μετά συνεχίζει με άλλη οπτική, δηλαδή με άλλο κριτήριο: μισθός, ωράριο εργασίας, κ.ο.κ.

Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι ιδιαίτερα εύχρηστο στην περίπτωση που το άτομο έχει πολλές εναλλακτικές λύσεις, και χρειάζεται πρακτικούς τρόπους να τις περιορίσει δραστικά. (Δημητρόπουλος, 2003).

2.8. Το Θεωρητικό Σχήμα του A. Gelatt .

Ο Gelatt (1962) παρουσίασε ένα θεωρούμενο ως κανονιστικό θεωρητικό σχήμα, σύμφωνα με το οποίο η απόφαση που θα πάρει το άτομο μπορεί να είναι είτε τερματική, δηλαδή τελική, είτε διερευνητική. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999): «Πρόκειται στην ουσία για κυκλική διαδικασία, στην οποία υπάρχει μια σειρά διερευνητικών αποφάσεων, που οδηγούν στην τερματική. Αυτή, με τη σειρά της, μπορεί να είναι αφετηρία για ένα νέο κύκλο» (σελ.242). Σημαντική θέση στη θεωρία του Gelatt έχει η στρατηγική που θα οδηγήσει στην τελική επιλογή μεταξύ πολλών πιθανών λύσεων.

Η στρατηγική περιλαμβάνει την εκτίμηση της πιθανότητας για επιτυχία και τα αποτελέσματα αυτής για κάθε εναλλακτική λύση· την εκτίμηση της σημαντικότητας που έχουν τα συγκεκριμένα αποτελεσμάταν για το άτομο και τέλος την επιλογή της καλύτερης δυνατής διαδρομής.

Σημαντικός είναι ο ρόλος των πληροφοριών στις ποιοτικές αποφάσεις. Ανακάλυψη νέων πληροφοριών, είναι δυνατόν να οδηγήσει σε επιστροφή σε προηγούμενο σημείο, και επανάληψη του μέρους αυτού της διαδικασίας υπό νέες προϋποθέσεις (Δημητρόπουλος, 2003)

2.9. Η Θεωρία των Kaldor και Zytowsky .

Οι Kaldor & Zytowsky (1969), παρουσίασαν ένα κανονιστικό οικονομικό-ψυχολογικό μοντέλο λήψης αποφάσεων, κυρίως της λογικής παράδοσης. Σύμφωνα με αυτό, οι εναλλακτικές επιλογές είναι ταυτόσημες με τις επαγγελματικές ευκαιρίες, που το άτομο γνωρίζει και αντιλαμβάνεται σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Αναλυτικότερα, το μοντέλο αυτό τοποθετείται βασικά στο χώρο των λογικο-οικονομικών θεωριών λήψης αποφάσεων, καθώς υποστηρίζει ότι το άτομο επιλέγει τη λύση που θα του αποφέρει το υψηλότερο όφελος.

Προσπαθώντας το άτομο να επιλέξει μεταξύ των λύσεων που διαθέτει, λαμβάνει υπόψη του «εισερχόμενους παράγοντες», που αφορούν τα χαρακτηριστικά του ατόμου και τους «εξερχόμενους», που αναφέρονται στα αποτελέσματα .

Συγκρίνοντας τα εισερχόμενα με τα εξερχόμενα το άτομο μπορεί να καταλήξει και να επιλέξει την εναλλακτική λύση που θα του αποφέρει το μεγαλύτερο καθαρό όφελος. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999): «Κατά τον υπολογισμό της διαφοράς μεταξύ κόστους και αποτελέσματος το άτομο προσδίδει βαρύτητα και αξία στον κάθε παράγοντα ή στην κάθε ομάδα παραγόντων, με βάση τις πληροφορίες που διαθέτει από τη μια πλευρά και τις προσωπικές αξίες και προσδοκίες από την άλλη» (σελ.244).

Σημαντικό ρόλο στη θεωρία αυτή έχει η λειτουργία της «ωφελιμότητας». Η έννοια και αξία της ωφέλειας προσδιορίζεται διαφορετικά για κάθε άτομο-και διαφέρει επίσης η αντίληψη της ικανοποίησης που θα προκύψει από την έκβαση της κάθε επιλογής. (Δημητρόπουλος, 2003).

2.10. Το θεωρητικό Σχήμα του Vroom .

Ο Vroom (1964) πρότεινε ένα περιγραφικό μοντέλο λήψης αποφάσεων, επηρεαζόμενος από το θεωρητικό πλαίσιο της ψυχολογίας των κινήτρων, και από τη θεωρία του Lewin (1951). Η θεωρία του αναφέρεται κυρίως στα κίνητρα εργασίας, και συγκεκριμένα στο «μοντέλο προσδοκίας». Πρόκειται για ένα σύνθετο και πολύπλοκο μαθηματικό-στατιστικό μοντέλο, του οποίου μόνον τα κύρια στοιχεία συνοψίζονται στη συνέχεια.

Στο μοντέλο αυτό ,σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2003)

γίνεται διάκριση μεταξύ της επαγγελματικής προτίμησης, της επαγγελματικής επιλογής και της επαγγελματικής κατάληξης. Μεταξύ των εναλλακτικών λύσεων που το άτομο έχει στη διάθεσή του, προτιμά εκείνη που

έχει το μεγαλύτερο σθένος. Το σθένος της κάθε λύσης αντανακλά την έκταση της προτίμησης του ατόμου στη λύση αυτή, το βαθμό επιθυμητότητας της λύσης αυτής. Το σθένος προκύπτει από τη συνεκτίμηση των προβλεπόμενων εκβάσεων της κάθε λύσης σε συνάρτηση με τις προσωπικές αξίες, αντιλήψεις και προτιμήσεις, όπως για παράδειγμα το χρήμα, η ισχύς, η κοινωνική αίγλη κτλ. (σελ.250).

Πώς επιλέγει όμως το άτομο; Από όλες τις πιθανές λύσεις επιλέγει εκείνη που του εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη ισχύ, δηλαδή εκείνη από την οποία έχει τις μεγαλύτερες προσδοκίες και τις ρεαλιστικότερες πιθανότητες για επιτυχία.

2.11. Το θεωρητικό Σχήμα του Katz .

Οι θέσεις του Katz (1963) δεν διαφέρουν ουσιαστικά από εκείνες των άλλων θεωρητικών του χώρου. Πρότεινε ένα σχήμα, που ήταν κυρίως σχήμα επαγγελματικών αποφάσεων και στη συνέχεια το μετέτρεψε σε σχήμα επαγγελματικής ανάπτυξης και αποφάσεων.

Κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης έδωσε προσοχή στις υποκειμενικές αξίες του ατόμου, στις πληροφορίες, και στην πρόβλεψη των πιθανών εκβάσεων.

Κάθε εναλλακτική λύση ιεραρχείται με βάση αφενός την ανταποδοτική της προοπτική και την πιθανότητα επιτυχίας της και αφετέρου την τιμή της προσωπικής αξίας που έχει δοθεί από το άτομο. (Δημητρόπουλος, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε σε μελέτες της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας που είχαν ως θέμα τη μετάβαση από την Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Αρχικά πρέπει να επισημανθεί ότι λόγω της ιδιαιτερότητας που χαρακτηρίζει το ελληνικό σύστημα πρόσβασης στην Ανώτατη εκπαίδευση, -κλειστή και τυχαία- δεν υπάρχει διεθνής βιβλιογραφία με ακριβώς αντίστοιχα δεδομένα, για τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα κάποιων διεθνών μελετών που πιστεύουμε ότι θα είναι χρήσιμα και στην παρούσα εργασία.

Διεθνώς εντοπίζεται μια δυσκολία στο να οριστεί ποια μετάβαση είναι επιτυχής και ποια ανεπιτυχής επειδή υπάρχουν διαφορές στις απόψεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες που καθιστούν επιτυχή τη σχολική μετάβαση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Dockett , Whitton & Perry (2004): «οι απόψεις των γονέων στηρίζονταν σε ακαδημαϊκά κριτήρια, ενώ των εκπαιδευτικών κυρίως στις σχολικές διατάξεις. Τέτοιες διαφορές αποδείχθηκε ότι θα μπορούσαν να δημιουργήσουν συγκρούσεις όσον αφορά τις μελλοντικές προσδοκίες του μαθητή» (σελ. 35-67).

Επίσης, η ενσωμάτωση πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων κυριαρχεί πλέον στη διαδικασία της μετάβασης των μαθητών. Έτσι, έχουν παρουσιαστεί έρευνες που παρουσιάζουν οικονομικά (Cabrerá κ.α. 1993· John , 2005), κοινωνιολογικά (Paulsen & John, 2002· Perna & Titus, 2005), οργανωτικά (Bean, 1980, 1983) και ψυχολογικά (Astin, 1984· Eaton & Bean, 1995) μοντέλα ώστε να γίνει πλήρως κατανοητή η διαδικασία της μετάβασης.

Ειδικότερα όσον αφορά τις εκπαιδευτικές- επαγγελματικές επιλογές των μαθητών ως αφετηρίες των μεταβάσεων, μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της συγκεκριμένης επιλογής είναι σύνθετη και έχει πολλά στάδια. Επίσης, κατά τη διαδικασία αυτή όπως υποστηρίζει ο Hossler κ.α.(1989): « το άτομο αναπτύσσει φιλοδοξίες ώστε να συνεχίσει την επίσημη εκπαίδευση μετά το λύκειο, επιλέγοντας να φοιτήσει σε ένα κολέγιο ή σε ένα πανεπιστήμιο ώστε να αποκτήσει επαγγελματική εκπαίδευση»(σελ. 234). Οι μαθητές κατά τη διαδικασία αυτή περνούν από τρία στάδια, της προδιάθεσης, της αναζήτησης και της επιλογής (Hossler & Gallagher, 1987). Πιο πρόσφατες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής επιλογής αναφέρονται σε ένα μοντέλο το οποίο στηρίζεται στη θεωρία ανθρωπίνου κεφαλαίου και σε κοινωνιολογικές θεωρίες για το πολιτιστικό και το κοινωνικό κεφάλαιο, δηλαδή τις γνωστικές δεξιότητες, τις πολιτιστικές γνώσεις κλπ. (Perna, 2006).

Στη χώρα μας μια σειρά μελετών ασχολήθηκε με το πρόβλημα της μετάβασης είτε στην ποσοτική είτε στην ποιοτική διάσταση, ή συνδυάζοντας και τις δύο, ειδικά από τα μέσα της δεκαετίας του '90, στις οποίες αποτυπώνεται ο προβληματισμός για τις Γενικές Εξετάσεις, το τότε ισχύον σύστημα επιλογής για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, 2007). Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι περιορίζονται στη διερεύνηση της διαδικασίας επιλογής- σύστημα πρόσβασης- κατά τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη μελέτη των ποιοτικών χαρακτηριστικών των εξετάσεων- μορφής / διαδικασίας / περιεχομένου - ως κριτηρίων επιλογής για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αφήνοντας στο σκοτάδι τις θεσμικές όψεις της μετάβασης. Η μετάβαση είναι ευρύτερη και αποτέλεσμα σύνθετων οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών διεργασιών. Ωστόσο αναζητούνται ή και προτείνονται λύσεις, χωρίς να έχει προηγηθεί μια συστηματική διερεύνηση των παραμέτρων που διεισδύουν και μορφοποιούν την όλη διαδικασία μετάβασης και συνέχειας από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Αποτελεί αντικείμενο έρευνας η αναζήτηση νέων στρατηγικών - λύσεων που θα συνέβαλλαν στην αναθεώρηση του ισχύοντος συστήματος επιλογής και θα ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις των καιρών. Και στην περίπτωση αυτή συγκριτικά δεδομένα θα μπορούσαν να αποβούν χρήσιμα, με την προϋπόθεση βέβαια ότι θα αξιοποιηθούν δημιουργικά και όχι ως απλά «δάνεια» που στη συνέχεια θα απορριφθούν ως «ξένα σώματα».

Ο ελληνικός χώρος εργασίας και εκπαίδευσης αρχίζει να φωτίζεται ερευνητικά. Αυτή είναι μια θετική εξέλιξη που ξεκινά από τη χρηματοδότηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Ηλιάδης, 1988).

Στην Ελλάδα, η πρώτη προσπάθεια μελέτης της μετάβασης και των επαγγελματικών επιλογών πραγματοποιήθηκε από τον ΟΕΕΚ αλλά περιορίστηκε σε επισκόπηση βιβλιογραφίας και καταγραφή της κατάστασης σε άλλες χώρες. Όμως, την περίοδο κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η μελέτη δεν υπήρχαν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και τη σύνδεση του με την αγορά εργασίας και τη διαδικασία της μετάβασης (ΟΕΕΚ, 1994).

Στη συνέχεια, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) πραγματοποίησε έρευνα υποκινούμενο από την αυξανόμενη ανεργία, από την υποαπασχόληση και από την ετεροαπασχόληση ώστε να εξετάσει την επαγγελματική εξέλιξη αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε η εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ένταξη τους στον επαγγελματικό στίβο και ως προς το βαθμό εκπλήρωσης των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών τους στόχων, ενώ εξετάστηκε και η διαδικασία της μετάβασης.

Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι οι περισσότεροι μαθητές της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ενώ το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους είναι επίσης χαμηλό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Ακόμη, οι μαθητές αυτοί είχαν χαμηλότερη σχολική επίδοση στο γυμνάσιο, ενώ οι μαθητικές επιδόσεις τους σε κάποιες δεξιότητες (ανάγνωση, μαθηματικά κλπ) ήταν χαμηλότερες από τους αντίστοιχους Ευρωπαίους μαθητές (OECD, 2007).

Παρόμοια έρευνα για τον τρόπο με τον οποίο το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει τις επιλογές του μαθητή, κυρίως από την επικοινωνία του με τους δασκάλους του αλλά και σε συνάρτηση με τις επιδόσεις του έχει πραγματοποιηθεί από το Δημητρόπουλο (1994). Η έρευνα αυτή μελέτησε το ρόλο του συμβούλου που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και τον τρόπο που επηρεάζουν τους μαθητές τους στη διαμόρφωση της επιλογής επαγγέλματος. Διαπιστώθηκε ότι, οι μαθητές (44%) επηρεάζονται περισσότερο από τους καθηγητές τους από ό,τι οι μαθήτριες (31%). Η διαπίστωση αυτή περιορίζεται μόνο στους «καλούς» μαθητές σύμφωνα με άλλο ερευνητικό πόρισμα (Kostaki, 1990).

Στη χώρα μας οι περισσότερες μελέτες όπως ήδη αναφέραμε, εστιάζουν αποσπασματικά σε διαφόρους παράγοντες που επηρεάζουν τις μεταβάσεις. Πρόκειται για σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα που, ακόμη και αν δεν αναλύουν το

φαινόμενο της μετάβασης σε μεγάλο βάθος, δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για τις παραμέτρους που το επηρεάζουν, όπως θα δούμε στη συνέχεια της εργασίας.

3.1. Τόπος διαμονής

Ο τόπος διαμονής επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών και πολλές φορές αντικατοπτρίζει το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τις εκπαιδευτικές επιλογές του μαθητή.

Η μεγαλύτερη διαφορά με βάση τον τόπο διαμονής παρατηρείται για μαθητές που ζούνε στα αστικά κέντρα έναντι αυτών που μένουν σε αγροτικές περιοχές. Αν και τα τελευταία χρόνια έχει ενισχυθεί η εκπαιδευτική προσπάθεια στις αγροτικές περιοχές, ακόμη παρατηρούνται σημαντικές διαφορές. Έτσι, τα παιδιά που μένουν στις περιοχές αυτές έχουν συνήθως χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις και δεν καταφέρουν να αποκτήσουν στην πλειοψηφία τους ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση (Δημητρόπουλος κ.ά., 1994).

Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές που ζούσαν σε αστικά κέντρα είχαν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Ωστόσο, αυτό παρατηρήθηκε μόνο στα αγόρια, ενώ το ποσοστό των παιδιών από τα αστικά κέντρα που επιθυμούσαν να φοιτήσουν σε ένα πανεπιστήμιο ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών που ζούσαν σε αγροτικές περιοχές (Middleton & Grigg, 1959).

Οι φιλοδοξίες ως προς την εκπαίδευση των μαθητών από τα αστικά κέντρα ήταν υψηλότερες καθώς είχαν καλύτερη ενημέρωση και περισσότερες ευκαιρίες, ακόμα κι αν είχαν ίδιες δυνατότητες με μαθητές αγροτικών περιοχών (Steving & Whilling, 1967). Η σχολική επίδοση των μαθητών αυτών ήταν ακόμη υψηλότερη στα μαθήματα θετικών επιστημών (Κασσωτάκης, 1979). Αντίθετα τα παιδιά από τις αγροτικές περιοχές συχνά καλούνται να διανύσουν καθημερινά μεγάλες αποστάσεις για να πάνε στο σχολείο, ενώ το χαμηλό πολιτιστικό τους επίπεδο συντελεί συχνά στη σχολική αποτυχία (Σκαύδη κ.α., 1989).

Όσον αφορά τις σπουδές που επιλέγουν, έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά από τις αγροτικές περιοχές επιλέγουν κυρίως παιδαγωγικά τμήματα ή πραγματοποιούν πολιτικές και οικονομικές σπουδές, ενώ όσοι προέρχονται από αστικά κέντρα επιλέγουν επαγγέλματα με μεγαλύτερο κύρος (Κιντής, 1980).

Κατά συνέπεια η επαγγελματική επιλογή ενός μαθητή εξαρτάται από την περιοχή στην οποία διαμένει. Συγκεκριμένα, στην τελική επιλογή ρόλο έχουν και εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι υποδομές (οδικό δίκτυο, μέσα μεταφοράς) και το

πολιτισμικό επίπεδο κάθε περιοχής. Τα τελευταία χρόνια βέβαια η ύπαιθρος παρέχει περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές και θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι διαφορές μειώνονται καθώς οι μαθητές λαμβάνουν σχεδόν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση.

3.2. Φύλο

Σε πολλές περιπτώσεις το φύλο συνδέεται με κοινωνικά στερεότυπα καθώς κάποια επαγγέλματα θεωρούνται περισσότερο κατάλληλα για άντρες και άλλα περισσότερο κατάλληλα για γυναίκες. Όσα επαγγέλματα χαρακτηρίζονται περισσότερο κατάλληλα για άντρες περιλαμβάνουν συνήθως δράση, ενώ όσα χαρακτηρίζονται περισσότερο κατάλληλα για γυναίκες αναφέρονται κυρίως στη φροντίδα και στην προσφορά προς άλλους (Agos κ.α., 1998).

Ο ρόλος του φύλου είναι καθοριστικός στην επαγγελματική επιλογή του ατόμου καθώς επηρεάζονται τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και η πεποίθηση που έχει το άτομο και το κοινωνικό του περιβάλλον για την επαγγελματική αποτελεσματικότητα, κατά πόσο δηλαδή ένας μαθητής θα καταφέρει μελλοντικά να αντεπεξέλθει σε ένα επάγγελμα που από κοινωνικό στερεότυπο θεωρείται γυναικείο (Erb, 1983 ·Erez, Borochor & Mannheim, 1989 ·Tokar & Jome, 1998).

Σε πολλές περιπτώσεις τα στερεότυπα αυτά τίθενται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο αλλά κυρίως από την ίδια την οικογένεια του παιδιού. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι προσδοκίες των γονέων έχουν σημαντική επιρροή στην αντίληψη των παιδιών για τις ικανότητες τους και για την αποτελεσματικότητά τους (Flores & O'Brien, 2002· Bleeker & Jacobs, 2004). Συνεπώς, το παιδί και το περιβάλλον του θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζουν τα στερεότυπα που συνδέονται με το φύλο και να τα ξεπερνούν.

3.3. Οικογενειακό περιβάλλον

Η έννοια του οικογενειακού περιβάλλοντος αναφέρεται στην οικονομική και κοινωνική κατάσταση της οικογένειας, στο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων καθώς και στη νοοτροπία τους και στις αξίες τους. Επίσης, περιλαμβάνει επαγγελματικά πρότυπα, τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά, τις απόψεις τους για συγκεκριμένα θέματα, τις προκαταλήψεις τους, τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους κ.α. (Sewell – Shah, 1968· Πατέρας, 1980).

Μια εξαιρετικά λειτουργική θεώρηση των οικογενειακών επιδράσεων διακρίνει δύο άξονες: έναν της δομής και έναν των διεργασιών. (Whiston & Keller, 2004).

Σύμφωνα με την ανωτέρω θεώρηση, η δομή της οικογένειας αναφέρεται κυρίως στο μορφωτικό, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων και στην κατάσταση των μελών της οικογένειας (δηλαδή, αν είναι πυρηνική, εκτεταμένη ή μονογεϊκή, αν οι γονείς είναι εργαζόμενοι ή άνεργοι, αν εργάζεται η μητέρα). Περιλαμβάνει και κάποια άλλα χαρακτηριστικά της οικογένειας, σχετικά με την εθνικότητα ή η φυλή των μελών της (δηλαδή, αν οι γονείς ανήκουν στην κυρίαρχη εθνική κοινωνική ομάδα ή είναι μετανάστες.) Οι διεργασίες δε, αφορούν στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας (δηλαδή, στο είδος του δεσμού, στα πρότυπα ανατροφής, στα ερεθίσματα και τις πληροφορίες που παρέχουν οι γονείς στο παιδί, στις φιλοδοξίες και επιθυμίες τους για την εξέλιξη και την προσαρμογή του παιδιού).

Η οικογενειακή δομή και οι διεργασίες αλληλοπροσδιορίζονται, ασκούν ταυτόχρονες και πολυσύνθετες επιδράσεις στο άτομο και υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές στη διάρκεια του χρόνου (Cole & Cole, 2000, 2002· Whiston & Keller, 2004). Συνεπώς, η οικογένεια δεν μπορεί να νοηθεί ως ένα στατικό σύστημα, γι' αυτό η έρευνα και η βιβλιογραφία που αναφέρεται στην επίδραση της παρουσιάζεται πάντοτε με την επιφύλαξη ότι τα σχετικά ευρήματα μπορεί να έχουν περιορισμένη περιγραφική ή προβλεπτική αξία, καθώς τα πιο πολλά από αυτά επιχειρούν να απλοποιήσουν μια κατάσταση που είναι σύνθετη και δυναμική.

3.4. Η δομή της οικογένειας (Κοινωνικό Οικονομικό Επίπεδο οικογένειας)

Η πιο συζητημένη άμεση οικογενειακή επίδραση είναι ίσως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Η οικογένεια επηρεάζει το μαθητή λόγω του οικονομικού και κοινωνικού επιπέδου που του προσφέρει και το οποίο καθορίζεται από την οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Αρχικά, πρέπει να σημειωθεί μία σημαντική διαφοροποίηση στη βιβλιογραφία ως προς τον ορισμό του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μιας οικογένειας (Thompson & Subich, 2006). Παλαιότερα, οριζόταν με αναφορά στο επάγγελμα, την εκπαίδευση και το εισόδημα των γονέων, ενώ σήμερα προσεγγίζεται ως ένα σύνθετο ψυχολογικό φαινόμενο, που βιώνουν τα άτομα μιας οικογένειας μέσα στην οποία αναπτύσσονται και περικλείει ποικίλες διαστάσεις. Συνεπώς, το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο καθορίζεται από το κοινωνικό status, την κοινωνική δύναμη και τους οικονομικούς

πόρους (Thompson & Subich, 2006). Στην προσέγγιση αυτή το Κοινωνικό Οικονομικό Επίπεδο ορίζεται πλέον στη βάση τριών αλληλοσχετιζόμενων παραμέτρων: οικονομικοί πόροι¹, κοινωνικό κύρος² και κοινωνική ισχύς³.

Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται πάρα πολλές έρευνες που προσπαθούν να εντοπίσουν την άμεση και την έμμεση επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας στο επαγγελματικό προφίλ του παιδιού και του εφήβου. Οι περισσότερες αφορούν στην κοινωνική κατάσταση της Αμερικής και έχουν ως δείγματα άτομα της λευκής φυλής και της μεσαίας κοινωνικής τάξης (Graham, 1992). Η μεταφορά των ευρημάτων ερευνών που έχουν γίνει σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα από το ελληνικό, θέτει θέμα εννοιολογικής εγκυρότητας, αλλά τα ευρήματα αυτά μπορεί να αποτελέσουν αφετηρία προβληματισμού.

Η άμεση επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του στην επαγγελματική ωριμότητα του εφήβου ή του νέου, είναι καταλυτική και καθοριστική είτε διευκολύνοντας είτε δυσχεραίνοντας τη διασαφήνιση των επαγγελματικών στόχων και το σχεδιασμό των κατάλληλων βημάτων προς τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επαγγελματική πορεία. Η άμεση αυτή επίδραση αφορά στην αντίληψη από το παιδί των *εμποδίων* (ή, αντίστροφα, των ευκαιριών) που πρόκειται να αντιμετωπίσει. Τα εμπόδια, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τους εφήβους χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, είναι τα ακόλουθα: έλλειψη οικονομικών πόρων, έλλειψη κοινωνικού – συγγενικού δικτύου υποστήριξης, και ρατσισμός – διακρίσεις κατά την προσπάθεια υλοποίησης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων. Τα εμπόδια για τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών τάξεων, αντίστροφα αποτελούν *ευκαιρίες* για τα παιδιά που προέρχονται από τα υψηλότερα στρώματα: επαρκείς οικονομικοί πόροι για σπουδές, ισχυρό κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο (π.χ., γνωριμίες με ανθρώπους εξουσίας) και αίσθημα, διακριτικής υπέρ τους μεταχείρισης, ή τουλάχιστον διασφαλισμένο δικαίωμα να τους δοθούν ευκαιρίες (Ferry, et al., 2000).

Με άλλα λόγια, οι συγκεκριμένες αντιδράσεις στην επίδραση κοινωνικοοικονομικών παραγόντων κατά τη διαδικασία επιλογής καριέρας εξαρτάται

¹ Ως οικονομικοί πόροι νοούνται το εισόδημα, η περιουσία, ο έλεγχος στους πόρους άλλων, η οικονομική ασφάλεια, η ασφάλεια υγειονομικής περίθαλψης, το μορφωτικό επίπεδο, η σταθερότητα του οικογενειακού εισοδήματος. Αντιστοιχεί δηλαδή στον παραδοσιακό ορισμό της κοινωνικής τάξης.

² Ως κοινωνικό κύρος εννοείται το κύρος του επαγγέλματος όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από αυτόν που το ασκεί, το επίπεδο κατανάλωσης, το εύρος και το είδος της σχέσης του ατόμου με άλλες ομάδες και κουλτούρες, και την ατομική αίσθηση της αξίας σε σύγκριση με τους ομοίους του.

³ Η κοινωνική ισχύς περιλαμβάνει: την αίσθηση της δύναμης να αλλάξει κανείς ή να επηρεάσει τους άλλους, την πολιτική και τη νομική εξουσία, τη νοερή ή πραγματική πολιτική συμμετοχή, και τη δυνατότητα πρόσβασης σε κυβερνητικές παροχές.

εν μέρει από τις προσωπικές εκτιμήσεις και αντιδράσεις στα πιθανά εμπόδια, όπως αυτά θα γίνουν αντιληπτά (Albert & Luzzo, 1999).

Συγκεκριμένα εξωτερικά εμπόδια που έχουν εντοπιστεί ότι επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη είναι: η έλλειψη επαγγελματικών ευκαιριών, η περιορισμένη έκθεση και πρόσληψη πληροφοριών ως προς επαγγελματικές επιλογές, οι περιορισμένες εργασιακές ικανότητες, τα περιορισμένα οικονομικά μέσα και οι διακρίσεις στο εκπαιδευτικό ή το επαγγελματικό περιβάλλον, η διαφωνία με την οικογένεια σχετικά με τις επαγγελματικές αποφάσεις, και, εν τέλει, ο δισταγμός επιδίωξης επαγγελμάτων για τα οποία τα άτομα αντιλαμβάνονται ότι θα προκύψουν εμπόδια είτε κοινωνικά είτε οικονομικά (Luzzo & McWhirter, 2001).

Επίσης, αυτό που έχει διαπιστωθεί, στην Αμερική τουλάχιστον, είναι ένας φαύλος κύκλος μεταξύ αντιλαμβανομένων εμποδίων και επίδοσης: έχει φανεί από σχετικές έρευνες (Turner & Lapan, 2003) ότι οι νέοι που προέρχονται από κατώτερες οικονομικά και πολιτισμικά διαφορετικές τάξεις (π.χ. Αφροαμερικανοί) αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να μορφωθούν λιγότερο, να έχουν λιγότερες και περιορισμένες επαγγελματικές επιλογές, και συνεπώς να έχουν μειωμένη δυνατότητα να έχουν οικονομικές απολαβές. Πολλά από τα παιδιά αυτά, καθώς έρχονται αντιμέτωπα με την περιορισμένη πρόσβαση σε περαιτέρω εκπαίδευση και σε επαγγελματικές επιλογές, αναπτύσσουν αντισταθμιστικές πεποιθήσεις σχετικά με την αξία της ακαδημαϊκής προσπάθειας και της ακαδημαϊκής επίδοσης και διαμορφώνουν την πεποίθηση ότι η ακαδημαϊκή προσπάθεια και επίδοση δεν θα τους ανταποδώσει τίποτα (Graham, et al., 1998). Αυτές οι πεποιθήσεις με τη σειρά τους περιορίζουν περαιτέρω (προστιθέμενες στους ήδη υπάρχοντες φραγμούς) τα ακαδημαϊκά και τα επαγγελματικά τους επιτεύγματα (Jackson & Nutini, 2002).

Συνεπώς με το παραπάνω εύρημα, τα αποτελέσματα των ερευνών των Kenny et al., (2003) και Jackson et al., (2006) έδειξαν ότι όσο περισσότερα ήταν τα εμπόδια που αντιλαμβάνονταν οι νέοι, τόσο χαμηλότερες ήταν οι φιλοδοξίες τους. Με άλλα λόγια, τα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (ρατσισμός, πολιτισμική διάκριση, οικονομική αποστέρηση, ανεπαρκής εκπαίδευση) εσωτερικεύονται σε συστήματα πεποιθήσεων, και συνεπώς, περιορίζουν τις ακαδημαϊκές και τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Παρομοίως, στην έρευνά της η Constantine και οι συνεργάτες της (2005) έδειξε ότι όσο μεγαλύτερα ήταν τα εμπόδια που αντιλαμβάνονταν οι μη-προνομιούχοι έφηβοι, τόσο υψηλότερος ήταν ο βαθμός της αναποφασιστικότητας που δήλωναν, και, όπως ήταν αναμενόμενο, η έρευνα του Kenny και των συνεργατών του (2003) έδειξε ότι όσο λιγότερα και μικρότερα ήταν

τα εμπόδια που αντιλαμβάνονταν οι μαθητές, τόσο υψηλότερα ήταν τα επίπεδα ενασχόλησης με το σχολείο και τόσο υψηλότερες ήταν οι επαγγελματικές φιλοδοξίες.

Ακόμη μία άμεση επίδραση της δομής της οικογένειας, είναι η πολιτισμική. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ενώ συγκεκριμένοι πολιτισμοί καλλιεργούν την αλληλεξάρτηση και την εγγύτητα των μελών μιας οικογένειας, (Μεσόγειος), αντίθετα, άλλοι (βόρεια Ευρώπη, Αμερική) ενθαρρύνουν την αυτονομία και την ατομικότητα (Hardin, et al., 2001). Κατά συνέπεια μπορεί να επηρεαστούν άμεσα οι επαγγελματικές φιλοδοξίες και οι επιλογές των παιδιών, ιδιαίτερα αν τεθεί ζήτημα εγκατάλειψης της οικογενειακής εστίας από το παιδί λόγω σπουδών ή επαγγέλματος,

Συνολικά έχει παρατηρηθεί ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ενός παιδιού επηρεάζει άμεσα τις επαγγελματικές επιλογές του. Σχετίζεται με την παροχή και την διαθεσιμότητα ενός δικτύου (οικονομικού, οικογενειακού και πολιτισμικού) υποστήριξης κατά τη διάρκεια λήψης και υλοποίησης επαγγελματικών αποφάσεων. Ενδεικτικά, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επηρεάζει τις φιλοδοξίες προς επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού επιπέδου, τις φιλοδοξίες προς ανώτατη εκπαίδευση και τα αντίστοιχα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά επιτεύγματα (Otto, 2000). Επίσης, έχει φανεί ότι η υποστήριξη που δέχεται ένα παιδί από την οικογένειά του (από τους γονείς και από τα αδέρφια του) επιδρά σε αυτή καθαυτή την επίδοσή του, προβλέπει τις εμπειρίες μάθησής του, την επαγγελματική του αυτοεκτίμηση και τις προσδοκίες του για το αποτέλεσμα των προσπαθειών του (Ferry et al., 2000· Lapan, et al., 1999· Turner & Lapan, 2002). Επίσης, προβλέπει τη βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος και την επαγγελματική συμπεριφορά (Fischer, & Padmawidjaja, 1999· Otto, 2000· Paa & McWhirter, 2000· Palladino et al., 2002· Murdock, 1999). Ειδικά, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων έχει φανεί ότι είναι ένας καλός δείκτης για το είδος των πνευματικών ενδιαφερόντων με τα οποία θα ενθαρρυνθεί το παιδί να ασχοληθεί, όπως είναι επίσης καλός δείκτης για τα ακαδημαϊκά και τα επαγγελματικά επιτεύγματα. Συνοπτικά, παρατηρούμε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τα παιδιά ως προς την επιλογή, τα κριτήρια με τα οποία επιλέγει και ως προς την ένταση των φιλοδοξιών του. Συγκεκριμένα, ως προς την επιλογή, έχει παρατηρηθεί ότι όταν οι γονείς έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο και επιστημονικές γνώσεις, τότε τα παιδιά είναι σχεδόν απίθανο να επιλέξουν κάτι διαφορετικό. Το αντίθετο παρατηρείται στα παιδιά των οποίων οι γονείς είναι, για παράδειγμα, εργάτες, καθώς τα παιδιά αυτά θα επιλέξουν ένα διαφορετικό επάγγελμα, ώστε να έχουν υψηλότερο κοινωνικό κύρος και ίσως μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές. Στην περίπτωση αυτή μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά έχουν περισσότερες

επαγγελματικές επιλογές. Τέλος, η ένταση των φιλοδοξιών σχετίζεται με την ενθάρρυνση του γονέα και τις αξιώσεις που έχει από το παιδί (Καλογήρου, 1979). Επίσης, τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο προτιμούν το δημόσιο τομέα, ενώ αντίθετα τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν μέσο ή ανώτερο μορφωτικό επίπεδο προτιμούν τόσο τον ιδιωτικό τομέα, όσο και το δημόσιο και κάποιο ελεύθερο επάγγελμα (Γεώργας, κ.α., 1991). Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι αντιλήψεις της οικογένειας ως προς το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν τα παιδιά ταυτίζονται με την κοινωνική άνοδο και την επαγγελματική επιτυχία. Συνεπώς, ο διορισμός στο δημόσιο τομέα ταυτίζεται με την επιτυχία αυτή και αναγνωρίζεται από όλα τα μέλη της οικογένειας (Βρετάκου, 1990).

Ακόμα, ο γονεϊκός προσανατολισμός, οι στάσεις προς το παιδί, και το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση του έχουν ήδη επισημανθεί ως κρίσιμοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το είδος της επαγγελματικής απασχόλησης προς την οποία θα στραφεί τελικά το παιδί (Schoon, 2001). Στην ίδια γραμμή έρευνας, οι Brown, et al., (1996), σε μια ανασκόπηση των ερευνών που εξέταζαν την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην επαγγελματική συμπεριφορά, έστειλαν ένα «σήμα κινδύνου» στους ψυχολόγους και συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού για τις σημαντικές επιπτώσεις που έχει η κοινωνική τάξη στις επαγγελματικές επιλογές, στην επαγγελματική προσαρμογή και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Παρομοίως, ο Blustein και οι συνεργάτες του (2002), έδειξαν ότι η κοινωνική τάξη παίζει σημαντικό και κρίσιμο ρόλο στη διαδικασία λήψης απόφασης σχετικά με το επάγγελμα των ατόμων. Συγκεκριμένα, έδειξαν ότι η κοινωνική τάξη επηρεάζει όχι μόνο την πρόσβαση σε πόρους για εκπαίδευση και την υποστήριξη από το οικογενειακό δίκτυο, αλλά και το επίπεδο της επαγγελματικής προσαρμογής, την επίτευξη συνέπειας μεταξύ εργασίας και στόχων, και τέλος, τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αποδίδουν νόημα στην εργασία τους και βρίσκουν κίνητρο σε αυτήν. Στην ίδια γραμμή έρευνας, η Chaves και οι συνεργάτες της (2004), διενεργώντας συνεντεύξεις σε παιδιά που προέρχονταν από την εργατική τάξη βρήκαν ότι οι απόψεις αυτών των παιδιών για την εργασία έδιναν έμφαση στα εξωτερικά αποτελέσματα (π.χ., χρηματική αμοιβή), ενώ αντίθετα τα παιδιά τα οποία προέρχονταν από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις διέθεταν μια πιο εσωτερικευμένη και θεωρητική άποψη για την εργασία (ικανοποίηση από την εργασία, κοινωνική συμβολή).

Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στο μαθητή είναι άμεση καθώς του παρέχει ευκαιρίες για να ικανοποιήσει τις επαγγελματικές του βλέψεις και να εξαλείψει τα τυχόν εμπόδια (Ferry et al., 2000). Ακόμη, το κοινωνικό και

οικονομικό επίπεδο καθορίζει άμεσα τον πολιτισμό μέσα στον οποίο αναπτύσσεται ένα παιδί. Κάποιες κοινωνίες προωθούν περισσότερο την αλληλεξάρτηση των μελών μιας οικογένειας, ενώ άλλες υποστηρίζουν περισσότερο την ανεξαρτησία (Hardin et al., 2001). Με τον τρόπο αυτό επηρεάζονται άμεσα οι φιλοδοξίες ενός μαθητή και οι επαγγελματικές του επιλογές.

Η οικογένεια αποτελεί για το παιδί ένα φορέα κοινωνικοποίησης και μπορεί να θεωρηθεί μια μικρογραφία του περιβάλλοντος και της κοινωνίας στην οποία μεγαλώνει ο μαθητής. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί λαμβάνει από την οικογένεια του πρότυπα ζωής και αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες θα αναπτύξει τις δεξιότητες του και θα ενταχθεί στην ευρύτερη κοινωνία (Παπαϊωάννου, 1990). Δυστυχώς ωστόσο στη χώρα μας έχουν παρατηρηθεί περιπτώσεις κατά τις οποίες το παιδί δέχεται μεγάλη πίεση από το οικογενειακό του περιβάλλον για να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο επάγγελμα. Οι γονείς έχουν απαιτήσεις και προσδοκίες που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, ούτε σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών τους (Μουστάκας – Κασιμάτη, 1984· Δημητρόπουλος 1985· Φραγκουδάκη 1985).

3.5. Οι διεργασίες της οικογένειας.(Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών μιας οικογένεια.)

Μία σημαντική παράμετρος της οικογένειας που επηρεάζει έμμεσα τις επαγγελματικές επιλογές ενός μαθητή, είναι η σχέση που έχει αναπτύξει το παιδί με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας του. Μελέτες έχουν δείξει, ότι άτομα που έχουν αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς με την οικογένεια τους ανταποκρίνονται καλύτερα στις επαγγελματικές τους απαιτήσεις (Cole & Cole, 2002).

Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι στην περίπτωση που οι γονείς ενός μαθητή έχουν ενεργή συμμετοχή σε σχολικά συμβούλια και ενημερώνονται τακτικά για τις επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο, τότε ο μαθητής αυτός έχει υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους (Ho Sui-Chu & Wilms, 1996)

Αντίθετα, χαμηλές βαθμολογίες έχουν παρατηρηθεί σε μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες (Astone & MacLanahan, 1991), όπως επίσης και σε μαθητές που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες, οι γονείς των οποίων δεν είχαν την ευχέρεια να επικοινωνούν συχνά με τους εκπαιδευτικούς ή είχαν χαμηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους (Downey, 1994).

Η επαγγελματική κατάσταση των γονέων της οικογένειας, ως φορέα γνώσης για τα επαγγέλματα, ασκεί επίσης έμμεση επίδραση στο παιδί και στον έφηβο. Είναι εμφανές αφενός στο ότι οι γονείς και το επάγγελμα που ασκούν αποτελούν πηγή μάθησης ως πρότυπα –μοντέλα εργαζόμενων και αφετέρου στο ότι αποτελούν επίσης μια από τις πιο σημαντικές πηγές πληροφόρησης για τις απαιτήσεις, γενικά, των επαγγελμάτων και για το κοινωνικό status που συνδέεται με αυτά, στον «πραγματικό κόσμο» (Jodl et al, 2001). Κάποιες εμπειρίες μάθησης είναι άμεσες, μέσω των ρόλων που αναλαμβάνουν στην οικογενειακή ζωή (π.χ., συμμετοχή σε δουλειές του σπιτιού). Οι περισσότερες όμως είναι έμμεσες μέσω υποκατάστασης, παρατηρώντας δηλαδή τις πράξεις των άλλων και τις συνέπειες τους. Έτσι, το παιδί μαθαίνει καθώς παρακολουθεί την επαγγελματική δραστηριότητα των γονιών του ή καθώς τους ακούει να μιλάνε για ότι συμβαίνει σε αυτήν. Οι γονείς μπορεί να μιλάνε για τις αρνητικές πλευρές της δουλειάς τους, για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε αυτήν (οικονομικές απολαβές, έλλειψη ικανοποίησης ή συγκρούσεις στο χώρο της δουλειάς), για τις σχέσεις εξουσίας σε αυτήν (σχέση με προϊστάμενους ή υφιστάμενους) ή από την άλλη, μπορεί να συζητάνε για τις επαγγελματικές επιτυχίες τους και τα επιτεύγματα τους (Levine & Hoffner, 2006).

3.6. Ηλικία μαθητών/τριών- Εφηβεία.

Ένα από τα χαρακτηριστικά της εφηβείας, της περιόδου δηλαδή κατά την οποία καλείται το άτομο να επιλέξει το μελλοντικό του επάγγελμα, είναι η αναποφασιστικότητα, η οποία συχνά συνδέεται με άλλες ψυχολογικές καταστάσεις, όπως φοβία και άγχος.

Η δυσκολία επιλογής επαγγέλματος θεωρείται ως ένα βαθμό αναμενόμενη καθώς προκύπτει από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα παιδιά πρέπει να αποφασίσουν όσο θα είναι ακόμη μαθητές λυκείου ποιο θα είναι το μελλοντικό τους επάγγελμα, γεγονός που τους δημιουργεί άγχος και αναποφασιστικότητα αφού είναι τεράστια και καθοριστική η ευθύνη. Αν και πρόκειται για μια σύνθετη επιλογή, οι μαθητές λυκείου θεωρούνται ικανοί να λάβουν μια τέτοια απόφαση, να βρουν εναλλακτικές λύσεις, να κρίνουν κατά πόσο οι λύσεις αυτές είναι έγκυρες και να αξιολογήσουν τις συμβουλές που τους δίνονται (Nota & Soresi, 2004).

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλος (1998): «Κατά την εφηβεία ο μαθητής θα πρέπει να παρακινηθεί ώστε να ενδιαφερθεί και να ασχοληθεί με την επαγγελματική

διαδικασία, είτε μέσω της συμμετοχής του στις σχολικές δραστηριότητες, είτε αναλαμβάνοντας ένα αυτόνομο ρόλο στη σχολική κοινότητα, είτε τέλος, συνδέοντας τη μάθηση με την καθημερινότητα του» (σελ.94).

Συνεπώς, επειδή οι διεργασίες στις οποίες υποβάλλεται ο έφηβος είναι σύνθετες μπορούμε να πούμε ότι η αναποφασιστικότητα θεωρείται φυσιολογική προσωρινά, υπό την προϋπόθεση ότι δεν αποτελεί ένα από τα μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου.

3.7. Η αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην αίσθηση της αξίας που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του, δηλαδή κατά πόσο ένα πρόσωπο, αποδέχεται και σέβεται τον εαυτό του συνολικά ως άτομο. Ο περισσότερο διαδεδομένος ορισμός της αυτοαντίληψης είναι του Rosenberg, (1965) ο οποίος αναφέρει ότι αυτοεκτίμηση είναι η στάση (ευνοϊκή ή μη ευνοϊκή) που έχει ένα άτομο απέναντι στον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση θεωρείται ότι αποτελεί την αξιολογική συνιστώσα (evaluative component) της αυτοαντίληψης (self-concept), η οποία είναι γενικότερη έννοια και η οποία εκτός από την αξιολογική περιλαμβάνει επιπλέον μια γνωστική (cognitive) και μια συμπεριφορική (behavioral) συνιστώσα. Η αυτοεκτίμηση θεωρείται ότι έχει τα στοιχεία ενός χαρακτηριστικού (trait) το οποίο παραμένει με την παρέλευση του χρόνου σχετικά σταθερό για το άτομο (Blascovich, & Tomaka, 1991). Η έννοια της αυτοεκτίμησης είναι εξαιρετικά διαδεδομένη και έχει συσχετισθεί με πολλές άλλες έννοιες, όπως ψυχολογικές (πχ. αυτεπάρκεια, σημείο ελέγχου της συμπεριφοράς), κλινικές (πχ. άγχος, κατάθλιψη), με την ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και με αντικειμενικά στοιχεία της κατάστασης ενός ατόμου (πχ. το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο). Έρευνες των Mruk, (1999) και των Wells - Marwell, (1976) έχουν δείξει ότι ένα άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση υποβαθμίζει τις ικανότητες που έχει, αισθάνεται ότι οι άλλοι δεν του αποδίδουν καμία αξία, αισθάνεται ότι δεν έχει καμία δύναμη, επηρεάζεται εύκολα από τους άλλους, εκφράζει περιορισμένη κλίμακα συναισθημάτων, αποφεύγει τις στρεσογόνες καταστάσεις, γίνεται εύκολα αμυντικό. Αντιθέτως, το άτομο που έχει υψηλή αυτοεκτίμηση αναλαμβάνει ευθύνες, αισθάνεται υπερήφανο για τις επιτυχίες του, αντιμετωπίζει με ενθουσιασμό τις καινούργιες προκλήσεις, εκφράζει ευρεία κλίμακα συναισθημάτων, ανταπεξέρχεται με επιτυχία τις στρεσογόνες καταστάσεις, αισθάνεται ικανό να επηρεάζει τους άλλους. Κατά συνέπεια η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου, τις σχέσεις που

αναπτύσσει με τους άλλους, την επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη ενός συνόλου, τη σχολική του επίδοση, τη δυνατότητα προσαρμογής στο περιβάλλον, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει δυσάρεστες καταστάσεις κ.α.

Πολλές μελέτες έχουν συνδέσει την αυτοεκτίμηση ενός μαθητή με τις σχολικές του επιδόσεις και τη σχολική αποτυχία. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι, ακόμα και από την προσχολική ηλικία, η υψηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Οι επιδόσεις αυτές βελτιώνονται αν το παιδί έχει κι άλλα χαρακτηριστικά, όπως η ευφυΐα (Coopersmith, 1965· Wylie, 1979). Όσον αφορά τη σχολική αποτυχία μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σχολική αποτυχία συνδέεται άμεσα με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή ως προς τις νοητικές του ικανότητες. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής θα πρέπει να παρακινηθεί να συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης ώστε να αποβάλλει φόβους, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός στο σχολικό περιβάλλον, η αδυναμία συνεργασίας με άλλους κ.α. (Bloom, 1977).

Θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στο επίπεδο αυτοεκτίμησης και το είδος ηθικών κρίσεων και αποφάσεων του ατόμου, εντοπίστηκαν από τον Whiteley (1980). Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι όταν η αυτοεκτίμηση σε μια ομάδα φοιτητών ήταν υψηλή, παρατηρούνταν λιγότερα φαινόμενα αντιγραφής, κλοπών και έντασης, καθώς όλοι έπαυαν να σκέφτονται ατομιστικά και άρχιζε να τους ενδιαφέρει το γενικό καλό και η καταξίωση της ομάδας.

Πολλοί ερευνητές τονίζουν το ρόλο της αυτοεκτίμησης ως μηχανισμού άμυνας και ως κινητήρου για δράση (Bednar et al., 1989 Mecca et al., 1989). Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι πηγή δύναμης, που ωθεί τη δραστηριοποίηση των ανθρώπων, τους εμπνέει ώστε να αγωνίζονται στις δύσκολες καταστάσεις, παρά να παραιτούνται, να αντλούν δύναμη στις απογοητεύσεις, παρά να απελπίζονται και να είναι το ψυχολογικό δυναμικό, για να υπερβαίνουν τις αντιξοότητες. Η αυτοεκτίμηση, επομένως, προηγείται των πράξεων και δεν είναι αποτέλεσμά τους.

Έρευνα των Pallas, Entwisle, Alexander, Weinstein, (1990) κατέδειξε ότι οι διαφυλικές διαφορές επηρεάζουν την εξέλιξη της αυτοεκτίμησης. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώθηκε από την έρευνα των Ma coby & Jacklin, (1974), αναφορικά με τη γενική αυτοεκτίμηση των δύο φύλων.

Οι εξωτερικές και μετρήσιμες παράμετροι της αυτοεκτίμησης μελετήθηκαν με ποσοτικές διαδικασίες, όπως ερωτηματολόγια και πειράματα (Rosenberg, 1965 Coopersmith, 1967), καθώς και φαινομενολογικά (Mruk, 1983)

3.8 Η έδρα ελέγχου της συμπεριφοράς (*locus of control*).

Στην ψυχολογία η έδρα ελέγχου της συμπεριφοράς θεωρείται από τα σημαντικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Κατά τον Julian Rotter, ο οποίος εισήγαγε την έννοια αυτή στη δεκαετία του 1960, οι άνθρωποι τείνουν να αποδίδουν τις πιθανότητες τους για μελλοντική επιτυχία ή αποτυχία σε εσωτερικές ή εξωτερικές αιτίες. Τα άτομα με εσωτερικό σημείο ελέγχου της συμπεριφοράς (*internal locus of control*) θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για τα αποτελέσματα των πράξεών τους. Πιστεύουν ότι ελέγχουν την πορεία τους στη ζωή και συχνά επιδεικνύουν αξιοσημείωτα αποτελέσματα τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον επαγγελματικό τομέα. Αντιθέτως, τα άτομα που έχουν εξωτερικό σημείο ελέγχου συμπεριφοράς (*external locus of control*) θεωρούν ότι οι εξωτερικοί παράγοντες είναι περισσότερο σημαντικοί. Πιστεύουν ότι κυρίως η μοίρα, η τύχη και άλλοι εξωτερικοί παράγοντες παρά η ατομική προσπάθεια καθορίζουν το αποτέλεσμα των ενεργειών τους. Το σημείο ελέγχου της συμπεριφοράς είναι λοιπόν μια διπολική (*bipolar*) έννοια. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα άτομα που επιδεικνύουν εσωτερικό σημείο ελέγχου παρουσιάζουν μεγαλύτερο αυτοέλεγχο (*personal control*) και αυτοπροσδιορισμό (*self-determination*) στην πορεία τους στη ζωή. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι άνδρες επιδεικνύουν περισσότερο «εσωτερικό» σημείο ελέγχου από τις γυναίκες, ενώ καθώς οι άνθρωποι μεγαλώνουν τείνουν να αποκτούν περισσότερο «εσωτερικό» σημείο ελέγχου. Επιπλέον τα άτομα που βρίσκονται ψηλά στην επαγγελματική ιεραρχία επιδεικνύουν εσωτερικό σημείο ελέγχου (Hattie et al., 1997).

Επιπροσθέτως, έχει διαπιστωθεί ότι το σημείο ελέγχου της συμπεριφοράς δεν είναι ένα αναλλοίωτο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά μέσω διαδικασιών μάθησης παρουσιάζονται μετατοπίσεις στην κατεύθυνσή του. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι η εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών παρεμβάσεων στο σχολείο είναι δυνατό να δημιουργήσει «εσωτερικότερο» σημείο ελέγχου στους μαθητές (πχ. εκπαιδευτικά προγράμματα έξω από την τάξη) Επισημαίνεται, τέλος, ότι αποτελεί απλοϊκή προσέγγιση η θεώρηση ως «καλού» του εσωτερικού σημείου συμπεριφοράς και ως «κακού» του εξωτερικού, διότι στην πορεία επίτευξης ενός στόχου υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες. Για παράδειγμα, για την επίτευξη ενός στόχου χρειάζεται εκτός από το εσωτερικό σημείο ελέγχου της συμπεριφοράς και η ύπαρξη αυτεπάρκειας (*self-efficacy*) σε σχέση με τις απαιτήσεις που προβάλλονται, διαφορετικά το άτομο είναι δυνατό να παρουσιάσει συμπτώματα νεύρωσης, άγχους, ακόμα και κατάθλιψης. Γενικά, όμως, το εσωτερικό σημείο ελέγχου της

συμπεριφοράς είναι περισσότερο επιθυμητό από το εξωτερικό, εφόσον η ύπαρξή του αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τον προσανατολισμό του ατόμου προς την επίτευξη στόχων.

3.9. Η κοινωνική υποστήριξη (social support)

Ο όρος «κοινωνική υποστήριξη» υποδηλώνει την ύπαρξη δικτύου ατόμων (οικογένεια, φίλοι, γείτονες, συνάδελφοι στην εργασία κτλ.), που σε περίπτωση ανάγκης υποστηρίζουν ένα άτομο συναισθηματικά (πχ. φροντίδα, αγάπη, εμπιστοσύνη, ενδιαφέρον), εργαλειακά (πχ. προσφορά χρημάτων, εργασίας) και πληροφοριακά (πχ. παροχή πληροφοριών, συμβουλές). Η ύπαρξη ισχυρού δικτύου κοινωνικής υποστήριξης μετριάζει τις επιπτώσεις των στρεσογόνων καταστάσεων που αντιμετωπίζει το άτομο. Δυσκολίες οι οποίες παρουσιάζονται στη ζωή και δημιουργούν πίεση και άγχος σε μερικούς ανθρώπους, δεν φαίνεται να επηρεάζουν το ίδιο εκείνους που έχουν μεγάλο δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης (Betty et al., 1988). Έχει διερευνηθεί ότι η ύπαρξη κοινωνικού δικτύου δρα ως ενισχυτικός παράγοντας της αυτοεκτίμησης του ατόμου, και το γεγονός αυτό υποβοηθά στο ξεπέρασμά των δυσκολιών που προκύπτουν στην πορεία επίτευξης ενός στόχου (Pearlin, 1985).

3.10. Εκπαιδευτικές επιλογές- σχολική επίδοση

Οι εκπαιδευτικές - επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών/τριών προκύπτουν από τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν, από τις πληροφορίες που λαμβάνουν, από τα πρότυπα, καθώς και από τη στάση και τις αξίες της οικογένειας, γεγονός που λειτουργεί καταλυτικά στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Super, 1957).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι οι αξίες του κάθε μαθητή/τριας, δηλαδή η επαγγελματική αναγνώριση, η σταθερή και σίγουρη εργασία, η προσφορά βοήθειας στους συνανθρώπους του, η απόκτηση πλούτου και ο βαθμός στον οποίο θεωρεί τη δουλειά του ενδιαφέρουσα. Επίσης, επηρεάζεται από τον τρόπο ζωής που θέλει να κάνει. Για παράδειγμα, πόσο σημαντικό είναι γι' αυτόν να έχει ελεύθερο χρόνο, να μην αναγκάζεται να ταξιδεύει για επαγγελματικούς λόγους, να διαθέτει χρόνο στα εξω-επαγγελματικά του ενδιαφέροντα ή στην οικογένειά του, να έχει καθορισμένο ωράριο εργασίας; Κάποιες αξίες είναι αλληλοσυγκρουόμενες, για παράδειγμα η σταθερή και σίγουρη εργασία και το καθορισμένο ωράριο παραπέμπουν συνήθως σε μισθωτή εργασία, η οποία κατά κανόνα δε συνδυάζεται με

μεγάλες οικονομικές αποδοχές. Οι αξίες ενός εφήβου είναι πολύ πιθανό να μην έχουν ακόμη διαμορφωθεί ή να μεταβληθούν με την πάροδο των χρόνων.

Ακόμη, ο μαθητής/τρια επηρεάζεται κατά τη λήψη της επαγγελματικής του απόφασης από τα ενδιαφέροντα του. Αν κάποιος καταφέρει να κάνει το χόμπι του επάγγελμα, θα είναι σίγουρα επιτυχημένος. Λίγα, όμως, από τα ενδιαφέροντα των εφήβων τους συνοδεύουν στην ενήλικη ζωή τους. Πολλοί έφηβοι σήμερα ονειρεύονται μια καριέρα στη μουσική ή στον αθλητισμό, στους περισσότερους, όμως, αυτό το ενδιαφέρον είναι γέννημα των τάσεων της εποχής ή μιας συγκεκριμένης παρέας. Στην περίπτωση αυτή, καλό είναι ο νέος/α να συνδυάσει το όνειρο του/της για αθλητική ή καλλιτεχνική καριέρα με κάποιες άλλες σπουδές, που προς το παρόν τον ενδιαφέρουν κατά δεύτερο λόγο, έτσι ώστε να μπορεί να επιλέξει ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες που θα του δημιουργηθούν αργότερα και τις συνθήκες της αγοράς εργασίας.

Τέλος, οι δεξιότητες είναι το πρώτο στοιχείο των εφήβων το οποίο συνήθως λαμβάνουμε υπόψη όταν συζητάμε για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Αυτό, όμως, δεν είναι απόλυτο. Οι δεξιότητες ενός ατόμου μπορούν να βελτιωθούν κατά πολύ, ανάλογα με την προσπάθεια που αυτό θα καταβάλει και η προσπάθεια αυτή θα είναι ανάλογη με τους στόχους και τα όνειρα που επιδιώκει να πραγματοποιήσει. Αν οι μαθητές/τριες επιλέξουν με ελεύθερη βούληση και ενθουσιασμό τις σπουδές που ταιριάζουν στην προσωπικότητα, τις αξίες και τα ενδιαφέροντά τους, θα βρουν τον τρόπο να αποκτήσουν και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να φτάσουν στις σπουδές αυτές (Τριανταφύλλου, 2010).

Επίσης, η επαγγελματική επιλογή επηρεάζεται έμμεσα από τον ενδιαφέρον και τη στήριξη που δείχνουν οι γονείς στα παιδιά, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις το ενδιαφέρον των γονέων προς το παιδί το βοηθά να ξεκαθαρίσει τους μελλοντικούς επαγγελματικούς του στόχους. Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι η επαγγελματική επιλογή επηρεάζεται έμμεσα και από τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς στον τομέα αυτό (Poole κ.α., 1991).

Είναι γεγονός ότι στην εκπαίδευση συντελείται διαφοροποίηση σε μαθησιακές δυνατότητες μεταξύ μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά (π.χ. εθνική καταγωγή, φύλο, τόπος διαμονής, φύση του περιβάλλοντος διατροφής και κοινωνικοποίησης, κοινωνική τάξη της οικογένειας των μαθητών, κτλ), ανεξάρτητα ή σε συνδυασμό, αποτελούν διαφοροποιητικά στοιχεία της κοινωνικής κατηγορίας των μαθητών. Όλοι αυτοί είναι παράγοντες που οδηγούν σε διαφοροποίηση της μαθησιακής δυνατότητας. (Μιχαλακόπουλος, 1996, 2000).

Επίσης, έχει αποδειχθεί η ταύτιση της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, η οποία μπορεί να εμφανιστεί αποφασιστική για την καλή ή όχι επίδοσή τους. Η επίδοση εκείνων των μαθητών που τελειώνουν τη δημοτική εκπαίδευση σε κανονική ηλικία είναι ανάλογη της κοινωνικής κατηγορίας που ανήκουν οι οικογένειές τους. Η πλειοψηφία των «κακών» μαθητών προέρχεται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Φραγκουδάκη, 1985).

Δυστυχώς σήμερα μέσα και έξω από τους σχολικούς χώρους, η σχολική αποτυχία θεωρείται ως φυσιολογικό γεγονός, καθώς το πλήθος των παραπεμπομένων, στάσιμων και απορριπτόμενων μαθητών είναι κατά την τρέχουσα αντίληψη «αυτοί που δεν παίρνουν τα γράμματα», «οι ανεπίδεκτοι», «οι τεμπέληδες», «οι ανάξιου» (Κάτσικας & Καβαδίας, 2000).

Σύμφωνα με την κυρίαρχη αντίληψη που διέπει και διαπερνάει τόσο το σχολικό περιβάλλον όσο και τον εξωσχολικό χώρο, οι μαθητές αναγορεύονται ως οι κύριοι υπεύθυνοι για τις σχολικές τους επιδόσεις, οι οποίες, μάλιστα, θεωρούνται φυσικό αποτέλεσμα είτε των ατομικών διαφορών τους στις ικανότητες, είτε του «είδους» της φιλομάθειας, επιμέλειας και εργατικότητας που τους διακρίνει. Κατ' ανάλογο τρόπο οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις ή η σχολική αποτυχία συνδέονται αποκλειστικά είτε με την έλλειψη φυσικών χαρισμάτων – έμφυτων ικανοτήτων, είτε με την «αδιαφορία», «οκνηρία» και «αμέλεια» των μαθητευομένων.

Η συγκάλυψη – αγνόηση της δραστηκής σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή (επάγγελμα και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, κοινωνική θέση), δρομολογεί απόψεις που αθρώνουν την κοινωνική ανισότητα και ερμηνεύουν τη μαθησιακή διαφοροποίηση στη βάση της ύπαρξης ή όχι ατομικών - έμφυτων χαρισμάτων των μαθητών.

Αποτελέσματα έρευνας (Κάτσικας, & Καβαδίας 2000), έχουν αποδείξει πως η σχολική αποτυχία δεν είναι σε καμιά περίπτωση αποκλειστική ευθύνη του μαθητή. Χρειάζεται να ανιχνευθεί η ταυτότητα της σχολικής αποτυχίας, να αναδειχθεί η διαδικασία γένεσης του «κακού» μαθητή.

Η σχολική πορεία του κάθε μαθητή, συνδέεται άμεσα με τις οικογενειακές συνθήκες μέσα στις οποίες ο ίδιος ζει. Οι διαφορετικές γνώσεις και ικανότητες που έχουν διαφορετικά παιδιά στην πραγματικότητα είναι αποτέλεσμα της έως τότε συνολικής διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους μέσα σε διαφοροποιημένα κοινωνικο-οικονομικά οικογενειακά περιβάλλοντα. Τις περισσότερες φορές πίσω από τους μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις βρίσκονται περιβάλλοντα φτωχά, μειονεκτικά, με χαμηλές προσδοκίες, με γονείς ανεπαρκείς και αδιάφορους. Εύκολα

επομένως γίνεται σαφές πως άλλα παιδιά κληρονομούν τα μορφωτικά αγαθά και άλλα τη στέρησή τους.

Η καλλιέργεια, δηλαδή, ενός μαθητή από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα είναι κατά βάση κοντινή με τη σχολική παιδεία, είναι ήδη εφοδιασμένος με μια γενική προδιάθεση στη μάθηση. Οι μη σχολικές γνώσεις – με άμεση όμως σχολική χρησιμότητα – που ο μαθητευόμενος αυτός αντλεί από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον (π.χ. στον πολιτιστικό τομέα, η επαφή με το θέατρο, τη μουσική, το μουσείο), σε συνδυασμό και με το εκτεταμένο πλέγμα των κοινωνικών διασυνδέσεων που του εξασφαλίζει η καταγωγή του, του δίνει τη δυνατότητα να έρχεται στο σχολείο για να μάθει, περισσότερο για να νομιμοποιήσει σχολικά ό,τι ήδη έχει εμπεδώσει από το περιβάλλον του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται η πεποίθηση ότι οι γνώσεις και οι ικανότητες που παρουσιάζει το ευνοημένο παιδί στο σχολείο, συνδέονται με τη «φυσική» του υπεροχή (Κάτσικας, & Καβαδίας 2000).

Σε αντίθεση βρίσκονται τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων τα οποία στερούνται τα μορφωτικά αυτά αγαθά που συνοδεύουν την οικονομική στέρηση. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοση του μαθητή. Ζώντας σε ένα μικρό σπίτι, όπου λείπει ο χώρος ξεκούρασης, ο μαθητευόμενος των λαϊκών στρωμάτων έχει λιγότερες ευκαιρίες πρακτικής εξάσκησης, ανάπτυξης της κινητικής του ικανότητας και της συλληπτικής του διάκρισης. Η κακή διατροφή και οι κακές βιοτικές συνθήκες αναπόφευκτα επηρεάζουν την υγεία του παιδιού και επομένως την ικανότητά του να μάθει, να μελετά και να διαβάζει (Banks, 1987).

Ανάλογες εκπαιδευτικές ανισότητες παρουσιάζονται και σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Στην ανίχνευση της γεωγραφικής διάστασης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, πρέπει να ληφθούν υπόψη η αντίθεση μεταξύ κέντρου – περιφέρειας, όπου το κέντρο παρουσιάζει περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες από ότι η περιφέρεια. Ακόμη η αντίθεση αστικών – αγροτικών περιοχών, όπου οι τελευταίες παρουσιάζουν χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Επιπλέον η αντίθεση ανάμεσα σε φτωχές – πλούσιες περιοχές, σε οικονομικά ανεπτυγμένες και σε υποβαθμισμένες, όπου στις πρώτες το υψηλό βιοτικό επίπεδο των κατοίκων είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το αντίστοιχο υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω και με τα όσα έχουν αναφερθεί, γίνεται αντιληπτό πως τα παιδιά που αποκλείονται από το σχολείο στη συντριπτική τους πλειοψηφία προέρχονται από τα φτωχά, αγροτικά και μικρομεσαία στρώματα του πληθυσμού, που βρίσκουν στον τουρισμό δυνατότητα απασχόλησης, είτε στις μικρές

οικογενειακές επιχειρήσεις, είτε ως υπάλληλοι των τουριστικών επιχειρήσεων, στις οποίες κατευθύνονται πολλές φορές και με την προτροπή των γονιών τους, οι οποίοι το θεωρούν σε πολλές περιπτώσεις προτιμότερο από το αβέβαιο μέλλον της εκπαίδευσης, εφόσον αποφέρει γρήγορο κέρδος (Κάτσικας, & Καβαδίας 2000).

Η γεωγραφία της σχολικής αποτυχίας εντοπίζεται όχι τυχαία στις περιοχές εκείνες που όλοι οι δείκτες (οικονομικός, επαγγελματικός, πολιτιστικός) βρίσκονται στο χαμηλότερο επίπεδο αναδεικνύοντας έτσι ότι οι πληθυσμοί των μαθητών που κατάγονται από αντίθετες γεωγραφικές περιοχές άρα και ανταγωνιζόμενα κοινωνικά στρώματα συμμετέχουν άμεσα στη σχολική αποτυχία / απόρριψη (Κάτσικας, & Καβαδίας, 2000).

Συνεπώς, η σχολική επίδοση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στις επαγγελματικές αποφάσεις των παιδιών. Συνήθως παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση δεν θέτουν υψηλούς στόχους για τον εαυτό τους, πιστεύοντας ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν. Βάσει των παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών, έμμεσα επηρεάζει τις επαγγελματικές τους αποφάσεις.

Οι γονείς ανέκαθεν υπήρξαν οι πιο σημαντικοί «καθοδηγητές» στην ζωή του παιδιού. Διάφορες έρευνες (Γεωργίου, 1993· Δημητρόπουλος, 1985· Πνευματικού, Παπακανάκη & Γάκη, 2008) έχουν δείξει ότι υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση γονέων παιδιού που επιδρά με αποφασιστικό τρόπο στις αντιλήψεις και στην λήψη αποφάσεων. Ένα μέρος της γνώσης – μάθησης διενεργείται στο οικογενειακό περιβάλλον. Πολλές από τις γνωστικές και μαθησιακές δραστηριότητες έχουν καλλιεργηθεί πολύ πριν το σχολείο μέσα στους κόλπους της οικογένειας. Αρκεί να αναφέρουμε ότι στο «σπίτι» το παιδί θα δει τους γονείς να διαβάζουν, να ακούν μουσική, να κάνουν εργασίες με τα χέρια. Σε αρκετές περιπτώσεις θα «αντιγράψει» αυτή την γνώση και θα μεταφέρει προς τα «έξω» την κουλτούρα της οικογενείας. Το επάγγελμα ή η καριέρα που θα ακολουθήσει ο καθένας καθορίζει άμεσα τη κοινωνική υπόσταση, τον τρόπο ζωής του, τη θέση του μέσα στην κοινωνία, τις στάσεις και τις αξίες που θα υποστηρίζει, τον ελεύθερο χρόνο του και την συναισθηματική του ολοκλήρωση. Στην ουσία η παρέμβαση των γονέων «προϋπάρχει» σε κάθε πιθανή μετάβαση των παιδιών.

3.11. Επαγγελματικές επιλογές και παράγοντες που επιδρούν

Ένας μαθητής επιλέγει το μελλοντικό του επάγγελμα μέσα από μια μακροχρόνια διαδικασία, η οποία ξεκινά πολύ καιρό πριν από την αποφοίτηση του ατόμου από το σχολείο, ενώ έχει παρατηρηθεί ακόμη ότι ακόμα και από την παιδική ηλικία ένα άτομο μπορεί να δείξει μια κλίση και κάποιες αρχικές προτιμήσεις για το επάγγελμα που θα ήθελε να επιλέξει μελλοντικά (Hartung κ.α., 2005). Κατά τη διαδικασία αυτή ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός και καθοριστικός.

Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά επηρεάζονται από τους συμμαθητές τους για θέματα της καθημερινότητας τους, αλλά δεν επηρεάζονται σημαντικά ως προς θέματα που αφορούν το μελλοντικό κοινωνικό τους ρόλο. Ως προς τις μελλοντικές επαγγελματικές τους επιλογές αποδεικνύεται ότι τα παιδιά συμβουλευονται κυρίως τους γονείς τους και η επιρροή από τους συμμαθητές τους είναι δευτερεύουσα (Kandel & Lesser, 1968).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι ο ρόλος του γονέα και η συμπεριφορά του στο σχολείο. Το σχολείο είναι ένας δευτερογενής φορέας κοινωνικοποίησης, μέσω του οποίου οι ανήλικοι διδάσκονται και προσαρμόζονται στις κοινωνικές αξίες, αναγνωρίζουν τις δεξιότητες τους και αποκτούν γνώσεις καθοριστικές για τη μελλοντική τους εξέλιξη (Κελπανίδης, 2002).

Τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω της αυξανόμενης ζήτησης για εκπαίδευση, της ανάπτυξης της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου κ.α., αναπτύχθηκε η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η οποία μελετά τους τρόπους με τους οποίους τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και οι κοινωνικές τάσεις επηρεάζουν την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές επιδόσεις. Για το λόγο αυτό εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά η σχολική επίδοση και η κοινωνική προέλευση, τους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να λειτουργούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια μιας σχολικής κοινότητας, στους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να πραγματοποιείται η διδασκαλία κ.α. Σύμφωνα με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης το σχολείο καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την κοινωνικοποίηση ενός ατόμου και τις κοινωνικές αξίες που αναπτύσσει ο μαθητής (Χιωτάκης, 2004).

Έχει αποδειχθεί ότι μαθητές, των οποίων οι γονείς ήταν παρόντες στις σχολικές δραστηριότητες, είχαν καλύτερες σχολικές επιδόσεις και προσαρμόζονταν καλύτερα στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό σύνολο. Συνεπώς, ο μαθητής έχει καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ μειώνονται παράλληλα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως η επιθετικότητα και η έλλειψη πειθαρχίας (Hill κ.α., 2004).

Ακόμη, η επιλογή του επαγγέλματος εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο έχει ανατραφεί το παιδί. Μέχρι σήμερα έχουν παρατηρηθεί τέσσερα στυλ γονεϊκής ανατροφής: το αυταρχικό, το αυθεντικό, το επιτρεπτικό και το αδιάφορο (Cole & Cole, 2002). Το παιδί λαμβάνει από το περιβάλλον του κάποια κίνητρα, ανάλογα με το στυλ που έχει ανατραφεί, τα οποία στη συνέχεια καθορίζουν τη στάση του, τις επαγγελματικές του βλέψεις, τις ικανότητες του και τους στόχους του. Το στυλ που υιοθετούν οι γονείς για την ανατροφή του παιδιού είναι πολύ σημαντικό καθώς επηρεάζεται καθοριστικά η ανάπτυξη του μαθητή και καθορίζονται οι εμπειρίες μάθησης που αποκτά.

Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι με το πέρασμα των χρόνων είναι δυσκολότερο να προβλέψουμε τη συμπεριφορά των γονέων σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Τέλος, έχει επίσης αποδειχθεί ότι όσο μεγαλώνει το παιδί τόσο περιορίζεται και η επίδραση που έχουν οι γονείς σε αυτό και γίνεται δυσκολότερο να προβλεφθεί η πορεία του. (Hickman, 2000).

Τέλος, τα επαγγέλματα των γονέων επηρεάζουν καθοριστικά τις επαγγελματικές επιλογές του παιδιού. Μέσα από τα επαγγέλματα που ασκούν οι γονείς του το παιδί λαμβάνει σημαντικές πληροφορίες για το κοινωνικό γίνεσθαι (Jodl κ.α., 2001). Οι περισσότερες από τις εμπειρίες μάθησης που λαμβάνουν τα παιδιά είναι έμμεσες, αφού γίνονται παρατηρητές των πράξεων των άλλων και των αποτελεσμάτων των επιλογών αυτών. Το παιδί μαθαίνει έτσι για τα αρνητικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του γονέα, όπως οικονομικά προβλήματα, αίσθημα ανικανοποίητου, συχνές διαφωνίες με συναδέλφους και υφιστάμενους (Levine & Hoffner, 2006). Οι γονείς αποτελούν το πρότυπο των παιδιών όσον αφορά τις επαγγελματικές τους επιλογές, καθώς λαμβάνουν σημαντικές πληροφορίες για την οικονομική και κοινωνική αντιμετώπιση ενός επαγγέλματος και σχηματίζουν έτσι μια πρώτη αλλά καθοριστική εντύπωση για κάθε επάγγελμα.

Ένα ακόμη στοιχείο που επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές ενός μαθητή είναι η παρέα και οι συμμαθητές του. Με τους συμμαθητές του ο μαθητής αναπτύσσει φιλικές σχέσεις, ενώ έχει αποδειχθεί ότι η βοήθεια και η στήριξη των φίλων του είναι καθοριστικές για την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου (Felsman & Blustein, 1999). Μέσω των φίλων του ο έφηβος εκφράζει ευκολότερα τις απόψεις του, καθορίζει με μεγαλύτερη σαφήνεια τους στόχους του, λαμβάνει πληροφορίες για τις επαγγελματικές επιλογές άλλων και ανταλλάσσει πληροφορίες με άλλους εφήβους (Levine & Hoffner, 2006).

Επίσης, τα παιδιά επηρεάζονται διαφορετικά από τους συμμαθητές τους ανάλογα με το φύλο τους. Έτσι, τα αγόρια επηρεάζονται από άλλα αγόρια ως προς τις επαγγελματικές τους επιλογές, ενώ τα κορίτσια επηρεάζονται από άλλα κορίτσια ως προς την επαγγελματική τους κατεύθυνση. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα κορίτσια ωριμάζουν ταχύτερα από τα αγόρια, κατά δύο περίπου χρόνια (Saltiel, 1986).

Το σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και δραστηριοποιείται ένας μαθητής μπορεί να επηρεάσει εξίσου τις επαγγελματικές του επιλογές. Οι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν και καθοδηγούν τα παιδιά, ενώ η επικοινωνία που αναπτύσσουν με αυτά είναι πολύ σημαντική. Στη χώρα μας έχει αποδειχθεί ότι κυρίως τα αγόρια και λιγότερο τα κορίτσια επηρεάζονται από τους καθηγητές τους (Δημητρόπουλος, 1994).

Τελικά, τόσο οι συμμαθητές όσο και το σχολικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει τις επαγγελματικές επιλογές ενός μαθητή. Ωστόσο, τα παιδιά επηρεάζονται κυρίως από τους γονείς τους και συνεπώς η επίδραση που δέχονται από τους συμμαθητές τους είναι περιορισμένη, ενώ αντίθετα ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για τους μαθητές.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει είτε θετικά είτε αρνητικά την επαγγελματική επιλογή των εφήβων είναι το κοινωνικό γόητρο του επαγγέλματος. Αυτό περιλαμβάνει την κοινωνική αναγνώριση και την αίγλη που πιθανώς προσφέρει ένα επάγγελμα. Συνεπώς, κάποιες φορές οι επαγγελματικές επιλογές των μαθητών δεν καθορίζονται από τις κοινωνικές επιθυμίες και ανάγκες, αλλά ούτε και από τις επιθυμίες και τις ανάγκες του παιδιού.

Ένα επάγγελμα με υψηλό κοινωνικό γόητρο συνήθως συνδέεται με κοινωνική άνοδο και επαγγελματική κατάρτιση. Ένα τέτοιο επάγγελμα δε συνδέεται κατ' ανάγκη με υψηλές οικονομικές απολαβές, αλλά με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης (Κασιμάτη, 1988:129). Πολλές φορές ο ρόλος των οικονομικών απολαβών υποβαθμίζεται καθώς το γόητρο προκύπτει από τη φοίτηση σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, γεγονός που αποτελεί επιθυμία τόσο των γονέων όσο και των μαθητών (Ψαχαρόπουλος – Καζαμίας, 1985).

Στη χώρα μας τα επαγγέλματα που έχουν παραδοσιακά συνδεθεί με υψηλό κοινωνικό γόητρο είναι του γιατρού και του δικηγόρου, ωστόσο το γόητρο αυτό προκύπτει σε πολλές περιπτώσεις και από την απόκτηση ενός τίτλου σπουδών. Έτσι, η απόκτηση ενός συγκεκριμένου κύκλου σπουδών συχνά καταξιώνει το άτομο σε οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο (Γεώργας κ.α., 1992).

Έρευνα του Σακελλαρίου (1957), αποκαλύπτει ότι επαγγέλματα που έχουν παραδοσιακά υψηλό κοινωνικό γόητρο είναι επίσης, του μηχανικού, του αεροπόρου, του επιχειρηματία και του καθηγητή. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί αύξηση των κοινωνικού γόητρο του μηχανικού, ενώ θεωρείται ότι πλέον οι γονείς επηρεάζουν περισσότερο τα παιδιά σε σύγκριση με το παρελθόν. Είναι φανερό ότι οι μαθητές επηρεάζονται σημαντικά από το κοινωνικό γόητρο του επαγγέλματος, παρά τις αλλαγές που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, και συνεχίζουν να προτιμούν επαγγέλματα στα οποία έχει επέλθει κορεσμός (Κιτσαράς, 1967·Κασσωτάκης, 1979).

Επίσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ζήτηση για σπουδές σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι μεγάλη, καθώς η πλειοψηφία αυτών επιθυμεί την εισαγωγή σε κάποιο Πανεπιστήμιο. Συνεπώς, ο μαθητής παρακινείται από το οικογενειακό του περιβάλλον να εισαχθεί σε ένα Πανεπιστήμιο, έτσι ώστε να αποκομίσει οικονομικά και κοινωνικά οφέλη (Παπάς, 1989).

Η ζήτηση αυτή είναι τόσο υψηλή λόγω οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων. Όσον αφορά τους οικονομικούς παράγοντες, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά πιστεύουν ότι το πτυχίο από ένα ανώτατο πανεπιστημιακό ίδρυμα θα τους αποκαταστήσει επαγγελματικά. Ειδικά, τα τελευταία χρόνια η έλλειψη επαγγελματικών ευκαιριών συντείνει στην αύξηση της ζήτησης. Ως προς τους κοινωνικούς παράγοντες, έχει παρατηρηθεί ότι ο μαθητής επηρεάζεται σημαντικά από την κοινωνική εξέλιξη, τη διατήρηση μιας κοινωνικής θέσης, το κοινωνικό status, ακόμα και αν το άτομο είναι άνεργο, από τις κοινωνικές ανάγκες κ.α. (Δημητρόπουλος, 1994γ).

Ένα ακόμη πρόβλημα που έχει παρατηρηθεί στη χώρα μας είναι η λεγόμενη *υπαλληλοποίηση*, η οποία επηρεάζει τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων και δε σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο που θα αποκτήσουν τα παιδιά. Το πρόβλημα αυτό εντείνεται λαμβάνοντας υπόψη τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η χώρα και της ελληνικής νοοτροπίας (Πεπελίδης, 1990).

Συνεπώς, τα βασικά κίνητρα για επαγγελματική επιλογή με βάση το κοινωνικό γόητρο είναι η προτίμηση σε ακαδημαϊκά επαγγέλματα, η επιθυμία του ατόμου να εργαστεί στο δημόσιο τομέα και η προσπάθεια να αποκτήσει και να διατηρήσει υψηλό κοινωνικό γόητρο που θα προκύψει από τις σπουδές. Στην Ελλάδα υπάρχει ανοδική τάση για ανώτατες σπουδές, ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς επηρεάζονται από το κοινωνικό γόητρο και δεν αξιολογούν αντικειμενικά τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική επιλογή των μαθητών είναι οι οικονομικές απολαβές ενός επαγγέλματος. Μελέτες αποδεικνύουν (Κάντας, 1987·Γεωργούσης, 1995) ότι οι οικονομικές απολαβές είναι το βασικότερο κίνητρο ώστε ένα άτομο να επιλέξει ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, ενώ ο ρόλος της κοινωνικής αναγνώρισης, το ενδιαφέρον που δείχνει το άτομο για το συγκεκριμένο επάγγελμα και οι επαγγελματικές συνθήκες φαίνεται να έχουν δευτερεύοντα ρόλο. Συγκεκριμένα, οι απολαβές του πατέρα επηρεάζουν τις προσδοκώμενες απολαβές των παιδιών, ιδιαίτερα των γιων. Για το λόγο αυτό, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είναι υψηλόμισθος, θα επιλέξουν ομοίως ένα επάγγελμα που θα τους αποφέρει υψηλό μισθό, δόξα κλπ, ακόμη κι αν δε διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες ή δεν ενδιαφέροντα για το συγκεκριμένο επάγγελμα, ενώ όταν ο πατέρας είναι χαμηλόμισθος οι προσδοκίες των παιδιών είναι χαμηλότερες (Γεωργούσης, 1995). Ωστόσο, οι επιλογές των κοριτσιών διαφοροποιούνται από εκείνες των αγοριών. Μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια ενδιαφέρονται κυρίως για την κοινωνική αναγνώριση και δεν έχουν μακροπρόθεσμες βλέψεις (Betz & Hackett 1981, Gaskell 1985).

Συνεπώς, η αμοιβή του επαγγέλματος επηρεάζει καθοριστικά τους μαθητές, ιδιαίτερα των παιδιών των οποίων οι γονείς έχουν υψηλές απολαβές και κυρίως τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Η επαγγελματική επιλογή ενός μαθητή επηρεάζεται ακόμη από τον τομέα της εργασίας (ιδιωτικός / δημόσιος) και από τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτή (ελεύθερος χρόνος κλπ) (Καλογήρου 1983·Κατάκη, 1984). Έχει παρατηρηθεί ότι οι Έλληνες μαθητές προσανατολίζονται κυρίως σε θέσεις του δημοσίου τομέα, λόγω των συνθηκών που επικρατούν στη χώρα, της ανεργίας που παρατηρείται στον ιδιωτικό τομέα και της επαγγελματικής σταθερότητας και της ικανοποιητικής αμοιβής που προσφέρει ο δημόσιος τομέας (Κασιμάτη, 1988).

Ανάμεσα στους μαθητές που επιθυμούν να απασχοληθούν στο δημόσιο τομέα κυρίαρχο ρόλο έχουν τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι κυρίως τα κορίτσια, οι μαθητές της Αθήνας και οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση προτιμούν να εργαστούν ως δημόσιοι υπάλληλοι (Kostaki, 1990). Ακόμη, κυρίως οι γυναίκες επιλέγουν το δημόσιο τομέα καθώς τους προσφέρει σταθερό μισθό, ωστόσο, η πλειοψηφία αυτών δεν καταφέρνει να εξελιχθεί στην επαγγελματική ιεραρχία, αλλά συνεχίζουν να απασχολούνται στις κατώτερες βαθμίδες (Δουλκέρη, 1990).

3.12 Πληροφόρηση.

Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.) και συγκεκριμένα η τηλεόραση επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών, καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση και συσσώρευση γνώσεων και στην καθιέρωση προτύπων (McMahon κ.α., 2001).

Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι τα επαγγέλματα που παρουσιάζονται από τα Μ.Μ.Ε. και κυρίως από την τηλεόραση δεν είναι ρεαλιστικά. Τις περισσότερες φορές προβάλλονται επαγγέλματα που στηρίζονται σε στερεότυπα ως προς το φύλο (όπως παρουσιάσαμε προηγουμένως), επαγγέλματα στα οποία υπάρχουν διαφωνίες αλλά δεν αποκαλύπτουν τις συνέπειες αυτών, επαγγέλματα που έχουν υψηλό κοινωνικό status και τέλος τονίζονται ιδιαίτερα οι διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων (Levine & Hoffner, 2006).

Επίσης, έχει παρατηρηθεί μια τάση *μιμητισμού* όσον αφορά στην επιλογή επαγγέλματος. Η τάση αυτή προέρχεται από το κοινωνικό γόητρο του επαγγέλματος, από τις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά κυρίως από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων και επιδρούν σημαντικά στα επαγγελματικά τους σχέδια και στον τρόπο σκέψης τους, κυρίως λόγω της διαφήμισης συγκεκριμένων σχολών κλπ. (Κωστάκη 1988· Νιτσόπουλος 1985· Λιάντας 1996).

Οι μαθητές/τριες σε αρκετές περιπτώσεις επηρεάζονται και από επαγγέλματα που είναι στη «μόδα». Συγκεκριμένα, δείχνουν έντονη τάση και προτίμηση στα επαγγέλματα αυτά και όσο χαμηλότερη είναι η σχολική τους επίδοση τόσο περισσότερο επηρεάζονται (Δημητρόπουλος, 1986). Οι πληροφορίες που λαμβάνουν τα παιδιά από τα Μ.Μ.Ε. είναι πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενες. Κάποιοι από τους μαθητές/τριες δεν μπορούν να προσαρμόσουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες με τις δυνατότητες που είναι απαραίτητες σε κάθε επαγγελματικό χώρο (Ηλιάδης, 1988).

Οι επαγγελματικές επιλογές καθορίζονται επίσης από την τεχνολογία. Πολλά επαγγέλματα επηρεάζονται από τη βιομηχανοποίηση, από τον καταμερισμό της εργασίας και από την εξειδίκευση. Οι διευθυντικές θέσεις έχουν επίσης επηρεαστεί καθώς χρησιμοποιούνται πλέον ευρέως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, λογιστικές μηχανές κλπ. Συνεπώς, παρατηρείται μια μετάβαση από τον πρωτογενή τομέα στο δευτερογενή και τελικά στον τριτογενή (Βαρλάς & Καλογήρου 1979· Τζόλα 1980· Κασιμάτη 1988).

Ωστόσο, παρά τη συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας και της πληθώρας πληροφοριών που λαμβάνουν οι μαθητές από τα Μ.Μ.Ε. δεν έχει προνοηθεί αντίστοιχη εκπαιδευτική προετοιμασία. Σύμφωνα με την Κασιμάτη (1988) : «Οι μαθητές πλέον αντιμετωπίζουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο υπάρχει μεγάλος αριθμός εκπαιδευόμενων σε επαγγελματικούς τομείς με χαμηλή ζήτηση, ενώ σε τεχνολογικούς κλάδους παρατηρούνται σημαντικές ελλείψεις» (σελ.122).

Τελικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πληθώρα των πληροφοριών και η ευκολία πρόσβασης σε αυτές δημιουργεί σύγχυση στην επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών και τελικά δε διευκολύνει τις επιλογές τους. Οι αλλαγές στις σύγχρονες κοινωνικές δομές επηρεάζουν καθοριστικά τα επαγγελματικά σχέδια των μαθητών, ενώ η τεχνολογία, τα Μ.Μ.Ε. και η «μόδα» σε κάποια επαγγέλματα αποτελούν ερεθίσματα για τους μαθητές.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η διεθνής ερευνητική δραστηριότητα γύρω από τις διαδικασίες λήψης εκπαιδευτικών – επαγγελματικών αποφάσεων ως αφετηρία μετάβασης από τη Δεύτερη στην Τρίτη Βαθμίδα εκπαίδευσης είναι πλούσια, υπάρχουν όμως ακόμη αρκετά αδιευκρίνιστα σημεία και επιπλέον το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δομικές ιδιαιτερότητες και δεν μπορεί να συγκριθεί με αντίστοιχα ευρωπαϊκά ή διεθνή συστήματα εισαγωγής και μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, η έρευνα στην Ελλάδα αναφορικά με το θέμα που διαπραγματεύεται η συγκεκριμένη μελέτη, δεν έχει εξεταστεί επαρκώς.

4.2. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προτιμήσεων, προσδοκιών και σχεδίων των μαθητών- αποφοίτων του Λυκείου (ηλικίας ~18 ετών) και πώς αυτά σχετίζονται με παράγοντες της ψυχολογικής δομής τους, το βαθμό επαγγελματικής πληροφόρησης, και συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Ως επιμέρους στόχοι ορίζονται η διερεύνηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών σχεδίων (εξαρτημένη μεταβλητή) τα οποία συσχετίζονται με τις ανεξάρτητες μεταβλητές:

- παράγοντες της ψυχολογικής δομής των μαθητών: αυτοεκτίμηση (self-esteem), σημείο ελέγχου συμπεριφοράς (locus of control) κτλ
- το βαθμό και τις πηγές της επαγγελματικής τους πληροφόρησης (φροντιστήριο, η εργασιακή εμπειρία των μαθητών κτλ.)

- τα γενικά τους χαρακτηριστικά (πχ. φύλο, επίδοση, αστικότητα περιοχής κατοικίας, νομός, εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, υλικοτεχνική υποδομή κτλ.)

4.3 Η μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη επισκόπησης με τη χρήση ερωτηματολογίου και με ποσοτική μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Με την επισκόπηση συγκεντρώνονται τυποποιημένες πληροφορίες, εξακριβώνονται συσχετισμοί και γίνονται γενικεύσεις των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερες ομάδες πληθυσμού (Cohen κ.ά., 2008).

4.4. Επιλογή του εργαλείου

Το ερωτηματολόγιο, όπως μας πληροφορεί ο Αθανασίου (2003), ως μέσο συλλογής δεδομένων πρέπει να έχει συγκεκριμένες ιδιότητες. Αρχικά, πρέπει να ικανοποιείται η εγκυρότητα του περιεχομένου, ώστε να συλλεχθούν οι πληροφορίες που συνδέονται άμεσα με το θέμα. Η σαφήνεια των προτάσεων - ερωτήσεων βοηθά σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση. Έπειτα, πρέπει να υπάρχει αξιοπιστία, δηλαδή, αν επαναληφθεί η έρευνα στις ίδιες συνθήκες να δώσει τα ίδια αποτελέσματα. Αυτό επιτυγχάνεται με τη λεπτομερή περιγραφή της διαδικασίας της έρευνας. Εν τέλει, πρέπει το ερωτηματολόγιο να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα. Οι απαντήσεις – επιλογές των συμμετεχόντων πρέπει, δηλαδή, να προέρχονται από την αποκλειστική επίδραση του μέσου αυτού, δηλαδή του ερωτηματολογίου (Αθανασίου, 2003).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων γιατί ενδείκνυται για μελέτες ποσοτικών αναλύσεων, διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων και συνεπώς η σχετική ειλικρίνεια των απαντήσεων, συνιστάται στην περίπτωση προσωπικής γνωριμίας των συμμετεχόντων με τον ερευνητή, ενδείκνυται για μεγάλο δείγμα υποκειμένων και δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος στο υποκείμενο να απαντήσει. Επίσης, οι ερωτήσεις είναι ίδιες για όλα τα υποκείμενα και ακόμα οι ερωτήσεις κλειστού τύπου μπορούν εύκολα να κωδικοποιηθούν (Αθανασίου, 2003, Bird κ.ά., 1999, Cohen & Manion, 1994, Faulkner κ.ά., 1999).

4.5 Ανάπτυξη του ερωτηματολογίου

Πριν από τη διανομή των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική φάση χορήγησής του με σκοπό να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του εργαλείου που επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί. Η συγκεκριμένη δοκιμαστική φάση έλαβε χώρα το πρώτο δεκαπενθήμερο του Μαΐου 2010. Χρειάστηκε να δοθεί σε 10 μαθητές/τριες της Γ Λυκείου έτσι ώστε να επισημανθούν πιθανές ελλείψεις του και να πραγματοποιηθούν χρήσιμες διορθωτικές αλλαγές.

Στην πρώτη σελίδα του εντύπου υπήρχε συνοδευτική επιστολή στην οποία παρέχόταν ένα πλαίσιο για τη σημασία της έρευνας και το σκοπό του ερωτηματολογίου, ενώ δίνονταν σαφείς οδηγίες στους αποφοίτους των Λυκείων που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα. Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα πλαίσιο για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Το εργαλείο της παρούσας μελέτης αποτελείται από πέντε τομείς με συγκεκριμένες προτάσεις ο καθένας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν μέσα από διαβαθμισμένες κλίμακες την απάντηση που τους ταιριάζει. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν έτσι ώστε να έχουν σαφήνεια. Επίσης, τηρήθηκαν ορισμένοι κανόνες δεοντολογίας. Τα υποκείμενα ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, συμμετείχαν εκούσια, οι απόψεις των υποκειμένων έγιναν σεβαστές και υπήρξε απόλυτη εχεμύθεια. Ολόκληρο το εργαλείο της έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα.

4.6. Χορήγηση του ερωτηματολογίου

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Ιουλίου του 2010 σε αποφοίτους των Λυκείων της περιοχής του Νομού Μαγνησίας και χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο σε 568 αποφοίτους των σχολείων αυτών κατά την προσέλευση τους στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την συμπλήρωση Μηχανογραφικού δελτίου τους. Ο χρόνος χορήγησης κρίνεται ευνοϊκός επειδή αναφερόμαστε στο τέλος της σχολικής χρονιάς, όπου υπάρχει αποκρυσταλλωμένη άποψη των μαθητών/τριών για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, για το πώς παίρνουν τις αποφάσεις τους, ποια είναι η αίσθηση για το σχολικό κλίμα, ποια η αντίληψη για την αποτελεσματικότητά του όλη τη χρονιά.

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε, χορηγήθηκε αποκλειστικά και μόνο στους αποφοίτους των σχολικών μονάδων της προαιρετικής δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης ένα βήμα πριν την μετάβασή τους στην Τριτοβάθμια. Η συγκεκριμενοποίηση αυτή του δείγματος είναι ωφέλιμη για τα συμπεράσματά της έρευνας, καθιστώντας το ξεκάθαρα ομοιογενές. Οι υπόλοιποι μαθητές/τριες των άλλων τάξεων του κάθε σχολείου αποκλείστηκαν αφενός γιατί βλέπουν την μετάβαση στην Τρίτη βαθμίδα της εκπαίδευσης χρονικά μακριά, αφετέρου διότι δεν τους αφορά τόσο άμεσα όσο αφορά τους αποφοίτους και συνεπώς ο λόγος τους στα ζητήματα που καλείται να μετρήσει αυτή η μελέτη είναι σχετικά περιορισμένος.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν από την ερευνήτρια σε κάθε απόφοιτο χωριστά κατά την προσέλευση του στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συλλέγονταν από την ίδια, μετά τη συμπλήρωση του Μηχανογραφικού Δελτίου επιλογής σπουδών, κατά την αποχώρηση του. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου εκτιμάται ότι ήταν περίπου 20 min. Οι απόφοιτοι που επιλέχθηκαν ενημερώνονταν αρχικά με μικρή συνέντευξη για τους σκοπούς της έρευνας και την διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και κατόπιν ακολουθούσε συμπλήρωση του εργαλείου.

4.7 Συμμετέχοντες-Δείγμα-Δημογραφικά στοιχεία

Συνολικά δόθηκαν 568 ερωτηματολόγια και από τα οποία επιστράφηκαν και συγκεντρώθηκαν τα 546. Η ανταπόκριση είναι υψηλή (96,12%), δεδομένης και της διαδικασίας συμπλήρωσης από κάθε μαθητή (αυτοαναφοράς - η παρουσία της ερευνήτριας αφορούσε την επίλυση πιθανών αποριών). Το τελικό μέγεθος δείγματος της έρευνας, συνεπώς, αποτελείται από 546 αποφοίτους με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Το 72,5% προέρχεται από αστική περιοχή και ακολουθεί η ημιαστική περιοχή σε ποσοστό 16,5%.

Η κατανομή ως προς το φύλο προκύπτει ότι αγόρια είναι το 39,5% και κορίτσια 58,8%.

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και ειδικότερα για τον πατέρα, το 33,0% έχουν απολυτήριο Λυκείου ή 6 τάξιου γυμνασίου και το 30,2% πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Αντίστοιχα αναφορικά με τη μητέρα το μεγαλύτερο ποσοστό 33,2% εμφανίζεται στην κατηγορία ΑΕΙ/ΤΕΙ και ακολουθεί το 24,2% της κατηγορίας απολυτήριο Λυκείου – 6 τάξιου γυμνασίου.

Το 81,4% των πατέρων δηλώνουν ότι είναι εργαζόμενοι και ακολουθεί το 16,0% που είναι συνταξιούχοι με τις υπόλοιπες κατηγορίες να συγκεντρώνουν

μικρότερα ποσοστά. Αντίστοιχα το 58,6% των μητέρων είναι εργαζόμενες και το 36,2% να δηλώνουν οικιακά.

Αναφορικά με το είδος του επαγγέλματος του πατέρα, το 18,7% ανήκουν στην κατηγορία τεχνίτες και το 19% σε επιστημονικά επαγγέλματα, ενώ οι υπόλοιπες κατηγορίες εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά. Αντίστοιχα στις μητέρες, το 21,4% δηλώνουν υπάλληλοι γραφείου, το 19,9% απασχολούνται στην παροχή υπηρεσίας και πωλήσεις και ακολουθεί ο κλάδος των εκπαιδευτικών στον οποίο απασχολούνται το 18,4%. Οι υπόλοιπες κατηγορίες συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά.

Αναφορικά με την χώρα γέννησης του μαθητή και των γονέων, η πλειοψηφία δηλώνει την Ελλάδα σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Αναλυτικά ως χώρα γέννησης δηλώνεται η Ελλάδα στο 95,2% των περιπτώσεων των μαθητών, στο 93,2% των περιπτώσεων του πατέρα και στο 92,6% των περιπτώσεων της μητέρας.

Τέλος αναφορικά με το μηνιαίο συνολικό εισόδημα της οικογένειας του μαθητή, το 49,6% των περιπτώσεων δηλώνεται στην κατηγορίας 800-2500€ και ακολουθεί το 25,2% των περιπτώσεων που οι μαθητές δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν. Το 15,3% των μαθητών δήλωσαν την κατηγορίας 2500-6000€ και οι υπόλοιπες κατηγορίες συγκέντρωσαν ποσοστά 5%.

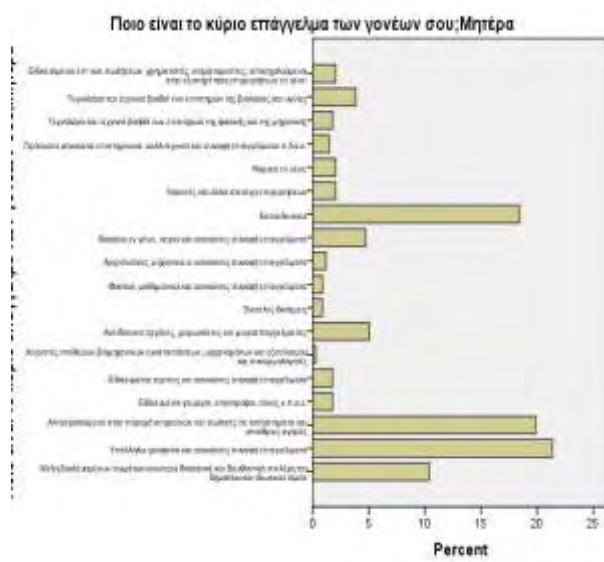
Πίνακας 1: κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών των δημογραφικών χαρακτηριστικών

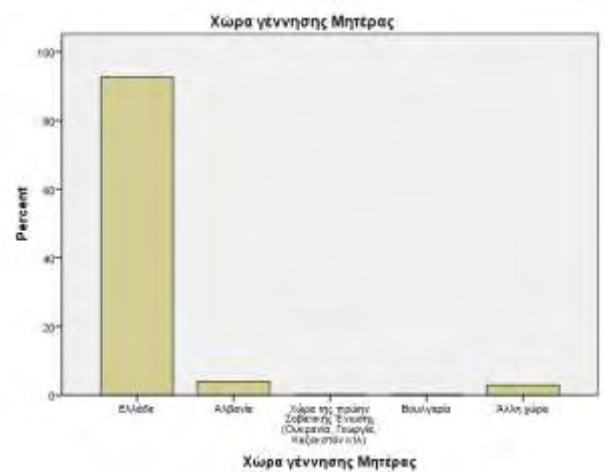
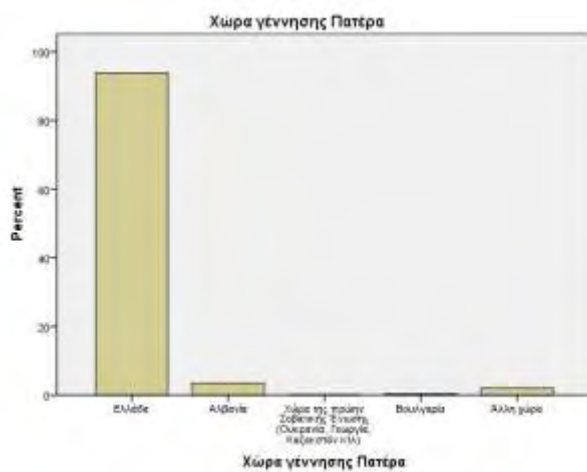
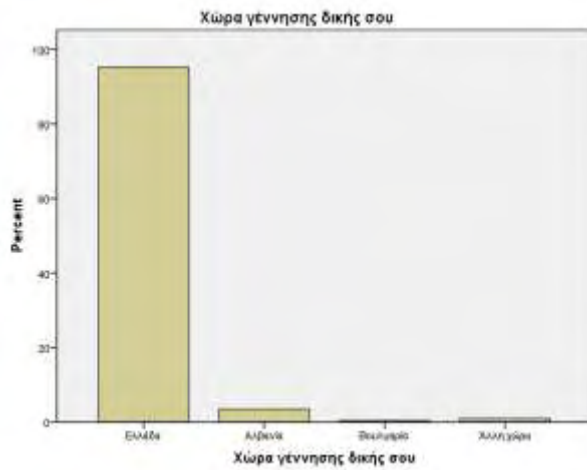
κατηγορίες		Συχνότητα	Ακριβές ποσοστό (%)
<i>περιοχή</i>	αστική	396	79,0
	ημιαστική	90	18,0
	αγροτική	15	3,0
<i>φυλο</i>	αγόρι	210	39,5
	κορίτσι	321	60,5
<i>εκπαίδευση</i>	Μέχρι απολυτήριο Δημοτικού	73	13,5
<i>Πατέρα</i>	Μέχρι απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	67	12,4
	Μέχρι απολυτήριο Λυκείου ή δαξίου Γυμνασίου ή ΤΕΣ	180	33,3
	Μέχρι πτυχίο Ανώτερης Σχολής, ή ΚΑΤΕΕ	55	10,2
	Μέχρι πτυχίο Ανώτατης Σχολής ή ΤΕΙ	165	30,6
<i>εκπαίδευση</i>	Μέχρι απολυτήριο Δημοτικού	77	14,6
<i>Μητέρας</i>	Μέχρι απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	76	14,4
	Μέχρι απολυτήριο Λυκείου ή δαξίου Γυμνασίου ή ΤΕΣ	132	25,0
	Μέχρι πτυχίο Ανώτερης Σχολής, ή ΚΑΤΕΕ	63	11,9
	Μέχρι πτυχίο Ανώτατης Σχολής ή ΤΕΙ	181	34,2
<i>Επαγγ/τική</i>	οικιακά	1	,2

<i>κατάσταση</i>	συνταξιούχος	85	16,0
<i>Πατέρα</i>	άνεργος	13	2,4
	εργαζόμενος	433	81,4
<i>Επαγγ/τική</i>	οικιακά	195	36,2
<i>κατάσταση</i>	συνταξιούχος	21	3,9
<i>Μητέρας</i>	άνεργος	7	1,3
	εργαζόμενη	316	58,6
<i>Χώρα</i>	Ελλάδα	518	95,2
<i>γέννησης</i>	Αλβανία	19	3,5
	Βουλγαρία	2	,4
	Άλλη χώρα	5	,9
<i>Χώρα</i>	Ελλάδα	511	93,9
<i>γέννησης</i>	Αλβανία	19	3,5
<i>πατέρα</i>	Χώρα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης	1	,2
	Βουλγαρία	2	,4
	Άλλη χώρα	11	2,0
<i>Χώρα</i>	Ελλάδα	504	92,6
<i>γέννησης</i>	Αλβανία	22	4,0
<i>μητέρας</i>	Χώρα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης	1	,2
	Βουλγαρία	1	,2
	Άλλη χώρα	16	2,9
<i>Οικογενειακό</i>	κάτω από 800	27	5,0
<i>εισόδημα</i>	800-2500	270	49,6
	2500-6000	83	15,3
	6000 και πάνω	27	5,0
	Δξ / ΔΑ	137	25,2
<i>επάγγελμα</i>	Μέλη βουλευομένων σωμάτων: ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη	75	14,7
<i>Πατέρα</i>	του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα		
	Υπάλληλοι γραφείου και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	50	9,8
	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	42	8,3
	Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, αλιείς κ.π.α.ε.	27	5,3
	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	95	18,7
	Χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές	46	9,0
	Ανεπίδητοι εργάτες, χειρωνακτές και μικροεπαγγελματίες	19	3,7
	Ένοπλες δυνάμεις	20	3,9
	Φυσικοί, μαθηματικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	6	1,2
	Αρχιτέκτονες, μηχανικοί κι ασκούντες συναφή επαγγέλματα	26	5,1
	Βιολόγοι εν γένει, ιατροί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	16	3,1
	Εκπαιδευτικοί	34	6,7
	Λογιστές και άλλα στελέχη επιχειρήσεων	8	1,6
	Νομικοί εν γένει	9	1,8

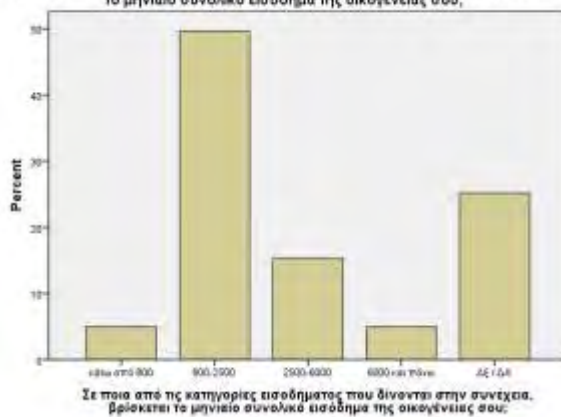
	Πρόσωπα ασκούντα επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα π.δ.κ.α.	4	,8
	Τεχνολόγοι και τεχνικοί βοηθοί των επιστημών της φυσικής και της μηχανικής	15	2,9
	Τεχνολόγοι και τεχνικοί βοηθοί των επιστημών της βιολογίας και υγείας	3	,6
	Ειδικευόμενοι επί των πωλήσεων, χρηματιστές, κτηματομεσίτες, απασχολούμενοι στην εξυπηρέτηση επιχειρήσεων εν γένει	2	,4
	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών προστασίας	12	2,4
<i>επάγγελμα</i>	Μέλη βουλευομένων σωμάτων: ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη <i>Μητέρας</i> του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα	35	10,4
	Υπάλληλοι γραφείου και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	72	21,4
	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	67	19,9
	Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, αλιείς κ.π.α.ε.	6	1,8
	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	6	1,8
	Χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές	1	,3
	Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρωνάκτες και μικροεπαγγελματίες	17	5,0
	Ένοπλες δυνάμεις	3	,9
	Φυσικοί, μαθηματικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	3	,9
	Αρχιτέκτονες, μηχανικοί κι ασκούντες συναφή επαγγέλματα	4	1,2
	Βιολόγοι εν γένει, ιατροί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	16	4,7
	Εκπαιδευτικοί	62	18,4
	Λογιστές και άλλα στελέχη επιχειρήσεων	7	2,1
	Νομικοί εν γένει	7	2,1
	Πρόσωπα ασκούντα επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα π.δ.κ.α.	5	1,5
	Τεχνολόγοι και τεχνικοί βοηθοί των επιστημών της φυσικής και της μηχανικής	6	1,8
	Τεχνολόγοι και τεχνικοί βοηθοί των επιστημών της βιολογίας και υγείας	13	3,9
	Ειδικευόμενοι επί των πωλήσεων, χρηματιστές, κτηματομεσίτες, απασχολούμενοι στην εξυπηρέτηση επιχειρήσεων εν γένει	7	2,1

Γραφήματα 1 – 10 : Ραβδογράμματα κατανομής ποσοστών των δημογραφικών μεταβλητών





Σε ποια από τις κατηγορίες εισοδήματος που δίνονται στην συνέχεια, βρίσκεται το μηνιαίο συνολικό εισόδημα της οικογένειάς σου;



Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 18).

4.8. Εργαλείο συλλογής

Για την συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου σε 4 ενότητες:

Στην Ενότητα 1 ζητείται από τους ερωτώμενους να καταγράψουν τα δημογραφικά και γενικά στοιχεία όπως:

- Τόπος διαμονής
- Φύλο
- Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων
- Κατάσταση απασχόλησης / θέση / επάγγελμα γονέων
- Τόπος γέννησης γονέων και μαθητή
- Μηνιαίο εισόδημα

Μεταβλητή αυτοεκτίμησης (self-esteem)

Στην Έρευνα χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης επτά από τις δέκα ερωτήσεις της κλίμακας Rosenberg.

A/A	Πηγή	Ερώτηση
1	YITS-2000	Έχω αξία τουλάχιστον ίση με τους άλλους συμμαθητές μου
2	YITS-2000	Έχω αρκετά προτερήματα
3	YITS-2000	Είμαι ικανός να κάνω διάφορα πράγματα τόσο καλά όσο και οι υπόλοιποι συμμαθητές μου
4	YITS-2000	Δεν υπάρχουν στη ζωή μου πράγματα για τα οποία είμαι υπερήφανος
5	YITS-2000	Συνολικά είμαι ευχαριστημένος από τον εαυτό μου
6	YITS-2000	Θα ήθελα να είμαι περισσότερο ικανοποιημένος από τον εαυτό μου
7	YITS-2000	Μερικές φορές αισθάνομαι άχρηστος

Οι ερωτήσεις απαντώνται σε τετραβάθμια κλίμακα Likert (Διαφωνώ, Μάλλον διαφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ). Οι απαντήσεις στις θετικά διατυπωμένες ερωτήσεις (A/A: 1, 3, 4, 5) βαθμολογούνται με την κλίμακα 1, 2, 3, 4. Αντιθέτως, στις αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις (A/A: 4, 6, 7) η κλίμακα αντιστρέφεται (4, 3, 2, 1).

Μεταβλητή σημείου ελέγχου της συμπεριφοράς (locus of control)

Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο της Έρευνας Επιλογών για τον προσδιορισμό του δείκτη «Σημείου Ελέγχου της Συμπεριφοράς»

A/A	Πηγή	Ερώτηση
1	YITS-2000	Αισθάνομαι ότι δεν έχω μεγάλο έλεγχο στη ζωή μου, ότι καθορίζεται από τους άλλους
2	Έρευνα Επιλογών	Για να πετύχω στη ζωή χρειάζεται προσπάθεια, η τύχη δεν παίζει κανένα ρόλο
3	YITS-2000	Μπορώ να κάνω σχεδόν πάντα ό,τι βάλω στο μυαλό μου
4	YITS-2000	Η πορεία που θα έχω στο μέλλον εξαρτάται κυρίως από εμένα

Οι ερωτήσεις απαντώνται σε τετραβάθμια κλίμακα Likert(Διαφωνώ, Μάλλον διαφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ). Οι απαντήσεις στις θετικά διατυπωμένες ερωτήσεις (A/A: 3, 4, 5) βαθμολογούνται με την κλίμακα 1, 2, 3, 4. Αντιθέτως, στην αρνητικά διατυπωμένη ερώτηση (A/A: 1) η κλίμακα αντιστρέφεται (4, 3, 2, 1).

Μεταβλητή κοινωνικής υποστήριξης (social support)

Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο της Έρευνας Επιλογών για τον προσδιορισμό του δείκτη «Κοινωνικής Υποστήριξης»

A/A	Πηγή	Ερώτηση
1	YITS-2000	Έχω γύρω μου ανθρώπους (οικογένεια, φίλους) που με κάνουν να αισθάνομαι ασφαλής και ευτυχισμένος
2	YITS-2000	Αν κάτι πάει στραβά, κανένας δε θα με βοηθήσει
3	YITS-2000	Υπάρχει κάποιος στο περιβάλλον μου που εμπιστεύομαι και συμβουλευόμαι για τα προβλήματά μου

Οι ερωτήσεις απαντώνται σε τετραβάθμια κλίμακα Likert(Διαφωνώ, Μάλλον διαφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ). Οι απαντήσεις στις θετικά διατυπωμένες ερωτήσεις (A/A: 1, 3) βαθμολογούνται με την κλίμακα 1, 2, 3, 4. Αντιθέτως, στην αρνητικά διατυπωμένη ερώτηση (A/A: 2) η κλίμακα αντιστρέφεται (4, 3, 2, 1).

Στην Ενότητα 2 **Επαγγελματικές επιλογές:**

- Λήψη απόφασης για μελλοντικό επάγγελμα
- Σύπτωση επιλογής με σπουδές στην τριβάθμια εκπαίδευση
- Σύπτωση επιλογής με επάγγελμα γονέων
- Χρόνος απόφασης
- Εκτίμηση πιθανότητας πραγματοποίησης απόφασης

Στην Ενότητα 3 **Επαγγελματικές επιλογές και σχετική πληροφόρηση:**

- Λήψη πληροφοριών
- Πηγή

Στην Ενότητα 4 **Επαγγελματικές επιλογές και επιρροή :**

- Πηγές επιρροής

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το επόμενο κεφάλαιο είναι χωρισμένο σε τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των Μεταβλητών αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης.

Στη δεύτερη ενότητα διερευνώνται οι διαφοροποιήσεις των Μεταβλητών αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης ανάλογα με την Αστικότητα περιοχής, το φύλο μαθητή, το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, την επαγγελματική κατάσταση γονέων, και το εισόδημα οικογένειας.

Στην τρίτη ενότητα αναλύονται οι μεταβλητές που περιγράφουν τα στοιχεία που αφορούν Επαγγελματικές προτιμήσεις, πληροφόρηση και επιρροή.

Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα διερευνώνται οι διαφοροποιήσεις των μεταβλητών της προηγούμενης ενότητας (ως εξαρτημένες μεταβλητές) ανάλογα με την Αστικότητα περιοχής, το φύλο μαθητή, το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, την επαγγελματική κατάσταση γονέων, και το εισόδημα οικογένειας καθώς και με τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξη (ως ανεξάρτητες).

5.1. Μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης

Από τις ερωτήσεις αυτοεκτίμησης, ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης, από το σύνολο δηλαδή των 14 αρχικών μεταβλητών δημιουργούνται 3 νέες μεταβλητές. Οι μεταβλητές αυτές προέρχονται από την μέση τιμή των επιμέρους ομάδων των αρχικών μεταβλητών, αφού έχει αρχικά προηγηθεί η αντιστροφή των βαθμολογιών των ερωτήσεων που είχαν αντίστροφη εκφώνηση. Επιπρόσθετα έγινε προσαρμογή των τιμών των νέων μεταβλητών ώστε η θετικότερη (άριστη) απάντηση να είναι η τιμή 10 και η αρνητικότερη μηδέν. Ως αποτέλεσμα προκύπτουν 3 νέες μεταβλητές όπου υψηλή τιμή, τιμή δηλαδή που προσεγγίζει την τιμή 10, φανερώνει:

- για την μεταβλητή της αυτοεκτίμησης: υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης
- για την μεταβλητή του ελέγχου συμπεριφοράς: την ύπαρξη εσωτερικού σημείου ελέγχου, δηλαδή το άτομο πιστεύει ότι η επίτευξη ενός στόχου εξαρτάται αποκλειστικά από τις δικές του ενέργειες (τις αποφάσεις που θα πάρει, την προσπάθεια που θα καταβάλει κτλ.)
- και για την κοινωνική υποστήριξη: την ύπαρξη δικτύου ατόμων (οικογένεια, φίλοι, γείτονες, συνάδελφοι στην εργασία κτλ.), που σε περίπτωση ανάγκης υποστηρίζουν ένα άτομο συναισθηματικά (πχ. φροντίδα, αγάπη, εμπιστοσύνη, ενδιαφέρον)

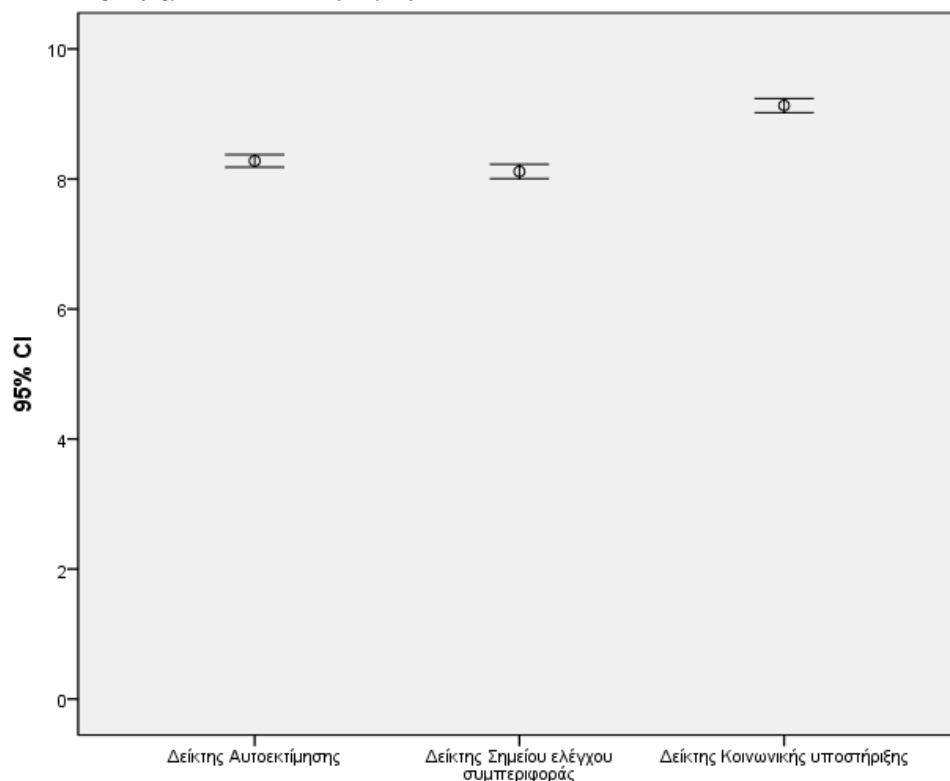
Παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και διασπορές για 3 σύνθετες συνεχείς μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης.

Πίνακας 2 : μέσες τιμές, διασπορές, των σύνθετων μεταβλητών για το σύνολο του πληθυσμού.

	N	Minimum	Maximum	Μέση τιμή	TA
Μεταβλητή Αυτοεκτίμησης	543	4,29	10,00	8,2782	1,14188
Μεταβλητή Σημείου ελέγχου συμπεριφοράς	543	3,75	10,00	8,1158	1,30690
Μεταβλητή Κοινωνικής υποστήριξης	543	3,75	10,00	9,1298	1,28783
Valid N (listwise)	543				

Στο γράφημα 11 εμφανίζονται οι μέσες τιμές των μεταβλητών αυτοεκτίμησης, ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης, του δείγματος.

Γράφημα 11 : Μέσες τιμές δεικτών



Εξετάζοντας τις τιμές για το δείγμα προκύπτει ότι:

Μεταβλητή αυτοεκτίμησης: το εξεταζόμενο δείγμα εμφανίζει μέση τιμή 8,27 τιμή η οποία κατατάσσεται υψηλότερα από την ενδιάμεση τιμή (5) και άρα ο δείκτης αυτοεκτίμησης του συγκεκριμένου πληθυσμού κρίνεται υψηλός.

Μεταβλητή σημείου ελέγχου συμπεριφοράς: το εξεταζόμενο δείγμα εμφανίζει μέση τιμή 8,11 τιμή η οποία κατατάσσεται υψηλότερα από την ενδιάμεση τιμή (5) και άρα ο δείκτης ελέγχου συμπεριφοράς του συγκεκριμένου πληθυσμού φανερώνει την ύπαρξη κυρίως εσωτερικού σημείου ελέγχου.

Μεταβλητή κοινωνικής υποστήριξης: το εξεταζόμενο δείγμα εμφανίζει μέση τιμή 9,12 τιμή υψηλότερη από το σύνολο των 3ων δεικτών, η οποία κατατάσσεται υψηλότερα από την ενδιάμεση τιμή (5) και άρα ο δείκτης κοινωνικής υποστήριξης του συγκεκριμένου πληθυσμού φανερώνει την ύπαρξη δικτύου ατόμων που θα υποστηρίξουν το άτομο σε περίπτωση ανάγκης.

5.2. Διαφοροποιήσεις των μέσων τιμών, των μεταβλητών αυτοεκτίμησης, ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης, ανάλογα με την Αστικότητα περιοχής, το φύλο μαθητή, το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, την επαγγελματική κατάσταση γονέων, και το εισόδημα της οικογένειας.

Πραγματοποιώντας ελέγχους t-test ή ANOVA προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 3 : Έλεγχος διαφορών των μεταβλητών: αυτοεκτίμησης, ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης ως προς το φύλο

	Είσαι αγόρι ή κορίτσι	N	Μέση τιμή	TA	t	df	p
Μεταβλητή	αγόρι	210	8,7738	1,43741	-5,333	527	,000
Κοινωνικής υποστήριξης	κορίτσι	319	9,3678	1,11609			

Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι το φύλο και εξαρτημένες μεταβλητές είναι οι δείκτες αυτοεκτίμησης, ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους του δείκτη κοινωνικής υποστήριξης ($t=-5.33$ $df=527$, δίπλευρη $p<0.001$). Ο μέσος όρος του δείκτη κοινωνικής υποστήριξης για κορίτσια ($M=9.37$, $SD=1.12$) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτό των ανδρών ($M=8,77$, $SD=1,44$). Η κοινωνική υποστήριξη στην περίπτωση των κοριτσιών είναι συγκριτικά υψηλότερη $M=9,36$ σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των αγοριών.

Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των άλλων δεικτών, ως προς το φύλο.

5.3. Επαγγελματικές προτιμήσεις – πληροφόρηση - επιρροή.

5.3.1. Επαγγελματικές προτιμήσεις.

Στον πίνακα 4 εμφανίζονται οι κατανομές συχνοτήτων και ποσοστών που αφορούν στη μεταβλητή «Λήψη απόφασης για το μελλοντικό επάγγελμα».

Πίνακας 4: Λήψη απόφασης για το μελλοντικό επάγγελμα.

Έχεις αποφασίσει επάγγελμα		συχνότητα	ποσοστό	Ποσοστό %
Valid	όχι	130	23,8	24,3
	ναι	404	74,0	75,7
	Total	534	97,8	100,0
Missing	System	12	2,2	
Total		546	100,0	

Το 75,7% δηλώνει ότι έχει αποφασίζει για το επάγγελμα που θα ακολουθήσει ενώ το 24,3% δηλώνει ότι δεν έχει αποφασίσει για το μελλοντικό επάγγελμα που θα επιθυμούσε να ακολουθήσει.

Πίνακας 5 : Αίτια μη λήψης απόφασης ως προς το μελλοντικό επάγγελμα.

		συχνότητα	ποσοστό	Ποσοστό %
Valid	δεν γνωρίζω λόγω μορίων	17	3,1	35,4
	δεν γνωρίζω από σήμερα την εξειδίκευση	31	5,7	64,6
	Total	48	8,8	100,0
Missing	System	498	91,2	
Total		546	100,0	

Οι αρνητικές δηλώσεις οφείλονται κυρίως διότι δεν είναι γνωστές από σήμερα στους υποψηφίους οι μελλοντικές εξειδικεύσεις του επαγγέλματός τους, ενώ στο 35,5% των περιπτώσεων η αρνητική απάντηση οφείλεται στην μη γνώση των μορίων της εισαγωγής κατά την περίοδο της έρευνας.

Στην περίπτωση όπου ο μαθητής έχει προχωρήσει σε δήλωση του επιθυμητού επαγγέλματος, δηλαδή στην περίπτωση του 75,7% των καταφατικών απαντήσεων, δημιουργούνται 4 νέες μεταβλητές. Οι μεταβλητές αυτές είναι δίτιμες και αποτυπώνουν την σύμπτωση ή όχι της επιλογής τους επιθυμητού επαγγέλματος με τις παρακάτω προηγούμενες δηλώσεις:

- επιλογή επαγγέλματος με τις Σπουδές στην Τριτοβάθμια
- επάγγελμα και των 2 γονέων

- επάγγελμα πατέρα
- επάγγελμα μητέρας

τα αποτελέσματα των μεταβλητών αυτών εμφανίζονται στους πίνακες 6-10:

Πίνακας 6 : Σύμπτωση ή συνδυασμός, της επαγγελματικής επιλογής με την εκπαιδευτική (κατεύθυνση σπουδών στην Τριτοβάθμια).

Συμπίπτει με τις Σπουδές;

		συχνότητα	ποσοστό	Ποσοστό %
Valid	Συμπίπτουν	327	59,9	83,0
	ΔΕ Συμπίπτουν	67	12,3	17,0
	Total	394	72,2	100,0
Missing	System	152	27,8	
Total		546	100,0	

Αναφορικά με την ταύτιση επαγγελματικής και εκπαιδευτικής επιλογής, στο 83% των περιπτώσεων υπάρχει σύμπτωση.

Πίνακας 7 : Σύμπτωση ή συνδυασμός, της επιλογής επαγγέλματος με το επάγγελμα των γονέων.

Συμπίπτει ή συνδυάζεται, με το επάγγελμα των γονέων

		συχνότητα	ποσοστό	Ποσοστό %
Valid	Συμπίπτουν	79	14,5	20,2
	ΔΕ Συμπίπτουν	313	57,3	79,8
	Total	392	71,8	100,0
Missing	System	154	28,2	
Total		546	100,0	

Αναφορικά με την ταύτιση επαγγελματικής επιλογής και επαγγέλματος γονέων, σύμπτωση υπάρχει μόνο στο 20,2% των περιπτώσεων.

Πίνακας 8: Σύμπτωση της επιλογής επαγγέλματος με το επάγγελμα της μητέρας.

Συμπίπτει ή συνδυάζεται, με το επάγγελμα μητέρας;		συχνότητα	ποσοστό	Ποσοστό %
Valid	Συμπίπτουν	31	5,7	7,9
	ΔΕ Συμπίπτουν	361	66,1	92,1
	Total	392	71,8	100,0
Missing	System	154	28,2	
Total		546	100,0	

Αναφορικά με την ταύτιση επαγγελματικής επιλογής και επαγγέλματος μητέρας, σύμπτωση υπάρχει μόνο στο 7,9% των περιπτώσεων.

Πίνακας 9 : Σύμπτωση της επιλογής επαγγέλματος με το επάγγελμα του πατέρα.

Συμπίπτει ή συνδυάζεται, με το επάγγελμα του πατέρα		συχνότητα	ποσοστό	Ποσοστό %
Valid	Συμπίπτουν	56	10,3	14,3
	ΔΕ Συμπίπτουν	336	61,5	85,7
	Total	392	71,8	100,0
Missing	System	154	28,2	
Total		546	100,0	

Αναφορικά με την ταύτιση επαγγελματικής επιλογής και επαγγέλματος πατέρα, σύμπτωση υπάρχει μόνο στο 14,3% των περιπτώσεων.

Πίνακας 10 : Χρόνος λήψης απόφασης για την επαγγελματική επιλογή.

Πότε αποφάσισες να ακολουθήσεις το επάγγελμα αυτό;		συχνότητα	ποσοστό	Ποσοστό %
Valid	Κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο Δημοτικό	57	10,4	11,4
	Κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο Γυμνάσιο	95	17,4	18,9
	Κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο Λύκειο	197	36,1	39,2
	Κατά τη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς	102	18,7	20,3
	πριν λίγες ημέρες	51	9,3	10,2
	Total	502	91,9	100,0
	Missing	System	44	8,1
Total		546	100,0	

Αναφορικά με τον χρόνο επιλογής του επαγγέλματος, στην πλειοψηφία των μαθητών αυτός προσδιορίζεται κατά τον χρόνο φοίτησης (39,2%) και στην διάρκεια της τελευταίας σχολικής χρονιάς για το 20,3% των περιπτώσεων. Ακολουθεί η περίοδος φοίτησης στο Γυμνάσιο (18,9%) ενώ οι υπόλοιπες επιλογές συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά.

Πίνακας 11 : Πιθανότητα πραγματοποίησης του επαγγελματικού σχεδίου.

Πόσο πιθανό θεωρείς ότι θα πραγματοποιήσεις το παραπάνω σχέδιό σου (να ασκήσεις δηλαδή το επάγγελμα που επιθυμείς;

		συχνότητα	ποσοστό	Ποσοστό %
Valid	Είναι βέβαιο, δεν έχω την παραμικρή αμφιβολία	145	26,6	28,4
	Νομίζω ότι είναι πιθανό	297	54,4	58,2
	Δεν είναι πολύ σίγουρο	68	12,5	13,3
	Total	510	93,4	100,0
Missing	System	36	6,6	
Total		546	100,0	

Τέλος εξετάζοντας την πιθανότητα πραγματοποίησης του σχεδίου, στην πλειοψηφία των μαθητών αυτό προσδιορίζεται ως πιθανό (58,2%) έως πολύ σίγουρα για το 28,4% των περιπτώσεων.

5.3.2. Πληροφόρηση

Ακολουθούν οι κατανομές συχνοτήτων και ποσοστών καθώς και μέση τιμή και τυπική απόκλιση των μεταβλητών που αφορούν την λήψη πληροφόρησης καθώς και τις πηγές πληροφόρησης.

Πίνακας 12 : Πληροφόρηση για την επαγγελματική επιλογή που έχει δηλωθεί. (π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.)

Πληροφορίες για το επάγγελμα		συχνότητα	ποσοστό	Ποσοστό %
Valid	ναι	465	85,2	93,0
	όχι	35	6,4	7,0
	Total	500	91,6	100,0
Missing	System	46	8,4	
Total		546	100,0	

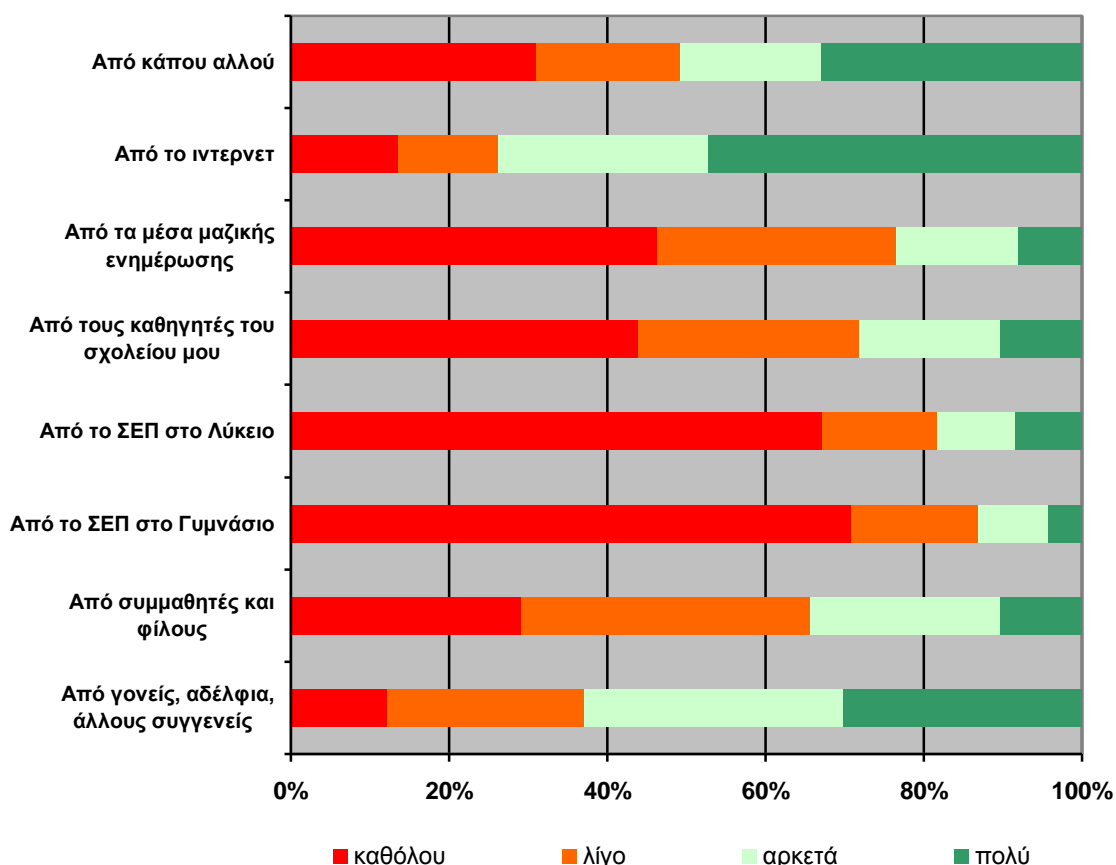
Αναφορικά με την σχετική πληροφόρηση για την επαγγελματική επιλογή που έχει δηλωθεί, το 93% των μαθητών δηλώνουν ότι έχουν λάβει σχετικές πληροφορίες.

Ως πηγές πληροφόρησης καταγράφονται οι ακόλουθες:

Πίνακας 13 : Πηγές πληροφόρησης.

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ
Γονείς, αδέρφια, άλλους συγγενείς	12,2	24,9	32,8	30,1
Συμμαθητές και φίλους	29,1	36,4	24,1	10,3
ΣΕΠ στο Γυμνάσιο	70,8	16,1	8,9	4,2
ΣΕΠ στο Λύκειο	67,3	14,5	9,9	8,4
καθηγητές του σχολείου μου	44,0	27,8	17,9	10,3
μέσα μαζικής ενημέρωσης	46,3	30,1	15,6	8,0
Διαδίκτυο	13,5	12,7	26,6	47,2
Άλλο	31,0	18,3	17,8	33,0

Γράφημα 12 : Πηγές πληροφόρησης



Πίνακας 14 : Πηγές πληροφόρησης.

	N	Minimum	Maximum	Μέση τιμή	TA
Συγγενείς	485	1	4	2,81	1,001
Συμμαθητές και φίλους	464	1	4	2,16	,961
ΣΕΠ στο Γυμνάσιο	448	1	4	1,47	,827
ΣΕΠ στο Λύκειο	455	1	4	1,59	,971
Καθηγητές του σχολείου	464	1	4	1,95	1,016
Μέσα μαζικής ενημέρωσης	462	1	4	1,85	,959
Διαδίκτυο	489	1	4	3,08	1,066
Άλλο	449	1	4	2,53	1,237
Valid N (listwise)	406				

Βασικότερη πηγή πληροφόρησης αναδεικνύεται το διαδίκτυο και ακολουθεί το οικογενειακό και συγγενικό περιβάλλον. Οι συμμαθητές και οι φίλοι εμφανίζονται επίσης ως ενδιάμεση πηγή με τις δομές της εκπαίδευσης να αξιολογούνται τελευταίες.

5.3.3. Επιρροή

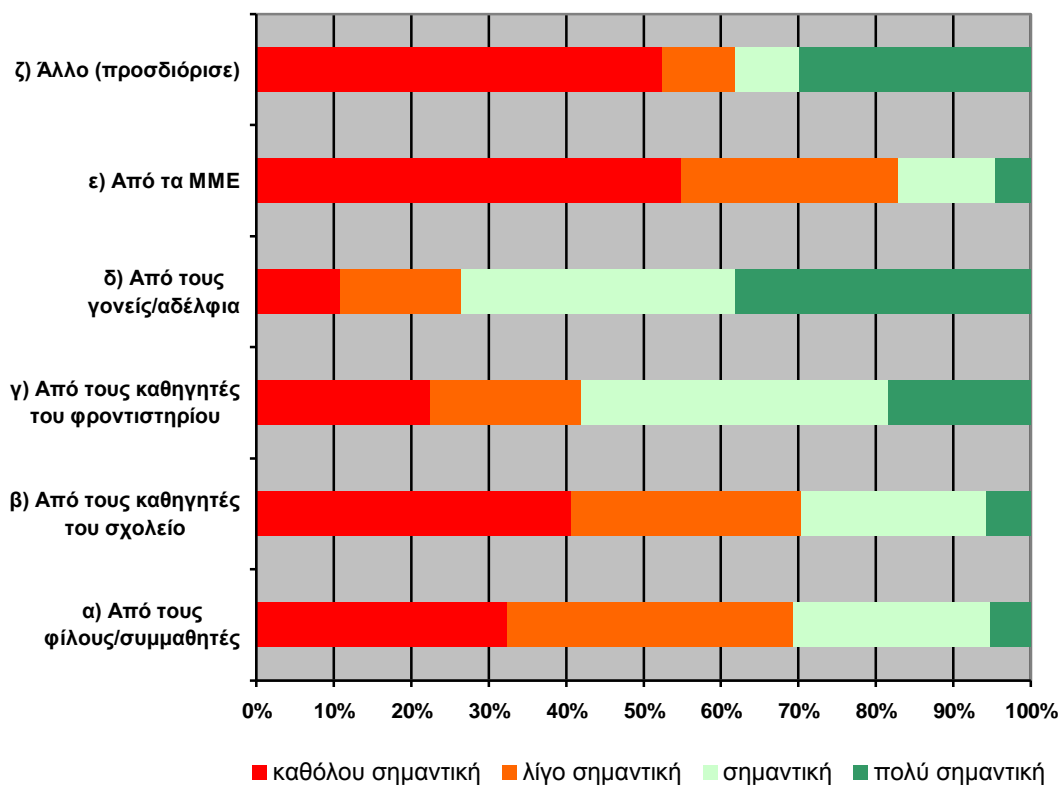
Ακολουθούν οι κατανομές συχνοτήτων και ποσοστών καθώς και μέση τιμή και τυπική απόκλιση των μεταβλητών της ενότητας:

Σκέψου κατά πόσο θεωρείς σημαντική την επίδραση που δέχεσαι για την επιλογή του επαγγέλματός σου από:

Πίνακας 15 : Βαθμός επιρροής από διάφορες Πηγές στην επιλογή επαγγέλματος.

	καθόλου σημαντική	λίγο σημαντική	σημαντική	πολύ σημαντική
α) Φίλοι , συμμαθητές	32,3	37,1	25,3	5,3
β) καθηγητές του σχολείου	40,7	29,8	23,8	5,8
γ) καθηγητές του φροντιστηρίου	22,4	19,5	39,7	18,4
δ) /αδέλφια	10,8	15,7	35,4	38,1
ε) ΜΜΕ	54,8	28,0	12,5	4,6
ζ) Άλλο	52,5	9,4	8,3	29,9

Γράφημα 13 : Βαθμός επιρροής από διάφορες Πηγές στην επιλογή επαγγέλματος.



Πίνακας 16 : Βαθμός επιρροής από διάφορες Πηγές στην επιλογή επαγγέλματος:

	N	Minimum	Maximum	Μέση τιμή	TA
α) Από τους φίλους/συμμαθητές	526	1	4	2,04	,888
β) Από τους καθηγητές του σχολείου	521	1	4	1,95	,935
γ) Από τους καθηγητές του φροντιστηρίου	522	1	4	2,54	1,033
δ) Από τους γονείς/αδέλφια	528	1	4	3,01	,986
ε) Από τα ΜΜΕ	518	1	4	1,67	,867
ζ) Άλλο (προσδιόρισε)	278	1	4	2,15	1,336
Valid N (listwise)	270				

Βασικότερη πηγή επιρροής αναδεικνύεται το οικογενειακό περιβάλλον καθώς δηλώνεται η υψηλότερη μέση τιμή ($\mu=3,01$) και ακολουθούν οι καθηγητές του φροντιστηρίου με μέση τιμή $\mu=2,54$.

Οι συμμαθητές και οι φίλοι καθώς και οι καθηγητές του σχολείου εμφανίζονται επίσης ως πηγή και κατατάσσονται σε ενδιάμεση θέση, με τα ΜΜΕ να αξιολογούνται τελευταία με μέση τιμή $\mu=1,67$.

5.4. Έλεγχοι διαφορών της λήψης απόφασης για το μελλοντικό επάγγελμα ως προς την Αστικότητα, το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την επαγγελματική κατάσταση, το εισόδημα και τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης.

5.4.1. Έλεγχος διαφορών «λήψης απόφασης για μελλοντικό επάγγελμα» ως προς τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής «Λήψη απόφασης για μελλοντικό επάγγελμα» ως προς τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης.

Πίνακας 17 : Έλεγχος διαφορών «λήψης απόφασης για μελλοντικό επάγγελμα» ως προς τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης..

Έχεις αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα επιδιώξεις να ακολουθήσεις;		N	Μέση τιμή	TA	t	df	p
Δείκτης Αυτοεκτίμησης	όχι	130	8,0908	1,13572	-2,050	530	,041
	ναι	402	8,3278	1,16089			
Δείκτης Κοινωνικής υποστήριξης	όχι	130	8,8590	1,46425	-2,695	530	,007
	ναι	402	9,2081	1,22074			

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής «Λήψη απόφασης για την επιλογή επαγγέλματος» και της αυτοεκτίμησης ($t = -2,05$, $df = 530$, $p < 0,05$). Η αυτοεκτίμηση είναι χαμηλότερη ($M = 8,09$ $sd = 1,14$) για τους μαθητές που δεν έχουν αποφασίσει για την επιλογή επαγγέλματος, σε σχέση με τους μαθητές που έχουν λάβει την αντίστοιχη απόφαση ($M = 8,33$ $sd = 1,16$).

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής «Λήψη απόφασης για την επιλογή επαγγέλματος» και της μεταβλητής Κοινωνικής υποστήριξης ($t = -2,70$, $df = 530$, $p < 0,001$). Η μεταβλητή Κοινωνικής υποστήριξης είναι χαμηλότερη ($M = 8,86$ $sd = 1,46$) για τους μαθητές που δεν έχουν αποφασίσει για την επιλογή επαγγέλματος, σε σχέση με τους μαθητές που έχουν λάβει την αντίστοιχη απόφαση ($M = 9,21$ $sd = 1,22$).

Ελέγχοντας την μεταβλητή σε σχέση με την Αστικότητα, το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την επαγγελματική κατάσταση και το εισόδημα δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους.

5.4.2. Έλεγχος χ^2 της σύμπτωσης επαγγελματικής και εκπαιδευτικής επιλογής (με σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) ως προς τις γραμματικές γνώσεις της μητέρας.

Στον πίνακα 18 εμφανίζεται ο Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 της μεταβλητής «Γραμματικές γνώσεις μητέρας» με την μεταβλητή «Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με τις μελλοντικές σπουδές»

Πίνακας 18 : Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 της μεταβλητής «Γραμματικές γνώσεις μητέρας» με την μεταβλητή «Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με τις μελλοντικές σπουδές»

		Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με τις μελλοντικές σπουδές			
		Συμπίπτει	ΔΕ Συμπίπτει	X ²	p
Μητέρα	Μέχρι απολυτήριο Δημοτικού	73,2%	26,8%	10,799	,029
	Μέχρι απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	85,2%	14,8%		
	Μέχρι απολυτήριο Λυκείου ή δαξίου Γυμνασίου ή ΤΕΣ	77,1%	22,9%		
	Μέχρι πτυχίο Ανώτερης Σχολής, ή ΚΑΤΕΕ	93,5%	6,5%		
	Μέχρι πτυχίο Ανώτατης Σχολής ή ΤΕΙ	86,3%	13,7%		
Total		82,8%	17,2%		

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi -Square	10,799 ^a	4	,029
Likelihood Ratio	11,241	4	,024
Linear -by -Linear Association	4,843	1	,028
N of Valid Cases	383		

a. 0 cells (.0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,93.

Ελέγχοντας την μεταβλητή «Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με τις μελλοντικές σπουδές» ως προς τις γραμματικές γνώσεις της μητέρας προέκυψε στατιστικά

σημαντική συσχέτιση μεταξύ Γραμματικών γνώσεων μητέρας και επιλογής σπουδών και επαγγέλματος από το μαθητή/τρια ($\chi^2=10,799$, $df=4$, $p=0,029$).

Ως προς τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά καθώς και ως προς τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

5.4.3. Σύμπτωση επαγγελματικής επιλογής με επάγγελμα γονέων.

5.4.3.1. Σύμπτωση επαγγελματικής επιλογής με επάγγελμα πατέρα ως προς την αστικότητα.

Στον πίνακα 19 εμφανίζεται ο έλεγχος χ^2 της μεταβλητής «Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα πατέρα» ως προς την Αστικότητα περιοχής.

Πίνακας 19: Chi -Square Tests
Επάγγελμα πατέρα * Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα πατέρα * Αστικότητα περιοχής

Αστικότητα περιοχής		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
αστική	Pearson Chi-Square	53,450 ^a	18	,000*
	Likelihood Ratio	52,354	18	,000
	Linear -by -Linear Association	15,321	1	,000
	N of Valid Cases	277		
ημιαστική	Pearson Chi -Square	31,688 ^b	12	,002*
	Likelihood Ratio	23,116	12	,027
	Linear -by -Linear Association	4,810	1	,028
	N of Valid Cases	56		
αγροτική	Pearson Chi -Square	1,406 ^c	4	,843
	Likelihood Ratio	1,780	4	,776
	Linear -by -Linear Association	,171	1	,679
	N of Valid Cases	9		

a. 22 cells (57, 9 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 32.

b. 22 cells (84, 6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 11.

c. 10 cells (100, 0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 11.

Ελέγχοντας την μεταβλητή «Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα πατέρα» ως προς την αστικότητα της περιοχής, προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=53,450$, $df=18$, $p<0,001$) της αστικής περιοχής και ($\chi^2=31,688$, $df=12$, $p=0,002$) της ημιαστικής περιοχής.

5.4.3.2. Σύμπτωση επαγγελματικής επιλογής με επάγγελμα πατέρα, ως προς το φύλο.

Στον πίνακα 20 εμφανίζεται ο έλεγχος χ^2 της μεταβλητής «Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα πατέρα» ως προς το φύλο.

Πίνακας 20: Chi -Square Tests
Επάγγελμα πατέρα * Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα πατέρα * Φύλο

Φύλο		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
αγόρι	Pearson Chi-Square	45,953 ^a	17	,000
	Likelihood Ratio	45,933	17	,000
	Linear -by -Linear Association	17,530	1	,000
	N of Valid Cases	136		
κορίτσι	Pearson Chi-Square	49,131 ^b	17	,000
	Likelihood Sig	42,195	17	,001
	Linear -by -Linear Association	8,442	1	,004
	N of Valid Cases	229		

a. 25 cells (69, 4 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 23.

b. 23 cells (63, 9 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 10.

Ελέγχοντας την μεταβλητή «Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα πατέρα» ως προς το φύλο, προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=45,953$, $df=17$, $p<0,001$) για τα αγόρια και ($\chi^2=49,131$, $df=17$, $p<0,001$) για τα κορίτσια.

5.4.3.3. Σύμπτωση επαγγελματικής επιλογής με επάγγελμα μητέρας, ως προς την αστικότητα.

Στον πίνακα 21 εμφανίζεται ο έλεγχος χ^2 της μεταβλητής «Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα μητέρας;» ως προς την Αστικότητα περιοχής.

Πίνακας 21 - A-Square Tests
Επάγγελμα μητέρας * Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα μητέρας; * Αστικότητα περιοχής

Αστικότητα περιοχής		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
αστική	Cases Chi-Square	52,733 ^a	17	,000
	Likelihood Sig	47,005	17	,000
	Linear -by -Linear Association	17,369	1	,000
	N of Valid Cases	193		
ημιαστική	Pearson Chi-Square	7,973 ^b	5	,158
	Likelihood Ratio	4,658	5	,459
	Linear-by-Linear Association	7,210	1	,007
	N of Valid Cases	26		
αγροτική	Pearson Chi-Square	. ^c		
	N of Valid Cases	2		

a. 26 cells (72,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

b. 10 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

c. No statistics are computed because Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα μητέρας; is a constant.

Ελέγχοντας την μεταβλητή «Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα μητέρας;» ως την αστικότητα της περιοχής, προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=52,433$ $df=17$, $p<0,001$) της αστικής περιοχής.

5.4.3.4. Σύμπτωση επαγγελματικής επιλογής με επάγγελμα μητέρας, ως προς το φύλο.

Στον πίνακα 22 εμφανίζεται ο έλεγχος χ^2 της μεταβλητής «Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα μητέρας;» ως προς το φύλο.

Πίνακας 22: Chi-Square Tests
Επάγγελμα μητέρας * Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα μητέρας; * Φύλο

Φύλο		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
αγόρι	Pearson Chi-Square	36,684 ^a	15	,001
	Likelihood Ratio	31,305	15	,008
	Linear-by-Linear Association	3,346	1	,067
	N of Valid Cases	87		
κορίτσι	Pearson Chi-Square	54,421 ^b	17	,000
	Likelihood Ratio	39,369	17	,002
	Linear-by-Linear Association	17,432	1	,000
	N of Valid Cases	152		

a. 28 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

b. 30 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

Ελέγχοντας την μεταβλητή «Σύμπτωση επιλογής επαγγέλματος με επάγγελμα μητέρας;» ως προς το φύλο προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=36,684$ $df=15$ $p=0,001$) για τα αγόρια και ($\chi^2=54,421$, $df=17$, $p<0,001$) για τα κορίτσια.

Ως προς την επαγγελματική κατάσταση και το εισόδημα δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση

5.4.4. Χρόνος απόφασης

Έγιναν έλεγχοι συσχέτισης της μεταβλητής «Χρόνος λήψης απόφασης για το μελλοντικό επάγγελμα» ως προς την Αστικότητα περιοχής, το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, την επαγγελματική κατάσταση γονέων, το οικογενειακό εισόδημα

και τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης. Από τον έλεγχο αυτό δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

5.4.5. Εκτίμηση πιθανότητας πραγματοποίησης απόφασης.

Έγιναν έλεγχοι συσχέτισης της μεταβλητής «Χρόνος λήψης απόφασης για το μελλοντικό επάγγελμα» ως προς την Αστικότητα περιοχής, το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, την επαγγελματική κατάσταση γονέων, το οικογενειακό εισόδημα και τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης. Από τον έλεγχο αυτό δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

5.4.6. Λήψη πληροφοριών.

Έγινε έλεγχος χ^2 της μεταβλητής Πληροφόρηση για την επαγγελματική επιλογή που δηλώθηκε (π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.) ως προς το φύλο, όπως εμφανίζεται στους πίνακες 23 και 24.

Πίνακας 23: Πληροφόρηση για την επαγγελματική επιλογή που δηλώθηκε (π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.)

φύλο	Έχεις πάρει πληροφορίες για το επάγγελμα που αποφάσισες να ακολουθήσεις; (π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.)		χ^2	p
	ναι	όχι		
αγόρι	89,6%	10,4%	5,222	,022
κορίτσι	95,1%	4,9%		

Πίνακας 24 - Chi -Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi -Square	5,222 ^a	1	,022		
Continuity Correction ^b	4,416	1	,036		
Likelihood Ratio	5,035	1	,025		
Fisher's Exact Test				,027	,019
Linear-by-Linear Association	5,211	1	,022		
N of Valid Cases	487				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,78.

b. Computed only for a 2x2 table

Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της μεταβλητής Πληροφόρηση για

την επαγγελματική επιλογή που δηλώθηκε(π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.) ως προς το φύλο ($\chi^2=5,222$, $df=1$, $p=0,022$). Τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό πληροφόρησης (95,1%) σε σχέση με τα αγόρια (89,6%).

Εγινε έλεγχος t-test της μεταβλητής μεταβλητής Πληροφόρηση για την επαγγελματική επιλογή που δηλώθηκε(π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.) ως προς τις μεταβλητές «Δείκτης Αυτοεκτίμησης», «Δείκτης Σημείου ελέγχου συμπεριφοράς», «Δείκτης Κοινωνικής υποστήριξης», όπως εμφανίζεται στον πίνακα 25.

Πίνακας 25: Έχεις πάρει πληροφορίες για το επάγγελμα που αποφάσισες να ακολουθήσεις; (π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.)

		N	Μέση τιμή	TA	t	df	p
Δείκτης Αυτοεκτίμησης	ναι	463	8,3618	1,46681	3,734	496	,000
	όχι	35	7,6139	1,49601			
Δείκτης Σημείου ελέγχου συμπεριφοράς	ναι	463	8,1862	1,26806	2,044	496	,041
	όχι	35	7,7262	1,47951			
Δείκτης Κοινωνικής υποστήριξης	ναι	463	9,2162	1,21532	3,216	496	,001
	όχι	35	8,5119	1,63975			

Έπειτα από έλεγχο Levene 's για την ισότητα των διακυμάνσεων, προέκυψε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις τις μεταβλητές «Δείκτης Αυτοεκτίμησης» ($F=4,97$ $p=0,26$), «Δείκτης Κοινωνικής υποστήριξης» ($F=10.79$, $p=0.001$) και έγινε η σχετική διόρθωση του κριτηρίου t.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής «Έχεις πάρει πληροφορίες για το επάγγελμα που αποφάσισες να ακολουθήσεις; (π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.)» ως προς τη μεταβλητή «Δείκτης Αυτοεκτίμησης» ($t=3.73$, $df=496$, δίπλευρη $p<0.001$). Ο μέσος όρος της μεταβλητής «Δείκτης Αυτοεκτίμησης» στους μαθητές με πληροφόρηση ($M=8.36$, $SD=1.47$) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτό των μαθητών χωρίς πληροφόρηση ($M=7.61$, $SD=1.49$). Οι πληροφορημένοι μαθητές έχουν περισσότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μη πληροφορημένους συμμαθητές τους.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής «Έχεις πάρει πληροφορίες για το επάγγελμα που αποφάσισες να ακολουθήσεις; (π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.)» ως προς τη μεταβλητή «Δείκτης Σημείου ελέγχου συμπεριφοράς» ($t=2.04$, $df=496$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος της μεταβλητής «Δείκτης Σημείου ελέγχου συμπεριφοράς» στους μαθητές με πληροφόρηση ($M=8.19$, $SD=1.27$) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτό των μαθητών χωρίς πληροφόρηση ($M=7.72$, $SD=1.48$). Οι πληροφορημένοι μαθητές ελέγχουν περισσότερο τη συμπεριφορά τους σε σχέση με τους μη πληροφορημένους συμμαθητές τους.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής «Έχεις πάρει πληροφορίες για το επάγγελμα που αποφάσισες να ακολουθήσεις; (π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.)» ως προς τη μεταβλητή «Δείκτης Κοινωνικής υποστήριξης» ($t=3.22$, $df=496$, δίπλευρη $p=0.001$). Ο μέσος όρος της μεταβλητής «Δείκτης Κοινωνικής υποστήριξης» στους μαθητές με πληροφόρηση ($M=9.22$, $SD=1.22$) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτό των μαθητών χωρίς πληροφόρηση ($M=8.51$, $SD=1.64$). Οι πληροφορημένοι μαθητές ελέγχουν έχουν υψηλότερο «Δείκτη Κοινωνικής υποστήριξης» σε σχέση με τους μη πληροφορημένους συμμαθητές τους.

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής «Έχεις πάρει πληροφορίες για το επάγγελμα που αποφάσισες να ακολουθήσεις; (π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.)» ως προς την Αστικότητα περιοχής, το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, την επαγγελματική κατάσταση γονέων και το εισόδημα των γονέων δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους.

5.4.7. Πηγές Πληροφόρησης.

5.4.7.1. Έλεγχος των πηγών πληροφόρησης ως προς την Αστικότητα

Εγινε έλεγχος oneway a-nova της διαφοράς των μέσων τιμών των πηγών πληροφόρησης ως προς την Αστικότητα περιοχής, όπως εμφανίζεται στους πίνακες 26 και 27.

Πίνακας 26 : Σύγκριση μέσων τιμών των πηγών πληροφόρησης ανά περιοχή διαμονής.

		N	Μέση τιμή	TA	F	p
Από το ΣΕΠ στο Γυμνάσιο	αστική	324	1,41	,764	5,375	,005
	ημιαστική	75	1,65	,966		
	αγροτική	13	2,00	1,155		
	Total	412	1,48	,827		
Από το ΣΕΠ στο Λύκειο	αστική	327	1,48	,872	13,583	,000
	ημιαστική	77	2,06	1,174		
	αγροτική	14	2,07	1,269		
	Total	418	1,61	,977		
Από τους καθηγητές του σχολείου μου	αστική	338	1,86	,960	5,458	,005
	ημιαστική	73	2,27	1,109		
	αγροτική	14	2,14	1,231		
	Total	425	1,94	1,006		

Πίνακας 27: Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Αστικότητα περιοχής	(J) Αστικότητα περιοχής	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Από το ΣΕΠ στο Γυμνάσιο	αστική	ημιαστική	-,240	,105	,068
		αγροτική	-,586*	,231	,035*
	ημιαστική	αστική	,240	,105	,068
		αγροτική	-,347	,246	,477
Από το ΣΕΠ στο Λύκειο	αστική	ημιαστική	,586*	,231	,035*
		αγροτική	,347	,246	,477
	ημιαστική	αστική	-,585*	,120	,000
		αγροτική	-,591	,259	,069
Από τους καθηγητές του σχολείου μου	αστική	ημιαστική	,585*	,120	,000*
		αγροτική	-,006	,276	1,000
	ημιαστική	αστική	,591	,259	,069
		αγροτική	,006	,276	1,000

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

Μετά από προσαρμογή κατά Bonferroni, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της πηγής πληροφόρησης «ΣΕΠ στο Γυμνάσιο» ως προς την περιοχή διαμονής ($F(2,425)=5,375$ με $p=0,005$). Ο μέσος όρος της αστικής περιοχής είναι χαμηλότερος κατά 0,59 της αγροτικής περιοχής ($p<0,05$). Οι μαθητές της αστικής περιοχής θεωρούν το «ΣΕΠ στο Γυμνάσιο» σε μικρότερο βαθμό, ως πηγή πληροφόρησης σε σχέση με τους μαθητές της αγροτικής περιοχής.

Μετά από προσαρμογή κατά Bonferroni, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της πηγής πληροφόρησης «ΣΕΠ στο Λύκειο» ως προς την περιοχή διαμονής ($F(2,425) = 13,583$ με $p < 0,001$). Ο μέσος όρος της αστικής περιοχής είναι χαμηλότερος κατά 0,59 της ημιαστικής περιοχής ($p < 0,001$). Οι μαθητές της αστικής περιοχής θεωρούν το «ΣΕΠ στο Λύκειο» σε μικρότερο βαθμό, ως πηγή πληροφόρησης σε σχέση με τους μαθητές της ημιαστικής περιοχής.

Μετά από προσαρμογή κατά Bonferroni, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της πηγής πληροφόρησης «καθηγητές στο σχολείο μου» ως προς την περιοχή διαμονής ($F(2,425) = 5,458$ με $p = 0,005$). Ο μέσος όρος της αστικής περιοχής είναι χαμηλότερος κατά 0,41 της ημιαστικής περιοχής ($p = 0,004$). Οι μαθητές της αστικής περιοχής θεωρούν ως πηγή πληροφόρησης τους «καθηγητές στο σχολείο μου» σε μικρότερο βαθμό, σε σχέση με τους μαθητές της ημιαστικής περιοχής.

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των υπόλοιπων πηγών πληροφόρησης.

Εγινε έλεγχος oneway a-nova της διαφοράς των μέσων τιμών των πηγών πληροφόρησης ως προς το φύλο.

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των πηγών πληροφόρησης ως προς το φύλο.

5.4.7.2. Έλεγχος των πηγών πληροφόρησης ως προς την εκπαίδευση πατέρα.

Εγινε έλεγχος oneway a-nova της διαφοράς των μέσων τιμών των πηγών πληροφόρησης ως προς την εκπαίδευση πατέρα, όπως εμφανίζεται στον πίνακα 28.

Πίνακας 28 : Σύγκριση μέσων τιμών των πηγών πληροφόρησης με βάση την εκπαίδευση πατέρα.

		N	Μέση τιμή	TA	F	p
Από γονείς, αδέρφια, άλλους συγγενείς	Μέχρι απολυτήριο Δημοτικού	60	2,85	1,005	3,238	,012
	Μέχρι απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	61	2,56	,940		
	Μέχρι απολυτήριο Λυκείου ή δταξίου Γυμνασίου ή ΤΕΣ	164	2,79	1,000		
	Μέχρι πτυχίο Ανώτερης Σχολής, ή ΚΑΤΕΕ	51	2,55	1,064		
	Μέχρι πτυχίο Ανώτατης Σχολής ή ΤΕΙ	145	3,00	,972		
	Total	481	2,81	1,001		
Από το ΣΕΠ στο Λύκειο	Μέχρι απολυτήριο Δημοτικού	55	1,80	1,095	2,545	,039
	Μέχρι απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	57	1,67	1,006		
	Μέχρι απολυτήριο Λυκείου ή δταξίου Γυμνασίου ή ΤΕΣ	159	1,69	1,043		
	Μέχρι πτυχίο Ανώτερης Σχολής, ή ΚΑΤΕΕ	44	1,41	,757		
	Μέχρι πτυχίο Ανώτατης Σχολής ή ΤΕΙ	136	1,43	,849		
	Total	451	1,59	,972		
Από τους καθηγητές του σχολείου μου	Μέχρι απολυτήριο Δημοτικού	61	2,30	1,085	2,499	,042
	Μέχρι απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	58	2,00	1,139		
	Μέχρι απολυτήριο Λυκείου ή δταξίου Γυμνασίου ή ΤΕΣ	156	1,88	1,005		
	Μέχρι πτυχίο Ανώτερης Σχολής, ή ΚΑΤΕΕ	47	2,00	,978		
	Μέχρι πτυχίο Ανώτατης Σχολής ή ΤΕΙ	138	1,83	,933		
	Total	460	1,95	1,017		

Από γονείς, αδέρφια, άλλους συγγενείς ($F(4,476) = 3,238$ με $p=0,012$): εξετάζοντας τις μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι γενικά οι μέσες τιμές είναι μεγαλύτερες της ενδιάμεσης τιμής της κλίμακας βαθμολόγησης (2,5). Η διαφοροποίηση ωστόσο εντοπίζεται στις συγκριτικά υψηλότερες τιμές αξιολόγησης που δηλώνονται για την συγκεκριμένη πηγή πληροφόρησης στην περίπτωση του πατέρα αποφοίτου Ανώτερης και Ανώτατης βαθμίδας.

Από το ΣΕΠ στο Λύκειο ($F(4,451) = 2,545$ με $p = 0,039$): εξετάζοντας τις μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι γενικά οι μέσες τιμές είναι μικρότερες της ενδιάμεσης τιμής της κλίμακας βαθμολόγησης (2,5). Η διαφοροποίηση ωστόσο εντοπίζεται στις συγκριτικά χαμηλότερες τιμές αξιολόγησης που δηλώνονται για την

συγκεκριμένη πηγή πληροφόρησης στην περίπτωση του πατέρα αποφοίτου Ανώτερης και Ανώτατης βαθμίδας.

Από τους καθηγητές του σχολείου μου ($F(4,460) = 2,499$ με $p = 0,042$): εξετάζοντας τις μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι γενικά οι μέσες τιμές είναι μικρότερες της ενδιάμεσης τιμής της κλίμακας βαθμολόγησης (2,5). Η διαφοροποίηση εντοπίζεται στις συγκριτικά χαμηλότερες τιμές αξιολόγησης που δηλώνονται για την πηγή πληροφόρησης στην περίπτωση του πατέρα αποφοίτου Γυμνασίου και Ανώτατης βαθμίδας.

Ελέγχοντας την μεταβλητή σε σχέση με την επαγγελματική κατάσταση γονέων δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους.

Ελέγχοντας την μεταβλητή σε σχέση με το εισόδημα δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους.

5.4.7.3. Έλεγχος συσχέτισης των πηγών πληροφόρησης ως προς τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης.

Έγινε έλεγχος συσχέτισης (Pearson's R), των μεταβλητών αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης ως προς τις πηγές πληροφόρησης όπως εμφανίζεται στον πίνακα 29.

Πίνακας 29 : πίνακας συνάφειας και υπολογισμός δείκτη συσχέτισης μεταξύ των Πηγών πληροφόρησης και των των μεταβλητών αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης:

		Μεταβλητή Αυτοεκτίμησης
ΣΕΠ στο Γυμνάσιο	R	-,120*
	p	,011
ΣΕΠ στο Λύκειο	R	-,126**
	p	,007
Διαδίκτυο	R	,090*
	p	,047

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, ($R = -0,12$ $p < 0,05$) της μεταβλητής «Αυτοεκτίμηση» και της πηγής πληροφόρησης «ΣΕΠ στο

Γυμνάσιο». Μαθητές με αυξημένη αυτοεκτίμηση, θεωρούν το «ΣΕΠ στο Γυμνάσιο» λιγότερο σημαντική πηγή πληροφόρησης, σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, ($R=-0,13$ $p<0,01$) της μεταβλητής «Αυτοεκτίμηση» και της πηγής πληροφόρησης «ΣΕΠ στο Λύκειο». Μαθητές με αυξημένη αυτοεκτίμηση, θεωρούν το «ΣΕΠ στο Λύκειο» λιγότερο σημαντική πηγή πληροφόρησης, σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, ($R=0,09$ $p<0,05$) της μεταβλητής «Αυτοεκτίμηση» και της πηγής πληροφόρησης «Διαδίκτυο». Μαθητές με αυξημένη αυτοεκτίμηση, θεωρούν το «Διαδίκτυο» περισσότερο σημαντική πηγή πληροφόρησης σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

5.4.8. Πηγές επιρροής.

Εγινε έλεγχος oneway a-nova της διαφοράς των μέσων τιμών των πηγών επιρροής ως προς την Αστικότητα περιοχής, όπως εμφανίζεται στους πίνακες 30 και 31.

Πίνακας 30: Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών Επίδραση από: ανά περιοχή διαμονής

		N	μέση τιμή	TA	F	p
β) Από τους καθηγητές του σχολείου	αστική	380	1,88	,899	7,033	,001
	ημιαστική	85	2,19	1,018		
	αγροτική	14	2,57	1,158		
	Total	479	1,95	,941		
γ) Από τους καθηγητές του φροντιστηρίου	αστική	382	2,48	1,031	6,215	,002
	ημιαστική	85	2,89	,964		
	αγροτική	15	2,80	1,146		
	Total	482	2,56	1,034		

Πίνακας 31: Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) Αστικότητα α περιοχής	(J) Αστικότητα α περιοχής	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Από τους καθηγητές του σχολείου	αστική	ημιαστική	-,309*	,111	,017	-,58	-,04
		αγροτική	-,692*	,253	,019	-1,30	-,09
	ημιαστική	αστική	,309*	,111	,017	,04	,58
		αγροτική	-,383	,268	,460	-1,03	,26
	αγροτική	αστική	,692*	,253	,019	,09	1,30
		ημιαστική	,383	,268	,460	-,26	1,03
Από τους καθηγητές του φροντιστηρίου	αστική	ημιαστική	-,418*	,123	,002	-,71	-,12
		αγροτική	-,324	,269	,691	-,97	,32
	ημιαστική	αστική	,418*	,123	,002	,12	,71
		αγροτική	,094	,287	1,000	-,59	,78
	αγροτική	αστική	,324	,269	,691	-,32	,97
		ημιαστική	-,094	,287	1,000	-,78	,59

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

Μετά από προσαρμογή κατά Bonferroni, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της πηγής επιρροής «καθηγητές του σχολείου» ως προς την περιοχή διαμονής ($F(2,478)=7,033$ με $p<0,001$).

Ο μέσος όρος της αστικής περιοχής είναι χαμηλότερος κατά 0,31 της αγροτικής περιοχής ($p<0,05$). Οι μαθητές της αστικής περιοχής θεωρούν τους «καθηγητές του σχολείου» σε μικρότερο βαθμό, ως πηγή επιρροής, σε σχέση με τους μαθητές της ημιαστικής περιοχής.

Ο μέσος όρος της αστικής περιοχής είναι χαμηλότερος κατά 0,69 της αγροτικής περιοχής ($p<0,05$). Οι μαθητές της αστικής περιοχής θεωρούν ότι τους «καθηγητές του σχολείου» σε μικρότερο βαθμό, ως πηγή επιρροής, σε σχέση με τους μαθητές της αγροτικής περιοχής.

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των υπόλοιπων πηγών επιρροής, ως προς την αστικότητα.

Εγινε έλεγχος t-test της διαφοράς των μέσων τιμών των πηγών επιρροής ως προς το φύλο, όπως εμφανίζεται στον πίνακα 32.

Πίνακας 32: Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών Επίδραση από: ανά φύλο

Είσαι αγόρι ή κορίτσι		N	μέση τιμή	TA	t	df	p
β) Από τους καθηγητές του σχολείου	αγόρι	196	1,85	,869	-1,984	506	,048
	κορίτσι	312	2,02	,974			
γ) Από τους καθηγητές του φροντιστηρίου	αγόρι	197	2,35	1,047	-3,520	507	,000
	κορίτσι	312	2,68	,999			
δ) Από τους γονείς/αδέλφια	αγόρι	201	2,83	1,065	-3,744	513	,000
	κορίτσι	314	3,15	,898			

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της πηγής επιρροής «καθηγητές του σχολείου» ($t=-1,984$, $df=506$, δίπλευρη $p<0,05$). Ο μέσος όρος για την πηγή επιρροής «καθηγητές του σχολείου» για τα αγόρια ($M=1.85$, $SD=.87$) είναι σημαντικά χαμηλότερος από αυτό των κοριτσιών ($M=2.02$, $SD=.97$). Τα αγόρια επηρεάζονται λιγότερο από τα κορίτσια από τους καθηγητές του σχολείου.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της πηγής επιρροής «καθηγητές του φροντιστηρίου» ($t=-3,520$, $df=507$, δίπλευρη $p<0,001$). Ο μέσος όρος για την πηγή επιρροής «καθηγητές του φροντιστηρίου» για τα αγόρια ($M=2.35$, $SD=1,047$) είναι σημαντικά χαμηλότερος από αυτό των κοριτσιών ($M=2.68$, $SD=.999$). Τα αγόρια επηρεάζονται λιγότερο από τα κορίτσια από τους καθηγητές του φροντιστηρίου.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της πηγής επιρροής «γονείς/αδέλφια» ($t=-3,744$, $df=513$, δίπλευρη $p<0.001$). Ο μέσος όρος για την πηγή επιρροής «γονείς/αδέλφια» για τα αγόρια ($M=2.83$, $SD=1,063$) είναι σημαντικά χαμηλότερος από αυτό των κοριτσιών ($M=3.15$, $SD=.898$). Τα αγόρια επηρεάζονται λιγότερο από τα κορίτσια από τους γονείς/αδέλφια.

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των πηγών επιρροής ως προς το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, την επαγγελματική κατάσταση γονέων και το οικογενειακό εισόδημα.

Εγινε έλεγχος συσχέτισης (Pearson's R), των μεταβλητών αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης ως προς τις πηγές επιρροής όπως εμφανίζεται στον πίνακα 33.

Πίνακας 33 : πίνακας συνάφειας και υπολογισμός δείκτη συσχέτισης μεταξύ των Πηγών επιρροής και των των μεταβλητών αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης:

		Δείκτης Κοινωνικής υποστήριξης
α) Από τους φίλους/συμμαθητές	R	,136**
	p	,002
γ) Από τους καθηγητές του φροντιστηρίου	R	,118**
	p	,007
δ) Από τους γονείς/αδέλφια	R	,199**
	p	,000

** $p<0.01$ * $p<0.05$

Οι μεταβλητές οι οποίες συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τις υπόλοιπες είναι η κοινωνική υποστήριξη με τους φίλους / μαθητές, τους καθηγητές του φροντιστηρίου και το οικογενειακό περιβάλλον.

Υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, ($R=0,14$ $p<0,05$) της μεταβλητής «Δείκτης Κοινωνικής υποστήριξης» και της πηγής επιρροής «Από τους φίλους/συμμαθητές». Μαθητές με αυξημένο Δείκτη Κοινωνικής υποστήριξης, θεωρούν την πηγή επιρροής «φίλους/συμμαθητές» περισσότερο σημαντική, σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλό Δείκτη Κοινωνικής υποστήριξης.

Υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, ($R=0,12$ $p<0,05$) της μεταβλητής «Δείκτης Κοινωνικής υποστήριξης» και της πηγής επιρροής «καθηγητές του φροντιστηρίου». Μαθητές με αυξημένο Δείκτη Κοινωνικής υποστήριξης, θεωρούν την πηγή επιρροής «καθηγητές του φροντιστηρίου» περισσότερο σημαντική, σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλό Δείκτη Κοινωνικής υποστήριξης.

Υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, ($R=0,20$ $p<0,001$)

της μεταβλητής «Δείκτης Κοινωνικής υποστήριξης» και της πηγής επιρροής «γονείς/αδέλφια». Μαθητές με αυξημένο Δείκτη Κοινωνικής υποστήριξης, θεωρούν την πηγή επιρροής «γονείς/αδέλφια» περισσότερο σημαντική, σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλό Δείκτη Κοινωνικής υποστήριξης.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα μελέτη θέλησε να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προτιμήσεις, των μαθητών/τριών - αποφοίτων του Λυκείου και πως αυτές σχετίζονται με παράγοντες της ψυχολογικής δομής τους, πχ. αυτοεκτίμηση (self-esteem), σημείο ελέγχου συμπεριφοράς (locus of control) κτλ., το βαθμό επαγγελματικής πληροφόρησης, και συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Οι μαθητές/τριες του δείγματος της έρευνας μας, παρουσιάζουν πολύ υψηλή κοινωνική υποστήριξη,(μ.τ. 9,12) δηλαδή πλαισιώνονται από ένα μεγάλο, ισχυρό κοινωνικό δίκτυο (οικογένεια, φίλοι, γείτονες κλπ.) που τους προσφέρει υποστήριξη συναισθηματική, εργαλειακή, πληροφοριακή σε κάθε περίπτωση που υπάρχει αντίστοιχη ανάγκη. Οι δεσμοί αλληλοϋποστήριξης και αλληλεγγύης μεταξύ των μελών μιας οικογένειας, είναι χαρακτηριστικοί του ελληνικού πολιτισμού μέσα στον οποίο αναπτύσσονται τα παιδιά. Επιβεβαιώνεται πως η ελληνική κοινωνία προωθεί περισσότερο την αλληλεξάρτηση και αλληλεγγύη των μελών μιας οικογένειας (Hardin et al., 2001).Επίσης, καταδεικνύεται πως τα σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα της αποξένωσης και αλλοτρίωσης των κατοίκων των μεγαλουπόλεων δεν αγγίζουν τους εφήβους του δείγματός μας, μια και φαίνεται πως λειτουργούν πολύ ικανοποιητικά οι θεσμοί της οικογένειας, της συγγένειας, της παρέας των συνομηλίκων φίλων, της γειτονιάς κλπ. στην περιοχή της Μαγνησίας.

Έχει διερευνηθεί ότι η ύπαρξη κοινωνικού δικτύου δρα ως ενισχυτικός παράγοντας της αυτοεκτίμησης του ατόμου, και το γεγονός αυτό υποβοηθά στο ξεπέρασμα των δυσκολιών που προκύπτουν στην πορεία επίτευξης ενός στόχου (Pearlin, 1985). Η παράλληλη εμφάνιση υψηλής αυτοεκτίμησης στο δείγμα μας συμφωνεί με τα ερευνητικά αποτελέσματα του Pearlin, (1985) που δείχνουν θετική σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη κοινωνικού δικτύου και την αυτοεκτίμηση.

Το σημείο ελέγχου της συμπεριφοράς (locus of control) του εξεταζόμενου δείγματος εμφανίζεται κυρίως να είναι εσωτερικό. Τα άτομα με εσωτερικό σημείο ελέγχου της συμπεριφοράς (internal locus of control) θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για τα αποτελέσματα των πράξεών τους και πιστεύουν στην ατομική προσπάθεια, έχουν μεγαλύτερο αυτοέλεγχο (personal control) και αυτοπροσδιορισμό (self-determination) στην πορεία τους στη ζωή Η ύπαρξή του αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τον προσανατολισμό του ατόμου προς την επίτευξη στόχων.

Ως προς το φύλο βρέθηκε μεγαλύτερη κοινωνική υποστήριξη προς τα κορίτσια από ότι στα αγόρια, προφανώς λόγω των παραδοσιακών στερεοτύπων του φύλου, κατά τα οποία τα κορίτσια χρήζουν μεγαλύτερης προστασίας από τα αγόρια.

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την αυτοεκτίμηση ως προς το φύλο. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Pallas, Entwisle, Alexander, Weinstein, (1990) σύμφωνα με την οποία, οι διαφυλικές διαφορές επηρεάζουν την εξέλιξη της αυτοεκτίμησης, ενώ συμφωνεί με την έρευνα των Maccoby & Jacklin, (1974), ότι δεν υπάρχουν διαφορές όσον αφορά στη γενική αυτοεκτίμηση των δύο φύλων.

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το σημείο ελέγχου της συμπεριφοράς. Δεν επιβεβαιώθηκε η έρευνα των Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997), σύμφωνα με την οποία βρέθηκε διαφοροποίηση ως προς το φύλο, με τους άνδρες να επιδεικνύουν περισσότερο «εσωτερικό» σημείο ελέγχου από τις γυναίκες.

Όσον αφορά τις επαγγελματικές τους επιλογές για το μέλλον η πλειοψηφία (.75,7%) δηλώνει ότι έχει αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσει. Αν και η επαγγελματική επιλογή, αποτελεί μια σύνθετη επιλογή για τους μαθητές λυκείου φαίνεται πως το 75,7% αυτών, έχει αποφασίσει ποιο θα είναι το μελλοντικό τους επάγγελμα. Επιβεβαιώνεται η ικανότητα των μαθητών λυκείου να λάβουν επαγγελματική απόφαση, να βρύνε εναλλακτικές λύσεις, να κρίνουν κατά πόσο οι λύσεις αυτές είναι έγκυρες και να αξιολογήσουν τις συμβουλές που τους δίνονται. (Nota & Soresi, 2004). Το συγκεκριμένο εύρημα ενισχύει τα δεδομένα σχετικών ερευνών των Βίκη (2002) και Μάνου (1987), ενώ έρχεται σε αντίθεση με αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας των Δημητρόπουλος κ.α. (1985), όπου μόνο το 30% των μαθητών Λυκείου έχει κάνει την επαγγελματική του επιλογή.

Το 24,3% του δείγματος δεν έχει ακόμη αποφασίσει γιατί αφενός δεν γνωρίζει σε βάθος τις επαγγελματικές προοπτικές, τις πιθανές εξειδικεύσεις και επίσης δεν ξέρει το ύψος των βάσεων εισαγωγής, από τις οποίες θα εξαρτηθεί αν θα πετύχει την εισαγωγή του στα ΑΕΙ-ΑΤΕΙ της χώρας. Η δυσκολία επιλογής επαγγέλματος θεωρείται ως ένα βαθμό αναμενόμενη καθώς προκύπτει από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Το τυχαίο της ένταξης του συστήματος εισαγωγής για σπουδές σε συγκεκριμένο τμήμα καθώς και η έλλειψη εκτενούς και σε βάθος πληροφόρησης για τις προοπτικές απασχόλησης, τις συνθήκες εργασίας, πλήθους επαγγελμάτων, δυσχεραίνουν το σχεδιασμό των κατάλληλων βημάτων προς τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επαγγελματική πορεία και την οργάνωση της ζωής για ένα σημαντικό ποσοστό 24,3% των νεαρών εφήβων. Η έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης για τα επαγγέλματα, συμφωνεί με τους Κυπριωτάκη και Παπαγεωργίου (1999), κατά τους οποίους, αποτελεί ένα από τα αίτια των δυσκολιών

στην επαγγελματική επιλογή. Επιβεβαιώνεται, επίσης, η ύπαρξη περιορισμών και καταναγκασμών που περιορίζουν το χώρο της ελευθερίας της επαγγελματικής επιλογής (Walter, 1983· Gottfredson, 1981).

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της οργάνωσης της επαγγελματικής ζωής, προηγείται η απόφαση για την παρακολούθηση κάποιου διαύλου επαγγελματικής εκπαίδευσης, για την απόκτηση όλων εκείνων των προσόντων που επιτρέπουν την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος ή μίας ομάδας ομοειδών επαγγελμάτων. Στο δείγμα μας, σύμπτωση ή συνδυασμός εκπαιδευτικής και επαγγελματικής επιλογής, εμφανίζεται στο 83% από όσους έχουν ήδη αποφασίσει ποιο θα είναι το μελλοντικό τους επάγγελμα (75,7%). Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών του δείγματος μας εμφανίζει επαγγελματική ωριμότητα ακολουθώντας την εκπαίδευση εκείνη που θα τους προετοιμάσει κατάλληλα και θα τους εξοπλίσει με τα εφόδια που απαιτούνται για την άσκηση του επιθυμητού για αυτούς επαγγέλματος. Φαίνεται η επίτευξη συνέπειας μεταξύ μελλοντικής επιλογής εργασίας και στόχων εκπαίδευσης. Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτελούν νέα, πρωτότυπα ευρήματα της έρευνάς μας σε σχέση με προηγούμενες παρόμοιες έρευνες.

Για το 20,2% του δείγματος, εμφανίζεται ταύτιση ανάμεσα στην επαγγελματική επιλογή των μαθητών, με το επάγγελμα των γονέων τους. Επιβεβαιώνεται πως τα επαγγέλματα των γονέων επηρεάζουν καθοριστικά τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών (Jodl κ.α., 2001). Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται αφενός ως άμεση επίδραση της οικογένειας στην επαγγελματική επιλογή, επειδή ο γονεϊκός προσανατολισμός και οι στάσεις προς το παιδί, έχουν ήδη επισημανθεί ως κρίσιμοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το είδος της επαγγελματικής απασχόλησης προς την οποία θα στραφεί τελικά το παιδί (Schoon, 2001). Ακόμη, επειδή η οικογένεια αποτελεί για το παιδί ένα φορέα κοινωνικοποίησης η επαγγελματική κατάσταση των γονέων της οικογένειας, ως φορέα γνώσης για τα επαγγέλματα, ασκεί επίσης έμμεση επίδραση στον έφηβο βάση της προοπτικής που υπάρχει για επαγγελματική αποκατάσταση και οικονομική εξασφάλιση (Βιτσιλάκη -Σορωνιάτη, 1997). Οι γονείς αποτελούν το πρότυπο των παιδιών όσον αφορά τις επαγγελματικές τους επιλογές, από αυτούς λαμβάνουν σημαντικές πληροφορίες και εμπειρίες μάθησης (Levine & Hoffner, 2006). Φαίνεται πως μεγαλύτερη είναι η επίδραση του επαγγέλματος που ασκεί ο πατέρας 14,3%, συγκριτικά με το επάγγελμα που ασκεί η μητέρα 7,9%, γεγονός που ερμηνεύεται και από την επαγγελματική κατάσταση των γονέων του δείγματος, όπου το 81,4% των πατέρων είναι εργαζόμενοι σε αντιδιαστολή με το 58,6% των εργαζόμενων μητέρων.

Ο χρόνος κατά τον οποίο έγινε η επαγγελματική επιλογή προσδιορίζεται κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο Λύκειο από το 39,2% των μαθητών/τριών του δείγματος και ειδικότερα κατά τη διάρκεια της φοίτησης στη Γ Λυκείου από το 20,3%, ενώ λίγες ημέρες πριν την κατάθεση του μηχανογραφικού δελτίου για την εισαγωγή του στην Τριτοβάθμια αποφάσισε το 10%. Φαίνεται λοιπόν πως το μεγαλύτερο ποσοστό 69,5% λαμβάνει την επαγγελματική του απόφαση στη διάρκεια της φοίτησης του στο Λύκειο(Δημητρόπουλος, 1982· Παπαϊωάννου, 1990). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει πόσο απαραίτητη είναι η εφαρμογή του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού για τους εφήβους στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να βοηθηθούν και να διευκολυνθούν στο σχεδιασμό του επαγγελματικού τους μέλλοντος, εγκαίρως και με το λιγότερο δυνατό άγχος. Η επαγγελματική επιλογή είναι μια συνεχής εξελικτική διαδικασία που ξεκινά από την παιδική ηλικία, όπως φαίνεται και από το ποσοστό 11,4%, του δείγματος που δηλώνει πως από το Δημοτικό ήδη είχε κάνει την επαγγελματική του επιλογή (Hartung κ.α., 2005 · Βίκη, 2002). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την αναγκαιότητα παροχής επαγγελματικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού και στους μαθητές/τριες του Δημοτικού.

Ως προς την πιθανότητα υλοποίησης των μελλοντικών επαγγελματικών σχεδίων το 86,6% , δηλώνει αισιόδοξο, θετικό να ανταπεξέλθει στις όποιες δυσκολίες και να πραγματοποιήσει τα όνειρά του. Εύρημα που συμφωνεί με τα χαρακτηριστικά του δείγματος: υψηλή αυτοεκτίμηση, μεγάλη κοινωνική υποστήριξη, εσωτερικό σημείο ελέγχου, τα οποία συνυπάρχουν με υπευθυνότητα, περηφάνια για τις όποιες επιτυχίες, συναισθηματική εκφραστικότητα, μαχητικότητα απέναντι στις νέες προκλήσεις, αντοχή σε στρεσογόνες καταστάσεις, μεγαλύτερο αυτοέλεγχο και αυτοπροσδιορισμό στην πορεία τους στη ζωή. (Παπάνης, 2004). Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτελούν νέα, πρωτοτυπώ ευρήματα της έρευνάς μας σε σχέση με προηγούμενες παρόμοιες έρευνες.

Ως προς την πληροφόρηση τη σχετική με τις επαγγελματικές τους επιλογές το 93% δηλώνει πως έχει πληροφορηθεί σχετικά.

Από τις πηγές πληροφόρησης ισχυρότερη αναδεικνύεται το διαδίκτυο με 47,2% να δηλώνει πως το χρησιμοποίησε για να πληροφορηθεί πολύ και και 26,6% αρκετά, γεγονός που αποκαλύπτει την πολύ καλή χρήση των νέων τεχνολογιών από τους νέους και ιδιαιτέρως του διαδικτύου, ενώ το 46,3% δεν χρησιμοποιεί καθόλου τα υπόλοιπα Μ.Μ.Ε. για να ενημερωθεί και να πληροφορηθεί σχετικά με πιθανά

επαγγέλματα. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν επιβεβαιώνει τον σημαντικό ρόλο που αποδίδεται στην τηλεόραση για την επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών (McMahon κ.α., 2001), ούτε και το σημαντικό ρόλο της τηλεοπτικής διαφήμισης στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων, στα επαγγελματικά τους σχέδια. (Κωστάκη 1988· Νιτσόπουλος 1985· Λιάντας 1996). Ακολουθεί το οικογενειακό περιβάλλον με 30,1%, πολύ και 32,8% αρκετά, ποσοστά που επιβεβαιώνουν πως το παιδί λαμβάνει από την οικογένεια του πρότυπα ζωής, επαγγελματικά πρότυπα και απόψεις, αντιλήψεις, προκαταλήψεις σύμφωνα με τα οποία θα αναπτύξει τις δεξιότητες του και θα ενταχθεί στην ευρύτερη κοινωνία (Παπαϊωάννου, 1990 · Sewell – Shah, 1968· Πατέρας, 1980).

Οι συμμαθητές και οι φίλοι εμφανίζονται ως πηγή πληροφόρησης με ποσοστό 10,3%, εύρημα που επιβεβαιώνει πως οι έφηβοι λαμβάνουν και ανταλλάσσουν πληροφορίες για τις επαγγελματικές επιλογές με άλλους εφήβους (Levine & Hoffner, 2006). Το εύρημα δεν επιβεβαιώνει την καθοριστική για την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου βοήθεια και στήριξη των φίλων του (Felsman & Blustein, 1999). Συμφωνούμε ότι τα παιδιά επηρεάζονται από τους συμμαθητές τους για θέματα της καθημερινότητας τους, αλλά δεν επηρεάζονται σημαντικά ως προς θέματα που αφορούν το μελλοντικό κοινωνικό τους ρόλο. Ως προς τις μελλοντικές επαγγελματικές τους επιλογές αποδεικνύεται ότι τα παιδιά συμβουλευονται κυρίως τους γονείς τους και η επιρροή από τους συμμαθητές τους είναι δευτερεύουσα (Kandel & Lesser, 1968) Στις τελευταίες θέσεις αξιολογούνται ως πηγές πληροφόρησης οι εφαρμογές του θεσμού του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού (ΣΕΠ) στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, όπου το 70,8% και το 67,3% αντίστοιχα, δηλώνει πως δεν πληροφορήθηκε καθόλου από το ΣΕΠ. Η παρατηρούμενη στην έρευνά μας, έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης γύρω από τα επαγγέλματα, από τη λειτουργία του θεσμού του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση, καταδεικνύει την προβληματική και ανεπαρκή εφαρμογή του θεσμού και επιβεβαιώνει αντίστοιχες παλαιότερες κριτικές (Δημητρόπουλος κ.α., 1985· Παπαναούμ, 1986· Κρίβας, 2001· Βίκη, 2002).

Ως προς την επίδραση και την επιρροή των πηγών στην διαμόρφωση των επαγγελματικών σχεδίων τους, ισχυρότερη αναδεικνύεται η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος ($\mu=3,01$) και ακολουθούν οι καθηγητές του φροντιστηρίου ($\mu=2,54$), οι συμμαθητές και φίλοι ($\mu=2,04$), οι καθηγητές του σχολείου ($\mu=1,95$) και τελευταία τα Μ.Μ.Ε. ($\mu=1,67$). Κυρίαρχη παραμένει η επιρροή

του οικογενειακού περιβάλλοντος. Αποτέλεσμα αναμενόμενο και σύμφωνο με όσα προαναφέρθηκαν. Από την παραπάνω κατάταξη επαναλαμβάνεται μέσω της χαμηλής αξιολόγησης της επιρροής των καθηγητών του σχολείου και διαφαίνεται μια απαξίωση του δημόσιου σχολείου και των εκπαιδευτικών του, σε σύγκριση με τα ιδιωτικά φροντιστήρια και τους «φροντιστές», που φαίνεται να απολαμβάνουν μεγαλύτερης εμπιστοσύνης και κύρους από τους μαθητές/τριες του δείγματος. Η αξιολόγηση της επιρροής των Μ.Μ.Ε. στην χαμηλότερη θέση, υποδηλώνει πως αναγνωρίζουν τον ρόλο τους στην πληροφόρηση και την παραπληροφόρηση και δεν εμπιστεύονται άκριτα τα όσα τους μεταφέρονται.

Στην προσπάθεια να διερευνηθούν συσχετίσεις ως προς τη λήψη απόφασης ή μη, για την επαγγελματική επιλογή, βρέθηκε πως η αυτοεκτίμηση και η κοινωνική υποστήριξη είναι χαμηλότερες ($M=8,09$ $sd=1,14$ και $M=8,86$ $sd=1,46$) για όσους δεν έχουν αποφασίσει ακόμη για το μελλοντικό τους επάγγελμα, συγκρινόμενοι με εκείνους που έχουν λάβει την αντίστοιχη απόφαση ($M=8,33$ $sd=1,16$ και $M=9,21$ $sd=1,22$). Το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι πηγή δύναμης, που ωθεί τη δραστηριοποίηση των ανθρώπων, τους εμπνέει ώστε να αγωνίζονται στις δύσκολες καταστάσεις, παρά να παραιτούνται, να αντλούν δύναμη στις απογοητεύσεις, παρά να απελπίζονται και να είναι το ψυχολογικό δυναμικό, για να υπερβαίνουν τις αντιξοότητες. Η αυτοεκτίμηση, επομένως, προηγείται των πράξεων και δεν είναι αποτέλεσμά τους (Bednar et al.,1989 Mecca et al.,1989). Ακόμη η κοινωνική υποστήριξη που δέχεται ένα παιδί κυρίως από την οικογένειά του (από τους γονείς και από τα αδέρφια του) επιδρά στην επαγγελματική του αυτοεκτίμηση και τις προσδοκίες του για το αποτέλεσμα των προσπαθειών του (Ferry et al., 2000· Lapan, et al., 1999· Turner & Lapan, 2002).

Η επαγγελματική ωριμότητα όπως διαφαίνεται από την ταύτιση της επαγγελματικής με την εκπαιδευτική επιλογή σπουδών στην Τριτοβάθμια, συσχετίζεται θετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας, καθώς όσο αυτό αυξάνεται, αυξάνεται και η επαγγελματική ωριμότητα. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι επειδή παραδοσιακά αποτελεί κυρίως γυναικείο καθήκον η εκπαιδευτική προετοιμασία και παρακολούθηση της πορείας των παιδιών στο σχολείο, όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας, τόσο πιο επιτυχημένη είναι η οργάνωση του επαγγελματικού μέλλοντος του παιδιού και η επαγγελματική ωριμότητα που αυτό επιδεικνύει.

Ως προς την ταύτιση της επαγγελματικής επιλογής με το επάγγελμα του πατέρα διαπιστώθηκε ότι αυτό συσχετίζεται σημαντικά και με την αστικότητα της περιοχής και το φύλο. Το ίδιο διαπιστώθηκε αναφορικά με την ταύτιση της επαγγελματικής επιλογής με το επάγγελμα της μητέρας, ως προς την αστικότητα και το φύλο. Τα ευρήματα συμφωνούν με τα ερευνητικά αποτελέσματα της Βίκη, (2002). Χρειάζονται όμως περισσότερη διερεύνηση.

Η διερεύνηση των συσχετίσεων της μεταβλητής του χρόνου λήψης της επαγγελματικής απόφασης ως προς την Αστικότητα περιοχής, το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, την επαγγελματική κατάσταση γονέων, το οικογενειακό εισόδημα και τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης, δεν διαπίστωσε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση της μεταβλητής πληροφόρηση για την επαγγελματική επιλογή που δηλώθηκε (π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.) ως προς το φύλο. Τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό πληροφόρησης (95, 1%) σε σχέση με τα αγόρια (89, 6%). Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται ως ωριμότερη αντιμετώπιση, στον επαγγελματικό σχεδιασμό, από τα κορίτσια.

Υψηλή συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην πληροφόρηση για τα επαγγέλματα με την αυτοεκτίμηση, την κοινωνική υποστήριξη και το σημείο ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών του δείγματος. Οι πληροφορημένοι μαθητές έχουν περισσότερη αυτοεκτίμηση, μεγαλύτερη κοινωνική υποστήριξη και εσωτερικό σημείο ελέγχου της συμπεριφοράς σε σχέση με τους μη πληροφορημένους συμμαθητές τους. Ανάμεσα στην πληροφόρηση για τα επαγγέλματα και την Αστικότητα περιοχής, το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, την επαγγελματική κατάσταση γονέων και το εισόδημα των γονέων δε σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση ανάμεσα στις πηγές πληροφόρησης και την αστικότητα της περιοχής. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι η εφαρμογή του θεσμού του ΣΕΠ στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο σχετίζεται αρνητικά με την αστικότητα και όσο μεγαλώνει πληθυσμιακά ο τόπος διαμονής, τόσο μικραίνει η σημασία του ΣΕΠ ως πηγής πληροφόρησης. Το εύρημα συμφωνεί με τα αποτελέσματα των Sig & Whilling, (1967) κατά τα οποία τα παιδιά του αστικού περιβάλλοντος είχαν καλύτερη ενημέρωση και περισσότερες ευκαιρίες, ακόμα κι αν είχαν ίδιες δυνατότητες με μαθητές αγροτικών περιοχών. Το ίδιο βρέθηκε και για

τους καθηγητές του δημόσιου σχολείου, ενώ για τις υπόλοιπες πηγές πληροφόρησης δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Επίσης, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των πηγών πληροφόρησης ούτε ως προς το φύλο.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και την αξιολόγηση των πηγών πληροφόρησης βρέθηκε πως το οικογενειακό περιβάλλον ως πηγή πληροφόρησης αξιολογείται υψηλά ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Αξίζει να σημειωθεί πως στην περίπτωση ανώτερου και ανώτατου μορφωτικού επιπέδου του πατέρα, παρατηρήθηκε η υψηλότερη αξιολόγηση του οικογενειακού περιβάλλοντος και η χαμηλότερη της εφαρμογής του θεσμού του ΣΕΠ στο Λύκειο, αλλά και των καθηγητών του σχολείου. Το γεγονός αυτό ισχυροποιεί την διαφαινόμενη υποτίμηση του ρόλου του δημόσιου σχολείου στην επαγγελματική πληροφόρηση των μαθητών, αναδεικνύει για άλλη μια φορά την ανεπαρκή εφαρμογή του θεσμού του ΣΕΠ στο σχολείο και γεννά ερωτήματα για τους λόγους αποτυχίας της καινοτόμας εφαρμογής του ΣΕΠ.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση που παρουσιάστηκε μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των πηγών πληροφόρησης. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάστηκε αρνητική και ασθενής συσχέτιση με την εφαρμογή του ΣΕΠ στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο με την αυτοεκτίμηση, δηλαδή όσο αυξάνεται η αυτοεκτίμηση μειώνεται η σημασία του ΣΕΠ ως πηγής πληροφόρησης. Το αντίθετο συμβαίνει με το διαδίκτυο, όπου εμφανίζεται συσχέτιση θετική και ασθενής, που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αυτοεκτίμηση, τόσο πιο ικανοποιητική είναι η άποψη των μαθητών/τριών για τη σημασία του διαδικτύου ως πηγής πληροφόρησης. Μαθητές με αυξημένη αυτοεκτίμηση, θεωρούν το «Διαδίκτυο» περισσότερο σημαντική πηγή πληροφόρησης σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Σχετικά με τις διαφορές της επιρροής ανά τόπο διαμονής, αναδείχθηκε πως οι μαθητές/τριες των αγροτικών περιοχών επηρεάζονται περισσότερο από τους καθηγητές του σχολείου, γεγονός που ερμηνεύεται από τα λιγότερα ερεθίσματα του αγροτικού περιβάλλοντος σε σχέση με το αστικό. Πιο συγκεκριμένα όσο πιο αστικό το περιβάλλον στο οποίο κατοικούν οι μαθητές/τριες, τόσο μικρότερη η επιρροή που τους ασκούν οι καθηγητές/τριες του σχολείου τους. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των υπόλοιπων πηγών επιρροής, ως προς την αστικότητα

Ως προς το φύλο και τις διαφορές επιρροής, βρέθηκε ότι τα αγόρια επηρεάζονται λιγότερο από τα κορίτσια από τους καθηγητές του σχολείου και από

τους καθηγητές του φροντιστηρίου. Επίσης, τα αγόρια επηρεάζονται λιγότερο από τα κορίτσια από το οικογενειακό τους περιβάλλον (γονείς/αδέλφια). Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των πηγών επιρροής ως προς το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, την επαγγελματική κατάσταση γονέων και το οικογενειακό εισόδημα.

Τέλος, σχετικά με τις πηγές επιρροής και τις μεταβλητές αυτοεκτίμησης, σημείου ελέγχου συμπεριφοράς και κοινωνικής υποστήριξης, βρέθηκε η ύπαρξη ασθενών θετικών συσχετίσεων της μεταβλητής της κοινωνικής υποστήριξης με τις πηγές επιρροής γονείς/αδέλφια, φίλοι/συμμαθητές και καθηγητές του φροντιστηρίου. Μαθητές/τριες με αυξημένη κοινωνική υποστήριξη, θεωρούν τις παραπάνω πηγές επιρροής περισσότερο σημαντικές, σε σχέση με τους συμμαθητές/τριες τους με χαμηλότερη κοινωνική υποστήριξη.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η επαγγελματική επιλογή είναι μια συνεχής εξελικτική διαδικασία που ξεκινά από την παιδική ηλικία και εκφράζεται κυρίως κατά την εφηβεία σε συνάρτηση με τη λήψη κάποιας αντίστοιχης απόφασης (Δημητρόπουλος, 1982· Παπαϊωάννου, 1990).

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δυο βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού για μεγάλο μέρος της ζωής του. Είναι λοιπόν πολύ φυσικό να επηρεάζουν τις επαγγελματικές του επιλογές. Το δημόσιο σχολείο μέσης εκπαίδευσης, ως μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας και κοινωνικής ανόδου, λειτουργεί σαν ένα προτσές επιλογής, μέσα από τη διαδικασία κατανομής της επαγγελματικής γνώσης στους μαθητές/τριες- αποφοίτους κατά μήκος διαφορετικών εκπαιδευτικών κατευθύνσεων της Τριτοβάθμιας, δια του συστήματος εισαγωγής και πρόσβασης σ' αυτήν. Προκειμένου η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών μεταξύ των κοινωνικών τάξεων να επιτευχθεί, απαιτείται να στηριχτούν οι μη προνομιούχες ομάδες κοινωνικής κινητικότητας. Η επιτυχημένη εφαρμογή της επαγγελματικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού θα μπορούσα να λειτουργήσει προς αυτή την κατεύθυνση.

Η συμβουλευτική εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας, λοιπόν, αποτελεί σημαντική και ουσιαστική βοήθεια για τα νεαρά άτομα (Κάντας & Χαντζή, 1991). Ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού έχει ως στόχο να παρέχει τη βοήθεια αυτή στους μαθητές, ώστε να κάνουν τις σωστές επιλογές για το μέλλον τους. Είναι αναγκαία όμως, η αναβάθμιση του θεσμού αυτού στα σχολεία, ώστε να εφαρμόζονται συμπληρωματικές δραστηριότητες εκτός αναλυτικού προγράμματος, που να στοχεύουν στον εφοδιασμό των μαθητών με δεξιότητες διασφάλισης της σταδιοδρομίας τους. Κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή ενεργητικών τρόπων Συμβουλευτικής που θα εμπεριέχουν μια ισχυρή, εμπειρική και βιωματική διάσταση (Wannan, 2004 Πρακτικά συνεδρίου ΕΚΕΠ, σελ 53-64). Η εφαρμογή διάφορων πρακτικών βιωματικής προσέγγισης καθώς και διερευνητικής μάθησης μέσα από δραστηριότητες και μεθόδους, θα προωθήσουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία μεταξύ τους σε ομάδες εργασίας και την εμπειρική μάθηση στο πεδίο, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν γνώση μέσα από την εμπειρία και κυρίως, κατακτώντας την δεξιότητα, να οργανώνουν τα δικά τους σχέδια για να αναζητούν πληροφορίες προκειμένου να πάρουν αποφάσεις που αφορούν τη σταδιοδρομία και τη ζωή τους (Κοσμίδου 1996, Κρίβας 2005).

Έτσι οι μαθητές δια βίου θα μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την επαγγελματική τους εξέλιξη και να διατηρούν την απασχολησιμότητά τους (Παλαιοκρασάς,2006, Πρακτικά συνεδρίου ΕΚΕΠ,σελ 101-111).

Καθίσταται, λοιπόν επιτακτική ανάγκη, η αναβάθμιση του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, σε μία δια βίου προοπτική, καθώς και η ένταξη τεχνικών αναζήτησης εργασίας και καλλιέργειας δεξιοτήτων αυτοανάπτυξης στα συστήματα της σχολικής εκπαίδευσης και της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης έχοντας πάντα ως γνώμονα τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των νεαρών ατόμων.

Επίσης κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία η περαιτέρω και συνεχόμενη διερεύνηση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες του ευρύτερου ελλαδικού χώρου.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αργυροπούλου, Μ., Μπουλούκη, Ν., Παπαδούλη, Μ., Παπαδόπουλος, Α., & Παπαναστασίου, Φ. (2008). *Συναισθηματικές διαταραχές σε παιδιά και εφήβους*. Εργασία στο πλαίσιο του μαθήματος «Σύνδεση Σχολείου και Οικογένειας». Διαθέσιμο:

www.psy.auth.gr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=282&Itemid=132

Αθανασίου, Λ. (2003). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση

Αλμπάνης, Ε. (1988). Παγκοσμιοποίηση. Αθήνα. Τροχαλία. Σς.23-27.

Βαβούρας, Ι. (1990). *Η παραοικονομία*. Αθήνα. Κριτική.

Βαρλάς Π., Καλογήρου Κ., (1979). Επαγγελματικός προσανατολισμός οικονομικών και διοικητικών κατευθύνσεων. *Φθιωτική Σκέψη*, τεύχ. 3-4,σελ.14-17.

Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση. Η Μεγάλη Χίμαιρα*. Αθήνα. «Νέα Σύνορα» Λιβάνης.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας , 586-620

Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη Χ., Γουβιάς Δ., Τσαούσης Δ. Γ. (2007). *Σχολείο και δουλειά*. Αθήνα. Gutenberg.

Βλάχος, Λ. (2006). Πως δημιουργούνται οι «αιώνιοι φοιτητές». Ιστοσελίδα <http://www.astro.auth.gr/-vlahos/meletes.htm>

Βλάχος, Λ. (2007). Η Υποδοχή πρωτοετών φοιτητών: Πρώτα συμπεράσματα. Ιστοσελίδα <http://www.astro.auth.gr/-vlahos/meletes.htm>

Βρετάκου Β. (1990). *Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

Γεωργακοπούλου Β. (1986). Άτυπα μορφώματα και παραοικονομία. Προβλήματα ανάλυσης, παρερμηνείας και ανοικτά ερωτήματα για το ρόλο τους στη σημερινή κρίση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 63,σελ.45-48.

Γεώργας Δ., Μπεζεβέγκης Η., Γιαννίτσας Ν. (1992). *Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός: Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών*. Ημερίδα των Κέντρων Σχολικού Επαγγελματικού: Δ/ση Β/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Θεσ/νίκης, Ο ΣΕΠ στη Β/θμια Εκπαίδευση και η Προβληματική του. Θεσσαλονίκη.

Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. (1991) Εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες μαθητών και φοιτητών από το λύκειο, τον ΣΕΠ και το πανεπιστήμιο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 18-19, 43-66.

Γεωργιάδου, Κατσή, Πατούνα, Παπακυριακόπουλος. (2003). *Το Ελληνικό εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα. Εκδ. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Γεωργίου, Σ. (1993). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 133-151.

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργούσης, Π. (1995) Η επαγγελματική συμβουλευτική και ο ρόλος της οικογένειας στην επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 32-33, 29-44.

Δημητράκος, Δ. Β. (1969). *Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσης*, Δ. Δημητράκου. Αθήνα. Ιδιωτική Έκδοση.

Δημητράκος, Δ. Β. (2008). *Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσης*. Αθήνα. Πρόοδος.

Δημητρόπουλος, Ε. (1985). Σχολικός Προσανατολισμός: Μια αγνή ανθρωπιστική υπηρεσία ή ένα ακόμη όργανο στα χέρια του συστήματος; Μια κριτική ανάλυση του θεσμού. Αθήνα: *Εποπτεία*, τ. 102, 595-608.

Δημητρόπουλος, Ε., Θεοδοσίου Δ., Παπαδημητρίου, Α., Παπαθανασίου, Π. (1985). *Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Γ Λυκείου. Υπόθεση κοινωνικής τάξης*; Θεσσαλονίκη.

Δημητρόπουλος, Ε. (1986). Παράγοντες που καθορίζουν τον προσανατολισμό των μαθητών στο Λύκειο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.1, σελ. 66-85.

Δημητρόπουλος Ε. (1986). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια Πρώτη Προσπάθεια Αξιολόγησης του θεσμού*, Αθήνα: Καραμπερόπουλος.

Δημητρόπουλος Ε. (1994α). *Σχολικός Εκπαιδευτικός & Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική* (5^η εκδ.) Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (1994γ). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα. ΙΩΝ.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ., Θεοδοσίου, Δ., Παπαδημητρίου, Α. & Παπαθανασίου, Π. (1994). *Οι προτιμήσεις των νέων για σπουδές και επάγγελμα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Δημητρόπουλος, Ε., (1997). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα. Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες, Στο Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδάνος.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2003). *Αποφάσεις – Λήψη Αποφάσεων. Εισαγωγή στην ψυχολογία των αποφάσεων*. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δουλκέρη, Τ. (1990). *Η ισότητα των φύλων στις εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- ΕΣΥΕ (2003). *Έρευνα Εργατικού Δυναμικού ετών 1988-2002*.
- Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφοριών ΕΥΡΙΔΙΚΗ & Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης CEDEFOP. (1996). *Δομές των Συστημάτων Εκπαίδευσης και Εισαγωγικής Κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή ΓΔ XXII. Εκπαίδευση Κατάρτιση και Νεότητα. Β έκδοση.
- Ηλιάδης, Ν.(1988). *Η εκλογή του επαγγέλματος*. Αθήνα: Ίων.
- Καλογήρου Κ. (1979). *Επαγγελματική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα. Εκδ. Καραμπερόπουλος.
- Καλογήρου Κ. (1983). *Μάθηση- Άσκηση για Λήψη Αποφάσεων*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Κανελλοπούλου Κ., Μαυρομαρά Κ.Γ., Μητράκου Θ. Μ. (2003). *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας*. Αθήνα. Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών
- Κάντας Α. (1987). Μερικές ενδείξεις για τις προσδοκίες και αξιολογήσεις των τελειόφοιτων του Λυκείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τευχ.2-3, 97-100.
- Κάντας Α., Χαντζή Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης: Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμεσίνη Μ. &Κουζής Γ. (επιμ.), (2005). *Πολιτική Απασχόλησης. Πεδίο σύζευξης της οικονομικής και της κοινωνικής πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg , σελ. 21-69, 173-207.
- Καραμεσίνη, Μ. (2006). *Ανεργία των Νέων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Ν. Πουλαντζάς.

- Κασιμάτη Κ. (1988). Το ελληνικό σχολείο και ο χώρος της εργασίας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχος 70, σ. 116-135.
- Κασιμάτη Κ. (1989). *Επιλογή επαγγέλματος. Πραγματικότητα ή μύθος*; Αθήνα .Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών .
- Κασιμάτη Κ. (1989). *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης. Μελέτη II: Η μορφολογία της δεύτερης απασχόλησης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Κασσωτάκης Μ. (1981). *Η επίδοση των μαθητών μέσης εκπαίδευσης σε σχέση με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και την περιοχή έδρας του σχολείου τους*. Αθήνα. Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κασσωτάκης Μ. (1982). Οι πολιτικές διαστάσεις του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τόμος 3, σελ.66-75.
- Κασσωτάκης, Μ. (2000). *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μιχ. (1979), *Πρέπει να γίνουν μικτά σχολεία στη Μ.Παιδεία?* εφημ. Το Βήμα, 21 Απριλίου.
- Κατάκη Χ. (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα. Κέδρος.
- Κάτσικας, Χ. & Καβαδίας, Γ. (2000.) *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση: Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση 1960-2000*. - 2η έκδ. - Αθήνα : Gutenberg – Δαρδανός.
- Κελπανίδης Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ. (2007). *Σύστημα Πρόσβασης στην Τροτοβάθμια Εκπαίδευση-Η ευρωπαϊκή εμπειρία*. Τ.1. Αθήνα.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ. (2009). *Σύστημα Πρόσβασης στην Τροτοβάθμια Εκπαίδευση-Η ευρωπαϊκή εμπειρία*. Τ.1. Αθήνα.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ. (2011). *Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2010. Τ.Α: Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια)*. Αθήνα. Ιανουάριος 2011.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2002). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Πρώτη και Δεύτερη Βαθμίδα, Δομές και Ποσοτικά Δεδομένα* (επιμ. Γιώργος Σταμέλος, επεξεργασία: Χ. Παπακυριακόπουλος, Α. Πατούνα). Αθήνα.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2003). *«Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Πρώτη και Δεύτερη Βαθμίδα, Δομές και Ποσοτικά Δεδομένα* (επιμ. Γιώργος Σταμέλος, επεξεργασία: Γεωργιάδου, Κατσή, Χ. Παπακυριακόπουλος, Α. Πατούνα), Αθήνα.

ΚΕΠΕ. (2001). *Φραγμοί στην ελεύθερη λειτουργία των επαγγελματιών και στην πραγματοποίηση επιχειρηματικών πρωτοβουλιών και ανταγωνιστικότητα*. Αθήνα: ΚΕΠΕ.

Κιντής, Α. (1980). *Η ανώτατη παιδεία στην Ελλάδα*. Αθήνα. Gutenberg.

Κιτσαράς, Ι. (1967). *Επαγγελματικά επιθυμίες των νέων μας*. Αθήνα.

Κοσμίδου, Χ. (1986). Έννοια και περιεχόμενο των όρων «συμβουλευτική» και «προσανατολισμός». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 1, 26-35.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1991). *Θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης και Συμβουλευτική*. Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κοσμίδου – Hardy, Χ. (1992). *Οι στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως βάση για ένα αναπτυξιακό μοντέλο στον ΣΕΠ και στη Συμβουλευτική στο σύγχρονο πολιτισμικό πλαίσιο*. Αθήνα. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού.

Κοσμίδου Χ., & Γαλανουδάκη - Ράπη Α. (1996). *Συμβουλευτική : Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα. Εκδ. Π.Ασημάκης.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996β). Ένα Κριτικό, Αναπτυξιακό Μοντέλο για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα; *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου(επιστημονική επιμέλεια: Κοσμίδου-Hardy) 38-39,25-52.

Κοσμίδου – Hardy Χρ. (2002). Εφερευτική Διδασκαλία: Ένα Συνθετικό Μοντέλο» στο Κοσμίδου – Hardy Χρ. κ.α. *ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφευρετική Διδασκαλία*. Αθήνα. Εκδόσεις Πρίσμα..

Κρίβας, Σ. (2001). Το μετέωρο βήμα του επαγγελματικού προσανατολισμού. *Ελευθεροτυπία*, 26 Ιουλίου, σ. 9.

Κρίβας, Σ. (2005) .Η Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία στο νέο Millenium. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 74-75,41.

Κυπριωτάκης, Α., Παπαγεωργίου, Γ. (1999). Επαγγελματικός Προσανατολισμός και εκλογή επαγγέλματος, στο *Εγχειρίδιο επαγγελματικού προσανατολισμού κατάρτισης- στήριξης*. Ηράκλειο: Ο.Α.Ν.Α.Κ.

Κωστάκη, Α. (1988). Οι νέοι και οι επαγγελματικές πληροφορίες. Μια εμπειρική έρευνα. *Εκπαίδευση και επάγγελμα*, τ.1, 136-146.

Λιάντας, Μ. (1996). *Επαγγελματικός προσανατολισμός*. Αθήνα: Ζήτη

Μάνος, Κ. (1987). Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και οι αποφάσεις των νέων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 5-6, 61-67.

Ματθαίου, Δ., (2005). Το Λύκειο ως πρόδρομος του πανεπιστημίου ή οπισθόδρομος της γενικής παιδείας; Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής σε παρατεταμένη εκκρεμότητα, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, *Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εισαγωγικές Εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Βόλος 18-20/3/2005. Εκδόσεις ΖΗΤΗ. Θεσσαλονίκη 2005, σ. 40-45.

Ματθαίου, Δ. (2001). *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας. Συγκριτική Μελέτη της Ιδεολογικής και Θεσμικής του Μεταλλαγής*. Αθήνα. Εκδοση Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε.,

Ματθαίου, Δ. (2009). Πολιτικές πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μαθήματα και παθήματα από τη διεθνή εμπειρία. Στο Επιστημονικό Συνέδριο *Το Λύκειο και το σύστημα πρόσβασης: οι αναγκαίες αλλαγές, της ΠΟΣΔΕΠ - ΑΕΙ*, Αθήνα 15-16 Οκτωβρίου 2009.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1996). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μιχαλακόπουλος, Γ., (2000). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αφοι Κυριακίδη.

Μουστάκα Κ., Κασιμάτη Κ. (1984). *Φιλοδοξίες και Επιθυμίες γονέων για την Επαγγελματική Αποκατάσταση των παιδιών τους. Η προβληματική μιας εμπειρικής έρευνας. Δύο εφαρμογές με επίκεντρο το παιδί*. Αετοπούλιο Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Χαλανδρίου.

Μπρούζος, Α. (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα. Εκδ. Λύχνος.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική, Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα. Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Νιτσόπουλος, Μ. (1985). Ο επαγγελματικός (σχολικός) προσανατολισμός. *Λόγος και Πράξη*, 25, 54-59.

Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΟΕΕΚ (1994). *Μελέτη των μεθόδων καταγραφής των επαγγελματικών αναγκών της αγοράς εργασίας και διερεύνηση ενός συστήματος παρακολούθησης της επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Έρευνα Απασχόλησης Αποφοίτων Ανωτέρου Κύκλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΤΕΕ – Ενιαίο Λύκειο)*. Αθήνα. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Παλαιοκρασάς, Σ. (2006). *Ζητείται νέα στρατηγική σύνδεσης του ΣΕΠ με την αγορά. Πρακτικά Συνεδρίου ΕΚΕΠ 2006, ΣΕΛ 101-111*

Παλαιοκρασάς, Σ. & Πατέστη Α. (2004). *Έκθεση αξιολόγησης της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος. Εφαρμογή προγραμμάτων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού προσανατολισμού σε εκπαιδευτικές μονάδες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Παπαδόπουλος, Ν., (1998). Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (επιμ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (σελ. 90-107). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Παπαιωάννου, Σ. (1990). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Προσανατολισμός Αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα. Γρηγόρη.

Παπαναούμ, Π. (1986). Πλήρης αποτυχία του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. (παρουσίαση πορισμάτων έρευνας). *Μακεδονία*, 21 Σεπτεμβρίου.

Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπάς, Γ. (1989). *Η μετάβαση από το λύκειο στο Πανεπιστήμιο*. Αθήνα: Σύλλογος Αποφοίτων Βαρβακείου.

Πατέρας, Ι.Κ. (1980). *Συμβολή εις την σπουδήν των σχέσεων ωρισμένων περιβαλλοντικών παραγόντων προς την πνευματική ικανότητα, την σχολικήν επίδοσιν και την συμπεριφοράν των παιδων ωρισμένης ηλικίας*. Διατριβή επί διδακτορία. Αθήνα.

Πατινιώτης, Ν. (1988). Έρευνα και κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη – Προοπτικές του συστήματος επιστημονικής και τεχνολογικής έρευνας στο μεσοπρόθεσμο μέλλον, επιμέλεια Κατσούλης Ηλ., *Η Ελλάδα προς το 2000*. Αθήνα.

Πατινιώτης, Ν. (1996β). *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας*. Στο: *Πανεπιστημιακό Βήμα- έξι ομιλίες*. Πάτρα. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

Πατινώτης, Ν. (2000). Η έρευνα για την εκπαίδευση και τα επαγγέλματα. Ανακοίνωση στο συνέδριο «Έρευνα για την Ελληνική Εκπαίδευση». Αθήνα. 21-23/9/2000.

Πατινώτης, Ν. (2006). Το Πανεπιστήμιο στη σύγχρονη Ελληνική κοινωνία. Ομιλία στην Ημερίδα του Παντείου Πανεπιστημίου: «Δημόσιο Πανεπιστήμιο: Παρελθόν- Παρόν- Μέλλον». Αθήνα 22/3/2006. Στο: <http://www.panteion.gr/psych/documents/proklem.pdf>.

Πατινώτης, Ν. (2007). *Γνώση και εργασία-Θεωρήσεις ιδεολογήματα πραγματικότητες*. Αθήνα. Μεταίχμιο.

Παυλόπουλος, Π.Γ. (1990). *Η παραοικονομία στην Ελλάδα*. Αθήνα. IOBE.

Πελαγίδης, Θ. (επιμ.). (2005). *Η εμπλοκή των μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Πεπελίδης, Σ. (1990). Ο τρόπος επιλογής υποψηφίων για την τρίτοβάθμια εκπαίδευση και τα όρια του εκπαιδευτικού- επαγγελματικού προσανατολισμού. (έρευνα). *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 14-15, 100-104.

Πνευματικός, Δ. , Παπακανάκης, Π.& Γάκη, Ε. (1996). *Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων*. Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πνευματικός, Δ. , Παπακανάκης, Π.& Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων . *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*. Τόμος 6, σ.σ. 193-217.

Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα. Γρηγόρη.

Σακελαρίου, Γ. (1957). *Ψυχοπαθολογία του εφήβου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Σιάνου – Κύργιου Ε., (2006). *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ. (1993). Τα χαρακτηριστικά του μαθητή που επιλέγει την Τεχνική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Επιστημονική έκδοση Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 50-57,σ. 26-27.

Σκαύδη Δ., Τέττερη Ι., Ρουσσέας Π., Κουτσούκος Δ.(1989). *Αξιολόγηση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού από τους μαθητές της Γ Γυμνασίου. Ανάγκες και Προσδοκίες τους*. Αθήνα: ΠΙ/ΥΠΕΠΘ.

- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία, Ζητήμα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα. Έ.σ.
- Τζάνη, Μ. (1998). *Σχολική επιτυχία. Ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα. Γρηγόρης.
- Τζόλα, Θ. (1980). *Οργάνωση του ΣΕΠ κατά το πρώτο στάδιο της πειραματικής εφαρμογής του στη Γ τάξη του γυμνασίου. Ο ΣΕΠ στο γυμνάσιο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Τριανταφύλλου, Κ. (2010). *Παρατεταμένη εφηβεία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τριανταφύλλου, Κ. (2010). *Γυναίκες - Παλεύοντας με τα κοινωνικά στερεότυπα*. Αθήνα: Σαββάλας .
- Τριανταφύλλου, Κ. (2011). *Επιλέγω σωστά τι θα σπουδάσω;* Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσουκαλάς Κ. (1977), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή – Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1831 – 1922)*. Αθήνα. Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Φλουρής Γ. (1983). *Αυτοσυναίσθημα, επίδοση και επαγγελματικές φιλοδοξίες*. Ηράκλειο. ΕΚΔ. ΙΔΙΟΥ.
- Φραγκουδάκη Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα. Παπαζήσης.
- Χαρίτου – Φατούρου, Μ. (1979). Ο Σχολικός Εκπαιδευτικός & Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα. *Σύγχρονα Θέματα*, 4, σ.15-20.
- Χιωτάκης, Σ. (επιμέλεια), (2004). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ψαχαρόπουλος Γ., Καζαμίας Α. (1985). *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα. Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Wanna, J.(2004). *Οι προκλήσεις για την εφαρμογή της δια βίου Συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Πρακτικά ΕΚΕΠ, 9-10/12/2004, ΣΕΛ. 53-64.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

Albert, K.A. & Luzzo, D.A. (1999). The role of perceived barriers in career development: A social cognitive perspective. *Journal of Counseling and Development*, 77, 431-436.

Aros, J.R., Henly, G.A., & Curtis, N.T. (1998). Occupational sextype and sex differences in vocational preference-measured interest relationships. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 53, no 2, 227-242.

Astin A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.

Astone N.M., & McLanahan S.S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-302

Banks J.A. (1987). *Teaching strategies for ethnic studies*, (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Bean J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.

Bean J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process, *Review of Higher Education*, 6, 129-148.

Beck U. 1986. *Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.

Becker G. S. (1964). Ανθρώπινο δυναμικό: Μια θεωρητική και εμπειρική ανάλυση, ειδικότερα όσον αφορά την εκπαίδευση. Σικάγο. Πανεπιστημιακός Τύπος του Σικάγου.

Becker G. S. (1975). Investment in Human Capital: effects on earnings, στο *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, 2nd ed., 13-44 National Bureau of Economic Research, Inc

Becker G. S. (1993). "Human capital". University of Chicago Press, 3rd Edition, Chicago.

Bednar, R., Wells, G., & Peterson, S. (1989). *Sel-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington D.C.: APA

Bell T. (1982). *Your Child's Intellect*. Salt Lake City: T. Bell and Associates.

Betz N., Hackett G. (1981). A Self-Efficacy Approach to the Career Development of Women. *Journal of vocational behaviour*, 18: 326-39.

Betty D. Cooke, Marilyn Martin Rossmann, Hamilton I. McCubbin, Joan M. Patterson (1988). Examining the Definition and Assessment of Social Support: A Resource for Individuals and Families. *Family Relations*, Vol. 37, No. 2 pp. 211-216.

Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). "Measures of self-esteem". In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.) *Measures of personality and social psychological attitudes*, Volume I. San Diego, CA: Academic Press., p.115

Bleeker, M. M. & Jacobs, J. E. (2004). Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 97-109.

Bloom, L. (1977). An integrative perspective on language development: Keynote address, Eighth Annual Forum on Child Language Research. Στο *Papers and Reports of the Child Language Research Forum*. Stanford CA: Stanford University Department of Linguistics.

Blustein, D.L., Chaves, A.P., Diemer, M.A., Gallagher, L.A., Marshall, K.G., Sirin, S., & Bhati, K.S. (2002). Voices of forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49(3), 311-323

Bottomore T. B. (1971). *Sociology - A guide to problems and literature*. London.

Brown, M.T., Fukunaga, C., Umemoto, D., & Wicker, L. (1996). Annual Review, 1990-1996: Social class, work, and retirement behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 159-189.

Buigues P., Sapir A. (1993). Market Services and European integration: I issues and challenges. *European Economy*, 3, 95-105. Belgium.

Cabrera A. F., Nora A., Castaneda M. B. (1993). College persistence: Structural equation modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64, 123-139.

Carson, A. & Mowesian, R. (1990). Some Remarks on Gati's Theory of Career Decision-Making Models. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 37, pp. 502-507.

Chaves, A.P., Diemer, M.A., Blustein, D.A., Gallagher, L.A., DeVoy, J.E., Casares, M.T., & Perry, J.C. (2004). Conceptions of work: The view from urban youth. *Journal of Counseling Psychology*, 51(3), 275-286.

- Cole M.C., Cole S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Α' Τόμος, Αθήνα, εκδόσεις Τυπωθήτω
- Cole, M.C., & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Β' Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Cole, M.C., & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Γ' Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Coleman, J. et al (1966). *Equality of Educational Opportunity*. u.s. dep. Of HEW, Washington. Office of Education.
- Constantine, M.G., Wallace, B.C., & Kindaichi, M.M. (2005). Examining contextual factors in the career decision status of African American Adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13(3), 307-319.
- Comparative Education Review (2002) *Preface*, 46 (1).
- Coopersmith S. (1965). *The Antecedents of Self-Esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Daheim H. (1969). *Soziologie der Berufe*, König R. (ed). *Handbuch der empirischen Sozialforschung*.Stuggart.
- Dockett S., Whitton D., Perry, B. (2004). *Continuity and Change: Educational Transitions (Proceedings of International Conference)*. Sydney: UWS.
- Downey D. B. (1994). The School Performance of Children from Single-Mother and Single-Father Families: Economic or Interpersonal Deprivation? *Journal of Family Issues*, 15,129-147.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. (S. Fox, Trans.) New York: The Free Press.
- Eaton S. B., Bean J. P. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. *Research in Higher Education*, 36, 17-45.
- Erb, T.O. (1983). Career preferences of early adolescent: Age and sex differences. *The Journal of Early Adolescence*, 3(4), 349-359.
- Erez, M., Borochor, O., Mannheim, B., (1989). Work values of youth: Effects of sex or sex role typing ; *Journal of Vocational Behavior*, 34. 350-366.
- EYRYDICE. (1993). Requirements for Entry to Higher Education in the European Community, produced for the Task Force: Human Resources, Education, Training and Youth of the Commission of the European Communities.
- Ferry T.R. κ.α. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career – related choice behavior: A math and science perspective, *Journal of Vocational Behavior*, 57,180-207.

Ferry, T.R., Fouad, N.A., & Smith, P.L. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career-related choice behavior: A math and science perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 348-364.

Felsman, D.E., & Blustein, D.L. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279-295.

Festinger L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*, Evanston. IL: Row, Peterson.

Fischer, T.A., & Padmawidjaja, I. (1999). Parental influences on career development perceived by African American and Mexican American college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 27, 136-152.

Flores, L. Y., & O'Brien, K. M. (2002). The career development of Mexican American adolescent women: A test of social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 14-27.

Galton, M., Gray, J., and Ruddock, J. (2000). *Transfer and Transitions in the Middle years of schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning*. Norwich: DfES publications.

Gaskell J. (1985). Course enrollment in the high school : the perspective of working-class females. *Sociology of Education*, 58, 48-59.

Gelatt H . G. (1962). Decision-making: A conceptual frame and reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 240-245

Graham, S. (1992). Most of the subjects were White and middle class: Trends in published research on African Americans in selected APA journals, 1970-1989. *American Psychologist*, 47, 629-639.

Graham, S., Taylor, A.Z., & Hudley, C. (1998). Exploring achievement values among ethnic minority early adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 90, 606-620.

Giddens, A. (1994). *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press.

Gottfredson, L.S. (1981). "Circumscription and compromise: A developmental Theory of occupational aspirations". *Journal of counselling psychology monograph*. 28: 545 – 579.

Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*, vol. 2: *The Lifeworld and System a Critique of Functionalist Reason*. Cambridge: Polity Press.

Hancock, M. R. (1982). *The Mismatch Between Education and Employment What are the Priorities*. London. Recruitment Society, mimeo.

- Hardin E.E. κ.α. (2001). Cultural relativity in the conceptualization of career maturity, *Journal of Vocational Behavior*, 58,278-292.
- Hardin, E.E., Leong, F.T.L., Osipow, S.H. (2001). Cultural relativity in the conceptualization of career maturity. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 36-52.
- Harren V. A. (1979). A Model of Career Decision Making for College Students. *Journal on Vocational Behavior*, 98, 132-35.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision-making for college student. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119–133
- Hartung P.J. κ.α. (2005). Child vocational development: A review and consideration, *Journal of Vocational Development*, 66,79-87.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67, 43-87.
- Hayes J., Hopson B. (1981). *Careers Guidance*. London: Heinemann.
- Herr, E. COUNSELING EMPLOYMENT BOUND YOUTH. Greensboro, NC: ERIC *Clearinghouse on Counseling and Student Services*, 1995. (ED 382 899).
- Hill,N.E., Castellino,D.R., Lansford,J.E., Nowlin,P., Dodge,K.A., Bates,J.E., &Pettit,G.S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491–1509.
- Hill,N.E.&Chao,R.K.(2009).*Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy,and practice*. New York: Teachers College Press.
- Hilton, T, L. (1962) Career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 3, 291-298.
- Hirst, P. & Thompson, G. (1996). (μτφ.) Η παγκοσμιοποίηση σε Αμφισβήτηση. Αθήνα. Παπαζήσης. (Επιμ.: Πελαγίδης, Θ. Κ.),σς 17-49.
- Ho Sui-Chu, E., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126–141.
- Hossler D., Braxton J. M., Coopersmith G. (1989). Understanding student college choice, στο J. C. Smart (Ed.). *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. V, σελ. 231-288). New York: Agathon Press.
- Hossler D., Gallagher K. S. (1987). Studying college choice: A three-phase model and the implications for policy-makers, *College and University*, 2 ,28-39.
- Jackson, M.A., & Nutini, C.D. (2002). Hidden resources and barriers in career learning assessment with adolescents vulnerable to discrimination. *The career*

Development Quarterly, 51, 56-77.

Jackson, M.A., Mendelsohn Kacanski, J., Rust, J.P., & Beck, S.E. (2006). Constructively challenging diverse inner-city youth's beliefs about educational and career barriers and supports. *Journal of Career Development*, 32(3), 203-218.

Jencks, C. et al (1973) .*Inequality*. New York: Harper.

Jodl, K. M., Malanchuk, M. A., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72, 1247–1265.

Jome, L. M., & Tokar, D. M. (1998). Dimensions of masculinity and major choice traditionality. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 120-134.

Kahneman D., Tversky A. (1979). Prospect theory: An analysis of decisions under risk. *Econometrica*, 47, 313–327.

Kahneman D., & Tversky A. (1979). Prospect theory: An analysis of decisions under risk. *Econometrica*, 47, 313-327.

Kaldor D. R., & Zytowski D. G. (1969). A maximizing model of occupational decision-making. *Personnel and Guidance Journal*, 47, 781-788.

Kandel D. B., Lesser G. S. (1968). *Adolescents in Two Societies: Peers, School, and Family in the United States and Denmark*. Final Report to the Department of Health, Education and Welfare. Project No. 2139. Cambridge, Mass.: Laboratory for Human Development, Harvard University, January.

Katz M. (1963). A model of guidance for career decision-making, *Vocational Guidance Quarterly*, 15,2-10.

Kenny, M.E., Blustein, D.L., Chaves, A., Grossman, J.M., & Galagher, L.A. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 142-155.

Kienitz, W. (1973). *Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Ein internationaler Vergleich*. Berlin. P. Rugenstein.

Kostaki, A. (1990). *The Occupational choices of Greek youth: An empirical analysis of the contribution of information and socioeconomic variables*. Athens.

Lapan, R.T., Hinkelman, J.M., Adams, A., & Turner, S. (1999). Understanding rural adolescents' interests, values and efficacy expectations. *Journal of Counseling and Development*, 26, 107-124.

Levine, K.J., & Hoffner, C.A. (2006). Adolescents' conceptions of work: What is learned from different sources during anticipatory socialization? *Journal of Adolescent Research*, 21(6), 647-669.

Lewin K. (1951). *Field Theory in Social Science*. Harper and Row. New York.

Luzzo, D. A., & McWhirter, E. H. (2001). Sex and ethnic differences in the perception of educational and career-related barriers and levels of coping efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 79, 61-67.

Lyon D. (1994). *Information Society : Issues and Illusions*. Polity Press. U.K

McCoby, E.E. & Jacklin, C.N. (1974) The Psychology of sex differences. In R.A. Josephs, H.R. Markus & R.W. Tarafodi (1992), Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391-402.

McMahon, R. G., Walton, N. A., Irwin, M. J., Lewis, J. R., Bunclark, P. S., Jones, D. H., 2001, *NewAR*, 45, 97. [Citation in article](#) | [ADS](#)

Meadows P. (1996). *Work Out - or Work in? Contributions to the debate on the future of work*. Rowntree Foundation. York. G.B, York Publishing Services..

Mecca, A.M. Smelser, N.J. and Vasconcellos, J. (1989). *The Social Importance of Self Esteem*. Berkeley .University of California Press.

Middleton R., Grigg, C. M. (1959). Rural - urban differences in aspirations. *Rural Sociology*, 24, 257-280.

Mitchell A.M. (1975). Emerging career guidance competencies. *Personnel and Guidance Journal*, 53, 700-705.

Mruk C (1999). *Self Esteem: Research theory and practice*. London. Free Association Books.

Mruk, C. (1983). Toward a phenomenology of self-esteem. En A. Giorgi, A. Barton, C. Maes (Eds.), *Desquesne studies in phenomenological psychology: IV* (pp. 137-148). Pittsburgh: Duquesne University Press.

Murdock, T.B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 62-75.

Nota, L., & Soresi, S. (2004). Improving the problem-solving and decisionmaking skills of a high indecision group of young adolescents: A test of the "Difficult: No problem!" Training. *International Journal for the Educational and Vocational Guidance*, 4, 3-21.

OECD (1998), *Thematic Review: The transition from initial education to working life, Interim comparative report*. Paris. OECD.

- OECD (2007). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Otto, L.B. (2000). Youth perspective on parental career influence. *Journal of Career Development*, 27, 111-118.
- Paa, H.K., & McWhirter, E.H. (2000). Perceived influences on high school students' current career expectations. *Career Development Quarterly*, 49, 29-44.
- Palladino Schultheiss, D.E., Palma, T.V., Predragovich, K.S., & Glasscock, J.M.J. (2002). Relational influences on career paths: Siblings in context. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 302-310.
- Pallas, A.M., Entwisle, D.R., Alexander, K.L., Weinstein, P. (1990). Social Structure and the Development of Self-esteem in Young Children. *Social Psychology Quarterly*, 53, 302-315.
- Patiniotis N. (1991). Ατυπικές Αρbeitsformen und Altersdiskriminierung. SYSDEM (επιμέλεια), *The European Labour Market in 2000: Demographic Changes and Policy Implications*. Bruxelles.
- Patiniotis N., Stavroulakis D. (1997). The development of vocational education policy in Greece. *Journal of European Industrial Training*, T. 21, σ.σ. 192-202.
- Paulsen M. B., St. John E. P. (2002). Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence. *The Journal of Higher Education*, 73,333-357.
- Pearlin, L.I. (1985). Social Structure and Processes of Social Support, pp.43-60, in *Social Support and Health*. Cohen, S. and Syme, S.L. (Eds.), San Diego, California: Academic Press.
- Perna L. W., Titus M. (2005). The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *The Journal of Higher Education*, 76,247-268.
- Perna, L. W. (2006). Studying college access and choice: A proposed conceptual model, στο J. C. Smart (Ed.). *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. XXI, σελ. 99-157). Netherlands: Springer
- Poole M. κ.α. (1991). A contextualist model of professional attainment: Results of a longitudinal study on career paths of men and women. *The Counseling Psychologist*, 19,75-89.
- Rochlen, A. B., & O'Brien, K. M. (2002). The relation of male gender role conflict and attitudes toward career counseling to interest in and preferences for different career counseling styles. *Psychology of Men and Masculinity*, 3, 9-21.

Rotter, J.B. (1966). "Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements". *Psychological Monographs* 80 1-28 (whole no. 609).

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

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar, FL: R.E. Krieger.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Saltiel J. (1986). Segmental influence: The case of educational and occupational significant others. *Adolescence*, 21(83), 615-22.

Schoon, I. (2001). Teenage job aspirations and career attainment in adulthood: A 17-year follow-up study of teenagers who aspired to become scientists, health professionals, or engineers. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (2), 124-132.

Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 262-288.

Sewell W.H. & Shah V.P. (1968). Social class, parental encouragement and educational aspirations. *American Journal of Sociology*, 73,559–572

Simon H.A. (1945). Review of the book Theory of Games and Economic Behavior, J. von Neumann & O. Morgenstern. *American Journal of Sociology*, 50, 558-560.

Slevin, J. (2000). *The Internet and Society*. Cambridge: Polity Press.

St. John, E. P., Paulsen M. B., Carter D. F. (2005). Diversity, college costs, and postsecondary opportunity: An examination of the financial nexus between college choice and persistence. *Journal of Higher Education*, 76,217-225.

Super D. E. (1957). *The Psychology of Careers*, New York, Harper and Row.

Taylor, S. et al. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London. Routledge.

Thompson, M.N., & Subich, L.M. (2006). The relation of social status to the career decision-making process. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 289-301.

Thoresen, C. E., Mehrens, W. A. (1967). Decision theory and vocational counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 46,35-47.

Tiedeman D. V. (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its implications. *The Personnel and Guidance Journal*, 40, 15-21.

Tiedemann D.V. & O'Hara R.P. (1963). *Career development and adjustment*. New York. College Entrance Examination Board.

Tokar, D. M., & Jome, L. M. (1998). Masculinity, vocational interests, and career choice traditionality: Evidence for a fully mediated model. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 424-435.

Turner, S., & Lapan, R.T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *Career Development Quarterly*, 51, 44-55.

Tversky, A. (1972). Elimination by aspects: A theory of choice. *Psychological Review*, 79, 281-299.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Walter, H. R. (1983). *Der Übergang von der Schule in den Beruf als Selbstsozialisation*. MIMEO. Universität Bremen.

Walter, H. R./ Kruger, H. κ.α. (2000). *Berufsfindung und Arbeitsmarkt*. MIMEO. Universität Bremen.

Watts, A. G. (1983). *Education Unemployment and the Future of Work*. Open University Press. Milton Keynes.

Wells E. L., Marwell G. (1976). *Self-Esteem: Its Conceptualization and Measurement*. Beverly Hills: Sage.

Whiston, S.C., & Keller, B.K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568.

Whiteley, J.M. & Loxley, J.C. (1980). A curriculum for the development of character and community in college students. In V.L. Erickson & J.M. Whiteley (Eds.), *Developmental counseling and teaching*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Wylie R. C. (1979). *The self concept: Theory and research on selected topics*. Lincoln. University of Nebraska Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Έρευνα Εκπαιδευτικών και Επαγγελματικών Επιλογών Μαθητών-Αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αγαπητέ μαθητή, Αγαπητή μαθήτριά,

Εσύ και οι συμμαθητές σου έχετε επιλεγεί να πάρετε μέρος στην έρευνα αυτή, που αφορά τη μετάβαση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από το σχολείο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από τη διερεύνηση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών σχεδίων.

Στο ερωτηματολόγιο αυτό θα βρεις ερωτήσεις που αφορούν:

- Τον εαυτό σου και την οικογένειά σου.
- Τη ζωή σου στο σχολείο.
- Τα σχέδιά σου για το μέλλον.

Σε παρακαλούμε να διαβάσεις κάθε ερώτηση προσεκτικά και να απαντήσεις σημειώνοντας ένα Χ στο αντίστοιχο τετράγωνο. Για μερικές μόνο ερωτήσεις θα χρειαστεί να γράψεις μια σύντομη απάντηση.

Αν αλλάξεις γνώμη για κάποια απάντηση που έδωσες και θέλεις να τη σβήσεις, απλώς διάγραψε την και γράψε την καινούργια.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Δώσε τις απαντήσεις που σε εκφράζουν καλύτερα.

Αν δεν καταλαβαίνεις κάτι ή αν δεν είσαι σίγουρος για τον τρόπο που πρέπει να απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις, ζήτησε τη βοήθεια της Συμβούλου – Υπεύθυνης ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ Μαγνησίας, κας Καραμπατζάκη.

Οι απαντήσεις σου θα συνδυαστούν με απαντήσεις άλλων παιδιών, προκειμένου να βγουν συνολικά αποτελέσματα κι έτσι θα είναι αδύνατο να ταυτιστούν με συγκεκριμένα πρόσωπα. Θα τηρηθεί το απόρρητο στις απαντήσεις σου.

Σε ευχαριστούμε για τη συνεργασία σου.

A/α ερωτηματολογίου
Σχολείο

Συμπληρώνεται
από τον ερευνητή

A ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ:

A0 Αστικότητα περιοχής: βάση του συγκεκριμένου πληθυσμού του πολυπληθέστερου οικισμού του δήμου ή κοιν. Διαμερίσματος (δε λαμβάνεται υπόψη ο διάσπαρτος πληθυσμός).

1. αστική (πάνω από 10.000 κατοίκους)
2. ημιαστική (από 2000- 10.000 κατοίκους)
3. αγροτική (έως 2000 κατοίκους)

A1 Είσαι αγόρι ή κορίτσι;

Αγόρι

Κορίτσι

1

2

A2 Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σου;

(Σημειώσε με ένα μόνο X για κάθε γονέα)

Η εκπαίδευση των γονέων σου έφτασε:	Μητέρα	Πατέρας
• Μέχρι απολυτήριο Δημοτικού	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
• Μέχρι απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
• Μέχρι απολυτήριο Λυκείου ή δευταξίου Γυμνασίου ή ΤΕΣ	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
• Μέχρι πτυχίο Ανώτερης Σχολής, ή ΚΑΤΕΕ	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
• Μέχρι πτυχίο Ανώτατης Σχολής ή ΤΕΙ	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5

A3 Ποια είναι η επαγγελματική κατάσταση των γονέων σου τώρα;

(Να σημειώσεις ένα μόνο X για κάθε γονέα)

Πατέρας

Μητέρα

A4 Ποιο είναι το κύριο επάγγελμα των γονέων σου; (π.χ. πωλητής, καθηγητής, οικοδόμος....Εάν κάποιος από τους γονείς σου είναι άνεργος, συνταξιούχος και δεν εργάζεται τώρα, ή δε ζει, να γράψεις το επάγγελμα που είχε όταν εργαζόταν).

Πατέρας:

Μητέρα:

• Οικιακά	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
• Συνταξιούχος	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
• Άνεργος	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
• Εργαζόμενος	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4

A5 Σε ποια χώρα γεννήθηκαν εσύ και σε ποια οι γονείς σου;

(Να σημειώσεις X σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε στήλη)

	Εσύ	Πατέρας	Μητέρα
Ελλάδα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Αλβανία	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Χώρα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Ουκρανία, Γεωργία, Καζακστάν κτλ).....	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
Βουλγαρία.....	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
Άλλη χώρα (ποια).....	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5

A6 Σε ποια από τις κατηγορίες εισοδήματος που δίνονται στην συνέχεια, βρίσκεται το μηνιαίο συνολικό εισόδημα της οικογένειάς σου;

(Να σημειώσεις X σε ένα μόνο τετράγωνο)

- α) Λιγότερο από 800. 1
- β) 800 – 2.500 1
- γ) 2.500– 6.000 1

- δ) Πάνω από 6000 1
- ε) Δε γνωρίζω / Δεν απαντώ 1

B: Δείκτης αυτοεκτίμησης (self-esteem), . Δείκτης σημείου ελέγχου της συμπεριφοράς (locus of control), Δείκτης κοινωνικής υποστήριξης (social support)

B7 Σκέψου τον εαυτό σου και σημείωσε κατά πόσο συμφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις

(Να σημειώσεις Χ σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Μάλλον διαφωνώ</i>	<i>Μάλλον συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>
α) Έχω αξία τουλάχιστον ίση με τους άλλους συμμαθητές μου	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
β) Έχω αρκετά προτερήματα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
γ) Αισθάνομαι ότι δεν έχω μεγάλο έλεγχο στη ζωή μου, ότι καθορίζεται από τους άλλους.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
δ) Είμαι ικανός να κάνω διάφορα πράγματα τόσο καλά όσο και οι συμμαθητές μου.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
ε) Για να πετύχω στη ζωή χρειάζεται προσπάθεια. Η τύχη δεν παίζει κανένα ρόλο..	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
ζ) Δεν υπάρχουν στη ζωή μου πράγματα για τα οποία είμαι υπερήφανος	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
η) Έχω γύρω μου ανθρώπους (οικογένεια, φίλους) που με κάνουν να αισθάνομαι ασφαλής και ευτυχισμένος	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
θ) Συνολικά είμαι ευχαριστημένος από τον εαυτό μου	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
ι) Μπορώ να κάνω σχεδόν πάντα ό,τι βάλω στο μυαλό μου	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
κ) Αν κάτι πάει στραβά, κανένας δε θα με βοηθήσει	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
λ) Θα ήθελα να είμαι περισσότερο	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

ικανοποιημένος από τον εαυτό μου.....

μ) Η πορεία που θα έχω στο μέλλον εξαρτάται κυρίως από μένα..... 1 2 3 4

ν) Υπάρχει κάποιος στο περιβάλλον μου που εμπιστεύομαι και συμβουλευόμαι για τα προβλήματά μου 1 2 3 4

ξ) Μερικές φορές αισθάνομαι άχρηστος 1 2 3 4

Γ: εκπαιδευτικές προτιμήσεις

Γ8 Σημείωσε με ένα χ, τον τύπο Λυκείου, από το οποίο αποφοίτησες .

ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΕΛ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΕΛ ΕΣΠΕΡΙΝΟ

Γ 9 Σημείωσε με ένα χ την κατεύθυνση που επέλεξες.

Θεωρητική	<input type="checkbox"/> 1	Θετική	<input type="checkbox"/> 2	Τεχνολογική Πληροφορικής	<input type="checkbox"/> 3	Τεχνολογική Παραγωγής	<input type="checkbox"/> 4
-----------	----------------------------	--------	----------------------------	--------------------------	----------------------------	-----------------------	----------------------------

Γ 10 Σημείωσε το σύνολο των μορίων εισαγωγής, για κάθε Επιστημονικό Πεδίο που δήλωσες:

Επιστημονικά Πεδία	Πεδίο 1	Πεδίο 2	Πεδίο 3	Πεδίο 4	Πεδίο 5
Σύνολο μορίων					

Γ Σημείωσε πόσο χρόνο, κατά μέσο όρο, διαθέτεις κάθε εβδομάδα για να κάνεις **11** τα παρακάτω

Στις απαντήσεις σου να συμπεριλάβεις και το Σαββατοκύριακο

- α) Ατομική μελέτη στο σπίτι για τα μαθήματα του σχολείου..... : _____ ώρες την εβδομάδα
- β) Φροντιστήριο για τα μαθήματα του σχολείου..... : _____ ώρες την εβδομάδα

γ) Ιδιαίτερα μαθήματα για τα μαθήματα του σχολείου.....:_____ ώρες την εβδομάδα
δ) Ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο :_____ ώρες την εβδομάδα

Πόσο σας κόστιζαν συνολικά το μήνα;

A) Ιδιαίτερα μαθήματα: ____ B) Φροντιστήριο: ____

Γ 12 Πόσο σημαντικό είναι για τους γονείς σου να συνεχίσεις μετά το Λύκειο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ ή ΤΕΙ);

(Να σημειώσεις X σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Δεν ξέρω
α) Πατέρας.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
β) Μητέρα.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Γ 13. Αν είχες τη δυνατότητα της ελεύθερης εισαγωγής σε όποια Σχολή επιθυμούσες, ποια θα επέλεγες;

Γ 14 Ποια Σχολή επέλεξες πρώτη στο Μηχανογραφικό Δελτίο;

Γ14α Συμπίπτουν οι παραπάνω επιλογές σπουδών;

1 Συμπίπτουν 2 Δε συμπίπτουν.

Γ 15. Σε ποιο βαθμό ισχύουν για σένα οι παρακάτω προτάσεις:

Επέλεξα να σπουδάσω:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
α. Στην πόλη μου, για να είμαι κοντά στην οικογένεια μου	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
β Στην πόλη μου ,	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

για οικονομικούς λόγους				
γ Στην πόλη μου, για καλύτερη ποιότητα σπουδών	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
δ. Σε συγκεκριμένες Σχολές, επειδή προσφέρουν καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες, στην αγορά εργασίας	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
ε. Σε συγκεκριμένες Σχολές επειδή εξασφαλίζουν άμεση πρόσβαση, στο Δημόσιο	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
στ. Σε συγκεκριμένες Σχολές επειδή συνεχίζουν να έχουν ζήτηση	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
ζ. Σε συγκεκριμένες Σχολές, που αποτελούν «λύση ανάγκης», αφού δεν μπόρεσα να εξασφαλίσω πρόσβαση σε κάποια από τις σχολές υψηλής ζήτησης	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
η. Για άλλο λόγο. Ποιο; _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Γ 16 Πόσο πιθανό είναι:					
	Σίγουρα όχι	Μάλλον όχι	Μάλλον ναι	Σίγουρα ναι	Δεν ξέρω/ δεν έχω σκεφτεί
Να συνεχίσεις σε Μεταπτυχιακό					
να σπουδάσεις στο εξωτερικό					

Δ: ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ως μέσο πληροφόρησης.

Δ17 Έχεις ποτέ εργαστεί στο παρελθόν;

καθόλου 1

Έως 6 μήνες 2

Πάνω από 6 μήνες 3

Ε: Επαγγελματικές επιλογές

E18 Έχεις αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα επιδιώξεις να ακολουθήσεις;

- Δεν είναι πολύ σίγουρο □

E 18 ε.στ Επαγγελματικές επιλογές και σχετική πληροφόρηση

E 18ε. Έχεις πάρει πληροφορίες για το επάγγελμα που αποφάσισες να ακολουθήσεις; (π.χ. απαιτήσεις του επαγγέλματος, δυνατότητες εύρεσης εργασίας κτλ.)

Ναι □

Όχι □

E 18στ. Αν Ναι, σε ποιο βαθμό έχεις πάρει πληροφορίες;

	<i>καθόλου</i>	<i>λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>
Από γονείς, αδέρφια, άλλους συγγενείς	□1	□2	□3	□4
Από συμμαθητές και φίλους	□1	□2	□3	□4
Από το ΣΕΠ στο Γυμνάσιο	□1	□2	□3	□4
Από το ΣΕΠ στο Λύκειο	□1	□2	□3	□4
Από τους καθηγητές του σχολείου μου	□1	□2	□3	□4
Από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (τηλεόραση, περιοδικά κτλ)	□1	□2	□3	□4
Από το ιντερνετ	□1	□2	□3	□4
Από κάπου αλλού	□1	□2	□3	□4

E19 Επαγγελματικές επιλογές και επιρροή

E 19 Σκέψου κατά πόσο θεωρείς σημαντική την επίδραση που δέχεσαι για την επιλογή του επαγγέλματος σου

(Να σημειώσεις Χ σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

	Καθόλου σημαντικ ή	Λίγο σημαντική	Σημαντική	Πολύ σημαντικ ή
α) Από τους φίλους/συμμαθητές	□1	□2	□3	□4
β) Από τους καθηγητές του σχολείο	□1	□2	□3	□4

- γ) Από τους καθηγητές του φροντιστηρίου 1 2 3 4
- δ) Από τους γονείς/αδέλφια 1 2 3 4
- ε) Από τα ΜΜΕ 1 2 3 4
- ζ) Άλλο (προσδιόρισε) _____ 1 2 3 4

Z: πληροφόρηση

Z 20 Έχεις επισκεφθεί κάποιον από τους παρακάτω φορείς παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού;		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Γραφείο ΣΕΠ του σχολείου (ΓΡΑΣΕΠ)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ. ΣΥ. Π.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Γραφείο Σύνδεσης (ΓΡΑ. ΣΥ.) του ΕΠΑΛ	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Κέντρο Προώθησης της Απασχόλησης (ΚΠΑ) του ΟΑΕΔ	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Κέντρο Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής του ΚΕΘΙ	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Γραφείο Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής των ΟΤΑ	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Κέντρο Πληροφόρησης Νέων της Γ.Γ.Νέας Γενιάς	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Θυρίδες Νεανικής Επιχειρηματικότητας του Επιμελητηρίου	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Ιδιωτικό Γραφείο Συμβούλου Εργασίας	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Άλλο Τι άλλο; _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

Z 20α. Αν Όχι, γιατί;

Z 21 Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι η σημερινή μορφή του σχολείου βοηθάει τους μαθητές να προσανατολιστούν επαγγελματικά;

Υψηλό

Ικανοποιητικό

Χαμηλό

Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ

Z 22 Σε μια κλίμακα από 1 έως 10, όπου 1 πολύ κακή και 10 άριστη, πως θα χαρακτήριζες την βοήθεια που πήρες, από τον καθηγητή που ήταν υπεύθυνος για το μάθημα του Σ.Ε.Π. της 1ης Λυκείου, για να σχεδιάσεις το επαγγελματικό σου μέλλον;

--

Z 23 Σε μια κλίμακα από 1 έως 10, όπου 1 πολύ κακή και 10 άριστη, πως θα χαρακτήριζες την βοήθεια που πήρες από τον καθηγητή που ήταν υπεύθυνος για το μάθημα του Σ.Ε.Π. της 3ης Γυμνασίου, για να σχεδιάσεις το επαγγελματικό σου μέλλον;

Z 24. Πως θα ήθελες την διδασκαλία του μαθήματος του Σ.Ε.Π. (ως προς το περιεχόμενο);

1 έως 8 προτάσεις:

1)εξατομικευμένη ενασχόληση, 2)περισσότερες ώρες και σε όλες τις τάξεις στο Λύκειο, 3) να διδάσκεται γιατί κατά παράβαση δεν διδάχθηκε, 4)να εφαρμόζεται όπως στο γυμνάσιο με τα μισά παιδιά στο τμήμα, 5)βαθύτερη και πλουσιότερη ενημέρωση- πληροφόρηση για τις σπουδές και την σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας,6)ενημέρωση για τα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες εργασίας των διαφόρων επαγγελμάτων, συναντήσεις με επαγγελματίες και επισκέψεις στους χώρους εργασίας τους, 7)ειδικά καταρτισμένοι καθηγητές, που να χρησιμοποιούν καινοτόμες προσεγγίσεις και μεθοδολογίες και να δίδουν κύρος και βαρύτητα στο ΣΕΠ, 8)να καταργηθεί ο ΣΕΠ, γιατί δεν προσφέρει ουσιαστική βοήθεια. _____

Z 25 Σημείωσε κατά πόσο συμφωνείς με καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις

(Να σημειώσεις Χ σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Μάλλον διαφωνώ</i>	<i>Μάλλον συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>
α) Μόνο η εισαγωγή μου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ-ΤΕΙ) θα μου εξασφαλίσει καλό επαγγελματικό μέλλον...	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
β) Γνωρίζω αρκετά πράγματα για τα επαγγέλματα που υπάρχουν, ώστε να μπορώ να διαλέξω το επάγγελμα που θα κάνω.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

- γ) Γνωρίζω αρκετά στοιχεία για τις εξελίξεις και τις τάσεις της αγορά εργασίας 1 2 3 4
- δ) Γνωρίζω καλά τις επαγγελματικές προοπτικές των Σχολών, των Πεδίων που δήλωσα..... 1 2 3 4
- ε) Είμαι καλά ενημερωμένος για το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις σπουδών, των ΑΕΙ και ΑΤΕΙ που επέλεξα..... 1 2 3 4
- στ) Γνωρίζω τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές μου καλά, ώστε να μπορώ να αποφασίσω για το επάγγελμα που θα κάνω στο μέλλον..... 1 2 3 4
- ζ) Έχω συνειδητοποιήσει τις απαιτήσεις των διαφόρων επαγγελμάτων σε σχέση με τις δυνατότητές μου. 1 2 3 4
- η) Δεν γνωρίζω καλά τις απαιτήσεις επαγγελματικής προετοιμασίας για το συγκεκριμένο επάγγελμα που θέλω να κάνω..... 1 2 3 4

Η μακροπρόθεσμος σχεδιασμός ζωής

Η 26. Πιστεύεις ότι στους στόχους που έχεις βάλει θα επιτύχεις;

Ναι

Όχι

Η 26. α Αν Ναι, με ποιο τρόπο; 1 έως 8 προτάσεις _____

1) Με προσωπική προσπάθεια, 2) με πείσμα, επιμονή, αποφασιστικότητα και αφοσίωση στο σκοπό-στόχο, 3) με το πτυχίο και τις καλές σπουδές, 4) με ρίσκο και τόλμη, 5) με εξυπνάδα, προσόντα και ικανότητα, 6) με επαγγελματικότητα, 7) με δικτύωση και 8) με σπουδές στο εξωτερικό ή επανάληψη των εξετάσεων εισαγωγής στην Ελλάδα.

Η 27. Όταν σκέπτεσαι το μέλλον σου τα επόμενα δέκα χρόνια, πόσο σίγουρος/η αισθάνεσαι;

Πολύ σίγουρος/η
Αρκετά σίγουρος/η
Όχι και τόσο σίγουρος/η
Καθόλου σίγουρος/η
Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ

Η 27α. Για ποιο λόγο; 1 έως 6
πρότασεις _____

1) ανασφάλεια στην αγορά εργασίας λόγω της οικονομικής κρίσης, 2) ανεργία, 3) καλές σπουδές, 4) αγάπη για το αντικείμενο των σπουδών, προσήλωση στο επάγγελμα, 5) δικτύωση, κοινωνική υποστήριξη, 6) αυτοπεποίθηση, ικανότητα, εξυπνάδα, αισιοδοξία .

Η 28 Ποιοι είναι οι στόχοι σου για τα επόμενα δέκα χρόνια;

1 έως 7 προτάσεις

1) Επαγγελματική αποκατάσταση και επιτυχία, κοιν/κή καταξίωση, 2) υγεία, 3) οικογενειακή αποκατάσταση, 4) προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη, 5) συνέχιση σπουδών: μεταπτυχιακό, 6) ολοκλήρωση σπουδών: πτυχίο, 7) χαλάρωση, αναψυχή, ανεμελιά, ταξίδια, όχι ανάληψη ευθυνών.

Γράψε αν θέλεις κάποιο σχόλιο ή παρατηρήσεις:

Ευχαριστώ για τη συνεργασία σου,

Αγγελική Καραμπατζάκη,

**Υπεύθυνη του Κέντρου Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού
(ΚΕ. ΣΥ. Π.) της Β/θμιας Εκπ/σης ν. Μαγνησίας**